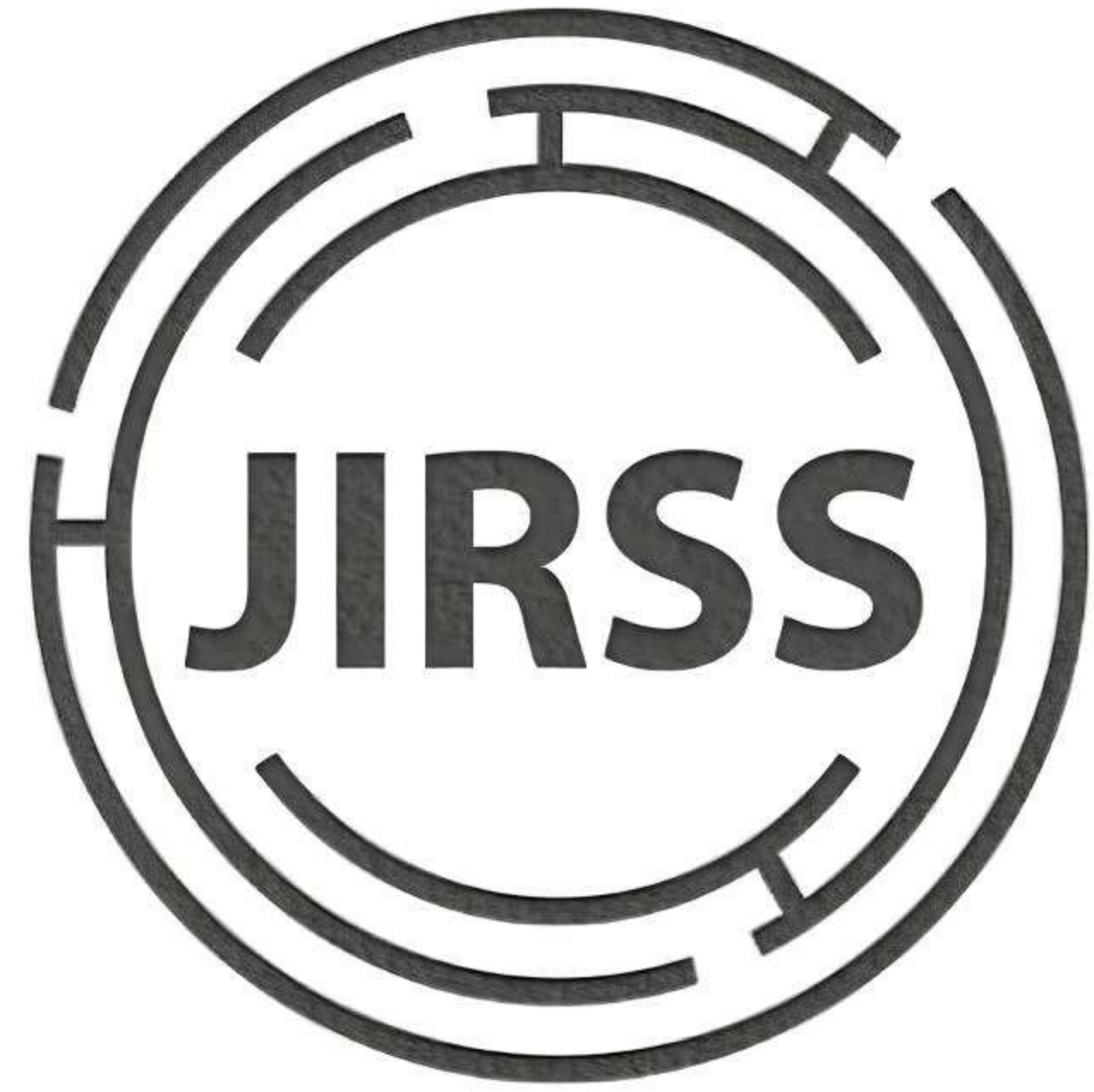


Journal of Innovative
Research in Social Studies
(JIRSS)

Sosyal Bilgilerde
Yenilikçi Araştırmalar Dergisi



ISSN: 2667-4513

Volume: **6** Issue: **2**

2023



Journal of Innovative Research in Social Studies

Volume: 6 Issue: 2 Year: 2023

JIRSS

Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

Cilt: 6 Sayı: 2 Yıl: 2023

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Editör / Editor

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)

Editör Yardımcıları / Co-Editors

Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU
(Malatya Turgut Özal Üniversitesi)

Arş. Gör. Orhan ÜNAL
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Arş. Gör. Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ
(Akdeniz Üniversitesi)

Sayı Editörleri / Issue Editors

Arş. Gör. Orhan ÜNAL
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Arş. Gör. Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ
(Akdeniz Üniversitesi)

Dergi Hakkında / About Journal

JIRSS (ISSN: 2667-4513) çevrimiçi, açık erişimli, ücretsiz, uluslararası ve hakemli bir dergidir. Dergide haziran ve aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayımlanır.

JIRSS (ISSN: 2667-4513) is an online, open-access, free-of-charge, international and peer-reviewed journal. The journal publishes scientific articles in Turkish and English twice yearly, in June and December.

Dizinler / Indexes



İletişim / Contact

jirssedu@gmail.com



Aralık / December

2023



İÇİNDEKİLER

CONTENTS

Makale	Sayfa/ Page	Article
Bilim Sanat Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İş Doymu (Arif AYDENİZ & Ramazan GÖK)	99-124	Job Satisfaction of Teachers Working in Science and Art Centers (Arif AYDENİZ & Ramazan GÖK)
Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma (Fatma ÇANAKLI & Adem BELDAĞ)	125-151	Examination of Time and Chronology Perception Skills in the Context of Social Studies Course: A Qualitative Study (Fatma ÇANAKLI & Adem BELDAĞ)
2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Coğrafya İçerikli Becerilerin Karşılaştırılması (Sevim KOÇAL & Yılmaz GEÇİT)	152-207	Comparison of Geographic Skills in Textbooks Prepared According to 2005 and 2018 Social Studies Curriculum (Sevim KOÇAL & Yılmaz GEÇİT)
Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Kazanımlarının Değer ve Beceri İlişkisi (Emine KARASU AVCI & Mert BİLEN)	208-225	Value and Skill Relationships of Social Studies Lesson 5th Grade Acquisitions (Emine KARASU AVCI & Mert BİLEN)
Türkiye'de Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerilerine İlişkin Yapılan Araştırmaların İncelenmesi (Ayşe SEYHAN)	226-252	Investigating Research on Historical Thinking and Historical Thinking Skills in Türkiye (Ayşe SEYHAN)
Lâdik Akpınar Köy Enstitüsü Özelinde Köy Enstitülerinde Kültür Dersleri Öğretimi (İnci BAŞOĞLU & Yakup YILMAZ)	253-277	Special of Lâdik Akpınar Village Institute Teaching Cultural Courses in Village Institutes (İnci BAŞOĞLU & Yakup YILMAZ)
Ortaokul Medya Okuryazarlığı Ders Kitabının ve Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık Çerçevesinde İncelenmesi (Recep DÜNDAR & Mehmet Mustafa KIZIK)	278-295	The Review of Middle School Media Literacy Textbook and 2018 Media Literacy Course Curriculum Within the Scope of Digital Citizenship (Recep DÜNDAR & Mehmet Mustafa KIZIK)
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerini Etkileyen Faktörler Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi (Kerim CÜCE & Murat Bayram YILAR)	296-323	Investigating the Opinions of Prospective Social Studies Teachers on the Factors Affecting their Teaching Profession Competences (Kerim CÜCE & Murat Bayram YILAR)



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2023

Job Satisfaction of Teachers Working in Science and Art Centers

Bilim Sanat Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu



Yazar Bilgisi / Author Information

Arif Aydeniz

Öğretmen, Antalya Bilim ve Sanat Merkezi, Antalya/Türkiye
Teacher, Antalya Science and Art Center, Antalya/Türkiye

arifaydeniz85@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5387-4794>

Ramazan Gök

Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya/Türkiye
Assoc. Prof., Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya/Türkiye

ramazangok@akdeniz.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5432-8971>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 13.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 28.08.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2023

Atıf / Cite

Aydeniz, A., and Gök, R. (2023). Job satisfaction of teachers working in science and art centers. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 99-124. <https://doi.org/10.47503/jirss.1257930>

Job Satisfaction of Teachers Working in Science and Art Centers¹

Bilim Sanat Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu

Abstract

This research aims to reveal the opinions of teachers working in Science and Art Centers (BİLSEM) about their job satisfaction. In the study, case study was applied as one of the qualitative research methods. The research was conducted with 15 teachers, 9 male and 6 female, working in Antalya Science and Art Centers in the spring term of the 2020-2021 academic year. The data for the study were collected using open-ended questions created by the researcher. The data were analyzed by face-to-face and descriptive analysis technique by the researcher. According to the findings obtained from the research that a significant number of the teachers stated that the physical facilities and technological infrastructure in the institutions were insufficient and the interest and desire of the students towards the lesson were low. Teachers also stated that they have experienced problems due to the increase in the number of students in their institutions in recent years, so they had difficulty in having enough time to each student and that some courses were not given the necessary importance by the school administrators. Based on the relevant findings of the study, it was concluded that the teachers' expectations of the profession could not be fulfilled by the institution, students and the program due to these reasons, and this situation negatively affected their job satisfaction.

Keywords: *Job satisfaction, teacher, science and art centers, gifted*

Özet

Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine yer verilmiştir. Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Antalya ili Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 9'u erkek, 6'sı kadın olmak üzere toplam 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerine, araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorular ile ulaşılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilerek elde edilmiş ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğretmenlerin önemli bir kısmı kurumlarda fiziksel imkân ve teknolojik altyapının yetersiz kaldığını, öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, ayrıca son yıllarda kurumlarında yaşanan öğrenci sayılarındaki artışlardan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını dolayısıyla her öğrenciye yeterli zaman ayırmakta zorlandıklarını ve bazı derslere okul idarecileri tarafından gerekli önemin verilmediğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın ilgili bulgularından hareketle öğretmenlerin söz konusu nedenlere dayalı olarak mesleğe karşı beklentilerinin kurum, öğrenciler ve program tarafından karşılanamadığı, bu durumun iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *İş doyumunu, öğretmen, bilim ve sanat merkezleri, üstün yetenekli.*

¹ This article was produced from the thesis named "Bilim ve Sanat Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu" prepared by the researcher in 2022.

INTRODUCTION

People learn various information through the education they receive throughout their lives and contribute to the development of the knowledge and skill levels of societies by interpreting and using this information. Teachers, who need to transfer these developed ideas, undoubtedly have an important place in the foundation of a nation's human capital formation. (Wicke, 1964, akt Seniwoliba, 2013). Teachers strengthen the teaching techniques they apply with their academic and professional qualifications, and become moderators of a more effective teaching techniques for students. In addition to these academic and professional qualifications that teachers have, there are some competences they should have. MEB (2019), Some of these skills can be explained with identifying the student well, developing correct plans, guiding the student, etc. Teachers' best performance on these skills on professional basis is related to their job satisfaction and motivation. Job satisfaction is a multidimensional concept and consists of a combination of psychological and personal relationships. (Hulin ve Judge, 2003). In the historical process, since 1920 the concept of job satisfaction has been examined in both industrial and educational fields, (Dunnett, and others, 1967; Herzberg, and others, 1959 akt Oliver, 1997; Hopper, 1935) but but a permanent and universal meaningful definition in scientific studies and daily life has not been found yet. Since the concept of job satisfaction differs from author to author, some international studies in order to understand the definition of the concept that need to be focused on are predictors. (Bernal, and others, 2005; Monyatsi, 2012; Oplatka and Mimon, 2008). For example, Hopper (1935) defined job satisfaction as any combination of psychological, physiological, and environmental conditions that make a person to honestly state that they are satisfied with their job. According to this approach, job satisfaction remains an inner motivation for how the employee feels, despite being influenced by many external factors. In other words, job satisfaction consists of a number of factors that cause In other words, job satisfaction consists of various factors. Vroom (1964) defines job satisfaction as the focus of the employees on their role in the workplace. In this definition, it can be improved that the concept of job satisfaction has an emotional concept. Although there are different definitions and perspectives for the concept of job satisfaction in the literature, the most common definition of job satisfaction made by Spector. Spector (1997) defines the concept of job satisfaction as the emotions people feel about various aspects of their jobs. The attitudes people have about their jobs represent their level of job satisfaction. (Johns and Saks, 2001).

Teachers represent one of the most important factors of school dynamics in education. Sometimes the teacher determines the character of an institution and sometimes a school (Wicke, 1964 cited in Seniwoliba, 2013). Teachers contribute to the formation of human capital by transferring their knowledge and skills in the best way. In this respect, job satisfaction has a vital function for the improvement of an education system and has been emphasized in educational researches in recent years. Since teachers are accepted as the primary variable in the evaluation of school or institution effectiveness, increasing the job satisfaction of individuals working in this field creates improvements in many respects. These professional knowledge, skills and competencies are evident while taking on challenging tasks for students' educational success and performance. (Filak & Sheldon, 2003). As a result, a teacher having job satisfaction on a professional scale contributes more to the success and development of students, because they are more attached to the school and feel belonging.

There are some factors that affect teachers' job satisfaction. These factors are classified as internal, external and demographic. Internal factors are derived from an individual's self-efficacy (such as one's ability to choose one's own pace of work) and have psychological value. External factors are caused by the environmental conditions of the individual. It is related to the physical conditions of the educational environment. Some examples of these factors are interactions with students and colleagues, working conditions, professional challenges, professional autonomy, salary and advancement opportunities (Klecker & Loadman, 1999). In both factors, demographic factors such as gender, formal education level, age, marital status, work experience, salary and job orientation play an important role in determining teachers' job satisfaction. Thus, many studies taken at the national and international level in the literature; shows that job satisfaction can be affected by age, gender, marital status, tenure and academic status. (Hackman and Oldham 1975; Henne and Locke, 1985; Pardee, 1990; İncir, 1990; Özdayı, 1991; Tosunoğlu, 1998; Koç, 2001; Bakan and Büyükmeşe, 2004; Sevimli and İşcan, 2005; Çekmecelioğlu, 2005; Keser, 2006; Karaköse and Kocabaş, 2006; Yelboğa, 2007; Özkaya, Yakın and Ekinçi, 2008; İzgar, 2008; Chiva and Alegre, 2009; Eğinli, 2009; Tunacan and Çetin, 2009; Kumaş and Deniz, 2010; Yılmaz and Boğaceylan, 2011; Voon, and others, 2011; Koç and Yazıcıoğlu 2011; Tan, 2012; Şahin, 2013; Zhu, 2013; Filiz, 2014; Yavuzkurt, 2017; Judge, and others, 2020).

Nowadays, teachers guide the education of many children whose intelligence level is ahead of their peers. These students defined as gifted, are educated with special their abilities and creative thinking because they have above-average intelligence (Renzulli and Reis, 1985). Gifted students are attentive, observant, curious individuals with an advanced vocabulary at an early age. Gifted students also can access information through different channels and keep their attention for a long time. Gifted students with high abstract thinking ability have less difficulty in understanding the complex concepts and connections than their peers. (Ataman, 2013). Those students, whose intelligence level is higher than their peers have education from many teachers in Science and Art Centers (BİLSEM) subordinating by the Ministry of National Education (MEB). Since the teachers working in Science and Art Centers (BİLSEM) work with students with high mental capacity, they need to show continuous improvement in order to respond to the talents and interests of these students. Teachers working in Science and Art Centers (BİLSEM) need to have the necessary motivation and job satisfaction in order to perform effectively and efficiently. In the literature review, it is possible to come across studies examining teachers' job satisfaction. (Klecker and Loadman, 1999; Ma and others, 1999; Günbayı, 2001; Kuruüzüm and Çelik, 2005; Tunacan, 2005; Dilsiz, 2006; Avcıaroğlu, and others, 2005; Dilsiz, 2006; Gençay, 2007; Taşdan and Tiryaki, 2008; Ayan and others, 2009; Yılmaz and Altinkurt, 2012; Hameed, and others, 2018). However, the fact that there are only few studies about the job satisfaction of teachers working with gifted students in Science and Art Centers has led to the need for this research.

Purpose of the research

The aim of this research is to examine the job satisfaction of teachers working in Science and Art Centers that give special education to gifted children. Within the scope of the research, open-ended interviews were organized for the teachers. In the interviews, to understand factors affecting the job satisfaction of teachers; Job satisfaction was studied through questions about their views on issues such as their expectations and feelings towards the institution, their thoughts on the physical conditions of the institution, interpersonal relations and taking

responsibility, feeling personal success and the adequacy of the salary they received. Teachers' job satisfaction was tried to be revealed by the related data collected.

Importance of Research

The relatively limited number of studies on gifted students studying in Science and Art Centers (BİLSEM) strengthens the contribution of this research to the field. The aim of the research is to determine the factors affecting the job satisfaction of teachers and to identify the reasons. This research is expected to shed light on that the research will shed light on teachers, institution managers and other researchers working with gifted students. In addition, it is thought that the research will be a source for administrators to figure out the factors that negatively affect teachers' job satisfaction and to remove the situations that prevent them from working more efficiently. It is expected that the research will guide other studies as a source to increase the job satisfaction of BİLSEM teachers guiding students who are shaping the future of our country.

Problem Statement and Sub-Problems

The problem sentence of the research is "What are the opinions of teachers working in Science and Art Centers about their job satisfaction?". In this respect, the aim of the research is to reveal the job satisfaction of teachers working in Science and Art Centers (BİLSEM). The following questions were asked based on the answers to the general purpose of the research.

Sub Problems

1. What are the expectations/desires of BİLSEM teachers from the institution?
2. What is the realization of BİLSEM teachers' expectations/desires from the institution?
3. What are the feelings of BİLSEM teachers when they come to the institution?
4. What are the feelings of BİLSEM teachers while working in the institution?
5. What are the options of BİLSEM teachers about the physical conditions of the institution?
6. What are the options of BİLSEM teachers about interpersonal relations in the institution?
7. What are the options of BİLSEM teachers about taking responsibility in the institution?
8. What are the options of BİLSEM teachers about the course load/workload in the institution?
9. What are the options of BİLSEM teachers about the financial compensation they receive from the institution?
10. How do BİLSEM teachers feel about the opportunity to use their professional knowledge and competences in their professional lives?
11. How do BİLSEM teachers feel the sense of success in their work?

METHOD

Research Model

This research has been designed according to the qualitative research approach which aims to reveal the job satisfaction of teachers working in Science and Art Centers (BİLSEM). Qualitative research can be defined as research in which a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment, and data collection methods such as observation, interview and document analysis are used (Yıldırım and Şimşek, 2013). The research in means of its purpose has been designed with the case study method which is one of the qualitative research methods. A case study is a detailed description of

a limited system by examining in detail (Merriam, 2018). In other words, case studies are used to explain, describe and discover events having a relation of causality (Yin, 1984).

Study Group

The study group of this research consists of a total of 15 teachers, 9 male and 6 female, working in Antalya Science and Art Centers in the spring term of the 2020-2021 academic year. In the research convenience sampling method has been used. The main purpose of using this sampling method is to provide “speed and practicality to the researcher” (Büyüköztürk and others, 2008). The study was based on the principle of voluntariness among teachers, and permission was obtained from the participants to use the data. Demographic information about the study group is displayed in Table 1.

Table 1

Demographic Information on the Study Group

Participant	Gender	Age	Branch	Education Level	Year of seniority
T1	E	31	Elementary math	Master's Degree	5
T2	K	37	Turkish language and literature	Licence	12
T3	E	41	Classroom teaching	Licence	14
T4	E	40	Social studies	Master's Degree	19
T5	K	34	Classroom teaching	PHD	8
T6	E	28	Technology and design	Master's Degree	5
T7	E	40	Science	Master's Degree	13
T8	E	36	Guidance	Licence	12
T9	E	42	Classroom teaching	Licence	14
T10	K	32	English	Licence	6
T11	K	37	Social studies	Licence	9
T12	E	35	Physics	Licence	8
T13	K	42	Music	Master's Degree	13
T14	K	33	History	Licence	6
T15	E	35	Biology	Licence	7

Data Collection Tools

The data of the research were collected using an interview form consisting of open-ended questions created by the researcher. While forming the questions, the relevant literature was examined and the opinions of 2 academicians who were experts of the subject were taken into account. In addition, those open-ended questions were initially read by a language expert and his opinions about the intelligibility of the questions were taken followingly. After the experts' opinions, the research measurement tool was given its final form. The interview form consists of questions to the teachers working in BİLSEM about the subjects such as their expectations from the institution, the realization of their expectations in the institution, their feelings while coming to the institution and while working, the physical conditions in the institution, interpersonal relations (such as teacher-teacher, teacher-manager), taking responsibility, and density in the institution. Relevant interview questions are presented as an appendix.

Analysis of Data

The data collected from the research were analyzed by using the descriptive analysis method. In the descriptive analysis method, the findings gained from the study group are interpreted and presented to the reader after being read. The aim is to first describe the data in a systematic and clear way, and then to explain and interpret these descriptions and to reach some results within the cause-and-effect connection (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Validity-Reliability Studies

To ensure the reliability of the analysis of the research and to eliminate the biasness of the researcher, the coding was created by the help of two field experts besides the researcher, and the analyzes continued until the researchers agreed. It was calculated as per the reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) "P (Percentage of Consensus) = [Na (Agreement (98)) / Na (Agreement (98)) + Nd (Disagreement (9)) X 100" and the value of 91 percent found. In addition, the findings were supported by direct quotations from the teachers' opinions (with abbreviations as T1: 1st Teacher; T10: 10th Teacher).

Ethics Committee Permission Information

Ethical permission of this research was taken from Akdeniz University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with decision no. 78 dated 01/03/2021.

FINDINGS

In this part of the research, the findings and comments taken from the analyzes are included.

1. Findings Regarding the Expectations/Desires of BİLSEM Teachers from the Institution

The first sub-problem of the research is formatted as "What are the expectations/desires of BİLSEM teachers from the institution?". Findings related to this sub-problem are presented in Table 2.

Table 2

Opinions of BİLSEM Teachers on Their Expectations/Desires from the Institution

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
Organizing appropriate learning environments	T1, T2, T3, T5, T6, T7, T9, T10, T14, T15	10
Organizational culture	T4, T7, T9, T10, T12	5
Project studies	T5, T6, T8, T9, T11	5
Supporting the staff	T1, T10, T12, T13, T14	5
Keeping oneself updated on the latest developments	T1, T9, T10	3
Activities to increase motivation	T1, T10, T12	3
Educational administrator's leading the field	T1, T10, T12	3
Parent support	T2, T4	2
Curriculum	T6	1
Career Progression	T10	1

In table 2 BİLSEM teachers mostly expressed options about 'Organizing appropriate learning environments', 'Organizational culture', 'Project studies Supporting the staff 'Keeping oneself updated on the latest developments', 'Activities to increase motivation', In terms of frequency of expression, the most expressed opinion was "Organization of appropriate learning environments (10)", while the least expressed opinion was "Curriculum (1) and Career progression (1)". According to these, some of the answers given by the teachers are as follows:

T1: "It is the provision of necessary materials and activity-lesson processing environments in the education and training activities. In addition to this, the institution should be able to carry out activities in order to lead up and create a vision, not only in terms of administration, but also for the educators in its staff and to follow new developments in education permanently. In addition to these, while ensuring the unity and solidarity of the people in the education staff, it should have effects that increase their motivation. It is necessary to support the teachers who want to improve themselves in terms of academic progress. Besides being educational administrators, institution administrators should be able to lead teachers by improving themselves academically."

T6: I'd like to have an environment where the students can learn activity-based lessons in an enjoyable way thorough learning by experiencing and no obligation to train a curriculum, workshops where we can show our creativity, low number of students, students' having sense of ownership for the institution, a chance to reach the student more often while consulting a project and degreased effects of private schools' busy schedules.

T7: My expectation from the institution is that a smart board or a good net connection because I'd like to apply the technique of demonstration and showing examples to my students while teaching. It is my desire to work in a cooperative and respectful environment with the staff of the institution and my colleagues, and to experience the mentality of moving' I culture to We' in the institution where I work."

T12: "High motivation, job satisfaction, teamwork, wellbeing and safe organizational culture, producing-managing institution."

T14: "I expect from the institution I work to provide the materials I need for my course and to provide the financial support I need in projects and competitions."

2. Findings Regarding the Realization of BİLSEM Teachers' Expectations/Desires from the Institution

The second sub-problem of the research is formed as "How is the realization of BİLSEM teachers' expectations/desires from the institution?" Findings related to this sub-problem are displayed in Table 3.

Table 3

Opinions of BİLSEM Teachers on the Realization of Their Expectations/Desires from the Institution

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
Sufficient output is provided	T3, T4, T5, T9, T10, T11, T14	7
Being of the option that the outcomes will be positive.	T8, T12, T15	3
Financial means and resources	T2, T3	2

Organizing suitable learning environments	T1	1
Being a leader of education manager	T1	1
Activities to increase motivation	T1	1
Teacher and administrator Devotion	T2	1
We can produce original outputs	T6	1
Organizational Culture	T7	1
Outputs usually come true	T13	1

In Table 3, The question “What is the realization status of the outputs you demand from your institution by BİLSEM teachers?” was asked to indicate their options, ten different opinions were encountered. Among the opinions in Table 4.2; Sufficient output is provided ‘Being of the option that the outcomes will be positive’, ‘Financial means and resources’, ‘Organizing suitable learning environments’, ‘Being a leader of education manager’, ‘Activities to increase motivation’, ‘Teacher and administrator Devotion’, ‘We can produce original outputs’ ‘Organizational Culture’, ‘Outputs usually come true’ are all often stated. In terms of expression frequency, the highest number of opinions was “Adequate output is provided (7)”. Accordingly, some of the answers given by the teachers are as follows:

T1: “For education activities, the required and requested materials, activity environments, are carried out within the limits of the possibilities. The activities of being a leader for the teachers and for the formation of the vision of the institution are going on successfully. However, developments in education should be followed up harder. The unity and solidarity activities and activities to increase the motivation and the effects of these are positive. However, it should continue increasingly. Teachers willing to improve themselves should be given the necessary support for their academic career.”

T2: “As far as I can see, financial means and resources are not very different from other MEB (Ministry of education) schools. So, as always, I think that the only power is the teacher. These outputs can only be realized with the total dedication of the teacher and the administrator.”

T3: “Necessary environment and support are provided when circumstances allow”

T6: “I think we can create something by having fun freely. The number of students need to go down. In addition, the normal school heavy schedule of the students’ needs to be reduced.”

T7: “When we come up with the administration and management of the institution, I believe in our institution and in our environment and ‘WE Culture’ has been managed. There is high possibility for this. I believe that the possibility of smart board procurement can also be realized.”

T12: “Even though we are at the beginning of the road (due to the fact that we are a newly opened institution), I think that the outputs I expect will occur over time and we will reach the expected added value.”

3. Findings concerning the opinions of BİLSEM Teachers about their feelings while coming to the institution

The third sub-problem of the research was the question that "What are the opinions of BİLSEM teachers about the feelings while coming to the institution?". Findings related to this sub-problem are presented in Table 4.

Table 4

Opinions of BİLSEM Teachers on Their Feelings While Coming to the Institution

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
Motivated	T1, T2, T3, T5, T9, T11, T12	7
Happy	T2, T4, T5, T11, T14, T15	6
Excited	T3, T5, T7, T10	4
Good	T6, T8, T12	3
Energetic	T4, T14	2
Belonging	T5, T9	2
Curious	T7, T10	2
Peaceful	T13, T15	2
Pleasant	T1	1

In Table 4 The options of BİLSEM teachers were asked through the question 'how do you feel when you go to work and why'? Among the responses received from teachers; It is seen that they stated the expressions "Motivated, Happy, Excited, Good, Energetic, Belonging, Curious, Peaceful, Pleasant". In terms of frequency of expression, the most expressed opinion was "Motivated (7)", while the least expressed opinion was "Pleasant".

According to these findings, some of the answers given by BİLSEM teachers are as follows:

T1: "First of all, I do not see my job in the institution as it is just a job. I see my job here not as a job, but as raising young minds that will move our country forward. For that reason, I feel happy and pleasant while coming to the institution. Because the most important or intended atmosphere in the institution is that studies are processed to create a different perspective for students integrating the vision of the institution. The biggest factor for this is that it is different from the classical perspectives in some educational environments".

T2: " I felt highly motivated and happy after many years when I became a BİLSEM teacher. But I think that this excitement should be maintained, increased and sustained by administrators Give some work to do for the teachers having passion and make them work, but do not neglect them."

T4: "Most of the time I feel cheerful and energetic. Because I work in an environment where there are people thinking out of the box and that I can cooperate with.

T9: "It's not like I'm going to my work only , I have the impression of my second home where I can express myself, be understood and motivated."

T10: "Teaching, like other professions, is ultimately a job, but I am one of those who failed to see teaching as a job. While coming to the Science and Art Center, I am usually full of curiosity and excitement, just like my students... While they are listening to what I tell them with curiosity and excitement, I watch their reactions with curiosity and excitement and try to answer their questions as accurately as I can and keep their curiosity alive."

T15: "I feel extremely happy to work in an environment where I can present myself and develop my own skills. I am doing my job in peace."

4. Findings concerning the opinions of BİLSEM Teachers about their feelings while working in the institution

The fourth sub-problem of the research was the question that "What are the opinions of BİLSEM teachers about the feelings while working in the institution?". Findings related to this sub-problem are presented in Table 5.

Table 5

Opinions of BİLSEM Teachers on the Emotions They Feel while Working in the Institution

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
Happy	T3, T4, T5, T7, T8, T13, T14	7
Peaceful	T4, T5, T7, T9, T13	5
Job Satisfaction	T12, T10, T14, T15	4
Motivated	T3, T10	2
Self-improvement oriented (Personel development)	T1	1
Proud	T2	1
Excited	T4	1
Succesful	T5	1
Pretty Good	T6	1
Safe	T9	1
Electee	T10	1
Privilaged	T11	1
Belonging	T11	1

In Table 5, When the opinions of BİLSEM teachers were asked through the question 'how do you feel when you go to work?', it seems that they stated " happy, Peaceful, Job Satisfaction, Motivated, Self-improvement oriented(Personal development) , Proud, Excited, Successful, Pretty Good, Safe, Electee, Privileged, Belonging." Self-improvement

In terms of frequency of expression, the highest number of opinions was "I am happy (7)".

According to these findings, some of the answers given by the teachers are as follows:

T 1: "I am satisfied with my institution that provides education to the gifted. I always continue to adopt the corporate vision in the institution I work for. The institution makes a teacher feel that he/she is at the best position in MEB. While doing my job, I focus on the issues that will be beneficial to my students, such as "how can I get better" or "how can I go further".

T2: "I am proud of both myself and my students. Being a member of such a privileged and qualified family and being able to touch the lives of individuals who will shape the future of the country is invaluable."

T4: "Happiness, peace, excitement. I don't know if I would have had the same feelings if I were in another institution, but being in Finike makes me feel these feelings."

T7: "I work happily and peacefully with my students in both my institution and my workshop. Thus, I believe that our environment provides us with many opportunities in terms of creativity."

T9: "I have a sense of corporate belonging. We proceed in a peaceful and safe manner, with all stuff exchanging ideas in cooperation and harmony, and supporting each other."

5. Findings Regarding the Opinions of BİLSEM Teachers on the Physical Conditions of the Institution

The fifth sub-problem of the research was the question that “What are the opinions of BİLSEM teachers about the physical conditions in the institution? Findings related to this sub-problem are presented in Table 6.

Table 6

Opinions of BİLSEM Teachers on the Physical Conditions of the Institution

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
Overcrowded	T1, T3, T5, T9, T10, T12, T14	7
Noise level	T1, T5, T9, T10, T12, T14	6
Ventilation Rate	T1, T5, T9, T10, T12, T14	6
Lighting	T1, T5, T9, T10, T12, T14	6
Adequate Physical conditions	T4, T7, T8, T11, T13	5
Inadequate physical conditions	T6, T15	2
Satisfied	T2	1
Materiel	T5	1

In Table 6, When the BİLSEM teachers asked "what are the physical conditions like in your institution?"; it is seen that they stated as “Overcrowded, Noise level, Ventilation Rate, Lighting, Adequate Physical conditions, inadequate physical conditions, Satisfied and Material”. In terms of frequency of expression, the highest number of opinions was “Overcrowded (7)”, while the least expressed opinion was “Satisfied (1) and Material (1)”. Accordingly, some of the answers given by the teachers are as follows:

T1: “If we evaluate the physical conditions, the ventilation and lighting conditions are quite adequate. However, in terms of noise level and crowd, the level of proficiency in these subjects decreases as the institution provides education services to students above its capacity. Opening a new similar institution as soon as possible can improve these conditions.”

S5: “The ventilation and lighting conditions in our institution are good. Since the schedules of the student groups are different, there is not much noise. In particular, not ringing a bell is a noise-reducing factor. In terms of being a private education institution, I can say that the number of students in their groups is a little high. Because when the number of students is high, the activities are less efficient.”

T6: “I have a friendly environment. I love my class but it is not enough these days as the number of students increases, I'm very short of material, but I can manage.”

T10: “The physical conditions in our institution are sufficient. In detail, ventilation and lighting are fine. It can be a bit noisy during break times as it serves so many students. In our institution, which applying the group system, there is no large group and lessons are taken with a maximum of ten students in a group.”

T11: “As the physical conditions have been optimized and the needs of the institution has been considered from A to Z, I have not come across any negativity.”

T14: "The physical conditions in our institution are good and continue to get better day by day. Since the number of students is low, our institution is not crowded and the noise level is very low. Ventilation, light, cleanliness, heating and cooling conditions are quite good. Only when the number of students increases, the number of classrooms will not be enough because we do not have a building of our own."

6. Findings Regarding the opinions of BİLSEM Teachers on Interpersonal Relations in the Institution

The sixth sub-problem of the research was the question "What are the opinions of BİLSEM teachers about interpersonal relations in the institution?" Findings related to this sub-problem are presented in Table 7.

Table 7

Opinions of BİLSEM Teachers on Interpersonal Relations in the Institution

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
Effective communication	T4, T5, T6, T9, T12, T14	6
teacher-teacher	T1, T8, T9, T10, T14	5
teacher-administration	T1, T8, T9, T10, T14	5
Solution oriented	T10, T14, T15	3
Respectful	T5, T7	2
Counseling centered	T10, T14	2
Trustworthy	T9, T10	2
Weak	T2	1
motivating environment	T3	1
Team spirit	T11	1
Plain Language	T13	1
Helpful	T15	1

In Table 7, BİLSEM teachers were asked about their opinions through the question "How do you evaluate interpersonal relations in your institution?" As a result of the interviews with the teachers; The answers were "Effective communication, Teacher-teacher, Teacher-administration, Solution-oriented, Respectful, Counseling-centered, Trustworthy, Weak, Motivational environment, Team spirit, Plain Language and Helpful". In terms of frequency of expression, the highest number of opinions was "Effective communication (6)".

According to these findings, some of the answers given by the teachers are as follows:

T2: "I think communication is weak."

T5: "There is a good relationship between the teacher and the administration in the institution. I can always talk to our director and assistant directors about anything without hesitation and express my wishes without fear. When I have a problem, I always feel that they are behind the teacher. Our institution consists of two buildings. We cannot meet with other teachers. We don't have so much intimacy. But there is always a respectful relationship and within the framework of

mutual respect. The relationship between teacher and student also progresses in a respectful manner.”

T12: “I believe that interpersonal relations are good in our institution. I can say that the relations between the teachers and between the administration and the teachers are healthy and based on a positive manner.”

T14: I think that interpersonal relations are good in our institution and that we as teachers and administrators support each other professionally. I think we help each other in the areas we are competent. I know that when I am in need of help , I can get support from my colleagues and administrators.”

T15: “Solution oriented and helpful.”

7. Findings Regarding the Opinions of BİLSEM Teachers About Taking Responsibility in the Institution

The seventh sub-problem of the research was thorough the question "What are the opinions of BİLSEM teachers about their taking responsibility in the institution?". Findings related to this sub-problem are presented in Table 8.

Table 8

Opinions of BİLSEM Teachers About Taking Responsibility in the Institution

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
I do not hesitate to take responsibility	T7, T8, T10, T11, T12, T13, T14	7
I'd be happy	T2, T3, T6, T9, T10	5
I would like to take responsibility	T1, T2, T4	3
I take responsibility	T5, T6	2
I do my best	T7, T11	2
I struggle	T4, T5	2
I try to help	T1	1
I take voluntary responsibility	T3	1
I do it with pleasure	T8	1
I'm excited	T9	1
I don't feel any negative emotion	T14	1
I think solution oriented	T15	1

In Table 8, When the opinions of BİLSEM teachers were asked through the question ' "What do you do when there are situations in which you need to take responsibility? It seems that the following answers stated frequently; ‘How do you feel about this?’ I do not hesitate to take responsibility, I am happy, I want to take responsibility, I take responsibility, I do my best, I try my best, I try to help, I take voluntary responsibility, I do it with pleasure, I feel excited, I do not feel negative emotions and I think solution-oriented’ ., The most stated respond was “I don't hesitate to take responsibility (7)” in terms of the frequency of expressions.

According to these findings, some of the answers received from BİLSEM teachers are as follows:

T5: "When there is a situation in which I have to take responsibility, I take this responsibility. I try to do my best. Whenever I can't, I try to research for it then try to manage. I feel responsible for the assigned task."

T8: "I don't avoid taking responsibility, if the job is something that I can contribute to, I do it with pleasure."

T9: "I like to take responsibility, but it also brings excitement. Because I want to fulfill the responsibility I have taken and I do not want to break faith with somebody."

T10: "Whenever I am given any responsibility within the institution, I try to do it in the best way possible and I feel privileged and happy."

T15: "I immediately think student-oriented and intend to take part of the solution."

8. Findings Regarding the opinions of BİLSEM Teachers on the Course Load/Workload in the institution

The eighth sub-problem of the research was the question "What are the opinions of BİLSEM teachers about the course load/workload in the institution?". Findings related to this sub-problem are presented in Table 9.

Table 9

BİLSEM Teachers' Opinions on Course Load/Workload in the Institution

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
Course load is normal	T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T10, T12, T13, T14	11
Project activities are intense	T8, T14	2
I don't see it as a load	T9, T11	2
I do my job with pleasure	T9, T11, T15	2
My course load is too much	T6, T15	2
Classes are crowded	T1	1
A new BİLSEM should be opened	T1	1
Content enrichment	T10	1

In Table 9, when BİLSEM teachers were asked their opinions through the questions "What do you think about your course load? What do you think about the workload?"; they responded such as "The course load is normal, Project activities are intense, I do not see it as a load, I do my job with pleasure, My course load is too much, Classes are crowded, A new BİLSEM should be opened, Content enrichment". In terms of the frequency of expression, the highest number of opinions was "Normal (11)".

According to these findings, some of the answers given by BİLSEM teachers are as follows:

T6: "My course load is as intense as I wish. Frankly, it doesn't bother me because I love BİLSEM."

T9: "I do not see my work as a load. My greatest responsibility towards my country and my nation is to inspire the young people who will shape the future and to shed light on them to take steps towards the future."

T12: "I have twenty lessons per week in the institution. I think my course load is neither too much nor too little. I can say that I have the ideal lesson time. Due to the students' being gifted, there is no problem in terms of comprehension in the lessons and this makes the lessons more enjoyable. According to the draft program, I find materials suitable for a new topic every week. In that situation, only the pre-lesson preparation phase is more arduous than other institutions, but I think this is a must for a teacher's professional development. I do not think that teachers who only teach through ready-made materials, who do not research or do not find something in order to change and develop then, present it to their students cannot be happy in our institution."

T12: "I can say that my course load is not too much in terms of workload."

T14: "I think that my course load is not heavy, but my workload regarding projects and competitions is high."

9. Findings regarding the Opinions of BİLSEM Teachers about the financial compensation they receive from the institution?

The ninth sub-problem of the research was the question that "What are the opinions of BİLSEM teachers about the financial compensation they receive from the institution?". Findings related to this sub-problem are presented in Table 10.

Table 10

Opinions of BİLSEM Teachers on the Financial Reward They Get from the Institution

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
Insufficient payment	T3, T5, T6, T9, T12, T14, T15	7
The payment is sufficient	T1, T4, T7, T10, T13	5
Payment should be improved	T2, T8, T9, T14, T15	5
The payment situation should be improved	T5, T6	2
Additional fees must be paid for projects	T2	1
I don't care about the payment	T11	1

In Table 10, when BİLSEM teachers asked their opinions through the question "What is your opinion about the financial compensation you receive for your performance?" it seems that they frequently responded such as "The payment is insufficient, the payment is sufficient, the payment should be improved, the payment situation should be improved, additional fees must be paid for the projects and I don't care about the payment". In terms of frequency of expression, the highest number of opinions was "Insufficient payment (7)". Accordingly, some of the answers given by the teachers are as follows:

T2: "The financial situation of the teacher in such an institution should definitely be improved. I even give as an example for this, an additional payment should be made under a title such as R&D allowance. Because we happened to me buy materials from our salary so many times"

T5: "I find the financial return we receive is less than the performance we show. For example, there are some paid courses that we can improve ourselves and make projects. I wish I got paid more to be able to participate in them."

T6: "It is not a problem for me personally, but I think that teaching conditions should be improved in many aspects in general. We are going through a period in which we have difficulties economically according to the conditions of the country. I think this situation needs to be fixed."

T10: "Since teaching is a kind of a profession that touches people's lives, I do not think that any salary/payment can cover this. I think my current salary is sufficient to meet my needs."

T11: "Perhaps the last thing I think is the income. The only things I pay attention are my students, my lessons and the performance in the lessons."

T15: "I think that all social problems can be solved with education and there are no alternatives than the teachers. I think our salaries are low compared to other professions and need improvement."

10. Findings related with the opinions about 'how do BİLSEM teachers feel about the opportunity to use their professional knowledge and competences in their professional lives?

The tenth sub-problem of the research was the question that "How do BİLSEM teachers feel about the opportunity to use their professional knowledge and competences in their professional lives? Findings related to this sub-problem are presented in Table 11.

Table 11

Opinions of BİLSEM Teachers About the Opportunity to Use Their Professional Knowledge and Competences in Their Professional Lives

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
I definitely feel	T4, T11, T12, T15	4
I feel	T3, T5, T8, T14	4
I do not feel	T6, T7, T13	3
I am given the opportunity to use my skills in the institution	T1, T4	2
I realized that I did not receive enough education about gifted children in the faculty.	T1	1
What I learned in the faculty is of no use apart from programming.	T2	1
I don't remember much of what I learned in college	T6	1
Postgraduate is more beneficial	T7	1
I don't feel, what I know is out of date	T9	1
Lifelong learning	T9	1
In-service training	T9	1
Self-improvement	T9	1
I feel but not enough	T10	1

In Table 11, When the BİLSEM teachers were asked for their opinions about "Do you feel that you have the opportunity to use what you learned from the faculty and your personal talents in your job?", they responded as 'I definitely feel, I feel, I do not feel, I am given the opportunity to use my skills in the institution, I realized that I did not receive enough education about gifted children in the faculty, What I learned in the faculty is of no use apart from programming. I don't remember

much of what I learned in college, Postgraduate is more beneficial, I don't feel ,what I know is out of date, Lifelong learning, In-service training, Self-improvement, I feel but not enough(4)”

According to these findings, some of the answers given by BİLSEM teachers are as follows:

T1: “Yes, the subjects learned, the competence I got from the university are quite useful in the institution I worked at. However, it is not enough. Universities are not sufficient in terms of having programs that can support these institutions that provide education to gifted and talented students yet. There are just a few universities rich in this aspect, but in general this is the situation. Apart from mine, in the symposiums, congresses and other scientific meetings related to education and training that I have attended, there have been no statements, presentations or studies about gifted individuals. Studies on this subject are very few. As for the possibility to use my own talents, my institution certainly gives these opportunities. There are no limits to use your individual talents and creativity. However, in addition to these, you need to constantly renew and improve yourself.”

T9: “It has been a long time since I graduated and a lot of things has changed on it. In this respect, educators should update the revised studies from their universities every 5 years after graduating and add these new studies to their diplomas. Of course, although there are master's and doctoral programs, there is such a high demand for them that we cannot be involved in the process for many reasons. We can try to strengthen our weaknesses by participating in in-service training programs and many courses and seminars that support Professional Development.”

T10: “Yes, I definitely feel it. Not at all but most of the students who come here are above a certain level of English. With them, it is much easier for me to apply what I learned at the faculty. However, I think that what is taught in the faculty is not enough. For example, at the faculty, we had a "Teaching English to Young Learners" course. But if we had a course called 'Teaching English to Talented and Gifted Students', I think it would be much more productive for me. According to my research, there is no university in Turkey yet that offers such a course at undergraduate, graduate or doctoral level. There is a great need for academic research and training in this area, namely the language acquisition of gifted students.”

T14: “Yes. In fact, I feel that I am able to use most of the knowledge I learned at the faculty for the first time in BİLSEM”

11. Findings regarding the opinions of BİLSEM Teachers on Feeling Personal Success at Work

The eleventh sub-problem of the research was the question that "How do BİLSEM teachers feel the sense of personal success in their work?". Findings related to this sub-problem are presented in Table 12.

Table 12

Opinions of BİLSEM Teachers on Feeling the Sense of Personal Success in the Institution they Work

<i>Opinions</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
Yes (I feel the sense of achievement)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T14, T15	13
I don't always feel	T7, T13	2

Career	T10	1
To be respected	T10	1
Positive feedback	T10	1
Goals achieved	T12	1

In Table 12, When BİLSEM teachers asked about their opinions through the question “Do you feel that your job gives you a sense of personal success? it is seen that they frequently state statements such as “Yes (I feel the sense of success), I don’t always feel it, Career, Respect, Positive feedback, goals achieved”. In terms of frequency of expression, the highest number of opinions was “Yes (I feel the feeling of success), (13).

According to these findings, some of the answers given by BİLSEM teachers are as follows:

T1: “I feel a sense of success every time I succeed in creating a different perspective for students. These opportunities and possibilities are more common in the institution I work for. In this respect, although all educational institutions have basically the same goals and objectives, I think that the institution in which they work has a strong effect on the sense of personal success for the teacher.”

T2: “Of course. A lot. This is one of the most important feelings that connects me to life and makes me feel good.”

T7: “Although sometimes I get pessimistic, I mostly say ‘Yes’”

T3: “Yes, I definitely feel it. First of all, the opinions of people outside about BİLSEM are very positive, and whenever I say that I work at BİLSEM somewhere, I felt that people have a little more respect than the teachers working in the other institutions.”

T9: “Moreover, I prepare lessons with different subjects and materials every week within the framework of the draft program, so at the end of the lesson, the feedback of my students such as ‘teacher, the lesson was very enjoyable’, ‘we never got bored’, ‘we had a lot of fun’, ‘I’ve already wanted to learn about this subject’ makes me happy. It is very satisfying and makes me feel successful.”

T12: “Yes, I think it did. I think I feel this more especially in individual and student participation, competitions and projects.”

T13: “Sometimes. Being supported after some of the work done make me feel a sense of success.”

CONCLUSION AND DISCUSSION

In this study, the factors affecting the job satisfaction of teachers working in Bilsems in Antalya have been examined. Among these factors; teachers' expectations from the institution, the realization of their expectations from the institution, the feelings they feel while coming to the institution and while working, the physical conditions of the institution, their interpersonal relationships, their status of taking responsibility, their course load/workload, their satisfaction with the financial compensation they receive, and the feeling of personal success. The research was carried out with interviews with 15 teachers working in Bilsems in different Antalya provinces in this sense. It has been emphasis was placed on the situations that cause teachers ‘positive or negative opinions about the organizational structure of BİLSEM, its functioning, and

attitudes towards administrators and students. The study interprets whether teachers' expectations are met, the situations that bother them, and their overall job satisfaction.

In the research, firstly, the findings regarding the problems related to the education-teaching process were evaluated. Most of the BİLSEM teachers interviewed shared the opinion that the physical facilities and technological infrastructure are insufficient and that the interests and concerns of the students are affected by this deficiency. Some of the teachers stated that they could not get enough support from the administrators of some institutions, that some courses were generally perceived as unimportant, and that this situation constituted some of the problems experienced.

The prominent elements in the general opinions of the teachers about BİLSEM have tendency to the necessity of organizing a suitable learning environment. Not reaching the materials needed in the education-training activities (such as technological devices) and the necessity of finishing the curriculum turn into a concern, as a result of these, a safe organizational culture being not able to felt are the opinions that frequently emphasized.

BİLSEM teachers, who participated in the interviews, stated in their answers towards the problems they have during the education process that increasing the number of students participating in the programs according to the last directive created a problem. In this respect, not being able to carry out activities related to the individual differences due to the large number of students can be considered as the most important problem. According to the relevant research findings, it can be stated that the teachers want to create a learning environment suitable for the individual differences of the students, but increasing the number of students in the last BİLSEM directive is not an appropriate approach to this perspective. In addition, among the answers given by the teachers about what their problems are, it is remarkable that the students continue their formal education and teachers have difficulty in bringing together the groups of students who will attend the classes because they leave their schools at different times. In this case, it is possible to state that there is a communication and coordination problem between the school where the student continues their formal education and BİLSEM.

When the expectations of teachers in the preparation and implementation process of education are examined, these expectations can be evaluated under four different headings. Those can be expressed as expectations from school administration, expectations from students, expectations from parents and expectations from the ministry. According to the findings, it is understood that teachers primarily expect support from the school administration and want their lessons to be taken more seriously by the administrators. Teachers expect from the ministry the expectation of the teachers from the students is that they do not have any attendance problems and that they are willing to produce a product. The expectation of teachers from parents can be considered as making students more eager to the lesson. It is understood that the expectation of the teachers from the ministry is to increase the opportunities, to reduce the number of students who will participate in the programs and to create an activity book for the lessons. In Akhan and Altaş's (2020) studies for BİLSEM social studies teachers, regarding the functioning of BİLSEMs; They concluded that the way of student selection should be changed and the physical facilities and technological infrastructure should be improved. In this aspect, the study matches up with the findings of Akhan and Altaş regarding the problems and expectations of BİLSEM teachers. In the study conducted by Bozan and Savi Çakar (2020) on all teachers working at BİLSEM, it was found that teachers generally have a desire to improve physical facilities, reduce the number of students

who will attend the lesson, and prevent students from being absent. Kurnaz (2014), in his study, in terms of making BİLSEMs functionally better; concluded that directors should be professional and have a vision with leadership qualities. In this part of the study, it was concluded by some teachers that BİLSEM administrators do not have these characteristics. In his study on the workshop experiences of BİLSEM social studies teachers, Altaş (2021) reached the conclusion that the teachers share the opinions that they did not receive sufficient support by the BİLSEM administration, regarding the functioning of BİLSEM, the way of student selection should be changed, the physical facilities and technological infrastructure should be improved, and the connection with universities should be increased. In this respect, the study matches up with the results of Altaş.

When the opinions of BİLSEM teachers about the problems/expectations related to the sufficiency of the institution are examined, it is understood that the teachers mostly complain about the lack of equipment and materials. In addition, the fact that institutions have an occupancy rate above their capacity turns these centers into areas with high noise levels and insufficient ventilation and lighting conditions. In the research, the majority of the teachers stated that the payment they received was insufficient to meet their performance and that an additional allowance was needed especially for the implementations of the projects. When the relevant literature is examined, it is understood that in the studies conducted for BİLSEM teachers, results for similar problems came up. For example, in the study of Bozan and Savi Çakar (2020), which was aimed to reveal the problems faced by the teachers working in BİLSEM and the solution suggestions for these problems; in terms of education, they reached the conclusion that they had a lack of equipment and materials in the center they worked in, and that they thought that the centers were inadequate in terms of physical equipment. In the study of Akhan and Altaş (2020) on BİLSEM social studies teachers, they concluded that teachers lack material and physical equipment. Similarly, in Altaş (2020)'s study on BİLSEM social studies teachers' workshop experiences, it was stated that teachers mostly complain about the lack of equipment and materials. In this respect, the study matches up with the findings of Bozan and Savi Çakar, Akhan and Altaş and Altaş. In the same way, it is possible to say that in the study of research of Gökdere, and others (2004) titled "Basic Problems Encountered by Gifted Children", BİLSEM matches the result that teachers find the centers lacking in terms of physical equipment in meeting the needs of students.

One of the problems that the teachers who participated in the research stress out clearly is that the activity evaluations are disqualified and the correct evaluation criteria suitable for the students are not applied. Teachers are of the opinion that students' assessment forms should be based on contemporary teaching models. In this respect, activity evaluations are considered appropriate in which the process is based on creativity-based, experiences of learning by doing are made possible, and the students actively participate. It is understood that the expectations of the teachers are intended for the development of scales with appropriate evaluation criteria in this direction. When the results of the research are evaluated in general, it is possible to say that the students in the study group showed that the biggest problem in BİLSEMs was not having a sense of belonging to the institution. The main reason for this situation is that the participants think that BİLSEMs do not provide full-time education. Moreover, in terms of running of BİLSEMs; most of the participants shared the opinion that the way of student selection should be changed, the physical facilities and technological infrastructure should be improved, and the connection with universities should be increased more. The common opinion of many teachers is that the efficient lecturing weakens due to the excess number of students in the institution. Taking into

consideration the teachers' views that students do not feel a sense of belonging to the institution, expressing that they do not receive their job performance in return, and repeating that there are deficiencies in physical conditions, it is possible to say that these problems reduce their job satisfaction. Some teachers working in BİLSEMs shared the view that their lessons are perceived as a neglected lesson and stated that this is due to the fact that administrators, families and children do not regard their field as a discipline. Teachers stated that administrators, parents and students should give importance to these non-math courses as well. According to the statements in the results of the research, the fact that most of the teachers are willing to take responsibility in the institution, give importance to interpersonal communication, and feel motivated while coming to the institution and working shows that there is an internal motivation. On the other hand, it is possible to say that teachers' having crowded classrooms, the obligation of using wrong evaluation criteria, and the inability to reach the necessary materials for education affect their job satisfaction and motivation negatively. As a result, providing the needs of BİLSEM as an institution, affects the motivation of all teachers directly, strengthens their work efficiency, organizational commitment, and their desire to continue working at BİLSEM.

Suggestions

In this part of the research, suggestions were made based on the findings taken from result of the research.

Suggestions for BİLSEM Teachers

- It may be suggested to create social environments in order to develop cooperation, solidarity and cooperation skills within the institution.
- Teachers' communication with students, parents and relevant ministries is considered important for the construction of a safe organizational culture. In this sense, it may be recommended to arrange regular meetings with the relevant persons and institutions and to convey the requests.

Suggestions for Researchers

- In the study, the opinions of 15 volunteer BİLSEM teachers were examined. It is thought that a study that includes administrators, principals, staff, students and parents will contribute to the field in order that following researchers can discuss the problems more inclusively.

Suggestions for Applications

- Since it is emphasized in the research that students do not feel a sense of belonging because they cannot come to school full-time, it may be suggested that the Ministry of National Education initiate studies for the full-time structuring of BİLSEMs.
- School administrators and parents should attach importance to some courses without discriminating them as important or unimportant. At this point, the Ministry of National Education can conduct various researches on school administrators and parents in order to prevent administrators who make arbitrary decisions.
- Material development training can be given to BİLSEM teachers to be used in the education of the gifted. Additional allowances can be provided for the supply of necessary materials.

Researchers' Contribution Rate Statement

Both authors contributed equally to the article.

Conflict Statement

There is no conflict between the authors.

REFERENCES

- Akhan, N. E. & Altaş, S. (2020). *Opinions of social studies teachers in BİLSEMs on working conditions*. A. Dinç (Moderator), in International Aegean Symposiums on Social Sciences & Humanities. International Aegean Symposium, Izmir, 29-44.
- Ataman, A. (2013). *Fundamentals of special education*. A. Cavkaytar (Ed.), in Special education (pp. 1-19). Vize Yayıncılık.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E. M. & Kahraman, A. (2005). Investigation of life-long job satisfaction and professional burnout levels of technical teachers. *Selcuk University Journal of Social Sciences Institute*, 14, 115-129.
- Ayan, S., Kocacik, F. & Karakus, H. (2009). The level of job satisfaction of high school teachers and the individual and institutional factors affecting it: Sivas central district example. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10, 18-25.
- Bakan, I. & Büyükbese, T. (2004). Relationships between organizational communication and job satisfaction elements: A field study for academic organizations. *Mediterranean FEAS Journal*, 4(7), 1-30.
- Bozan, I. & Savi Çakar, F. (2020). Determining the problems experienced by BİLSEM teachers and solution suggestions for these problems. *Turkish Studies Education*, 15(3), 1607-1628.
- Buyukozturk, S. Cakmak, E. K. Akgun, O. E. Karadeniz, S. & Demirel, F. (2008). *Scientific research methods*. Pegem A. Yayıncılık.
- Chiva, R. & Alegre, J. (2009). Organizational learning capability and job satisfaction: An empirical assessment in the ceramic tile industry. *British Journal of Management*, 20(3), 323-340.
- Cekmecelioglu, H. G. (2005). The effect of organizational climate on job satisfaction and intention to leave, *CU Journal of Economics and Administrative Sciences*, 6(2), 23-39.
- Dunnette, M. D., Campbell, J. P. & Hakel, M. D. (1967). Factors contributing to job satisfaction and job dissatisfaction in six occupational groups. *Organizational Behavior and Human Performance*, 2(2), 143-174.
- Eginli, A. T. (2009). Job satisfaction among employees: A research on job satisfaction of public and private sector employees. *Atatürk University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 23(3), 35-52.
- Filak, V. F. & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 23(3), 235-247.
- Filiz, Z. (2014). Investigation of teachers' job satisfaction and burnout levels. *International Journal of Management, Economics and Business*, 10(23), 157-172.

- Gencay, O. A. (2007). Investigation of physical education teachers' job satisfaction and professional burnout in terms of some variables, *Kastamonu Journal of Education*, 15(2), 765-780.
- Gokdere, M., Ayvaci H. S. & Small, M. (2004). The main problems faced by gifted children. *Journal of Contemporary Education*, 313, 23-32.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975), Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-70.
- Hameed, F., Ahmed-Baig, I., & Cacheiro-González, M. L. (2018). Job satisfaction of teachers from public and private sectors in Lahore, Pakistan: A comparative study. *Economics & Sociology*, 11(4), 230.
- Henne, D., & Locke, E. A. (1985). Job dissatisfaction: What are the consequences? *International Journal of Psychology*, 20(2), 221-240.
- Hopper R. (1935). A publication of the National Occupational Conference, New York: Harper, p.284-294.
- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, Vol. 12, p. 255–276).
- Izgar, H. (2008). Job satisfaction and organizational commitment in school administrators. *Selcuk University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Journal*, 25, 317-334.
- İncir, G. (1990). *A study on the job satisfaction of employees*. National Productivity Center.
- Johns, G., & Saks, A. M. (2001). *Understanding and managing life at work: Organizational behavior*. Prentice Hall.
- Judge, T. A., Zhang, S. C., & Glerum, D. R. (2020). *Essentials of job attitudes and other workplace psychological constructs*, Routledge, New York and London.
- Karakose, T. & Kocabaş, İ. (2006). The effects of teachers' expectations on job satisfaction and motivation in private and public schools. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2(1), 3-14.
- Keser, A. (2006). Investigation of the relationship between workload level and job satisfaction in call center employees. *Kocaeli University Journal of Social Sciences*, 11, 100-119.
- Klecker, B.M. & Loadman, W.E. (1999). Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Journal of Education*, 119(3), 504–513.
- Koç, H. & Yazıcıoğlu, İ. (2011). The relationship between trust in the manager and job satisfaction: Comparison of public and private sector. *Doğuş University Journal*, 12(1), 46-57.
- Koç, Z. (2001) Examining the job satisfaction of counselors working in counseling and research centers according to some variables, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2).
- Kumaş, V. & Deniz, L. (2010). Examination of teachers' job satisfaction levels. *MU Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 32(32), 123-139.

- Kuruüzüm, A. & Çelik, N. (2005). Analysis of the factors determining teacher job satisfaction with the second order factor model, *Hacettepe University Journal of Education Faculty*, 29, 137-146.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999). Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93, 39-47.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research. A guide to pattern and application*. (3rd Ed.). (Trans. Edt. Selahattin Turan). Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministry of National Education Bilsems Directive (2019). *MEB Notifications Journal*. Volume: 82. Number:2747. December 2019.
- Monyatsi, P. P. (2012). The level of the job satisfaction of teachers in Botswana. *European Journal of Educational Studies*, 4(2).
- Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. McGraw Hill.
- Oplatka, I., & Mimon, R. (2008). Women principals' conceptions of job satisfaction and dissatisfaction: an alternative view? *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 135-153.
- Özdayi, N. (1991). The job satisfaction levels of teachers working in public and private high schools. Comparison, *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 3.
- Özkaya, M. O., Near, V. & Ekinçi, T. (2008). The effect of stress levels on job satisfaction of employees An empirical research on Celal Bayar University employees. *Journal of Celal Bayar University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 15(1), 163-179.
- Pardee, R. L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation*.
- Renzulli, J. S. & Reis, S.M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Seniwoliba, J. A. (2013). Teacher motivation and job satisfaction in senior high schools in the Tamale metropolis of Ghana. *Merit Research Journals*, 1(9).
- Sevimli, F. & İşcan, O. F. (2005). Job satisfaction in terms of individual and work environment factors. *Aegean Journal of Academic Perspective*, 5(1-2), 55-64.
- Spector, P. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause and consequences*. Sage Publications.
- Sahin, I. (2013). Teachers' job satisfaction levels. *YYU Faculty of Education Journal*, 10(1), 142-167.
- Tan, C. (2012). *The effect of primary school administrators' team leadership behaviors on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship* [Unpublished doctoral dissertation]. Firat University.

- Tasdan, M. & Tiryaki, E. (2008). Comparison of job satisfaction levels of private and public primary school teachers, *Journal of Education and Science*, 33(147), 54-70.
- Tosunoglu, H. (1998). *Job satisfaction of Firat University faculty members* [Unpublished master's thesis]. Firat University.
- Tunacan, S. (2005). *Factors affecting job satisfaction of high school teachers in Beykoz district* [Unpublished Master's Thesis]. Yeditepe University.
- Tunacan, S. & Cetin, C. (2009). A research on the determination of the factors affecting the job satisfaction of high school teachers. *MU Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 29(1), 155-172.
- Voon, M. L., Lo, M. C., Ngui, K. S., & Ayob, N. B. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2(1), 24-32.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. John Wiley and Sons.
- Yavuzkurt, T. (2017). *Secondary school teachers' perception of workplace friendship and their relationship with job satisfaction (Aydın province example)* [Unpublished master's thesis]. Adnan Menderes University.
- Yelboğa, A. (2007). Examination of the relationship between individual demographic variables and job satisfaction in the finance sector. *Çağ University Journal of Social Sciences*, 4(2), 1-18.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences*. (9th Enlarged Edition) Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. & Bull Ceylan, C. (2011). The relationship between primary school administrators' leadership behavior levels and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration in Theory and Practice*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2012). The relationship between the power sources used by school administrators and the job satisfaction of teachers. *Kastamonu Journal of Education*, 20(2), 385-402.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. (3rd Ed.). Sage Publications.
- Zhu, Y. (2013). A review of job satisfaction. *Journal of Asian Social Science*, 9(1), 293.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2023

Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma

Examination of Time and Chronology Perception Skills in The Context of Social Studies Course: A Qualitative Study



Yazar Bilgisi / Author Information

Fatma Çanaklı

Uzman, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize/Türkiye
M. Ed., Recep Tayyip Erdoğan University Institute of Graduate Studies, Rize/Türkiye

fatma.canakli20@erdogan.edu.tr

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4829-7396>

Adem Beldağ

Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Rize/Türkiye,
Assoc. Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Social Studies Education, Rize/Türkiye

adem.beldag@erdogan.edu.tr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3482-4273>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 29.11.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 12.12.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2023

Atıf / Cite

Çanaklı, F. ve Beldağ, A. (2023). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgiler dersi bağlamında incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 125-151. <https://doi.org/10.47503/jirss.1397857>

Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma¹

Examination of Time and Chronology Perception Skills in the Context of Social Studies Course: A
Qualitative Study

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, zaman ve kronolojiyi algılama becerisini 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları, ders kitapları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda, çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan nitel durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve sosyal bilgiler 4., 5., 6. ve 7. sınıf ders kitapları kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise altısı kadın, üçü erkek olmak üzere toplam dokuz sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında ne şekilde yer aldığını ortaya koymak için doküman incelemesi yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ise nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma ile soyut bir içeriğe sahip olan zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılmasında ders kitaplarında yer alan içeriğin görsellerle somutlaştırılması, kullanılan yöntem ve etkinlik çeşitliliğinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi kapsamında öğretmenlere yönelik bilgilendirme ve materyal paylaşımına yönelik dijital platformlar oluşturulabileceği ve sınıf ortamlarının zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin somutlaştırılmasına yönelik materyallerle zenginleştirilmesi gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Beceri, Ders kitabı, Öğretim programı, Sosyal bilgiler, Sosyal bilgiler öğretmenleri, Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi*

Abstract

The main purpose of this study is to examine the ability to perceive time and chronology in line with the achievements of the 2018 social studies curriculum, textbooks and teacher opinions. In line with this main purpose, the study was designed in accordance with the qualitative case study design from qualitative research approaches. The 2018 social studies curriculum and social studies 4th, 5th, 6th and 7th grade textbooks were used as data sources in the study. The study group consisted of nine social studies teachers, six female and three males. Document analysis was conducted to reveal how the ability to perceive time and chronology is included in the social studies curriculum and textbooks. In determining the views of social studies teachers on the ability to perceive time and chronology, a semi-structured interview form was used as a qualitative data collection tool. Content analysis technique was used to analyze the data. The study concluded that the content in the textbooks should be concretized with visuals and the variety of methods and activities used should be increased in the acquisition of the ability to perceive time and chronology, which has an abstract content. Within the scope of the ability to perceive time and chronology, it can be suggested that digital platforms can be created for teachers to share information and materials, and classroom environments should be enriched with materials to concretize the ability to perceive time and chronology.

Keywords: *Curriculum, Skill, Social studies, Social studies teachers, Textbook, Time and chronology perception skill*

¹ Bu makale, Fatma Çanaklı'nın, Doç. Dr. Adem Beldağ danışmanlığında "Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Farklı Boyutlarıyla İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden yararlanarak hazırlanmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The developed ability of students to perceive time and chronology will help them learn historical concepts in a certain order and sequence instead of a memorized understanding of history. In this way, students can perceive historical concepts and establish healthy connections between the past, present and future. Due to the weight of history topics in the social studies course, students need to gain the ability to perceive time and chronology. If this skill is incompletely acquired or not acquired, students' historical consciousness and perception of history may be incomplete and may cause erroneous learning. Incomplete learning of the events that happened in the past will become a pile of disconnected information and the expected learning will not be achieved. For this reason, it is important to provide students with the ability to perceive time and chronology. Accordingly, the main purpose of this study is to examine the ability to perceive time and chronology in line with the achievements of the 2018 social studies curriculum in Turkey, textbooks and teachers' opinions. In this direction, answers to the following questions were sought.

1. How are the skills of perceiving time and chronology included in the objectives of the 2018 Social Studies Curriculum?
2. How are the skills of perceiving time and chronology included in the 4th, 5th, 6th, and 7th grade social studies textbooks?
3. What are the opinions of social studies teachers about the ability to perceive time and chronology?

Method

This study, which will evaluate the ability to perceive time and chronology with different dimensions, was conducted within the framework of a case study, one of the qualitative research methods. In the study, the 2018 social studies curriculum social studies 4th, 5th, 6th and 7th grade textbooks were used as data sources. The study group consists of social studies teachers. In the first stage of this research, which was carried out in three stages, 2018 social studies curriculum achievements were analyzed; in the second stage, 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks were analyzed; and in the third stage, interviews were conducted with nine social studies teachers who voluntarily participated in the research through a semi-structured form. Qualitative data collection tools were used in the study. Document analysis was conducted to reveal how the ability to perceive time and chronology is included in the social studies curriculum and textbooks. In determining the views of social studies teachers on the ability to perceive time and chronology, a semi-structured interview form was used as a qualitative data collection tool. In the study, firstly, a literature review was conducted on time and chronology perception skills, and sources such as books, theses, articles, periodicals published so far on the subjects were scanned. The scientific data obtained from the sources were the basis of the study and a detailed bibliography was created. The middle school social studies textbooks examined in the study were provided in digital and printed form. In line with the data obtained, findings related to time and chronology such as perception of time and chronology, time, chronology, skill, time strip, time capsule were determined. Content analysis technique was used to analyze the data. The concepts of "credibility", "consistency", "transferability" and "confirmability" were used to ensure validity and reliability in the study.

Findings

When the achievements of the social studies curriculum were examined in terms of the ability to perceive time and chronology, it was concluded that 7 out of 33 achievements in the 4th grade, 7 out of 33 achievements in the 5th grade, 2 out of 34 achievements in the 6th grade social studies

achievements, and 7 out of 31 achievements in the 7th grade social studies achievements included content related to the ability to perceive time and chronology. The ability to perceive time and chronology is mostly included in 4th and 5th grade achievements. It was concluded that the distribution of skills subject to learning areas in social studies textbooks is different among the same learning areas at different grade levels.

It was found that the ability to perceive time and chronology in social studies textbooks is mostly included in the text and is also included as visual material. In addition, it was determined that the ability to perceive time and chronology was also included in the activities in the textbooks. According to the opinions of social studies teachers, it was concluded that the timeline is the most used material in teaching the ability to perceive time and chronology to middle school students, various activities and the use of multimedia in the classroom are effective, and role-playing is an effective method.

Conclusion and Discussion

According to the findings obtained as a result of examining the structure of the 2018 social studies curriculum, it is thought that the inclusion of the ability to perceive time and chronology is insufficient. It was concluded that the achievements related to the ability to perceive time and chronology are mostly related to the "Culture and Heritage" learning area, where history subjects are intensively included.

As a result of this study, it was determined that the most emphasis was placed on the ability to perceive time and chronology in the "Culture and Heritage" learning area. It was concluded that the examined textbooks can be used more effectively in terms of the ability to perceive time and chronology. The 7th grade social studies textbook was found to have more content in terms of the ability to perceive time and chronology compared to other grades. In teaching the skill, time strips were used the most in the books.

In general, it was concluded that the ability to perceive time and chronology is not sufficiently included in social studies textbooks and is not distributed evenly among learning areas. It is seen that the ability to perceive time and chronology in the textbooks is not included in a certain integrity within the subject. Adequate coverage of the ability to perceive time and chronology in textbooks will make a significant contribution to the acquisition of an abstract skill and the ability to make chronological ordering. When the views of social studies teachers on the ability to perceive time and chronology were analyzed, it was determined that teachers had different views on the ability to perceive time and chronology based on the answers received. This situation can be explained by the fact that teachers have different and rich perspectives.

It was concluded that the timeline is the most used material in teaching time and chronology perception skills to middle school students, various activities and the use of multimedia in the classroom are effective, and role playing is an effective method. It was determined that social studies teachers found the ability to perceive time and chronology at an adequate level in the 2018 social studies curriculum, but they expressed negative opinions about the inclusion of the ability to perceive time and chronology in textbooks. This situation overlaps with the result obtained regarding the inclusion of the ability to perceive time and chronology in textbooks.

Within the scope of the study, it was concluded that the results obtained from the examination of the textbooks in the context of the ability to perceive time and chronology and the teacher opinions overlap significantly in terms of the tools, methods, visuals and distribution to learning areas. In this context, it is concluded that the variety of methods used in the content of the textbooks has an important effect on the acquisition of the ability to perceive time and chronology, which has an abstract content.

GİRİŞ

Toplumlar her daim, kendi özelliklerini içselleştiren, nitelikli üyelere sahip olmak isterler. Bunun da temeli eğitimden geçmektedir. Eğitim bireyin yahut toplumun içinde bulunduğu kültürü, inancı, değerleri, beceriyi, bilgiyi kendisinden sonra gelen nesle aktarma sürecidir (Çüçen, 2001). Her toplumun sosyo-kültürel, siyasi, toplumsal yapısı eğitim sistemine yansır. Eğitimin nihai amacı öğrenciye bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra insanların hal ve hareketleri, davranışlarının, karakterlerinin ve insan kişiliğinin oluşmasında katkı sağlamaktır (Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Zamanla insanlar ile uyum içinde yaşam sürdürebilmek daha da ön plana çıkmıştır. Bunun için de insanların temel becerileri kazanmaları önem taşımaktadır (Çelikkaya, 2011). Yaşadığımız yüz yıl bireyin üst düzey bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi ön görmektedir (Hamutoğlu, Başarmak, Çam ve Salar, 2022). İnsanlar kazandıkları beceri ve değerler ile içinde buldukları topluma entegre olmaktadır. İnsanların dünyaya bakış açılarına değerler yön vermekte, değerlerin ve becerilerin insanların toplumsallaşmasında ve insanlar arasında bağ kurmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Türk milli eğitim sisteminin nihai hedefi bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle yetişmelerini sağlamaktır. Ayrıca bu bağlamda toplumun gereksinim duyduğu kültürlü çevresindeki olay ve durumlara bilinçle yaklaşan, değerlerine sahip, bilhassa Türk milli eğitim sisteminin gayesi üzerinde durulan hedeflere erişmede ayrıca vatandaşları bu doğrultuda yetiştirme konusunda eğitim sistemine epey görev düşmektedir (Ulusoy, 2007). Bu bağlamda bu çalışmada zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sosyal bilgiler dersi bağlamında farklı boyutlarıyla ele alınacaktır.

Öğretim programı ile hedeflenen beceri, değer, kazanımlar öğrenciye verilirken yetkinliklerimiz ve değerler bu hedefler arasında köprü görevi görmektedir (MEB, 2018). Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre beceri kelimesinin sözlük anlamı "1. Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet. 2. Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet 3. Vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu." şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Eğitim-öğretimde beceri kelimesi öğrencinin yatkınlığına ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve kavrama durumu olarak ele alınmıştır (Turan, 2019). Öğrencilerin temel becerileri kazanması onların hem akademik hem sosyal alandaki başarısını etkilemektedir. Bundan dolayı eğitim-öğretim sürecinde programda yer alan becerilerin kazandırılması önem arz etmektedir. Toplumsal hayata uyum yaşam boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreç ferdin sosyal bir varlık olmasını sağlamakla birlikte, toplumun devamlılığını da sağlamaktadır. Toplumsallaşma ile fertler temel tutum ve usullerini öğrenmekte ayrıca belirli idealler edinmekte ve sosyal değerler kazanmaktadırlar (Ozankaya, 2009). Sosyal bilgiler dersi, ferdin hayatında karşısına çıkabilecek olan farklı sorunlarla mücadele etmesini sağlayabilecek, bireyi yaşama hazırlayabilecek, bireye yaşamın içerisinde durumlar ile bu durumlardan ders alabilmesini sağlayabilecek bir derstir (Sözer, 2009). Yaşamla iç içe, adeta yaşamın kendisi olan sosyal bilgiler dersi ise değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum sağlaması açısından oldukça önemli bir derstir. Sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, siyaset, felsefe, ekonomi, hukuk gibi çeşitli sosyal bilim disiplinlerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir ilkökul ve ortaokul dersidir (Turan ve Karasu Avcı, 2018). Sosyal bilgiler dersinde bulunan her öğrenme alanı öğrencide beceri, yeterlilik ve değerleri kazandırmaya çalışır. Eğitim hayatı süresince kazandırılması ve yahut geliştirilmesi beklenen her türlü bilgi ve performans gerektiren yetenekler bütününe beceri denmektedir (Gömlüksiz ve Kan, 2009). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler "Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal

okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama” olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Bu becerilerden biri de Şimşek (2016) tarafında “Olayları oluş sırasının önceliğine ve sonralığına göre dizileme, meydana gelen olayların hangi yüzyıllara denk geldiğini bilme, uzaklık yakınlık yönüyle mesafelendirme, konumlandırabilme” olarak tanımlanan zaman ve kronolojiyi algılama becerisidir.

Sosyal bir varlık olan insanın yaşamını sürdürebilmesi için ortak bir zaman paydasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda zaman ve kronolojisinin bilinmesi ve bir beceri olarak edinimi önem arz etmektedir. Öğrencilerin geçmiş, bugün gelecek arasında ilişki kurabilmesi ve meydana gelen olayları sebep-sonuç ilişkisi içinde açıklayabilmeleri önemlidir (Kekeç, 2018). Bu bağlamda zaman ve kronolojiyi algılama becerisi “Takvim bilgisi edinme, zamanları ayırt etme (geçmiş, şimdi, gelecek), zaman ifadelerini doğru kullanma, kronolojik sıralama yapma, zaman şeridindeki veriyi yorumlama, zaman şeridi oluşturma” şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2018). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında konu alanı olarak zaman süreklilik ve değişim görülürken, 2017 yılında yapılan değişiklikte zaman ve kronolojiyi algılama becerisi dahil edilmiş (Söğüt, 2021) ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında da yerini almıştır. Şimşek’e göre (2015) zaman ve kronolojiyi algılama becerisi “Takvim bilgisi edinme, zamanın boyutlarını kavrama, zaman ifadelerini doğru kullanma, kronolojik sıralama yapma, zaman şeridindeki veriyi yorumlama, zaman şeridi oluşturmayı” kapsar. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ise: “Benzerlik ve farklılığı bulma, zamanla oluşan değişiklik ve sürekliliği algılama, geçmiş problemleri neden sonuç ilişkisi içinde tanıma, bugünkü çağdaş medeniyetin uzun bir zaman diliminin bilgi birikimi ile oluştuğunun farkında olma” şeklindedir.

Kronolojiyi kavrayabilmek, ilerleme ve gerileme, değişim ve süreklilik içinde neden ve sonuç gibi öğrenmeleri kolaylaştırır. Çocukların zaman kavramını kazanabilmeleri yavaş ve oldukça uzun bir süreç içinde meydana gelir. Bu durumun oluşmasında sadece zihinsel süreçler etkili değildir. Aynı zamanda çocukların içinde yaşadığı ortama bağlı olarak değişen çevre etkileşimi, öğrencilerin konuyla alakalı öğrenme yoğunluğu, süreçte değişen ve gelişen öğrenci bilgi birikimine göre değişebilmektedir. Bu durumda zaman ve kronoloji algılama becerisi öğretmenler tarafından bilinçli olarak öğrenciye kazandırılması önem taşımaktadır. Çocuklarda zaman ve kronolojiye ilişkin kavramları algılama aşamaları için yaklaşık 11 yıllık bir süreç gerekmektedir (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019). Bu süreç, çocukların çevresindeki olaylarla başlar ve çocukların zaman kavramını kolayca düzenleyebilecekleri daha soyut bir anlayışa götürür (Altun ve Kaymakçı, 2016). Eğer öğrenciler zaman ve kronolojiyi doğru algılamazsa, bilinenin algılanamaması, kavram yanılgıları ve sağlıklı bir tarih bilincinin oluşmaması gibi sorunlar meydana gelmektedir. Bu durumda geçmiş ve gelecekteki olaylar ile ilgili öğrenciler bağ kuramamakta ve tarih onlar için birbirinden kopuk olgular bütünü haline gelmektedir. Öğrencilerin şimdiki ve geleceği anlamaları için geçmişi kavramaları gerekmektedir (Pala ve Şimşek, 2016). Geçmişini iyi kavrayan öğrenci tarihte olayın meydana geldiği zamanın şartlarını değerlendirebilir. Bu durumun oluşması için öğrencilerde zaman ve kronoloji kavramının kazandırılması gerekmektedir. Zaman ve kronoloji kavramları soyut kavramlardır. Öğrencilerin buldukları yaş koşulları itibarıyla, öğretmenlerin derslerde bu kavramları öğretirken görsel materyallerden sıklıkla yararlanmaları bir gerekliliktir. Zamanı algılama becerisi kronoloji becerisinden ayrı düşünülmemelidir.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi; öğrencilerin geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurmasına yardımcı olur. Zaman kavramı “herhangi bir işin, oluşun içinde geçtiği süreç” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin alt becerileri “takvim bilgisi edinme, zamanları ayırt etme, zaman ifadelerini doğru kullanma, kronolojik sıralama yapma, zaman şeridindeki veriyi yorumlama ve zaman şeridi oluşturma” olarak belirlenmiştir (MEB,2005). Sosyal bilgiler dersinde sosyal bilim olarak verilen tarih konuları oldukça soyut olup ve zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile doğrudan ilişkili konulardır. Bu özelliğinden dolayı öğrenci zihinlerinde oldukça soyut kalmakta ve kalıcı öğrenmeler sağlamamaktadır (Candan ve Öztaş, 2017). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sosyal bilgiler dersine özgü bir beceri olup “zamanları ayırt etme, takvim becerisi kazanma, kronolojik sıralama yapma” gibi alt becerileri de içinde barındırır. Bu beceri sayesinde öğrenciler geçmiş, gelecek, şimdi arasında bağlantı kurabilir, tarih bilinci kazanır, zamanları sıralayabilir, sebep-sonuç ilişkisi kurabilirler (Altun ve Kaymakçı, 2016).

İlgili alanyazın incelendiğinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgili farklı çalışmalar tespit edilmiştir (Ablak ve Aksoy, 2021; Akbaba, Keçe ve Erdem, 2012; Altun ve Kaymakçı, 2016; Baloğlu Uğurlu ve Üzen, 2018; Demircioğlu, 2005; Durak, 2019; Kekeç, 2018; Marancı, 2017; Özen, 2009; Sağlam, Tınmaz ve Hayal, 2015; Söğüt, 2021; Varlıkgörücüsü ve Çalışkan 2020). Yapılan çalışmalar incelendiğinde yöntem olarak karma yöntem, eylem araştırması, betimsel alan araştırması, yarı deneysel desen, olgubilim deseni ve tarama modelinin seçildiği görülmektedir. Çalışma grupları incelendiğinde ise daha çok ortaokul öğrencileri ve öğretmenler üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmalarda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, akademik başarı testleri, araştırma günlüğü, soru formları, başarı testi, sınıf içi gözlem, yarı yapılandırılmış mülakat ve anket kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde daha önce zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgiler dersi kazanımları, sosyal bilgiler ders kitapları ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ait görüşleri ile ilgili bütüncül bir bakış açısı sağlayan bir çalışma yapılmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgiler dersi bağlamında genel bir değerlendirmesini yapmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özen’ e göre (2009) öğrencilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin gelişmiş halde olması ezberletilmiş bir tarih anlayışı yerine tarihsel kavramların belli bir sıra ve düzen içerisinde öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının ağırlığından dolayı zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, zaman ve kronolojiyi algılama becerisini 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları, ders kitapları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarında yer alma durumu nasıldır?
2. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alma durumu nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından nitel durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalar daha çok objektif, ölçülebilir davranış ve tutumlarla değil, duygusal ve kavramsal cevaplarla ilgilenir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Nitel araştırma “Olguların nedenleri, niçin ve nasıl ortaya çıktıklarına ilişkin sorulara cevap aramaya ilişkindir ve bir konu hakkında derinlemesine bilgi elde etmek” için kullanılır (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006). Bu bağlamda araştırma zaman ve kronolojiyi algılama becerisini farklı boyutları ile değerlendirecek olan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması çerçevesinde yürütülmüştür.

Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmaları, bilimsel içerikli sorulara cevap ararken kullanılan bir desen olarak tanımlanır. Sıklıkla sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Durum çalışması, “bir olayın, ortamın ya da durumun birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem” olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, vd. 2008). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmalarda durum çalışmaları, “bir durumu meydana getiren ayrıntıları görmek, bir olayla ilgili açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek” amacı ile kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996; Büyüköztürk, vd. 2008). Bu bağlamda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları, ders kitapları ve öğretmen görüşleri gibi birbirine bağlı alanlar temelinde bir bütün olarak incelenmesi önem taşımaktadır.

Veri Kaynakları ve Çalışma Grubu

Araştırmada veri kaynağı olarak 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve MEB Talim Terbiye Kurulu onaylı sosyal bilgiler 4., 5., 6. ve 7. sınıf ders kitapları kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen öğretim programı ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitapları şunlardır:

“Tüysüz, S. (2018) .Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Tuna Matbaacılık.”

“Evirgen, Ö. F. , Özkan, J. ve Öztürk, S. (2019). Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.”

“Elmacı, S. ve Yılar, M. B. (2019) Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 6.sınıf . Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.”

“Koçoğlu, E. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 7. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.”

Üç aşamalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın birinci aşamasında 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları, ikinci aşamada 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise gönüllü olarak araştırmaya katılan dokuz sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış form aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1*Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler*

Demografik Değişkenler		f
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	3
Öğrenim Durumu	Lisans	8
	Yüksek Lisans	1
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	6
	6-10 Yıl	1
	11-15 Yıl	0
	16 yıl ve üzeri	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı kadın, 3'ü erkek öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde araştırmaya katılan 9 öğretmenden 8'inin lisans mezunu olduğu 1 tanesinin yüksek lisans mezunu olduğu saptanmıştır. Doktora mezunu öğretmene rastlanmamıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin; 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların 6 kişi olduğu, 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların 1 kişi, iki kişinin ise 16 yıl ve üzeri kıdemli oldukları saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında ne şekilde yer aldığını ortaya koymak için doküman analizinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin tespitine yönelik kontrol listesi kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ise nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kontrol listesinin oluşturulmasında, sırasıyla literatür incelemesi yapılmış ve ilgili kavramlar tespit edilmiştir. Ardından uzman görüşü alınmış (sosyal bilgiler eğitimi alanında üç öğretim üyesi ve üç sosyal bilgiler öğretmeni) ve kontrol listesine son hali verilmiştir.

Öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin görüşlerini incelemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Veri toplama aracı hazırlanırken öncelikle zaman ve kronolojiyi algılama alanında ilgili kaynaklar incelenerek taslak bir bilgi toplama formu oluşturulmuştur. Hazırlanan formun kapsam geçerliliğini arttırmak amacıyla, üniversitelerin eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler eğitimi bölümlerinde görevli üç öğretim üyesinden, dil uzmanından ve sosyal bilgiler öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Ardından 3 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen pilot uygulama sonrası önerilen düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada ilk olarak zaman ve kronolojiyi algılama beceri konularında literatür taraması yapılmış olup şimdiye kadar konularla ilgili yayımlanmış kitap, tez, makale, süreli yayınlar gibi kaynaklar

taranmıştır. Kaynaklardan elde edilen bilimsel veriler çalışmaya dayanak olmuş ve ayrıntılı bir kaynakça oluşturulmuştur. Çalışmada incelenmiş olan ortaokul sosyal bilgiler ders kitapları dijital ve basılı olarak temin edilmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda zaman ve kronolojiyi algılama, zaman, kronoloji, beceri, zaman şeridi, zaman kapsülü gibi zaman ve kronolojiye ait bulgular belirlenmiştir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında ne şekilde yer aldığını ortaya koymak için doküman analizinden yararlanılırken, yarı öğretmen görüşlerinin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli materyallerin daha dikkatli, ayrıntılı olarak incelenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmıştır. İçerik analizi tekniği sıklıkla sosyal bilimler alanında kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk vd. , 2008). İçerik analizinin amacı ele alınan konunun daha sonra yapılacak olan çalışmalara örnek olması, yol göstermesi ayrıca konu ile alakalı genel eğilimin saptanması olarak belirtilebilir (Akyurt, Ültay ve Ültay 2021).

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine “İnandırıcılık”, “tutarlılık”, “aktarılabirlik” ve “teyit edilebilirlik” gibi kavramlar kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için katılımcıların sorulara etki altında kalmadan cevap verebilmeleri ve kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmış ve görüşme formlarının son hali katılımcılarla paylaşılmıştır. Bu sayede uygulayıcıdan ötürü katılımcıları etkileyecek görüş ve yorumlardan kaçınılmıştır. Çalışmanın tutarlı olmasını sağlamak için uzman görüşü alınarak amacı ve yöntemi (desen, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi) araştırmanın uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Kontrol listesinin oluşturulmasında sırasıyla literatür incelemesi yapılmış ve ilgili kavramlar tespit edilmiştir. Ardından uzman görüşü alınmış ve kontrol listesine son hali verilmiştir. Bir diğer önemli nokta ise kodlama tutarlılığıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kodlama tutarlılığını sağlamak için iki ayrı kodlayıcı kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından çalışma kapsamında yapılan bütün kodlamaların Miles ve Huberman’ın (1994) “Güvenirlilik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100” formülüne göre güvenirlilik ölçütünü (%89) karşıladığı görülmüştür. Aktarılabirliği sağlamak için çalışma grubunun çeşitliliği sağlanmıştır. Ayrıca farklı sınıf seviyelerinde önerilen farklı ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bunun yanında çalışmanın bütün aşamaları açıkça belirtilmiş ve süreç detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Bir diğer önemli nokta ise teyit edilebilirliktir (doğrulanabilirlik). Bu aşamada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilerle karşılaştırıldığında uyumunu teyit etmek için geriye dönük kontroller yapılmıştır.

Etik Konular

Verilerin analizinde içerik ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde kişisel bilgilerin gizlenmesine, katılımcı gönüllüğüne ve diğer etik ilkelere dikkat edilmiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmanın etik izni, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 08/03/2022 tarihli ve 2022/41 sayılı karar ile alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt amaçları doğrultusunda “Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin 4. 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders

Kitaplarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman Ve Kronolojiyi Algılama Becerisine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular” olmak üzere üç başlık altında yapılandırılarak sunulmuştur.

Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında incelendiğinde 4.sınıf, 5.sınıf, 6. sınıf, ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Küresel Bağlantılar”, “Etkin Vatandaşlık” olmak üzere toplam 7 öğrenme alanından oluşmaktadır. Programda kazanımlar, her öğrenme alanına uygun olarak verilmiştir. Aşağıda 4. 5. 6. ve 7. sınıf için her öğrenme alanındaki toplam kazanım sayısı ve zaman ve kronolojiyi algılama becerisi eğitime yönelik olan kazanımların sayısı ile oranları tablo halinde gösterilmiştir. Tablo 2’de 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer alma durumu verilmiştir.

Tablo 2

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Yer Alma Durumu

Öğrenme Alanları	Toplam Kazanım Sayısı	Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Yönelik Kazanım Sayısı
Birey ve Toplum	5	1
Kültür ve Miras	4	4
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	0
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	2
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	0
Etkin Vatandaşlık	4	0
Küresel Bağlantılar	4	0
Toplam	33	7

Tablo 2 incelendiğinde “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 5 kazanımdan bir tanesinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgili olduğu; (SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.), “Kültür ve Miras ” öğrenme alanı incelendiğinde tüm kazanımların zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkili olduğu (SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak aile tarihi çalışması yapar. - SB. 4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir. - SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır. SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar.), “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı incelendiğinde 5 kazanımdan 2 kazanımın zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkili olduğu (SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.- SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır) tespit edilmiştir.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında ise kazanımların hiçbirinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkisi

kurulamamıştır. Tablo 3'te 5. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer alma durumu verilmiştir.

Tablo 3

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Yer Alma Durumu

Öğrenme Alanları	Toplam Kazanım Sayısı	Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Yönelik Kazanım Sayısı
Birey ve Toplum	4	0
Kültür ve Miras	5	1
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	0
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	0
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6	0
Etkin Vatandaşlık	4	0
Küresel Bağlantılar	4	0
Toplam	33	1

Tablo 3 incelendiğinde 5. sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 5 kazanımdan biri zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkilidir (SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihf gelişimini değerlendirir.) tespit edilmiştir.

“Birey ve Toplum, İnsanlar, Yerler, Çevreler, Bilim, Teknoloji Ve Toplum, Üretim, Dağıtım Ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında ise kazanımların hiçbirinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkisi kurulamamıştır. Genel itibari ile 5.sınıf öğrenme alanlarında toplam 33 kazanımdan sadece bir kazanımın zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4'te 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer alma durumu verilmiştir.

Tablo 4

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Yer Alma Durumu

Öğrenme Alanları	Toplam Kazanım Sayısı	Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Yönelik Kazanım Sayısı
Birey ve Toplum	5	1
Kültür ve Miras	5	1
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4	0
Bilim, Teknoloji ve Toplum	4	0
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6	0
Etkin Vatandaşlık	6	0
Küresel Bağlantılar	4	0
Toplam	34	2

Tablo 4 incelendiğinde 6.sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 5 kazanımın yer aldığı ve bu kazanımlardan birinin (SB.6.1.1.Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.) zaman ve kronoloji algılama becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 5 kazanım mevcuttur ve bu kazanımlardan bir tanesi (SB.6.2.2. İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.) zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkilidir.

“İnsanlar, Yerler, Çevreler, Bilim, Teknoloji Ve Toplum, Üretim, Dağıtım Ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında ise kazanımların hiçbirinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkisi kurulamamıştır. Genel itibarı ile 6.sınıf öğrenme alanlarında toplam 34 kazanımdan sadece 7 adet kazanımın zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 5’te 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer alma durumu verilmiştir.

Tablo 5

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Yer Alma Durumu

Öğrenme Alanları	Toplam Kazanım Sayısı	Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Yönelik Kazanım Sayısı
Birey ve Toplum	4	0
Kültür ve Miras	5	0
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4	1
Bilim, Teknoloji ve Toplum	4	2
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6	2
Etkin Vatandaşlık	4	2
Küresel Bağlantılar	4	0
Toplam	31	7

Tablo 5 incelendiğinde 7.sınıf “İnsanlar Yerler, Çevreler” öğrenme alanında 4 kazanım bulunmaktadır, bu kazanımlardan 1 tanesi (SB.7.3.1.Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.) zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkilidir. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı incelendiğinde bünyesinde 4 kazanım yer almakta olup bunlardan 2 tanesi (SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. - SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.) zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkilidir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı incelendiğinde bünyesinde 6 kazanımı barındırmakta olduğu bunlardan 2 tane (SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar. -SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklere meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıtır.) kazanımın zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında 4 kazanım olduğu bunlardan sadece 2 tanesinin (SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar. - SB.7.6.2. Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.) zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo incelendiğinde 7.sınıf “Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında ise kazanımların hiçbirinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkisi kurulamamıştır. Genel itibari ile 7.sınıf öğrenme alanlarında toplam 31 kazanımdan sadece 7 adet kazanımın zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin 4. 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma durumuna ilişkin bulgular sınıf seviyeleri dikkate alınarak tablolar halinde verilmiştir. Tablo 6’da 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer alma durumuna verilmiştir.

Tablo 6

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler Sınıf-Yayınevi	Öğrenme Alanı/ Ünite	Parça Adı
4. Sınıf Tuna Yayınları	Birey ve Toplum / Herkesin Bir Kimliği Var	Herkesin Bir Kimliği Var
		Herkesin Bir Öyküsü Var
	Kültür ve Miras/ Geçmişimi Öğreniyorum	Ailemin Tarihi
		Milli Kültür Öğelerimiz Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları Bir Kahramanlık Destanı: Milli Mücadele
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Geçmişten Bugüne Teknoloji	
	Zaman İçinde Teknoloji	

Tablo 6 incelendiğinde 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin içeriğin “Birey ve Toplum, Kültür ve miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında 8 farklı metinde yer aldığı tespit edilmiştir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 4. Sınıf ders kitabında en fazla “Kültür ve Miras” öğrenme alanında dört metinde “Ailemin Tarihi, Milli Kültür Öğelerimiz, Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları, Bir Kahramanlık Destanı: Milli Mücadele” yer aldığı görülmektedir.

4.Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “İnsanlar, Yerler, Çevreler, Üretim, Dağıtım Ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin içerik tespit edilememiştir. Tablo 7’de 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer alma durumu verilmiştir.

Tablo 7

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf-Yayınevi	Öğrenme Alanı/ Ünite	Parça Adı
5. sınıf MEB Yayınları	Kültür ve Miras / Ülkem, Kültürüm Ve Tarihim	Tarihe Yolculuk Geçmişten Günümüze
	Bilim, Teknoloji ve Toplum / Teknoloji Ve Yaşam	Bilim İnsanları ve Ortak Özellikleri
	Küresel Vatandaşlık/ Küresel Etkileşim	Ticaret ve Teknoloji

Tablo 7 incelendiğinde 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin içeriğin “Kültür ve miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında 4 farklı metinde yer aldığı tespit edilmiştir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 5. sınıf ders kitabında en fazla “Kültür ve Miras” öğrenme alanında iki farklı metinde “Tarihe Yolculuk, Geçmişten Günümüze” yer aldığı görülmektedir.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Birey Ve Toplum, İnsanlar, Yerler, Çevreler, Üretim, Dağıtım Ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ” öğrenme alanlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin içerik tespit edilememiştir. Tablo 8’de 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer alma durumu verilmiştir.

Tablo 8

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf-Yayınevi	Öğrenme Alanı/ Ünite	Parça Adı
6. sınıf MEB Yayınları	Birey ve Toplum/ Biz Ve Değerlerimiz	Toplumdaki Rollerim
	Kültür ve Miras /Tarihe Yolculuk	İslamiyet’in Doğuşu
	Etkin Vatandaşlık/ Yönetime Katılıyorum	Geçmişten Günümüze Yönetim Biçimleri Dünden Bugüne Türk Kadını

Tablo 8 incelendiğinde 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin içeriğin “Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında 4 farklı metinde yer aldığı tespit edilmiştir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 6. sınıf ders kitabında en fazla “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında iki farklı metinde “Geçmişten Günümüze Yönetim Biçimleri, Dünden Bugüne Türk Kadını” yer aldığı görülmektedir.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “İnsanlar, Yerler, Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin içerik tespit edilememiştir. Tablo 9’da 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer alma durumu verilmiştir.

Tablo 9

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf-Yayınevi	Öğrenme Alanı/ Ünite	Parça Adı
7. sınıf MEB Yayınları	Birey ve Toplum/ İletişim Ve İnsan İlişkileri	Dünyayı Evimize Getiren Kutu: Televizyon
	Kültür ve Miras/ Türk Tarihinde Yolculuk	Osmanlı Fetih Siyaseti
	Bilim, Teknoloji ve Toplum / Zaman İçinde Bilim	Kil Tabletten Tablet Bilgisayara
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim / Ekonomi ve Sosyal Hayat	Geçmişten Geleceğe Mesleki Eğitim Teknoloji ve Değişen Dünya
	Etkin Vatandaşlık/ Yaşayan Demokrasi	Demokrasinin Tarihteki Yolculuğu

Tablo 9 incelendiğinde 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin içeriğin “Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım, Tüketim, Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında 6 farklı metinde yer aldığı tespit edilmiştir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 7. sınıf ders kitabında en fazla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında iki farklı metinde “Geçmişten Geleceğe Mesleki Eğitim, Teknoloji ve Değişen Dünya” yer aldığı görülmektedir. 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “İnsanlar, Yerler, Çevreler, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin içerik tespit edilememiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini tanımlamaya ilişkin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisini Tanımlamaya İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f
İfade Biçimi	Geçmişten günümüze	3
	Tarih	2
	Kronoloji	1
	Neden-sonuç ilişkisi	1
	Oluş sıralaması	1

Tablo 10 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yükledikleri anlamların ifade etme biçimi kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda kategoriye sırasıyla “geçmişten günümüze (f:3), tarih (f:2), kronoloji (f:1), neden sonuç ilişkisi (f:1), oluş sıralaması (f:1)” kodlarının oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu kodları desteklemek için öğretmen görüşlerinden bazıları örnek olarak aşağıda verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini tanımlamaya ilişkin doğrudan örnek alıntılar: (Ö9) “Öğrencilerin tarihi ve tarihle ilgili kavramları öğrenebilme yetisini ifade etmektedir.” ifadesi ile tarihe vurgu yaparken, (Ö7) “Geçmiş ve bugün bağlamında gerçekleşen olayları o dönemin şartlarına göre incelenmesine yardımcı olan bir beceridir.” ifadesi ile tarihi olayları düzlemsel bir sıra içinde vermeye dikkat çekmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin ders kitaplarında yer alma durumu hakkındaki görüşleri tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Ders Kitaplarında Yer Alma Durumuna İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	f
Ders Kitaplarındaki Durumu	Yeterli	4
	Yetersiz	5

Tablo 11 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin ders kitaplarında yer alma biçimi kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda kategoriye sırasıyla “zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin ders kitaplarında yer alma durumunu yetersiz buluyorum (f:5) cevabının sıklıkla tekrarlandığı bulgusuna erişilmiştir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini Sosyal bilgiler ders kitaplarında yeterli düzeyde buluyorum (f:4)” cevabı dört öğretmen tarafından verildiği bulgusuna erişilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin ders kitaplarında yer alma durumuna doğrudan örnek alıntılar: (Ö5) “Konu sayısı bakımından yeterlidir ancak tarih konuları dağınık olarak verildiği için çocuklar zorlanmaktadır. Mesela 7.sınıf tarih konuları birbirinden kopuk işlenmiştir kitapta.” ifadeleri ile konular arasında birlik olmaması bundan mütevellit öğrencilerin konular arasındaki bağlantı kurmada yaşadıkları başarısızlıklara vurgu yapmıştır. , (Ö1) “Daha detaylı olarak yer verilmesi gerekir.” ifadesi ile de sosyal bilgiler ders kitaplarının zaman ve

kronolojiyi algılama becerisi bağlamında yetersizliğini vurgulamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi öğrenme alanı ile ilgili olmasına yönelik görüşlerine Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Alanı İlgili Olmasına Yönelik Görüşler

Kategori	Kod	f
Öğrenme Alanı	Kültür ve Miras	5
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	2

Tablo 12 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sosyal bilgiler ders kitaplarında ilgili olmasına yönelik görüşler öğrenme alanı kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda kategoriyi sırasıyla “ kültür ve miras (f:5), bilim, teknoloji ve toplum (f:2)” kodlarının oluşturduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin doğrudan örnek alıntılar : (Ö7) “Kültür ve Miras öğrenme alanı ve Bilim, Teknoloji ve Toplum dünyada ve ülkemizde yaşanan gelişmeleri öğrencilere öğretilmesine katkı sağladığı için yer almaktadır.”, ifadeleri ile sosyal bilgiler ders kitaplarındaki zaman ve kronolojiyi algılama becerisine iki öğrenme alanı içerisinde vurgu yaptığını belirtirken ; (Ö9) “Kültür ve Miras öğrenme alanını kapsamaktadır. Öğrenme alanının içerisinde tarih vurgusu olduğu için” ifadeleri ile de tek bir öğrenme alanının içinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisine vurgu yaptığını vurgulamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılmasında kullanılabilir yöntem-tekni ve etkinliklere İlişkin Görüşleri Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin kazandırılmasında kullanılabilir yöntem-tekni ve etkinliklere İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f
Yöntem/Teknik/Etkinlik	Tarih şeridi oluşturma	5
	Eğitsel oyunlar	4
	Rol oynama	3
	Drama	2
	Tarihsel empati	2
	Kavram haritaları	2
	Kavram karikatürleri	1
	Ev ödevi	1
	Balık kılıcı	1
	Film izleme	1
	Beyin fırtınası	1
	Tartışma	1
	Proje	1
	Sözlü tarih	1

Öğretmenler, zaman ve kronolojiyi algılama becerisini kullanılabilir yöntem-tekni ve etkinliklere ilişkin görüşleri ile alakalı sorusuna; yukarıdaki tabloda yer aldığı şekilde birçok açıdan görüş belirtmişlerdir. Tablo 13’te yer alan kategoriler, öğretmenler tarafından ortak olarak

ve sıklıkla belirtilen görüşlerden oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cevapları farklılık göstermektedir. Bunlar; tarih şeridi oluşturma (f:5), eğitsel oyunlar(f:4),rol oynama (f:3), drama (f:2), tarihsel empati (f:2), kavram haritaları (f:2) vs. olmak üzere on dört alt üniteye belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılmasında kullanılabilecek yöntem-teknik ve etkinliklere yönelik doğrudan örnek alıntılar: (Ö5) “Ortaokul çağındaki çocuklar daha yeni yeni soyut döneme geçtikleri için olayları ve zamanı somutlaştıracak tarih şeridi çizdirilerek, akıllı tahtadan hangi olayın ne zaman nerede olduğu görsel zenginlikler katarak öğretebiliriz.”, ifadeleri ile sınıf içinde kullanılabilecek yöntem, teknik ve etkinliklere vurgu yaparken; (Ö9) “Bu beceri ortaokul seviyesindeki öğrencilere çeşitli dramalar, tiyatro oyunları, okuma metinleri eşliğinde öğretilebilir. Öğrencilerin yaşı küçük olduğu için daha somut yaşantılar öğrenciler için daha uygun olacaktır.”, ifadeleri ile öğrencilerin yaparak yaşayarak içinde bulunacağı somut öğrenmeler kazanacağı yöntem, teknik ve etkinliklere yer vermiştir. (Ö3) “Tarih şeridi etkinlikleri yapılabilir.”, (Ö2) “Öncelikle aileden başlanabilir. (Yakından uzağa) Aile kök ağacı çizdirilebilir, burada çocuk soyuttan somuta gidildiğinde zaman kavramına yer verilebilir.” görüşü ile de eğitimin ailede başlayacağı kanısına vurgu yapmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini kazandırmasında sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek araç\gereç materyaller ilişkin görüşleri tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Kazandırılmasında Kullanılacak Materyallere Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	f
Materyal	Zaman şeridi	4
	Görseller	3
	Gerçek eski eşyalar	2
	Zaman kapsülleri	1
	Hikâyeler	1
	Renkli kartonlar	1
	Şeritler	1
	Kil	1
	Oyun hamuru	1
	Oyuncaklar	1
	Karikatür	1
	Okuma metinleri	1

Tablo 14 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılmasında kullanılacak materyallere yönelik görüşleri kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda kategoriyi sırasıyla “ zaman şeridi (f:4),görseller (f:3), gerçek eski eşyalar (f:2), zaman şeridi (f:1), zaman kapsülleri (f:1), hikâyeler (f:1), resme dayalı görseller(f:1), şeritler(f:1) , kil (f:1),oyun hamuru (f:1), oyuncaklar (f:1), gerçek eski eşyalar (f:1), araç gereçler (f:1) kodlarının oluşturduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılmasında kullanılacak materyallere yönelik doğrudan örnek alıntılar: (Ö5) “Okulun merdivenleri önemli olayların kronolojisini öğretmek için merdivenlerin ilk basamağından başlayıp son basamağına kadar sıralı olarak yazılabilir. Öğrencilerde örtük öğrenme meydana gelmesi muhtemel bir sonuçtur.” ifadeleri ile öğrencilere örtük öğrenmeler yolu ile zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılmasının önemi üzerinde durmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Temel amacı, zaman ve kronolojiyi algılama becerisini 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları, ders kitapları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi olan çalışmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler aşağıda verilmiştir.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımları incelendiği 4. sınıfta 33 kazanımdan 7’sinde, 5. sınıfta 33 kazanımdan 7’sinde, 6. sınıf sosyal bilgiler kazanımları incelendiğinde 34 kazanımdan 2’sinde ve 7.sınıf sosyal bilgiler kazanımları incelendiğinde 31 kazanımdan 7’sinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin içeriğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisine en çok 4.sınıf ve 5.sınıf kazanımlarında yer almaktadır. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında “kültür ve miras” öğrenme alanında, tarihsel mirasa duyarlılık konularına daha fazla yer ayrılması gerektiği ayrıca Mızıkacı (2017), yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının beceriler açısından oldukça yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Akpınar ve Bilgili (2018) çalışmalarında 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında bulunan kazanımlar ile öğrenme alanlarında bulunan beceri ve kavramların birbiriyle uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karadeniz ve diğerleri (2015) çalışmaları neticesinde sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamalı kazanım sayısının epey az olduğu neticesine erişilmiştir. Altay, (2020)’in çalışmasına göre 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında mevcut olarak bulunan her bir sınıf seviyesince belirlenen becerilerden daha fazla beceri sosyal bilgiler ders kitaplarında muhafaza edilmiş; lakin bunların rastgele şekilde dağıldığı saptanmıştır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme alanlarına konu olan becerilerin dağılımının farklı sınıf seviyelerindeki aynı öğrenme alanları arasında dağılımının farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı beceriler sıklıkla vurgulanırken kimi becerilere daha az yer verilmiştir. Aydemir (2017) yapmış olduğu araştırmasında becerilerin dengeli şekilde dağılım göstermediği sonucuna varmıştır. Çiftçi ve Akça (2019) araştırmalarında öğretim programının coğrafi kazanım ve coğrafi içerik açısından zenginleştiğini vurgulamıştır. Turan (2018)’in çalışmasında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sadece birey ve toplum öğrenme alanında, 4. ve 6.sınıfta beceri yer verilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da kültür ve miras öğrenme alanında 4.sınıf ve 6.sınıfta verilmesi gereken beceri olarak zaman ve kronolojiyi algılama becerisi saptanmıştır. İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı sınıf düzeyinde incelendiğinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisine dolaylı şekilde vurgu yapıldığı saptanmıştır. Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanı sınıf bazlı incelendiğinde sadece 7. sınıfta zaman ve kronolojiyi algılama becerisine vurgu yapıldığı saptanmıştır. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında 7.sınıfta zaman ve kronolojiyi algılama becerisine vurgu yapıldığı saptanmıştır. Bu çalışma bağlamında ortaya çıkan sonuçlar ilgili alan yazınla benzerlik göstermektedir. Demir ve Özyurt (2021)’e göre 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında becerilerin geliştirilmesine yönelik dengeli bir dağılım

bulunmamakta, bazı becerilerin geliştirilmesine yönelik birçok kazanım programında yer alırken, bazı becerilere öğretim programlarında yer verilmemektedir.

2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısı incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer alma durumu yetersiz olduğu düşünülmektedir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisiyle ilgili kazanımların en çok tarih konularının yoğun bir şekilde yer aldığı “Kültür ve Miras” öğrenme alanıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 4, 5, 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma biçimi içerik ve görsel açılarından incelenmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin daha çok metin içinde yer aldığı, görsel materyal olarak da yer verildiği saptanmıştır. Ayrıca ders kitaplarında etkinliklerin içinde de zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu dönem öğrencilerinin buldukları yaş dilimi itibari ile zaman ve kronoloji gibi soyut kavramları somut olarak algılamaya elverişlidir (Güngör ve Dursun, 2012). Bu durum ders kitaplarının gerek görseller gerekse içerik açısından önemini artırmaktadır. Bu doğrultuda ders kitaplarının daha fazla görseller ile desteklenmesinin bu becerinin kazanılmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan etkinliklerin daha kapsamlı, öğrencileri daha çok sürece dahil etmesi önem taşımaktadır. Bunun yanında gerçeğe yakın problem ve proje etkinlikleriyle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin daha etkin bir şekilde kazandırılması mümkün olabilir. 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsel unsurlar zaman ve kronolojiyi algılama becerisi açısından incelendiğinde, kullanılan görsel türünün ilgili bilgileri iletmek için sembolize edildiği tespit edilmiştir.

Bu çalışma sonucunda öğrenme alanlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine en çok “Kültür ve Miras” öğrenme alanının içinde vurgu yapıldığı saptanmıştır. İncelenen ders kitaplarının zaman ve kronolojiyi algılama becerisi açısından daha da etkin kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının zaman ve kronolojiyi algılama becerisi açısından diğer sınıflara nazaran daha fazla içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Beceri öğretiminde kitaplar içinde en çok zaman şeritleri kullanılmıştır. Altay (2020) sosyal bilgiler ders kitaplarını beceriler açısından incelediği çalışmada ders kitaplarının 196 kez becerilere yer verildiğini saptamıştır. Beceriler içinde en çok araştırma becerisine yer verilmiş olup bunun peşinden değişim ve sürekliliği algılama ve harita okuryazarlığı becerileri takip ettiği, becerilerin ders kitaplarına dengeli şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşılmış ve kimi becerilere çok sık yer verilirken, kimi becerilere çok az sayıda yer almış veya ders kitaplarında bu beceriler hiç yer almadığını ifade etmiştir. Ayrıca programda belirtilen becerilerin sınıf düzeyine de dengeli ve oranlı dağılımı yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğreten (2017), dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan içeriğin beceri kazandırma uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş sıklıkla “orta düzeyde” sonucuna ulaşılmıştır. Hayırsever (2010) ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarını beceriler bağlamında incelemiş, bu kitapların var olan becerileri kazandırma konusunda “kısmen uygun” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşkiran ve diğerlerinin (2016) temel becerileri kazandırma konusunda ders kitaplarının “iyi ve çok iyi düzeyde” düşüncelerini beyan eden oranı epey düşük düzeyde olduğu sonucuna erişilmiştir. Kalın (2007) yapmış olduğu çalışma neticesinde sosyal bilgiler ders kitabındaki bilgilerin eksik ayrıca öğretmenlerin yardımcı kaynak kitaplara da gereksinim duyduğu sonucuna erişmiştir.

Öğretmenlerin ünite sonlarındaki değerlendirme kısımlarında süre sıkıntısı yaşadıklarını ve ders kitabı hazırlanırken içerikte bulunacak görsel materyallere de dikkat edilmediğini belirtmiştir. Ertürk ve Güler (2017) ders kitaplarının büyük oranda “kısmen yeterli” görüşü aldıklarını bundan mevcut ders kitaplarının yeniden gözden geçirilip noksanlıkların tamamlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Önal ve Kaya (2006) temel becerilerin ders kitaplarında etkinlikler dâhilinde verilmeye çalışıldığını ve öğretmenlerin ders kitaplarında verilen etkinlikleri öğretme konusunda gelişime açık olduğunu vurgulamıştır. Demir ve Özyurt (2021) sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programının öğrencilerin beceriler boyutunda geliştirilmesine yönelik zenginleştirilmesi ve beceriler açısından kapsayıcı nitelik kazandırılması önermektedir. Akbaba (2013) öğrencinin beceri kazanma sürecine doğrudan katılması gerektiğine, ayrıca ders kitaplarında becerilerin kazandırılmasında etkinliklerin niteliğinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Öğrenciler tarihsel sıralama yapmakta zorlanmakta tarihi ezberledikleri, tarihin tanımında yapı taşı olarak verilerin sebep sonuç arasında ilişki kurma, geçmiş ve gelecek arasında bağlamı oluşturma gibi konularda yetersiz oldukları geçmişle ilgili olan ifadeleri bildikleri ancak bu ifadelerin ezberden öte gitmediği ve zamanla unutulduğu görülmektedir (Çiviler, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin sahip olduğu ders kitaplarının zaman ve kronolojiyi algılama becerisi açısından daha donanımlı hale getirilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda kitaplardaki içerik daha çok sorgulayıcı, sebep-sonuç temelli ve analize açık bir şekilde yapılandırılmalıdır.

Genel olarak zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgiler ders kitaplarında yeterince yer verilmediği, öğrenme alanları arasında dengeli dağıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında yer verilen zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin konu içerisinde belli bir bütünlük halinde yer almadığı görülmektedir. Ders kitaplarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yeterli düzeyde yer verilmesinin soyut bir nitelik taşıyan becerinin kazandırılmasında ve kronolojik sıralama yapmasına becerisi kazanmasına önemli bir katkısı olacaktır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin görüşleri incelendiğinde alınan cevaplardan yola çıkılarak öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin farklı ve zengin bakış açısında sahip olmaları ile açıklanabilir.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin ortaokul öğrencilerine kazandırılmasında zaman şeridinin en çok kullanılan materyal olduğu, çeşitli etkinlikler ve sınıfta çoklu ortam kullanılmasının etkili olduğu ve rol oynamanın etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yeterli düzeyde bulduğu ancak zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin ders kitaplarında yer alma durumu hakkında olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu durum zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin ders kitaplarında yer almasına ilişkin ulaşılan sonuçla örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini kazandırmak için kullandığı materyaller zaman şeridi, zaman kapsülleri, hikâyeler, resme dayalı görseller, şeritler, kil, oyun hamuru, oyuncaklar, gerçek eski eşyalar, araç gereçler olarak çeşitlilik göstermiştir. Mutluer (2013) öğretmenlerin beceri öğretimi yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Kaya (2011) öğretmenlerin tarih içerikli konulara yeterince yer verilmediği ve yer verilenlerin ise yüzeysel olarak ele alındığına vurgu yaptıklarını ifade etmektedir. Aykaç

(2007) öğretmenler ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin ders içerisinde harici etkinlikleri uygulamakta zorluk yaşadığı, yöntem ve teknikler konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ayrıca var olan sınıf mevcutlarının etkinlikleri uygulama boyutunda sorunlar yarattığı sonuca ulaşmış, okulların fiziki yapılarının da etkinlikleri uygulamak için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir araştırmada ise öğretmenlerin beceri öğretimine yönelik olumlu görüş sahibi olmalarına rağmen sahip oldukları görüşleri uygulamaya geçirmedikleri saptanmıştır (Öztürk ve Mutlu 2017). Doğan (2020) eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlardan ötürü öğrencilere beceri kazandırmanın zor olduğunu ve öğretmenlerin birçoğunun da çeşitli olumsuzluklar yüzünden bazı becerileri hiç kazandırılmayacağını ifade ettiğini öne sürmüştür.

Tarih içerikli sosyal bilgiler dersi kazanımlarının farklı yöntem-teknikler ile öğretilmesi ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmaları için ortam hazırlayacağına vurgu yapılmaktadır (Göksu, 2020). Gowan ve Guzzetti (2004) sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarih konularının ezberletilmesi ve gerçeklikten kopuk bir şekilde verilmek yerine edebi metinler aracılığıyla somutlaştırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. İlgili literatürden hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini kazandırırken derslerde sıklıkla “roman, mitoloji, biyografi, drama, zaman şeridi” gibi etkinlikleri kullanmalarının önemi ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşme sonuçlarına göre derslerin beceri öğretimi, yöntem-teknik ve etkinlik bağlamında güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında zaman ve kronolojiyi algılama becerisini bağlamında ders kitaplarının incelenmesinden elde edilen sonuçlar ile öğretmen görüşlerinin kullanılan araç-gereç, yöntem, görseller ve öğrenme alanlarına dağılım bağlamında önemli ölçüde örtüştüğü tespit edilmiştir. Bu bağlamda soyut bir içeriğe sahip olan zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılmasında ders kitaplarında yer alan içeriğin kullanılan yöntem çeşitliliğinin önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgili kazanımların sayısı arttırılabilir.
- Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi kapsamında öğretmenlere yönelik bilgilendirme ve materyal paylaşımına yönelik dijital platformlar oluşturulabilir.
- Sınıf ortamları zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik materyallerle zenginleştirilebilir.
- Becerinin kazandırılması için sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının birbirlerini tamamlar nitelikte olmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin ders kitaplarında metin içinde ve görsellerde daha somut bir şekilde yer alması sağlanabilir.
- Yapılan çalışmada görüşme formundan yararlanılmıştır. Daha derinlemesine bilgi edinmek için gözlem vb. farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ablak, S. ve Aksoy, B. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 41-73. <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.178>

- Akbaba, B. (2013). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında beceri öğretimi, Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler* (s. 279-310). Pegem Akademi.
- Akbaba, B., Keçe, M., ve Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman kronoloji ve değişim sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 237-257.
- Akpınar, M. ve Bilgili, A. S. (2018). Sosyal bilgiler 6. sınıf öğretim programı, kazanım, beceri ve kavram ilişkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 855-882.
- Akyurt, H., Ültay, E. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 276 - 297. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.805054>
- Altun, A. ve Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279917>
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 3(2), 1-17.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 19-35.
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Üzen, A. (2017). Dijital zaman çizelgesi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 225-236.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Candan, A. S. ve Öztaş, S. (2017). Secondary school students' metaphors about the history concept. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 507-526. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i2.691>
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 150-173. <https://doi.org/10.17497/tuhed.510394>
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 969-990.
- Çiftçi, B. ve Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 33-59.

- Çiviler, M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirme: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi.
- Çüçen, A. K. (2001). *Bilgi felsefesi*. Asa Yayınevi.
- Demir, A. Y. ve Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 1254-1290. <https://doi.org/10.17679/inuefd.867905>
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronoloji ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 19, 155-163.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks:Sage.
- Doğan, E. (2020). *Ortaöğretim programlarına 21. yüzyıl becerilerinin yansımaları ve öğretmenlerin bu becerilere ilişkin görüşleri (Ankara İli Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Durak, D.E.(2019) *Kars müzesindeki eserler yoluyla 7. sınıf öğrencilerinin zaman ve kronoloji algularını ölçme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Elmacı, S. ve Yılar, M. B. (2019) *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 6. Sınıf*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ertürk, M. ve Güler, E.(2017). 5. 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 64-76.
- Evirgen, Ö. F. , Özkan, J. ve Öztürk, S. (2019). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gall, MD, Borg, WR ve Gall, JP (1996). *Eğitim araştırması: Giriş* (6. baskı). Longman Yayıncılık.
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1946-1955. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4039>
- Gömlüksiz, M.N. ve Kan, A.Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 39-49.
- Güngör Akıncı, B. ve Dilek, D. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde temsilî resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36 (36) , 5-27.
- Hamutoğlu, N. B., Başarmak, U., Çam E., ve Salar, H.C. (2022). Investigation of secondary school students' attitudes towards computational thinking, problem-solving skills and research-inquiry. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 6(2), 429-461. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2022.510.12>

- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kalın, Ö. (2007). *Sosyal bilgiler öğretim programı (2004) ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Burunsuz, E. (2015). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 563-580.
- Kekeç, M.(2018). *Zaman ve kronoloji becerisinin kazandırılmasında modelleme tekniğinin kullanılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Koçoğlu, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 7*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Marancı, Ş. (2017). *Fotoğraflarla 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı*. [Yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Marshall, C., and Rosman, B. G. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Mızıkacı, F. (2017). Askıya çıkarılan taslak programlar ve düşündükleri. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 50, 1-8.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen Örneği). *Turkish studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5236>
- Ozankaya, Ö. (2007). *Toplumbilim*, (11. Baskı). Cem Yayınevi.
- Öğreten, A.(2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki temel becerileri kazandırmada ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Önal, H. ve Kaya, N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının 4 ve 5. Sınıf değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (16) , 21-37.
- Özen, R. (2009). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zaman, süreklilik ve değişim algılama becerilerinin araştırılması: Nitel bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 552-563. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>

- Söğüt, K. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi üzerinde tarihsel empati tekniği ile yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi.*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Sözer, E. (2009). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri, <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2295/unite02.pdf>
- Şahin, E. (2020). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitabı 6.* Anadol Matbaacılık.
- Şimşek, A. (2015). Tarihsel zaman, değişim ve süreklilik. Ahmet Şimşek (Ed.) *Tarih için metodoloji* içinde (8-11). Pegem Akademi.
- Pala, F. ve Şimşek, A. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarihlerin (dates) öğretimi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 5(1), 136-156. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279916>
- Taşkıran, C., Baş, K., Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1- 19.
- TDK. (2021). *Güncel Türkçe sözlük.* <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Turan, R. (2018). 2017 ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19-295-328.
- Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının disiplinler arası yapısının incelenmesi. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 166-190.
- Turan, S. ve Karasu Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1),28- 38.
- Tüysüz, S. (2018) *.Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabı.* Tuna Matbaacılık.
- Ulusoy , K.ve Dilmaç, B.(2018). *Değerler eğitimi.* Pegem Akdemi.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlâk eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya İl örneği) . *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (13) , 155-177.
- Varlıkgörücü, N. ve Çalışkan, M. (2020). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebilirim?. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 194-209. <https://doi.org/10.38151/akef.2020.4>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (6) , 73-95 .



**Journal of Innovative
Research in Social Studies**

Sosyal Bilgilerde
Araştırmalar Dergisi

Yenilikçi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2023

**2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Göre
Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Coğrafya İçerikli Becerilerin
Karşılaştırılması**



Comparison of Geographic Skills in Textbooks Prepared According to 2005 and
2018 Social Studies Curriculum

Yazar Bilgisi / Author Information

Sevim KOÇAL

Yüksek Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Rize/Türkiye

Graduate Student, Recep Tayyip Erdoğan University, Institute of Graduate Studies, Department of Turkish and Social Sciences
Education, Rize/Türkiye

svmkcl@gmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1240-4048>

Yılmaz GEÇİT

Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Rize/Türkiye
Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Rize/Türkiye

yilmaz.gecit@erdogan.edu.tr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7853-653X>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 20.07.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 21.11.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2023

Atıf / Cite

Koçal, S., ve Geçit, Y. (2023). 2005 ve 2018 programlarına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya içeriklerinin karşılaştırılması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 152-207.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1330613>

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Coğrafya İçerikli Becerilerin Karşılaştırılması¹

Comparison of Geographic Skills in Textbooks Prepared According to 2005 and 2018 Social Studies Curriculum

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, coğrafya içerikli becerilerin 4-7. sınıflarda okutulan 2005-2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında belirlenen kriterler doğrultusunda ne ölçüde yer aldığı ve nasıl bir değişim geçirdiğini tespit etmektir. Bu doğrultuda çalışma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Veriler doküman analizi ile elde edilmiş ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda Coğrafya disiplini ile ilişkili değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma, çevre okuryazarlığı ve mekân algılama gibi becerilerin ders kitaplarında ele alınan temalar bakımından dengeli bir dağılım gösterdiği; konum analizi, gözlem ve tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama gibi becerilerin ise dengeli bir dağılım göstermediği saptanmıştır. Çalışma sonucunda, programda bulunan coğrafya disiplini ile ilişkili becerilerin yeniden gözden geçirilerek ders kitaplarında eksik ve yetersiz bir şekilde aktarılan becerilere daha fazla yer verilmesi önerilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında bulunan becerilerin öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağıtılarak belli bir standarda uyulması da diğer bir öneri olarak sunulmuştur. Bununla birlikte ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme tema boyutlarında becerilerin kendi içerisinde dağılımı da eşit olacak şekilde yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Beceriler, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Ders Kitapları*

Abstract

The main purpose of this study is to develop geography-related skills in grades 4-7. The aim of this study is to determine to what extent it is included in the textbooks prepared according to the 2005-2018 social studies course curriculum taught in classrooms and to what extent it has undergone a change. In this direction, the study was carried out in accordance with the qualitative research approach. The data were obtained by document analysis and subjected to descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that the skills such as perceiving change and continuity related to the discipline of geography, using evidence, environmental literacy and perceiving the space showed a balanced distribution in terms of the themes covered in the textbooks; it was determined that skills such as position analysis, observation and drawing tables, graphs, diagrams and interpretation did not show a balanced distribution. In the light of the findings obtained as a result of the study, it was suggested that the skills related to the geography discipline in the program should be reviewed and the skills that were transferred incompletely and inadequately in the textbooks should be given more space and examined. In addition, it was presented as another suggestion that the skills in the textbooks should be distributed in a balanced way to the learning areas and to comply with a certain standard. In addition, the visual, information, activity, news and evaluation theme dimensions in the textbooks can be made in a way that the distribution of skills within themselves is equal.

Keywords: *Geography, Skills, Social Studies, Social Studies Textbooks*

¹ Bu çalışma birinci yazar tarafından, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The main purpose of this study is to develop geography-related skills in grades 4-7. The aim of this study is to determine to what extent it is included in the textbooks prepared according to the 2005-2018 social studies course curriculum taught in classrooms and to what extent it has undergone a change. With this study, it is aimed to comparatively examine the social studies textbooks prepared according to the 2005 and 2018 programs in terms of the themes addressed in line with the skills related to the discipline of geography, and thus to pioneer other studies to be made in the field. It is foreseen that it will shed light on other studies in terms of In addition, it is believed that as the textbook review studies increase, this course will contribute to the education of our country and our teachers who provide the education of the social studies course. In this context, skills related to the discipline of geography (perceiving change and continuity, using evidence, perceiving time and chronology, perceiving space, perceiving time and map literacy, location analysis, drawing and interpretation of tables, graphics and diagrams, observation, environmental literacy) in the context of visual, information, activity, news, evaluation themes were tried to be determined.

Method

The relevant study was carried out in accordance with the qualitative research approach, and the data were obtained by document analysis and subjected to descriptive analysis. Qualitative research can be defined as “research in which data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic manner” (Yıldırım and Şimşek, 2013: 45). Document analysis, on the other hand, includes the analysis of written materials that provide information about the facts and events that are aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2013: 217). While determining the skills related to the discipline of geography, literature review and expert opinions were used. Then, 4-5-6-7, which was prepared in line with the 2005 and 2018 social studies curriculum. grade social studies textbooks were examined in the context of skills related to the geography discipline in the program, taking into account the themes of visual, information, activity, news and evaluation. Finally, the opinions of two experts in the field were consulted and the opinions of the experts on the accuracy of the research were evaluated and interpreted.

Findings

The skill of perceiving change and continuity is at most 5th grade level and at least 7th grade level in the textbooks of 2005; In 2018 textbooks, it was determined that the 5th grade level was included at the most and the 6th grade level was the least. The ability to use evidence is at most 6th grade level and at least 4th grade level in the textbooks of 2005; location has been found. In 2018 textbooks, it was determined that the 6th grade level was included at the most and the 7th grade level was the least. The skill of perceiving time and chronology is at the 5th grade level at most and at the 4th grade level at least in the textbooks of 2005; In 2018 textbooks, it was determined that the 6th grade level was included at the most and the 5th grade level was the least. The skill of perceiving the place is at the 6th grade level at the most and at the 5th grade level at

least in the 2005 textbooks; In 2018 textbooks, it was determined that the 4th grade level was included at the most and the 7th grade level was the least. Map literacy skill is at the 4th grade level at the most and at the 6th grade level at least in the 2005 textbooks; In 2018 textbooks, it was determined that the 6th grade level was included at the most and the 7th grade level was the least. Observation skill is at most 4th grade level and at least 5th grade level in the textbooks of 2005; In 2018 textbooks, it was determined that the 5th grade level was included at the most and the 4th grade level was the least. In the 2005 textbooks, the position analysis skill was at the 6th grade at most, and at least at the 4th and 5th grade level; In 2018 textbooks, it was determined that the 4th grade level was included at the most and the 7th grade level was the least. The ability to draw and interpret tables, graphs, diagrams is at the 5th grade level at most, and at least at the 4th grade level in the textbooks of 2005; In 2018 textbooks, it was determined that the 7th grade level was included at the most and the 5th grade level was the least. Environmental literacy skills, in the textbooks of 2005, were at the 4th grade at most, and at least at the 7th grade; In 2018 textbooks, it was determined that the 6th grade level was included at most, and the 5th and 7th grade level at least.

Conclusion and Discussion

Some of the skills related to the discipline of geography show a balanced distribution in terms of the themes covered in the textbooks; It was determined that some of them did not show a balanced distribution. When the reflections of the skills on the textbooks are evaluated in general, it is seen that the skills of perceiving change and continuity, using evidence, environmental literacy and perceiving space were the most common at all grade levels in 2005 and 2018; It has been determined that the skills of position analysis, observation and drawing tables, graphics, diagrams and interpretation are at least included. From this point of view, it has been determined that despite the updates in the curriculum in the textbooks of both years, the textbooks were prepared by focusing on the same skills. However, it has been determined that the majority of the skills related to the geography discipline included in the 4,5,6 and 7th grade social studies textbooks prepared according to the 2005 and 2018 curriculums do not show a balanced distribution.

GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan önemli disiplinlerden biri olan Coğrafya; insanın yaşadığı ve kendi istekleri doğrultusunda değiştirip dönüştürmeye çalıştığı dünyanın bazı yönlerini tasvir edip yorumlamaya çalışır (Doğanay, 1993'ten akt. Şahin, 2017, s. 25). Coğrafya, yaşam ile insanı bütünleştiren, onları bir bütün halinde araştıran bir bilim dalıdır. İnsanların yaşadığı dünyayı anlamalarını sağlarken aynı zamanda onu en iyi ve en verimli şekilde kullanmasını ve koruması gerektiğini öğretir. Nitekim ülkelerin siyasetini ve geleceğini belirleyen bilgilerin temeli de coğrafyaya dayanmaktadır (Aktaş, 2010, s. 40). Birçok eğitimci ve öğrenci Coğrafyayı "dünyanın veya herhangi bir ülkenin en yüksek dağı, en uzun akarsuyunu, en kalabalık şehri..." ezberletmek olarak görmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler bu derse çok fazla ilgi göstermeyerek olumsuz etkilenmektedirler. Hâlbuki coğrafya, coğrafi düşüncenin yapısına uygun olarak okullarda verilmelidir. Bu şekilde, öğrencinin çevreye uyumu sağlanarak etrafında meydana gelen olaylar hakkında yorum yapabilmesine neden olur. Yani aslında coğrafya, insanlara bağımsız, çok yönlü ve yaratıcı düşünebilme, ileriye görebilme, edinilen bilgileri günlük yaşamda kullanıp uygulayabilme alışkanlığı kazandırır (Akbulut, 2004, s. 216).

Öğrenci, coğrafya eğitimi ile yaşadığı mekânın temel ilkelerini tanıyabilir, coğrafyanın içerisinde yer alan bağlantıları sorgulayabilir; bununla birlikte mekânsal değerlere sahip çıkarak ekosistemin işleyişini koruyabilme sorumluluğunu kazanabilir. Coğrafi konuların öğretimi ilköğretimde sosyal bilgiler dersi ile yapılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin ekonomik ve sosyal olayların, problemlerin mekânsal özelliklerini ve boyutunu analiz etmelerini sağlamakta ve çevresel konular hakkında bilgilenmelerine fırsat tanıyarak mekânsal becerilerini geliştirmekte olup aynı zamanda çevresel konular hakkında bilgi sahibi olmalarına imkân tanımaktadır (Memişoğlu ve Öner, 2013, s. 347).

İnsanların geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında çevresi ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan sosyal olayların açıklanmasında coğrafya disiplininden yararlanılmadığı takdirde İlkçağ uygarlıklarının yeryüzündeki dağılışlarının nedenleri, Sümer ve Babil gibi uygarlıkların neden Mezopotamya'da kurulduğu ve burada kurulan uygarlıklara ait mimari eserlerin günümüze kadar geleme sebebi açıklanamaz. Geçmişte Türklerin, Anayurdu olan Orta Asya'dan göç ederek birçok devlet kurmasını ve Anadolu'yu yurt olarak tercih etme sebeplerini coğrafya disiplininin ürettiği bilgiler olmadan anlamamız pek mümkün değildir. Yine Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerimize günümüz Türkiye'sinin ekonomik, siyasi ve sosyal hayatını, tarihi ve kültürel değerlerini, turizm potansiyelini, yeraltı ve yerüstü kaynaklarını, doğal güzellikleri ile yaşadığı doğal afetleri bütüncül bir yaklaşımla anlatabilmek için coğrafya disiplininden yardım almak zorundayız (Karatekin ve Sönmez, 2016, s. 154). Sosyal bilgiler dersi içerisinde coğrafya disiplininden alınan yardımlar neticesinde öğrenciler coğrafya disiplinini sevmeye ve tanıma fırsatı elde etmektedirler. Öğrencilerde coğrafi bilinç ve becerilerin gelişmesi ve bunları uygulayabilmeleri ancak etkili bir coğrafya öğretimiyle mümkündür. Böylelikle bireysel ve toplumsal yaşam içerisinde hayata farklı bakış açılarıyla bakabilen etkin vatandaşlar yetiştirilebilir (Ünlü, 2011, s. 2156). Coğrafya sadece insan ve mekân arasında ilişkiyi ele almaz aynı zamanda öğrencilerde vatan ve yurt sevgisinin geliştirilmesini de sağlar. Bu noktada sosyal bilgiler dersi hayati bir öneme sahiptir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde etkili vatandaş yetiştirme konusunda coğrafya öğretiminin de katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bugün okullarda, coğrafya öğretimi, ilköğretim 1,2 ve 3. sınıflarda yer alan Hayat Bilgisi dersi ile başlamaktadır. Hayat Bilgisi dersinde işlenen coğrafya konuları, çocuğun dış dünyasını ve kendi bulunduğu çevrenin özelliklerini algılamaya dönük bilgilerden oluşmaktadır. Temel eğitim 4, 5, 6 ve 7. sınıflarında ise coğrafya konuları, Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer almakta olup, bu konular daha güncel konu ve bilgileri içermektedir (Turan, 2002, s. 68).

Günümüz eğitim anlayışı yalnızca bilgi aktarımı yapmak yerine bireylerin çeşitli beceri ve değerler ile donatılmalarını amaçlamaktadır. Bu bağlamda beceri, TDK sözlüğünde “Kişinin sahip olduğu kabiliyete bağlı olarak yaptığı işi başarma durumu, beceriklilik; elinden iş gelme durumu, ustalık; vücudun, yapılması zor egzersizlere yatkın olma hali” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Beceri, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerde kazandırılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması amaçlanan yeteneklerdir (MEB, 2005).

Bu tanımlardan yola çıkılarak becerinin performans içeren bir eylem olduğu söylenebilir. Dolayısıyla 21. Yüzyıl becerileri gündemi meşgul eden konulardan bir tanesidir. Bütün öğretim programları bu bağlamda çeşitli becerilere yer vermiş durumdadır. Bu doğrultuda Sosyal bilgiler ile Coğrafya ilişkisi bağlamında öğretim programlarında çok sayıda becerilerin yer aldığı görülmektedir. Bunlar: “*değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, harita okuryazarlığı, konum analizi, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, gözlem, çevre okuryazarlığı*” becerileridir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada 2005-2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya disiplini ile ilişkili becerilere görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. Değişim ve sürekliliği algılama becerisine her iki öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu nasıldır?
2. Kanıt kullanma becerisine her iki öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu nasıldır?
3. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisine her iki öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu nasıldır?
4. Mekânı algılama becerisine her iki öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu nasıldır?
5. Harita okuryazarlığı becerisine her iki öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu nasıldır?
6. Konum analizi becerisine her iki öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu nasıldır?

7. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine her iki öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu nasıldır?
8. Gözlem becerisine her iki öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu nasıldır?
9. Çevre okuryazarlığı becerisine her iki öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme temaları bağlamında yer verilme durumu nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlgili çalışma nitel araştırma yaklaşımına uygun yürütülmüş olup veriler doküman analizi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini içermektedir. Bu çalışma geçmişte veya günümüzde hala var olan bir durumu bulunduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı için tarama modelinde bir çalışmadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

Doküman analizi sürecinde, araştırmacı öncelikle çalışmanın amacına göre var olan kaynakları bulur, dikkatlice inceler, önemli malumatları not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak değerlendirmeler yapar (Çepni, 2012). Doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı nitel araştırmalarda çalışmanın geçerliğini arttırmak için araştırılan problem ile ilgili yazılı ve görsel materyal ile malzemeler araştırmaya eklenebilir. Film, video, fotoğraf, resim gibi görsel malzemelerin yanında yazılı kaynaklar da nitel araştırmalarda doküman olarak kullanılabilir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli verileri oluşturur. Araştırmacı bu tür çalışmalarda, ihtiyaç duyduğu veriyi, gözlem veya görüşme yapmadan da elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada 2005 ve 2018 programlarına göre hazırlanan 4, 5, 6 ve 7. sosyal bilgiler ders kitapları doküman olarak belirlenmiş, amaç için uygun olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın içeriğini Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2005 ve 2018 öğretim programları doğrultusunda hazırlatılan 4,5,6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. İncelenen sosyal bilgiler ders kitapları elektronik formatta elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın içeriğinde kullanılan kaynak ve materyaller aşağıdaki gibidir:

- “2015 Yılı 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB Yayınları)”
- “2018 Yılı 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Tuna Yayınları)”
- “2013 Yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (MEB Yayınları)”
- “2020 Yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (MEB Yayınları)”
- “2013 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (MEB Yayınları)”
- “2019 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (MEB Yayınları)”
- “2015 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (MEB Yayınları)”
- “2019 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (MEB Yayınları)”

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu doğrultuda 2005 ve 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına göre hazırlanan 4, 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesi amaçlandığından öncelikli olarak konuyla ilgili dokümanlara ulaşılmıştır. Doküman incelemesi yapılırken takip edilmesi gereken belli başlı aşamalar vardır. Doküman incelemesi dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Forster, 1995'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 223).

Coğrafya disiplini ile ilişkili beceriler belirlenirken literatür taraması ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Ardından 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanan 4, 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları programdaki coğrafya disiplini ile ilişkili beceriler bağlamında veri analizinde kullanılan görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temaları dikkate alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular sistematik bir biçimde betimlenmiş olup daha sonra bu betimlemelerin yardımıyla ders kitaplarında coğrafya disiplini ile ilişkili becerilerin ilgili alt temalar bağlamında yer alışı tespit edilmeye çalışılmıştır. Son aşama olan verilerin yorumlanarak kullanılmasında ise alanda iki uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanların araştırmanın doğruluğu hakkındaki görüşleri değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken nitel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz türünde araştırmacı, görüştüğü ve gözlemiş olduğu fertlerin fikirlerini etkili bir şekilde aktarabilmek için doğrudan alıntılara sıklıkla yer vermektedir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Araştırmanın konusuna yönelik alan yazın taraması yapılmıştır. 2005 ve 2018 programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitapları öğretim programının beceri ögesi bakımından incelenmiş ve bu ögede coğrafya disiplininin yer verilme durumu çözümlenerek ders kitapları arasındaki benzerlik ve farklılıklar sunulmuştur. Ardından literatür taraması ve uzman görüşleri dikkate alınarak coğrafya disiplini ile ilişkili beceriler belirlenmiştir. 4, 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları coğrafya disiplini ile ilişkili beceriler doğrultusunda belirlenen tema ve alt temalar açısından incelenerek karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sistematik bir biçimde betimlenmiştir. Ardından bulgular alanda iki uzmanın görüşleri doğrultusunda yorumlanarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Tablo 1'de 2005 ve 2018 yılı öğretim programlarında yer alan becerilerin coğrafya disiplini bağlamında sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları durumu incelenirken kullanılan tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Tablo 1

Veri Analizinde Kullanılan Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
Görsel	Resim, fotoğraf, şema, harita, afiş, kroki, karikatür, lejant, tablo, grafik, tarih şeridi, kimlik belgeleri, minyatür, takvim
Bilgi	Diyalog, açıklama, örnek olay, ayrıntılı bilgi kaynağı, anı, mektup, şiir, biyografi, otobiyografi, alıntı, türkü
Etkinlik	Konuya hazırlık soru, konu içi sorular, konuya ilgi çeken sorular ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler

Haber	Gazete, internet ve dergi haberleri
Değerlendirme	Ünite sonu değerlendirme soruları

*Tablo 1’de kullanılan tema ve alt temalar (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019, s. 172) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanmıştır.

Ders kitapları coğrafya disiplini ile ilgili beceriler doğrultusunda incelenirken; görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temaları ve bunların alt temaları ile sınırlı tutulmuştur. Tabloda yer verilen bilgi temasındaki alt temalara yönelik alınan bilgiler paragraf şeklinde alınmış ve aynı paragraf içerisinde geçen birçok bilgi tek bir bilgi olarak kabul edilmiştir. Örneğin, 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında SB.6.2.1. no’lu kazanıma ait olan harita okuryazarlığı becerisi “Haritalarda kullanılan küçültme oranına ölçek denir. Ölçek, bir yerin harita üzerindeki uzunluğunun gerçek uzaklığa oranını gösterir. Haritalarda çizgi ölçek ya da kesir ölçek kullanılır. (s.35)” şeklinde verilmiştir. Bu açıklamada da görüldüğü üzere ölçekle ilgili verilen birçok bilgi tek bir bilgi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu gibi ve olabildiğince tarafsız bir şekilde gözlemlemesi demektir (Kirk ve Miller 1986’dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). Ayrıca toplanan verilerin detaylı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının ulaştığı sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla ele alınan 2005 ve 2018 yılı öğretim programlarına göre hazırlanan 4, 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları coğrafya disiplini ile ilişkili beceriler bağlamında olduğu biçimiyle ve yansız olarak incelenmiştir. Araştırmacı tarafından elde edilen veriler iki uzman görüşüne sunulmuş ve veriler ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir. Bu doğrultuda “değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama” becerilerinin uzman görüşlerine göre coğrafya disiplinine uygun olduğu kabul edilmiştir. “Kanıt kullanma, gözlem ve çevre okuryazarlığı” becerilerinde ise uzman görüşlerine göre revizeler yapılarak çalışmaya son hali verilmiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmanın etik izni, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 12/07/2023 tarihli ve 2023/213 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR

Bulgular araştırma alt problemleri dahilinde sıra ile verilmiştir. Bu bölümde, 2005 ve 2018 öğretim programları doğrultusunda hazırlanan 4, 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları coğrafya disiplini ile ilişkili beceriler bağlamında ele alınmış olup becerilerin görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme alt temaları bağlamında ders kitaplarına yansımaları ele alınmıştır.

Tablo 2

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 4. Sınıf Düzeyinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Kültür ve miras	SB.4.2.1.Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.	5	9	4	0	2	20
	SB.4.2.2.Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder.	14	14	4	1	8	41
	SB.4.2.3. Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.	6	5	2	0	1	14
	SB.4.2.4.Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.	6	9	4	0	2	21
	SB.4.2.1.Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak aile tarihi çalışması yapar.	9	6	3	0	0	18
	SB.4.2.2.Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	12	22	5	0	4	43
İnsanlar, yerler ve çevreler	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	12	11	4	0	5	32
	SB.4.3.5. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.	0	3	0	0	0	3
	SB.4.3.6. Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	16	5	2	1	0	24
	SB.4.3.4. Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.	0	2	0	0	0	2
	SB.4.3.6.Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	5	1	0	0	0	6
	SB.4.4.6. Kullandığı bazı ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını oluşturur.	3	2	1	0	1	7
Bilim, teknoloji ve toplum	SB.4.4.7. İhtiyaçlarla meslekleri ilişkilendirir.	2	3	0	0	0	5
	SB.4.5.2. İnsanlığın kullandığı belli başlı zaman ölçme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanıır.	7	4	0	0	0	11
	SB.4.5.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar.	12	10	4	0	5	32
	SB.4.5.4. Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır.	2	5	4	1	2	14
	SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.	19	14	4	0	3	40
	SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	12	21	4	0	4	41
Küresel bağlantılar	-	-	-	-	-	-	-
	SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.	2	2	0	0	0	4
Toplam		144	148	45	3	37	378

Tablo 2 incelendiğinde, 2005 yılı 4.sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 4 iken, 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3’e düşmüştür. 2005 ve 2018 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda 2’dir. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında ise bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *değişim ve*

sürekliliği algılama becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2'ye düşmüştür. 2005 yılı "*Küresel Bağlantılar*" öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait kazanıma rastlanmazken 2018 yılında bu beceriyle ilişkili kazanım sayısı 1'dir. 2005 yılı "*Güç, Yönetim ve Toplum*" "*Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler*" 2018 yılı "*Etkin Vatandaşlık*" ve her iki programda bulunan "*Birey ve Toplum*" öğrenme alanlarında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 191 beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 186 beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 3

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 5. Sınıf Düzeyinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Birey ve toplum	2005	-						
	2018	SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.	1	1	2	0	0	4
Kültür ve miras	2005	SB.5.2.1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıtır.	11	4	1	0	3	19
		SB.5.2.2. Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.						
	SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.	13	11	1	1	3	29	
	SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.							
	SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.	18	6	8	1	5	38	
	SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	9	4	5	1	4	23	
	2018	SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.	13	10	5	0	6	34
	SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.							
SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.	5	6	4	1	2	18		
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar	4	11	4	2	2	23
		SB.5.3.4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.	7	9	3	1	0	20
		SB.5.3.5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.	5	6	1	1	2	15
		SB.5.3.6. Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örnekler verir.	0	2	3	0	0	5
		SB.5.3.7. Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.	4	5	2	1	0	12
	2018	SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	4	4	1	1	2	12

		SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	6	10	4	0	4	24	
		SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	13	12	1	1	4	31	
		SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	2	1	2	3	0	8	
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.5.4.1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.							
		SB.5.4.2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.							
		SB.5.4.3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.	4	5	2	0	0	11	
	2018	SB.5.4.4. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.							
		SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.	4	2	3	0	1	10	
		SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.	13	10	1	0	0	24	
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.5.5.1. Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.	11	6	7	0	0	24	
		SB.5.5.2. Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.	4	5	2	1	1	13	
	2018	SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.	3	2	4	1	1	11	
		SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.	1	1	1	0	0	3	
	Küresel bağlantılar	2005	SB.5.8.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	8	9	1	0	0	18
			SB.5.8.5. Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.	5	0	0	1	0	6
2018		SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.	2	1	4	0	1	8	
		SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	4	4	0	2	0	10	
Toplam			174	147	72	19	41	433	

Tablo 3 incelendiğinde, 2005 yılı 5.sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait kazanıma yer verilmemişken 2018 yılında ise bu beceri ile ilişkili yer verilen kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 4 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 5’e çıkmıştır. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 5 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 4’e düşmüştür. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 4 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye düşmüştür. 2005 ve 2018 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda 2’dir. 2005 ve 2018 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda 2’dir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” 2018 yılı “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 200 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 253 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 4

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 6. Sınıf Düzeyinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Birey ve toplum	2005 SB.6.1.1. Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.	0	3	0	2	0	5	
	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.	1	2	1	0	0	4	
	2018 SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.	6	4	0	0	1	11	
Kültür ve miras	SB.6.3.4. İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.	2	0	1	0	0	3	
	2005 SB.6.3.8. Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	1	3	4	1	1	10	
	SB.6.3.9. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarını kanıtlar gösterir.	19	3	2	0	0	24	
	2018	SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	5	0	1	2	0	8
		SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	7	1	0	0	0	8
		SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	0	0	1	1	0	2
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005 SB.6.2.6. Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	5	2	1	0	1	9	
	SB.6.2.7. Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.	31	0	3	0	1	35	
	2018 SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	6	1	0	0	1	8	
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005 SB.6.4.4. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.	7	4	4	2	0	17	
	2018	-	-	-	-	-	-	
Bilim, teknoloji ve toplum	2005 SB.6.7.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.	3	3	5	6	2	19	
	2018 SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.	9	3	6	2	0	20	
Küresel bağlantılar	2005	-	-	-	-	-	-	
	2018 SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.	0	4	2	0	0	6	
Etkin vatandaşlık	2005	-	-	-	-	-	-	
	2018 SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.	5	4	1	0	0	10	
Toplam		107	37	32	16	8	199	

Tablo 4 incelendiğinde, 2005 yılı 6.sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’dir. 2005 yılı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 4’e çıkmıştır. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceriye ait kazanıma yer verilmemiştir. 2005 ve 2018 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda 1’dir. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait kazanım sayısı bulunmazken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait kazanıma rastlanmazken 2018 yılı “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 129 beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 71 beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 5

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 7. Sınıf Düzeyinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Birey ve toplum	2005	-						
	2018	SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.	6	12	5	0	0	23
Kültür ve miras	2005	SB.7.3.1. Türkiye Selçuklular döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu’nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.	14	6	1	0	0	21
		SB.7.3.5. Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.	13	6	2	2	0	23
	2018	SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	19	0	3	0	0	22
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.7.2.2. Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.	7	7	3	0	0	17
	2018	SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.	8	3	0	0	0	11
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.7.5.3. Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	11	6	3	0	1	21
		SB.7.5.5. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıtır.	7	0	3	0	0	10
	2018	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	4	4	2	0	0	10
SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.		7	11	3	0	0	21	

		SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	6	8	2	0	0	16
		SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	9	10	0	1	0	20
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.7.4.1. İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.	6	3	2	0	0	11
		SB.7.4.2. İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.	5	3	1	0	0	9
	2018	SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.	9	6	3	1	2	21
		SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.	3	3	4	0	2	12
Güç, yönetim ve toplum	2005	SB.7.6.1. Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.	4	4	2	0	0	10
	2018	-	-	-	-	-	-	-
Küresel bağlantılar	2005	-	-	-	-	-	-	-
	2018	SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	12	4	0	0	1	17
Etkin vatandaşlık	2005	-	-	-	-	-	-	-
	2018	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.	4	8	1	0	1	14
Toplam			154	104	40	4	7	299

Tablo 5 incelendiğinde, 2005 yılı 7.sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait kazanıma yer verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 ve 2018 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda 1’dir. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 4’e çıkmıştır. 2005 ve 2018 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında bu beceriye ait kazanım sayısı her iki programda 2’dir. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı bulunmamışken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı ile 2018 yılı “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 122 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 187 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 6

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 4. Sınıf Düzeyinde Kanıt Kullanma Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam

Birey ve toplum	2005	SB.4.1.6.Sahip olduğu resmî kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	6	14	5	0	0	25
	2018	SB.4.1.1.Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	6	13	1	0	0	20
Kültür ve miras	2005	SB.4.2.1.Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.	7	16	2	0	0	25
		SB.4.2.5.Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.	11	23	2	3	0	39
	2018	SB.4.2.6. Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder.	10	6	1	0	0	17
		SB.4.2.1.Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak aile tarihi çalışması yapar.	10	9	2	0	0	21
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.4.3.6. Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	16	3	2	0	0	21
		SB.4.3.7. Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	2	2	3	0	0	7
		SB.4.3.8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.	4	4	0	0	0	8
	2018	SB.4.3.3.Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	6	2	0	0	0	8
		SB.4.3.5.Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	6	8	7	0	0	21
		SB.4.3.6.Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	9	6	1	0	0	16
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.4.4.3. Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.	2	1	2	2	0	4
		SB.4.4.5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.	3	1	2	3	0	9
	2018	SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.	10	4	1	0	0	15
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	3	1	0	0	0	4
		SB.4.5.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar.	10	9	0	0	0	19
	2018	SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.	9	9	0	0	0	18
		SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	9	17	0	0	0	26
Toplam			135	144	31	8	0	273

Tablo 6 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 4.sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisi ile ilişkili kazanım sayısı her iki programda 1’dir. 2005 yılı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye düşmüştür. 2005 ve 2018 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 3’tür. 2005 ve 2018 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 2’dir. 2005 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” 2018 yılı “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında *kanıt kullanma* becerisi ile ilişkili kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *kanıt kullanma* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 152 tane beceri

ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 166 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 7

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 5. Sınıf Düzeyinde Kanıt Kullanma Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam		
Kültür ve miras	2005	SB.5.2.1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıır.	12	3	2	0	0	17	
		SB.5.2.5. Kanıt kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.	35	19	12	0	0	66	
		SB.5.2.6. Atatürk inkılablarıyla ilkelerini ilişkilendirir.							
	2018	SB.5.2.1. Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkıları fark eder.	17	4	5	1	0	27	
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	12	11	1	0	0	24	
		SB.5.3.4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.	8	8	1	0	0	17	
		SB.5.3.5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.	6	6	0	1	0	13	
		SB.5.3.6. Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.	2	2	2	0	0	6	
	2018	SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	12	12	1	0	0	25	
		SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	14	12	1	1	0	28	
		SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	2	0	1	3	0	6	
	Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.5.4.1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.	28	13	12	0	3	56
			SB.5.4.2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.						
		SB.5.4.3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.							
		SB.5.4.4. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.							
2018	SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.	7	7	0	0	0	14		
	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.	4	3	0	0	0	7		
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.5.5.4. Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.	4	3	2	1	0	10	
	2018	-							
Küresel bağlantılar	2005	SB.5.8.2. Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.	5	0	3	1	1	10	
		SB.5.8.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	9	10	0	0	1	20	
	2018	SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	11	8	3	2	1	25	
Toplam			188	121	46	10	6	371	

Tablo 7 incelendiğinde, 2005 yılı 5. sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 4 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3’e düşmüştür. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 4 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye düşmüştür. 2005 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanımına rastlanmamıştır. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” 2018 yılı “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanlarında *kanıt kullanma* becerisi ile ilişkili kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *kanıt kullanma* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 239 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 132 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 8

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 6. sınıf düzeyinde kanıt kullanma becerisine ait beceri-kazanım-öğrenme alanı ilişkisi ve beceriye kitapta yer verilme durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Birey ve toplum	2005	SB.6.1.6. Atatürk’ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.	2	7	2	2	0	13
	2018	-						
Kültür ve miras	2005	SB.6.3.1. Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	13	14	2	0	3	32
		SB.6.3.2. Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.						
	SB.6.3.7. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	9	5	2	0	0	16	
	SB.6.3.8. Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	2	5	0	0	0	7	
	SB.6.3.9. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.	16	8	3	0	0	27	
	2018	SB.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	15	17	9	0	0	41
SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	7	5	1	0	0	13		
SB.6.2.4. Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	13	19	3	0	0	35		

İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.6.2.5. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılımında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.	6	3	2	0	0	11
		SB.6.2.7. Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.	19	9	0	0	1	29
	2018	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	9	3	0	0	1	13
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.6.4.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.	17	7	2	6	0	32
		SB.6.4.3. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	1	3	0	0	1	5
	2018	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	13	11	0	0	0	24
		SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.	8	10	0	0	0	18
		SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	1	2	1	0	0	4
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.6.7.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	0	1	0	3	0	4
		SB.6.7.5. Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.	3	4	1	0	0	8
	2018	-	-	-	-	-	-	-
Güç, yönetim ve toplum	2005	SB.6.6.3. Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.	0	5	0	0	1	6
		SB.6.6.4. Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.	5	11	3	0	2	21
		SB.6.6.5. Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.	14	3	0	2	1	20
2018	-	-	-	-	-	-	-	
Küresel bağlantılar	2005	SB.6.5.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.	3	1	2	0	2	8
		SB.6.5.3. Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.	6	5	0	7	1	19
	2018	SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.	7	2	4	3	1	17
		SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.	8	2	0	3	2	15
		2005	-	-	-	-	-	-
Etkin vatandaşlık	2018	SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.	0	7	1	0	3	11
		SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.	7	4	0	2	0	13
Toplam			204	173	36	28	19	385

Tablo 8 incelendiğinde, 2005 yılı 6.sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 5 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3’e düşmüştür. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen

kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3'e çıkmıştır. 2005 yılı "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamıştır. 2005 yılı "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bulunan "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2'dir. 2005 ve 2018 yılları "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda 2'dir. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *kanıt kullanma* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 258 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 202 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 9

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 7. Sınıf Düzeyinde Kanıt Kullanma Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Birey ve toplum	2005	SB.7.1.6. Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.	3	4	3	0	10	
	2018	-						
Kültür ve miras	2005	SB.7.3.2. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.	13	8	6	0	26	
		SB.7.3.4. Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.	4	3	1	0	8	
		SB.7.3.5. Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.	16	8	0	0	23	
	2018	SB.7.3.7. Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir	8	10	5	0	23	
		SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.	7	6	2	0	15	
		SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	8	8	2	0	18	
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.7.2.1. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'de nüfusun dağılımını neden ve sonuçlarını tartışır.	8	8	0	0	16	
		SB.7.2.2. Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.	14	3	4	0	2	23
	2018	SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.	8	4	2	0	14	
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.7.5.5. Tarih boyunca Türklere meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıtır.	7	6	3	0	16	
	2018	-						
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.7.4.2. İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.	5	3	0	0	8	
	2018	-						
Güç, yönetim ve toplum	2005	SB.7.6.1. Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.	4	4	1	0	9	
	2018	-						
Küresel bağlantılar	2005	SB.7.7.4. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.	4	3	0	1	8	
	2018	SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	13	13	0	0	26	
		Toplam	122	91	29	1	2	223

Tablo 9 incelendiğinde, 2005 yılı 7.sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 4 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye düşmüştür. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamıştır. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında *kanıt kullanma* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bulunan “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamıştır. 2005 ve 2018 yılları “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında bu beceriye yer verilen kazanım sayısı her iki programda 1’dir. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *kanıt kullanma* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 172 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 73 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 10

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 4. Sınıf Düzeyinde Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Birey ve toplum	2005 SB.4.1.5. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	9	7	2	0	1	19
	2018 SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	0	10	2	0	1	13
Kültür ve miras	2005 SB.4.2.1. Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.	1	3	0	0	0	4
	SB.4.2.5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler.	5	20	0	2	1	28
	2018 SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak aile tarihi çalışması yapar.	5	4	1	0	0	10
	SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar.	8	22	0	0	1	31
Bilim, teknoloji ve toplum	2005 SB.4.5.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar.	9	7	2	0	2	20
	2018 SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	4	16	2	0	0	22
Güç, yönetim ve toplum	2005 SB.4.7.4. Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir.	5	5	0	0	0	10
	2018 -	-	-	-	-	-	-
Etkin vatandaşlık	2005 -	-	-	-	-	-	-
	2018 SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.	3	3	0	0	0	6
Toplam		49	97	9	2	6	163

Tablo 10 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 4.sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki

programda 1'dir. 2005 ve 2018 yılı "Kültür ve Miras" öğrenme alanında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda 2'dir. 2005 ve 2018 yılı "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1'dir. 2005 yılı "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yer verilen kazanım sayısı ile 2018 yılı "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında yer verilen kazanım sayısı 1'dir. 2005 yılı "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" ve her iki programda bulunan "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 81 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 82 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 11

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 5. Sınıf Düzeyinde Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Kültür ve miras	2005 SB.5.2.6. Atatürk inkılablarıyla ilkelerini ilişkilendirir.	9	9	0	0	1	19
	2018 SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.	2	8	1	0	0	11
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005 -	-	-	-	-	-	-
	2018 SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.	3	4	0	0	0	7
Güç, yönetim ve toplum	2005 SB.5.7.1. Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.	1	4	0	0	0	5
	2018 -	-	-	-	-	-	-
Toplam		15	25	1	0	1	42

Tablo 11 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı "Kültür ve Miras" öğrenme alanında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda 1'dir. 2005 ve 2018 yılı öğrenme alanında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1'dir. 2005 yılı "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yer verilen kazanıma rastlanmamışken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1'dir. 2005 yılı "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılı "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamıştır. 2005 yılı "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" ve her iki programda bulunan "Birey ve Toplum" "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" "Bilim, Teknoloji ve Toplum" "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 24 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 18 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 12

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 6. Sınıf Düzeyinde Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Birey ve toplum	2005	-						
	2018	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.	1	1	1	0	0	3
Kültür ve miras	2005	SB.6.3.1. Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	5	6	1	0	0	12
		SB.6.3.5. Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet’in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.	7	10	2	0	0	19
		SB.6.3.7. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	2	9	1	0	0	12
	2018	SB.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	1	5	1	0	0	7
		SB.6.2.2. İslamiyet’in ortaya çıkışı ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	0	15	2	0	0	17
		SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	1	4	1	0	0	6
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.6.2.6. Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	4	4	2	0	1	11
		SB.6.2.7. Anadolu ve Mezopotamya’da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.	12	7	1	0	1	21
	2018	-						
	2005	SB.6.6.2. Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.	7	11	0	0	0	18
SB.6.6.5. Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.		5	7	1	0	0	13	
Etkin vatandaşlık	2005	-						
	2018	SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.	2	4	1	0	0	7
Toplam			109	104	16	0	2	171

Tablo 12 incelendiğinde, 2005 yılı 6.sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine ait kazanıma rastlanmamışken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 4’e çıkmıştır. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine ait kazanım bulunmamışken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’dir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılı “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 ve 2018 yılı “Üretim, Dağıtım ve

Tüketim” *“Bilim, Teknoloji ve Toplum”* *“Küresel Bağlantılar”* öğrenme alanlarında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 104 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 125 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 13

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 7. Sınıf Düzeyinde Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Kültür ve miras	2005	SB.7.3.2. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.	2	4	0	0	1	7
		SB.7.3.3.Osmanlı Devleti’nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı’da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.	4	12	1	0	0	17
	2018	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.	0	8	0	0	0	8
		SB.7.2.3. Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.	2	12	2	0	0	16
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.7.2.2. Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.	7	3	2	0	0	12
	2018	SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.	8	4	4	0	0	16
Güç, yönetim ve toplum	2005	SB.7.6.1. Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.	0	5	0	0	0	5
	2018	-						
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.7.4.1. İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.	4	5	0	0	0	9
	2018	SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.	5	7	0	0	0	12
Etkin vatandaşlık	2005	-						
	2018	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.						
Küresel bağlantılar	2005	SB.7.7.4. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.	1	2	1	0	0	4
	2018							
Toplam			33	62	10	0	1	106

Tablo 13 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 7.sınıf öğretim programında bulunan *“Kültür ve Miras”* öğrenme alanında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 2’dir. 2005 ve 2018 yılı *“İnsanlar, Yerler ve Çevreler”* öğrenme alanında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1’dir. 2005 yılı *“Güç, Yönetim ve Toplum”* öğrenme alanı ile 2018 yılı *“Etkin Vatandaşlık”* öğrenme alanındaki bu beceriye yer verilen kazanım sayısı 1’dir. 2005 ve 2018 yılı *“Bilim, Teknoloji ve Toplum”* öğrenme alanında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki program da 1’dir. 2005 yılı *“Küresel Bağlantılar”* öğrenme alanında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamıştır. 2005 ve 2018 yılı *“Birey ve Toplum”* *“Üretim, Dağıtım ve Tüketim”* öğrenme alanlarında *zaman ve*

kronolojiyi algılama becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 54 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 52 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 14

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 4. Sınıf Düzeyinde Mekânı Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Kültür ve miras	2005	-						
	2018	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	4	5	2	0	0	11
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.4.3.4. Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.	4	2	2	0	1	9
	2018	SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	1	6	2	0	2	11
		SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	6	2	1	0	0	9
		SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	4	5	6	0	0	15
Küresel bağlantılar	2005	SB.4.8.2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.	9	0	3	0	1	13
		SB.4.8.3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.						
	2018	SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.	4	3	0	0	0	7
		SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.	9	8	0	0	3	20
		SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	3	1	0	0	1	5
Toplam		44	32	16	0	8	100	

Tablo 14 incelendiğinde, 2005 yılı 4.sınıf öğretim programında bulunan “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanında *mekânı algılama* becerisine ait kazanıma yer verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanında *mekânı algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3’e çıkmıştır. 2005 yılı “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanında *mekânı algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3’e çıkmıştır. 2005 yılı “*Güç, Yönetim ve Toplum*” “*Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler*” 2018 yılında “*Etkin Vatandaşlık*” ve her iki programda bulunan “*Birey ve Toplum*” “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*” “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” öğrenme alanlarında *mekânı algılama* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *mekânı algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 54 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 52 beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 15

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 5. Sınıf Düzeyinde Mekânı Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Kültür ve miras	2005	SB.5.2.1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıtır.	13	7	3	0	4	27
	2018	SB.5.2.1. Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.	6	4	1	0	3	14
		SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	7	6	4	0	3	20
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.5.3.3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	16	4	2	0	0	22
	2018	SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	9	7	3	0	0	19
Küresel bağlantılar	2005	SB.5.8.1. Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.	7	0	0	0	0	7
		SB.5.8.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	8	8	3	0	1	20
		SB.5.8.5. Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.	8	3	0	0	0	11
	2018	SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.	4	0	0	2	0	6
		SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	5	5	6	2	0	18
Toplam			83	44	22	4	11	164

Tablo 15 incelendiğinde, 2005 yılı 5.sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *mekânı algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 ve 2018 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında bu beceriye yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1’dir. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında bu beceriye yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye düşmüştür. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında *mekânı algılama* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *mekânı algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 87 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 70 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 16

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 6. Sınıf Düzeyinde Mekânı Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Kültür ve miras	2005	SB.6.3.5. Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet’in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.	7	0	0	0	0	7
		SB.6.3.9. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.	5	3	1	0	0	9

	2018	SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	7	0	0	0	0	7
		SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	10	8	0	0	0	18
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.6.2.3. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	13	10	2	0	0	25
	2018	SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	5	4	4	0	0	13
Küresel bağlantılar	2005	SB.6.5.1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılımının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	8	10	1	0	1	20
	2018	-	-	-	-	-	-	-
Toplam			55	35	8	0	1	99

Tablo 16 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 6.sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *mekânı algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki program da 2’dir. 2005 ve 2018 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında bu beceriye ait kazanım sayısı her iki programda da 1’dir. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında bu beceriye ait kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında kazanım sayısına yer verilmemiştir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında *mekânı algılama* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *mekânı algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 60 beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 39 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 17

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 7. Sınıf Düzeyinde Mekânı Algılama Becerisine Ait Beceri-Kazanım İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Kültür ve miras	SB.7.3.1. Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu’nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.	19	10	2	0	0	31
	SB.7.3.5. Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.	15	6	2	0	1	24
	SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	11	0	0	0	0	11
İnsanlar, yerler ve çevreler	SB.7.2.1. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılımının neden ve sonuçlarını tartışır.	17	10	1	0	0	28
	SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	9	5	6	0	3	23
Toplam		71	31	11	0	4	117

Tablo 17 incelendiğinde, 2005 yılı 7. sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *mekânı algılama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 ve 2018 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında bu beceriye yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1’dir. 2005 yılı

“Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında *mekânı algılama* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *mekânı algılama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 83 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 34 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 18

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 4. Sınıf Düzeyinde Harita Okuryazarlığı Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Kültür ve miras	2005	-						
	2018	SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar.	2	1	0	0	0	3
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.4.3.8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.	1	1	0	0	0	2
	2018	SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	4	5	2	0	0	11
		SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	1	1	0	0	0	2
Küresel bağlantılar	2005	SB.4.8.1. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.	2	0	2	0	1	5
		SB.4.8.2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.	6	0	0	0	0	6
	2018	SB.4.8.3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.	2	0	1	0	0	3
		SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.	3	0	0	0	0	3
		SB.4.7.2. Türkiye’nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.	3	0	0	0	0	3
Toplam		21	8	5	0	1	33	

Tablo 18 incelendiğinde, 2005 yılı 4.sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine ait kazanım bulunmamışken 2018 yılında beceri ile ilişkili yer verilen kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye düşmüştür. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında harita okuryazarlığı becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *harita okuryazarlığı* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 13 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 22 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 19

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 5. Sınıf Düzeyinde Harita Okuryazarlığı Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Kültür ve miras	2005 SB.5.2.1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıır.	1	0	1	0	0	2
	2018 SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkıları fark eder.	1	0	1	0	0	2
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005 SB.5.3.1. Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır.	4	3	2	0	1	10
	SB.5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	5	0	1	0	0	6
	SB.5.3.3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	8	0	1	0	0	9
	SB.5.3.5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.	1	1	0	0	0	2
	2018 SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.	3	3	4	0	2	12
	SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	2	0	1	0	0	3
	SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	1	0	1	0	0	2
	SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	1	1	1	0	1	4
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005 SB.5.4.1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder. SB.5.4.2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	7	0	6	0	0	13
	SB.5.4.3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler. SB.5.4.4. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.						
Küresel bağlantılar	2018 -	-	-	-	-	-	-
	2005 SB.5.8.1. Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.	7	0	0	0	0	7
	SB.5.8.2. Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.	13	0	0	0	0	13
	2018 -	-	-	-	-	-	-
Toplam		54	5	19	0	4	85

Tablo 19 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 5.sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı becerisine* yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1’dir. 2005 ve 2018 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı becerisine* yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 4’dür. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı becerisine* yer verilen kazanım sayısı 4 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanımlara yer verilmemiştir. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı becerisine* yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında *harita okuryazarlığı becerisine* ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *harita*

okuryazarlığı becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 54 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 31 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 20

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 6. Sınıf Düzeyinde Harita Okuryazarlığı Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Kültür ve miras	SB.6.3.1. Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	4	1	2	0	0	7
	SB.6.3.2. Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.						
	SB.6.3.4. İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.	2	0	1	0	0	3
	SB.6.3.5. Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.	2	0	0	0	0	2
	SB.6.3.7. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	3	0	0	0	0	3
2018	SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	6	0	2	0	0	8
	SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	2	0	1	0	0	3
	SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	3	0	0	0	0	3
	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	3	0	0	0	0	3
	SB.6.2.5. Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.	3	0	1	0	0	4
İnsanlar, yerler ve çevreler	SB.6.2.1. Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	8	6	5	0	2	21
	SB.6.2.2. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.						
	SB.6.2.3. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	1	0	1	0	0	2
	SB.6.2.4. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	2	0	2	0	0	4
	SB.6.2.5. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılımında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.	2	0	2	0	0	4
2005	SB.6.2.7. Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.	3	0	0	0	0	3
	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	4	1	3	0	0	8
2018	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	7	0	3	0	2	12

		SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	8	0	7	0	0	15
		SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	1	0	1	0	1	3
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.6.4.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.	3	0	3	0	2	8
	2018	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	1	0	0	0	0	1
Küresel bağlantılar	2005	SB.6.5.1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılımının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	4	0	1	0	1	6
		SB.6.5.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.	1	0	1	0	0	2
	2018	SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.	1	0	1	0	0	2
		SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.	1	0	0	0	0	1
Toplam			73	2	35	0	8	124

Tablo 20 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 6.sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 5’tir. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 6 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 4’e düşmüştür. 2005 ve 2018 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında harita okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1’dir. 2005 ve 2018 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 2’dir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında *harita okuryazarlığı* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *harita okuryazarlığı* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 56 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 60 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 21

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 7. Sınıf Düzeyinde Harita Okuryazarlığı Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Kültür ve miras	2005	SB.7.3.1. Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu’nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.	7	0	1	0	0	8
		SB.7.3.2. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.	3	0	1	0	1	5
		SB.7.3.3. Osmanlı Devleti’nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı’da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.	4	0	0	0	0	4
	2018	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.	2	0	0	0	0	2

		SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.	3	0	0	0	0	3
		SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.	2	0	0	0	0	2
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.7.2.1. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'de nüfusun dağılımının neden ve sonuçlarını tartışır.	1	0	0	0	0	1
	2018	SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.	1	0	0	0	0	1
		SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	1	0	0	0	0	1
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.7.5.2. Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.	4	0	2	0	0	6
	2018	-	-	-	-	-	-	-
	2005	-	-	-	-	-	-	-
Bilim, teknoloji ve toplum	2018	SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.	1	0	0	0	0	1
Küresel bağlantılar	2005	SB.7.7.1. 20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.	6	0	0	0	0	6
	2018	-	-	-	-	-	-	-
Toplam			35	0	4	0	1	40

Tablo 21 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 7.sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 3’tür. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayı 2’ye çıkmıştır. 2005 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamıştır. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamıştır. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *harita okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamı. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanlarında *harita okuryazarlığı* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *harita okuryazarlığı* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 30 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 10 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 22

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 4. Sınıf Düzeyinde Gözlem Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005 SB.4.3.6. Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	3	0	4	0	1	8
	2018 SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	0	0	1	0	0	1
		SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	5	1	2	0	0

Küresel bağlantılar	2005	SB.4.8.2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. SB.4.8.3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.	11	0	5	0	0	16
	2018	-						
Toplam			19	1	12	0	1	33

Tablo 22 incelendiğinde, 2005 yılı 4.sınıf öğretim programında bulunan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *gözlem* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *gözlem* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamıştır. 2005 yılı “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Kültür ve Miras” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında *gözlem* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *gözlem* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 24 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 9 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 23

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 5. Sınıf Düzeyinde Gözlem Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Kültür ve miras	2005	-						
	2018	SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.	2	0	1	0	0	3
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	5	0	3	1	0	9
		SB.5.3.4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.	0	0	3	0	0	3
	2018	SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	1	2	0	0	0	3
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	-						
	2018	SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.	2	0	2	0	0	4
Toplam		10	2	9	1	0	22	

Tablo 23 incelendiğinde, 2005 yılı 5.sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *gözlem* becerisine ait kazanıma rastlanmamışken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *gözlem* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *gözlem* becerisine ait kazanıma yer verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 yılı “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında *gözlem* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *gözlem* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme

gözlem becerisine ait kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceriye ait kazanıma rastlanmamıştır. 2005 yılı “*Güç, Yönetim ve Toplum*” 2018 yılında “*Etkin Vatandaşlık*” ve her iki programda bulunan “*Birey ve Toplum*” “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*” “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanlarında *gözlem* becerisi ile ilişkili kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *gözlem* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 15 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise bu beceri ile ilişkili temalara yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 26

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 4. Sınıf Düzeyinde Konum Analizi Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005 SB.4.3.1. Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.	10	6	3	0	1	20
	SB.4.3.4. Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.	4	2	1	0	1	8
	2018 SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	9	14	3	0	4	30
	SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	1	6	1	0	3	11
	SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	1	1	0	0	0	2
Küresel bağlantılar	2005 SB.4.8.1. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.	1	0	1	0	1	3
	SB.4.8.2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.	6	0	0	0	0	6
	SB.4.8.3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.	2	4	0	0	0	6
	2018 SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.	0	9	0	0	0	9
	SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.						
Toplam		34	42	9	0	10	95

Tablo 26 incelendiğinde, 2005 yılı 4. sınıf öğretim programında bulunan “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanında *konum analizi* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3’e çıkmıştır. 2005 yılı “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanında *konum analizi* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye düşmüştür. 2005 yılı “*Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler*” “*Güç, Yönetim ve Toplum*” 2018 yılında “*Etkin Vatandaşlık*” ve her iki programda bulunan “*Birey ve Toplum*” “*Kültür ve Miras*” “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*” öğrenme alanlarında *konum analizi* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *konum analizi* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 37 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 58 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 27

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 5. Sınıf Düzeyinde Konum Analizi Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Küresel bağlantılar	2005	SB.5.8.1. Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.	7	0	0	0	0	7
	2018	-						
Toplam			7	0	0	0	0	0

Tablo 27 incelendiğinde, 2005 yılı 5. sınıf öğretim programında bulunan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *konum analizi* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma rastlanmamıştır. 2005 yılı “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Kültür ve Miras” “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında *konum analizi* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *konum analizi* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 7 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise bu beceri ile ilişkili temalara yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 28

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 6. Sınıf Düzeyinde Konum Analizi Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.6.2.1. Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	4	5	0	0	0	9
		SB.6.2.2. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	5	10	4	0	0	19
		SB.6.2.4. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	6	7	0	0	0	13
	2018	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	5	12	3	0	0	20
Küresel bağlantılar	2005	SB.6.5.1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılımının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	3	11	1	0	0	15
	2018	-						
Toplam			23	45	8	0	0	76

Tablo 28 incelendiğinde, 2005 yılı 6. sınıf öğretim programında bulunan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *konum analizi* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme

alanında *konum analizi* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Kültür ve Miras” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında *konum analizi* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *konum analizi* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 56 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 20 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 29

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 7. Sınıf Düzeyinde Konum Analizi Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Kültür ve miras	2005	-					
	2018	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.	0	1	1	0	0
Toplam		0	1	1	0	0	2

Tablo 29 incelendiğinde, 2005 yılı 7. sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *konum analizi* becerisine ait kazanıma rastlanmamışken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e çıkmıştır. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Kültür ve Miras” “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında *konum analizi* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *konum analizi* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarına yer verilmediği tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 2 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 30

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 4. Sınıf Düzeyinde Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Birey ve toplum	SB.4.1.2. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.	1	0	0	0	1	2
	SB.4.1.3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.	2	1	0	0	1	4
	2005	-					
İnsanlar, yerler ve çevreler	SB.4.3.5. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.	3	0	1	0	1	5
	SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	5	0	2	0	2	9

Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.4.5.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	1	0	1	0	1	3
	2018	SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	1	0	1	0	0	2
		SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.	1	0	1	0	0	2
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.4.4.3. Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.	1	0	1	0	0	2
	2018	SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	2	0	2	0	0	4
		SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.	1	0	1	0	0	2
Toplam			18	0	10	0	6	35

Tablo 30 incelendiğinde, 2005 yılı 4. sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 ve 2018 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1’dir. 2005 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 yılı “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Kültür ve Miras” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 15 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 19 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 31

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 5. Sınıf Düzeyinde Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Kültür ve miras	2005	SB.5.2.1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıtır.	1	0	0	0	1	2
		SB.5.2.6. Atatürk inkılablarıyla ilkelerini ilişkilendirir.	1	0	0	0	1	2
	2018	SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	1	0	1	0	0	2
		SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.	1	0	1	0	0	2
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.5.4.1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.	7	0	4	0	2	
		SB.5.4.2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.						
		SB.5.4.3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.						
		SB.5.4.4. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.						
2018	-	-	-	-	-	-	-	

Küresel bağlantılar	2005	SB.5.8.2. Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.	3	0	2	0	1	6
	2018	-						
Etkin vatandaşlık	2005	-						
	2018	SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.	1	0	1	0	0	2
		SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.	1	0	1	0	0	2
Toplam			16	0	10	0	5	31

Tablo 31 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 5. Sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 2’dir. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 4 iken 2018 yılında bu beceriye ait kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceriye ait kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Grup, Kurum ve Sosyal Örgütler” “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait kazanıma yer verilmemişken bu öğrenme alanının 2018 yılındaki yansıması olan “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2’dir. 2005 yılı “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” 2018 yılı her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 22 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 9 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 32

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 6. Sınıf Düzeyinde Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Birey ve toplum	2005	-						
	2018	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.	1	0	1	0	0	2
		SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.	1	0	1	0	0	2
Kültür ve miras	2005	-						
	2018	SB.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	1	0	1	0	0	2
		SB.6.2.2. İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	1	0	1	0	0	2
		SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	1	0	1	0	0	2
	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	1	0	1	0	0	2	

İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.6.2.4. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	6	0	3	0	1	10
	2018	SB.6.3.2. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	3	0	0	0	1	4
		SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	1	0	1	0	0	2
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.6.7.3. Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.	1	0	0	0	0	1
	2018	-	-	-	-	-	-	-
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.6.4.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.	3	0	1	0	1	5
	2018	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	1	0	0	0	0	1
		SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.	1	0	1	0	0	2
Küresel bağlantılar	2005	SB.6.5.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.	2	0	1	0	2	5
	2018	SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.	1	0	1	0	0	2
		SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.	1	0	1	0	0	2
		SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.	2	0	1	0	0	3
		SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.	1	0	1	0	0	2
Toplam			29	0	17	0	5	51

Tablo 32 incelendiğinde, 2005 yılı 6. sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait kazanıma yer verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’dir. 2005 yılı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine* ait kazanıma yer verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 4’tür. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine* yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine* yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine* yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine* ait kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceriye ile ilişkili kazanım sayısı 4’tür. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılında “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine* ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine* ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 21 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 30 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 33

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 7. Sınıf Düzeyinde Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Birey ve toplum	2005	-						
	2018	SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.	3	0	2	0	0	5
		SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.	2	0	2	0	0	4
Kültür ve miras	2005	-						
	2018	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.	2	0	2	0	0	4
		SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.	2	0	2	0	0	4
		SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.	3	0	3	0	0	6
		SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	5	0	5	0	0	10
		SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	1	0	1	0	0	2
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.7.2.2. Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.	9	0	4	0	2	15
	2018	SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	2	0	2	0	0	4
		SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.	11	0	5	0	0	16
		SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	1	0	1	0	0	2
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	-						
	2018	SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.	2	0	2	0	0	4
		SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.	1	0	1	0	0	2
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	-						
	2018	SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	1	0	1	0	0	2
		SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	1	0	1	0	0	2
Küresel bağlantılar	2005	-						
	2018	SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.	1	0	1	0	0	2
Etkin vatandaşlık	2005	-						
	2018	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.	3	0	3	0	0	6
		SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.	1	0	1	0	0	2
		Toplam	56	0	42	0	2	100

Tablo 33 incelendiğinde, 2005 yılı 7. Sınıf öğretim programında bulunan "Birey ve Toplum" öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait kazanıma yer

verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2'dir. 2005 yılı "Kültür ve Miras" öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait kazanıma yer verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 5'tir. 2005 yılı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3'e çıkmıştır. 2005 yılı "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait kazanıma yer verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3'tür. 2005 yılı "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilmemişken 2018 yılında bu beceriye ile ilişkili kazanım sayısı 3'tür. 2005 yılı "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2'dir. 2005 yılı "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait kazanıma yer verilmemişken bu öğrenme alanının 2018 yılındaki yansıması olan "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2'dir. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 15 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 82 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 34

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP'de 4. Sınıf Düzeyinde Çevre Okuryazarlığı Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
Birey ve toplum	2005	SB.4.1.3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.	2	1	0	0	3	
	2018	-						
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.4.3.1. Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.	5	2	1	0	0	8
		SB.4.3.6. Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	18	5	6	1	1	31
	2005	SB.4.3.7. Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	2	2	4	0	0	8
		SB.4.3.8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.	3	5	0	0	0	8
	2018	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	4	8	0	0	2	14
		SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	6	3	3	0	0	12
		SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	3	4	5	0	0	12
		SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	8	7	4	0	1	20
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	SB.4.5.4. Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır.	0	2	2	1	0	5
		SB.4.5.6. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	0	2	1	2	0	5
	2018	SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.	2	2	1	0	0	5

		SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	0	0	2	1	0	3
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.4.4.2. İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.	4	3	4	2	0	13
		SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	1	5	4	0	0	10
Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler	2005	SB.4.6.5. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel-sosyal etkinlikler önerir.	1	3	1	0	0	5
	2018	-						
Güç, yönetim ve toplum	2005	SB.4.7.2. Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar. SB.4.7.3. Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir.	5	0	3	0	0	8
	2018	-						
Küresel bağlantılar	2005	SB.4.8.2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.	6	0	4	0	0	10
		SB.4.8.3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.						
		SB.4.8.4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.	2	2	0	0	0	4
	2018	-						
Toplam			72	56	46	7	4	184

Tablo 34 incelendiğinde, 2005 yılı 4. sınıf öğretim programında bulunan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceriye ait kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı 4 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 5’e çıkmıştır. 2005 ve 2018 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında her iki programda çevre okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı 2’dir. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceriye ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 yılı “Grup, Kurum ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu öğrenme alanına yer verilmediği tespit edilmiştir. “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu öğrenme alanına yer verilmediği tespit edilmiştir. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 2018 yılı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında çevre okuryazarlığı becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 112 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 66 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 35

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 5. Sınıf Düzeyinde Çevre Okuryazarlığı Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
Kültür ve miras	2005 SB.5.2.1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıır.	10	9	2	0	1	22

İnsanlar, yerler ve çevreler	2018	SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	6	4	5	1	2	18	
	2005	SB.5.3.4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.	10	3	4	1	0	18	
		SB.5.3.5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.	5	6	2	0	0	13	
		SB.5.3.6. Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örnekler verir.	2	3	3	0	0	8	
		SB.5.3.7. Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.	4	6	2	0	0	12	
	2018	SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	9	8	2	0	0	18	
		SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	13	13	2	0	0	28	
		SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	2	0	2	2	1	7	
	Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.5.4.1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.	13	13	0	0	0	26
			SB.5.4.2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.						
SB.5.4.3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.									
2018		SB.5.4.4. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.	8	5	3	0	0	16	
		SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.							
	SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıtır.	5	7	0	0	0	12		
Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler	2005	SB.5.6.1. Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.	3	2	2	0	0	7	
		SB.5.6.2. Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.							
		SB.5.6.3. Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.							
	2018	-							
Küresel bağlantılar	2005	SB.5.8.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	8	8	1	0	0	17	
	2018	SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	5	4	2	0	0	11	
Etkin vatandaşlık	2005	-							
	2018	SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.	1	1	0	0	0	2	
Toplam			107	94	33	4	2	242	

Tablo 35 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 5. sınıf öğretim programında bulunan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1’dir. 2005 yılı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 5 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3’e düşmüştür. 2005 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’ye çıkmıştır. 2005 yılı “Grup, Kurum ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 4 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 2’dir. “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken bu öğrenme alanının 2018 yılındaki yansıması olan “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 ve 2018 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 1’dir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği

görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *çevre okuryazarlığı* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 80 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 71 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 36

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 6. Sınıf Düzeyinde Çevre Okuryazarlığı Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.6.2.3. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	14	9	1	0	0	24
		SB.6.2.4. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	4	3	0	0	0	7
		SB.6.2.5. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’deki iklim tiplerinin dağılımında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.	6	6	0	0	0	12
	2018	SB.6.3.2. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	3	3	2	0	0	8
		SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	0	5	2	0	0	7
	SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	9	4	0	0	0	13	
Bilim, teknoloji ve toplum	2005	-						
	2018	SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	0	5	0	0	0	5
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.6.4.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.	8	8	5	1	0	22
		SB.6.4.2. Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.	1	2	0	0	0	3
		SB.6.4.4. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.	7	5	4	3	0	19
	2018	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	5	6	2	0	0	13
		SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.	8	8	5	0	0	21
	SB.6.5.3. Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.	1	1	2	0	0	3	
Küresel bağlantılar	2005	SB.6.5.1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılımının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	4	10	0	0	0	14
		SB.6.5.4. Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve iş birliği içinde olmasının önemini fark eder.	0	1	0	1	0	2
	2018	-						
		Toplam	70	76	23	5	0	173

Tablo 36 incelendiğinde, 2005 ve 2018 yılı 6. sınıf öğretim programında bulunan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki

programda da 3 tanedir. 2005 yılı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine ait kazanıma yer verilmemişken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’dir. 2005 ve 2018 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 3 tanedir. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında çevre okuryazarlığı becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceriye ait kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” 2018 yılı “Etkin Vatandaşlık” ve her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarında çevre okuryazarlığı becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında çevre okuryazarlığı becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 105 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 72 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

Tablo 37

2005 ve 2018 Yılı SBDÖP’de 7. Sınıf Düzeyinde Çevre Okuryazarlığı Becerisine Ait Beceri-Kazanım-Öğrenme Alanı İlişkisi ve Beceriye Kitapta Yer Verilme Durumu

Öğrenme Alanı/ Yıllar	Kazanımlar	Görsel	Bilgi	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam	
İnsanlar, yerler ve çevreler	2005	SB.7.2.1. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.	11	8	1	0	0	20
		SB.7.2.4. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	2	2	0	0	0	4
		SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	7	4	0	0	0	11
	2018	SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.	3	3	0	0	0	6
	SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	5	2	2	0	0	9	
Üretim, dağıtım ve tüketim	2005	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.	2	1	2	0	0	5
		SB.7.5.3. Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	4	3	0	0	0	7
		SB.7.5.4. Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.	0	1	0	0	0	1
2018	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	2	4	3	0	0	9	
	SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	3	3	0	0	0	6	
	SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.	0	1	1	0	0	2	
Güç, yönetim ve toplum	2005	SB.7.6.4. Siyasal partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.	0	0	1	2	0	3
	2018	-						
Küresel bağlantılar	2005	SB.7.7.2. Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.	6	8	7	5	1	27
		SB.7.7.3. Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.						
		SB.7.7.4. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.	5	0	3	0	0	8

2018	SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	12	11	3	0	2	28
Toplam		62	51	23	7	3	146

Tablo 37 incelendiğinde, 2005 yılı 7. sınıf öğretim programında bulunan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 2 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 3’e çıkmıştır. 2005 ve 2018 yılı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı her iki programda da 2 tane dir. 2005 yılı “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 1 iken 2018 yılında bu öğrenme alanının yansıması olan “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında bu beceri ile ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. 2005 yılı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında *çevre okuryazarlığı* becerisine yer verilen kazanım sayısı 3 iken 2018 yılında bu beceri ile ilişkili kazanım sayısı 1’e düşmüştür. 2005 2018 yılı her iki programda bulunan “Birey ve Toplum” “Kültür ve Miras” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında *çevre okuryazarlığı* becerisine ait kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında *çevre okuryazarlığı* becerisine ait görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme temalarında toplam 75 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmişken 2018 öğretim programında ise toplam 70 tane beceri ile ilişkili tema tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu çalışma ile, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanan sosyal bilgiler ders kitapları coğrafya disiplini ile ilişkili olan 9 beceri açısından ele alınan temalar bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre, 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 4. sınıfta en fazla, 7. sınıfta ise en az yer verilirken 2018 yılı ders kitabında bu beceriye 5. sınıfta en fazla, 6. sınıfta ise en az yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki öğretim programının ders kitaplarındaki temaların toplamı sınıf düzeyi oranları açısından incelendiğinde bu beceriye 5. sınıfta en fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu veriler sonucunda *değişim ve sürekliliği algılama* becerisi her iki öğretim programının ders kitaplarında ele alınan temalar bakımından büyük çoğunlukla dengeli bir dağılım göstermektedir. Bu durum bu beceriye verilen önemin ne denli büyük olduğunu ifade etmektedir.

Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, 2005 yılı öğretim programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine tüm sınıflar düzeyinde bakıldığında sadece 7. sınıfta yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile çalışma kıyaslandığında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine yalnızca 7. sınıfta değil diğer sınıf düzeylerinde de yer verildiği tespit edildiğinden dolayı bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir.

Altay (2020) tarafından yapılan çalışmada *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine sosyal bilgiler ders kitaplarında büyük ölçüde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Çünkü öğrencilerin farklı dönem ve mekanlarda nelerin değişip değişmediğini anlamaları ve geçmiş-bugün ve gelecek arasındaki ilişkiyi kurabilmeleri için *değişim ve sürekliliği algılama* becerisi her yaş ve sınıf düzeylerinde kazandırılması beklenen bir beceridir. Bu bağlamda 2005 yılı ders kitaplarında bu beceri tüm sınıf düzeylerinde hemen hemen

eşit dağıtılmıştır. 2018 yılında ise bu dağılımın 6. sınıf düzeyinde yeterli nicelikte olmadığı ancak diğer sınıf düzeylerinde dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Kanıt kullanma becerisi doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre, 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 6. sınıfta en fazla, 4. sınıfta ise en az yer verilirken 2018 yılı ders kitabında ise bu beceriye 6. sınıfta en fazla, 7. sınıfta ise en az yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki yılın ders kitaplarındaki temaların toplamı sınıf düzeyi oranları açısından incelendiğinde bu beceriye 6. sınıfta en fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu veriler sonucunda *kanıt kullanma* becerisi her iki öğretim programının ders kitaplarında ele alınan temalar bakımından büyük çoğunlukla dengeli bir dağılım göstermektedir. Bu durum bu beceriye verilen önemi ifade etmektedir.

Çelikkaya ve Boyraz (2018) tarafından yapılan çalışmada, *kanıt kullanma* becerisinin ders kitaplarında en az işlenen becerilerden biri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2005 sosyal bilgiler ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmenin en az 6. sınıf düzeyinde işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Altay (2020) tarafından yapılan çalışmada aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir. Çünkü ele alınan çalışmada *kanıt kullanma* becerisine yalnızca 6. sınıfta değil tüm sınıf düzeylerinde yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler kanıt kullanma becerisi ile sınıf ortamında birinci ve ikinci el kanıtlarla tanışma fırsatı bulduğu için öğrenci gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle tüm sınıf düzeylerinde verilmesi gereken bir beceridir.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre, 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 6. sınıfta en fazla, 5. sınıfta ise en az yer verilirken 2018 yılı ders kitabında bu beceriye 6. sınıfta en fazla, 5. sınıfta ise en az yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki öğretim programının ders kitaplarındaki temaların toplamı sınıf düzeyi oranları açısından incelendiğinde bu beceriye 6. sınıfta en fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu veriler sonucunda *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisi her iki öğretim programının ders kitaplarında ele alınan temalar bakımından büyük çoğunlukla dengeli bir dağılım göstermemektedir. Bu durum bu beceriye özellikle her iki yılın 5. sınıf ders kitaplarında yeterince önem verilmediğini ortaya koymuştur. Zaman kavramı soyut bir kavram olduğundan öğrencilerin zihinlerinde yer edinmesi için kesintisiz bir süreci gerektirmektedir. Kronoloji ise bu kesintisiz süreç içerisinde öğrencilerin meydana gelen olayları daha iyi algılayıp anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisi de öğrencilere her sınıf düzeyinde kazandırılması gereken becerilerden biridir. *Zaman ve kronolojiyi algılama* becerisi 2005 ve 2018 yılı ders kitaplarında yaş faktörü dikkate alınmadan sınıf düzeylerine dağıtıldığı takdirde çocukların anlamada güçlük çekmesine ve yanlış öğrenmelere sebep olabilir. Bu bağlamda 2005 ve 2018 yılları ders kitaplarında 5. sınıf düzeylerinde bu beceriye önem verilmemiş olması dikkat çekicidir.

Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, 2005 yılı programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine tüm sınıflar düzeyine bakıldığında yalnızca 7. sınıfta yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile çalışma kıyaslandığında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine yalnızca 7. sınıfta değil diğer sınıf düzeylerinde de yer verildiği tespit edildiğinden dolayı sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir.

Altay (2020) tarafından yapılan çalışmada, 2018 yılı programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisinin en sık işlenen becerilerden biri

olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile çalışma kıyaslandığında 2018 yılı ders kitaplarında *zaman ve kronolojiyi algılama* becerisine en sık 6. sınıfta yer verildiği tespit edildiği için sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir.

Mekânı algılama becerisi doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre, 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 5. sınıfta en fazla, 6. sınıfta ise en az yer verilirken 2018 yılı ders kitabında bu beceriye 4. sınıfta en fazla, 7. sınıfta ise en az yer verilmiştir. Bu veriler sonucunda *mekânı algılama* becerisi ele alınan temalar bakımından 2005 yılı ders kitaplarında dengeli bir dağılım göstermemişken 2018 yılı ders kitaplarında ise dağılımın daha dengeli bir şekilde yapıldığı görülmüştür. Bu veriler sonucunda *mekânı algılama* becerisi ele alınan temalar bakımından erken yaşlarda kazandırılması hedeflenen bir beceri olmasına rağmen 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 4. sınıf düzeyinde yeterli önemin verilmediği görülmüştür. 2018 yılı ders kitabında ise 6. ve 7. sınıf düzeyinde yeterince bu beceriye yeterli önem verilmediği görülmüştür. Bu durum somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişte tarih ve coğrafya konularının bu beceri adı altında öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde öğrenilmesini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle *mekânı algılama* becerisinin tüm sınıf düzeylerinde öğrencilere kazandırılması için nitel ve nicel olarak artırılmalı ve sınıflara eşit bir şekilde dağıtılmalıdır.

Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, 2005 yılı programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarında *mekânı algılama* becerisine tüm sınıf düzeylerinde yer verildiği yalnızca beceriye 5. sınıfta yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile çalışma kıyaslandığında bu beceriye tüm sınıf düzeylerinde yer verildiği en yüksek düzeyde 5. sınıfta, en düşük düzeyde ise 4. sınıfta yer verildiği tespit edildiği için sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir.

Harita okuryazarlığı becerisi doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre, 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 6. sınıfta en fazla, 4. sınıfta ise en az yer verilirken 2018 yılı ders kitabında bu beceriye 6. sınıfta en fazla, 7. sınıfta ise en az yer verilmiştir. Her iki öğretim programının ders kitaplarındaki temaların toplamı sınıf düzeyi oranları açısından incelendiğinde bu beceriye en fazla 6. sınıfta yer verildiği tespit edilmiştir. Bu veriler sonucunda *harita okuryazarlığı* becerisi her iki öğretim programının ders kitaplarında ele alınan temalar bakımından büyük çoğunlukla dengeli bir dağılım göstermemektedir. Bu beceriye 2005 yılı ders kitabında 4. sınıf düzeyinde, 2018 yılı ders kitabında ise 7. sınıf düzeyinde yeterince önem verilmediği görülmektedir. *Harita okuryazarlığı* becerisi öğrencilerin yaşadıkları mekânı algılamaları ve anlamalarını sağlayarak aynı zamanda mekân-olay arasındaki ilişki doğrultusunda bağlantı kurabilmeleri bakımından önemi bir hayli büyüktür. Bu nedenle her iki öğretim programıyla hazırlanmış ders kitaplarında bu beceriye yeterli önemin verilmesi gerekmektedir.

Oruç ve Liman (2012) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler ders kitaplarında haritalara az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir. Çünkü bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında *harita okuryazarlığı* becerisinin kazandırılmasına yönelik “görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme” temalarının da yer aldığı görülmüştür.

Çelikkaya ve Kürümoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada, 4. ve 5. sınıf düzeylerinde bu beceriye yönelik verilen temalar açısından inceleme yapıldığında haber temasına yer verilmediği

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Çünkü çalışmada incelendiğinde bu beceriye haber alt temasında yer verilmediği tespit edilmiştir.

Altay (2020) tarafından yapılan çalışmada, *harita okuryazarlığı* becerilerine ders kitaplarında büyük ölçüde yer verildiği tespit edilmiştir. Bu beceriye en çok ise 2018 yılı programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarında 6. ve 7. sınıf düzeylerinde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile uyumluluk göstermektedir. Coğrafya disiplininin dağılım ilkesini en iyi yansıtan araç haritalardır. Haritalar sayesinde öğrenciler görsel öğrenmenin yanı sıra kalıcı öğrenmelerde gerçekleşmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler ders kitaplarında bu beceriye yeterli önemin verilmesi hayati bir öneme sahiptir.

Pala (2022) tarafından yapılan çalışmada, 2005 SBDÖP'de tüm sınıf düzeylerinde harita okuryazarlığı becerisine yer verildiğine 2018 SBDÖP'de ise sadece 7. sınıf düzeyinde bu beceriye yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu sonuç ele alınan çalışma ile kısmen tutarlılık göstermektedir. Çünkü *harita okuryazarlığı* becerisine 2005 ve 2018 programlarında tüm sınıf düzeylerinde yer verildiği ancak dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. 2018 yılında ise harita okuryazarlığı becerisine diğer sınıf düzeylerine göre en düşük oranda 7. sınıfta yer verildiği fakat bu sınıf düzeyinde herhangi bir veriye ulaşılmadığına dair bir sonuç elde edilmediği tespit edilmiştir.

Gözlem becerisi doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre, 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 4. sınıfta en fazla, 5. ve 6. Sınıflarda ise en az yer verilirken 2018 yılı ders kitabında bu beceriye 5. sınıfta en fazla yer verildiği 6. ve 7. sınıflarda ise bu beceriye ait bir veriye rastlanmadığı görülmüştür. Bu veriler sonucunda gözlem becerisi 2005 yılı ders kitaplarında ele alınan temalar bakımından büyük çoğunlukla dengeli bir dağılım gösterirken 2018 yılı ders kitaplarında ise dengeli bir dağılım göstermemektedir. Özellikle 6. ve 7. sınıf düzeylerinde herhangi bir veriye rastlanmamış olması bu durumu açıkça ortaya koymakta ve bu beceriye daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Aydemir ve Adamaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, 2005 öğretim programındaki kazanım ve etkinliklerde *gözlem* becerisine yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir. *Gözlem* becerisi öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat verdiği için anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlar. Bu nedenle bu beceriye daha fazla yer verilerek öğrencilerin daha kolay bir şekilde öğrenmelerine olanak tanınması gerekmektedir.

Çelikkaya ve Boyraz (2018) tarafından yapılan çalışmada, *gözlem* becerisine ders kitaplarında en çok fotoğrafta yer verilmiş olup diğer temalarda yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir. Çünkü az da olsa diğer temalarda da *gözlem* becerisine yer verildiği tespit edilmiştir.

Altay (2020) tarafından yapılan çalışmada, 2018 programına göre hazırlanmış ders kitaplarında sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir beceri olan *gözlem* becerisinin az yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir. *Gözlem* becerisi öğrencilerin yaşadıkları çevrede yer alan doğal ve beşerî unsurların farkına varmalarını ve bu unsurlar arasında ilişki kurarak doğrudan öğrenmelerini sağlayan bir beceridir. Bu nedenle *gözlem* becerisinin sosyal bilgiler ders kitaplarında gereken önemin verilmesi ve sınıflara eşit düzeyde dağıtılması gerekmektedir.

Konum analizi becerisi doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre, 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 6.sınıfta en fazla, 4. ve 5. sınıflarda ise en az yer verilirken 7. sınıfta bu beceriye ait herhangi bir veriye rastlanmadığı görülmüştür. 2018 yılı ders kitabında bu beceriye 4. sınıfta en fazla, 7. sınıfta ise en az yer verilirken 5. sınıf düzeyinde bu beceriye ait bir veriye rastlanmadığı görülmüştür. Bu veriler sonucunda *konum analizi* becerisi 2005 yılı ders kitaplarında ele alınan temalar bakımından büyük çoğunlukla dengeli bir dağılım gösterirken 7. sınıf düzeyinde ise herhangi bir veriye yer verilmemiş olması bu sınıf düzeyinde *konum analizi* becerisinin eksik kaldığını ve bu beceriye daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. 2018 yılı ders kitaplarında ise *konum analizi* becerisi dengeli bir dağılım göstermemekte olup özellikle 5. sınıf düzeyinde herhangi bir veriye yer verilmemiş olması bu becerinin eksik kaldığını ve beceriye daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Altay (2020) tarafından yapılan çalışmada, 2018 programı doğrultusunda hazırlanan 5. sınıf düzeyindeki ders kitabında *konum analizi* becerisine çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir. Çünkü ele alınan çalışmada 5. sınıf düzeyinde *konum analizi* becerisine ait herhangi bir veriye rastlanmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni yapılan her iki çalışmada kullanılan sosyal bilgiler ders kitapları farklı olduğundan dolayı farklı sonuçlar ortaya çıktığı düşünülmektedir. Sonuç itibarıyla *konum analizi* becerisi öğrencinin nerede olduğu için orada olduğunu anlaması açısından hayati bir öneme sahip beceridir. Ancak her iki öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarında bu beceriye yeterli önem verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerisi doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre, 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 5. sınıfta en fazla, 4. sınıfta ise en az yer verilirken 2018 yılı ders kitabında bu beceriye 7. sınıfta en fazla, 5. sınıfta ise en az yer verilmiştir. Bu veriler sonucunda *tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama* becerisi 2005 yılı ders kitaplarında ele alınan temalar bakımından dengeli bir dağılım gösterirken 2018 yılı ders kitaplarında ise dengeli bir dağılım göstermemektedir. Bu durum beceriye verilmesi gereken önemin ne denli fazla olduğunu ifade etmektedir.

Hayta (2022) tarafından yapılan çalışmada, *tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama* becerisinin 7. sınıf düzeyinde (4) defa yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ele alınan çalışma ile kıyaslandığında ise bu beceriye ait etkinlik temasında 7. sınıf düzeyinde (37) defa yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç ile yapılan çalışma sonucu tutarlılık göstermemektedir. Bu durumun sebebi ele alınan çalışmanın diğer çalışmalara göre daha kapsamlı olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. *Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama* becerisi öğrencilerin verileri bütün şekilde görmelerini ve bu veriler üzerinden sonuçlar çıkarmalarını sağlayan bir beceridir. Bu nedenle özellikle 2018 programıyla hazırlanmış ders kitaplarında bu beceriye verilen önemin artırılarak sınıflara daha dengeli bir şekilde dağıtılması gerekmektedir.

Çevre okuryazarlığı becerisi doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre, 2005 yılı ders kitabında bu beceriye 4. sınıfta en fazla, 7. sınıfta ise en az yer verilirken 2018 yılı ders kitabında bu beceriye 6. sınıfta en fazla, 4. sınıfta ise en az yer verilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda çevre okuryazarlığı becerisinin 2005 ve 2018 yılı ders kitaplarında ele alınan temalar bakımından dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Öztürk ve Zaimoğlu Öztürk (2016) tarafından yapılan çalışmada, 2005 yılı öğretim programında yer alan kazanımlarda çevre eğitimi ile ilgili yapılan tespitler sonucunda %21.7'lik oran ile en fazla bu beceriye yer verilen sınıf düzeyinin 5. sınıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir. Çünkü ele alınan çalışmada çevre eğitimi ile ilgili içeriğe en fazla yer veren sınıf düzeyinin %30'luk oran ile 4. sınıf düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Farklı sonuçlar ortaya çıkmış olsa da herkesin öncelikli amacı yaşadıkları çevreyi korumak için sorumluluk kazanmalarını sağlayarak çevre bilincinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Demir (2022) tarafından yapılan çalışmada, çevreye ve çevresel sorunlara odaklanan en çok konu ve kazanımın bulunduğu sınıf düzeyinin 4. sınıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermemektedir. Çünkü ele alınan çalışmada *çevre okuryazarlığı* becerisinin en çok ele alındığı sınıf düzeyinin 6. sınıf düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni yapılan her iki çalışmada kullanılan sosyal bilgiler ders kitapları farklı olduğundan dolayı farklı sonuçlar ortaya çıktığı düşünülmektedir. *Çevre okuryazarlığı* becerisi çevremizde ve dünyamızda ortaya çıkan sorunlardan hareketle ortaya çıkmış bir beceridir. Dolayısıyla tüm sınıf düzeylerinde ele alınması öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren çevreye karşı duyarlılık kazanmaları açısından hayati öneme sahiptir.

Pala (2022) tarafından yapılan çalışmada, *çevre okuryazarlığı* becerisinin 2005 ve 2018 SBDÖP kazanımlarına göre dağılımına bakıldığında her iki programda da tüm sınıf düzeylerinde bu beceriye yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir. *Çevre okuryazarlığı* becerisi bireylerin çevresinde meydana gelen olayları anlama ve çevresinde ortaya çıkan sorunları çözmeye yeterliliğini kazandırma açısından önemli bir beceridir. Bu nedenle her iki öğretim programıyla hazırlanmış ders kitaplarında bu becerinin dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

2005 ve 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış 4,5,6,7. sınıf ders kitaplarının "*görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme*" temaları toplamının coğrafya ile ilişkili beceriler bağlamında sınıf düzeylerine yansımalarının oran olarak dağılımı doğrultusunda elde edilen araştırma sonuçları aşağıdaki gibidir:

2005 yılı 4. sınıf düzeyinde "*görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme*" temaları toplamına ders kitaplarında sırasıyla en fazla yer verilen beceriler; değişim ve sürekliliği algılama becerisi %30, kanıt kullanma becerisi %23, çevre okuryazarlığı %17, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi %13, konum analizi %6, gözlem %4 mekânı algılama becerisi %3, harita okuryazarlığı becerisi %2, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama %2 şeklindedir.

2018 yılı 4. sınıf düzeyinde "*görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme*" temaları toplamına ders kitaplarında sırasıyla en fazla yer verilen beceriler; değişim ve sürekliliği algılama becerisi %27, kanıt kullanma becerisi %24, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi %12, mekânı algılama becerisi %11, çevre okuryazarlığı %10, konum analizi %9, harita okuryazarlığı becerisi %3, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama %3, gözlem %1 şeklindedir.

2005 yılı 5. sınıf düzeyinde "*görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme*" temaları toplamına ders kitaplarında sırasıyla en fazla yer verilen beceriler; kanıt kullanma becerisi %33, değişim ve sürekliliği algılama becerisi %28, mekânı algılama becerisi %12, çevre okuryazarlığı %11, harita okuryazarlığı becerisi %7, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi %3, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama %3, gözlem %2, konum analizi %1 şeklindedir.

2018 yılı 5. sınıf düzeyinde “görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme” temaları toplamına ders kitaplarında sırasıyla en fazla yer verilen beceriler; değişim ve sürekliliği algılama becerisi %43, kanıt kullanma becerisi %22, çevre okuryazarlığı %12, mekânı algılama becerisi %12, harita okuryazarlığı becerisi %5, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi %3, gözlem %2, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama %1, konum analizi %0 şeklindedir.

2005 yılı 6. sınıf düzeyinde “görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme” temaları toplamına ders kitaplarında sırasıyla en fazla yer verilen beceriler; kanıt kullanma becerisi %26, değişim ve sürekliliği algılama becerisi %25, çevre okuryazarlığı %16, harita okuryazarlığı becerisi %9, mekânı algılama becerisi %6, gözlem %6, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama %5, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi %4, konum analizi %3 şeklindedir.

2018 yılı 6. sınıf düzeyinde “görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme” temaları toplamına ders kitaplarında sırasıyla en fazla yer verilen beceriler; zaman ve kronolojiyi algılama becerisi %20, kanıt kullanma becerisi %13, çevre okuryazarlığı %12, değişim ve sürekliliği algılama becerisi %11, harita okuryazarlığı becerisi %10, mekânı algılama becerisi %6, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama %5, konum analizi %3, gözlem %0 şeklindedir.

2005 yılı 7. sınıf düzeyinde “görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme” temaları toplamına ders kitaplarında sırasıyla en fazla yer verilen beceriler; kanıt kullanma becerisi %30, mekânı algılama becerisi %15, çevre okuryazarlığı %13, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi %9, harita okuryazarlığı becerisi %5, gözlem %3, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama %3, konum analizi %0 şeklindedir.

2018 yılı 7. sınıf düzeyinde “görsel, bilgi, etkinlik, haber, değerlendirme” temaları toplamına ders kitaplarında sırasıyla en fazla yer verilen beceriler; değişim ve sürekliliği algılama becerisi %36, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama %16, kanıt kullanma becerisi %14, çevre okuryazarlığı %14, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi %10, mekânı algılama becerisi %7, harita okuryazarlığı becerisi %2, konum analizi %1, gözlem %0 şeklindedir.

Becerilerin ders kitaplarına yansımaları genel olarak değerlendirildiğinde 2005 ve 2018 yılı tüm sınıf düzeylerinde en fazla değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma, çevre okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerine yer verildiği; en az ise konum analizi, gözlem ve tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında her iki yılın ders kitaplarında programlarda meydana gelen güncellemelere rağmen aynı becerilere ağırlık verilerek ders kitaplarının hazırlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2005 ve 2018 yılı öğretim programlarına göre hazırlanmış 4, 5, 6 ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen coğrafya disiplini ile ilişkili becerilerin dengeli bir şekilde dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Aydemir (2017) tarafından yapılan çalışmada, ders kitaplarında becerilere gelişigüzel yer verildiği ve bu nedenle incelenen ders kitaplarının yer verilen becerilerin tamamını kazandıracak nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda bakıldığında bazı becerilere çok fazla yer verilmiş bazı becerilere ise az ya da hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum sosyal bilgiler ders kitapları için olumsuz bir durum olup öğrencilerin gelişim dönemi ihtiyaçları dikkate alınarak ders kitaplarının nitelikli bir yapıya kavuşturulması bir zorunluluk göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları ışığında aşağıda belirtilen öneriler sunulabilir.

- Programda yer verilen coğrafya disiplini ile ilişkili becerilerin yeniden gözden geçirilip eksik ve yetersiz bir şekilde aktarılan ve öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili olduğu düşünülen gözlem, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerilerine sosyal bilgiler ders kitaplarında daha çok yer verilebilir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında az yer verilen ve sınıf düzeylerine dengeli bir dağılımın yapılmadığı harita okuryazarlığı, mekân algılama, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri tekrardan gözden geçirilerek düzenlenebilir.
- Becerilerin dağılımı öğretim programı ve ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde standart bir kriter dahilinde yapılarak bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik açıklamalar yer alabilir. Bununla birlikte ders kitaplarında görsel, bilgi, etkinlik, haber ve değerlendirme tema boyutlarında becerilerin kendi içerisinde dağılımı eşit olacak şekilde yapılabilir.
- Ders kitaplarında bulunan beceriler öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağıtılarak belirli bir standarda uyulabilir.
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen kazanım ve beceriler kısmının daha detaylı bir şekilde ele alınıp içeriğinin zenginleştirilerek bu kazanım ve becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalar yer alabilir.
- Ele alınan çalışmaya programın değer ve kavram öğeleri de eklenerek coğrafya disiplininin tüm boyutlarıyla ele alınması önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada her iki yazarın katkısı aynı orandadır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar uyumlu bir çalışma göstermiş olup herhangi çatışma söz konusu değildir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, G. (2004). Coğrafya öğretimi ve yaratıcı düşünce. Çukurova Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(2), 216-222.
- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki önemi. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* (s. 2-23). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, S. (2010). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi: sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 276-297.

- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 3(2), 2548-9373.
- Aydemir, M. ve Adamaz, K. (2017). Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Kazanım ve Etkinliklerin Ortak ve Derse Özgü Beceriler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Field Education*, 3(2), 37-59.
- Çelikkaya, T. ve Boyraz, F. (2018). Kanıt temelli öğretimin 2005 sosyal bilgiler öğretim programındaki öğretmen kılavuz kitaplarına yansımaları. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1227-1236.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). 2005 sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen alan becerilerine kitaplarda yer verilme durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (40), 141-158.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2019). 4. ve 5. sınıf yeni sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen ortak becerilere ilişkin kazanımların içeriğe yansımaları. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2 (2), 166-186.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Celepler Matbaa.
- Demir, Y. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *The Journal Of Turkish Educational Sciences*, 20(3), 1094- 1122.
- Hayta, A. (2022). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerin sosyal bilgiler öğretim programındaki beceriler bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karatekin, K. ve Sönmez, Ö. M. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde neden coğrafya?. D. Dilek, (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (s.151-178). Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB, (2005). *4,5,6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2013). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2013). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2014). *4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Tuna Yayıncılık.
- MEB, (2015). *7. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2018). *4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2019). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2020). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 347-366.

- Oruç, Ş. ve Liman, E. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan harita ve şekiller üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 145-159.
- Öztürk, C., Keskin Coşkun, S. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, T. ve Zayimoğlu Öztürk, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 0(24), 1533-1550.
- Pala, Ş. M. (2022). Okuryazarlık becerilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9), 659-678.
- Şahin, İ. (2017). *Ortaokul sosyal bilgiler programında yer alan coğrafya konularının programın genel amaçlarını karşılama düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- TDK (2023). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 06.07.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 67-84.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinler arası yapısının incelenmesi. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 166-190.
- Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 2155-2172.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2023

Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Kazanımlarının Değer ve Beceri İlişkisi

Value and Skill Relationships of Social Studies Lesson 5th Grade Acquisitions



Yazar Bilgisi / Author Information

Emine KARASU AVCI

Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kastamonu/Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Kastamonu University, Faculty of Education, Social Studies, Kastamonu/Türkiye

eavci@kastamonu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3135-2557>

Mert BİLEN

Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kastamonu/Türkiye
Res. Assist., Kastamonu University, Faculty of Education, Social Studies, Kastamonu/Türkiye

mbilen@kastamonu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3034-8863>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 18.11.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 13.12.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2023

Atıf / Cite

Karasu Avcı, E. ve Bilen, M. (2023). Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf kazanımlarının değer ve beceri ilişkisi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 208-225. <https://doi.org/10.47503/jirss.1392735>

Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Kazanımlarının Değer ve Beceri İlişkisi¹

Value and Skill Relationships of Social Studies Lesson 5th Grade Acquisitions

Özet

Sosyal Bilgiler; öğrenci seviyesine uygun hazırlanmış, sosyal bilimlerde yer alan disiplinlerden beslenen ve hedefi toplumsal yaşama fayda sağlayacak donanımlı ve etkin yurttaşlar yetiştirmek olan bir ilköğretim dersi. Sosyal bilgiler dersi bu amacını, kazanımlarla ilişkilendirilmiş olan değerler ve becerilerle yerine getirmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı [SBDÖP], yalnızca öğrenme alanlarını ve kazanımları değil aynı zamanda değerler ve becerileri de vurgular. Bu durum temel alınarak gerçekleştirilen araştırma, 2018 SBDÖP 5. sınıf seviyesinde yer alan kazanımların değerler ve beceriler ile olan ilişkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma modeli olan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgulara göre SBDÖP 5. sınıf kazanımlarının 11 farklı değer ve beceriyi yansıttığı görülmektedir. İnsanlar, Yerler ve Çevreler ve Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarındaki çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve gözlem becerileri değerler ile kıyaslandığında, daha fazla kazanım ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Diğer öğrenme alanlarında yer alan değerler ve becerilerin, kazanımlarla eşleştirilmesi bakımından daha eşit dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca 2005 SBDÖP'de yer alan yaratıcılık yetkinliği, 2018 SBDÖP'de kazandırılması amaçlanan 27 beceri arasında bulunmamasına rağmen, güncel programda Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer almaktadır. Bu bağlamda 2018 SBDÖP'de kazandırılması amaçlanan beceriler içerisinde bulunmayan bu beceriye Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer verilmesi programdaki çelişkiyi ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Beceri, Değer, Kazanım, Öğretim programı, Sosyal bilgiler*

Abstract

Social studies is a primary education course that is prepared in accordance with the level of the student, is fed by the disciplines in the social sciences, and aims to raise well-equipped and effective citizens who will benefit social life. The social studies course fulfills this purpose through the values and skills associated with the learning acquisitions. The 2018 Social Studies Curriculum emphasizes not only learning areas and acquisitions but also values and skills. Based on this situation, this study aims to purpose the relationship between the acquisitions in the 5th grade level of the 2018 SSC and values and skills. Document analysis, which is a qualitative research model, was preferred in the study. The data were analyzed through content analysis. According to the findings of the study, it is seen that the 5th grade acquisitions of SBSP reflect 11 different values and skills. Compared to values, environmental literacy, digital literacy, and observation skills in the learning areas of People, Places, and Environments and Science, Technology, and Society are associated with more acquisitions. It was determined that the values and skills in other learning areas were more evenly division in terms of matching the acquisitions. In addition, although the creativity skill in the 2005 SSC is not among the 27 skills aimed to be acquired in the 2018 SSC, it is included in the Global Connections learning area in the current program. This situation reveals a contradiction in the 2018 SSC.

Keywords: *Acquisition, Curriculum, Skill, Social studies, Value*

¹ 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be said that Social Studies has a structure that incorporates different branches of science and aims to convey many subjects by feeding on these branches of science. However, the mentioned social sciences are not the only source of knowledge in the Social Studies course (Çelik ve Şenel, 2022). The reason for this situation is that Social Studies is not limited to social sciences in terms of achievements, content, values, and skills. As a matter of fact, the fact that Social Studies is not limited to social sciences, it is comprehensive, multidisciplinary, and its purpose has enabled it to contain many values and skills (Dolmaz, 2017; Özdemir ve Gökçe, 2019). When the 2018 Social Studies Curriculum is checked, it is seen that there are 18 values and 27 skills. In this context, it can be stated that the acquisition of values and skills in Social Studies is among the main objectives of the course and should be given importance (Kan, 2010; Tarhan, 2015; Yalçın ve Tural, 2023).

Although it is seen in the literature that the terms moral education or character education are used instead of values education, they are different from each other, but today they are intertwined (Keskin, 2008). In the report published by the Australian Curriculum Authority, values education is described in two different ways. In one of the definitions, values education is defined as all explicit and deliberate attempts to convey the targeted values, while in the other, values education is defined more broadly as any explicit or implicit activity carried out to develop individuals' knowledge and awareness of values in order to teach them how to behave individually and as a member of society (Australian Government Department of Education, 2003).

In general, skill can be explained as the ability of individuals to do a job easily and successfully by spending mental and physical effort (Güneş ve Uygun, 2016). Within the framework of the concept of skill, skill teaching can be explained as all activities and initiatives carried out in the teaching process in order to provide individuals with the targeted skills. In addition, skills and skill teaching have a dynamic structure. For this reason, in a developing and changing world, expectations from individuals and the characteristics that individuals should have are constantly changing (Kaya, 2023).

Curricula, which have changed with the effect of the constructivist approach, no longer only include transferring knowledge but also teaching values, skills, and concepts (Canbaba, 2020). In addition, today, when it is easy to access information, the importance of teaching values and skills has increased even more (Öner ve Köse, 2019). In this context, the Social Studies course has an important role in teaching values and skills due to its structure and content (Koçoğlu, 2018). The values included in the Social Studies Curriculum are as follows: justice, giving importance to family unity, independence, peace, scientificity, diligence, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, thrift, patriotism, and helpfulness. The skills included in the program are as follows: research, perceiving time, and chronology, environmental literacy, drawing and interpreting tables, perception of change and continuity, empathy, financial literacy, using Turkish correctly, beautifully, and effectively, entrepreneurship, observation, critical thinking, map literacy, legal literacy, cooperation, recognizing stereotypes and prejudice, political literacy, using evidence, decision making, communication, location analysis, self-control, media literacy, perceiving space, digital literacy, problem solving, social participation, graphs, and diagrams, innovative thinking.

Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was preferred in order to examine the documents discussed within the scope of the research in detail. Document analysis is the systematic examination of documents related to the subject of the study through coding by adhering to certain rules (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2020). The data source for this study is the Social Studies Curriculum, which was published in 2018 and continues to be used. In the dimension of associating the acquisition with the curriculum, the definitions of values and skills in the literature were taken into consideration.

Findings, Conclusion and Discussion

In the research, it is seen that in the 2018 Social Studies Curriculum, it is aimed to gain 11 different values, including the values of giving importance to family unity, scientificity, independence, solidarity, diligence, aesthetics, sensitivity to the natural environment, honesty, sensitivity to cultural heritage, freedom, and responsibility with the 5th grade achievements. In addition, 11 skills such as research, environmental literacy, digital literacy, entrepreneurship, observation, map literacy, cooperation, self-control, social participation, using Turkish correctly, beautifully, and effectively, and innovation are also aimed at being acquired by students at the same grade level. The number of values and skills targeted to be acquired by students are equally distributed. This situation reveals that values and skills are equally reflected in the 5th grade learning acquisition in the 2018 SSC. In Karasu-Avcı and Avcı's (2023) study, it was determined that the 4th grade acquisition in the 2018 Social Studies Curriculum were associated with 9 values and 16 skills. Accordingly, it can be said that the 4th grade learning acquisition in Social Studies Curriculum are more skill oriented. In this context, the result of this study contradicts the result of this research.

GİRİŞ

Değerler ve beceriler açısından Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye'deki en önemli derslerden birisi olduğu ifade edilebilir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi, birçok farklı disiplini ve konuyu bünyesinde barındırmaktadır. Bu noktada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da dikkate alınarak ders kapsamında kazandırılması amaçlanan değer ve becerilerin öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar ile ne derece uyumlu olduğu bir tartışma konusudur. Sosyal Bilgiler dersinin farklı disiplinleri ve birçok değer ile beceriyi içermesinden yola çıkılarak Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005a), Sosyal Bilgiler dersini; bireylerin toplumsallaşmasına katkıda bulunmak için coğrafya, tarih, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, ekonomi, felsefe, hukuk, siyaset bilimi vb. sosyal bilim disiplinleri ile vatandaşlık bilgilerini içeren öğrenme alanlarını üniteler ya da temalar halinde birleştiren, bireyin hem fiziki hem de sosyal çevresiyle olan etkileşimini gelecek-bugün-geçmiş zaman bağlamında inceleyen, toplu öğretim bakış açısına uygun oluşturulmuş ilk ve ortaokul dersi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım dikkate alındığında; Sosyal Bilgilerin, farklı bilim dallarını bünyesinde barındıran ve bu bilim dallarından beslenerek birçok konuyu aktarmayı hedefleyen bir yapıda olduğu söylenebilir. Fakat değinilen sosyal bilimler, Sosyal Bilgiler dersinin tek bilgi kaynağı değildir (Çelik ve Şenel, 2022). Bu durumun nedeni Sosyal Bilgilerin, kazanım, içerik, değer ve beceri noktasında sosyal bilimler ile sınırlı kalmamasıdır. Örneğin insanın yaşam kalitesini artıran, bilgiye erişimini kolaylaştıran ve bireyin toplumsal açıdan gelişimine yardımcı olan tüm konular Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kabul edilebilir. Nitekim, Sosyal Bilgiler dersinin sosyal bilimler ile sınırlı kalmaması, geniş kapsamlı olması, multidisipliner özellik göstermesi, birçok değer ve beceriyi yapısında barındırmasını sağlamıştır (Dolmaz, 2017; Özdemir ve Gökçe, 2019). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda [SBDÖP] 18 değer ve 27 becerinin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda SBDÖP'de yer alan değer ve becerilerin bireylere kazandırılmasının Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçları arasında olduğunu göstermektedir (Kan, 2010; Tarhan, 2015; Yalçın ve Tural, 2023).

Değer, birçok farklı disiplinde yer alması nedeniyle tam olarak tanımlanamamaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Ancak MEB (2005a) tarafından belli bir sosyal grup ya da toplumun tamamının varlığını, birliğini ve işleyişini sürdürmesini sağlayan ve toplumun çoğunluğu tarafından doğru olduğu kabul edilen amaçlar, inançlar, düşünceler veya ahlaki ilkeler olarak açıklanmaktadır. Literatürde değerler eğitimi yerine ahlak eğitimi ya da karakter eğitimi gibi ifadelerin kullanıldığı görülse de bu ifadeler birbirlerinden farklıdırlar. Ancak günümüzde iç içe geçmiş şekilde kullanılmaktadırlar (Keskin, 2008). Avustralya Müfredat Kurumu tarafından yayımlanan raporda değerler eğitimi iki farklı şekilde açıklanmıştır. Tanımlardan biri değerler eğitiminin, hedeflenen değerleri aktarabilmek amacıyla açık ve bilinçli olarak gerçekleştirilen girişimlerin tümü olduğunu ifade ederken diğeri değerler eğitiminin, bireysel olarak ve toplumun bir üyesi olarak nasıl davranılması gerektiğini öğretmek amacıyla bireylerin değerler hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını geliştirmek için gerçekleştirilen açık veya örtük her türlü faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Australian Government Department of Education, 2003).

Değer kavramında olduğu gibi beceri kavramında da sosyal bilimciler arasında kesin bir tanım yapılamamıştır (Green, 2011). Ancak genel olarak beceri, bireylerin zihinsel ve fiziksel çaba harcayarak bir işi kolay ve başarılı bir şekilde yapabilmesi olarak açıklanabilir (Güneş ve Uygun, 2016). Türk Dil Kurumu [TDK] (2023) beceriyi; bireyin yatkınlığı ve öğrenme durumuyla bağlantılı olarak bir işi/görevi başarıyla yapabilme ve bir işlemi amacına uygun şekilde sonuçlandırabilme yeteneği; maharet şeklinde açıklamıştır. MEB (2005b) ise beceriyi; öğretme-

öğrenme süreci ile öğrencilerde kazandırılması, geliştirilmesi ve öğrencilerin yaşamlarına entegre etmeleri gereken kabiliyetler olarak tanımlanmaktadır. Beceri kavramı çerçevesinde beceri öğretimi, hedeflenen becerilerin bireylere kazandırılması amacıyla öğretim sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler ve girişimler olarak açıklanabilir. Ayrıca beceriler ve beceri öğretimi dinamik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle gelişmekte ve değişmekte olan dünyada, bireylerden beklentiler ve bireylerin sahip olması gereken özellikler de değişmektedir (Yavaş, 2018; Kaya, 2023). Bu bağlamda her geçen gün yeni becerilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu beceriler günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak önem kazanmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, günümüz dünya koşullarına kolayca uyum sağlayabilen ve başarılı olan bireylerde bulunan özellikler olarak ifade edilebilir (Akyol ve Aşkar, 2022).

Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları ya da karşılaşacakları durumlarda faydalanabilmeleri amacıyla temel bilgi, değer ve beceriler Sosyal Bilgiler dersi dahilinde öğretim programı ve ders kitapları aracılığıyla öğretilmektedir (Yavaş, 2022; Kanat, 2023). Yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle birlikte değişen öğretim programları, artık sadece bilgiyi aktarmayı değil, değer, beceri, kavram öğretimi gibi konuları da kapsamaktadır (Canbaba, 2020). 2018 SBDÖP de bu çerçevede hazırlanmıştır. Ayrıca bilgiye ulaşmanın kolay olduğu günümüzde, değer ve beceri öğretiminin önemi daha da artmıştır (Öner ve Köse, 2019). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinin yapısı ve içeriği gereği değer ve beceri öğretiminde önemli bir konumda bulunduğu söylenebilir (Koçoğlu, 2018). 2018 SBDÖP incelendiğinde programda yer alan değer ve beceriler şöyledir:

Şekil 1

2018 SBDÖP'de Kazandırılması Hedeflenen Değerler ve Beceriler

DEĞERLER		BECERİLER		
Adalet	Aile birliğine önem verme	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Değişim ve sürekliliği algılama
Bağımsızlık	Barış	Dijital Okuryazarlık	Eleştirel Düşünme	Empati
Bilimsellik	Çalışkanlık	Finansal Okuryazarlık	Zaman ve Kronolojiyi Algılama	Gözlem
Dayanışma	Duyarlılık	Harita Okuryazarlığı	Hukuk Okuryazarlığı	İletişim
Dürüstlük	Estetik	İş birliği	Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	Kanıt Kullanma
Eşitlik	Özgürlük	Karar Verme	Konum Analizi	Medya Okuryazarlığı
Saygı	Sevgi	Mekanı Algılama	Öz Denetim	Politik Okuryazarlık
Sorumluluk	Tasarruf	Problem Çözme	Sosyal Katılım	Araştırma
Vatanseverlik	Yardımseverlik	Çevre Okuryazarlığı	Yenilikçi Düşünme	Girişimcilik

Şekil 1'de Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile aktarılması hedeflenen değerler ve becerilere yer verilmektedir. Bu değerler ve beceriler programda yer alan kazanımlar ile aktarılmaktadır. Kazanım, öğretim programının uygulanması ile öğretim sürecinin sonunda öğrencilerden kazanmaları beklenen niteliklerdir. Bu noktada programda yer alan kazanımların değer ve becerileri yansıtmadığı önem taşımaktadır. Bu bağlamda alanyazında kazanım, değer ve beceri ilişkisini ele alan çalışmaları incelemek faydalı olacaktır. Tonga ve Uslu (2015)'nin

çalışmasında, Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf kazanımları ile değerler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada 3 değer kazanımlarla doğrudan ilişkili bulunurken diğer değerlerin zayıf ve dolaylı olarak ilişkili bulunduğu tespit edilmiştir. Akpınar ve Bilgili (2018), Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf düzeyinde beceri, kavram ve kazanım ilişkisini ele almıştır. Kazanımlar ile beceriler arasında uyum sağlanamadığı tespit edilmiştir. Esen-Aygün (2019) çalışmasında Sosyal Bilgiler Öğretim Programını sosyal ve duygusal öğrenme yetkinlikleri açısından incelemiştir. Programın sosyal ve duygusal öğrenme yetkinlikleri açısından kısıtlı olduğunu ortaya koymuştur. Esemem (2020) çalışmasında, 2018 SBDÖP'deki kazanımları evrensel değerler açısından incelemiştir. 131 kazanım arasından 4. sınıfta 16 kazanımın, 5. sınıfta 19 kazanımın, 6. sınıfta 14 kazanımın, 7. sınıfta 13 kazanımı evrensel değerler ile ilişkilendirmiştir. Ancak Esemem (2020) bazı değerler için yeterli kazanım olmadığını da ifade etmiştir. Pala (2020) çalışmasında, 5. sınıf Sosyal Bilgiler kazanımları ile anahtar yetkinliklerin ilişkisini incelemiş ve araştırma sonucunda kazanımların, anahtar yetkinlikler ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altay (2020) ise çalışmasında programdaki kazanımlara göre hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarını beceriler bakımından incelemiştir. Ancak becerilerin ders kitaplarında dengeli bir şekilde dağılmadığını tespit etmiştir. Karasu-Avcı ve Avcı (2023) çalışmasında 2018 SBDÖP'de 4. sınıf kazanımları ile değer ve beceri ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmada 4. sınıf düzeyinde programda yer alan değer ve becerilerin kazanımlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde 2018 SBDÖP'de kazanımlar ile değer ve beceri ilişkisini ele alan çalışmaya Karasu-Avcı ve Avcı (2023) dışında rastlanmamaktadır. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler dersinde değerler ve becerilerin önemli olduğu, bunların öğrencilere ders kapsamında doğru ve etkili bir şekilde aktarılması gerektiği ifade edilebilir. Değerler ile becerileri doğru ve etkili bir şekilde öğrencilere aktarmanın en önemli şartlarından biri ise kazanımlar ile hedeflenen değer ve becerilerin ilişkisinin doğru olması ve bu ilişkinin nitelikli bir şekilde kurulmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 2018 SBDÖP'de yer alan 5. sınıf kazanımlarının değer ve beceriler ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında araştırma problemi "5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarında bulunan kazanımlar ile değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın temel problemi çerçevesinde alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Birey ve Toplum öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?
2. Kültür ve Miras öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?
6. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?
7. Küresel Bağlantılar öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Nitel araştırma; olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde açıklanmasını sağlamak amacıyla nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı ve nitel aşamaların takip edildiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman incelemesi ise çalışmanın konusuyla bağlantılı olan dokümanların, belli kurallara bağlı kalınarak kodlamalar yoluyla sistematik bir şekilde incelenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Bu çalışmada veri kaynağı 2018 yılında yayımlanan ve halen kullanımı devam eden Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'dır. Programda bulunan kazanımların ilişkilendirilmesi boyutunda, değerler ve becerilerin literatürdeki tanımlamaları dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinden faydalanılmasının nedeni bir doküman olan 2018 SBDÖP'deki kazanımların, değerler ve beceriler bakımından hedeflerinin uyumlu olup olmadığını tespit etmektir.

Çalışma kapsamında ele alınan kazanımlar, yalnızca kazanımların bulunduğu ilgili öğrenme alanının hedeflediği değerler ve beceriler açısından değerlendirilmiştir. Bu nedenle ölçütlerde tüm değer ve beceriler dikkate alınmamıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 5. sınıf öğrenme alanları ile hedeflenen değerler ve becerilere ilişkin ölçütlere aşağıdaki tablolarda yer verilmektedir:

Tablo 1

Değerler İçin Kullanılan Ölçüt Tablosu

Değer	Tanım
Aile birliğine önem verme	Bireye, topluma ve toplumun yansıması olan devlete önem verilmesi, (Sağlam ve Özdemir, 2017), aileye ilişkin değerleri içselleştirmesi, koruması.
Bağımsızlık	Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA] (2023) tarafından bir devletin, kendi karar organları tarafından yönetilmesi, egemen devletlerin eşitliği ilkesi, başka devletlerin karışmasına izin vermemesi olarak açıklanmıştır.
Çalışkanlık	Çalışmak, emek vermek, gayretli olmak (Subaşı, 2019).
Doğal çevreye duyarlılık	Toplumu oluşturan bireylerin çevreye yönelik görev ve sorumluluklarının farkında olması ve bunları gerçekleştirebilmesi (Tuncel, 2018).
Dürüstlük	Doğru olma, doğru söyleme (TDK, 2023).
Estetik	Sanat ve yaşamda, güzelliğin niteliğini inceleyen bilim dalı/bir şeyi değerlendirmek için kullanılan görsel, toplumsal, ahlaksal ya da tamamından oluşan ölçütler (TÜBA, 2023).
Bilimsellik	Bilimsel olma durumu / ilmilik (TDK, 2023).
Kültürel mirasa duyarlılık	Kültürü oluşturan somut ve somut olmayan unsurları tanımak, anlamaya çalışmak, değer vermek ve korumak amacıyla sorumluluk almak (Halaç, Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse, 2021).
Özgürlük	Herhangi bir kısıtlama ya da zorlamaya bağlı olmadan düşünebilme veya davranabilme. Bir şarta bağlı olmamak (TDK, 2023).
Dayanışma	Bir topluluğu meydana getiren kişilerin duygu, düşünce ve ortak çıkarlar doğrultusunda birbirlerine bağlanması (TDK, 2023).
Sorumluluk	İnsanların haklarına saygı göstererek kendi yaptıklarının sonuçlarını kabullenmek, kendi kararlarınızı alabilmek, bağımsız hareket edebilmek olarak açıklanabilir (Subaşı, 2019).

Tablo 2*Beceriler İçin Kullanılan Ölçüt Tablosu*

Beceri	Tanım
Araştırma	Bir sorunu çözmek, gerçeği ortaya çıkarmak ya da veri toplamak amacıyla bilimsel yöntem ve tekniklerden faydalanarak gerçekleştirilen süreç (TÜBA, 2023).
Dijital okuryazarlık	Dijital teknolojiler ve internet aracılığıyla içeriklere ulaşabilme, değerlendirme, eleştirme, kullanabilme, paylaşma ve oluşturma yeteneğidir (Özkaya ve Erat, 2022).
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Öğrencilerin hayatları boyunca faydalanacakları okuyabilme, yazabilme, dinleme, konuşabilme, görsel okuyabilmek ve görsel sunu becerilerini kazanmaları ve kullanmalarıdır (MEB, 2005c).
Girişimcilik	Sermaye ya da bilgi birikimini kullanarak yenilikçi fikirleri hayata geçirme ve risk alma faaliyetleri (TÜBA, 2023).
Çevre okuryazarlığı	Bireylerin çevreyle ilgili sahip oldukları bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlarının tümü olarak açıklanabilir. (Timur, Yılmaz ve Timur, 2014).
Harita okuryazarlığı	Bireyin zihinsel şemalarını yapılandırması sonucunda evrensel ve toplumsal açıdan değer yargılarını, göstergeleri, grafikleri ve ritüelleri anlayabilmesidir (Duman ve Girgin, 2007).
İş birliği	İşi ya da görevi, birden fazla kişinin birlikte yapması (TDK, 2023).
Öz denetim	Bireyin, dünya ile kendi arasında pozitif ilişki geliştirmek için duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını geliştirme çabası olarak açıklanabilir (Akkuş Çutuk, 2020).
Sosyal katılım	Sosyal örgütler, kurumlar, gruplar ve bireyler arasındaki ilişkileri kavrama ve toplumsal gereksinimleri karşılama için fikirler ortaya koyabilme becerisi (Karatekin, Kuş ve Meray, 2014).
Yenilikçilik	Yenilikçi olma, yeni fikirler ortaya koyma (TDK, 2023).

Bu araştırmada güvenilirlik, araştırmacıların verileri birbirlerinden bağımsız olarak analiz etmeleri yoluyla sağlanmıştır. Bu durum alanyazında analizci üçgenlemesi şeklinde açıklanır. Analizci üçgenlemesi, iki ya da daha fazla araştırmacıya verilerin analizinin yaptırılması ve elde edilen bulguların karşılaştırılmasıdır (Patton, 2014). Araştırmalarda geçerlik, araştırmacıların aynı veriler üzerinden aynı çıkarımları yapması ile ilgilidir (Coolican, 2009). Bu araştırmanın geçerliği ise çalışma bulgularının sistematik olarak açıklanması ve okuyucuların bulguları kolaylıkla anlamasına dayalı olarak sağlanmıştır.

Etik Konular

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilen bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir. Araştırma sürecinde etik kurallara uyulmuştur ve tüm yazarlar araştırmanın son halini inceleyip, onaylamışlardır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde 2018 SBDÖP’de yer alan 5. sınıf kazanımları ile değer ve beceri ilişkisi bakımından elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, 7 alt problemi yanıtlayacak şekilde sistematik olarak açıklanmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Birey ve Toplum öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmektedir:

Tablo 3*Kazanımların Değer ve Beceri İlişkisi*

Kazanımlar	Değerler		Beceriler	
	Bilimsellik	Aile birliğine önem verme	Sorumluluk	Sosyal katılım
SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.			X	
SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.	X			
SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.		X	X	X
SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.			X	

Birey ve Toplum öğrenme alanında bilimsellik değeri 2. ve 3.kazanımlar ile ilişkili bulunmuştur. Sorumluluk ve aile birliğine önem verme değerleri de 3. kazanım ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal katılım becerisinin de 3. ve 4. kazanımlar ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenme alanında yer alan tüm değer ve becerilerin bir veya iki kazanım ile ilişkili olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Kültür ve Miras öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?" alt problemine yönelik bulgulara Tablo 4'te yer verilmektedir:

Tablo 4*Kazanımların Değer ve Beceri İlişkisi*

Kazanımlar	Değerler		Beceriler	
	Estetik	Kültürel mirasa duyarlılık	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Araştırma
SB.5.2.1. Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.	X	X		
SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	X		X	
SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.		X		
SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.				X
SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.		X		X

Kültür ve Miras öğrenme alanında estetik değeri 2. kazanım ile kültürel mirasa duyarlılık değeri 1., 3. ve 5. kazanımlar ile ilişkilendirilmiştir. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinin 2. kazanım ile araştırma becerisinin de 4. ve 5. kazanımlar ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanındaki tüm değer ve becerilerin kazanımlarla ilişkilendirildiği görülmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

"İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?" alt problemine yönelik bulgulara Tablo 5'te yer verilmektedir:

Tablo 5*Kazanımların Değer ve Beceri İlişkisi*

Kazanımlar	Değer		Beceriler		
	Doğal çevreye duyarlılık	Dayanışma	Harita okuryazarlığı	Çevre okuryazarlığı	Gözlem
SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.			X	X	X
SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	X			X	X
SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.				X	X
SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	X			X	X
SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.		X		X	

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer verilen doğal çevreye duyarlılık değeri 2. ve 4. kazanımlarla ilişkili bulunmuştur. Dayanışma değeri ise 5. kazanım ile ilişkilendirilmiştir. Harita okuryazarlığı becerisi 1. kazanım ile gözlem becerisi 1., 2., 3. ve 4. kazanımlar ile ilişkilendirilmiştir. Programda yer alan çevre okuryazarlığı becerisinin tüm kazanımlar ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında becerilerin, değerlere kıyasla daha fazla kazanım ile ilişkilendirildiği gözlenmektedir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir:

Tablo 6*Kazanımların Değer ve Beceri İlişkisi*

Kazanımlar	Değerler			Beceriler	
	Dürüstlük	Çalışkanlık	Bilimsellik	Öz denetim	Dijital okuryazarlık
SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.					X
SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.			X	X	X
SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.				X	X
SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.		X			
SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.	X		X		

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki dürüstlük değeri 5. kazanım, çalışkanlık değeri 4. kazanım ve bilim etiği değeri de 2. ve 5. kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Öz denetim becerisi 2. ve 3. kazanımlar ile dijital okuryazarlık becerisi ise 1., 2. ve 3. kazanımlarla ilişkili olduğu

belirlenmiştir. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki becerilerin, değerlerle kıyaslandığında daha fazla kazanımla ilişkilendirildiği gözlenmektedir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmektedir:

Tablo 7

Kazanımların Değer ve Beceri İlişkisi

Kazanımlar	Değerler		Beceriler	
	Sorumluluk	İş birliği	Yenilikçilik	Girişimcilik
SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.				X
SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.				X
SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.	X			
SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.		X		
SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.		X	X	
SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.	X			

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan sorumluluk değeri 3. ve 5. kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. İş birliği becerisi 4. ve 5. kazanımlar, yenilikçilik becerisi 5. kazanım ve girişimcilik becerisi de 1. ve 2. kazanımlar ile ilişkilendirilmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında değer ve becerilerin bir veya birkaç kazanım ile eşleştirildiği görülmektedir.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 8’de yer verilmektedir:

Tablo 8

Kazanımların Değer ve Beceri İlişkisi

Kazanımlar	Değerler		Beceriler	
	Özgürlük	Bağımsızlık	Araştırma	Sosyal katılım
SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.			X	
SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.			X	
SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar				X
SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.	X	X		

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında özgürlük ve bağımsızlık değerleri 5. kazanım ile bağlantılı bulunmuştur. Araştırma becerisinin 1. ve 2. kazanımlar ile sosyal katılım becerisinin de 3. kazanım ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenme alanındaki değer ve becerilerin bir ya da birkaç kazanım ile ilişkilendirilebildiği söylenebilir.

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Küresel Bağlantılar öğrenme alanında bulunan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 9’da yer verilmektedir:

Tablo 9

Kazanımların Değer ve Beceri İlişkisi

Kazanımlar	Değerler	Beceriler	
	Kültürel mirasa duyarlılık	Araştırma	Yenilikçilik
SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.		X	
SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.		X	X
SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.	X		
SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	X		

Küresel Bağlantılarda yer alan kültürel mirasa duyarlılık değeri 4. ve 5. kazanımlar ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma becerisi 1. ve 2. kazanımlarla, yenilikçilik becerisi ise 2. kazanım ile bağlantılı bulunmuştur. Bu öğrenme alanında yer alan değerler ve becerilerin kazanımlarla ilişkilendirildiği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada 2018 SBDÖP’de 5. sınıf kazanımları ile doğal çevreye duyarlılık, bağımsızlık, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, bilimsellik, dayanışma, estetik, dürüstlük, kültürel mirasa duyarlılık, özgürlük ve sorumluluk değerleri olmak üzere 11 farklı değer kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca aynı sınıf düzeyinde araştırma, dijital okuryazarlık, girişimcilik, çevre okuryazarlığı, sosyal katılım, iş birliği, harita okuryazarlığı, öz denetim, gözlem, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve yenilikçilik olmak üzere 11 becerinin de öğrencilere kazandırılmasının hedeflenmektedir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değer ve becerilerin sayıları eşit dağılım göstermektedir. Bu durum 2018 SBDÖP’de 5. sınıf kazanımlarına değer ve becerilerin eşit oranda yansıtıldığını ortaya koymaktadır. Karasu-Avcı ve Avcı (2023), 2018 SBDÖP’de 4. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların; 9 değer, 16 beceri ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Buna göre SBDÖP’de 4. sınıf kazanımlarının beceri odaklı olarak hazırlandığı söylenebilir.

Birey ve Toplum öğrenme alanındaki kazanımlar ile aile birliğine önem verme, sorumluluk ve bilimsellik değerleri; sosyal katılım becerisinin ilişkili olduğu görülmektedir. Kültür ve Miras öğrenme alanındaki kazanımlar ile estetik ve kültürel mirasa duyarlılık değerleri; Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma ve araştırma becerileri ilişkilendirilmiştir. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki kazanımlarla dayanışma ve doğal çevreye duyarlılık değerleri; çevre okuryazarlığı, gözlem ve harita okuryazarlığı becerilerinin bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki kazanımlar ile bilimsellik, çalışkanlık ve dürüstlük değerleri; dijital okuryazarlık ve öz denetim becerilerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanındaki kazanımlarla sorumluluk değeri; girişimcilik, iş birliği ve yenilikçilik becerileri ilişkilendirilmiştir. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanındaki kazanımlar ile bağımsızlık ve özgürlük değerleri; araştırma ve sosyal katılım becerilerinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanındaki kazanımlar ile kültürel mirasa duyarlılık değeri; araştırma ve yenilikçilik becerileri ilişkilendirilmiştir. Araştırma kapsamında SBDÖP 5. sınıf düzeyinde yer alan tüm değer ve becerilerin kazanımlarla ilişkili olduğu görülmektedir.

Tonga ve Uslu (2015) çalışmasında 2005 SBDÖP'de 6. ve 7. sınıf seviyesinde yer alan değerlerin kazanımlarla ilişkisini incelemiştir. Bu kapsamda barış, bilimsellik ve hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımlarla ilişkisinin güçlü olduğunu ancak diğer değerlerin kazanımlarla ilişkisinin zayıf olduğunu tespit etmiştir. 2018 SBDÖP'de 5. sınıf düzeyinde yer alan değerlerin ve becerilerin kazanımlarla ilişkisini inceleyen bu çalışmada tüm değer ve becerilerin kazanımlarla ilişkilendirilebilmesi Tonga ve Uslu (2015)'nin çalışmasının sonucu ile çelişmektedir. Ancak bazı kazanımlarla değerlerin ve becerilerin ilişkisinin daha zayıf olması sonucu da bu araştırmanın sonucu desteklemektedir. Akpınar ve Bilgili (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2005 SBDÖP'de 6. sınıf düzeyinde ünitelere ait kazanım, beceri, kavram ilişkisini incelemiştir. Buna göre programda yer alan kazanımlar, beceriler ve kavramlar arasında gerekli uyumun sağlanamadığı tespit edilmiştir. Karasu-Avcı ve Avcı (2023) çalışmasında 2018 SBDÖP 4. sınıf kazanımlarının her birinin bir ya da birkaç değer ve beceri ile ilişkilendirildiğini belirtmektedirler. Bu araştırmada da kazanımlar bir ya da birkaç değer ve beceri ile ilişkilendirilmiştir. Çalışma bu yönüyle bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Kılıç (2012) ve Balcı ve Yanpar-Yelken (2013) çalışmalarında 2005 SBDÖP'deki bazı kazanımlar ile değerler arasında ilişki kurulamadığını tespit etmişlerdir. Esemem (2020) çalışmasında, 2018 SBDÖP'de barış, eşitlik ve sanat değerlerine yönelik yeterli oranda kazanım olmadığını belirtmektedir. Pala (2020) çalışmasında SBDÖP 5. sınıf kazanımlarının anahtar beceriler ile uyumlu olduğuna ulaşmıştır. Ayrıca programda en fazla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin kazanımlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Altay (2020) çalışmasında SBDÖP'de yer alan becerilerin ders kitaplarına dengeli bir şekilde dağılmadığını, bazı becerilerin daha çok işlenirken bazılarının ise hiç işlenmediğini tespit etmiştir. Ders kitaplarının öğretim programlarındaki kazanımlar esas alınarak hazırlandığı düşünüldüğünde programlardaki kazanımların değer ve becerileri yansıtıp yansıtmadığının bilinmesinin önemi anlaşılmaktadır. Alanyazındaki bu çalışmaların sonuçlarından yola çıkılarak 2005 SBDÖP'de kazanımlarla ilişkilendirilemeyen ya da ilişki kurulmasının zor olduğu değerlerin bulunduğu tespit edilmiştir. 2018 SBDÖP'de 5. sınıf kazanımları ile ilişkilendirilemeyen değer ya da beceri bulunmamakla beraber bazı değer ya da becerilerin kazanımlarla daha zor ilişkilendirildiği de görülmektedir. Karasu-Avcı ve Avcı (2023)'nin çalışması ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle 2018 SBDÖP'nin 4. ve 5. sınıf kazanımlarının değerler ve becerileri yansıttığı ifade edilebilir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında bulunan çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve gözlem becerilerinin değerlere kıyasla daha fazla kazanımla ilişkilendirildiği ortaya konulmuştur. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki gözlem becerisi, 5 kazanım arasından 4 tanesi ile ilişkili olduğu görülürken çevre okuryazarlığı becerisinin tüm kazanımlar ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki dijital okuryazarlık becerisinin 5 kazanım arasından 3'ü ile ilişkili olduğu görülmektedir. Kalan 5 öğrenme alanındaki değerler ve beceriler ise kazanımlar ile daha eşit oranda ilişkilendirilmiştir. Ayrıca 2005 SBDÖP'de bulunan yaratıcılık becerisi, 2018 SBDÖP'deki beceriler arasında bulunmamasına rağmen Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yaratıcılık becerisi yer almaktadır. Buna göre bu durumun, 2018 programında mevcut olan bir tutarsızlığı ortaya koyduğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- 2018 SBDÖP'nin 6. ve 7. sınıf düzeyindeki kazanımlarla değer ve beceri ilişkisi ele alınabilir. Böylece programdaki kazanımların değer ve becerileri yansıtıp yansıtmadığı tespit edilebilir.

- 2018 SBDÖP'nin yeniden yapılandırılması ya da güncellenmesi sırasında kazanımların değerler ve beceriler ile ilişkisi daha da güçlendirilebilir.
- Programdaki öğrenme alanlarının hedefleri, kazanımlar ile değerler ve beceriler arasındaki ilişkiye göre geliştirilebilir.
- Önümüzdeki yıllarda güncellenmesi ya da yenilenmesi planlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer alacak değerler ve beceriler, öğrenme alanlarındaki kazanımlar ile eşit oranda ilişkili olacak şekilde düzenlenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya, her iki yazar da eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akkuş Çutuk, Z. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Özdenetim ile İnternet Bağımlılığı İlişkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 854-863. <https://doi.org/10.24315/tred.650932> adresinden 06.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Akpınar, M. ve Bilgili, A. S. (2018). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretim Programı, Kazanım, Beceri ve Kavram İlişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 855-882. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/490811> adresinden 05.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Akyol, N. A. ve Aşkar, N. (2022). Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597-2629. <https://doi.org/10.17152/gefad.1081472> adresinden 05.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Altay, N. (2020). Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Beceriler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 276-297. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.805054> adresinden 06.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Australian Government Department of Education. (2003). *Values Education Study*. Curriculum Corporation.
- Balcı, A. F. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59473/854642> adresinden 16.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbaba, Z. (2020). Kitap İncelemesi: Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi. *Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 34-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/synergy/issue/55542/746110> adresinden 06.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Coolican, H. (2009). *Research Methods and Statistics Psychology* (5.th Edition). Hodder Education.
- Çelik, H. ve Şenel, T. (2022). Tarihî Süreçte Sosyal Bilgiler: Amerika Birleşik Devletleri Örneği. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 7(Dr. Mahmut Kırkpınar'a Armağan), 1384-1414. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1208271> adresinden 06.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Dolmaz, M. (2017). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarihsel Roman Kullanımının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Duman, B. ve Girgin, M. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Harita Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 185-202. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunidcd/issue/2442/31152> adresinden 07.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Er Türküresin, H., Başer, E. H. ve Yapıcı, H. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Dayanışma Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Journal Of Theoretical Educational Science*, UBEK-2018, 61-80. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/40520/425936> adresinden 06.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Esemen, A. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Evrensel Değerler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(2), 89-109. <https://doi.org/10.32960/uead.743762>
- Esen Aygün, H. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Eğitim Ve Teknoloji*, 1(1), 82-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitek/issue/46604/554426> adresinden 05.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Green, F. (2011). *What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies.
- Güneş, F. ve Uygun, T. (2016). Öğretmen Yetiştirmede Beceri Uyuşmazlığı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/26794/281975> adresinden 10.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Halaç, H. H., Bayır, Ö. G. ve Köse, T. Ç. (2021). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 197-218. <https://doi.org/10.35675/befdergi.810944> adresinden 05.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Ve Değerler Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36197/407034> adresinden 12.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kanat, H. (2023). *Sosyal Bilgilerde Beceri Temelli Öğretim Uygulamalarının Akademik Başarıya ve Beceriye Etkisi: Meta Analiz Çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karasu-Avcı, E. ve Avcı, A. A. (2023). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Kazanımlarının Değer ve Beceri İlişkisi Açısından İncelenmesi. Bayar, A., ve Kayalar F. (Ed.) *Eğitim Bilimlerinde Yenilikçi Çalışmalar* içinde. Duvar Yayınları.

- Karatekin, K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). Social Studies Pre-Service Teachers' Social Participation In Solutions To Environmental Problems. *Elementary Education Online*, 13(2), 345-361. https://www.researchgate.net/publication/286721181_Social_Studies_Pre-Service_Teachers'_Social_Participation_in_Solutions_to_Environmental_Problems adresinden 05.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, F. B. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi. N. Akkaya (Ed.) *100 Soruda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde. Akademisyen Kitabevi.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kılıç, A. (2012). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Değerlerin Kazanımla İlişkisi Ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeyleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1593-1612. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/249078> adresinden 16.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Koçoğlu, E. (2018). Sosyal Bilgiler Dersinde Empatik Düşüncenin Kullanımına İlişkin Alan Uzmanlarının Algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 149-158. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunidcd/issue/41436/461193> adresinden 09.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. MEB Yayınevi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005b). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Tanıtım El Kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Öner, G. ve Köse, T. Ç. (2019). Müze Ve Tarihi Mekânlarda Değer Ve Beceri Kazandırmaya Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 98-128. <https://doi.org/10.17497/tuhed.540967> adresinden 05.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, M. ve Gökçe, N. (2019). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/47831/580173> adresinden 08.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özkaya, Y. ve Erat, V. (2022). Türkiye'de Dijital Okuryazarlık Çalışmaları: Literatüre Dayalı Nitel Bir Araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(Dijitalleşme), 240-256. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1124953>
- Pala, Ş. M. (2020). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Anahtar Yetkinliklerle İlişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Ek), 298-308. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/59344/838345> adresinden 10.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri*. Çev. Edt. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, (3. Baskıdan Çeviri). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sağlam, H. İ. ve Özdemir, D. (2017). Öğretmenlerin Görüşleri Işığında Aile Birliğini Korumada Değerlerin Rolüne Fenemolojik Bir Bakış. *Sakarya University Journal Of Education*, 7(1), 78-90. <https://doi.org/10.19126/suje.303231> adresinden 05.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Subaşı, Y. (2019). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İçin Verilen Değerlerin Erich Fromm'un Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 167-182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbyy/issue/51418/655671> adresinden 11.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Politik Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 649-669. <https://doi.org/10.16992/ASOS.538> adresinden 05.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve Timur, S. (2014). Çevre Okuryazarlığı İle İlgili 1992-2012 Yılları Arasında Yayımlanan Çalışmalarda Genel Yönelimlerin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 22-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebed/issue/22327/239287> adresinden 10.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tonga, D. ve Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanım-Değer İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 91-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59451/854132> adresinden 12.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tuncel, G. (2018). Sosyal Bilgiler Dersinde "Doğal Çevreye Duyarlılık" Değerinin Geliştirilmesinde Alternatif Çevreci Uygulamalar. *International Journal Of Geography And Geography Education*, (38), 91-103. <https://doi.org/10.32003/iggei.440890> adresinden 05.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler Eğitimi* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve Tural, A. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İncelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/77809/1212271> adresinden 09.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yavaş, M. (2018, Ekim). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Finans Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. 7. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Kırşehir, 230-243.
- Yavaş, M. (2022). Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Tasarlarken Kullanılabilecek Materyaller. B. Akbaba ve S. Kaymakçı (Ed.) *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İnceleme ve Tasarım Kılavuzu* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2023

Türkiye’de Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerilerine İlişkin Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Investigating Research on Historical Thinking and Historical Thinking Skills in Türkiye



Yazar Bilgisi / Author Information

Ayşe Seyhan

Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Rize/Türkiye
Associate Prof., Recep Tayyip Erdogan University, Faculty of Education, Turkish and Social Studies Education,
Rize/Türkiye

ayse.seyhan@erdogan.edu.tr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1741-4878>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 15.11.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 11.12.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2023

Atıf / Cite

Seyhan, A. (2023). Türkiye’de tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 226-252. <https://doi.org/10.47503/jirss.1391354>

Türkiye’de Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerilerine İlişkin Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Investigating Research on Historical Thinking and Historical Thinking Skills in Türkiye

Özet

Tarih disiplini, kendine özgü bir felsefe ve bilgi yapısı ile farklı bir düşünme tarzını gerektirir. Bu düşünme tarzı, tarihsel düşünme veya tarihsel düşünme becerileri olarak adlandırılan, geçmiş kavrama, geçmişle ilgili yorumlar yapma ve geçmiş güncel olaylarla ilişkilendirme yeteneğini içerir. Bu beceriler, öğrencilere üst düzey düşünme ve analitik düşünme yeteneklerini kazandırmak için kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, Türkiye’de sosyal bilgiler/tarih eğitimi alanlarında gerçekleştirilen tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileriyle ilgili tezleri, makaleleri ve bildirileri inceleyerek bu alanındaki eğilimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yapılan çalışmanın verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışma 2003-2023 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış makale, bildiri ve lisansüstü tezler olmak üzere 74 araştırmayı kapsamaktadır. Çalışmalarda, farklı yöntemlerin, tekniklerin, etkinliklerin ve materyallerin tarihsel düşünme becerilerine olan etkileri detaylı bir şekilde incelenmiş, ancak sosyal bilgiler öğretim programlarında bu becerilere doğrudan yer verilmemesi üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçları çalışmaların çoktan aza doğru sırasıyla tez, makale ve bildiri türünde yapıldığını göstermektedir. Alanyazın taraması sonuçlarına göre en yoğun araştırmaların ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İçerik analizi, Sosyal bilgiler, Tarihsel düşünme becerileri, Tarih öğretimi

Abstract

Historical science requires a unique philosophy and structure of knowledge and a different way of thinking. This way of thinking involves the ability to understand the past, make interpretations about the past, and relate the past to current events, which is called historical thinking or historical reasoning skills. These skills are critical to equipping students with higher-order thinking and analytical thinking abilities. This study aims to show the trends in this field by examining the dissertations, articles and papers on historical thinking and historical thinking skills in the fields of social studies/history education in Turkey. The data of the study, which was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods, was analyzed using content analysis. The study includes 74 studies including articles, papers and dissertations published between 2003 and 2023 in Turkey. The studies explored in depth the impact of different methods, techniques, activities and materials on historical thinking skills, but emphasized that these skills were not directly incorporated into the social studies curriculum. The research results show that the studies were conducted in the types of theses, articles, and papers, respectively, from most to least. The results of the literature review show that the most intensive research is conducted at the secondary school level.

Keywords: Content analysis, Social studies, Historical thinking skills, History education

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Historical science requires a unique philosophy and structure of knowledge and a different way of thinking. This type of thinking is called historical thinking or historical thinking skills (Dilek, 2007). Historical thinking is important for the theory and practice of history education. This type of thinking is a high-level skill that students should have (Barton and Levstik 2004; Barton, 2011). Historical thinking skills require students to take a more active role in the classroom that goes beyond the transfer of knowledge from teacher to student (Kesuma, 2020). Historical thinking involves teaching students the ability to apply procedural knowledge to investigate and interpret historical events (Seixas and Peck, 2004; Duquette, 2015). Historical thinking skills were developed by the National Council for History in the Schools [NCHS] in 1996.

These skills were added to the social studies and history curriculum in the 2000s. Historical thinking skills: Chronological Reasoning, Historical Comprehension, Historical Analysis and Interpretation, Historical Problem Analysis and Decision Making, and Research Based on Historical Inquiry (NCHS, 1996; Ministry of National Education [MEB], 2018). The main aim of this study is to examine the dissertations, articles and papers on historical thinking and historical thinking skills in the fields of social studies/history education in Turkey through content analysis and to show the trends of these studies. For this main purpose, the following sub-questions were focused on:

1. What are the types of studies related to historical thinking and historical thinking skills?
2. What are the purposes of studies on historical thinking and historical thinking skills?
3. What are the research methods of studies on historical thinking and historical thinking skills?
4. What are the sample groups of studies on historical thinking and historical thinking skills?
5. What are the data collection tools for studies on historical thinking and historical thinking skills?
6. What are the results of studies on historical thinking and historical thinking skills?

Method

The research was carried out by document review, one of the qualitative research methods. In this study, articles, papers, and graduate theses published in Turkey between 2003 and 2023 were rearranged, interpreted, and analyzed within the framework of themes. In this context, it contains a total of 74 studies, including 37 theses, 31 articles, and 6 papers, on history and social studies education. In the selection of the studies evaluated within the scope of the research, tools, and databases such as the Council of Higher Education (YÖK) national thesis screening center, TÜBİTAK ULAKBİM, Google Academic search engine, and Dergipark were used. The data collected with the publication classification form was evaluated with content analysis. The articles examined were M1, M2, M3,..., Master's theses are coded as Y1, Y2, ..., doctoral theses are coded as D1, D2, ... papers are coded as B1, B2, B3, ...

Findings

The types of 74 studies conducted on historical thinking and historical thinking skills vary. 31 of these studies are articles, 25 are master's theses, 12 are doctoral theses and 6 are papers. Theses are more numerous than articles and papers. In research, the effects of different methods, techniques, activities and materials on historical thinking skills have been examined. In this

context, the effects of methods, techniques and activities such as Analogy Museum, Local and Oral History, Historical Empathy Activities, Active, Student-Centered Learning, Historical Concept Teaching on historical thinking skills, academic success, attitude and interest in the course were investigated. The effects of different types of evidence (Document, Newspaper, Historical evidence, Digital story-supported historical evidence, Memoirs) on the development of historical thinking skills were also examined. Different materials (representative pictures, historical novels, synchronic history tape, educational computer games, illustrated stories) were used. Some studies were carried out in the form of evaluations based on social studies curriculum, books and literature.

Some research focuses on obtaining the knowledge level, skill levels and general opinions of pre-school, primary, secondary and high school students, social studies or history department students, and social studies and history teachers on historical thinking. In three studies, a scale was developed to determine the historical thinking skills and historical empathy skills of students at primary, secondary and university levels. Regarding historical thinking and historical thinking skills, the qualitative method was used the most, followed by the quantitative method and a proportionally less mixed method. Among qualitative methods, researchers mostly use the "action research" model. Among the quantitative methods, the "scanning" model is the most popular. Among the mixed methods, the "nested mixed method" design was preferred the most. It is seen that the most common data collection tool in studies on historical thinking skills is "Course Activities and Documents". This result shows that historical thinking skills are generally tried to be taught to students through various course activities and documents. It is seen that the most common data collection tool in studies on historical thinking skills is "Course Activities and Documents". This result shows that historical thinking skills are generally tried to be taught to students through various course activities and documents. Other tools such as interview/interview, survey/scale, and question/open-ended questionnaire are also frequently preferred in research. It was observed that rubrics and personal information forms were less preferred. This diversity reflects the existence of a research field focusing on the complexity and multidimensionality of historical thinking skills, in which researchers use a variety of data collection methods to assess and understand students' thinking skills.

Conclusion and Discussion

Although the concept of historical thinking skills is not directly included in the social studies curriculum, according to the results of the literature review, the most intensive research was conducted at the secondary school level. The results highlight the critical importance of strategies for developing historical thinking skills at an early age. In this context, suggestions are made that historical thinking skills should be taught gradually (Dilek, 2007; Aktun and Dilek, 2016). In research, the effects of different methods, techniques, activities and materials on historical thinking skills have been examined in detail. In studies examining students' historical thinking knowledge and levels, it is generally emphasized that students remain at the chronological thinking level.

In this context, it has been stated that teachers mostly focus on chronological thinking in classroom activities and establish cause-effect relationships and past-present relationships, but that they neglect other historical thinking skills. At the same time, it was stated that the teaching process continues to be teacher and exam-focused. It is also emphasized that teachers perform activities such as reminding them of preliminary information, explaining the importance of the

subject, and including different perspectives on historical events in a limited way and do not take into account other historical thinking skills (Çaydaş, 2003; Çiviler, 2019).

Some studies show that history lessons are taught with a fact-based, teacher-centered and traditional approach that does not attract the attention of students (Yıldız, 2003; Demircioğlu, 2009; Bayramoğlu, 2016).

As a result, studies on history/social studies curriculum and teaching methods emphasize the need for various strategies to develop students' historical thinking skills and the importance of the diversity of teaching materials and local context. In this context, it is important for teachers and educators to implement methods that support students' historical thinking skills and ensure that programs focus on these skills. These results emphasize the need to focus on teacher training, resource diversity, constructivist learning strategies, and museum activities to develop historical thinking skills. It is considered important to update the social studies curriculum and to integrate historical thinking skills into the curriculum. More research is needed in terms of how history and social studies textbooks include historical thinking skills. Researchers can develop more specific guidelines for developing historical thinking skills according to student levels and teaching methods.

GİRİŞ

Tarih disiplini, kendine özgü bir felsefe ve bilgi yapısı ile farklı bir düşünme tarzını gerektirir. Bu düşünme tarzı tarihsel düşünme veya tarihsel düşünme becerileri olarak adlandırılır (Dilek, 2007). Tarih eğitiminin teori ve uygulamalarında tarihsel düşünme önemlidir. Bu düşünme tarzı öğrencilerin sahip olması gereken üst düzey bir beceridir (Barton ve Levstik 2004; Barton, 2011). Tarihsel düşünme, uluslararası araştırmalarda giderek daha fazla popüler hale gelmiş bir kavramdır. Bu düşünme tarzının temelinde, tarihin benzersizliğinin disiplinler temellere dayandığı fikri bulunmaktadır (Lee, 1983; Lee ve Ashby. 2001). Tarihsel düşünmeye odaklanan tarih eğitimi araştırmalarının ortak amacı, tarihçilerin tarihi kaynaklardan tarihi inşa ederken kullandıkları bilişsel yeterlilikleri belirlemektir (Carroll, 2019; Lévesque ve Clark, 2018; Seixas, 2017). Bu yaklaşım, 1970'lerde İngiltere'deki tarih eğitimi araştırmacılarının, tarihin kendine özgü niteliklerini anlamaya yönelik çabalarının bir sonucudur. İngiltere ve Amerika okul tarih programlarında bilgi ve becerinin entegre edildiği örnekler gözlemlenebilir. Amerikan tarih standartlarında, öğrencilerin tarihsel anlayış ve tarihsel beceriler olarak iki temel hedefe odaklanmaları beklenir (Şimşek, 2006). İngiltere tarih öğretimi anlayışında tarih eğitiminin tarihsel kaynaklara ve kabul edilmiş tarihsel açıklama modellerine dayanması gerekliydi. Bu, tarih eğitimi girişimi, tarihsel kaynakların ve açıklama modellerinin eleştirel bir değerlendirmesini sağlamaya yönelik bir çabalara dönüştü. Bu düşünce sonraki yıllarda tarihsel düşünme kavramının ortaya çıkmasına yol açtı (Retz, 2016; Seixas, 2017).

Tarihsel düşünme; geçmişi kavramak, geçmişle ilgili yorumlar yapmak ve geçmişi güncelle ilişkilendirmek açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Dilek, 2007). Tarihsel düşünme çeşitli araştırma yaklaşımlarıyla incelenmekte ancak, temelde geçmişin, bugünden niteliksel olarak farklı ve benzersiz olduğunu ele almaktadır. Bu bağlamda, kaynaklara dayanarak ve geçmiş olayları bağlamında düşünerek, tarih öğreniminde bir anlayış geliştirmek önemlidir (Wineburg, 2010). Tarihsel düşünme becerileri, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılmasından öteye öğrencilerin sınıf içinde daha etkin bir rol almasını gerektirir (Kesuma, 2020). Öğrencilerin tarihsel olayları inceleme ve yorumlama süreçlerinde işlemsel bilgiyi kullanma, aynı zamanda tarihsel düşünme becerilerini geliştirme ihtiyacı vardır (Seixas ve Peck, 2004; Duquette, 2015). Bu yüzden tarih eğitimi, sadece belirli tarihsel anlatıları öğretmekle sınırlı kalmamalı, bu anlatıların oluşturulma süreç ve yöntemlerine odaklanmalıdır. Öğretmenler öğrencilere tarihsel kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla incelemeleri ve bu kaynaklardan anlatılar oluşturabilmeleri için gerekli disiplin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Seixas ve Morton, 2013). Tarihçiler için, farklı zamanlarda ve yerlerde yaşamış insanların dünyayı nasıl algıladıklarını anlamak önemlidir. Tarih bilinci, önceki nesillerin düşünce tarzını anlama yeteneğiyle yakından ilişkilidir. Bu yeteneği geliştirmek için öğrencilerin tarihçilere özgü araştırma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Karabağ, 2016). 21. yüzyılda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları, analitik yeteneklere hâkim olmaları tarihsel düşünme becerileri açısından kritik bir öneme sahiptir (Seixas, 2017).

Öğrencilere analitik beceriler kazandırmak, tarihi kanıtları anlama, kalıpları tanıma, olayları ilişkilendirme, nedensel ilişkileri belirleme ve koşulları dikkate alarak tarihsel olaylardan sonuçlar çıkararak yorumlama becerisi kazandırır (Monte-Sano, 2010; Seixas, 2017; Keleşzade, Güneşli ve Özkul, 2018; Gibson ve Peck, 2020). Tarihsel düşünme becerileri Amerikan Ulusal Tarih Merkezi tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir (National Council for History in the Schools [NCHS], 1996). Bu becerilere 2000'li yıllarda sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarında yer

verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Seixas (2017), tarihsel düşüncenin geliştirilmesi için altı temel kavram sunmuştur. Bunlar; tarihsel önem, birinci el kaynaklar, süreklilik ve değişim, sebep ve sonuç, tarihsel perspektif alma, etik kavramlarıdır. Tarihsel önem, bazı tarihi olayların veya kişilerin neden anlamlı olduğu, diğerlerinin ise anlamlı olmadığı sorusu, tarih anlatısının ve değerlendirmesinin subjektif bir süreç olduğunu vurgular. Birinci el kanıtlar, birincil kaynaklara dayalı çıkarımlarla yapılan yorumları içerir. Birinci el kaynaklarla çalışmak, kaynağa, bağlamına ve ele alınan sorulara dikkat etmeyi gerektirir. Bu yaklaşım, geçmiş ile günümüz arasındaki karmaşık ilişki ağını sorgulamayı içerir. Süreklilik ve değişim, süreklilik ve değişim ile ilgili soruları, bugün ile geçmiş arasındaki kopuklukları ve süreklilikleri analiz eder. Sebep ve sonuç, bir olayın ya da durumun ortaya çıkışının nedenleri ile bu olayın veya durumun yarattığı sonuçlar arasındaki ilişkiyi ifade eder. İyi düzeyde neden ve sonuç analizi becerisine sahip öğrenciler, tarihsel olayları kapsamlı bir şekilde anlarlar. Tarihsel perspektif alma, bir olayı veya dönemi anlamak ve değerlendirmek için, o dönemin insanların bakış açılarını, değerlerini ve koşullarını anlamaya çalışma sürecidir. Bu yaklaşım, geçmiş olayları kendi çağdaş normlarımız ve değerlerimizden bağımsız olarak değerlendirme ve anlama amacını taşır. Etik boyut; geçmiş olayları ve figürleri değerlendirirken kendi normlarına göre değil, olayların meydana geldiği dönemin bağlamı içinde değerlendirme yapmaya çalışmalıdır. Aynı zamanda tarafsızlık ve doğruluk prensiplerine bağlı kalmak da önemlidir (Boadu ve Donnelly, 2020; Seixas ve Morton, 2013).

Yeni tarih öğretimi anlayışı, öğrencinin tarih öğrenimine aktif şekilde katılması ile tarihsel bilgiyi doğrudan deneyimleyerek, bir tarihçi gibi davranarak, araştırarak, sorgulayarak öğrenmesini içerir. Öğrencinin tarihçi rolünde hareket ederek merak ettiği veya karşılaştığı tarihsel konularla ilgili kanıtları toplaması ve bu kanıtlar üzerinden bilgi edinmesi önemlidir. Çünkü bu sayede öğrenci, elde ettiği bilgileri günlük yaşamına aktararak tarihi etkili bir şekilde öğrenmiş olur (Safran, 2006; Doğan, 2007). Tarihsel düşünme becerileri, öğrencilere tarihsel süreç içinde mantıklı çıkarımlarda bulunma ve geçmişteki olaylar arasında ilişki kurma yeteneği kazandırdığı gibi, geçmiş ile bugün arasındaki bağlantıları anlamalarına da yardımcı olur (MEB, 2018). Tarihsel düşünme, tarihsel muhakeme ve mantıklı düşünmeyi içerir. Bu, geçmişi öğrenirken olaylar arasındaki ilişkilerin mantık süzgecinden geçirilmesini, tarihçinin kullanmış olduğu yöntemleri anlamayı ve bilginin nasıl üretildiğini değerlendirmeyi gerektirir (Drake ve Nelson, 2005). Tarihsel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilmek için tarih öğretimi, sadece tarihsel bilgiyi aktarmakla kalmamalı, aynı zamanda öğrencilere tarihçilerin bilimsel yöntemlerini ve yaklaşımlarını anlama ve uygulama fırsatı sunmalıdır (Demircioğlu, 2009). Bu yüzden tarih derslerinde öğrencilerin olayları farklı bakış açılarıyla sorgulayarak, analiz ederek ve yorumlayarak tarih okuryazarı olarak yetiştirilmesine odaklanılmalıdır.

Tarihsel Düşünme Becerileri

Tarihsel düşünme becerileri, kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma olmak üzere beş başlıkta sıralanmaktadır (NCHS, 1996; Dilek, 2007).

Kronolojik düşünme

Kronolojik düşünme, geçmişten bugüne tarihlendirmenin yanı sıra zaman, değişim, süreklilik gibi kavramları bilmeyi ve kullanmayı gerektirir. Bu düşünce tarzı sayesinde, geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki farklar sağlıklı bir biçimde ayırt edilebilir. Bu sayede geçmiş daha anlamlı hale gelir (Demircioğlu, 2009). Kronolojik düşünme becerisi olayların sırasını, geçmişini ve bugününü

anlamada kritik bir rol oynar. Olayların doğru bir zaman çizelgesine yerleştirilmesi, geçmiş olayların doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için gereklidir. Kronolojik düşünme süreklilik ve değişimin nedenlerini ve etkilerini anlama açısından da önemlidir (Wineburg, 2010).

Tarihsel anlama/kavrama

Tarihsel kavrama, bireyin tarih bilgisini ne, ne zaman, nerede, neden ve kim tarafından gerçekleştiğini anlama, yorumlama ve içselleştirme yeteneğidir. Tarihsel kavrama, tarihsel olayların neden-sonuç ilişkilerini anlama, bağlamlarını değerlendirme ve günümüzle olan ilişkilerini anlama geçmiş olayları derinlemesine incelenmesidir. Tarihsel kavrama, öğrencilerin tarihsel sorgulama yoluyla edindikleri "tarihsel bilgi", geçmiş bugüne, kendi yaşantılarıyla olan benzerlikleri fark etme yani "anlamlılık" ve geçmişin koşullarını dikkate alarak empati kurma yeteneği, yani "empati" olmak üzere üç boyuta sahiptir (Cooper, 2001).

Tarihsel analiz ve yorum

Bu beceri tarihsel olgu ile tarihsel yorum arasındaki farkı ayırt etme, araştırılan konunun çağdaş diğer konularla ilişkisini belirleme, farklı kaynaklar arasındaki benzerlikleri tespit etme, elde edilen kaynak ve kanıtları detaylı bir şekilde sorgulama ve tarihsel olaylara ilişkin tartışmalı konuları duyarlılıkla yorumlamayı gerektirir. Bu yeteneğe sahip öğrenciler, tarihsel olaylara farklı bakış açıları getirebilir. Tarihçiler arasındaki tartışmaları değerlendirebilir. Tarihsel olayların güvenilirliği konusunda bir yargıya varabilir (Bryant ve Clark, 2006).

Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi

Tarih bilgisini kaynaklara dayalı ve eleştirel bir yaklaşımla edinme ve analiz etme yeteneğini ifade eder. Bu beceri, öğrencilerin geçmişini anlama ve yorumlama için tarih kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilmesini gerektirir. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi, öğrencilerin sadece olayları ve tarihî süreçleri anlamakla kalmayıp aynı zamanda bu olayların nedenlerini, sonuçlarını ve bağlamlarını anlamalarını sağlar (Demircioğlu, 2009; Keçe 2015).

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi

Bu beceri bir sorunun belirlenmesi, tanımlanması, sınırlarının çizilmesi ve olası çözüm yollarının test edilmesi süreçlerine dayanmaktadır. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi, tarihî olayların ve durumların detaylı bir şekilde incelenerek, geçmişteki kararların, olayların nedenlerinin ve sonuçlarının anlaşılmasını içeren bir yetenektir. Bu beceri, tarihsel bağlamları anlamak ve tarihi olaylara dair daha derin bir kavrayış geliştirmek için kullanılır (Levstik ve Barton, 2005; Demircioğlu, 2009).

Tarihsel düşünme becerilerinin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde uygulanmasının önünde birçok engel bulunmaktadır. Tarihsel düşünme becerileri Türkiye’de 2007 ve 2018 tarih dersi öğretim programlarına dahil edilmişken, sosyal bilgiler öğretim programında kısmi bir şekilde yer almıştır (Yalı ve Şimşek, 2020; Şahin ve Aktın 2022). Sosyal bilgiler öğretim programında doğrudan yer almasa da dikkat edilecek hususlar, bazı beceriler, kazanımlar ve içerikler kısımlarında mevcuttur (MEB, 2018). Programın “Kültür ve Miras”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceği bilgi ve içerikler yer almaktadır (Pehlivan, 2021; Pehlivan, Keskin ve Keskin, 2023). Ancak öğrenme de öğretmenin merkez olması ve ezberci eğitim sisteminin sürdürülmesi tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir (Demircioğlu, 2009; Şimşek ve Alaslan, 2014). Tarihsel düşünme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren çocuklara özellikle de

sosyal bilgiler dersi kapsamında kazandırılması gerekmektedir. Araştırmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren tarihsel düşünmeyi öğrenebileceğini ve sonrada bu becerinin kazanılmasının zorlaşacağına da işaret etmektedir (Field, 2001; Barton ve Levstik, 2004; Aktın, 2017). Nitekim tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında lise düzeyinin geç olduğu erken yaşlarda kazandırılabilirliği alanyazında da vurgulanmaktadır (Aktın ve Dilek, 2016; Pehlivan, Keskin ve Keskin, 2023; Yalı ve Şimşek, 2020). Bununla birlikte Türkiye’de tarihsel düşünme becerilerine dönük yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Yapılan sınırlı çalışmaların çoğunluğunun da kronolojik düşünme becerisi ile ilgili olduğu tespit edilmektedir (Şimşek, 2006; Bayramoğlu, 2016; Çelikkaya, 2019). Bu çalışmalarda kronolojik düşünme becerisinin ortaokul düzeyindeki öğrencilere sağlıklı ve doğru şekilde kazandırılmadığı vurgulanmaktadır. Bu araştırmada, Türkiye’de tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların genel eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyal bilgiler ve tarih eğitimindeki tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili çalışmalara daha genel ve toplu bir şekilde ulaşmak isteyen araştırmacılara yol göstermesi açısından bu çalışma önem taşımaktadır. Araştırmacılar, tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili 74 adet çalışmanın içeriğini ayrı ayrı incelemek yerine, bu çalışmaların bir derleme çalışması içinde birleştirilip yorumlandığı kaynağı inceleyerek, bu alandaki eğilimleri ve yapılan çalışmaları daha etkili bir şekilde öğrenebilirler. Sosyal bilgiler ve tarih eğitimi literatürünün incelenmesi sonucunda, tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileriyle ilgili içerik analizi niteliğinde tez, makale ve bildirileri toplu bir şekilde inceleyen bir çalışma tespit edilememiştir. Bu çalışma, ile literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi amaçlamakta olup, Türkiye genelinde sosyal bilgiler ve tarih eğitimi alanında tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara genel bir bakış sunarak alanyazına önemli bir katkı sağlanması düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel hedefi, Türkiye’de sosyal bilgiler/tarih eğitimi alanlarında gerçekleştirilen tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileriyle ilgili tezleri, makaleleri ve bildirileri içerik analiziyle inceleyerek bu çalışmaların eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaca yönelik olarak aşağıdaki alt sorulara odaklanılmıştır:

1. Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların türleri nelerdir?
2. Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların amaçları nelerdir?
3. Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların araştırma yöntemleri nelerdir?
4. Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların örneklem grupları nelerdir?
5. Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların veri toplama araçları nelerdir?
6. Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların sonuçları nelerdir?

YÖNTEM

Yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda amaç okuyucuya konu ile ilgili olarak ayrıntılı bilgi vermektir. Doküman incelemesi nitel araştırmalarda etkililiği bilinen kaynaklar olup araştırılan konu hakkında yazılı

materyallerin incelenmesidir. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu veya durumlar hakkında bilgi içeren belgelerin analizini kapsar. Aynı zamanda tek başına bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell, 2017). Bu çalışmada Doküman incelemesi, bu yönleri ile birlikte araştırmacılara kaynaklardan bilgi çıkarma ve bu bilgileri sistematik bir şekilde değerlendirme imkânı sunduğu (Karasar, 2005) için tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2003-2023 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış makale, bildiri ve lisansüstü tezler temalar çerçevesinde yeniden düzenlenerek yorumlanıp analiz edilmiştir. Bu bağlamda, tarih ve sosyal bilgiler eğitimi alanında 37 tez, 31 makale ve 6 bildiri olmak üzere toplamda 74 çalışma incelenmiştir. Verilere ulaşmak için "Tarihsel Düşünme", "Tarihsel Düşünme Becerileri", "Kronolojik Düşünme", "Tarihsel Anlama/Kavrama", "Tarihsel Analiz ve Yorum" ve "Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Genel tarama sırasında bu kelimeler dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmalarının seçiminde Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Tarama Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM, Google Akademik arama motoru, Dergipark gibi araç ve veri tabanlarından yararlanılmıştır. Yöntemin anlaşılır ve şeffaf bir şekilde belirtilmesi gerektiğinden, ulaşılamayan veya erişime kapalı olan çalışmalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Aynı başlıkla yayımlanmış bir çalışmanın hem tez hem makale hem de bildiri olarak mevcut olma ihtimali göz önüne alınarak, sadece bir tanesi analize dahil edilmiştir. Uluslararası çalışmaların entegrasyonu zaman alıcı bir süreç olduğundan, bu çalışma kapsamında sadece Türkiye adresli araştırmalara odaklanılmıştır.

Verilerin Analizi

Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri araştırmalarına uygun şekilde 6 bölüm olarak geliştirilen yayın sınıflama formu ile veriler toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak incelenen veriler belirli kurallara dayalı kodlamalarla metindeki sözcükler daha küçük içerik kategorileriyle özetlenmiştir. Bu sistemli ve yinelenebilir teknik, metin ve belgenin detaylı bir incelemesini gerektirir. Ardından, bu veriler sınıflara ayrılarak alt ve üst sınıflandırmalar gerçekleştirilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). İçerik analizindeki temel amaç, araştırmacının elde ettiği verileri açıklamak için kullanılabilecek kavramlara ve örüntülere ulaşmaktır. Bu tür araştırmalarda temel hedef, veriyi açıklayan kavramları ve ilişkileri tanımlamaktır. Bu kavramlar, elde edilen verileri daha iyi düzenlemek ve çalışmanın anlaşılabilirliğini artırmak için temalara dönüştürülerek kullanılır. Bu yaklaşım, içerik analizi aracılığıyla elde edilen verilerin tanımlanmasını ve içerdikleri gerçeklerin ortaya çıkarılmasını amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, veriler tema ve kodlara ayrılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İncelenen makaleler M1, M2, M3, ..., yüksek lisans tezleri Y1, Y2, Y3 ..., doktora tezleri D1, D2, D3, ..., bildirimler B1, B2, B3, ..., şeklinde kodlanmıştır. Ardından frekansları hesaplanan veriler tablo veya grafikler şeklinde raporlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak adına araştırma soruları ve çalışmanın amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler/tarih alanında tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileriyle ilgili yapılan çalışmaların sayısının belirlenmesi, çalışma kapsamına alınan ve çalışmanın dışında bırakılan tüm araştırmalar ayrıntılı bir şekilde araştırmanın kapsamı bölümünde sunulmuştur. Çalışmanın anlaşılabilirliğini artırmak ve incelenmesini kolaylaştırmak amacıyla grafikler ve tablolar kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmanın iç

tutarlılığını sağlamak için eğitim bilimleri ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında uzman üç eğitimciye danışılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, çalışmanın alt soruları 7'den 6'ya indirilmiş ve bunların ilgili temayı net bir şekilde temsil edip etmedikleri kontrol edilmiştir. Araştırma kapsamının, ölçüt ve sınırlılıklarının daha iyi belirlenebilmesi için kitap bölümleri ve yurt dışında yapılan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Yurt içinde yayımlanan tezler, makaleler ve bildiriler üzerine odaklanılmıştır.

Etik Konular

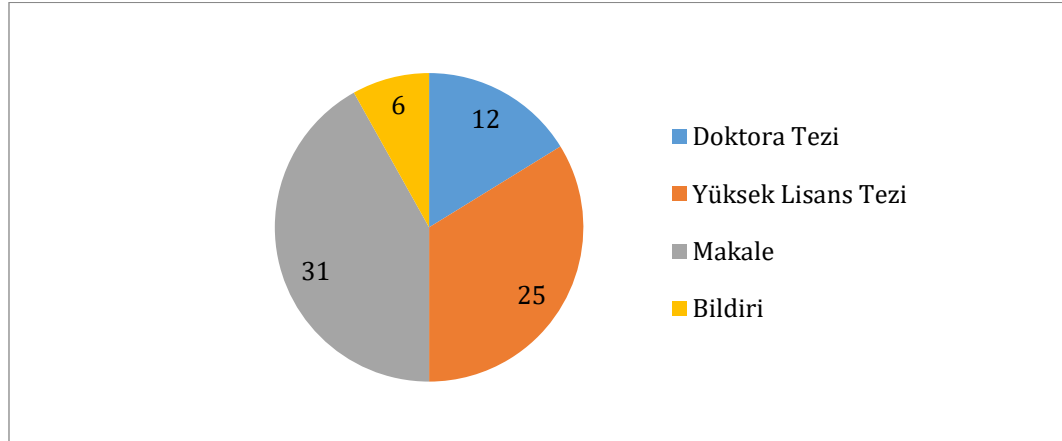
Bu çalışmanın doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmesi nedeniyle etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırma, konuyla ilgili veri tabanları ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan tam metin tezlerin incelenmesine dayanmaktadır. Çalışmanın yürütülme sürecinde etik kurallara tam anlamıyla uyulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde lisansüstü tezler, makaleler ve bildiriler, araştırma türü, örneklem, araştırmaların amaçları, yöntem, veri toplama aracı, çalışma sonuçları şeklinde kriterlere göre incelenmiştir. Türkiye'de tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri konusundaki çalışmaların türleri Grafik 1'de sunulmuştur.

Grafik 1

Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalarının Türleri



Grafik 1'de görüldüğü gibi tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılan 74 çalışmanın; 31'i makale 25'i yüksek lisans tezi, 12'si doktora tezi ve 6'sı da bildiri türündedir. Belirlenen 74 çalışmanın dağılımı, bu çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans ve doktora formunda tez olduğunu, makalelerin ise ikinci sıklıkta yer aldığını, bildiri türündeki çalışmaların ise en az sayıda olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların amaçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmalarının Amaçları

Tema	Amaçlar	Kod	f
------	---------	-----	---

Yöntem Teknik Etkinlik	Analoji yönteminin tutum, başarı ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi	D4	1
	Yerel tarih, tarih mekân ve müzelerin, sözlü tarih tarihsel düşünme becerilerine etkisi	M8, M25, B6, Y2, D6	5
	Tarihsel empati yöntem teknik ve etkinliklerinin başarı, tutum, ilgi ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi	M17, M26, M28, M30, Y4, Y10, Y12, Y13, Y15, Y17, Y23, D7, D12	13
	Aktif öğrenme ve öğrenci merkezli etkinliklerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi	M9, M29, Y1, Y5, Y11, Y16, D5, B1	8
	Tarihsel kavram öğretiminin tarihsel düşünme becerilerine etkisi	Y19	1
Kanıt kullanma	Dokümanların tarihsel düşünme becerileri ve başarıya etkisi	D1	1
	Gazete kullanımının tarihsel düşünme becerilerine etkisi	B3	1
	Tarihsel kanıt etkinliklerinin tarihsel düşünme becerilerine etkisi	M2, Y20, D10	3
	Dijital öykü destekli tarihsel kanıt etkinliklerinin tarihsel düşünme becerilerine etkisi (tarihsel empati deneyimlerini tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantılarına etkisi)	D11	1
	Hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi	M22	1
Materyal	Senkronik tarih şeridinin kronolojik ve mekânsal düşünme becerilerine etkisi	D9	1
	Eğitsel bilgisayar oyunlarının kronolojik düşünme ve mekânı algılama becerilerine etkisi	D8, M13	2
	Resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi	Y3	1
	Temsilî resim kullanımının tarihsel düşünme becerilerine etkisi	D3	1
	Tarihsel romanların tarihsel düşünme becerisine etkisi	Y7	1
	Tarih şeritlerin tarihsel düşünme becerisine etkisi	M24	1
Öğretim programı ders kitapları ve literatür	Sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi	M18, M23, Y6, Y9, Y21, Y22	6
	Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması	M5, M20	2
Öğretmen öğrenci bilgi, seviye ve görüşleri	Öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri bilgi, düzey ve görüşlerinin tespit edilmesi	M4, M6, M14, M21, M27, Y8, Y18, Y24, D2	10
	Sosyal bilgiler/tarih bölümü öğrencilerinin tarihsel düşünme bilgi, düzey ve görüşlerinin incelenmesi	M10, M11, M15, Y25, B2	5
	Sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme bilgi, tutum ve görüşlerinin incelenmesi	M1, M3, M7, M16, Y14, B4, B5	7
Ölçek geliştirme	Ortaokul düzeyinde tarihsel düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi	M12, M19	2
	Ergenler ve yetişkinler için tarihsel empati ölçeğinin geliştirilmesi	M31	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmalarda farklı yöntem, teknik, etkinlik ve materyallerin tarihsel düşünme becerilerine olan etkilerini incelenmiştir. Bu kapsamda Analoji yöntemi (D4), Müze, Yerel ve Sözlü Tarih Çalışmaları (M8, M25, B6, Y2, D6), Tarihsel Empati Etkinlikleri (M17, M26, M28, M30, Y4, Y10, Y12, Y13, Y15, Y17, Y23, D7, D12) Aktif, Öğrenci Merkezli Öğrenme (M9, M29, Y1, Y5, Y11, Y16, D5, B1, Y19), Tarihsel Kavram Öğretimi (Y19) gibi yöntem teknik ve etkinliklerin tarihsel düşünme becerisi ve akademik başarı, tutum, derse olan ilgiye etkileri araştırılmıştır. Tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, farklı kanıt türlerinin (Doküman, Gazete, Tarihsel kanıt, Dijital öykü destekli tarihsel kanıt, Hatıratlar) etkileri incelemiştir. Farklı materyal türleri (temsilî resimler, tarihsel romanlar, senkronik tarih şeridi, eğitsel bilgisayar oyunları, resimlendirilmiş öyküler) kullanılmıştır. Bazı araştırmalar sosyal bilgiler öğretim programı, kitap ve literatüre dayalı değerlendirme (M18, M23, Y6, Y9, Y21, Y22, M5, M20) üzerine yapılmıştır. Bazı araştırmalar; okul öncesi, ilkök, ortaokul ve lise düzeylerindeki öğrencilerin (M4, M6, M14, M21, M27, Y8, Y18, Y24, D2), sosyal bilgiler ve tarih bölümü öğrencilerinin (M10, M11, M15, Y25, B2), sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin (M1, M3, M7, M16, Y14, B4, B5) tarihsel düşünme

konusundaki bilgi düzeyini, beceri seviyelerini ve genel görüşlerini almaya odaklanmıştır. Üç araştırmada ilkökul, ortaokul ve üniversite seviyelerinde (M12, M19, M31) bireylerin tarihsel düşünme becerileri ile tarihsel empati becerilerini belirlemek için ölçek geliştirilmiştir. Araştırmalar, farklı yöntemler, teknikler, etkinlikler ve materyallerin tarihsel düşünme becerilerine etkilerini değerlendirmiştir. Bazı araştırmalarda farklı kanıt türleri ve materyal çeşitlerini kullanarak tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmıştır.

Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmalarının Araştırma Yöntemleri

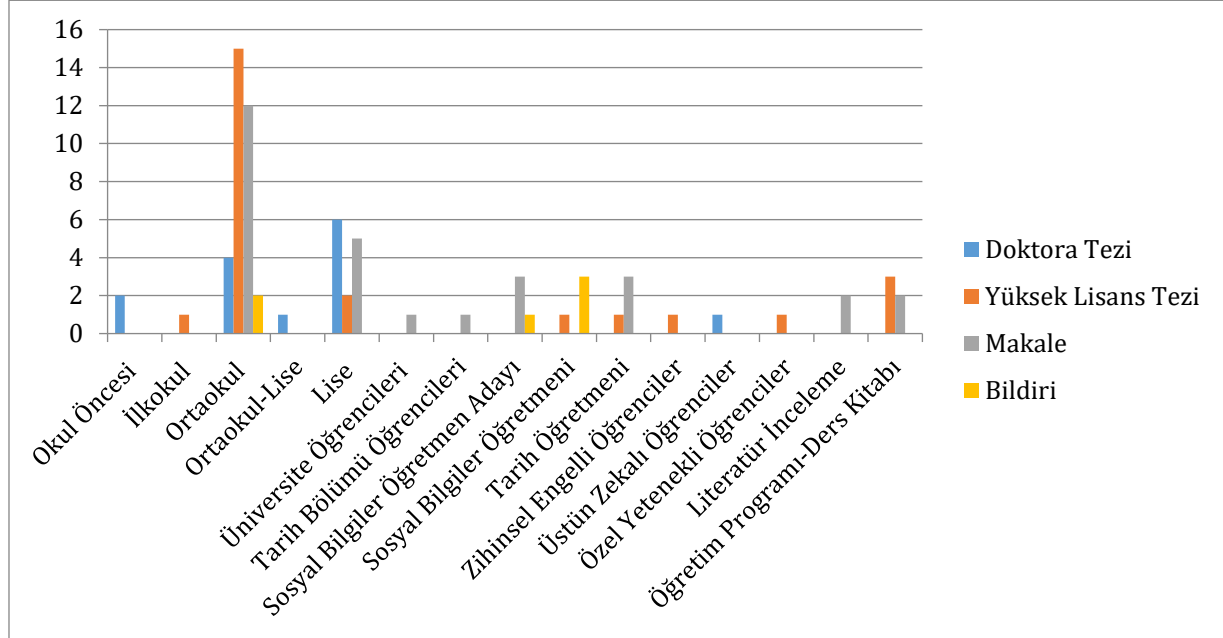
Araştırma yöntemi	Model	Kod	f
Nitel	Eylem Araştırması	M8, M13, M22, M29, Y4, Y5, Y7, Y8, Y10, Y15, Y16, Y19, D3, D5, D8, D10, D11	17
	Durum Çalışması (Örnek Olay)	M2, M6, M16, M17, M26, M28, M30, Y1, B6 Y21, D6, B1, B5	13
	Fenomonoloji (Olgubilim)	Y12, Y18, B4	3
	Doküman İncelemesi	M18, Y9,	2
	Betimsel/İçerik Analizi	Y3	1
	Gözlem/Görüşme	Y6, Y25	2
	Desen belirlenemedi	M1, M3, M4, M10, M11, Y2	6
	Literatür/Nitel tarama	M5, M20, M23, M24, Y14, Y22	6
	Deneysel	M25, Y11, Y13, D1, D12	5
	Tarama	M7, M14, M15, M21, Y24, D2	6
Nicel	Açıklayıcı/Doğrulayıcı Faktör analizi	M12, M19, M31	3
	Desen belirlenemedi	D4, B2, B3	3
	Durum Tespit Çalışma Modeli	M27	1
Karma	Açıklayıcı Ardışık Desen	Y23, D9	2
	İç İçe Karma Yöntem Deseni (Gömülü)	D7, M9, Y17	3

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere, tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda en yaygın olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda araştırmacıların en çok tercih ettiği model eylem araştırması (M8, M13, M22, M29, Y4, Y5, Y7, Y8, Y10, Y15, Y16, Y19, D3, D5, D8, D10, D11) iken, nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalarda ise en fazla kullanılan modelin "tarama" (M7, M14, M15, M21, Y24, D2) modeli olduğu görülmüştür. Ayrıca, karma yöntem araştırmasının kullanıldığı çalışmalar arasında en çok tercih edilen desen iç içe karma yöntem desenidir (D7, M9, Y17). Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı (M1, M3, M4, M10, M11, Y2) ve nicel araştırma yönteminin kullanıldığı (D4, B2, B3) kodlu araştırmalarda desen belirtilmemiştir. Bir araştırmada nitel özellikli tarama modeli ifadesi kullanılmıştır (Y14). Araştırmalarda genellikle nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup, bu yöntemle gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacıların öncelikli olarak "eylem araştırması" modelini benimsediği belirlenmiştir. Nicel araştırma yönteminde ise "tarama" modeli yaygın olarak kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarının daha az gerçekleştirildiği görülmüştür.

Türkiye’de tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların örneklemi Grafik 2’de sunulmuştur.

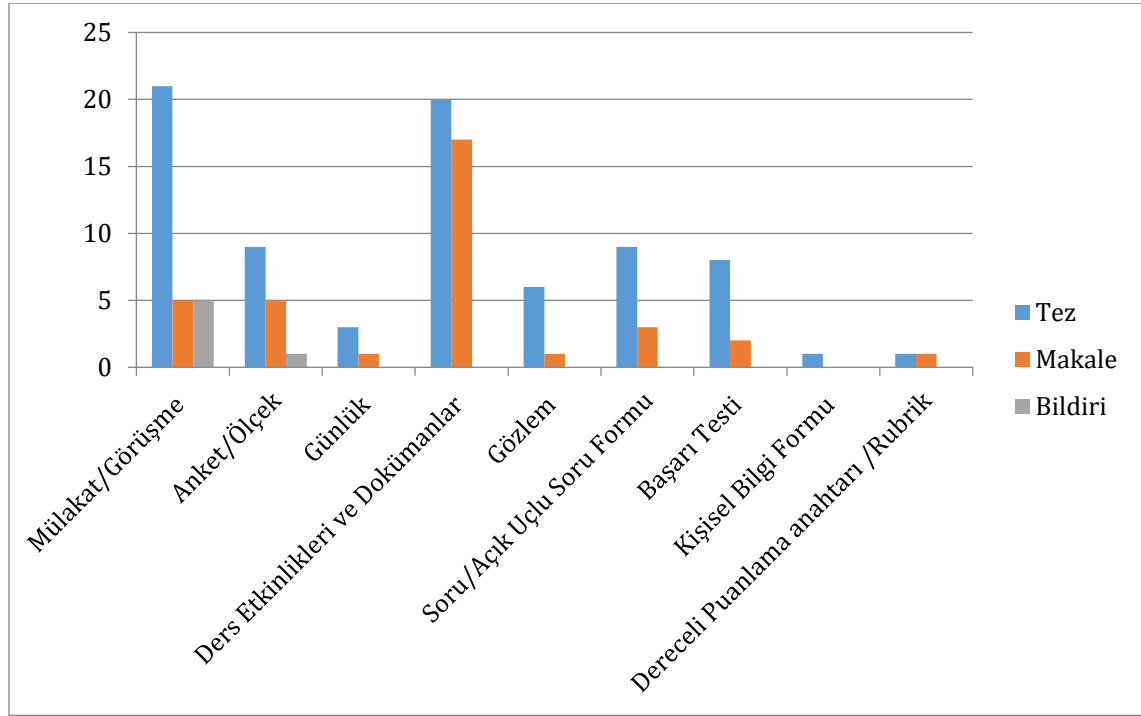
Grafik 2

Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmalarının Örneklemi



Çalışmaların örneklemi incelendiğinde en fazla 33 çalışma ile “ortaokul öğrencileri” grubunu (M4, M9, M12, M16, M19, M21, M22, M26, M27, M28, M29, M30, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y10, Y12, Y13, Y15, Y16, Y17, Y19, Y20, Y23, D2, D3, D7, D9, B1, B3) örneklem olarak tercih ettikleri tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla 13 çalışma “lise” (M2, M13, M14, M24, M25, Y1, Y7, D1, D4, D5, D6, D8, D10), 5 çalışma “sosyal bilgiler öğretmen programı ve ders kitapları” (M18, M23, Y9, Y21, Y22), 4’er çalışmada “sosyal bilgiler öğretmen adayı” (M10, M11, M17, B2), “sosyal bilgiler öğretmeni” (Y25, B4, B5, B6) ve “tarih öğretmeni” (M1, M3, M7, Y14) örneklem seçilmiştir. 2’şer çalışmada “okul öncesi” (M6, M8), literatür inceleme (M5, M20) örneklem alınmıştır. 1’er araştırma ilkokul (Y11), ortaokul-lise (D12), üniversite öğrencileri (M31), tarih bölümü öğrencileri (M15), zihinsel engelli öğrenciler (Y18), üstün zekalı öğrenciler (D11), özel yetenekli öğrenciler (Y24) örneklemine odaklanmıştır. Tarihsel düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmalarda en yaygın örneklem grubunun ortaokul öğrencileri olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmalarda geniş bir örneklem yelpazesi kullanıldığını ve bu becerilerin farklı eğitim düzeylerindeki öğrenciler arasında incelendiğini göstermektedir.

Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına dair bilgiler, Grafik 2’de görsel olarak sunulmuştur.

Grafik 3*Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmalarının Veri Toplama Araçları*

Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok 37 çalışma ile “ders etkinlikleri ve dokümanları” (M2, M5, M6, M8, M10, M11, M13, M14, M16,, M17, M18, M20, M23, M24, M25, M28, M30, Y3, Y7, Y8, Y9, Y15, Y16, Y19, Y20, Y21, Y22, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D8, D11, D12, D1) tercih edilmiş; bunu sırasıyla 35 çalışma ile “mülakat/görüşme” (M1, M4, M6, M8, M16, Y1, Y5, Y6, Y7, Y8, Y10, Y12, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y23, Y25, D2, D3, D5, D6, D7, D8, D11, B2, B3, B4, B5, B6), 15 çalışma ile “anket/ölçek” (M9, M12, M19, M27, M31, Y4, Y5, Y13, Y17, Y24, D2, D4, D7, D9, B2), 12 çalışma ile “soru /açık uçlu soru formu” (M3, M10, M11, Y2, Y3, Y14, D4, D7, D10, D11, D11, D12), 10 çalışma ile “başarı testi” (M21, M25, Y11, Y16, Y17, Y23, D1, D4, D7, D8) takip etmiştir. Bunun dışında 7 çalışmada “Gözlem” (M29, Y1, Y15, Y18, Y20, D3, D11), 4 çalışmada “günlük” (M22, Y10, D8, D11), iki çalışmada “Dereceli puanlama anahtarı/rubrik” (M14, Y10) ve bir çalışmada kişisel bilgi formu” (D4) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Tarihsel düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmalarda en yaygın veri toplama aracı "Ders Etkinlikleri ve Dokümanları" olup, araştırmacıların öğrencilere çeşitli yöntemlerle yaklaşarak bu becerileri değerlendirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3*Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmalardan Elde Edilen Sonuçlar*

Araştırmaların sonuçları	Tezler
Tarihsel dokümanların kullanılması akademik başarıyı kontrol grubuna göre daha fazla artırmıştır. Tarihsel dokümanlar Tarihsel düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirmiştir.	D1
12-14 yaş aralığındaki öğrencilerin tarih bilgileri cinsiyet, akademik başarı ve yaş kriterlerine bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Öğrencilerin tarih ve tarihsel bilginin doğasına dair kanıt temelli anlayışlarında belirgin bir gelişim olduğunu ortaya koymuştur.	D2

Araştırma, temsili resmin tarihsel düşünme becerilerini artırabileceğini göstermiştir.	D3
Analoji temelli etkinliklerin ardından öğrencilerin tarih dersine olumlu bir tutum geliştirdiği ve başarılarını artırdığı gözlenmiştir.	D4
Yaratıcı düşünme teknikleriyle gerçekleştirilen tarihsel ve kültürel materyal incelemelerinin öğrencilerin yaratıcı tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkili olduğu tespit edilmiştir.	D5
Araştırma, öğrencilere kronolojik düşünme ve değişim-süreklilik algılama becerilerini geliştirmede sözlü tarihin olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Öğrencilerin bu uygulamadan keyif aldığı, bilim adamı gibi davranabildikleri ve geçmişle şimdiyi karşılaştırarak değişim-süreklilik algısı geliştirebildikleri belirlenmiştir.	D6
Tarihsel empatinin duygusal ve bilişsel tepkileri tetiklediğini, aynı zamanda akademik ve beceri gelişimine çeşitli katkılarda bulunduğunu ortaya koymuştur.	D7
Araştırma, eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin mekân algılama becerisi ile ilişkilendirilmiş tarihi olayları harita ve tarihi mekânlarla bağdaştırma, imgeler aracılığıyla tarihi olayları canlandırma, kronolojik düşünme becerisini artırma, tarihleri bilmeyi geliştirme, neden-sonuç ilişkisi içinde sıralama ve bir metin halinde sunma, tarih şeridi oluşturma gibi yeteneklerini güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır.	D8
Araştırma senkronik yaklaşımla gerçekleştirilen öğretimin, senkronik ve mekansal düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisini göstermiş, kronolojik düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır.	D9
Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine katkı sağlamış, öğrencilerin bağlamsal ve çoklu bakış açısıyla düşünebilme becerilerine olumlu etki etmiştir.	D10
Dijital öykü destekli kanıt temelli öğrenme yaklaşımına dayalı tasarlanan etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tarihsel sorgulama becerilerini artırdığı, sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumları etkilediği ve bu etkinliklerin öğretici nitelik taşıdığı tespit edilmiştir.	D11
Tarih öğretim programına, öğretilebilir bir bilişsel beceri olan tarihsel empatiyi içermesi yönünde bir amaç eklenmesi önerilmiştir.	D12
Öğretmenler sınıf etkinliklerinde genellikle kronolojik düşünmeye odaklanmış ve neden-sonuç ilişkisi ile geçmiş bugün ilişkisi kurmuştur.	Y1
Sözlü tarih çalışmaları öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler sağlamıştır.	Y2
Resimlendirilmiş öykü tekniği öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini olumlu etkilemiştir.	Y3
Tarihsel empatiye dayalı rol oynama yöntemi öğrencilerin akademik başarılarını artırmıştır.	Y4
Etkinlikler, öğrencileri memnun etmiş ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.	Y5
Öğrenciler tarih konularına ilgi göstermekte birlikte genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde kalmaktadır. Sınıflarda öğretmen ve sınav odaklı bir öğretim süreci işlemektedir.	Y6
Öğrenciler, gerçekleştirilen etkinliklerle tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum becerilerini güçlendirebilmiştir.	Y7
Öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri ve tarihsel kavramları algılama düzeyleri düşük çıkmıştır. Eylem öncesinde tarihi ezbere öğrenmeye çalışan öğrenciler eylem sonrası tarihçi gibi çalışarak tarihsel düşünme becerileri gelişmiştir.	Y8
Belirli konularda, kronolojik düşünme becerisi ve tarihsel anlama/kavrama yeteneklerinde tarihsel anlatımdan kaynaklanan sorunlar belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki tarih konuları, Ulusal Konseyi Sosyal Bilimler Standartları (NCHS) ile benzerlik göstermektedir.	Y9
Tarihsel empati etkinlikleri, öğrencilerin tarih konularına olan ilgisini arttırmış, tarih öğrenmeyi kolaylaştırmış tarihsel düşünme becerilerini geliştirmiştir.	Y10
Aktif öğrenme öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri ve akademik başarılarını artırmıştır.	Y11
Tarihsel empati etkinlikleri, öğrencilerde; geçmişi kendi koşulları içinde anlama, kendi tarihi algısını oluşturma, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirme, aktif katılım, belgelere dayalı tarih öğrenmeye karşı güdülenme, geçmişi belgelere dayalı öğrenme ve belgelere dayalı tarih öğrenmede zorlanma şeklinde 7 bileşen ortaya çıkarmıştır.	Y12
Tarihsel empati etkinlikleri öğrencilerin akademik başarılarını artırmıştır. Erkek ve kız öğrencilerin tarihsel empati düzeyleri artmış ancak kız öğrencilerin bilişsel empati puanları erkeklerden yüksek çıkmıştır.	Y13
Tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiye ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadıkları, yaklaşımı literatüre uygun şekilde uygulamadıkları ifade edilmiştir.	Y14
Öğrenciler empatinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü seviyelerine başarıyla ulaşmışlardır. Ancak beşinci ve altıncı seviyelere ulaşma konusunda daha düşük bir başarı göstermişlerdir. Ayrıca, öğrenciler tarihsel empati etkinliklerine yönelik olumlu bir tutum sergilemişlerdir.	Y15
Öğrencilerinin tarihsel düşünme becerileri gelişmiş ve öğrenme kalıcılığı artmıştır. Öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinden keyif almış, tarih konularına ilgileri artmıştır.	Y16
Tarihsel empati etkinliklerinin akademik başarı ve kalıcılığı artırmış, sosyal bilgiler dersine karşı tutumları değiştirmemiştir. Öğrenciler tarihsel empati etkinliklerini beğenmiş ve sosyal bilgiler dersinde uygulanmasını talep etmiştir.	Y17

Öğretmenlere göre zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler için tarih dersi gereklidir. Bunda merak dürtüsü, geçmişi ve bugünü anlama, sosyalleşme, topluma aidiyet gibi faktörler etkilidir. Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmiştir ancak üst düzey becerileri kazanmada zorlanmıştır.	Y18
Kavram öğretimi, tarihsel düşünme becerileri ile güçlü bir ilişki sergilemektedir. Bu yöntemler sayesinde öğrenciler, yanlış anladıkları kavramların farkına varmanın yanı sıra kavramlar arasındaki ilişkileri de keşfetmiştir.	Y19
Araştırma, öğrencilerin tarihsel empatiyi tarihsel bağlam bilgisi üzerinden kurduğunu, ancak bazı öğrencilerin perspektif alma ve duyuşsal bağlantı ile güçlü bir tarihsel empati gerçekleştirebildiğini ortaya koymuştur. Sınıf içi etkileşimlerde ve etkinliklerde öğrenciler duyuşsal bağlantı kurmada sınırlanmakta ve bazı öğrenciler şimdıcilik ve anakronik düşünceye eğilim göstermektedir.	Y20
Tarihsel düşünme becerileri arasında kronolojik düşünme becerisi ön plandadır. Tarihsel araştırma becerisi ihmal edilmiştir.	Y21
Öğrenme alanları genellikle kronolojik düşünme ve kısmen tarihsel anlama düzeyindedir. Kitaplar genel olarak kronolojik düşünme ve tarihsel kavrama becerilerini içermekte, ancak üst düzey tarihsel düşünme becerilerini yansıtmada yetersiz kalmaktadır.	Y22
Tarihsel empati tekniği öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılamaya becerisini geliştirmiştir.	Y23
Öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri 8. sınıfta kesinlik ve aktarım alt boyutlarının daha yüksek, kaynak, gelişim ve dayanak alt boyutlarında 7. sınıfta daha yüksektir. Tarihsel empati düzeyleri 8. sınıfta daha yüksektir. Diğer boyutlarda hafif seviyede negatif ve pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur.	Y24
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel empatinin duyuşsal boyutuna odaklanmış, bilişsel boyutu ihmal etmiştir. Tarihsel empati etkinlikleri bilişsel ve duyuşsal gelişime katkı sağlamaktadır.	Y25
Tarih öğretmenlerinin çoğunun tarihsel düşünme becerileri hakkında bilgileri yoktur.	M1
Deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerileri, tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynakların kullanılmasıyla kontrol grubuna göre daha olumlu bir şekilde etkilenmiştir.	M2
Katılımcıların tarihsel empati algıları zayıf seviyede bulunmakta olup, tarihsel empatiyi genellikle sempati veya diğer tarihsel düşünme becerileriyle karıştırdıkları ve kavramsal bir yanlış içinde oldukları belirlenmiştir.	M3
Öğrencilerin, çağdaşlaşma kavramı bağlamında tarihsel akıl yürütme becerilerinin yeterli olmadığı, ancak kavramsal düzeyde, çağdaşlaşmayı bir zorunluluk, ilerlemeye dönük bir adım ve sürekli devam eden bir süreç olarak algıladıkları saptanmıştır.	M4
Tarihsel düşünme becerilerinin özellikle sorgulayıcı ve yorumlayıcı tarih öğretim sürecine odaklandığı, tarih okuryazarlığının hayatın bütününe kapsayan bir anlayışın bir ürünü olduğu saptanmıştır.	M5
4, 5 ile 6 yaş arası çocuklar kronolojik sıralamada ortalamanın üzerinde bir başarı göstermiştir. Çocukların kronolojik düşünmede genel olarak en uzak zamana ait materyalleri belirlerken neden-sonuç ilişkisi içerisinde malzemenin özelliklerine ve renklerine dayandıkları, yer yer sezgisel ve/veya çağrışımsal düşünce kullanarak çıkarımlarda buldukları belirlenmiştir.	M6
Tarihsel düşünme becerileri arasında en yüksek düzeyde kazandırılan beceri kronolojik düşünmedir. Bu beceriyi sırasıyla tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorumlama ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri izlemektedir.	M7
Çocukların müzede zaman içinde değişim ve süreklilik gibi kavramları algıladıkları gözlemlendi. Son olarak, müzede bulunan somut nesnelere ve öğretmen desteği sayesinde sınırlı bir tarihsel empati becerisi kullanarak geçmiş yaşamı imgelemlerinde kurgulayabildikleri belirlendi.	M8
Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmiştir.	M9
Öğretmen adaylarının görselleri kronolojik olarak sıralama becerilerine sahip oldukları, ancak, zamana ve içinde bulunulan duruma göre yorumlamada zorlandıkları belirlenmiştir.	M10
Öğretmen adayları, tarihi kanıtlara benzer sorular sormada zorlanmış ve özgün yanıtlar üretememiştir. Kanıtları ele alırken aidiyet duygusuyla hareket etmiş, nesnel bir bakış açısı oluşturmakta güçlük çekmiştir. Sorgulama eksikliği nedeniyle mevcut durumu betimlemekle sınırlı kalmışlardır.	M11
Ergenlerde tarihsel empati ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu bildirilmiştir.	M12
Tarihsel strateji oyunu öğrencilerin kronolojik düşünme, tarihsel kavrama ve tarihsel analiz-ve yorumlama gibi tarihsel düşünme becerilerini desteklemektedir.	M13
Öğrencilerin kronolojik düşünme becerileri sınıf düzeyine bağlı olarak gelişmektedir.	M14
Öğrencilerin konu seçimi ve konunun sınırlanması, çıkarım yapma ve tarihsel araştırma becerilerinin istenilen seviyede olmadığı gözlemlenmiştir.	M15
Öğrenciler tarihsel empati kurmaya çalışırken bugüne ait bilgi, değer ve inançları (şimdıcilik) kullanma eğilimi gösterdiği ve bunun empati kurmayı sınırlandırdığı, geçmişe ait tarihsel bağlamı kavramayı ve perspektif almayı güçleştirdiği tespit edilmiştir.	M16

Erkek katılımcılar duyuşsal empatiye ağırlık verirken, kadın katılımcılar tarihsel bağlamı öne çıkaran bir anlatı oluşturmuştur. Genel olarak katılımcılar, tarihsel aktörlerle duygusal bir özdeşleşme sağlayarak, onların inanç ve tutumlarını göz önünde bulundurarak perspektif alma eyleminde bulunmuştur.	M17
2005-2018 programların tarihsel düşünme becerilerini gerektiren kazanımlar "Kültür ve Miras" ile "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanlarında yer almaktadır. Bu kazanımlar genellikle kronolojik düşünme ile tarihsel kavrama becerilerini geliştirmeye yönelik olup üst düzey becerilere dönük kazanımlar sınırlıdır.	M18
Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmiştir.	M19
Tarih öğretimi, tarih felsefesinin bulgu ve tartışmalarından yararlanmalıdır. Gerçek tarihsel öğrenme, öğrencilerin tarihsel düşünebilmesini gerektirir. Tarihsel düşünme, tarihsel bilginin doğasıyla yakından ilişkilidir.	M20
6. sınıf öğrencilerinin kronoloji bilgisi, 9. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu beklenen bir durum değildir. Öğrencilerin kronoloji bilgisi puan ortalaması düşüktür.	M21
Hatıratların kullanımının öğrencilerin tarihsel empati becerilerine olumlu etkisi görülmüştür. Öğrenciler kendilerini kişilerin yerine koyarak, yaşanabilecek olayları bağımsız bir şekilde ortaya koyabilmektedir.	M22
Türkiye'deki tarih ders kitapları, çoklu bakış açıları sunma konusunda eksik ve vatandaşlık eğitimi açısından yetersiz bulunmaktadır. Yeni Zelanda'nın ulusal tarih eğitiminde bir yapılandırma eksikliği olduğu ve tarih eğitiminin aynı zamanda vatandaşlık eğitiminde yetersiz kaldığı ifade edilmiştir.	M23
Öğretim programları, öğrencilerin kronoloji, zaman şeridi oluşturma ve veri yorumlama becerilerini geliştirmelerini beklemektedir. Zaman şeritleri nicelik ve nitelik açısından yetersizdir. Uygulamaya yönelik çalışmalarla tarih şeritleri geliştirilmelidir.	M24
Yerel tarih ve kaynaklarına odaklanan bir tarih dersi, öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili bir şekilde artırabilmektedir.	M25
Kadın tarihi üzerine odaklanan tarihsel empati öğretim materyali öğrencilerin tarihsel malzemeyi yorumlamalarını ve kadın haklarına dair farkındalık geliştirmelerini sağlamaktadır.	M26
Tarihsel zaman kavramının soyut olması çocukların kronoloji bilgisi ve becerilerinin yetersiz olmasına neden olmaktadır. Öğretim programı, yöntem, teknik ve ders kitabı eksikliklerinin tarihsel zaman kavramının kazandırılmasını zorlaştırmaktadır.	M27
Duyuşsal öğrenme etkinliklerinin sevgi ve savaş temalarını betimleme, bilişsel öğrenme etkinliklerinin ise bağlamın tarihsel yönlerini yansıtmaya özelliği taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca, bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarih öğretimi açısından daha etkili sonuçlar doğurduğu ifade edilmiştir.	M28
Zaman ve kronoloji algısını öğrencilere kazandırmak için, zaman şeridi ve rol oynama yöntemi etkilidir.	M29
Perspektif alma becerileri günlüklerde artmamasına rağmen, tarihsel bağlamı kavrama ve duyuşsal bağlantılar kurma düzeylerinin, tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlantı odaklı kaynaklar üzerinde çalışan öğrencilerde hikaye etkinliğine göre belirgin bir şekilde arttığı ifade edilmiştir.	M30
Tarihsel Empati Ölçeği psikometrik ölçütlere uygun geçerli ve güvenilir bir ölçektir.	M31
Öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini etkili bir şekilde kullanarak Mısır Seferi'nin neden ve sonuçlarını anladılar. Olayları ve durumları sefer günlüklerine başarılı bir şekilde yansıttılar.	B1
Bulgu tespit edilemedi.	B2
Bulgu tespit edilemedi.	B3
Tarihsel empati becerisi öğrencilerin tarihsel olayları tarafsız bir şekilde değerlendirme ve objektif bir bakış açısını geliştirmelerini sağlar.	B4
Sosyal bilgiler öğretmenleri güvenilir kaynakların seçilmesi, değerlendirilmesi ve farklı kaynakların kullanılmasına vurgu yapmaktadır.	B5
Öğrenciler, tarihsel sorgulama, kanıt değerlendirme, tarihsel kavrama, değişim ve sürekliliği algılama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve kronolojik düşünme gibi yetkinlikleri geliştirmiştir.	B6

Araştırmalarda farklı yöntemlerin, tekniklerin, etkinliklerin ve materyallerin tarihsel düşünme becerilerine olan etkilerini inceleyen çalışmalar, özellikle tarihsel dokümanların kullanımının akademik başarıyı artırdığını ve tarihsel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilere yönelik uygulanan çeşitli etkinliklerin, örneğin temsilî resimler, analogi temelli etkinlikler, tarihsel empati etkinlikleri ve eğitsel bilgisayar oyunları gibi, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Tarihsel empati, öğrencilerin duygusal ve bilişsel tepkilerini tetikleyerek akademik başarı ve beceri gelişimine katkıda bulunmuştur. Sözlü tarih çalışmaları ve resimlendirilmiş öykü teknikleri de öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini olumlu etkileyerek derslere olan ilgilerini artırmıştır. Ancak, öğrencilerin genel tarihsel düşünme beceri düzeyleri düşük çıkarken, öğretmenlerin tarihsel empati konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı ve bu konuda eksiklikler yaşandığı ifade edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerilerine yönelik yapılan 74 çalışmanın türleri çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmaların 31'i makale, 25'i yüksek lisans tezi, 12'si doktora tezi ve 6'sı da bildiri türündedir. Tezler, makale ve bildirilere göre daha fazladır. Çırak (2020), Yaylacı ve Büyükalın (2020), Güleç ve Hüdavendigâr (2020), Sezer, İnel ve Gökalp (2019) ve İbret ve Yılmaz'ın (2019) çalışmaları birlikte incelendiğinde, tez sayıları bakımından benzer bir eğilim göstermektedir. Bu araştırmalarda, yüksek lisans tez sayısı doktora tez sayısından daha fazla olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu araştırmada makaleler de çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaların amaçları, çeşitli yöntemler, teknikler ve etkinlikler ile farklı kanıtların ve materyallerin derslerde kullanılmasının, öğrencilerin tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye olan etkilerini incelemektir. Araştırmalarda, öğretim programları ve ders kitapları tarihsel düşünme ve bu becerileri geliştirmeye yönelik potansiyel açısından gözden geçirilmiştir. Bununla birlikte literatür incelemesi, öğretmen ve öğrencilerin bilgi seviyelerinin belirlenmesi, görüşlerinin alınması ve tarihsel düşünme becerilerini tespit etmeye yönelik ölçek geliştirme araştırmaları da yapılmıştır. Analoji, müze ziyaretleri, yerel ve sözlü tarih çalışmaları, tarihsel empati etkinlikleri, aktif, öğrenci merkezli etkinlikler ve tarihsel kavram öğretimi gibi çeşitli yaklaşımların tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca, temsili resimler, sözlü tarih, tarihsel romanlar, senkronik tarih şeridi, eğitsel bilgisayar oyunları, resimlendirilmiş öyküler gibi farklı kanıt ve materyal türlerinin kullanımı da incelenmiştir. Bazı araştırmalar, öğrencilerin bilgi ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek için dokümanlar, gazeteler, tarihsel kanıtlar, dijital öykü destekli materyaller ve hatıratlar gibi çeşitli kanıt türlerine odaklanmıştır. Bu yöntemlerin, öğrencilerin derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağladığı ve bu becerilerini artırdığı sonuçları bildirilmiştir. Turan ve Aslan (2016), Türkiye'de yapılan tezlerin farklı yöntem ve materyaller ile tarih eğitiminde var olan sorunları gidermeye odaklandığını ifade etmektedir. Buna ek olarak, her yaş grubundan öğrencilerin düşünme yetenekleri, özellikle de tarihsel düşünme becerilerinin aktif ve yapılandırıcı öğrenme etkinlikleri ile uygun öğrenme koşulları ve ortamları oluşturularak geliştirilebileceğine dair birçok araştırma bulunmaktadır (Safran ve Köksal, 1998; Drake ve Brown, 2003; Chowen, 2005; Yapıcı, 2006; Dilek, 2007; Özşahin, 2008).

Tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmalarda, genellikle nitel araştırma yöntemi en yaygın tercih edilen yöntem olmuştur. Nicel araştırma yöntemi de sıkça kullanılmışken, karma araştırma yöntemleri oran olarak daha az tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri arasında, araştırmacıların en çok tercih ettiği model eylem araştırmasıdır. Nicel araştırma yöntemleri içinde ise en çok kullanılan model "tarama modeli" iken, karma araştırma yöntemlerinde en fazla tercih edilen desen "İç içe karma yöntem deseni" olmuştur. Oğuz Haçat ve Demir (2018) araştırmasında tezlerde en fazla karma araştırma yönteminin kullanıldığını belirtmiştir. Bu bulgunun aksine, Sever, (2021) sosyal bilgiler alanında yapılan tezlerin deneysel araştırmalara daha fazla yer verdiğini ifade etmiştir. Dilek, Baysan ve Öztürk (2018) tarafından yapılan bir araştırma, 2010-2017 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerinde ağırlıklı olarak tarama modelinin kullanıldığını ve tezlerin çoğunluğunun konu-kavram öğretimi konularını işlediğini göstermektedir. Duman ve İnel (2019), 2008-2014 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerinde öğretim uygulamalarının sıklıkla incelendiği ve genellikle tarama modelinin kullanıldığını belirtmiştir. Turan ve Aslan (2016), Türkiye'de tarih eğitimi alanında gerçekleştirilen tezlerin büyük çoğunluğunda nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını ifade etmektedir.

Araştırmada örneklem grupları genellikle okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencileri; sosyal bilgiler öğretmen adayları, tarih bölümü öğrencileri, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerini içermek üzere seçilmiştir. Bu örneklem dağılımında, öğrenci örneklem grubunun genellikle ortaokul düzeyine odaklandığı belirlenmiştir. Verilen örneklem dağılımı, tarihsel düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmalarda çeşitli öğrenim düzeylerinden ve özel durumlardan öğrencilerin dahil edildiğini göstermektedir. Aynı zamanda, tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi üzerine yapılan araştırmaların geniş bir perspektife sahip olduğunu belirtmektedir. Örneklem grubu seçiminde 7. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmaların daha fazla sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, Oğuz Haçat ve Demir'in (2018) çalışmasıyla paralel bir yönde bulunmuştur. Karadağ (2014) ise incelediği lisansüstü tezlerde genellikle örneklem grubunun 4. ve 5. sınıf düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Çırak'ın (2020) çalışmasına göre, öğrenciler, öğretmenler ve öğrenci-öğretmen grubu, sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi üzerine yapılan lisansüstü araştırmalarda en sık kullanılan örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bu bulgu, literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları ile de uyumludur (Sezer, İnel ve Gökalp, 2019; Karakuş, 2020; Güleç ve Hüdavendigâr, 2020; İbret ve Yılmaz, 2019; Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018). Kaymakçı ve Er (2009) ile Kaymakçı (2017) tarafından yapılan araştırmalar, tarih öğretimiyle ilgili tez konularının genellikle ders kitapları, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları, öğretim teknolojisi ve materyalleri ile okul dışı tarih öğretimi üzerine odaklandığını vurgulamaktadır.

Tarihsel düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmalarda en yaygın veri toplama aracının "Ders Etkinlikleri ve Dokümanları" olduğu görülmektedir. Bu sonuç, tarihsel düşünme becerilerinin genellikle öğrencilere çeşitli ders etkinlikleri ve dokümanlar aracılığıyla öğretilmeye çalışıldığını göstermektedir. Mülakat/görüşme, anket/ölçek, soru/açık uçlu soru formu gibi diğer araçların da sıkça tercih edildiği dikkat çekmektedir. Dereceli puanlama anahtarı/rubrik ve kişisel bilgi formunun daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum araştırmacıların öğrencilerin düşünme becerilerini değerlendirmek ve anlamak için çeşitli veri toplama yöntemlerini kullandığı bu çeşitlilik, tarihsel düşünme becerilerinin karmaşıklığı ve çok boyutluluğu üzerine odaklanan bir araştırma alanının varlığını yansıtmaktadır. Bu bulgu Oğuz Haçat ve Demir (2018) tarafından yapılan araştırmanın sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinde görüşme/mülakat ve anket/ölçeklerin daha çok kullanıldığı bulgusu ile örtüşmemektedir. Ayrıca, bu çalışmada araştırmaların çoğunun eylem araştırması olarak gerçekleştirilmesinin, veri toplama araçlarının çeşitlenmesini etkilediği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte aynı araştırmanın ders araç gereçleri ve etkinliklerinin değerlendirilmesi yoluyla veri toplama araçları olarak kullanıldığı bulgusu benzerdir. Karadağ (2014) tarafından incelenen lisansüstü tezlerde ise veri toplama aracı olarak tutum ölçeği, anket ve başarı testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, çeşitli yöntemlerin, tekniklerin, etkinliklerin, materyallerin ve tarihsel doküman kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, çeşitli etkinliklerin, örneğin analogi temelli etkinlikler, sözlü tarih, resimlendirilmiş öykü, tarihsel empati etkinlikleri ve eğitsel bilgisayar oyunları gibi, öğrencilere yönelik uygulanan aktivitelerin tarihsel düşünme becerilerini güçlendirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Tarihsel empati etkinliklerinin öğrencilerin duygusal ve bilişsel tepkilerini harekete geçirerek akademik başarıları ile tarihsel düşünme becerilerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte araştırmalar öğrencilerin genel tarihsel düşünme düzeylerinin düşük olduğunu, öğretmenlerin tarihsel düşünme hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamıştır. Öğrencilerin tarihsel düşünme bilgi ve

seviyelerini inceleyen çalışmalarda, genellikle öğrencilerin kronolojik düşünme seviyesinde kaldıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde çoğunlukla kronolojik düşünmeye odaklandıkları, neden-sonuç ilişkisi ile geçmiş-bugün ilişkisi kurdukları, ancak diğer tarihsel düşünme becerilerini ihmal ettikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğretim sürecinin öğretmen ve sınav odaklı devam ettiği ileri sürülmüştür. Öğretmenlerin, konuyla ilgili ön bilgileri hatırlatma, konunun önemini açıklama ve farklı bakış açılarına yer verme gibi etkinlikleri sınırlı bir şekilde uyguladıkları, tarihsel düşünmenin önemli bir aşaması olan araştırma ödevlerine ise hiç yer vermedikleri belirtilmiştir (Çaydaş, 2003; Çiviler, 2019). Bu bulgu, literatürde sıkça karşılaşılan, tarih konularının öğretiminde kullanılan yöntemlerin seçimi ve uygulanmasıyla ilgili sorunu yansıtmaktadır. Bazı araştırmalarda, tarih derslerinin öğrencilerin ilgisini çekmeyecek şekilde, olgulara dayalı, öğretmen merkezli ve geleneksel bir anlayışla işlendiği ifade edilmektedir (Yıldız, 2003; Demircioğlu, 2009; Bayramoğlu, 2016). Halbuki, tarihsel düşünceyi geliştirebilmek için öğrencilerin tarihsel kaynakları bulma, seçme, bu kaynaklardan bilgi edinme, mevcut bilgilerini yeni bilgilerle tamamlama, birden fazla kaynağı karşılaştırarak araştırma yapma ve bu kaynakları eleştirel bir okuma sürecinden geçirerek değerlendirme, bağlamına göre çıkarımlar yapma becerilerine sahip olmaları gerektiği literatürde vurgulanmaktadır (Seixas ve Peck, 2004; Wineburg, 2010; Kiriş Avaroğulları, 2014).

Sosyal bilgiler öğretim programları, kitapları ve literatür göz önüne alınarak yapılan değerlendirmelerde, ders kitaplarının tarihsel düşünme becerilerine odaklandığı, ancak bazı konularda kronolojik düşünme ve tarihsel anlama/kavrama becerilerinde sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir (Pehlivan, 2021). Taşkın ve Açıklın (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada ders kitaplarının tarihsel düşünme becerilerini kazandırmada yetersiz olduğuna ve ders kitaplarındaki görsellerin öğrencileri yeterince düşünmeye teşvik etmediğine işaret edilmektedir. Türkiye'deki tarih ders kitaplarının, çoklu bakış açısı kazandırmaktan uzak ve vatandaşlık eğitimi açısından yetersiz olduğu konusunda eleştiriler bulunmaktadır. Öğretim programları, öğrencilere kronolojik sıralama ve zaman şeridi oluşturma becerilerini kazandırmayı hedeflerken, bu becerilere yönelik içeriklerin eksikliği vurgulanmaktadır (Okur-Berberoğlu, 2015; Altun ve Kaymakçı, 2016). Genel olarak, tarih/sosyal bilgiler öğretim programları ve öğretim yöntemleri üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini ilerletmek için çeşitli stratejilere duyulan gerekliliği, öğretim materyallerinin çeşitlenmesinin ve yerel bağlamın önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerini destekleyici yöntemleri uygulamalarını teşvik eden eğitim programları ve çeşitli öğretim stratejilerini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
2. Tarihsel düşünme becerilerini destekleyen müze etkinlikleri ve kaynak çeşitliliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini değerlendiren çalışmalara odaklanılabilir.
3. Tarihsel düşünme becerilerinin okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilere kazandırılmasına yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.
4. Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili uluslararası çalışmaların incelenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
5. Sosyal bilgiler öğretim programlarının güncellenmesi ve tarihsel düşünme becerilerinin programa entegre edilmesi önerilebilir.
6. Araştırmacılar, öğrenci seviyelerine ve öğretim yöntemlerine göre tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha spesifik yönergeler geliştirebilir.

KAYNAKÇA

- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 465-486. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336734>
- Aktın, K., ve Dilek, D. (2016). Okul öncesi dönemde kronolojik düşünme: Bir durum çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (3), 129-144. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.281329>
- Altun, A., ve Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.
- Barton, K. C. (2011). History: from learning narratives to thinking historically. In W. B. Russell III (Ed.), *Contemporary social studies: An essential reader* (pp. 119-138). Information Age Publishing.
- Barton, K. C. ve Levstik L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bayramoğlu, A.Ç. (2016). *Sosyal bilgiler programında yer alan tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Boadu, G., ve Donnelly, D. J. (2020). Toward historical understanding: leveraging cognitive psychology for progression in school history. *The Social Studies*, 111 (2), 61-73. <https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1659748>
- Bryant, D., ve Clark, P. (2006). Historical empathy and "Canada: a people's history. *Canadian Journal of Education*, 29 (4), 1039-1063. <https://doi.org/10.2307/20054210>
- Carroll, J. E. (2019). Epistemic explanations for divergent evolution in discourses regarding students' extended historical writing in England. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (1), 100-120.
- Chowen, B.W. (2005) *Teaching historical thinking: what happened in a secondary school world history classroom*. [Ph.D Thesis], University of Texas.
- Cooper, H. (2001). *The teaching of history in primary schools*. David Fulton.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Halil Ekşi, (Çev Ed.). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Çaydaş, E. (2003). *Orta öğretim 10. sınıf tarih dersinde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Adana ilinde bir örnek olay çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Çelikkaya, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8 (1), 150-173.
- Çırak, A. (2020). Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine 1999-2019 yılları arası yapılan tezlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3), 1219-1242.

- Çiviler, M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirme: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39 (184), 228-239.
- Dilek, A., Baysan, S., ve Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yayımlanan tezlerin araştırılması: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (2), 581-602.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Nobel Yayınları.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Drake, D. F., ve Nelson, R. L. (2005). *Engagement in teaching history*, Pearson.
- Drake, F.D., ve Brown, S. D. (2003). A systematic approach to improve improve students’ historical thinking. *The History Teacher*, 36 (4), 465-589.
- Duman, A., ve İnel, Y. (2019). Review of master's theses in the field of social studies education between 2008 and 2014. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (1), 66-73. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070109>
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In K. Ercikan, and P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779539>
- Gibson, L., ve Peck, C. L. (2020). More than a methods course: Teaching preservice teachers to think historically. In C. W. Berg and T. M. Christou (Eds.), *The palgrave handbook of history and social studies education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_10
- Güleç, S., ve Hüdavendigâr, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 24-36.
- İbret, B. Ü., ve Yılmaz, O. (2019). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9 (2), 431-449.
- Karabağ, Ş. G. (2016). Tarihsel empati becerisi: öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirmesi. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*, (3. Baskı), (s.137- 143). Yeni İnsan Yayınevi.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35). 1-17. <https://doi.org/10.9779/PUJE619>
- Karakuş, S. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 61-76.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. (2017). Türkiye’de tarih öğretiminin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, XXVI, 6: 2153-2172.
- Kaymakçı, S., ve Er, H. (2009). Türk inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9, 165-180.
- Keleşzade, G., Güneşli, A. ve Özkul, A. E. (2018). Sosyal yapılandırmacı öğrenmeyi ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi temel alan tarih öğretiminin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 167-191. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7479>
- Kesuma, A. T. (2020). The effects of MANSAs historical board game toward students’ creativity and learning outcomes on historical subjects. *European Journal of Educational Research*, 9 (4), 1689-1700. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.4.1689>
- Kiriş Avaroğulları, A. (2014). Tarih dersi öğretim programının yöntemsel kavramlar açısından analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 95-109.
- Lee, P. J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 19-49. <https://doi.org/doi:10.2307/2505214>.
- Lee, P., ve Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager and S. J. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. (pp. 21-50). Rowman and Littlefield Pub.
- Lévesque, S., ve Clark, P. (2018). Historical Thinkingthinking. in *In the wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 117-148). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>
- Levstik, L.S., ve Barton, K.C. (2005). *Doing History: investigating with children in elementary and middle schools* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613387>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 10 Eylül 2023 tarihinde indirilmiştir.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents’ writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (4), 539-568. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.481014>
- National Center for History in the Schools [NCHS] (1996). *National Standards standards for history*. <https://phi.history.ucla.edu/standards/thinking5-12.html> adresinden 20.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Oğuz Haçat, S., ve Demir, F. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510136>
- Okur-Berberoğlu, E. (2015). Ekopedagoji temelli sınıf dışı çevre eğitiminin çevre farkındalığı üzerinde etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 12 (1), 67-81.
- Özşahin, Ö. C. (2008). *Ortaöğretim tarih derslerinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla modellendirilmiş etkinliklerin öğrencilerin kavram kazanma düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Pehlivan, N. (2021). *2018 Sosyal bilgiler öğretim programında yer verilen tarihsel düşünme becerilerinin ders kitaplarına yansımaya durumunun incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi.
- Pehlivan, N., Keskin, Y., ve Keskin, K. (2023). Historical thinking skills in 2005 and 2018 social studies curriculum. *International Journal of Values in Education and Society*, 1 (1), 55-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8128596>
- Retz, T. (2016). At the interface: Academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (4), 503-517. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1114151>
- Safran, M. (2006). Avrupa Birliğinin tarih öğretimine ilişkin önerilerinin bilimsel temelleri ve sınırlılıkları. *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* (s. 191-206), Gazi Kitapevi.
- Safran, M., Köksal, H. (1998). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması, *G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 71-86.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In: Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (eds). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Seixas, P., ve Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education. <https://bit.ly/3FX9lB8>
- Seixas, P., ve Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears and I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press. https://www.judithcomfort.ca/files/seixas-andpeck_2004-1.pdf
- Sever, I. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan doktora tezlerinin incelenmesi: bir içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (32), 601-624.
- Sezer, A., İnel, Y., ve Gökalp, A. (2019). Çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmenleri olan Türkiye’deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 1-17.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, S., ve Aktın, K. (2022). Tarihsel empati etkinliklerinin bir tarihsel empati modeli çerçevesinde incelenmesi. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 230-252. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.947441>
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, A., ve Alaslan, F. (2014). Milliyetçi tarihten milli tarihe, çatışmacı eğitimden barışçı eğitime doğru Türkiye’de tarih ders kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* 40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32926/365773> adresinden 11 Eylül 2023 tarihinde indirilmiştir.
- Taşkın, M., ve Açıkalin, M. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğretmen tercihlerine göre incelenmesi (İstanbul ili örneği). *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 133-146. <https://doi.org/10.47770/ukmead.738747>

- Turan, İ., Aslan, H. (2016). YÖK Tez Merkezi ve Proquest veri tabanında yer alan tarih eğitimi tezlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 982-1001.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 92 (4), 81-94. <https://doi.org/10.1177/003172171009200420>
- Yalı, S., ve Şimşek, A. (2020). Sosyal bilgilerde tarihsel düşünme becerileri. A. F. Ersoy ve H. Karaduman (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar 2* (s. 1-22). Anı Yayınları.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yaylacı, Z., ve Büyükalın, F., (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen görüşüne başvuru olan tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 1-19.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de Tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (15), 181-190.

EKLER**Araştırmada incelenen tez, makale ve bildiriler.**

Tezler				
Akinci Güngör, A.B. (2011)	Aydoğan, O. (2020)	Aysal, A. (2012)	Banu D. (2019)	Bayramoğlu, A.Ç. (2016)
Bolat, H. (2022)	Çaydaş, E. (2003)	Çiviler, M. (2019)	Çorapçı, S. (2019)	Çulha Özbaş, B. (2010)
Çurku, R. (2020)	Dedeşah, Ü. G. (2022)	Demir, B. (2019)	Doğan, B. (2019)	Elbay, S. (2020)
Erdoğan, N. (2007)	Erol Şahin, A. N. (2014)	Fidan, T. (2023)	Gel, A. I. (2019)	Güneş, S. (2019)
Gürsoylar, G. (2019)	Işık, H. (2008)	İslam, İ. T. (2019).	Kaplan, E. (2005)	Karabağ, Ş. G. (2003)
Karpınar, O. (2021)	Kaygısız, N. (2019)	Kesici, A. G. (2019)	Kızıl, Ö. (2021).	Kızılay, N. (2014).
Nalbantoğlu, A. (2022)	Onganer, Y. E. B. (2019).	Onurer, C. (2020).	Pehlivan, N. (2021).	Söğüt, K. (2021).
Şahin, S. (2021).	Yasa, Ş. (2017).	Yelkenci, Ö. F. (2019).		
Makaleler				
Akbaba, B. (2020)	Aktın, K., ve Dilek, D. (2016)	Aktın, K., ve Şahin, S. (2021)	Aktın, K. (2017)	Aktın, K. (2021)
Altıkulaç, A., ve Gökkuş, A. K. (2014)	Altun, A., ve Kaymakçı, S. (2016)	Avcı Akçalı, A., ve Aslan, E. (2016)	Bal, M. S., ve Bozkurt N. (2020)	Berberoğlu, E.O. ve Berberoğlu, B. (2015)
Çalışkan, H., Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2023)	Çalışkan, H., ve Demir, B. (2019)	Çelik, A., Öztürk, A. A., Akar Vural, R., ve Baysan, S. (2013)	Çelikkaya, T., ve Kürümlüoğlu, M. (2019)	Demircioğlu H.İ. (2009)
Elbay, S. (2020)	Erdem, S., ve Pamuk, A. (2020)	Işık, H. (2011)	Işık, H. (2014)	Karaçalı Taze, H., & Dilek, G. (2018)
Keçe, M. (2015)	Keleşzade G, Güneşli A, ve Ozkul A. (2018)	Köksal, H. (2007)	Meral, E., Başçı Namlı, Z., ve Karakuş Yılmaz, T. (2022)	Özmen, C., ve Hançer, Ö. (2020)
Özmen, C., Ve Kuşcu, S. (2019)	Pehlivan, N., Keskin, Y., ve Keskin, K. (2023)	Şahin, S., ve Aktın, K. (2022).	Turan, R. (2016)	Varlıkgörtücüsü, N., ve Çalışkan, M. (2020).
Yılmaz, K., ve Koca, F. (2012).				
Bildiriler				
Aktın, K., ve Karaçalı Taze, H. (2021)	Çalışkan, H. (2008).	Seyhan, A. (2023)	Seyhan, A. (2023)	Yahşi, İ., Yılmaz, R., Gürcüoğlu, H., Zaimoğlu, E., ve Sarıdal, S. (2021).
Yahşi, İ., Yılmaz, R., Gürcüoğlu, H., Zaimoğlu, E., ve Sarıdal, S. (2021).				

* Araştırmaya dâhil edilen tez, makale ve bildiri sayısının fazlalığından araştırmaların isimlerine yer verilememiştir.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2023

Lâdik Akpınar Köy Enstitüsü Özelinde Köy Enstitülerinde Kültür Dersleri Öğretimi

Special of Lâdik Akpınar Village Institute Teaching Cultural Courses in Village Institutes



Yazar Bilgisi / Author Information

İnci Başoğlu

Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun/Türkiye
Graduate Student, Ondokuz Mayıs University, Institute of Graduate Studies, Department of Turkish and Social Sciences Education, Samsun/Türkiye

basogluinci61@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7493-6370>

Yakup Yılmaz

Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun/Türkiye
Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education Department of Turkish and Social Sciences Education, Samsun/Türkiye

yakupyilmaz-34@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3117-1625>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 01.10.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 15.12.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2023

Atıf / Cite

Başoğlu, İ. ve Yılmaz, Y. (2023). Lâdik Akpınar Köy Enstitüsü özelinde Köy Enstitülerinde kültür dersleri öğretimi *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 253-277. <https://doi.org/10.47503/jirss.1369576>

Lâdik Akpınar Köy Enstitüsü Özelinde Köy Enstitülerinde Kültür Dersleri Öğretimi

Special of Lâdik Akpınar Village Institute Teaching Cultural Courses in Village Institutes

Özet

Millî mücadelenin kazanılmasından sonra Türk devleti ve halkının gelişmesi için birçok yenilik yapılmıştır. Türk milli eğitim sisteminin oluşturulması için kendimize ait bir eğitim uygulamasına ihtiyaç doğmuştur. Türk köylüsünün maddi açıdan da gelişmesi amaçlanmış, bu amacın gerçekleşmesi için ise başlangıç olarak eğitimin hedefleri belirlenmiştir. Köy Enstitüleri alanında çok çeşitli çalışmalar yapılmış, bu çalışmalarda genel anlamda tarım dersleri, teknik uygulamaları içeren araştırmalar olduğu görülmüştür. Köy Enstitülerinde tarım ve teknik dersler, iktisat ve siyasetin bir gereği görünse de kültür dersleri de milli bir bilinç oluşturmada son derece önemli bir yere sahip olmuştur. Köy Enstitülerinin uygulanan öğretim programlarında yer alan amaçlar, öğrencilerin hedefler doğrultusunda eğitilmesini öngörmektedir. Köy Enstitüleri öğretim programında yer alan kültür derslerinin incelenmesi ile öğrencilerin eğitimleri arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Araştırmada "Nitel Araştırma" yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kültür dersleri detaylı olarak incelenmiş, günün şartlarına göre Türk eğitim anlayışına uygun bir şekilde hem kendi kültüründen kopmadan hem de eğitim anlayışını modernize ederek kendine has bir eğitim anlayışının geliştirildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akpınar Köy Enstitüsü, Köy Enstitüleri, Kültür Dersleri, Öğretim Programı

Abstract

After the national struggle was won, many innovations were made for the development of the Turkish state and its people. There is a need for own educational practice in order to establish the Turkish national education system. It was aimed to develop the Turkish villagers financially and for the realization of this aim, the objectives of education were initially determined. Village Institutes, a wide variety of studies in the field of the studies, agriculture lessons in general. It has been seen that there are studies that include technical applications. Although agriculture and technical courses seem to be a necessity of economic policy in the village institutes, it is seen that culture courses also have an extremely important place in creating a national consciousness. The aims included in the curriculum of the village institutes, envisaged the training of students in line with the objectives. The relationship between the examination of the culture courses in the curriculum of the village institutes and the education of the students was revealed. The 'qualitative Research Method' was used in the research. As a result of the research, cultural lessons were examined in detail and it was seen that according to the conditions of the day, it was suitable for Turkish national culture and understanding of education, and a unique understanding of education was developed both without breaking away from its own culture and by modernizing the understanding of education.

Keywords: Akpınar Bay Institute, Culture Lessons Village Institutes, Curriculum, Village Institutes

Introduction

Culture and education have been intertwined and complementary to each other for centuries. Education, in its simplest terms, aims to achieve permanent learning by creating behavioral changes in the individual purposes. Every country has its own understanding of education. Teaching that best suit, one's nature wants to implement the system. For this purpose, as well as the system created by itself, it is also used in other countries. He takes model teaching programs and adapts them to himself. The Turkish education system also has a deep-rooted history is based on. Even though the Ottoman State gave great importance to education and implemented it. It is a pity that he could not foresee the technological developments, innovations remained cyclical. Education has been negatively affected due to reasons such as moving away from science. M. Kemal before establishing the republic, during the years of national struggle, by organizing the "Educations Congress", it has shown that education is indispensable even in difficult times.

Method

Qualitative research method was used in this research. The study focused on teaching programs based on the general characteristics of village institutes arising from the needs of or own geography. Akpınar Village Institute had the opportunity to examine and research the cultural courses included in the curriculum. It is necessary to keep the importance of cultural lessons separate in rising the next generation and being able to act in common feelings and thoughts. For this reason, it is thought that our study will set an example for research in this direction.

Findings

The establishment of village institutes coincides with the time of İsmet İnönü. Between April 17, 1940 and January 27, 1954, when it became a teacher's school; they carried out their work under the leadership of 6 Prime Ministers. 8 Ministers of National Education and 3 general directors of primary education. (Ates, 2021). The purpose of the institutes is to meet the village's need for teachers and the need for professional personnel to educate the village and the villagers. Village Institutes were established on 17 April 1940 by the Village Institutes Law with 3,803 members. With the village schools and institutes organization law numbered 4,274 in 1942, it continued its activities between 1946 and 1947. In 1954, with the law no 6,234, teacher training school and village institutes were merged and later the name village institute was removed and took its place in our history of education. (Uygun, 2016).

As a result of all the studies carried out on revitalizing the village, education in village institutes differs from other schools. The most important difference between village institutes and schools is that they have agriculture, technical and art courses as well as general culture courses, out of 260 weeks, 114 weeks include culture classes, 58 weeks include agriculture, 58 weeks include art and 30 weeks include holidays. Culture lessons cover half of the teaching. Half of the remaining time was given to agricultural courses and the other half to technical courses. Weekly working hours are 44 hours. 22 hours are allocated to culture, 11 hours to agriculture and 11 hours to technical courses. In business, he brought to the fore two factors that had not been implemented until then, with directional training. These factors are student participation and production. (Türkoğlu, 2000). In order to understand the education and training activates in village institutes, it is necessary to know the vital areas in this institute very well. These educational institutions are formed through the actions they create by doing and experiencing in child education.

Culture courses are given 22 hours a week, for a total of 5060 hours over 5 years. In culture lessons; Turkish (736), Mathematics (598), Music (460), foreign language (414), military service (8368), nature and school health knowledge and teaching knowledge (368), history geography and citizenship knowledge course hours in total (690). (Oğuzkan, 2007).

While it was decided to establish the institute in Akpınar, the abundance of raw materials around also influenced the choice. Especially flax, hemp, wood, timber, gravel, sand and similar materials are abundant. The diversity and abundance of raw materials are important in facilitating the activities here. Weaving is done in rural areas of Ladik. Carpentry and blacksmithing are also at a very advanced level. It is not difficult to carry out forestry and timber activities due to the proximity to the forest area. Ladik district supports water- related around the lake and river. A land of 2500 decades was purchased for agricultural activities.

Conclusion and Discussion

Village Institutes have been the cornerstone in the Republic of Turkey gaining its national identity. The role education in the transition to a single nation system, leaving aside the understanding of Ottomans and the Ummah inherited from the Ottoman Empire, is known to everyone. Providing education only in the city and leaving the village and villagers aside does not seem possible for the realization of the nation state. Atatürk always emphasized education and sated that education was the only solution for adaptation and development. The fact that the majority of the population lived in villages in the idea and formation of village institutes made it necessary for Turkey to start from the countryside in order to achieve its goals. The aim of the culture lessons in the village institutes curriculum is to gain the objectives of the course and to create scientific thinking skills in the student. It is about being able to transfer what you learn in culture lessons to life. In the discourses of the students who studied at Akpınar, it was stated that the teachers constantly emphasized the concepts the Turkishness, patriotism and historical awareness and that the lessons and activities were completed with studies in this direction. In my study, it has been revealed that the Akpınar village institute and the functioning of culture courses and curriculum practices in the village institutes are carried out in accordance with the conditions of the region.

GİRİŞ

Kültür ve eğitim yüzyıllar boyu birbiriyle iç içe geçmiş ve birbirinin tamamlayıcısı olmuştur. Eğitim, en basit tabirle bireyde davranış değişikliği yaratarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeyi amaçlar. Her ülkenin kendine has eğitim anlayışı vardır. Kendi doğasına en uygun öğretim sistemini uygulamak ister. Bunun için kendi oluşturduğu sistem olduğu gibi başka ülkelerden de model öğretim programları alır, kendine uyarlar. Türk eğitim sistemi de köklü bir geçmişe dayanmaktadır. Özellikle Osmanlı Devleti, eğitime büyük önem vermiş ve uygulamış olsa da ne yazık ki yaşanan teknolojik gelişmeleri öngörememesi, yeniliklerin dönemsel kalması, bilimsellikten uzaklaşılması gibi nedenlerden dolayı eğitim, olumsuz etkilenmiştir. Mustafa Kemal cumhuriyeti kurmadan önce Millî Mücadele yıllarında, "Maarif Kongresi" düzenleyerek, en sıkıntılı zamanda bile eğitimin vazgeçilmez olduğunu göstermiştir. Tevhidi Tedrisat, Harf İnkılâbı, Millet Mektepleri bu alanda yapılan diğer yeniliklerdir. Ancak bu yenilikler bir ülkenin kalkınmasında etkili olsa da köy ve köy yaşamında etkisi çok hissedilememiştir. Belki de buradaki en temel sebep, köylünün tek gerçeğinin geçimini nasıl sağlayacağı üzerine yoğunlaşmasıdır. Bu nedenle, Türk köylüsünü ve çevresini her anlamda kalkındıracak yeni bir sistemin yapılması gerekiyordu.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerinde yaklaşık olarak 40.000 köy bulunmaktadır. Bu köylerin yalnızca 5000' inde okul vardır. Köydeki eğitimin yaygınlaşması, eğitim sorununun çözülmesi, yapılan yenilikleri insanlara anlatmak için köy eğitiminin önemi göz ardı edilemezdi. 1926 yılında doğu bölgelerimizde bulunan okul sayısı 215'tir. Okula gitmesi gereken çocukların büyük bir oranı ise eğitimden yoksundur. (Burgaç, 2003). Türkiye'deki 40.000 köyden 31.000'inde eğitim verecek okul bulunmamaktadır. Köylerdeki eğitim genellikle öğretmen eksikliği nedeniyle yalnızca 3 yıl sürdürebilmektedir. Köylerdeki bu sorunlar, çocukların eğitimini de zorlaştırmaktadır. Bu sebeple, köydeki öğrencileri, şehirde eğitim alan öğrencilerle bir tutmak yanlış olduğu kadar adaletli de olmayacaktır. (Alican, A.ve Gül, S.S. 2014). Kırsal alanda yer alan sorunlar sadece okul sayısı ile ilgili değil aynı zamanda kentlerde yetişmiş öğretmenlerin, köylere öğretmen olarak atandıklarında buradaki köy insanıyla anlaşmalarının da çok mümkün olmamasıydı. Hem öğretmen köylülerin yaşamına ayak uyduramıyor hem de köylü şehirden gelen öğretmenleri kendisinden uzak buluyordu. Aslında iki taraf da birbirine yabancıydı. Bu sebeple kırsaldaki eğitim sorununa yönelik ilk girişimler, 1936 yılında askerliklerini çavuş ve onbaşı olarak tamamlamış, okuma yazma bilen ve köyde yaşayan gençlerin seçilmesiyle başlamıştır. Bu gençler 8 ay süreyle eğitim alarak köylere gönderilmiştir. Bunun neticesinde yalnızca okuma yazma değil, coğrafyanın bir zorunluluğu olarak tarım, hayvancılık, inşaat alanlarında da eğitim verilmiştir. Bütün bu eğitimler sayesinde yetişen öğretmen köye gittiğinde hem okul binasını yapacak hem de oradaki köylünün geçim kaynağı olan ekonomik faaliyetlerin sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacaktır. (Burgaç, (2003).

Köyü canlandırma üzerine yapılan bütün çalışmalar neticesinde Köy Enstitüleri'ndeki eğitim-öğretim diğer okullardan farklılık göstermektedir. Köy Enstitüleri'nin okullardan en önemli farkı genel kültür derslerinin yanı sıra ziraat, teknik ve sanat derslerinin olmasıdır. Bu kapsamda, köy yaşamı, köy çocukları ve köyü kalkındırma anlayışı ile kıraç toprakları canlandırma amacı taşıyan Köy Enstitülerinden biri olan Akpınar Köy Enstitüsü öğretim programında yer alan kültür dersleri aktarılmak istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim sisteminin dört temel ögesi içerisinde yer alan öğretim programı, öğrenci yetiştirmede istenilen hedeflere ulaşmada çok önemlidir. Öğretim programları, sonuçta elde etmek istediğiniz öğrencinin şekillendiği alandır. Bu bağlamda, eğitim sistemimizi kökünden etkileyen Köy Enstitüleri, alanında en çok çalışılan, incelenen konuların başında olmuştur. Yakın bir tarihte gerçekleşmesi, kuruluşu, yöntemi, uygulanışı ve kapatılması ile pek çok araştırmacının merakını çekmiştir. Köy Enstitülerindeki kültür dersleri kapsamında Akpınar Köy Enstitüsündeki kültür derslerinin içeriğinin neler olduğunun anlatılması amaçlanmıştır. Günümüz eğitim sistemi düşünüldüğünde, uygulanan derslerin öğrencilerin toplumsal hayata kazandırılmasında, kültür birlikteliği yaratılmasında önemli bir payı bulunmaktadır. Yapararak yaşayarak öğrenmenin temel alındığı, ezberci anlayışın saf dışı bırakılmaya çalışıldığı günümüz eğitim dünyasında birçok öğretim yaklaşımı denenmiştir. Türkiye’de 1940-1954 yıllarında kurulmuş Köy Enstitüleri’nde, Türk eğitim anlayışının yeni bir ürünü olan iş içinde eğitim anlayışı doğmuştur.

BULGULAR

Köy Enstitüleri Kuruluş Evresi ve Gelişimi

Devlet, köy çocuklarının eğitimleri ve onların durumlarını Cumhuriyetin ilk zamanlarından itibaren tespit etmeye çalışmıştır. Kalkınmanın kırsaldan başlaması gerektiğine inanan Cumhuriyet aklı Anadolu’da ve Samsun özelinde çocuklarla ilgili okul müfredatları ve çocukların köy ve ailelerine verdiği katkıları raporlarla incelemiştir. (BCA, 127-609-11) İlerleyen yıllarda bu çocukların eğitimi için Köy enstitüleri kuruluşu İsmet İnönü zamanına denk gelmektedir. 17 Nisan 1940 ile öğretmen okuluna dönüştükleri 27 Ocak 1954 tarihine kadar; 6 Başbakan, 8 Milli Eğitim Bakanı, 3 ilköğretim genel müdürünün önderliğinde çalışmalarını yürütmüşlerdir. (Ateş, 2021). Enstitülerin gayesi köyün öğretmen ihtiyacını ve köylüyü yetiştirecek mesleki personel ihtiyacını karşılamaktır. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile oluşturulmuştur. 1942 yılında 4274 Sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile 1946 ve 1947 yılları arasında faaliyetlerine devam etmiştir. 1942 yılında 4274 Sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile 1946 ve 1947 yılları arasında faaliyetlerine devam etmiştir. 1946 ve 1947 yıllarından itibaren içeriğinde önemli değişiklikler yapılmıştır. 1954 yılında 6234 sayılı kanunla Öğretmen Okulu ve Köy Enstitüleri birleştirilmiş, daha sonra Köy Enstitüsü adı da kaldırılarak eğitim tarihimizdeki yerini almıştır. (Uygun, 2016).

Köy Enstitülerinin 3 dönemi vardır; bunlar Birinci Dünya Savaşı ve İsmet İnönü dönemi, çok partili hayat ile Demokratik Parti dönemi ve Demokrat Parti iktidar dönemidir. 1940-1946 yılları arası enstitülerin en parlak dönemidir. 1946-1950’li yıllar ise duraksamanın yaşandığı yıllardır. 1950-1960 yılları arası ise Demokrat Parti’nin Enstitü çalışmalarını sona erdirdiği yıllar olarak ön plana çıkmaktadır. Enstitülerin faaliyetlerini ve eğitimlerini de üç dönemde özetleyebiliriz; 1. dönem 1940-1946 yılları arası dönemleridir. Bu dönemde enstitülerin köy ve köylünün, ülkenin kalkınması için çok önemli olduğu vurgusu üzerinde durulmuştur. 2. dönem 1946-1950 yılları arasındadır. Bu dönemde Köy Enstitüleri’nin ulusallaştırılması söz konusudur. 1950-1960 arası dönem ise okulların kapatılması için yapılan faaliyetler dönemidir. Enstitülerin açıldığı yıldan bir sene sonra enstitü sayısı 4’ten 14’e, öğretmen sayısı 40’tan 234’e öğrenci sayısı ise 5371’e yükselmiştir. İlk başlarda enstitüler çok rağbet görmemiş, sonrasında basının ilgisi ve buralara yapılan devlet erkânının ziyaretleriyle tanınır hale gelmiştir. İlk açıldıkları andan sonra 14 Köy Enstitüsü’nde toplam öğrenci sayısı 1000’den 6000’e çıkmıştır. (Ateş, 2021). Köyün şartlarına uyan, orada doğup büyüyen çocukların buralarda eğitim alması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Köy Enstitüleri'ne yalnızca ilkokulu tamamlamış köy çocukları alınıyordu. 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Yasasının 6. maddesine göre enstitüden mezun olanların gittikleri yerlerde bütün eğitim ve öğretim faaliyetlerini yaparlar, aynı zamanda örnek tarla, bahçe, atölye gibi mekânlarla köylü için rehber olup, köylünün buralardan istifade etmelerini sağlarlardı. (Burgaç, 2003).

1954 yılında 6234 sayılı kanunla Öğretmen Okulu ve Köy Enstitüleri birleştirilmiş, daha sonra Köy Enstitüsü adı da çıkartılarak eğitim tarihimizdeki yerini almıştır. Köy Enstitüleri'nin geleneksel okullardan ayrılan yönü iş eğitimi kavramını eğitim ve öğretimin temeline almasıdır. Bu kavram Pestalozzi, J. Dewey gibi düşünürler tarafından savunulan bir eğitim felsefesidir. Bu düşünürler geleneksel okulları ezberci olarak nitelerken öğrencilerin faaliyetlerini öne çıkaran iş okulu kavramını geliştirmişlerdir. (Uygun,2016).

Enstitülerde, genellikle 1.000 ile 7.000 dönüm arasında arazi bulunurdu. Bu araziler, genelde verimsiz yerlerdir. Enstitüler sayesinde, buralarda hem eğitim hem de üretim yapılmaktadır. (Kocabaş, 2020). Enstitülerin kurulacağı yerler, nüfusu, coğrafi yapısı, ekonomik özellikleri gibi kstaslara göre belirlenmiştir. Ülke ilk olarak dört bölgeye, sonra bu bölgeler de üç veya dört şehri kapsayan yerlere ayrılmıştır. Neticede, şehirlerin uygun olanlarından birine köy enstitüsü açılmıştır. (Elmas, 2020). 24.06. 1937 tarih ve 3238 Sayılı Köy Eğitimleri Kanunu'nun yayınlanmasının ardından Eskişehir Mahmudiye ve Hamidiye köyleri ile Kocaeli'nin Arifiye'sinde, Erzincan, Edirne ve Kars'ta eğitim kursları kurulmuştur. 1938'de dokuz şehirde daha eğitim kursları açılarak köy öğretmeni yetiştirmeye süratle başlanmıştır. (Akdoğan, 2016). Eğitim kursları, köylerde 3. sınıfa kadar eğitim verebilecek okullar inşa etmişlerdi. Eğitim kurslarında verimli sonuçlar alınca bu kursları daha disiplinli hale getirerek 1937 yılında şu anki öğretmen okulları açılmıştır. Okullarda sadece kültür dersleri değil aynı zamanda tarım dersleri ve diğer teknik dersler de veriliyordu. Bu sistem çok iyi bir şekilde uygulandığından 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu çıkarılmıştır. (Burgaç, 2003). Aşağıdaki tabloda da anlaşılacağı üzere, enstitüler Anadolu coğrafyasının geneline yayılmak istenmiş ve kalkınmanın ülke içinde topyekün sağlanması için önemli bir araç olarak kullanılmıştır.

Tablo 1

Türkiye'de Kurulan İlk Enstitüler ve Kuruldukları Yerler

1. Antalya	Aksu	8. Malatya	Akçada
2. Isparta	Gönen	9. Seyhan	Düziçi
3. Kocaeli	Arifiye	10. Samsun	Akpınar
4. Trakya	Kepir tepe	11. Trabzon	Beşikdüzü
5. Eskişehir	Çifteler	12. Balıkesir	Savaştepe
6. Kastamonu	Gölköy	13. İzmir	Kızıl çullu
7. Kayseri	Pazar ören	14. Kars	Cılavuz

(Şahhüseyinoğlu, 1994).

Köy Enstitülerinde Öğretim Programı

Köyü canlandırma üzerine yapılan bütün çalışmalar neticesinde Köy Enstitüleri'ndeki eğitim-öğretim diğer okullardan farklılık göstermektedir. Köy Enstitüleri'nin okullardan en önemli farkı genel kültür derslerinin yanı sıra ziraat, teknik ve sanat derslerinin olmasıdır. Enstitülerde 260 haftanın 114 haftasında kültür dersleri, 58 haftasında ziraat, 58 haftasında sanat, 30 haftada ise tatiller yer almaktadır. Kültür dersleri öğretimin yarısını kapsamaktadır. Geri kalan zamanın yarısı tarım derslerine, yarısı da teknik derslere verilmiştir. Haftalık çalışma saatleri toplam 44

saattir. 22 saati kültür, 11 saati tarım, 11 saati de teknik derslere ayrılmıştır. İş içinde işe yönelik eğitim ile o güne kadar uygulanmamış olan iki faktörü ön plana koymuştur. Bu faktörler öğrenci katılımı ve üretimdir. Enstitülerde eğitim, uygulaması ile yapıldığı için üretimde artışlar meydana gelmiştir. (Türkoğlu, 2000). Köy enstitülerindeki eğitim ve öğretim faaliyetlerini anlayabilmek için bu enstitüdeki yaşamsal alanları da çok iyi bilmek gerekir. Bu eğitim kurumları çocuk eğitiminde yaparak yaşayarak oluşturduğu eylemlerle meydana gelmektedir. (Tonguç, 1961). İsmail Hakkı Tonguç'a göre uygulanmayan bilgi gereksiz bilgidir. Herhangi bir şeyi gerçekleştirebiliyorsak bilgisine de sahibiz demektir. Kitapları okuyarak, doğayı yaşayarak, irdeleyerek bilgi sahibi de olamıyorsak ezber tarzı bir öğrenme yapmışız demektir. Köy Enstitüleri daha çok köylerde kurulmuş olsa da kent merkezlerinin çok uzaklarına da inşa edilmemişlerdir. Ulaşımın bunda etkisi epey fazladır. Köy Enstitüsü kurulacak yerlerde arazinin geniş olmasının üzerinde durulmuştur. Köy Enstitülerinde kız ve erkek öğrenciler beraber eğitim almaktadır. Eğitimler sadece sınıflarda değil, bahçede, tarlada, yapı inşa etmede ve benzeri birçok yerde yapılmaktadır. İş içinde öğrenme kavramı üzerinde durulmaktadır. Köy Enstitülerinde sorumluluk duygusunu geliştirmek, birlikte hareket etmek için eğitsel kollar kurulmuştur. Enstitünün kurulduğu coğrafyaya göre yapılacak faaliyetler değişebilmektedir. (Şimşek, 2001).

Köy Enstitüleri 1943-1947 Öğretim Programları Süreci

1943 Öğretim programında, Köy Enstitülerinin her gün, sabah 45 dakikalık 4 ders veya iş saati, öğleden sonraki saatlerde ise yine 4 saatlik dersler uygulanmaktaydı. (Oğuzkan, 2007). Sene boyunca eğitimler, 3 dönem ve yaz programları olarak ayrılmaktaydı. 1. dönem ders yılı başından aralık ayı sonuna kadar, 2. dönem Mart Ayına kadar, 3. dönem Mart'tan ders yılı sonuna kadar, yaz dönemi ise 15 Haziran'dan 15 Eylül'e kadar sürmekteydi. Ders süreleri 45 dakika ve gün içerisinde 8 ders saati olarak uygulanmaktaydı. Köy Enstitülerinde okuma ve sanatla ilgili faaliyetlere dikkat edilirdi. İsteyen istediği kitabı okuyabilir, isteyen ise müzik aleti çalabilirdi. Bağlama derslerini, Âşık Veysel'in bağlama dersleri verdiği birçok enstitü olmuştur.

1947 yılındaki programda, derslerin yarısı temsil dersleri, diğer yarısı ise tarım ve teknik derslerden oluşmuştur. 1947'deki programda, kültür dersleri ismi genel bilgiler, tarım çalışmaları, tarım dersleri ve uygulamaları, teknik dersler ve çalışmalar, sanat dersleri ve atölye çalışmaları olarak dönüştürülmüştür. Yeni programda Türkçe, Matematik, Kimya, Coğrafya, Tabiat Okul Sağlığı Bilgisi, Resim İş, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı, Öğretmenlik Bilgisi ders saati arttırılmıştır. Yabancı dil dersi, zorunlu ders olarak okutulması çıkarılmış, seçmeli ders yapılmıştır. El yazısı, askerlik, müzik derslerinin saatlerinde de azaltmaya gidilmiştir. (Kalyoncu oğlu, 2002). Köy Enstitüsü öğretim felsefesi ise yaşadıkları yerde doğal ortamlarında yetiştirilme ve tekrar oraya hizmet etmeye dayanmaktadır. (Kaplukan, 2012).

Köy Enstitülerinde, eğitim ve öğretimde, kültür derslerinin önemine, ona ayrılan ders saatleri sayısından da anlamaktayız. Çünkü kültür dersleri ile okumaya, Müzik, Resim, Ulusal Oyunlar, Tiyatro gibi derslere de önemli bir bölüm ayrılmıştır. Özellikle, Müzik ve Folklor halk kültürünün temeli olarak görülmüştür. Her köyün kendine ait türküleri, oyunları öğrencilere aktarılmıştır. Öğrenciler, yaşadıkları köyün, kültürel araçlarını, modern hale uyarlamıştır. Spor, kültür ve sanat dersleri, iş eğitimi dersleri birlikte ele alınmış, özellikle Spor, Müzik dersleri Köy Enstitülerinde ayrı bir yer edinmiştir. Ayrıca bütün öğrenciler, bir müzik aleti çalmış, bir kısmına da uygun yerlerde keman ve piyano gibi müzik aleti çalmaları sağlanmıştır. Farklı görüşleri öğrenme, eleştiri yapabilme yeterliliklerinin sağlanması için dünya klasikleri okutulmuştur. Köy

Enstitülerinde öğrencilerin tamamı İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi, Öğretmenlik Bilgisi, Türkçe, Yabancı Dil ve Askerlik derslerini almak zorundadır. (Pazar, 2001).

Pakize Türkoğlu, anılarında okulun ilk günü, kitap okumaya başladıklarını ifade ederek Köy Enstitüleri'nin okumaya verdiği önemi belirtmiştir. Tonguç, hangi şart altında olursa olsun, mutlaka her gün bir saat kitap okunmasını söylemiş, öğretmenlerin de yılda 24 kitap bitirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Pakize Türkoğlu, sabahları kahvaltı yapıldıktan sonra okul bahçesinde bin kişiye yakın öğrenci ile milli oyunları oynadıklarını bunun da ilk yaptıkları iş olduğunu söylemiştir. Bu faaliyetler büyük bir ciddiyetle yapılmıştır. Sabah oyunlardan sonra herkes ders alanlarına gider, kimi matematik, kimi tarla, kiminin de tarih derslerine katıldığını, okulda teneffüs zili çalınmadığını ifade etmiştir. Pakize Türkoğlu, Köy Enstitülerinin, yıllar içerisinde şehirlere de uygulanabileceğini, hatta kapatılmasalardı, Türkiye'nin silikon vadisi olabileceğini belirtilmiştir. (Demir, 2022). Cumartesi günleri etkinlikler yine enstitülerde, demokratik yaşamın uygulanmasına örnek teşkil edecek şekilde öğrencilerle birlikte kararlaştırıldı. (Alican, A. ve Gül, S. S. 2014). Köy Enstitülerinde uygulanan öğretim yöntemleri; çoklu zekâ, kubaşık öğrenme, proje tabanlı öğrenmedir. Makal' a göre halk arasında yaşayan imece geleneği, enstitülerde bir eğitim yöntemi durumuna getirilmiştir. Enstitülerde yaparak yaşayarak öğrenmeye vurgu yapmıştır. (Şeren, 2016). Köy Enstitü yöntemi, denenerek bulunmaya çalışılmıştır. O nedenle programların bir düzene oturması uzun sürmüştür. Bu süreçte esas kısımlar belirlenmiş, uygulama aşamasında enstitüler, kendi düzenlerine göre programları uygulamışlardır. (Çelik, 2019). Hasan Ali Yücel 1947 yılında yayınladığı genelgede daha çok şu ilkeler üzerinde durmaktadır:

- Eğitimin temel ilkesi yaparak yaşayarak öğrenmedir.
- Eğitimde laik ve demokratik eğitim olmalıdır.
- Eğitim ve üretim birlikte olmalıdır.
- Öğrenciler her safhada yönetime katılmalıdır.
- Her bir kişinin yeteneğine göre başarılı olacağı eğitim içinde öğrenciyi yok saymayan eğitim olmalıdır.
- Ezberci eğitim yerine öğrenen, uygulayan ve bütün bunları bir araya getirip üreten, insan hak ve özgürlüklerine, milli değerlere saygılı ölçü insanlar yetiştirmektir. (Şeren, 2016).

Köy Enstitülerinde Kültür Derslerinin Gelişimi ve Öğretimi

Kültür dersleri haftada 22 saat olup, toplam 5 yıl içinde 5060 saat yapılmaktadır. Kültür derslerinde; Türkçe (736), Matematik (598), Müzik (460), Yabancı Dil (414), Askerlik (368), Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi ve Öğretmenlik Bilgisi (368), Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi ders saatleri toplamda 690'dır. (Oğuzkan, 2007). Enstitülerdeki en büyük bölüm kültür derslerine aittir. 5 yıllık zamanda toplam 5060 saat kültür dersleri olarak uygulanmaktadır. Kültür dersleri hayatın içine aktarılarak öğretilmeye çalışılmıştır. Tonguç, 'Canlandırılacak Köy' kitabında bir öğrenci, kültür dersleriyle ilgili şunları anlatmaktadır: Kültür derslerinin işleyişi farklıdır. Öğretmenler, konuları bizim anlatmamızı istiyorlardı. Bu durumu eleştiriyor, öğretmen dururken niye biz ders anlatıyoruz diyorduk. Sonradan bu anlatım şekline alıştık hoşumuza gitti. Özellikle Fizik ve Kimya dersleri bu tarz anlatıma çok uygundu, demiştir. Kültür derslerini diğerlerinden ayıran, kendine ait yöntemlerle işlenmesidir. Bu yöntem ise derslerin tıpkı ziraat, teknik dersleri gibi eylem içerisinde yapılmasıdır. İsmail Hakkı Tonguç bu duruma şöyle açıklık getirmiştir: "Enstitülerde tarım ve işlik ders çalışmalarına önem verilirken kültür derslerinin eski yöntemlerle okutulması mümkün görünmüyordu. Bunun nedeni ise köy ortamında tabiat içerisinde yaşayan insanların kültür derslerini sadece sınıf içerisinde öğrenmesi için doğasına aykırıdır. Yine Kimya,

Matematik, Geometri gibi dersler köydeki hayvancılıkla uğraşan, tarım yapan insanların yaşamlarının içinde gösterilmesi gerekirdi.”

Köy Enstitülerinde programın yaşamsal alana uygulanmasına çok önem verilmiştir. Mesela; öğrenciler Matematik ve Geometri derslerinde öğrenilen bilgiler sayesinde inşaat malzemelerinin ölçülerini daha rahat yapabilmişlerdir. Yetiştirilen sebzeleri ve gıda ürünlerini satmak gibi işlerle, matematik bilgilerini ve problemlerini daha iyi anlamışlardır. (Burgaç, 2003). Fizik ve Kimya derslerini de yine kendi hayatlarından alınan örneklerle daha kalıcı hale getirmişlerdir. Gaye, sürekli karşılaştıkları aletlerin nasıl çalıştığını anlamak ve onlardan en iyi şekilde yararlanmaktır. Yer çekimi kanununu, dersinde öğrenen bir öğrenci, beygir gücü ile ilişkisini daha rahat anlayabilmektir. (Türkoğlu, 2000).

Türkçe derslerindeki önemli aşamalardan biri öğrencilerin metin okumasıdır. Amaç metni ezbere okuyup geçmek değil anlamak, anlatmak, incelemek; düşünerek üzerinde tartışabilmektir. Derslerde yansıtım cihazı, tepegöz kullanımı yaygınlaşmıştı. Eğitim- öğretim devamlı olup üretimin sürekliliği sağlanmaktadır. Köy çocuklarına meslek kazandırmada üretkenliklerini artırarak, insanları yalnızca tüketici konumlarından çıkarıp üretici de yaparak, yaşadıkları coğrafyaya katkıda bulunmaları sağlanmaktadır. Aslında amaç, yaşanan coğrafyada toplumsal ve iktisadi ihtiyaçları belirleyerek çocuklara bir meslek edindirmek ve onları yaşadıkları topluma faydalı hale getirmektir (Türkoğlu, 2011). Türkçe dersinde öğrenciye aktarılması istenen hedef, anlama ve anladığını anlatabilme yeteneğinin kazandırılmasıdır. Coğrafya dersiyle yaşadığı yeri, ülkesini geliştirmek, yaratıcılıklarını arttırarak, hava olaylarını gözlemleyerek çıkarımlarda bulunmak amaçlanıyordu. Beden Eğitiminde üç ana bölüm vardır; geleneksel oyunlar, spor etkinlikleri ve jimnastik gibi ulusal oyunların oynanmasına büyük titizlik gösterilirdi. Tabiat ve Sağlık Bilgisi öğretiminde, bitkiler, toprak, canlılar ve bu varlıkların kütleleri hakkında bilgi sahibi olmalarının, insan vücut sistemini ve sağlık bilgisi ile ilgili ilkeleri aktarmanın önemi ortaya konulmaktaydı. Müzik öğretiminde ise saz çalma esas alınmaktadır. Saz çalmanın yanında nota öğretilmektedir. Öğretmenlik Bilgisi dersi, Toplum Bilim, İş Eğitbilim, Çocuk ve İş Ruh Bilim, Öğretim Metodu, Eğitim ve İş Eğitim Tarihi derslerini içine almaktadır. (Oğuzkan, 2007). Vatandaşlık Bilgisi dersleri sayesinde iyi bir vatandaş yetiştirilme amaçlanıyordu. Resim İş derslerine de büyük önem verilmektedir. Tonguç da bu derse ayrı bir önem veriyordu; çünkü kendisi de resim iş öğretmenidir. Tek ders saati olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana çıkarmayı hedeflemiştir. Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar öğrencilerin kıvraklık kazanılmasına, birlik beraberliklerini sağlanmasına, sağlıklı olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kültür dersleri içinde meslek dersleri sadece teorik olarak yapılmamış; uygulama aşamaları da olmuştur. Meslek derslerindeki iş ibaresi, 1947 öğretim programından çıkarılmıştır. (Temel, 2010).

Ev İdaresi ve Çocuk Bakım dersi ile yaşamımızın büyük bir bölümünü geçirdiğimiz evlerimizin, nasıl yapılması gerektiği, iktisadi açıdan nasıl yönetilmesi gerektiği, sağlıklı yemek yapma, temizlik yapma ve çamaşır yıkama anlatılmaktadır. Çocuk bakımının nasıl olması gerektiği de öğretilerek ileride anne baba olacak öğrencilerin deneyim kazanmaları istenmektedir. Öğretmenlik Bilgisi dersinde ise, öğretim metodu ve ders tatbikatı, eğitim ve iş eğitimi tarihi, toplum bilim, iş eğitbilim, çocuk ve iş ruhu birimi konuları işlenmektedir. Tarih dersinde yakın çevrelerini tanımak, tarihini bilmek, tarihi döneminde değerlendirmek, ulusal ve uluslararası savaşları, devrimleri, sebep ve sonuçlarını o dönemin önemli kişilerini tanımak, Türk tarihini

bilmek, milli şuurunu kuvvetlendirmek amacıyla öğretilmektedir. Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi dersinde yaşadığı doğayı incelemek, çevre ve insan arasındaki ilişkiyi anlayabilmek, hayvan ve bitki çeşitliliğini öğrenmek ve insan bedeninin özelliklerini bilmek dersin amaçları arasındadır. (Koç, 2007).

Tablo 2

Köy Enstitülerinde Toplam Beş Yıl İçin Okutulan Kültür Derslerinin Haftalık Dağıtımı

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	Okutulacak Ders Saati
Türkçe	4	3	3	3	3	736
Tarih	2	2	1	1	1	322
Coğrafya	2	2	1	1	-	276
Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-	92
Matematik	4	2	2	3	2	598
Fizik	-	2	2	1	1	276
Kimya	-	-	2	2	-	184
Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1	368
Yabancı Dil	2	2	2	2	1	414
El Yazısı	2	-	-	-	-	92
Resim İş	1	1	1	1	1	230
Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	-	184
Müzik	2	2	2	2	2	460
Askerlik	-	2	2	2	2	368

(Türkoğlu, 2000).

Kültür derslerinin saat ve uygulamasındaki çeşitlilik ve düzene bakıldığında amaç köylü çocuklarının yetiştirilmesinde sadece bir meslek edinme, iş sahibi olma, üretimi artırma değil; ülkesine, yöresine tam donanımlı, edindiği bilgiyle cehaletine son vermiş insan yetiştirmek diyebiliriz.

Kültür derslerinde okutulan kitaplar aşağıda belirtilmiştir:

- Beşir GÖĞÜS-Kemal DEMİRAY, Türkçe I-II-III, MEB Yay., İstanbul, 1945-1946-1950
- Faik Reşit UNAT, Ortaokul İçin Tarih I, Maarif Yay., İstanbul, 1940
- Ali Haydar TANER, Ortaokul İçin Tarih II, Maarif Yay., İstanbul, 1940
- Şemsettin GÜNALTAY, Lise Tarih I, Maarif Yay., 1940
- Arif Müfit MANSEL-Cavit BAYSUN-Enver Ziya KARAL, İlk Çağ Tarihi, İstanbul, 1942
- Arif Müfit MANSEL-Cavit BAYSUN-Enver Ziya KARAL, Orta Çağ Tarihi, İstanbul, 1942
- Arif Müfit MANSEL-Cavit BAYSUN-Enver Ziya KARAL, Yeni ve Yakın Çağlar Tarihi, Maarif Matbaası, İstanbul, 1942
- Enver Ziya KARAL, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, MEB, Yay., İstanbul, 1945
- Faik Sabri DURAN, Umumi Coğrafya Dersleri, Kanaat Kitabevi, İstanbul, 1938
- Rauf SEYMEN, Yeni Coğrafya Dersleri, Ders kitapları Türk Ltd. İ. Yay., İstanbul, 1951
- Sadi KAZANCIOĞLU, Yeni Orta Coğrafya, Kanaat Kitabevi, İstanbul, 1938
- Faik Sabri DURAN, yeni Türkiye Coğrafyası, Kanaat Kitabevi, İstanbul, 1939
- Besim DARKOT, Türkiye Coğrafyası, Maarif Yay., İstanbul, 1942
- Tezer TAŞKIRAN, Yurttaşlık Bilgisi I-II, Maarif Yay., İstanbul, 1939-1941
- Halit AKSAN, Yurttaşlık Bilgisi, Ders kitapları Türk Ltd. g. Yay., İstanbul, (tarihsiz)
- Necmettin SADAĞ, Toplumbilim, Maarif Matbaası, İstanbul, 1944
- Nazım YAŞINOK, Askerliğe Hazırlık Dersleri, Hilmi Kitabevi, İstanbul, 1938
- Ferit BİRTEK, Askerliğe Hazırlık, Maarif Yay., Ankara, 1942

- Tahir TİPİ, Askerliğe Hazırlık, Maarif Yay., İstanbul, 1941
- Hakkı EZGEÇ, Askerliğe Hazırlık, Maarif Yay., Ankara, 1942
- M. Hulusi ÖKTEM, Okullarda Müzik, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1942
- Bedri AKALIN, Köy Enstitülerinde Müzik Eğit. Kılavuzu, İstanbul, 1945
- Selim Sırrı, Beden Terbiyesi, Maarif Yay. İstanbul, 1932
- İlyas Sınal, Öğretmen Kurslarında Beden Terbiyesi, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1939
- Bahaeddin Faik KÖKDEMİR, Yeni İjiyen, Maarif Yay., İstanbul, 1939
- Tezer Taşkıran, Türk Ahlakının İlkeleri, Mili Eğitim Basımevi, İstanbul, 1943 (Çelik, 2019).

Türkçe Dersi

Esas amaç anlama, anlatma, düşünmeyi ön plana çıkarmaktır. Türkçe derslerinin içinde edebiyat ve dil bilgisi dersleri de yer alır. Bu dersler ayrı olarak okutulmazdı, bu dersler ayrı olarak okutulmaz, belirli bir programı yoktu. Program her enstitü ve öğretmenine bağlı olarak planlanmaktadır. Derslerde okuma yazma ve konuşma uygulanırdı. Okuma ile ilgili faaliyetler daha çok metinler üzerinden yapılırdı. Ağır metinlerden ziyade insanı, yaşamı, tabiatı anlamaya dönük metinler seçilirdi. Kitap okumak genelde öğretmenle başlar, sonra öğrencilere okutulurdu. Ve sonunda kitapla ilgili ana düşünce üzerine konuşmalar yapılırdı. Genelde Yaban, Kuyucaklı Yusuf, Küçük Paşa gibi kitaplar okutulurdu. Enstitülerde gazete okutulmasına da okuma eylemleri içerisinde yer verildi. Okumanın çok aktif bir şekilde yerleştirilmesine çalışılmışsa da düzenli ve anlamlı bir şekilde okuma istenilen düzeye gelememişti. Yine okumanın artmasında enstitülerdeki dergilerin çok önemli bir payı olmuştur. Konuşma faaliyetlerinin gelişmesi için önemli günlerde törenler hazırlanmış, serbest konuşmalar yapılmıştır. (Koç, 2007).

Tarih Dersi

Yakın çevrelerini tanımak, tarihini bilmek, tarihi döneminde değerlendirmek, ulusal ve uluslararası savaşları, devrimleri, sebep ve sonuçlarını o dönemin önemli kişilerini tanımak, Türk tarihini bilmek, milli şuuru kuvvetlendirmek amacıyla öğretilmektedir. (Koç, 2007).

Coğrafya Dersi

Önemli kültür derslerinden olan Coğrafya dersinde amaç, öğrencilerin içerisinde yaşadıkları ve ait oldukları bölgenin doğasına uyum sağlamaları ve çocukların sadece o bölgeyle sınırlı kalmadan diğer bölgeleri tanıyıp oraları da ıslah edebilme yeteneğine kavuşturmadır. Ayrıca dünyayı tanımak ve Türk yurdunu daha yaşanılabilir bir hale getirebilme mefkuresini de öğrencilere kazandırmaktır. Bu doğrultuda özellikle ders kitaplarında görsel öğelere çokça yer verilmiştir. (Akdoğan, 2012).

Yurttaşlık Bilgisi Dersi

Amaç; insan devlet ilişkisini, birbirlerine karşı görev ve sorumluluklarını ortaya koymaktır.

Matematik Dersi

Enstitüler, Matematik dersini geniş bir çerçevede öğretmeyi amaçlamıştır. Uzay zamanı, sayılar üzerine düşünmek temel felsefedir. Günlük yaşamda matematiksel işlemleri kullanarak uygulamak, nesnelerin niteliklerini benimsetmek ve bu sayede düşüncelerini geliştirmektir. (Koç, 2007).

Kimya ve Fizik Dersleri

Amaç; öğrencilerin içerisinde bulunduğu gerçek yaşam örneklerini bu dersler üzerinden öğretmek, günlük yaşam içerisinde bulunan madde ve aletlerin özelliklerini tanıtmaktır. Bir diğer

önemli unsur ise öğrencilere gerçek yaşam içerisinde kimyasal madde ve aletleri nasıl kullanacakları gerekçeleriyle birlikte öğretmektir. (Burgaç, 2003).

Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi Dersi

Yaşadığı doğayı incelemek, çevre ve insan arasındaki ilişkiyi anlayabilmek, hayvan ve bitki çeşitliliğini öğrenmek ve insan bedeninin özelliklerini bilmek amaçları arasındadır. (Koç, 2007).

Yabancı Dil Dersi

Öğrencilerin, bir yabancı dil öğrenmesini sağlamak, Türkçe ve Yabancı Diller arasındaki ilişkileri karşılaştırmak, kolay seviyede yabancı dil öğrenmelerini sağlamak temel amaçtır. (Koç, 2007).

El Yazısı, Resim ve Müzik Dersi

Enstitülerde estetik ve disiplin çok önde tutulmuş bir tavidir. Öğrencilerin güzel yazı yazabilmeleri için 92 saatlik bir “el yazısı” dersi müfredatı vardır. Resim-iş dersleri ile öğrencilerin “resim” sanatını gittikleri köylerde de yapabilmeleri hedeflenmiştir. Güzel sanat dersleri içerisinde Müzik dersi ve enstrüman çalma hususuna da çok önem verilmiştir. Bu konuda teknik bilgiler verilip, her öğrenciye en az çalgı çeşidi (özellikle mandolin) öğretilmiştir. Ayrıca müziğin öğrenciler için günlük hayatın sıkıntılarından uzaklaşmaları için de kullanılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda resim veya müzik fark etmeksizin mezun olan öğrencilere dahi ilgilendikleri sanat dalı ile ilgili malzemeler temin edilebilmiştir. (Burgaç, 2003).

Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar Dersi

Öğrenciler, öğretim faaliyetlerine başlamadan önce yarım saat kadar spor yaparlardı. Ders; spor, jimnastik ve oyun olarak üç bölüme ayrılmaktadır. Öğrenciler, çevreye uyum sağlayacak kuvvette atıklık sağlamalıdır ve vücutlarının gelişmesine bu anlamda katkıda bulunmalıdır. (Koç, 2007).

Askerlik Dersi

Askerlikle ilgili bilgisel faaliyetler öğretilmektedir. Özellikle son sınıflarda yaz tatillerinde 20 günlük kamplar düzenlenerek bir nevi prova niteliğinde öğrenmeler sağlanmaktadır. (Koç, 2007).

Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı Dersi

Yaşamımızın büyük bir bölümünü geçirdiğimiz evlerimizin, nasıl yapılması gerektiği, iktisadi açıdan nasıl yönetilmesi gerektiği, sağlıklı yemek yapma, temizlik yapma ve çamaşır yıkama anlatılmaktadır. Çocuk bakımının nasıl olması gerektiği de öğretilerek ileride anne baba olacak öğrencilerin deneyim kazanmaları istenmektedir. (Koç, 2007).

Öğretmenlik Bilgisi Dersi

Bu derste, öğretim metodu ve ders tatbikatı, eğitim ve iş eğitimi tarihi, toplum bilim, iş eğitbilim, çocuk ve iş ruhu birimi konuları işlenmektedir. (Koç, 2007).

Akpınar Köy Enstitüsü Kuruluşu ve Yer Seçimi

Köylere öğretmen yetiştirmek üzere çıkarılan “Köy enstitüleri Kanunu” ndan sonra (Resmi Gazete, 22.IV.1940, TBMM Zabıt Ceridesi 17.IV.1940.) bazı köy öğretmen okulları “Köy enstitüsü” adını almaya başladılar. Bunlar dışında Samsun Akdağ-Ladik Köy Enstitüsü de dahil olmak kaydıyla yeni enstitülerin kuruluş adımları atıldı. (Kalyoncuoğlu, 2010) Akpınar Köy Enstitüsünün ilk müdürü olan Nurettin Biriz enstitüsü açılmadan önce İsmail Hakkı Tonguç ile Adana ve Malatya’ da incelemeler yaptıktan sonra Lâdik’e gelmişlerdir. Buradaki coğrafi şartları inceledikten sonra enstitü kurulması uygun görülmüştür. Tonguç ile Samsun Maarif Müdürü Mehmet Doğan, Lâdik

Belediye Başkanı Mustafa Çabuk, Lâdik Maarif memuru, Lâdik belediye azasından Nazım Atkı'nın girişimleri ile Akpınar köyünde kurulması kararlaştırılmıştır. Samsun Lâdik- Erbaa yolu güzergâhında yer alınmıştır. Lâdik merkeze 3, Lâdik tren istasyonuna 12 kilometre uzaklıktadır. Ulaşım imkânları gelişmiştir.

Şekil 1

Akpınar Köy Enstitü Giriş Kapısı



(Tonguç,1961).

Akpınar'da enstitü kurulması kararlaştırılırken etrafta ham madde bolluğu da tercihte etkili olmuştur. Özellikle keten, kenevir, odun, kereste, çakıl, kum ve benzeri malzemeler fazladır. Ham madde çeşitliliği ve bolluğu buradaki faaliyetleri kolaylaştırması bakımından önemlidir. Lâdik'in kırsal alanlarında dokumacılık yapılmaktadır. Marangozluk, demircilik de oldukça ileri düzeydedir. Ormancılık ve kereste faaliyetlerinin yapılması ormanlık alana yakın olunmasından dolayı zor olmamaktadır. Lâdik ilçesi göl ve ırmak etrafında su ile ilgili faaliyetleri desteklemektedir. Tarımsal faaliyetler için 2500 dekarlık bir arazi alınmıştır. Ayrıca coğrafyadaki geniş mera ve otlaklar da hayvancılık açısından elverişlidir. Lâdik Akpınar Köy Enstitüsü'nün kuruluşu maliyeti bina ve öğretim evleri de dâhil üzere 170.000 liradır. (Turan, 2009).

Şekil 2*Akpınar Köy Enstitüsü Arazi Planı*

(Akpınar Köy Enstitüsü Müzesi, 27.07.2023)

Köy Enstitüsü'nün açılmasında, coğrafi şartlar ve bölgenin incelenmesi etkili olmuştur. İlk önce Samsun'un Havza ilçesindeki Kamlık köyünde eğitim kursu açılmıştır. Daha sonra Kamlık köyüne Köy Enstitüsü yapılması planlanmış; ancak buradaki halk arazi vermeyi kabul etmeyince enstitü burada kurulmamıştır. Çalışma içerisinde belirtildiği gibi İsmail Hakkı Tonguç, Malatya ve Adana ziyaretleri sonrasında Lâdik, Akpınar'a uğrayarak buradaki yetkililerle beraber inceleme yapmış ve burada enstitü kurulmasının uygun olduğunu görünce tutanak tutularak faaliyetlere başlanmıştır. Tutanakla ilgili İsmail Hakkı Tonguç'un oğlu Engin Tonguç, babasına ait belgelerde 02.05.1940 yılına ait yer saptama tutanağından söz etmektedir. Köy Enstitüsü'nün Kamlık yerine Lâdik'te kurulmasında şartların daha uygun olması, su probleminin olmaması, coğrafi şartların elverişli olması, ulaşım sorununun olmaması, Lâdik'e yakın mesafede olması gibi faktörler etkili olmuştur. Birçok köy enstitülerinde olduğu gibi Lâdik Akpınar Köy Enstitüsü'nü de mimar Leyla A. Turgut tarafından planlanmıştır. Akpınar Köy Enstitüsü, 11 Haziran 1940 tarihinde eğitim öğretime başlamıştır. Başlangıçta bir çadırla başlayan Akpınar, zamanla öğrencilerin binaları inşa etmesiyle bir enstitüye dönüşmüştür. Özellikle, Çifteler Köy Enstitüsü öğrencilerinin yardımıyla imece usulü ile binalar inşa edilmiştir. (Turan, 2009).

Akpınar Köy Enstitüsü Öğretim Programı

Enstitülerin ilk resmi programı 1943 yılında yapılmıştır. Bu program içerisinde 22 saat kültür dersi bulunmaktadır. Dersler genelde uygulama ve yaşatarak öğrencilere öğretilmektedir. İnsan iradesinin her şeyi değiştirebileceği öğrencilere aşılarmaya çalışılmaktadır. Böylece kendi bölgelerinde özellikle üretimle ilgili sorunlara çözüm bulmaları amaçlanmaktadır. (Özkan-Karabacak, 2018)

Akpınar'da ilk başlarda belirli bir öğretim programı yoktur. Yönetmelik veya genelgelerle faaliyetler yapılmaktadır. Eğitimde heyecan uyandıran kısım hiç denenmemiş olanı yapmaktır. O da 'iş içinde eğitim' anlayışıydı. Yüzyıllardır kullanılan ezberci eğitim anlayışı kökünden sarsılmaktadır. Akpınar'da öğretim programı; tarım, teknik ve kültür dersleri olarak üçe ayrılmaktadır. Olanaksızlıklar, köy enstitülerinin kuruluşlarında en önemli sorunların başında gelmektedir. Akpınar Köy Enstitüsünde kültür, tarım ve teknik derslerin çetin şartlar altında yapılması nedeniyle derslere eksik şekilde devam edilmiştir. Akpınar Köy Enstitüsü'nün kurulmasından bir müddet sonra düzen sağlanmış, özellikle demircilik, yapıcılık, motorculuk, arıcılık, dikiş atölyeleri faaliyetlerine başlamıştır. En çok dülgelik, demircilik, yapıcılık, biçki dikiş

ön plana çıkmıştır. Akpınar Köy Enstitüsünde, müzik derslerinde mandolin çalındığı ifade edilmektedir. Akpınar Köy Enstitüsü'nde ilk yıl kültür derslerinin daha yoğun olduğu, meslek derslerinin bulunmadığı, ikinci yıl sanatsal etkinliklerin başladığı, üçüncü yıl ise herkesin seçtiği bölümde ilerlediği belirtilmiştir 4 ve 5. sınıflarda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri uygulanmaktadır. Kültür dersleri içerisinde yer alan bu derslerin kitaplarını devlet dağıtmaktadır. Sene bitince bu kitaplar tekrar geri alınmaktadır. Enstitülerde, belirli bir eğitim öğretim programı bulunmadığından genellikle kanun, yönetmelik ve genelgelerle eğitim yürütülmektedir. Okullarda bir günlük eğitim öğretim akışı; 00:06-06.30 arası yemek yenilmeden önce spor yapılır. Spordan sonra yemeğe geçilirdi. Daha sonra bir saat o günün yapılacakları konuşulurdu. Saat 8 gibi dersler başlar, öğlene kadar devam edilirdi. Öğlen yemeğinden sonra tekrar derse başlanır. Akşam olunca da o günün değerlendirmesi yapılırdı. (Turan, 2009).

Şekil 3.

Akpınar Köy Enstitüsünün Öğretmenleri



(Turan, 2009).

Enstitülerdeki 1. kısım öğrenciler 5-6 saat, orta kısım 7- 8 saat ders ve işlere giderlerdi. Sabah kalkış, akşam yatış saatleri bulunulan mevsime göre değişebiliyordu. 06:00' da uyanan öğrenciler saat 08:00'e kadar kahvaltı, spor ve temizlik gibi faaliyetleri yapar, sonra da 08:00 ile 11:45'e kadar derslere ve iş alanlarına giderlerdi. Öğlen olduğunda yemek alanında birleşir, 17:45'e kadar yine ders ve işlere yönelirlerdi. Gece uyumadan önce 2 saat kitap okur; ertesi güne hazırlık yapıp saat 22:00'da yatarlardı. 1945 senesinde uygulanan programda, öğrenciler ilk zil ile sabah erken kalkar ve 25 dakikalık bir sürede banyo ve temizlik yaparak yataktan çıkarlardı. İkinci bir zil çaldığında nöbetçiler hariç, bütün öğrenciler spor ve hareketleri yapardı. Milli oyunlar oynanırdı. Üçüncü zil çaldığında oyun alanı boşaltılır, marşlar eşliğinde yemekhanelere gidilirdi. Dördüncü zil çaldığında öğrenci ve öğretmenler sıraya girer ve sınıf başkanları başlarındaki öğretmenlerine yoklamayı iletirdi. Sonrasında bütün öğrenciler iş veya kültür derslerine dağılırdı. Beşinci zil çaldığında herkes hazır durumda olur, arı misali çalışılırdı. 4 saat etkinliklerden sonra altıncı zil çalar ve öğle yemeğine gidilirdi. (Turan, 2009).

Akpınar Köy Enstitüsüne Öğrenci Seçimi

Enstitüye; ilkokulu bitirmiş, yetenekli, sıhhatli olan ve enstitünün bulunduğu yerlerdeki köy çocukları alınarak kayıtları yapılmıştır. 1940-1954 yılları arasında Akpınar Köy Enstitüsü'ne kayıt yaptıran öğrenciler, ağırlıklarına göre sırasıyla; Samsun, Tokat, Amasya ve Çorum illerinden oluşmaktaydı. (Turan, 2009). Buradan şunu anlamaktayız ki her Köy Enstitüsü, bölge okulu olmuştur. Yine anlaşılıyor ki başka bölge veya şehirlerden buraya gelen öğrenciler, bir arada yaşayarak birbirlerini tanıma fırsatını elde etmişlerdir.

Akpınar Köy Enstitüsü'ne ilk kayıt yapan öğrencilerin sayısı 35 olarak belirtilmiştir. 1940- 1954 yılları arasında 25 farklı şehirden öğrenci alınmıştır. Yakın çevreden (Sinop, Ordu, Giresun, Trabzon, Rize, Artvin gibi.) öğrenci alımı yanında diğer 6 bölgemizden de kayıt yaptırıldığı görülmektedir. Yeni açılan Köy Enstitülerinden biri olan Akpınar Köy Enstitüsü'ne Samsun'dan 100, Tokat ve Amasya'dan ise toplamda 75 öğrenci gelmiştir. (Ateş, 2021). 1940-1954 yılları içerisinde 1.798 öğrenci kaydedilmiştir. Kız ve erkek öğrenciler birlikte karma olarak eğitim görmektedir. (Turan, 2009).

Akpınar Köy Enstitüsünde Kültür Dersleri

Akpınar'da birinci yıl kültür derslerine ağırlık verildiği, meslek derslerinin olmadığı, ikinci yıl sanat dallarına ayrılarak çalışmalara başlandığı ve üçüncü yıldan sonra da herkesin kendi alanında çalışmalarına devam ettiği belirtilmiştir. Kültür derslerinde, 4.-5. sınıflarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri olarak Toplumbilim, İş Eğitimi, Çocuk ve İş Ruh Bilimi, İş Eğitim Tarihi, Pedagoji, Pedagoji Tarihi ve Öğretim Metotları ve Uygulamaları dersleri işlenmiştir. Kültür derslerinin sabah derslerinden öğlene kadar verildiği belirtilmiştir. Turan'ın aktardığına göre Akpınar Köy Enstitüsü mezunlarından Hamdi Şahin, bu derslere ait kitapların devlet tarafından verildiğini, yılın başında kitapların dağıtıldığını, yılın sonunda toplandığını belirtmiştir. Toplanan kitapların, bir sonraki yıl gelecek olan öğrencilere dağıtıldığını ve ders kitaplarının okulun demirbaşı olduğunu ifade etmiştir. (Turan, 2009).

Bu enstitüde okumaya çok önem verilirdi. Öğretmen ve öğrenciler arasında kitaplar devamlı el değiştirirdi. Okulun idare binasına bitişik zengin bir kütüphanesi vardı. Daha sonra ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalınca buraya yeni bir okuma salonu yapıldı. Kütüphane kapasitesi sadece bu imkanlarla sınırlı değildi. Her sınıfta ortalama 100-150 kitap bulunmaktaydı. Öğretmenler belirli günler buluşup kitapların kritiğini yapardı. (Özkan-Karabacak, 2018)

22.000 kitabın bulunduğu bu kütüphaneye Türkçe dersi daha iyi işlenmekte ve bu kitaplar çok iyi şekilde kullanılmaktaydı. Okuma dışında sanat dersleri bünyesinde Müzik, Resim-İş ve El Yazısı gibi faaliyetler de yapılmaktaydı. Öğrenciler, isteklerine göre ders dışı vakitlerde heykel, tiyatro, konser ve folklor gibi faaliyetler yapmaktaydılar. İçlerinde müzik dersi en çok tercih edilen dersti. Müzik dersinin haftalık saati ikidir, yalnız öğrenciler serbest etkinlik zamanlarında da müzik etkinliklerini yapmaya devam etmekteydiler. Ayrıca Akpınar Köy Enstitüsünde müzik dersinden geçebilmek için İstiklal Marşını mandolinle çalmak zorunludur. Müzik araçları demirbaşta durmaktadır. Ancak öğrenciler istedikleri zaman müzik aleti çalabilmekteydiler. Dersleri öğretmenler anlatır, daha sonra alıştırmalar öğrenciler tarafından yapılırdı. Her bir öğrencinin söz alıp konuşması sağlanırdı. Sınıftaki öğrenci sayısı 45 civarındadır. Her sınıftan A-B-C şubeleri bulunurdu. Bir üst sınıflarda öğrencilerden akran öğrenimi faaliyetlerinin de yapıldığı görülmüştür. Yalnız Akpınar'daki öğrencilerden bazıları dört yıl boyunca Fransızca dersi

gördüklerini ama kitabı bile bitiremediklerini ifade etmektedir. Kitap okuma etkinliklerinde İsmail Hakkı Tonguç'un eserleri ve klasik edebiyat eserlerini bitirmek mecburiydi. (Turan, 2009).

İlk müdür Nurettin Biriz, müdür muavinleri, Osman Ülkümen, Azmi Bilen ve Enver Kartekin Tarih derslerine girmişlerdir. Sebahat Kartekin Türkçe, Azmi Gökmen Sosyal Bilgiler, Hasan Aydın Coğrafya, Arif Şenel Matematik, Osman Aybastı Beden Eğitimi, Bediha Şanlı Müzik derslerinin öğretmenleridir. Akpınar'da öğretmenler dersi ya anlatmakta ya da ödev şeklinde vermektedir. Sınavlar yazılı ve sözlü şeklinde yapılmaktadır. Sınavlar bir ay boyunca devam etmektedir. Yazılı sınavlar yemekhanede, sözlüler ise sınıflarda yapılmaktadır. Sabah ve akşam saatlerinde mecburi etüt dersleri uygulanmaktadır. (Turan, 2009). Türkçe, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri öğrenciye aktarılırken ulusal ilkeler, milli şuur ve kültür aktarımı temel alınmıştır. (Akdoğan, 2016). Osmanlı Devleti'nin çok uluslu yapısından, ulus devlet anlayışına geçişte bu derslerin önemi yadsınamazdı. Kimya dersi işlenirken, bahçede kullanılan kireç ile ilgi kurması sağlanmıştır. Geometri dersindeki açı ve şekilleri bina yapımı ve temelde kullanmıştır. İş içinde eğitim, kültür dersleri ve yaşama uygulanması şeklinde görülmektedir. Yurttaşlık Bilgisi öğretiminde Cumhuriyet yönetimi ile demokrasinin ilkeleri öğrencilere aktarılmaktadır. Gerektiğinde öğrendiği hak ve özgürlükleri kullanmasını sağlamaktır. (Akdoğan, 2016). Coğrafya ile yaşadığı yerin özelliklerini, işleyeceği toprağı tanıması, doğa olaylarını kavraması amaçlanmaktadır. Beden eğitimi, ulusal oyunlar ve spor dersleriyle güçlü, sağlıklı öğrenciler yetiştirmektedir. Ulusal oyunlarda bu amaca hizmet etmektedir. Resim ve El İşi dersleriyle renk, uyum ve Türk sanat eserlerini tanıtmak ön plana çıkmaktadır. (Çelik, 2019).

SONUÇ VE YORUMLAR

Türkiye Cumhuriyeti devletinin ulus kimliğini kazanmasında Köy Enstitüleri mihenk taşı olmuştur. Osmanlı Devletinden gelen Osmanlılık ve ümmet anlayışını bir kenara bırakarak tek ulus sistemine geçişte eğitimin rolü herkesçe bilinmektedir. Eğitimin yalnız şehirde yapılması köy ve köylünün bir kenara bırakılması ulus devletin gerçekleşmesi açısından mümkün görünmemektedir. Mustafa Kemal Atatürk de her zaman eğitimin önemi üzerinde durarak, çağa uyum sağlamanın ve gelişimin tek çaresinin eğitim olduğunu ifade etmektedir. Köy Enstitüleri fikri ve oluşumunda, nüfusunun büyük bir çoğunluğunun köyde yaşaması, Türkiye hedeflerinin gerçekleşmesi için kırsaldan başlanmasını zorunlu kılmıştır. Köy Enstitüleri öğretim programındaki kültür derslerinin hedefi; derslerin amaçlarını kazandırmak ve öğrencide bilimsel düşünme becerisi oluşturabilmektir. Kültür derslerinde öğrendiklerini yaşama aktarabilmektir. Akpınar Köy Enstitüsü'ndeki kültür derslerinin de bu amaç ve hedefler doğrultusunda işlendiği anlaşılmaktadır. Akpınar Köy Enstitüsü'nde Türkçe dersinde okuma ve anlamaya hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önem verdiği görülmüştür. Özellikle bazı kitapların okutulmasının zorunlu olması bunun kanıtı niteliğindedir. Akpınar Köy Enstitüsü'nde kültür derslerinden Türkçe, Matematik, Fizik, Kimya gibi dersler önemli görülmüş bunun yanında resim, müzik gibi derslerin de bir o kadar mühim olduğu her öğrencinin bir müzik aleti çalmasından anlaşılmaktadır. Beden Eğitimi, Spor, Ulusal Oyunlar gibi derslerin daha çok sabah dersler başlamadan önce yapıldığı görülmüştür. Ders kitaplarında bu derslerle ilgili etkinliklere pek rastlanmadığı belirtilmiştir. Akpınar özelinde incelenen kültür dersleri ve içeriği tabii ki o dönemin şartları üzerinden değerlendirilmelidir. Ancak kültür derslerinin müfredatına bakıldığında yeni kurulmuş olan Türk milleti için ulus devlet yaratmada etkili bir içeriğinin olduğu görülmüştür. Akpınar'da okumuş öğrencilerin söylemlerinde, Türklük, vatan sevgisi, tarih bilinci kavramlarının üzerinde öğretmenlerin devamlı durduğu, ders ve etkinliklerin ise bu yönde

çalışmalarla tamamlandığı belirtilmiştir. Çalışmada Akpınar Köy Enstitüsü ve Köy Enstitüleri'ndeki kültür derslerinin işleyişi ile müfredat uygulamalarının bölge şartlarına uygun olarak işlendiği ortaya koyulmuştur.

KAYNAKÇA

1- Resmi Kaynaklar

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi.

TBMM Zabıt Ceridesi.

Resmî Gazete.

2- Süreli Yayınlar

Son Posta

Yeni Sabah

3- Tetkik Eserler

Akdoğan Mindivanlı, E. (2016). *Köy enstitülerine eğitim anlayış ve tarih ve yurttaşlık bilgisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Akdoğan Mindivanlı, E. (2012). Köy enstitülerinde kullanılan coğrafya ders kitaplarında yer alan görsel öğeler. *Doğu coğrafya Dergisi*. (28). 283-301.

Alican, A. ve Gül, S. S. (2014). *Cumhuriyet modernleşmesinin Anadolu ateşi: Köy enstitüleri*. MSGSÜ Sosyal Bilimler, (10), 12-27. 29.08.2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/46975/589506> adresinden erişilmiştir.

Ateş, A. E. (2021). *Kazma-kürek, defter-kitap köy enstitüleri, sekülerizm ve romantik milliyetçilik*. İletişim yayınları.

Burğaç, M. (2003). *Köy enstitülerinde eğitim ve öğretim*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa. Uludağ Üniversitesi.

Burğaç, M. (2012). Köy enstitülerinde eğitim ve öğretim. *Atatürkçü Bakış*, 2(4), 117-145.

Çelik, S. (2019). *Köy enstitüleri kültür derslerinde Türk kültürü ve Türk milliyetçiliği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.

Demir, M. (2022). *Köy enstitüleri ve Pakize Türkoğlu ile köy enstitüleri üzerine bir söyleşi*. [Doktora tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Elmas, A. (2020). *Köyü canlandırma hareketi olarak köy enstitüleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Kalyoncuoğlu, Z. (2000). *Cumhuriyet dönemi eğitiminde Hasan Ali Yücel ve köy enstitüleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Kalyoncuoğlu, Z. (2010). Köy Enstitüleri'nde Hasan Ali Yücel'in Yeri. *Folklor/Edebiyat* 16(64), 238-244.

- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*. (26), 172-194.
- Kocabaş, K. (2020). *Köy enstitülerinden günümüze eğitim ve arayışlar*. Ege Bölgesi Sanayi Odası.
- Koç, N. (2007). *Türk kültür tarihi içinde köy enstitüleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Oğuzkan, F. (2007). *Köy enstitülerinde öğretim programları*. 25.05.2023 tarihinde <https://www.egitimaku.edu.tr/oğuzkan> adresinden erişilmiştir.
- Özkan, M. S. Karabacak, M. (2018) Ladik Akpınar Köy Enstitüsü'ne Yazılı ve Sözlü Kaynaktan Bakmak. *Journal of Oral History*. 1(1), 41-59.
- Pazar, M. (2001). *Demokratik eğitimde bir anıt kurum köy enstitüleri*. Güldikeni Yayınları.
- Şahhüseyinoğlu, H. N. (1994). *Köylünün güneşi*. Ürün Yayınları.
- Şimşek, İ. (2016). *Neden köy enstitüleri*. Özgür Yayınları.
- Şeren, M. (2016). *Köy enstitülerinde eğitim öğretim etkinlikleri ve bu etkinliklerin dayandığı temel ilkeleri değerlendirmesi*. Akademik düzlemde köy enstitüleri sempozyumu. Dikili Belediyesi Kültür Yayınları. İzmir. 16-17 Nisan 2016.
- Temel, G. (2010). *1940-1946 döneminde köy enstitülerindeki eğitim öğretim uygulamaları ve tarih eğitimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Turan, A. (2009). *Türkiye'de öğretmen yetiştirmede Akpınar köy enstitüsünün yeri ve önemi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Türkoğlu, A. (2011). *Köy enstitülerinden kent enstitülerine bir model önerisi*. Anı Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve Enstitüleri*. İş Bankası Yayınları.
- Tonguç, H. İ. (1961). *Canlandırılacak Köy*. İş Bankası Yayınları.
- Uygun, S. (2016). *Sözlü anlatılarda köy enstitülerinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri*. Akademik düzlemde köy enstitüleri sempozyumu. Dikili Belediyesi Kültür Yayınları. (181-200). İzmir. 14-16 Nisan 2016.

EKLER:

Akpınar Köy Enstitüsü Müzesi'ne ait fotoğraflar (27.07.2023) ve gazete haberleri







SAYFA: 6

SERİSARA

6 NISAN 1948

Arif olan anlar... Eksik ol, kahrol

Bu memleketin mahallisine memur...

Bir bu garazlı ahimide cüran et...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Bu memleketin mahallisine memur...

Vapur Seferleri Fratelli Sperco Deniz Acentası - Seyahat Bürosu

Çeşitli Yiyecek, Yakacak ve Giyecek Maddeleri Satın Alınacaktır. Lâdik - Akpınar Köy Enstitüsü Müdürlüğünden

SATILIK DOĞ KAMYON

BAYILARLAR ÇARPINTI VE SİNİR BURRANI ÇEKENLER NEVROLGEN CEMAL

Istanbul Belediyesi İlanları

Sukadarcık Kolynos diş macunu ferahlandırıcı, temizleyici vermeğe kafidir

Tekel G. Müdürlüğü İlanları

Malseme Alım Şubesinde

Türkiye İş Bankası

BORSA table with columns for various stocks and their prices.

RADYO table with columns for radio programs and times.

BULMACA puzzle grid and clues.

Millet Sözü Siyasi Demokrat Gazete BU HAFTA ÇIKIYOR

Göçük Deniz Fabrikaları Genel Müdürlüğü

Yeni Sabah'ın İLAN FİYATLARI

Haccâc - i Zâlim Ayk - Macera - Tarih - Cinayet

Yeni Sabah'ın Z. Korqanul

Alfab, kalbi doğru ve eh...

İnkinci zâlimin kendisini bap...

Yüz bin dirhem borca habi...

Yüz bin dirhem borca habi...



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2023

Ortaokul Medya Okuryazarlığı Ders Kitabının ve Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık Çerçevesinde İncelenmesi

The Review of Middle School Media Literacy Textbook and 2018 Media Literacy Course Curriculum Within the Scope of Digital Citizenship



Yazar Bilgisi/ Author Information

Recep DÜNDAR

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Malatya/Türkiye
Prof. Dr., Inonu University, Faculty of Education Department of Turkish and Social Sciences Education, Malatya/Türkiye
rdundar45@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0029-1739>

Mehmet Mustafa KIZIK

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep/Türkiye
Teacher, Ministry of Education, Gaziantep/Türkiye
mehmetmustafa1991@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0661-0830>

Makale Bilgisi/ Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 18.08.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 08.12.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2023

Atıf / Cite

Dünder, R. ve Kızık, M. M. (2023). Ortaokul medya okuryazarlığı ders kitabının ve öğretim programının dijital vatandaşlık çerçevesinde incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 278-295.
<https://doi.org/10.47503/jirss.1345980>

Ortaokul Medya Okuryazarlığı Ders Kitabının ve Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık Çerçevesinde İncelenmesi

The Review of Middle School Media Literacy Textbook and 2018 Media Literacy Course Curriculum Within the Scope of Digital Citizenship

Özet

Dijital teknolojilerin geliştiği bir dünyada dijital vatandaşlık kavramı önem kazanmıştır. Çünkü dijital vatandaş gelişen teknolojiyi ve içinde bulunduğumuz zamanı en iyi anlayan vatandaş tipidir. Bu sebeple bu vatandaşlık çeşidini iyi anlayıp genç kuşaklara benimsetmek için en önemli görev eğitime düşmektedir. Seçmeli olarak ortaöğretimde de okutulmaya başlayan medya okuryazarlığı dersi bu yüzden önem arz etmektedir. Çünkü medya okuryazarlığı dersi ile beraber dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları genç nesillere aktarılabilir. Yapılan bu çalışmada medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve medya okuryazarlığı ders kitabının da yer alan ünite ve konular dijital vatandaşlık ve alt boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Veriler doküman analizi deseni kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre medya okuryazarlığı dersi ve öğretim programının dijital vatandaşlığın dijital okuryazarlık boyutu ile daha çok ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ama dijital vatandaşlığın diğer alt boyutlarına yönelik vurgunun ise az olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen dijital okuryazarlık becerisi medyada yer alan görselleri doğru bir şekilde algılayabilen ve yorumlayabilen vatandaşların en önemli özelliğidir. Araştırma sonucunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Dijital okuryazarlık, Dijital vatandaşlık, Medya okuryazarlığı*

Abstract

In a world where digital technologies develop, the concept of digital citizenship has gained importance. Because digital citizen is the type of citizen who better understands the developing technologies and the time, we are in. That's why the most important mission to better understand and adopt this type of citizenship to new generations falls on education. Media literacy courses started to be taught in elementary school as an elective is important in this manner, so media literacy courses, together with the digital citizenship concept and its sub-dimensions, could be transferred to new generations. In this study, the media literacy course curriculum, and units and subjects of the media literacy textbook were reviewed within the scope of digital citizenship and its sub-dimensions. The data were collected with the document analysis technique. According to this information, it was found that media literacy courses and curricula are more associated with the digital literacy dimension of digital citizenship. Digital literacy skill is an important characteristic of the citizen that can accurately perceive and interpret the visual images in the media. Some suggestions were made at the end of the study.

Keywords: *Digital literacy, Digital citizenship, Media literacy*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Media as an important element in the 21st century affects human societies. The changing dynamics and needs of the age now reveal that education needs to change. The media, which has a significant impact, especially on children, has become an element that even children attending primary school can access. Postman (1984) and Buckingham (2000) define these developments as the disappearance of the child. In addition, unexpected behaviors may develop in children who are exposed to the media in an uncontrolled manner (Akbulut & Kartopu, 2006). The media literacy course has emerged to minimize these effects and to raise students who can consciously evaluate and understand the media. According to Masterman (1992), the most important goal of media literacy is to protect primary school students and children under the age of 15 against the negative effects of the media and to make them conscious media literate. In addition, media literacy is also defined as the ability to evaluate and transmit messages in different formats (television, video, cinema, advertisements, internet, etc.), both written and unwritten (Aufderheide, 1993).

Method

This research, which was carried out to determine to what extent the secondary school media literacy course book and media literacy course curriculum are related to digital citizenship and its sub-dimensions, was carried out using the document analysis method, one of the qualitative research methods. Document analysis is a qualitative analysis method used to analyze the content of written documents meticulously and regularly (Wach & Ward, 2013). In document analysis, a meaning is tried to be created by examining many printed and written materials (Kiral, 2020). Document analysis, as in other qualitative research designs, is used to create an understanding of the subject and to create a set of empirical information (Corbin & Strauus, 1998).

Findings

In the first sub-problem, the subjects and units in the media literacy book were discussed in terms of digital citizenship and its sub-dimensions, and it was determined that digital literacy skill, which is a sub-dimension of digital citizenship, was emphasized more. On the other hand, the remaining four sub-problems are handled as follows; The principles in the curriculum were examined as the second sub-problem, the values in the curriculum were examined as the third sub-problem, the skills in the curriculum were examined as the fourth sub-problem, and finally, the objectives in the curriculum were examined as the fifth sub-problem. In all these examined problems, it has been determined that principles, values, skills and goals are mostly related to digital literacy, which is a sub-dimension of digital citizenship.

Conclusion and Discussion

Turan & Avcı (2018) compared the social studies curriculum with digital citizenship and its sub-dimensions in their study and found that digital literacy occupies an important place. It can be said that it is similar to the results of this study. The reason for this is when the curriculum is examined, the Ministry of National Education defined media literacy as follows: Media literacy; With its widely accepted definition, it is the ability to access media messages of various types (visual, audio, printed, etc.), to analyze and evaluate accessed media with a critical perspective, and to produce their own media messages. (MEB,2018).

In this study, the media literacy curriculum and textbook were examined in terms of digital citizenship and its sub-dimensions. The findings obtained in this research, in which the document analysis technique was used as the method, were analyzed by dividing into 5 sub-problem steps. In the first sub-problem, the topics and units in the media literacy book were discussed in terms of digital citizenship and its sub-dimensions, and it was determined that the digital literacy skill, which is the sub-dimension of digital citizenship, was emphasized more. When the units in the Media literacy textbook were examined, it was determined that the digital literacy sub-dimension was emphasized four times, and activities related to this sub-dimension were included in the textbook. In their study, Turan and Avcı (2018) compared the social studies curriculum with digital citizenship and its sub-dimensions and found that digital literacy has an important place. It can be said that it is similar to the results of this study.

When the curriculum of the Ministry of National Education is examined, the Ministry of National Education defines media literacy as follows: Media literacy; With its widely accepted definition, it is the ability to access various types of media messages (visual, audio, printed, etc.), to analyze and evaluate the accessed media from a critical perspective, and to produce your own media messages.

GİRİŞ

Medya 21. yüzyılda önemli bir unsur olarak insan toplumlarını etkilemektedir. Çağın değişen dinamikleri ve ihtiyaçlar artık eğitiminde değişmesi gerektiğini karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle çocukların üzerinde önemli bir etkiye sahip olan medya ilköğretime devam eden çocukların bile erişebildiği bir unsur olmuştur. Postman (1984) ve Buchingam (2000) bu gelişmeleri çocuğun yok oluşu olarak tanımlamaktadır. Ayrıca kontrolsüz bir şekilde medyaya maruz kalan çocukta beklenmeyen davranışlar gelişebilir (Akbulut & Kartopu, 2006). İşte bu etkileri en aza indirmek ve bilinçli bir şekilde medyayı değerlendirip anlayabilen öğrenci yetiştirmek için medya okuryazarlığı dersi ortaya çıkmıştır. Masterman'a (1992) göre medya okuryazarlığının en önemli hedefi ilköğretim öğrencilerini ve 15 yaş altı çocukları medyanın olumsuz etkilerine karşı korumak ve bilinçli bir medya okuryazarı yapmaktır. Ayrıca medya okuryazarlığı başka bir deyişle yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletileri değerlendirme ve iletme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Aufderheide, 1993). Leung (1999) ise medya okuryazarlığı dersinin okul müfredatına eklenmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Hatta medya okuryazarlığı dersi bazı ülkelerin müfredatında da yer almaktadır (Craggs, 1992). 1990 yılından itibaren Avustralya ve Finlandiya gibi ülkelerde medya eğitimi anaokulundan 12. sınıfa kadar zorunlu hale getirilmiştir. Medya okuryazarlığı İngiltere'de 1980'li yıllardan beri öğretim programının merkezinde yer almaktadır (Hobbs, 2005). Medya okuryazarlığı dersinin dünyadaki bazı ülkelerdeki tarihi serüveni böyle iken Türkiye'de ise medya okuryazarlığı dersi 2007-2008 öğretim yılında seçmeli ders olarak ortaokulda okutulmaya başlanmıştır. Durum bu iken gelişen teknoloji ile beraber vatandaşlık kavramının değişerek internet ortamına taşınması dijital vatandaşlığın ve medya okuryazarlığının önemini artırmıştır. İlk olarak vatandaşlık kavramını tanımlayacak olursak; vatandaşlık, bir devlete hukuki ve siyasi olarak bağlı olan kişilere denilmektedir. Ayrıca kavram olarak vatandaşlık Fransız devriminin bir sonucudur (Nalbant, 2014). Eski Yunan 'da vatandaşlık bir aileye mensubiyeti ifade ederken Fransız devriminden sonra günümüz vatandaşlık kavramı doğmuştur (Sarıbay, 1992). "Özellikle 21. yüzyılda, bilginin çabucak değişebildiği bir dönemde, bireylerin sahip olması gereken özellikleri belirlemek pek kolay değildir. Bu nedenle farklı odak noktaları bulunan birçok vatandaşlık eğitimi yaklaşımından ve farklı yönleriyle ön plana çıkan vatandaşlık alt türlerinden bahsetmek mümkündür. Bunlara örnek olarak demokratik vatandaşlık, etkin vatandaşlık, küresel vatandaşlık ya da dijital vatandaşlık gibi vatandaşlık eğitiminde önemli yer tutan başlıklar sayılabilir. Bunlar içerisinde özellikle dijital vatandaşlık konusunun dünya genelinde akıllı telefon kullanımının ve internet erişiminin daha yaygın hale gelmesinin sonucu olarak bilimsel araştırmalarda daha fazla ilgi görmeye başladığını söylemek mümkündür (Sevigen ve Yılar, 2022). Ortaya çıkan dijital vatandaşlık kavramını Farmer (2010) dijital vatandaşlığı bir eğitim programı olarak görmüş ve internet üzerindeki bilgileri etkin bir şekilde kullanan ve bunları iyi bir şekilde işleyen bireylerin yetişmesine yönelik bir program olarak tanımlamıştır. Hatta dijital vatandaşlığı bireylerin günlük hayatta sergilemiş olduğu davranışları internet ortamında da sergilenmesi şeklinde tanımlamıştır. Dijital vatandaşlık bireylerin interneti etik, güvenli ve sorumluluk alarak kullanması şeklinde de tanımlanabilir (Görmez, 2016). Ayrıca dijital vatandaşlık bireyleri teknoloji toplumuna da hazırlamaktadır. Çünkü dijital vatandaş telefonu, bilgisayar ve interneti etkin bir şekilde kullanabilmektedir. Yine dijital vatandaşlık kavramının bir eğitim yolu ile öğrencilere aktarılabilceği unutulmamalıdır.

Dijital vatandaşlığın kendine has boyutları vardır. Bu boyutlar Ribble, Bailey ve Ross (2004) tarafından 9 kategori altında toplanmıştır.

Bunlar;

Tablo 1

Dijital Vatandaşlığın Alt Boyutları

Dijital vatandaşlığın alt boyutları	
Dijital Erişim	Toplumdaki bireylerin gelişen teknoloji ile birlikte istediklerine ulaşabilmesidir.
Dijital Ticaret	e-alışveriş sitelerinin yaygınlaşması ile beraber alışverişlerin bu siteler üzerinden yapılabilmesidir.
Dijital İletişim	İletişimin çevrimiçi ağlarla ve sosyal medya kullanılarak yapılmasıdır.
Dijital Okuryazarlık	Medyadaki iletilerini anlayabilmek ve bunları yorumlayabilmektir.
Dijital Etik	Dijital ortam da yapılan işlemlerin güvenliğe ve özel hayatın gizliliğine dikkat edilerek yapılmasıdır.
Dijital Kanun	Günlük hayatta yapılan ve suç olarak görülen davranışların sosyal medya ve internet ortamında da yapılması durumunda bu durumu yetkili kişilere şikâyet etmek.
Dijital/Hak, Sorumluluklar	Dijital araçların herkes tarafından özgür bir şekilde kullanılması, dilek ve şikâyetlerin dijital ortam üzerinden yapılabilmesi olarak tanımlanabilir.
Dijital Sağlık	Dijital teknolojilerin kullanımı esnasında bireylerin sağlıklı ve fiziksel olarak güçlü olma durumu olarak ifade edilebilir. Ayrıca dijital ortamda yayınlanan sağlığa zararlı madde kullanımının önemine dikkat çekme olarak da tanımlanabilir.
Dijital Güvenlik	Dijital araç ve gereçlerin kullanımı sırasında, kullanıcıların şahsi özel bilgi güvenliği sağlayabilmesi, donanım, yazılım ve ağ güvenliklerini sağlayabilmesi.

Kaynak: Ribble, Bailey ve Ross (2004:18)

Yukarıdaki boyutlar değerlendirildiği zaman ve dijital vatandaşlık kavramı göz önünde bulundurulduğu zaman medya okuryazarlık ders kitabının 21. yüzyılda önemli bir yer teşkil ettiği söylenebilir. Çünkü medya okuryazarlık dersi içerisinde barındırdığı içerikler bakımından dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık kavramlarına yönelik etkinliklere yer vermektedir.

Özellikle medya okuryazarlığı dersi öğretim programı incelendiğinde dijital yetkinlik kavramının programda olduğu görülmektedir. Bu kavram dijital vatandaşlık kavramı ile benzerdir. Dijital yetkinlik iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi teknolojilerinin yetkin kullanımı ve söz konusu yetkinlikle beraber bilgiye erişim gibi konuları da destekler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Ayrıca medya okuryazarlık dersi özel öğretim programının amaçları arasında insan hakları, sorumluluk, ahlak, gizlilik ve kişisel güvenlik konularını dikkate alarak özgün iletiler oluşturma gibi ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin hepsi dijital vatandaşlığın dijital etik alt boyutu ile eşleşir.

Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı incelendiği zaman çevrimiçi güvenlik önemli bir medya okuryazarlığı becerisi olarak tanımlanmıştır. Bu çevrimiçi güvenlik becerisi de yine dijital vatandaşlığın alt boyutu olan dijital etik kavramı ile benzerdir. Medya okuryazarlığı öğretim programında verilen bazı değerler ise şunlardır; etik, paylaşma, mahremiyete (Özel hayata saygı), özsaygı ve öz kontrol gibi değerlerdir. Ayrıca bu değerler dijital vatandaşın uyması gereken değerler ile örtüşür.

Medyanın ilkeleri arasında ticari kazanç unsurunun olması dijital vatandaşlığın alt boyutu olan dijital ticaret ile ilişkilendirilebilir. Özetle medya okuryazarlığı dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi araştırmanın bulgular kısmında ele alınacaktır.

Alan yazın incelendiği zaman dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Dijital vatandaşlık kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde konu ile ilgili çalışmaların son dönemde yeni yeni yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların bazıları nicel, bazıları nitel, bazıları ise her ikisini de içeren yöntemlerin kullanılmasıyla desenlenmiştir. Ribble ve Bailey'in (2007) dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutu pek çok çalışmada temel kuramsal çerçeve olarak ele alınmıştır. Çalışmaların bazılarında bu boyutların hepsinden söz edilmemiş, hedef kitleye ve amaca göre değişik boyutlar ele alınmıştır (Vural,2016). Çalışmalar genellikle öğretmen adayı, öğretmen veya öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalardır. Yapılan yurt dışı çalışmalar şöyledir: (Wuyckens,G ve diğerleri , 2022) yapmış oldukları çalışmada medya okuryazarlığı ve dijital vatandaşlık konularını ele alan makalelerin meta-analizlerini yapmışlar, (Diridi,T, 2023) yapmış olduğu çalışmada öğrenciler üzerinde dijital medya okuryazarlığının etkilerine öğrenmeye yönelik nitel bir çalışma yapmış,(Von, G ve diğerleri, 2022) yapmış oldukları çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin bilgili medya okuryazarı olmaları ve buradan hareketle dijital vatandaşlık kavramlarını sağlıklı bir şekilde anlamalarını sağlamak için analiz et-oluştur-sonra paylaş etkinliği düzenlemiş, (Mateus, J. C , 2021) ise yapmış olduğu çalışmada medya okuryazarı olmak için eleştirel medya okuryazarlığı becerilerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Yurt içi yapılan çalışmalar ise şunlardır: doktora ve yüksek lisans tezi olarak (Aslan, 2016; Bakır, 2016; Elçi,2015; Karaduman, 2011; Kocadağ, 2012; Sakallı, 2015; Öztürk, 2015, Vural, 2016) çalışmaları dikkat çekerken; makale olarak incelendiğinde (Aslan ve Çakmak,2018; Çubukçu ve Bayzan, 2013; Görmez,2016 ve 2017, Sakallı ve Çiftci, 2016; çalışmalarının yapıldığını görülmektedir. Bu çalışmalarda genellikle medya okuryazarlığı ve dijital vatandaşlık kavramları yer almış ama bu kavramlar ders kitabı ve öğretim programı ele alınarak alınmamıştır. Bu çalışmada ise medya okuryazarlığı öğretim programı ve ders kitabının kaynak alınmış ve değerlendirmeler bu dokümanlar kullanılarak yapılmıştır.

Bu yüzden ortaöğretimde seçmeli olarak okutulan medya okuryazarlık dersi kitabının ne ölçüde dijital vatandaşlıkla ilgili olduğu bu çalışmada incelenmiştir. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışma hem literatüre katkı sağlayacaktır. Hem de bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacaktır. Yapılacak bu çalışmada 2018 yılında 8. sınıflarda ders olarak okutulan medya okuryazarlık dersi ve öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi incelenecektir. Bu nedenle, 5 alt problem belirlenmiştir.

Bu problemlere ilişkin veriler tablolaştırmalar yoluyla sunulmaktadır. Araştırmada belirlenen 5 alt problem şunlardır:

- 1- Medya okuryazarlığı dersi ünite ve konularının dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi nedir?
- 2- Medya okuryazarlığı dersi öğretim programında yer alan becerilerin dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi nedir?
- 3- Medya okuryazarlığı dersi öğretim programında yer alan öğrenciye kazandırılması gereken amaçların dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi nedir?
- 4- Medya okuryazarlık dersi öğretim programında yer alan değerlerin dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi nedir?

5. 5-Medya okuryazarlık dersi öğretim programında yer alan ilkelerin dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Ortaöğretim medya okuryazarlığı ders kitabının ve medya okuryazarlığı dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ne derecede ilişkili olduğunu belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi deseni kullanılarak yapılmıştır. Döküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve düzenli bir şekilde analiz etmek için kullanılan nitel analiz yöntemidir (Wach ve Ward,2013). Döküman analizinde basılı ve yazılı bir çok materyal incelenerek bir anlam oluşturulmaya çalışılır (Kıral,2020). Döküman analizi diğer nitel araştırma desenlerinde olduğu gibi konu hakkında bir anlayış oluşturmak ve ampirik bilgiler seti oluşturmak için kullanılır(Corbin ve Strauus , 1998).

Veri Toplama Araçları

Çalışma doküman analizi tekniği kullanılarak yapıldığı için çalışmada kullanılan dokümanlar ilköğretim 8. Sınıflarda okutulan medya okuryazarlığı ders kitabı (Altun, A ve diğerleri, 2021) ve 2018 de yayınlanan medya okuryazarlığı öğretim programıdır (MEB, 2018).

Ayrıca ortaöğretimde seçmeli ders okutulan medya okuryazarlığı ders kitabı 2018 yılından itibaren hiç değişmemiş ve 2018 de yayınlanan medya okuryazarlığı öğretim programına göre tasarlanmıştır. Medya okuryazarlığı ders kitabı ise 5 üniteden oluşmaktadır. Ayrıca ders kitabı öğrenciler için basit ve anlaşılır bir dilde ele alınarak yazılmıştır. Öğretim programı ise medya okuryazarlığın hedeflemiş olduğu ilke ve amaçlara yer vermiş ve öğrencilere kazandırılması gereken değer ve beceriler ayrıca programda yer almıştır. Yararlanılan dokümanların internet bağlantıları aşağıdaki tablo-2' de belirtilmiştir.

Tablo 2

Çalışmada İncelenen Dokümanların Web Bağlantıları

İncelenen dokümanlar	Web Bağlantıları
8 sınıf Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı	MEB, (2018). Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı (Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu 7 veya 8. sınıflar), Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı	http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=410

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin frekans değerleriyle verilmesidir. Betimsel analizde elde edilen veriler basit ve anlaşılabilir şekilde incelenir ve tablolaştırma yoluyla okuyucuya sunulur. 2018 yılında kabul edilen medya okuryazarlığı dersi öğretim programı da betimsel analiz yapılarak dijital vatandaşlığın alt boyutları ile ilişkilendirilmiş ve veriler betimsel yolla tasvir edilmiştir. Araştırmada kullanılan frekans değerleri ise incelenen verinin dijital vatandaşlığın alt boyutları

ile kaç defa ilişkili olduğunu gösteren bir değerdir. Ayrıca ortaöğretim medya okuryazarlığı dersi üniteleri ve 2018’ de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen medya okuryazarlığı dersi öğretim programı içinde yer alan bilgiler bu araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

İnandırıcılık

Medya okuryazarlık ders kitabında yer alan ünite isimleri ve içerisinde barındırdığı bilgiler ve medya okuryazarlık dersi öğretim programında yer alan ilke, amaç ve değerler araştırmacılar tarafından tek tek ele alınarak dijital vatandaşlığın alt boyutları ile ilişkilendirilmiştir. Son olarak verilerin analizi iki araştırmacı ve Sosyal Bilgiler eğitiminden bir alan uzmanı tarafından iş birliği içerisinde yapılmıştır.

Etik Konular

Araştırma bilimsel makale yazma süreçlerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. İncelenen dokümanların orijinalliği kontrol edilmiştir.

BULGULAR

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde 8. sınıflar da seçmeli olarak okutulan medya okuryazarlık dersinin ünite ve konuları dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenecektir. Bulgular aşağıdaki tablo-3’ de belirtilmiştir.

Tablo 3

Medya Okuryazarlık Ders Kitabında Yer Alan Ünite ve Konuların Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından İncelenmesi

Ünite	Konu	Dijital vatandaşlık ve alt boyutu	Frekans
Çevrem ve Medya	Medya Okuryazarlığı		
	Medya Okuryazarı Oluyorum	Dijital Okuryazarlık	2
	Medya Alanındaki Meslekler	Dijital Ticaret	1
	Medyanın Hayatımdaki Yeri	Dijital Erişim	1
	Medya Kullanıcılarının Hakları	Dijital Hak ve Sorumluluklar	1
	Medyanın Etkileri		
Medyaya Soru Soruyorum	İnternetin Getirdikleri	Dijital Güvenlik	2
	Medya da Diyabet	Dijital Sağlık	1
	Doğru ve Güvenilir Bilgi: Engeller, Doğru ve Güvenilir Bilgi Çözümler	Dijital Okuryazarlık	2
Eğlence olarak medya	Benim Mesajım	Dijital Erişim	1
	Eğlencem Medya, Eğlence Medyası Üretiyorum, Medyam ve Kültürüm	Dijital Ticaret	3
Önce bir düşünüyem	İkna Dili, İkna Sanatı, Bakmak ve Görmek Arasında Fark vardır	Dijital İletişim	3

Tablo-3 incelendiği zaman medya okuryazarlık dersinin ünite ve konuları dijital vatandaşlığın dijital ticaret (F-4), dijital okuryazarlık (F-4) ve dijital iletişim (f-3) boyutları ile daha çok ilişkili olduğu söylenebilir. Konuların içeriklerine göre belirlenen bu alt boyutlar dijital ticaret ile ilgili 5 okuma metni, dijital okuryazarlık alt boyutu ile 5 okuma metni ve etkinlik, dijital iletişim alt

boyutu ile 4 okuma ve etkinlik ile ilişkilidir. Ayrıca diğer alt boyutlar değerlendirildiği zaman 3 okuma ve etkinlik dijital erişim, 2 okuma ve etkinlik dijital etik, 2 okuma ve etkinlik dijital sağlık, 2 okuma ve etkinlik dijital güvenlik, 1 okuma ve etkinlik metni dijital kanun ve son olarak 1 etkinlik ve okuma dijital hak ve sorumluluklar ile ilgilidir.

Ayrıca tablo-3 incelendiğinde dijital vatandaşlığın alt boyutlarının ünite ve konulara göre düzenli dağılmadığını da söyleyebiliriz. Çünkü “önce bir düşüneyim” ünitesi sadece dijital vatandaşlığın alt boyutu olan dijital iletişimle ilgilidir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde dijital vatandaşlığın alt boyutlarına değinen üniteler olduğu görülmektedir. Ama bu alt boyutların tamamına eşit miktarda değinilmediği söylenebilir. Çünkü ders kitabında yer alan etkinliklerin dijital vatandaşlığın tüm alt boyutlarına yönelik tasarlanmadığı söylenebilir. Etkinlik açısından medya okuryazarlığı ders kitabının az etkinliğe yer verdiği söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde medya okuryazarlığı dersi öğretim programında yer alan becerilerin dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi incelenmiştir. Bulgular tablo-4’ de belirtilmiştir.

Tablo 4

Medya Okuryazarlık Dersi Öğretim Programında Yer Alan Becerilerin Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından İncelenmesi

Medya okuryazarlık becerileri	Dijital vatandaşlık ve alt boyutları	Frekans
Sorgulama Çözümleme Değerlendirme	Dijital Okuryazarlık	3
Erişim Etkincilik	Dijital İletişim	2
Paylaşım Üretim	Dijital Ticaret	2
Farkındalık	Dijital hak ve Sorumluluklar	1
Çevrim içi Güvenlik	Dijital Güvenlik-Dijital Etik	1

Tablo-4 incelendiği zaman medya okuryazarlık öğretim programında belirtilen beceriler dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından en çok dijital okuryazarlık (F-3) alt boyutu ile ilişkilidir.

Dijital okuryazarlık ile ilgili olan beceriler; sorgulama, çözümleme ve değerlendirme becerileridir. Yine diğer alt boyutlar incelendiği zaman farkındalık becerisi dijital haklar ve sorumluluklar (F-1) alt boyutu ile, erişim ve etkinlik becerisi dijital iletişim (F-2) alt boyutu ile, çevrimiçi güvenlik becerisi dijital güvenlik ve dijital etik (F-1) alt boyutu ile, üretim ve paylaşım becerisi dijital ticaret (F-2) alt boyutu ile ilişkilidir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise medya okuryazarlığı dersi programında yer alan medya okuryazarlık becerilerinin ilişkili olduğu dijital vatandaşlığın alt boyutları ile dengeli bir dağılım gösterdiği söylenemez. Örneğin dijital sağlık ve dijital kanun alt boyutları ile ilişkili medya okuryazarlık becerisi bulunamamıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde medya okuryazarlığı dersi öğretim programında yer alan amaçların dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi incelenmiştir. Bulgular tablo-5' de belirtilmiştir.

Tablo 5

Medya Okuryazarlık Dersi Öğretim Programında Yer Alan Amaçların Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından İncelenmesi

Medya okuryazarlığı dersi öğretim amaçları	Dijital vatandaşlık ve alt boyutları	Frekans
Medya okuryazarlığının önemini kavrama	Dijital Okuryazarlık	3
Medya iletilerini içerik olarak çözümlenme		
Medya iletileri toplumsal, ekonomik inceleme		
İhtiyaç duyduğu bilgiye güvenli şekilde erişme	Dijital Erişim	1
İnsan hakları, sorumluluk, mahremiyet, konularını dikkate alarak etkili ve özgün iletiler oluşturma	Dijital güvenlik	1
Medyanın güçlü bir kültür endüstrisi olduğunu fark ederek yeni ürünler üretme ve pazarlama	Dijital Ticaret	1
Medyada maruz kalma	Dijital İletişim	1

Tablo-5 incelendiğinde medya okuryazarlığı öğretim programında öğrenciye kazandırılması gereken amaçların çoğu dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından dijital okuryazarlık (F-3) alt boyutu ile daha çok ilişkilidir. Yine diğer boyutlar incelendiği zaman dijital iletişim (F-1) 1 amaçla, dijital ticaret (F-1) 1 amaçla, dijital güvenlik (F-1) 1 amaçla ve dijital erişim (F-1) 1 amaçla ilişkilidir.

Bu bağlamda medya okuryazarlığı öğretim programında yer alan amaçlar incelendiği zaman medya okuryazarlığı dersinin dijital vatandaş yetiştirme ve öğretiminde önemli bir işlev gördüğünü söyleyebiliriz. Çünkü günümüzde küreselleşen dünyada ticaret, e-ticaret olarak medya ve internet ortamlarında yapılmaya başlanmıştır. Dijital vatandaş da bu e-ticaret olayına hâkim olmalı ve dolandırıcıların eline düşmemelidir. Yine mahremiyete ve özel hayatın gizliliğine saygı duymalı; istediği bilgilere farklı medya araçlarını kullanarak ulaşabilmelidir. Ama medya okuryazarlığı dersi öğretim programında yer alan amaçlarında dijital vatandaşlığın alt boyutları ile ilişkisinde dengeli bir dağılım gösterdiği söylenemez.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde medya okuryazarlığı dersi öğretim programında yer alan değerlerin dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi incelenmiştir. Bulgular Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6

Medya Okuryazarlık Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından İncelenmesi

Medya Okuryazarlığı Öğretim Programında Yer Alan Değerler	Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları	Frekans
Aile içi iletişime duyarlılık İş birliği Duyarlılık	Dijital İletişim	3
Özel hayata saygı Dürüstlük Etik	Dijital Etik	3
Öz kontrol	Dijital Kanun	1
Sorumluluk	Dijital Hak ve Sorumluluklar	1
Paylaşma	Dijital Ticaret	1

Tablo-6 incelendiği zaman medya okuryazarlık öğretim programında yer alan değerlerin birçoğu dijital vatandaşlığın alt boyutları olan dijital iletişim (F-3) ve dijital etik (F-3) ilişkilidir. Dijital iletişim ile ilişkili olan değerler şunlardır; aile içi iletişime duyarlılık, iş birliği ve duyarlılık değerleridir. Yine diğer değerler incelendiği zaman etik, özel hayata saygı ve dürüstlük değeri dijital etik (F-3) boyutu ile, paylaşma değeri dijital ticaret (F-1) boyutu ile, sorumluluk değeri dijital hak ve sorumluluklar (F-1) boyutu ile, öz kontrol değeri dijital kanun (F-1) boyutu ile ilişkilidir.

Medya okuryazarlık öğretim programında yer alan değerlerinde dijital vatandaşlığın alt boyutları ile olan ilişkisinde dengeli bir dağılım gösterdiği söylenemez. Örneğin dijital sağlık alt boyutu ile ilişkili olan bir değere rastlanmamıştır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde medya okuryazarlığı dersi öğretim programında yer alan ilkelerin dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkisi incelenmiştir. Bulgular tablo-7 'de belirtilmiştir.

Tablo 7

Medya Okuryazarlık Dersi Öğretim Programında Yer Alan İlkelerin Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından İncelenmesi

Medya okuryazarlığı dersi öğretim programının da yer alan ilkeler	Dijital Vatandaşlık ve alt boyutları	Frekans
Her farklı medya iletisinin izleyicilere yönelik farklı mesajları vardır		
Aynı medya iletisi farklı kullanıcılar tarafından farklı anlaşılabilir.	Dijital okuryazarlık	3
Her medyanın farklı özellikleri vardır.		
Medya ticari kazanç amaçlayan bir kurumdur.	Dijital Ticaret	1
Medya iletilerine değerler yerleştirilir	Dijital Etik	1

Tablo -7 incelendiği zaman medya okuryazarlık dersi öğretim programın da yer alan ilkelerin çoğu dijital vatandaşlığın alt boyutu olan dijital okuryazarlıkla (F-3) ilgilidir. Diğer ilkeler incelendiği zaman medya ticari kazanç amaçlayan kurumdur ilkesi dijital ticaret (F-1) alt boyutu ile ilgili, medya iletilerine değerler yerleştirilir ilkesi dijital etik (F-1) boyutu ile ilgilidir. Buradan elde edilen bulgular değerlendirildiği zaman medya okuryazarlığı öğretim programında yer alan ilkelerin tüm dijital vatandaşlık alt boyutu olan kavramlara denk gelmediğini ve düzenli dağılmadığını söyleyebiliriz. Örneğin dijital sağlık alt boyutu başta olmak üzere dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluklar alt boyutlarıyla direkt ilişkili ilke bulunmamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada medya okuryazarlığı öğretim programı ve ders kitabı dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmiştir. Yöntem olarak doküman analizi tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada elde edilen bulgular 5 alt problem basamağına ayrılarak çözümlenmiştir. Birinci alt problemde medya okuryazarlığı kitabında yer alan konu ve üniteler dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından ele alınmış ve dijital vatandaşlığın alt boyutu olan dijital okuryazarlık becerisinin daha çok vurgulandığını tespit edilmiştir. Çünkü Medya okuryazarlığı ders kitabındaki üniteler incelendiğinde dijital okuryazarlık alt boyutunun dört kere vurgulandığını ve bu alt boyuta ilişkin etkinliklerin ders kitabında yer verildiği tespit edilmiştir. Turan ve Avcı (2018) yapmış oldukları çalışmada sosyal bilgiler öğretim programını dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile karşılaştırmışlar ve dijital okuryazarlığın önemli bir yer tuttuğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programı incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı medya okuryazarlığını şöyle tanımlamıştır: Medya okuryazarlığı; yaygın kabul gören tanımıyla, çeşitli türden (görsel, işitsel, basılı, vb.) medya mesajlarına erişebilme, erişilen medyaları eleştirel bakış açısıyla çözümlenip değerlendirebilme ve kendi medya iletilerini üretebilme becerisidir. (MEB, 2018). Bu tanımdan hareketle ele alınan birinci alt problemde hazırlanan medya okuryazarlığı ders kitabında dijital okuryazarlık alt boyutunun ön plana çıkması doğaldır.

Medya okuryazarlık ders kitabı incelendiği zaman “eğlence olarak medya” ve “önce bir düşünüyüm” ünitelerinin sırasıyla sadece dijital ticaret ve dijital iletişim alt boyutu ile ilişkili etkinliklere yer verdiğini söyleyebiliriz. Bu durum gelişen medya araçları ile dijital vatandaşlığın ön planda olduğu bu yüzyılda dijital etik ve dijital güvenlik gibi unsurların az vurgulanarak ders kitaplarında yer alması güvensiz bir medya ortamına da sebep olabilir. Bu nedenle medya okuryazarlığı ders kitabında yer alan ünite ve konuların sadece bir alt boyutla ilişkilendirilmemesi ve dijital vatandaşlığın alt boyutlarının dengeli bir şekilde ünite ve konulara dağıtılması önemlidir. Diğer taraftan geri kalan dört alt problem şöyle ele alınmıştır; programda yer alan ilkeler ikinci alt problem olarak incelenmiş, programda yer alan değerler üçüncü alt problem olarak incelenmiş, programda yer alan beceriler dördüncü alt problem olarak incelenmiş ve son olarak programda yer alan amaçlar beşinci alt problem olarak incelenmiştir. Tüm bu incelenen problemlerde ilkelerin, değerlerin becerilerin ve amaçların çoğunlukla dijital vatandaşlığın alt boyutu olan dijital okuryazarlık ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özcan (2017) yapmış olduğu çalışmada medyanın dijitalleştiğini ve dijitalleşen medya dijital vatandaşlığın ve dijital okuryazarlığın önem kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer olduğu tespit edilmiştir. Erdem, vd., (2022) yapmış oldukları çalışmada medya okuryazarlığının dijital vatandaşlık üzerindeki etkilerini incelemişler ve iki kavram arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Dijital vatandaşlığın programda daha çok yer alması önemlidir. Pakopol ve Vanichwatanavorachai, (2022) ile Koç ve Koç, (2021) yapmış oldukları çalışmalarda dijital okuryazarlığın dijital vatandaşlık için ön koşul olduğunu ve önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmanın bu sonuçları ile benzer olduğu söylenebilir.

Ayrıca dijital okuryazarlık alt boyutuna program genelinde daha fazla değinilmiş olması dijital vatandaşlığın alt boyutlarının dengeli dağılımına ilişkin hassasiyeti de düşündüğümüzde programın denge unsurunu gözeterek yeniden yapılması ve hayata geçirilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü programda yer alan ilkelerin dijital erişim, dijital iletişim, dijital kanun, dijital haklar, dijital sağlık ve güvenlik boyutlarını vurgulama açısından eksik olduğu söylenebilir. Bu nedenle dijital vatandaşın bu alt boyutları da kendinde bulunduracak şekilde yetişmemesi teknolojinin geliştiği bu çağda olumsuz sonuçlara neden olabilir.

Programın amaç, değer ve becerileri de dijital erişim, dijital kanun ve dijital sağlık gibi alt boyutları vurgulamada eksik olduğu bu çalışmada tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ile diğer çalışmalar değerlendirildiğinde ise Yüksek, vd., (2017) 'in yapmış oldukları çalışmada dijitalleşen dünyada medya okuryazarlık dersinin önemli bir ders haline geldiğini ve dijital okuryazar bireylerin yetişmesinin önemli olduğu vurgulamışlardır. Yapılan bu çalışmada medya okuryazarlık dersinin ve programının dijital okuryazarlık alt boyutu ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Acar (2016) da yapmış olduğu çalışmada dijital çağda medya okur yazarlığının gerekliliğini savunmuş yeni yetişen Z kuşağı gençlere ulaşmak için medya okuryazarlığı dersinin öneminden bahsetmiştir. Ayrıca çalışmasında dijital okuryazarlık becerisinin öneminden bahsetmiştir.

Bu iki çalışma yani Yüksek, vd., (2017) yapmış olduğu çalışma ve Acar (2016) yapmış olduğu çalışmalarda dijital okuryazar bireylerin yetişmesi gerektiği ve bununda eğitim ile sağlanabileceği vurgulanmıştır. Altıntop ve Bak (2020)ise yapmış oldukları çalışmada geleneksel medya döneminin bittiğini; değişen teknoloji ile birlikte yeni medya kavramının ortaya çıktığını söylemişlerdir. Ayrıca yaptıkları çalışmada ortaya çıkan yeni medya kavramında bu medyayı doğru bir şekilde çözümlmek için dijital okuryazarlık becerisinin de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada da dijital okuryazarlık kavramının önemi ön plana çıkmış ve çalışmanın sonuçlarıyla benzer olduğu tespit edilmiştir. Karaduman (2018) yapmış olduğu çalışmada yeni medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili bir araştırma yapmış ve dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık kavramının öneminden bahsetmiştir ama dijital vatandaşlığın diğer boyutları olan dijital etik, dijital ticaret kavramlarından bahsedilmemiştir. Yapılan bu çalışmada ise tüm alt boyutlar ele alınarak incelenmiştir. Bayer ve Bulut (2021) de yapmış oldukları çalışmada yeni medya eğitimi üzerinde durmuş; dijital ticaret konusunda önemli çıkarımlarda bulunmuşlardır. Ama dijital vatandaşlığın alt boyutları olan dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim vb. değinilmemiştir. Bu çalışmada ise Bayer ve Bulut (2021) farklı olarak tüm alt boyutlar ele alınmış ve dijital okuryazarlık kavramı ön plana çıkmıştır. Yılar (2022) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler öğretim programında en az önem verdikleri becerilerden biri olarak medya okuryazarlığını ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak da dijital okuryazarlıkla medya okuryazarlığının birçok benzerlik taşımasını ve medya okuryazarlığı becerisinin dijital okuryazarlık kapsamında verilmesi gerektiğini göstermişlerdir. Bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öneriler

- Medya okuryazarlığı ders kitabı ve öğretim programında yer alan konu, üniteler, değerler, beceriler, ilkeleri konu alan ve dijital vatandaşlık açısından inceleyen çalışmaların sayıları çoğaltılabilir.
- Medya okuryazarlık dersi ve öğretim programı için dijital vatandaşlık ünitesi tasarlanabilir.
- Dijital vatandaşlığın alt boyutları ders kitabına ve öğretim programlarına daha dengeli dağılabilir. Çünkü öğretim programında ve ders kitabında dijital okuryazarlık boyutu daha çok vurgulanmıştır.
- Dijital vatandaşlığın ve alt boyutlarının değişen imkanları gözetererek programa ve ders kitaplarına güncel bir şekilde yansıtılması sağlanabilir.
- Medya okuryazarlık ders kitabının ve öğretim programının dijital vatandaşlığı önceleyen ve dijital güvenlik sorunlarına daha çok yer vererek güncelleştirilmesi yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her bir araştırmacı çalışmaya ortak bir şekilde katkı sunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

KAYNAKÇA

- Acar, N. (2016). Dijital çağda yeni medya okuryazarlığının gerekliliği. 2. *Uluslararası Medya Çalışmaları Kongresi*, 1(2), Antalya, 841-853.
- Akbulut, N. T. ve Kartopu, E. (2006). *Yalıtılmış çocuk medyada olmayanlar: Medya eleştirileri*. Beta Yayınları.
- Altıntop, M., Bak, G. ve Bak, A. (2020). Yeni medya okuryazarlığı. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(24), 414-421. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.287>
- Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri Örneği). (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aufderheide, P. (1993). *National leadership conference on media literacy, conference report*. Aspen Institute.
- Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Bayer, H. ve Bulut Ö. M. (2021). Yeni medya eğitimi ve önemi. *Journal of science* 1(5), 18-25. <https://doi.org/10.7456/100102100/004>
- Buckingham, D. (2000). After the death of childhood: *Growing up in the age of electronic media*. *Communication Science Researchs*, 1 (2), 127-138. <https://www.researchgate.net/publication/242557728> *After the death of childhood Growing up in the age of electronic media* adresinden 07.06.2022 tarihinde edinilmiştir.

- Craggs, C. E. (1992). *Media education in the primary school*. Routledge.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, etkin ve güvenilir kullanımı ile araştırma yöntemleri. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 5 (4), 148-174. https://www.researchgate.net/publication/348158490_Turkiye'de_Dijital_Vatandaslik_Algisi_ve_Bu_Algiyi_Internetin_Bilincli_Guvenli_ve_Etkin_Kullanimi_Ile_Artirma_Yontemleri adresinden 04.03. 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Dridi, T. (2023). Tunisian high school students and digital media literacy: A Quantitative Study. *Journal of Education*, 203(1), 196-210. <https://doi.org/10.1177/00220574211025979>
- Elçi, C. A. (2015). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Erdem, C., Oruç, E., Atar, C., ve Bağcı, H. (2023). The mediating effect of digital literacy in the relationship between media literacy and digital citizenship. *Education and Information Technologies*, 28(5), 4875-4891. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11354-4>
- Farmer, L. (2010). 21. Century standarts for information literacy. *Leadership*, 39 (4), 20- 22.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve alt boyutları hakkındaki görüşleri, (Bir Durum Çalışması). *Turkish Studies*, 11(21), 125-144. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9870>
- Hobbs, R. (2005). What's news. *Educational Leadership*, 63(2), 58-61.
- Karaduman, H. (2011). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara üniversitesi.
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484193>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462> adresinden 05.04.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Koç, N. E. ve Koç, E. (2021). Pandemi dönemi'nde Türkiye'de dijital vatandaşlık olgusu. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11(3), 1019-1035. <https://doi.org/10.7456/11103100/016>
- Leung, G. (1999). *Study on the influence of media on youth*. Commission on South publications. https://books.google.com.tr/books/about/Study_on_the_Influence_of_Media_on_Youth.h

[tml?id=aje5PQAACAAJ&hl=en&output=html_text&redir_esc=y](https://doi.org/10.1177/20436106211014903) adresinden 05.04.2023 tarihinde edinilmiştir.

Masterman, L. (1992). *A distinctive mode of enquiry towards critical autonomy*. Center for Media Literacy.

Mateus, J. C. (2021). Media literacy for children: Empowering citizens for a mediatized world. *Global Studies of Childhood*, 11(4), 373-378. <https://doi.org/10.1177/20436106211014903>

MEB. (2018). *Medya okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 03.03.2022 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2021). *Medya okuryazarlığı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Nalbant, F. (2014). Türkiye’de vatandaşlık anlayışının gelişimi. *5. Ulusal Eğitim Kongresi*, Antalya.

Özcan, A. (2017). Dijital medya okuryazarlığı: sorunlar, uygulamalar ve beklentiler. *Online Academic Journal of Information Technology*, 8(28), 248-256. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2017.3.004.x>

Pakapol, P. ve Vanichwatanavorachai, S. (2022). A Needs Assessment for Promoting Active Citizenship and Media Literacy Skills among Pre-Service Social Studies Teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 10(3), 1-7. <https://doi.org/10.34293/education.v10i3.4544>

Postman, N. (1984), *The disappearance of childhood*. Laurce publication.

Ribble, M. S., Bailey, G. D., ve Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ695788> adresinden 04.04.2022 tarihinde edinilmiştir.

Sakallı, H. ve Çiftci, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6 (2), 100-119. <https://doi.org/10.17943/etku.97311>

Sarıbay, A. Y. (1992). *Siyasal sosyoloji: bir çözümleme çerçevesi*. Gündoğan Yayınları.

Sevigen, M. ve Yılar, M. B. (2022). Türkiye’de eğitim alanında yazılan dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 47-70. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1108752>

Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques And procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.

Turan, S. ve Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi . *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi* , 1 (1) , 28-38.

Von Gillern, S., Gleason, B. ve Hutchison, A. (2022). Digital citizenship, media literacy, and the ACTS Framework. *The reading teacher*, 76(2), 14-158. <https://doi.org/10.1002/trtr.2120>

- Vural, S. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. British Publications.
- Wuyckens, G., Landry, N. ve Festers, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168-182. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/20/> adresinden 04.05.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Yılar, M. B. (2022). Skill hierarchies of teacher candidates: An analysis in the context of skills included in the social studies curriculum in Turkey. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(3), 247-266. <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.479.1>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, H., Çimen, Ü. ve Solmaz, T. (2017). Dijital çağda medya okuryazarlığının önemi. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(32), 955-971 <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1172>



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2023

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerini Etkileyen Faktörler Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi
Investigating the Opinions of Prospective Social Studies Teachers on the Factors Affecting their Teaching Profession Competences



Yazar Bilgisi / Author Information

Kerim Cüce

Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun/Türkiye

PhD Student, Ondokuz Mayıs University, Institute of Graduate Studies, Department of Turkish and Social Sciences Education, Samsun/Türkiye

kerimcuce@outlook.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9213-5783>

Murat Bayram Yılar

Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun / Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education
Samsun/Türkiye

bayram.yilar@omu.edu.tr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5889-3372>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 19.11.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 19.12.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2023

Atıf / Cite

Cüce, K. ve Yılar, M. B. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerini etkileyen faktörler üzerine görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 296-323.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1392974>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerini Etkileyen Faktörler Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi¹

Investigating the Opinions of Prospective Social Studies Teachers on the Factors Affecting their Teaching Profession Competences

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel bir yaklaşım benimsemekte olup, bilimsel etik ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada, katılımcı öğrencilerin lisans öğrenim süreçlerini iyi değerlendirebilmeleri için mezuniyet aşamasında olmaları ve sekizinci yarı yıl derslerini alıyor olmaları şartı ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüte göre araştırmaya 5'i kadın, 3'ü erkek olmak üzere toplam 8 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Öğretmen adayları, lisans eğitimi sırasında bazı özel alan yeterliklerini kazanabildiklerini, ancak diğer yeterliklerde eksiklikler olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma ile öğretmen adaylarının en güçlü yeterlik alanı, Öğrenme-Öğretme Sürecinde Alan Bilgisini Kullanma (ÖÖSABK) olarak belirlenmiştir. En zayıf yeterlik alanı ise Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma (OA ve TİY) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, özel alan yeterliklerini kazandırmada en etkili lisans derslerinin, öğretmenlik uygulaması, özel öğretim yöntemleri ve okul deneyimi gibi uygulamalı dersler olduğu vurgulanmıştır. Ancak, ölçme-değerlendirme, topluma hizmet uygulamaları ve iletişim gibi dersler ise verimsiz olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yeterlikleri, Özel alan yeterlikleri, Sosyal bilgiler öğretmen adayları, Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı

Abstract

This study aims to examine the views of pre-service social studies teachers about the factors affecting their special field competences. The research adopts a qualitative approach and was conducted in accordance with the principles of scientific ethics. The study group of the research consists of pre-service social studies teachers studying at the faculty of education of a state university located in the Black Sea Region. The study group was determined according to criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods. In the study, in order for the participant students to evaluate their undergraduate education processes well, the condition of being in the graduation process and taking the eighth semester courses was determined as a criterion. According to this criterion, a total of 8 students, 5 female and 3 male, participated in the study. Interview was used as the data collection method in the study. Content analysis was used to analyze the data obtained from the interviews. According to the results of the research; pre-service teachers stated that they were able to gain some special field competences during their undergraduate education, but there were deficiencies in other competences. With the research, the strongest competence area of pre-service teachers was determined as Using Content Knowledge in the Learning-Teaching Process (LTSK). The weakest competence area was determined as Collaborating with School, Family and Community (SCF and CTS). In addition, it was emphasized that the most effective undergraduate courses in gaining special field competencies were applied courses such as teaching practice, special teaching methods and school experience. However, courses such as assessment and evaluation, community service practices and communication were evaluated as ineffective.

Keywords: Teacher competencies, Special field competencies, Social studies teacher candidates, Social studies teaching undergraduate program

¹ Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teaching is defined as a profession that fulfils the education and training duties of the state and requires special expertise. Teachers are one of the most critical elements of the education system. The fact that teachers have the qualifications required by the age contributes greatly to the development of society and the welfare level of the country (Göktaş & Yetim, 2004). Therefore, teachers performing this profession are expected to have the knowledge, skills, attitudes and values required by this profession. These competences are the characteristics required to perform a task effectively and efficiently (MoNE, 2017). In Turkey, the Ministry of National Education (MoNE) plays an important role in the process of determining and developing teacher competences. In particular, MoNE General Directorate of Teacher Training and Development contributes to the professional development of teachers by preparing various competency documents such as general competencies for teaching profession, field competencies for teaching profession, and special field competencies for teaching profession (MoNE, 2018). In addition, MoNE develops and implements various tools for the evaluation and monitoring of teacher competencies (MoNE, 2019). These studies aim to increase the quality and prestige of the teaching profession.

Teacher efficacy can be defined as the effective use and experience of knowledge related to teaching and learning (Darling-Hammond & Bransford, 2005). The concept of teacher competences was first proposed in the 1890s, but it was only in the 1960s and 1970s that it began to be addressed scientifically (Struyven & De Meyst, 2010). In the world, the modern approach of determining teachers' competences was implemented in countries such as the USA and the UK in the 1970s and spread to other countries in the 2000s. In Turkey, the first official studies on teacher competencies were initiated in 1998-1999 within the scope of the Higher Education Council (YÖK) and the World Bank National Education Development Project, Pre-Service Teacher Education, which was carried out in cooperation with the Council of Higher Education (YÖK) and the World Bank. In 1999, the "Teacher Qualifications Commission", which was established by representatives of MoNE and some universities, prepared teacher qualifications under three main headings (teaching and learning competences, general cultural knowledge and skills, and special field knowledge and skills) and put them into force on 12.07.2002. In 2004, the teacher qualifications were reorganized into 6 main competence areas;

1. Personal and professional values-professional development
2. Recognising the student
3. Learning-teaching process
4. Monitoring and evaluating learning and development
5. School family community relations
6. Programme and content knowledge

The draft of "General Qualifications for Teaching Profession" consisting of 31 sub-qualifications and 233 performance indicators was prepared. This draft was finalized through workshops organized with the participation of different groups such as experts, academicians, teachers and inspectors and entered into force after being published in the Journal of Announcements No. 2590 in 2006. Following the General Qualifications for the Teaching Profession, studies were carried out for the preparation of "Special Field Qualifications for the Teaching Profession", which determines the knowledge, skills, attitudes and values specific to teachers' own fields. As a result of these studies, Special Field Qualifications in 14 fields, including social studies at primary education level, were developed and entered into force in 2008.

When the related literature is examined, it is seen that both the studies evaluating the social studies education undergraduate program (Özav, 2001; Mentiş Taş, 2004; Ata, 2007; Kaymakçı & Ata, 2012; Tonga, 2012) and the studies examining social studies teacher competencies in terms of teachers and prospective teachers (Yeşil, 2009; Akar, 2007; Yeşil, 2009; Dönmez & Uslu, 2013; Uslu, 2014) are quite limited. This study aims to evaluate the extent to which the social studies undergraduate program provides students with specific competencies in the field of social studies in line with the views of pre-service teachers.

Method

This study is based on qualitative research approach. Qualitative research is generally used to collect in-depth and comprehensive information by limiting the participant group (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). This study, in which social studies teachers' views on special field competencies and the contribution of undergraduate education in gaining these competencies were examined, was conducted according to the case study model. The case study, which has a holistic focus, tries to understand the complexity and context of the examined event in its natural environment and in depth (Punch, 2011: 144). The research is structured on the interview technique, which is one of the qualitative data collection methods.

Findings

The rate of pre-service teachers who consider themselves competent in the field of SCP and SCC is 62,5%. The pre-service teachers who considered themselves competent in this area stated that the way the lessons were taught, the opportunity to get to know the students in the school practice course, individual additional studies, the plan development studies applied in the lessons and the exchange of ideas through the micro-teaching practice contributed to their development in this area. The factors that hindered them were crowded classrooms, limited time, lack of practice in the lessons, tight scheduling of practice lessons and lack of educational materials in the classrooms.

The rate of pre-service teachers who consider themselves competent in the field of SCK is 62.5%. The pre-service teachers who considered themselves competent in this field stated that factors such as sharing groups on social media, the fact that history and geography are interesting, the knowledge of the teachers who teach the field, the exchange of ideas among their friends, KPSS courses, the effect of the teaching principles and methods course and reading too many books (history, geography content) contributed to their development in this field. Among the factors that hindered them, they stated that the lack of practice in the field courses, the content of the social studies course being too broad, the inability to teach the field courses on an activity basis, time constraints. Among the hindering factors are the lack of practice for the measurement and evaluation course, the deficiencies of the teachers who teach undergraduate courses in their fields, the difficulty of the measurement and evaluation course, the lack of an activity for measurement in the internship courses, the prejudice against the course due to mathematical operations, and only KPSS-oriented studies.

The rate of pre-service teachers who consider themselves sufficient in the field of OAveTIY is 12,5%. The pre-service teachers who considered themselves competent in this field stated that they gained experience in this field by attending parent meetings in school experience courses. The factors that prevented them from doing so were the lack of a suitable course in the undergraduate education of social studies teaching, the lack of a meeting environment with parents, families and society, the inability to establish a relationship with primary schools, the inability to respond to the internship practice, the theoretical nature of the human relations and communication course, the theoretical nature of the guidance course and the inefficiency of the community service practices course.

The rate of pre-service teachers who consider themselves competent in the field of MGS is 50%. The pre-service teachers who consider themselves competent in this field believe that factors such as the activities of student clubs, conferences, congresses and workshops held within the university, attending computer, English, Ottoman Turkish courses, following teaching forums on the internet, elective courses, the opportunity to choose a minor, participating in programs such as Farabi, Erasmus+ should improve them in this field.

Conclusion and Discussion

The results of the research provide important information for evaluating the processes of social studies pre-service teachers' acquisition of special field competences. Pre-service teachers experience some differences and difficulties in acquiring special field competences. Here is a summarized version of the main results and discussions of this study:

Instructional Planning and Organization (IPP and OD) Competences

Pre-service teachers consider themselves competent in planning and organizing the teaching process. They generally attribute their success in these competences to practical courses such as school experience and teaching practice during their undergraduate education. It was stated that teaching professional knowledge courses can be associated with SCP competence.

Using Content Knowledge in the Learning-Teaching Process (TLSABK) Competency

The pre-service teachers consider themselves competent in terms of the competence of SCLC, but the opinions that the undergraduate education contributed a lot to the success in this field are limited. The pre-service teachers stated that they developed this competence through activities and experiences outside their undergraduate education.

Monitoring and Evaluation (CAE) Competence

Pre-service teachers feel themselves inadequate in monitoring and evaluation competence. This inadequacy was attributed to factors such as lack of practice, inadequacy of faculty members and lack of self-confidence of pre-service teachers.

Cooperation with School, Family and Community (OA and CLT) Competence

Pre-service teachers rated the OA and CLT competence area as important. The reason for the inadequacies is the lack of sufficient courses on this subject in undergraduate education.

Professional Development and Continuous Learning (PDL) Competence:

Pre-service teachers think that undergraduate education is ineffective in gaining MGS competence. Factors such as appointment anxiety, fear of being unemployed and heavy course contents are effective in gaining MGS competence.

The Effect of Undergraduate Courses:

Pre-service teachers stated that applied courses (e.g., special teaching methods, school experience) are the most effective in gaining special field competences. More theoretical courses (e.g., distance education, anthropology) were considered inadequate.

In conclusion, the processes of pre-service teachers' acquisition of special field competences are complex and the impact of the undergraduate education process is different. Teacher education programs may need to be revised to better meet the needs of student teachers. In addition, the content and methods of undergraduate courses should be designed more effectively for the acquisition of content-specific competences. This may help pre-service teachers to be better prepared for their future teaching careers.

GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim sistemimizin temel taşlarından biridir, çünkü onların sahip olduğu nitelikler, toplumun gelişimi ve ülkenin refah düzeyinin yükselmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Göktaş ve Yetim, 2004). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde icra edebilmeleri için çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaları beklenmektedir. Bu yeterlikler, bir öğretmenin görevini en etkili ve verimli şekilde yerine getirebilmesi için gereken temel özellikleridir ifade eder (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2017). Öğretmenlik mesleğinin toplumlar için taşıdığı önemi daha derinlemesine anlamak, öğretmenlerin yetiştirilme süreçleri ve bu süreçlerin içinde sosyal bilgiler öğretmenliğinin üstlendiği rolü vurgulamak, ülke, dünya ve gelecek perspektifinden bakarak daha kapsamlı bir bakış açısı sunabilir. Sosyal bilgiler öğretmenliği, kültürel, sosyal ve ekonomik bağlamda öğrencilere kapsamlı bir perspektif sunarak onları bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Bu, sadece bireylerin değil, aynı zamanda toplumların da daha bilinçli, bilgili ve sorumlu hale gelmelerine katkıda bulunabilir. Ülkemizde, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğretmenlik alan yeterlikleri, öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri gibi çeşitli yeterlik belgeleri hazırlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca, MEB, öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi ve izlenmesi için de çeşitli araçlar geliştirmekte ve uygulamaktadır (MEB, 2019). Bu çalışmalar, öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve prestijini artırmayı amaçlamaktadır.

Öğretmen yeterliği, öğretme ve öğrenme ile ilgili bilginin etkili bir şekilde kullanılması ve deneyimlenmesi olarak tanımlanabilir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Bu bağlamda öğretmen yeterliklerinin tarihsel süreci aşağıdaki tabloda 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Öğretmen yeterliklerinin tarihsel gelişimi

Dönem	Gelişmeler
1890'lar	Öğretmen yeterlikleri kavramı ilk kez ortaya atıldı.
1960'lar	Öğretmen yeterlikleri bilimsel olarak incelenmeye başlandı.
1970'ler	ABD ve İngiltere gibi ülkelerde öğretmen yeterliklerini modern belirleme yaklaşımları uygulandı.
2000'ler	Öğretmen yeterliklerini belirleme yaklaşımı diğer ülkelere yayıldı.
1998-1999	Türkiye'de YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar yapıldı.
1999	MEB ve üniversitelerin temsilcilerinden oluşan komisyon tarafından öğretmen yeterlikleri belirlendi.
2002	Belirlenen öğretmen yeterlikleri resmen yürürlüğe kondu.
2004	Öğretmen yeterlikleri yeniden düzenlenerek 6 ana yeterlik alanı; <ol style="list-style-type: none"> 1. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, 2. Öğrenciyi tanıma, 3. Öğrenme-öğretme süreci, 4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, 5. Okul aile toplum ilişkileri, 6. Program ve içerik bilgisi, ve 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan taslağı oluşturulmuştur.

2006	“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” taslağı 2590 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.
2008	14 farklı alanda “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri” oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlikleri kapsamında 5 ana yeterlik alanı; 1.Öğretim sürecini planlama ve düzenleme, 2.Öğrenme-öğretme süreci, 3.İzleme ve değerlendirme, 4.Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma, 5.Mesleki gelişimi sağlama), ile 20 alt yeterlik ve 132 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2008).
2011	Ortaöğretim kademesinde ise 8 öğretmenlik alanı için alan yeterlikleri kabul edilip uygulamaya konulmuştur.
2017	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç temel yeterlik alanından ve bu alanların altında yer alan toplam 11 alt yeterlikten ve 65 göstergeden oluşacak şekilde güncellenmiştir (MEB, 2017).

Bu yeterliklerin ortaya konulmasının amacı, öğretmenin kendi yeteneklerini ve öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlamak, mesleki gelişimini desteklemek, etkili öğrenme ve öğretme süreçlerini başarılı bir şekilde uygulamasına yardımcı olmak, çağdaş izleme ve değerlendirme araçlarını kullanabilmesini sağlamak, aynı zamanda öğrenme ve öğretme ortamının okul, aile ve toplumla daha etkili bir şekilde uyumlu olmasına katkıda bulunmaktır. Ayrıca, öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen program ve içeriklere uygun bilgiye ve davranışa sahip olmalarını hedeflemektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelikli olması ve istenilen başarının yakalanabilmesi kuşkusuz eğitim sistemi içinde belirli yeterlikleri kazanmış öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu öğretmenlerin söz konusu yeterlikleri kazanmalarında ise eğitim fakültelerinde aldıkları lisans eğitiminin önemli bir yeri vardır. Ülkemizde eğitim fakülteleri, Yükseköğretim Kurulu’nun belirlediği program dâhilinde öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleği yeterliklerini kazandırmakla yükümlüdür. Eğitimde başarıya ulaşılabilmesi için, bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme programı sürecinde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar aracılığıyla öğretmen adaylarına kazandırılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bunun için öncelikle öğretmen yeterlikleri konusunda bir standartlaşmanın sağlanması ve öğretmen yetiştiren kurumların da bu standartlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Karaca, 2008: 69). Bu genel çerçevede içinde, sosyal bilgiler dersi özelinde lisans programlarında yaşanan gelişmeler de kritik bir rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler, öğrencilere toplumsal olayları anlama, değerlendirme ve etkili iletişim kurma becerilerini kazandırmayı amaçlayan önemli bir ders olarak öne çıkar. Son yıllarda, sosyal bilgiler lisans programları da bu hedeflere daha etkili bir şekilde ulaşabilmek için çeşitli değişikliklere uğramıştır.

Aşağıdaki tablo, sosyal bilgiler lisans programlarında yaşanan temel gelişmeleri özetlemektedir:

Tablo 2

Sosyal bilgiler lisans programının tarihsel gelişimi

Dönem	Gelişmeler
1997	Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması başladı. - Sekiz yıllık zorunlu-kesintisiz eğitime geçiş ve sosyal bilgilerin ilköğretimde 4. sınıftan 7. sınıfa kadar devam etmesi.

1998	Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı geliştirildi ve uygulamaya konuldu.
2005	İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı yenilendi.
2006	Yeni bir lisans programı geliştirilerek uygulanmaya başlandı. - Ders dağılımı: %50 alan bilgisi, %20 genel kültür, %30 öğretmenlik formasyonu. - Toplam ders saati: 170, kredi: 156.
2017	Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı güncellendi.
2018	Yeni program uygulamaya geçirildi. - Ders dağılımı: %53 alan bilgisi, %26 meslek bilgisi, %21 genel kültür. - Toplam kredi: 147, toplam ders saati: 154. - Teorik derslerin saati artırıldı, uygulama dersleri olarak sadece öğretmenlik uygulaması ve topluma hizmet uygulamaları dersi belirlendi.
2020	YÖK'ün Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik bölümlerinde okutulacak olan lisans programlarını kendilerinin belirleyebileceği konusunda yetki devri yapması ve bu işi Eğitim fakültelerine bırakması (YÖK, 2020).
2021-2022	Yeni sosyal bilgiler lisans programı ilk mezunlarını verdi.

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirildiğinden, o dönemde geçerli olan öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri ele alınmıştır. Ancak hemen sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel alan yeterlikleri kaldırılıp yerine öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri getirilmiştir. Yeni genel yeterlikler ile eski özel alan yeterlikleri arasında büyük ölçüde benzerlik bulunmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmadan elde edilen bulguların ve sonuçların, şu an geçerli olan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında da önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin ve ulaşılan sonuçların mevcut öğretmen yeterlikleri için de geçerliliğinin olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, hem sosyal bilgiler eğitimi lisans programını değerlendiren çalışmaların (Özav, 2001; Mentiş Taş, 2004; Ata, 2007; Kaymakçı ve Ata, 2012; Tonga, 2012) hem de sosyal bilgiler öğretmen yeterliklerini öğretmen ve öğretmen adayları açısından inceleyen çalışmaların (Yeşil, 2009; Akar, 2007; Yeşil, 2009; Dönmez ve Uslu, 2013; Uslu, 2014) oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, konuyla ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine odaklanarak bu konudaki bilgi boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmayla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları yeterlikler ve ihtiyaç duydukları ek eğitim alanlarıyla ilgili daha net bir resim elde edilmesi hedeflenmektedir. Böylelikle sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içeriğinin ve uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlanabilecektir. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme sürecinin kalitesinin artırılmasına yönelik politika önerileri geliştirilebilecektir. Bu alanda yapılacak nitelikli bilimsel çalışmalar, konuyla ilgili birikimin ve literatürün zenginleştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini lisans eğitimi bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;
- Öğretim sürecini planlama ve ortamı düzenleme (ÖSPveOD)
- Öğrenme-öğretme sürecinde alan bilgisini kullanma (ÖÖSABK)
- İzleme ve değerlendirme yapabilme (İDY)

- Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma (OAveTİY)
- Mesleki gelişim sağlama (MGS) özel alan yeterliğini kazanma konusundaki görüşleri nasıldır?
 - Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini kazanma konusunda lisans eğitiminde aldıkları derslerin etkisine yönelik görüşleri nasıldır?
 - Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini daha etkili bir şekilde kazandırabilecek bir lisans eğitimi için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığından nitel bir araştırma yaklaşımı benimsemiştir. Nitel yöntemler, sınırlı sayıda katılımcıyla çalışılsa da konunun çok boyutlu ve zengin bir şekilde incelenmesine olanak sağlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Bu çalışmada da katılımcı sayısı az olmakla birlikte, onların özel alan yeterliklerine ilişkin algılarını, yaşantılarını ve yükledikleri anlamları çok yönlü olarak ortaya çıkarmayı hedefleyen derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, tümevarım yöntemiyle analiz edilerek katılımcıların bakış açılarını yansıtan zengin ve ayrıntılı betimlemeler sunulmuştur. Böylelikle araştırma konusuna ilişkin çok boyutlu ve bütüncül bir resmin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 8 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleminin mantığı, örneklem grubunun çalışmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenmiş bazı önemli kriterleri taşıyor olmasına dayanmaktadır (Patton, 2018). Araştırmada, katılımcı öğrencilerin lisans öğrenim süreçlerini iyi değerlendirebilmeleri için mezuniyet potasında olup ilk yedi yarıyla ait derslerini almış, son dönem derslerini ise alıyor olmak şartı ölçüt olarak belirlenmiştir. Böylelikle araştırmacı öğrenciler, sosyal bilgiler lisans eğitimi derslerinin tamamı hakkında görüş bildirebilecek bir seviyede olmaları hedeflenmiştir. Ayrıca araştırma grubu belirlenirken söz konusu ölçütün dışında mümkün olduğunca cinsiyet ve başarı açısından farklı öğrenciler araştırma sürecine dahil edilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	KPSS Kurs Bilgisi	Devam Edilen Bölüm	Sınıf Seviyesi
KÖ1	Kadın	Kursa Gidiyor	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4
KÖ2	Kadın	Kursa Gidiyor	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4
KÖ3	Kadın	Kursa Gidiyor	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4
KÖ4	Kadın	Gitmiyor	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4
KÖ5	Kadın	Kursa Gidiyor	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4
EÖ1	Erkek	Gitmiyor	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4
EÖ2	Erkek	Kursa Gidiyor	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4
EÖ3	Erkek	Kursa Gidiyor	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4

Veri Toplama Araçları

Görüşme tekniği, nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen bir veri toplama yöntemidir. Bu teknik, görüşülen kişilere kendilerini doğrudan ifade etme fırsatı sunarken, araştırmacıya da görüşme yaptığı kişilerin dünyalarını kavrama, bakış açılarını, duygu, düşünce ve deneyimlerini onların sözleriyle ayrıntılı bir şekilde tanıma olanağı sağlar (McCracken, 1988). Ayrıca, görüşme, araştırmacının ve katılımcının anlam yaratım sürecine aktif olarak katıldığı bir etkileşim olarak da tanımlanabilir (Holstein ve Gubrium, 2004). Bu tanımlamalar, görüşme tekniğinin, nitel araştırmalarda, katılımcıların bakış açılarını, deneyimlerini ve anlamlarını ortaya çıkarmak için etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Araştırmanın konusu doğrultusunda ilk olarak 14 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sonra bu form, iki sosyal bilgiler alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve sorularda bazı değişiklikler yapılarak 9 soruluk bir forma indirgenmiştir. Bu form ile 3 öğretmen ve 3 öğretmen adayı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerde, bazı sorulara verilen cevapların çok benzediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, soru ifadeleri basitleştirilmiş ve soru sayısı 7'ye düşürülerek son görüşme formu oluşturulmuştur.

Yapılan tüm görüşmeler için katılımcı kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağı vurgulanıp rahat ve özgür bir ortam hazırlandıktan sonra araştırmanın amacı hakkında kısa açıklamalar yapılmıştır. Sorulara geçilmeden önce katılımcılardan ses kayıt cihazının kullanılması konusunda izin alınmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2017-2018 eğitim-öğretim dönemi bahar dönemi içerisinde farklı günlerde gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmen adayı ile yaklaşık 30 ile 35 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, katılımcıların görüşleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, metinden çıkarılan anlamlı sözcüklerin belirli kurallara göre kodlanarak daha küçük içerik kategorilerine indirgendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu amaçla, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından her iki araştırmacı, bu yanıtları bağımsız olarak inceleyerek kendi kategorilerini oluşturmuştur. Böylece katılımcıların görüşlerinden hareketle araştırmacılar tarafından özgün kavramsal kategoriler elde edilmiştir. Bu sayede verilerin analizinde tutarlılık ve objektiflik sağlanmaya çalışılmıştır. Oluşturulan kategorilerin güvenilirliği ve tutarlılığı, bir alan uzmanının görüşü alınarak ortak bir metin haline getirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, tablolar ve katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Alıntılarda katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır (Örneğin, kadın öğretmen adayı için KÖ1, erkek öğretmen adayı için EÖ3 gibi). Ayrıca bulgular bölümündeki tablolarda verilen frekanslar, katılımcı sayısına değil, konuyla ilgili verilen görüş sayısına göre hesaplanmıştır.

Geçerlik / Güvenirlik

Bir ölçme aracının geçerli ve güvenilir olması, ölçtüğü özelliği doğru ve tutarlı bir şekilde yansıtabilmesi anlamına gelir (Ergin, 1995). Geçerlik, ölçüm aracının gerçekten ölçmek istediği özelliği başka bir özellikle karıştırmadan değerlendirmesini sağlar. Öte yandan, güvenilirlik, aynı

koşullarda yapılan ölçümlerin benzer sonuçları vermesini ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada, verilerin analizi aşamasında geçerlik ve güvenilirlik konuları özenle ele alınmıştır. Katılımcıların ses kayıtları alınarak, görüşmeler sırasında verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüştür. Elde edilen metinler, araştırmacılar tarafından bağımsız kategorilere kodlanmıştır. Kodlanan kategorilerin güvenilirliği ve tutarlılığı, bir alan uzmanının görüşüyle doğrulanmıştır. Bu aşama, içerik analizinin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için hayati önem taşımaktadır. Ayrıca, analizlerin tamamlanmasının ardından elde edilen bulgular, tablolar ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu alıntılarda, katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır (örneğin, kadın öğretmen adayı için KÖ1, erkek öğretmen adayı için EÖ3 gibi). Analiz sonuçlarına ilişkin verilen frekanslar, katılımcı sayısı yerine verilen görüş sayısına göre hesaplanmıştır. Bu yöntemler, araştırmanın geçerliği, güvenilirliği ve inandırıcılığına önemli katkılarda bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik konularının titizlikle ele alınması, araştırmanın sonuçlarının güçlü bir temele dayanmasını sağlamıştır.

Etik Konular

Araştırma kapsamında etik kurul iznine ihtiyaç duyulmuş ve aşağıda yer alan tarih ve sayıdaki karar ile bu izin alınmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmanın etik izni, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 09/05/2019 tarihli ve 2019/149 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecini Planlama ve Ortamı Düzenleme (ÖSPveOD) Konusundaki Görüşleri

Öğretmen adaylarının SPveOD konusundaki yeterlilikleri, görüşmelerdeki ilk soru ile ölçülmüştür. Bu soruya göre, öğretmen adaylarının 5'i (%62,5) bu alanda kendilerini yeterli hissederken, 3'ü (%37,5) yetersiz hissetmiştir. Öğretmen adaylarının SPveOD alanında yeterli kazanmalarını etkileyen faktörler ise Tablo 2'de analiz edilerek gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen adaylarının ÖSPveOD alanında yeterlik kazanmalarını olumlu yönde etkileyen ve engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Derslerin işleniş şekli	8
Okul uygulamaları dersinde öğrencileri tanıma imkanı	7
Bireysel ek çalışmalar	4
Derslerdeki uygulanan plan geliştirme çalışmaları	4
Mikro öğretim çalışması sayesinde yapılan fikir alışverişleri	3
KPSS çalışmaları	2
Derslerin kolay olması	1
Toplam	29
Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Sınıfların kalabalık olması	5

Sürenin kısıtlı olması	5
Derslerdeki uygulama eksikliği	4
Uygulama derslerinin sıkışık bir zamana denk gelmesi	3
Sınıflarda eğitim materyallerinin olmaması	3
Programların esnek yapıda olmaması	1
Toplam	21

Öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak, yeterli kazanmada etkili olan faktörler şöyle sıralanabilir: "Derslerin işleniş biçimi" yüzde 27.5 ile en çok etki eden faktördür. Derslerin işleniş şekli, öğrencilere sunulan eğitim yöntemleri ve içeriği, öğretmen adaylarının yeterli kazanmasını belirleyen bir unsurdur. "Okul uygulamaları dersinde öğrencileri tanıma fırsatı," "bireysel ek çalışmalar," ve "derslerde uygulanan plan geliştirme çalışmaları" da yeterli kazanmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu faktörler, öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerini özelleştirmelerine, pratik deneyimler kazanmalarına ve öğrencileri daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır.

Öte yandan, katılımcıların ifadelerine göre söz konusu yeterliğin kazanılmasını olumsuz yönde engelleyen faktörler arasında ise "sınıfların kalabalık olması" (%23.8) ve "ders süresinin kısıtlı olması"(%23.8) faktörleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, "derslerdeki uygulama eksikliği," "uygulama derslerinin sıkışık bir zamana denk gelmesi," ve "sınıflarda eğitim materyallerinin olmaması" da yeterli kazanmayı engelleyen faktörler arasındadır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerini değerlendirirken, ders içi etkileşim ve pratik deneyimlerin yanı sıra fiziksel sınıf koşullarının da göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu faktörler, öğretmen adaylarının eğitim deneyimlerini etkileyebilir ve bu nedenle programların daha iyi bir şekilde uyarlanması ve iyileştirilmesi gerekebilir.

Aşağıda bazı alıntılara yer verilmiştir:

"KÖ2- Öğretim sürecini planlama konusunda kendimi yeterli buluyorum. Bunun için okulda aldığımız öğretim yöntem ve teknikleri dersi ve özel öğretim yöntemleri 1 ve 2 dersleri sayesinde kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Ayrıca derslerin işlenmesinde takip edilen sunumlar ve bu sunumların belirli şartlar doğrultusunda hazırlanması bizim için daha eğitici olmuştur."

"EÖ3- 4 yıllık eğitim öğretim hayatım boyunca aldığım teorik dersler çerçevesinde kendimi bilgi olarak donanımlı hissetsem de derslerine gireceğim 5-6-7-8. Sınıf çocuklarının gerek sosyal gerek kültürel ve gelişimsel özelliklerini tam olarak bilemediğim için planlama konusunda problemler yaşayabileceğimi düşünüyorum. Çünkü bizler yaklaşık olarak 22-25 yaş aralığında bireyler, öğretmenler olarak o yaş dilimini atlatmış hayal meyal hatırladığımız dönemler olarak kalmıştır. Ancak o yaşlardaki bireyler daha hayatı yeni yeni algıladıkları için vereceğimiz dersler içerisinde yanlış örnek olacak ya da zihinsel gelişimlerine engel olacak faaliyetlerde bulunmamak isterim. Bunun içinde öğretmenlik uygulaması diye geçen staj eğitimine daha çok önem verilmesi gerektiğini düşünmekteyim. Öğrenci gruplarını tanımak ve onların seviyelerini tespit ederek yanlış öğrenmelere sebep olmayacak şekilde derslerimi planlamak istiyorum."

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Alan Bilgisini Kullanma (ÖÖSABK) Konusundaki Görüşleri

Yapılan görüşmelerde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 5'i (%62,5) ÖÖSABK alanında kendini yeterli; 3'ü (%37,5) ise yetersiz olarak değerlendirmiştir. Bu oranlar öğretmen adaylarının bu yeterlik alanında genel olarak kendilerini yeterli olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğretmen

adaylarının ÖÖSABK yeterliğini kazanmalarını olumlu yönde etkileyen ve engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen adaylarının ÖÖSABK alanında yeterlik kazanmalarını olumlu yönde etkileyen ve engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri

Destekleyen Faktörler	
Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Sosyal medyadaki paylaşım grupları	5
Tarih ve coğrafyanın ilgi çekici olması	4
Alan bilgisine giren hocaların bilgili olmaları	4
Arkadaşlar arasındaki fikir alışverişi	4
KPSS kursları	3
Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin etkisi	2
Çok fazla kitap okumak (tarih, coğrafya içerikli)	2
Toplam	24
Engelleyen Faktörler	
Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Alan derslerine yönelik uygulama eksikliği	7
Sosyal bilgiler ders içeriğinin çok geniş olması	6
Alan derslerinin etkinlik bazlı işlenememesi	5
Vakit sıkıntısı	5
Alan öğretiminin sınırlarının geniş olması	3
Hocaların alanlarında yetersiz olması	3
Toplam	29

Tabloda yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, ÖÖSABK yeterliğinin kazanılmasında lisans dışı etkenler daha fazla rol oynamaktadır. Öğretmen adayları, sosyal medya kullanımı, çok okumak, KPSS kursları gibi lisans dışı faaliyetlerin bu yeterliği geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, lisans eğitiminde öğretim ilke ve yöntemleri dersi ve alan derslerinin de ilgi çekici olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, alan derslerinde öğrendikleri bilgileri, öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğrendikleri yöntem ve tekniklerle kolayca uygulayabildiklerini söylemişlerdir. Yaratıcı ve yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlayan çeşitli etkinliklerin de değerli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, alan derslerine giren öğretim üyelerinin alanlarında donanımlı olduklarını ve bu sayede alan derslerinde derinlemesine bilgi edinebildiklerini görüşme sırasında da öne çıkarmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları eğitim öğretim faaliyetlerinin temel sorunlarından biri kabul edilen uygulama eksikliğinin varlığından bu yeterlik alanında da bahsetmişlerdir. Öğretim üyelerinin alan dersleri konusunda yeterli olduklarını söyleyen öğretmen adayları olduğu gibi yetersiz görüşüne sahip öğretmen adaylarının da olduğu belirlenmiştir. Ancak bu her iki grubun da ortak düşüncesi alan bilgisinin etkinliğe, uygulamaya konulmasında sıkıntı olduğudur. Bu durum da derse karşı ilgilerinin azaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca ÖÖSABK yeterliğinin kazanılması konusunda olumsuz etki yaratan bir faktör olarak vurgulamışlardır. Yine geçmiş soru ve cevaplarda olduğu gibi bu soruya verilen cevaplarda da öğretmen adayları alan derslerinin kapsamının çok geniş olmasını ve buna bağlı olarak zamanın yetersiz kalmasını da ÖÖSABK yeterliğinin kazanılmasında bir engel olarak görmekteyiz. Ortaya çıkan bu cevaplardan alan öğretiminin etkinlik bazlı bir şekilde yeniden kurgulanması gerektiği sonucuna varılabilir.

Aşağıda bazı alıntılara yer verilmiştir:

“EÖ3- Alan bilgisi ile etkinlikler tasarlama konusunda kendimi yetersiz görüyorum. Kendi alanımıza özgü temel dersler konusunda yeterli eğitimi aldığımızı düşünmüyorum. Bu hocaların alanlarında yeterli olmamalarından da kaynaklanıyor olabilir diye düşünüyorum.”

“KÖ1- Alan derslerinde kendimi yeterli görmüyorum ancak özel öğretim yöntemleri ve öğretim yöntem teknikleri dersleri sayesinde yine de etkinlik tasarlama konusunda ben kendimi yeterli görüyorum. Bu konuda faydalı olduğunu düşündüğüm dersler; Eski Çağ Tarihi, İslam Öncesi Türk Tarihi, Osmanlı Tarihi ve Siyasi coğrafya diyebilirim.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İzleme ve Değerlendirme Yapma (İDY) Konusundaki Görüşleri

Yapılan görüşmelerde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3’ü (%37,5) İDY alanında kendini yeterli; 5’i (%62,5) ise yetersiz olarak değerlendirmiştir. Bu oranlar ilk iki yeterlik alanından farklı olarak İDY alanında öğretmen adaylarının yarısından fazlasının kendini tam olarak yeterli algılamadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının İDY alanında yeterliklerini olumlu yönde etkileyen ve engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin adaylarının İDY konusunda yeterlik kazanmalarını olumlu yönde etkileyen ve engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri

Destekleyen Faktörler	
Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Kişisel çalışmalar	7
KPSS için okul dışı alınan eğitim	6
İDY konusunda uygulamalı çalışmaların yapılması	3
Derse giren hocaların alanlarında uzmanlığı	2
Staj sırasında yapılan çalışmalar	2
Ölçme ve değerlendirmeye ilgi duyulması	1
Toplam	21
Engelleyen Faktörler	
Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik uygulama eksikliği	6
Lisans derslerine giren hocaların alanlarında eksiklikleri	5
Ölçme ve değerlendirme dersinin zor olması	4
Staj derslerinde ölçmeye yönelik bir etkinlik yapılmaması	3
Derse yönelik matematiksel işlemlerden dolayı ön yargının olması	3
Sadece KPSS’ye yönelik çalışmalar	2
Toplam	23

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğrencilerin İDY yeterliğini kazanmalarına yardımcı olan faktörlerin çoğu lisans eğitimi ile ilgilidir. Diğer yeterlik alanlarında da vurgulanan “uygulama” durumu, burada da önemli bir faktör olarak belirtilmiştir. Uygulama yaparak gerçekleştirilen çalışmaların yanı sıra, öğretim üyelerinin derslerdeki uzmanlıkları da İDY yeterliğinin kazanılmasında etkili olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin son sınıfta olmaları ve KPSS’ye hazırlanmaları, ölçme ve değerlendirme yapma becerilerine katkı sağlayan bir durum olarak görülmüştür. Ayrıca, KPSS kursları sayesinde sadece İDY alanında değil, aynı zamanda ölçme ve değerlendirme konusundaki korkularını da aştıklarını ifade etmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme yapma konusunda

korkularının lisans eğitiminde çok yoğun olduğunu ve bunun çözümünün lisans dışı kurslara bırakıldığını ve programda iyileştirme yapılması gerektiğini anlamaktayız.

Öğretmen adaylarının İDY yeterliğine yönelik verdikleri cevaplar, genellikle aldıkları eğitime ilişkin çeşitli şikâyetler ortaya koyma ve çözüme yönelik önerilerde bulunma şeklinde olmuştur. Ölçme ve değerlendirme dersine karşı önyargılarının olduğunu ve bunun üzerine bir de dersin uygulama bakımından yetersiz bir şekilde işlenmesi İDY yeterliğinin kazanılmasında büyük olumsuzluk yarattığı belirtilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliğinin sözel bir bölüm olması ve bu sebeple ölçme ve değerlendirme dersindeki sayısal hesaplamalardan dolayı derse karşı bir korku oluşturduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi derslerinin öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından en çok destek gören dersler olmasına rağmen burada bu derslere yönelik bir eleştiri yapılmıştır. Bu derslerin ölçme ve değerlendirme yeterliğine yönelik olarak uygulama konusunda eksik kaldığını ve koordinatör hocalarında bu konuda yönlendirme yapmadıklarını vurgulamışlardır.

Aşağıda bazı alıntılara yer verilmiştir:

“EÖ2- Bu konuda da yeterli deneyimimizin olmadığını düşünüyorum. Ölçme değerlendirme dersi dışında önerebileceğim bir ders yok maalesef.”

“KÖ3- Ölçme değerlendirme yapmak için kendimi yeterli görüyorum. Her öğrenci farklıdır bunu biliyorum. Bu konuda sınav kâğıdı hazırlama gibi etkinlikler gerçekleştirdik.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma (OAveTİY) Konusundaki Görüşleri

Yapılan görüşmelerde OAveTİY alanında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sadece 1'i (%12,5) kendini yeterli görürken; 7 öğretmen adayı (%87,5) ise yetersiz olarak değerlendirmiştir. Beklenenin oldukça altında olan bu sonuçlar, öğretmen adaylarının kendilerini en az başarılı gördükleri yeterlik alanının OAveTİY olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Öğretmen adaylarının OAveTİY alanında yeterliklerini olumlu yönde etkileyen ve engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 7

Öğretmen adaylarının OAveTİY konusunda yeterlik kazanmalarını olumlu yönde etkileyen ve engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri

Destekleyen Faktörler	
Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Okul deneyimi derslerinde veli toplantılarına katılmak	6
Kişisel çalışmalar	3
Çeşitli eğitim kitapları okumak	2
Bazı hocaların yönlendirmeleri	2
Etkili iletişim kurabilme	1
Toplam	14
Engelleyen Faktörler	
Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans eğitiminde buna uygun bir dersin olmaması	6
Veli, aile ve toplumla görüşme ortamı olmaması	5
İlköğretim okulları ile ilişki kurulamaması	5
Staj uygulamasının buna cevap verememesi	4

İnsan ilişkileri ve iletişim dersinin teoride kalması	3
Rehberlik dersinin teorik olması	3
Topluma hizmet uygulamaları dersinin verimsiz olması	2
Toplam	28

Tablo 5 incelendiğinde “OA ve TİY” yeterliğinin kazanılmasında tablo 3’de görüldüğü gibi bir öğretmen adayı haricinde kendisini yeterli gören başka kimsenin olmadığı görülmüştür. Kendisini yeterli gören öğretmen adayı okul deneyimi sırasında staja gittiği okulda kendi isteği ve ricası ile veli toplantılarına katıldığını ve burada öğretmenler ve veliler arasındaki iletişime şahit olduğunu ve hatta kendisinin de toplantıda rol aldığını belirtmiştir. Bu durumun OA ve TİY yeterliğini kazanma konusunda kendisine cesaret ve tecrübe kattığına inandığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarla OA ve TİY yeterliği konusunda kendilerini oldukça yetersiz gördükleri dikkat çekmiştir. Özellikle yetersizliklerine neden olan faktörlere yönelik verdikleri cevapların da oldukça benzer özelliklerde olduğu görülmüştür. Öncelikle OA ve TİY yeterliğini kazandıracak bir dersin olmadığını ve bundan kaynaklı olarak da okul, aile ve toplum üçlüsünü bir araya getirecek herhangi bir ortamın da oluşmadığını belirtmişlerdir. Aslında şekil olarak toplumla iç içe olmayı gerektiren insan ilişkileri ve iletişim, rehberlik, topluma hizmet uygulamaları gibi derslerin teorik olarak yüzeysel bir şekilde işlenmesi de OA ve TİY yeterliğinin kazanılmasına engel olduğu belirtilmiştir.

Aşağıda bazı alıntılara yer verilmiştir:

“KÖ4- Aslında bu konuda kendimi yeterli bulmama rağmen bunun dersler sayesinde olduğuna inanmıyorum. Çünkü derslerde okul, veli ve toplumla işbirliği konusunda bir eğitim aldığımızı hatırlamıyorum. Bu sıkıntı için şöyle bir önerim var benim; Okul uygulaması dersinde okullarda staja gittiğimiz gibi veli toplantıları yapıldığı zaman da veli toplantılarına stajyer öğretmen olarak katılabilmeliyiz. Çünkü gerçekten orada veliler ile tanışabilir ve iletişime geçebiliriz. Ya da öğretmenlerin nasıl iletişim kurduklarını hangi sorunu nasıl çözdüklerini gözlemleme şansımız olabilirdi.”

“EÖ1- Kendimi yetersiz görüyorum. Çünkü veli ve toplum ile iletişime geçebileceğimiz tarzda hiçbir uygulama dersi almadık. Sadece iletişim ve topluma hizmet uygulamaları dersleri gibi dersler gördük ancak onlar da teoride uygulanan derslerdi.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişim Sağlama (MGS) Konusundaki Görüşleri

Görüşmeler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 4’ü (%50) MGS alanında kendilerini yeterli hissederken, 4’ü (%50) yetersiz hissetmiştir. Bu sonuçlar, katılımcıların kendilerini geliştirme konusunda yeterince gayret göstermediklerini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının MGS alanında yeterliklerini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler ise Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 8

Öğretmen adaylarının MGS alanında yeterlik kazanmalarını olumlu yönde etkileyen ve engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri

Destekleyen Faktörler	
Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Öğrenci kulüplerinin faaliyetleri	5

Üniversite bünyesinde gerçekleştirilen konferans, kongre ve çalıştaylar	5
Bilgisayar, İngilizce, Osmanlıca kurslarına katılmak	5
İnternetteki öğretmenlik forumlarını takip etmek	4
Seçmeli dersler	3
Yan dal seçme imkânı	3
Farabi, Erasmus+ gibi programlara katılım göstermek	1
Toplam	26
Engelleyen Faktörler	
Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Atanma kaygısı	8
Derslerin hep teorik hedeflerinin olması	6
Üniversitenin fırsatlar sunmaması	5
Maddi yetersizlik	5
Hocaların yönlendirme yapmamaları	4
Yoğun ders yükü	3
Mesleki gelişime duyulan ilgisizlik	3
Bu yeterliğin kazanılmasında öğrencinin yalnız bırakılması	2
Toplam	36

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının MGS yeterliği kazanmalarında lisans eğitimi içinde yer alan öğrenci kulüplerinin önemli bir rolü vardır. Bu durum, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme konusunda arayış içinde olduklarını göstermektedir. Farklı fakültelerin ve kulüplerin düzenlediği etkinliklerin çok çeşitli olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilere sunulan seçmeli dersler, üniversite tarafından desteklenen çalıştay, konferans ve seminerler de bu sürece olumlu katkıda bulunmaktadır. Bu sayede, öğretmen adayları öğrendikleri bilgi, birikim ve tecrübeleri analiz ve sentez yapma fırsatı bulmaktadır. Öğretmen adaylarına kendi alanları dışında yan dal seçme imkânının da verilmesi mesleki gelişimin önemli bir unsuru olmaktadır. Görüşmede öğretmen adaylarının bu yeterlik alanında bireysel çalışmalara daha çok ağırlık verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları MGS yeterliği konusunda okudukları bölümle ilgili atanma kaygısını dile getirmişlerdir. Atanmasının yapılmayacağını düşünen öğretmen adayları mesleki gelişim konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Buna ek olarak, üniversitede alınan ders yükünün çok ağır olması ve bu sebeple mesleki gelişime yeterince zaman bulunamaması da bu konuda ilgisizliği tetikleyen bir diğer etken olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin temel işlevinin sahada uygulanarak kendini göstermesine rağmen derslerin teorik hedeflerinin daha ağır basması da öğrencileri aldıkları dersler ile ilgili teorik anlamda bilgi yüklemesi yapmalarına itmekte ve bu durum onları MGS yeterliği konusunda olumsuz manada etkilemektedir.

Aşağıda bazı alıntılara yer verilmiştir:

“EÖ3- Kendimizi geliştirmek için lisans derslerinin faydalı olduğuna kesinlikle inanıyorum Artık teknoloji çağındayız ve benim bilgisayarla aram hiç iyi değildi. Bu yüzden bilgisayar kursuna gittim. Çünkü artık bilgisayar kullanma yaşı çok küçük yaşlardan itibaren başlıyor. Ayrıca sosyal bilgiler dersi ile alakalı olduğumu düşündüğüm Osmanlıca dersi için Osmanlıca kursuna gittim.”

“KÖ2- Üniversitenin bu konuda bize doğrudan bir katkı sunduğuna inanmıyorum. Mesela edebiyat dersi almıştık. Bu derste öğretmenimiz bize ortaokul çağındaki öğrenciler için okutabileceğimiz çok güzel yayınlar göstermişti. Bu kapsamda bunu sayabilirim.”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Kazanma Konusunda Lisans Aldıkları Derslerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini kazanma konusunda lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerin etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 9

Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin kazandırılmasında lisans derslerinin etkililiğine yönelik görüşleri

Etkili Olan Dersler	f	Etkisiz Olan Dersler	f
Okul deneyimi- Öğretmenlik uygulaması	8	Ölçme ve değerlendirme	7
Özel öğretim yöntemleri 1-2	7	İnsan ilişkileri ve iletişim	5
Tarih ve coğrafya dersleri	6	Uzaktan eğitim dersleri	5
Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım	5	Sosyal bilgiler ders kitabı incelemeleri	5
Öğretim ilke ve yöntemleri	4	Program geliştirme	4
Rehberlik	3	Ekonomi	3
Sınıf yönetimi	3	Yabancı dil	3
Bilgisayar	3	Sosyal bilgilerin temelleri	3
Ölçme ve değerlendirme	2	Sosyoloji	2
Eğitim bilimine giriş	2	Topluma hizmet uygulamaları	2
Program geliştirme	2	Eğitim bilimlerine giriş	2
Ölçme ve değerlendirme	1	Antropoloji	2
Topluma hizmet uygulamaları	1	Felsefe	1
Toplam	47	Toplam	44

Tablo 7’de verilen bilgilere göre, öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin dersler hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmen adayları, lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerin özel alan yeterliklerini kazanmalarına ne derece katkıda bulunduğu dair farklı bakış açılarına sahiptirler. Özellikle uygulama imkânı sağlayan dersler, öğretmen adayları tarafından yeterli görülmüş ve bu derslerin öğretim yöntemleri, okul deneyimi, öğretim ilke ve yöntemleri gibi alanlardaki yeterliklerini geliştirdiğini söylemişlerdir. Ancak, uzaktan eğitim dersleri, ekonomi, antropoloji, topluma hizmet uygulamaları gibi derslerdeki uygulama yetersizliği nedeniyle öğretmen adayları tarafından yetersiz görülmüştür. Bu derslerdeki uygulama yetersizliği, öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini kazanma sürecini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca, görüşmelerde öğretmen adayları, tüm sosyal bilgiler lisans programının bu konuda güncel olmadığını ve yenilenmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde özel alan yeterliklerini kazanma konusundaki deneyimlerini yansıtmaktadır.

Aşağıda bazı alıntılara yer verilmiştir:

“KÖ3- Mesela topluma hizmet uygulamaları dersi aldık benim için çok başarılı değildi. Ayrıca uzaktan eğitim dersleri çok gereksiz derslerdi.”

“EÖ5- Normalde alan derslerini yetersiz görmüyoruz fakat hep uygulama eksikliğinden şikâyet ediyoruz. Alan derslerinin işlenmesi aşamasında da yine aynı durum geçerli. Çünkü hangi ders olursa olsun program bizden her türlü etkinliği uygulamamızı istiyor. Ancak aldığımız alan eğitimi bu konuda çok yetersiz. Belki içerik olarak bir ömür yetecek bilgi mevcut ancak eğitim derslerini alan dersleri ile birleştirmek gerçekten çok zor.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerinin Daha Etkili Kazandırılması için Lisansta Verilen Eğitime İlişkin Önerileri

Öğretmenlerin, özel alan yeterliklerinin daha etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için lisansta verilen eğitime yönelik sundukları öneriler, Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 10

Öğretmenlerin özel alan yeterliklerini kazandırmada lisans eğitiminin iyileştirilmesine yönelik önerileri

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	f
Dersin uzmanları derslere girmeli	6
Atanma kaygısının ortadan kaldırılması	6
Okul deneyimi dersleri her dönem olmalı	5
Uygulama derslerinin sayısı ve zamanı artırılmalı	5
Sınıflarda akıllı tahta, harita vb. eğitim araçları olmalı.	4
Derslerin güncellenmesi	4
Okul deneyiminde veli toplantılarına katılmalıyız	3
Öğrencilere kendilerini geliştirmek için maddi yardım yapılmalı	2
İlköğretim okulları ile sıkı bir ilişki kurulmalıyız	2
Lisans derslerine Osmanlıca eklenmeli	1
Toplam	39

Tablo 8' göre öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinden aldıkları geri bildirimler oldukça olumludur. Özellikle bu uygulama derslerinin teorik bilgiyi pekiştirmede önemli bir rol üstlendiğine inanılmaktadır. Bu sebeple, öğretmen adayları, lisans eğitimlerinde uygulamalı derslere daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu derslerin, öğretmen adaylarına hem öğrencilerle hem de velilerle daha iyi iletişim kurma becerileri kazandırdığına dair görüşler öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmen adayları, okul deneyimi sürecinde öğrencilerle kurdukları yakın ilişkinin, veli iletişimine de olumlu bir yansıması olabileceğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, veli toplantılarına daha fazla katılımın sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Fiziksel altyapı konusuna da dikkat çekilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Öğretmen adayları, eğitim-öğretim ortamlarının her türlü fiziksel altyapının tamamlanmasının, öğretmenlik yeterliklerini kazanma sürecini destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, atanma ve iş bulma kaygısının bu süreçte en büyük sorunlardan biri olduğu ve bu kaygının azaltılması gerektiği konusundaki öneriler öne çıkmaktadır. Son olarak, öğretmen adayları liyakat meselesini de önemsediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesi için önemli bir rehber niteliği taşımaktadır.

Aşağıda bazı alıntılara yer verilmiştir:

"KÖ1- Uygulama dersleri bence çok fazla saatte verilmeli. Özellikle alan derslerinin uygulama kısmı çok zayıf bunun değiştirilmesi gerekiyor. Şöyle anlatayım; mesela ben tarih dersi alıyorum. Ve hep bizim seviyemizde hocamız dersi anlatıyor. Ve hiçbir zaman demedi ki bu tarih dersini şu şekilde öğrencilerinize anlatabilirsiniz. Ayrıca sınıflarımızın fiziki durumları çok yetersiz. Mesela biz öğretmen olarak atandığımızda akıllı tahtaları olan sınıflarda ders vereceğiz. Ancak koskoca

üniversitede bilgisayar, akıllı tahta yok ve bu konuda bize yönlendirme yapan bir ders ya da öğretmen de yok.”

“EÖ2- Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri bence 1. sınıftan itibaren olmalı. Ayrıca dersler kendimizi geliştirecek tarzda değişken olmalı. Bilim, teknoloji ve sosyal değişim dersi çıkarılıp veli ile iletişime yönelik bir ders konulmalı ya da iletişim dersinin içeriği değiştirilmeli. Özel öğretim dersi, özel öğretim yöntemleri dersi, okul deneyimi, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme derslerinin saati artırılmalı. Ders kitabı inceleme, bilimsel araştırma yöntemleri dersi ve insan ilişkileri derslerinin de saatleri azaltılmalı.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini kazanmalarında etkili olan faktörler ile lisans eğitiminin bu konudaki rolünün incelendiği araştırmada sonuçları bu bölümde ele alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine yeterli sayıda çalışmanın bulunmaması sebebiyle, bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, dönemin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) politikaları doğrultusunda diğer branş programlarının benzer bir yapıya sahip olduğu varsayımıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, YÖK'ün belirlediği genel çerçevede içinde diğer branşların da benzer öğeleri içerdiği ve ortak eğitim derslerine sahip olduğu düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir. Örneğin, eğitime giriş, topluma hizmet uygulamaları ve okul deneyimi gibi dersler birçok programda ortaktır. Dolayısıyla, literatürdeki benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar, geneldeki bu ortak unsurların etkilerini anlamak amacıyla burada sunulmuştur.

ÖSP ve OD Yeterlik Alanına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda kendilerini yeterli buldukları anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bu yeterlik alanında kendilerini yeterli bulma nedenleri arasında başta lisans eğitimi boyunca aldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları gibi dersler olmak üzere uygulamalı derslere verdikleri önem göze çarpmaktadır. Bu durum, ÖSP ve OD yeterliğinin kazandırılmasında lisans eğitiminde uygulamaya yönelik derslerin önemini ortaya koymaktadır. Yılar ve Cüce'nin (2021) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, katılımcı öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusundaki özyeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan öğretmenler, öğretim etkinliklerini tasarlama, ders planı hazırlama ve uygulama gibi ÖSP ve OD alanına ilişkin yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Karaca (2004) yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ÖSP ve OD yeterliği konusunda diğer branşlara göre daha yüksek bir yeterlilik düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir. Uslu (2013) ise, sosyal bilgiler lisans programının ÖSP ve OD yeterliğini oluşturan üç alt yeterliği de kapsadığını göstermiştir. Kara ve Sağlam (2014) ise, öğretmenlik meslek derslerinin ÖSP yeterliğinin performans göstergelerini karşıladığını ortaya koymuştur.

ÖÖSABK Yeterlik Alanına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda kendilerini yeterli buldukları anlaşılmıştır. Ancak araştırma grubu ile yapılan görüşmelerde lisans eğitiminin bu yeterlik alanı ile ilgili olarak yeterli olduğuna yönelik çok fazla olumlu görüş alınamamıştır. Kendilerini daha çok lisans eğitimi dışında tecrübe ettikleri etkinlikler sayesinde geliştirdikleri belirtilmiştir. Bu durum, lisans eğitiminde verilen derslerin öğretim sürecini planlama ve

düzenleme yeterliğini kazandırmada eksik olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçları ile benzer yönde bulgular sunan çalışmalara rastlanmaktadır. Karacaoğlu (2008) öğretmen yeterliklerine yönelik algıları ortaya koymak için çalışma yapmış ve öğretmenlerin alan bilgisi kullanma yeterliği konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirlemiştir. Ancak öğretmenler lisans eğitimini bilimsel çalışmalara teşvik etme konusunda yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Yeşil (2009) sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan bilgisi konusunda yeterli olduklarını ortaya koymuştur. Yılar ve Cüce'nin (2021) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin en yüksek özyeterliğe sahip oldukları özel alan yeterliğinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Alan Bilgisini Kullanma (ÖÖSABK) olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, alan bilgilerinin öğretim sürecinde etkili bir biçimde kullanabilme, dersi alanın gerektirdiği disiplinler arası yaklaşımla işleyebilme gibi ÖÖSABK ile ilgili yeterlikler konusunda kendilerine diğer alanlara göre daha çok güvendikleri ve bu konuda kendilerini daha yetkin hissettikleri sonucuna varılmıştır. Çulha Özbaş'ın (2012) çalışmasında ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini bilgi aktarıcısı olarak tanımlamaları sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde birtakım sorunların olduğunu göstermektedir. Nitekim Ünlü, Koçoğlu ve Ay (2015), sosyal bilgiler lisans programının hala bilgi aktarıcı öğretmenler yetiştirdiğini ifade etmiştir. Bir başka çalışmada Yılmaz (2009), öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programında ders sayısının ve bunlar içinde konuyla ilgisi olmayan derslerin bir hayli fazla olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçları ile farklı yönde bulgular sunan çalışmalara da rastlanmaktadır. Erdem (2012) Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının alan bilgisi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini, Özkan ve Şahbaz (2011) ise Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada alan bilgisi öğretiminin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliğinin elde edilmesine dair Altunçekiç, Yaman ve Koray'ın (2004) yaptıkları çalışmaya da değinmek gerekmektedir. Diğer araştırmalardan farklı olarak öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliğinin psikolojik yönüne yönelik bulgular ortaya koymuşlardır. Yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgulara göre alan bilgisine sahip olmanın kendine karşı güven duygusu oluşturma da önemli olduğunu belirlemişlerdir.

İDY Yeterlik Alanına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının izleme ve değerlendirme yeterlik alanında kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz algının temel sebeplerinden biri, bu yeterlik alanında uygulama imkânlarının yeterli olmamasıdır. Öğretmen adayları, bu konuda daha fazla uygulama ve pratik yapmaya ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Ayrıca, öğretim üyelerinin izleme ve değerlendirme alanında yeterli olmadıklarına dair öğretmen adayları tarafından dile getirilen görüşler, bu yetersizliği daha da pekiştirmektedir. Diğer yandan, Uslu'nun (2013) çalışması, lisans programı derslerinin İzleme ve Değerlendirme Yeterliği (İDY) ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak, öğretmen adaylarının görüşleri, bu yeterliğin kazandırılmasındaki güçlükleri ortaya koymaktadır. Özellikle uygulama yetersizliği, öğretim üyelerinin yetersizliği ve önyargılar, İDY yeterliğine karşı bir korku yaratmış gibi görünmektedir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçları ile uyumlu görünen çalışmalara rastlanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile araştırma gerçekleştiren Yılar ve Cüce (2021), araştırmaya katılan öğretmenlerin izleme ve değerlendirme yeterlikleri (İDY) açısından kendilerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bu duruma sebep olarak ise, lisans derslerinin verimsizliği ve

öğretmenlik yapılan okulun şartları gösterilmektedir. Karacaoğlu (2008) ve Akdağ (2011) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin İDY yeterliği alanında kendilerini yetersiz hissettiklerini belirlemişlerdir. Bu yetersizliklerin arkasındaki temel sebepler arasında yine uygulama yetersizliği yer almaktadır. Kesten ve Özdemir (2010) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma konusundaki yetersizliklerini vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Topkaya ve Yılar'ın (2016) çalışması da öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanma konusundaki yetersizliklerine dikkat çekmiştir. Bu veriler, İDY yeterliğinin kazandırılması ve öğretmen adaylarının bu alandaki özgüvenlerinin artırılması için lisans programlarının ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

OAveTİY Yeterlik Alanına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarıya ulaşabilmek için "Okul-Aile" (OA) ve "Toplumla İşbirliği" (TİY) yeterlik alanlarını oldukça önemli bir faktör olarak görmektedirler. Ancak, bu yeterlik alanlarında büyük bir çoğunluğun kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları, bu yetersizliği genellikle lisans eğitimi sürecinde OA ve TİY yeterliğini kazandırabilecek lisans derslerinin olmamasına bağlamaktadır. Bu bağlamda, Uslu'nun (2013) çalışması, sosyal bilgiler lisans programını özel alan yeterlikleri açısından incelediğinde OA ve TİY yeterliğinden dört alt yeterlik alanını hiçbir lisans dersi ile ilişkilendiremediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, Uslu'nun araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, Yılar ve Cüce (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, OAveTİY yeterliklerini meslekleri için son derece önemli bulmalarına karşın, velilerle iletişim kurma, okulu çevreyle bütünleştirme, toplumsal katkı sağlama gibi bu alandaki yeterliklerini yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Öztürk'ün (2009) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin OA ve TİY yeterlik alanını önemsediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, bu çalışmanın sonuçlarına uyum sağlamaktadır.

Ancak, alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarına karşıt verilere sahip çalışmalar da bulunmaktadır. Gül ve Aslan'ın (2016) öğretmenlerle yaptığı araştırma, OA ve TİY yeterliği alanında öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüklerini belirlemiştir. Bununla birlikte, araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mevcut görev süreleri ve branşlarına göre kendilerini yeterli görme seviyelerinde değişimler olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, Şengül ve Alkaya'nın (2016) Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları çalışma, öğretmenlerin OA ve TİY yeterliği konusunda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirlemiştir. Öte yandan, sosyal bilgiler öğretmenliği dışında Coşkun, Özer ve Tiryaki'nin (2010) Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları çalışma, öğretmenlerin OA ve TİY yeterlik alanını en az yeterli gördükleri alan olarak belirlemiştir. Tüm bu sonuçlar, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin OA ve TİY yeterlik alanlarına yönelik algılarının ve özgüvenlerinin, lisans programlarının yapısı, branşları ve görev deneyimleri gibi değişkenlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının ve mesleki gelişim faaliyetlerinin bu değişkenleri göz önünde bulundurarak öğretmenlerin OA ve TİY yeterliklerini güçlendirmeye yönelik tasarlanması gerekmektedir.

MGS Yeterlik Alanına İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının MGS yeterliğini kazandırma konusunda lisans eğitimini büyük ölçüde etkisiz ve yetersiz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları MGS yeterliği konusunda kendilerini zayıf görmelerini lisans eğitiminden ziyade bireysel nedenlere dayandırmaktadırlar. Ancak yine

de elde edilen bulgulardan MGS yeterliğinin kazandırılmasının istenilen seviyede olmadığı fark edilmiştir. Bu duruma neden olarak atanma kaygısı, işsiz kalma korkusu, ağır ders içeriklerinin etkisi ve KPSS'ni önceliklerinin en başına koymak gibi faktörler sayılabilir. Mentiş Taş'ın (2004) yapmış olduğu çalışmada MGS yeterlik alanının öğretmen adayı ve öğretim elemanları tarafından öğretmenlere göre daha çok önemsendiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda Mentiş Taş'ın çalışmasının bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu konuda benzer bir çalışma Aslanargun ve Atmaca (2017) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin MG ihtiyaçları üzerine araştırma yapılmış ve elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişim sağlama yeterlik alanında kendilerini yeterli hissetmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz algının temel sebeplerinden biri, bu yeterlik alanında uygulama imkânlarının yeterli olmamasıdır. Ceylan ve Özdemir (2016) Türkiye'de ve İngiltere'deki öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki durumlarını karşılaştırmışlardır. Yapılan araştırmaya göre Türkiye'deki öğretmenler, İngiltere'deki meslektaşlarına göre mesleki gelişime gereken önemin verilmediğinden şikayetçi olmuşlardır. Uştu, Taş ve Sever (2016) öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında MGS yeterliğine yönelik hiçbir ders almadıklarını ortaya koymuştur. Yılar ve Cüce de (2021) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin MGS alanında kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Öğretmenler bu duruma sebep olarak, lisans eğitiminde mesleki gelişim bilinci kazandıracak derslerin olmamasını, yönlendirmenin zayıf olmasını ve derslerin güncellikten uzak olması gibi nedenleri belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının atanma kaygısının da bu duruma sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

Genel olarak mesleki gelişim sağlama yeterliğini kazanma ve kazanamama durumlarına baktığımızda, atanma kaygısının ve ders yükünün olumsuz etkileri gözlemlenirken, lisans eğitimi dışında gerçekleştirilen çeşitli kulüp etkinliklerine katılma, sosyal bilgiler forumlarını takip etme ve bireysel yapılan etkinlikler ise olumlu faktörler olarak belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da mesleki gelişimin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yine Tutkun ve Aksoyalp (2010) içinde bulunduğumuz çağa uygun öğretmen yetiştirme yaklaşımını incelemiş ve mesleki gelişimin önemi üzerinde durarak bu yeterliğin hayata yayılması gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere MGS yeterliği konusunda öğretmenler lisans eğitimini yetersiz görmelerine rağmen bu yeterlik alanında çok fazla değer verdiklerini ve kendilerini geliştirmek için bireysel çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Lisans Derslerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adayları lisans derslerinin özel alan yeterliklerini kazandırabilmesi konusunda, özellikle uygulamalı olarak işlenen derslerin çok faydalı olduklarını ifade etmiştir. Özel öğretim yöntemleri I ve II, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, öğretim teknolojileri ve materyal tasarım, genel olarak tarih- coğrafya dersleri ve öğretim ilke ve yöntemleri gibi dersler yeterli olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının yetersiz buldukları dersler arasında daha çok teorik işlenen ve ders saatinin az olduğu uzaktan eğitim, antropoloji, sosyal bilgilerin temelleri, sosyal psikoloji, eğitim bilimine giriş, felsefe, sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemesi, sosyal bilgiler ders kitabı incelemeleri ve ekonomi gibi dersler yer almaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak, Yılar ve Cüce'nin (2021) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlik alanında özel yeterlik kazandırmada en etkili derslerin öğretmenlik uygulaması, özel öğretim yöntemleri 1-2, okul deneyimi, öğretim ilke ve yöntemleri ile materyal tasarımı gibi

uygulamalı lisans dersleri olduğunu göstermektedir. Öte yandan, ölçme-değerlendirme, topluma hizmet uygulamaları, insan ilişkileri ve iletişim, sınıf yönetimi ve program geliştirme gibi derslerin bu konuda daha az katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen eğitiminde odaklanılması gereken ders alanlarını vurgulayarak öğretmen yetiştirme iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır. Uslu'nun (2013) yaptığı çalışma da bu çalışma ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Ayrıca Beldağ ve Yaylacı'nın (2014) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının lisans derslerinden özellikle öğretmenlik uygulaması dersini önemsediklerini ifade etmişlerdir. Çeşitli branşlarda eğitim alan öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar, mesleki deneyim kazandırmada önemli bir rol oynayan unsurları ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin, öğretmen adaylarına değerli pratik tecrübeler sağlama konusunda etkili olduğu tespit edilmiştir (Demircan, 2007; Özay Köse, 2014).

Ayrıca araştırmadan elde edilen cevapların oranına göre değerlendirme yaptığımızda, öğretmen adaylarının %60'ı lisans eğitiminin özel alan yeterliklerini kazandırabildiğine katılırken, %40'ı lisans eğitimi özel alan yeterliklerini kazandırabilme konusunda yetersiz bulmaktadır. Bu sonuca ulaşmada, öğretmen adaylarının henüz iş deneyimi yaşamamış olmalarının lisans eğitiminde alınan derslerin özel alan yeterliklerini kazandırmada etkili olmadığı düşüncesi katkı sağlamış olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları özellikle uygulamalı derslerin (okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, özel öğretim yöntemleri gibi) özel alan yeterliklerini kazanmada çok faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Ancak 2018 yılında güncellenen ve halen yürürlükte olan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına baktığımızda, uygulamalı derslerin neredeyse tamamen kaldırıldığı görülmektedir. Yeni programda sadece öğretmenlik uygulaması dersi kalmış, diğer uygulamalı dersler yer almamaktadır. Sadece bir yerde, öğretim elemanının uygun gördüğü durumlarda uygulamaya yer verilebileceği ifade edilmiştir (YÖK, 2018). Dolayısıyla yürürlükteki yeni lisans programının, araştırmada öğretmen adayları tarafından ifade edilen uygulamalı derslere duyulan ihtiyaç ve beklentileri yeterince karşılamadığı söylenebilir. Çıkan sonuçlar ile mevcut program arasında bu açıdan bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir.

Öneriler

YÖK tarafından 2018 yılında güncellenen yeni sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı, 2022 yılında ilk mezunlarını vermiştir. Bu tarihten sonra yapılacak araştırmalarda, bu yeni lisans programının mezunlarının öğretmenlik yeterliklerini kazanmalarındaki rolü üzerine çalışmalar yapılması yararlı olabilir. Ayrıca, bu yeni lisans programının alan yeterliklerini kazandırmadaki etkinliği, programı uygulayan öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirilebilir. Bu konuda nicel ve karma desenli araştırmalar, daha geniş bir katılımcı grubuyla gerçekleştirilerek literatüre önemli katkılarda bulunabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya her iki yazar da eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi çatışma durumu söz konusu değildir.

KAYNAKÇA

- Akar, E. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri: Uşak örnekleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ata, B. (2007, 8-9 Mart). *Yeni sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ilköğretim 2005 sosyal bilgiler dersi (6, 7. Sınıflar) öğretim programı açısından değerlendirilmesi* [Sözlü bildiri]. I. Uluslararası Bilim Çalıştayı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Beldağ, A. ve Yaylacı, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sistemi hakkındaki görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 90-107. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70525> adresinden 22.8.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, M. ve Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19382/205710> adresinden 22.8.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çoban, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı: Betimsel bir karşılaştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 27-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbd/issue/48557/616547> adresinden 22.8.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çulha Özbaş, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim? Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 821-838. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3151>
- Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119- 132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160968> adresinden 15.3.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Dönmez, C. ve Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/757641> adresinden 15.9.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Göktaş, Z. ve Yetim, A. A. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550. <http://w3.balikesir.edu.tr/~goktas/yayinlar/ogretmenin%20kisisel%20nitelikleri.pdf> adresinden 15.9.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gül, İ. ve Aslan, D. (2016). Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 203-218.

- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/27125/285368> adresinden 15.9.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Holstein, A. J. & Gubrium, F. J. (2004). *"The active interview."* *Qualitative Research Theory, Method and Practice* (ed. David Silverman). Sage Publications.
- Karaca, E. (2004, 6-9 Temmuz). *Öğretmen adaylarının planlama ve öğretim süreci yeterliklerine ilişkin algıları* [Sözlü Bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4763/65439> adresinden 15.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Karacaoğlu, Ö. D. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026> adresinden 15.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Karasu-Avcı, E. (2017). The views about the graduate program of social studies teaching of the candidates of social studies teacher. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 756-786. https://www.academia.edu/34335213/THE_VIEWS_ABOUT_THE_GRADUATE_PROGRAM_OF_SOCIAL_STUDIES_TEACHING_OF_THE_CANDIDATES_OF_SOCIAL_STUDIES_TEACHER_1 adresinden 12.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 41-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/issej/issue/26562/280322> adresinden 15.1.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kesten, A. ve Özdemir, N. (2010). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/45188/565858> adresinden 15.1.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kızılçaoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 132-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50338/651825> adresinden 15.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- McCracken, G. (1988). *The long interview*. Sage Publications.
- MEB. (2006). *Tebliğler Dergisi (Kasım 2006)*. 69(2590), 1491-1540.
- MEB. (2008). *Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28- 54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509202> adresinden 15.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özav, L. (2001). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine düşünceler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 165-177. <https://sbd.aku.edu.tr/III1/14.pdf> adresinden 1.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özay Köse, E. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen- öğretim elemanı tutumları (Erzurum Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47939/606449> adresinden 1.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/105001/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterliklerine-sahip-olma-duzeyleri-hakkinda-ogretmen-adaylari-ve-ogretmenlerin-goruslerinin-degerlendirilmesi> adresinden 10.2.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, M. K. (2009). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanına ilişkin görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Bilig*, 49, 113-126. <https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2743-published.pdf> adresinden 10.2.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching Teacher Education*, 26, 1495-1510. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.006>
- Şengül, K. ve Alkaya, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: Bir durum belirleme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(2), 87-108. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001385
- Tonga, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 780-803. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256174> adresinden 17.5.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Topkaya, Y. ve Yılar, M. B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 593-596. <https://doi.org/10.17556/jef.38105>
- Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 126-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoess/issue/8530/105931> adresinden 17.6.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Uslu, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ünlü, İ., Koçoğlu, E. ve Ay, A. (2015). Sosyal bilgiler lisans programındaki uygulamalı derslere yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Mediterranean journal of Humanities*, 1, 371-386. http://proje.akdeniz.edu.tr/mcri/mjh/5-1/MJH-25-lhsan_UNLU-Erol_KOCOGLU-Alpaslan_AY.pdf adresinden 18.2.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26107/275062> adresinden 11.2.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yılar, M. B., ve Cüce, K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini etkileyen faktörler ve bunların lisans programıyla ilişkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 661-683. <https://doi.org/10.24315/tred.689486>
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2009). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 31-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26104/275036> adresinden 12.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- YÖK (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 18.1.2019 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2020). *Öğretmenlik programları müfredatı*. 18.08.2020 tarihli ve 75850160-199-E.50746 sayılı resmî yazı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden 1.12.2022 tarihinde erişilmiştir.