

ISSN : 2630 - 6301

Cilt: 14 / Özel Sayı / Ekim 2024
Volume 14 / Special Issue / October 2024

Özel Sayı: 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu
Special Issue: 12th International Social Studies Education Symposium



TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION



TRED[®]
Trakya Eğitim Dergisi

<p style="text-align: center;">Sahibi Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Eylem BAYIR</p>	<p>Owner On behalf of Trakya University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Eylem BAYIR</p>
<p style="text-align: center;">Yazı İşleri Müdürü Dr. Öğr. Üyesi Erhan VATANSEVER</p>	<p>Managing Editor Asst. Prof. Dr. Erhan VATANSEVER</p>
<p style="text-align: center;">Editör Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN</p>	<p>Editor Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN</p>
<p style="text-align: center;">Editör Yardımcısı Doç. Dr. Gül KURUM TİRYAKİOĞLU</p>	<p>Associate Editor Assoc. Prof. Dr. Gül KURUM TİRYAKİOĞLU</p>
<p style="text-align: center;">Alan Editörleri Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Doç. Dr. Hüsnüye DURMAZ Doç. Dr. Figen GİRGİN Doç. Dr. Şahin DÜNDAR Doç. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Özlem TUZCU Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ</p>	<p>Field Editors Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Hüsnüye DURMAZ Assoc. Prof. Dr. Figen GİRGİN Assoc. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR Assoc. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Asst. Prof. Dr. Özlem TUZCU Asst. Prof. Dr. Fatih DERELİ</p>
<p style="text-align: center;">İstatistik Editörü Doç. Dr. Abdullah Faruk KILIÇ</p>	<p>Statistics Editor Assoc. Prof. Dr. Abdullah Faruk KILIÇ</p>
<p style="text-align: center;">Etik Editörü Dr. Öğr. Üyesi Yar Ali METE</p>	<p>Ethics Editor Asst. Prof. Dr. Yar Ali METE</p>
<p style="text-align: center;">Dil Editörü Doç. Dr. Kutay UZUN</p>	<p>Language Editor Assoc. Prof. Dr. Kutay UZUN</p>
<p style="text-align: center;">Web Editörü Dr. Öğr. Üyesi Can MIHÇI</p>	<p>Web Editor Asst. Prof. Dr. Can MIHÇI</p>
<p>Yayıma Hazırlık & Mizanpaj Editörleri Arş. Gör. Binnur ARABACI CANDAN Arş. Gör. Dr. Cansu ÇETİNKAYA AYDOĞDU Arş. Gör. Damla ÇETİN Arş. Gör. Ertuğrul Alper KURBAN Arş. Gör. Ezgi AVCI Arş. Gör. Gizem EKİCİ Arş. Gör. Gözde TEKİN</p>	<p>Publishing Preparation & Layout Editors Res. Asst. Binnur ARABACI CANDAN Res. Asst. Dr. Cansu ÇETİNKAYA AYDOĞDU Res. Asst. Damla ÇETİN Res. Asst. Ertuğrul Alper KURBAN Res. Asst. Ezgi AVCI Res. Asst. Gizem EKİCİ Res. Asst. Gözde TEKİN</p>

Yayın Kurulu Prof. Dr. Eylem BAYIR Prof. Dr. İbrahim ÇOŞKUN Prof. Dr. İsmail KILIÇ Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN Dr. Öğr. Üyesi Erhan VATANSEVER Doç. Dr. Murat ÇELTEK	Editorial Board Prof. Dr. Eylem BAYIR Prof. Dr. İbrahim ÇOŞKUN Prof. Dr. İsmail KILIÇ Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN Asst. Prof. Dr. Erhan VATANSEVER Assoc. Prof. Dr. Murat ÇELTEK
Kapak Tasarım Prof. Dr. Aylin GÜRBÜZ	Cover Design Prof. Dr. Aylin GÜRBÜZ
Kapak Görseli Doç. Dr. Figen GİRGIN, “Refika (ayrıntı)”, 94x53,5 cm., Kâğıt üzerine pastel boya, 2023.	Cover Image Doç. Dr. Figen GİRGIN, “Refika (ayrıntı)”, 94x53,5 cm., Kâğıt üzerine pastel boya, 2023.
Yayın Dili Türkçe, İngilizce, Almanca	Publication Language Turkish, English, German
Yayın Sıklığı Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)	Publication Frequency Three times in a year (January, May and September)
İletişim Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne Türkiye Tel: +90 284 212 0808 Faks: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd	Contact Trakya University, Education Faculty Dean’s Office İsmail Hakkı Tonguç Campus 22030 Edirne, Turkey Tel: +90 284 212 0808 Fax: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2024 Cilt 14, Sayı 2), Sosyal Bilgiler Atf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmacı tarafından indekslenmektedir.

Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University

Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University

Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University

Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University

Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University

Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University

Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL, Hacettepe University

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University

Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University

Prof. Dr. Figen GÜRİSOY, Ankara University

Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University

Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University

Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University

Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University

Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University

Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University

Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University

Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University

Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University

Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University

Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University

Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University

Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University

Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University

Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University

Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University

Prof. Dr. Zühal CAFOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University

Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University

Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA

Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria

Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA

Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA

Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania

Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA

Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA

Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA

Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

HAKEMLER

Adnan ALTUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Ahmet Akif ERBAŞ

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/ Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu/Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Çocuk Gelişimi Pr.

Ahmet DURMAZ

Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Ahmet Galip YÜCEL

Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Ahmet KATILMIŞ

Marmara Üniversitesi / Atatürk Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Alaattin KIZILÇAOĞLU

Balıkesir Üniversitesi/ Fen-Edebiyat Fakültesi/ Coğrafya Bölümü

Berrin BAYBURT

Millî Eğitim Bakanlığı

Buket KARADAĞ

İstanbul Aydın Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.

Cemal AVCI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı/

Cengiz TAŞKIRAN

Muş Alparslan Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Cennet ŞANLI/

Pamukkale Üniversitesi/ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi/ Coğrafya Bölümü/ Türkiye Coğrafyası Anabilim Dalı

Deniz YÜCEER

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Durdane ÖZTÜRK

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Ersin TOPÇU

Amasya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Fatma BUDAK

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Fatma KAYA DOĞANAY

Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Gökhan ABANOZ

Amasya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Hakan ÇETİN
Siirt Üniversitesi /Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Hakan ÖNAL
Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Hamide KILIÇ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Hatice GEDİK
Aksaray Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Hatice TÜRE
Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Hülya ÇELİK
Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

İlker DERE
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi/ Fen Edebiyat Fakültesi/ Tarih Bölümü/ Türkiye Cumhuriyeti Anabilim Dalı

İlyas KARA
Amasya Üniversitesi /Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

İrfan ARIKAN
Harran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Kerem ÇOLAK
Trabzon Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Mesut IŞIKLI
Uşak Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Meral METİN GÖKSU
Kafkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Murat BAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Onur YAYLA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Özcan EKİCİ
Dicle Üniversitesi / Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Rüştü YEŞİL
Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/ Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Sabri BECERİKLİ

Bursa Uludağ Üniversitesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Serkan FURTUN

Recep Tayyip Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Sibel ER NAS

Trabzon Üniversitesi/ Fatih Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Sibel OĞUZ HAÇAT

Aksaray Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Tahsin YILDIRIM

Aksaray Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Tolga TOPÇUBAŞI

Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tuğba SELANİK AY

Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Tuğba TURĞUT

Amasya Üniversitesi /Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Uğur TOZKOPARAN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Yeşilova İsmail Akın Turizm Meslek Yüksekokulu/Seyahat-Turizm ve Eğlence Hizmetleri Bölümü/Turist Rehberliği Pr.

Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ

Muş Alparslan Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Özel Eğitim Bölümü/ İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Ümmühan ÖNER

Fırat Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Yavuz DEĞİRMENCİ

Bayburt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Zafer İBRAHİMOĞLU

Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Zafer KUŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa

<i>Üstün Yetenekli Öğrencilerin (Bilsem) Göç Kavramına ve Göçle Gelen Öğrencilere Yönelik Görüşleri</i> <i>Views Of Gifted (Bilsem) Students on The Concept of Migration and Migrant Student</i> Pınar UÇKAN, Berra BULUT	1-29
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşamış Olduğu Klasik (Geleneksel) ve Güncel (Popüler) Sorunlar</i> <i>Classical (Traditional) and Current (Populer) Problems Faced by Social Studies Teachers</i> Kenan BAŞ, Abdulkerim DİKTAŞ	30-45
<i>Fransa ve Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler</i> <i>Values in France and Türkiye Social Studies Curricula</i> Yaşar KOP, Berra BULUT	46-61
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Anlatısı: Vatandaşlık Eğitimi ve İnşası</i> <i>Citizenship Narrative of Social Studies Teachers: Citizenship Education and Construction</i> Ali Haydar AKARSU	62-82
<i>USBES'te Sunulan Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Akademik Çalışmalar</i> <i>Academic Studies in The Field of Social Sciences Education Presented in USBES</i> Emel SARIKOCA, Ersin TOPÇU	83-93
<i>Türkiye'deki Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Konulu Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi (2008-2024)</i> <i>Bibliometric Analysis Of Graduate Theses On Philosphy For Children (P4c) In Turkey (2008-2024)</i> Kıymet DEĞİRMENCİ TORAMAN, Fahri KILIÇ	94-117
<i>Kültür Öğretimi/Aktarımı, Kültürel Farkındalık ve Kültürel Etkileşim Açısından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın Karşılaştırılması</i> <i>A Comparison of the Common European Framework of Reference for Languages and the Turkish Teaching Program for Foreigners in Terms of Cultural Teaching/Transfer, Cultural Awareness, and Cultural Interaction</i> Ünal ALDEMİR	118-137
<i>Feldman'ın Eleştirel Analiz Öğrenme Modeli ile Bütünleştirilmiş Sanat Temelli Sosyal Bilgiler</i> <i>Art-Based Social Studies Education Integrated with Feldman's Critical Analysis Learning Model</i> Tuğba SELANİK AY, Zehra SAMSA	138-164
<i>Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf Ders Kitaplarında Çevresel Determinizm</i> <i>Environmental Determinism in Social Studies 6th and 7th Grade Textbooks</i> Gökhan ABANOZ	165-175
<i>Kamu Spotları ve Tanıtım Filmlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Kullanım Potansiyelinin Değerlendirilmesi</i> <i>Evaluation of the Potential of Public Service Announcements and Promotional Films in Social Studies Education</i> İlker DERE, Zeynep Yasemin AKINCI, Emine DEMİRCİ DÖLEK, Zeynep Esra BAYRAK	176-196

- Sosyal Bilgiler Öğretiminde “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanı İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Meta Sentezi*
Meta-Synthesis of Studies Related to The Learning Field of Global Connections in Social Studies Teaching 197-220
Esen DURMUŞ, Aysun KARADAĞOĞLU
- Türkiye’de 2002-2023 Yılları Arasında Vatandaşlık Eğitimi Ve Demokrasi Eğitimi Alanlarında Yapılan Çalışmaların Analizi*
An Analysis of Studies Conducted in The Fields of Citizenship and Democracy Education in Turkey Between 2002-2023 221-232
Güler CENDER
- Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sürdürülebilirlik ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması*
Examination of the Studies Conducted on Sustainability in Social Studies Education: A Meta Synthesis Study 233-253
Burcu KAYMAK, Ayşe TOSUN
- Erken Çocukluk Döneminde Stem Yaklaşımı ile Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri*
Teacher Opinions on Teaching Social Studies with The Stem Approach in Early Childhood 254-265
Ayşegül KIRTEL, Hatice KUŞ
- Öğretmen Adaylarının Gözünden Sosyal Bilgiler*
Social Studies Through the Eyes of Pre-Service Teachers 266-275
Ahmet ÇOPUR, Yıldız SÖZERI, Hakan ÖNAL
- Hayat Bilgisi Dersinde İnfografiklere Dayalı Güvenli Teknoloji Kullanımı Eğitimi ve Etkililiği*
Safe Technology Use Training and Its Effectiveness Based on Infographics in Life Studies Course 276-291
Ceyda GÜNEY, Ebru OCAKCI, Fatmanur KAHRAMAN, Kübra GÖGCE, Nevra HAN
- 2023 Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programının İncelenmesi*
2023 Examination of The Culture and Civilization Course Curriculum 292-304
Ahmet ÇOPUR, Elif BÜYÜKTOPBAŞ
- Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme İçin Alternatif Bir Teknik: Scamper Etkinlik Örneği*
An Alternative Technique for Creative Thinking in Social Studies Education 305-319
Ayşe TOSUN, Nazlı GÖKÇE
- Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Enerji Vatandaşlığı Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*
Metaphorical Perceptions of Pre-service Social Studies Teachers on the Concept of Energy Citizenship 320-332
Feyzullah EZER, Selda AKSÜT
- Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bağlamında İncelenmesi*
Investigation of the Images in the Social Studies 5th Grade Textbook in The Context of Gender Roles 333-346
Güven KEMERKAYA, Ali MEYDAN

- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Sistem Düşüncesi Açısından İncelenmesi*
Analyzing Science Curriculum and Social Science Curriculum in terms of System Thinking 347-363
Semanur AKYILDIZ, Ayşe AYTAR
- Küreselleşmenin Toplumsal Hayata Etkileri ile İlgili Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri*
Opinions of Social Studies Teacher Candidates Regarding the Effects of Globalization on Social Life 364-377
Şerife Nur AKDENİZ, Akif AKKUŞ, Ali MEYDAN
- Kanıt Temelli Öğrenmeyi Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Sosyal Bilgiler Dersinde İşe Koşmak: Bir Eylem Araştırması*
Applying Evidence-Based Learning to Social Studies Course for Gifted Children: An Action Research 378-400
Yasemin YABANSU, Yücel KABAPINAR, Hamza AKENGİN
- Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Genişletilmiş Gerçeklik (Xr) Teknolojisi Kullanımı ile ilgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*
Opinion of Primary School Teachers on the Use of augmented Reality (XR) Technology in Life Science and Social Science Courses 401-412
Tolga TOPÇUBAŞI
- Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Karikatürleriyle Desteklenmiş Örnek Olay Yönteminin İlkokul Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*
The Effect of Case Study Method Supported by Concept Caricatures on Financial Literacy Skills of Primary School Students in Social Sciences Course 413-426
Tolga TOPÇUBAŞI, Lütfullah ÇELİKTEN

ÜSTÜN YETENEKLİ (BİLSEM) ÖĞRENCİLERİN GÖÇ KAVRAMI VE GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

VIEWS OF GIFTED (BİLSEM) STUDENTS ON THE CONCEPT OF MIGRATION AND MIGRANT STUDENTS

Pınar UÇKAN¹, Berra BULUT²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin göç ve göçmenlere yönelik görüşlerini, göçlerin yol açtığı sorunlara dair çözüm önerilerini ve göçlerin geleceğine yönelik öngörülerini tespit etmektir. Üstün yetenekli öğrencilerin göçle ilgili fikirlerinin, mevcut sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma, alana önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Çorum Bilim ve Sanat Merkezi’nde eğitim gören 35 üstün yetenekli öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin göç ve göçmenlerle ilgili görüşleri incelenmiş, iletişim boyutları değerlendirilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Elde edilen bulgular, katılımcı ifadeleri ile desteklenmiştir.

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the views of gifted students studying at BİLSEM regarding migration and immigrants, their proposed solutions to problems caused by migration, and their predictions for the future of migration. It is believed that the perspectives of gifted students on migration, a global issue, will contribute to solving current problems. In this context, the study aims to make significant contributions to the field. A qualitative research method was employed, using a semi-structured interview form for data collection, and the data were analyzed through content analysis. The study group consisted of 35 gifted students studying at Çorum Science and Art Center during the 2023-2024 academic year. As a result, the students' views on migration and immigrants were examined, communication dimensions were evaluated, and solution proposals were presented. The findings were supported by participant statements.

Anahtar sözcükler: Üstün Yetenekli Öğrenci, Göç, Göçmen, Uyum

Keywords: Gifted Student, Migration, Immigrant, Adaptation

Bu makaleye atf vermek için:

Uçkan, P. ve Bulut, B. (2024). Üstün yetenekli (BİLSEM) öğrencilerin göç kavramı ve göçmen öğrencilere ilişkin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 1-29.

Cite this article as:

Uçkan, P., & Bulut, B. (2024). Views of gifted (BİLSEM) students on the concept of migration and migrant students. *Trakya Journal of Education*, 14(Özel Sayı), 1-29.

* Bu makalenin bir kısmı, 20-22 Mayıs tarihleri arasında Edirne’de gerçekleştirilen 2024 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Çorum/Türkiye, e-mail: pinar.uçkan16@gmail.com., ORCID: 0009-0000-8987-3120

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Amasya/Türkiye, e-mail: berrabulut05@gmail.com, ORCID: 0009-0009-9957-0305

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Migration and Education in Turkey

Migration has significantly impacted Turkey's economic, cultural, and social life, presenting challenges such as language barriers and integration difficulties (Orhan & Gündoğar, 2015). The legal framework ensures educational rights for migrants (MEB, 2017), with a significant portion being school-aged youth (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Addressing the educational needs of this population requires systematic planning to facilitate integration and improve quality of life (Yılmaz & Kara, 2023).

Gifted Students and Study Objectives

This study aims to determine the views of gifted (BİLSEM) students on migration and migrants. Gifted students exhibit unique cognitive and emotional traits, such as heightened sensitivity and rapid learning (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). These traits suggest that gifted students may offer distinctive perspectives and solutions to migration-related issues.

Literature Review and Study Significance

National studies on migration often focus on integration challenges, language barriers, and economic difficulties (Akkaya, 2013; Tunç, 2015). This study aims to fill the gap in literature by exploring the views of gifted students on migration, emphasizing their unique cognitive and empathetic abilities.

Problem and subproblems

What are the perspectives of gifted students on migration and migrants?

- What are the perspectives of gifted students on migration and migrants?
- What are the views of gifted students on the causes and consequences of migration?
- What issues do gifted students encounter with migrant students?
- How do gifted students perceive the presence of migrants in Turkey?
- How do gifted students form prejudices and judgments about migrants?
- What is the capacity of gifted students for empathy towards migrants?
- What solutions do gifted students propose for the problems arising from migration?

Method

Research Model and Data Collection

This qualitative study explores the perspectives of gifted students at Science and Art Centers (BİLSEM) on migration and migrants. Qualitative research provides deep insights into complex issues. Semi-structured interviews were conducted using a form refined by experts. Participants were informed of the study's purpose and confidentiality assured.

Study Group and Data Analysis

The study included 35 gifted students from grades 4 to 8 at Çorum Science and Art Center during the 2023-2024 academic year. Purposeful sampling was used. Content analysis identified themes and categories. Validity and reliability were ensured through peer examination and audit trails. Interviews were recorded, transcribed, and coded.

Ethical Considerations

The study adhered to ethical guidelines and was approved by Amasya University Social Sciences Ethics Committee (Decision Date: 15.03.2024, Document No: E-30640013-108.01-185791).

Findings

This study examines the perspectives of gifted students on migration and migrants. The students predominantly describe migration with terms such as "moving," "exile," and "compulsion." They define migration based on various factors, including economic, political, social, and compulsory reasons, viewing

it largely as a relocation activity driven by necessity or voluntary decision. In describing migrants, students employ terms like "nomad," "foreign," and "guest," indicating both positive and negative connotations. Migrants are perceived as individuals forced to leave their countries due to war, economic hardship, or social circumstances.

Students identify migration causes such as war, economic crises, and hazardous living conditions. They express concerns about the negative impacts of migration, including social disruption, economic challenges, and adaptation difficulties for migrants. Overall, the findings underscore the complexity of students' views on migration, shaped by their advanced cognitive and emotional capabilities.

Discussion and Conclusion

This study aimed to explore the perspectives of gifted students on migration and migrants, their empathy towards migrant students, and their proposed solutions to migration-related issues. The findings revealed that most students associated migration with negative terms such as "moving," "exile," and "compulsion," reflecting their perception of migration as an adverse event. They categorized migration reasons as economic, social, and political, but showed inconsistency by viewing migration as a voluntary action despite acknowledging its compulsory nature.

The students' definitions of migrants included terms like "nomad," "foreign," and "guest," indicating both positive and negative connotations. They perceived migrants as individuals forced to leave their countries due to war, economic hardship, or social reasons, but often considered these actions voluntary. When asked about migration causes, students predominantly cited wars, internal conflicts, and economic crises, reflecting their awareness of ongoing global conflicts. Interestingly, they also noted climate change as a migration cause, highlighting their broad perspective on global issues.

Students expressed mixed views on migration's validity, with 66% considering the reasons legitimate but suggesting alternatives to migration. They viewed migration's consequences primarily negatively, predicting increased unemployment, cultural conflicts, and economic downturns, while some saw potential benefits like diverse job opportunities. Regarding interactions with migrant students, the majority reported no significant issues, though some mentioned language barriers and cultural differences. Notably, 28 students empathized with migrants, though some struggled to understand their situation, reflecting the complexity of their emotional responses.

The study concludes that gifted students possess a nuanced understanding of migration but show inconsistencies in their perceptions. Their empathy and broad perspective highlight the need for targeted educational interventions to address migration issues comprehensively. Further research should focus on integrating these findings into educational policies and practices to foster a more inclusive and empathetic environment for all students.

GİRİŞ

Küresel Sorunlar ve Göç

Tekerleğin icadıyla başlayan dünya medeniyeti akıl almaz bir hızla gelişmiş, büyümüş ve atlı arabalarla günlerce hatta aylarca süren ulaşım sistemleri teknolojik ivme ile boyut değiştirmiş, ona eşlik eden bilişim teknolojilerinin dinamizmi dünyayı “Küresel Bir Köy’e” dönüştürmüştür (McLuhan, 1964:5). Giderek birbirine yaklaşan dünya insanları, karşılıklı bağımlık çerçevesi içinde eğitimden çevre sorunlarına, nüfus ve göç hareketlerinden iklim değişimlerine ve bölgesel düzeyde başlayıp küresel alana yayılan ekonomik ve sosyal krizlerle birbirinden ayıramaz bir yapının unsuru haline gelmiştir.

Küreselleşme denilen bu durum sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda ülkeler arası uyumu getirmiş, aynı zamanda mekansal geçirgenliği arttırmış ve yine ironik bir şekilde bu alanlarda büyük ayrışmalara ve parçalanmalara neden olmuştur (Yüksel, 2001). Söz konusu sorunlar arasında, ulus devletlerin küreselleşmenin etkisiyle gücünü yitirmesi ve yönetimlerde yaşadıkları zorluklar, buna bağlı olarak idarede göstermiş oldukları zafiyetler, gelir eşitsizliği, küresel iklim değişiklikleri ve buna bağlı ortaya çıkan doğal afetler ve çevre sorunları (Sarıtaş, 2006), ırkçılık, sosyal sorunlar, güvenlik ve terör sorunları, bazı iş alanlarının yok olması ve sonrasında baş gösteren işsizlik (Yüksel, 2001), nükleer ve biyolojik tehditler ve tüm bunların odak noktasında yaşanan göçler yer almaktadır.

Bozulan sosyolojik dengelerin yeniden düzene koyulması sürecinde cereyan eden tek yönlü bir uyum süreci olan göç (Tekeli, 1975: 158–159) modern dönem öncesinde nüfus hareketliliği olarak basit bir

tanıma indirgenmiştir (Erder vd., 2014: 48). Ancak modern dönemler içinde nüfus hareketliliğinden sıyrılan göç kavramı, toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısını derinden etkileyen bir kavram haline almıştır (Sayın vd.,2016).

Göçmen Kavramı ve Türkiye’deki Uygulama

Tüm dünyaca kabul edilen ortak bir göçmen tanımlaması bulunmamakla birlikte göçmen; “*belli sebeplerle yaşadığı yeri terk ederek yasal bir şekilde başka bir ülkede yaşayan birey*” olarak kabul edilmektedir (Deniz, 2014). Bu konudaki yasal prosedürlerin Türkiye tarafından kabul edilmiş ve yürürlükte olan muhabatı 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi’dir. Sığınmacıların statüsü son olarak Ekim 2014’te Geçici Koruma Yönetmeliği gereğince *geçici koruma* olarak netlik kazanmıştır. Tanımlamaların karmaşıklığını ortadan kaldırmak için bu çalışmada yurt dışından gelen tüm sığınmacılar için *göçmen* terimi kullanılmaktadır.

Türkiye’de Göçün Dünü, Bugünü ve Geleceği

Küreselleşme ile miktarı artan ve giderek daha katmanlı hale gelen göçler hızlanmış (Aleshkovski, 2017; Mills, 2009) önceki dönemlerde yaşanan göçlerden farklı olarak mekâna daha düzensiz bir şekilde yayılmaya başlamıştır (Castles ve Miller, 2008: 7). Bölgesel olarak yaşanan siyasi krizler, baskıcı rejimler, istikrarsızlık ve onu takip eden iç savaşlar, etnik çatışmalar, ekonomik sıkıntılar ve can güvenliğinin ortadan kalkması gibi durumlar insanları buldukları yerleri terk etmeye ve kendilerince daha güvenli ve yaşanabilir buldukları alanlara yöneltmiştir (Danış, 2004:1).

Tablo 1.

Dünya göç raporu, 2022

Uluslararası Göçmenler	f
Kadın göçmen sayısı	135 milyon
Erkek göçmen sayısı	146 milyon
Kayıp göçmenler	3.900
Sığınmacı statüsünde olanlar	4,1 milyon
Mülteci statüsünde olanlar	26,4 milyon
Çatışma ve şiddet nedeniyle yerinden edilmiş kişiler	55 milyon
Toplam göçmen	281 milyon

Uluslararası Göç Örgütü (IOM), <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/www.goc.tr> 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.

IOM verilerinin gösterildiği Tablo 1 incelendiğinde 2020 yılı itibariyle dünya genelinde 281 milyon kişi göçmen durumundadır. 2019 verilerinde 272 milyon olan bu sayı kısa bir süre içinde büyük bir artış göstermiştir.

Tablo 2.

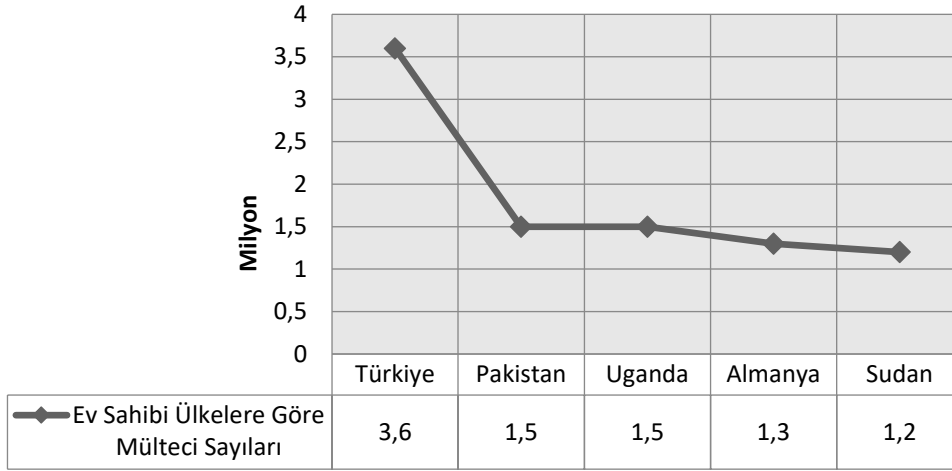
Uluslararası göçmen sayısının yıllar içindeki değişimi

Yıllar	Uluslararası Göçmen Sayısı	Göçmenlerin Dünya Nüfusuna Oranı
1990	152. 986. 157	2.9
1995	161. 289. 976	2.8
2000	173. 230. 585	2.8
2005	191. 446. 828	2.9
2010	220. 983. 187	3.2
2015	247. 958. 644	3.4
2020	280. 598. 105	3.6

Dünya Göç Raporu, 2022, (IOM) <https://turkiye.iom.int/tr/gocmen-mevcudiyeti-tespiti-programi-akim-izleme-derleme-raporlari> 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 2 verileri incelendiğinde yıllar içinde göçmen sayısının sürekli arttığı ve dünya nüfusu içindeki göçmen nüfus oranında da yükseldiği görülmektedir. Bu durum ilerleyen yıllarda da bu sayının artacağı yönündeki ihtimalleri kuvvetlendirmektedir.

Arap Baharı ile Suriye, Libya, Mısır, Yemen ve diğer Arap ülkelerinde çatışmalar, iç karışıklıklar, sokak eylemleri çok sayıda insanın yaralanması ve ölmesine neden olmuştur. Bölgede yaşanan bu olaylar kısa sürede büyük ölçekli göç dalgasını da peşinden getirmiştir (Sayın, 2016: 67). Dünya Göç Raporu verilerine göre Türkiye, dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülkeler arasında birinci sırada bulunmaktadır (IMO, Dünya Göç Raporu, 2022).



Şekil 1. Ev sahibi ülkeye göre yaşayan mülteci sayıları

Dünya Göç Raporu, 2022, (IOM), <https://www.iom.int/data-and-research> 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.

Dünya Göç Raporu verilerine göre dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ilk beş ülkeye ait veriler Şekil 1’de verilmiştir. Buna göre Türkiye’nin kayıtlı göçmen sayısı son verilerde 3,6 milyon civarında olarak tahmin edilmektedir. Çalışmanın esas konusunu oluşturan eğitim ve göç sürecinin incelenmesi için İç İşleri Bakanlığı’na bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün güncel verileri incelenmiştir. Buna göre Türkiye’deki resmi prosedüre göre geçici koruma altındaki Suriyeli göçmen nüfusa ait demografik veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Geçici koruma kapsamındaki göçmen nüfusun yaş ve cinsiyete göre dağılımı

Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
Toplam	1.646.378	1.505.537	3.151.915
0-4	206.849	193.273	400.122
5-9	273.901	258.184	532.085
10-14	186.439	177.378	363.817
15-18	125.358	115.312	240.670
19-24	183.966	162.105	346.071
25-29	174.194	144.624	318.818
30-34	129.734	105.239	234.973
35-39	108.823	89.194	198.017
40-44	77.651	68.991	146.642
45-49	51.599	52.943	104.542
50-54	40.818	43.009	83.827
55-59	32.992	34.178	67.170
60-64	21.877	23.660	45.537
65-69	14.408	16.087	30.495
70-74	9.166	10.177	19.343
75-79	4.566	5.458	10.024
80-84	2.234	3.095	5.329
85-89	1.071	1.523	2.594
90 ve üstü	732	1.107	1.839

Göç İdaresi Başkanlığı (2024), <https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler> 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 3'te verilen demografik bilgiler incelendiğinde Türkiye'deki göçmen nüfusun büyük bir çoğunluğunu çocuk ve genç nüfus oluşturmaktadır. Dolayısıyla yaklaşık 240 bin olan bu nüfus aynı zamanda eğitim çağındaki göçmenleri (0-18 yaş) ifade etmektedir ki bu da eğitim alanındaki uyum, entegrasyon ve diğer unsurların belli bir sisteme göre planlanmasını ve yönetilmesini gerektirmektedir.

Eğitim ve Göç Ölçeğinde Türkiye

Türkiye'ye yapılan göçler, ekonomik, kültürel ve sosyal hayatta belirgin etkiler meydana getirmiş ve pek çok sorunun yaşanmasına da ortam hazırlamıştır (Sayın vd., 2016). Göçmen nüfusun uyumu sürecinde dil, kültür ve yaşam tarzından kaynaklanan farklılıklar entegrasyon aşamasının zorlaşmasına neden olmuştur (Orhan ve Gündoğar, 2015: 16). Son yıllarda tüm dünyada popüler hale gelen yabancı düşmanlığı da göz önüne alındığında ilerleyen zamanlarda çatışmaların artacağı ve toplumda daha derin huzursuzlukların çıkabileceği öngörülmektedir (Özmete, Yıldırım ve Duru, 2018:196).

Eğitim her çocuğun doğal hakkıdır ve Türkiye'deki göçmenler de yasal çerçeveler içinde bu haklarından faydalanmaktadır (MEB, 2017). Türkiye'de 5.013.631 yabancı uyruklu nüfus yaşamaktadır ve bunların çoğunluğunu eğitim çağındaki genç nüfus oluşturmaktadır. Okul dönemindeki bu nüfusun sayısı her geçen gün artmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Gerekli düzenleme ve çalışmalarla göçle gelen bu nüfus eğitime hevesli hale getirilebilir, yaşam kaliteleri artırılabilir ve topluma uyum süreci kolaylaşabilir (Yılmaz ve Kara, 2023). Türkiye'de geçici koruma altında bulunan eğitim çağındaki nüfusun uzunca bir süre yerleşik kalacağı bellidir. Bu nedenle yaşanan ve yaşanması muhtemel sorunların çözüme kavuşturulması eğitim paydaşlarının görüşlerinin alınması ve sürece dâhil edilmesiyle mümkün olacaktır.

Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı üstün yetenekli (BİLSEM) öğrencilerin göç kavramına ve göçmenlere yönelik olan görüşlerini tespit etmektir. ÜYÖ'ler (Üstün Yetenekli Öğrenci) hem akranlarından hem de toplumun diğer yaş gruplarındaki üyelerinden farklı bilişsel ve duyuşsal özellikler göstermektedirler (Kurnaz, 2018). ÜYÖ'ler toplam dünya nüfusunun yaklaşık %3'ünü oluşturmaktadırlar (Sak, 2010) ve yaşlarına göre daha hassas, hızlı öğrenen, liderlik özellikleri yüksek, soyut düşünme kapasiteleri geniş ve bağımsızlığa düşkün özellikler taşımaktadırlar (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Yaşıtlarından farklı değer yargılarına sahip ve üstün bilişsel ve duyuşsal özellikler taşıyan bu öğrencilerin toplumun hassas noktalarından biri olan göç ve göçmenler konusunda herkesten farklı görüş ve önerileri olacağı varsayılarak çalışma amacı belirlenmiştir.

Literatür ve Çalışmanın Önemi

Göç ve göçmenlerle ilgili ulusal alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde göçmenlerin yaşadığı sorunlar (Akkaya, 2013; Tunç, 2015), okula uyum problemleri, dil sorunu, eğitime ara verilmesi, ekonomik problemler üzerinde yoğunlaşıldığı ve çalışmaların genellikle öğretmen, öğrenci, veli ve idareci görüşleri üzerine konumlandırıldığı görülmektedir (Bircan ve Sunata, 2015; Levent ve Çayak, 2017; Aras ve Yasun, 2016; Şensin, 2016; Taştan ve Çelik, 2017; Duman, 2016; Emin, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Tanrıkulu, 2017; Kağnıcı, 2017). Şensin (2016), Kara-Keskinkılıç ve Şentürk-Tüysüzer (2017), Beyazova ve Akbaş (2016), Akalın (2016) ve Sakız (2016) da çalışmalarında Suriye'den göç eden öğrencilerin yaşadığı sorunlar üzerinde çalışmış, veli ve öğretmen görüşmeleri yapmıştır.

Söz konusu çalışmaların ortak noktası göçle birlikte ortaya çıkan dil, kültürel farklılıklar ve uyum sorunları olmuş ve çalışma grupları da benzer özellik göstermiştir. Uluslararası literatüre bakıldığında yine göçmenlerin yaşadığı dil sorunu üzerinde çalışmalar (Beiser ve Hou, 2001) göze çarpmaktadır. Daha kapsamlı bir çalışma ise Türkiye'deki Suriyeliler üzerinde İnsan Hakları İzleme Örgütüncü (HRW) yapılmış ve geniş katılım sağlanmış olması nedeniyle önemli olan "Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller" adlı çalışmadır (HRW,2015). Kusmer'in (1997) yapmış olduğu çalışma göçmenlerin toplumda bir suç unsuru olarak görüldüğünü ve ötekileşmeye maruz kaldığını, Liu ve Polson'nin (2016:320) çalışmalarında da göçmenlere yönelik olumsuz önyargıların baskın olduğu yönünde veriler elde edilmiştir.

Göçmenleri tehlikeli gören (Chacon, 2009:7; Mariani, 2010) ekonomik, sosyal sorunların ve toplumsal huzursuzluğun kaynağı olarak gören yerel halklar üzerinde yapılmış benzer başka çalışmalar

(Melossi, 2016:374) da mevcuttur. Alan yazın incelendiğinde göç ve göçmenlerle ilgili çalışmaların çok sayıda olduğu ancak ÜYÖ'ler ve göç konulu çalışmalara rastlanmadığı görülmüştür.

ÜYÖ'leri normal gelişim gösteren öğrencilerden ayıran en belirici özelliklerin başında üstün zihinsel becerileri gelmektedir. Söz konusu beceriler arasında iyiyi kötüden ayırabilme, doğru ve yanlış daha hızlı anlayabilme, saygı ve dürüstlük ve öteki kavramını kavrayabilme gibi üst düzey beceriler bulunmaktadır (Topcu, 2015). ÜYÖ'ler sahip oldukları özellikler nedeniyle kimi zaman dışlanmakta, ötekileştirilmekte ve yalnız kalmaktadırlar. Bu yönleriyle göçmenlerle benzeşen yönleri, onların empati yeteneğini de kullanmalarını sağlayabilir ve göçle gelen, toplumun genelinden farklı olan bu kitleyi daha iyi anlayabilirler. Çalışma grubu olarak seçilmelerinin nedeni de bu ortak noktaları ortak sinir uçlarına çevirebilecek potansiyele sahip olmalarıdır. ÜYÖ'lerin bu özelliklerini kullanarak, göç ve göçmen sorunlarına farklı çözümler getirebilecekleri düşüncesi çalışmanın önemini oluşturmaktadır. Üzerinde durulan bu husus araştırmanın özgünlüğünü vurgulamakta ve alana yapacağı katkı ile benzer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Problem ve Alt Problemler

Üstün yetenekli öğrencilerin göç ve göçmenlerle ilgili düşünceleri nelerdir?

- Üstün yetenekli öğrencilerin göçün nedenleri ve sonuçları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Üstün yetenekli öğrencilerin göçmen öğrencilerle yaşadığı sorunlar nelerdir?
- Üstün yetenekli öğrenciler, Türkiye'deki göçmenlerin varlığını nasıl algılamaktadır?
- Üstün yetenekli öğrenciler göçmenler hakkında nasıl önyargılar ve yargılar oluşturmaktadır?
- Üstün yetenekli öğrencilerin, göçmenlere yönelik empati kapasitesi nedir?
- Üstün yetenekli öğrenciler göçten kaynaklanan sorunlar için ne gibi çözümler önermektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim gören ÜYÖ'lerin göç ve göçmen kavramına olan yaklaşımlarını, göçmenlerle ilgili yargılarını ve göçle beraber ortaya çıkan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışmadır. İncelenen soruna dair derinlemesine bir anlam arama çabası içinde olan nitel çalışmalar, mevcut durumun betimlemesi için de tercih edilmektedir (Guba ve Lincoln, 1994, s. 163-194). Nitel çalışmalar nicel yöntemlerle belirlenemeyen durumların nedenlerini detaylı olarak tetkik eder (Sandelowski, 1986, s. 27-37).

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Çorum Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 4-8. sınıflar arasındaki 35 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunun seçiminde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Örneklem grubunun belirlenmesinde; bilim ve sanat merkezi öğrencisi olmak ve sosyal bilgiler atölyelerinde ders görüyor olmak gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve göçmen öğrencilerle aynı okul ve sınıfı paylaşma durumlarına yönelik veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çalışma grubunun değişken özellikleri

Değişken	Demografik özellikler	f	%
Cinsiyet	Kız	20	57,1
	Erkek	15	42,9
Sınıf Seviyesi	4	8	22,9
	5	5	14,3
	6	5	14,3
	7	8	22,9
	8	9	25,7

	8-11	15	40,1
Yaş Aralığı	12-14	18	51,4
	15+	2	5,7
Göçmen öğrencilerle aynı okulu paylaşanlar		22	62,9
Göçmen öğrencilerle aynı sınıfı paylaşanlar		13	37,1
Toplam		35	100

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmanın başlıca veri toplama aracı görüşme tekniğidir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde üstün yetenekli öğrencilere göç ve göçmenlerle ilgili düşüncelerini ve göçlerin ortaya çıkardığı sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmaya dâhil olan katılımcıların verdiği cevapları derinlemesine inceleyebilmek adına tercih edilmiştir (Tokmak, Ginesar ve Kara, 2023, s. 154-155). Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki alan uzmanının kontrolünden geçmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Çalışma verileri toplama sürecinden önce katılımcı grup tayin edilmiş ve katılımcılara araştırmanın amacı ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler randevu alınarak yapılmış, verilerin saklı tutulacağı ve amacı dışında kullanılmayacağı katılımcılara belirtilmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcılara yönlendirici sorular yöneltilmemiş ve müdahaleci tutum ve davranışlarda bulunulmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, aralarında benzerlikler bulunan kavramların ortak kategori ve temalar kullanılarak anlaşılır hale gelmesini sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca içerik analizinden elde edilen alt şema ve kategorileri anlamlandırmak ve yorumlamak amacıyla katılımcıların ifadeleri de kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için Merriam'nin (1998) bulgular hakkında bir meslektaştan görüş/fikir alınması (peerexamination) stratejisi çalışma sürecine dâhil edilmiştir. Dış geçerliğin sağlanması için zengin betimsel metinler kullanma, (rich, thickdescription) güvenilirlik için ise bağımsız ikinci bir okuyucunun araştırma sürecini takip ederek bulguları doğrulaması stratejisi (audittrail) kullanılmıştır (Okumuş ve Subaşı, 2017, s. 419-426). Verilerin analizinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve sonrasında metne dökülmüştür.

Bu aşamada katılımcıların verdiği cevaplar araştırmanın amacına uygun olup olmadığına göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Toplam 37 katılımcının cevap kâğıdı iki ayrı uzmanca okunmuş ve 2 tanesinin elenmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak 35 katılımcının cevapları çalışma dâhilinde değerlendirmeye alınmış ve katılımcılar katılım sırasına göre; K1, K2... şeklinde kodlama sistemiyle tanımlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu, 15.03.2024 tarihli, E-30640013-108.01-185791 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmaya katılan katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizine dayanan bulgular sunulmaktadır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Göç Kavramı ve Göçmenlerle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

ÜYÖ'lerin göçü bir kelimeyle anlatmaları istenen soruya verdikleri cevaplardan hareketle oluşturmuş oldukları temalar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Üstün yetenekli öğrencilerin göçle ilgili oluşturdukları temalar

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>Tema</i>	<i>f</i>
Taşınmak	10	Ayrılmak	1
Zorunluluk	3	Terk	1
Gurbet	3	Savaş	1
Suriye	1	Mücadele	1
Değişken	1	Gitmek	1
Yurtsuzluk	1	Korkaklık	1
Özlem	1	Uzak	1
Üzücü	1	Leylek	1
İşgal	1	Geride Bırakmak	1
Yolculuk	1	Seyahat	1
Kötü	1	Değişiklik	1
Toplam	35		

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin göç kavramını genellikle "taşınmak", "gurbet" ve "zorunluluk" kelimeleriyle ilişkilendirdiği görülmektedir. ÜYÖ'ler göçün ne olduğuyla ilgili düşüncelerini ifade eden kategoriler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Üstün yetenekli öğrencilerin göç tanımı ile ilgili görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Katılımcı İfadeleri</i>	<i>f</i>
<i>Göç</i>	<i>Nedenler</i>	<i>Ekonomik</i>	K21: Ekonomik kriz vb. şeylerin yaşanıp ülkedeki halkın o ülkeden farklı bir ülkeye gitmesi	1
			K7: Ülkede savaş olması sebebiyle meydana gelen zorunlu yer değişikliği	6
		<i>Siyasi</i>	K13: Eğitim almak için ülkelerinden ayrıлып başka bölgelere yerleşmesidir.	1
			K9: İnsanların zorunlu olarak bir yere taşınması	0
		<i>Sosyal</i>	K22: Vatanını terk etmek zorunda kalmak	9
			K23: Başka bir ülkede zorunlu yaşamak	
	<i>Yapılış Şekli/Yeri</i>	<i>Zorunluluğa Bağlı</i>	K28: Yaşam alanını zorunluluktan değiştirme	
			K10: İstek doğrultusunda başka bir yere taşınması	1
			K30: Kendi yaşam yerinden farklı bir yere gidip yerleşmek	7
		<i>Ülke Dışı</i>	K6: Vatanını savunmayıp kaçırmaktır	1
			K1: Kendi Anavatanından başka bir yere gitmek	1
			K14: Bir ülkeden başka bir ülkeye çeşitli sebeplerle taşınmaya gitmeye denir	
<i>Herhangi Bir Yer</i>	K34: Bir ülkeden başka bir ülkeye gitmek	0		
	K11: Çeşitli sebepler sonucunda yaşadığım yeri terk etmek	2		
		K35: Başka bir yere taşınmak	5	

Tablo 6 incelendiğinde, ÜYÖ'lerin göçü çeşitli gerekçelerle tanımladığı görülmektedir. Öğrenciler göçü ekonomik, siyasi, sosyal, zorunlu ve gönüllü kategorilere ayırmıştır. 17 öğrenci göçü gönüllü, 9 öğrenci ise zorunlu bir eylem olarak belirtmiştir. Çoğunluk, göçü "yer değiştirme hareketi" olarak tanımlamıştır. ÜYÖ'lerin göçmen kavramıyla ilgili de çeşitli temalar ve alt kategoriler oluşturmuştur. Bu ortak temalar ve kategoriler Tablo 7'de detaylandırılmıştır.

Tablo 7.

Üstün yetenekli öğrencilerin göçmen kavramı ile ilgili oluşturdukları temalar

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>Tema</i>	<i>f</i>
Göçer /Göçebe	5	Ayrılan	1
Taşınan	3	Mutsuz	1
Yabancı	3	Yolcu	1
Terkçi	3	Sevimsiz	1

Misafir	2	Gurbetçi	1
Mazlum	2	Çaresiz	1
Mülteci	1	İşgalci	1
Mecbur	1	Vatansız	1
Garip	1	Zorunlu	1
Leylek	1	Korkak	1
Kriz	1	Hasret	1
Kaçak	1	Toplam	35

Tablo 7’deki verilere göre ÜYÖ’ler göçmen kavramını “göçer”, “göçebe”, “yabancı”, “terkçi”, “misafir” ve “mazlum” gibi kelimelerle ifade etmişlerdir. Öğrencilerin göçmenlerin durumunu içselleştirdiği ve tanımlamada olumlu kavramları seçtiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte göçmenleri; “korkak”, “işgalci” “sevimsiz” gibi negatif kelimelerle betimleyen öğrenciler de mevcuttur. ÜYÖ’lerin göçmenin tanımı yaparken kullandıkları ifadeler ve bu ifadelerden elde edilen alt kategoriler Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8.

Üstün yetenekli öğrencilerin göçmen tanımı ile ilgili görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Katılımcı İfadeleri</i>	<i>f</i>
<i>Göçmen</i>	<i>Salt Eylem</i>		K5: Göç eden kimse	16
			K10: Göç eyleminde bulunan birey	
			K12: Göçme işini yapan kişiye göçmen denir	
		<i>Savaş</i>	K8: Ülkesinde meydana gelen savaş sonucu göç etmek zorunda kalan kimse	2
		<i>Sosyal Durum</i>	K4: Bazı sebeplerden dolayı yaşadığı yerden başka bir yere giden kişi	2
		<i>Ekonomik Yapı</i>	K5: Yaşadığı yeri ekonomik veya politik sebeplerden ötürü terk eden kimse	4
		<i>Zorunluluk</i>	K20: Zorunluluktan dolayı yer değiştiren kişi	4
			K21: Ülkesinden başka yere taşınmak zorunda kalan kişi	
			K3: Yabancı topraklara gitmek zorunda kalan	
			K17: Başka ülkelere gidip yaşamak zorunda olanlar	
		K27: Kendi ülkesinden başka bir ülkeye giden kişi	5	
	<i>Diğer</i>	<i>Etnik Tanımlama</i>	K31: Suriyeliler	1
		<i>Değer Yargıları</i>	K7: Vatanını savunmayıp kaçan kişilerdir	1
		<i>Köksüz/Yurtsuzluk</i>	K18: Vatansız yurtsuz kalan kişilerdir	3
			K24: Vatanını zorunlu olduğu için bırakan insanlar	

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun göçmenin tanımını salt fiilin kendisiyle ifade ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar göçmenlerin belli nedenlerle yaşadıkları yerleri terk eden kimseler olduğunu belirtmiş ve bu nedenleri çeşitlendirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K6: “Göçmenler; göçü yapan kişi ve topluluklardır.”

K11: “Olumlu veya olumsuz bir olaydan etkilenen göç eden birey.”

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Göçlerin Nedenlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

ÜYÖ’lerin; kendilerine yöneltilen “İnsanlar neden göç eder?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen veriler doğrultusunda göçlerin nedenleri, katılımcıların bu nedenleri göç için yeterli ve geçerli görüp görmedikleri, göçmenlerin göç etmek yerine neler yapabileceği ve buldukları bölgeleri terk etmeselerdi hangi durumlarla karşılaşabilecekleri yönündeki görüşleri analiz edilmiş ve kategorileştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında göçlerin nedenlerine ait şemalar Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Üstün yetenekli öğrencilere göre göçlerin nedenleri

Şekil 2’de ÜYE’lerin göçlerin nedenlerine dair kategoriler oluşturulmuş ve katılımcıların göçlerin nedenlerine yönelik görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Üstün yetenekli öğrencilerin göçlerin nedenlerine yönelik görüşleri

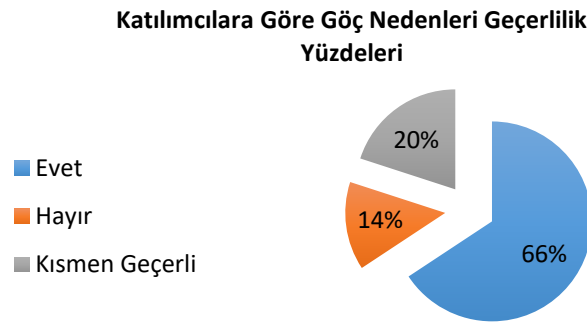
Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	Katılımcı İfadeleri	f
Göçlerin Nedenleri	İstemli ve İstemsiz Olma	Zorunluluk Hali	K5: İnsanlar göçe zorlanabilir K16: İnsanlar zorunlu kaldıkları için göç eder	5
		Gönüllülük	K17: İsteğe bağlı göç ederler	1
	Siyasi Nedenler	Savaş	K8: Savaş insanları göçe zorlayan bir nedendir	15
		İç Savaş	K20: Ülkelerinde iç savaş çıkınca göç ederler	5
		İç Karışıklık	K20: İsyan çıkan bölgelerde göç olur.	2
		Beslenme-Barınma	K26: Barınma sorunu nedeniyle göç ederler.	3
	Sosyal Nedenler	Tehlikeli Ortam	K2: Bulunduğu yerin tehlikeli şartlar içermesi	6
		Huzur	K1: Huzursuz ortamlar göçe neden olur.	5
		Kıtlık	K3: Kıtlık göç nedenlerinden biridir K4: Kıtlık gibi nedenler göçe neden olur. K11: Kıtlık insani şartları zorlar.	2
		Eğitim	K13: Eğitimin iyi olmaması göç nedenidir. K26: Eğitim şartları zorlandığında. K35: Eğitim sebepleriyle göç olur.	2
Ekonomik Nedenler	İşsizlik	K5: İnsanlar maddi gücü yetersiz olduğu için göç eder.	10	
		Daha İyi Çalışma Koşulları	K11: Zorluklardan kaçan insanlar daha iyi koşullarda çalışmak için göç eder. K12: Yüksek hayat kalitesine sahip olmak için göç ederler. K13: Daha iyi şartlarda çalışma isteği göç nedenidir.	8
	Konforlu Yaşam Şartları	İklim Değişimleri	K30: Refah için göç edilebilir K31: Daha iyi yaşam ve imkânlar için	2

	K10: İklim şartları insanları göçe zorlar	3	
	K18: Değişen mevsim ve doğa koşulları göçe neden olur.		
Diğer	Salgın Hastalıklar	K21: Hastalıklar yüzünden	5
	Sağlık Şartları	K35: Sağlık şartları nedeniyle	2
	Özgürlük	K6: Özgür yaşamayı göze alamadıkları için göç ederler	3
		K9: Yaşam kısıtlılığı göçe neden olur	

Tablo 9’da verilen bilgiler doğrultusunda ÜYÖ’lerin, göçleri farklı nedenlere bağladığı görülmektedir. Katılımcıların günümüzdeki sıcak savaş koşullarının etkisiyle göç sebebi olarak ağırlıklı savaş, iç savaş ve iç karışıklıkları gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K7: “Ülkelerinde savaş olan insanlar göç eder, ama bunun yanında eğitim, sağlık gibi başka nedenler de bulunabilir.”

Katılımcılara yöneltilen “Sizce belirttiğiniz nedenler göç için geçerli nedenler mi?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen veriler Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Katılımcı cevaplarına göre göç nedenlerinin geçerlilik durumları

Şekil 3’teki yüzdelerle bakıldığında katılımcı öğrencilerin yüzde 66’sı göçlerin nedenlerini haklı bulmakta buna karşılık yüzde 14’ü belirtilen nedenlerin göçe neden olamayacağı yönünde görüş bildirmektedir. Yüzde 20’lik kesim ise bazı nedenlerin göç için geçerli olabileceğini ancak her göç hareketinin haklı zemine oturmasının mümkün olmadığını ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

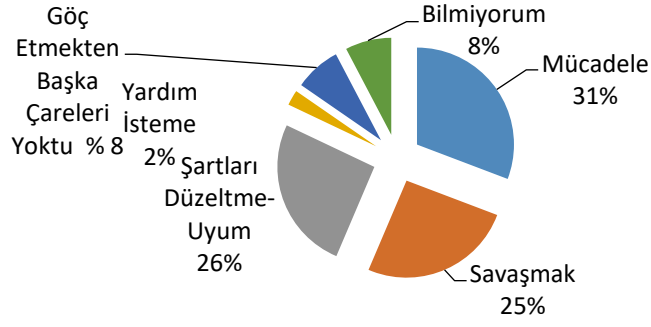
K5: “Savaş ve kıtlık nedeniyle gelenlerin göçü kabul edilebilir ancak savaş dışı sebeplerle gelenlerin geri dönebilme durumu var, rahatça ülkesine gidenler için göç bir gerekçe olamaz.”

K9: “Hayır, insan hiçbir sebeple vatanınız terk edemez.”

K14: “Savaş göçmek için bir neden değil, çünkü o ülkenin vatandaşıysan o ülke için savaşman gerekir, kaçman değil.”

K20: “Doğa koşulları için geçerli bir durum olabilir ama bence hiçbir vatandaş savaş çıktığında vatanını terk etmemeli ve vatani için savaşmalı.”

Katılımcıların, göçmenlerin göç etmek yerine yapabilecekleri ile ilgili düşünceleri Şekil 4’te kategorize edilerek sunulmaktadır.



Şekil 4. Katılımcı öğrencilere göre göçmenlerin göç etmek yerine yapabilecekleri eylemler

Şekil 4'teki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin göç etmek yerine daha makul buldukları davranışların yüzde 31'lik bir oranla mücadele ve yüzde 25'lik oranla savaşmak olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların küçük bir bölümü göçmenlerin göç etmekten başka bir çarelerinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

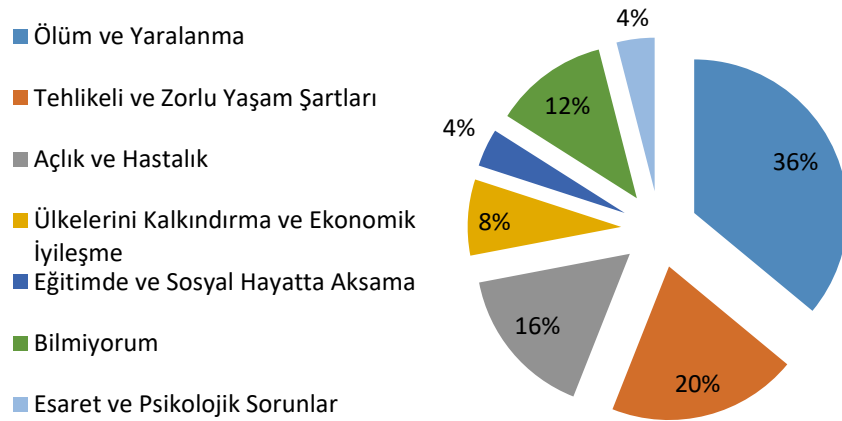
K6: "Göç etmek yerine bizim gibi vatanını savunup azimle yeni ve saygın bir millet kurabilirlerdi."

K8: "Bir yerde savaş varsa oradan kaçmak zorundasınız yoksa ölürsünüz."

K11: "İnsanlar hayatları pahasına göç sebeplerini ortadan kaldırmaya çalışmalıdır."

K14: "Kadınlar ve çocuklar savaşamaz ancak erkekler kalıp savaşabilir."

Göçmenlerin geldikleri yerlerde kalmaya devam etmeleri durumunda neler yaşayabilecekleri ile ilgili katılımcı görüşleri kategoriler halinde Şekil 5'te verilmiştir.

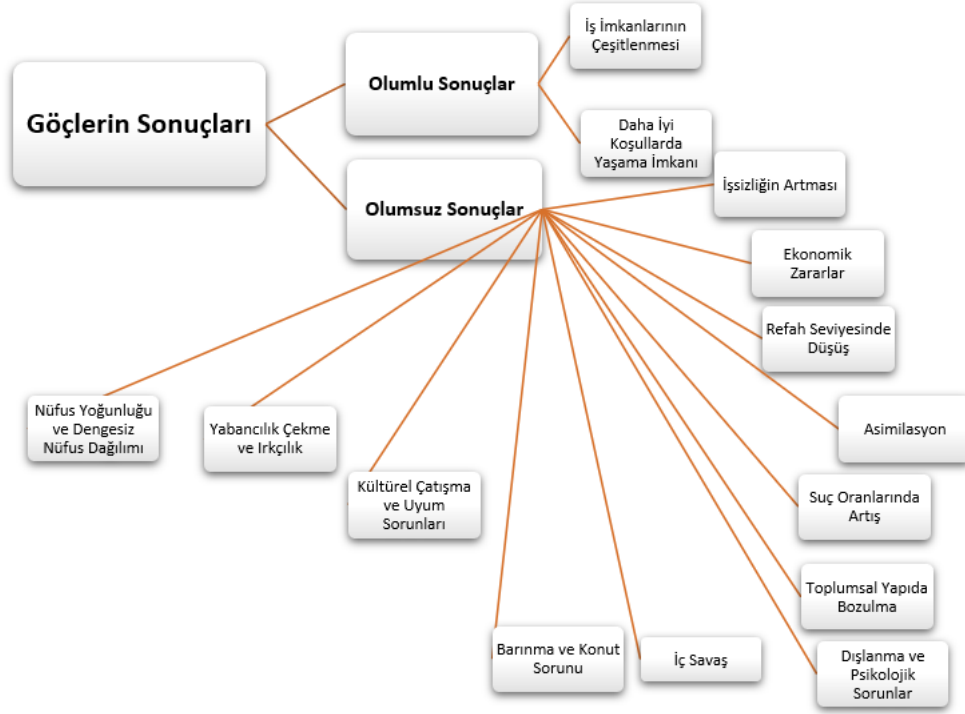


Şekil 5. Katılımcılara göre göçmenlerin göç etmeseydiler yaşayabilecekleri durumlar

Şekil 5'teki grafik verilerine göre, katılımcıların %36'sı göçmenlerin geldikleri yerde kalmaları durumunda yaralanma ve ölümlerle karşılaşacaklarını, %20'si tehlikeli yaşam koşullarıyla baş etmek zorunda kalacaklarını, %16'sı ise açlık ve hastalıklarla uğraşacaklarını öngörmüştür. %8'i ise göçmenlerin kalmaları durumunda ekonomik iyileşmeye katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Göçlerin Sonuçlarıyla İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Bu bölümde ÜYÖ'lerin göçlerin yol açtığı sonuçların neler olduğuna yönelik görüşlerine ait bulgular sıralanmıştır. Katılımcıların ifadelerinden elde edilen verilere göre göçlerin sonuçlarına ait kategoriler Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Üstün yetenekli öğrencilere göre göçlerin sonuçları

Şekil 6'daki verilere göre, katılımcılar göçün olumlu sonuçları arasında iş imkanlarının çeşitlenmesi ve daha iyi yaşam koşullarını belirtmişlerdir. Olumsuz sonuçlar olarak ise, nüfus dengesizliği, işsizlik, konut sorunları, sosyal yapının bozulması, kültürel uyumsuzluk, dışlanma, ırkçılık, iç savaş ihtimalleri, suç oranlarının artışı, ekonomik zarar ve refah seviyesinin düşüşü gibi faktörleri sıralamışlardır. Göçlerin toplum üzerindeki etkileri Tablo 10'da detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 10.

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşlerine göre göçlerin farklı gruplar üzerindeki sonuçları

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	Katılımcı İfadeleri	f	
Göçlerin Sonuçları	Göçmenler Üzerindeki Sonuçlar	Uyum	K13: Göçmenler göç ettikleri yere uyum sağlayamıyor. K29: Geldikleri yerde uyum sorunları yaşıyorlar.	10	
		Ekonomi	K3: İşsizlik oranları artıyor. K4: Göç edilen bölgenin refah seviyesi düşüyor. K7: Göç alan ülkenin sırtına bir yük daha biniyor.	5	
		Travmatik Durumlar (Depresyon, Yalnızlaşma, Özlem)	K9: Yabancılık çekerler. K25: Dışlanma ve ötekileşme sorunu yaşarlar. K27: Toplumdan dışlanırlar. K32: Asosyal biri olurlar.	18	
		Dil	K31: Dil bilmeme sorun olur.	7	
		Güvenlik	K26: Karmaşaya, kavgalara neden oluyorlar. K24: Geldikleri bölgede anlaşmazlıklar yaşıyorlar.	2	
		Fikrim Yok	K2: Bu konuda fikrim yok. K18: Bilmiyorum.	2	
		Yerleşik Toplum Üzerindeki Sonuçlar	Sosyal Düzen	K2: Toplumsal düzen bozulur. K12: Kültürel, sosyal yapı ve toplum hayatı olumsuz etkilenir. K22: Yeni gelenler örfümüzü adetlerimizi bilmediklerinden çatışma yaşıyoruz.	8
			Ekonomi	K6: Ülkede gıda fiyatları artıyor, ülkenin yükü artıyor.	6

	K12: Ülke ekonomik sıkıntılar yaşıyor.	
Barınma ve Konut Sorunu	K8: Konut sıkıntısı ve yüksek kira sorunu ortaya çıktı. K9: Gecekondulaşma ve kira sorunları arttı.	3
Refah Düzeyi	K6: Gelenler yüzünden ülkece refah seviyemiz düştü.	2
Nüfus Yoğunluğu	K11: Nüfus yoğunluğu arttı. K17: Nüfus karmakarışık oldu, düzen bozuldu. K24: Nüfusun çoğalması gelirimizi azalttı.	6
Asayiş	K27: Suriyeliler ile sürekli kavgalar çıkıyor. K30: Yabancılar bize sürekli asabi davranıyor, kavga çıkarıyorlar. K14: Güvenlik sorunları yaratıyorlar.	5
Asimilasyon ve Irkçılık	K18: Bizi asimile etmeye çalışıyorlar. K14: Toplum içinde ırkçılık yapıyor.	3
Farklı Kültürlerle Kaynaşma	K15: Yeni arkadaşlar edindim, onların acılarını da anlamama yardımcı oldu. K34: Farklı kültürleri tanırız.	1
Sınıf Mevcutları	K4: Göçmenler yüzünden sınıf mevcudu artıyor bu da eğitimin kalitesini düşürüyor.	3
Hijyen	K6: Her yeri düzensiz kullanıyorlar, tuvaletler olması gerekenden daha pis.	2
Farklı Dil	K8: Teneffüste Arapça konuştukları için rahatsız oluyorum.	1
Sınıf Düzeni	K15: Sınıfımızda bir tane göçmen var, sürekli kavga çıkarıp sınıfın düzenini bozuyor. K27: Sınıftaki göçmenler yüzünden sürekli ceza alıyoruz, çünkü çok yaramazlar.	3
Zorbalık	K23: Çoğu zaman diğer çocuklardan zorbalık görüyorlar.	1
İletişim	K29: Göçmenlerle sınırlı iletişimimiz var.	2
Yeni Kültürleri Tanıma	K14: Bir çocuk başka bir ülkeye gittiğinde yeni arkadaşlar edinir, biz de yeni arkadaşlar edindik, onların kendisini yalnız hissetmemesini sağladık.	2
Akran Öğrenmeleri	K34: Biz arkadaşımıza Türkçe öğrettik o da bize İngilizce öğretti.	2
Herhangi bir etki yok	K33: Göçmenlerin okul hayatımızda belirgin etkisi yok.	18

Okul Hayatı Üzerindeki Sonuçlar

Tablo 10'daki verilere göre, ÜYÖ'ler göçlerin sonuçlarını göçmenler, yerleşik toplum ve okul hayatları üzerindeki etkiler olarak sınıflandırmıştır. ÜYÖ'ler, göçün toplumsal uyum sorunları yarattığını, işsizliği artırarak ülke ekonomisini olumsuz etkilediğini, göçmenlerin dışlanma, yabancılık hissi ve asosyal davranışlarla karşılaştığını belirtmiştir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K6: “Göçmenler sürekli ikinci sınıf vatandaş muamelesi görecekler.”

K9: “Göçmenler depresyon ve üzüntü halinde oluyorlar, kimseyle konuşmuyorlar sadece kendi aralarında konuşuyorlar.”

K33: “Dil bilmedikleri için iletişim kuramıyorlar, sınıfımızdaki göçmenler bizimle anlaşamıyor dil yüzünden.”

K35: “Akrabalarını özliyorlar.”

Katılımcıların görüşlerine göre, göçün yerleşik hayat üzerindeki etkileri toplumsal düzenin bozulması, kargaşa ve çatışmaların artması, ekonomik dengelerin sarsılması ve enflasyonun yükselmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca, göçmenlerin asayiş sorunlarına yol açtığı da ifade edilmiştir.

K12: “Ben kendimi güvende hissetmiyorum açıkçası, kimin ne olduğu belli değil, Türklere tanınan her hakkın göçmenlere tanınmasını doğru bulmuyorum.”

K18: “Hiçbir kaydı olmayan insanlarla birlikte yaşıyoruz, suç işlediklerinde ceza da almıyorlar çünkü kayıtları yok.”

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Göçmenlerle Olan İletişimlerine ve Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu bölümdeki bulgular; ÜYÖ’lerin göçmen öğrencilerle olan iletişimlerini nasıl tanımladıklarına ve onlarla yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerine yönelik olarak üzere iki kısımda ele alınacaktır. Katılımcıların göçmenlerle iletişim durumlarını gösteren veriler Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11.

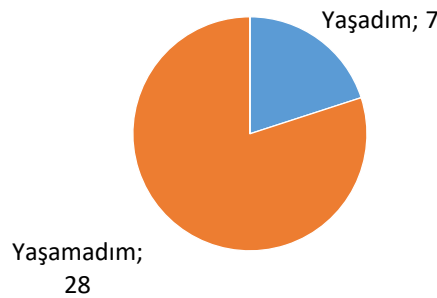
Üstün yetenekli öğrencilerin göçmen öğrencilerle iletişim durumları

Tema	Kategoriler	Katılımcı İfadeleri	f
Göçmen Öğrenciler ile Üstün Yetenekli Öğrencilerin İletişim Durumları	Güçlü	K17: İletişimim var. Benim onlarla herhangi bir sıkıntım yok. K25: Var. Çok iyi	6
	Orta	K3: Genellikle konuşmayız ama arada oyunlara katılıyorlar K9: Bazen konuşuyoruz her zaman değil	2
	Zayıf	K7: Çoğu zaman yok. Olunca da iletişim kurmuyoruz K10: İletişime kapalı, içine dönük kişiler. İnsanlar arasında alay konusu oldukları için öfkeli ve bu durum onları diğer kişilerden uzaklaştırıyor	3
	İletişim yok	K26: İletişim kurmuyorlar bizimle. K7: İletişim kurmuyorum	9

Tablo 11’deki veriler incelendiğinde katılımcıların 9’unun göçmen öğrencilerle hiç iletişim kurmadıkları, 5’inin iletişiminin orta ve zayıf karakterli olduğu görülmektedir. İletişimleri güçlü olan öğrenciler sayıca az olmakla birlikte bu durumu güçlendirmek için çaba sarf ettiklerini ifadelerinde belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K12: “Oyunlarımıza etkinliklerimize gurup çalışmalarına dâhil ediyoruz, iletişimimiz diğer arkadaşlarla nasılsa öyle yani iyi.”

ÜYÖ’lerin kendilerine görüşmeler sırasında yöneltilen: “Göçmen öğrencilerle sorun yaşadınız mı?” sorusuna verdikleri yanıtlarla ilgili sayısal veriler Şekil 7’de gösterilmektedir.



Şekil 7. Katılımcı ÜYÖ’lerin göçmen öğrencilerle sorun yaşama durumları

Şekil 7’deki verilere göre ÜYÖ’lerin sadece 7’si göçmen öğrencilerle sorunlar yaşadığını belirtmiş, 28’i ise hiçbir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir.

ÜYÖ’lerin göçmen öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin veriler Tablo 12’de değerlendirilmiş, kategori ve alt kategorilere ayrılarak katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir.

Tablo 12.

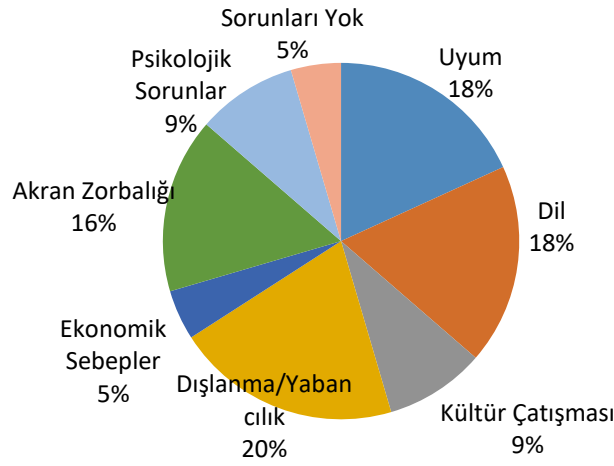
Üstün yetenekli öğrencilerin göçmen öğrencilerle yaşadıkları sorunlar

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Katılımcı İfadeleri</i>	<i>f</i>
<i>ÜYÖ'lerin Göçmen Öğrencilerle Yaşadıkları Sorunlar</i>	<i>Uyum</i>	<i>Dil</i>	K15: Dil bilmedikleri için çok zorlanıyorlar. Bilenler ise insanlara karşı çekingen bir tavır sergiliyorlar. Ve durum onları diğer insanlardan uzaklaştırıyor. K16: Dil bilmediklerinden anlamakta zorlanıyoruz K12: Türkçeyi anlamakta zorlanıyorlar	3
		<i>Kültür</i>	K12: Yabancı oldukları bir yerdeler, uyum sağladıklarını düşünmüyorum K15: İçeride kapanık ve sessizler, ülkemize alışamadılar	3
		<i>Kurallar</i>	K12: Kurallara uymuyorlar ve her şeyden şikâyet ediyorlar K15: Eşyalarını izinsiz alıp kullanıyorlar	2
	<i>Okula ve Akran Arasına Kabul</i>	<i>Dışlanma/ Yabancı Hissetme</i>	K20: Kendisini sevmiyorum soğuk duruyorlar K12: Kimseyle konuşmuyorlar K18: Okula kabul ediliyorlar mecburen ama sınıfta istenmiyorlar K16: Sürekli dışlandıkları için kavgacılar K20: Bence onlara özel okul açılmalı	5
		<i>İrkçilik</i>	K11: Yabancıları sevmiyorum, muhatap olmuyorum K20: Dış ülkelerden gelenler fazlalık K16: Kabul edilmemeliler	7
		<i>Hijyen/ Temizlik Tutumları</i>	K16: Sınıfta bit salgınına sebep oldu. Çünkü annesi ile çöp topladığı için temizliğine dikkat edemiyordu.	3
	<i>Sınıf, Okul ve Öğretmen</i>	<i>İletişim</i>	K16: Öğretmenlerle iletişimleri zayıf K9: Sınıfla iletişimleri kötü	2
		<i>Sınıf Düzeni</i>	K20: Derste sürekli konuşuyorlar K18: Derste sürekli onlar yüzünden geri kalıyoruz K11: Sınıfa, derslere her şeye ilgisizler	3
		<i>Okul</i>	K9: Okula uyumları zayıf	1
	<i>Göçmenlerin Davranış Durumları</i>	<i>Kötü Söz Kullanımı</i>	K9: Küfrediyorlar K18: Suriyeli bir çocuk bize küfrediyordu	7
		<i>İstenmeyen Davranışlar/ Şiddet</i>	K20: Saldırganlar K11: Terörist gibiler, her şeye bulaşıyorlar	
			K18: Türk öğrencilere zorbalık yapıyorlar, üstünlük taşıyorlar K12: Agresif ve yaramazlar K20: Kendilerini savaşçı zannederek kavga çıkarıyorlar	9

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde, ÜYÖ'lerin göçmen öğrencilerle yaşadıkları sorunlara geniş bir perspektiften yaklaştıkları görülmüştür. Göçmen öğrencilerin davranış sorunları, okula, sınıfa ve kendilerine uyum, dil problemi ve kültürel farklılıklarla ilişkilendirilmiştir. Katılımcılar, göçmen öğrencilerin agresif tutumlarının dil uyumsuzluğu ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığını düşünmektedir. Ayrıca, iletişim problemleri ve temizlik anlayışı da belirtilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K16: “Tuvaletleri ve sınıfı pis kullanıyorlar, kurallara uymuyorlar.”

ÜYÖ'lere göre göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunlar Şekil 8'de kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir.



Şekil 8. ÜYÖ'lere göre göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunlar

Şekil 2'deki veriler incelendiğinde ÜYÖ'lerin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin en fazla yaşadığı sorunların başında dışlanma/yabancılaşma çekme, dil ve uyum sorunları ve akran zorbalığı gelmektedir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K35: *"Bence bize ayak uydurmakta zorlandıkları için sorunlar yaşıyorlar."*

K17: *"En büyük sorunları dil bilmemeleri."*

K9: *"Dışlanma, dalga geçilme ve zorbalık."*

Bunlarla birlikte daha az sayıda öğrencinin ifade ettiği ekonomik ve psikolojik sorunlar da katılımcı ifadelerine yansımıştır:

K3: *"Başka bir ülkenin ekonomik şartlarına alışmak gibi zorluklar yaşıyorlar."*

K11: *"Kargaşanın içinden gelmiş olabilirler bu da psikolojilerini bozmuş olabilir."*

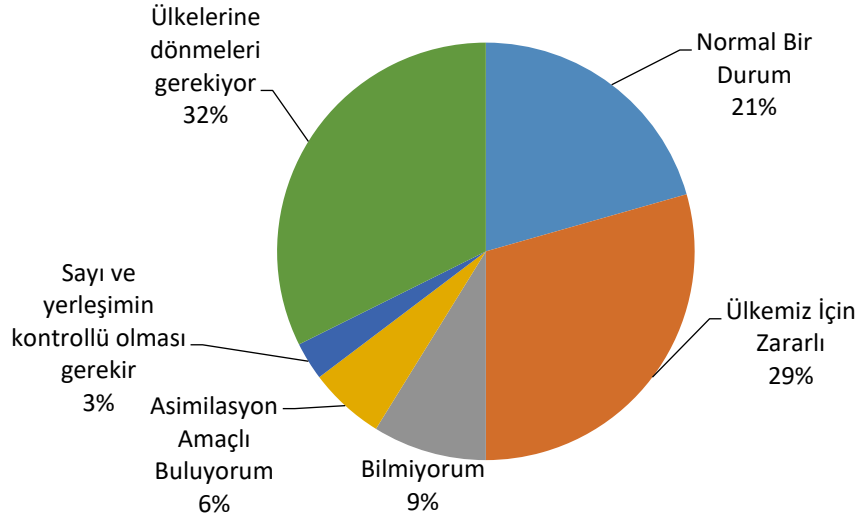
Göçmen öğrencilerin herhangi bir sorun yaşamadığını aksine çok iyi durumlarda yaşadıklarını ifade eden katılımcılar da mevcuttur:

K4: *"Dertleri yok, devlet onlara bizden iyi bakıyor."*

K34: *"Yeni bir ülkeye alışmaya çalışıyorlar. Kimileri onları dışlıyor. Bununla baş etmeye çalışıyorlar. İnsanlar bir şeyleri eleştirirken onların da bizim gibi çocuk olduğunu unutmamalı."*

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Göçmenlere Karşı Yargı/Önyargı Oluşturma ve Empati Yapabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ÜYÖ'lerin göçmenlerin Türkiye'de bulunmaları ile ilgili görüşlerine, göç için neden Türkiye'yi tercih etmiş olabilecekleri ilgili yorumlarına, göçmen öğrencilerle ilgili önyargı ve yargılarına, göçmenlerle empati yapma durumlarına yönelik bulgulara yer verilecektir. ÜYÖ'lerin göçmenlerin Türkiye'de yer almaları ile ilgili düşüncelerine yönelik veriler Şekil 9'da sunulmaktadır.



Şekil 9. ÜYÖ'lerin göçmen öğrencilerin Türkiye'de bulunmaları ile ilgili görüşleri

Şekil 9'daki verilere göre ÜYÖ'ler göçmen öğrencilerin kendi ülkelerine dönmeleri gerektiğini, onların buradaki varlıklarının kendi ülkelerini zor durumda bıraktığını düşünmektedirler. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K8: "Hem topluma hem ülkeye zararlılar."

K13: "Artık kendi ülkelerine dönmeleri gerektiğini düşünüyorum."

K29: "Olmamaları gerektiğini, burada sorunlar oluşabildiklerini ve ülkelerinde bir sorun kalmadığından dolayı ülkelerine geri dönmeleri gerektiğini düşünüyorum."

Bunun yanında bazı katılımcılar göçmenlerin Türkiye'de kalmalarıyla ilgili farklı düşüncelere sahiptir. Örneğin:

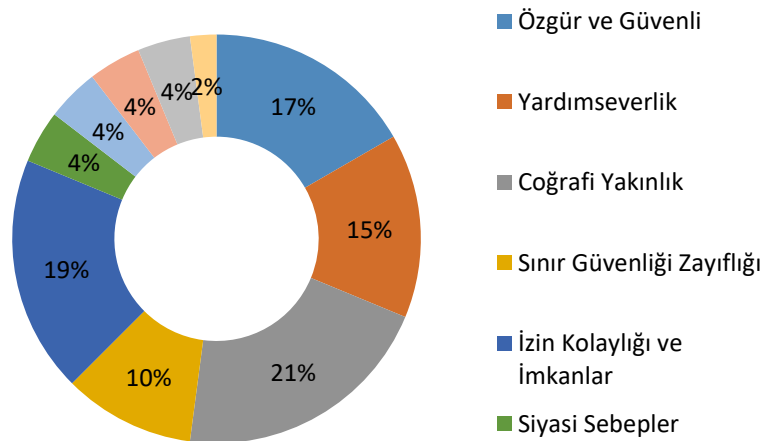
K33: "Savaştan kaçan yetişkinlerin ülkelerine dönmelerini istiyorum. Çocuklar ise ancak ülkeleri güvenli olduğunda gidebilir."

Bu görüşlerin tam tersi karakterli cevaplar veren öğrenciler de görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

K2: "Ben onları normal bir vatandaş olarak görüyorum."

K1: "Mecbur oldukları için tabi ki gelecekler."

ÜYÖ'lerin göçmenlerin, göç etmek için neden Türkiye'yi tercih etmiş olabileceklerine dair görüşleri Şekil 10'daki grafikte sunulmaktadır.



Şekil 10. ÜYÖ'lere göre göçmenlerin Türkiye'yi tercih etme sebepleri

Şekil 10 incelendiğinde ÜYÖ'lerin, göçmenlerin göç için Türkiye'yi tercih etme nedenlerinin coğrafi yakınlık, Türkiye'nin yardımsever ve misafirperver bir ülke olması, sınır güvenliğinin zayıf olması ve ülkeye girebilmek için alınan izinlerin çok kolaylıkla elde edilmesi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K2: “Çünkü buldukları konuma göre en güvenli ülke olduğunu düşünüyorum.”

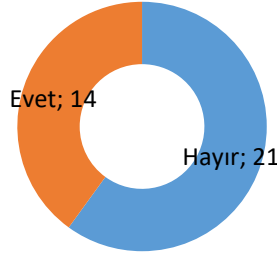
K4: “Ülkelerine yakın ve Türkiye’de sınır güvenliği sıfır, herkes elini kolunu sallayarak girebiliyor.”

K10: “Onlara gereğinden fazla imkân sağladığımız ve emek harcamadan burada rahat bir hayat sürdürdükleri için buradalar.”

K18: “Müslüman olduğumuz için bizim ülkemize geliyorlar.”

K25: “Türk devleti ve milleti olarak çok yardımseveriz.”

Katılımcı öğrencilere sorulan: “Çevreniz, öğretmenleriniz, sosyal medya ve basında çıkan haberler göçmenlerle ilgili düşüncelerinizi etkiledi mi? / yönlendirdi mi?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplara yönelik veriler Şekil 11’de sunulmaktadır.



Şekil 11. ÜYÖ'lere göre göçmenlerle ilgili görüşlerinin etkilenme durumları

Şekil 11 incelendiğinde katılımcıların 21'i göçmenlerle ilgili önyargı, yargı ve tutumlarının çevresel koşullardan etkilenmediğini, tüm duygu ve düşüncelerinin kendi bakış açılarını yansıttığını ifade etmişlerdir. Buna karşılık katılımcıların 14'ü, basında çıkan haberlerin ve çevrelerinde duydukları olumsuz hadiselerin etkisinde kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K6: “Evet cinayet haberleri benim göçmen nefretimi körükledi.”

K12: “Evet kimi zaman haberlerde izlediğim hırsızlık, ülkemizde insanlara zarar vermeleri, kavga çıkartmaları gibi olumsuz haberler beni biraz korkutuyor.”

ÜYÖ'lere yöneltilen: “Göçle gelen öğrencilerin yerine kendinizi koyup süreci yorumladınız mı? Onların yerinde siz olsaydınız ne yapardınız? Nasıl hissederdiniz?” sorusuna verdikleri cevapların değerlendirilmesi Tablo 13’te detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 13.

ÜYÖ'lerin göçmen öğrencilerle empati yapabilme durumları

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	Katılımcı İfadeleri	f
ÜYÖ'lerin Göçmen Öğrencilerle Empati Yapabilme Durumları	Evet, empati yaptım	Hissizlik	K2: Evet bunu hep düşündüm ama ne hissederdim bilmiyorum K20: Bilmiyorum	3
		Olumsuz Duygu ve Düşünceler	K3: Kötü ve yabancı hissederdim K5: Göçmen olmayı düşünmek bile aşağılık hissettiriyor K8: Evet kendimi dışlanmış hissederdim K16: Kendimi onun yerine koydum. Çok acı bir his bunu biliyorum öyle düşündüğümde kendimi kötü hissettim	25
			K21: Evet. Bulduğum ülkede sorun çıkarmaya çalışırdım. Kendimi endişeli hissederdim.	
			K27: Mutsuz ve çekingen hissederdim	

Normal Karşılama	K4: Duruma alışmaya çalışır ve dost edinmeye uğraşırdım	2
	K26: Ben olsaydım daha normal davranmaya çalışırdım	
Eylemsel Farklılık	K7: Onların yerinde ben olsam vatanımı terk etmezdim	3
	K9: Onların yerinde olsam vatanıma son kanıma kadar hizmet ederim	
	K13: Ben kendi ülkemde kalırdım	
Hayır, empati yapmadım	K29: Yorumlamadım, kendimi onların yerine koymak bile istemiyorum	2
	K34: Empati yapmadım yapmak da istemiyorum	

Tablo 13 incelendiğinde, katılımcıların 28'inin göçmen öğrencilerle empati kurabildiği, 7'sinin ise empati kuramadığı belirlenmiştir. Empati yapabildiğini ifade eden öğrenciler arasında, hislerini tanımlamakta zorlandıklarını belirtenlerin varlığı dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin daha önce deneyimlemedikleri bir durumu, yaşlarının da etkisiyle, anlamlandırmakta zorlandıklarını göstermektedir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

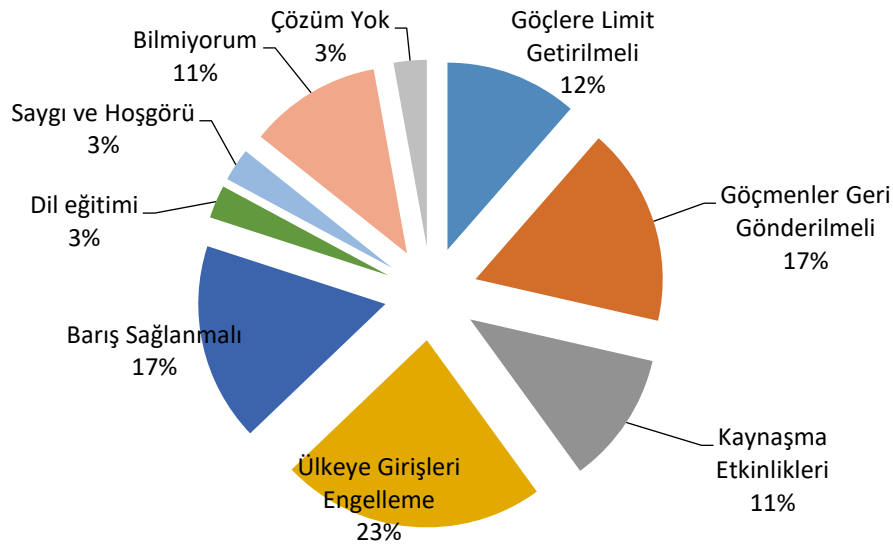
K35: “Açıkçası kendi vatanımdan ayrıldığım için çok fazla üzülürdüm, başkaları tarafından zorbalık veya psikolojik baskı altına alınmaktan daha çok korkardım. Üstelik ürkek ve çekingen davranışlar sergilerdim.”

Tablo 13'te dikkat çeken bir diğer detay göçmen öğrencilerle empati yapabildiğini ancak onların yerinde olmaları halinde başka türlü davranacaklarını belirten öğrencilerin sayıca fazlalığıdır.

K19: “Bende savaş psikolojisiyle çok kötü hissederdim ancak ailemin zoruyla olmadığı müddetçe başka ülkeye göç etmek aklımın ucundan geçmezdi, kaldı ki ailemin de bu şekilde davranacağını düşünüyorum.”

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Göçlerle İlişkili Sorunlara Çözüm Önerileri ve Göçlerin Geleceğine Dair Öngörülerine Dair Bulgular

ÜYÖ'lerin göçlerin yarattığı olumsuz sonuçlara yönelik çözüm önerileri, göçleri azaltma ve yavaşlatmayla ilgili düşünceleri ve gelecekteki durumlarla ilgili öngörülerine ilişkin bulgular sırasıyla ele alınacaktır. Katılımcı ÜYÖ'lerin göçlerin yol açtığı sorunların çözümlerine yönelik görüşlerine ait veriler Şekil 12'de sunulmaktadır.



Şekil 12. ÜYÖ'lerin göçlerin olumsuz sonuçlarına yönelik çözüm önerileri

Şekil 12 verileri incelendiğinde katılımcı ÜYÖ'lerin sorunların çözümü için çoğunlukla ülke sınırlarından göçmen girişinin engellenmesi ve göçmenlerin ülkelerine geri gönderilmesi fikirlerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K6: “Göçmenlerin hepsi ülkeden zorla atılmalıdır.”

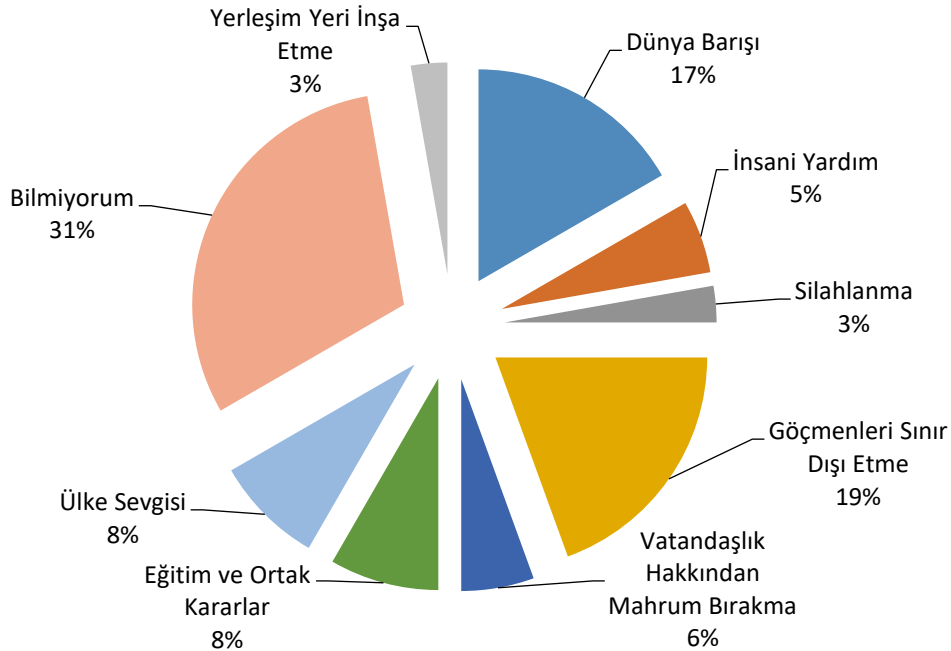
K13: “Göçmen alımı kontrol altına alınmalı, izinsiz göç olmamalı ve göçmenlerin toplumdaki insanlara bu kadar fazla karışmaları engellenmeli.”

K15: “Savaşan ülkeler arasında barış yapılması için çalışılmalı, herkes kendi ülkesinde barış içinde yaşamalı. Olumsuz davranışta bulunan göçmenler hemen ülkelerine geri gönderilmeli, ülke güvenliğimizi korumalıyız.”

Göçlerin olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması ile ilgili nispeten daha ılımlı fikir sunan öğrenciler de bulunmaktadır.

K21: “Tüm dünyada çocuklar birbirleriyle mektup arkadaşlığı yaparak farklı kültürler yakınlaştırılabilir.”

ÜYÖ'lerin göçleri azaltma ve yavaşlatmayla ilgili düşüncelerine yönelik bulgular Şekil 13'te sunulmaktadır.



Şekil 13. ÜYÖ'lerin göçleri azaltma ve yavaşlatmaya yönelik görüşleri

Şekil 13'teki veriler incelendiğinde, katılımcıların göçleri azaltmak için göçmenleri sınır dışı etme, dünyada savaşları sona erdirmeye ve kalıcı barış sağlama gibi görüşleri öne sürdükleri tespit edilmiştir. Dikkat çeken bulgular arasında, katılımcı öğrencilerin 11'inin (%31) göçleri yavaşlatma ve azaltma konusunda bir fikrinin olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin genel olarak göçlerle ilgili sorunların çözümü ve göçlerin azaltılması konusunda umutsuz olduklarını göstermektedir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K4: “Göçleri azaltmak için savaş ve kıtlıkların azaltılması gerek fakat bu şimdilik imkânsız görünüyor.”

K10: “Çocuklara eğitim verilmeli ve ülke sevgisi aşılanmalıdır.”

K33: “Güvenli bir şekilde ülkelerine dönmelerini sağlayalım.”

Katılımcı öğrencilerin göçlerin geleceğine yönelik öngörülerini Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14.

Üstün yetenekli öğrencilerin göçlerin geleceğine yönelik öngörülleri

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	Katılımcı İfadeleri	f	
ÜYÖ'lerin Göçlerin Geleceği ile İlgili Öngörülleri	Olumsuz Öngörülleri	Göçlerin Miktarı ve Hızı	K2: Göç artacak, dünya iyiye doğru gitmiyor	10	
		Savaş-İç Savaş	K4: Dünya gittikçe daha büyük bir krize sürüklendiği için göçlerin artacağını düşünüyorum. K9: Savaşlar artacağı için göçler de artacaktır	3	
		İsyan- Kaos	K23: Dünya savaşı K6: İsyan olası	2	
		Terörizm	K19: Sınır kapısında sıkı bir denetim olmadığından teröristler ülkeye kolayca girerek sıkıntı çıkarabiliyor	1	
		Asayiş Sorunları	K15: Ülke güvenliği tehlikeye girer, iç karışıklık artar	2	
		Çevre Sorunları ve Doğal Afetler	K7: yeni yerleşim yerleri için yeşil alanlar yok edilir çarpık kentleşme ve plansız kentleşme olur. K30: Susuzluk yangın, deprem gibi doğal olaylar artar	3	
		Nitelikli İşgücü Kaybı	K12: Beyin göçlerinin artmasını bekliyorum	2	
		Nüfus Artışı	K3: Nüfus yoğunluğunu artırabilir	2	
		Türk Nüfusunun Azalması	K8: Ülkede Türk nüfusu azalıyor K10: Türkiye'de Türkler yabancı olacak ve dışlanacak	2	
		Ekonomik Sorunlar	K11: Fiyatlarda yükseliş, artan ev fiyatları olabilir.	5	
		Olumlu Öngörülleri	Göçlerin Miktarı ve Hızı	K29: Göçler azalacak ve bu sayede sorunların da azalacağını düşünüyorum K35: Daha az olur diye düşünüyorum	4
			Nüfus Artışı	K31: Nüfusumuz artıyor bu Türkiye için bir artıdır	2
		Fikrim yok		K1: Fikrim yok K32: Bilmiyorum	2

Tablo 14 incelendiğinde, ÜYÖ'lerin göçlerin geleceğine ilişkin öngörülleri genel olarak olumsuz bir tablo çizdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar, gelecekte göçlerin hem hızının hem de miktarının artacağını ve bu durumun ülkelerini olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

K16: "Göç daha çok artacak yaşadığımız ülke bizim ülkemiz olmayacak."

K29: "Artacaktır. Ne de olsa savaşlar artmaya ve şiddetlenmeye devam edecek."

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ÜYÖ'lerin göç ve göçmenlerle olan görüşlerine, göçmenlerin ve kendilerinin göçmenlerle yaşadıkları sorunlara, göçmen öğrencilerle empati geliştirebilme durumlarına, göçlerin yol açtığı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ve son olarak göçlerin geleceği ile ilgili öngörülleri dair bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencileri göç ve göçmen kavramlarını ağırlıklı olarak olumsuz kavramlarla tanımlamış ve bu kavramlarla ilgili dar çerçevede metaforlar üretebilmişlerdir. Katılımcı 35 öğrencinin çoğunluğu göç ve göçmen kavramını tarif ederken oluşturdukları metaforlarda genellikle benzer kelimeleri tercih etmişlerdir. Göçle ilgili 10 öğrenci "taşınmak" kavramını kullanırken; göçmenle ilgili olarak 5 öğrenci "göçer/göçebe" 3 öğrenci "yabancı", 3 öğrenci de "taşınan" kavramını türetmiştir. Öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlardan yola çıkarak göçü ve göçmenliği olumsuz bir olay ve olgu olarak konumlandıkları görülmektedir. Araştırma sonuçlarında dikkat çeken bir husus ise katılımcıların göçü ekonomik, sosyal ve siyasi nedenler etrafında tanımlamış olmalarına rağmen göçün gönüllük esasına göre yapıldığına ve zorunlu olarak yapılan bir eylem olarak görmediklerine yönelik çelişkili görüşlere sahip olmalarıdır. Yine aynı bağlamda öğrenciler göçmen tanımı

yaparken göçü gerçekleştiren kişi olarak salt eylem üzerinden konuyu açıklamış ancak göçmenlerin belli nedenlerle bu eylemi yaptıklarına değinmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri apaçık kendi içinde tutarsızlık barındırmaktadır. Göçmenlerin belli nedenlerle yaşadıkları yeri terk edip geldiklerini ancak bunu gönüllü olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin göçmenlerin zorunlu bir hal içinde olmadıkları ve göç eylemini tercihen gerçekleştirdikleri düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Öğrenciler göçlerin nedeni olarak siyasi gelişmeleri, ekonomik sorunları ve sosyal olayları sıralamışlar ancak en fazla yoğunlaştıkları başlık savaş, iç savaş ve iç karışıklıklar olmuştur. Şüphesiz bunda sıcak çatışmaların sürekli devam ettiği bir süreç içinde yaşıyor olmalarının etkisi büyüktür. Göçlerin nedenleri arasında iklim değişimlerini de göstermiş olmaları bölgesel ve küresel sorunlara olan ilgilerinin tek yönlü olmadığını da kanıtlar niteliktedir. Bu esas itibariyle ÜYÖ'lerin hassas, dikkatli ve olaylara geniş perspektiften bakabilmelerinin bir getirisiidir.

Çalışma bulgularından bir diğeri öğrencilerin göçlerin nedeni olarak gördükleri durumların göç için geçerli sebepler olup olmadığına yönelik görüşleridir. Katılımcıların yüzde 66'sı göç nedenlerinin göç için geçerli olduğunu ancak göçmenlerin göç yerine başka seçenekleri olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların yüzde 56'sı göç yerine mücadele ve savaşmanın daha makul olacağını belirtirken sadece yüzde 2'si göçten başka yapılacak bir şeyin olmadığını ifade etmiştir. Bu iki veriye bakılarak öğrencilerin yine kendi içinde tutarsızlık yaşadığını söylemek mümkündür. Keza göçmenlerin nedenlerini haklı bulmakta ancak göç etmek yerine başka yöntemler deneyerek vatanlarında kalmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu durum ÜYÖ'lerin değer yargılarını inceleyen araştırmalarla tutarlı gözükmektedir. Kurnaz'ın (2018) üstün yetenekli öğrencilerin değerlerle ilgili olan ilişkilerini incelediği araştırmasında bu öğrencilerin vatanseverlikle ilgili çok sayıda metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yüzde 36'sı göçmenlerin yerlerini terk etmemeleri halinde ölüm ve yaralanma, yüzde 20'si tehlikeli ve zorlu yaşam koşullarıyla karşılaşabileceklerini belirtmiş, buna rağmen yine de vatanlarını terk etmemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum her ne yaşanırsa yaşansın ve şartlar ne olursa olsun insanların ülkelerini bırakıp göç etmemeleri gerektiğine olan inançlarının yansısı olarak yorumlanabilir. Bu sonuçlardan hareketle ÜYÖ'lerin vatanseverlik duygularının yüksek olduğu ve ülkelerini sahiplenme konusunda hassasiyet gösterdiklerini göstermektedir.

Göçlerin sonuçlarına yönelik bulgularda öğrencilerin genellikle olumsuz durumlar üzerinde görüş belirttiği tespit edilmiştir. İşsizliğin artacağı, refah seviyesinin düşeceği, kültürel uyumsuzluk ve çatışmaların yaşanacağı konusunda kanaat getiren katılımcılar arasında iş imkanlarının artacağı ve göçmenlerin daha konforlu hayata kavuşacağına yönelik olumlu görüş bildirenler de bulunmaktadır. Öğrenciler yaşanan göçlerle birlikte konut fiyatlarının arttığını ve barınma sorunlarının yaşandığını belirterek göçmen öğrencilerin de dışlanma, ırkçılık ve yabancılık çekme gibi sorunlar yaşadığını dile getirmişlerdir. Yaşanan sorunların dil, kültürel farklılık, göçmen öğrencilerin istenmeyen davranışları, akademik olarak başarısız olmaları ve ekonomik yetersizliklerden kaynaklandığını belirten öğrencilerin görüşleri alanda yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir. Nar (2008), Gencer ve Karagöz (2016), Janssen, Verhulst, Bengi-Arslan, Erol, Salter ve Crijnen (2004), Kaştan ve Bozan (2016) yaptıkları çalışmalarda göçle gelen öğrencilerin sosyo-ekonomik sıkıntılar yaşadıkları, kültürel çatışmalar nedeniyle uyum sorunu çektiklerini ve akademik anlamda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yine alandaki bazı çalışmalarda göçle gelen öğrencilerin dışlanma, dil, uyum ve aidiyet sorunlarıyla karşılaştıkları, okula ve çevrelerine uyum sağlamakta yaşadıkları zorluklardan dolayı sıklıkla şiddete ve küfürlü ifadelerle başvurdukları belirlenmiştir (Chikkatur, 2009; Cazares, 2009; Ekici, 2015; Topsakal, Mery ve Keçe, 2013; Bahar ve Yılmaz, 2018; Avcı, Koçoğlu ve Ekici, 2013; Han, 2010; Kaştan, 2015; Mercan, Polat Uluocak, 2009; Uzun ve Bütün, 2016; Tok, 2010; Öngören, Özkan, Yüksel ve Sever, 2017). Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu okulundaki veya sınıfındaki göçmen öğrencilerle iletişim kurmadığını, göçmenlerin içine kapanık ve sessiz tutumlar sergilediğini ve daha çok kendi aralarında oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum da adı geçen çalışmalardaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin 28'i göçmen öğrencilerle sorun yaşamadığını 7'si ise bazı sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Sorun yaşayan öğrenciler ise göçmen öğrencilerin kurallara uymaması, temizlik ile ilgili farklı alışkanlıklara sahip olmaları ve dil sorunları nedeniyle anlaşmazlıklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanında dil, ortamda yabancı istememe ve göçmenlerin kendi aralarında farklı dil konuşmaları katılımcıları rahatsız eden diğer etkenleri oluşturmaktadır. Ancak bu sorunları dile getirenlerin sayıca azlığı üstün yetenekliler içerisinde sağ duyu ve empati duygusunun gelişmiş olduğu yönünden değerlendirilmiştir. ÜYÖ'lere göre göçmen öğrenciler dışlanma, dil, uyum ve akran zorbalığına maruz kalmaktadırlar.

ÜYÖ'lerin göçmenlerin Türkiye'de bulunmalarına yönelik olarak olumsuz bir tutum içerisinde buldukları araştırma sonuçlarına yansımıştır. Buna göre katılımcıların yüzde 29'u göçmenlerin Türkiye'de bulunmasını ülke ekonomisi için tehlikeli görmekte, yüzde 32'si ise ülkelerine dönmeleri gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılara göre göçmenlerin Türkiye'de bulunmaları asimilasyon tehlikesini doğurmuş ve bu durum ülke geleceği için tehdit olarak algılanmıştır. Katılımcıların yüzde 21'i ise göçmenlerin Türkiye'de bulunmalarını normal bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Bu alanda yapılan bazı çalışmalar katılımcıların öngörüsünü doğrular niteliktedir. Nitekim Aydemir Işıklı, & Özmen (2019)'e ait çalışmada artan göçmen nüfusunun Türkiye ekonomisini olumsuz açıdan etkilediği görülmektedir. ÜYÖ'lerin göçmen nüfusun etkilerini etnik yapının değişmesi ve ülke ekonomisi açısından değerlendirmesi dikkat çekicidir. Katılımcı öğrencilere göre göçmenlerin Türkiye'yi tercih etme nedenleri büyük ölçüde Türkiye'nin misafirperver olması, ülke sınırlarının yeterince korunmaması, geçişlerin diğer ülkelere göre nispeten kolay olması ve göç veren bölgelere olan coğrafi yakınlıktır. Göçmenlerle ilgili önyargı ve yargıların sosyal medya ve yakın çevrelerinden etkilenip etkilenmediği sorulan katılımcıların 21'i hayır; 14'ü evet cevabını vermiştir. Katılımcıların 28'i göçmenlerle empati yapabildiğini ifade ederken 7'si empati kuramadığını söylemiştir. Empati kurabildiğini ifade eden öğrenciler arasında dikkat çekici sonuç bazı öğrencilerin göçmenlerin yaşadıkları durumu anlamlandıramadıklarını belirtmiş olmasıdır. Yaşıtlarına göre daha hassas özellikteki ÜYÖ'lerin bu söylemleri oldukça ilginçtir. Ancak daha önce deneyimlemedikleri bu durumu dürüstçe algılayamadıklarını ifade etmeleri de ayrıca önemlidir. Bu sonuçlar öğrencilerin düşüncelerini dürüstçe ve samimi olarak paylaştıklarını göstermektedir.

Katılımcıların göçlerin ortaya çıkardığı olumsuz durumların çözümlerine önerileri göçmenlerin ülkeye girişlerinin engellenmesi, göçmenlerin ülkelere geri gönderilmesi, kaynaştırma etkinlikleri düzenlenmesi şeklinde sıralanmıştır. Göçlerin azaltılması ve hızının yavaşlatılması yönündeki önerileri ise; dünya barışının ortak girişimlerle sağlanması, göçmenlerin sınır dışı edilmeleri ve ülke ve vatan sevgisi aşılama olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle katılımcı öğrenciler göçmenlerin ülkelere geri gönderilmesinin sorunu büyük ölçüde ortadan kaldıracığını düşünmektedir. Dikkat çekici diğer bir sonuç katılımcıların yüzde 31'inin sorunun çözümüne yönelik bir fikrinin olmamasıdır. Yine katılımcıların 29'u göçlerin gelecekte artacağını, çevre sorunları, işsizlik, asayiş, barınma, terör ve iç savaşların yaşanacağını öngörürken 6'sı göçlerin gelecekte bir şekilde yavaşlayacağını ve dünya devletlerinin soruna kalıcı çözümler getireceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Üstün zekaya sahip öğrencilerin göçlerin geleceği ile ilgili umutsuz olmaları durumu daha vahim bir hale sokmaktadır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında şu öneriler sunulmuştur:

- Göçle gelen öğrencilerin yaşadığı sorunlarla ve göçmen öğrencilerle aynı ortamı paylaşan öğrencilerle ilgili çalışmalar genişletilmeli ve belirlenen ihtiyaçlara göre eğitim ortamları yeniden düzenlenmelidir
- Göçmen öğrencilerin uyum sorunlarıyla ilgili saha araştırmaları belli aralıklarla tekrarlanmalı ve süreç takip edilmelidir
- Değişen dünya düzeninin getirdiği küresel bir sorun haline gelmiş göç konusunun gerçekte ne olduğu öğrencilere aktarılmalı ve öğretmenlerin ve diğer paydaşların görüşleri alınmalıdır
- Yaşanan sorunların çözümü, sorunu birebir yaşayan muhatapların düşünceleri öğrenilmeden mümkün olmayacağından gerçekçi sonuçlar için çaba gösterilmelidir
- Göçle ve göçmenlerle hayatımıza girmiş olan sorunların derinleşmemesi ve geri dönülmez sonuçlara yol açmaması adına göç ve göçmen konularının öğrencilere, öğretmenlere ve toplumun her kesimine doğru anlatılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademik Dergisi*, 17(56), 179-190
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71255/1143953>
- Aleshkovski, I. A. (2017). Globalization Of International Migration: Social Challenges And Policy Implications. *Rudn Journal Of Sociology*, 17(2), 213-224. Redrieved from
<https://cyberleninka.ru/article/n/globalization-of-international-migration-social-challenges-and-policy-implication>

- Akalın, A.T. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aras, B., & Yasun, S. (2016). The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: Temporary education centers and beyond. Retrieved from <https://research.sabanciuniv.edu/id/eprint/29697/>
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. & Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır örneği). *International Journal of Social Science (Jass)*, 6(2), 91-105. DOI: 10.9761/jass_553
- Aydemir, C., Işıklı, E. İ., & Özmen, G. (2019). Türkiye'de mülteci sorununun yoksulluk ve refah seviyesine etkisi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 52-63 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/764759>
- Bahar, H. H., & Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 238-257 <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/38696/450181>
- Beiser, M., & Hou, F. (2001). Language acquisition, unemployment and depressive disorder among Southeast Asian refugees: a 10-year study. *Social science & medicine*, 53(10), 1321-1334. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00412-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00412-3)
- Beyazova, A., & Akbaş, M. (2016). *Türkiye'deki devlet okullarında Suriyeli mülteci çocuklar*. Değerler Eğitimi: Eğitimde Farklılık ve Katılım Hakkı, edited by A. Kaya, G. Vural and A. Aydın. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 127-146.
- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237. Retrieved from <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=477065>
- Castles, S., Miller, M. J., Bal, B. U., & Akbulut, İ. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Cazares, L. R. A. (2009). *A comparative study of average and high-achieving high school immigrant and non-immigrant students of Mexican heritage* (Unpublished Master's Thesis) University of Southern California, Goodburn. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/39745315_A_comparative_study_of_average_and_high-achieving_high_school_immigrant_and_non-immigrant_students_of_Mexican_heritage
- Chacón, J. M. (2009). Managing migration through crime. *Colum. L. Rev. Sidebar*, 109, 135. Retrieved from https://scholarship.law.uci.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1574&context=faculty_scholarship
- Chikkatur, A. P. (2009). *Difference matters: Race, immigration and national identity at a diverse, urban public high school* (Unpublished Doctoral Dissertation) University of Pennsylvania Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/d7165d2ef4e6701488640f47a13a1970/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750>
- Danış, A. D. (2004). Yeni göç hareketleri ve Türkiye. *Birikim Dergisi*, 184(1-2), 1-12. <https://www.academia.edu/download/10202856/yenigochhareketleri.pdf>
- Duman, T. (2016). *Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi*. HM Paksoy ve diğerleri içinde, II. Ortadoğu Konferansları: Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu, 46-54.
- Ekici, Y. F. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. Disiplinler arası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/5330>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*.
- Gencer, T. E. & Karagöz, D. (2016). *Mülteci çocukların mekânsal ve psiko-sosyal yoksunlukları: kentsel alanlarda mülteci çocuk olmak*. (Ed. A. Çolpan Kavuncu), Kentsel Güvenlik ve Çocuk Suçluluğu, Ankara: Polis Akademisi Yayınları, ss. 37-46.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105. http://miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/1994_Guba_Lincoln_Paradigms_Quali_Research_chapter.pdf

- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Human Rights Watch (HRW). (2015). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller.
- İçduygu, A., Erder, S., & Gençkaya, Ö. F., (2009). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları 1923 2023 Ulus devlet Oluşumundan Ulus ötesi Dönüşümlere*. Ahmet İçduygu, Sema Erder, Ömer Faruk Gençkaya (Ed.). İstanbul: MireKoç.
- Janssen, M. M., Verhulst, F. C., Bengi-Arslan, L., Erol, N., Salter, C. J., & Crijnen, A. A. (2004). Comparison of self-reported emotional and behavioral problems in Turkish immigrant, Dutch and Turkish adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 133-140. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00127-004-0712-1>
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim online*, 16(4), 1768-1776. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342990>
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 216-229. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoses/issue/8549/614109>
- Kaştan, Y., & Bozan, İ. (2016). Yöneticiler açısından göçün eğitim üzerindeki etkisi: bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 105-129. <https://doi.org/10.20860/ijoses.14505>
- Kara, S. B. K., & Tüysüzer, B. Ş. (2019). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *The Journal Of Academic Social Science*, 44(44), 236-250. DOI: 10.16992/ASOS.12138
- Kurnaz, A. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerde değerlerin gözlemlenme durumu ve öğrencilerin bu değerlere ilişkin algılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 413-436. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/483249>
- Kusmer, K. L. (1997). Ghettos real and imagined: A historical comment on Loic Wacquant's' three pernicious premises in the study of the American ghetto'. *International Journal of Urban & Regional Research*, 21(4). DOI: 10.1111/1468-2427.00110
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiyedeki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/30378/328099>
- Liu, E. Y., & Polson, E. C. (2016). The colors of fear: A multilevel analysis of fear of crime across Houston area neighborhoods. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 14(4), 307-326. <https://doi.org/10.1080/15377938.2016.1187238>
- Mariani, F. (2010). Migration and crime. IRES, Université Catholique de Louvain, *Paris School of Economics, IZA, Bonn*. http://conference.iza.org/conference_files/LeIllli2010/mariani_f2907.pdf
- Melossi, D. (2003). In a Peaceful Life' Migration and the Crime of Modernity in Europe/Italy. *Punishment & Society*, 5(4), 371-397. <https://doi.org/10.1177/14624745030054001>
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/155147>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104. <https://eric.ed.gov/?id=ED415771>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*, Mentor, New York.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
- Mills, M. (2009). Globalization and inequality. *European sociological review*, 25(1), 1-8. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn046>

- Nar, B. (2008) *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Orhan, O., & Gündoğar, S. S. (Eds.). (2015). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri. *Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi*.
- ÖEHY (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07.07.2018 tarihli ve 30.471 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.
- Öngören, S., Özkan, A., Yüksel, B. & Sever, D. (2017). Göçmen çocukların yaşadıkları uyum problemlerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(59), 147-159. DOI: 10.16992/ASOS.13000
- Özmete, E., Yıldırım, H., & Duru, S. (2018). Yabancı düşmanlığı (Zenofobi) ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18, 191-209. <https://doi.org/10.21560/Spd.V18i39974.451063>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri*, Ankara: Maya Akademi.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81 <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=474491>
- Sarıtaş, İ. (2006). *Küreselleşme kavramı, feodaliteden küreselleşmeye temel kavram ve süreçler*. (Ed. Tevfik Erdem). Ankara: Lotus.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34754/384374>
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in nursing science*, 8(3), 27-37. https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/abstract/1986/04000/the_problem_of_rigor_in_qualitative_research.5.aspx?context=featuredarticles&collectionid=3
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği.
- Sayın, Y. (2016), "Arap Baharı Süreci ve Sömürgelerin Çözülmesi", *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (30): 65-70. <https://hdl.handle.net/11492/1255>
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2) 419-426 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/474049>
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal düşünce dergisi*, (86), 127-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/liberal/issue/48149/609148>
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. *Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*.
- Tekeli, İ. (1975), "Göç Teorileri ve Politikaları Arasındaki İlişkiler", *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1 http://jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/1975/cilt01/sayi_1/153-176.pdf
- Tok, N. (2010). *Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tokmak, A., Ginesar, Ö., & Kara, İ. (2023), Ücretli sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 148-168. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/78579/1285366>

- Topcu, S. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin değer kavramına yönelik algıları: Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 10 (11) DOI: 10.7827/TurkishStudies.8436
- Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Journal of International Social Research*, 6(27). https://www.academia.edu/download/33854684/cocuklarin_egitim-ogrenim_hakki_uzerine.pdf
- Tunç, A. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam akademi dergisi*, 2(2), 29-63. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tesamakademi/issue/12946/156434>
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/155147>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, M. (2001). *Küreselleşme ulusal hukuk ve Türkiye*. Ankara: Siyasal Kitabevi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAMIŞ OLDUĞU KLASİK (GELENEKSEL) VE GÜNCEL (POPÜLER) SORUNLAR¹

CLASSICAL (TRADITIONAL) AND CURRENT (POPULAR) PROBLEMS FACED BY SOCIAL STUDIES TEACHERS

Kenan BAŞ², Abdulkerim DİKTAŞ³

ÖZ: Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşamış olduğu klasik ve güncel sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek ve bu doğrultuda güvenilir analizler yapabilmektir. Nitel araştırma deseninin benimsendiği araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim bahar yarıyılında Doğu Anadolu bölgesinin büyükşehir kategorisinde yer alan (x) bir ilinde devlet ortaokullarında görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenleri, klasik (geleneksel) sorunlar olarak; Haftalık ders saatlerinin yetersiz olması, Ders kitaplarının içerik olarak bazı konularda yetersiz kalması, Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, Veliler açısından Sosyal Bilgiler dersinin çok önemsenmemesi, başlıkları altında çeşitli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Güncel sorunlar olarak; Liselere geçiş sınavında dersin katsayı oranının düşük olmasına bağlı olarak, dersin ciddiye alınmaması, Atamaların çok az olması, başlıkları altında çeşitli sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, Klasik ve Güncel Sorunlar, Öğretmen

ABSTRACT: The aim of this study is to reveal the views of Social Studies teachers on the classical and current problems they experience and to be able to make reliable analyzes in this direction. The study group of the research in which the qualitative research design was adopted consists of 20 Social Studies teachers working in state secondary schools in a province (x) in the Metropolitan category of the Eastern Anatolia Region in the spring semester of 2023-2024 academic year. In the research, easily accessible case sampling and criterion sampling from purposeful sampling methods were used. The research data were collected through a semi-structured interview form. The findings obtained were analyzed with the descriptive analysis technique. According to the research findings, social studies teachers stated that there were various problems under the titles of classical (traditional) problems; Insufficient weekly lesson hours, Insufficient content of textbooks in some subjects, Large class sizes, Social Studies course not being given much importance by parents. As current problems; Due to the low coefficient rate of the course in the high school entrance exam, the course is not taken seriously, There are very few appointments.

Keywords: Social Studies, Classical and Current Problems, Teacher

Bu makaleye atf vermek için:

Baş, K. ve Diktaş, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşamış olduğu klasik (geleneksel) ve güncel (popüler) sorunlar, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 30-45.

Cite this article as:

Baş, K. & Diktaş, A. (2024). Classical (traditional) and current (popular) problems faced by social studies teachers. *Trakya Journal of Education*, 14(Özel Sayı), 30-45.

¹ Bu çalışma 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr. Ağin İbrahim Çeçen Üniversitesi, Patnos Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü, Ağin / Türkiye, e-mail: kenanbas2301@gmail.com. ORCID:0000-0003-4253-2323

³ Dr. Öğretim Üyesi: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Çanakkale / Türkiye, e-mail: abdulkerim.diktas@comu.edu.tr. ORCID:0000-0002-5803-5586

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social Studies is a field of study that aims to raise conscious, skillful, thinking, and questioning democratic citizens by addressing the relationship between the individual and his/her physical and social environment within the framework of the content and methods of sciences related to human and social life, within the framework of time, and aims to provide individuals with basic values related to social life in a globalizing world (Tahiroğlu, 2006). No matter how good the education system is in any society, if the problems experienced by teachers who are the implementers of the program in the field and the expectations they have targeted are not taken into consideration by that society, it is very difficult to obtain the intended efficiency from the program. Teachers can only carry out the program in line with the targeted principles by working more efficiently and willingly, and by eliminating the problems experienced in the education and training process (Kuş & Çelikkaya, 2010). Therefore, teachers who are the implementers of the program have an important role and share in achieving the goals specified in the Social Studies curriculum in accordance with its purpose (Yılmaz & Tepebaş, 2011).

Method

This study aimed to describe a past or current situation as it is, and therefore a case study design, which is a qualitative research design based on interviews, was used. The study group consisted of 20 Social Studies teachers working in state secondary schools in a province (x) in the Metropolitan category of the Eastern Anatolia Region in the spring semester of 2023-2024. Voluntariness was taken into account in the participation in the study. In the study, easily accessible situation sampling and criterion sampling, which are among the purposeful sampling methods, were used. The data obtained from the study were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. Semi-structured interview forms offer participants the opportunity to express the world they perceive with their own thoughts (Merriam, 2015). While preparing the interview forms, a literature review was conducted and expert opinions were obtained. The prepared interview form was presented to the opinions of two faculty members (2 Assoc. Prof. Dr.) working in the Social Studies teaching department of the faculties of education of two different state universities in Turkey. In addition, the semi-structured interview form was presented to the opinions of two Social Studies teachers working within the Ministry of National Education, and a pilot application was conducted, and the interview form was finalized within the framework of the feedback received. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. As a result of the study, themes were created as a result of the findings obtained from the interview form conducted with the teachers and converted into tables. The teachers who participated in the study were coded as K1, K3, K20. The answers given by the participants for each question in the interview form were read and analyzed one by one. Within the framework of the obtained data, it was decided under which theme/themes the opinions presented would be organized and presented. In terms of the reliability of the study, the obtained data were re-coded by two different researchers at different times. The reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used to ensure the reliability calculation of the research ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Disagreement}}$). As a result of the calculation, the reliability of the research was calculated as 92%.

Findings, Discussion and Conclusion

It has been determined that Social Studies teachers emphasize the insufficient weekly lesson hours and excessive gains in terms of the Social Studies Curriculum as classical (traditional) problems. The results of the studies conducted by Akgül, (2006); Arslantaş (2006); Uzun (2007); Kalaycıoğlu (2007); Çetin (2007); Altınöz, (2008); Dilmaç, (2008); Akdeniz & Kapıcıoğlu (2010); Kuş & Çelikkaya (2010); İncekara (2011); Memişoğlu & Köylü (2015); Gönenç & Açıkalın (2015) are consistent with the results of this study. Both the results of this study and the studies conducted by the researchers mentioned above show that the weekly lesson hours allocated to the Social Studies course should be increased and although the studies conducted belong to the past periods, this problem still continues. It has been found that Social Studies teachers emphasize problems such as inadequate content in some subjects in terms of teaching materials, Social Studies textbooks being designed as history books, limited source diversity, insufficient and

unqualified evaluation questions in the textbooks, etc. In terms of school administration and physical conditions of the school, it has been found that Social Studies teachers emphasize problems such as crowded class sizes, school administrations being indifferent and uninterested in problems related to Social Studies course, lack of sufficient materials for the course and the school administration being unwilling to provide materials for the course or ignoring the situation. It has been found that Social Studies teachers emphasize problems such as the course contents mostly consisting of abstract subjects, too much subject information, activities that will increase interest in the course not being done or not being done, and few additional course opportunities from the perspective of the teacher. It has been found that they emphasize problems such as the low level of attitude and interest of the students towards the course, students coming to the course unprepared, etc. From the perspective of the student, it has been found that they emphasize problems such as Atbaşı, (2007), Yılmaz & Tepebaş, (2011); The results of recent studies conducted by Akşit (2011) are similar to the results of this study. It has been determined that Social Studies teachers emphasize the following current problems: The serious loss of reputation of the teaching profession in terms of Social Studies as in other branches from a social perspective. It has been determined that Social Studies teachers emphasize the problem of the course not being taken seriously due to the fact that the coefficient rate of the course in the high school entrance exam is low compared to other branches from the perspective of parents and students, and therefore there is an increase in negative actions and behaviors towards both the course and the teacher of the course. The Social Studies Teachers who participated in the research suggested the following as solutions to both problems (traditional and current); It has been determined that they have expressed their opinions on the following: increasing Social Studies lesson hours and reducing the number of students in classes, reducing the gains in the program and increasing the number of current topics in the program content, allocating more quotas to the Social Studies branch in teacher appointments, school administrations not remaining indifferent to the problems of Social Studies teachers, and implementing the necessary measures and actions on many issues (coefficients, etc.) in order to move this branch to higher levels from a social perspective (especially for parents and students).

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersinin tarihsel süreci irdelendiğinde nerede, nasıl ve ne zaman başladığı tam olarak kesin bir şekilde bilinmemekle birlikte bu sürecin Antik Yunan ve Roma gibi medeniyetlerle ilkçağ toplumlarına kadar uzandığı bilinmektedir. Sosyal Bilgiler eğitiminin asıl ortaya çıkma gerekçesi veya böyle bir alana ihtiyaç duyulmasının asıl nedeni sorgulandığında ise 20. Yüzyılın başlarında farklı ülkelerden Amerika'ya gerçekleştirilen yoğun göç olgusu ve buna bağlı olarak farklı ülkelerden, etnik kökenlerden, dinlerden, dillerden, kültürlerden vb. gelen insanların bir arada yaşayabilmelerini sağlamak ve bu insanların Amerikan vatandaşlığı çatısı altında birleşebilmelerini sağlamak kaygısından doğduğu bilinmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan ve daha sonra dünyanın diğer bölgelerine yayılan Sosyal Bilgiler dersi, ilk başlarda, ulusal bir kimlik oluşturma ve vatandaşlık eğitimi amacıyla kullanıldı. Bu ders ile öğrencilere, Amerikan tarihi, bireyin sahip olmuş olduğu anayasal haklar ve vatandaşlık görevleri gibi konular öğretiliyordu. Fakat, süreç ilerledikçe Sosyal Bilgiler dersi, daha geniş bir perspektifte toplumsal konuları da kapsamaya başladı. Çünkü disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olan bu ders ile tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, siyaset, antropoloji vb. pek çok alandan elde edilen bilgiler ile ülkenin geleceği olacak öğrencilere çok yönlü bir bakış açısının kazandırılması, kapsamlı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve yaşadıkları dönemde dünya arenasında gerçekleşen olayları daha iyi anlamaları ve analiz edebilmeleri hedeflenmekteydi (Aktan ve Saylan, 2013).

Sosyal Bilgiler dersinin dünya genelinde yaşamış olduğu bu ortaya çıkma süreci Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ve sonraki süreçlerinde ülkemizde de devam etmiştir. Türkiye'de ilk kez 1968 yılında bir ders adı olarak programda yer alan Sosyal Bilgiler, 1968 programından önce (1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948) Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi dersleri, 1962 yılında ise Toplum ve Ülke İncelemeleri dersleri ile yürütülmüştür (Kılıçoğlu, 2009; Memişoğlu & Köylü, 2015). Daha sonra Sosyal Bilgiler dersi 1968-1969 eğitim öğretim yılında tüm ilkokullara, 1970-1971 eğitim öğretim yılında ise deneme amaçlı olarak ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. Ancak bu uygulama 1985 yılında kadar devam etmiştir. Sosyal Bilgiler dersi, 1985 yılında sonra İlköğretim II. Kademe Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri adı altında verilmeye başlanmıştır (Akdağ ve Kaymakçı, 2011; Bilgili, 2022). Günümüzde ise modern şekliyle Sosyal Bilgilerin temeli 18 Ağustos 1997 tarihli 23084 sayılı kanunla atılmış ve yapılan bu düzenleme ile "Millî Tarih", "Millî Coğrafya" ve "Vatandaşlık Bilgileri" derslerinin yerine 1998

yılından itibaren 4 - 7. Sınıflarda okutulmak üzere “Sosyal Bilgiler” dersi konmuştur (MEB, 1998a; MEB, 1998b).

Sosyal bilgiler dersi, önemli bir derstir (Erden, 2000). Sosyal Bilgiler mihver (eksen) derslerden biridir (Öztürk & Otluoğlu, 2002). Yani; diğer dersler, -fen bilgisi ve- sosyal bilgiler dersi ekseninde ilişkiler kurularak yapılandırılmalıdır (Aykırı, 2022). Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla Sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş olan bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Erden, Tarihsiz). Sosyal Bilgiler insan ve toplumsal yaşamla ilgili bilimlerin içerik ve yöntemleri çerçevesinde, bireyin fiziki ve sosyal çevresiyle olan münasebetini zaman boyutu çerçevesinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve bununla birlikte küreselleşen dünyada bireylere toplumsal yaşamla ilgili temel değerlerin kazandırılmasını hedefleyen, bilinçli, becerikli, düşünen, sorgulayan demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Tahiroğlu, 2006).

Sosyal Bilgiler dersi bireylerin, farklı kültürel özellikleri bünyesinde barındıran demokratik toplumlarda yaşamlarını dayanışma içerisinde sürdürebilmeleri için gerekli olan yetenekleri geliştirmektedir (Michaelis & Garcia, 1996). Sağlamer (1997) ise Sosyal Bilgilerin amacını, insan ilişkilerinin anlaşılabilirliği için gerekli olan düşünce, bağımsızlık, inanç, kültür ve iş birliği gibi kavramların oluşturulması ve bunların geliştirilmesi şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler bireyin yaşama dair pek çok alanda kendini en üst seviyede geliştirmesini sağlayan ve bununla birlikte bu süreç içerisinde kendini keşfetmesine olanak sunan önemli bir alandır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersinin etki alanı sadece sınıf duvarlarıyla sınırlı değildir. Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere eleştirel düşünme, empati yapabilme ve yaşadığı toplum içerisinde etkili iletişim kurabilme gibi hayati beceriler kazandırılarak, demokratik bir toplumun arzu edilen aktif ve bilinçli üyeleri yetiştirilir.

Sosyal Bilgiler dersi sadece sosyal bilimler ekseninde hareket edip sosyal bilimleri öğreten bir ders değildir. Aksine aynı zamanda bireylerin sosyalleşmesini de sağlayan bir derstir. Teoriden uygulamaya geçemeyen herhangi bir Sosyal Bilgiler eğitiminin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi oldukça güçtür. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin çevreleri ile iletişim kurabilmelerini, var olan farklı görüş ve fikirleri ortaya çıkarmalarını, kendi fikir ve düşüncelerini savunmakla birlikte bunları test etmelerini, sosyal konular ile toplumsal ilişkiler arasında bağ kurup yeni bilgi, beceri ve değer kazanmalarını sağlar. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler eğitimi bilginin aktif bir şekilde yapılandırıldığı önemli bir süreç olarak tanımlanabilir (Ersoy & Kaya; 2008, s.286). Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersi, çocukların içerisinde yaşamış oldukları toplum ve dünya hakkında bir anlayış veya dünya görüşü oluşturulması noktasında da aktif rol oynamaktadır. Çünkü dersin önemli amaçlarından biri de sosyal etki oluşturmak ve bu ekseninde iyi vatandaşlar yetiştirmektir (Kaya & Öner, 2017). Ayrıca demokratik yaşamın kıymetinin anlaşılabilirliği için gençlerin kafalarını ve karakterlerini kuvvetlendirme noktasında da Sosyal Bilgiler etkin bir güç olarak vardır (Moffatt, 1957, s.20). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretiminde hedeflenen en önemli amaç, öğrenciye “toplumsal kişilik ve kimlik” kazandırmaktır (Kaya & Öner, 2017).

Herhangi bir toplumda öğretim sistemi ne kadar iyi olursa olsun programın sahada uygulayıcısı olan öğretmenlerin şayet yaşadıkları sorunlar ve hedeflemiş oldukları beklentiler o toplum tarafından dikkate alınmazsa programdan amaçlanan verimin alınması oldukça güçtür. Öğretmenlerin daha verimli ve istekli çalışmaları ile programı, hedeflenen ilkeler doğrultusunda yürütebilmeleri ancak eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunların giderilmesi ile mümkün olabilir (Kuş ve Çelikkaya, 2010). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretim programında belirtilen hedeflerin, amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesinde programın uygulayıcısı olan öğretmenler önemli bir role ve paya sahiptir (Yılmaz & Tepebaş, 2011). Bu çalışma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşamış oldukları klasik ve güncel sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin ifade etmiş oldukları çözüm önerilerini ortaya koyabilmeyi amaçlamaktadır. Buna bağlı olarak çalışmanın Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin var olan sorunlarının giderilmesinde veya minimum düzeye indirgenmesinde hem araştırmacılara hem de yetkililere referans veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşamış olduğu klasik ve güncel sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek ve bu doğrultuda güvenilir analizler yapabilmektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşamış oldukları öncelikli klasik (geleneksel) sorunlar nelerdir?
- 2) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşamış oldukları öncelikli güncel (popüler) sorunlar nelerdir?

3) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşamış oldukları öncelikli klasik (geleneksel) ve güncel (popüler) sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada geçmişte veya mevcut durumda var olan bir durumu olduğu şekli ile betimlemek amaçlanmış ve bu nedenle görüşmeye dayalı bir nitel araştırma deseni olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlar üzerinden genelleme yapma yoluna gidilmez. Ancak araştırma konusuna bağlı olarak var olan duruma ilişkin elde edilmiş olan sonuçlar, benzer durumların anlaşılmasında örnek teşkil edebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim bahar yarıyılında Doğu Anadolu bölgesinin Büyükşehir kategorisinde yer alan (x) bir ilinde devlet ortaokullarında görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir. Buna bağlı olarak amaçlı örnekleme yöntemleri olay ve olguların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kolay ulaşılabılır durum örnekleme çalışma yapılacak kişi veya grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin veya bunlara erişilmesinin nispeten daha kolay olduğu örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütleri karşılayan örnekleme türüdür (Patton, 1987). Bu çalışmada araştırmacılar, çalışmaya katılım sağlayacak olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından farklı olmalarını ölçüt olarak belirlemişlerdir.

Tablo 1.

Çalışmaya katılan katılımcılara ait demografik özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem
K1	Erkek	49	Evli	Lisans	27
K2	Erkek	53	Evli	Lisans	29
K3	Erkek	52	Evli	Lisans	30
K4	Erkek	44	Evli	Lisans	17
K5	Kadın	34	Evli	Lisans	3
K6	Erkek	37	Evli	Lisans	13
K7	Erkek	32	Bekar	Lisans	1ve
K8	Erkek	35	Evli	Lisans	6
K9	Erkek	38	Evli	Lisans	17
K10	Erkek	56	Evli	Lisans	28
K11	Erkek	57	Evli	Lisans	28
K12	Erkek	49	Evli	Lisansüstü	20
K13	Kadın	45	Evli	Lisans	21
K14	Erkek	26	Bekar	Lisans	3
K15	Kadın	28	Bekar	Lisans	2
K16	Erkek	34	Evli	Lisans	5
K17	Kadın	37	Evli	Lisans	7
K18	Kadın	29	Bekar	Lisans	4
K19	Erkek	42	Bekar	Lisans	11
K20	Kadın	30	Bekar	Lisans	5

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan (f:20) Sosyal Bilgiler öğretmeninden f:14'ü erkek; f:6'şisi ise Kadın öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerden f:14'ü evli f:6'sı bekardır. Çalışmaya katılım sağlayan Öğretmenlerden sadece f:1 kişi Lisansüstü mezunu olup, geriye kalan f:19 öğretmen Lisans mezunu durumundadır. Öğretmenlerin yaş durumları incelendiğinde ise çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerden en küçük olanın yaşı 26 en büyük olanın yaşı ise 57'dir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem durumları incelendiğinde ise en az mesleki kıdem 1 (bir) en yüksek mesleki kıdem ise 30 olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmadan elde edilmiş olan veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara, algıladıkları dünyayı kendi düşünceleri ile ifade etme imkânı sunar (Merriam, 2015). Görüşme formları hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu Türkiye'de farklı iki devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği anabilim dalında görev yapan iki öğretim üyesinin (2 Doç. Dr.) görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu MEB bünyesinde görev yapan 2 Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşüne de sunulmuş bir pilot uygulama yapılarak alınan geri dönütler çerçevesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucu sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma sonucunda öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşme formundan elde edilen bulgular sonucunda temalar oluşturulmuş ve tablolar haline dönüştürülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenler K1, K3, K20 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formunda yer alan her soru için katılımcıların vermiş oldukları cevaplar tek tek okunmuş ve analiz edilmiştir. Elde edilen veriler çerçevesinde ortaya konan görüşlerin hangi tema/temalar altında organize edileceği ve sunulacağı kararlaştırılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği açısından elde edilen veriler farklı iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yeniden kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasının sağlanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %92 olarak hesaplanmıştır. Bu tür hesaplamalarda (Güvenirlik) elde edilen sonucun %70'in üzerinde çıkması çalışmalar için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bununla birlikte çalışmanın tutarlılığını ve güvenilirliğini daha da arttırmak için elde edilen verilerin tamamı yorumlanmadan veya genelleme yapılmadan, katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma yürütülürken gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 22.02.2024 tarih ve 95240 sayılı karar ile E-95531838-050.99-96075 numaralı evrak sayılı etik kurul belgesiyle alınmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşamış oldukları öncelikli klasik (geleneksel) sorunlar nelerdir?

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı açısından Öğretmen Adaylarının Dile Getirdikleri Klasik (Geleneksel) Sorunlar

Tablo 2.

Zaman (Ders Süresi) açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
<i>Haftalık ders saatlerinin yetersiz olması</i>	K1,K2,K3,K4,K5,K7,K8,K10,K12,K13,K14,K16, K17:K18,K20
<i>Kazanımların fazla olması</i>	K1,K2,K3,K4,K6,K8,K10,K12,K13,K14,K16,K17 7

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu Sosyal Bilgiler öğretim programı açısından dile getirmiş oldukları klasik sorunlar açısından en çok Sosyal Bilgiler dersinin haftalık ders sayısının yetersiz olduğu temasına vurgu yapmış oldukları görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılardan bazılarının da Öğretim programında yer alan kazanım sayısının fazla olmasını sorun olarak dile getirdikleri tespit edilmiştir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K2: “Bazı ünite konularının işlenmesinde ve etkinlik yapılmasında zaman sıkıntısının yaşanmasıdır. Öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda dikkat sürelerinin ders saati ile uyummadığı yani ders saatlerinin konuları yetiştirmede yetersiz kaldığını net bir şekilde söyleyebilirim”

K4: “Sosyal Bilgiler ders Programının çok yoğun olması, kazanımların çok fazla olması, ancak buna karşın ders saatinin çok az olması bana göre en büyük sorunlardan biridir”

Tablo 3.

Öğretim materyalleri açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
<i>Ders kitaplarının içerik olarak bazı konularda yetersiz kalması,</i>	K2, K3, K5, K6, K11, K13, K19
<i>Sosyal bilgiler ders kitaplarının tarih kitabı şeklinde dizayn edilmesi</i>	K5, K6, K11, K13
<i>Kaynak çeşitliliğinin az olması</i>	K3, K8, K11
<i>Ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularının yetersiz ve niteliksiz olması</i>	K3, K6, K12

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Öğretim Materyalleri açısından dile getirmiş oldukları klasik sorunlar açısından en çok Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içerik olarak bazı konularda yetersiz kaldığına; Sosyal bilgiler ders kitaplarının İçerik olarak tarih kitabı şeklinde dizayn edildiğine ve Sosyal Bilgiler dersi alanında kaynak çeşitliliğinin sınırlı olmasına sorun olarak vurgu yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılardan bazılarının da Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularının hem sayı olarak az hem de var olanların niteliksiz olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K2: *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının bazı konularda yetersiz olduğunu söyleyebilirim.*

K5: *Ders kitapları içerik olarak hem yetersiz hem de ders kitaplarının içeriği bazı ünitelerde öğrencilere uygun değil. Ayrıca farklı kaynaklarla konuları takviye etmek istesek de bu kez alternatifsiz kalıyoruz. Çünkü derse yönelik farklı yayın sayısı çok az.*

K11: *Kitapların içeriği fazlasıyla metin odaklı oluşturulmuş. Sosyal Bilgiler ders kitapları sanki bazı tarihi olayların kronolojik sıralamasını vermek için oluşturulmuş. Oysaki Sosyal Bilgiler dersi disiplinler arası bir alan. O yüzden bana göre, günlük yaşama ve güncel konulara daha fazla ağırlık veren bir ders olmalı.*

K18: *Ders kitaplarında yer alan değerlendirme soruları çok az ve öğrencinin ilgisini, ihtiyacını ya da ileri düzeyde düşünmesini sağlayacak bilişsel boyut açısından çok yetersiz olduğunu düşünüyorum.*

Tablo 4.

Okul yönetimi ve okulun fiziki şartları açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
<i>Sınıf mevcutlarının kalabalık olması</i>	K1,K5,K8,K9,K11,K12,K13,K16,K17,K18,K19,K20
<i>Okul yönetimlerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin sorunlara kayıtsız ve ilgisiz kalması</i>	K2, K7, K9, K13, K14, K17, K18
<i>Derse yönelik yeterli materyalin bulunmaması ve okul yönetiminin derse yönelik materyal temini konusunda isteksiz davranması veya durumu göz ardı etmesi</i>	K4, K5, K15, K18

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Okul Yönetimi ve Okulun Fiziki Şartları açısından dile getirmiş oldukları klasik sorunlar açısından en çok *Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına*; *Okul yönetimlerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin sorunlara kayıtsız ve ilgisiz kalması*; *Derse yönelik yeterli materyalin bulunmaması ve okul yönetiminin derse yönelik materyal temini konusunda isteksiz davranması veya durumu göz ardı etmesi* temalarına sorun olarak vurgu yaptıkları görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K5: *Sosyal Bilgiler dersi içeriğine göre ders saati yetersiz, kazanımlar çok, program yoğun ve bu programa göre dersi yetiştirmek oldukça güç. Ortalama olarak sınıf mevcutlarının fazlalığı da düşünülürse sürekli dersi sunuş yöntemiyle işlemek zorunda kalıyoruz. Bu durumda öğrencilerin ilgisini çekmiyor ve öğrenciler dersten çabuk sıkılıyor ve kopuyorlar. Mevcut sınıf sayısı ile de farklı yöntem ve teknikleri kullanmak zorlaşıyor. Durumu idare ifade ettiğimizde ise, Sosyal Bilgiler dersinin sözel ağırlıklı bir ders olduğunu ve olayı abarttığımız ifade ediliyor.*

K15: *Sosyal bilgiler dersi Müfredat olarak geniş bir alana hitap ediyor. Çalıştığım okulda Harita, küre vb. materyaller eksik. Sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanmak istiyorum. Ancak görev yaptığım okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olduğu için bu konuda hem okuldan hem de velilerden gerekli desteği alamıyoruz. Mecburen dersi öğrencilere klasik sunuş yoluyla anlatıp geçiyoruz.*

Tablo 5.

Öğretmen açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
<i>Ders içeriklerinin ağırlıklı olarak soyut konulardan oluşması, derse yönelik ilgiyi arttıracak etkinliklerin yapılmaması veya yapılamaması,</i>	K7, K15, K18
<i>Çok fazla konu ve bilginin var olması</i>	K4, K7, K12, K13

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Öğretmen açısından dile getirmiş oldukları klasik sorunlar açısından en çok *Ders içeriklerinin ağırlıklı olarak soyut konulardan oluşması, derse yönelik ilgiyi arttıracak etkinliklerin yapılmaması veya yapılamaması; Çok fazla konu ve bilginin var olması* temalarına sorun olarak vurgu yaptıkları görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K7: *Sosyal Bilgiler dersleri genelde soyut konuları içerdiği için konuyu somutlaştırmak adına materyal eksikleri var. Bununla birlikte özeleştirme yapmak gerekirse bu durum bizim de işimizi kolaylaştırıyor. O yüzden klasik sunum yoluyla anlatıp geçiyoruz. Ayrıca aslında bir anlamda da buna mecburuz. Çünkü çok fazla konu ve bilgi var. Bunların hepsi için sıra dışı etkinlik yapmak oldukça zor.*

Tablo 6.

Öğrenci açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
<i>Öğrencilerin derse karşı olan tutum ve ilgilerinin düşük düzeyde olması,</i>	K6, K7, K8, K10, K14, K19, K20
<i>Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri</i>	K7, K8, K10, K14, K19, K20

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları öğrenci açısından dile getirmiş oldukları klasik sorunlar açısından en çok *Öğrencilerin derse karşı olan tutum ve ilgilerinin düşük düzeyde olması; Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri* temalarına sorun olarak vurgu yaptıkları görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K10: *Sosyal Bilgiler dersi öğrenciler açısından ağırlıklı olarak soyut ve ezber içerikli konulardan oluşan bir ders olarak görülüyor. Bu yüzden öğrenciler tarafından “sınav haftası çalışır geçeriz” mantığı işletiliyor. O yüzden haftalık derslere hazırlıksız ve isteksiz geliyorlar. Dersten çabuk sıkılıyorlar. Bu yüzden derse karşı da ilgisizler.*

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşamış Oldukları Öncelikli Güncel (Popüler) Sorunlar Nelerdir?

Tablo 7.

Toplumsal açıdan ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
<i>Diğer branşlarda olduğu gibi Sosyal Bilgiler açısından da öğretmenlik mesleğinin ciddi bir itibar kaybına uğradığı</i>	K4, K9, K12, K17

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Toplumsal açıdan dile getirmiş oldukları güncel (popüler) sorunlar açısından en çok *Diğer branşlarda olduğu gibi Sosyal Bilgiler açısından da öğretmenlik mesleğinin ciddi bir itibar kaybına uğradığı* temalarına sorun olarak vurgu yaptıkları görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K9: *Velilerin ve öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz genel olarak olumsuz bir tavır takındıkları ve bunu hal ve hareketleri ile belli ettiklerini görebiliyoruz. Tabi bundan Sosyal Bilgiler öğretmenleri de nasibini alıyor. Geçmiş dönemlerde söylenegelen hiçbir şey olamazsan öğretmen ol algısı yeniden oluşmaya başladı. Çünkü öğrenciler meslek tercihleri konusunda genelde öğretmen olmak istemediklerini, özellikle Sosyal Bilgiler öğretmeni olmayı hiç istemediklerini genelde belirtiyorlar. Velilerin de benzer bir algı içerisinde olduğunu ifade edebilirim.*

Tablo 8.

Veli açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
<i>Liselere geçiş sınavında dersin katsayı oranının diğer branşlara göre düşük olmasına bağlı olarak, dersin ciddiye alınmaması, buna bağlı olarak hem derse hem de dersin öğretmenine yönelik olumsuz eylem ve davranışlarda artışın olması</i>	K6, K11, K16

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Veli Açısından dile getirmiş oldukları güncel sorunlar açısından en çok *Liselere geçiş sınavında dersin katsayı oranının diğer branşlara göre düşük olmasına bağlı olarak, dersin ciddiye alınmaması, buna bağlı olarak hem derse hem de dersin öğretmenine yönelik olumsuz eylem ve davranışlarda artışın olması* temasına sorun olarak vurgu yaptıkları görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K6: *Ben Türkiye’de farklı bölgelerde ve farklı illerde uzun yıllar çalıştım. Maalesef benim bir öğretmen olarak gördüğüm sonuç şudur: Ülke genelinde ister eğitim düzeyi yüksek ister eğitim düzeyi düşük*

veliler olsun, fark etmez. Velilerin çoğunda öğrencinin mutlaka matematik ve fen öğrenmesi gerektiği algısı mevcut. Sosyal Bilgiler dersi olsa da olur olmasa da olur düşüncesi hâkim. Çünkü özellikle Liselere Geçiş Sınavında (LGS) dersin katsayısının diğer branşlara göre düşük olması da hem bu dersi hem de dersin öğretmenini veli ve öğrenci gözünde önemsiz hale getiriyor. O yüzden bazen veli toplantılarında veliler bizimle görüşme gereği dahi duymayarak matematik ve fen dersinin öğretmenleri ile görüştikten sonra okuldan ayrılıp gidiyorlar. Başıma gelen ilginç bir olayı hatta paylaşmak istiyorum. Dersleri iyi olan bir öğrencimin velisi toplantıdan çıkmak üzereydi. Diğer hocalar ile görüştikten sonra okuldan ayrılmak üzereydi. Ben kendisini tanıdığım için Buyrun (X) öğrencimiz hakkında görüşelim dediğimde, “Hocam kusura bakmayın, acil çıkmak zorundayım. Zaten, (X) Sosyal Bilgileri hallediyor. Sizi de boşuna yormayalım” diyerek, el sallayıp okuldan ayrıldı. Daha ne diyebilirim...

Tablo 9.

Öğrenci açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
Liselere geçiş sınavında dersin katsayı oranının diğer branşlara göre düşük olmasına bağlı olarak, dersin ciddiye alınmaması, buna bağlı olarak hem derse hem de dersin öğretmenine yönelik olumsuz eylem ve davranışlarda artışın olması	K1, K4, K9, K13, K16, K17, K18, K20

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Öğrenci Açısından dile getirmiş oldukları güncel sorunlar açısından en çok *Liselere geçiş sınavında dersin katsayı oranının diğer branşlara göre düşük olmasına bağlı olarak, dersin ciddiye alınmaması, buna bağlı olarak hem derse hem de dersin öğretmenine yönelik olumsuz eylem ve davranışlarda artışın olması* temasına sorun olarak vurgu yaptıkları görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K20: *Liselere Geçiş Sınavında (LGS) dersin katsayısının diğer branşlara göre düşük olması da hem bu dersi hem de dersin öğretmenini öğrenci gözünde önemsiz hale getiriyor. Öğrenciler çoğu zaman dersi dinlemiyor veya derse gelmiyorlar. LGS sınavını hatırlattığımızda ise Hocam Sosyalden çok fazla puan alamıyoruz ki. Matematik ve fen netleri daha önemli diyerek durumu geçiştiriyorlar.*

Tablo 10.

Öğretmen açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
Atamaların çok az olması,	K3, K5, K6, K13
Ek ders alabilme, özel ders verme gibi konularda ihtiyaç duyulan bir branş olmaması	K2, K4, K11
Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin norm fazlası olması ihtimallerinin yüksek olması	K3, K8, K10
Hizmet içi eğitimlerde üvey evlat gören bir branş olması	K8, K10

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Öğrenci Açısından dile getirmiş oldukları güncel sorunlar açısından en çok *Atamaların çok az olması, Ek ders alabilme, özel ders verme gibi konularda ihtiyaç duyulan bir branş olmaması; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin norm fazlası olması ihtimallerinin yüksek olması; Hizmet içi eğitimlerde üvey evlat gören bir branş olması* temasına sorun olarak vurgu yaptıkları görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K3: *Sosyal Bilgiler öğretmen atamaları çok yetersiz.*

K8: *Sosyal Bilgiler öğretmenleri çok az ek ders alabiliyorlar. Çünkü hem ders sayısı az hem de okullarda Şube sayısının az olmasına bağlı olarak var olan öğretmen sayısının öğrenci sayısına oranla fazla olması. Durum böyle olunca hem Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ek ders alma ihtimalleri azalıyor,*

hem de norm kadroya düşme ihtimalleri hep artıyor. Bu durum haliyle kurum aidiyeti ve mesleki doyum konularını olumsuz etkiliyor.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşamış Oldukları Klasik (Geleneksel) ve Güncel Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri Nelerdir?

Tablo 11.

Sosyal Bilgiler öğretim programı açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
Sosyal Bilgiler ders saatlerinin arttırılması	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K20
Programdaki kazanımların azaltılması	K1, K2, K3, K4, K6, K8, K10, K12, K13, K14, K16, K17
Program içeriğindeki güncel konu sayısının arttırılması	K1, K6, K12

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak yaşamış oldukları klasik (geleneksel) ve güncel sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı açısından Sosyal Bilgiler ders saatlerinin arttırılması; Programdaki kazanımların azaltılması, Program içeriğindeki güncel konu sayısının arttırılması temalarını çözüm önerisi olarak dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K4: “Sosyal Bilgiler ders Programının çok yoğun olması, kazanımların çok fazla olması, ancak buna karşın ders saatinin çok az olması bana göre en büyük sorunlardan biridir” Bu yüzden Sosyal Bilgiler dersinin haftalık ders sayısı artırılmalı”

K12: Gerek öğretim programındaki kazanımlarda gerek ders kitaplarındaki yer alan konularda güncellemeye gidilerek güncel konulara daha fazla yer verilmelidir.

Tablo 12.

Okul yönetimi ve okulun fiziki şartları açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması	K1, K5, K8, K9, K11, K12, K13, K16, K17, K18, K19, K20
Okul yönetimlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sorunlarına kayıtsız kalmamaları	K2, K7, K9, K13, K14, K17, K18

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak yaşamış oldukları klasik (geleneksel) ve güncel sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak okul yönetimi ve okulun fiziki şartları açısından Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması; Okul yönetimlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sorunlarına kayıtsız kalmamaları, temalarını çözüm önerisi olarak dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K5: Sosyal Bilgiler derslerinin farklı yöntem ve tekniklerle daha fazla verimli bir şekilde işlenebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir.

K18: Okul yönetimlerinin Sosyal Bilgiler dersinin ve öğretmenlerinin sorunlarına çözüm üretmelerini ve Sosyal Bilgiler branşına üvey evlat muamelesi yapma eyleminden vazgeçmelerini bekliyoruz.

Tablo 13.

Öğretmen açısından ortaya çıkan temalar

Sorunlar	Katılımcı
Öğretmen atamalarında Sosyal Bilgiler branşına daha fazla kontenjan ayrılması	K3, K7, K,14,K15, K20

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı hem geleneksel hem de güncel sorunlar kapsamında yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen atamalarındaki kontenjan düşüklüğüne ilişkin çözüm önerisi olarak Sosyal Bilgiler öğretmen atamalarındaki kontenjan sayısının artırılması gerektiğine yönünde görüş belirtmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcı öğretmenlerden biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

K3: “*Sosyal Bilgiler haftalık ders sayısı artırılmalı ve buna bağlı olarak öğretmen atamalarının artırılması gerekmektedir*”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yaşamış olduğu Klasik (Geleneksel) ve Güncel (Popüler) Sorunlar ve bu sorunlara yönelik ortaya koymuş oldukları çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, **klasik (geleneksel) sorunlar olarak; Sosyal Bilgiler Öğretim Programı açısından** Haftalık ders saatlerinin yetersiz olması ve kazanımların fazla olması durumuna vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Akgül, (2006); Arslantaş (2006); Uzun (2007); Kalaycıoğlu (2007); Çetin (2007); Altınöz, (2008); Dilmaç, (2008); Akdeniz & Kapıcıoğlu (2010); Kuş & Çelikkaya'nın (2010); İncekara (2011); Memişoğlu & Köylü (2015); Gönenç & Açıkalin (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Hem bu çalışmanın sonuçları hem de ismi zikredilen araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar göstermektedir ki Sosyal Bilgiler dersine ayrılan haftalık ders saatinin artırılması gerekmektedir ve yapılan çalışmalar geçmiş dönemlere ait çalışmalar olmasına rağmen bu sorun hala devam etmektedir. Diğer taraftan Doğanay & Sarı (2008) tarafından yürütülen çalışmanın sonucu ise bu çalışmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Yapılan araştırma da öğretmenlerin kazanımları uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin **Öğretim materyalleri açısından** Ders kitaplarının içerik olarak bazı konularda yetersiz kalması, Sosyal bilgiler ders kitaplarının tarih kitabı şeklinde dizayn edilmesi, kaynak çeşitliliğinin az olması, ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularının yetersiz ve niteliksiz olması vb. sorunlara vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Çelik & Katılmış (2010); Aykaç (2007); Uzun (2007); Memişoğlu & Köylü (2015) tarafından yapılan benzer çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmalarda Sosyal bilgiler ders kitaplarının içerik olarak, çeşit olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sonuçlar bu çalışmanın sonucu destekler nitelikte olmuştur. Buna bağlı olarak yapılan çalışmalara katılım sağlayan öğretmenlerin bu konuda hem fikir oldukları söylenebilir. Dolayısıyla ders kitaplarının nitelik olarak yeniden revize edilmesi daha yararlı olabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin **Okul yönetimi ve okulun fiziki şartları açısından** Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, Okul yönetimlerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin sorunlara kayıtsız ve ilgisiz kalması, Derse yönelik yeterli materyalin bulunmaması ve okul yönetiminin derse yönelik materyal temini konusunda isteksiz davranması veya durumu göz ardı etmesi; sorunlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Aykaç, 2007; Kalaycıoğlu, 2007; Çelik & Katılmış, 2010; Kuş, 2010; Yılmaz & Tepebaş, 2011; Tarman, Ergür & Eryıldız, 2012; Karakuş, Arslan & Ergüven, 2014; Memişoğlu & Köylü, (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu

çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak öte yandan Büyükkasap, Samancı, Dumludağ, Sağlam, Türk & Hatunoğlu'nun (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonucu bu çalışmanın sonucu ile uyuşmamaktadır. Yapılan çalışmada araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunun (yarısından fazlası) kendi okullarındaki teknolojik araç-gereçlerin yeterli olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin **Toplumsal açıdan** Velilerin Sosyal Bilgiler dersinin çok önemsenmemesi, sorununa vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Baş & Durmuş (2019) tarafından yapılan benzer çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin **Öğretmen açısından** Ders içeriklerinin ağırlıklı olarak soyut konulardan oluşması, çok fazla konu bilginin var olması, derse yönelik ilgiyi arttıracak etkinliklerin yapılmaması veya yapılamaması, ek ders imkanının az olması, sorunlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin **Öğrenci açısından** Öğrencilerin derse karşı olan tutum ve ilgilerinin düşük düzeyde olması, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, sorunlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Atbaşı, (2007), Yılmaz & Tepebaş, (2011); Akşit, (2011), tarafından yapılan yakın çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

2. Sosyal Bilgiler öğretmenleri **güncel sorunlar** olarak: **Toplumsal açıdan** Diğer branşlarda olduğu gibi Sosyal Bilgiler açısından da öğretmenlik mesleğinin ciddi bir itibar kaybına uğraması, sorunlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri **Veli ve Öğrenci açısından** Liselere geçiş sınavında dersin katsayı oranının diğer branşlara göre düşük olmasına bağlı olarak, dersin ciddiye alınmaması, buna bağlı olarak hem derse hem de dersin öğretmenine yönelik olumsuz eylem ve davranışlarda artışın olması, sorununa vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Atbaşı, (2007), Yılmaz & Tepebaş, (2011); Akşit, (2011), tarafından yapılan yakın çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Sığan (1997), Tahiroğlu (2006), Akmehmetoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri **Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Materyalleri açısından** İçeriklerin ağırlıklı olarak metin içerikli olması ve güncel konulara çok fazla yer verilmemesi, Eleştirel bakış açısından uzak bir müfredatın var olması, sorunlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Arslantaş, (2006); Kuş & Çelikkaya, (2010) tarafından gerçekleştirilen benzer çalışmalarda, katılımcıların genel olarak kitabın içeriğinin düzenleniş şekline, görseelliğine, içerdiği bilgiye, konu ile ilgili yer verilen değerlendirme sorularına veya örneklere karşı nicelik ve nitelik yönünden olumlu bir bakış açısına sahip olmadıkları yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmaların sonucu bu araştırmanın sonucu destekler niteliktedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri **Öğretmen açısından** Atamaların çok az olması, Ek ders alabilme, özel ders verme gibi konularda ihtiyaç duyulan bir branş olmaması, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin norm fazlası olması ihtimallerinin yüksek olması, Hizmet içi eğitimlerde üvey evlat gören bir branş olması vb. sorunlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Aykırı, (2022) tarafından yapılan benzer çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

3. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri **her iki sorunun** (geleneksel ve güncel) **çözümü olarak**; Sosyal Bilgiler ders saatlerinin artırılması ve sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması, programdaki kazanımların azaltılması ve program içeriğindeki güncel konu sayısının artırılması, öğretmen atamalarında Sosyal Bilgiler branşına daha fazla kontenjan ayrılması, okul yönetimlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sorunlarına kayıtsız kalmamaları ve toplumsal açıdan (özellikle velilerin ve öğrenciler açısından) bu branşın üst seviyeleri taşınması konusunda (katsayı vb.) pek çok konuda gerekli tedbir ve eylemleri uygulamaya geçirmeleri gerektiği konusunda görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Sosyal Bilgiler dersinin haftalık ders sayısının artırılması faydalı olabilir
2. Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar hem kazanım sayısı açısından hem de güncel konuları içermesi açısından yeniden revize edilebilir.
3. Sosyal Bilgiler dersinin Liselere Geçiş Sınavlarındaki katsayı değerinin artırılması bu derse karşı olan ilgiyi hem Veli hem de Öğrenci açısından artırabilir.
4. Sınıf mevcutlarının azaltılması Sosyal Bilgiler dersinin farklı yöntem ve tekniklerle işlenmesi hususunda mümkün kılabilir.
5. Öğretmen atamalarında Sosyal Bilgiler branşının kontenjanlarının artırılması bu branşa karşı toplumda var olan kolaycı veya olumsuz bakış açısını iyileştirebilir.
6. Çalışma Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile tekrarlanabilir.
7. Okullardaki araç-gereç veya materyaller Sosyal Bilgiler dersi açısından zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H. & Kaymakçı, S. (2011). A chronological approach to development of social studies education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 6(15), 854-863.
- Akdeniz, N. & Kapıcıoğlu, O.K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler programının uygulanmasına yönelik görüşleri, *Nwsa Education Sciences*, Cilt:6, Sayı:3, ss.2097-2109.
- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Akmehmetoğlu, H. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Kastamonu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli-Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aktan, S., & Saylan, N. (2013). Bir öğretim alanı'nın doğuşu: ABD'de sosyal bilgilerin gelişimi (1893-1916). *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 55-78.
- Altınöz, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler programı hakkında öğretmen ve müfettiş görüşleri (Bolu İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Aksaray örneği)*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:6, Sayfa:22, ss.46-73.

- Aykırı, K. (2022). Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin alanlarına ayrılan kontenjan sayılarına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 491-519.
- Baş, K. & Durmuş, E. (2019). Social studies course from the perspective of parents-the Istanbul-Sultanbeyli Case. *World Journal of Education*, 9 (4), 73-82.
- Bilgili, A. S. (2022). *Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler*. A. S. Bilgili (Ed.). Sosyal bilgilerin temelleri içinde (s. 1-31). Pegem Akademi
- Büyükkasap, E., Samancı, O., Dumludağ, C. Sağlam, H. İ, Türk, C.& Hatunoğlu, Y. (2002). İlköğretim Sosyal bilgiler dersini okutan öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerle ilgili görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:10, No:1, ss.125-132.
- Çelik, H. & Katılmış, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki öğrenci başarısını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 22, ss.128-153.
- Çetin, F., (2007). "İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Meram İlçesi örneği)". Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dılmaç, Y. (2008). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri (İstanbul Avrupa Yakası örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). The new social studies curriculum from the teachers' point of view: A study in the Adana province of Turkey. *Elementary Education Online*, 7(2), 468-484.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ersoy, F. & Kaya, E. (2008). Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına (2004) ilişkin yaklaşımları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:8, Sayı: 1, ss.285-300.
- Gönenç, S. & Açıkalin, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- İncekara, S. (2011). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:10 Sayı:36, ss.351-368.
- Kalaycıoğlu, E. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karakuş, M., Aslan, S., Ergüven, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies Dergisi*, Cilt:9 Sayı:8, ss.209-234.
- Kaya, E., & Öner, G. (2017). 100. Yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 1(2), 1-25.
- Kılıçoğlu, G. (2009). *Sosyal bilgiler programı ve öğretmen yeterlilikleri*. Safran, M. (Ed.). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuş, Z. & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:7, Sayı:2, ss.69-91.
- Meriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Çev. N. Oran, İstanbul: Maarif Basımevi.
- Memişoğlu, H. & Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11, p. 1099-1120.
- Michaelis, J. U. & Garcia, J. (1996), *Social Studies for Children: A Guide to Basic In24.. Struction. 11th Edition*. USA: Allyn and Bacon.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998a). *Tebliğler Dergisi*, 61(2487).

- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998b). *Tebliğler Dergisi*, 61(2490).
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Sağlam, E. (1997). “Sosyal Bilgiler”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 232, s.5-7.
- Sıgan C. (1997). *İlkokulda sosyal bilgiler dersinin etkinliği azaltan faktörlerin azaltılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademesindeki sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları güçlükler*, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tarman, B., Ergür, Ş. & Eryıldız, F. (2012). Yenilenen sosyal bilgiler programına dair bir değerlendirme, *Gaziantep Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 103-135.
- Uzun, A. (2007). “2005-2006 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan 6.sınıf sosyal bilgiler öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri (Ankara İli Pilot Okullar)” Yüksek lisans tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Tepebaş, F. (2011). “İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 2, Sayı:1 ss.157- 177.

FRANSA VE TÜRKİYE SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALAN DEĞERLER

VALUES IN FRANCE AND TÜRKİYE SOCIAL STUDIES CURRICULA

Yaşar KOP¹, Berra BULUT²

ÖZ: Bu çalışmada, Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı ile Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Schwartz Değer Sınıflaması kapsamında incelenmiştir. Schwartz Değer Sınıflaması, kapsamlı ve uluslararası alanda kabul görmüş olması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmada ilk olarak, Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nın genel yapısı hakkında bilgi sunulmuştur. Çalışmanın amacı, her iki ülkenin eğitim programlarının Schwartz değer sınıflamasına göre karşılaştırılması ve mevcut durumlarının analiz edilerek alana önemli bir katkı sağlanmasıdır. Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği çalışma kapsamında doküman incelemesi yapılarak veriler sistematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nda özaşkınlık değerinin ön planda olduğunu, Türkiye 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda özaşkınlık ve muhafazakarlık değerlerinin, Türkiye 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise özaşkınlık ve özgenişletim değerlerinin öne çıktığını göstermektedir. Değerlerin eğitim müfredatına entegrasyonu, öğrencilerin dengeli gelişimini ve toplumsal rollerde sorumluluk almalarını teşvik edebilir. Bu nedenle, çalışma, Türkiye ve Fransa'nın öğretim programlarını değerlendirerek değerler eğitiminin önemini vurgulamakta ve bu kapsamda öneriler sunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Fransa, Türkiye, Schwartz Sınıflaması, Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı

ABSTRACT: This study examines the History and Geography Curriculum in France and the 2018 and 2024 Social Studies Curricula in Türkiye within the framework of the Schwartz Value Classification. The Schwartz Value Classification was chosen due to its comprehensive and internationally accepted nature. The study begins with an overview of the general structure of the French History and Geography Curriculum. The aim of the study is to compare the educational programs of both countries according to the Schwartz value classification and to analyze their current states, thereby making a significant contribution to the field. The study employs a qualitative research method, systematically analyzing data through document review. Findings indicate that the value of self-transcendence is predominant in the French History and Geography Curriculum, while the values of self-transcendence and conservatism are prominent in the Turkish 2018 Social Studies Curriculum. The Turkish 2024 Social Studies Curriculum emphasizes the principles of self-enhancement and adaptability to change. The integration of values into the educational curriculum can promote balanced development in students and encourage them to take on social roles responsibly. Therefore, this study highlights the importance of value education by evaluating the curricula of Türkiye and France and offers recommendations in this context.

Keywords: France, Türkiye, Schwartz Classification, Social Studies, Curriculum

Bu makaleye atf vermek için:

Kop, Y. ve Bulut, B. (2024). Fransa ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan değerler, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 46-61.

Cite this article as:

Kop, Y., & Bulut, B. (2024). Values in France and Türkiye social studies curricula. *Trakya Journal of Education*, 14(Özel Sayı), 46-61.

* Bu makalenin bir kısmı, 20-22 Mayıs tarihleri arasında Edirne'de gerçekleştirilen 2024 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, Kars/Türkiye, e-mail: yasarkop@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7742-0490

² Yüksek lisans öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Amasya/Türkiye, e-mail: berrabulut05@gmail.com, ORCID: 0009-0009-9957-0305

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Throughout history, human beings have lived in communities, and the cultural structures of these communities have been shaped by values. Values define the fundamental beliefs between right and wrong and ensure the continuity of society. Education is the most effective tool for transmitting culture and values from generation to generation.

The social studies course plays a crucial role in imparting societal values to individuals. In France, however, subjects such as history and geography are preferred over social studies. Therefore, this study examines the French History and Geography curriculum and the Turkish 2018 and 2024 Social Studies curricula within the framework of the Schwartz Value Classification. The Schwartz Value Classification was chosen due to its comprehensive and internationally accepted nature. It consists of four value dimensions: self-enhancement, openness to change, self-transcendence, and conservation.

A review of the literature reveals that studies on the French History and Geography curriculum are limited. This study seeks to address the existing gap in both national and international literature.

Main Research Question:

What similarities and differences are revealed when comparing the educational programs of Türkiye and France in terms of value education?

Sub-Research Questions:

1. Which value dimensions and value types are included in the Turkish 2018 and 2024 Social Studies curricula?
2. Which value dimensions and value types are included in the French 2015 History and Geography curricula?

Method

Research Model

In this study, the History and Geography Curriculum of France and the 2018 and 2024 Social Studies Curriculums of Türkiye were analyzed using the document analysis method, a qualitative research approach. This method was chosen because it allows for the in-depth examination of written and visual materials, making it suitable for the research's objectives. Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material (Wach, 2013; Sak et al., 2021).

Population of the Research

The population of the research consists of the 2015 History and Geography Curriculum of France and the 2018 and 2024 Social Studies Curriculums of Türkiye. Initially, the general structure, skills, content, and learning areas of the French curriculum were examined. This examination aims to introduce the general structure of the French curriculum to the reader and provide the researcher with an opportunity to compare it with the Turkish curriculums.

Data Collection and Analysis

The relevant curriculums were obtained from official websites for data collection. The originality of the documents was verified, and Schwartz Value Classification was used in the analysis process. Data were presented in tables with frequencies indicated and supported by direct quotations. This process was carried out in accordance with the five stages of the document analysis method: accessing documents, verifying originality, understanding documents, analyzing data, and utilizing data.

Findings

The French History and Geography curriculum emphasizes universalism, reflecting values of equality, justice, freedom, tolerance, peace, cooperation, and respect for human dignity. This focus aligns with France's multicultural and cosmopolitan society.

In contrast, the 2018 Turkish Social Studies curriculum highlights both universalism and conservatism.

The 2024 Turkish Social Studies curriculum introduces a more structured framework, placing a strong emphasis on self-enhancement values like achievement. This curriculum is geared towards helping students attain personal and social goals, thereby encouraging a focus on individual success and societal contribution. The structured approach includes detailed learning outcomes, teaching strategies, and evaluation methods designed to support the comprehensive development of students.

Discussion and Conclusion

In this study, the History and Geography Curriculum of France and the 2018 and 2024 Social Studies Curricula of Türkiye were analyzed within the framework of Schwartz's Value Classification. The findings indicate that the French curriculum emphasizes universalism values but presents historical events from a biased perspective, particularly regarding events like the 1915 Armenian incidents.

The Turkish 2018 curriculum highlights universalism and conservatism, while the 2024 curriculum emphasizes self-enhancement and openness to change. These differences suggest that the curricula adopt varying approaches to values education, reflecting the distinct cultural and historical contexts of each country.

The research aims to contribute significantly to the field by analyzing the values education perspectives of both countries' curricula. Integrating values into the curriculum is shown to promote students' balanced development and encourage them to take on social roles and responsibilities. The study underscores the importance of values education in fostering critical thinking, ethical understanding, and active citizenship.

Future research could evaluate the curricula of different countries using various data collection methods such as observations, interviews, and document analysis. Such comparative studies could provide deeper insights into the effectiveness of values education across different educational systems and cultural settings.

GİRİŞ

İnsanoğlu, tarih boyunca topluluklar halinde yaşamayı tercih etmiştir. Bu toplulukların kendi kültürel yapıları bulunur ve var olan kültürü oluşturan en önemli unsur da değerlerdir. Değerler, doğru ve yanlış arasındaki temel inançları, ilkeleri ve standartları tanımlar. Ayrıca değerler toplumun devamlılığını sağlayan, toplumlar ve bireyler arasında olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesinde rol oynayan sistemlerdir (Altunay & Yalçınkaya, 2011; Schwartz, 2015). Toplumlar kültürlerini ve değer yargılarını bir nesilden başka bir nesle aktarırken kullandıkları en etkili araç ise eğitim ve öğretimdir (Çetin, 2015). Eğitim ile toplumsal değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme yollarından biri de sosyal bilgiler dersi. Çünkü sosyal bilgiler dersi, öğrencilere birçok değer kazandırmayı hedefleyen bir disiplin/derstir.

Araştırmaya konu olan Fransa'da sosyal bilgiler yerine tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi gibi derslerin tercih edildiği görülmektedir. Söz konusu dersler için içeriklerin hazırlanması ve öğretmenlere rehberlik sağlanması amacıyla öğretim programları oluşturulmaktadır.

Fransa, Tanzimat'tan itibaren Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde son derece etkisi olan bir devlettir. Özellikle 1789 Fransız Devrimiyle birlikte "özgürlük, eşitlik, adalet, cumhuriyet ve milliyetçilik" gibi kavramlar dünya çapında yayılmış ve Osmanlı Devleti bu süreçten en çok etkilenen devletler arasında yerini almıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında da Fransa ile yakın ilişkiler sürmüş ve bu ilişkiler modern Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde de etkili olmuştur (Kara, 2022a).

Bu çalışmada S. H. Schwartz tarafından geliştirilen Schwartz Değer Sınıflaması seçilmiştir. Tercih sebebi; sınıflamanın kapsamlı olması ve uluslararası alanda kabul görmesi oluşturmaktadır (Schwartz 1992; Altun, 2015). Demirutku ve Sümer'e (2010) göre, değerler insanların üç temel evrensel ihtiyacının zihinsel yansımalarıdır. Bu ihtiyaçlar; bireyin biyolojik gereksinimleri, sosyal ilişkileri geliştirme gereksinimi ve toplumsal sorumlulukları yerine getirme ihtiyacı olarak tanımlanır. Bireyler ve gruplar, davranışlarını açıklamak, uyum sağlamak ve davranışlarına gerekçe oluşturmak için bu ihtiyaçların zihinsel temsilleri olan değerleri kullanırlar (Demirutku & Sümer, 2010). Schwartz (1992), bu üç evrensel ihtiyacı temel alarak, dört değer boyutu içinde on değer tipi tanımlamıştır. Schwartz Değer Sınıflandırması Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Schwartz değer sınıflaması

Değer Boyutu	Değer Tipleri	Açıklama
Özgenişletim	Güç	Sosyal statü ve saygınlık kazanma, bireylerin ve kaynakların üzerinde control ve etki sahibi olma
	Başarı	Kişisel hedeflere ulaşma ve toplumun belirlediği standartlara göre başarı elde etme
Değişime Açıklık	Hazcılık	Zevk alma ve duyuşsal deneyimlerden tatmin olma
	Uyarılım	Yenilik ve macera arayışı, heyecan verici ve meydan okuyan deneyimler peşinde koşma
Özaşkınlık	Öz Yönelim	Bağımsız düşünce ve eylem, keşfetme ve bireysel ifade özgürlüğü
	Evrenselcilik	Anlayış ve hoşgörü gösterme, tüm insanların ve doğanın iyiliğini düşünme ve gözetme
Muhafazacılık	İyilik Severlik	Yakın çevresindekilerin refahını ve mutluluğunu koruma ve geliştirme
	Gelenek	Din veya geleneksel kültürün belirlediği adet ve inançları kabul etme, bu değerlere bağlı kalma ve saygı gösterme
	Uyma	Toplumsal normlara ve beklentilere uygun davranma, başkalarını rahatsız edecek veya zarar verecek davranışlardan kaçınma
	Güvenlik	Toplumun, sosyal ilişkilerin ve bireyin güvenliğini, devamlılığını sağlama

Küçük, N. (2016)'dan uyarlanmıştır. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32967/366361>

Tablo 1'de görüldüğü üzere Schwartz'ın değer sınıflaması, bireylerin ve toplumların çeşitli değerlerini dört ana boyutta sınıflandırır: özgenişletim, değişime açıklık, özaşkınlık ve muhafazacılık. Özgenişletim boyutu, sosyal statü ve kişisel başarı gibi bireysel güç ve itibarla ilgili değerlere odaklanır. Bu boyutta güç, başarı ve hazcılık gibi değer tipleri yer alır. Değişime açıklık, yenilik ve keşif arayışı ile ilgilidir ve uyarılım ile öz yönelim gibi değerleri kapsar. Özaşkınlık boyutu, insanların ve doğanın iyiliğini gözetmeyi, hoşgörü ve anlayış gibi değerleri içerir. Evrenselcilik ve iyilik severlik bu boyutun temel değerlerindedir. Son olarak, muhafazacılık boyutu, geleneksel normlara ve toplumsal düzenin devamlılığına önem verir. Bu boyutta gelenek, uyma ve güvenlik gibi değerler bulunur (Yığittir, 2012).

İlgili literatür tarandığında Fransa, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'na yönelik çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Ulusal alan yazın irdelendiğinde; karşımıza çıkan ilk çalışmalardan biri Kara'nın (2022b) yapmış olduğu Fransa'da sosyal bilgiler dersi kapsamında okutulmakta olan Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nı incelediği araştırmasıdır. Özetle Kara bu makalesinde, öğretim programında tarihle ilgili içeriklerin coğrafyaya göre daha yoğun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir alan yazına dair örnek Kara, Aktaş ve Yaman (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Burada Fransa'daki tarih ve coğrafya ders kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelemesi yapılmış ve ders kitaplarının cinsiyetçi bir bakış açısıyla yazıldığını, kadınların genellikle toplumsal roller çerçevesinde sunulduğu ortaya konulmuştur. Yine Aktaş, Tokmak ve Kara (2021) tarafından yapılan çalışmada ise aynı ders kitaplarının küresel sorunlar bağlamında değerlendirildiği ve ders kitaplarının bütün dünyayı ilgilendiren evrensel sorunlara odaklandığı belirtilmiştir. Son olarak da Kara ve Tokmak (2023) Fransa'da okutulmakta olan Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nı laiklik açısından incelenmişler ve öğretim programının laik bir doğrultuda oluşturulduğu sonucuna varmışlardır.

Uluslararası alan yazında ise Marchand (2002), Fransa'daki kalabalık sınıflar göz önünde bulundurulduğunda Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nın yoğun olduğunu belirtmiştir. Lebrun ve Niclot (2012) ise çalışmalarında, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nın öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya teşvik edecek şekilde düzenlendiğini vurgulamışlardır. Knibiehler (2018) araştırmasında, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nın öğrencilerin istenen yönde vatandaşlar olmaları amacıyla düzenlendiğini ve siyasi eğitime yönelik içerikler barındırdığını ortaya koymuştur. Todorov (2022) ise, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nın hak ve sorumluluklara ilişkin unsurları içerdiğini ve öğrencilerin çevreye duyarlılığını artırmayı amaçlayacak şekilde yapılandırıldığını belirtmiştir. Tutiaux-Guillon (2022),

çalışmasında Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nın Fransa'daki kozmopolit yapıyı ve kültürel çeşitliliği yeterince yansıtmadığını belirtmiştir.

İlgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde Fransa Tarih ve Coğrafya ile Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının karşılaştırmalı olarak Schwartz değerler sınıflaması bağlamında incelendiği alanda bir boşluk olduğu anlaşılmaktadır. Bu boşluk, bireylerin ve toplumların değer sistemlerini anlamak için önemli bir çerçeve sunan Schwartz değer sınıflamasının, çalışmaya konu olan Fransa ve Türkiye'nin kültürel değerleri ile eğitim politikalarının yeterince anlaşılmasına yol açabilir. Aynı zamanda Fransa ve Türkiye eğitim sistemleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların tespit edilerek eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlaması da mümkün olmayabilir. Bundan dolayı, bu çalışma ile her iki ülkenin eğitim programlarının karşılaştırılması amaçlanmakta ve mevcut durumlarının analiz edilmesiyle alana önemli bir katkı sağlanacağı umulmaktadır. İşte bu amaçtan hareketle aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Ana problem sorusu şu şekildedir:

Türkiye ve Fransa'nın öğretim programları değerler eğitimi açısından incelendiğinde hangi benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaktadır?

Alt problem soruları ise aşağıda sunulmaktadır:

1. Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında hangi değer boyutları ve değer tiplerine yer verilmektedir?
2. Fransa 2015 Tarih ve Coğrafya Öğretim Programlarında hangi değer boyutları ve değer tiplerine yer verilmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yazılı dokümanları analiz ederek veri toplama imkânı sunan ve nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yazılı belgelerde bulunan içerikleri titiz ve sistematik olarak analiz etmek amacıyla kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013; Sak vd., 2021). Doküman incelemesi yönteminin tercih edilme sebebi, araştırmanın amacına uygun olarak kullanılacak olan yazılı ve görsel materyallerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman incelemesinde, araştırmacı dokümanlarda kullanılan sözcükleri analiz edebilir ve araştırmayı kendi ortamında düzenleyebilir (Creswell, 1998).

Çalışma Evreni/Grubu

Araştırmanın evrenini, Fransa'nın 2015 tarihli Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı ile Türkiye'nin 2018 ve 2024 yıllarına ait Sosyal Bilgiler Öğretim Programları oluşturmaktadır. Bu çalışmada ilk olarak Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programının genel yapısı, programda yer alan beceriler, içerik ve öğrenme alanları, tarih ve coğrafya derslerine ait temalar, konular ve öğrenme içerikleri incelenmiştir.

Bu incelemenin amacı, okuyucuya Fransa öğretim programının genel yapısını tanıtmak ve araştırmacıya Türkiye öğretim programlarıyla kıyaslama yapma olanağı sağlamaktır. Her iki ülkenin programları da amaç, kapsam, içerik ve öğrenme alanları bakımından değerlendirilmiş ve bu çerçevede karşılaştırılmıştır. Ancak asıl karşılaştırma Fransa 2015 Tarih ve Coğrafya öğretim programında yer alan öğrenme içerikleri ile Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan kazanım ve öğrenme çıktılarının *Schwartz Değer Sınıflaması*'na göre karşılaştırılmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için, Schwartz ve arkadaşları (2012) tarafından oluşturulan geniş kapsamlı değer sınıflandırması kullanılmıştır. Bu değer sınıflaması, dört temel değer boyutunu içermektedir: özgenişletim, değişime açıklık, özaşkınlık ve muhafazacılık. Her bir değer boyutu, belirli değer tiplerini kapsar ve toplamda on farklı değer tipi bulunmaktadır. Bu değer tipleri şunlardır: güç, başarı, hazcılık, uyarılımlık, öz yönelim, evrenselcilik, iyilik severlik, gelenek, uyum ve güvenlik.

Ayrıca verilerin toplanmasında Fransa’da 2015 yılında uygulamaya konulan ve halen kullanılmakta olan Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı ve Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı çalışmanın temel veri kaynaklarını oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Talim ve Terbiye resmî web sitesinden, Fransa 2015 Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı Fransa Eğitim Bakanlığının resmî web sitesinden (Ministère De L’éducation Nationale) alınmıştır.

Bu araştırmada, belgelerin detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi; dokümanlara erişim, özgünlüğünün doğrulanması, dokümanların anlaşılması, verilerin analizi ve verilerin kullanılması gibi beş aşamalı bir süreçte uygulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada veri erişimi ve analizi işlemleri şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Dokümanlara ulaşma: Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden ve Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı’na <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737> adresinden ulaşılmıştır.

Orijinalliği kontrol etme: Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Talim ve Terbiye resmî web sitesinden; Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı ise Fransa Eğitim Bakanlığı’nın resmî web sitesinden (Ministère De L’éducation Nationale) alınmıştır. Dokümanların orijinallikleri bu yolla kontrol edilmiştir.

Dokümanları anlama: Bu aşamada elde edilen veriler belli bir sistem içinde ve birbiriyle karşılaştırılabilir olarak çözümlenmiştir. Fransa’nın öğretim programı üzerine yapılan incelemede, ilgili yapay zekâ araçlarından ve çevrimiçi çeviri platformlarından yararlanılmış ve Fransızca bilen alan uzmanından gereken uzman görüşleri alınmıştır.

Veriyi analiz etme: Verilerin analiz sürecinde Schwartz tarafından geliştirilen Değer Sınıflaması kullanılmıştır. Sınıflama 4 değer boyutu ve 10 değer tipinden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, nicel olarak frekansları belirtilerek sunulmuştur. Elde edilen veriler tablolaştırılmış ve doğrudan alıntılara yer verilerek desteklenmiştir.

BULGULAR

Fransa Tarih ve Coğrafya Dersi Öğretim Programının Genel Yapısı

Bu bölümde, Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı’nın sınıf düzeylerine göre nasıl organize edildiği, öğrencilerin kazanması hedeflenen becerilerin neler olduğu ve öğretim sürecinde kullanılması tavsiye edilen yöntemler ve teknikler tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 2.

Fransa tarih ve coğrafya dersi öğretim programlarının organizasyonu

Yaş	Sınıf	Okul	Evre	Öğretim Kademesi
11	Sixième 6 ^{ème} (Ortaokul 1. Sınıf)		Evre 3 Konsolidasyon Döngüsü	Enseignement Secondaire (Ortaöğretim)
12	Cinquième 5 ^{ème} (Ortaokul 2. Sınıf)	Collège (Ortaokul)	Evre 4	
13	Quatrième 4 ^{ème} (Ortaokul 3. Sınıf)		Derinlemesine Çalışmalar Döngüsü	
14	Troisième 3 ^{ème} (Ortaokul 4. Sınıf)			

(Ministère de l’Éducation Nationale, 2021; akt. Kara, 2022b)

Tablo 2 incelendiğinde Fransa’daki ortaöğretim sisteminin yaş, sınıf ve öğretim kademelerine göre yapılandırıldığı görülmektedir. Ortaokul seviyesinde (Collège) dört ana sınıf bulunmaktadır. Ortaöğretim (Enseignement Secondaire) kapsamında yer alan bu yapısal düzenleme, öğrencilerin kademeli olarak

akademik bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Evre 3 ve evre 4, öğrencilere temel bilgileri pekiştirmenin yanı sıra daha karmaşık konuları derinlemesine inceleme fırsatı sunar. (Aydın, Kara & Tokmak, 2023). Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programının genel yapısı şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. Fransa Tarih ve Coğrafya Dersinin Genel Yapısı

(Aydın, Kara & Tokmak, 2023)

Şekil 1 incelendiğinde Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı’nda, öğrencilere ilk olarak temel beceriler sunulduğu görülmektedir. Bu beceriler, ilkökul öğrencilerinin tarih ve coğrafya konularında temel bilgiler edinmelerini sağlar. Öğretim programında ortaokul seviyesinde ise öğrencilerin bu bilgileri daha derinlemesine kavramaları gerektiği ve ilkökulda edinilen becerilerin ortaokulda daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde öğrencilere aktarılması tavsiye edilmektedir.

Bu bölümde, Fransa'nın 2015 Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı’nda yer alan beceriler ile Türkiye'nin 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim programlarındaki beceriler tablolar halinde sunulmaktadır. Bu sunumun amacı, her iki ülkenin öğretim programlarında yer alan becerilerin Schwartz'ın değer sınıflamasına göre incelenmesidir. Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı beceriler alanı tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Fransa tarih ve coğrafya dersi öğretim programında kapsanan beceriler

Ana Beceriler	Alt Beceriler
Zamanı algılayabilme yeteneğine sahip olmak, kişinin kendisini zaman içinde konumlandırabilmesi	<ul style="list-style-type: none"> - Belirli bir zaman veya dönem içindeki olguları doğru bir şekilde yerleştirme - Olguları ve olayları birbiriyle bağlantılı bir sıraya koymak - Belirli bir dönem veya periyot içindeki olguları birbirleriyle ilişkilendirme - Belirli bir zaman diliminde kronolojik olarak ileri ve geri gidebilme
Kendini mekanda konumlandırmak, coğrafi yerlerin tanımlanması	<ul style="list-style-type: none"> - Büyük coğrafi olayları belirlemek ve isimlendirmek - Belirli bir coğrafi bölgedeki yerleri tanımlamak, sınıflamak ve adlandırmak - Daha karmaşık bölgeleri sınıflandırmak, karakterize etmek ve adlandırmak - Coğrafi bölgeleri birbiriyle ilişkili olarak yerleştirmek - Farklı ölçeklerdeki analog ve dijital haritalar ile çeşitli projeksiyon yöntemlerini kullanarak mekanları temsil etmek
Mantık yürütmek, ve yapılan seçimleri gerekçelendirmek	<ul style="list-style-type: none"> - Tarihi ve coğrafi konularla ilgili sorular sormak ve bu sorulara yanıtlar bulmak - Tarihi ve coğrafi olayları anlamlandıran hipotezler oluşturmak - Bilgi kaynaklarını ve verileri doğrulamak - Bir yorumu veya yaklaşımı desteklemek için gerekçeler sunmak
Dijital dünyada bilgi sahibi olmak	<ul style="list-style-type: none"> - Çeşitli bilgi sistemlerini tanımak ve etkin bir şekilde kullanmak - Bilgi kaynaklarını bulmak, seçmek ve faydalanmak - Arama motorları, çevrimiçi sözlükler, ansiklopediler, web siteleri, belgesel kaynak ağları, dijital ders kitapları ve coğrafi bilgi sistemlerinden yararlanmak - Bilgilerin kaynağını ve doğruluğunu teyit etmek

	<ul style="list-style-type: none"> - Sayısal veriler üzerinde eleştirel düşünme pratiği yapmak, bu verileri mevcut bilgilerimizle karşılaştırmak ve çeşitli türde belgeler hazırlamak
Bir dokümanı anlama ve analiz etme	<ul style="list-style-type: none"> - Bir dokümanın genel içeriğini anlamak - Belgenin perspektifini ve özel bakış açısını tanımlamak - Bir veya daha fazla belgeye dayanarak soruları yanıtlamak için bu belgelerdeki bilgileri ayıklamak, sınıflandırmak ve önceliklendirmek - İncelenen konu hakkında belgeyi mevcut bildiklerimizle karşılaştırmak - Bir dokümanı netleştirmek, açıklamak ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek için sahip olunan bilgileri kullanmak
Tarih ve coğrafyada çeşitli dilleri kullanma pratiği	<ul style="list-style-type: none"> - Yazılı olarak düşünceleri ve bilgileri oluşturmak, tartışmak ve fikir alışverişinde bulunmak - Sözlü olarak kendini ifade etmek, iletişim kurmak ve düşünceleri paylaşmak - Tarihi anlatılar ve coğrafi betimlemelerin özelliklerini öğrenmek ve uygulamak - Grafikler ve haritalar oluşturmak - Görsel-işitsel projeler ve sunumlar hazırlamak - Bağlamsal olarak belirli ifadeleri bir araya getirip kullanmak - Tartışma teknikleri hakkında bilgi edinmek ve uygulamak
İş birliği yapmak	<ul style="list-style-type: none"> - Ortak görevleri gerçekleştirmek ve grup içinde düzenli çalışmayı sağlamak için bilgi ve becerileri paylaşmak - Grup çalışmasının hızına ayak uydurmak - Kararları savunmak, açıklamak ve tartışmak için argümanlar geliştirmek - Ortak bir ürün gerekiyorsa, çözüm bulmak için birlikte müzakere etmek - Dijital araçları kullanarak kolektif bağlar kurma yeteneğini geliştirmek

(Ministère de l'Éducation Nationale, 2021; akt. Kara, 2022b)

Tablo 3 incelendiğinde Fransa'daki ortaokullarda uygulanan Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nın çeşitli becerilerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu beceriler, tarih ve coğrafya disiplinleriyle yakından ilişkili olup, öğrencilerin zamansal ve mekânsal farkındalığını artırmayı, akıl yürütme ve gerekçelendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Program, öğrencilerin karmaşık tarihsel ve coğrafi bağlamları anlama ve yorumlama yeteneklerini kazanmalarına yönelik olarak tasarlanmıştır (Aydın, Kara & Tokmak, 2023). Türkiye 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kapsanan beceriler tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.

Türkiye 2018 sosyal bilgiler öğretim programı

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Kapsanan Beceriler	
- Araştırma	- İş birliği,
- Çevre okuryazarlığı	- Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme,
- Değişim ve sürekliliği algılama,	- Kanıt kullanma,
- Dijital okuryazarlık,	- Karar verme,
- Eleştirel düşünme,	- Konum analizi,
- Empati,	- Medya okuryazarlığı,
- Finansal okuryazarlık,	- Mekânı algılama,
- Girişimcilik,	- Öz denetim,
- Gözlem,	- Politik okuryazarlık,
- Harita okuryazarlığı,	- Problem çözme,
- Hukuk okuryazarlığı,	- Sosyal katılım,
- İletişim,	- Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	- Yenilikçi düşünme
	- Zaman ve kronolojiyi algılama

<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 05.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 27 becerinin yer aldığı görülmektedir. Bu beceriler öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yönden gelişmelerini desteklemekte ve öğrencilerin bilgiye erişim, eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal sorumluluk gibi alanlarda donanımlı olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları çeşitli zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir ve onları daha donanımlı ve sorumluluk sahibi bireyler haline getirebilir.

Türkiye 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kapsanan beceriler tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Türkiye 2024 sosyal bilgiler öğretim programı

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Kapsanan Beceriler			
Benlik	Sosyal Yaşam	Ortak/Birleşik	Okuryazarlık
- Kendini tanıma	- İletişim	- Uyum	- Vatandaşlık okuryazarlığı
- Kendini yönetme	- İş birliği	- Esneklik	- Bilgi okuryazarlığı
- Kendini düzenleme	- Sosyal farkındalık	- Sorumlu karar verme	- Görsel okuryazarlık
			- Dijital okuryazarlık
			- Sanat okuryazarlığı
			- Kültür okuryazarlığı
			- Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
			- Finansal okuryazarlık
			- Veri okuryazarlığı

<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 21.06.2024 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 4 ve 5'te Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiğinde, her iki programın da öğrencilere çağdaş zorlukların üstesinden gelebilmeleri için kapsamlı bir beceri seti sunmayı amaçladığı görülmektedir. Bununla birlikte 2024 müfredatı sosyal-duygusal öğrenme ve genişletilmiş okuryazarlık becerileri açısından daha yapılandırılmış ve belirgin bir çerçeve sunmaktadır. Bu değişim, öğrencilere yalnızca bilgi ve beceri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda onların duygusal zekalarını ve sosyal yetkinliklerini geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nda tavsiye edilen öğretim yöntem ve teknikleri tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Fransa tarih ve coğrafya dersi öğretim programında önerilen öğretim yöntem ve teknikleri

Tarih ve Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Önerilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
Yöntem	Teknik
✓ Problem çözme	✓ Münazara
✓ Tartışma	✓ Soru- cevap
✓ Anlatma	✓ Görüş geliştirme
✓ Örnek olay	✓ Beyin fırtınası
	✓ Konuşma halkası

(Ministère de l'Éducation Nationale, 2017; akt Kara, 2022b)

Tablo 6'da belirtildiği üzere, Fransa 2015 Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nda önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli stratejiler içermektedir. Bu yöntem ve teknikler öğrenci merkezli yaklaşımı teşvik ederek öğrenme sürecini daha etkileşimli ve anlamlı hale getirmede kullanılabilir (Kara, 2022b). Türkiye 2018 sosyal bilgiler müfredatında ise hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına dair net bir belirleme yapılmamış, ancak öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen yöntem ve tekniklerin kullanılması tavsiye edilmiştir. Güncellenen 2024 müfredatında da doğrudan belirli öğretim yöntem ve teknikleri sunulmamış, ancak öğrencilere çok yönlü düşünme ve öğrenme fırsatları sunan, sadece bireysel başarılarını değil, toplumsal ve küresel sorunlara duyarlılıklarını artıracak yöntem ve tekniklerin kullanılması öğretmenlere tavsiye edilmiştir.

Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler ile Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programları

Bu bölümde Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Fransa'nın 2015 Tarih ve Coğrafya Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar ve beceriler Schwartz Değer Sınıflaması'na göre

kategorilere ayrılmıştır. Bu yöntem her iki ülkenin öğretim programlarında saptanan değerleri karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları anlamak için bir çerçeve sunmaktadır.

Tablo 7.

Türkiye sosyal bilgiler ve fransa tarih ve coğrafya dersi öğretim programları beceriler alanında yer alan değerler

Değer Boyutları	Değer Tipleri	Türkiye (2018) (f)	Türkiye (2024) (f)	Fransa (f)
Öz Genişletim	- Güç	2	-	-
	- Başarı	21	12	9
Değişime Açıklık	- Hazcılık	-	-	-
	- Uyarılım	1	-	-
	- Öz Yönelim	1	3	-
Öz Aşkınlık	- Evrenselcilik	1	1	-
	- İyilikseverlik	-	1	-
Muhafazacılık	- Gelenek	-	-	-
	- Uyma	-	1	-
	- Güvenlik	-	-	-
Toplam		26	18	9

Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler ve Fransa 2015 Tarih ve Coğrafya Öğretim Programları beceriler alanından alınan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Türkiye (2018); öz genişletim değeri başarı kategorisi: “... *Finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, problem çözüme, öz denetim...*”

Türkiye (2024); öz genişletim değeri başarı kategorisi: “... *Bilgi okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, kendini yönetme, kendini düzenleme...*”

Fransa (2015); öz genişletim değeri başarı kategorisi: “...*Bir dokümanı anlamak ve analiz etmek, dijital dünyada bilgi edinmek...*”

Bu bölümde, Türkiye 2018 ve 2024 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Fransa'nın son sınıf (Troisième 3ème (Ortaokul 4. Sınıf) Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'ndaki değerler tablolar halinde sunulmaktadır. Ancak, bu programlar her iki ülkede farklı sınıf seviyelerine yönelik olduğundan, tablolar ayrı olarak verilmektedir.

Tablo 8.

2018 ve 2024 Türkiye 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler

Değer Boyutları	Değer Tipleri	Türkiye (2018) (f)	Türkiye (2024) (f)
Öz Genişletim	- Güç	-	-
	- Başarı	1	6
Değişime Açıklık	- Hazcılık	-	-
	- Uyarılım	-	-
	- Öz Yönelim	-	-
Öz Aşkınlık	- Evrenselcilik	5	2
	- İyilikseverlik	-	-
Muhafazacılık	- Gelenek	3	1
	- Uyma	-	-
	- Güvenlik	1	1
Toplam		10	10

Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndan alınan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmaktadır.

Türkiye (2018); öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi: “*Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.*”, “*Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.*”

Türkiye (2024); öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi: “*Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme.*” Muhafazacılık değeri gelenek kategorisi: “*Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme.*”

Tablo 9.

Troisième 3ème (ortaokul 4. sınıf) tarih ve coğrafya öğretim programındaki değerler

Değer Boyutu	Değer Tipleri	Fransa (f)
Öz Genişletim	- Güç	-
	- Başarı	-
Değişime Açıklık	- Hazcılık	-
	- Uyarılım	-
Öz Aşkınlık	- Öz Yönelim	-
	- Evrenselcilik	5
Muhafazacılık	- İyilikseverlik	-
	- Gelenek	1
	- Uyma	-
	- Güvenlik	-
Toplam		6

Fransa 2015 Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'ndan alınan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmaktadır.

Fransa (2015); Öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi: “*Yahudi ve çingenelerin soykırımı ve diğer azınlıkların zulmü üzerine çalışılır.*” Muhafazacılık değeri gelenek kategorisi “*...Fransız demokrasisinde vatandaşlığın nasıl uygulandığını anlamak.*”

Tablo 10.

2018 ve 2024 Türkiye 5. sınıf sosyal bilgiler ve 2015 Fransa sixième 6ème (ortaokul 1. sınıf) tarih ve coğrafya öğretim programlarındaki değerler

Değer Boyutları	Değer Tipleri	Türkiye (2018) (f)	Türkiye (2024) (f)	Fransa (f)
Öz Genişletim	- Güç	-	-	-
	- Başarı	-	6	-
Değişime Açıklık	- Hazcılık	-	-	-
	- Uyarılım	-	-	-
Öz Aşkınlık	- Öz Yönelim	-	-	3
	- Evrenselcilik	5	7	9
Muhafazacılık	- İyilikseverlik	-	-	-
	- Gelenek	3	2	2
	- Uyma	1	-	-
	- Güvenlik	3	1	-
Toplam		12	16	14

Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler ve 2015 Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programlarından alınan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmaktadır.

Türkiye (2018); muhafazacılık değeri uyma kategorisi: “*... katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.*”, muhafazacılık değeri güvenlik kategorisi: “*Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar. Mesafeli alışveriş, güvenli internet kullanımı, kimlik hırsızlığı...*”

Türkiye (2024); öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi: “*Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme.*” “*Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme.*”

Fransa (2015); öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi: “*Mevcut yaşam koşullarını iyileştirmek için birlikte yaşamayı nasıl düzenleyebiliriz?*”, “*Sürdürebilir kalkınmayı nasıl iyileştirebiliriz?*”

Tablo 11.

2018 ve 2024 Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler ve 2015 Fransa cinquième 5ème (ortaokul 2. sınıf) tarih ve coğrafya öğretim programlarındaki değerler

Değer Boyutları	Değer Tipleri	Türkiye (2018) (f)	Türkiye (2024) (f)	Fransa (f)
Öz Genişletim	- Güç	-	-	-
	- Başarı	2	4	-
Değişime Açıklık	- Hazcılık	-	-	-
	- Uyarılım	-	-	-
	- Öz Yönelim	-	-	-
Öz Aşkınlık	- Evrenselcilik	3	2	6
	- İyilikseverlik	-	-	2
Muhafazacılık	- Gelenek	6	2	2
	- Uyma	1	-	-
	- Güvenlik	-	-	-
Toplam		12	8	10

Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler ve Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programlarından alınan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmaktadır.

Türkiye (2018); Muhafazacılık değeri uyma kategorisi: “*Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.*” Öz genişletim değeri başarı kategorisi; “*Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.*” Öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi; “*Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.*”

Türkiye (2024); öz genişletim değeri başarı kategorisi: “*Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme.*” Muhafazacılık değeri gelenek kategorisi; “*Kültürel bağlarımızın ve milli değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme.*”

Fransa (2015); öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi: “*... gıda gibi temel kaynakların sağlanmasına katkıda bulunurken, insanlığın bir kısmı hala yetersiz veya kötü beslenmektedir.*” Muhafazacılık değeri gelenek kategorisi “*Feodal toplum, Hristiyanlık dininin dini değerlerini taşıyan bir ortamda, soylu, laik ve dini otoritelerin birlikte hüküm sürdüğü bir yapı inşa eder.*”

Tablo 12.

2018 ve 2024 Türkiye 7. sınıf sosyal bilgiler ve 2015 Fransa quatrième 4ème (ortaokul 3. sınıf) tarih ve coğrafya öğretim programlarındaki değerler

Değer Boyutu	Değer Tipleri	Türkiye (2018) (f)	Türkiye (2024) (f)	Fransa (f)
Öz Genişletim	- Güç	-	-	-
	- Başarı	-	6	1
Değişime Açıklık	- Hazcılık	-	-	-
	- Uyarılım	-	-	-
	- Öz Yönelim	-	-	-
Öz Aşkınlık	- Evrenselcilik	4	2	8
	- İyilikseverlik	-	1	-
Muhafazacılık	- Gelenek	1	1	1
	- Uyma	2	-	-
	- Güvenlik	-	1	-
Toplam		7	11	10

Türkiye 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler ve Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programlarından alınan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmaktadır.

Türkiye (2018); Öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi: *“Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.”* Muhafazacılık değeri uyma kategorisi; *“Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.”*

Türkiye (2024); Öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi: *“Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme.”*

Fransa (2015); Öz aşkınlık değeri evrenselcilik kategorisi: *“Öğrencileri, küreselleşmenin neden olduğu yeni mekân ve bölge düzenlemelerine duyarlı hale getirmek ve onlarla bu durumun ortaya çıkardığı bazı sorunları ele almak amaçlanmaktadır.”* Öz genişletim değeri başarı kategorisi; *“Bilimsel düşünce gelişimi...”*

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulguların ilgili literatürle karşılaştırılarak tartışılması amaçlanmıştır. Fransa 2015 Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'ndan elde edilen bulgular, öğretim programının içeriğinin sınıf seviyelerine göre yapılandırıldığını ve başlangıçta tarihsel temalara, ardından coğrafi konulara odaklandığını göstermektedir. Schwartz'ın değer sınıflamasına göre yapılan analiz, programda evrenselcilik değerine sıkça vurgu yapıldığını ortaya koymuştur. Evrenselcilik değeri, eşitlik, adalet, özgürlük, hoşgörü, barış, iş birliği ve insan onuruna saygı gibi temel ilkeleri içermekte ve farklılıklara saygı göstermeyi ve eşitlik ilkesini ön planda tutmaktadır (Schwartz ve ark., 2012). Fransa'nın çok kültürlü ve kozmopolit yapısı göz önüne alındığında, bu vurgunun doğal olduğu söylenebilir.

Ancak, tarihsel temaların ele alınış biçimi, özellikle 1915 Ermeni olaylarına ilişkin bölümler, tek taraflı ve bilimsel nesnellikten uzak olarak ele alındığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Aydın, Kara ve Tokmak'ın (2023) çalışmalarıyla uyumlu olup, öğretim programlarının tarihsel olayları ele alış biçiminde önyargılı olabileceğini düşündürmektedir. Coğrafya konularının ise daha evrensel bir bakış açısıyla ele alındığı gözlemlenmiştir, bu da coğrafya eğitiminin daha nesnel bir bakış açısıyla oluşturulduğunu göstermektedir.

Tutiaux-Guillon (2022), Fransa'nın kozmopolit yapısına rağmen tarih ve coğrafya öğretim programlarının kültürel çeşitliliği yeterince yansıtmadığını dile getirmiştir. Bu eleştiri, mevcut çalışmanın bulgularını desteklemekte ve öğretim programlarının kültürel çeşitliliği daha kapsayıcı bir şekilde ele alması gerektiğine işaret etmektedir. Knibiehler (2018), programın öğrencilerin siyasi eğitime yönelik içerikler barındırdığını ifade ederken, Kara (2022) tarih içeriklerinin yoğunluğuna dikkat çekmiştir. Araştırma kapsamında incelenen Fransa Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nda tarihsel temalara öncelik verildiği gözlemlenmiş olup, bu durum Knibiehler (2018) ve Kara (2022) bulgularıyla tutarlıdır. Bu bulgular, tarih öğretimine önem verildiğini ve belirli konulara yoğun bir vurgu olduğunu gösterebilir.

Genel olarak, Fransa'nın Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı'nın evrensel değerleri vurgulamakla birlikte, bazı tarihsel konularda taraflı yaklaşımlar sergilediği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin belirli siyasi ve ideolojik değerleri benimsemelerini sağlamak amacı taşıyabilir. Knibiehler (2018) de programın siyasi eğitim yönüne dikkat çekmektedir. Tarihsel konularda taraflı yaklaşımlar ve belirli konulara aşırı vurgu öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir ve öğrencilerin evrensel değerleri benimsemiş, küresel sorunlara duyarlı bireyler olarak yetişmelerini engelleyebilir. Bununla birlikte coğrafya eğitiminin daha objektif ve evrensel değerler çerçevesinde verildiği görülmektedir.

Türkiye 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, içeriğin Fransa öğretim programına göre daha kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır. Program içeriğinin sınıf seviyelerine göre düzenlendiği, değerler eğitimi ve beceri temelli bir anlayışın hâkim olduğu ve konuların kazanımlar eşliğinde sunulduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi genel anlamda değerler eğitimi ile iç içe geçmiş bir derstir. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler şu şekildedir; *“vatanseverlik, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, aile birliğine önem verme, eşitlik, sevgi, duyarlılık, adalet, dayanışma, estetik, bağımsızlık, barış, saygı, tasarruf, bilimsellik, özgürlük ve yardımseverliktir”*. Türkiye'nin 2018 sosyal bilgiler öğretim programı geniş bir yelpazede değerleri içermektedir. Ancak bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı

konusunda etkinlik örneklerine rastlanmamıştır. Türkiye 2018 öğretim programı Schwartz'ın değer sınıflamasına göre incelendiğinde evrenselcilik değerine sıklıkla vurgu yapıldığı ikinci sırada ise en fazla muhafazacılık (gelenekselcilik) değerine yer verildiği görülmüştür. Gelenekselcilik değeri, geçmişten gelen normlara, inançlara ve uygulamalara saygı duymayı ve bunları korumayı içerir (Schwartz ve ark., 2012). Bu durum 2018 sosyal bilgiler öğretim programında evrensel ve geleneksel değerlere önem verildiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, içeriğinin yoğunluğu açısından 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Fransa 2015 Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı ile karşılaştırıldığında belirgin bir fark göstermektedir. 2024 programı, sınıf seviyelerine göre düzenlenmiş olup, değerler eğitimi ve beceri temelli bir yaklaşıma sahiptir. Konular, kazanımlar eşliğinde sunulmuş ve programın farklı olarak öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma ve öğretmen yansıtmaları gibi başlıklara yer verdiği gözlemlenmiştir. Bu başlıklar altında, öğrenme alanlarının zenginleştirildiği ve kazandırılmak istenen beceri ve değerlerin etkinlik örnekleri ve çeşitli tavsiyelerle desteklendiği anlaşılmaktadır.

Güncellenen öğretim programı, öğrenci farklılıklarına odaklanmış ve öğretmenlere çeşitli etkinlik örnekleri sunmuştur. Programda yer alan değerler, “adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik” gibi milli, manevi ve evrensel değerlerle uyumlu öğelerden oluşmaktadır. Bu değerlerin uygun içerik, materyal ve yöntemlerle desteklenerek öğretim uygulamaları ile bütünleştirilmesi tavsiye edilmiştir.

Türkiye 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Schwartz'ın değer sınıflamasına göre incelendiğinde, programın sıklıkla özgenişletim değer boyutu altında yer alan başarı kategorisine vurgu yaptığı, ikinci olarak ise evrenselcilik değerine yer verdiği görülmektedir. Başarı değeri, bireylerin sosyal kabul ve saygınlık kazanma arzusu ile ilgilidir ve kişisel hedeflere ulaşma, yüksek performans sergileme ve yeteneklerini kanıtlama çabalarını içerir. Bu değer, bireylerin toplumda olumlu bir yer edinmelerini ve başkaları tarafından takdir edilmelerini sağlar (Schwartz ve ark., 2012).

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu tanımalarına, anlamalarına ve aktif birer birey olarak topluma katkıda bulunmalarına rehberlik edilerek toplumsal hayata uyum sağlayabilecek şekilde çok yönlü gelişimleri desteklenmektedir” ifadesi, programda başarı değerine verilen önemi açıklamaktadır. Bu ifade, öğrencilerin sosyal kabul görme ve toplumda saygınlık kazanma arzusunu destekleyerek, çalışmanın bulgularında başarı değerinin ön plana çıkma nedenini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, başarı değerine verdiği önemle, öğrencilerin kişisel ve sosyal hedeflerine ulaşmalarına rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemekte ve onların topluma aktif ve katkıda bulunan bireyler olarak katılmalarını sağlamaktadır.

Türkiye'nin 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı beceriler alanı ile Fransa'nın Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı beceriler alanı incelendiğinde Schwartz'ın değer sınıflamasında başarı kategorisinde en fazla değer öz genişletim değeri olduğu görülmektedir. Her iki ülkenin öğrencilerine, özellikle bilgi edinme yöntemleri konusunda; kaynakların güvenilirliği, bilginin nasıl edinileceği ve edinilen bilginin bir beceriye nasıl dönüştürüleceği konularında beceriler kazandırmayı planladığı ve bu sayede öğrencilerin bilgi edinme sürecinin yanı sıra bu bilgiyi uygulama ve analiz etme süreçlerinde de başarılı olmalarının hedeflendiği söylenebilir. Miller, Kraus ve Veltkamp (2005) tarafından yapılan çalışmada, değerler eğitimi programının öğrencilerin sosyal yeterliliklerinde ve akademik başarılarında artış sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Değerlerin bu boyutlara ve türlere göre sınıflandırılması, insan davranışını yönlendiren çeşitli motivasyonların kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Eğitim bağlamında, bu değerlerin müfredata entegre edilmesi, öğrencilerin dengeli gelişimini teşvik edebilir.
- ✓ Değer eğitimi, öğrencilerin akademik performansını iyileştirme kapasitesine sahiptir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha iy motive olabilecekleri ve akademik başarılarını artıracabilecekleri anlamına gelmektedir (Benninga ve ark., 2003; Duer ve ark., 2001). Öğretim programlarında değerler eğitiminin entegre edilmesi sayesinde öğrenci başarıları artabilir.

- ✓ Değer eğitimi sayesinde öğrenciler akademik başarının yanı sıra empati, iş birliği ve iletişim gibi sosyal beceriler de geliştirebilir (Miller ve ark., 2005). Bu nedenle toplumsal sorumluluklarının farkında, bilinçli ve aktif bireyler yetiştirmek için değerler eğitiminden faydalanılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, V., Tokmak, A. & Kara, İ. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel sorunlar açısından incelenmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 266-289. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.408.6>
- Altun, R. (2015). “Fen lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin değer yönelimleri (Samsun örneği)”. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2), 195-224. <https://dergipark.org.tr/en/pub/guifd/issue/29295/313634>
- Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10329/126616>
- Aydın, M., Kara, İ. ve Tokmak, A. (2023). Examination of French Secondary School History-Geography Teaching Programmes. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4),1190-1212. <https://doi.org/10.34056/aujef.1229676>
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19-32. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/255629216>
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Pub. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1571980074750071040>
- Çetin, Ş., (2015). Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği (MDÖTÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (MDÖTÖ). *Electronic Turkish Studies*, 10(11). DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8631>
- Demirutku, K., & Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk psikoloji yazıları*, 13(25), 17-25. <https://tr-scales.arabpsychology.com/wpcontent/uploads/pdf/portre-degerler-anketi-toad.pdf>
- Duer, M., Parisi, A., & Valintis, M. (2002). *Character education effectiveness* (Master Theses, Saint Xavier University). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED471100>
- Küçük, N. (2016). Schwartz'ın değer yönelimleri ölçeği ile Türkiye'deki öğrenciler üzerine yapılmış olan bazı araştırma bulgularının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 280-296. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32967/366361>
- Kara, İ., Aktaş, V. & Yaman, T. (2021). Fransa ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi: Ortaokul tarih ve coğrafya dersi örneği. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 98-118. <https://doi.org/10.38015/sbyy.931674>
- Kara, İ. (2022a). *Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitiminin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, İ. (2022b, Şubat). *Fransa'da sosyal bilgiler dersi kapsamında okutulan tarih coğrafya öğretim programının incelenmesi* [Öz]. 4. Ayasofya Uluslararası Multidisipliner Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sunulan bildiri. İstanbul.
- Kara, İ. & Tokmak, A. (2023). Fransa sosyal bilgiler dersi öğretim programının laiklik açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 63, 664-687. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.68431>
- Knibiehler, Y. (2018). Les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le deuxième degré. *Revue Française de Pédagogie*, 38, 5-9. <https://doi.org/10.3406/rfp.1977.1629>
- Lebrun, J. & Niclot, D. (2012). La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire géographique: quels cadres de référence, quels fondements? *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 15(1), 3-4. <https://doi.org/10.7202/1013375ar>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. Les dossiers évaluations et statistiques*. Paris: Publication de la DEPP.
- Marchand, P. (2002). Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. *Histoire de l'éducation*, 93, 37-57. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.273>
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- MEB, (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6, ve 7. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Miller, T. W., Kraus, R. F., & Velkamp, L. J. (2005). Character education as a prevention strategy in school-related violence. *Journal of Primary Prevention*, 26 (5), 455-466. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-77119-9_19
- Ministère Français De L'éducation Nationale (2021). *Organisation de l'école*. <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>

- Ministère Français De L'éducation Nationale (2020). *Programme d'enseignement de l'histoire et de la géographie*. <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>
- Sak, R., Şahin Sak, İ.T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Schwartz, S. H. (2015). *Basic individual values: Sources and consequences*. In D. Sander & T. Brosch (Eds.), *Handbook of value*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.E., Demirutku, K., Dirilen-Gümüş, Ö., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of personality and social psychology*, 103, 663-688. https://www.researchgate.net/profile/Shalom_Schwartz
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(1), 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Todorov, N. P. (2022). Histoire-géographie, géographie historique et histoire géographique dans l'enseignement secondaire. *Revue de Géographie Historique*, 1, 2-7. <https://doi.org/10.4000/geohist.3197>
- Tutiaux Guillon, N. (2022). Enseigner l'histoire-géographie pour introduire à la diversité? Opportunités, difficultés, résistances. *OpenEdition*, 15, 251-265.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47945/606592>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK ANLATISI: VATANDAŞLIK EĞİTİMİ VE İNŞASI¹

CITIZENSHIP NARRATIVE OF SOCIAL STUDIES TEACHERS: CITIZENSHIP EDUCATION AND CONSTRUCTION

Ali Haydar Akarsu²

ÖZ: Bu araştırma, Türkiye'deki devlet okullarında nasıl bir vatandaşlık eğitimi kavramsallaştırmasının hâkim olduğunu, vatandaşlığın inşasında kritik aktörler olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifleri üzerinden keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, Türkiye genelinde farklı sosyo-ekonomik statülerden kamu ortaokullarında görev yapan en az beş yıllık mesleki deneyimine sahip altı sosyal bilgiler öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel türde olup 'anlatı sorgulaması' deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış fenomenolojik görüşmelerle toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Öğretmen anlatıları 'geleneksel vatandaşlık anlatısı' ve 'demokratik vatandaşlık anlatısı' olmak üzere iki ana tema etrafında şekillenmiştir. Geleneksel anlatıda öğretmenler iyi vatandaşı, kolektif bütünün yararı ve iyiliği bağlamında işlevsel olan duygusal kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu anlatıya göre, ülkeye, millete ve devlete bağlılık gösteren bireyler iyi vatandaşlar olarak kabul edilmektedir. Demokratik vatandaşlık anlatısı ise; fikir özgürlüğü, kültürel çeşitlilik ve katılım gibi temalar etrafında inşa edilmiştir. Anlatılar, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi anlayışlarında, öğrencilerin haklarından ziyade sorumluluklarını vurgulama eğiliminde olduklarını ve milli değerlerin öğretilmesine önem verdiklerini göstermektedir. Bulgular, vatandaşlık eğitimi anlatılarında öğretmenlerin, öğrencilerin toplumun sorunsuz bir parçası olarak yaşama katılmaları için kurallara uymaları ve otoriteye saygı göstermelerinin önemli derecede kabul gördüğünü göstermektedir. Daha çok topluma uyuma odaklanan öğretmen anlatılarında, öğrencilerin çeşitlilik ve farklılıklarının çok fazla dikkate alınmadığı görülmektedir.

Anahtar sözcükler: vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, anlatı çalışması, sosyal bilgiler öğretmenleri

ABSTRACT: This research aims to explore what kind of conceptualization of citizenship education is dominant in public schools in Türkiye through the perspectives of social studies teachers, who are critical actors in the construction of citizenship. In this context, semi-structured interviews were conducted with six social studies teachers with at least five years of professional experience working in public secondary schools from different socio-economic statuses across Türkiye. The research is qualitative, and a 'narrative inquiry' design was used. Data were collected through semi-structured phenomenological interviews and analysed using thematic analysis method. Teacher narratives are shaped around two main themes: 'traditional citizenship narrative' and 'democratic citizenship narrative.' In the traditional narrative, teachers defined good citizens as emotional individuals who function in the context of the benefit and well-being of the collective whole. According to this narrative, individuals loyal to the country, nation, and state are considered good citizens. The narrative of democratic citizenship is built around themes such as freedom of thought, cultural diversity, and participation. In their understanding of citizenship education, the narratives show that teachers emphasize students' responsibilities rather than their rights and attach importance to teaching national values. Findings show that in citizenship education narratives, it is highly accepted that teachers should follow the rules and respect authority so that students can participate in life as a seamless part of society. It is seen that students' diversity and differences are not considered in teachers' narratives, which focus more on social integration.

Keywords: citizenship, citizenship education, social studies education, narrative study, social studies

Bu makaleye atf vermek için:

Akarsu, A.H. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık anlatısı: Vatandaşlık eğitimi ve inşası, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 62-82.

Cite this article as:

Akarsu, A.H. (2024). Citizenship narrative of social studies teachers: Citizenship education and construction. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 62-82.

¹ Bu çalışmanın özet şekli, 2024 yılında 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES-24) sunulmuştur.

² Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, alihaydar.akarsu@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8531-0678>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

How citizenship is shaped within social structures is seen as one of the basic building blocks of a nation's identity (Kymlicka, 2001). Educational processes play a decisive role in constructing this identity, and citizenship education is at the center of these processes (Heater, 2007; Parker, 2003). Social Studies Education (SSE) is critical in providing students with democratic values, social responsibility awareness, and active participation skills (Crick, 1999; Niemi & Junn, 1998; Parker, 2003). SSE contributes to students developing multicultural citizenship skills and becoming active members of democratic societies (Banks, 2008). However, in countries with various socio-political dynamics, such as Türkiye citizenship education is criticized for an education approach that is based on specific ethno-cultural characteristics and encourages the construction of nationalist identity (Caymaz, 2007; Gürses, 2010a; Üstel, 2019). This situation raises concerns that students are raised with a passive, nation-state-centered understanding of citizenship (İnce, 2012; Şen, 2018).

The reforms made in Türkiye have pointed to positive changes in the understanding of citizenship education; the dominant narratives generally focus on nationalism and passive citizenship that emphasizes national unity (Gürses, 2010b; Şen, 2018). In this context, it is essential to understand and analyze social studies teachers' understanding of citizenship education in Türkiye. Teachers' roles and attitudes in the citizenship education process can be decisive in encouraging students to have democratic values (Westheimer & Kahne, 2004; Hess & McAvoy, 2014). Therefore, social studies teachers, who play a critical role in the construction of citizenship education and understanding of citizenship, not only convey academic knowledge to students but also are essential actors in the process of creating and promoting a citizenship culture that includes human rights, democratic and ethical values, awareness of social justice and responsibility, and active participation (Parker, 2003; Torney-Purta et al., 2001; Westheimer & Kahne, 2004). Social studies teachers' perspectives on citizenship education shape students' social, cultural, and political consciousness and raise them as democratic (Westheimer & Kahne, 2004) or anti-democratic citizens. Therefore, knowing teachers' narratives about citizenship education is critical in understanding the place of social studies education in the construction of citizenship. In this context, research on the subject in Türkiye focuses more on who the ideal citizen is or how he should be (Akhan, Çiçek and Mert, 2019; Değirmenci & Eskici, 2019; Dere & Akdeniz, 2021a; Egüz, Kafadar, 2020; Kaya, 2013). Why and how teachers construct citizenship has not been adequately researched. In this context, knowing teachers' narratives about citizenship education is vital in understanding the roles of social studies education in building citizenship.

Method

This qualitative study reflects social studies teachers' experiences and their narratives about citizenship education. The research used narrative inquiry to understand the participants' experiences. Inquiry design was used (Bruner, 2008). Participants were identified using purposive sampling to ensure a diversity of stories reflecting different perspectives of individuals with diverse narratives related to the research questions (Creswell, 2012; Patton, 2014). In this context, 15 social studies teachers who work in public schools from various socio-economic structures across Türkiye and have at least five years of experience were selected as participants. Following the first semi-structured interviews with these teachers, conducting multiple interviews with fewer participants was a necessity that the researcher discovered during the research process. In this regard, it was decided to conduct second and third interviews with six participants, with different perspectives and in-depth interviews in the first interviews (Seidman, 2013). Thus, to obtain in-depth information about the research, the first interview focused on the individual's life story and explored the early experiences of family, school, university, and friends. The second interview considered the concrete details of the participants' current experiences and focused on more information rather than opinions. This focus was one of the main reasons that made it necessary to reduce the number of participants. In the third interview, participants were asked to think about the meaning of their teaching experiences and focus on how the factors in their lives brought them to their current situation (Seidman, 2013). Data were collected through semi-structured interviews to encourage participants to share their stories freely and reflect comprehensively on their experiences. (Creswell, 2012; Patton, 2014). Interviews were conducted to provide a level of depth and complexity that allowed the researcher to access the inner

worlds of the participants and thus experience the world as the participants did (Byrne, 2004). To increase the reliability and credibility of the research, the prepared transcripts were submitted for participant verification (Creswell, 2012; Lincoln & Guba, 1985). To control his biases (Birt et al., 2016), the researcher tried to adhere to the 'essence' of the participant narratives at the highest level.

Findings

This study examines teachers' citizenship narratives and construction styles under two main themes: 'traditional citizenship narrative' and 'democratic citizenship narrative.' In the traditional citizenship narrative, the construction of citizenship is associated with fulfilling the conventional expectations of the family, community, state, and nation, which align with traditional values and norms. In this narrative, it is seen that the themes of *teaching nationalist values, national identity, cultural belonging, social harmony to develop a national identity, and emphasizing duties and responsibilities* are centered.

The democratic citizenship narrative that emerged as an opposing narrative is built around themes such as freedom of thought, cultural diversity, and participation. A striking result of the research is that although it reflects a universal understanding, the democratic narrative is also addressed by teachers on a local and national scale with traditional citizenship arguments. This situation shows that teachers cannot develop a clear understanding of the difference between conventional and democratic citizenship

Discussion and Conclusion

This research provides essential insights by analyzing the narratives of social studies teachers in public schools in Türkiye on citizenship education and construction. According to the findings, teachers' narratives were shaped within traditional and democratic understandings of citizenship. While the conventional narrative defines citizenship in the context of nationalist values and the state, the democratic narrative is based on freedom of thought, cultural diversity, and active participation.

Social studies teachers' emphasis on the national creates an everyday historical and cultural awareness and strengthens the sense of national identity, which aligns with Anderson's (1991) theory of *'imagined communities'*. Teacher narratives also support Smith's (1991) thesis that national identity is based on *'ethnic roots'* and that this identity is shaped around a common language, history, and culture. By highlighting these elements in their narratives, social studies teachers aimed to help students identify with *the 'Turkish identity.'* Teachers' focus on teaching patriotism and national history supports Smith's argument of national identity construction based on ethnic origins. These results also support the findings of Caymaz (2007) and İnce (2012) that citizenship education in Türkiye aims to build an identity based on ethno-cultural characteristics.

On the other hand, the findings of this research provide a profound understanding when associated with Westheimer and Kahne's (2004) citizenship typologies. In teachers' narratives, instead of a 'rights-based' experience, a sense of citizenship is seen in which individual responsibilities and duties towards society are emphasized. The responsibility-based understanding emphasized by the teachers, combined with the messages of national unity and solidarity, is compatible with Westheimer and Kahne's (2004) typology of the 'citizen with personal responsibility,' who knows and fulfills his responsibilities towards society.

Indicate that current practices and the role of teachers in social studies education need to be reviewed. Teachers' role in citizenship education is not only limited to conveying academic knowledge to students but also to creating a citizenship culture that includes democratic values, human rights, social justice, and ethical values (Torney-Purta et al., 2001). In particular, efforts are needed to encourage teachers to adopt democratic citizenship perspectives.

GİRİŞ

Günümüzde, vatandaşlık kavramı sürekli olarak değişikliğe uğramakta ve her zamankinden daha karmaşık, çok boyutlu, çok kültürlü küresel bir hâl almaktadır (Banks, 2008). Globalleşme, teknolojik ilerlemeler ve sosyo-politik değişimler, vatandaşlık anlayışının sınırlarını genişletmekte ve bu anlayışın toplumsal yapılar içinde nasıl şekillendirildiği sorusunu daha da önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimi, bireylerin hem yerel hem de global toplumların aktif ve bilinçli üyeleri olarak yetiştirilmesinde kritik bir role sahiptir (Banks, 2008; Osler ve Starkey, 2006). Bu kritik rol nedeniyle vatandaşlık kavramı, bir ulusun kimliğinin temel yapı taşlarından biri olarak görülmektedir (Kymlicka, 2001). Bu kimliğin inşası ise, eğitim süreçleriyle sıkı sıkıya ilişkilidir (Heater, 2007; Parker, 2003; Osler ve Starkey, 2006). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE), öğrencilere kapsamlı bir vatandaşlık bilinci kazandırma misyonu ile modern eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Crick, 1999; Kerr, 2003). SBE'nin vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde kilit bir rol oynadığı ve öğrencilerin aktif, bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerine katkı sağladığı pek çok sosyal bilimci tarafından vurgulanmaktadır (Banks, 2008; Crick, 1999; Kahne ve Middaugh, 2008). Türkiye gibi çeşitli sosyo-politik dinamiklere sahip ülkelerde SBE, vatandaşlık anlayışını şekillendirme ve bunu öğrencilerde bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilimler aracılığıyla pekiştirme görevi, bu alanın önemini daha da artırmaktadır (MEB, 2018).

Mevcut araştırma sonuçları, eğitimin öğrencilere demokratik değerleri, toplumsal sorumluluk bilincini ve aktif katılım becerilerini kazandırmada kritik bir rol oynadığının altını çizmektedir (Crick, 1999; Niemi ve Junn, 1998; Parker, 2003; Torney-Purta, Lehmann, Oswald ve Schulz, 2001). Vatandaşlık eğitimi teorisyenleri eğitimin bu önemini öne çıkartarak, SBE'nin vatandaşlık eğitiminin temel bir bileşeni olduğunu kabul etmektedir (Banks 2008; Parker, 2003; Osler ve Starkey, 2006; Westheimer ve Kahne, 2004).

Parker (2003), sosyal bilgiler derslerinin öğrencilere toplumsal sorunlara eleştirel bir bakış açısı kazandırarak, öğrencileri demokratik vatandaşlar olarak yaşama etkin bir şekilde katılmalarını teşvik edebileceğini öne sürmektedir. Westheimer ve Kahne (2004), sosyal bilgiler derslerinin öğrencilere aktif vatandaşlar olarak topluma katılma becerilerini kazandırmada kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Banks (2008), SBE'nin kültürel çeşitliliği ve sosyal adaleti vurgulayarak öğrencilerin demokratik bir toplumda etkin bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli olan çokkültürlü yurttaşlık becerilerini geliştirebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Osler ve Starkey (2006 sosyal bilgiler eğitiminin öğrencilere demokratik değerleri, insan haklarını ve kültürel çeşitliliği vurgulayarak vatandaşlık bilincini güçlendirebileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersleri öğrencilerin farklı perspektiflerden düşünmelerini sağlayarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir alan açmakta ve öğrencilerin etkin vatandaşlar olarak hayata katılmasına katkı sunmaktadır (Parker, 2003).

Türkiye özelinde gerçekleştirilen araştırmalar, vatandaşlık eğitiminin ulusal ve milliyetçi boyutuna dikkat çekmektedir (Caymaz, 2007; Çayır ve Bağlı, 2011; Gürses, 2010a; Şen, 2018, 2019; Üstel, 2019). Vatandaşlık eğitimi, belirli etno-kültürel özelliklere dayanan ve milliyetçi kimlik inşasını teşvik eden bir eğitim anlayışıyla eleştirilmektedir (Caymaz, 2007; Gürses, 2010a; Üstel, 2019). Vatandaşlık eğitimi devleti, devlet otoritesini ve ulusal birliği bireyin hak ve özgürlükleri üzerinde konumlandıran, hatta çoğu kez kutsallaştıran merkezi bir zihniyetle etnosantrik ve etnodinsel bir anlayışla ele alınmaktadır (Caymaz, 2007; Şen, 2018; 2019). Gürses, (2010a), Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana rejime uygun vatandaş yetiştirilmeye çalışıldığını, Üstel (2019) ise eğitim programlarının makbul vatandaş yetiştirmeye odaklandığını, bu doğrultuda özveri, bağlılık ve itaat temalarının öncelendiğini belirtmektedir. Diğer taraftan, Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin demokratik yaşam tarzına, uygulamalarına ve taleplerine uyum sağlamakta güçlük çektiğine ilişkin çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar, vatandaşlık eğitiminin uyum sağlayıcı bir vatandaşlık kavramı ile dinî ve etnik (Çayır ve Bağlı, 2011; Gürses, 2010a) etno-kültürel özelliklere dayanan (tek kültür, tek ideal) bir kimlik inşasını teşvik ettiğini (Caymaz, 2007) milliyetçi, pasif ve otoriter yurttaşlığı desteklediğini (İnce, 2012, Şen, 2018); bazı kişi ve devletleri (iç-dış) tehdit olarak ele aldığını (Üstel, 2019) göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin pasif, ulus-devlet merkezli bir vatandaşlık anlayışıyla yetiştirildiği endişelerini doğrulamaktadır (İnce, 2012; Şen, 2018).

2005 yılı itibarıyla eğitim programlarında yapılan yapısal ve felsefi değişiklikler vatandaşlık eğitimi anlayışında olumlu bazı değişimler getirmiş ve pasif vatandaşlık anlatısı yerine etkin, aktif, demokratik vatandaşlık söylemleri kullanılmıştır (Doğanay, 2012). Ancak vatandaşlık eğitimindeki ana akım anlatısının 'milliyetçilik', 'bağlılık' ve 'uyumu' teşvik eden 'pasif vatandaşlık' üzerine kurulu olduğu görülmektedir (Gürses, 2010b; İnce, 2012; Şen, 2018).

Araştırmanın Bağlamı

En temeldeki amacı etkin/aktif vatandaş yetiştirmek olan SBE birçok ülkede ülkelerin vatandaşlık anlayışlarını tesis etmek amacıyla öğrencilerde bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilim oluşturarak bunları deneyimlerle birleştiren önemli bir alandır. Türkiye’de SBE, bu misyonu edinmiş önemli bir alan olarak vatandaşlığa rehberlik eden sistem düzeyindeki beklentileri kodladığı için ayrı bir önem ifade etmektedir. Vatandaşlık eğitiminin ve vatandaşlık anlayışının inşasında kritik bir rol oynayan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilere sadece akademik bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda insan haklarını, demokratik ve etik değerleri, toplumsal adalet ve sorumluluk bilincini ve aktif katılımı içeren vatandaşlık kültürünün oluşturulması ve teşvik edilmesi sürecinde önemli aktörlerdir (Parker, 2003; Torney-Purta vd., 2001; Westheimer ve Kahne, 2004). Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimindeki perspektifleri, öğrencilerin toplumsal, kültürel ve politik bilinçlerini şekillendirme ve onları demokratik (Westheimer ve Kahne, 2004) ya da anti demokratik vatandaşlar olarak yetiştirme sürecini etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin anlatılarının bilinmesi, sosyal bilgiler eğitiminin vatandaşlık inşasındaki yerinin anlaşılması bakımından kritiktir. Bu bağlamda Türkiye’de konuyla ilişkili araştırmalar daha çok ideal vatandaşın kim olduğunu ya da nasıl olması gerektiğine odaklanmaktadır (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019; Değirmenci ve Eskici, 2019; Dere ve Akdeniz, 2021a; Egüz ve Kafadar, 2020; Kaya, 2013). Ancak öğretmenlerin vatandaşlığı neden ve nasıl inşa ettikleri yeterince araştırılmış değildir. Bu kapsamda öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin anlatılarının bilinmesi, sosyal bilgiler eğitiminin vatandaşlık inşa etmedeki rollerinin anlaşılması bakımından önemlidir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi, öğrencilere demokratik değerler, haklar ve sorumluluklar hakkında bilgi sağlamayı ve bu bilgileri kullanarak toplumsal yaşama aktif ve bilinçli bir şekilde katılmaları için gerekli becerilerle bütünleştirmeyi amaçlar (Biesta, 2006; Niemi ve Junn, 1998; Parker, 2003). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer dünyalarını şekillendiren ve onları toplumsal ve politik yaşama katılmaya teşvik eden temel aktörler olarak vatandaşlık eğitiminde başat bir role sahiptirler (Biesta, 2006; Parker, 2010; Westheimer ve Kahne, 2004).

Vatandaşlık eğitiminin öğretmenler tarafından şekillendirilmesi literatürde önemli bir yer bulmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin, kültürel ve etik anlayışlarının kendi vatandaşlık anlayışları ve eğitim yaklaşımlarıyla yakından ilişkili olduğu kaydetmektedir (Haste, 2004; Pratt ve Rosiek, 2021; Torney-Purta, Richardson ve Barber 2004). Ayrıca öğretmenlerin kişisel inanç ve değer yargılarının, vatandaşlık eğitimi sürecinde nasıl bir vatandaş yetiştirildiği üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Osler ve Starkey, 2006; Sant, 2019; Torney-Purta vd., 2004). Pratt ve Rosiek, (2021), öğretim pratiğinin öğretmenlerin kimliklerine ve çocuklara, konu içeriğine ve yaşadıkları topluluklara yönelik duygusal, bilişsel ve etik ilişkilerine bağlı olduğunu kaydetmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi anlayışları, öğrencilerin demokratik değerlere ve toplumsal katılma yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Kerr, 2003). Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve pedagojik tercihleri, eğitimin çıktıları üzerinde belirleyicidir (Banks, 2008). Bundan ötürü, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimiyle ilgili deneyimleri eğitim politikalarının geliştirilmesinde önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir (Torney-Purta ve Barber, 2005). Türkiye’de yapılan çalışmalarda, benzer şekilde eğitimcilerin vatandaşlık eğitimindeki rollerinin ve vatandaşlık kavramsallaştırmasının önemini vurgulamaktadır. Araştırmalar öğretmenlerin, öğrencilerin toplumsal ve kültürel çeşitliliği anlamaları, demokratik değerlere bağlılık geliştirmeleri ve toplumsal adalet konularında duyarlılık kazanmaları konusunda öneme sahip olduklarının altını çizmektedir (Çayır, 2014; İnce, 2012; Yeşilbursa, 2015; Yiğit, 2017).

Osler ve Starkey (2006), öğretmenlerin kültürel ve etik özelliklerinin vatandaşlık eğitimi anlayışlarını etkilediğini belirtmektedir. Torney-Purta ve Wilkenfeld (2009), öğretmenlerin demokratik değerler ve vatandaşlık becerileri konusunda nasıl bir rol model olduğunu ve bu modellerin öğrencilerin perspektiflerine nasıl etki ettiğini incelemiştir. Hess ve McAvoy (2014) ise öğretmenlerin sınıfta demokratik tartışmaları nasıl yönettiğini ve bu sürecin öğrencilerin politik düşünme becerilerine etkisini analiz etmiştir. Bu araştırmacıların idda ettiği üzere, öğretmenler vatandaşlık eğitimi sürecinde değer yargıları, düşünceleri, inançları, eylemleri ve uygulamalarıyla önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin tutum ve değerleri, öğrencilerin değer dünyalarını, toplumsal ve politik hayata katılmalarını doğrudan etkilemektedir (Kahne ve Middaugh, 2008; Niemi ve Junn, 1998). Bu sebeple vatandaşlık eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak, öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi ve bu eğitimin daha kapsayıcı ve etkili bir şekilde tasarlanabilmesi için önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektiflerinden hareketle, öğretmenlerde hâkim olan vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi kavramsallaştırmalarını keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma, Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi konusundaki görüş ve yaklaşımlarını derinlemesine inceleyerek literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Mevcut literatürde, genellikle vatandaşlık eğitimi politikaları ve teorik yaklaşımlar üzerinde durulmakta, ancak öğretmenlerin bu süreçteki rolleri ve kişisel bakış açıları yeterince ele alınmamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi konusundaki pratik deneyimleri ve anlatıları, bu eğitimin sınıf içindeki uygulanışı ve etkileri hakkında değerli bilgiler sunabilir. Bu sebeple araştırma, öğretmen anlatılarına odaklanarak, vatandaşlık eğitiminin geniş sosyopolitik bağlamlar içindeki yerini ve önemini analiz etmeyi ve bu alandaki akademik tartışmalara yeni bir boyut kazandırmayı amaçlamaktadır. Böylelikle araştırmanın, öğretmenlerin eğitim sürecindeki etkisi ve vatandaşlık eğitiminin etkinliği konusunda daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin perspektiflerinin derinlemesine incelenmesi, eğitim sistemlerinin daha etkili ve kapsayıcı vatandaşlık eğitimi programları oluşturabilmesi bakımından kritiktir (Torney-Purta ve Wilkenfeld, 2009). Bu doğrultuda, Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminin mevcut durumunu ve özelliklerini keşfetmek, bu durumun ve özelliklerin daha geniş sosyopolitik bağlamlarda nasıl açıklanabileceğini ve yorumlanabileceğini ortaya koymak için öğretmenlerin anlatılarına başvurmak önemlidir. Bu çalışma, Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminin başat inşacıları olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık anlayışına ilişkin anlatılarını detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın, vatandaşlık eğitimi sürecinin güçlendirilmesine ve daha kapsayıcı bir vatandaşlık kültürünün teşvik edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerini ve vatandaşlık eğitimiyle ilgili anlatılarını yansıtan nitel bir araştırmadır. Araştırmada katılımcıların yaşadıkları deneyimleri anlamak için anlatı sorgulaması (narrative inquiry) deseni kullanılmıştır (Bruner, 2008). Anlatı araştırması fenomenoloji ile benzerlikler göstermekle birlikte bireylerin hikayelerine odaklanması bakımından farklılıklar göstermektedir. Fenomenolojik yaklaşımlar, olgunun ortak deneyimleniş biçimlerini ortaya çıkarmaya odaklanırken, anlatı sorgulaması, bireylerin bu deneyimleri nasıl yapılandırdığını, hikayeleştirerek nasıl anlamlandırdığını araştırır (Riessman, 2003). Anlatı sorgulaması, insanların yaşamlarını deneyimler, anlatılar veya hikayeler yoluyla nasıl anlamlandırdıklarına odaklanan nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Anlatı araştırması hikâye anlatmanın ya da anlatı aracılığıyla deneyimleri/yaşantıları hikayeleştirmenin bir yöntemi olarak kabul edilmektedir (Bruner, 2008). Araştırmacılara göre bireyler arasındaki ilişkiler, anlatsal olarak yapılandırılmıştır. Bu sebeple deneyimin kendisi doğası gereği bir anlatıdır (Pinnegar ve Daynes, 2007). Kimlik inşası konularıyla da yakından bağlantılı (Clandinin ve Huber, 2002) olan anlatı, özellikle katılımcı deneyimlerinin, algılarının ve belirli bağlamlar içindeki etkileşimlerinin karmaşıklığını derinlemesine incelemeyi amaçlayan çalışmalar için uygundur (Clandinin ve Connelly, 2000). Ayrıca anlatı araştırmalarının esnek doğası (Riessman, 2003) nedeniyle, alan notları, araştırma görüşmeleri, konuşmalar, otobiyografik yazılar, öğretmen hikayeleri, fotoğraflar, anı kutuları ve diğer kişisel eserler dahil olmak üzere diğer nitel yöntemlerle birleştirilebilir (Connelly ve Clandinin, 2000; Riessman, 2003).

Anlatı araştırmaları, ilk olarak hikayeler ve deneyimler aracılığı ile verilerin toplanmasına, daha sonra toplanan verilerin yorumlanarak geniş temalar ve anlamlar bulunmasına imkân verir (Clandinin ve Huber, 2002). Dahası anlatı çalışmaları sadece öğretmenlerin öğretmen deneyimlerine ilişkin açıklamalar sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin fikirlerini, kimliklerini, duygularını, etiklerini ve öğretimle olan bütünsel hislerini dönüştürmelerine imkân verir (Clandinin, Caine ve Lessard, 2018). Yani öğretirken yaşadıkları hikayelere gömülü olan ilişkilerin bir ifadesidir. Anlatı sorgulamasının belirtilen bu özellikleri; öğretmenlerin deneyim ve anlam dünyalarının derinliğini keşfetmeye olanak vermektedir. Bu nedenle, bu araştırmada öğretmenlerin vatandaşlık eğitimiyle ilgili kişisel ve profesyonel anlatılarını ortaya koymak ve bu anlatılar üzerinden derinlemesine bir anlayış geliştirmek amacıyla anlatı sorgulaması tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların kolay ulaşılabilir ve istekli olması önemlidir. Bu doğrultuda katılımcılar, araştırma sorularıyla ilgili çeşitli anlatılara sahip bireylerin farklı perspektiflerini yansıtan hikayelerin çeşitliliğini sağlamak için amaçlı örneklem kullanılarak belirlenmiştir (Creswell, 2012; Patton, 2014). Bu kapsamda, Türkiye genelinde kamu okullarında çalışan ve en az beş yıl deneyime sahip 15 sosyal bilgiler öğretmeni katılımcı olarak seçilmiştir. Bu kişilerle araştırmaya katılmaları için telefon ve mail aracılığı ile iletişim kurulmuştur. Bu öğretmenlerin tamamı araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu öğretmenlerle yapılandırılmış birinci görüşmelerin ardından daha az katılımcıyla birden çok görüşme yapılması araştırmacının araştırma sürecinde keşfettiği bir gereklilik olmuştur. Bu kapsamda katılımcı sayısı altıya düşürülmüş ve bu altı katılımcıyla ikinci ve üçüncü görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Daha az katılımcının belirlenmesinde katılımcıların kendini açmaya ve mülakat yapmaya istekli olması, görüşmelere zaman ayırabilmesi, farklı sosyokültürel yapıya örnek teşkil etmesi ve en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olması kriter olarak belirlenmiştir. Bu kriterleri karşılayan yedi öğretmen belirlenmiştir. Ancak bir öğretmen araştırmayı devam ettirmeyi kabul etmediği için mülakatlar diğer altı öğretmenle devam ettirilmiştir. Öğretmen anlatılarına ilişkin biyografik özellikler ek.1'de sunulmuştur. Katılımcılara ilişkin diğer tanılayıcı veriler Tablo.1 'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı özellikler

Katılımcı	Görev yaptığı il	Deneyim
Mehmet	İstanbul	11 yıl
Elif	İzmir	14 yıl
Leyla	Rize	24 yıl
Ahmet	Rize	12 yıl
Merve	Erzincan	9 yıl
Deniz	Ankara	6 yıl

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, katılımcıların hikayelerini serbestçe paylaşmalarını ve deneyimlerini kapsamlı bir şekilde yansıtmalarını teşvik etmek için yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. (Creswell, 2012; Patton, 2014). Mülakatlar, araştırmacının katılımcıların iç dünyalarına erişmesine ve böylece onların da dünyayı katılımcılar gibi deneyimlemelerine olanak tanıyan bir düzeyde derinlik ve karmaşıklık sağlayacak biçimde gerçekleştirilmiştir (Byrne, 2004). Bu kapsamda katılımcıların anlam dünyalarını yeterli derinlikte anlatabilecekleri bir alan yaratmak amacıyla fenomenolojik görüşmelerden yararlanılmıştır (Seidman, 2013). Fenomenolojik görüşmelerde, İnsan deneyiminin zamansal ve geçici doğası; katılımcıların deneyimlerine ilişkin öznel anlayışları, yaşanmış deneyime odaklanma ve anlamın inşasında dilin ve söylemin rolünü ön plana çıkaran bağlam içindeki anlamlar (Seidman, 2013) ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda ilk görüşmelerde farklı bakış açıları ve derinlikli mülakatlar gerçekleştirilen öğretmenlerle farklı zamanlarda ikinci ve üçüncü görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Seidman, 2013). Böylece araştırma ile ilgili derinlikli bilgiler elde etmek için ilk görüşme bireyin yaşam öyküsüne odaklanarak, aile, okul, üniversite ve arkadaşlarının erken deneyimlerini araştırmıştır. İkinci görüşme, katılımcıların mevcut deneyimlerinin somut ayrıntılarını dikkate almış ve görüşlerden ziyade ayrıntılara odaklanılmıştır. Üçüncü görüşme ise, katılımcılardan öğretmenlik deneyimlerinin anlamı üzerine düşünceleri istenmiş, yaşamlarındaki faktörlerin onları mevcut durumlarına nasıl getirdiğine odaklanmaları istenmiştir (Seidman, 2013).

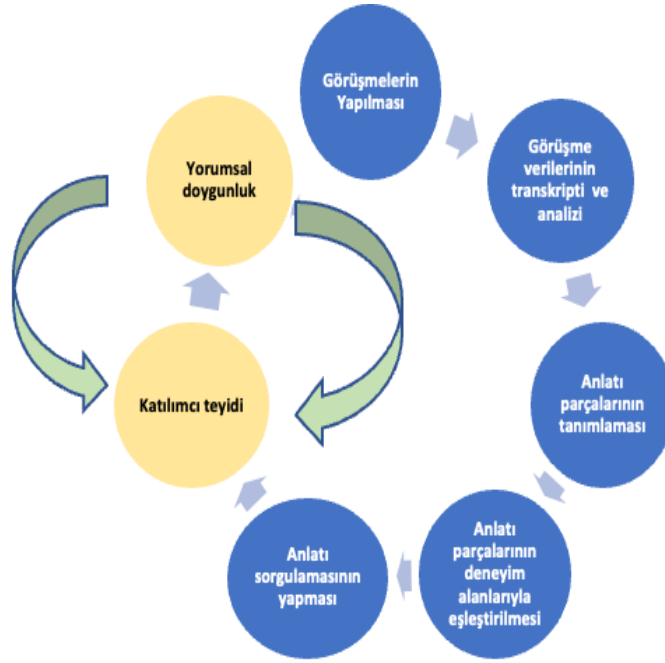
Öğretmenlerin okul, üniversite ve aile gibi şekillendirici deneyimlerine odaklanan ilk görüşme, ikinci ve üçüncü görüşmeleri bağlamsallaştırmak için kullanılmıştır. Bu görüşme katılımcıların biçimlendirici öğrenme deneyimleri hakkında zengin arka plan bilgisi sağlamak üzere tasarlanmıştır (Creswell, 2012). İlk görüşmeden sonra daha derinlemesine veriler elde etmek için katılımcı sayısı altı kişiyle sınırlandırılmıştır. İkinci görüşme sadece bu altı öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme öğretmenlerin mesleki deneyimlerine odaklanmış ve onlarından vatandaşlık inşası hakkında daha spesifik yanıtlar elde etmek için

tasarlanmıştır. Son görüşme ise bir yansıma işlevi görmüş ve katılımcıların vatandaşlık eğitimini nasıl yansıttıklarına odaklanmıştır.

Her mülakat, katılımcının oluru ile kaydedilmiş ve daha sonra araştırmacı tarafından transkript edilip, analize hazır hale getirilmiştir. Anlatı araştırmalarında tipik olarak, geçerliliği arttırmak için üye kontrolü kullanılmaktadır (Doyle, 2007). Bu sebeple araştıranın güvenilirlik ve inandırıcılığını arttırmak için hazırlanan transkriptler katılımcı doğrulamasına sunulmuştur (Creswell, 2012; Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmacı kendi önyargılarını kontrol etmek için (Birt, Scott, Cavers, Campbell ve Walter, 2016) katılımcı anlatılarının ‘öz’lerine en üst düzeyde bağlı kalmaya çalışmıştır.

Katılımcı teyidi araştırmacı-katılımcı ilişkisini doğası gereği diyalojik ve işbirlikçi bir yaklaşımla ele almaya olanak vermiştir (Harvey, 2015). Böylece katılımcı kontrolü ve veri analizi, ham ve analiz edilmiş verilerin paylaşılması yoluyla uyumun sürekli olarak sürdürüldüğü, yeniden müzakere edildiği ve güçlendirildiği, ek yorum ve önerilerin ortaya çıkan verilerle geri beslendiği iş birliğine dayalı (diyalojik) bir süreç haline getirilmeye çalışılmıştır. Böylece katılımcılar ifade etmedikleri düşünce ve yorumları bu şekilde açığa çıkarmaya ya da yenilerini eklemeye olanak bulmuşlardır (Birt vd., 2016).

Araştırmada veri analizi süreci, anlatı incelemesi literatüründe yer alan belirli adımlar izlenerek şekil 1’deki gibi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Araştırma veri analiz süreci

Bu süreç, Ollerenshaw ve Creswell (2002) tarafından tanımlanan anlatı sorgulaması analizi yöntemine uygun olarak yapılandırılmıştır. İlk olarak, katılımcılarla yapılan mülakatların ses kayıtları alınmış ve bu kayıtlar araştırmacı tarafından birebir transkript edilmiştir. Anlatıların bütünsel bir analizini yapmak ve ortaya çıkan temaları belirlemek amacıyla görüşme verileri bütünlüklü bir şekilde okunup ve kodlanmıştır (Ollerenshaw ve Creswell, 2002; Patton, 2014; Saldana 2022). Verilerin analizi ‘bütünsel’ ve ‘kategorik’ olmak üzere iki seviyede gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak, her bir anlatı kendi bağlamı ve anlam ilişkisi içinde bütünsel olarak ele alınmıştır. Anlatı verilerinin analizi, anahtar hikâye unsurlarını, temalarını ve kalıplarını belirlemek için transkriptlerin birden fazla kez okunmasını gerektirmiştir (Creswell, 2012). Daha sonra, incelenen fenomenin daha geniş bir anlayışını oluşturmak için farklı anlatılardan ortak temalar ve kavramlar çıkarmak için kategorik analizden yararlanılmıştır (Saldana, 2022) Bu aşamada, veriler tablo 2’de ki gibi; çevre, kişiler, problem, eylemler ve çözüm olmak üzere beş ana başlık altında incelenmiş ve metin bu başlıklar doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Her bir başlık için verilerden yola çıkarak oluşturulan analitik bir tablo oluşturulup, analiz sonuçları değerlendirilmiştir.

Tablo 2.

Anlatı Ögeleri

Anlatı Ögeleri	Geleneksel Vatandaşlık anlatısı	Demokratik vatandaşlık anlatısı
Çevre	Ulusal sınırlar, bayramlar, milli tarih	Ulusal sınırlar ve ötesi, özgürlükler
Kişiler/Karakterler	Ulusal karakterler (Padişahlar, Devlet büyükleri, ‘Bizim çocuklar’, Türkler)	Ulusal karakterler, mülteciler, göçmenler
Problem	Vatan, birlik, beraberlik, devlet sevgisi eksik	Çeşitlilik, düşünce özgürlüğü sınırlı
Eylemler	Ülkesini ve milletini sevmek, oy vermek, vergi ödemek, askere gitmek	Farklılıklara saygı duyma, haklarını bilme
Çözüm	Milli birlik ve beraberliği korumalı ve devletimize bağlı olmalıyız	İnsan hak ve özgürlüklerini bilmeliyiz

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 27-09-2023, 2023/258 sayılı belge alınmıştır.

Etik Kaygılar ve Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışmaya başlayabilmek için öncelikle bağlı bulunduğu üniversitenin etik kurulundan gerekli izinleri almıştır. İlk olarak, araştırmaya katılan tüm katılımcılarla onam formu verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları ve görüşmelerin kendi rızaları ile kayıt altına alınacağı bilgisi verilmiştir. Bir katılımcı ses kaydına alınmasına rıza göstermediği için araştırmacı görüşmeler esnasında not tutmuştur ve bunları görüşmeler sonunda katılımcıya teyit ettirmiştir (Doyle, 2007; Lincoln ve Guba, 1985).

Katılımcıların araştırmacıya yeterince güvenmesi verilerin nitelik ve nicelik bakımından yoğunluğunu etkileyebilmektedir (Creswell, 2012). Araştırmacı bunun farkında kalarak kendi sesini arka planda tutmuş ve katılımcı anlatılarına odaklanmıştır. Ayrıca katılımcılar ile arasındaki işbirlikçi ve diyalojik yaklaşımla verileri katılımcılara her defasında onaylatıp onlara teyit ettirmiştir (Harvey, 2015). Bu durum araştırmacının objektif ve aynı zamanda etik bir tutum almasına olanak sağlamıştır. Bununla birlikte, araştırmacı katılımcılar ile karşılıklı güveni tesis etmek için, tümüne rumuz isim verileceğini ve kişisel bilgilerinin saklı tutularak hiç kimseyle paylaşmayacağını beyan etmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada öğretmenlerin vatandaşlık anlatıları ve inşa biçimleri ‘geleneksel vatandaşlık anlatısı’ ve ‘demokratik vatandaşlık anlatısı’ olmak üzere iki ana tema altında incelenmektedir.

Geleneksel Vatandaşlık Anlatısı

Geleneksel vatandaşlık anlatısında vatandaşlık inşası, geleneksel değerler ve normlar doğrultusunda, aile, topluluk, devletin ve milletin geleneksel beklentilerini yerine getirmekle ilişkilendirilmiştir. Bu anlatıda *milliyetçi değerlerin öğretilmesi, ulusal kimlik ve kültürel aidiyet, milli kimlik geliştirmek için toplumsal uyum, görev ve sorumlulukların vurgulanması* temalarının merkeze alındığı görülmektedir.

Milliyetçi Değerlerin Öğretilmesi

Milliyetçilik değerlerinin öğretilmesi, öğretmen anlatılarında önemli bir alt tema olarak belirmektedir. Bu tema, öğrencilere ulusal tarih, tarihi karakterler, milli bayramlar, anma günleri gibi sembolik kavramların anlatılması ve benimsetilmesi üzerine kuruludur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşımlarında bu tema, özellikle milli bilinç, ulusal aidiyet ve ulusal tarihin vurgulanması açısından dikkat çekicidir.

Öğretmen anlatıları, vatandaşlık eğitiminde milliyetçilik değerlerine önemli bir yer verildiğini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilere ülkenin tarihini ve kültürünü öğretmek, onlarda ulusal bir aidiyet duygusu geliştirmeyi hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen anlatılarında milliyetçi değerler, genellikle vatan sevgisi ve ulusal tarihin öğrencilere aktarılması şeklinde yer bulmaktadır. Vatan sevgisi, milli tarih, milli güvenlik, ulusal bayramlar ve tarihi karakterler ile bağ kurma öğretmen anlatılarında yaygın olarak kendini göstermiştir. Bu konular öğrencilerin milli kimliklerini pekiştirmek amacıyla öğretmenler tarafından sıkça vurgulanmıştır.

“Milli tarih ve değerlerimizi öğrencilerimize doğru bir şekilde aktarmak benim için çok önemli. Çocukları bu bilinçle yetiştirmeye çalışıyorum. Tarihi kahraman ve olayları sıklıkla derslerimde kullanarak bunu gerçekleştirmeye çalışıyorum. Böylece öğrencilerin bu olay ve kişileri tanımalarını ve geçmişleriyle övünmelerini sağlıyorum.” (Leyla).

Leyla, bu anlatıyla, tarihi olayları, milli kahramanları ve dönüm noktalarını derslerine taşıyarak öğrencilerin geçmişlerini tanımalarını ve bu geçmişle gurur duymalarını hedeflediğini belirtiyor. Mehmet ise benzer bir ifadeyle: *“Öğrencilerde milli bilinç ve kimlik oluşturmak için Osmanlı İmparatorluğu, kurtuluş Savaşı, Cumhuriyetin kuruluşu gibi önemli tarihî olaylar, Osmanlı padişahları ve Mustafa Kemal Atatürk gibi önemli tarihi figürler üzerinde duruyorum.”* Şeklinde tarihi karakterlere kültürel aidiyet ve milli bilinç geliştirmek için sıklıkla başvurduğunu belirtmiştir. Bu anlatı Merve tarafından da tekrar edilmiştir: *“... tarihte önemli kişiler ve olaylarla bağ kurmalarına çalışıyorum. Böylece aidiyet geliştirmelerini sağlıyorum. Örneğin Osmanlı padişahlarını sürekli örnek veriyorum.”* Mehmet ve Merve’ye göre tarihi olay ve figürler öğrencilerin vatansever kişiler olarak yetiştirilmesinde önemlidir. Leyla, Mehmet ve Merve’nin, belirli tarihi olaylara odaklanması belirli ideolojik hedeflere göre seçici bir tarih öğretimi gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Öğretmen anlatılarında milli bayramlar ve anma günleri, milliyetçilik değerlerinin öğretilmesinde kilit rol oynamaktadır. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı ve 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı gibi günler, öğrencilere ulusal tarih ve bağımsızlık ruhunu hatırlatmak için sıklıkla kullanılmaktadır. Öğretmenler, bu günlerde düzenlenen etkinlikler ve törenler aracılığıyla öğrencilerin milli değerlere olan bağlılıklarını güçlendirerek birlik ve beraberliği arttırmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin (Leyla, Mehmet, Merve), öğrencilerin geçmişleriyle bağ kurmaları için kullandıkları arka plan, tarihi kahraman, olay ve figürler ulusal bir tarihsel perspektifi yansıtmaktadır. Bu öğretmenler Martin Luther, Gandhi ve insanlığa mal olmuş diğer önemli şahsiyet ve alternatif perspektiflerden mülakatlarda hiç bahsetmediler. Örneğin İnsan hakları bildirgesi ya da küresel etkisi olan Fransız İhtilali gibi tarihi olayları hiç gündemlerine almamışlardır.

Ulusal Kimlik ve Kültürel Aidiyet

Ahmet milli değerleri kendi eğitim anlayışının merkezine koyarak, milli değerleri pekiştirmeye çalışmaktadır.

“Türkiye’nin zengin kültürel mirasını ve geleneklerini öğrencilere aktararak milli değerlerinin pekiştirilmeye çalışıyorum. Bunun için ders kitapları ve diğer kaynaklardan yararlanarak Türk Kültürü’nde ki maddi ve manevi önemli unsurları işliyorum. Yemek kültüründen halk oyunlarına, dilden edebiyata kadar geniş bir yelpazede kültürel unsurları öğrencilerin kendi kültürlerini tanımaları ve bu kültüre sahip çıkmaları için kullanıyorum. Böylece, öğrencilerin iyi vatandaşlar olarak, Türk Kültürü’ne ve mirasına saygı duymalarını ve aynı zamanda milli bir kimlik çerçevesinde birleşmelerini sağlamaya çalışıyorum.” (Ahmet).

Ahmet’e göre iyi vatandaşlar bu değerlere sahip olan kişilerdir. Tıpkı Leyla ve Mehmet’in ‘milliyetçi değerlerin öğretilmesi’ temasındaki anlatılarındaki gibi Ahmet’te ulusal kimlik ve kültürel aidiyeti ön plana çıkarmıştır. Yine Ahmet’in yukarıdaki doğrudan alıntıda ifade ettiği üzere önemli olan ‘Türk kültürü’ ve ‘mirasıdır’. Bu anlatı kültürel unsurların da belirli bir perspektiften sunulduğunu göstermektedir’. Ahmet, tek yönlü bir perspektifle Türk kültürünü öne çıkartmakta, Türkiye’nin zengin kültürel dokusunu, Türkiye’deki ve dünyadaki diğer kültürlerden bahsetmemiştir. Dolayısıyla Ahmet’in anlatılarında çokkültürlü bir anlayış yerine kültürel stereotipleşmeyi teşvik eden söylemlerin hâkim olduğu söylenebilir.

Milliyetçilik değerlerinin öğretilmesi sadece tarih ve kültürle sınırlı kalmamaktadır. Mehmet: bu değerlerin öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre edilmesini hedeflemek için; saygı, sorumluluk, yardımlaşma gibi değerleri milli değerler çerçevesinde ele aldığını, böylece öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bu değerleri içselleştirmelerini sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir:

“... Değerlerin öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre edilmesi için; saygı, sorumluluk, yardımlaşma gibi değerleri milli değerlerle birlikte ele alıyorum. Böylece öğrencilerin gerek bireysel gerekse de toplumsal düzeyde bu değerleri içselleştirmelerini sağlamaya çalışıyorum.” (Mehmet).

Mehmet, bir öğretmen olarak öğrencilerinin değer sistemini şekillendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca milli değerleri tarih ve kültürün ötesinde günlük yaşam pratiklerine entegre etmeye çalıştığını vurgulamıştır. Aynı zamanda saygı, sorumluluk ve yardımlaşma gibi evrensel değerleri, milli değerler çerçevesinde ele almakta ve bu değerlerin milliyetçi değerlerle örüntülediğini ifade etmektedir.

Elif, Atatürk milliyetçiliğinden bahsetmektedir. O’na göre Atatürk milliyetçiliği kapsayıcı bir anlayışı temsil etmektedir. “Ben kendimi Atatürk milliyetçisi olarak görüyorum. Çünkü Atatürk milliyetçiliği, insanları ırkına bakmaksızın kendini Türk hissedene tüm insanları ülkenin vatandaşı olarak kabul eder”. Ahmet, Mehmet ve Elif vatandaşlık eğitiminde milli bilinç ve kimlik geliştirmenin önemine değinmişlerdir. “milli birlik ve beraberlik” mesajlarının vurgulanması öğretmenler tarafından çokça tekrarlanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin milli birlik ve beraberlik ruhunu pekiştirme, toplumun ortak değerlerine sahip çıkma ve ulusal kimlik bilincinin güçlendirilmesini mesleklerinin önemli bir amacı olarak ifade etmişlerdir. Mehmet: “Zaten sosyal bilgiler öğretmenlerinin en önemli özelliği bence kendi kültürüne sahip çıkan, vatanını seven, Atatürk milliyetçisi bireyler yetiştirmektir.” Merve’ye göre ise: ‘Benim öncelikli amacım çocukların kendi devletini ve milletini sevmesi ve ona hizmet etmesi için iyi işler yapmasıdır.’ Her iki anlatıda (Mehmet ve Merve) öğretmenler vatandaşlık anlayışlarının devlete ve millete karşı sorumlulukları ve bağlılıkları olan öğrenciler yetiştirmek olduğunu ifade etmişlerdir.

Milli Kimlik Geliştirmek İçin Toplumsal Uyum

Leyla, öğrencilerin toplumsal uyumu ve dayanışmayı kavramalarına yardımcı olmak ve onları ortak bir milli kimlik etrafında birleştirmek için milli değerlere değinmiştir:

“Öğrencilerin toplumsal uyumu ve dayanışmayı kavramalarına yardımcı olmak için milli değerleri vurguluyorum. Bu sayede, onları ortak bir milli kimlik etrafında birleştirmeyi hedefliyorum. Böylece, öğrencilerin bireysel ve toplumsal düzeyde uyumlu ve dayanışma içinde bir toplum oluşturmaları için çabalıyorum.” (Leyla).

Leyla milli kimlik ve değerlerin toplumsal uyum ve dayanışma için öncelikli olduğuna değinmiştir. Leyla’nın anlatısı farklı değer sitemlerine açık ve kapsayıcı bir nitelik yansıtmaktan uzaktır. Leyla evrensel bir değer anlayışından ziyade milli kimliğin merkezde olduğu bir değer felsefesine vurgu yapmıştır. Toplumsal çeşitlilikten ziyade toplumsal uyumdan bahsetmiştir. Benzer bir bakış açısıyla Ahmet topluma uyumun öneminden bahsetmiştir.

“Benim öncelikli hedefim devlete bağlı topluma uyum sağlayan, sorun çıkarmaktan ziyade sorun çözen bireyler yetiştirmektir. Bunun için öğrencilerimi topluma uyumlu hale getirmek için konuşmalar yapıyorum ve ödevleri bu konularla ilişkilendiriyorum.” (Ahmet).

Mehmet ise, ülkeye bağlılığı ve uyumu teşvik etmek için derslerde gizil müfredat kullandığını belirtmiştir:

“Benim için ülkesine bağlı ve topluma uyumlu insanlar yetiştirmek oldukça önemlidir. Derslerimde bunu ön plana çıkarıyorum ve konular bunu içermese bile bazı bağlantılarla bağlılığı ve uyumu teşvik ediyorum.” (Mehmet).

Mehmet, kendi dünya görüşünü gizil müfredatla öğrencilerine aktarmaya çalışmaktadır. Mehmet ve Ahmet devlete bağlılık ve toplumsal uyumu eğitim yoluyla pekiştirmekle birlikte aslında belli bir kimlik (milli kimlik) etrafında birleşmeyi bir gereklilik olarak ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin eğitimi toplumsal uyum ve bağlılığı teşvik etmek için bir araç olarak kullandıkları söylenebilir. Her üç öğretmenin (Mehmet, Ahmet ve Leyla) vurguladığı üzere toplumsal uyum ve devlete bağlılık önemli değerlerdir. Bu anlatılarda öğrenciler toplumsal uyum ve düzen için sorun çözen kişiler olarak ifade edilmektedir. Merve ise vatanseverliği ödev anlayışıyla birleştirmiştir. Merve’ye göre ‘vatanını sevmeyen ödevini yapmamış demektir’ bu anlatı vatan severliğin dahi ödev anlayışı içerisinde yordandığını göstermektedir.

Görev Ve Sorumlulukların Vurgulanması

Öğretmenler, vatandaşlık eğitiminde bireysel ve toplumsal sorumlulukları vurgulamaktadır. Bireysel ve toplumsal sorumluluklar, topluma hizmet, ahlaki değerler, duyarlı olma, aktif rol alma, bireysel

sorumluluk bilinci geliştirme gibi ifadelerle sorumluluğa dikkat çekmişlerdir. Bu kapsamda, topluma hizmet ve ahlaki değerler konularına sıklıkla temas etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarını ve çözüm üretme konusunda aktif rol almalarını teşvik ettiklerini, böylece toplumun sorunlarına karşı bireysel sorumluluk bilincini geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Merve “*Ben öğrencilerime topluma ve çevreye karşı duyarlı olma, etkili birer vatandaş olarak hareket etme ve toplumun refahı için çalışma bilinci kazandırmayı amaçlıyorum.*” Merve, öğrencilerin kendilerinden önce topluma karşı sorumluluklarına değinmiştir. Mehmet bu anlatıyı destekleyen söylemler kullanmıştır.

“Ben öğrencilerimin hem ahlaklı olmasını hem kendilerine hem de devlete karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine çok dikkat ediyorum. Bence iyi bir vatandaş hem dürüst olmalı hem derslerini, ödevlerini yapmalı hem de büyüüp zamanı geldiğinde vergisini ödemeli, askerlik görevini yerine getirmelidir.” (Mehmet).

Mehmet vatandaşlık eğitiminin önemini temel hak ve özgürlüklerini hayata geçirmek için değil, bireyin bireysel ve toplumsal sorumlulukları çerçevesinde ele almıştır. Vergi ödemeyi ve askere gitmeyi temel görev ve sorumluluklar olarak görmektedir.

Ahmet bu bakış açısını kendi anlatılarında sıklıkla dile getirmiştir. Ahmet’e göre öğrenciler her şeyden önce kendilerine eğitim imkanı sağladığı için devlete karşı minnet duymalı ve bu doğrultuda görev ve sorumluluklarını yerine getirerek vefa borçlarını ödemelidir.

“... bizim yetiştirdiğimiz çocuklar yarın büyüdüklerinde ülkelerine karşı sorumluluklarını yerine getirebilmelidirler. Mesela devlet onları ücretsiz olarak okutuyor ve bizim maaşlarımızı ödüyor, çalışan hizmetlilerin ücretlerini ödüyor. Bu bir vefa borcudur. Öğrencilerimiz yarın büyüdüklerinde vergi vermeyi bir ödev, bir vatandaşlık sorumluluğu olarak görmelidir. Vatanını seven vergisini öder. Değil mi!” (Ahmet).

Merve, Mehmet ve Ahmet’in anlatılarında vergi ödemek ve askere gitmek temel vatandaşlık görev ve sorumlulukları olarak ifade edilmiştir. Ahlaki değerler ise bu sorumlulukların yerine getirilmesi için en temel gereklilikler olarak görülmüştür. Ahmet, görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde ahlaklı bireylerin önemine değinmiştir.

“Eğer ahlaklı insanlar yetiştirebilirsek bu kişiler görev ve sorumluluklarını gözünü kırpmadan yerine getirirler. Bu nedenle ahlaklı bireyler yetiştirmek çok önemli.” (Ahmet)

Deniz ve Elif ise bu anlatılara ek olarak seçme ve seçilme haklarına işaret etmişlerdir.

“Öğrencilerime her ay sınıfta sınıf başkanı seçimi yaptırıyorum. Böylece seçme ve seçilme hakkını kullanmalarını sağlıyorum. Bu onların en temel hakkı. Büyüdüklerinde seçim sandığına gidip sorumluluklarını yerine getirmeleri için bir alışkanlık kazandırmak istiyorum.” (Deniz).

Deniz seçme seçilmeyi öğrenciler sahip olması gereken bir hak olarak görse de amacının öğrencilerini seçim sürecindeki sorumluluklarını yerine getirmeye hazırlamak olduğunu belirtmiştir. Elif ise “... öğrencilerimin sınıf başkanlığı seçimleri yapması için genelde sınıfa sandık götürüyorum ve bu atmosferi yaşamalarını istiyorum. Çünkü seçim demokrasi için çok önemli bence.” Elif seçme ve seçilmeyi demokrasi için en önemli araç olarak kavramlaştırmaktadır. Ancak Elif, anlatılarında öğrencilerin bireysel seçimlerine değinmemiştir. Demokrasiyi daha çok seçimlere katılmakla ilişkilendirmiş ve demokrasiyi makro düzeyde bir sistem olarak açıklamıştır. Okuldaki demokratik yaşamı oluşturmak için gerekli olan katılım imkanlarından bahsetmemiştir. Bunun aksine Elif’in hikayesinde seçimlere katılmak görev ve sorumlulukları yerine getirmenin bir koşulu olarak yer bulmuştur.

Demokratik Vatandaşlık Anlatısı

Demokratik anlatı, öğretmenlerin öğrencilerine demokratik değerler ve süreçler hakkında bilgi vermesi ve onları aktif yurttaşlık bilincine sahip bireyler olarak yetiştirme çabalarını içermektedir. Bu anlatının alt temaları; *düşünce ve ifade özgürlüğü, kültürel çeşitlilik ve aktif katılım* olarak belirlenmiştir.

Düşünce ve İfade Özgürlüğü

Elif’e göre düşünce ve ifade özgürlüğü demokrasinin en temel bileşenlerindedir. Öğrencilerin korkmadan duygu, düşünce ve görüşlerini serbest bir şekilde ifade etmesi gerektiğini düşünmektedir. O’na göre düşünce ve ifade özgürlüğü sağlıklı bir toplum için en önemli gereksinimlerden biridir. Öğrenciler kendilerini ifade ettiklerinde daha sağlıklı bir iletişim kurabilmektedirler. “*Ben öğrencilerimin kendilerini*

ifade etmeleri için gerekli olan bir ortam yarabildiğimi düşünüyorum. O yüzden öğrencilerimle çok sağlıklı bir iletişim kurabiliyorum.' Elif, düşünce ve ifade özgürlüğünü, özgürlük ve demokratik bir bilinçle ilişkilendirmiştir.

Deniz, bu anlatıyı destekleyen bir şekilde öğrencilerin okulda ve sınıflarda kendilerini yeterince ifade edecek alanlar bulamamasından yakınmaktadır. O'na göre okul öğrencilerin kendilerini ifade edecek alanlar yaratmada yetersizdir. Her ne kadar kendi derslerinde bu imkanları öğrencileri için yaratmaya çalışsa da okulun diğer alanları, aile ve okul dışı ortamlar öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade etmeleri için yeterli değildir. *"Ben öğrencilerime kendinizi özgür bir şekilde ifade edin diyorum, ama öğrenci öğretmenim siz böyle diyorsunuz ama X öğretmen her düşündüğünüzü sınıfta konuşamazsınız. Dikkatli olun diyor."* Deniz, bu anlatıyla okulun bütüncül bir demokratik anlayışa sahip olmadığını ifade etmektedir. Deniz, öğrencilerine kendilerini özgürce ifade etmeleri için cesaretlendirirken, okulun diğer öğretmenlerinden farklı yaklaşımlar gördüğünü belirtmektedir. Bu durum okulun geneli tarafından ifade özgürlüğünü destekleyici yaklaşımının, yeterince benimsenmediğini ve uygulamada tutarsızlıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Deniz, bu çelişkiyi vurgulayarak, okulun bütüncül bir demokratik anlayışa sahip olmadığını ve kendi vatandaşlık anlayışı ile çeliştiğini ortaya koymuştur.

Mehmet ise, Deniz'in argümanın tersi yönde bir argüman öne sürmüştür:

"Okul dışarıya göre daha demokratik bir yapıya sahip. Biz hâlâ gelenekçi bir aile yapısına sahibiz. Bu sebeple çocuklar evde karar alma süreçlerine yeterince katılmıyorlar. Ebeveynler hala çocuklar pek çok şey dayatıyorlar. Biz okulda bununla da mücadele ediyoruz. Örneğin bir öğrencim ben LGBT'ye saygı duyuyorum ama etrafımdaki insanlar duymuyor ve beni yargılıyorlar. Bu senin görüşün diyorum saygı duyarım. Dedim. Ama dışarıda olsa yargılanacaktır." (Mehmet).

Mehmet, okulun dışarıya göre daha demokratik bir yapıya sahip olduğunu savunmuş ve Türk aile yapısının hala geleneksel olduğunu vurgulamıştır. Bu geleneksel yapı nedeniyle çocukların evde karar alma süreçlerine yeterince katılmadıklarını ve ebeveynler tarafından birçok şeyin dayatıldığını belirtmiştir. Mehmet, okulda bu durumla da mücadele ettiklerini ve çocukların aktif vatandaşlar olarak karar süreçlerine katılmalarını sağlamaya çalıştıklarına değinmiştir.

"Her birinizin farklı bakış açıları ve düşünceleri olabilir. 'Özgürce düşünmek ve düşündüğünü ifade etmek, öğrenmenin ve gelişmenin anahtarıdır.' Bu yüzden, sınıf tartışmalarında herkesin görüşüne saygı göstermeli ve farklı düşünceleri anlamaya çalışmalıyız." (Leyla).

Leyla, her öğrencinin farklı bakış açıları ve düşüncelere sahip olabileceğini kabul etmekte ve bunun sınıf tartışmaları için zenginlik olduğunu vurgulamıştır. Özgür düşünmenin ve bu düşünceleri ifade etmenin, demokratik kültür için önemli olduğunu belirterek, öğrencilerini cesaretlendirmekte ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Deniz ise demokratik tutumlarının kendi öğrencilik yıllarının bir ürünü olduğunu belirtmiştir. *"Ben öğrenciyken bizim pek sözümüz dinlenmez, öğretmen mutlak otoriteydi ve her dediği koşulsuz yerine getirmek zorundaydık. Bu bana nasıl bir öğretmen olmamam gerektiği konusunda bir yol oldu. Kendi yaşadığım sınırlılığı asla öğrencilerim yaşasın istemiyorum ve bu konuda gerçekten onların kendilerini özgür bir biçimde ifade etmeleri için onları destekliyorum. Bizim empati kuran, kişilerin ihtiyaçlarına dikkat eden, saygı, sevgi ve anlayış geliştiren bir nesile ihtiyacımız var."* (Deniz).

Bu anlatıda Deniz, öğrencilik yıllarında yaşadığı otoriter eğitim sisteminden ve öğretmenlerin mutlak otoritesinden duyduğu memnuniyetsizliği, kendi öğretmenlik yaklaşımını şekillendirmede bir rehber olarak kullanmıştır. Öğrencilik döneminde yaşadığı anti demokratik uygulamalardan dolayı, öğretmenlik kariyerinde öğrencilerine özgür ifade ortamı sunmanın önemini vurgulamaktadır. Deniz, kendi deneyimlerinden yola çıkarak, öğrencilerinin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri için destekleyici bir öğretmen olmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, empati kuran, bireylerin ihtiyaçlarına duyarlı, saygı, sevgi ve anlayış geliştiren bir nesil yetiştirme hedefi taşımaktadır. Deniz'in bu yaklaşımının, eğitim ortamında, demokratik değerlerin ve katılımın güçlenmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Kültürel Çeşitlilik

Deniz farklı etnik kökenlere değinmiştir. Farklı arka plandan gelen öğrencilerin kendilerini sınıfta ifade etmeleri için fırsat yarattığını ve farklı kültürleri tanımak için önemli olduğunu vurgulamıştır.

".... girdiğim sınıflarda genelde Suriyeli öğrencilerimiz oluyor. Tabi diğer kültürlerden ve ülkelerden öğrenciler de var. Kültürle ilgili bir konu işlerken sizin ülkenizde bu nasıl, siz

bu durumda ne yapıyorsunuz, nasıl davranıyorsunuz? Gibi sorular yöneltip onları derse katmaya çalışıyorum. Böylece öğrencilerimin farklılıklarla çatışma yaşamadan karşılaşmalarını ve çeşitliliği anlamalarını sağlıyorum. Böylece hem yabancı öğrencilerin kendilerini korkmadan ifade etmelerini sağlıyor. Hem de arkadaşlarının onlardan farklı şeyler öğrenmelerini amaçlıyorum.” (Deniz).

Deniz, farklı millet ve kültürden olan öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamaya çalışarak, kültürel olarak onları dahil etmeyi amaçlamaktadır. Elif bu anlatıyı destekleyen bir ifadeyle öğrencilerin deneyimlerini paylaşmasından bahsetmiştir.

‘Farklı kültürlerle ya da özelliklere sahip olan öğrenciler deneyimlerini sınıf içinde paylaşma fırsatı bulduklarında, motivasyonları ve derse olan katılımları artabiliyor. Ayrıca öğrenciler hoşgörü, empati, saygı, dayanışma gibi değerleri bu tür ortamlarda bazen özel bir çaba harcamadan kazanabiliyorlar. Önemli olan bunun farkında olabilmek ve ortamı oluşturmak’ (Elif).

Elif, kültürel duyarlılık ve farklılıkları dikkate aldığını ve bunu derslerinde kullandığını ifade etmiştir. Elif’in hikayesinde farklı kültürlerle dair demokratik bir anlatı olmakla birlikte, sınıftaki dezavantajlı konumda olan (engelli, özel öğrenci, derse katılmada isteksiz) öğrencileri kapsamaması bakımından eksiktir. Üçüncü görüşmede kendisine sorulan sınıfta dezavantajlı olan öğrencileri nasıl derslere katıyorsunuz? Sorusuna (sonda soru) cevaben “Ben genelde bu tür öğrencilere zaman ayırmayı istemekle birlikte, müfredatı yetiştiremediğim için çok fazla ilgilenemiyorum” cevabını vermiştir. Diğer taraftan öğrencilerin sadece etnik ve kültürel geçmişlerine dayalı olarak değil, bireysel ilgi alanlarına ve deneyimlerine göre katılımlarını teşvik etmek daha kapsayıcı olabilir. Bu, her öğrencinin kendi kimliğiyle sınıfta yer bulmasını sağlayabilir.

“Ben kendi adıma her ne kadar farklı kültürlerden gelen öğrencileri dikkate almaya çalışsam da öğrenciler ve bazen öğretmenler bile bu konuda acımasız olabiliyorlar. Örneğim bizim okulumuzda farklı milletlerden ve kültürlerden öğrenciler birbirlerini kolay bir şekilde damgalayabiliyorlar. Bu durumu azaltmak için daha çok derslerimde işbirliği ve dayanışmayı ön plana çıkartan etkinlikler kullanıp bu tip farklılıkları olan öğrencileri bu grup çalışmalarında bir araya getirmeye çalışıyorum. Ama bunu her zaman yapmak çok zor tabii’. (Deniz).

Deniz, demokratik bir toplum yaratmanın zorluklarına değinmekle birlikte, derslerinde bu anlayışı nasıl yansıtmaya çalıştığına değinmiştir. Farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasındaki damgalama ve önyargıları azaltmaya çabalamaktadır. Öğrencilerin ve hatta bazen öğretmenlerin bile bu konuda acımasız olabildiğini gözlemleyen Deniz, bu durumu azaltmak için derslerinde işbirliği ve dayanışmayı ön plana çıkaran diyalojik etkinlikler düzenlemektedir. Bu etkinliklerde, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencileri bir araya getirerek, onların birbirlerini daha iyi tanımalarını ve anlamalarını sağlamayı hedeflemektedir. Ancak, bu tür grup çalışmalarını sürekli olarak uygulamanın zorluğunu da kabul etmektedir. Bu yaklaşım, sınıf içi uyumu artırmak ve kültürel farklılıkları zenginleştirici bir unsur olarak görmelerini teşvik etmek için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Mehmet, sınıf ortamında Suriyeli arkadaşlarına lakap takan öğrencilerden bahsetmiş ve öğrencilerin ön yargılarını kırmak için sınıf için uygulamalarına değinmiştir.

‘Bazı sınıflarda bazen öğrenciler birbirlerine lakaplarla hitap ediyorlar. Daha çok bizim çocuklar Suriyeli arkadaşlarına yapıyor bunu. Bu durumda bende onların ülkemizde misafir olduklarını, din kardeşimiz olduklarını ve birbirimize sahip çıkmamız ve saygı duymamız gerektiğini anlatıyorum.’ (Mehmet).

Mehmet, öğrenciler arasındaki önyargıları azaltmaya ve çatışmaları azaltmaya çalışmaktadır. Toplumsal uyum ve birlikte yaşama kültürünü geliştirmek istemektedir. Ancak bunu temel hak ve özgürlükler (insan onuru, kimliğine saygı duyma, herkesin eşit haklara sahip olması, farklılıkları değerli gören) anlayışı üzerinden çözmek yerine, benzerlikler ve uyum üzerinden sağlamaya çalışmıştır. Mehmet öğrenciler arasında eşitlik, adalet ve karşılıklı saygıya dayalı bir ortamın oluşturulması gerektiğini vurgulamak yerine, bireyler arasında birliktelik ve empati çağrısı yapmakla sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla Mehmet, insan hakları bağlamında duruma yaklaşımdan ziyade, mağduriyet ve din kardeşliği üzerinde uyum sağlayıcı bir yaklaşım kullanmıştır. Mehmet’in ifadeleri, yerli ve göçmen/topluluk arasındaki ideolojik ve kültürel kodların nasıl şekillendiğini ve nasıl iletişim süreçlerini etkilediğini anlamamıza

yardımcı olabilir. Örneğin Mehmet'in anlatısındaki 'Bizim çocuklar' söylemi aslında ben ve öteki algısını geliştiren bir ötekileştirme dili olarak belirmektedir.

Aktif Katılım

Öğretmen anlatılarında aktif katılım daha çok sınıf başkanı seçimlerine katılma ya da sınıftaki derslerde aktif olma şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin Merve "... öğrencilerimi derslerde aktif hale getirmek için onlara söz hakkı veriyorum. Ayrıca sınıf başkanı seçimlerinde aday olmalarını ve oy kullanmalarını teşvik ediyorum." Katılıma ilişkin unsurlardan bahsetmiştir. Ahmet bu anlatıyı destekleyen bir anlayışla demokratik süreçlere aktif katılımın ve karar alma süreçlerine dahil olmanın önemine değinmiştir. Ahmet, öğrencilerine kendi görüşlerini özgürce ifade etme ve toplumun geleceği hakkında söz sahibi olma fırsatı verdiğini ifade etmektedir. 'Sınıf öğrencilerin demokratik katılımlarını desteklemek için sınıf başkanı seçimlerine katılmalarını teşvik ediyorum' (Ahmet). Her iki öğretmen (Merve ve Ahmet) aktif katılımı demokratik bir tutum olarak ifade etseler de katılımı sadece derste aktif olma ve seçimlerde oy kullanmayla sınırlandırmıştır.

Diğer taraftan Leyla, katılımı genel seçimlerde oy kullanma konusunda bilinçli olmayla açıklamıştır. Leyla, öğrencilerin ileride demokratik bir şekilde oy kullanabilmeleri için okul zamanında bu bilinci kazanmalarının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, sınıf başkanlığı seçimlerine önem vererek, öğrencilerin erken yaşta demokratik süreçlerle tanışmalarını ve katılımcı olmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Leyla, bu uygulamanın, öğrencilerin ileride bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olarak topluma katkı sağlayacakları inancıyla hareket etmektedir. "Yetiştirdiğimiz öğrencilerin ileride demokratik bir şekilde oy kullanması çok önemli. Bunun için sınıf başkanlığı seçimlerini önemsiyorum."

Leyla'nın bu anlatısı katılımın şimdi gerçekleşen bir olgu olduğu gerçekliğine ters düşerek, ileriki zamanlarda gerçekleşen bir olgu olduğu yanılgısı yaratmaktadır. Merve ve Leyla gibi Ahmet'te katılımı sınıf başkanlığı ve genel seçimlerde oy kullanma eylemlerine indirgemişlerdir. Hiçbir öğretmen sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması, dersin işlenme biçimine birlikte karar verilmesi, sivil toplum örgütlerine katılım, çevreci aktiviteler, barışçıl gösteriler gibi katılım biçimlerinden bahsetmemiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin eksik bir demokrasi anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin anlatıları 'Geleneksel vatandaşlık anlatısı' ve 'Demokratik vatandaşlık anlatısı' olmak üzere iki ana tema etrafında şekillenmiştir. Bu iki anlatı, vatandaşlık kavramının farklı perspektiflerden nasıl ele alındığını ortaya koymaktadır. Geleneksel anlatıda vatandaşlık inşası, geleneksel değerler ve normlar doğrultusunda, aile, topluluk, devletin ve milletin geleneksel beklentilerini yerine getirmekle ilişkilendirilmiştir. Bu anlatıda milliyetçi değerlerin öğretilmesi, ulusal kimlik ve kültürel aidiyet, milli kimlik geliştirmek için toplumsal uyum, görev ve sorumlulukların vurgulanması alt temalarının merkeze alındığı görülmektedir. Bu temalar devlet ve millet kavramları etrafında şekillenmektedir. Bu temalarda ortaya çıkan genel anlatı vatandaşlık eğitiminin milliyetçi, pasif ve otoriter yurttaşlığı desteklediğine ilişkin araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (İnce, 2012; Şen, 2018). Bu sonuçlar aynı zamanda Roos (2008)'un bir toplumun veya bireylerin, siyasi ve toplumsal sorunlara karşı duyarsızlığını ifade etmek için kullandığı 'kör vatandaş' tipolojisiyle örtüşmektedir. Yakın tarihli bir başka araştırmada Şen ve Starkey (2017) Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi derslerinin tarihsel olarak laik milliyetçiliği teşvik etmek amacıyla kullanıldığına işaret etmektedir. Ortaya çıkan temalar bu argümanı destekleyici özelliktedir.

Bu iki anlatı, vatandaşlık kavramının farklı perspektiflerden nasıl ele alındığını ortaya koymaktadır. Geleneksel anlatıda öğretmenler iyi vatandaşı, kolektif bütünün yararı ve iyiliği bağlamında işlevsel olan duygusal kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu anlatıya göre, ailesine, içinde bulunduğu topluma, ülkeye, millete ve devlete sadakat ve bağlılık gösteren ve yükümlülüklerini yerine getiren bireyler iyi vatandaşlar olarak kabul edilmiştir. Spellings, (2005) benzer bir şekilde iyi vatandaşların yükümlülüklerle ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar ayrıca diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Dere ve Akdeniz, 2021b, İnce, 2012). Bu anlatı bireyleri duygusal olarak güçlü ancak politik olarak oy kullanmakla sınırlandırmaktadır. Bu bulgular Yiğit'in (2017) ortaya koyduğu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu tür vatandaşlar, devletin çıkarlarını ve ulusal birliği koruma konusunda güçlü bir duygu beslerken, genellikle aktif siyasi katılımında bulunmazlar. Bu durum, bireysel özgürlüklerin ön planda olduğu demokratik anlatıya tezat oluşturmaktadır. Diğer taraftan bu sınırlılık haklar bağlamında kendini göstermektedir. Bireyler, temel insan haklarına sahip ve bu hakları kullanan kişiler olarak değil; vergi vermek, askere gitmek, iyi vatandaş olmak (uyumlu) gibi sorumluluklarla donatılmaktadır. Dolayısıyla çokkültürlülük (Banks, 2009), demokratik katılım (Parker, 2003, Ross, 2008) hak ve özgürlüklerle ilgili

anlatılar sınırlılık göstermektedir. Egüz ve Kafadar (2020), hak ve sorumluluk temelli yaklaşımlarda da hakların kullanımıyla ilgili sınırlılıklara temas etmişlerdir.

Karşıt bir anlatı olarak ortaya çıkan demokratik vatandaşlık anlatısı ise; fikir özgürlüğü, kültürel çeşitlilik ve katılım gibi temalar etrafında inşa edilmiştir. Araştırmanın çarpıcı bir sonucu, evrensel bir anlayışı yansıtmasına rağmen demokratik anlatının da öğretmenlerce geleneksel vatandaşlık argümanlarıyla yerel ve ulusal bir ölçekte ele alınmasıdır. Bu durum öğretmenlerin geleneksel olanla demokratik olan arasında net bir vatandaşlık anlayışı geliştiremediklerini göstermektedir. Demokratik anlatıyı ön plana çıkartan ancak geleneksel bağlamdan kopamayan öğretmen söylemleri bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Öğretmen anlatılarında vatandaşlık eğitimi, genellikle bireylerin ulusal kimliklerini benimsemeleri ve devlete olan bağlılıklarını pekiştirmeleri biçimindeki geleneksel anlatılarla şekillenmektedir. Bu anlatı, Anderson (1991) tarafından '*hayali cemaatler*' kavramı ile açıklanan milli kimlik, vatandaşlık eğitimi yoluyla bireylerde somutlaştırılmaktadır. Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin milli olana vurgu yapmaları, Anderson'un bu teorisine uyumlu olarak, ortak bir tarih ve kültür bilinci yaratmakta ve milli kimlik duygusunu güçlendirmektedir. Öğretmen anlatıları aynı zamanda Smith'in (1991) milli kimliğin '*etnik kökenler*' üzerine kurulduğunu ve bu kimliğin, ortak bir dil, tarih ve kültür etrafında şekillendiği tezini desteklemektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri anlatılarında bu unsurları öne çıkararak, öğrencilerin '*Türk kimliği*' ile özdeşleşmelerini amaçlamışlardır. Öğretmenlerin vatanseverlik ve milli tarih eğitimi üzerinde yoğunlaşmaları, Smith'in etnik kökenlere dayalı milli kimlik inşası argümanını desteklemektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda Caymaz, (2007) ve İnce'nin (2012) Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin etno-kültürel özelliklere dayanan bir kimlik inşa etmeye yönelik olduğu bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları ayrıca Türkiye'de geçmiş yüzyılda vatandaşlık eğitiminin temelinde ülkeye 'bağlılığı' ve 'uyumu' teşvik eden "pasif vatandaşlık" anlatısının hâkim olduğunu ortaya koyan (Gürses, 2010b; Üstel 2019) araştırma sonuçlarıyla kısmi benzerlikler göstermektedir.

Vatandaşlık eğitiminin 'milli kimlik' inşası üzerine yoğunlaşması, bazı eleştirmenler tarafından sorgulanmaktadır. Banks (2009) ve Kymlicka (2001), vatandaşlık eğitiminin çokkültürlülüğü desteklemesi gerektiğini savunarak, tek bir milli kimlik üzerine yapılan vurgunun toplumsal çoğulculuğa zarar verebileceğini öne sürmektedirler. Öğretmen anlatılarının tek bir milli kimlik anlayışını pekiştirme eğilimleri, bu tür eleştirilerle uyumludur. Bununla birlikte, Osler ve Starkey (2006) ve Parker (2003) tarafından tanımlanan "aktif vatandaşlık" kavramının eksikliği öğretmen anlatılarında ortaya çıkmaktadır. Aktif vatandaşlık, bireylerin toplumsal ve politik hayata katılımlarını teşvik ederken, öğretmen anlatılarında ağırlıklı olarak 'milli kimlik oluşturma' ve 'uyum sağlama' üzerine kurulu olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan bu araştırmanın bulguları, Wesheimer ve Kahne'nin (2004) vatandaşlık tipolojileriyle ilişkilendirildiğinde oldukça derin bir anlayış sağlamaktadır. Öğretmen anlatılarında 'hak temelli' bir anlayış yerine daha çok topluma karşı bireysel sorumluluk ve görevlerin öne çıkarıldığı vatandaşlık anlayışı görülmektedir. Öğretmenlerin vurguladığı sorumluluk temelli anlayış, milli birlik ve beraberlik mesajları ile birleşerek Wesheimer ve Kahne'nin (2004) topluma karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren 'şahsi sorumluluğa sahip vatandaş' tipolojisiyle uyumlu görünmektedir. Bu tip vatandaşlar, kanunlara uymak, kan bağışında bulunmak, vergi vermek vb. görevleri yerine getirirler. Diğer taraftan öğretmenler öğrencileri sahip oldukları haklardan ziyade dürüstlük, disiplinli olma, çalışkan olma gibi kişisel özelliklerle tanımlamışlardır. Bu durum (Westheimer ve Kahne'nin (2004) toplumsal düzenin devamı için kurallara uyan, sorumluluklarını bilen 'bireysel sorumlu vatandaş tipolojisiyle' örtüşmektedir. Bireylerin kendi hak ve ihtiyaçlarına odaklanması milli kimliklerin güçlendirilmesinin yaygın bir görünümüdür. Bu durum öğretmenlerin görev ve sorumlulukları hak ve özgürlüklerden çok daha fazla önemsediklerini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin vatandaşlık inşasında sorumluluk temelli pasif bir anlayışı, hak temelli demokratik bir anlayıştan önce konumlandıkları görülmektedir. Bu bakımdan ise Wesheimer ve Kahne (2004)'nin hak ve özgürlüklerin kullanılmasını temele alan 'adalet yönelimli vatandaş tipolojisi'yle ayrılmaktadır.

Ayrıca bu araştırma sonuçları demokratik eğitim literatüründe (Banks, 2008; Parker, 2003) vurgulanan farklılıklara saygı ve hoşgörünün önemini desteklemektedir. Ancak demokratik anlatıya sahip öğretmenlerin temel olarak düşünce özgürlüğü, farklılıklara saygı ve katılımı öne çıkarmakla birlikte, demokratik anlayışlarının sınırlılıklar gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin demokrasi anlayışı, her öğrencinin kimliğine saygı duyan, farklılıkları değerli gören ve herkesin eşit haklara sahip olduğu bir ortamı teşvik etmek, öğrenciler arasında eşitlik, adalet ve karşılıklı saygıya dayalı bir ortamın oluşturulması gerektiğini vurgulamaktan ziyade, benzerlikler, uyum sağlama ve sorumluluklarını yerine getirme üzerine kuruludur. Bu kapsamda öğretmenlerin demokrasi anlayışlarında eksiklikler olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin hak ve özgürlükleri evrensel kavramlar olarak değerlendiremedikleri görülmektedir.

Bu kapsamda öğretmen anlatılarının kurumsallaşmış resmi bir söylem etrafında şekillendiği söylenebilir. Bu söylem öğretmen hikayelerinde kendini bilişsel ve eleştirel bir ifadeden ziyade çoğu zaman duygusal bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece bireysel durumları ele almakla kalmayıp, toplumsal adalet ve eşitlik için daha eleştirel ve geniş bir bakış açısıyla hareket etmeleri önemlidir.

Araştırmanın sonuçları, sosyal bilgiler eğitimindeki mevcut pratiklerin ve öğretmenlerin rolünün gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimindeki rolü öğrencilere sadece akademik bilgi aktarmakla sınırlı olmayıp aynı zamanda demokratik değerleri, insan haklarını, toplumsal adaleti ve etik değerleri içeren bir vatandaşlık kültürü de oluşturmaktır (Torney-Purta vd., 2001). Özellikle, öğretmenlerin demokratik vatandaşlık perspektiflerini benimsemelerine yönelik çabalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda öğretmen eğitimi programları öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerine odaklanabilir. Öğretmenlerin demokratik yaşam biçimlerini ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmeye yönelik öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önemlidir. Vatandaşlık eğitimi programları, öğrencilere milli kimlik duygusunu güçlendirmenin yanında, çok kültürlü ve çoğulcu bir toplumda yaşama becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programları sosyal adalet, eşitlik ilkelerini vurgulayarak farklı kültürel, etnik ve dini arka planları içeren ve bu farklılıklara saygı gösteren eleştirel bir yaklaşım benimsenerek güncellenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. (Erişim Tarihi: 02/03/2024 <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>)
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). Routledge.
- Banks, J.A., ed. 2009. *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge.
- Biesta, G. J. (2006). What's the point of citizenship education? *Citizenship Teaching & Learning*, 2(1), 6-23.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: a tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative health research*, 26(13), 1802-1811.
- Bruner, J. (2008). Culture and mind: Their fruitful incommensurability. *Ethos*, 36(1), 29-45.
- Byrne, B. 2004. “Qualitative Interviewing.” In *Researching Society and Culture*, edited by C. Seale, 179–192. London: Sage.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye’de vatandaşlık resmî ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: Bilgi University Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Experience and story in qualitative research.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2002). Narrative inquiry: Toward understanding life’s artistry. *Curriculum inquiry*, 32(2), 161-169.
- Clandinin, D. J., Caine, V., & Lessard, S. (2018). The Living and Telling of Narrative Inquiry in the Arts Club. In *The Relational Ethics of Narrative Inquiry* (pp. 34-49). Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational_research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 ed.). Boston, USA: Pearson.
- Crick, B. (1999). The presuppositions of citizenship education. *The Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 337-352.
- Çayır, K. (2014). “Biz” kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı.
- Çayır, K., & Bağlı, M. T. (2011). ‘No-one respects them anyway’: secondary school students’ perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14.
- Değirmenci, Y., & Eskici, B. (2019). Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches* 11(18), 232-256.
- Dere, İ., & Akdeniz, Ş. N. (2021a). Toplumla hizmet eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık ve gönüllülük algıları. *Başkent University Journal of Education*, 8(2), 352-367.

- Dere, İ., & Akdeniz, Ş. N. (2021b). Kanada (Ontario) ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Vatandaşlık Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 203-232. [https://doi: 10.23863/kalem.2021.190](https://doi.org/10.23863/kalem.2021.190)
- Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. M. Print ve D. Lange (Ed.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens içinde (s. 19-40)*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Doyle, S. (2007). Member checking with older women: A framework for negotiating meaning. *Health care for women international*, 28(10), 888-908.
- Egüz, E. ve Kafadar, T. (2020). Active citizenship from the perspective of pre-service social Studies teachers. *İlköğretim Online*, 19(2), 565-579.
- Gürses, F. (2010a). Kemalizm'in model ders kitabı: Vatandaş için medeni bilgiler. *Akademik Bakış*, 4(7), 233-249.
- Gürses, F. (2010b). Türkiye'de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından bugüne kavramsal dönüşüm (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harvey, L. (2015). Beyond member-checking: A dialogic approach to the research interview. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 23-38.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Heater, D. B. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. (Çev. Meral Delikara Üst.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131. doi:10.1080/03054985.2011.651314
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School. Circle Working Paper 59. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*.
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctora Tezi, Marmara Üniversitesi (Türkiye)).
- Kerr, D. (2003). Citizenship education in England: The making of a new subject. *JSSE-Journal of Social Science Education*. 3, 1-10.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. OUP Oxford.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2019). Öğretim programları. Sosyal bilgiler öğretim programı (4-7. sınıflar). (Erişim Tarihi:20.03.2024 <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>)
- Niemi, R. G., & Junn, J. (2005). *Civic education: What makes students learn*. Yale University Press.
- Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative inquiry*, 8(3), 329-347.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research papers in education*, 21(4), 433-466.
- Parker, W. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers college record*, 112(11), 2815-2832.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, 3-34.
- Pratt, A. B., & Rosiek, J. L. (2021). Narrative inquiry and anti-racist teaching: Considering foundational questions about (re) storying in struggles for racial justice. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103487.
- Riessman, C. K. (2003). Analysis of personal narratives. *Inside interviewing: New lenses, new concerns*, 331-346.
- Ross, A. (2008). Organizing a curriculum for active citizenship education. In J. Arthur, I. Davies, ve C. L. Hahn (Eds) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 492–505). London, UK: SAGE.
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (Çev. Aysel Tüfekçi ve Süleyman Nihad Sad). Ankara: Pegem Akademi.

- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of educational research*, 89(5), 655-696.
- Seidman, I. 2013. *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. University of Nevada Press.
- Spellings, M. (2005). *Helping your child become a responsible citizen*. (Erişim Tarihi: 10/03/2024 <https://www2.ed.gov/parents/academic/help/citizen/citizen.pdf>)
- Şen, A. (2018). Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education*, 1(26). doi.org/10.1080/17400201.2018.1481019
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28. (Erişim Tarihi: 10/12/2023 doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m)
- Şen, A., ve Starkey, H. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 84–96. doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1689
- Torney-Purta, J., & Wilkenfeld, B. S. (2009). *Paths to 21st century competencies through civic education classrooms: An analysis of survey results from ninth graders*. American Bar Association, Division for Public Education.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, The Netherlands.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K., & Barber, C. H. (2004). Trust in Government-Related Institutions and Civic Engagement among Adolescents: Analysis of Five Countries from the IEA Civic Education Study. CIRCLE Working Paper 17. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement*.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K., & Barber, C. H. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 32-57.
- Üstel, F. (2019). *“Makbul vatandaş”ın peşinde: II. Meşrutiyet’ten bugüne Türkiye’de vatandaşlık eğitimi*. (8. baskı.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers perceptions of good citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640. doi:10.5897/err2014.2058
- Yiğit, B. (2017). Vatanseverlik ve Siyaset: Türkiye’de Vatandaşlık Anlayışları. *Siyaset Bilimi Dergisi*, 5(2), 112-128.

Ek 1. Öğretmen Anlatılarına İlişkin Biyografik Özellikler

Mehmet

Mehmet, küçük bir kasabada orta halli bir ailede büyüyen geleneksel bir çevrede yetişmiştir. Ailevi değerleri onun karakterini şekillendirmiştir. Üniversiteyi büyük bir şehirde okumuştur. Üniversite eğitimi boyunca sosyal bilgiler öğretmenliği alanında kendini geliştirmiştir. Mehmet on bir yıllık öğretmendir. Öğretmenlik kariyerine başladığından beri işini severek yapmaktadır. Mehmet'in sınıfı, disiplin ve saygının egemen olduğu bir ortamdır. Öğrenciler arasında adil bir tutum sergilemektedir. Onun için öğretmenlik, gençleri geleceğin sorumlu vatandaşları olarak yetiştirmenin ötesinde, değer ve bilgi aktarımını içeren bir misyondur. Öğrencilerine vatandaşlık bilinci aşılamaya çalışırken, tarihten ve güncel olaylardan örneklerle desteklenen dersler vermekte ve sorumluluklarını sürekli hatırlatmaktadır.

Leyla

Anadolu'nun küçük bir kasabasında büyüyen Leyla, muhafazakâr bir ailede yetişmiş ve hayatın zorluklarına rağmen üniversiteyi kazanıp öğretmen olmuştur. 24 yıllık meslek hayatı boyunca vatanseverlik ve milliyetçilik ideallerini öğrencilerine aktarma misyonunu sürdürmektedir. Leyla için, iyi bir vatandaş olmak; sorumluluklarını bilen, ödevlerini eksiksiz yerine getiren ve ülkesine karşı derin bir bağlılık gösteren biri olmaktır. Öğretim yöntemlerini de bu doğrultuda şekillendirmekte ve derslerinde milli değerleri, tarih bilincini ve vatan sevgisini sıklıkla vurgulamaktadır. Derslerinde sıkça vurguladığı milli değerler ve tarih bilinci ile öğrencilerinin hem bilgi hem de duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Leyla, öğretmenliği sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda genç nesillere ülke sevgisini aşılayan bir vazife olarak görmektedir. Öğrencileri arasında disiplinli bir ortamı sağlamaya çalışmaktadır. Leyla'nın hedefi, öğrencilerinin gelecekte de milli bilinç ve vatanseverlik duygusuyla hareket etmelerini sağlamaktır.

Elif

Elif, laik ve Atatürk milliyetçisi bir ailede büyümüştür. Elifin ailesinin tutumu, ona hem bağımsız düşünmeyi hem de kendi kararlarını almayı öğretmiştir. Büyük bir şehirde üniversite eğitimi alırken, çeşitli fikir ve kültürlerle tanışma fırsatı bulmuştur. Bu deneyimler, onun daha da açık görüşlü bir birey haline gelmesine yardımcı olmuş ve eğitimin anlayışı, demokratik değerlerle harmanlayarak kendine özgü bir öğretim felsefesi geliştirmesine neden olmuştur.

Ona göre iyi bir vatandaş, yalnızca sorumluluklarını yerine getiren değil, aynı zamanda haklarının farkında olan ve bu hakları koruyup, kullanabilen bireydir. Elif öğretmen 14 yıllık öğretmendir. Öğretmenlik kariyerine başladığından itibaren, öğrencilerine saygı, hoşgörü, empati gibi değerleri öğrencilerine aktarmayı amaçlamaktadır. Derslerinde, öğrencilerine hem sorumlulukları öğretirken hem de onlara haklarını nasıl savunacaklarını ve demokratik bir toplumda nasıl etkin birer birey olacaklarını göstermeye çalışmaktadır.

Elif, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerini de desteklemeye çalışmaktadır. Öğrencilerini, sorgulayan, eleştiren ve topluma katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Elif öğretmenlik mesleğini, toplumsal değişim yaratmanın bir aracı olarak görmekte ve demokratik değerlerle donatılmış öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Ahmet

Ahmet, yoksul ve muhafazakar olarak tanımladığı bir ailede büyümüştür. Çocukluğu, imkanların kısıtlı olduğu ancak aile bağlarının kuvvetli olduğu bir ortamda geçirmiştir. Ailesinin fedakarlıkları sayesinde üniversiteyi kazanmıştır.

Ahmet 12 yıllık öğretmendir. Ahmet için öğretmenlik, gelecek nesilleri şekillendirme misyonudur. Bu kapsamda devletini ve milletini seven bireyleri yetiştirmeyi öğretmenlerin en önemli görevi olarak görmektedir. Ona göre, iyi bir vatandaş olmak, sorumluluklarını bilmek ve görevlerini eksiksiz bir biçimde yerine getirmektir. O nedenle her zaman öğrencilerinin sorumluluk sahibi olmalarına ve toplumsal uyumun göstermelerine önem vermiştir. Derslerinde vatanseverlik, toprak bütünlüğü ve milli değerler üzerinde durarak öğrencilerinin toplumsal uyum içinde olmalarını teşvik etmektedir.

Merve

Merve, orta halli geleneksel bir ailede büyümüştür. Ailesinin değerlerini ve geleneklerini benimseyerek yetişmiştir. Bu temeller, onun dünya görüşünü şekillendirmede büyük rol oynamıştır. İçinde büyüdüğü kültürel yapı, O'nun sorumluluk ve görev bilinci gelişmiş biri olmasına neden olmuştur. Merve 9 yıllık öğretmendir. Merve'ye göre iyi bir vatandaş, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, demokratik toplum düzeninin gerekliliklerini anlayan ve bu doğrultuda hareket eden kişidir. Merve, sınıfında değerleri demokratik bir çerçevede sunmayı hedeflemektedir. Öğrencilerine, farklı görüşlere saygı duymanın, eleştirel düşünmenin ve toplum içinde aktif bir rol oynamanın önemini vurgulamaktadır. Derslerinde,

demokratik vatandaşlığın temel prensiplerini öğretirken, öğrencilerinin bu prensipleri kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlayacak ortamlar yaratmaya çalışmaktadır. Merve, sorumlulukların çerçevesini klasik olanın biraz daha ötesine taşımaktadır. O'na göre sorumluluklar sadece vergi vermek, oy kullanmak ev ödevlerini zamanında yapmakla sınırlı değildir. Sorumluluklar çevreye karşı duyarlılığı, toplumsal kurallara uymayı ve diğer insanların haklarına saygı göstermeyi gerektirmektedir. Ancak en temelde kurallara uymak ve ülkesine karşı ödevlerini yerine getirmek temel sorumluluklardır.

Deniz

Deniz, geleneklerine bağlı ve milliyetçi bir ailede yetişmiştir. Ancak üniversite yıllarında, kendi düşünce yapısını genişleterek farklı düşünce ve görüşlerden etkilenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü kendi isteğiyle seçmiştir. Çünkü genç nesillere tarih, vatandaşlık ve demokrasi bilinci geliştirmek istemektedir. Öne göre ideal bir vatandaş görev ve sorumluluklarının yanında hak ve özgürlüklerini de bilen kişidir. Altı yıllık öğretmenlik kariyerinde Deniz, öğrencilerine sorumluluklarını bilen ve haklarına saygılı vatandaşlar olmalarını öğretmek için demokratik değerleri vurgulamaktadır. Derslerinde, Atatürk'ün tam bağımsızlık idealini ve laikliğin toplumsal önemini vurgularken, öğrencilere medeni haklar ve özgürlükler konularında bilinçli olmalarını sağlamak için interaktif yöntemler kullanmaktadır. Sınıfında her öğrencinin fikrine değer vererek, öğrencilerini eleştirel düşünen ve toplumsal meselelere duyarlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

USBES'te Sunulan Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Akademik Çalışmalar*

Academic Studies in The Field of Social Sciences Education Presented In USBES

Emel SARIKOCA¹, Ersin TOPÇU²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, 2012 yılından itibaren yılda bir kez yapılan Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda (USBES) sunulan bildirimlerin çeşitli değişkenler açısından incelenerek alan yazındaki ihtiyaçları belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmada veriler Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği'nin resmî web sayfasından elde edilerek doküman analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında sempozyumlar, yapıldıkları yıl, düzenledikleri kurum, belirlenen temaları, bildiri/katılımcı sayısı; sunulan bildirimler ise konu, yöntem, örneklem/çalışma grubu kategorilerinde analiz edilmiştir. 2020 yılında pandemi nedeniyle yapılamayan ve toplamda 11 defa gerçekleşen sempozyumun ilkinde ulaşamadığından, sonuncusu (2024) ise araştırma yapılırken devam ettiğinden söz konusu yıllardaki bildirimler araştırma dışında tutulmuş ve toplamda 10 sempozyum/1762 bildiri incelenmiş içeriklerinden sosyal bilgilerle ilişkili 1229'u araştırmaya dahil edilmiştir. Kongreleri düzenleyen kurumlar sırasıyla Marmara, Aksaray, Gazi, Abant İzzet Baysal, Pamukkale, Anadolu, Ahi Evran, Ankara, Abant İzzet Baysal, Recep Tayyip Erdoğan ve Fırat Üniversiteleri'dir. Bildirimler tema bakımından incelendiğinde, araştırmacıların kongrelerin düzenlendiği yılın gündemindeki olay ve gelişmeler üzerine çalışma yaptıkları tespit edilmiştir

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, USBES (Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu), Bildiri

ABSTRACT: The purpose of this study is to determine the needs in the literature by analyzing the papers presented at the International Symposium on Social Studies Education (USBES), which has been held once a year since 2012, in terms of various variables. In this study, in which document analysis, one of the qualitative research methods, was used, the data were obtained from the official web page of the Association of Social Studies Educators Association and analyzed by document analysis technique. Within the scope of the research, the symposiums were analyzed in the categories of the year they were held, the institution where they were organized, the themes determined, the number of papers/participants; and the papers presented were analyzed in the categories of subject, method, sample/study group. Since the first symposium, which could not be held in 2020 due to the pandemic and was held 11 times in total, could not be reached, and the last one continued while the research was being conducted, the papers in these years were excluded from the research, and a total of 10 symposiums-1762 papers were examined and 1229 of them were determined to be related to social studies and included in the research. The institutions organizing the congresses are Marmara, Aksaray, Gazi, Abant İzzet Baysal, Pamukkale, Anadolu, Ahi Evran, Ankara, Abant İzzet Baysal, Recep Tayyip Erdoğan and Fırat Universities respectively. When the papers were examined in terms of theme, it was determined that the researchers studied the events and developments on the agenda of the year in which the congresses were organized.

Keywords: Social Studies Education, USBES (International Symposium on Social Studies Education), Proceedings

Bu makaleye atf vermek için:

Sarıkoça,E. ve Topçu, E. (2024). USBES'te sunulan sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış akademik çalışmalar, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 83-93.

Cite this article as:

Sarıkoça,E., & Topçu, E.(2024). Academic studies in the field of social sciences education presented in USBES, *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 83-93.

* Bu makale 12. USBES (Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu)'te Edirne'de 22 Mayıs 2024'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Y.Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Amasya/Türkiye, e-mail: emel.05src@gmail.com, ORCID 0009-0008-0266-7809

² Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Amasya/Türkiye, e-mail: ersintopcu@yaani.com, ORCID 0000-0003-0627-2384

EXTENDED ABSTRACT

Introductio

Although Social Studies was first accepted as a course in 1916 in order to offer solutions to social, cultural and economic problems in the USA and to transfer this to citizens, it took until 1968 to be taught under this name in our country (Topçu, 2017; Çırak, 2020). When the literature is examined, it is thought that the analysis and evaluation of the studies on social studies education are new and limited in number, and the reason for this is that the course has recently entered the curriculum. There are many studies, including theses, articles and papers, in which studies on social studies education are evaluated. These types of studies contribute to the development of the field of Social Studies and if there are any deficiencies in the field, researchers can focus on them. The US-based National Council for the Social Studies (NCSS), which was founded in 1921, has been an important organization in determining and promoting the general standards of Social Studies and has been bringing together Social Studies educators from different parts of the world with its annual congress (Annual Conference) every year since its establishment. In Turkey, the Social Studies Educators Association (SBED) was established in 2010 for the same purpose and has been contributing to the development of this field by organizing the International Symposium on Social Studies Education (USBES) every year since 2012 (Öner, Sağlamgöncü & Elbay, 2018). In our country, a wide variety of congresses are organized and studies analyzing the papers presented with different dimensions are seen. It can be said that the general purpose of the studies analyzing previous studies is to determine which subjects have gaps/needs and to prevent clutter in subject/sample or method preferences and to direct researchers to the right subjects in order to make more qualified contributions to the field in line with the needs. The aim of the study is to determine the needs in the literature by analyzing the papers in the field of social studies education presented in USBES since 2012 in terms of various variables. It is thought that the importance of the research carried out in line with this purpose is that the studies conducted in the field are not repeated, there is no accumulation in a certain subject/method/sampling, and it will contribute to bringing original studies to the literature. The problem of the research is "Which qualifications do the papers in the field of social studies education presented in USBES have?". In this direction, the sub-problems of the research were determined as follows.

- How is the distribution of the symposiums according to the years and organizing institutions?
- How is the distribution of symposiums according to their themes?
- How is the distribution of the number of papers presented in symposiums according to years?
- How is the distribution of social studies-related papers according to research method?
- How is the distribution of social studies related papers according to sample/study group?

Method

In accordance with the logic and objective of the study, document analysis was used as a method among qualitative research designs. The choice of document analysis as a method in this study was influenced by the necessity of analyzing the USBES proceedings that contain information about the targeted phenomenon or phenomena in line with the purpose of the study (Yıldırım & Şimşek, 2021). In the study, the data were obtained from the official web page of the Association of Social Studies Educators (SBEDD). In this process, the symposiums in 2012, 2020, which could not be held due to the pandemic, and 2024, which were held during the study, were not included, and a total of 1762 papers presented in the other 10 symposiums were analyzed. The data were obtained from the website of the Association of Social Studies Educators in the Spring semester of the 2023-2024 academic year. The data were divided into the categories of the year the symposiums were held, the institution where they were organized, the themes determined, the number of papers/participants; and the papers presented were divided into subject, method, sample/study group categories.

Findings

It is seen that a total of 11 symposiums have been organized so far and their dates usually coincide with the spring months. It was determined that the symposium, which was held for the first time in Marmara University in 2012, has been held regularly every year except 2020 due to the COVID-19 outbreak. Until this time, 1762 papers have been presented at USBES. 1229 of these papers consist of studies on the field of social studies. Among these data, the data of the symposium organized in the first year 2012 was not included because it was not accessible. Looking at the number of papers presented, it was determined that there was a regular increase. According to the research method, it is seen that studies were conducted in 3 different types: quantitative, qualitative and mixed, but the distribution according to years did not increase

or decrease in an orderly manner. It can be thought that the reason for this is that the number of papers varies according to the years, as well as the lack of a needs analysis on this issue, which leads to the lack of common and general planning in the field and thus causes researchers to plan/work individually. Researchers who conducted studies on social studies preferred pre-service teachers as the sample/study group (332). In addition, it is seen that fewer studies have been conducted on middle school students, which is the level that takes the social studies course (256).

Discussion and Conclusion

Although USBES is quite new compared to NCSS, which will organize its 104th edition in November 2024, it plays an important role in the acceptance of the social studies field/course in Turkey. In this study, it is seen that, with one exception, the cities/universities where the symposium was held were always chosen different places. We can say that this is a very correct policy in order to facilitate the participation of such an international scientific event, which is unique in its field, from all over the country, to enable the participants to get to know different cities/universities better, to provide universities and their employees with scientific organization skills, to prove that science can be done anywhere, and to prevent the formation of privileged cities and universities. When we look at the themes of the symposium, it is seen that each year it is determined by considering the important discussion topics of that period or the concepts that are on the agenda. In a total of 1229 papers on social studies education, it is seen that qualitative methods, which are relatively easier to apply, are used in a large part of the methods used, while mixed methods, which are difficult and require more effort, are used very rarely. According to another important finding obtained from the study, it is seen that the pre-service teachers were the most preferred study group/sample used in the papers. Studies on students/teachers, who are the direct addressees of the social studies course, are less common, and we can count the reasons such as the official permission procedure being difficult and long, and not being easily accessible (Bayram-Gülaçtı & İplikçi, 2021).

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler, ABD’de yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik sorunlara çözüm önerileri sunmak ve bunu vatandaşlara aktarmak amacıyla ilk defa 1916 yılında bir ders olarak kabul edilmişse de ülkemizde bu ad altında okutulması 1968’i bulmuştur (Topçu, 2017; Çırak, 2020). Literatüre baktığımızda sosyal bilgiler ile ilgili çok çeşitli tanımlar yapılsa da en genel tanımıyla; fertlerin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olmak gayesiyle; coğrafya, tarih, vatandaşlık, hukuk, felsefe, siyaset, iktisat, sosyoloji, psikoloji, antropoloji vb. sosyal bilimlerini ve konularını yansıtan bireyin fiziki ve sosyal çevresi ile etkileşmesinin bugün, geçmiş ve gelecek bağlantısında incelenen, toplu öğretim anlayışıyla oluşturulan ilköğretim dersi şeklinde ifade edilebilir. (Bilgili, 2009). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin sosyal yaşama uyum sağlaması ve sosyal sorunları çözmek için ihtiyaç duyacağı bilgi beceri ve davranışları kazandırması yönünden oldukça önemlidir. Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılmış çalışmaların analiz edilerek değerlendirilmesinin yeni ve sınırlı sayıda olduğu buna sebep olarak da dersin, yakın bir zamanda öğretim programına girmesinin etkili olduğu düşünülmektedir (Altay, 2020). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılmış çalışmaların değerlendirildiği tez, makale ve bildiri olmak üzere birçok araştırma söz konusudur. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Tez çalışmaları: Oruç & Ulusoy, (2008). *Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları;* Aksoy, Sönmez & Meray, (2009). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapılan lisansüstü tez konularının 2005 yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre değişiminin değerlendirilmesi;* Geçit & Kartal (2010). *Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme;* Şahin, Göğebakan & Duman, (2011). *Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme;* Canbulat, Avcı & Sipahi, (2016). *ABD ve Kanada’da sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi;* Öner & Öner, (2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması;* Dilek, Baysan, & Öztürk (2018) *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması;* Çırak, (2020). *Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine 1999-2019 yılları arası yapılan tezlerin analizi;* Haçat & Demir (2018). *Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerin değerlendirilmesi (2002-2018).* Sever, (2021). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan doktora tezlerinin incelenmesi; Bir içerik analizi.*

Makaleler: Çakmak & Taşkıran, (2020). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki çalışmaların analizi: Bir meta sentez çalışması*; Altay, (2020). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makalelerin değerlendirilmesi*.

Bildiriler: Kop & Tuncel, (2010). *Türkiye’de sosyal bilimler/bilgiler öğretimi alanlarında bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler üzerine analitik bir çalışma (1987-2005)*. Metin & Yılmaz, (2019). *Değerler eğitimi alanındaki çalışmaların eğilimi: USBES örneği (2012-2017)*; Öner, Sağlamgöncü & Elbay, (2018). *2011-2017 yılları arasında düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumlarında sunulan bildirelere ilişkin bir analiz*.

Bu türde yapılan çalışmalar, Sosyal Bilgiler alanının gelişmesine ve alanda herhangi bir eksiklik varsa araştırmacıların bunlar üzerine yoğunlaşmasına katkı sunmaktadır.

ABD merkezli 1921’de kurulmuş olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), Sosyal Bilgilerin genel standartlarını belirlemede ve teşvik etmede önemli bir kuruluş olarak kurulduğu dönemden itibaren her yıl düzenlediği yıllık kongre ile (Annual Conference) dünyanın farklı bölgelerinden Sosyal Bilgiler eğitimcilerini bir araya getirmektedir. Türkiye’de ise aynı amaç doğrultusunda 2010’da Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Derneği (SBED) kurulmuş ve 2012’den itibaren her yıl Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nu (USBES) düzenleyerek bu alanın gelişmesine katkı sağlamaktadır (Öner, Sağlamgöncü & Elbay, 2018). Sosyal bilgiler eğitimi alanında araştırma yapan akademisyen, lisansüstü öğrenciler, öğretmen ve öğretmen adaylarının, çalıştay, panel, sempozyum gibi çeşitli nitelikli bilimsel çalışmalarla bir araya gelmelerine imkân sağlayan USBES, bu sayede alan eğitimine ciddi katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda düzenlenen akademik kongreler; müzakere edilen güncel ve kuramsal konular tartışılan bildirilerle alanın entelektüel niteliğinin gelişmesinde, sınırlarının belirlenmesi ve tartışmaya açılması, bilgi temellerinin yeniden inşa edilmesi fırsatı sunarlar. Bilimsel kongre ve konferanslar, bir disiplinde çalışan araştırmacılar arasında sosyalleşmesinin yanı sıra epistemik bir cemaat oluşturmada önemli bir göreve sahip bulunmaktadır (Turan vd., 2016). Ülkemizde çok çeşitli kongreler düzenlenmekte ve sunulan bildirilerin farklı boyutlarıyla analiz edildiği çalışmalar görülmektedir. Örneğin;

Kop & Tuncel (2010), Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimi alanında bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler üzerine analitik bir çalışma yapmışlardır. Bektaş, Dündar & Ceylan (2013), ise Ulusal Sınıf Eğitimi Öğretmenliği Sempozyumundaki (USOS) bildirileri çeşitli değişkenler açısından ele alarak incelemiştir. Kanlı vd. (2014), Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongrelerindeki çalışmaları üzerine araştırma yapmışlardır. Erer, (2018) 2016 yılında Prizren Üniversitesi’nde yapılan Uluslararası Meslek Yüksekokulu Sempozyumunda (UMYOS) sunulan bildiriler üzerine araştırma yapmıştır. Durmuş, (2009) da Türkiye’de Mimarlık Sempozyumları ve Türk Mimarlık Tarihi Bildirileri Bibliyografyası üzerine bir araştırma yapmıştır. Bahçeci & Yılmaz (2020), Ulusal Deniz turizminde sunulan bildirileri incelemiştir. Çilek (2023), Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiriler üzerine çalışma yapmıştır. Ünsal, Kızılcık & Yarımkaya (2018) da Ulusal Fizik Eğitimi Kongrelerinin (UFEK) analizini yapmıştır. Kıran (2018)’de Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongrelerindeki çalışmaları üzerine araştırma yapmışlardır. Yeşildurak (2018), Türkiye’de tasavvuf konulu sempozyumları ve bildirileri incelemiştir. Öner, Sağlamgöncü & Elbay (2018), Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumundaki (USBES) bildirelere ilişkin bir analiz çalışması yapmışlardır. Metin & Yılmaz (2019)’de Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)’nda sunulan değerler eğitimiyle ilgili çalışmaları incelemişlerdir. Ayrıca Özcan & Kaptan (2020)’ın yapmış oldukları 2016 Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK) ve 2017 Avrupa Fen Eğitimi Araştırmaları Birliği (ESERA) konferanslarında sunulan sosyo-bilimsel konulu bildiriler oluşturmaktadır.

Daha önce yapılmış çalışmaları analiz eden yukarıdaki araştırmaların genel amacının, hangi konularda boşluk/ihtiyaç olduğunun tespit edilerek konu/örneklem ya da yöntem tercihlerinde yığılmaların önüne geçip araştırmacılara alana ihtiyaçlar doğrultusunda daha nitelikli katkı sağlayabilmeleri adına doğru konulara yönlendirme olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 2012’den itibaren USBES’te sunulan sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış bildirilerin çeşitli değişkenler açısından incelenerek alan yazındaki ihtiyaçları belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmanın önemi, alanda yapılan çalışmaların tekrarlanmaması, belirli konu/yöntem/örneklemde yığılma olmaması ve literatüre özgün çalışmalar kazandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problemini «USBES’ te sunulan sosyal bilgiler eğitimi alanındaki bildiriler hangi niteliklere sahiptir?» sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- ✓ Sempozyumların yapıldığı yıllara ve düzenleyen kurumlara göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Sempozyumların temalarına göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Yıllara göre sempozyumlarda sunulan bildiri sayısı dağılımı nasıldır?
- ✓ Sosyal bilgilerle ilişkili bildirilerin, araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Sosyal bilgilerle ilişkili bildirilerin, örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

USBES’te sunulan, sosyal bilgiler alanındaki bildirilerin incelendiği bu çalışmada, Araştırmanın mantığı ve hedefine uygun olarak nitel araştırma desenleri içerisinde doküman incelemesi yöntem olarak kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu yada olguların hakkında bilgileri içeren belge vb. yazılı yada görsel olan materyallerin analizidir. Doküman incelemesinin bu çalışmada yöntem olarak tercih edilmesinde çalışmanın amacı ile örtüşen şekilde hedeflenen olgu yada olgular hakkında bilgileri içeren USBES bildirilerinin analizinin gerekliliği etkili olmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmada, veriler Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneğinin (SBEBD) resmî web sayfasından elde edilmiştir. Bu süreçte verilerine ulaşılamayan 2012, pandemi nedeniyle yapılamayan 2020 ve çalışma yapılırken gerçekleştirilen 2024 tarihli sempozyumlar dahil edilmemiş, diğer 10 sempozyumda sunulan toplam 1762 bildiri incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Derneği’ne ait web sitesinden 2023-2024 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler, sempozyumların yapıldıkları yıl, düzenledikleri kurum, belirlenen temaları, bildiri/katılımcı sayısı; sunulan bildiriler ise konu, yöntem, örneklem/çalışma grubu kategorilerine ayrılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında dokümanlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.Alt problem olan: «Sempozyumların yapıldığı yıllara ve düzenleyen kurumlara göre

Tarih	Düzenleyen Kurum / Şehir
20-22 Nisan 2012	Marmara Üniversitesi / İstanbul
26-28 Nisan 2013	Aksaray Üniversitesi / Aksaray
28-30 Nisan 2014	Gazi Üniversitesi / Ankara
23-25 Nisan 2015	Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Bolu
28-30 Nisan 2016	Pamukkale Üniversitesi / Denizli
04-06 Mayıs 2017	Anadolu Üniversitesi / Eskişehir
11-13 Nisan 2018	Ahi Evran Üniversitesi / Kırşehir
07-09 Kasım 2019	Ankara Üniversitesi / Ankara
20-22 Aralık 2021	Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Bolu
09-11 Haziran 2022	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi / Rize
23-25 Ekim 2023	Fırat Üniversitesi / Elâzığ

dağılımı nasıldır?» sorusuna ilişkin bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sempozyumun düzenlendiği kurum/şehirler

Tablo 1'e göre bugüne kadar toplam 11 sempozyum düzenlendiği ve tarihlerinin genelinde bahar aylarına denk geldiği görülmektedir. İlk kez 2012'de Marmara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen, COVID-19 salgını sebebiyle 2020 yılı hariç her yıl düzenli olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Kongreleri düzenleyen kurumlar içerisinde Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin 2015 ve 2021 olmak üzere iki kez ev sahipliği yaptığı bunun dışında her yıl farklı üniversitelerin/illerin ev sahipliğinde yapılarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

2.Alt problem olan «Sempozyumların, temalarına göre dağılımı nasıldır?» sorusuna ilişkin bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Sempozyum	Tema
USBES- 2012	Değişen Dünyada Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar.
USBES- 2013	Sosyal Bilgiler Eğitimine Disiplinler arası Yaklaşım; Dezavantajlı Gruplar ve Sosyal Katılım.
USBES- 2014	Eğitim Satrancı: Eğitim Sistemimiz 4+4+4 ve Sosyal Bilgiler Eğitimi.
USBES- 2015	Barış Eğitimi.
USBES- 2016	Sosyal Bilgiler Eğitiminde Avangartlar ve Ekoller (Öncüler ve Eğilimler).
USBES- 2017	Sosyal Bilgileri Yeniden Düşünmek.
USBES- 2018	Türkiye'de 50.Yılında Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitiminde Atatürkçülük Konuları ve Demokrasi.
USBES- 2019	Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Eğitimi.
USBES- 2021	Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında Ulusal Egemenlik Çocuk ve Göç.
USBES- 2022	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programları.
USBES- 2023	Cumhuriyetin 100.Yılında Sosyal Bilgiler Eğitimi.

Tablo 2. Sempozyumların temaları

Tablo. 2 incelendiğinde kongrelerin yapıldığı dönemde Türkiye'nin gündeminde olan durum, olay ve olgular dikkate alınarak belirlendiği tespit edilmiştir.

3.Alt problem olan «Yıllara göre sempozyumlarda sunulan bildiri sayısı dağılımı nasıldır?» sorusuna ilişkin bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Sempozyumlar/ tarihleri	Sunulan Bildiri Sayıları
1.USBES-2012	-
2.USBES-2013	151
3.USBES-2014	167
4.USBES-2015	183
5.USBES-2016	84
6.USBES-2017	264
7.USBES-2018	266
8.USBES-2019	182
9.USBES-2021	120
10.USBES-2022	147
11.USBES-2023	198
Toplam	1762

Tablo 3. Sempozyumlarda sunulan bildiri sayıları

Tablo 3'teki verilere göre 2013 yılından bu zamana kadar USBES'te 1762 bildiri sunumu gerçekleştirilmiştir. Bu bildirilerin 1229'unu ise sosyal bilgiler alanı üzerine yapılan çalışmaları oluşturmaktadır. Bu verilerin içerisinde 2012 ilk yıl düzenlenen sempozyum verisine ulaşım sağlanmadığı için dahil edilmemiştir. Sunulan bildiri sayılarına bakıldığında düzenli bir artış olduğu tespit edilmiştir. 2021-2022 yıllarında bir düşüş olduğu görülmekte bunun sebebinin pandemi döneminden kaynaklı yaşanmış olduğu düşünülmektedir. Bildiri sayılarındaki düzenli artışın, araştırmacıların USBES'e ve yapılan çalışmalara büyük önem verdiğini ve USBES'in alandaki yerinin günden güne daha da önemsendiğini göstermektedir.

4.Alt problem olan: «Sosyal bilgilerle ilişkili bildirilerin, araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?» sorusuna ilişkin bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bildirilerde kullanılan yöntem türleri

SEMPOZYUMLAR	YÖNTEM			
	Nitel	Nicel	Karma	Toplam
USBES 2013	80	15	5	100
USBES 2014	97	20	6	123
USBES 2015	93	11	4	108
USBES 2016	40	14	-	54
USBES 2017	179	27	8	214
USBES 2018	136	28	5	169
USBES 2019	105	20	5	130
USBES 2021	80	9	3	92
USBES 2022	87	13	5	105
USBES 2023	99	27	8	134
Toplam	996	184	49	1229

Tablo 4'teki verilere göre, araştırma yöntemine göre nicel, nitel ve karma olmak üzere 3 farklı türde de çalışmalar yapıldığı fakat yıllara göre dağılımın bir düzen içinde artış ya da azalma olmadığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak yıllara göre bildiri sayılarının farklılık göstermesinin yanı sıra bu konuda bir ihtiyaç analizinin yapılmamasının alanda ortak ve genel planlama olmamasına ve dolayısıyla da araştırmacıları, bireysel planlamaya/çalışmalara sebep olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

5.Alt problem olan: «Sosyal bilgilerle ilişkili bildirilerin örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?» sorusuna ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Bildirilerde kullanılan örneklem/çalışma grubu

Sempozyumlar	Örneklem / Çalışma grubu												
	Öğrenci	Öğretmen adayı	Öğretmen	Öğretmen/Öğrenci	Öğretmen/Öğretmen adayı	Öğretmen/Öğrenci/Veli	Veli	Akademisyen	Akademisyen/Öğretmen	Tez	SB. dersi öğretim programı/kitap	SB lisans programı	Diğer
USBES-2013	26	30	17	1	3	-	-	-	-	-	11	-	12

USBES-2014	23	27	30	5	-	2	1	2	1	2	13	-	17
USBES-2015	29	25	15	-	-	-	-	2	-	2	13	1	21
USBES-2016	22	12	12	1	-	-	-	1	-	1	2	-	13
USBES-2017	38	78	28	2	-	3	1	2	-	2	26	1	32
USBES-2018	23	64	29	3	-	-	-	1	-	6	24	2	17
USBES-2019	23	28	12	4	1	-	-	1	-	2	27	1	21
USBES-2021	14	15	21	2	-	1	2	1	-	1	19	1	14
USBES-2022	22	30	8	-	1	-	1	2	1	4	14	7	15
USBES-2023	36	23	18	1	-	3	3	3	-	5	21	-	23
Toplam	256	332	190	19	5	9	8	15	2	25	170	13	185

Tablo 5'e göre sosyal bilgiler üzerine çalışma yapan araştırmacılar, örneklem/çalışma grubu olarak en fazla öğretmen adaylarını tercih etmişler (332). Ayrıca sosyal bilgiler dersini alan seviye olan Ortaokul grubu öğrenciler üzerine daha az çalışma yapıldığı görülmektedir (256).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bugüne kadar toplamda 12 defa düzenlenen USBES, Kasım 2024'te 104.sünü düzenleyecek NCSS'e kıyasla oldukça yeni olmasına rağmen, Türkiye'de sosyal bilgiler alanının/dersinin kabullendirilmesi adına oldukça önemli rol üstlenmektedir. Sempozyum sayesinde öğretmen adaylarından akademisyenlere kadar her seviyede araştırmanın ya da alanda meydana gelen gelişmeleri merak edenlerin bir araya gelerek bilimsel çalışmalarını paylaştıkları bir ortam oluşmaktadır. Sunulan bildirilerin niteliklerinin tespiti, alanda yapılan çalışmaların yöntem, çalışma grubu/örneklem, konu vb. tercihlerinin daha fazla ihtiyaca yönelik belirlenmesinde ve yığılmaların önüne geçilerek çalışmaların ve alanın niteliğinin artırılmasında yol gösterici olabilecektir.

Bu amaçla yapılan çalışmada sempozyumun yapıldığı şehirlerin/üniversitelerin tercihinde bir istisna olmak üzere hep farklı yerlerin belirlendiği görülmektedir. Bu durumun, alanında tek olan uluslararası niteliğe sahip böyle bir bilimsel etkinliğin, ülkenin her tarafından yapılan katılımı kolaylaştırmak, katılımcıların farklı şehirleri/üniversiteleri daha iyi tanımalarını sağlamak, üniversitelere ve çalışanlarına bilimsel organizasyon yeteneği kazandırmak, bilimin her yerde yapılabileceğini ispat etmek ve ayrıcalıklı şehir ve üniversite oluşmasına fırsat vermemek adına oldukça doğru bir politika olduğunu söyleyebiliriz. Benzer bir durumun Çilek (2023)'in ve Turan, Bektaş, Yalçın & Armağan'ın (2016) çalışmalarında inceledikleri kongrelerde de görüldüğü ifade edilmektedir.

Bununla birlikte sempozyumun temalarına baktığımızda her yıl, o dönemin önemli tartışma konuları ya da gündemde olan kavramları göz önüne alınarak belirlendiği görülmektedir. Bu tercihlerin, değişen ve gelişen dünya şartlarından hareket ile bireylere toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu beceri ve becerilerin kazandırılması amacı ile geliştirilen sosyal bilgiler dersi programı ile de uyumlu olduğu görülmektedir (MEB 2024a). Zira sosyal bilgiler, hızlı ve sürekli değişen dünyaya uyum sağlayıp ve katkıda bulunabilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlarken, alanda yapılacak çalışmaların da bu gerçekten hareket ederek ihtiyaçlar dahilinde konuların/temaların belirlenmesi elzemdir.

Sempozyumlarda sunulan bildirilerde kullanılan yöntemlere baktığımızda önemli bir sorunun karşımıza çıktığını söyleyebiliriz. Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili toplamda 1229 bildiride kullanılan yöntemlerden oldukça büyük bir bölümünde, uygulaması nispeten daha kolay görünen nitel yöntemlere başvurulduğu, zor ve daha fazla uğraş gerektiren karma yönteme ise oldukça az başvurulduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmaların nitel, nicel ve karma arasında kalite kıyaslaması yapmadan objektif bir şekilde baktığımızda da eleştirilecek bir durumdur. Zira nitel ve nicel yöntemlerin olumlu yönleriyle çalışan ve konudan konuya farklılık gösterebilse de genel itibarıyla daha nitelikli bulgulara ulaşılabilecek karma yönteme çok az başvurulması, işin biraz kolayına kaçıldığını da düşündürmektedir. Metin & Yılmaz (2019)'in Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)'nda sunulmuş olan değerler

eğitimiyle ilgili çalışmalarında ve ilek (2023)'in Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildirimler üzerine yapmış olduğu çalışmada, Altay (2020) da Türkiye'de Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yazılan makaleleri değerlendirdiği çalışmasında yöntem olarak en çok nitel araştırma yöntemi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Bektaş, Dündar & Ceylan (2013)'in, "Ulusal Sınıf Eğitimi Öğretmenliği Sempozyumu'ndaki (USOS)" bildirimleri çeşitli değerkenler açısından ele aldıkları çalışma sonucunda ise en fazla nicel, ardından da nitel çalışmaların yapıldığı dolayısıyla bu çalışma bulguları ile örtüşmediği görölmektedir. Bu durumun sebebinin alan farklılaşması kaynaklı olduğu söylenebilir. Zira sınıf öğretmeni ve ilkokula giden öğrenci sayısının sosyal bilgiler öğretmeni ve ortaokul öğrenci sayısından fazla olduğu düşünöldüğünde nicel çalışmalar için muazzam bir kaynak olduğu söylenebilir (MEB 2024b). Karma yöntemde uygulama sürecinin daha kapsamlı ve verinin daha çeşitli olması araştırmacının iş yükünü artırdığından daha az tercih edilebilmektedir. Bu durumda yapılan çalışmaların, aynı anda daha genele ve derine inmesine engel olduğundan asıl hedefine ulaşmada yetersiz kalmasına sebep olabilmektedir (Yıldırım & şimşek, 2021). Alkan vd., (2019) karma yöntem deseni üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, karma yöntem desenine göre yapılandırılan çalışmaların son dönemlerde tercih edilmeye başlandığını fakat araştırmacıların bu deseni uygularken sürecin planlanmasından sonlandırılmasına kadar dikkat edilmesi gereken hususları, her iki desenin de epistemolojik ve ontolojik özelliklerini dikkate alması gerektiğinden daha kapsamlı olduğunu söylerken aslında karma yöntemin diğerlerine nispetle neden daha az tercih edildiği sorusuna da cevap vermektedir.

Çalışmadan elde edilen önemli bir diğer bulguya göre de bildirimlerde kullanılan çalışma grubu/örneklem tercihinde de en fazla öğretmen adayının belirlendiği görölmektedir. Sosyal bilgiler dersinin doğrudan muhatabı olan öğrenci/öğretmenlerle ilgili çalışmaların daha az olduğu bunun nedeni olarak da resmi izin prosedürünün zor ve uzun olması, kolay ulaşılamama gibi nedenleri sayabiliriz (Bayram-Gölatı & İplikçi, 2021). Fakat toplamda 1229 bildirimden 463'ünün doğrudan öğretmen ve öğrenci ile yapıldığı düşünöldüğünde gerekçe ne olursa olsun bu rakamın yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Çalışma grubu olarak en çok öğretmen adaylarıyla çalışma yapıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Metin & Yılmaz (2019)'in Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)'unda sunulmuş olan değerler eğitimiyle ilgili çalışmalarında da çalışma grubuna baktığımızda eğitim fakölteğinde öğrenci olan öğretmen adaylarının diğerlerine kıyasla en büyük paya sahip olduğu görölmüşür. Bektaş, Dündar & Ceylan (2013)'in yaptığı araştırmada da çalışma grubunda öğretmen adayları ve öğretmenler ilköğretim öğrencilerden sayı olarak daha fazladır. Bu durumun tercih edilmesinde örnekleme kolay ulaşılmasının etkili olduğu düşünölmektedir. Kolay örnekleme tercih edilerek kolaycılığa kaçılması, bilimsel tembelliğin/ataletin yanı sıra araştırmacıların asıl konunun muhatabı olan ortaokul öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha az katkı sunmalarına sebep olabilmektedir.

Sonuç olarak incelenen sempozyumlarda sunulan toplamda 1762 bildirimden 1229'unun sosyal bilgiler ile ilgili olduğu görölmektedir. Bununla birlikte bu dersin asıl muhatabı olan ortaokul öğrencileri ile yapılmış çalışmaların az olduğu, daha nitelikli çalışmalara sebep olacak katılma sayısının azlığı dikkat çekmektedir.

Öneriler:

- Çalışma gruplarında ortaokul öğrencilerinin azlığı önemli bir eksiklik olup o alana yönelinmesi faydalı olabilir.
- Kullanılan yöntemlere bakıldığında, deneysel ve eylem araştırması gibi uygulamalı çalışmaların yetersiz kaldığı ve dolayısıyla daha uygulanabilir çalışma sonuçları için bu yöntemlere daha fazla başvurulması faydalı olabilir.
- USBES'te yapılmış tarih, coğrafya, sınıf eğitimi, okul öncesi vb. diğer çalışmaların da eğitimciler tarafından incelenmesinin eğitime faydalı olacağı söylenebilir.
- Sempozyumda sunulan özet bildirimlerin dışında tüm çalışmacıların tam metinlerinin sempozyumu düzenleyen üniversite dergilerine gönderilmesi bu alanda çalışma yapacaklara daha düzenli ve eksiksiz bilgiye ulaşmada önemli olacağı düşünölmür.

KAYNAKÇA

Aksoy, B., Sönmez, Ö. F. & Merey, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde yapılan lisansüstü tez konularının 2005 yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre değerişiminin değerlendirilmesi, *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (9 Ekim), İstanbul.

- Alkan, V., Şimşek, S. & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Altay, N. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 22-35.
- Bahçeci, V., & Yılmaz, Ö. D. (2020). Ulusal deniz turizmi sempozyumlarında sunulan bildirilerin bibliyometrik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 12, 85-102. <https://doi.org/10.18613/deudfd.803409>.
- Bayram-Gülaçtı, H. G. & İplikçi, A. B. (2021). Akademik araştırmalarda okul temelli veri toplama süreçleri: Türkiye için yönetsel öneriler. *DTCF Dergisi*. 61.2: 1199-1221. DOI 10.33171/dtcjournal.2021.61.2.2.
- Bektaş, M., Dündar, H., & Ceylan, A. (2013) Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu (USOS) bildirilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6/2,197-222.
- Bilgili, A.S. (2009). Bilgili, A.S. (ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. (Ankara: Pegem Akademi, 2009), (1-34).
- Canbulat, T., Avcı, G. & Sipahi, S. (2016). ABD ve Kanada’da sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 351-370.
- Çakmak, Z. & Taşkiran, C. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki çalışmaların analizi: bir meta sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1243-1261.
- 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. <https://doi.org/10.17152/gefad.797451>.
- Çilek, A. (2023). Eğitim yönetimi alanındaki kongrelerin görünümü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1313-1346.
- Dilek, A., Baysan, S. & Öztürk, A.A., (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602.
- Durmuş, S. (2009). Türkiye’de mimarlık sempozyumları ve Türk mimarlık tarihi bildirileri bibliyografyası. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (13), 557-604.
- Erer, B. (2018). 5. Uluslararası meslek yüksekokulları sempozyumundaki bildirilerin bibliyometrik analizi. *Mesleki Bilimler Dergisi, (MBD)*, 7(2), 401-409.
- Geçit, Y. & Kartal, A. (2010). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya
- Haçat, S. O. & Demir, F. B., (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973.
- Kanlı, U., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Önder, N., vd. (2014). Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 127-153. <https://doi.org/10.17152/gefd.33332>
- Kıran, D. (2018) Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerinde öz yeterlik çalışmaları: Bir içerik analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*,15(1): 417-443.

- Kop, Y. & Tuncel, G. (2010). Türkiye’de sosyal bilgiler/bilimler öğretimi alanlarında bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler üzerine analitik bir çalışma (1987-2005). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(5), 91-112.
- MEB 2024a. URL: <https://mufredat.meb.gov.tr/>. 06.07.2024 tarihinde edinilmiştir.
- MEB 2024b: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508. 06.07.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Metin, Ö. & Yılmaz, A. (2019). Değerler eğitimi alanındaki çalışmaların eğilimi: USBES örneği (2012-2017). *International Journal of Field Education*, 5(2), 72-93. <https://doi.org/10.32570/ijofe.596191>.
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öner, G. & Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Bogazici University Journal of Education*, 34(2), 13-34.
- Öner, G., Sağlamgöncü, A. & Elbay, S. (2018). 2011-2017 yılları arasında düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumlarında sunulan bildiriye ilişkin bir analiz. Sempozyum Bildiri Özetleri Kitabı. 11-13 Ekim 2018.
- Özcan, C. & Kaptan, D. F. (2020). Sosyobilimsel içerikli 2016 ufbmek ve 2017 esera bildirilerinin betimsel içerik analiziyle incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 1(1), 14-24.
- Sever, I. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan doktora tezlerinin incelenmesi: Bir içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 601-624. <https://doi.org/10.35675/befdergi.801635>.
- Şahin, M., Göğebakan, D. Y. & Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121.
- Topçu, E. (2017). How do the teachers define social studies course? *Journal of Education and e-Learning Research*, 4(4): 139-153.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. & Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 81-108.
- Ünsal, Y., Kızılcık, H. Ş. & Yarımkaya, D. (2018). Fizik eğitimi kongrelerinde sunulan bildirilerin analizi: Türkiye örneği. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(2), 173-196.
- Yeşildurak, E. (2020). Türkiye’de tasavvuf konulu sempozyum ve kongre bildirileri bibliyografyası. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 16(31-32), 467-530.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin.

TÜRKİYE'DEKİ ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (2008-2024)*

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) IN TURKEY (2008-2024)

Kıymet DEĞİRMENCİ TORAMAN¹, Fahri KILIÇ²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, 2008-2024 yılları arasında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) modelinden yararlanılarak hazırlanmış lisansüstü tezleri incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanılması sonucunda ilgili dokümanlara erişilerek tezlerin bibliyometrik analizleri yapılmıştır. Betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak ilgili veriler çözümlenmiş; ayrıca veriler, tablo ve grafik haline getirilerek sınıflandırılmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanının ilgili ana sayfası üzerinden "P4C", "Çocuklarla Felsefe" ve "Çocuklar İçin Felsefe" anahtar kelimelerinin arama sekmesine yazılması sonucunda yapılan taramada ilgili tezlere ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerin taranmasının ardından 65 yüksek lisans, 16 doktora tezi, toplamda ise 81 tez tespit edilmiştir. Veri analizi sonucu ilgili lisansüstü tezlerin 50 farklı üniversitede gerçekleştirildiği ve çalışma konusunun en çok yer aldığı üniversitenin ise sırasıyla İstanbul Aydın Üniversitesi (6) - Hacettepe Üniversitesi (5) - Ege Üniversitesi (4) - Gazi Üniversitesi (3) - Burdur Mehmet Akif Üniversitesi (3) - Marmara Üniversitesi (3) - Ankara Üniversitesi (3) - Necmettin Erbakan Üniversitesi (3) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Enstitü bazında Eğitim Bilimleri'nde (39), ana bilim dalı bazında Temel Eğitim'de (34) ve bilim dalı bazında ise Sınıf Eğitimi'nde (18) ilgili tezlerin en çok yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca lisansüstü tezleri gerçekleştiren araştırmacıların cinsiyet bazında 68'inin kadın, 13'ünün erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de son yıllarda ilgi gören bir model haline gelen P4C'ye yönelik tezlerin bibliyometrik analizlerinin yapılmasıyla ilgili verilerin derli toplu hale getirilerek alan yazına katkı sağlamak istenilmiştir.

Anahtar sözcükler: Çocuklar İçin Felsefe (P4C), lisansüstü tezler, doküman incelemesi, bibliyometrik analiz.

ABSTRACT: The purpose of this study is to ensure that theses are examined the graduate theses prepared using the Philosophy for Children (P4C) model between 2008-2024. In the study, as a result of using the scanning method, which is one of the qualitative research methods, bibliometric analyzes of the theses were made by accessing the relevant documents. Using the descriptive analysis technique, the relevant data were analyzed; the data was also classified, summarized and interpreted by turning it into tables and graphics. Following the scanning of the keywords "P4C", "Philosophy With Children" and "Philosophy for Children" on the search tab through the corresponding home page of the National Thesis Center database of the Higher Education Institution, the relevant theses were reached. As a result of the screening of graduate theses, a total of 81 theses were identified, 65 of which were master's theses and 16 were doctoral theses. As a result of the data analysis, that the relevant graduate theses were carried out in 50 different universities and it has been concluded that of the university where the study topic is most involved was İstanbul Aydın University (6), Hacettepe University (5), Ege University (4) - Gazi University (3) - Burdur Mehmet Akif University (3) - Marmara University (3) - Ankara University (3) - Necmettin Erbakan University (3). It has been found that the most relevant theses were made in the Educational Sciences (39), in the Major Science Branch of Basic Education (34), and in the Science Branch of Classroom Education (18). It was also concluded that the researchers who performed the graduate theses were 68 women, 13 men on a gender basis. It has been desired to contribute to the relevant field by tidying up data on conducting bibliometric analyses of theses for P4C, which has become a model of interest in Turkey in recent years.

Keywords: Philosophy for children (P4C), graduate theses, document analysis, bibliometric analysis.

Bu makaleye atf vermek için:

Değirmenci Toroman, K. ve Kılıç, F. (2024). Türkiye'deki çocuklar için felsefe (P4C) konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2008-2024), *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 94-117.

Cite this article as:

Değirmenci Toroman, K. & Kılıç, F. (2024). Bibliometric analysis of graduate theses on philosophy for children (P4C) in Turkey (2008-2024). *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 94-117.

* Bu araştırma 20-23 Mayıs 2024 tarihinde Edirne'de Trakya Üniversitesi'nde düzenlenen 12. USBES – 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmaya dayalı olarak güncellenerek hazırlanmıştır.

¹ Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Bolu/Türkiye, e-mail: kiymetdegirmencitoraman@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6023-922X>

² Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Bolu/Türkiye, e-mail: kilic_f@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-5811>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The purpose of this study is to ensure that these are examined the graduate theses prepared using the Philosophy for Children (P4C) model between 2008-2024. It should be noted that the research is important in terms of creating the bibliography and presenting the bibliometric analysis of postgraduate theses on P4C in Turkey. The research questions created in this context are as follows:

1. What is the distribution of postgraduate theses on P4C are conducted according to their academic types?
2. What is the distribution of postgraduate theses on P4C are conducted by year?
3. What is the gender distribution of researchers in postgraduate theses on P4C are conducted?
4. What is the distribution of advisors in postgraduate theses on P4C are conducted?
5. What is the distribution of the universities in postgraduate theses on P4C are conducted?
6. What is the distribution of the institutes in postgraduate theses on P4C are conducted?
7. What is the distribution of relevant departments in postgraduate theses on P4C are conducted?
8. What is the distribution of relevant scientific disciplines in postgraduate theses on P4C are conducted?
9. What is the distribution of postgraduate theses on P4C are conducted according to keywords?
10. What is the distribution of postgraduate theses on P4C are conducted according to research types?

Method

In this research, the document review (analysis) method, one of the qualitative data models, was used. In addition, the data in the research were analyzed through stages such as "access to documents, control of originality, understanding of documents, analysis and use of data" (Yıldırım and Şimşek, 2013). Bibliometry, which is used as a mathematical and statistical method, was used to measure and analyze scientific publications with certain characteristics (Yılmaz, 2021). As a result of using the scanning method, which is one of the qualitative research methods, bibliometric analyzes of the theses were made by accessing the relevant documents. Using the descriptive analysis technique, the relevant data were analyzed; the data was also classified, summarized and interpreted by turning it into tables and graphics. Following the scanning of the keywords "P4C", "Philosophy With Children" and "Philosophy for Children" on the search tab through the corresponding home page of the National Thesis Center database of the Higher Education Institution, the relevant theses was reached. Bibliometric analyzes of postgraduate theses were conducted in terms of "academic type, year, gender of the researcher, advisor of the research, relevant university, relevant institute, relevant departments, relevant scientific discipline, keywords and research type". As a result of the data obtained, frequency, percentage and total values were revealed on the basis of master's, doctoral and undergraduate theses. In addition, the data obtained from the analyzes were classified, summarized and interpreted and presented to the reader (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Findings

As a result of the screening of graduate theses, a total of 81 theses were identified, 65 of which were master's theses and 16 were doctoral theses. As a result of the data analysis, that the relevant graduate theses were carried out in 50 different universities and it has been concluded that of the university where the study topic is most involved was İstanbul Aydın University(6) - Hacettepe University (5) - Ege University (4) - Burdur Mehmet Akif University (3) - Gazi University (3) - Marmara University (3) - Ankara University (3) - Necmettin Erbakan University. It has been found that the most relevant theses were made in the Educational Sciences (39), in the Major Science Branch of Basic Education (34), and in the Science Branch of Classroom Education (18). It was also concluded that the researchers who performed the graduate theses were 68 women, 13 men on a gender basis. It was concluded that the most postgraduate theses were in 2022-2023, with 20 postgraduate theses. It was determined that no theses were made on P4C in Turkey in 2009-2010-2011-2012 and 2013. Theses were mostly carried out under the supervision of Prof. Dr. and it was determined that the most frequently used keyword was the P4C concept. Additionally, it was observed that 153 different keywords, 430 keywords in total, were included in graduate theses. In the findings of the

last sub-problem, it was concluded that 39 of the theses were qualitative research, 19 were mixed method, 13 were quantitative research and 10 were literature research.

Discussion and Conclusion

Dirican (2024) obtained 651 data in her relevant study covering the years 1975-2022, and in this study, data were obtained from various aspects and bibliometric analyzes were performed. She mentions that the most frequently used keywords in his relevant study are "philosophy for children", "philosophy with children". It was determined that the keywords in this study were concepts such as " philosophy for children (P4C)", "philosophy with children", "Preschool Education", "philosophy", "P4C", "critical thinking", "thinking education/thinking skills training", "thinking skill(s)", "philosophy education for children", and "philosophical thinking " respectively. Lafcı Tor (2023) stated that out of 31 studies in his research, 5 out of 10 articles were conducted with mixed methods, 4 with quantitative methods and 1 with qualitative research methods; It was concluded that 2 of the 14 master's theses were done with mixed, 8 with quantitative and 4 with qualitative research method, and 4 of the doctoral theses were done with mixed, 2 with quantitative and 2 with qualitative research. In this research, out of 65 master's theses, 30 were qualitative, 15 were mixed, 11 were quantitative and 9 were literature research; it was conducted of the 16 doctoral theses, as 9 were qualitative, 4 were mixed, 2 were quantitative and 1 was a literature research. As in this study, it was concluded that qualitative studies were predominant in the studies of Budak Durmuş and Çalışkan (2022). With this study, supported by other studies, it was aimed to contribute to the literature by compiling the data related to the bibliometric analysis of theses on P4C, which has become a model that has attracted attention in recent years in Turkey.

GİRİŞ

Felsefenin, karmaşık bilişsel beceri ve yetkinlikleri gerekli kılan, karmaşık düşünme ile alakalı entelektüel bir etkinlik olduğu yüzyıllardan beri bilinmektedir (Daniel ve Auriac, 2011). Philosophy for/with Children (Çocuklar İçin/İle Felsefe) (P4C/PWC), Amerikalı felsefeci Matthew Lipman'ın çalışmaları esnasında öğrencilerinin muhakeme süreçlerindeki yetersizliklerini fark etmesiyle 1970'li yıllarda ortaya koyduğu felsefe ile iç içe olan öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Lipman'a göre yükseköğrenim, bireylere felsefi düşünmeyi öğretmeye başlamak için fazlasıyla geç olmaktadır. Asıl olan ise bireylere, küçük yaşlardan itibaren sorgulama, akıl yürütme gibi becerileri kazandırmanın çok önemli ve gerekli oluşudur. Çocuklar İçin Felsefe (P4C), çocuklara yöneltilen sorularla, araştırmayı/felsefi soruşturmayı dersin merkezine koyarak öğretme ve öğrenmeye yönelik sürecin ilerletildiği ve çocukların düşünmesini sağlayarak felsefi düşünme becerilerinin geliştirildiği pedagojik bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lipman ve Ann Margaret Sharp, çocukların felsefe yaptığı ve eleştirel düşünmeye sevk edildiği P4C'yi, Vygotsky'nin kuramlarına dayandırarak geliştirmişlerdir (Letseka, 2013). Ayrıca Lipman (2017) yaklaşımındaki amacın çocukları ufak düşünürler haline getirmek olmadığını, sadece mevcut düşüncelerinden daha iyi düşünceler gerçekleştirmelerine yardım etmek olduğunu altını çizmiş ve bireylerin "Neden?" sorusunu sordukları andan itibaren felsefi yönden geliştiklerini de savunmuştur (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Felsefi düşünmenin önemini kavrayan dünyanın çeşitli yerlerindeki okullarda ampirik olan bu yaklaşıma göre birey, oturma düzeni sonrası, sorgulama becerisini destekleyen metinlerle ilgili tartışmalarını demokratik bir şekilde karşısındakini dinleyerek sürdürmekte, yaratıcı düşünmenin geliştirildiği, empati ve güvenin öne çıktığı bir alanı deneyimlemektedir (Kizel, 2016). Felsefi düşünme temeline dayanan bu yaklaşımın etkinliklerine, yapıldığı topluluklara göre farklı isimler de verilip değişik formatlarda kişi, yer, mekân, zaman, kurum, kuruluş ve konularda özü anlamak, akıl yürütme becerilerini devreye sokmak, argümanlar sunmak, çoklu bakış açısı kazandırmak, düşüncüyü değiştirmek/geliştirmek, yaşam/iş kalitesi ve verimliliği artırmak gibi pek çok durum için oldukça faydalı ve mühim olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

Türkiye'de 2015 sonrası daha çok ilgi görmeye başlamış olan bu yaklaşım, eğitime dâhil olmaya ve son yıllarda da bazı derslerin akademik çalışmalarında yer almaya başlamıştır. Küresel köyün yerlisi olan insana, dünya/ülke vatandaşlığı bilinci aşılıyarak evrensel ve kültürel değerlere sahip çıkmasını, sormasını/soruşturmasını/eleştirmesini kısacası iradesini gerektiği gibi kullanarak benliğini bulmasını ve var oluşunu desteklemesini sağlayacak yaklaşımların kıymetinin büyük olduğu aşıkardır. Özellikle öğrenciyi merkeze alan eski programlar ve yenilenen 2024 Öğretim Programları Ortak Metni'nde bu

yaklaşımı destekleyen değer, beceri, tutum, kavram, eğilim, bileşen ve bilgilerin mevcut olduğunu vurgulamak yerinde olacaktır.

İlgili alan yazın tarandığında da özellikle son yıllarda konu ile ilgili çalışmaların sayısında önemli ölçüde artış olduğunu söylemek mümkündür (Mazi, 2008; Okur, 2008; Kurşunlu, 2014; Akkocaoğlu Çayır, 2015; Şavşet, 2016; Taş, 2017; Dirican, 2018; Boyraz, 2019; Sormaz Öğüt, 2019; Demiral, 2020; Kaya, 2020; Yüceer, 2020; Ünal, 2021; Akan, 2022; Akıncı Demirbaş, 2022; Özcan, 2022; Su, 2022; Kelleci, 2023; Ünal, 2023; Yıldız, 2024; Sel Odabaş). Ayrıca yazın incelemeleri neticesinde Dirican (2024), Soysal ve Pullu (2020), Lafcı-Tor (2023) ve Budak Durmuş ve Çalışkan'ın (2022) çalışmaları gibi P4C'ye yönelik çeşitli boyutlarda derleme ve inceleme çalışmalarının da yapıldığı görülmüştür. Ancak P4C'ye yönelik sadece Türkiye'deki lisansüstü tezleri konu alan salt bir çalışmaya ulaşılmaması ve içeriğin yeni eklenen tezler ile güncellenmek istenmesi sebebiyle ilgili çalışma meydana getirilmiştir.

Araştırmada, Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik 81 lisansüstü tez, "akademik türü, yılı, araştırmacı cinsiyeti, danışmanı, tezin üniversitesi, enstitüsü, ana bilim dalı, bilim dalı, anahtar kelimeleri ve araştırma türleri" açısından incelenmiş ve verilerinin analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada, P4C'ye yönelik ilgili alan yazının yapılan çalışmaların analizlerini görmesini sağlamak, disiplinlerarası kıymette olan yaklaşımın gerçek ağırlığının farkına varılmasını sağlamak ve bibliyografyasının oluşturulması ile çalışmalara birarada erişilmesini sağlamak istenmiştir. Böylelikle araştırmanın, sonraki araştırmalara yeni fikir ve boyutlar kazandırmada yardımcı olacağı gerekçesiyle de büyük kıymette olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi ise "Türkiye'deki Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Konulu Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Parametreler Açısından Bibliyometrik Özelliklerine Göre Dağılımları Nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bu çalışmanın amacı 2008-2024 yılları arasında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) modeli kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesini sağlamaktır. Araştırmanın, Türkiye'de P4C üzerine yapılan lisansüstü tezlerin bibliyografyasını oluşturması ve bibliyometrik analizlerini ortaya koyması açısından önem arz ettiğini belirtmek gerekmektedir. Bu kapsamda oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin akademik türlerine göre dağılımları nasıldır?
2. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları nasıldır?
3. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerde araştırmacıların cinsiyet dağılımları nasıldır?
4. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin danışman dağılımları nasıldır?
5. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelerin dağılımları nasıldır?
6. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülerin dağılımları nasıldır?
7. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin ilgili ana bilim dallarının dağılımları nasıldır?
8. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin ilgili bilim dallarının dağılımları nasıldır?
9. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımları nasıldır?
10. Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin araştırma türlerine göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırmada nitel veri modellerinden doküman incelemesi (analizi) yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmadaki veriler, "belgelere erişim, orijinalliğin kontrolü, belgelerin anlaşılması, verilerin analizi ve kullanımı" gibi aşamalar ile analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bilimsel yayınların belirli özelliklerde ölçülmesi ve analiz edilmesinde matematiksel ve istatistiksel yöntem olarak kullanılan bibliyometriden yararlanılmıştır (Yılmaz, 2021).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanılması sonucunda ilgili dokümanlara erişilerek tezlerin bibliyometrik analizleri yapılmıştır. Betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak ilgili veriler çözümlenmiş; ayrıca veriler, tablo ve grafik haline getirilerek sınıflandırılmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Tarama internet veri tabanının ana sayfasındaki (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>) ilgili tarama butonuna "P4C", "Çocuklarla Felsefe" ve "Çocuklar İçin Felsefe" anahtar kelimelerinin arama sekmesine yazılması sonucunda yapılan taramada ilgili tezlere ulaşılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 2024 yılı ağustos ayına kadar Türkiye'de YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi internet veri tabanına ilgili konuya dair 81 lisansüstü tezin eklendiği ve bu tezlerden 16'sının doktora tezi olup 65'inin ise yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerin, "akademik türü, yılı, araştırmacının cinsiyeti, danışmanı, yapıldığı üniversite, yapıldığı enstitü, ana bilim dalı, bilim dalı, anahtar kelimeleri ve araştırma türü" açısından bibliyometrik analizleri yapılmış, elde edilen veriler sonucunda "yüksek lisans, doktora ve lisansüstü tezler" bazında frekans, yüzdelik ve toplam değerleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca analizlerden elde edilen verilerin sınıflandırılması, özetlenmesi ve yorumlanmasıyla ilgili okuyucuya sunulması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Araştırma, YÖK'ün internet veri tabanına yüklenmiş P4C konulu lisansüstü tezler ile meydana getirilmiştir. Araştırmanın bu kısmında, ilgili lisansüstü tezlerin, "akademik türü, yılı, araştırmacı cinsiyeti, araştırma danışmanı, üniversitesi, enstitüsü, ana bilim dalı, bilim dalı, anahtar kelimeleri ve araştırma türü" gibi elde edilen verilerinin analizleri yapılmış ve bulgulardan yola çıkarak yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmadaki bulgulara, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla yer verilmiştir. İlgili tezlerin bibliyometrik analizleri ve yorumlarının ardından tezlerin bibliyografyası oluşturularak araştırmaya dâhil edilmiş ve böylelikle ilgili kısmın meydana getirilmesi sağlanmıştır.

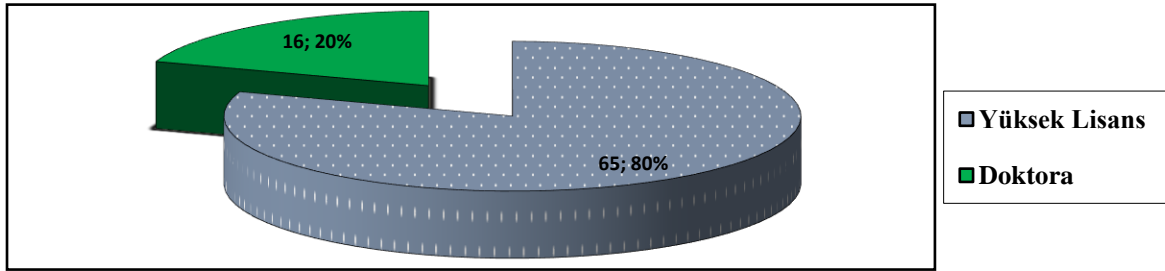
1. Birinci Alt Problemin Bulguları

Araştırmanın ilgili alt probleminde "Türkiye'de yapılmış P4C'ye yönelik lisansüstü tezlerin akademik türlerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarında ise "yüksek lisans" ve "doktora" ve tez türü açısından elde edilen veriler "Tablo 1" ve "Grafik 1" aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 1.

Lisansüstü tezlerin akademik türlerine göre dağılımları

Tezin Akademik Türü	f	%
Yüksek Lisans	65	80
Doktora	16	20
Toplam	81	100



Grafik 1. Lisansüstü tezlerin akademik türlerine göre dağılımları

Tablo 1 ve Grafik 1 incelendiğinde, araştırmada lisansüstü tezlerin 65'i yüksek lisans, 16'sı doktora tezi olmak üzere toplam 81 tezin olduğu belirlenmiştir. Yüzdelik dilimde ise lisansüstü tezlerin % 80'ini yüksek

lisans, % 20'sini ise doktora tezleri meydana getirmektedir. Ayrıca doktora tezlerinin, yüksek lisans tezlerine göre daha az oranda yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. İkinci Alt Problemin Bulguları

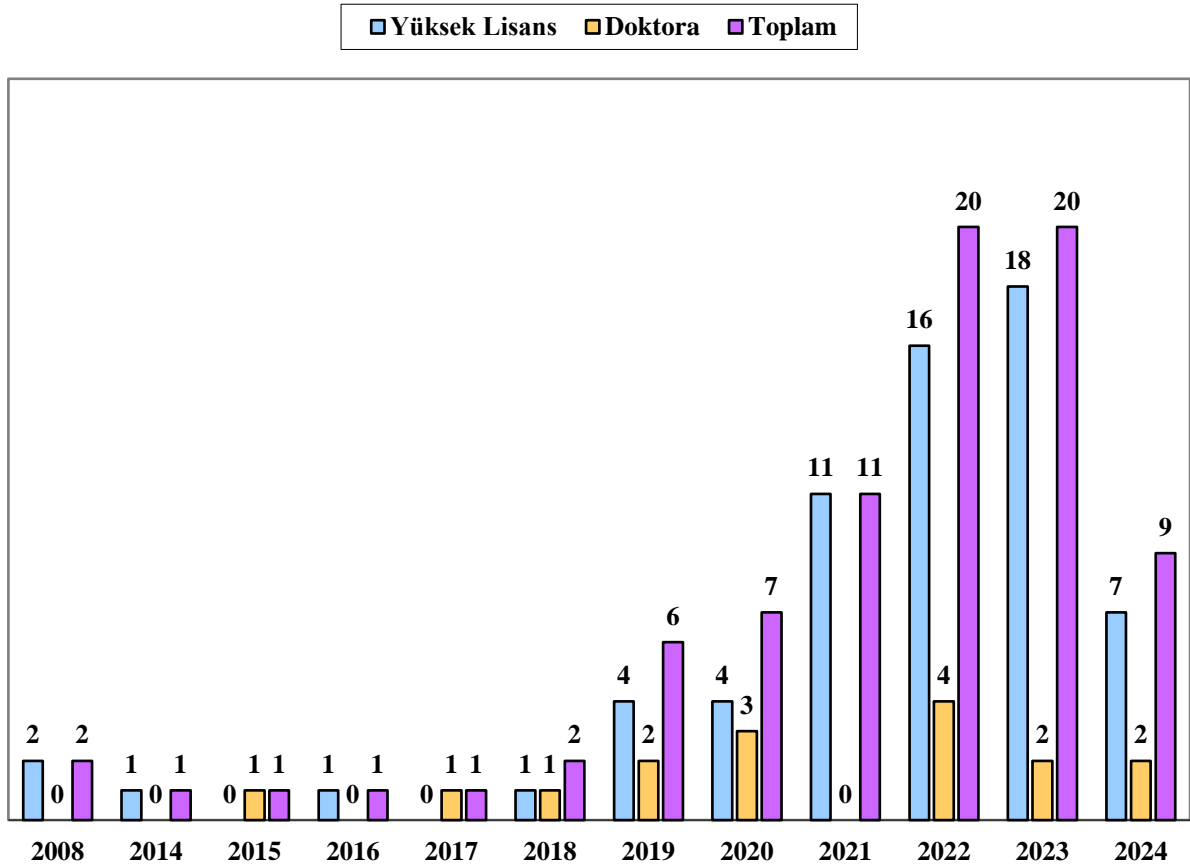
Araştırmanın ilgili alt probleminde “*Türkiye’de yapılmış P4C’ye yönelik lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları nasıldır?*” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarında ise “yüksek lisans” ve “doktora” tez türü açısından elde edilen verilerin yıllara göre dağılımları “**Tablo 2**” ve “**Grafik 2**” aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 2.

Lisansüstü tezlerin türlerine ve yıllarına göre dağılımları

Tezin Akademik Türü	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)	Toplam (%)
2024	7	2	9	11,1
2023	18	2	20	24,7
2022	16	4	20	24,7
2021	11	-	11	13,5
2020	4	3	7	8,6
2019	4	2	6	7,4
2018	1	1	2	2,5
2017	-	1	1	1,2
2016	1	-	1	1,2
2015	-	1	1	1,2
2014	1	-	1	1,2
2008	2	-	2	2,5
Toplam	65	16	81	100

Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 2. Lisansüstü tezlerin türlerine ve yıllarına göre dağılımları

Tablo 2 ve **Grafik 2** incelendiğinde, araştırmada lisansüstü tezlerin, 2008-2024 yıllarını kapsadığı görülmektedir. Bu tezlerin 65'inin yüksek lisans, 16'sının ise doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. En fazla tezin yapıldığı yılların, 20 lisansüstü tezi ile 2022 ve 2023 yılları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ışığında 2009-2010-2011-2012 ve 2013 yıllarında, Türkiye’de P4C’ye yönelik tez yapılmadığı belirlenmiş olup tablo ve grafiğe bakıldığında 2019 ve sonrasında P4C’ye yönelik tezlerde artış olduğu gözlenmiştir.

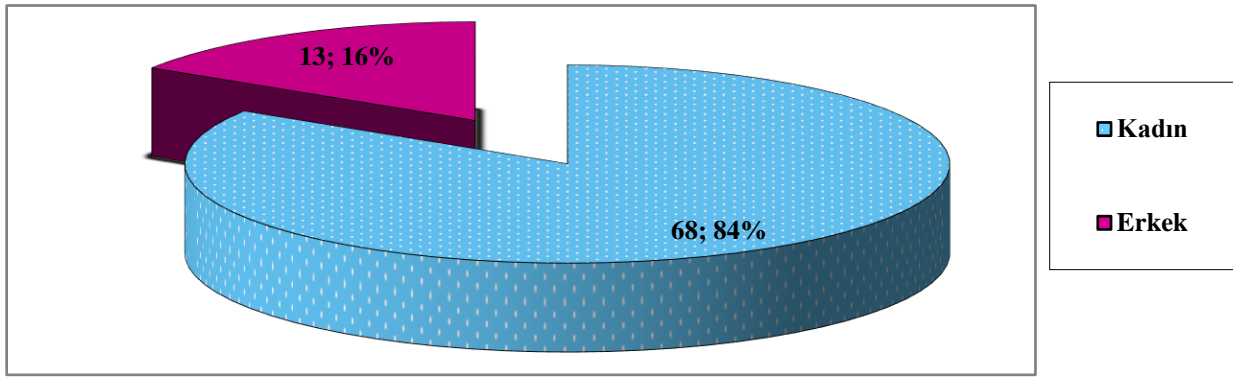
3. Üçüncü Alt Problemin Bulguları

Araştırmanın ilgili alt probleminde “*Türkiye’de yapılmış P4C’ye yönelik lisansüstü tezlerde araştırmacıların cinsiyet dağılımları nasıldır?*” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarında ise “kadın” ve “erkek” araştırmacı açısından elde edilen verilerin “yüksek lisans” ve “doktora” tezine göre dağılımları “**Tablo 3**” ve “**Grafik 3**” aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 3.

Lisansüstü tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımları

Araştırmacının Cinsiyeti	Yüksek Lisans (f)	Yüksek Lisans (%)	Doktora (f)	Doktora (%)	Toplam (f)	Toplam (%)
Kadın	55	68	13	16	68	84
Erkek	10	12	3	4	13	16
Toplam	65	80	16	20	81	100



Grafik 3. Lisansüstü tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımları

Tablo 3 ve **Grafik 3** incelendiğinde, araştırmadaki lisansüstü tezlerin % 84’ü - 68’i kadın araştırmacı ve % 16’sı - 13’ünün ise erkek araştırmacı tarafından yapıldığı görülmektedir. Araştırmada tezlerden, % 80’ini yüksek lisans tezleri, % 20’sini ise doktora tezleri meydana getirmektedir. Yüksek lisans tezlerinin 55’i kadın, 10’u erkek araştırmacı tarafından yapılmışken; doktora tezlerinin 13’ü kadın, 3’ü erkek araştırmacı tarafından yapılmıştır.

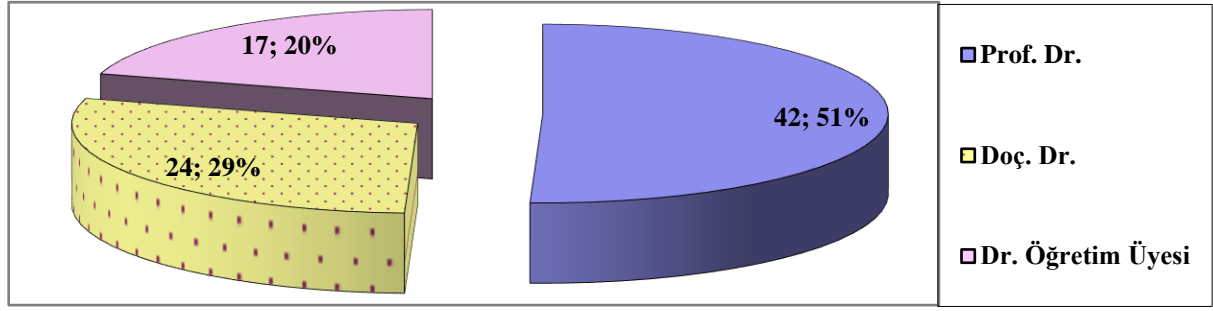
4. Dördüncü Alt Problemin Bulguları

Araştırmanın ilgili alt probleminde “*Türkiye’de yapılmış P4C’ye yönelik lisansüstü tezlerin danışman dağılımları nasıldır?*” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarında ise “Prof. Dr.”, “Doç. Dr.” ve “Dr. Öğretim Üyesi / Yrd. Doç. Dr.” danışman ünvanları açısından elde edilen verilerin “yüksek lisans” ve “doktora” tezine göre dağılımları “**Tablo 4**” ve “**Grafik 4**” aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.

Lisansüstü tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımları

Danışman Ünvan	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam (f)	Toplam (%)
Prof. Dr.	30	12	42	51
Doç. Dr.*	21	3	24	29
Dr. Öğretim Üyesi* / Yrd. Doç. Dr.	15	2	17	20
Toplam	66	17	83	100



Grafik 4. Lisansüstü tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımları

Tablo 4 ve **Grafik 4** incelendiğinde, araştırmadaki Prof. Dr. danışmanlığındaki 42 tezin 30'u yüksek lisans, 12'si doktora tezi; Doç. Dr. danışmanlığındaki 23 tezin 21'i yüksek lisans (1 tez 2 danışmanlı), 3'ü doktora tezi ve Dr. Öğr. Üyesi danışmanlığındaki 17 tezin 15'i yüksek lisans, 2'i doktora tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Tezlerden sadece 2'si çift danışman (Prof. Dr. danışmanlığının yanında 2. danışman olarak Dr. Öğretim Üyesi* ve Doç. Dr. danışmanlığının yanında 2. danışman olarak Doç. Dr.*) ile yürütülmüştür.

5. Beşinci Alt Problemin Bulguları

Araştırmanın ilgili alt probleminde *“Türkiye’de yapılmış P4C’ye yönelik lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelerin dağılımları nasıldır?”* sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarında ise “tezin yapıldığı üniversite” açısından elde edilen verilerin “yüksek lisans” ve “doktora” tezine göre dağılımları **“Tablo 5”** aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 5.

Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımları

Sıra	Tezin Yapıldığı Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	f
1.	İstanbul Aydın Üniversitesi	6	-	6
2.	Hacettepe Üniversitesi	4	1	5
3.	Ege Üniversitesi	4	-	4
4.	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	-	3
8.	Necmettin Erbakan Üniversitesi	3	-	3
5.	Gazi Üniversitesi	2	1	3
6.	Marmara Üniversitesi	2	1	3
7.	Ankara Üniversitesi	2	1	3
9.	Pamukkale Üniversitesi	2	-	2
10.	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	-	2
11.	Elazığ Fırat Üniversitesi	2	-	2
12.	Mersin Üniversitesi	2	-	2
13.	Anadolu Üniversitesi	1	1	2
14.	Sakarya Üniversitesi	1	1	2

Tablo 5 devamı...

Sıra	Tezin Yapıldığı Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	f
15.	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	1	2
16.	Bursa Uludağ Üniversitesi	1	1	2
17.	Çukurova Üniversitesi	1	1	2
18.	Erciyes Üniversitesi	1	-	1
19.	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	-	1
20.	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	-	1
21.	Üsküdar Üniversitesi	1	-	1
22.	Amasya Üniversitesi	1	-	1
23.	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	-	1
24.	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	-	1
25.	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	-	1
26.	İbn Haldun Üniversitesi	1	-	1
27.	Düzce Üniversitesi	1	-	1
28.	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	-	1
29.	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	-	1
30.	KTO Karatay Üniversitesi	1	-	1
31.	Bahçeşehir Üniversitesi	1	-	1
32.	Akdeniz Üniversitesi	1	-	1
33.	Dokuz Eylül Üniversitesi	1	-	1
34.	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	-	1
35.	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	1	-	1
36.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	-	1
37.	İzmir Demokrasi Üniversitesi	1	-	1
38.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	-	1
39.	Boğaziçi Üniversitesi	1	-	1
40.	Okan Üniversitesi	1	-	1
41.	Mustafa Kemal Üniversitesi	1	-	1
42.	Hakkari Üniversitesi	1	-	1
43.	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	-	1
44.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	1	1
45.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	-	1	1
46.	Trabzon Üniversitesi	-	1	1

Tablo 5 devamı...

Sıra	Tezin Yapıldığı Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	f
47.	İnönü Üniversitesi	-	1	1
48.	Yıldız Teknik Üniversitesi	-	1	1
49.	Maltepe Üniversitesi	-	1	1
50.	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	-	1	1
Toplam		65	16	81

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmadaki 81 lisansüstü tez 50 farklı üniversite tarafından yapılmıştır. En fazla tez, 6 tez ile İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi (5), Ege Üniversitesi (4), Gazi Üniversitesi (3), Burdur Mehmet Akif Üniversitesi (3) - Marmara Üniversitesi (3) - Ankara Üniversitesi (3) olduğu sonucuna erişilmiştir. 65 yüksek lisans tezi 43 farklı üniversite tarafından tamamlanmış olup, 16 doktora tezi ise 16 farklı üniversite tarafından gerçekleştirilmiştir.

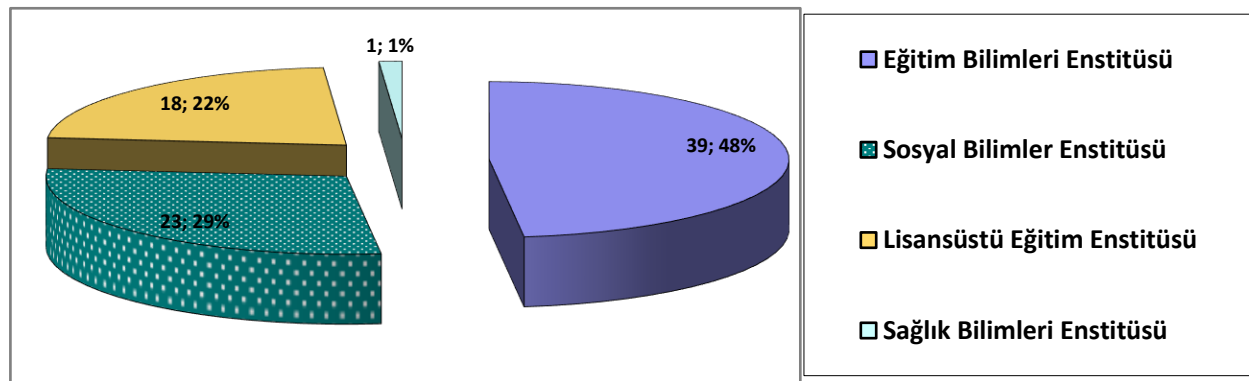
6. Altıncı Alt Problemin Bulguları

Araştırmanın ilgili alt probleminde “*Türkiye’de yapılmış P4C’ye yönelik lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülerin dağılımları nasıldır?*” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarında ise “tezin yapıldığı üniversite” açısından elde edilen verilerin “yüksek lisans” ve “doktora” tezine göre dağılımları “**Tablo 6**” ve “**Grafik 5**” aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 6.

Lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitüye göre dağılımları

Sıra	Tezin Yapıldığı Enstitü	Yüksek Lisans	Doktora	f
1.	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	33	6	39
2.	Sosyal Bilimler Enstitüsü	18	5	23
3.	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	14	4	18
4.	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	-	1	1
Toplam		65	16	81



Grafik 5. Lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitüye göre dağılımları

Tablo 6 ve **Grafik 5** incelendiğinde, “Eğitim Bilimleri Enstitüsü” tarafından yapılan 39 tezin 33’ü yüksek lisans, 6’sı doktora tezi; “Sosyal Bilimler Enstitüsü” tarafından yapılan 23 tezin 18’i yüksek lisans, 5’i doktora tezi; “Lisansüstü Eğitim Enstitüsü” tarafından yapılan 18 tezin 14’ü yüksek lisans, 4’ü doktora tezi ve 1 doktora tezinin ise “Sağlık Bilimleri Enstitüsü” tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

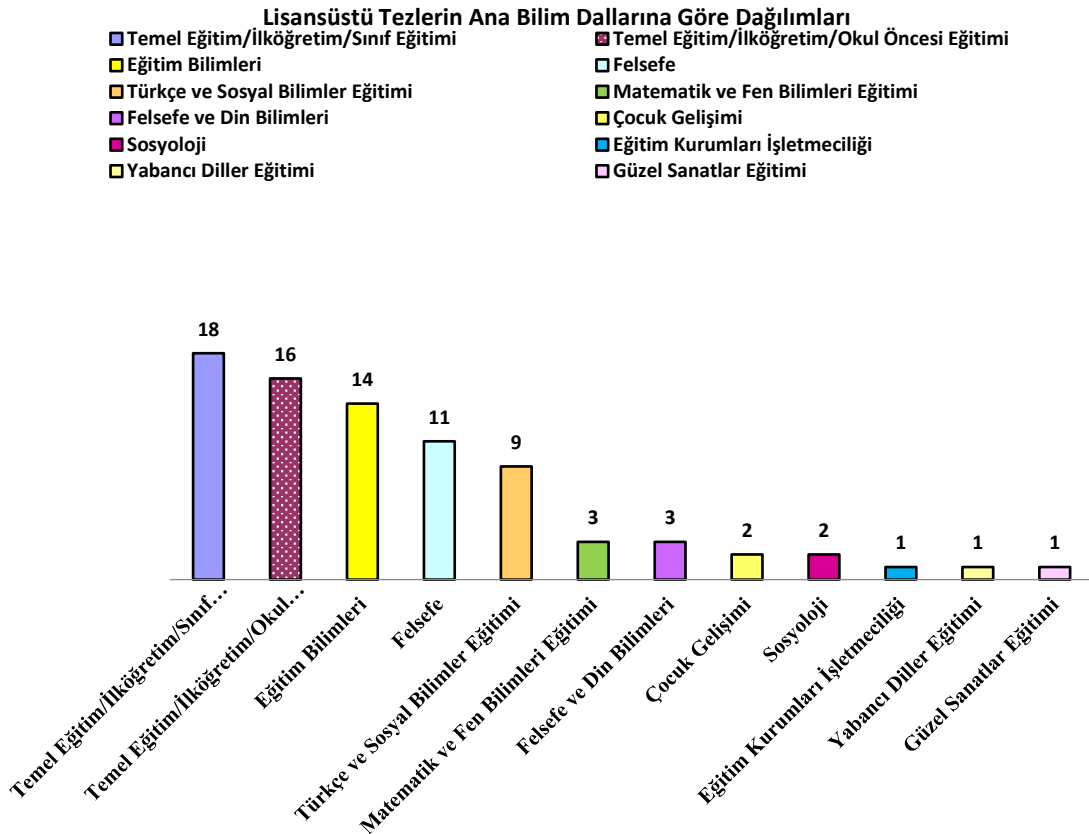
7. Yedinci Alt Problemin Bulguları

Araştırmanın ilgili alt probleminde “*Türkiye’de yapılmış P4C’ye yönelik lisansüstü tezlerin ilgili ana bilim dallarının dağılımları nasıldır?*” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarında ise “tezin yapıldığı ana bilim dalı” açısından elde edilen verilerin “yüksek lisans” ve “doktora” tezine göre dağılımları “**Tablo 7**” ve “**Grafik 6**” aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 7.

Lisansüstü tezlerin yapıldığı ana bilim dallarına göre dağılımları

Sıra	Tezin Yapıldığı Ana Bilim Dalı	Yüksek Lisans	Doktora	f
1.	Temel Eğitim/İlköğretim/Sınıf Eğitimi	13	5	18
2.	Temel Eğitim/İlköğretim/Okul Öncesi Eğitimi	14	2	16
3.	Eğitim Bilimleri	13	1	14
4.	Felsefe	8	3	11
5.	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	7	2	9
6.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	3	-	3
7.	Felsefe ve Din Bilimleri	2	1	3
8.	Çocuk Gelişimi	1	1	2
9.	Sosyoloji	1	1	2
10.	Eğitim Kurumları İşletmeciliği	1	-	1
11.	Yabancı Diller Eğitimi	1	-	1
12.	Güzel Sanatlar Eğitimi	1	-	1
Toplam		65	16	81



Grafik 6. Lisansüstü tezlerin yapıldığı ana bilim dallarına göre dağılımları

Tablo 7 ve **Grafik 6** incelendiğinde, Temel Eğitim/İlköğretim (Sınıf Eğitimi-18/Okul Öncesi Eğitimi-16) (34), Eğitim Bilimleri (14), Felsefe (11), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (9), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi (Fen Eğitimi-2/Mat. Eğitimi-1) (3), Felsefe ve Din Bilimleri (3), Çocuk Gelişimi (2), Sosyoloji (2), Eğitim Kurumları İşletmeciliği (1), Yabancı Diller Eğitimi (1) ve Güzel Sanatlar Eğitimi (1) olmak üzere 12 farklı ana bilim dalı tarafından yapılan lisansüstü tezlerden yüksek lisans tezleri 12 farklı ana bilim dalında, doktora tezleri ise 8 farklı ana bilim dalında gerçekleştirilmiştir. Temel Eğitim ana bilim dalında, Sınıf Eğitimi için yapılan tezlerden 13’i yüksek lisans, 5’i doktora olmak üzere toplam 14 tez çıkarılmıştır. İlköğretim ana bilim dalında, Sınıf Eğitimi için 2 yüksek lisans, 2 doktora tezi olmak üzere 4 tez çıkarılmıştır. Temel Eğitim ana bilim dalı tarafından, Okul Öncesi Eğitimi için yapılan tezlerden 10’u yüksek lisans, 1’i doktora olmak üzere toplam 11 tez çıkarılmıştır. İlköğretim ana bilim dalı tarafından, Okul Öncesi Eğitimi bilim dalı için sadece 2 yüksek lisans tezi çıkarılmıştır. Ayrıca Okul Öncesi Eğitimi ana bilim dalında 2 yüksek lisans, 1 doktora tezi olmak üzere toplam 3 tez çıkarılmıştır. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ana bilim dalında tamamlanan 3 yüksek lisans tezinden 2’si Fen Eğitimi bilim dalında tamamlanmışken, 1’i Matematik Eğitimi tarafından tamamlanmıştır. Güzel Sanatlar Eğitimi ana bilim dalında tamamlanan 1 yüksek lisans tezinin ise Yaratıcı Drama bilim dalı tarafından çıkarıldığı tespit edilmiştir. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ana bilim dalında, Türkçe Eğitimi’nde 4’ü yüksek lisans 1’i doktora olmak üzere 5 tez yapılmıştır. Aynı ana bilim dalında Felsefe Grubu Eğitimi’nde 3 yüksek lisans tezi çıkarılmıştır. Sosyal Bilimler Eğitimi’nde ise sadece 1 doktora tezinin tamamlandığı tespit edilmiştir, bu doğrultuda P4C’nin Sosyal Bilimler alan çalışmaları için yeni bir kaynak niteliğinde olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

8. Sekizinci Alt Problemin Bulguları

Araştırmanın ilgili alt probleminde “*Türkiye’de yapılmış P4C’ye yönelik lisansüstü tezlerin ilgili bilim dallarının dağılımları nasıldır?*” sorusuna yanıt aranmış ve bu alt problemin sonuçlarında ise “tezin yapıldığı bilim dalı” açısından elde edilen verilerin “yüksek lisans” ve “doktora” tezine göre dağılımları “**Tablo 8**” ve “**Grafik 7**” aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 8.

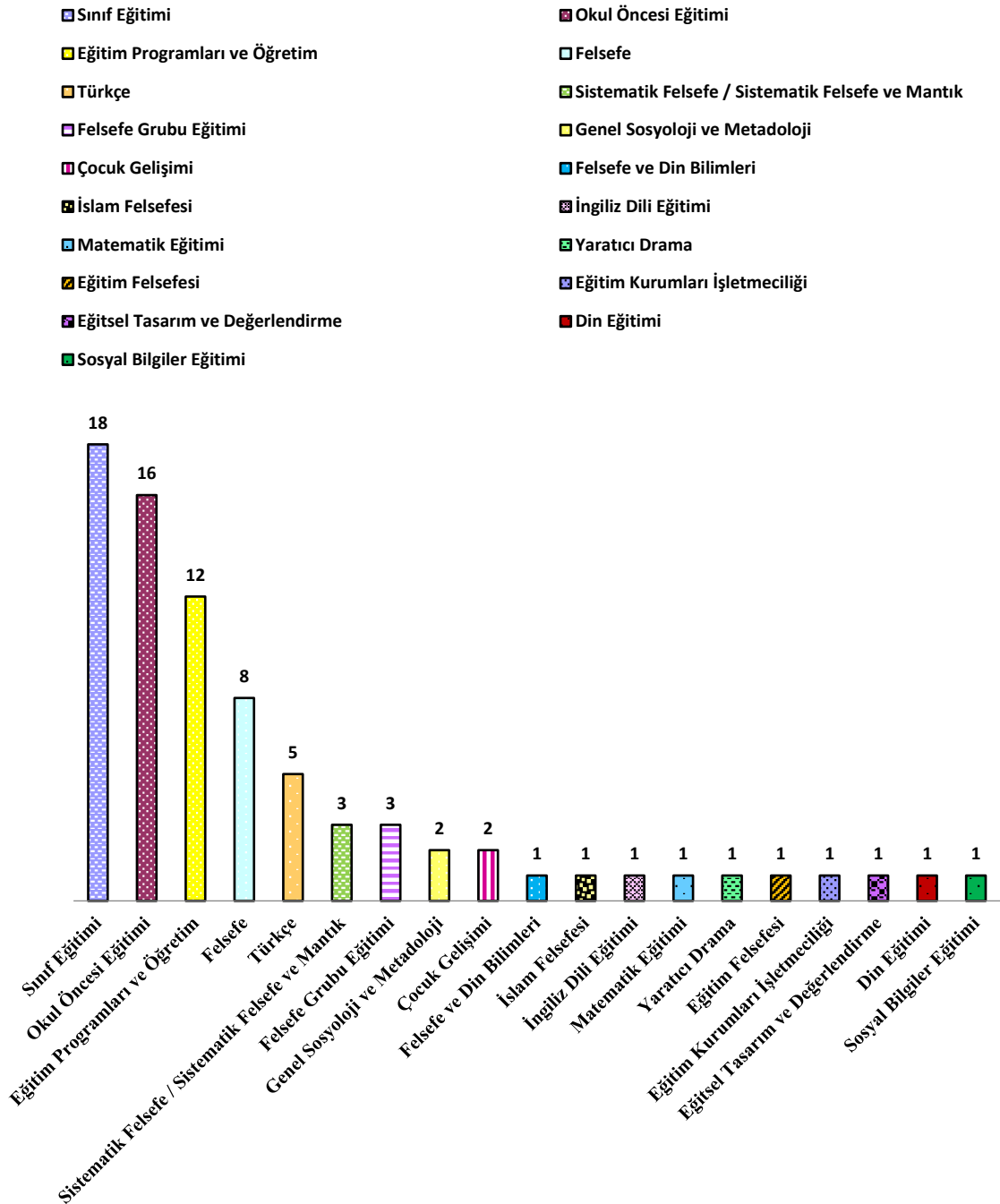
Lisansüstü tezlerin yapıldığı bilim dallarına göre dağılımları

Sıra	Tezin Yapıldığı Bilim Dalı	Yüksek Lisans	Doktora	f
1.	Sınıf Eğitimi	13	5	18
2.	Okul Öncesi Eğitimi	14	2	16
3.	Eğitim Programları ve Öğretim	11	1	12
4.	Felsefe	5	3	8
5.	Türkçe	4	1	5
6.	Sistemik Felsefe / Sistemik Felsefe ve Mantık	3	-	3
7.	Felsefe Grubu Eğitimi	3	-	3
8.	Fen Bilgisi Eğitimi	2	-	2
9.	Genel Sosyoloji ve Metodoloji	1	1	2
10.	Çocuk Gelişimi	1	1	2
11.	Felsefe ve Din Bilimleri	1	-	1
12.	İslam Felsefesi	1	-	1
13.	İngiliz Dili Eğitimi	1	-	1
14.	Matematik Eğitimi	1	-	1
15.	Yaratıcı Drama	1	-	1

Tablo 8 devamı...

Sıra	Tezin Yapıldığı Bilim Dalı	Yüksek Lisans	Doktora	f
16.	Eğitim Felsefesi	1	-	1
17.	Eğitim Kurumları İşletmeciliği	1	-	1
18.	Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme	1	-	1
19.	Din Eğitimi	-	1	1
20.	Sosyal Bilgiler Eğitimi	-	1	1
	Toplam	65	16	81

Lisansüstü Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımları



Grafik 7. Lisansüstü tezlerin yapıldığı bilim dallarına göre dağılımları

Tablo 8 ve **Grafik 7** incelendiğinde, Sınıf Eğitimi (18),Okul Öncesi Eğitimi (16), Eğitim Programları ve Öğretim (12), Felsefe (8), Türkçe (5), Sistematik Felsefe / Sistematik Felsefe ve Mantık (3), Felsefe Grubu Eğitimi (3), Fen Bilgisi Eğitimi (2), Genel Sosyoloji ve Metadoloji (2), Çocuk Gelişimi (2), Felsefe ve Din Bilimleri (1), İslam Felsefesi (1), İngiliz Dili Eğitimi (1), Matematik Eğitimi (1), Yaratıcı Drama (1), Eğitim Felsefesi (1), Eğitim Kurumları İşletmeciliği (1), Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme (1), Din Eğitimi (1) ve Sosyal Bilgiler Eğitimi (1) olmak üzere 20 farklı bilim dalı tarafından yapılan lisansüstü tezlerden yüksek lisans tezleri 18 farklı bilim dalında, doktora tezleri ise 9 farklı bilim dalında gerçekleştirilmiştir.

9. Dokuzuncu Alt Problemin Bulguları

Araştırmanın ilgili alt probleminde “*Türkiye’de yapılmış P4C’ye yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımları nasıldır?*” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarında ise “anahtar kelimeler” açısından elde edilen verilerin dağılımları “**Tablo 9**” aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 9.

Lisansüstü tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımları

Sıra	Anahtar Kelimeler	f
1.	Çocuklar için felsefe/Çocuklar için felsefe (P4C),	47
2.	Çocuklarla felsefe/Çocuklar ile felsefe,	18
3.	Okul öncesi eğitim/i,	16
4.	Felsefe,	12
5.	P4C/P4C (çocuklar için felsefe),	11
6.	Eleştirel düşünme,	10
7.	Düşünme eğitimi/Düşünme becerileri eğitimi,	6
8.	Düşünme becerisi/becerileri,	6
9.	Çocuklar için felsefe eğitimi,	5
10.	Felsefi düşünme/felsefece düşünme,	5
11.	Çocuk edebiyatı,	5
12.	Matthew Lipman/Lipman,	4
13.	Çocuklar için felsefe eğitimi programı,	4
14.	Yaratıcılık,	4
15.	Okul öncesi öğretmeni/Okul öncesi öğretmenleri,	4
16.	İlkokul,	4
17.	Eğitim,	4
18.	Çocuk,	4
19.	Eleştirel düşünme becerileri/Eleştirel düşünme becerisi,	4
20.	Felsefe eğitimi,	3
21.	Düşünme,	3
22.	Akıl yürütme,	3
23.	Epistemolojik inançlar/Epistemolojik inanç,	3
24.	Eylem araştırması,	3
25.	Sorgulama topluluğu,	3
26.	Felsefe/felsefi temelli öğretim,	2
27.	Felsefi sorgulama,	2
28.	Sorgulama,	2
29.	Üst düzey düşünme,	2
30.	İşbirlikli düşünme,	2
31.	Problem çözme,	2
32.	Eleştirel düşünme,	2
33.	Yaratıcı düşünme,	2
34.	Okul öncesi öğretmen adayları,	2
35.	Hayat bilgisi,	2
36.	Sosyal bilgiler,	2

Tablo 9 devamı...

Sıra	Anahtar Kelimeler	f
37.	Özel yetenekli öğrenci/ler,	2
38.	Fen eğitimi,	2
39.	John Dewey / Dewey,	2
40.	Nitelikli çocuk kitapları / Çocuk kitapları,	2
41.	Uzaktan eğitim / Çevrim içi eğitim,	2
42.	Çocukluk, çocuk ve felsefe, çocuklarla felsefe eğitimi, çocuklar için felsefe dersi, P4C eğitimi, toplulukla felsefe, düşünme eğitimi programları, felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme, sorgulamalı eğitim, eleştirel düşünme stratejileri, işbirliği, işbirliği becerileri, yaratıcı düşünme becerisi, özenli düşünme, problem çözme becerisi, sosyal problem çözme, hipotetik düşünme, kanıt kullanımı, bilimsel süreç becerileri, sosyal beceriler, dinleme becerileri, atılganlık becerileri, kendini kontrol becerileri, okuduğunu anlama becerisi, İngilizce konuşma becerisi, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, soru sorma, zihin kuramı, bilişsel alan, bilişsel/duyuşsal kapasite, duyuşsal alan, sosyal alan, öz farkındalık, sosyal farkındalık, Toulmin Argümantasyon Modeli, Demokratik Eğitim Modeli, yaratıcı drama, hikâyeler yoluyla düşünme, eğitim felsefesi, müfredat, MEB, öğretim programı, öğrenme, okul öncesi, okul öncesi öğretim programı, Türkçe öğretimi, Türkçe dersi, Fen, Fene yönelik tutum, Felsefi tutum, Matematik eğitimi, Matematik ve Felsefe, İnformel Mantık, Hayat Bilgisi dersi, Din eğitimi, dini düşünce gelişimi, ahlaki gelişim, mesleki gelişim, Erken Çocuklukta Gelişim, pedagojik alan bilgisi, ihtiyaç analizi, içerik analizi, fenomenoloji, öğretmen eğitimi, öğretmen görüşleri, sınıf öğretmeni, üstün yetenekli, özel yetenek, destek eğitim odası, çocukluk sosyolojisi, çevrimiçi çocukluk, akran kültürleri, lise öğrencileri, üçüncü sınıf, birleştirilmiş sınıf, BİLSEM, bilimin doğası, Thomas E. Jackson, Jackson Konsepti, Ibn Tufeyl, Mustafa Ruhi Şirin, yetkin aktör, insan, merak, ilişkisellik, döngüsellik, özgürlük, ciddiyet, bilişsel farkındalık, bireysel farklılık, adil ölçü, hayvan hakları, yapabilirlikler, hayal gücü, ahlaki ve sosyal kural algısı, oyun, PYP, dijital teknoloji, dijital yetkinlik, çocuk edebiyatı kitapları, çocuk hikâyeleri, alegorik hikâye, dijital öyküleme, öyküleştirme, çizgi film, söylem, metin işleme süreci, sözlü iletişim, bilgiyi organize etme, transfer, epistemoloji, diyalog.	1 (107 kavram)
Toplam		430

Tablo 9 incelendiğinde, “Çocuklar için felsefe (P4C)/Çocuklar için felsefe (47)”, “Çocuklar ile felsefe/Çocuklarla felsefe (18)”, “Okul Öncesi Eğitim/i (16)”, “felsefe (12)”, “P4C/P4C (çocuklar için felsefe) (11)”, “eleştirel düşünme (10)”, “düşünme eğitimi/düşünme becerileri eğitimi (6)”, “düşünme becerisi/becerileri (6)”, “çocuklar için felsefe eğitimi (5)”, “felsefi düşünme/felsefece düşünme (5)”, “çocuk edebiyatı (5)”, “Matthew Lipman/Lipman (4)”, “çocuklar için felsefe eğitimi programı (4)”, “yaratıcılık (4)”, “okul öncesi öğretmeni/okul öncesi öğretmenleri (4)”, “ilkokul (4)”, “eğitim (4)”, “çocuk (4)”, “eleştirel düşünme becerileri/eleştirel düşünme becerisi (4)”, “felsefe eğitimi (3)”, “düşünme (3)”, “akıl yürütme (3)”, “epistemolojik inançlar/epistemolojik inanç (3)”, “eylem araştırması (3)”, “sorgulama topluluğu (2)”, “felsefe temelli öğretim/felsefi temelli öğretim (2)”, “felsefi sorgulama (2)”, “sorgulama (2)”, “üst düzey düşünme (2)”, “işbirlikli düşünme (2)”, “problem çözme (2)”, “eleştirel düşünme (2)”, “yaratıcı düşünme (2)”, “okul öncesi öğretmen adayları (2)”, “Hayat bilgisi (2)”, “Sosyal bilgiler (2)”, “özel yetenekli öğrenci/ler (2)” ve “Fen eğitimi (2)”, “John Dewey/Dewey (2)”, “nitelikli çocuk kitapları/çocuk kitapları (2)”, “uzaktan eğitim/çevrim içi eğitim (2)” vs. gibi toplamda 430 olmak üzere, 153 farklı anahtar kelimenin lisansüstü tezlerde yer aldığı belirlenmiştir.

10. Onuncu Alt Problemin Bulguları

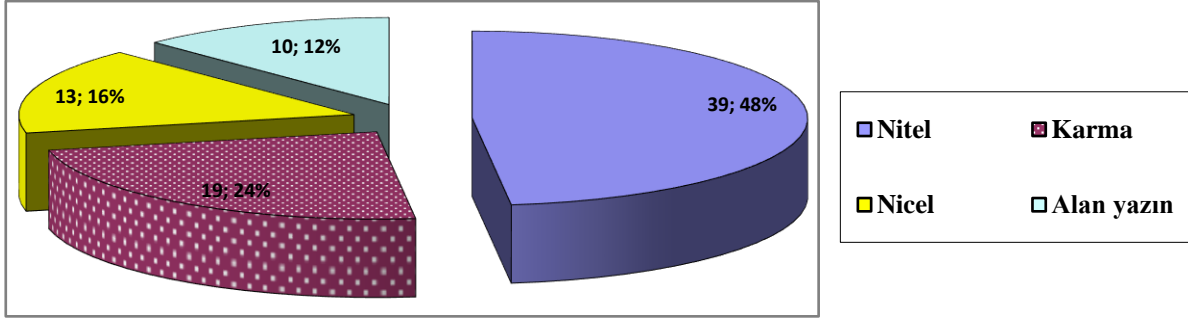
Araştırmanın ilgili alt probleminde “*Türkiye’de yapılmış P4C’ye yönelik lisansüstü tezlerin araştırma türlerine göre dağılımları nasıldır?*” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin

sonuçlarında ise “tezin yapıldığı üniversite” açısından elde edilen verilerin “yüksek lisans” ve “doktora” tezine göre dağılımları “**Tablo 10**” ve “**Grafik 8**” aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 10.

Lisansüstü tezlerin araştırma türlerine göre dağılımları

Tezin Araştırma Türü	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Nitel yöntem	30	9	39	48
Karma yöntem	15	4	19	24
Nicel yöntem	11	2	13	16
Alan yazın	9	1	10	12
Toplam	65	16	81	100



Grafik 8. Lisansüstü tezlerin araştırma türlerine göre dağılımları

Tablo 10 ve **Grafik 8** incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin 30’u nitel, 15’i karma, 11’nicel ve 9’u alan yazın araştırması olarak yapılmışken; doktora tezlerinin 9’u nitel, 4’ü karma, 2’si nicel ve 1’i alan yazın araştırması olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadaki tezlerin % 48’ini 39 tez ile nitel araştırma, % 24’ünü 19 tez ile karma yöntem, % 16’sını 13 tez ile nicel araştırma ve % 12’sini ise 10 tez ile alan yazın araştırmaları meydana getirmektedir.

Türkiye’deki Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Konulu Lisansüstü Tezler Bibliyografyası (2008-2024)

İnternet veri tabanında lisansüstü tezlere ulaşabilmek amacıyla YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi internet veri tabanının ana sayfasında (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jspyer Alan>) “tarama terimi giriniz” kısmına “P4C”, “çocuklarla felsefe” ve “çocuklar için felsefe” anahtar kelimeleri girilmiştir. Sonrasında “aranacak alan, izin durumu ve tez türü” kısmında yer alan “tümü” seçeneği seçilerek “bul” sekmesinden arama gerçekleştirilmiştir. Bunun neticesinde de YÖK’ün internet veri tabanında P4C’ye yönelik 81 lisansüstü tez bulgusuna ulaşılmıştır. İnternet veri tabanı içerisinde karşılaşılan lisansüstü tezler soyadlarına göre alfabetik olarak sıraya konulmuştur. Tezlerin numaralandırılarak sıralandırılmasına “**Türkiye’deki Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Konulu Lisansüstü Tezler Bibliyografyası (2008-2024)**” başlığı altında yer verilmiştir. Tezlerin bibliyografyasının örnek sıralaması ise aşağıdaki şekildedir:

- Soyad, İsmi Baş Harfi. (Tez Tarihi). Tezin Adı (Tez Türü). Üniversitenin Adı Tezin Yapıldığı Enstitü, Şehir.

a. Doktora Tezleri

2024

1. Yıldız, N. (2024). Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
2. Sel Odabaş, S. (2024). Ahlaki Eylemin Canlılığına Dair Teorik ve Pratik Soruşturma: Aristoteles, Martha Nussbaum, Matthew Lipman (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

2023

3. Kelleci, D. (2023). İlkokul Öğrencilerinin Felsefi Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

4. Ünal, A. (2023). Matthew Lipman'da Çocukların Düşünsel Gelişiminde Felsefenin Kritik Rolü (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
2022
5. Akan, R. (2022). Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
6. Akıncı Demirbaş, E. (2022). Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7. Özcan, S. (2022). Felsefi Temelli (P4C) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri İle Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
8. Su, M. (2022). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Dini Düşünce Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
2020
9. Demiral, S. (2020). Çocuklarla Evrensel Öğrenme: Çevrimiçi Çocuklukta Özneleşme Mekanizmaları (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
10. Kaya, N. B. (2020). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
11. Yüceer, D. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
2019
12. Boyraz, C. (2019). İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
13. Sormaz Ögüt, F. (2019). Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2018
14. Dirican, R. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2017
15. Taş, I. (2017). Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
2015
16. Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

b. Yüksek Lisans Tezleri

2024

1. Aksoy, M. (2024). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Fene Karşı Tutum ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
2. Aydoğan, B. (2024). Çevrim İçi Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Öğrenenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Deneyimlerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
3. Barışan, M. (2024). John Dewey'in Eğitim Anlayışı ve Çocuklar İçin Felsefe (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

4. Çiner, H. (2024). Çocuk Kitapları Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin Hayvan Haklarıyla İlgili Farkındalıkları Üzerine Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Araştırması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
5. Dal, H. B. (2024). Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Metinleri İle Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
6. Demir, A. (2024). İnformel Mantık Bağlamında P4C (Çocuklar İçin Felsefe) Metodu Üzerine Bir Araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hakkâri Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hakkâri.
7. Sevimli, Ö. (2024). Çocukları İçin Felsefe Bağlamında Mustafa Ruhi Şirin'in Bazı Eserlerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

2023

8. Şahin, D. (2023). Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
9. Özkılıç, G. E. (2023). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Bilişsel Farkındalığa ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
10. Erkol, E. D. (2023). Okul Öncesinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının Öğretmen ve Akademisyen Görüşlerine Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
11. Aslan, A. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe Programlarına Yönelik Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Analizi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
12. Ulucan, S. (2023). Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinin Öğrenenlerin Deneyimlerine ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
13. Sarıkaya Tezcan, A. (2023). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Temelli Kitaplarla Yürütülen Uygulamaların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
14. Durgu Gündüz, E. (2023). P4C Yöntemi İle Yetişkinlerle Varoluş Üzerine Düşünme: "Çocuk, Köstebek, Tilki ve At" Kitabı Üzerine Bir İnceleme (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
15. Kuşcu, Ş. (2023). Felsefi Kavramlar ve Çocuklar İçin Felsefe (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
16. Sezer, Ş. (2023). Birleştirilmiş Sınıflarda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları: Bir Durum Çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
17. Karabatak Yılmaz, N. (2023). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın (P4C) Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
18. Kazdal, İ. G. (2023). Paydaş Görüşlerine Göre İlkokul 4. Sınıf Çocuklar İçin Felsefe Dersi Öğretim Programının Özellikleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
19. Ünal, Ü. (2023). Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinin Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
20. Akar, D. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitiminde Yürütülen Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deneyimleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
21. Orak, N. (2023). Çocukluk Çalışmaları Üzerine Eleştirel Bir Soruşturma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
22. Temiz, M. (2023). Çocuk ve Felsefe (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

23. Demirel Mıstak, F. (2023). İnsan Felsefesindeki Alegorik Hikaye Geleneğinin Çocuklarla Felsefe (P4C) Uygulamalarında Kullanımı Hayy. B. Yaksan Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
24. Kırız, O. (2023). İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
25. Karaboğa, İ. (2023). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dinleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.

2022

26. Kulkul, Y. (2022). İlkokul Üçüncü Sınıf Müfredatının Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Metoduna Göre İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
27. Acar, F. (2022). Enhancing Critical Thinking and English Speaking Skills of Gifted Students Through "Philosophy for Children (P4C) Approach" in an EFL Context (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
28. Korla Öztürk, A. (2022). Çocuklar İçin Felsefe Programının 10. Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
29. Altunsöz, F. (2022). Çocuklar İçin Felsefe Programının Uygulanmasının Önemi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
30. Gürdal, G. (2022). Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Hipotetik Düşünme Yönteminin İlkokul BİLSEM Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
31. Özdemir, B. (2022). Çocuklar İçin Felsefe Kitaplarının Nitelikli Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler Bakımından İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
32. Canbaz, Ç. (2022). Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefenin Kavramsal Temelleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
33. Atar, Ö. (2022). Okul Öncesi Eğitimde Yararlanılabilecek Çocuk Edebiyatı Kitaplarının Çocuklar İçin Felsefe Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
34. Budak Durmuş, F. (2022). Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye'de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
35. Karagöz, S. (2022). Çocuklarla Felsefe Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Akıl Yürütme Örüntüleri ve Kanıt Kullanımları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
36. Davan, Z. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
37. Karasular, S. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuklarla Felsefe Etkinlikleri Sırasındaki Akıl Yürütme Örüntülerinin İncelenmesi: Epistemolojik İnançların Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
38. Opak, B. (2022). Düşünme Becerileri ve Çocuklarla Felsefe (P4C) Temelli Öğretmen Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç ve Öğretim Pedagojileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
39. Alabaz, B. (2022). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
40. Karaçelik, E. (2022). Çocuk Felsefesi Temelli Dijital Öykülemenin 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

41. Çakır Kaytancı, M. (2022). Felsefi Bir Öğrenme Ortamı Olarak Matthew Lipman'ın Sorgulama Topluluğu (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 2021**
42. Turhan, A. (2021). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 3. Sınıf Uygulaması: Bir Eylem Araştırması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
43. Kayaalp, M. (2021). İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
44. Daşdelen, K. (2021). Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Yönelik Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
45. Canbaz Altunsoy, B. (2021). Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
46. Kabil, G. (2021). Çocuklarla Felsefe Eğitici Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Pedagojik Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
47. Çakmak, R. Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Eğitim Programına İlişkin Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
48. Türitoğlu, G. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çocuklarla Felsefe Öğretimine İlişkin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
49. Erdemir, T. (2021). Erken Çocukluk Dönemi Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünmeye Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
50. Uçar, O. (2021). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Bağlamında Cartoon Network Çizgi Filmlerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
51. Kaya, S. (2021). Felsefe Eğitiminin Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
52. Ünal, S. (2021). Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe Düşünme Yöntemlerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- 2020**
53. Türksoy, N. (2020). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Sorgulamaya Yönelik Görüşlerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı: Bir Karma Yöntem Araştırması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
54. Aslan, Y. (2020). Çocuk Edebiyatında "Çocuk Felsefesi"Ne Jackson Konsepti Açısından Bir Yaklaşım (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
55. Koyuncu, E. D. (2020). Investigating the Views of Preschool Teachers Regarding Philosophy with Children Through PWC Experience (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
56. Pekkarakaş, E. (2020). Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- 2019**
57. Işıklar, S. (2019). Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
58. Karasu, F. Z. (2019). İlkokul Çocukları İle Felsefe Yapmak Üzerine Nitel Bir Araştırma: Dördüncü Sınıf Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

59. Güven, B. (2019). Çocuklarla Yapılan Felsefe Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
60. Günhan Altıparmak, İ. (2019). The Role and Significance of Curiosity in Philosophy for Children (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2018
61. Erdoğan, P. (2018). Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2016
62. Şavşet, S. (2016). Sorgulama Tabanlı Eklektik Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2014
63. Kurşunlu, E. (2014). Okul Öncesi Eğitim Programının Düşünme Becerileri Öğretimi Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
2008
64. Okur, M. (2008). Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılğanlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
65. Mazi, A. (2008). Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, Türkiye’de P4C konulu lisansüstü tezlerin bibliyografyasının oluşturulmasını ve bibliyometrik analizlerinin yapılmasını kapsamaktadır. İnternet veri tabanında lisansüstü tezlere ulaşabilmek amacıyla YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi internet veri tabanının ana sayfasında (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) yer alan “tarama terimi giriniz” kısmına “P4C”, “çocuklarla felsefe” ve “çocuklar için felsefe” anahtar kelimeleri girilmiştir. Sonrasında “aranacak alan, izin durumu ve tez türü” kısmında yer alan “tümü” seçeneği seçilerek “bul” sekmesinden arama gerçekleştirilmiştir. Bunun neticesinde de internet veri tabanında P4C’ye yönelik 81 lisansüstü tez bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan tezlerin tamamına ilgili veri tabanından direkt erişilmiştir.

Araştırmada, 65 yüksek lisans, 16 doktora tezi, toplamda ise 81 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Tezlerin, 2008-2024 yıllarını kapsadığı, en fazla tezin yapıldığı yılların, 20 lisansüstü tezi ile 2022 ve 2023 yılları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2009-2010-2011-2012 ve 2013 yıllarında ise Türkiye’de P4C’ye yönelik tez yapılmadığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 55’i kadın, 10’u erkek araştırmacı tarafından yapılmışken; doktora tezlerinin 13’ü kadın, 3’ü erkek araştırmacı tarafından yapılmıştır. Prof. Dr. danışmanlığındaki 42 tezin 30’u yüksek lisans, 12’si doktora tezi; Doç. Dr. danışmanlığındaki 23 tezin 21’i yüksek lisans (1 tez 2 danışmanlı), 3’ü doktora tezi ve Dr. Öğr. Üyesi danışmanlığındaki 17 tezin 15’i yüksek lisans, 2’si doktora tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Tezlerden sadece 2’si çift danışman (Prof. Dr. danışmanlığının yanında 2. danışman olarak Dr. Öğretim Üyesi* ve Doç. Dr. danışmanlığının yanında 2. danışman olarak Doç. Dr.*) ile yürütülmüştür. Araştırmadaki 81 lisansüstü tez, 50 farklı üniversite tarafından yapılmıştır. En fazla tez 6 tez ile “İstanbul Aydın Üniversitesi” tarafından yapılmıştır. Enstitü bazında en fazla tezin “Eğitim Bilimleri Enstitüsü (39)” tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ana bilim dalı bazında ise en fazla tez “Temel Eğitim/İlköğretim (34) (Sınıf eğitimi – 18/Okul öncesi eğitimi – 16)” ana bilim dalında karşımıza çıkmaktadır. 12 farklı ana bilim dalı tarafından yapılan lisansüstü tezlerden yüksek lisans tezleri 12 farklı ana bilim dalında, doktora tezleri ise 8 farklı ana bilim dalında gerçekleştirilmiştir. “Sınıf eğitimi (18)” bilim dalında en çok tezin yapıldığı sonucuna ulaşılmış, 20 farklı bilim dalı tarafından yapılan lisansüstü tezlerden yüksek lisans tezleri 18 farklı bilim dalında, doktora tezleri ise 9 farklı bilim dalında gerçekleştirilmiştir. Anahtar kelimelerden en sık kullanılan “çocuklar için felsefe/çocuklar için felsefe (P4C) (47)” kavramı olarak belirlenmiş, ayrıca 153 farklı anahtar kelime, toplamda ise 430 anahtar kelimenin lisansüstü tezlerde yer aldığı görülmüştür. Son alt problemin

bulgularında ise tezlerin 39'unun nitel araştırma, 19'unun karma yöntem, 13'ünün nicel araştırma ve 10'unun ise alan yazın araştırması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dirican (2024) 1975-2022 yıllarını kapsayan ilgili çalışmada 651 veri elde etmiş ve bu çalışmada çeşitli yönlerden veriler elde edilerek bibliyometrik analizler yapılmıştır. İlgili çalışmada en çok kullanılan anahtar kelimelerin sırasıyla “çocuklar için felsefe”, “çocuklar ile felsefe”, “eleştirel düşünme”, soruşturma”, “topluluk”, “beceriler”, “felsefe eğitimi”, “erken çocukluk”, methodoloji”, “müfredat” ve “öğretmen mesleki gelişimi” gibi kavramlar olduğundan bahsetmektedir. Bu çalışmadaki anahtar kelimelerin ise sırasıyla “çocuklar için felsefe (P4C)”, “çocuklar ile felsefe”, “Okul öncesi eğitim/i”, “felsefe”, “P4C/P4C (çocuklar için felsefe)”, “eleştirel düşünme”, “düşünme eğitimi/düşünme becerileri eğitimi”, “düşünme becerisi/becerileri”, “çocuklar için felsefe eğitimi”, ve “felsefi düşünme/felsefeye düşünme” gibi kavramların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lafcı Tor (2023), araştırmasındaki 31 çalışmadan 10 makaleden 5'inin karma yöntemle, 4'ünün nicel yöntemle, 1'inin ise nitel araştırma yöntemiyle yürütüldüğünü; 14 yüksek lisans tezinden 2'sinin karma, 8'inin nicel ve 4'ünün nitel araştırma yöntemiyle yapıldığı, doktora tezlerinden 4'ünün karma, 2'sinin niceliksel ve 2'sinin de nitel araştırma yöntemiyle yapıldığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmada ise 65 yüksek lisans tezinden 30'u nitel, 15'i karma, 11'i nicel ve 9'u alan yazın araştırması olarak yapılmışken; 16 doktora tezinden 9'u nitel, 4'ü karma, 2'si nicel ve 1'i alan yazın araştırması olarak yapılmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi Budak Durmuş ve Çalışkan'ın (2022) çalışmalarında da nitel çalışmaların ağırlıklı olduğu sonucuna erişilmiştir. Diğer çalışmalarla da desteklenen bu çalışma ile Türkiye'de son yıllarda ilgi gören bir model olan P4C üzerine yapılan tezlerin verilerinin derlenerek literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. İlgili araştırmalar ile desteklenen sonuçları sahip olan bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bilgiler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmak istenmiştir:

- ✓ P4C bağlamında farklı bilim dallarında düşünme becerilerinin geliştirildiği çalışmalara yer verilebilir.
- ✓ P4C bağlamında fenomoloji (olgubilim) çalışmalarına yer verilebilir.
- ✓ P4C bağlamında çok yönlü değişkenlerin ölçüldüğü karma yöntem çalışmalarına yer verilebilir.
- ✓ P4C bağlamında farklı türde ölçekler geliştirilebilir.
- ✓ P4C bağlamında gözlem, görüşme ve deneyimlerin olduğu çalışmalara yer verilebilir.
- ✓ P4C bağlamında ilgi ve eğilimleri dikkate alan çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Farklı disiplinlerin programları ve ders kitapları bağlamında P4C'nin yerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ P4C bağlamında farklı disiplinlerin programları ve ders kitapları bağlamında bilgi, beceri, değer, tutum, kavram, eğilim ve bileşenler yönünden analizlerin yapıldığı çalışmalara yer verilebilir.
- ✓ Farklı disiplinlerin programları ve ders kitapları bağlamında P4C'nin yerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, R. (2022). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bursa.
- Akıncı Demirbaş, E. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boyraz, C. (2019). *İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiner, H. & Erginer, E. (2023). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Üzerine Odaklanmış Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Analizi Üzerine Bir Sistemik Derleme. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı, 93-118.
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking And Philosophy For Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.

- Demiral, S. (2020). *Çocuklarla Evrensel Öğrenme: Çevrimiçi Çocuklukta Özneleşme Mekanizmaları (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dirican, R. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dirican, R. (2024). Çocuklar İçin Felsefenin Bibliyometrik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 771-800.
- Durmuş, F. B., & Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye’de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi. *Felsefe Dünyası*, 2(76), 105-134.
- Kaya, N. B. (2020). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kelleci, D. (2023). *İlkokul Öğrencilerinin Felsefi Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kizel, A. (2016) Philosophy With Children as an Educational Platform For Selfdetermined Learning. *Cogent Education*, 3:1, 1-11, 1244026, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1244026.
- Kurşunlu, E. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Programının Düşünme Becerileri Öğretimi Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Lafcı-Tor, D. (2023), Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Sistemik Derleme. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22 (3), 703-740. DOI: 10.20981/kaygi.1347085
- Letseka, M. M. (2013). Understanding of African Philosophy Through Philosophy For Children (P4C). *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 745-753.
- Lipman, M. (2017). *The Institute for the Advancement of Philosophy For Children (IAPC) program*. In Naji, S. & Hashim, R. (Eds.), *In History, Theory and Practice of Philosophy For Children: International Perspectives* (pp. 3-11). London: Routledge.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özcan, S. (2022). *Felsefi Temelli (P4C) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri ile Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sel Odabaş, S. (2024). *Ahlaki Eylemin Canlılığına Dair Teorik ve Pratik Soruşturma: Aristoteles, Martha Nussbaum, Matthew Lipman (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sormaz Ögüt, F. (2019). *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soysal, Y., & Pullu, A. (2020). Söylem-Biliş İlişkileri Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe: Söylem Analizi Yaklaşımı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-73.
- Su, M. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Dini Düşünce Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şavşet, S. (2016). *Sorgulama Tabanlı Eklektik Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

- Ünal, A. (2023). *Matthew Lipman'da Çocukların Düşünsel Gelişiminde Felsefenin Kritik Rolü (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Ünal, S. (2021). *Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefeye Düşünme Yöntemlerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2024). *Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistemik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yüceer, D. (2020). *Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

KÜLTÜR ÖĞRETİMİ/AKTARIMI, KÜLTÜREL FARKINDALIK VE KÜLTÜREL ETKİLEŞİM AÇISINDAN DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ VE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMI'NIN KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND THE TURKISH TEACHING PROGRAM FOR FOREIGNERS IN TERMS OF CULTURAL TEACHING/TRANSFER, CULTURAL AWARENESS, AND CULTURAL INTERACTION

Ünal ALDEMİR¹

ÖZ: Kültürel çatışmalarının önüne geçmek, kültürel etkileşim becerisi yüksek vatandaşlar yetiştirmek için; kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim eğitimin önemli kavramlarından. Yabancı dil öğretim alanı yapısı gereği bu konuda en elverişli alanlardan biridir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak bu alanda oluşturulan öğretim programlarında bu kavramların göz önünde bulundurulmuş olması beklenir. Uluslar arası düzeyde, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*; ulusal düzeyde ise *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP)*, yabancı dil olarak dil öğretiminin çerçevesini çizme iddiasında olan programlar olduğuna göre, söz konusu bağlamda bu programlarda ortaya konulan yaklaşımı belirlemek önem arz etmektedir. Bu çalışmada, her iki program, bahsi geçen husulara verdikleri yer ve önem bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle elde edilecek bulgular içerik analizine tabi tutularak ortaya konmuştur. Çalışma sonunda *DAOBM*'de dil/kültür öğretimi çerçevesinde *çokdilli* ve *çokkültürlü* kavramlarıyla temsil edilen aktif ve sosyal aktör rolünde bir birey/vatandaş oluşturulmasının hedeflendiği, bu bağlamda oluşturulan içerikte ise özellikle *sosyokültürel bilgi/beceri/tutum* ve *sosyodilbilimsel yetenek* kavramlarının inşa edilip kullanıldığı görülmüştür. *TYDÖP*'nin ise kavramsal olarak yeni bir pencere açmamakla birlikte *DAOBM*'de teorik olarak sunulan kavramlara dayalı izlenceler oluşturmakla problemin çözümüne katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, söz konusu programların konuya yaklaşımını karşılaştırmalı olarak ortaya koymak bakımından önemlidir.

Anahtar sözcükler: yabancı dil öğretimi, kültür öğretimi, kültürel farkındalık, kültürel etkileşim, vatandaşlık eğitimi.

ABSTRACT: To prevent cultural conflicts and to nurture citizens with high cultural interaction skills, culture teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction are important concepts in education. Due to its structure, the field of foreign language teaching is one of the most suitable areas for this. As a natural consequence of this situation, it is expected that these concepts are considered in the teaching programs developed in this field. On an international level, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), and on a national level, the Turkish Teaching Program for Foreigners (TYDÖP), claim to outline the framework of language teaching as a foreign language. Therefore, it is important to determine the approach presented in these programs in the aforementioned context. In this study, both programs have been comparatively examined in terms of the importance and emphasis they place on the mentioned issues. Findings obtained through the document analysis method have been revealed through content analysis. At the end of the study, it was observed that the CEFR aims to create an active and social actor in the role of a multilingual and multicultural individual/citizen within the framework of language/culture teaching. In this context, it was seen that the concepts of sociocultural knowledge/skills/attitudes and sociolinguistic competence were constructed and utilized. It was concluded that although TYDÖP does not open a new conceptual window, it contributes to solving the problem by creating curricula based on the concepts theoretically presented in the CEFR. This study is important in terms of revealing the approach of the mentioned programs to the subject in a comparative manner.

Keywords: teaching foreign language, cultural teaching, cultural awareness, cultural interaction, citizenship education

Bu makaleye atf vermek için:

Aldemir, Ü. (2024). Kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim açısından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın karşılaştırılması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 118-137.

Cite this article as:

Aldemir, Ü. (2024). A comparison of the Common European Framework of Reference for Languages and the Turkish Teaching Program for Foreigners in terms of cultural teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 118-137.

¹ Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize/Türkiye, e-mail:unal.aldemir@erdogan.edu.tr, ORCID: [0000-0002-2660-4414](https://orcid.org/0000-0002-2660-4414)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When the sources are examined, it is seen that there are dozens of definitions of culture. The elements generally emphasized in these definitions are more or less the same as those highlighted in the definition by Ziya Gökalp (1976, p. 24), one of the first users of the concept in our context: "Culture (hars) is the harmonious aggregate of a nation's religious, moral, legal, intellectual, aesthetic, linguistic, economic, and technical lives." The origin of the concept in Western languages (cultura) and its counterpart used by Gökalp (hars) both mean the cultivation, improvement, and refinement of land. Although this concept, which bears traces of the agricultural society, undoubtedly gained new meanings as humanity transitioned from an agricultural society to an information society and then to the age of artificial intelligence, it can be argued that what is emphasized at the core of all these meanings remains the same: the human trace (whether left on land, objects, knowledge, or machines). This trace is undoubtedly the distinguishing feature of humans in the world of living beings. Humans are not only different from other living beings by leaving this trace but also by transferring these traces from generation to generation.

According to international agreements, every culture is valuable, and necessary measures should be taken to protect and develop it. The details of this issue are clearly stated in the convention adopted at the general conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), held in Paris from October 3-21, 2005.

Cultural transmission is naturally a learning process, and this learning process will have dimensions such as the teaching of culture, cultural awareness, and cultural interaction. Cultural interaction undoubtedly begins with cultural awareness. Tomalin and Stempleski, the authors of the work "Cultural Awareness," which fills an important gap in this field, emphasized at the beginning of their study that they chose this concept because it is suitable for the following three meanings:

1. Being aware of one's culturally determined behaviors;
2. Being aware of others' culturally determined behaviors;
3. The ability to explain one's cultural perspective (Tomalin and Stempleski, p. 5).

The formation of awareness is undoubtedly a learning process, and thus creating awareness naturally falls within the scope of education. In the aforementioned work, the objectives of the education that should be given to increase awareness are listed as follows, also benefiting from the book "Teaching Culture" (Seelye, 1988):

1. Helping students understand that all people exhibit culturally conditioned behaviors.
2. Helping students understand how social variables (gender, social class, and residence) affect people's ways of speaking and behaving.
3. Helping students become more aware of conventional behaviors in common situations in the target culture.
4. Helping students increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language.
5. Developing students' ability to evaluate and refine generalizations about the target culture with supporting evidence.
6. Providing students with the necessary skills to find and organize information about the target culture.
7. Stimulating students' intellectual curiosity about the target culture and encouraging them to develop empathy toward it.

After listing the "seven goals of cultural teaching" in this way, the following recommendations are given for those who will carry out this teaching to consider when preparing lesson plans to achieve these goals:

1. Provide access to culture through the language being taught.
2. Ensure the examination of cultural behaviors as an integral part of every lesson.
3. Aim for students to achieve the socio-economic competence they feel they need.
4. Aim for all levels to understand both their own culture and the culture of the target language.
5. Acknowledge that all teaching about culture does not imply behavior change but rather an awareness and tolerance of cultural influences affecting one's and others' behaviors (Tomalin and Stempleski, p. 25).

One of the environments where education is provided to create cultural awareness and thus cultural transmission and cultural interaction is realized is, in the general framework, foreign language institutions and organizations that teach Turkish as a foreign language. In these institutions and organizations, a second

language (foreign language) is taught within a certain program framework, and efforts are made to create cultural interaction by raising awareness of the culture of the foreign language learned. Modern approaches do not consider the learning of a standardized language, as foreseen in the traditional perspective, sufficient. They find it appropriate to learn forms of use outside the standard use of the target language to enable communication within the framework of multilingualism and multiculturalism (Günday, 2013, p. 329).

Learning a foreign language is not only encountering a foreign language and inevitably comparing it with the native language; it is also a process that inevitably brings about a comparison between cultures. It is undoubtedly necessary to follow a conscious program for this process to turn into harmony and reconciliation rather than intercultural conflict. Culture, as Ziya Gökalp pointed out long ago and translated into Turkish with the words "hars" and "tehzib," has two dimensions. The first represents the democratic and national dimension, while the second expresses the aristocratic and international dimension. A person, under the influence of hars, perhaps only values their own nation's culture, but if they have seen tehzib, they also appreciate the cultures of other nations and try to taste their pleasures. Therefore, tehzib makes the people it contacts somewhat humanistic, somewhat tolerant, benevolent to every individual and nation, and eclectic (Gökalp, 1976, p. 97). Yiğit, who emphasizes the importance of identifying source culture, target culture, and common cultural elements and using these elements in language education-teaching processes, states that through foreign language teaching systems created in the axis of source culture and target culture, learners will not view the elements of the target culture they encounter for the first time with negative and high anxiety, and thus desired motivation will be achieved in a short time (Yiğit, 2014, pp. 1-3).

A possible intercultural conflict in the process of learning a foreign language will negatively affect learning motivation and thus the language learning process. The existing schemas of foreign language learners make it difficult to understand and retain the information of the new language. When students lack the cultural background assumptions and structures related to the target culture, reading the text becomes a time-consuming, laborious, and frustrating experience (Uzun, 2022, p. 179). Schumann, who conducted a study to explain why some second language learners fail compared to others despite having the same initial level, identified twelve distances/boundaries, eight social and four psychological, that could affect the language learning process (Teemant and Pinnegar, 2007, pp. 201-202). These distances and their explanations are as follows:

Social Distance Features

Patterns of Social Dominance: Reference groups of native speakers may be superior, inferior, or equal in terms of politics, culture, technology, or economy. If they see their group as superior, they may not learn the second language.

Integration Strategies: Assimilationist students abandon native values and lifestyles. Preservationist students maintain native values and lifestyles. Accommodative students become bicultural and vary depending on the group.

Enclosure: When groups share social facilities, enclosure is low, supporting language learning.

Intended Length of Residence: The duration of a student's stay in the country and the length of residence affect motivation to learn a new language.

Cohesiveness: Strong in-group contact and few out-group contacts in the native community affect second language learning.

Size: The size of the native community can affect second language learning.

Cultural Congruence: Similarity and compatibility between cultures affect second language learning.

Attitudes: The feelings of reference groups toward each other affect learning.

Psychological Distance Features:

Language Shock: Feeling foolish while trying to learn the language makes learning less likely.

Culture Shock: Experiencing anxiety or disorientation in the culture makes learning less likely.

Motivation: The level of motivation affects learning.

Ego-Permeability: How rigidly second language learners view their first language affects the learning of the second language.

Since foreign language (second language) teaching is a process intertwined with culture teaching, cultural awareness, and interaction, teaching programs related to this process should be prepared considering the context and principles highlighted above. This study was conducted to determine to what extent the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Turkish Teaching Program for Foreigners (TYDÖP) include the aspects pointed out above in a comparative manner.

The CEFR, since its publication in 2001, has been an important guide for foreign language teaching at an international level. The program prepared by the European Commission describes itself as a framework program:

Prepared based on legal and scientific foundations,
Serving as a basis for programs, guidelines, exams, and textbooks,
Describing the communicative knowledge and competencies (including the cultural dimension) that language learners should have,
Defining the proficiency levels to be measured,
Removing barriers to communication among experts,
Providing control, coordination, and standardization by presenting sample materials to the parties,
Bringing transparency to proficiency certificates thanks to the common foundation it is based on (CEFR, p.1).

TYDÖP is the first program prepared in Turkey for the international teaching of Turkish. Published by the Turkish Maarif Foundation in 2020, the program is fundamentally based on the CEFR. The 21st Century Skills, European/Turkish Competencies, and the core values in the 2019 Turkish Language Teaching Program are the other references used in preparing the program (TYDÖP, p. 12).

Method

The problem of the study is defined as follows: In the context of culture teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, what perspective do DAOBM and TYDÖP present? In addition to this primary problem, the study seeks to answer the following sub-questions:

- What kind of individual/society is intended to be created through foreign language teaching?
- Which fields/concepts can be utilized in foreign language teaching to benefit the creation of this type of individual/society?

This study is designed according to qualitative research methods and is a descriptive study based on document examination and analysis. The data of the study are collected from the foreign language teaching programs named DAOBM and TYDÖP using the document examination method. The collected data are subjected to content analysis and described. Content analysis is regarded as a scientific approach that allows the objective and systematic examination of verbal, written, or other materials (Tavşancıl and Aslan, 2001: 22).

Findings

Analyzing cultural awareness, cultural transmission, and cultural interaction, CEFR and TYDP are essentially language teaching programs. Like any teaching program, these programs have emerged as a result of the need-purpose-content-learning-teaching process-evaluation cycle (Balcı & Melanlıoğlu, 2020, p. 177). Before delving into the resulting content, it is important to highlight the characteristics of these programs in terms of needs and objectives. Considering the need-purpose cycle, it is understood that the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is designed to meet needs and achieve objectives within the European framework, as indicated by its name, rather than a global scope. The priority is both global and continental, with Europe at the forefront. It can be said that the program aims to train the ideal European citizen (multilingual, multicultural, active, social actor), thereby securing Europe's future by revitalizing its potential (cultural, economic, political) and realizing the ideal of "greater Europe." However, this does not mean that the program cannot be applied globally. Since the program presents a flexible framework, it is universal in the principles and methods it outlines, even though it is designed with Europe in mind.

When examining the introduction of the program, the phrases used (Europeans with different linguistic and cultural backgrounds, those living in Europe, European countries, different education systems in Europe, mobility in Europe, learning various European languages, linguistic and cultural diversity in Europe, rich heritage, communication and interaction among Europeans, better knowledge of European languages, greater convergence at the European level, effective European [language teaching] system, all of Europe, European cultural life, multilingual and multicultural Europe, pan-European, European language learners) clearly indicate that the target audience is Europeans. The needs and objectives emphasized in the introduction of the CEFR can be summarized as follows:

It is natural for communication and interaction barriers to exist among European societies due to their different linguistic and cultural backgrounds. To overcome these barriers, it is necessary to improve the quality of communication among European societies (p. IV).

European societies need free movement, mobility, and direct contact. This need can only be met with good communication, proper understanding, and close cooperation (p. IV).

European citizens need to be independent, responsible, and collaborative in their thoughts and actions, requiring certain knowledge, skills, and attitudes necessary for democratic citizenship. Learning and teaching methods that meet this need should be supported (p. IV).

Given Europe's multilingual and multicultural structure, it is necessary to have multilingual and multicultural competence to live in Europe and meet the communicative demands of this structure (p. VI).

The aim is to make European citizens active citizens and social actors. The primary objective of language education is to enhance the development of the learner's entire personality and identity awareness through experiences with linguistic and cultural differences (p. 1).

The general goal is to achieve great unity among European countries, with cultural cooperation and joint activities to achieve this unity (p. 1).

Emphasizing the presence of linguistic and cultural diversity as a common resource and rich heritage in Europe, it is highlighted that this should be seen as an opportunity rather than an obstacle to the greater unity of Europe, and the role of education in this regard is emphasized (p. 2).

The importance of increasing communication and interaction among people with different mother tongues in Europe is highlighted, emphasizing the value of this approach in breaking down prejudices and overcoming discrimination (p. 2).

Intensifying international mobility may lead to some negative outcomes. Protecting Europe against these potential negatives is also set as a political goal.

Europe's cultural richness is hidden in its national and regional languages. Encouraging the learning of these languages will bring these riches to light, allowing them to develop and flourish.

Overcoming potential dangers posed by those marginalized due to a lack of communication skills (p. 3).

It is emphasized that the realization of this entire need-purpose alignment is only possible with a better knowledge of modern European languages.

Regarding the general framework intended to be created, an analysis of TYDP reveals the following findings:

As emphasized in its introduction, TYDP has been created to respond to needs arising more from external influences (increasing interest in the Turkish language and culture, intensive migration to Turkey, increasing international student mobility, social and economic developments) than internal ones.

Communicative and cultural competencies are two of the five criteria considered in the preparation of the program (p. 12).

The program makes similar emphases to the CEFR (intercultural communicative competencies, lifelong learning principles, autonomous, sensitive to universal and local values, intercultural awareness, individual characteristics necessary for international mobility), but unlike the CEFR, it evaluates these on an international scale through the teaching of Turkish language and culture (p. 13).

Unlike the CEFR, TYDP is designed specifically for teaching a single language (Turkish). Therefore, the related achievements are expressed in relation to Turkish (having communication skills in all areas of social life using Turkish comprehension and expression skills).

TYDP is a program that encompasses both universality and locality, as both universal and local references (core values) have been used in its preparation.

As in the CEFR, an action-oriented approach is adopted as the fundamental approach of TYDP, and similarly, both programs emphasize seeing language learners as "social actors." In this context, TYDP emphasizes the action-oriented approach in eight places and the term "social actor" in three places.

Another concept borrowed from the CEFR and used by TYDP is mediation, particularly in the context of cultural transmission and interaction as part of the learning-teaching process in foreign language teaching and multilingual, multicultural learning environments. Mediation involves creating conditions and environments for communication and/or learning, collaborating to create new meanings, encouraging others to construct or understand new meanings, and appropriately transmitting new information. The goal is to equip learners with mediation skills. Additionally, teachers, educators, and/or experienced learners can take on mediation roles during the teaching process (p. 20).

Cultural elements and socio-cultural knowledge supporting the sociolinguistic concept and sociolinguistic competence (daily life, living conditions, interpersonal relationships, values, beliefs, attitudes, body language, social customs, rituals/traditional behaviors) are also included in both programs.

Cultural awareness and intercultural awareness, expected to be acquired through cultural interaction, are among the general objectives of the program, listed in ten points.

Themes directly related to the subject, such as "cultural atlas" and "between cultures," are included in the themes determined for the second stage of secondary education (p. 32).

Under the recommendations for the implementation of the program, the 16th point emphasizes the importance of an intercultural communication strategy in teaching Turkish, highlighting the need to bring to the forefront overlapping cultural elements of the parties in the planning of practices and activities, while also including local cultural values in these application materials (p. 36).

Creating awareness about the Turkish language and culture and encouraging children to communicate with representatives of different languages and cultures is listed among the general objectives of preschool education (p. 90).

Showing learners both their own culture and the values and characteristics of Turkish culture during the education process is included in the Principles of Teaching Turkish (p. 91).

So far, the general framework presented in both programs in terms of needs and objectives has been reflected. In the next section, findings from the analysis of the programs will be presented regarding aspects that can be considered reflections of the needs-purpose context in the content. As a detailed explanation of the needs-purpose context mentioned above, it can be said that the content in the CEFR has been created to answer the following two questions:

What should be the characteristics of the type of person/society intended to be created as a result of language teaching?

To serve the creation of this type of person/society, what areas does language teaching open up, and how can it be used?

1. Multilingualism/Multiculturalism

As an answer to the first question, the concepts emphasized in the program are multilingualism and multiculturalism. In an understanding based on multiculturalism, different cultures are valued and respected accordingly (Kara Özkan, 2022, p. 258). Historical conditions undoubtedly play an important role in the formation of multilingualism and multiculturalism. According to some sources, multilingual and multicultural education models emerged in the 1960s in the United States and the Netherlands due to similar historical conditions: the refugee issue. Countries have transformed into multicultural societies due to waves of migration. Societies with a multilingual/multicultural structure will have to choose one of two paths. Those who choose the first path welcome and respect different cultural structures, reflecting a multicultural understanding. Those who choose the second path do not accept the existence of different cultures and perceive them as a threat to the state (Ulukaya Öteleş, 2020, p. 501). These choices will naturally lead to concepts of multilingual/multicultural society or intercultural conflict.

Multilingualism has often been used in conjunction with multiculturalism in the program in question. Considering the emphasis placed on the language-culture association, it is quite natural for these complementary concepts to be used together. These concepts have both individual and societal dimensions. Since a society comprised of multilingual/multicultural individuals will naturally be multilingual/multicultural, it can be said that these usages highlight the individual and societal reflections of changes resulting from language education.

The concept of multilingualism has been frequently used in the program alongside the related concepts mentioned above. The notable point here is the two-layered nature of the concept. When considered within the first layer, being multilingual simply means that a person/society knows more than one language. However, within the second layer, knowing more than one language alone does not make a person multilingual; it requires the individual to open new windows to communication skills in terms of knowledge, skills, attitudes, and behaviors through the learned language. Başbay and Bektaş (2009) also drew attention to this two-dimensional structure in their studies. Thus, the DAOBM, aiming for multilingualism/multiculturalism, has focused both on teaching new languages and cultures in a simple sense and on considering the enrichment they bring to individuals:

In the context of multilingualism and multiculturalism, learning a language is not about adding a second language to a known language or gaining separate abilities for known languages; it is about possessing a multilingual and multicultural ability suitable for the individual, encompassing all languages (pp. 156-157).

If a person is monolingual, learning another language will enrich their monolingualism through a simple addition; if multilingual, the language learning process will mean a more intricate development (p. 126).

In the process of becoming multilingual/multicultural, as individuals learn expressive skills or cultural elements in another language, their awareness of their own language and culture will also increase.

Thus, the language learning process will make the individual multilingual/multicultural both in their own and other languages. In this context, if a person has awareness and competence within their own language and culture, this will create a positive situation in the second language learning process.

Multilingualism and multiculturalism are related but not dependent concepts. Being multicultural does not necessarily entail being multilingual. It is possible to know a society's culture well without knowing its language, or vice versa (p. 126).

Possessing multilingual and multicultural competence provides individuals with both general skills and the ability to use language skills in different ways. Thanks to this competence, an individual can compensate for a deficiency in one area with another (knowledge, skills, attitudes, etc.), taking advantage of their multilingual and multicultural status. Someone weak in this respect may struggle even if they know the rules of a language very well (p. 126).

A multilingual individual is expected to use the languages they know as a richness in practice (while communicating) even if they mentally keep them separate. A monolingual person, despite utilizing all linguistic and non-linguistic features (gestures, facial expressions), will often simplify their language use due to a lack of expressive richness (not being multilingual). The goal of multilingualism is to develop a linguistic accumulation that encompasses all linguistic abilities rather than learning one, two, or even three languages independently, modeling a native speaker (p. 4).

Multilingualism and multiculturalism are competences that increase communicative and linguistic awareness, bringing metacognitive strategies to the forefront. Thus, sociolinguistic uses are more easily perceived, benefiting from acquired linguistic competences, and recognizing what is general and specific to a language in linguistic structures, improving adaptability to new individuals and situations. A lack of healthy awareness may increase the misconception that one's language and culture are superior despite learning many languages. Awareness, both linguistically and culturally, will accelerate learning even slightly. This awareness will lead to the formation of linguistic and cultural identity alongside the "diversity and richness of being different," improving students' learning abilities (pp. 126-127).

As can be understood from these expressions, this refinement in linguistic and cultural awareness will naturally increase cultural interaction, as one of the obstacles to cultural interaction is ignorance and the other is the prejudices described above as "unhealthy awareness."

The following questions provided in the program and expected to be asked for language learners are important in framing multilingualism:

Has the individual experienced linguistic and cultural richness?

Will they function effectively in different linguistic and cultural environments, and if so, what kind of activities will these primarily involve?

What is the status of experiences of linguistic and cultural diversity during and outside the institution's language teaching process, and how has this developed within this process?

Considering multilingualism and multiculturalism competence, what types of goals are deemed more appropriate?

How will the effective relationship between different elements of multilingualism and multiculturalism competencies be established and maintained without fragmentation?

Which partial competences can enrich, complicate, and differ from existing competencies?

How can learnings related to a specific language and culture be consistently integrated into the general curriculum that develops experiences of many languages and cultures?

Which approach in assessment and evaluation allows for the appropriate recognition of partial competencies and takes into account the diverse multilingual and multicultural abilities of language learners? (p. 163)

2. Sociocultural Knowledge/Skills/Attitudes and Sociolinguistic Competence

When the DAOBM is examined in the context of the answer to the second question under this heading, it is seen that two interconnected titles stand out. The first of these is presented within the four general competences (declarative knowledge, skills and expertise, existential competence, and learning ability) encompassing all language teaching skills in a network, as suggested by its name. The first and most important concept among these, dealt with as the second heading of declarative knowledge, is sociocultural knowledge. This concept, encompassing the seven fundamental areas (daily life, living conditions, interpersonal relationships, values, beliefs, and attitudes, body language, social customs, ceremonial behaviors) expected to be "known" through language in a culture, draws attention to elements that can be considered the basis of cultural teaching and thus cultural awareness and interaction.

The second heading of declarative knowledge is the concept of intercultural awareness. This concept complements the previous one in terms of transforming the given principles into awareness. According to the emphasis here, understanding the relationship (similarities and distinctive differences) between the "world of the source society" and the "world of the target society" generates intercultural awareness (p. 99). Intercultural awareness is, of course, both a part and a continuation of cultural awareness. Therefore, for intercultural awareness to develop, an individual must first have developed awareness of their own culture within the framework of the given principles.

The principles laid out in the section representing the knowledge dimension of general competencies are touched upon in the application and valuation dimensions under the headings representing the skills and attitudes of general competencies.

The first of these is the concept of intercultural skills given under the second main heading of general competencies, skills, and expertise. This concept emphasizes the application step of the knowledge expected to be acquired in the previous concept area. Here, language learners are expected to demonstrate skills in relating elements they have noticed in their own culture and learned and noticed in the other culture, establishing relationships with people from other cultures, and coping with cultural conflicts and misunderstandings.

The second is addressed under the concept of existential competence, the third heading of general competencies. This heading emphasizes the attitudinal dimension that supports or hinders what is expected to be learned and noticed in the first step and what is expected to be transformed into skill in the second step. Language learners are examined in terms of their attitudes toward recognizing other cultures, establishing relationships with them, resolving conflicts, engaging in cultural interaction, etc., their motivation levels, and the values and beliefs with which they approach issues, and how their cognitive and personal structures play a role in this process.

The concept of learning ability, the fourth of the general language competencies, emphasizes self-directed learning and learning-to-learn in the learning process. This concept is important for the integration and automation of the previous three competencies, turning them into a personality trait in the language learner.

When the TYDÖP is examined in the context of the second problem sentence given above, the following findings are reached:

1. Multilingualism/Multiculturalism

In TYDÖP, multilingualism/multiculturalism has not been specifically addressed or explained as it is in DAOBM. The concept does not carry the same two-layered meaning. The terms are only used in three instances within the program, and only in the context of quotations from DAOBM.

2. Sociocultural Knowledge/Skills/Attitudes and Sociolinguistic Competence

Among the concepts under this heading, only sociocultural knowledge is included in the program. The concept is briefly mentioned under the heading "Language Use Areas and Sociocultural Contexts," which appears after the introductory sections (basic principles, basic approach). There is no detailed explanation provided; instead, brief references to DAOBM are made. It is explicitly stated that the sociolinguistic elements outlined in DAOBM were considered in the structuring of TYDÖP (p. 18). The principles determined in DAOBM (daily life, living conditions, interpersonal relationships, values, beliefs, and attitudes, body language, social customs, ceremonial behaviors) are tabulated and presented as they are. It is emphasized that the elements in the table are detailed in the later sections of the program, aligned with the themes.

It is highlighted that sociocultural knowledge is included in the program based on references from DAOBM and according to the answers to the questions asked there. Also, referring to DAOBM, the intercultural skills that students are expected to acquire are listed as follows:

- Ability to relate their own culture to the target culture,
- Gaining cultural sensitivity and knowing and using different strategies to interact with those representing other cultures,
- Managing potential misunderstandings or conflicts by establishing relationships between cultures,
- Breaking and overcoming cultural prejudices in environments with high cultural diversity (p. 19).

It is noteworthy that, unlike in DAOBM, these elements are not separately addressed in terms of knowledge, skills, and attitudes. The absence of the concept of sociolinguistic competence, which is present in DAOBM, is also seen as a deficiency. As mentioned earlier, the program states that this concept is also considered, but it does not provide a theoretical background as DAOBM does, nor is it adapted into Turkish.

However, some indications that this aspect is considered can be seen in the learning objectives listed in the syllabus (Recognizes expressions containing requests/permissions/apologies. Identifies polite expressions. Identifies food cultures and table manners according to countries).

TYDÖP seems to prefer citing references for theoretical background on cultural teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, while focusing on creating concrete content for practical application. When examining the created content, it is seen that the program includes lists of achievements according to levels, followed by syllabus tables. The syllabus tables are prepared to include the dimensions of theme, achievements, communicative functions, language structures, language expressions, vocabulary, and sample topics.

The relevant achievements in the Achievement Lists by Levels (indicating the level and language skill planned for the achievement in parentheses) are as follows:

- Recognizes the basic elements of body language in Turkish culture and the accompanying expression patterns (A1.D.43., A2.D.18., B1.D.11., B1.SE.16.).
- Participates in dialogues using appropriate expressions for cultural contexts (traditions, celebrations, invitations, congratulations, thanks, wishes, holidays, condolences, commemorations) (A2.SE.19., B1.SE.18., B2.SE.13., C1.SE.13.).
- Talks about a cultural element/tradition or place (A2.SÜ.31.).
- Identifies expressions and meanings appropriate for cultural contexts (traditions, celebrations, invitations, congratulations, thanks, wishes, holidays, condolences, commemorations) (A2.O.30., B1.O.61.).
- Identifies information related to cultural features mentioned in the text (A2.O.31., B1.O.42., B2.O.36., C1.O.32.).
- Identifies cultural features in listening/watching materials (B1.D.53., B2.D.36., C1.D.35.).
- Participates in dialogues where cultural features are discussed (B1.SE.19.).
- Participates in conversations about a cultural element/tradition or place (B1.SE.20., B2.SE.15., C1.SE.15.).
- Talks about a cultural element/tradition or place (B1.SÜ.36., B2.SÜ.35., C1.SÜ.24.).
- Talks about cultural differences and similarities (B1.SÜ.37.).
- Gives a presentation on a cultural topic of interest (tradition, country, habit, custom, etc.) supported by visuals (B2.SÜ.13.).
- Understands and interprets expressions appropriate to cultural contexts (traditions, celebrations, invitations, congratulations, holidays, condolences, commemorations) (B2.O.44.).
- Writes congratulatory and celebratory messages/texts appropriate to the cultural context (B2.Y.3.).

When examining the syllabus tables, it is observed that these achievements begin as early as the 4th theme of the A1 level and the number of achievements by level is as follows: A1 level has 1; A2 level, 5; B1 level, 10; B2 level, 8; C1 level, 5 achievements.

When analyzing the distribution of these achievements across language skills in the syllabus tables, it is seen that there are 23 in the listening/viewing domain, 55 in the speaking, i.e., oral interaction/oral production domain, 31 in the reading domain, and only 1 in the writing domain.

In the sections following the achievement lists categorized by language skills in the syllabus tables, the communicative functions, language structures, language expressions, vocabulary, and sample topics also include plans for cultural awareness, cultural teaching, and cultural interaction.

Under the heading Communicative Functions, the expression “asking for and giving information about cultures” appears in 17 instances. In the themes where this expression is found, other elements (language structures, language expressions, vocabulary, and sample topics) are generally structured to be in harmony. When examining the sample topics, it is observed that a wide range is provided concerning cultural teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction. Examples include over fifty topics, ranging from celebrations to childbirth rituals, from hosting guests to music culture.

Discussion and Conclusion

In this study, which comparatively examines the approach and content of DAOBM and TYDÖP—both foreign language teaching programs—in the context of foreign language teaching, cultural instruction/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, the following conclusions have been reached:

DAOBM approaches these concepts more from a European perspective, addressing the teaching of all European languages without focusing on any specific one. In contrast, TYDÖP approaches the subject within the context of teaching Turkish and from an international perspective. This difference is related to

the needs behind the preparation of these programs. While DAOBM refers to the revitalization of the broader European culture, TYDÖP refers to responding to the global interest in the Turkish language and culture.

DAOBM has constructed the concepts of multilingualism and multiculturalism in a way that aims to prevent cultural conflict and produce individuals/citizens who are open to cultural interaction in terms of knowledge, skills, and attitudes, and who can act as active and social actors. In a sense, the desired type of individual/citizen is concretized around a single concept. TYDÖP, however, does not dwell much on these concepts and occasionally references them through DAOBM. The lack of detailed descriptions of the type of person it aims to cultivate, and the reliance on other sources for the details provided, can be seen as a factor that weakens TYDÖP's status as an independent program.

After concretizing the type of individual/citizen it aims to cultivate, DAOBM analyzes the dimensions of language teaching, identifying elements that can be used in the context of cultural instruction/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, and structures them within certain concepts. It provides a detailed framework for the language teaching program it aims to create by giving examples from a language (English). In this respect, TYDÖP remains theoretically dependent on DAOBM (or other references) and explicitly states this. Although the transfer of knowledge regarding cultural interaction from DAOBM is included in general competencies, the omission of the areas of skills and attitudes and the absence of the concept of sociolinguistic competence as an independent section indicate that the examples given for European languages in DAOBM were not adapted to Turkish. However, it is quite positive that detailed and rich examples of these concepts are provided in the syllabi prepared in TYDÖP.

This situation is likely related to the objectives of the programs. The first focuses more on constructing a theoretical background and offers proposals rather than concrete examples of application. Its aim is to provide a framework for the teaching programs to be prepared. The second directly targets application, deliberately leaving the theoretical background blank. However, it is important that an ideal language teaching program be prepared with independent content. As stated by Balcı and Melanlıoğlu, who compiled the characteristic features of TYDÖP in their studies, reaching comprehensive material in this field will not happen immediately; however, at this point, it is now possible to talk about the existence of a teaching program that is generally accepted in the field of teaching Turkish to foreigners and that paves the way for both cultural instruction and cultural awareness and interaction (2020, p. 195).

GİRİŞ

Kaynaklar incelendiğinde kültüre ait onlarca tarifi olduğu görülmektedir. Bu tariflerde genelde vurgulanan unsurlar, kavramın bizdeki ilk kullanıcılarından olan Ziya Gökalp'in (1976, s. 24), "Kültür (hars), bir milletin dinî, ahlaki, hukuki, muakalevi (intellectuel), bedii (estetique), lisani, iktisadi, fennî (technique) hayatlarının ahenkli mecmuasıdır." şeklindeki tarifinde vurguladığı unsurlarla aşağı yukarı aynıdır. Kavramın gerek Batı dillerindeki kökeni (cultura) gerekse Gökalp'in de kullandığı bizdeki karşılığı (hars) toprağın işlenmesi, ıslah edilmesi, terbiyesi anlamlarına gelmektedir. Tarım toplumunun izlerini taşıyan bu kavram, tarım toplumundan bilgi toplumuna oradan da yapay zeka çağına geçen insanlıkla beraber şüphesiz yeni anlamlar kazansa da hepsinin özünde vurgulananın aynı olduğu savunulabilir: (toprak, eşya, bilgi veya makine üzerinde bırakılmış olması fark etmez) insan izi. Bu iz, şüphesiz canlılar dünyası içerisinde insanın alamet-i farikasıdır. İnsan, sadece bu izi bırakmakla değil; bırakılan izleri nesilden nesile aktarmakla da öteki canlılardan ayrılır.

Uluslararası sözleşmelere göre her kültür değerlidir ve korunması, geliştirilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır. Birleşmiş Milletler; Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 3-21 Ekim 2005 tarihlerinde Paris'te toplanan genel konferansında kabul edilen sözleşmede bu hususun detayları açıkça ortaya konmuştur².

Kültürel aktarım, doğal olarak bir öğrenme sürecidir ve bu öğrenme sürecinin kültürün öğretimi, kültürel farkındalık, kültürel etkileşim gibi boyutları olacaktır. Kültürel etkileşim şüphesiz kültürel farkındalıkla başlar. Bu alanda önemli bir boşluğu dolduran *Kültürel Farkındalık* (Cultural Awareness) adlı eserin yazarları Tomalin ve Stempleski çalışmalarının başında bu kavramı, şu üç anlamı yüklenmeye elverişli olduğu için tercih ettiklerini vurgulamışlardır:

1. Kendi kültürel olarak belirlenen davranışlarının farkında olma;
2. Diğerlerinin kültürel olarak belirlenen davranışlarının farkında olma;
3. Kendi kültürel bakış açısını açıklama yeteneği (Tomalin ve Stempleski, s. 5).

² Sözleşmenin aslı için bkz. (URL-1).

Farkındalığın oluşması şüphesiz bir öğrenme sürecidir ve böylece farkındalık oluşturma da doğal olarak eğitimin ilgi alanına girmiş olacaktır. Bahsi geçen eserde, farkındalığın artırılması için verilmesi gereken eğitimin amaçları *Teaching Culture* adlı kitaptan (Seelye, 1988) da yararlanılarak şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrencilere, tüm insanların kültürel olarak koşullandırılmış davranışlar sergilediğini anlamaları konusunda yardımcı olmak.
2. Öğrencilere, toplumsal değişkenlerin (cinsiyet, sosyal sınıf ve ikamet yeri) insanların konuşma ve davranış şekillerini nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olmak.
3. Öğrencilerin hedef kültürdeki yaygın durumlardaki geleneksel davranışları daha fazla fark etmelerine yardımcı olmak.
4. Öğrencilerin hedef dildeki kelimelerin ve ifadelerin kültürel çağrışımlarını artırmalarına yardımcı olmak.
5. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri destekleyici kanıtlar açısından değerlendirme ve geliştirme yeteneklerini geliştirmek.
6. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgiyi bulma ve düzenleme becerilerini geliştirmek için gerekli yetenekleri kazandırmak.
7. Öğrencilerin hedef kültür hakkında entelektüel meraklarını uyandırmak ve onlara karşı empati geliştirmeyi teşvik etmek.

“Kültürel öğretimin yedi hedefi” bu şekilde sıralandıktan sonra bu hedeflere varmak üzere bu öğretimi gerçekleştireceklere ders planlarını hazırlarken göz önünde bulundurmaları için aşağıdaki tavsiyeler verilmiştir:

1. Öğretilen dil aracılığıyla kültüre erişim sağlayın.
2. Her dersin ayrılmaz bir parçası olarak kültürel davranışların incelenmesini sağlayın.
3. Öğrencilerin hissettikleri sosyo-ekonomik yetkinliği elde etmeyi amaçlayın.
4. Tüm seviyelerin kendi kültürlerinin yanı sıra hedef dilin kültürünü de anlamalarını hedefleyin.
5. Kültür hakkında yapılan tüm öğretimin davranış değişikliğini ima etmediğini, sadece kendi ve başkalarının davranışını etkileyen kültürel etkilerin farkında olma ve tolere etme anlamına geldiğini kabul edin. (Tomalin ve Stempleski, s. 25)

Kültürel farkındalık oluşturma ve bu vesileyle kültür aktarımı ve kültürel etkileşim meydana getirmek amacıyla eğitim verilen ortamlardan biri genel çerçevede yabancı dil özel çerçevede ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurum ve kuruluşlardır. Bu kurum ve kuruluşlarda belli bir program çerçevesinde hem ikinci dil (yabancı dil) öğretilmekte hem de öğrenilen yabancı dilin kültürüne dair farkındalık oluşturmak suretiyle kültürel etkileşim gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Modern yaklaşımlar, geleneksel bakış açısında öngörülen tek ölçünlü (standart)dilin öğrenimini yeterli bulmayıp, çok dillilik ve çok kültürlülük çerçevesinde bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi adına hedef dilin ölçünlü kullanımı dışındaki kullanım şekillerini de öğrenmeyi uygun görmektedir (Günday, 2013, s. 329).

Yabancı dil öğrenmek, sadece yabancı bir dille karşılaşmak ve onu ister istemez ana dille kıyaslamak değildir; bu, kültürler arası bir kıyaslamayı da ister istemez beraberinde getiren bir süreçtir. Bu sürecin kültürler arası çatışmaya değil uyum ve uzlaşmaya dönüşmesi için şüphesiz bilinçli bir program izlemek gerekmektedir. Kültürün, Ziya Gökalp’in ta evvelinden işaret ettiği ve “hars” ve “tehzib” kelimeleriyle Türkçeleştirdiği iki boyutu vardır. Bunlardan birincisi demokratik ve millî boyutu temsil ederken; ikincisi, aristokratik ve beynelmilel boyutun ifadesidir. *Bir insan, harsın tesiriyle, belki de yalnız kendi milletinin harsına, kıymet verir; fakat tehzib görmüşse başka milletlerin harslarını da sever ve onların lezzetlerini de tatmağa çalışır. Binaenaleyh, tehzib, temas ettiği insanları biraz insaniyetçi, biraz müsamahakâr, her ferde, her millete karşı hayırhah ve “iktıfâçî - électique” yapar* (Gökalp, 1976, s. 97). Kaynak kültür, hedef kültür ve ortak kültür unsurlarının tespit edilmesi ve bu unsurların dil eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasının faydalı olacağını vurgulayan Yiğit, bu sayede kaynak kültür ve hedef kültür ekseninde oluşturulacak yabancı dil öğretim sistemleri sayesinde; öğrenen bireylerin ilk defa karşılaştıkları hedef kültür unsurlarına olumsuz ve yüksek kaygıyla bakmayacağını; bu sayede kısa zamanda istenir düzeyde motivasyonun sağlanacağını belirtmiştir. (Yiğit, 2014, s. 1-3).

Yabancı dil öğrenim sürecindeki muhtemel bir kültürler arası çatışma, öğrenme motivasyonunu, dolayısıyla dil öğrenme sürecini de olumsuz etkileyecektir. Yabancı dil öğrenenlerin mevcut şemaları, yeni dilin bilgilerini anlama ve akılda tutmayı zorlaştırır. Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili kültürel arka plan varsayımları ve yapıları eksik olduğunda metni okuma; zaman alıcı, zahmetli ve sinir bozucu bir deneyime dönüşür (Uzun, 2022, s. 179) Aynı başlangıç düzeyine sahip olmalarına rağmen ikinci dil öğrenen bazı öğrencilerin ötekilere göre başarısız olmalarını açıklamak üzere çalışma yürüten Schumann, çalışmasında dil öğrenme sürecini etkileyecek, sekizi sosyal dördü psikolojik olmak üzere, on iki mesafe/sınır

olabileceğini ortaya koymuştur Teemant ve Pinnegar, 2007, s. 201-202). Bu mesafeler ve açıklamaları şu şekildedir:

Sosyal Mesafe Özellikleri

Sosyal Hakimiyet Desenleri: Anadil öğrenenlerin referans grupları, politika, kültür, teknoloji veya ekonomi açısından üstün, aşağı veya eşit olabilir. Kendi gruplarını üstün görüyorlarsa, ikinci dili öğrenmeyebilirler.

Entegrasyon Stratejileri: Assimilasyoncu öğrenciler, anadil değerlerini ve yaşam tarzlarını bırakırlar. Koruyucu öğrenciler, anadil değerlerini ve yaşam tarzlarını korurlar. Uyumlu öğrenciler, ikili kültürel olurlar ve gruba bağlı olarak değişirler.

Kapsülleme: Gruplar sosyal tesisleri paylaştıklarında, kapsülleme düşüktür. Bu, dil öğrenmeyi destekler.

Konaklama Süresinin Amaçlanan Uzunluğu: Bir öğrencinin ülkede kalma süresi ve ülkedeki kalıcılığın süresi, yeni bir dil öğrenme motivasyonunu etkiler.

Bütünlük: Anadil topluluğunda güçlü iç grup teması ve topluluk dışında az sayıda temas, ikinci dil öğrenmeyi etkiler.

Büyüklik: Anadil topluluğunun büyüklüğü, ikinci dil öğrenmeyi etkileyebilir.

Kültürel Uygunluk: Kültürler arasındaki benzerlik ve uyum, ikinci dil öğrenmeyi etkiler.

Tutumlar: Referans gruplarının birbirlerine karşı duyguları, öğrenmeyi etkiler.

Psikolojik Mesafe Özellikleri

Dil Şoku: Dil öğrenmeye çalışırken aptal hissetme, öğrenmeyi daha az olası kılar.

Kültür Şoku: Kültürde endişeli veya oryantasyon kaybı yaşamak, öğrenmeyi daha az olası kılar.

Motivasyon: Motivasyon seviyesi öğrenmeyi etkiler.

Ego-Geçirgenliği: İkinci dil öğrencilerinin ilk dilini ne kadar sabit ve katı olarak gördüğü, ikinci dilin öğrenilmesini etkiler.

Yabancı dil (ikinci dil) öğretimi; *kültür öğretimi*, *kültürel farkındalık* ve *etkileşimle* iç içe bir süreç olduğuna göre bu sürece dair öğretim programlarının yukarıda dikkat çekilen bağlam ve ilkeler göz önünde bulundurulurken hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışma, söz konusu programlardan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (DAOBM) [Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)]* ve *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP)*'nda yukarıda işaret edilen yönlerle karşılaştırmalı olarak ne düzeyde yer verildiğini belirlemek üzere yürütülmüştür.

DAOBM, yayımlandığı 2001 yılından bu yana, yabancı dil öğretimine uluslararası düzeyde kılavuzluk eden önemli bir kaynaktır. Avrupa Komisyonu³ tarafından hazırlanan söz konusu program kendini;

Yasal ve bilimsel temellere dayalı olarak hazırlanmış,

Programlar, yönergeler, sınav ve ders kitapları için temel olan,

Dil öğrenenlerin sahip olması gereken bildirişimsel bilgi ve yeterlilikleri (kültür boyutu dahil) betimleyen,

Ölçülecek yeterlilik düzeylerini tanımlayan,

Uzmanların bildirişimini etkileyen engelleri kaldıran,

Taraflara örnek malzeme sunarak kontrol, eşgüdüm ve standardı sağlayan,

Dayandığı ortak temel sayesinde yeterlilik belgelerine saydamlık getiren bir çerçeve program olarak betimlemektedir (*DAOBM*, s.1).

TYDÖP ise; Türkçenin uluslararası düzeyde öğretimi amacıyla Türkiye'de hazırlanmış olan ilk programdır. 2020 yılında Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanmış olan program, temelde *DAOBM* esas alınarak hazırlanmıştır. *21. Yüzyıl Becerileri, Avrupa/Türkiye Yeterlilikler ve 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı*'daki kök değerler programın hazırlanmasında referans alınan öteki kaynaklardır (*TYDÖP*, s. 12).

³ **Avrupa Konseyi, 5 Mayıs 1949** tarihinde 10 ülkenin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç) katılımıyla kurulmuştur. Türkiye de aynı yıl komisyona katılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: Kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim bağlamında *DAOBM*, *TYDÖP* nasıl bir görünüm arz etmektedir. Bu temel problemin haricinde çalışmada alt problem olarak su soruların cevabı aranmıştır:

Yabancı dil öğretimi aracılığıyla nasıl bir birey/toplum yaratılmak istenmektedir?

Bu birey/toplum tipinin yaratılmasında faydalanılmak üzere yabancı dil öğretiminde hangi alan/kavramlardan yararlanılabilir?

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmış, doküman incelemesi ve analizine dayalı betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın verileri, *DAOBM*, *TYDÖP* adlı yabancı dil öğretim programlarından, doküman incelemesi yöntemine göre toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizine tabii tutularak betimlenmiştir. İçerik analizi; sözel, yazılı veya başka materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşım olarak kabul edilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22).

BULGULAR

Kültürel farkındalık, kültür aktarımı ve kültürel etkileşim konularını analiz ettiğimiz *DAOBM* ve *TYDÖP*, esasen birer dil öğretim programıdır.

Şüphesiz her öğretim programı gibi bu programlar da ihtiyaç-amaç-içerik-öğrenme öğretme süreçleri-değerlendirme döngüsü neticesinde ortaya çıkmışlardır (Balci, & Melanlıoğlu, 2020, s. 177). Ortaya çıkan içeriğe geçmeden önce ihtiyaç-amaç bağlamında söz konusu programların nasıl bir hususiyet arz ettiğini ortaya koymak önemlidir. İhtiyaç-amaç döngüsü göz önünde bulundurulduğunda *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (DAOBM) [Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)]*, adından da anlaşılacağı üzere küresel çerçevede değil Avrupa çerçevesinde ihtiyaçlara cevap vermek, yine bu çerçevede amaçlara ulaşmak üzere hazırlanmış bir program olduğu anlaşılmaktadır. Öncelenen gerek küresel gerek kıtasal çerçevede Avrupa'dır. Denilebilir ki program, ideal Avrupa vatandaşı (çokdilli, çokkültürlü, aktif, sosyal aktör) yetiştirmek, böylece Avrupa'nın potansiyelini (kültürel, ekonomik, politik) canlandırarak "büyük Avrupa" idealini gerçekleştirmek yoluyla onun geleceğini teminat altına alma hedefine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ancak bu demek değil ki program küresel çerçevede uygulanamaz. Program, adı üzerinde esnek bir çerçeve sunduğundan her ne kadar Avrupa ölçeğinde düşünülüp hazırlansa da ortaya koyduğu ilke ve yöntemler bağlamında, kendi içerisinde de yer yer ima edildiği üzere, evrenseldir.

Programın giriş metni incelendiğinde kullanılan ifadelerden (*farklı dil ve kültürel geçmişe sahip Avrupalılar, Avrupa'da yaşayanlar, Avrupa ülkeleri, Avrupa'daki farklı eğitim sistemleri, Avrupa'daki hareketlilik, çeşitli Avrupa dillerinin öğrenilmesi, Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, zengin miras, Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşim, Avrupa dillerini daha iyi bilmek, Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma, Etkili bir Avrupa [dil öğretim] sistemi oluşturma, tüm Avrupa, Avrupa kültürel yaşantısı, çok dilli ve çok kültürlü Avrupa, pan-Avrupa, Avrupalı dil öğrencileri*) hedef kitle, muhatapın Avrupalılar olduğu açıkça anlaşılmaktadır. İhtiyaç-amaç bağlamında ve çalışmanın problemi çerçevesinde *DAOBM*'nin giriş bölümünde vurgulananlar şu şekilde özetlenebilir:

Avrupa toplumları arasında, farklı dil ve kültürel geçmişe sahip olmaları sebebiyle, iletişim, etkileşim engellerinin olması doğaldır. Bu engellerin aşılabilmesi için Avrupa toplumları arasında iletişimin kalitesini artırmak gerekir (s. IV)

Avrupa toplumlarının serbest dolaşım, hareketlilik ve bunun getireceği doğrudan temasa ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç, ancak iyi bir iletişim doğru anlaşılma ve yakın işbirliği ile mümkün olacaktır (s. IV).

Avrupa vatandaşlarının düşünce ve eylemlerinde bağımsız, sorumluluk sahibi ve işbirlikçi olabilmeleri başka bir ifadeyle demokratik vatandaşlık için belli bilgi, beceri ve tavır sahibi olmaya ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacı karşılayacak öğrenme ve öğretme yöntemlerinin desteklenmesi gerekir (s. IV).

Avrupa, çokdilli ve çokkültürlü bir yapıya sahip olduğundan Avrupada yaşamak ve bu yapının gerektirdiği iletişimsel taleplerle başa çıkmak üzere, çokdilli ve çokkültürlü bir yetiye sahip olmak bir ihtiyaçtır (s. VI).

Avrupa vatandaşlarının aktif vatandaş, sosyal aktör olması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda *dil eğitiminin temel amacı, dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi sonucunda öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmaktır* (s. 1).

Avrupa ülkeleri arasında büyük birlik sağlamak genel amaçtır ve bu amaç doğrultusunda Avrupa ülkeleri arasında kültürel anlamda işbirliği, ortak etkinlikler yapılarak büyük Avrupa birliğinin sağlanması hedef olarak belirlenmiştir(s. 1).

Avrupa’da ortak kaynak ve zengin bir miras olan dil ve kültür çeşitliliğinin varlığına vurgu yapılarak bunun büyük Avrupa birliği için bir engel değil bir fırsat olarak değerlendirilmesi adına eğitime düşen role dikkat çekilmiştir (s. 2).

Avrupa toplumu arasında, farklı ana dile sahip olsalar da iletişim ve etkileşimi arttırmanın önemine dikkat çekilmiş, bu yaklaşımın önyargıları kırmak ve ayrımcılığın üstersinde gelmek adına taşıdığı değere vurgu yapılmıştır (s. 2).

Yoğunlaşan uluslararası hareketliliğin birtakım olumsuzluklar doğurması muhtemeldir. Avrupa’yı bu olumsuzluklara karşı korumak da politik hedef olarak ortaya konulmuştur.

Avrupa’nın kültürel zenginliği ulusal ve yöresel dillerde saklıdır. Bu dillerin öğrenilmesini teşvik etmek bu zenginliklerin gün yüzüne çıkmasına, gelişip zenginleşmesine hizmet edecektir.

İletişim kurma yeteneklerden yoksun olduğundan marjinalleşenlerden kaynaklanabilecek muhtemel tehlikelerin üstesinden gelebilmek (s.3).

Bütün bu ihtiyaç-amaç birlikteliğinin gerçekleşmesinin de ancak modern Avrupa dillerinin daha iyi bilinmesiyle mümkün olacağı vurgulanmıştır.

Oluşturulmak istenen genel çerçeve bakımından TYDÖP analiz edildiğinde ise şu bulgulara ulaşılabilir:

TYDÖP, giriş metninde vurgulandığı üzere daha çok iç değil dış tesirlerin (Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik yoğunlaşan ilgi, Türkiye’ye yönelik yoğun göç, uluslararası öğrenci hareketliliğindeki artış, sosyal ve ekonomik gelişmeler) ortaya çıkardığı ihtiyaçlara cevap vermek üzere oluşturulmuştur.

İletişimsel ve kültürel yeterlikler programın hazırlanmasında göz önünde bulundurulmuş beş ölçütten ikisini teşkil etmektedir (s. 12).

Program, yeterlilikler çerçevesinde *DAOBM* ile benzer vurguları (*kültürlerarası iletişimsel yeterlikler, hayat boyu öğrenme ilkelerine bağlı olarak öğrenen, özerk, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilince sahip, uluslararası hareketlilik için gerekli olan bireysel özelliklere sahip*) yapmakla beraber bunları öncekinden farklı olarak bir üst kültür topluluğu (ortak Avrupa kültürü) için değil; Türkçe/Türk kültürü öğretimi vesilesiyle uluslararası ölçekte değerlendirmiştir (s. 13).

TYDÖP, *DAOBM*’nin aksine bir dilin (Türkçe) öğretilmesine yönelik olarak hazırlanmış bir programdır. Dolayısıyla bu programda ilgili kazanımların Türkçe ile ilişkili olarak ifade edildiği (*Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan*) göze çarpmaktadır.

TYDÖP, hem evrenselliği hem yerelliği bünyesinde barındıran bir programdır; zira programın hazırlanmasında yukarıda bahsedildiği üzere hem evrensel hem de yerel referanslar (kök değerler) kullanılmıştır.

DAOBM’de olduğu gibi *TYDÖP*’de de “eylem odaklı yaklaşım” programın temel yaklaşımı olarak benimsenmiş ve aynı şekilde her iki programda da dil öğrenenlerin “sosyal aktörler” olarak görüldüğü vurgulanmıştır. Bu bağlamda *TYDÖP*’nin sekiz yerinde eylem odaklı yaklaşım vurgusu yapılırken; üç yerinde ise “sosyal aktör” ifadesi yer almıştır.

TYDÖP’nin *DAOBM*’den referansla kullandığı başka bir kavram da özellikle yabancı dil öğretiminde ve çok dilli, çok kültürlü öğrenme ortamlarında öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak kültürel aktarım ve etkileşim bağlamında kullanılan *aracılık* kavramıdır. Aracılık, *iletişim ve/veya öğrenme için ortam ve koşullar yaratma, yeni anlam oluşturmak için iş birliği yapma, başkalarını yeni anlam inşa etmeye veya anlamaya teşvik etme ve yeni bilgileri uygun bir biçimde aktarma gibi süreçler de dil öğretiminin bir rolüdür. Bu rolün gerçekleştirilmesi amacıyla öğrencilere aracılık becerisi kazandırılması hedeflenmektedir. Aynı zamanda ağırlıklı olarak öğretmen, eğitici ve/veya tecrübeli öğrenciler öğretim sürecinde aracılık rolü üstlenebilirler.* (s. 20)

Toplumdilbilimsel kavramı ve toplumdilbilimsel yetiyi destekleyen kültürel unsurlar ve sosyo-kültürel bilgiler (günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve tutumlar, beden dili, sosyal gelenekler, ritüeller/geleneksel davranışlar) de aynı şekilde her iki programda da yer almaktadır.

Kültürel etkileşim yoluyla kazandırılması beklenen kültürel farkındalık ve kültürler arası bilinç programın 10 madde halinde verilen genel amaçlarından birisidir.

Ortaöğretimin ikinci kademesi için belirlenen temalar içerisinde doğrudan konuyla ilgili “kültür atlası” ve “kültürler arasında” temalarına yer verilmiştir (s. 32).

Programın Uygulanmasına Dair Öneriler başlığı altında verilen maddelerden 16.’sı Türkçenin öğretilme sürecinde işe koşulacak kültürlerarası iletişim stratejisinin önemine vurgu yapmış, uygulama ve etkinliklerin planlanmasında tarafların örtüşen kültür öğelerinin ön plana çıkarılması, bu yapılırken yerel kültürel değerlerin de bu uygulama materyallerinde yer bulması hususuna dikkat çekmiştir (s. 36).

Türk dili ve kültürü ile ilgili farkındalık oluşturmak ve çocukların farklı dil kültürü temsil edenlerle iletişim kurmaya gönüllü olmalarını sağlamak, okul öncesi eğitimin genel amaçları arasında sayılmıştır (s. 90).

Eğitim süreci içerisinde dil öğrenenlere hem kendi kültürleri hem de Türk kültürüne ait değer ve özellikleri göstermek Türkçe Öğretimi Uygulama İlkeleri’nden sayılmıştır (s. 91).

Buraya kadar ihtiyaç-amaç bağlamında her iki programda ortaya konulan genel çerçeve yansıtılmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki kısımda ihtiyaç-amaç bağlamının içeriğe yansımaları olarak kabul edilebilecek yönler bakımından programların analizinden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Yukarıda sıralanan ihtiyaç-amaç bağlamının detayı olarak denilebilir ki *DAOBM’de* aşağıdaki iki sorunun cevabı olacak şekilde bir içerik oluşturulmuştur. Bu sorular şunlardır:

Dil öğretiminin neticesinde yaratılmak istenen insan/toplum tipinin özelliği nasıl olmalıdır?

Bu insan/toplum tipinin oluşturulmasına hizmet etmek üzere dil öğretimi hangi alanları açar, nasıl kullanılabilir?

1. Çokdillilik/Çokkültürlülük

Birinci sorunun cevabı olarak programda vurgulanan kavramlar çokdillilik ve çokkültürlülüktür. Çok kültürlülüğü esas alan anlayışta farklı kültürlerle bir değer gözüyle bakılır ve ona göre saygı gösterilir (Kara Özkan, 2022, s. 258). Çokdillilik ve çok kültürlülüğün oluşmasında tarihi şartlar şüphesiz önemli bir yer tutmaktadır. Çokdilli ve çokkültürlü eğitim modelleri, modern tarihte bazı kaynaklara göre (Ulukaya Öteleş, 2020, s. 501) 1960’lı yıllardan itibaren Amerika’da bazı kaynaklara göre (Özkan, 2017, s. 268) yine aynı tarihlerde Hollanda’da ortaya çıkmıştır. Her iki ülkede de bugünkü programların oluşmasında olduğu gibi tarihi şart ortaktır: mülteci meselesi. Ülkeler göç dalgalarıyla çok kültürlü bir topluma dönüşmüşlerdir. Çokdilli/çokkültürlü yapıya sahip toplumlar iki yoldan birini seçmek durumunda kalacaklardır. Birinci yolu seçenler, farklı kültürel yapıları memnuniyetle karşılamakta ve saygı duymakta, bu yol çokkültürlü anlayışı yansıtmaktadır. İkinci yolu seçenler, farklı kültürlerin varlığını kabul etmemekte ve onları devlet için tehdit olarak algılamaktadır (Ulukaya Öteleş, 2020, s. 501). Bu tercihler doğal olarak çokdilli/çokkültürlü toplum veya kültürler arası çatışma kavramlarını ortaya çıkaracaktır.

Çokdillilik, söz konusu programda çoğunlukla çokkültürlülükle birlikte kullanılmıştır. Dil-kültür birlikteliği ve bu konuda yapılan vurgular göz önünde bulundurulduğunda birbirini tamamlayan bu kavramların birlikte kullanılması gayet doğaldır. Bu kavramların bireysel ve toplumsal olmak üzere de iki boyutu vardır. Çokdilli/çokkültürlü bireylerle kurulu bir toplum doğal olarak çokdilli/çokkültürlü olacağından bu kullanışlar dil eğitimi neticesinde meydana gelen değişimin bireysel ve toplumsal yansımalarına dikkat çekmek üzere kullanıldığı söylenebilir.

Çokdillilik kavramı, yukarıda bahsedilen ilgili kavramlarla birlikte programda sık sık kullanılmıştır. Burada dikkat çekilmesi gereken husus kavramın iki katmanlı boyutudur. Çok dilli olmak, birinci katman çerçevesinde düşünüldüğünde bir kişinin/toplumun birden fazla dili basit anlamda biliyor olmasıdır; ikinci katman çerçevesinde ise bir kişinin birden fazla dil bilmesi onu çokdilli yapmaya yetmez; öğrendiği dille beraber gerek bilgi gerek beceri gerek tutum ve davranış çerçevesinde olsun iletişim becerilerine yeni pençeler açması gerekir. Bu iki boyutlu yapıya Başbay ve Bektaş da çalışmalarında dikkat çekmişlerdir (2009). Böylece çok dilliliği/kültürlülüğü hedeflemiş olan *DAOBM*, hem basit anlamda yeni dil ve kültürleri öğretmeye odaklanmış hem de bunların bireyde meydana getireceği zenginleşmenin göz önünde bulundurulmasına dikkat çekmiştir:

Çokdillilik ve çokkültürlülük bağlamında dil öğrenmek bilinen bir dile ikinci bir dil eklemek, bilinen dillere göre ayrı ayrı yetenekler elde etmek değildir; tüm dilleri kapsayan, kişiye uygun bir çokdillilik ve çokkültürlülük yeteneğine sahip olmaktır. (s. 156-157)

Kişi tekdilli ise başka bir dili öğrendiğinde de tek dilliliği basit bir eklemeye zenginleşecektir; çokdilli ise dil öğrenim süreci daha girift bir gelişim anlamına gelecektir (s. 126).

Çokdilli/çokkültürlü olma sürecinde birey başka dildeki ifade becerilerini veya kültürel öğeleri öğrendikçe kendi dili ve kültürüyle ilgili farkındalığı da artacağından dil öğrenme süreci kişiyi hem kendi dilinde hem başka dillerde çokdilli/çokkültürlü yapacaktır. Bu bağlamda kişi, kendi dili ve kültürü çerçevesinde bir farkındalığa ve yetkinliğe sahipse ikinci dil öğrenme sürecinde bu durum onda olumlu bir durum oluşturacaktır.

Çokdillilik ile çok kültürlülük ilişkili ancak bağlı kavramlar değildir. *Çok kültürlü olmak çok dilli olmayı da beraberinde getirmez. Bir toplumun kültürünü iyi bilmek ama dilini bilmemek veya tersi mümkündür* (s.126).

Çokdilli ve çokkültürlü yeterliğe sahip olmak kişiye hem genel beceriler hem de dil becerilerini farklı biçimlerde kullanma imkanı sunar. *Bu yeterliği sayesinde kişi, bir alanda yetersiz kaldığında çokdilli ve kültürlü olmasının avantajı olarak eksikliğini başka bir alanla (bilgi, beceri, tutum vb.) kapatabilir. Bu yönden zayıf olan kişi bir dilin kurallarını çok iyi bilse bile tutukluk yaşayabilir* (s. 126).

Çokdilli bir bireyden bildiği dilleri zihinsel olarak farklı yerlerde tutsa da uygulamada (iletişim kurarken) bunları bir zenginlik olarak kullanması beklenir. Çokdilli olmayan bir birey bütün dilsel ve dil ötesi (mimik, jest, yüz ifadesi) özelliklerini ortaya koysa da ifade zenginliği yeterli olmadığı (çokdilli olmadığı) için çoğu zaman dil kullanımını basite indirgeme yoluna gidecektir. *Çokdillilikte amaç bir, iki hatta üç dili birbirinden bağımsız biçimde, bir anadil konuşucusunu model alarak öğrenmek yerine, bütün dilsel yetenekleri kapsayan bir dilsel birikim geliştirmektir* (s. 4).

Çokdillilik ve çokkültürlülük iletişimsel ve dilbilimsel farkındalığı arttıran, bilişüstü stratejileri ön plana çıkaran bir yeterlidir. *Böylece toplumdilbilimsel kullanımlar daha rahat sezilir, kazanılmış dilsel yeterliklerden yararlanır, dilbilimsel yapılarda nelerin genel nelerin o dile has olduğunun farkedilmesini sağlar, yeni kişi ve durumlara uyum sağlamayı mükemmel hale getirir. Farkındalığın sağlıklı olmayışı çok dil öğrenildiği halde kendi dili ve kültürünün en üstün olması yanlıgısını arttırabilir. Farkındalık gerek dilbilimsel gerekse kültürel alandaki öğrenmeyi az da olsa hızlandıracaktır. Bu farkındalık dilbilimsel ve kültürel kimliğin “başka olmanın çeşitliliği ve zenginliği”yle beraber oluşmasını ve öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin gelişmesini beraberinde getirecektir* (s. 126-127)

Bu ifadelerde de anlaşılacağı üzere dilsel ve kültürel farkındalıktaki bu inceleme doğal olarak kültürel etkileşimi de arttıracaktır; çünkü kültürel etkileşim önündeki engellerden birisi bilgisizlikse öteki de yukarıda “sağlıksız farkındalık” ifade edilen önyargılardır.

Programda verilen ve dil öğrenenler için sorulması beklenen aşağıdaki sorular çokdilliliğin çerçevesini çizmek açısından önemlidir: Dil ve kültürel zenginlikleri deneyimlemiş mi?

Farklı dil ve kültürel ortamlarda işlevsel olarak bulunacak mı ve bulunacaksa bu daha çok ne çeşit aktiriteler şeklinde olacak?

Dil öğretim sürecinde kurum veya kurum dışında dil ve kültürel çeşitlilik deneyimleri ne durumdadır ve bu süreç içerisinde bu nasıl gelişim göstermiştir?

Çok dillilik ve çokkültürlülük yeteneği göz önünde bulundurulduğunda hangi tür hedefler daha uygun görülmektedir?

Çok dillilik ve çokkültürlülük yetilerinin farklı öğeleri arasındaki etkili ilişkinin kurulması ve bölünmemesi nasıl teşvik edilecektir?

Hangi kısmî yetiler, varolan yetileri zenginleştirebilir, karmaşıklaştırabilir ve bu yetilerden farklılık gösterebilir?

Belirli bir dil ve kültürle ilgili öğrenmeler, birçok dil ve kültür deneyiminin geliştirildiği genel öğretim programına tutarlı şekilde nasıl yerleştirilebilir?

Ölçme ve değerlendirmede hangi yaklaşım kısmi yeteneklerin uygun tanınmasını sağlar ve dil öğrenen bireylerde çeşitlilik gösteren çok dillilik ve çokkültürlülük yeteneğini dikkate almayı mümkün kılar? (s. 163)

2. Sosyokültürel Bilgi/Beceri/Tutum ve Sosyodilbilimsel Yetenek

Bu başlık altındaki kavramlardan ikinci sorunun cevabı bağlamında *DAOBM* incelendiğinde birbiriyle bağlantılı iki başlığın öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, adından da anlaşılacağı üzere bir ağ şeklinde dil öğretim becerilerinin tamamını kapsayan dört *genel yeterlik* (bildirimsel bilgi, beceriler ve uzmanlık alan bilgisi, varoluşsal yetenek, öğrenme becerisi) içerisinde ortaya konulmaktadır. Bunlardan ilki ve en önemlisi *bildirimsel bilginin* ikinci başlığı olarak işlenen *sosyokültürel bilgi*

(sociocultural knowledge) kavramıdır. Bir kültürün dil aracılığıyla “bilinmesi” beklenen yedi temel alanını (günlük yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değer, inanış ve tutumlar, beden dili, sosyal adetler, törensel davranışlar) kapsayan bu kavram bu haliyle kültür öğretiminin dolayısıyla kültürel farkındalık ve etkileşimin temeli sayılabilecek unsurlara dikkat çekmektedir.

Bildirimsel bilginin ikinci başlığı kültürler arası farkındalık (intercultural awareness) kavramıdır. Bu kavram, yukarıda verilen esasların farkındalığa dönüştürülmesi adına önceki kavramı tamamlayan bir özelliğe sahiptir. Burada vurgulandığına göre “kaynak toplumun dünyası” ile “hedef toplumun dünyası” arasındaki ilişkinin (benzerlik ve ayırıcı farklılıklar) farkında olma ve anlama kültürler arası farkındalığı doğurur (s. 99). Kültürler arası farkındalık, elbette kültürel farkındalığın hem bir parçası hem de devamı durumundadır. Dolayısıyla kültürler arası farkındalık için öncelikle kişide kendi kültürüne dair, yukarıda verilen esaslar çerçevesinde, bir farkındalığının gelişmiş olması gerekir.

Genel yeterliklerin *bilgi* boyutunu temsil eden bölümde ortaya konulan esasların uygulama ve değer verme boyutlarına, genel yeterliklerin *beceri ve tutumu* temsil eden başlıkları altında temas edilmiştir.

Bunlardan ilki genel yeterliklerin ikinci ana başlığı olan *beceriler ve uzmanlık alan bilgisinin* altında verilen *kültürlerarası beceriler* (intercultural skills) adlı kavram dolayısıyladır. Bu kavram, önceki kavram alanında elde edilmesi beklenen bilgilerin uygulama basamağını vurgulayan bir kavramdır. Burada dil öğrenenlerden kendi kültüründe farkına vardığı ve öteki kültürde de öğrenip farkına vardığı unsurları ilişkilendirme, başka kültürlerdeki insanlarla ilişki kurma, kültürel çatışma ve yanlış anlaşılmalara baş edebilme becerileri sergilemeleri beklenmektedir.

İkincisi ise genel yeterliklerin üçüncü başlığı olan *varoluşsal yetenek* kavramıyla ele alınmıştır. Bu başlık altında, birinci basamakta öğrenip fark edileni; ikinci basamakta beceriye dönüştürülmesi beklenen destekleyen veya engelleyen tutum boyutuna vurgu yapılmıştır. Dil öğrenenler; başka kültürleri tanıma, onlarla ilişki kurma, çatışmaları çözme, kültürel etkileşim kurma vb. konularda nasıl bir tutum içerisindedir, güdülenmişlikleri ne durumdadır ve hangi değer ve inanışlarla meselelere yaklaşmaktadırlar, bilişsel ve kişisel yapıları bu süreçte nasıl rol oynayacaktır gibi sorular bu başlık altında ele alınmaktadır.

Genel dil yeterliklerinin dördüncüsü olan *öğrenme becerisi* kavramı, öğrenme sürecindeki kendi kendine öğrenme, öğrenmeyi öğrenme alanına vurgu yapmaktadır. Bu kavram, önceki üç yeterliğin birleşip otomatikleşmesi, dil öğrenende kişilik haline dönüşmesi açısından önemlidir.

Yukarıda verilen ikinci problem cümlesinin, birincisini destekleyen ikinci önemli kavramı ise *sosyodilbilimsel yetenek* (sosyokültürel farkındalık) denilen kavramdır. Bu kavram programda ortaya konulan iletişimsel dil yeteneğinin üç temel esasından (dilsel, sosyodilbilimsel ve pragmatik) biridir. *Sosyodilbilimsel yetenekler, dil kullanımının sosyokültürel şartları anlamına gelir. Katılımcılar çoğu zaman onun etkisinin farkında olmasa da sosyodilbilimsel bileşen, sosyal geleneklere (nezaket kuralları; kuşaklar, cinsler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişkileri yöneten normlar; bir toplumun işleyişindeki bazı temel ritüellerin dilsel kodifikasyonuna) olan duyarlılığı ile farklı kültürlerin temsilcilerinin arasındaki her dil iletişimini derinden etkiler (s. 10). Bir dili öğrenme aynı zamanda o toplumun sosyodilbilimsel normlarını (hitap şekilleri, üçüncü bir kişiden ricada bulunma, nezaket gösterme, gülümseme, sabırlı olma gibi toplum içinde nasıl davranılacağına ilişkin değerler, mutfak ve yeme alışkanlıkları gibi) da öğrenmek olduğundan ve yukarıda sosyokültürel bilgi çerçevesinde ortaya konulan esaslar dil öğreniminde ekseriyetle iletişimsel boyut bağlamında ortaya çıktığından söz konusu kavramlar birbirlerinden bağımsız olarak düşünülemez.*

Bu kavram; sosyal ilişkilerde dilsel belirleyicileri (örneğin selamlama, hitap, söz alma veya söz doldurma ifadeleri), nezaket kurallarını (örneğin statü veya yakınlığı, samimiyet veya mesafeyi gösteren ifadeler), halk bilgeliliğini (örneğin deyim ve atasözlerini kullanma), söyleyiş ve biçim farklılıklarını (örneğin resmi veya gayriresmi ifadeler, lehçe ve ağızlara ait sözler) kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Programın öngörüsüne iletişimsel dil becerilerinin bu boyutu tamamlandıkça *B2 düzeyinden itibaren, dil öğrenenler, dili sosyodilsel açıdan; durumlara ve kişilere göre anlayacak, değerlendirecek ve kullanacaklardır (s. 115).*

Söz konusu problem cümleleri bağlamında TYDÖP incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

1. Çokdillilik/Çokkültürlülük

TYDÖP’de çokdillilik/çokkültürlülük özel olarak ele alınıp açıklanmamış *DAOBM*’de olduğu gibi kavrama iki katmanlı bir anlam yüklenmemiştir. Kavramlar, programda sadece üç yerde, o da *DAOBM*’den yapılan alıntılar bağlamında kullanılmıştır.

2. Sosyokültürel Bilgi/Beceri/Tutum ve Sosyodilbilimsel Yetenek

Bu başlık altındaki kavramlardan sadece sosyokültürel bilgi programda yer almaktadır. Giriş mahiyetinde sunulan başlıklardan (temel dayanaklar, temel yaklaşım) sonra yer alan “Dil Kullanım Alanları ve Sosyokültürel Bağlımlar” başlığı altında ele alınan kavramla ilgili ayrıntılı bir açıklamaya yer verilmemiş *DAOBM*'ye yapılan kısa atıflarla yetinilmiştir. TYDÖP'nin yapılandırılmasında *DAOBM*'de ortaya konulan toplumdilbilimsel unsurların dikkate alındığı açıkça ifade edilmektedir (s. 18). Bölümde *DAOBM*'belirlenen esaslar (günlük yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değer, inanış ve tutumlar, beden dili, sosyal adetler, törensel davranışlar) tablolaştırılarak aynı şekilde aktarılmış, tabloda yer alan unsurlara programın ileriki bölümlerinde verilen izlenice tablolarında, temalarla uyumlu olarak ayrıntılı bir şekilde yer verildiğine vurgu yapılmıştır. Sosyokültürel bilgilere *DAOBM*'den referansla ve orada sorulan sorunun cevabına göre programda yer verildiği vurgulanmış, yine *DAOBM*'den referansla öğrencilerin edinmesi beklenen kültürlerarası beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

Hedef kültür ile kendi kültürlerini ilişkilendirebilme,

Kültürel anlamda duyarlılık kazanarak başka kültürleri temsil edenlerle ilişki kurmak için farklı grekli stratejileri bilme ve kullanma,

Kültürler arasında ilişki kurarak muhtemel anlaşmazlık veya çatışma durumlarıyla başa çıkma,

Kültürel çeşitliliğin fazla olduğu ortamlarda kültürel ön yargıları kırma ve aşma (s. 19).

Burada *DAOBM*'de olduğu gibi söz konusu unsurların bilgi, beceri ve tutum bağlamında ayrı ayrı ele alınmaması dikkat çekicidir. *DAOBM*'de yer alan sosyodilbilimsel yetenek kavramına yer verilmemiş olması da ayrıca bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir. Yukarıda bahsedildiği gibi programda bu kavramın da dikkate alındığı vurgulanmıştır ancak *DAOBM*'de olduğu gibi teorik bir arka plan oluşturulmamış, *DAOBM*'de oluşturulan arka plan Türkçeye uyarlanmamıştır. Bununla birlikte izlenice tablosunda yer alan kazanımlardan (Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanır. Nezaket ifadelerini belirler. Ülkelere göre yemek kültürleri ve sofrada adabı.) bu başlığın da dikkate alındığına dair işaretler yer almaktadır.

TYDÖP, kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim konularıyla ilgili teorik arka plan oluşturma konusunda daha çok referanslara atıfta bulunmayı tercih ederken uygulamaya yönelik somut içerikler oluşturmaya yöneldiği söylenebilir. Oluşturulan içerikler incelendiğinde öncelikle *düzeyle göre kazanım listelerine*, daha sonra *izlenice tablolarına* yer verildiği görülmektedir. İzlenice tabloları; tema, kazanımlar, iletişimsel işlevler, dil yapıları, dil ifadeleri, söz varlığı ve örnek konular boyutlarından meydana gelecek şekilde hazırlanmıştır.

Düzeyle Göre Kazanım Listeleri'nde yer alan konuyla ilgili kazanımlar (Parantez içinde, söz konusu kazanımın hangi seviye ve hangi dil becerisi için seviye planlandığı görülmektedir.) şu şekilde sıralanmıştır:

Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır (A1.D.43., A2.D.18., B1.D.11., B1.SE.16.).

Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır (A2.SE.19., B1.SE.18., B2.SE.13., C1.SE.13.).

Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar (A2.SÜ.31.).

Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler (A2.O.30., B1.O.61.)

Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler (A2.O.31., B1.O.42., B2.O.36., C1.O.32.).

Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler (B1.D.53., B2.D.36., C1.D.35.).

Kültürel özelliklerin konuşulduğu diyaloglara katılır (B1.SE.19.).

Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır (B1.SE.20., B2.SE.15., C1.SE.15.).

Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar (B1.SÜ.36., B2.SÜ.35., C1.SÜ.24.).

Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar. (B1.SÜ.37.)

İlgi alanına giren kültürel bir konuda (gelenek, ülke, alışkanlık, âdet vb.) görsellerle desteklenmiş sunum yapar (B2.SÜ.13.).

Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri anlamlandırır (B2.O.44.).

Kültürel bağlama uygun kutlama ve tebrik mesajları/metinleri yazar (B2.Y.3.)

İzlenice tabloları incelendiğinde ise bu kazanımların en erken A1 düzeyinin 4. temasından itibaren başladığı ve düzeylere göre sayılarının şöyle bir görünüm arz ettiği görülmektedir: A1 düzeyinde 1; A2 düzeyinde, 5; B1 düzeyinde, 10; B2 düzeyinde 8; C1 düzeyinde 5 kazanıma yer verilmiştir.

İzlenice tablolarında yer alan söz konusu kazanımların dil becerilerine göre dağılımı incelendiğinde dinleme/izleme alanında 23, konuşma yani sözlü etkileşim/sözlü üretim alanında 55, okuma alanında 31, yazma alanında ise sadece 1 kazanımın olduğu görülmektedir.

İzlenice tablolarında, dil becerilerine göre ayrılmış kazanım listelerinden sonra yer alan iletişimsel işlevler, dil yapıları, dil ifadeleri, söz varlığı ve örnek konular listelerinde de kültürel farkındalık, kültür öğretimi ve kültürel etkileşim hususunda planlamalara yer verilmiştir.

İletişimsel İşlevler başlığı altında 17 yerde “kültürler hakkında bilgi isteme, bilgi verme” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin yer aldığı temalarda genel itibarıyla öteki unsurlar (dil yapıları, dil ifadeleri, söz varlığı ve örnek konular) da uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Örnek konular incelendiğinde kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşimle ilgili olarak geniş bir yelpaze sunulduğu görülmektedir. Söz konusu temalarda yer alan örnek konular incelendiğinde; kutlamalardan çocuk doğum ritüellerine, misafir ağırlamakta müzik kültürüne kadar ellinin üzerinde örnek konunun olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi çerçevesinde ve kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim boyutuyla birer yabancı dil öğretim programı olan *DAOBM* ve *TYDÖP*'nin nasıl bir yaklaşım ve içeriğe sahip olduğunun karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

DAOBM, bu kavramlara daha çok Avrupa çerçevesinde yaklaşırken ve herhangi bir Avrupa dilini merkeze almayıp bütün Avrupa dillerinin öğretilmesi üzerinden konuya yaklaşırken; *TYDÖP*'nin Türkçe öğretimi bağlamında ve uluslararası bir çerçevede konuya yaklaştığı görülmektedir. Bu durum programların hazırlanış ihtiyaçlarıyla ilgilidir. *DAOBM*, büyük Avrupa kültürünün canlandırılmasına atıf yaparken *TYDÖP*, dünyada Türkçeye ve Türk kültürüne duyulan ilgiye cevap vermeye atıf yapmaktadır.

DAOBM, kültürel çatışmanın önüne geçecek, bilgi beceri ve tutum yönünden kültürel etkileşime açık, aktif ve sosyal aktör rolünde bir birey/vatandaş hedefi oluşturmuş ve bu birey/toplum tipini betimleyecek şekilde çokdillilik ve çokkültürlülük kavramlarını inşa etmiştir. Bir bakıma yukarıda bahsedilen özellikler bir kavram etrafında birleştirilerek yetiştirilmek istenen birey/vatandaş tipi somutlaştırılmıştır. *TYDÖP*'de ise bu kavram/lar üzerinde fazla durulmamış yer yer bunlara *DAOBM* dolayısıyla atıfta bulunulmuştur. Yetiştirilmek istenen insan tipine dair ayrıntıların verilmemesi verilenlerin de başka bir kaynağa referansla verilmesi, *TYDÖP*'nin müstakil bir program olma yönünü zayıflatan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

DAOBM, yetiştirilmesi gereken birey/vatandaş tipini somutlaştırdıktan sonra bunun aracı olan dil öğretiminin boyutlarını analiz ederek kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim bağlamında kullanılabilecek öğeleri belirlemiş ve bunları belli kavramlar çerçevesinde yapılandırmıştır. Bu öğelere dilden (İngilizce) örnekler sunarak oluşturulacak dil öğretim programına ayrıntılı denebilecek bir çerçeve hazırlamıştır. *TYDÖP*'de bu hususta da teorik arka plan bakımından *DAOBM*'ye (veya öteki referanslarına) bağlı kalmakla yetinmiş bunu ve bunu açıkça ifade de etmiştir. Genel yeterliklerde kültürel etkileşimin bilgi boyutuna dair *DAOBM*'den aktarım yapılmış olsa da beceri ve tutum alanlarının eksik bırakılması ve sosyodilbilimsel yetenek kavramına müstakil olarak yer verilmemesi bu başlık altında *DAOBM*'de Avrupa dillerinden verilen örnekleri Türkçeye uyarlayacak şekilde geliştirilmemiş olunması bir eksikliktir. Bununla birlikte *TYDÖP*'de söz konusu kavramlara hazırlanan izlenice tablolarında ayrıntılı ve zengin örneklerin verilmiş olması gayet olumludur.

Bu durumun programların amacıyla ilişkili olsa gerektir. Birincisinde uygulamadan çok teorik arka plan inşa edilmiş ve somut uygulama örneklerinden çok teklifler sunulmuştur. Amaç hazırlanacak öğretim programlarına bir çerçeve sunmaktır. İkincisi ise doğrudan uygulamaya yönelinmiş; teorik arka plan bilerek boş bırakılmıştır. Halbuki ideal bir dil öğretim programının müstakil bir içerikte hazırlanmış olması önemlidir. Çalışmalarında *TYDÖP*'nin karakteristik özelliklerini derleyen Balcı ve Melanlıoğlu'nun da ifade ettiği gibi bu alanda bütüncül bir materyale ulaşılacak bir anda gerçekleşmeyecektik; ancak bugün

gelenen noktada yabancılara Türkçe öğretimi alanında genel kabul gören ve gerek kültür öğretimi, gerekse kültürel farkındalık ve etkileşime kapı aralayan bir öğretim programının varlığından bahsetmek artık mümkündür (2020, s. 195).

KAYNAKÇA

- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Ege Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 31-39.
- CEFR (2018). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)]Common european framework of reference for languages (Diller için Avrupa ortak başvuru metni)*, Council of Europe.
- Gökbalp, Z. (1976). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplum dilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies*, 8(10), 313-330.
- Kara Özkan, N. (2022). Ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kültürlülük. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(27), 259-274. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104532>
- Özkan, Erdost (2017). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel öğeler. 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı (UTEOK 2017) Okan Üniversitesi.
- Seelye, N.H. (1988). *Teaching Culture*. Trent University Library (URL: https://archive.org/details/teachingcultures0000seel_x6w8/mode/2up?view=theater).
- Tavşancıl, E. & Aslan E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Teemant, A. & Pinnegar, S. (2007). *Understanding Language Acquisition Instructional Guide*. Brigham Young University-Public School Partnership.
- Teemant, A. & Pinnegar, S. (2007). *Understanding language acquisition instructional guide*. Brigham Young University- Public School Partnership (URL: https://open.byu.edu/language_acquisition/variability_summary_c)
- Türkiye Maarif Vakfı, (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İ. Gültekin (Editör). İstanbul: Matsis Matbaa. Web: https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf adresinden 10 Haziran Eylül 2024'te alınmıştır.
- Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). Çok Kültürlü Eğitimin Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 500-516. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.701866>
- URL-1: Kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi sözleşmesi (*Paris, 20 Ekim 2005*). 10 Haziran 2023'te <https://www.unesco.org.tr/Pages/179/177/> adresinden alınmıştır.
- Uzun, M. (2022). Yabancı Öğrenciler İçin Hazırlanmış Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel İletişim Değeri: Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı C1 örneği. *EKEV Akademi Dergisi*(89), 177-194.
- Yiğit, M. (2014). Kültürel etkileşimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi: Arnavutluk örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 1-13.

FELDMAN'IN ELEŞTİREL ANALİZ ÖĞRENME MODELİ İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SANAT TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

ART-BASED SOCIAL STUDIES EDUCATION INTEGRATED WITH FELDMAN'S CRITICAL ANALYSIS LEARNING MODEL

Tuğba SELANİK AY¹, Zehra SAMSA²

ÖZ: Sosyal bilgiler disiplinlerarası yapıya sahip bir derstir. Feldman'ın Eleştirel Analiz Öğrenme Modeli (ESÖM) disiplinleri bütünleştirmenin yanı sıra ele alınan sanat eserine yorum getirme, değerlendirme, anlama, sorgulama, estetik açıdan ifade etmeyi içerir. Her aşamada sanat sosyal bilgiler dersi gözüyle bakmak ve iki alanı bütünleştirmek olasıdır. Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi için ESÖM basamakları (betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargılama) temel alınarak ders planları geliştirilmiştir; planlarda Sosyal bilgiler ve görsel sanatlar dersi kazanımlarıyla birlikte ele alınmıştır. Planlarda farklı türde sanat eserlerine (tablo, minyatür, heykel ve mimari eserler) yer verilmiştir. Araştırma karma yöntem derslerinden biri olan gömülü karma desen biçiminde desenlenmiş olup, araştırmanın nicel boyutu ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutu ise temel nitel araştırma biçiminde desenlenmiştir. Veriler dijital okuryazarlık, pedagojik sanat eleştirisi yeterlik algısı ve öğrenci günlükleri ve yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler derslerinin ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve pedagojik sanat eleştirisi yeterlik algısı üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencileri Sosyal bilgiler derslerini, ilgi çekici, eğlenceli, bilgilendirici bulduklarını ve sanata olan ilgilerinin arttığını vurgulamışlardır. Elde edilen sonuçlar ışığında ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler farklı becerileri kazandırma bağlamında etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Feldman'ın eleştirel analiz öğrenme modeli, dijital okuryazarlık, sanat eleştirisi

ABSTRACT: Social studies is a multidisciplinary course. In addition to integrating disciplines, Critical Analysis Learning Model (CALM) involves interpreting, evaluating, understanding, questioning, and aesthetically expressing the work of art. At every stage, it is possible to look at the work of art from a social studies perspective and integrate the two fields. In this study, lesson plans were developed on the basis of the steps of CALM (description, analysis, interpretation and judgment), social studies and visual arts acquisitions were handled together in the plans. Different types of artworks (paintings, miniatures, sculptures and architectural works) were included in the plans. The quantitative dimension of the research, which was carried out in the form of embedded mixed design, was designed with a quasi-experimental design with pre-test post-test control group and the qualitative dimension was designed with basic qualitative research. Quantitative data were obtained through digital literacy, pedagogical art criticism competence perception scale while qualitative data were obtained through student diaries and face-to-face interviews. As a result of the study, it was determined that social studies lessons integrated with CALM created a significant difference in favor of the experimental group on digital literacy, pedagogical art criticism efficacy perception of middle school students. In addition, middle school students emphasized that they found social studies lessons interesting, fun, informative and that their interest in art increased. In light of the results obtained it can be recommended to conduct research on social studies lessons integrated with the CALM in the context of gaining different skills.

Keywords: Social studies, Feldman critical analysis learning model, digital literacy, art criticism

Bu makaleye atf vermek için:

Selanik Ay, T. ve Samsa, Z. (2024). Feldman'ın eleştirel analiz öğrenme modeli ile bütünleştirilmiş sanat temelli sosyal bilgiler eğitimi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 138-164.

Cite this article as:

Selanik Ay, T., & Samsa, Z. (2024). Art-based social studies education integrated with Feldman's critical analysis learning model. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 134-164.

¹ Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar/Türkiye, e-mail: tsay@aku.edu.tr, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1368-052X>

² Doktora Öğrencisi, Afyonkarahisar/Türkiye, e-mail: samsazehra@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-4151-7418>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the ten major themes in the social studies standards is culture. Societies around the world express culture—their identity—through the arts with dance, music, drama, and visual products. Making art is a way to express cultural norms and perspectives. Using cultural anthropology as one lens, teachers can show how different societies live and evolve through their art. As a consequence, elementary children can learn about how cultures develop and the various attributes of culture—either in the past or the present. Social studies is an interdisciplinary subject and one of the ten main themes in the social studies program is culture. Societies around the world express their culture - their identity - through the arts in dance, music, drama and visual products. Making art is a way of expressing cultural norms and perspectives. Teachers can show students how different societies live and develop through their arts. Thus, primary school children can learn how cultures have developed and the various qualities of culture, past and present (Burnstein & Knotts). In this context, utilizing art, which is a part of culture, as an educational tool can contribute to students in the social studies course in terms of both understanding culture and expressing themselves in cultural ways (Selanik Ay, 2021). In Canada, one of the countries in the world that combines art and social studies, there are many efforts to integrate social studies and different fields with art. The most natural way to integrate subject areas may be to incorporate art into lessons. However, integrating art does not mean doing some coloring and painting activities every week, but rather creating art projects that teach real art skills by integrating them with social studies, or looking at existing artworks in the context of social studies content. In Canada, social studies lessons have been integrated with the arts by creating a variety of lessons around landscapes and geographies studied to develop art skills such as drawing, sculpture and painting, thus recognizing the potential for both fields. While students learned art skills, they also learned social studies (<https://brainninja.ca/connecting-social-studies-and-art/>). One way to integrate the arts into Social Studies in a systematic way could be to use Feldman's critical analysis learning model approach (CALM) in the lessons. Feldman emphasizes that he believes that students' ability to reason and express themselves about works of art will contribute to a better understanding and love of art (Feldman, 1982). Feldman Critical Analysis Learning Model (CALM) consists of four stages: description, analysis, interpretation and judgment. When the literature was reviewed, a limited number of studies (Akyol, 2022; Çetinkaya Aydoğdu, 2024; Tuncel & Gürsoylar, 2017; Epstein & Dauber, 2016; Taylor, Monck & Ayoub, 2014; Akhan, 2013; Burstein & Knotts, 2011; Zwirn & Libresco, 2010) were found that addressed social studies and art together. However, there is no research on social studies integrated with "CALM". In this context, it is hoped that this study will shed light on the literature and bring an innovation to the field.

Method

In this study, embedded mixed design, one of the mixed method types, was used. The quantitative dimension of the research was carried out using a quasi-experimental design with pre-test post-test control group, and during the implementation process (5 weeks), Social Studies lessons were taught with lesson plans developed in accordance with the Social Studies approach integrated with ESLM and virtual galleries designed accordingly in the experimental group; in the control group, it was carried out with the current curriculum and textbook. In the 5th grade level research, the experimental group consisted of 25 students and the control group consisted of 25 students, and the application was carried out with a total of 50 middle school students. The qualitative data set of this study consisted of face-to-face interviews with 6 focus students who were at the lower, middle and upper levels in terms of course achievement and course interest, and course diaries in which students recorded their opinions and experiences at the end of each lesson. The quantitative data set of the study consisted of "Digital Literacy Scale", "Critical Thinking Scale for Secondary School Students" and "Pedagogical Art Criticism Competence Perception Scale". Jamovi package program was used in the analysis of quantitative data in the study, and the data obtained in the qualitative dimension were analyzed by content analysis.

Findings

When the findings obtained from the preliminary interviews are examined, it is seen that three themes were obtained: artistic interest, contributions of art and visual arts / social studies. When the findings

obtained from the post-interviews are examined, it is seen that 4 themes were obtained: Social Studies, Visual Arts, Social Studies-Visual Arts relationship and the artists who want to be recognized. When the findings obtained from student diaries are examined, it is seen that 6 themes were obtained as affective contribution, social studies, technology, art, problems experienced and cultural transfer. When the findings obtained are examined, it is seen that middle school students have much more superficial art knowledge and interest in the preliminary interviews, while the findings obtained from the final interviews and diaries show that middle school students know different types of artworks (painting, miniature, architecture, sculpture, etc.) and many Turkish and foreign artists. In the findings obtained, it can be said that middle school students gained competence in the context of interpreting a work of art by associating it with the subject studied, obtaining evidence from that work of art and making inferences, as well as making art criticism. In addition, it is seen that they expressed that their interest in art and social studies course increased, they found the lesson fun, and they gained an aesthetic perspective. In this context, it can be said that the social studies lessons taught with CALM contributed to students in the context of both social studies education and visual arts education. In the quantitative dimension of the study, it was observed that there was no significant difference between the experimental and control groups when the pre-test results of art criticism skills, critical thinking skills, digital literacy scale of secondary school students were compared, but when the post-test results of the experimental and control groups were compared, there was a significant difference in favor of the experimental group.

Discussion and Conclusion

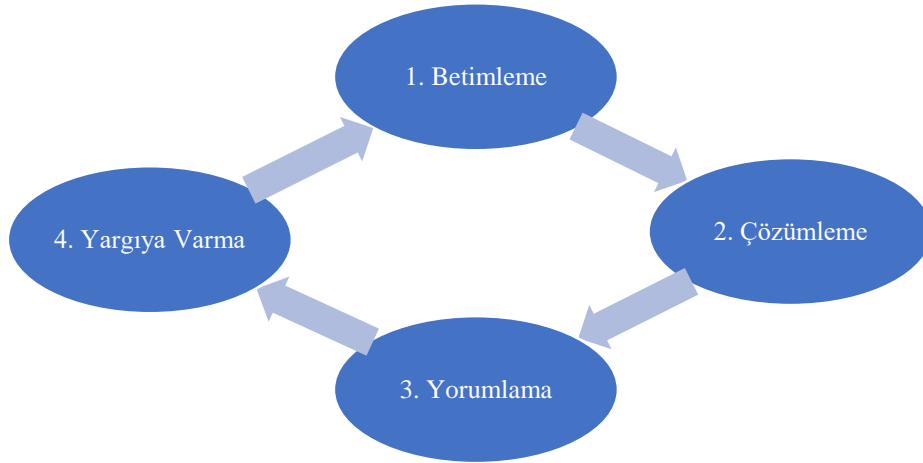
It was seen that there was no significant difference between the experimental and control groups when the pre-test results of the Social Studies course integrated with CALM were compared, but when the post-test results of the experimental and control groups were compared, there was a significant difference in favor of the experimental group. It was observed that middle school students learned to interpret a work of art in Social Studies lessons taught with CALM, that interpreting a work of art developed their fluent speaking skills and improved their painting skills, that they developed awareness of different types of artworks, that they acquired new knowledge in the context of art and Social Studies, that they found Social Studies lessons fun, that they acquired new information about Turkey/different countries, and that they learned to make a virtual art gallery. It was observed that students learned the cultural elements of their own region and country, were able to make past-present comparisons, and contributed to cultural awareness by examining elements such as tools, games, clothes, and holidays used in the past. Secondary school students stated contributions to perceiving, recognizing and adopting culture in works of art. It was determined that middle school students mentioned values such as sensitivity, patriotism, aesthetics, helpfulness, solidarity, independence, freedom, responsibility and respect. In addition, middle school students stated in their diaries that they learned concepts such as cowshed, the meaning of old flags, UNESCO, felt, shepherd outfit (kepenek), tourism, miniature, engraving. It was observed that middle school students gained skills such as digital literacy, media literacy, financial literacy, critical thinking and values such as aesthetics and frugality.

GİRİŞ

Sosyal bilgiler çok disiplinli bir derstir ve sosyal bilgiler programında yer alan on ana temadan biri kültürdür (Burnstein & Knotts). Kültür bir topluma özgü bilim, sanat, edebiyat, adalet, müzik, mimari gibi değerlerinin o toplumu oluşturan bireyler tarafından paylaşılarak, zaman içerisinde işlenerek bireylere temel kişilik niteliklerini kazandırdığı; toplumları birbirinden ayıran unsurdur (Karip, 2012). Kültür insanların algılama, düşünme, iletişim kurma, öğrenme, teknolojiyi kullanma gibi çok sayıda faaliyeti gerçekleştirmesini doğrudan etkilemektedir (Temel Eğinli, 2011). Günümüzde hızlı bir şekilde gelişen iletişim teknolojileri sayesinde her türlü bilgi çok geniş insan kitlelerine ulaşabilmektedir. Böylece bilgi alışverişine ve karşılıklı etkileşime dayalı iletişim kültür anlamında da etkisini göstermektedir. Bu da kültürler arasında iletişim, karşılıklı uzlaşma, hoşgörü ve kültürel yakınlaşmalara sebep olmaktadır (Özkul, 2005). Bir toplumu toplum yapan, o topluma üyeleri arasında bağ kuran en önemli unsur kültürdür. Kültürel öğelere uyum sağlamak o topluma uyum sağlamayı; kültürlerarası bir bakış açısına sahip olmak da dünyaya uyum sağlamayı beraberinde getirmektedir (Selanik Ay, 2021). Bu bağlamda her geçen gün çeşitliliği artan toplumda uyum içinde birlikte yaşama isteğinin sağlanabilmesi için, bireyler ve gruplar arasındaki karşılıklı etkileşimde çoğulcu, çeşitli ve dinamik kültürel kimliklerin kabul edilmesi gerekir (UNESCO, 2001). Günümüzde kitle iletişim araçlarının artmasıyla yerel kültürden evrensel kültüre bir geçiş yaşanmaktadır. Kültürel farkındalık ve ifade, müzik, sahne sanatları, edebiyat, görsel sanatlar aracılığı ile bilgi deneyim ve duyguların yaratıcı biçimde ifadesidir. (Recommendation of the EU Parliament and of the Council, 2006).

Bu yeterlikle ilgili temel bilgi, beceri ve tutumlar; yerel, ulusal ve dünya içinde kültürün farkında olmayı içermenin yanında kültürel çalışmalara ilişkin temel bilgileri ve popüler kültürü kapsar.

Dünyanın dört bir yanındaki toplumlar kültürlerini, yani kimliklerini dans, müzik, drama ve görsel ürünlerle sanat yoluyla ifade ederler. Sanat yapmak, kültürel normları ve bakış açılarını ifade etmenin bir yoludur. Öğretmenler, farklı toplumların sanatları aracılığıyla nasıl yaşadıklarını ve geliştiklerini öğrencilere gösterebilirler. Böylece ilköğretim çağındaki çocuklar kültürlerin nasıl geliştiğini ve geçmişte ya da günümüzde kültürün çeşitli niteliklerini öğrenebilirler (Burnstein & Knotts). Bu bağlamda kültürün bir parçası olan sanattan eğitsel bir araç olarak yararlanmak sosyal bilgiler dersinde öğrencilere hem kültürü anlamak hem de kültürel yollarla kendini ifade etmek bağlamında katkılar sağlayabilir (Selanik Ay, 2021). Dünyada sanat ve sosyal bilgileri birleştiren ülkelerden biri olan Kanada’da sosyal bilgilerin ve farklı alanların sanatla bütünleştirilmesine yönelik çok sayıda çaba olduğu görülmektedir. Konu alanlarını birleştirmenin en doğal yolunun sanatı derslere dâhil etmek olduğu vurgulanmaktadır. Ancak sanatla bütünleştirmekten kasıt, her hafta biraz renklendirme ve boyama etkinlikleri yapmak değil; gerçek sanat becerilerini öğreten sanat projelerini Sosyal bilgilerle bütünleştirerek yaratmak ya da var olan sanat eserlerine sosyal bilgiler içeriği bağlamında bakmaktır. Kanada’da çizim, heykel, resim gibi sanat becerilerini geliştirmek için incelenen manzaralar ve coğrafyalar etrafında çeşitli dersler oluşturularak sosyal bilgiler dersleri sanat ile bütünleştirilmeye çalışılmış, böylece her iki alan için de bir potansiyel olduğu fark edilmiştir. Öğrenciler sanat becerilerini öğrenirken aynı zamanda sosyal bilgileri de öğrenmişlerdir (<https://brainninjas.ca/connecting-social-studies-and-art/>). Sistematik bir yolla sanatı sosyal bilgilere entegre etmenin bir yolu derslerde Feldman’ın eleştirel analiz öğrenme modeli yaklaşımını (ESÖM) kullanmak olabilir. Feldman, öğrencilerin sanat eserlerine ilişkin akıl yürütüp kendilerini ifade edebilmelerinin sanatı daha iyi kavramalarına ve sevmelerine katkı sağlayacağına inandığını vurgulamaktadır (Feldman, 1982). ESÖM 4 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar Şekil 1’de şu şekilde verilmiştir:



Şekil 1. Feldman'ın Eleştirel Analiz Öğrenme Modeli

Şekil 1 ‘de görüldüğü gibi Feldman’ın eleştirel analiz öğrenme modelinde olduğu gibi betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargılama olmak üzere dört basamaklı bir yol izlenebilir. Bu basamaklarda yapılacaklar şu şekilde açıklanabilir (Feldman, 1994; Jones, 2008):

Betimleme: Sanat eleştirisinin ilk adımı olan betimlemede öğrencilerin doğrudan sanat eserinde ne gördüklerine ilişkin gözlem yaparak nesnel biçimde gördüklerini listelemeleri beklenir. Bu süreçte öğrenciler, eserin adı, sanatçısı, eserin yaratıldığı yer, eserin unsurları, kullanılan malzemeler gibi boyutlara ilişkin gözlem ve araştırmalarını sunarlar.

Çözümleme: Bu aşamada sanat eseriyle verilmek istenen mesaja ilişkin öğrenciler düşüncelerini ifade ederler. Bu düşünceleri ifade ederken sanatın unsurları ve tasarım ilkeleri gibi bilgi gerektiren boyutlara da değinecekleri için belli bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmaları; bilgi sahibi değilse de sanat eleştirisi yapmaya ilişkin çeşitli uygulamalarla hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Esere ilişkin sanat eleştirisi yaparken bu eseri nasıl planlandığı (eylem, hareket, çizgi vb.); eserdeki benzerlikler, eserdeki vurgu noktaları, eserin konusu, eserdeki karakterler ve bunlar arasındaki ilişkiler üzerinde durulması beklenir.

Yorumlama: Bu aşamada öğrenciler eserin kendileri için anlamı, üzerlerinde yarattığı his, eserin ifade özellikleri ve buradan yola çıkarak sanatçının ne söylemeye çalıştığını düşündükleri üzerine tartışır. Bu tartışmalar sırasında eserin öğrencilere deneyimledikleri başka şeyleri hatırlatıp hatırlatmadığı (analoji veya metafor); dünyadaki diğer çalışmalar, fikirler, olaylar ile bu eser arasında nasıl bir ilişki kurabilecekleri ile ilgili sorular sorularak tartışmaların derinleşmesi sağlanır.

Yargıya Varma: Öğrenciler bu son aşamada eserin başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesi bağlamında kendi görüşlerini ifade ederler. Bunu gerekçelere dayandırır. Bu aşamada öğretmen eserin hangi niteliklerinin onlarda başarılı ya da başarısız, özgün ya da özgün değil yargılamasına sebep olduğunu sorar. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencilerin başkalarının bu eseri değerlendirmesine yardımcı olmak için çeşitli kriterler sıralamalarını isteyebilir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretim program 5. Sınıf kazanımları incelenmiş sanatla sosyal bilgilerin keşşedebileceği ve uygun sanat eserlerinin bulunabileceği kazanımlar seçilmiştir. Bu inceleme sonucunda 5. Sınıf “Kültür ve Miras”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarından seçilen ve 5. Sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programından seçilen kazanımlar birbiri ile bütünleştirilerek ders planları hazırlanmıştır. ESÖM ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler ders planlarında kazanımların ele alınmasında tablo, minyatür, heykel gibi farklı türde ve farklı sanatçılara ait sanat eserleri kullanılmıştır. Bu amaçla her bir ders planı için sanal sanat galerileri oluşturulmuş ve derslerde sanal galeriler ESÖM’ün aşamaları izlenerek kullanılmıştır. Sanat eserlerine ilişkin açıklamalara sanal galerilerde yer verilmiştir. Bu açıklamalarda sanatçıya ilişkin bilgilere, eserin yapıldığı dönemin özelliklerine, eserin tarihine, ilgili sanat akımına yer verilmiştir. Böylelikle temel bir sanat eleştirisinde öğrencilere hareket noktası oluşturacak bilgilere yer verilmiştir. Araştırma uygulama süreci toplam 5 hafta (15 ders saati) sürmüştür. Uygulama sürecinde ele alınan sosyal bilgiler ve görsel sanatlar kazanımlarına Tablo 1’de şu şekilde yer verilmiştir:

Tablo 1. Geliştirilen ders planlarında ele alınan sosyal bilgiler ve görsel sanatlar kazanımları

Sosyal bilgiler Dersine Ait Kazanımlar	Görsel Sanatlar Dersine Ait Kazanımlar
SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	G.5.1.5. Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır.
SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.	G.5.2.1. Yerel kültüre ait motifleri açıklar.
SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.	G.5.2.2. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.
SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.	G.5.2.3. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.
SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.	G.5.2.4. Müzeler ile Görsel Sanatları ilişkilendirir.
SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	G.5.2.5. Kullanılan sanat malzemeleri ile görsel sanat alanındaki meslekleri ilişkilendirir.
	G.5.3.1. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır.
	G.5.3.2. Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder.
	G.5.3.3. Seçilen sanat eserinin içeriğini yorumlar.
	G.5.3.4. Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder.
	G.5.3.6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini açıklar.
	G.5.3.7. Görsel sanat çalışmasında etik kurallara uyar.

Bu araştırmanın temel amacı ESÖM yaklaşımıyla yürütülen sosyal bilgiler derslerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ve dijital okuryazarlık üzerindeki etkisini belirlemenin yanı sıra ortaokul öğrencilerinin ESÖM yaklaşımıyla yürütülen sosyal bilgiler derslerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın nicel boyutunda ele alınan hipotezler şu şekildedir:

- ESÖM yaklaşımıyla yürütülen Sosyal bilgiler dersleri ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

- ESÖM yaklaşımıyla yürütülen Sosyal bilgiler dersleri ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır

Araştırmanın nitel boyutunda ise, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin ESÖM yaklaşımıyla yürütülen Sosyal bilgiler derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?

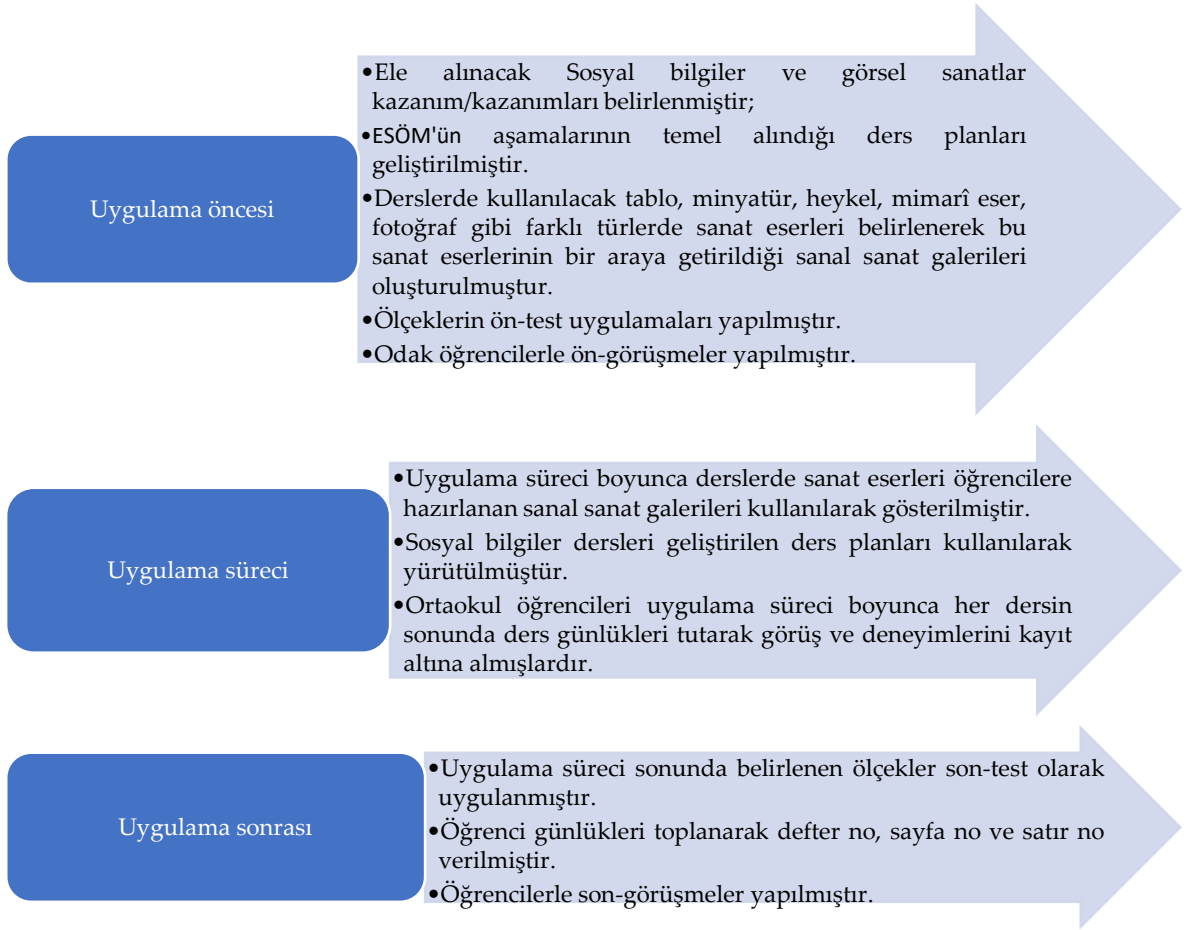
Alanyazın tarandığında, Sosyal bilgiler ve sanatı bir arada ele alan sınırlı sayıda araştırmaya (Akyol, 2022; Tuncel & Gürsoylar, 2017; Çetinkaya Aydoğdu, 2024; Epstein & Dauber, 2016; Taylor, Monck & Ayoub, 2014; Akhan, 2013; Burstein & Knotts, 2011; Zwirn & Libresco, 2010) rastlanmıştır. Ancak “ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler” ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın sosyal bilgilerin sanatla ne şekilde bütünleştirilebileceğini somutlaştırması; eleştirel analiz öğrenme modelinin sosyal bilgiler disipliniinde nasıl uygulanabileceğine ilişkin alana katkı sağlaması ve böylelikle sosyal bilgiler eğitimde sanatın bir eğitsel araç olarak daha sık kullanılmasının teşvik edilmesi umulmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın etik izinleri başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem türlerinden gömülü karma desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması; tek bir araştırma ya da araştırmalar dizisinde hem nicel hem de nitel verilerin toplanması, birleştirilmesi ve analiz edilmesine odaklanır. Araştırma probleminin nitel ve nicel yaklaşımları bir arada kullanarak ele alınması, tek bir yaklaşımla ele alınmasından daha derin bir anlayış sağlar (Creswell & Clark, 2007). Gömülü karma desen nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı ancak birinin diğerine göre daha fazla ön plana çıktığı karma yöntem desenlerinden biridir. Yani araştırma büyük ölçüde nitel ya da nicel araştırmadır ancak elde edilen verilerin desteklenmesi, genellenmesi ya da açıklanması için alternatif yöntemle elde edilen verilere gereksinim vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma da nitel verilerin ağırlıkta olduğu ve nicel verilerle desteklendiği bir yapıya sahiptir. Yani nitel veriler daha ön plandadır. Araştırma süreci Şekil 2’de özetlenmiştir:



Şekil 2. Araştırma Uygulama Süreci

Şekil 2’de de görüldüğü gibi araştırma uygulama süreci öncesinde ele alınacak Sosyal bilgiler ve görsel sanatlar kazanım/kazanımları belirlenmiştir; ESÖM aşamalarının temel alındığı ders planları geliştirilmiştir. Derslerde kullanılacak tablo, minyatür, heykel, mimarî eser, fotoğraf gibi farklı türlerde sanat eserleri belirlenerek bu sanat eserlerinin bir araya getirildiği sanal sanat galerileri oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde derslerde sanat eserleri öğrencilere hazırlanan sanal sanat galerileri kullanılarak gösterilmiş ve ders ve planları uygulanmıştır. Sanal sanat galerilerinde eserlerin yanı sıra sanatçı, sanat akımı gibi bilgilere yer verilmiş; eseri öğrencilerin ESÖM’in temel aşamalarına uygun biçimde yorumlamaları sağlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutu ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiş olup uygulama süreci (5 hafta) boyunca Sosyal bilgiler dersleri deney grubunda ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler yaklaşımı ile işlenmiş; kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı ve ders kitabıyla yürütülmüştür. 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen araştırmada deney grubu 14 erkek 11 kadın olmak üzere toplam 25; kontrol grubu ise 14 erkek 11 kadın olmak üzere toplam 25 öğrenciden oluşmuştur. Nicel boyut ise deney ve kontrol gruplarında yer alan 6. sınıf düzeyindeki toplam 50 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Gömülü karma desenle yürütülen bu araştırmanın nitel veri setini ders başarısı ve ders ilgisi bakımından alt, orta ve üst düzeyde yer alan 6 odak öğrenciyle yapılan yüz yüze görüşmeler ve her dersin sonunda öğrencilerin görüş ve deneyimlerini kayıt altına aldıkları ders günlükleri oluşturmuştur. Araştırmanın nicel veri setini oluşturan ölçekler sırasıyla: Pala ve Başbüyük (2020) tarafından geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" (Bu ölçek, toplamda 21 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayısı 0.895 olarak bulunmuştur); Önal ve Taşkesen (2019) tarafından geliştirilen “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” (Cronbach Alfa değeri .93 olan ölçek tek faktörlü bir yapıya sahip olup toplam 31 maddeden oluşmaktadır.) biçimindedir. Araştırma uygulama süreci 27 Kasım-29 Aralık tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci öncesinde ön-görüşmeler ve ölçeklerin ön-test

uygulamaları yapılmıştır. Ön-görüşmeler 20-23 Kasım tarihleri arasında, ölçeklerin ön-test uygulamaları ise 24 Kasım tarihinde gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmelerin süreleri, tarihleri ve katılımcıların kod isimleri Tablo 1’de şu şekilde verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların kod isimleri ve görüşme süreleri

Kod İsim	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Berrin	20.11.2023	4:20
Duygu	21.11.2023	4:42
Yiğit	22.11.2023	3:59
Duygu	15.11.2023	3.50
Berrin	15.11.2023	3.40
Yiğit	15.11.2023	3.43

Araştırmada nicel verilerin analizinde Jamovi paket programı kullanılmıştır. Öncelikle normallik analizleri yapılmış; sonrasında t-testi ile ölçeklerin ön-test ve son-test uygulamalarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nitel boyutta ise elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda; nitel araştırmanın doğasına uygun olarak inandırıcılığı sağlamak için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama ve uzman incelemesi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada araştırmacı inandırıcılığı sağlayabilmek amacıyla 27 Kasım-29 Aralık tarihleri arasında yaklaşık beş hafta boyunca araştırma ortamında bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmacı; araştırma öncesinde ve sonrasında öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Araştırma ortamında araştırmacının uzun süre kalmasının yanı sıra araştırma sonunda görüşmelerin yapılması araştırmanın inandırıcılığını artırmaktadır. Görüşülen kişiler genellikle görüşmenin başında araştırmacı eskisine açık olmaktadır. Süreç ilerledikçe geçen zamanda güven ortamı oluşup görüşülen kişinin verdiği cevaplar daha samimi olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın Etik İzinleri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

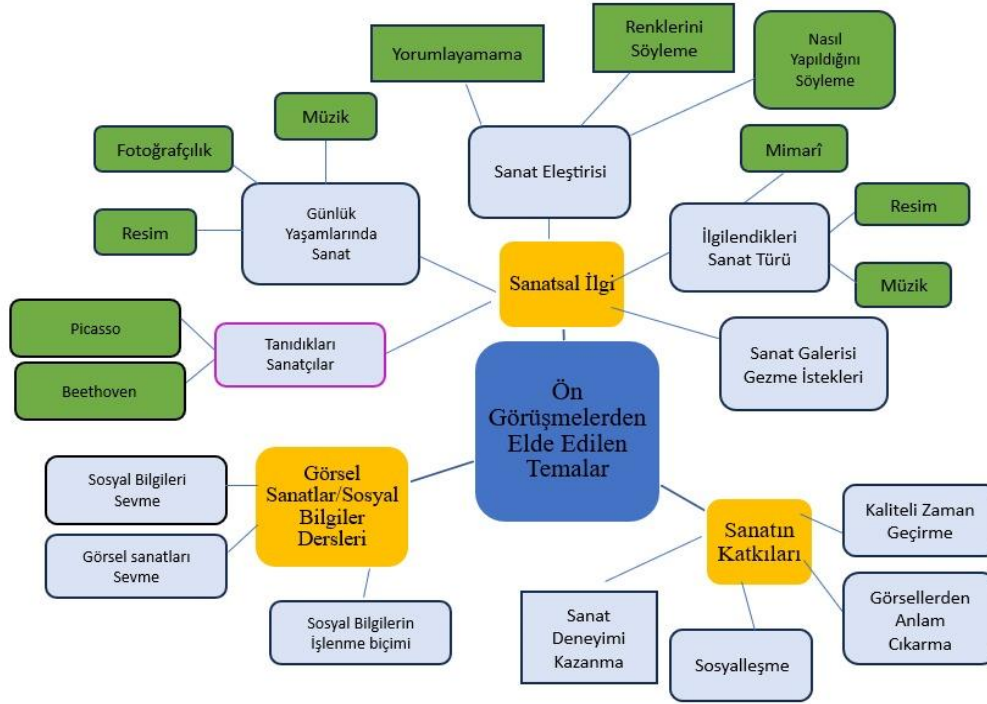
Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 234765

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler tablo ve şekiller halinde sunulmuş; nitel boyutta elde edilen veriler katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen nitel ve nicel veriler karma yöntemin doğasına uygun biçimde birbiri ile ilişkilendirilerek; birbirini destekleyecek biçimde yorumlanmıştır. Nitel boyutta ön görüşme, son görüşme, öğrenci günlüklerinden elde edilen verilere yer verilirken, nicel boyutta da uygulanan ölçeklerin normallik analizlerinin yanı sıra ön-test ve son-testlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen ön-

görüşmelerden elde edilen temalar Şekil 3'te şu şekilde verilmiştir:



Şekil 3. Ön-görüşmelerden elde edilen temalar

Ön görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde sanatsal ilgi, sanatın katkıları ve görsel sanatlar/Sosyal bilgiler olmak üzere üç tema elde edildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin sanatsal ilgi teması altında ilgilendikleri sanat türü ve gerekçesi alt teması bağlamında elde edilen bulgular Tablo 3'de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin “ilgilendikleri sanat türü”

Sanat türü	Gerekçesi
Mimari	Mimari eserleri incelemeyi sevme
	Mimari eserinin nasıl yapıldığına ilişkin araştırma yapmayı sevme
Müzik	Melodika çalma
	Müzik dinleme
	Kendi bestemi yapma
Resim	Resim yapmayı sevme
	Boş zamanlarında resim yapmaktan keyif alma

Tablo 3'te görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin ilgilendikleri sanat türleri incelendiğinde elde edilen alt temaların yalnızca üç tane olduğu görülmektedir. Farklı sanat türlerine ilişkin öğrencilerin farkındalık sahibi olmadıkları söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin “ilgilendikleri sanat türü” bağlamındaki görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Mimari, müzik ve resim...Mimari eserleri incelemeyi seviyorum. Onların nasıl yapıldığını öğrenmek, onları incelemek bence çok güzel” (Berrin)

“Müzik... melodika çalmayı hatta kendi bestelerimi yapmayı seviyorum” (Yiğit),

“Derslerden çok zaman bulamasam da her boş zamanında resim yapmayı çok seviyorum” (Duygu)

Ortaokul öğrencilerinin sanatsal ilgi teması “günlük yaşamlarında sanat” alt teması bağlamındaki bulgular Tablo 4'de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamlarında sanat

Karakalem Resim

Fotoğrafçılık

Müzik (Enstrüman çalma/melodika)

Tablo 4'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin “günlük yaşamlarında sanat” alt temasına ilişkin yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Ben fotoğraf çekmeyi çok seviyorum. Günlük yaşamımda sık sık fotoğraf çekerim” (Duygu),
“Karakalem resim yapıyorum fırsat buldukça. Zaten resim yapmayı çok severim” (Berrin),
“Melodika çalmayı çok severim. Beni dinlendirir” (Yiğit).

Ortaokul öğrencilerinin sanatsal ilgi teması “sanat eleştirisi yapma” alt teması bağlamındaki görüşleri Tablo 5'te şu şekilde verilmiştir:

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin sanat eleştirisi yapmaya ilişkin görüşleri

Bir sanat eserini yorumlayamama

Hangi renkler olduğuna bakma

Nasıl yapıldığını söyleme

Tablo 5'te de görüldüğü gibi ortaokul öğrencileri çözümleme aşamasının bir boyutu olan renkler ve nasıl yapıldığı (teknik) dışında bu aşamaya ilişkin bir görüş belirtmemişlerdir. Sanat eserini yorumlayamadıklarını genel olarak ifade etmişlerdir. Ortaokul öğrencileri bu alt tema altında yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Yorumlayabilirim mesela hangi renklerin kullanıldığını, nasıl yapıldığını” (Duygu),
“Nasıl yapıldığını tahmin edebilirim” (Berrin),
“Yorumlayamam” (Yiğit) biçimindedir.

Ortaokul öğrencilerinin sanatsal ilgi teması “bildikleri sanatçılar ve eserleri” alt teması bağlamında görüşleri Tablo 6'da şu şekilde verilmiştir:

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin “bildikleri sanatçılar ve eserleri”

Sanat Türü	Sanatçı	Eseri
Resim	Picasso	-
Müzik	Beethoven	9. senfoni
		5. senfoni
		Fur elise
		Alice sonatı
	Mozart	-

Tablo 6'da görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin yalnızca Picasso, Beethoven ve Mozart'tan söz etmiş olmaları; resim, müzik ya da farklı alanlarda hiçbir Türk sanatçıdan söz etmemeleri dikkat çekici bir bulgudur. Ortaokul öğrencilerinin sınırlı sayıda sanatçıyı ve eserini bildikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Picasso'yu biliyorum” (Duygu), “Beethoven biliyorum, Picasso'yu biliyorum, Mozart var. 9. Senfoni çok güzel, 5. Senfoni var, Fur Elise var, Alice sonatı en sevdiğim” (Berrin) biçimindedir.

Ortaokul öğrencilerinin sanatsal ilgi teması “sanat galerisine gitme isteği” alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 7'de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin sanat galerisine gitme isteklerinin gerekçeleri

Sanat eserlerini inceleme

Sanatçıların farklı duygularını anlatım biçimlerini gözlemleme

Öğrencilerin tümü sanat galerisine gitmek istediklerini belirtmişler; gerekçe olarak da sanat eserlerini incelemek istediklerinden ve sanatçıların eserlerine duygularını nasıl aktardığını gözlemlemek istediklerinden söz etmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden yapılan bu alt temaya ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“İnsanların yaptığı resimleri duyguları anlatışını görmek isterim” (Berrin) biçimindedir.

Ortaokul öğrencilerinin “sanatın katkıları” teması bağlamındaki görüşleri Tablo 8’de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin sanatın katkıları

Kaliteli boş zaman geçirme
Görsellerden anlam çıkarabilme/yorumlayabilme
Sosyalleşme
Sanat deneyimi kazanma

Ortaokul öğrencileri sanatı bir sosyalleşme, boş zaman geçirme aracı olarak gördüklerini belirtirken; sanatın yorum yapmalarını ve deneyim kazanmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Öğrenirsin o sanatla ilgili bir şeyler; yeni tecrübe kazanırsın” (Yiğit),

“Sosyalleşmemi sağlar, yeni bilgiler öğrenmemi sağlar” (Duygu),

“Boş zamanlarımda vakit geçiriyorum, görsel yorumlamamı açıyor biraz” (Berrin).

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar/Sosyal bilgiler dersleri teması altında “Sosyal bilgiler dersini sevme durumları ve gerekçeleri” alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 9’da şu şekilde verilmiştir:

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersini sevme durumları ve gerekçeleri

Eğlenceli içerik
Tarihi bilgilerden hoşlanma
Çevreyi tanıma
Haklar
Sorumluluk
Devlet işleri

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal bilgileri sevme gerekçeleri incelendiğinde genelde günlük yaşamlarını kolaylaştıracak boyutları (haklar sorumluluklar, devlet işleri) ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra dersi eğlenceli bulma ve tarihi bilgilerden hoşlanma ifade edilen diğer gerekçelerdir. Ortaokul öğrencilerinin “Sosyal bilgiler dersini sevme durumları ve gerekçeleri” alt temasına ilişkin yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Çok güzel bir ders, eğlenceli, tarihi öğrenmek bence çok güzel” (Berrin),

“Çünkü yeni bilgiler öğrenmemi sağlıyor, çevremi öğrenmemi sağlıyor” (Duygu),

“Haklarımızı öğretiyor, sorumluluklarımızı öğretiyor, ne gibi devletten yardımlar alabiliriz onları öğretiyor” (Yiğit)

Ortaokul öğrencilerinin “görsel sanatlar dersini sevme gerekçeleri” alt teması bağlamında görüşleri Tablo 10’da şu şekilde verilmiştir:

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersini sevme gerekçeleri

Rahatlatıcı etki
Resim yapmaktan hoşlanma
Derste resim yapmaya zaman ayırma olanağı bulma
Kendini resimle anlatmak

Ortaokul öğrencileri resim sanatını sevme gerekçelerini rahatlama, kendini ifade etme gibi gerekçelerle belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Resim yapmak yani zevk alıyorum resim yaparken, güzel” (Yiğit),

“Resim yapıyoruz sonra resimlerle kendimizi anlatmaya çalışıyoruz renklerle falan” (Duygu),

“Mesela bazen resim çizemiyorum çünkü vaktim kalmıyor bazen ders çalıştığım için görsel sanatlar dersinde çizebiliyorum” (Berrin) biçimindedir.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar/Sosyal bilgiler teması “Sosyal bilgiler dersinin işlenme biçimi” alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 11’de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersinin işlenme biçimine ilişkin görüşleri

Web sitelerinden yararlanma

Not aldırma

Anlatım

Soru-yanıt

Test çözme

Ders kitabından işleme

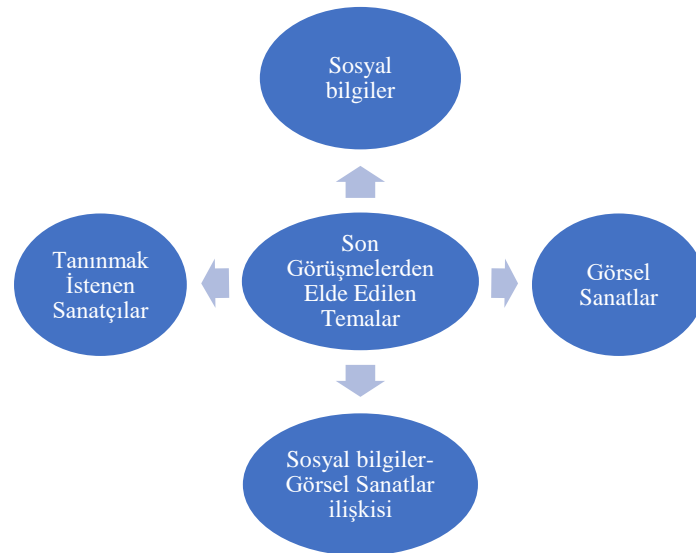
Ortaokul öğrencilerin belirttiği boyutlar incelendiğinde derslerin öğretmen merkezli, genellikle tek bir yazılı materyal takip edilerek ve sınav odaklı işlendiği söylenebilir. Ortaokul öğrencileri “Sosyal bilgiler dersinin işleme biçimine ilişkin yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Hoca tahtadan ... açıyor ondan yazı yazdırıyor bize anlata anlata konu işliyor, soru çözüyoruz, test kitabımız var onlardan da soru çözüyoruz” (Berrin),

“Öğretmen tahtadan böyle bir etkileşim açıyor ondan biz onu okuyarak deftere yazıyoruz bazen de kitaptan gidiyoruz” (Duygu),

“Hoca tahtadan bilgi açıyor onu yazıyoruz ondan sonra işte o bilgileri anlatıyor hoca ondan sonra bazen sorular çıkınca sırayla soru çözdürüyor bize” (Yiğit)

Öğrencilerle uygulama süreci sonrası gerçekleştirilen son-görüşmelerden elde edilen temalar Şekil 4’te şu şekilde verilmiştir:



Şekil 4. Son-görüşmelerden elde edilen temalar

Son görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde Sosyal bilgiler, Görsel Sanatlar, Sosyal bilgiler-Görsel Sanatlar ilişkisi ve tanınmak istene sanatçılar olmak üzere 4 tema elde edildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler uygulamaları sonrası Sosyal bilgiler derslerine ilişkin görüşleri Tablo 12’de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri

Sanat eseri yorumlama
Sanat galerisi gezme
Sanal müze gezme
Hikâye yazma
Sosyal bilgileri daha akıcı bulma
Yeni şeyler öğrenme
Akıcı konuşma becerisi kazandırma
Eğlenceli olma
Sosyal bilgiler dersini daha çok sevme
Kendi ülkesi ve farklı ülkelerle ilgili yeni bilgiler edinme
Çevreyi daha ayrıntılı gözlemleme ve tanıma

Tablo 12’de görüldüğü üzere ortaokul öğrencileri ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler derslerine ilişkin olarak bir sanat eserini yorumlama, sanal sanat galerisi gezme, akıcı konuşma, eğlenceli bulma, dersi daha çok sevme, yeni bilgiler öğrenme gibi görüşler belirtmişlerdir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin sanatla işlenen Sosyal bilgiler derslerini hem akademik hem de duyuşsal açıdan katkı sağlayıcı ifadelerle betimledikleri ve görsel sanatların yanı sıra yakın çevrelerine, farklı ülkelere ve dünyaya ilişkin yeni bilgiler edindikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin “Sosyal bilgiler” temasına ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Olumsuz yanları yok olumlu yanları şunlar ders çok güzel tabloları yorumluyoruz sanal müze geziyoruz sanal galeri açıyoruz günlük yazıyoruz hikâye yazıyoruz” (Duygu),

“Ülkemizdeki tarihi eserler Afyon’daki doğal güzel varlıklar birçok şey” (Yiğit),

“Tablo yorumlamayı öğrendim sıcak soğuk renkleri öğrendim, sanal galeri yapmayı öğrendik” (Yiğit),

“Aslında dersler güzel dersler akıcı seviyorum keşke hiç bitmese” (Berrin) şeklindedir.

Ortaokul öğrencilerinin “görsel sanatlar” teması bağlamında görüşleri Tablo 13’te şu şekilde verilmiştir. Tablodaki görüşlerin dört tema altında toplandığı görülmektedir:

Tablo 13. Ortaokul öğrencilerinin “görsel sanatlar” temasına ilişkin görüşleri

Görsel Sanatlar	Bilgi	Tabloları daha iyi yorumlama Daha güzel resim yapma Sanat alanında kendini geliştirme
	Tutum	Sevme İlgide artış Dersi eğlenceli bulma
Sanal/Geçek Sanat Galerisi	Bilgi edinme Ülkesiyle ilgili daha fazla şey öğrenme Merak etme Sanatçıların resimlerini görmeyi isteme Sanal sanat galerisi yapmayı öğrenme	
Tanımak İstedikleri Sanatçılar	Picasso Carlo	
Sanat Eleştirisi Yapmayı Öğrenme	Konusuna bakma Sıcak-soğuk renklere bakma Ana-ara renklere bakma Ressamın ne anlatmak istediğine odaklanma Dokularına bakma	

Ortaokul öğrencilerinin “görsel sanatlar” teması bağlamındaki görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Tabloları daha iyi yorumlamaya başladım daha güzel resim çizmeye başladım daha akıcı konuşmaya başladım.” (Duygu),

“Güzeldi daha fazla şeyler öğrenmek benim hoşuma gidiyor.” (Yiğit),

“Sosyal bilgiler dersini eskiden sevmiyordum ama sanatla karışık Sosyal bilgiler dersi bana daha da iyi geldi.” (Duygu),

“Sanatla da birleşince böyle eğlenceli oldu dersler o yüzden ben artık Sosyal bilgiler derslerini daha çok sevmeye başladım” (Berrin),

“İlk önce resmin içeriğine bakarım konusunu söylerim sonra hangi dokuların hangi renklerin kullanıldığını söylerim sanatçının ne anlatmak istediğini söylerim” (Duygu),

“Orda bazı sanatçıların yaptığı resimler var onları görmek isterim” (Duygu),

“Carlo var Picasso var o ikisinin eserlerini çok görmek isterdim” (Berrin) biçiminde ifade etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin “Sosyal bilgiler-görsel sanatlar ilişkisi” teması bağlamında elde edilen bulgular Tablo 14’te şu şekilde verilmiştir:

Tablo 14. Ortaokul öğrencilerinin “Sosyal bilgiler-görsel sanatlar” ilişkisi bağlamındaki görüşleri

Osmanlı Tarihi
Doğal güzellikler
Tarihi varlıklar
Ortaokul öğrencilerinin “Sosyal bilgiler-görsel sanatlar ilişkisi” temasına ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir: “ <i>Mesela bazen Pamukkale’yi yorumluyoruz ve onunla ilgili bir şeyler öğreniyoruz birde Sosyal bilgiler dersindeki böyle tarihi güzellikler ile ilgili yani bakıyoruz yorumluyoruz</i> ” (Berrin), “ <i>Eskiden yapılan şeyler Osmanlı tarihi gibi şeyler</i> ” (Duygu) şeklindedir. Ortaokul öğrencilerinin “tanımak istedikleri sanatçılar” teması bağlamında görüşleri Tablo 15’te şu şekilde verilmiştir:

Tablo 15. Ortaokul öğrencilerinin tanımak istedikleri sanatçılara ilişkin görüşleri

Picasso
Carlo
Ortaokul öğrencilerinin “tanımak istedikleri sanatçılar” temasına ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir: “ <i>Orda bazı sanatçıların yaptığı resimler var onları görmek isterim.</i> ” (Duygu), “ <i>Carlo var Picasso var o ikisinin eserlerini çok görmek isterdim ikisinin çok adını duydum bir de çok güzel ressamlar o ikisininkini görmek isterdim</i> ” (Berrin) biçimindedir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan ön görüşmeler ile son görüşmeler karşılaştırıldığında öğrencilerin Sosyal bilgiler ve görsel sanatları çok daha iyi ilişkilendirdiği, günlük yaşamında sanatın yeri, sanat eserlerinin Sosyal bilgiler ile ilişkisi, sanat eleştirisi yapma gibi pek çok boyutta katkı sağladıklarını vurguladıkları göze çarpmaktadır. Uygulama süreci boyunca ortaokul öğrencilerinin görüş ve deneyimlerini kayıt altına aldıkları günlüklerin çözümlenmesinden elde edilen temalar Şekil 5’te şu şekilde verilmiştir:



Şekil 5. Günlüklerden elde edilen temalar

Şekil 5’te görüldüğü gibi öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular incelendiğinde duyuşsal katkı, Sosyal bilgiler, teknoloji, sanat, yaşanan sorunlar ve kültürel aktarım olmak üzere 6 tema elde edildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler uygulamaları sürecinde

yazdıkları günlüklerden elde edilen “kültürel aktarım” temasına ilişkin bulgular Tablo 16’te şu şekilde verilmiştir:

Tablo 16. Ortaokul öğrencilerinin günlüklerinde “kültürel aktarım”

Kültürel öğeler	Dil Bayrak Milli Marş Başkent
Yöresel/kültürel mutfak	Yer sofrası Nerede ne yenir Türk kahvesi
Yöresel kıyafetler	Şalvar Bindallı
Araç-gereç	Keçe Testi Fayton
Oyun	Yöresel halk oyunları Unutulan oyunlar (çelik çomak vb)
Özel günler/bayramlar	Nevruz Milli bayramlar Dini bayramlar

Ortaokul öğrencilerinin “kültürel aktarım teması ve alt temaları” na ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Bir milletin bağımsız olması için dil, bayrak, milli marşı olması lazım” (Aybüke),

“Eskiden yer sofrasında yemek yenirken günümüzde masada yemek yiyoruz” (Naz);

“Örneğin kıyafetler şimdi çok güzel kıyafetler giyiyoruz o zaman ise alta şalvar üst üste giyyorduk” (Ada),

“Eskiden şimdi olan şeyleri inceledik mesela eskiden fayton kullanılırken şimdi araba gibi.” (Alp);

“Çelik-çomak günümüze gelememiş” (Aybüke);

“Nevruz tablosu ilkbaharın gelişini simgeliyordu.” (Naz) görüşlerini biçiminde ifade etmişlerdir.

Tablo 17. Ortaokul öğrencilerinin günlüklerinde “Sosyal bilgiler”

İçerik	Millî mücadele döneminin zorluklarını sanat eserleri aracılığıyla kavrama
	Geçmişte yaşamın zor olduğunu anlama
	Geçmiş ve günümüzü fotoğraf ve sanat eserleri aracılığıyla karşılaştırma
Değer	Duyarlılık
	Vatanseverlik
	Estetik
	Yardımseverlik
	Dayanışma
	Bağımsızlık
	Özgürlük
	Sorumluluk
Saygı	

Kavram	Kağnı		
	Eski bayrakların anlamı		
	UNESCO		
	Keçe		
	Kepenek		
	Turizm kavramının anlamı		
	Minyatür		
	Gravür		
	Turizm		
	Turizm çeşitleri (deniz turizmi, inanç turizmi, kültür turizmi, kış turizmi...vb)		
Mekânı algılama	Mekânlar	Nemrut Dağı	
		Göbeklitepe	
		Hasankeyf	
		Ayasofya	
		Selimiye	
		Ani harabeleri	
		Ihlara vadisi	
		Pamukkale Travertenleri	
		Peribacaları	
		Efes Antik Kenti	
		İstanbul	
		Muğla	
		Antalya	
		Denizli	
		Nevşehir	
		Edirne	
		Aksaray	
		Kars	
		Adıyaman	
		Batman	
		Harita okuryazarlığı	Harita okumayı öğrenme
			Haritada il ve ilçeleri bulma
		Türkiye'nin coğrafi bölgelerini harita üzerinde öğrenme	
		Harita kullanmanın önemini kavrama	
	Mekanların özelliklerini öğrenme	Hangi şehirde ne ünlü olduğunu öğrenme	
		Önemli mekanlarının yerini öğrenme	
		Türkiye ve dünyadaki tarihi mekanları öğrenme	
	Yaşadığı yeri (Afyonkarahisar) tanıma	Afyon kalesi	
		Frig vadisi	
		Ulucami	
		Kaymak	
		Lokum	
		Haşhaş	
		Sucuk	
		Ekmek kadayıfı	
		Bükme	

Ortaokul öğrencilerinin “Sosyal bilgiler” temasına ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Biraz Su tablosunda savaşta yaralanan askere yardım eden biri vardı şartlar bayağı zor benziyordu.” (Burak);

“Yaralı askere yardım eden Türk askeri süperdi yardımlaşmanın önemi var.” (Beren);

“UNESCO’yu öğrendik, UNESCO tarihi eserleri koruyan bir kuruluşmuş.” (Burak),

“Gravür tahta, metal vb. şeyler üzerine yapılan tahta oymacılığıymış ben bunu hiç bilmiyordum.” (Ali);

“Öğretmenim bize kağının ne olduğunu söyledi” (Alp),

“Selimiye cami, Ayasofya, Peri bacaları, Ihlara vadisi gibi yerleri öğrendik. Haritayı daha iyi öğrenmemiz gerek eğlendik.” (Naz),

“Türkiye haritasını inceleyip Türkiye’deki tarihi mekanları öğrendim.” (Sümeyye),

“Sanal galerimizde Afyon kalesi, sucuk, kaymak, lokum, ekme kadayıfı ve Ulu camiyi koyduk.” (Oğuz),

“Afyon kültürünü konuştuk ders güzel geçti” (Naz) biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 18. Ortaokul öğrencilerinin günlüklerinde “duyuşsal katkı”

Eğlenceliydi
Sosyal bilgilerde sanattan yararlanmak huzurlu hissettirdi
Sanat eserlerinde gördüğüm yerleri gezmek beni mutlu eder
Sosyal bilgiler dersini daha çok sevdim
Sanatın dahil olması Sosyal bilgileri akıcı hale getirdi
Sosyal bilgiler dersinde sanatın dahil olmasını sevmedim

Ortaokul öğrencileri “duyuşsal katkı” temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Ben bu Sosyal bilgiler dersini sevdim hem resimde akıcı bir şekilde öğreniyorum.” (Şerife);

“Ben bu dersi çok seviyorum eğlenceli” (Aybüke);

“Derste çok eğlendik” (Ali);

“Resimli Sosyal bilgiler dersini sevdim de sevmedim de resim mi sosyal mi işliyoruz belli değil” (Zümra) biçiminde ifade etmişlerdir.

Tablo 19. Ortaokul öğrencilerinin günlüklerinde “teknoloji”

Google earth kullanma
Emaze kullanmayı öğrenme
Sanal galeri yapmayı öğrenme
Sanal müze oluşturmayı öğrenme
Canva ile afiş tasarlamayı öğrenme
Gidemeyeceği yerleri görme
Göremeyeceği sanat eserlerini inceleme
Sanal gezi/galeri/müzelerin sağladığı olanakları keşfetme
Pandemi zamanında keşfetmek isterdim
Sanal olanakların ekonomik olduğunu kavrama
İnternette görsel ve bilgi araştırmayı ve kaydetmeyi öğrenme
Bulduğu görselleri büyütüp küçültmeyi öğrenme
Okul dışında da sanal uygulamaları kullanmaya karar verme
Her gün bu uygulamaları kullanmak isteme
Teknolojiyi kullanarak sunum hazırlamayı çok eğlenceli bulma

Ortaokul öğrencileri “teknoloji” temasına ilişkin yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Google earthden tarihi yerlerimizi inceledik ve bunu yaparken çok eğlendik” (Kaan),

“Bu ders çok keyifli geçti arkadaşım ile emaze programında keyifli vakit geçirdik.” (Naz),

“Emaze diye bir tane uygulama öğrendik gayet güzeldi.” (Ali),

“Bugün emazeyi öğrendik bir sunum hazırlamak çok eğlenceli ilk başta resimleri indirmekte zorlandık ama yine de yapabildik. Çok eğlendik, çok keyifliydi. Emazeyi evde de kullanacağım çünkü resimleri indirip uygulamadan açmak çok eğlenceli” (Burak),

“Sanal müzeyi çok beğendim mazot parası yok ama canlısını görsem daha iyi olurdu” (Yılmaz),

“Sanal müze ile İzmir Efes Antik kentini gezdik çoğu zaman gidemediğimiz yerleri oradan hızlıca geziyoruz ve ayrıca şöyle bir şey de var Amerika, Fransa gibi yerleri de gezebiliriz” (Zehra),

“Canva adlı uygulamada Afyon Festivali adlı ve konulu bir poster hazırladık. Canva uygulamasını kullanırken eğlendim.” (Gökçen),

“Canva uygulamasını beğendim çünkü hem eğitici hem de eğlenceli bir uygulama” (Yusuf) biçiminde ifade etmişlerdir.

Tablo 20. Ortaokul öğrencilerinin günlüklerinde “sanat”

Sanat Eleştirisi Yapma	Sanatsal tabloları yorumlamayı öğrenme	
	Fırça darbelerini öğrenme	
	Renkleri yorumlamayı öğrenme	
	Ana ve ara renkleri öğrenme	
	Sıcak ve soğuk renkleri öğrenme	
	Ressamları öğrenme	
	Sanat akımlarını öğrenme	
	Sanat türlerini öğrenme	
	Tablo türlerini öğrenme	
	Sanatta semboller	Yeşilin İslam’ı temsil ettiğini öğrenme
Türk bayrağındaki semboller ve anlamlarını öğrenme		
Osmanlı bayrağındaki üç hilalin üç kıtayı temsil ettiğini öğrenme		
Sanat eserlerine ilişkin bilgi	Sanat eseri	Duygular/Yorumlar
		En sevdiğim tablo
		Sevenlerin ve akrabaların buluşmasını çok güzel bulma
		Kullanılan renkleri çok sevme
	Düğün Ertesi: Paça Günü	Tablodaki şalı çok beğenme
		Tablonun anlamı çok ilgimi çekti
		Birlik ve beraberlik
	Bayram (Fausto Zonaro)	Bayramları sevme
		Bayramı bire bir anlatan bir eser olması
	Tablolar ve sanatçıları	Eski halıların nasıl dokunduğunu öğrenme
	Tabloyu sevme	
	Renklerin canlılığından hoşlanma	
	Gerçekçi bulmama	
Silah Arkadaşları Yaralı Asker (Ali Avni ÇELEBİ)	Dikkatimi çekti	
	Yaralı askerin yerinde olsam düşman askerine yardım etmezdim	
İstiklal Savaşında Taşıyan Kadınlar (Halil DİKMEN)	Mermi	
	Cepheye silah taşıyan kadınlar görme	
	Milli mücadelenin zor olduğunu anlama	

Milli Mücadele (Sami YETİK)	Askerlerin rütbelerini öğrenme Sarmaşıklarla dolu olmasını sevme
Siperde Mektup Okuyan Asker (Hikmet ONAT)	Okuma-yazma bilmenin önemini anlama Hüzünlenme Soğuk renklerin baskın olması Günümüz savaşları ile karşılaştırma Askerin mutluluğunun beni de mutlu etmesi
Türk Topçuları (İbrahim ÇALLI)	Milli mücadeleyi anlatma Kötü arazide topu taşımanın güçlüğünü hissetmemi sağlama Boğucu hava içini sıkması Tozlu zemin ve kasvetli hisin hoşuma gitmemesi
Keçe Terlikler	İlgisini çekme Mutluluk veren renklerin kullanılması
Deniz Kenarındaki Keşiş (Caspar David Friedrich)	Kasvetli bir tablo Yalnızlık hissi yaratma Denizin siyah olması korkutucu Soğuk renklerin baskın olması
Ölüdeniz (Muğla)	Paraşütler ilgimi çekti orada hangi sporun yapıldığını anlama Tatil turizmine bir örnek olması Renkler iç açıcı olması
Çatalhöyük	Konya'da olduğunu öğrenme Evlerin çatısız olmasının ilgi çekmesi Sıcak renklerin baskın olması Kurak ve soğuk olduğunu anlama
Uzungöl	Ayrımcılık olmaması için evlerin aynı olmasının ilgi çekmesi Renkler güzel ve rahatlatıcı Ağaçlar, deniz gibi doğal unsurlar çok güzel
Harman (Namık İSMAİL)	Çiftçiliğin zorluğunu anlama Tarımın kültürümüzün bir parçası olduğunu anlama Eskiden kullanılan zirai araçları öğrenme
Köylü Kadın ve Kağrı (Hüseyin Avni LİFİJ)	Sarı rengin baskın olması harmanı anlamasını sağlama Buğdaydan ekmek yapmanın ilgi çekici olması
Bağ Bozumu (Refik EKİPMAN)	Eskiden taşımacılıkta kağrı kullanılması ilgisini çekme Sıcak renklerin baskın Bağda sıcakta çalışmanın zorluğunu anlama
Saintes Maries'te Deniz (Vincent Van Gogh)	Çok ilgi çekici olması

	Göbeklitepe	Değişik gelme Çok beğenme
Minyatürler ve sanatçıları	Antalya Minyatürü (Tolga Yavuzlar)	En beğendiğim minyatür Deniz ve gemilerden hoşlanma Antalya'ya gitme isteği uyandırma
	İstanbul Minyatürü (Matrakçı Nasuh)	Çok karışık gelmesi En sevmediğim minyatür
	Türkiye Minyatürü (Nusret ÇOLPAN)	
	Kız Kulesi Minyatürü (Nusret ÇOLPAN)	
Mimarî eserler ve sanatçıları	Mostar Köprüsü (Mimar Hayreddin)	Çok sevme Sıcak-soğuk renkler kullanılması Geçmişe götürme Savaşta yıkıldığını, 2004 tekrar yapıldığını öğrenme Altından akan nehir çok güzel olması Renkleri çok ferahlatıcı
	Akdamar Kilisesi	
	Meryem Ana Kilisesi	Sevmeme İnanç turizmi
	Cam Minaresi	Hoşuna gitmeme Paslanmış gibi hissiyat verme

Ortaokul öğrencilerinin “sanat” teması bağlamındaki görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Fırça darbelerini öğrendik, bu tablolara baktığımızda ne hissettiğimizi söyledik.” (Alp),

“Sıcak ve soğuk renkleri öğrendik.” (Kerem),

“Ana renkler şunlarmış sarı, kırmızı, mavi; sıcak renkler, sarı, kırmızı, turuncu, soğuk renkler, mavi, yeşil, mormuş” (Aybüke),

“Bayrakları öğrendik, bağımsızlık sembolleri vb. şeyleri öğrendik.” (Zehra),

“Fark şu birinde üç diğesinde 1 hilal var, biri yeşil biri kırmızı. Osmanlı bayrağının anlamı dini rengini ifade ettiği için yeşil, 3 hilal ise 3 kıtayı temsil ediyor” (Beren),

“Deniz Kenarındaki Keşiş tablosu bana yalnızlığı hissettiriyordu.” (Naz),

“Harman resminde genellikle sarı tonları kullanılmış, eskiden testiden su içerlermiş bu resimler bana şunu hissettiriyor eskiden hayat zormuş” (Aybüke),

“Bağ Bozumu bana sıcakta çalışıp yorulmayı hissettirdi ve sarı renk ağı basmıştı” (Ali),

“Türk Topçuları tablosunu özellikle beğenmedim çünkü boğucu, kasvetli bir yapısı vardı” (Gökçen),

“Siperde Mektup Okuyan Adam’da okuma-yazma bilen asker ailelerinden gelen mektupları okuma-yazma bilmeyenlere okuyor. Ben en çok bundan etkilendim.” (Sümeyye),

“Bayram isimli tablo dikkatimi çekti çünkü gerçekçiydi bayramı birebir anlatıyor” (Burak),

“Biraz Su tablosunda yaralanan askere yardım eden biri vardı şartlar bayağı ağıra benziyordu” (Burak),

“En sevmediğim tablo İstanbul Minyatürü çünkü çok karışık” (Beren),

“Cam Minaresi paslanmış gibi bir hissiyat verdi” (Naz),

“Çatalhöyük minyatürünü inceledik ilk yerleşim yerlerinden biriymiş” (Burak) biçiminde ifade etmişlerdir.

Tablo 21. Ortaokul öğrencilerinin günlüklerinde “ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler derslerinde yaşadıkları sorunlar”

Teknoloji kaynaklı sorunlar	Kullanılan programlara (Canva, Google Earth, Emaze...vb) girişte zorlanma İçerikleri kaydetmede güçlük çekme Programların ara yüzlerinin İngilizce olmasından kaynaklanan güçlükler Bilgisayarların donanım sorunları
Grup çalışmasından kaynaklanan sorunlar	Gruba dahil olamama Grup üyelerinin sorumluluğunu yerine getirmemesi İşbirliğine dayalı uygulamalara alışık olmama
Bireysel sorunlar	Zaman yönetimini başaramama Teknolojiyi kullanmakta zorlanma

Ortaokul öğrencilerinin “ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler derslerinde yaşadıkları sorunlar” temasına ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“İlk başta hesaba giremedik” (Naz),

“İngilizceydi biraz zorlandık” (Osman),

“Zaman yetmedi ama bir şeyler yaptık çok eğlendik” (Ada),

“Zorluklar İngilizceydi ve kaydetmede zorlandık” (Ali),

“Ben arkadaşım Yılmaz kovduğu için yapamadım” (Mert),

“Hiçbir şey öğrenemedik çünkü bilgisayarımız açılmadı” (Yusuf) biçiminde ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde ön görüşmelerde ortaokul öğrencileri çok daha yüzeysel sanat bilgi ve ilgisine sahipken son görüşmeler ve günlüklerden elde edilen bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin farklı türde sanat eserleri (tablo, minyatür, mimari, heykel...vb) ve çok sayıda Türk ve yabancı sanatçıyı tanıdıkları görülmektedir. Elde edilen bulgularda ortaokul öğrencilerinin sanat eleştirisi yapmanın yanı sıra bir sanat eserini işlenen konu ile ilişkilendirerek yorumlama, o sanat eserinden kanıtlar elde etme ve çıkarım yapma bağlamında yeterlik kazandıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra sanata ve Sosyal bilgiler dersine ilgilerinin arttığını, dersi eğlenceli bulduklarını, estetik bakış açısı kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda ESÖM ile işlenen Sosyal bilgiler derslerinin öğrencilere hem Sosyal bilgiler eğitimi hem de görsel sanatlar eğitimi bağlamında katkılar sağladığı söylenebilir. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan sanat eleştirisi ölçeğinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 22. Sanat Eleştirisi Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Ön-Test Puanları T-Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sanat Eleştirisi Ölçeği	Deney ön-test	24	3.27	0.847	46.0	0.81	0.421
	Kontrol ön-test	24	3.07	0.850			

Tablo 22 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler dersi boyutunda yapılan sanat eleştirisi ölçeği test sonuçları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($p>.05$)

Tablo 23. Sanat Eleştirisi Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Son-Test Puanları T-Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sanat Eleştirisi Ölçeği	Deney son-test	24	3.45	0.977			

<i>Kontrol son-test</i>	24	4.15	0.720	23.0	2.59	0.016
-------------------------	----	------	-------	------	------	-------

Tablo 23 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler dersi sonrası yapılan sanat eleştirisi ölçeği test sonuçları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. ($p < .05$) Bu bağlamda ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler derslerinin öğrencilerde sanat eleştirisi yapma becerisi kazandırdığı söylenebilir. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek dijital okuryazarlık ölçeğidir. Bu ölçekten elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 24. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Ön-test Puanları t-testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Dijital Okuryazarlık Ölçeği</i>	<i>Deney ön-test</i>	24	3.88	0.633	46.0	0.25	0.797
	<i>Kontrol ön-test</i>	24	3.84	0.531			

Tablo 24 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler dersi boyutunda yapılan dijital okuryazarlık ölçeği ön test puanları test sonuçları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($p > .05$).

Tablo 25. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Son-test Puanları t-testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Dijital Okuryazarlık Ölçeği</i>	<i>Deney son-test</i>	24	4.28	0.565	48	5.14	0.000
	<i>Kontrol son-test</i>	24	3.45	0.574			

Tablo 25 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler dersi sonrası yapılan dijital okuryazarlık ölçeği test sonuçları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. ($p < .05$) Bu bağlamda ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler derslerinin ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler dersinin ortaokul öğrencilerinin sanat eleştirisi yapma becerileri üzerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Aksu ve Taşkesen (2022) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algı düzeylerinin sanat eleştirisi etkinlikleri öncesinde ortalamanın üstünde olduğu, sanat eleştirisi etkinlikleri sonrasında ise anlamlı bir sonuç olmasa da yükselme göstererek iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sanat eleştirisi etkinlikleri kapsamında vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde eleştirel yorumlama becerilerinin yeteri kadar gelişmemiş olduğu ancak gösterilen sanat eserlerine ilişkin farklı yaklaşımlar geliştirdikleri özgün ve yaratıcı cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi etkinlikleri öncesi ve sonrasında çıkan sanatsal ürünler karşılaştırıldığında sürecin sonunda daha özgün ve yaratıcı çalışmalar ortaya koydukları, renk ve doku seçiminde daha özgür davrandıkları tespit edilmiştir. Pedagojik sanat eleştirisi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin lehine hem sanat eleştirisi yapabilme bağlamında hem de sanatsal ürün ortaya koyma noktasında olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Çelebi (2022) de sanat eğitimi programının 60-72 aylık çocukların sanat eleştirisi yapabilme ve resimleme becerilerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirdiği araştırmada sanat eğitimi programı uygulanan deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da ortaokul öğrencileri ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler dersleri sonrasında sanat eleştirisi yapmayı öğrendiklerini, sanata ilgilerinin arttığını vurgulamışlardır.

Ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler dersi boyutunda yapılan dijital okuryazarlık ölçeği ön test sonuçları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak deney ve kontrol grupları son test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler derslerinin öğrencilerde dijital okuryazarlık becerisini kazandırdığı söylenebilir. Avcı (2013) tarafından yapılan “dijital sanat bağlamında dijital teknolojilerin güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu: bir eylem araştırması” başlıklı doktora tezi kapsamında güzel sanatlar fakültesi öğrencilerine Web 2.0 araçları kullanarak sanat eğitimi uygulamaları gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin dijital uygulamaları sanat eğitiminde kullanma, dijital sanat galerisi oluşturma yönünde kazanımlar elde ettikleri belirlenmiş; dijital araçların kullanımının sanatsal algılarının gelişmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da sanat eserleri öğrencilere oluşturulan sanal sanat galerileri yoluyla gösterilmiş; hatta öğrencilerin de sanal sanat galerisi oluşturmaları sağlanmıştır. Yapılan bu uygulamaların dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar birbiri ile uyumludur.

ESÖM ile işlenen Sosyal bilgiler derslerini ortaokul öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi de amaçlayan bu çalışmada öğrencilerle yapılan ön görüşmeler sonucunda elde edilen temalar: Sanatsal ilgi, sanatın katkıları ve görsel sanatlar/Sosyal bilgilerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise: Sosyal bilgiler, görsel sanatlar, Sosyal bilgiler-görsel sanatlar ilişkisi ve tanınmak istenen sanatçılar olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Son görüşmelerde ortaokul öğrencileri bir sanat eserini yorumlamayı öğrendiklerini, sanat eseri yorumlamanın onlarda akıcı konuşma becerisini geliştirdiğini ve resim yapma becerilerini geliştirdiğini, farklı türdeki sanat eserlerine ilişkin farkındalık geliştirdiklerini, sanat ve Sosyal bilgiler bağlamında yeni bilgiler edindiklerini, Sosyal bilgiler derslerini eğlenceli bulduklarını, Türkiye/farklı ülkelerle ilgili yeni bilgiler edindiklerini ve sanal sanat galerisi yapmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler uygulama sürecinde yazdıkları günlüklerde de sanal müze gezmenin katkıları olduğunu ancak o eserleri bizzat o yerlere giderek görmek istediklerini belirtmişlerdir. Güngör Akıncı ve Dilek (2012) yaptığı çalışmada; Sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımının, anlama ve öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, derse katılımı ve ilgiyi artırma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve empati kurma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda iki çalışmanın sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir. Epstein & Dauber (2016) tarafından 400 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da aile katımlı sanat gönüllüleri ile Sosyal bilgiler dersleri yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sanata ilişkin farkındalıklarının arttığını, farklı sanat türlerine yönelik olumlu tutumlar ve kendi tercihlerini geliştirdikleri; sanat eserlerinde beğendikleri ve beğenmedikleri yönleri ifade edebildikleri; öğrenci yorumlarının, erken ergenlerin somut düşünceden soyut düşünceye geçişlerindeki farklılıkları yansıttığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal bilgiler dersinde sanattan ve sanat eleştirisinden yararlanılması önerilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ESÖM yaklaşımı ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler derslerinin sonunda görüş ve deneyimleri yansıttıkları günlüklerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen kültürel aktarım teması altında: Kültürel öğeler, yöresel/kültürel mutfak, yöresel kıyafetler, araç-gereç, oyun ve özel günler bayramlar olmak üzere altı altı tema elde edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi yöresine ve ülkesine ait kültürel öğelerini öğrendiği, geçmiş-bugün karşılaştırması yapabildikleri, eskiden kullanılan araç-gereç, oyun, kıyafet, bayram gibi öğeleri inceleyerek kültürel farkındalık bağlamında katkılar sağladıkları görülmüştür. Ortaokul öğrencileri sanat eserlerinde kültürü algılamak, fark etmek, benimseme noktasında katkılar belirtmişlerdir. Kültür okuryazarlığı bağlamında Sosyal bilgiler ders kitaplarını inceleyen Çelik ve Güleç (2023) çalışmaları sonucunda kültüre ilişkin farklı türde sanatsal faaliyetlere bütün sınıf düzeylerinde yeterli oranda yer verilmediğini vurgulamışlar; bunun yanı sıra ders kitaplarında sanatsal unsurlara yer vermenin öğrencilerin kültürü daha iyi anlamalarına ve kendi kültürlerini daha iyi benimsemelerine yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler de bu çalışmada sanat eserlerinin kültürü anlamalarına ve tarihsel bağlamda eserleri değerlendirmeye yardımcı olduğu biçiminde görüş belirtmişlerdir. Güngör Akıncı ve Dilek (2012) yılında yaptıkları çalışma da Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlerden yararlanmanın öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması ve kronolojik düşünme becerisi geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan araştırma sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Ortaokul öğrencilerinin günlüklerinden elde edilen ikinci tema Sosyal bilgilerdir. Bu tema altında: İçerik, değer, kavram, mekân algılamak olmak üzere toplam dört altı tema yer almaktadır. Değerler altı temasında ortaokul öğrencilerinin duyarlılık, vatanseverlik, estetik, yardımseverlik, dayanışma, bağımsızlık, özgürlük, sorumluluk, saygı gibi değerlerden söz ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra

kavramlar alt temasında ortaokul öğrencileri günlüklerinde kağıt, eski bayrakların anlamı, UNESCO, keçe, kepenek, turizm, minyatür, gravür gibi kavramları, öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Mekân algılama alt temasında; mekanlar, harita okuryazarlığı ve mekanların özelliklerini öğrenme alt temaları yer almaktadır. İnanç (2023) “görsel sanatlar dersinde değer gelişimi yaklaşımlarıyla vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik bir araştırma” başlıklı araştırmasında; “değer belirginleştirmeye yönelik hazırlanmış olan değer tercih çizelgeleri ve değer belirginleştirme etkinlik formları öğrencilerde vatanseverlikle ilişkili değerlere yönelik farkındalık yarattığını ve vatanseverlik değerinin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda ahlaki ikilem etkinliklerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasında etkili olduğu vurgulamıştır. Bu araştırmanın sonuçları birbiriyle uyumludur.

Ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler uygulamaları sürecinde yazdığı günlüklerden elde edilen “duyuşsal katkı” temasında ortaokul öğrencileri ESÖM ile işlenen Sosyal bilgiler derslerini sevdiğini ve eğlenceli bulduklarını, dersler sayesinde kendilerini daha iyi ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle sanal galerilerin kullanmayı ve sanal galeri geliştirmeyi sevdiğini belirtmişlerdir. Selanik Ay (2020) da Sosyal bilgiler dersinde efsanelerden yararlanmada dijital öykülemeyi kullanmış bu tür teknoloji destekli uygulamaların dersi sıkıcılıktan kurtardığını, öğrencilerin araştırma becerilerini de destekleyerek tarihi ve coğrafi bilgileri edindiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda sanal galerilerin de kullanılması ile gerçekleştirilen uygulama sürecinin ortaokul öğrencileri üzerinde de benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki araştırmanın sonuçları birbiriyle uyumludur.

Ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler uygulamaları sürecinde google earth, emaze, canva gibi web-2 teknolojilerini kullanmayı öğrendikleri, çok eğlendikleri, bu uygulamalar sayesinde gidip göremeyecekleri yerleri görme, inceleyemeyecekleri sanat eserlerini eleştirme olanağı kazandıkları, küçük çocuk ve yaşlılar açısından sanal gezi/ galeri/müzelerin olanaklarını keşfettiler, pandemi zamanında da keşfetmek istedikleri, sanal olanakların ekonomik olduğunu kavradıkları, internette araştırma yapma, sınıflandırma ve kaydetmeyi öğrendikleri, bulunduğu görselleri büyütüp küçültmeyi öğrendikleri ve okul dışında da sanal uygulamaları kullanmayı istediklerini, bu uygulamaları günlük yaşamlarında da kullanmak istedikleri, teknoloji kullanarak sunum hazırlamayı eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin sözünü ettiği katkılar dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, eleştirel düşünme gibi becerilerle ilişkilendirilebileceği gibi, estetik, tutumluluk gibi değerlerle de ilişkilendirilebilir. Ancak öğrenciler bu programları (canva, google earth, emaze...vb) kullanırken girişte zorlandıklarını, içerikleri kaydetmede güçlük çektiklerini, programların ara yüzlerinin İngilizce olmasından dolayı zorlandıklarını, gruba dahil olamadıklarını, grup arkadaşlarının sorumluluklarını yerine getirmediğini, sürelerinin yetmediğini ve bilgisayarları kullanmakta zorlandıklarını da belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımına ilişkin olarak ortaokul öğrencilerinin dersi daha eğlenceli bulma ve bilgilendirici olma, derse yönelik tutumlarını olumlu etkileme yönünde görüşler ifade ettikleri araştırmalar (Çınar, Utkugün ve Gazel, 2021; Turgut, 2015) mevcuttur. Benzer şekilde Sosyal bilgiler derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımının dersi eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiği sonuçlarına ulaşan araştırmaların (Kantekin, 2023; Yılmaz, 2022; Sevigen, 2022; Mert, 2023) sonuçları bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ESÖM ile bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler uygulamaları sürecinde yazdıkları günlüklerde ve yapılan son görüşmelerde sanat teması altında; sanat eleştirisi yapmayı öğrendiklerini, sıcak-soğuk, ana-ara renkleri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Devci (2009) de öğretmen adaylarının kültür algılarını portfolyolar aracılığıyla belirlemeyi amaç ettiği araştırması sonucunda kültürü ifade ederken el sanatları ve sanat eserleri gibi öğelerine öğretmen adaylarının yer verdiğini ortaya koymuştur. Türkkan (2008) yılında yaptığı araştırmada; öğrencilerin görsel kültür çalışmaları aracılığı ile konulara ilişkin eleştirel bir bakış açısı yansıttıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla sosyal bilgilerin önemli bir boyutunu oluşturan kültür ve kültürel aktarım bağlamında sanatın etkisini ortaya koyan ve araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da sanat eleştirisinin yanı sıra sanat eserlerinin Sosyal bilgiler ve kültürle ilişkisine ilişkin öğrencilerin yaptığı yorumlar ve görüşlerine ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Sanatla bütünleştirilmiş Sosyal bilgiler derslerinde sanatı eğitsel bir araç olarak yararlanmaya yönelik farklı türde nitel ve karma araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Sosyal bilgiler dersini sanatla bütünleştirmek için Feldman modelinden farklı modeller kullanılarak çeşitli araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Farklı sınıf düzeylerinde, öğrenme alanlarında, değerler eğitimi ya da beceri kazandırma odaklı sanat temelli Sosyal bilgiler bağlamında araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin Sosyal bilgiler tutumlarını geliştirmede sanat temelli Sosyal bilgiler uygulamalarından yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 146-169.
- Aksu, M. ve Taşkesen, S. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Pedagojik Sanat Eleştirisi Algı Düzeylerinin ve Sanat Eleştirisi Etkinliklerinin Sanatsal Çalışmalarına Yansımaları. *International Journal of Fine Arts Education Research (UGSEAD)*, 5(2).
- Akyol, C. (2022). *Sanat temelli Sosyal bilgiler eğitimi: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, E. (2013). *Dijital sanat bağlamında dijital teknolojilerin güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Burstein, J., & Knotts, G. (2010). Creating connections: Integrating the visual arts with social studies. *Social studies and the Young Learner*, 23(1), 20-23.
- Çelik, M. E., & Güleç, S. (2023). 5, 6. Ve 7. Sınıf Sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının ve ders kitaplarının kültür okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 32(2). DOI: 10.35379/cusosbil.1247497
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Çelebi, S. (2022). *Sanat eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sanat eleştirisi yapabilme ve resimleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya Aydoğdu, C. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde sanat temelli değer eğitimi: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Çınar, C., Utkugün, C. ve Gazel A. A. (2021). “Sosyal bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 150-170. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1017419>
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28),1-19.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (2016). Effects on students of an interdisciplinary program linking social studies, art, and family volunteers in the middle grades. In *Cognitive and Moral Development, Academic Achievement in Adolescence* (pp. 318-348). Routledge.
- Feldman, E.B. (1982). *Varieties of visual experience*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Feldman, E.B. (1994). *Practical art criticism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Güngör Akıncı, B. A., ve Dilek, D. (2012). Sosyal bilgiler Öğretiminde Temsilî Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 5-27.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- How to Connect Social Studies and Art. Brainninjawp. (<https://brainninja.ca/connecting-social-studies-and-art/>)

- İbrahimoglu, Z. (2010). *6. sınıf Sosyal bilgiler dersinde örnek olay kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnanç, C. (2023). *Görsel sanatlar dersinde değer geliştirme yaklaşımlarıyla vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jones, R. A. (2008). Developing high school students' ability to write about their art through the use of art criticism practices in sketchbooks: A case study. (Unpublished master's dissertation, The Ohio University, Athens).
- Kantekin, M. (2023). *6. Sınıf Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras konularının öğretiminde web.2 araçlarının kullanımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Karip, F. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kültürel mirasın korunması bilincine yönelik hazırbulmuşluk düzeylerinin ölçülmesi (Ağrı ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Mert, B. (2023). *Sosyal bilgilerdersinde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin tarihsel empati ve kültürel mirasa duyarlılık kazanmalarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Önal, M. ve Taşkesen, O. (2020). Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 63-86.
- Özkul, O. (2005). *Kültür ve Küreselleşme* (1. Baskı). Açılım Kitap. İstanbul.
- Pala, S.M. ve Başibüyük, A. (2020). 10-12 Yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006). Official Journal of the European Union, 394(10).
- Sevigen, M. (2022). *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyine, akademik başarısına ve ders tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Samsun
- Selanik Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: nitel bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1623-1638. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-613142>
- Selanik Ay, T. (2021). Kültürel Farkındalık. Ü. Ormancı & S. Çepni (Eds.) *Kuramdan Uygulamaya 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi içinde* (s. 647-664). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sicherl-Kafol, B., & Denac, O. (2011). Through Musical Communication to Development of Competence in Culture Awareness and Expression. *Online Submission*, 8(2), 129-136.
- Taylor, J. A., Monck, T., & Ayoub, S. (2014). Arts integration in the social studies: Research and perspectives from the field. *The Councilor: A National Journal of the Social Studies*, 75(1), 5.
- Temel Eğinli, A. (2011). Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.
- Tuncel, G., ve Gürsoylar, G. (2017). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gözüyle medya: sanat temelli bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 655-674.
- Turgut, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Universal Declaration on Cultural Diversity. (2001). (Adopted by the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 31(2). (chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ohchr.org/sites/default/files/diversity.pdf adresinden erişilmiştir)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zwirn, S., & Libresco, A. (2010). Art in social studies assessments: An untapped resource for social justice education. *Art Education*, 63(5), 30-35.

SOSYAL BİLGİLER 6 VE 7. SINIF DERS KİTAPLARINDA ÇEVRESEL DETERMİNİZM*

ENVIRONMENTAL DETERMINISM IN SOCIAL STUDIES 6TH AND 7TH GRADE TEXTBOOKS

Gökhan ABANOZ¹

ÖZ: Coğrafya insan-çevre ilişkilerini açıklamak için öne sürülen önemli fikirlerden biri çevresel determinizmdir. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çevresel determinizme ait unsurların yer alıp almadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının oluşturduğu araştırmanın verileri, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 6. sınıf ders kitabı Yeryüzünde Yaşam ünitesinde coğrafyanın sadece doğal şartları değil; sanayi ve ticaret gibi beşerî faaliyetleri de etkilediğine dair ifadeler tespit edilmiştir. 7. sınıf ders kitabında insanın beşerî faaliyetleri kapsamındaki nüfus ve yerleşmenin doğa olaylarının belirleyiciliği tarafından şekillendirildiğine dair bilgilerin yer aldığı görülmüştür. Son olarak araştırmada ders kitaplarının, bilim ve teknoloji alanındaki çağdaş gelişmeler ile uyumlu hale gelmesi için çevresel determinizm görüşüne ait unsurlardan arındırılmasına dair önerilere yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler Ders Kitapları, Çevresel Determinizm, Yeryüzünde Yaşam, Nüfus ve Yerleşme, Ekonomik ve Sosyal Hayat.

ABSTRACT: One of the important ideas proposed to explain human-environment relationships igeography is environmental determinism. The aim of the research was to determine whether elements of environmental determinism are present in Social Studies textbooks. The data for the study, which focuses on the 6th and 7th grade Social Studies textbooks, were collected using the document analysis technique, one of the qualitative research designs. As a result of the research, it was found that in the 6th grade textbook's "Life on Earth" unit, there are statements indicating that geography affects not only natural conditions but also human activities such as industry and trade. In the 7th grade textbook, it was observed that information regarding population and settlement, which fall under human activities, are shaped by the determinism of natural events. Finally, the research includes recommendations for aligning the textbooks with contemporary developments in science and technology by eliminating elements related to environmental determinism.

Keywords: Social Studies Textbooks, Environmental Determinism, Geography, Life on Earth, Population and Settlement.

Bu makaleye atf vermek için:

Abanoz, G. (2024). Sosyal bilgiler 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında çevresel determinizm, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 165-175.

Cite this article as:

Abanoz, G. (2024). Environmental determinism in social studies 6th and 7th grade textbooks. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 165-175.

* Bu çalışma 20-22 Mayıs 2024 tarihinde Edirne şehrinde düzenlenen 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi/Türkiye, e-mail: gkhnabnz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8173-6559

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The content of social studies, which is an interdisciplinary course, consists of disciplines such as history, geography, sociology, philosophy, psychology, and anthropology. Topics related to geography, one of these disciplines that make up the social studies course, hold significant weight in textbooks (Öztürk & Deveci, 2011). When examining the main eight learning areas that make up the 2018 social studies curriculum, it is seen that geographical concepts, skills, and values are included to certain extents. It is especially noted that the learning area "People, Places, and Environments" is entirely dedicated to geography education (MEB, 2018). This situation has not changed in terms of the current social studies curriculum. The learning area "Our Home, Earth" in various grade levels includes geography-specific concepts and content such as natural and human environment, migration, population, and climate (MEB, 2024). As is known, geography is a scientific discipline that, in one aspect, deals with the human and environmental interactions resulting in human and economic activities. Understandings of geography and the environment have changed over time with developments in the scientific field and the views of scientists who have driven these developments (Şahin, 2002). One of the understandings related to geography, environmental determinism, is based on the view that human activities and culture are greatly influenced and constrained by the natural environment, and that human activities are affected by the natural environment (Jensen, 2019). By the 20th century, with the human factor coming to the forefront, this view lost the interest it had in the previous century, and intense criticism led to the abandonment of environmental determinism (Balçı & Bilgili, 2016). However, views related to geographical determinism can still be found in contemporary textbooks. In this context, the research problem statement is formulated as follows: Do the 6th and 7th grade Social Studies textbooks contain expressions reflecting the view of environmental determinism in the presentation of geographical topics? Based on the main problem statement, the sub-problems of the research are formulated as follows: How are expressions reflecting environmental determinism included in the presentation of geography topics in the 6th-grade social studies textbook? And How are expressions reflecting environmental determinism included in the presentation of geography topics in the 7th-grade social studies textbook?

Method

Since this research aims to gather information on specific phenomena where direct observation is not possible, the document analysis technique, which is among the qualitative research designs, was used. The findings of the research are based on the analysis of documents that have been examined over a long period and organized for review, as allowed by document analysis. In this respect, both the suitability of the research to the nature of document analysis and the documents serving the purpose of the research were decisive in the selection of this technique (Yıldırım & Şimşek, 2016). The study group of this research consists of Social Studies textbooks for 6th and 7th grades. The sampling frame of the research consists of contents reflecting environmental determinism in textbooks. In the research, the data collected through document analysis were analyzed using the descriptive analysis technique. Descriptive analysis, it is a type of qualitative data analysis that allows data sets obtained with different data collection tools to be summarized and interpreted in line with the framework determined before the research (Özdemir, 2010; Şeker, 2020; as cited in Tokmak & Kara, 2023).

Findings

The findings of this research constitute views that reflect the environmental determinism in social studies 5th and 6th grade textbooks. In this context, the findings of the research consist of findings about the 6th grade social studies textbook and findings about the 7th grade social studies textbook.

Discussion and Conclusion

In this research, Social Studies 6th and 7th grade textbooks were examined specifically for environmental determinism. It has been determined that there are some views reflecting environmental determinism in the Life on Earth, Population and Settlement and Economic and Social Life units. As a

result of the research, it was found that in the 6th grade textbook's "Life on Earth" unit, there are statements indicating that geography affects not only natural conditions but also human activities such as industry and trade. In the 7th grade textbook, it was observed that information regarding population and settlement, which fall under human activities, are shaped by the determinism of natural events. However, both the prominence of the human factor and the contemporary innovation-based developments in science and technology today have shown that many obstacles that were problems in the past can be eliminated. For this reason, environmental determinism, based on the view that natural factors, especially landforms and climate elements, impose certain limitations on human and societal life, brings hegemonic processes to the fore, with the acceptance that geography is destiny. Today, it is a fact that technological processes based on the innovation model and the scientific processes that progress accordingly have solved many problems arising from natural factors. In such a context, it would not be very meaningful to say that geographical and natural factors produce processes that turn into disadvantages for some societies by influencing human activities. Indeed, with the prominence of the human factor in the 20th century, this view lost the attention it had in the previous century. Especially, it was replaced by environmental possibilism, which can be generally defined as the evaluation of the options presented by the environment by humans, led by French scientists like Lucien Febvre (Balçı & Bilgili, 2016).

GİRİŞ

Disiplinler arası bir ders olan sosyal bilgilerin içeriğini tarih, coğrafya, sosyoloji, felsefe, psikoloji, antropoloji gibi disiplinlerden oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersini oluşturan bu disiplinlerden biri olan coğrafyaya ilişkin konular, ders kitaplarında önemli bir ağırlığa sahiptir (Öztürk ve Deveci, 2011). 2018 sosyal bilgiler öğretim programını oluşturan başlıca sekiz öğrenme alanı incelendiğinde belli oranlarda coğrafi kavram, beceri ve değerlere yer verilmiştir. Özellikle İnsanlar Yerler ve Çevreler öğrenme alanının tamamen coğrafya öğretimine ayrıldığı görülmektedir (MEB, 2018). 2024 sosyal bilgiler öğretim programı açısından da bu durumun değişmediği görülmektedir. Programda çeşitli sınıf kademelerindeki Evimiz Dünya öğrenme alanında doğal ve beşerî çevre, göç, nüfus ve iklim gibi coğrafyaya özgü kavram ve içerikler yer almaktadır (MEB, 2024). Dolayısıyla bu durum coğrafyanın halen daha sosyal bilgiler öğretimi içinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Ayas ve Taştan, 2015). Keza sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde 6. sınıf ders kitabında yeryüzünde yaşam ünitesi ile 7. sınıf ders kitabında nüfus ve yerleşme ünitesininin coğrafya ile ilgili içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla coğrafya ile ilgili konular Sosyal Bilgiler ders kitaplarında merkezi bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler ders içeriğinde önemli bir ağırlığa sahip bir disiplin olan coğrafyanın, genel anlamı ile insanın faaliyetlerini (tarım, yerleşme vb) sürdürdüğü çevrenin sahip olduğu fiziki özellikleri, insanın çevreyle etkileşiminin sonucunda ortaya çıkan beşerî ve ekonomik etkinliklerini kendi prensipleri çerçevesinde inceleyen bir bilim olduğu söylenebilir. Dolayısıyla coğrafyanın iki önemli unsuru olan insan ve çevrenin etkileşimi sonucunda beşerî ve kültürel çevre ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber coğrafya ve çevreye dair kavrayışların bilimsel alanda yaşanan gelişmeler ve bu gelişmeleri yönlendiren bilim adamlarının görüşleri ile tarihsel süreçte değişmiştir (Şahin, 2002).

Modern anlamdaki coğrafyanın temellerinin, 19. asırdan itibaren Alexandre von Humboldt başta olmak üzere Kare Ritter, Frederic Ratzel ve Paul Vidal de la Blache gibi önemli bilim adamlarının çalışmaları neticesinde atıldığı kabul edilmektedir. Bu isimlerden Avrupa, Asya ve Amerika kıtalarına birçok bilimsel geziler düzenleyen Humboldt, bu geziler neticesinde yeryüzü şekilleri, iklim ve doğal bitki örtüsü arasında sıkı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca fiziki coğrafyanın kurucusu olarak kabul edilen Humboldt'un çevresel determinizm yansıcı görüşlere sahip olduğu bilinmektedir. Bir diğer çevresel determinist coğrafyacılarından biri de "Antropocoğrafya" adlı kitabıyla beşerî coğrafya alanındaki ilk eseri yayınlayan Frederic Ratzel'dir (1844-1904). Ratzel, bu kitabında coğrafi sorunları açıklarken insan-çevre etkileşimini odak noktası olarak kabul etmiştir. Çevresel determinizm görüşünün esas banisi olarak kabul edilen Ratzel, "Politik Coğrafya" isimli kitabında dinamik toplumlara sahip devletlerin çevrelerine doğru genişleme hakları olduğu tezini ortaya atmıştır (Doğanay, 1998).

Genel olarak çevresel determinizm, insanın beşerî faaliyetleri ile kültürünün doğal çevrenin etkisiyle büyük ölçüde kısıtlandığına, bir diğer deyiş ile insan ve her türden faaliyetlerinin doğal çevreden etkilendiği görüşünü savunmaktadır (Jensen, 2019). Coğrafya disiplini içinde insan ve çevre ilişkisini açıklamaya dair ortaya atılan fikirlerden birisi olan çevresel determinizm, ortaya çıktığı zamandan günümüze en çok tartışılan fikirlerden biri olmuştur (Önal, 2018). Çevresel determinizme yönelik bazı eleştiriler getirilmiştir. Bunlardan ilki genel olarak modern coğrafyanın ilk versiyonu olarak çevresel determinizmin, emperyal kapitalizmin zorlayıcısı olarak kabul edilmesidir. Bir diğeri ise sosyal

Darvinizmin coğrafi bir versiyonu olarak coğrafyadan sosyolojik ilkeler türetilmek yolu ile emperyal çatışmayı ve fethi meşrulaştırmak amacına yönelik bir görüş olduğu yönündedir (Peet, 1985).

On dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarında, coğrafya bilimi, imparatorluklar ve çevresel belirlenimcilik arasındaki sıkı bağlantı belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla coğrafya ve çevresel belirlenimcilik, imparatorlukların genişleme politikalarıyla uyumlu olarak, çevresel koşulları anlamada ve yönetmede önemli bir rol oynamıştır (Frenkel, 1992). Çevresel determinizm görüşünün gelişiminde biyolojik ve sosyal süreçler arasındaki bağlantıları inceleyerek, evrimsel düşünceyi sosyal bilimlere uyarlamış ve bu yolla bilimsel ilkelerin evrensel uygulanabilirliğini savunan Spencer'in önemli katkıları olmuştur. Bu yaklaşıma göre insan toplumunun doğa ile uyumlu bir şekilde evrimleştiğini ve bu evrim sürecinin çevresel ve sosyal faktörlerle şekillendiğini öne sürmüştür. Spencer'in çalışmaları, coğrafi materyalizmin spekülatif temellerini sistematik bir bilimsel çerçeveye oturtarak, sosyal ve doğal dünyaların karşılıklı etkileşimini vurgulamıştır (Peet, 1985).

Bir toplumun, kültürün veya yapının karakterinin ve biçiminin, geliştiği fiziksel koşullar tarafından belirlendiğini savunan çevresel determinizme göre çevresel faktörler tüm yaratıcılık ve üretkenliğin kaynağıdır ve sosyal ve insani çeşitlilik sadece bu çevresel koşullarla açıklanabilir. Doğa ve kültürün ayrı varlıklar olduğu ve kültürlerin doğa tarafından şekillendirildiği varsayılan bu paradigmaya göre kültürler çevreleriyle etkileşime girip onları değiştirebilir olmasına karşın etkileşimlerin koşulları da yine çevre tarafından belirlenmektedir (Livingston, 2009). Çevresel determinist paradigmanın tarihsel gelişimin karmaşıklığını basite indirgediğini ve kültürel, sosyal faktörleri göz ardı ettiğini öne süren Blaut (1999) bu paradigmayı Avrupa merkezci ve Avrupanın coğrafi, kültürel olarak benzersizliliği iddiasına hizmet ettiğini ve bunun temelsiz ve kolonyalist bir görüş olduğu gerekçesiyle eleştirmektedir. Çevresel determinizme yöneltilen eleştirilerden birisi de insan-çevre ilişkilerindeki karmaşıklığı ve karşılıklı etkileşimi yeterince açıklayamadığı yönündedir. Jared Diamond'ın İspanyollar ile Amerikan yerlilerinin münasebetlerini içeren "Tüfek, Mikrop ve Çelik" adlı kitabı, insan-çevre ilişkilerinde çevrenin birincil etkileyici faktör olarak yer verilmesi nedeniyle çevresel determinizmin çağdaş bir eğilimi kabul edilmektedir. Buna karşın eserde çevresel determinizmin geçmişte neden olduğu teorik hataları tekrarlanmıştır. (Judkins, Smith & Keys, 2008). Nihayetinde çevresel determinizmin uygarlığın gelişiminde insan akli ve eyleminin ürünü olan kültürü geri plana atan bunun yerine doğal ve fiziki çevreyi ön plana çıkararak kaderci bir paradigma olduğu söylenebilir.

20. asırda insan faktörünü ön plana çıkaran yaklaşımlar ile bu görüş görüş bir önceki asırda sahip olduğu ilgiyi kaybettirmiş ve gelen yoğun eleştiriler çevresel determinizmden vazgeçilmesine neden olmuştur. Bunun ardından çevresel determinist görüş yerini, Lucien Febvre gibi Fransız bilim insanlarının başını çektiği ve genel olarak çevrenin insanlara sunduğu seçeneklerin insan tarafından değerlendirilmesi olarak tanımlanabilecek çevresel posibilizme bırakmıştır (Balcı ve Bilgili, 2016). Ancak sosyal bilgiler dersi gibi coğrafya konularını içeren disiplinlerde halen çevresel determinizme yönelik içeriklere yer verilmektedir. Öyleki çevresel determinist paradigmanın halen daha Türkiye'de coğrafi konuların öğretiminde ve ders kitaplarında etkisini sürdürdüğü görülmektedir (Özkaya, 2020). Arı ve Köse (2005) bunun sebebinin Türk coğrafyacıların kendilerini yabancı alan yazında gerçekleşen insan ve çevre etkileşimine dair paradigma değişimlerinden korumalarına bağlayarak Türkiye'de halen daha çevresel determinizm görüşünün yaygın olduğunu belirtmektedir. Nitekim Önal (2018) 2014-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarı yıllarında Balıkesir Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon eğitimi alan coğrafya öğretmen adayları ile boylamsal olarak gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların önemli bir bölümünün çevresel determinizm görüşüne güçlü bir yönelim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk ve Karabağ (2012) Türkiye'nin bütün bölgelerinden bağlı buldukları Milli Eğitim Müdürlüklerinin formator öğretmen kursu için seçilen 46 coğrafya öğretmeni üzerinde coğrafi paradigmlar üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenler tarafından en yaygın olarak bilinen başlıca paradigmların insancıl ve çevresel determinizm yaklaşımları olduğunu ortaya çıkmıştır. İlgili çalışmanın bulgularına göre çevresel determinist görüşün öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından bilinmesinin en önemli sebebi ise eğitim fakültelerinde lisans öğrenimi sürecinde coğrafyanın temel paradigmlarını öğretiminde çevresel determinist görüşe yer verilmesine bağlanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye'de coğrafya konularının aktarımında çevresel determinist görüşlerin yer aldığı dair iddiaların bulunduğu görülmektedir. Bu iddialar coğrafya öğretmen adayları ve coğrafya öğretmenlerinin görüşleri üzerine yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Bu bilgilerden yola çıkıldığında çevresel determinizmin coğrafya konularının öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ders kitaplarında çevresel determinizme ait unsurların nasıl aldığı önemli bir konudur. Zira ders kitapları çocukların zamanlarının büyük bir bölümünde etkileşim içinde oldukları ana eğitim materyalleridir. Özellikle vatandaşlık eğitimi ve çevre okuryazarlığı gibi konularda başı çeken sosyal

bilgiler gibi disiplinlere ait ders kitaplarında bu durumun irdelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf düzeyinde okutulan kitaplarındaki ünite ve konu içerikleri coğrafi determinizm paradigmasına ait unsurlar açısından incelenecektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf kademesinde okutulan ders kitaplarında coğrafya konularının aktarımında çevresel determinizm görüşünü yansıtan ifadeler yer almakta mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın ana problem cümlesinden yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabında coğrafya konularının aktarımında çevresel determinizm görüşünü yansıtan ifadeler nasıl yer verilmiştir?
2. Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında coğrafya konularının aktarımında çevresel determinizm görüşünü yansıtan ifadeler nasıl yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, doğrudan gözlemin olanaklı olmadığı belirli bir olgular konusunda bilgi toplamak amacıyla yönelik olduğundan araştırmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları doküman incelemesinin olanak tanıdığı uzun süreye yayılmış ve organize edilerek gözden geçirilmiş belgelerin analizine dayanmaktadır. Bu bakımdan gerek araştırmanın, doküman incelemesinin doğasına uygun olması gerekse dokümanların araştırmanın amacına hizmet etmesi, ilgili tekniğin seçilmesinde belirleyici olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın çalışma grubu, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki içeriklerden oluşmaktadır. Ders kitaplarına dair veriler ise Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca ders kitabı olarak okutulması kabul edilen Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarından elde edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu, Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ilgili veri seti içinden araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine ilişkin olarak seçilen ilgili içerikten oluşmaktadır.

Tablo 1.

Çevresel determinizm bağlamında incelenen ders kitapları

Kitabın Yazarı	Yayın Yılı	Sınıf Düzeyi	Kitabın Adı	Yayınevi
Cengiz YILDIRIM Fatih KAPLAN Hayriye KURU Mukaddes YILMAZ	2022	6. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı	MEB
Öznur AÇIL Hülya GÜVENÇ Ayşegül HAYTA Sercan KILIÇ	2022	7. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı	MEB

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz; farklı veri toplama araçları ile elde edilen veri setlerinin araştırma öncesinde belirlenen çerçeve doğrultusunda özetlenmesini ve yorumlanmasını sağlayan bir nitel veri analiz türüdür. Betimsel analiz araştırmaya yönelik çerçevenin belirlenmesi, verilerin okunması-düzenlenmesi, verilerin anlamlı bir şekilde bir araya getirilmesi ve son olarak da yorumlama olmak üzere analiz sürecinin dört aşamada gerçekleştirildiği bir analiz sürecidir (Özdemir, 2010; Şeker, 2020; aktaran Tokmak ve Kara, 2023). Araştırmanın uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi ile inandırıcılığı; tutarlılık incelemesi ile tutarlılığı; ayrıntılı betimleme ile aktarılabilirliği; teyit incelemesi ile teyit edilebilirliği sağlanarak güvenilirlik ve geçerlilik sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR

Bu başlık altında yer verilen araştırmanın bulgularına dair alt başlıklar, sırası ile sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabına dair bulgular ve sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabına dair bulgulardan oluşmaktadır.

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabında Coğrafya Konularının Aktarımında Çevresel Determinizm Görüşünü Yansıtan İfadelere İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabında çevresel determinizme ait unsurların yer aldığı ilk ünite Yeryüzünde Yaşam isimli ünedir. Bu ünite Türkiye'nin dünya içindeki coğrafi konum, bu coğrafi konumun iklim, beşerî faaliyetler üzerindeki etkisi ve dünyadaki farklı iklimler ve buralardaki insan yaşamları gibi konularından oluşmaktadır. Bu ünitenin girişinde Neler Öğreneceğiz başlığı altındaki aşağıda verilen açıklamada; *Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunmayı öğreneceğiz*, (MEB, 2022a, 105) ifadesi, insan yaşantısı ile iklim arasında diğer değişkenler göz önünde bulundurulmadan ilişki kurması sebebiyle coğrafi determinist görüşe gönderim yapmaktadır. İnsan yaşantısından iklim elemanları gibi doğal faktörlere ilişkin çıkarımda bulunmak, karmaşık sosyal ve kültürel etkileşimler ile çeşitliliği göz ardı ederek belirli iklim koşulların insan davranışlarını ve toplumsal yapıları doğrudan belirlediğini varsaymak indirgemeci ve yanıltıcı sonuçlara neden olabilir.

Keza aynı üniteye yer alan bazı cümleler çevresel determinizm görüşü ile paralellik taşımaktadır. Bunlara değinilecek olursa; *Ülkemizde yeryüzü şekilleri engebelidir. Bu durum kara, hava ve demir yolu ulaşımını zorlaştırabilmektedir ve Ülkemizin doğu, kuzey ve güneyinde ulaşım güçlükle yapılırken Marmara denizi çevresi, Anadolu'nun ortası ve güneydoğusunda ulaşım daha kolaydır* (MEB, 2022a, 89) şeklindeki cümleler ile *Türkiye'de dağların uzanış doğrultusuna bağlı olarak ulaşım genellikle doğu batı yönünde yapılmaktadır* (MEB, 2022a, 112) ifadeler, doğal fiziksel çevrenin ulaşım üzerindeki etkisine vurgu yapılması nedeniyle çevresel determinist görüşü yansıtmaktadır. Halbuki günümüzde tünel, köprü vb. gibi beşerî unsurlar coğrafyanın ulaşım üzerindeki belirleyiciliğini ve sınırlayıcılığını büyük ölçüde azalttığı bilinmektedir.

Nüfusun yeryüzüne dağılışında insan etkisinin olmadığı faktörlere doğal faktörler denir (MEB, 2022a, 117). *İnsanoğlu tarih öncesinden beri hep su kaynakları etrafında yerleşmiştir. Bu nedenle su kaynaklarının bol olduğu yerlerde nüfus da fazladır.* (MEB, 2022a, 117) şeklinde verilen bilgiler, beşerî faktörleri doğal etkilerle açıkladığından çevresel determinizme uygun bir bakış açısını yansıtmaktadır. Buna karşın su kaynakları, yerleşim ve nüfus yoğunluğunu belirleyen tek faktör olmadığı gibi bu tür olguların karmaşıklığını açıklamak için yeterli bir gerekçe değildir. Söz gelimi bir yerdeki nüfus ve yerleşme siyasi, kültürel ve sosyal etmenlerden biri veya birkaçı tarafından şekillendirilmiş olabilir. Yine adı geçen üniteye nüfus dağılışı ve yoğunluğunun sebeplerine dair aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir:

Ilıman ve nemli iklim bölgelerinde, yer şekillerinin sade olduğu ve yer altı kaynaklarının çok olduğu yerlerde de nüfus fazladır (MEB, 2022a, 117) *Ülkemizde nüfusun yoğun olduğu yerlerin, genellikle kıyı bölgeler olmasında ılıman ve nemli iklimin büyük etkisi vardır* (MEB, 2022a, 117). *Kışları soğuk, yazları kurak geçen yerlerde ise nüfus fazla yoğun değildir* (MEB, 2022a, 117) *Mersin ve Hatay'da nüfusun çok olmasında ılıman iklim şartlarının, etkilerinden söz edilebilir* (MEB, 2022a, 117).

İlgili üniteye yer alan yukarıdaki ifadelerde nüfusun bazı bazı bölgelerde yoğun oluşunda iklim elemanları üzerinden açıklanması ve doğal faktörlerin ön plana çıkarılması, çevresel determinist görüşe örnek olarak gösterilebilir. Keza bir bölgenin nüfus yoğunluğunun yalnızca kış ve yaz aylarındaki sıcaklık koşulları ile açıklanması, nüfus olgusu üzerindeki etkenlerden beşerî faktörleri göz ardı etmektedir. Bu bakımdan çevresel determinizm yansıcı görüşlere örnek teşkil etmektedir. Hatay ve Mersin'de nüfus yoğunluğunun sadece ılıman iklim koşullarına bağlanması da ilgili konuda eksik bir yaklaşımı temsil etmektedir. Halbuki Mersin ve Hatay şehirlerinde nüfusun yoğun olmasında doğal faktörlerden ziyade her iki şehrin Türkiye'nin önemli ihracat limanlarına sahip olmaları gibi beşerî değişkenlerin etkisi önem taşımaktadır.

Ders kitabında çevresel determinizmi yansıtan açıklamaların yer aldığı bir diğer ünite Üretiyorum Tüketiyorum Bilinçliyim başlıklı ünedir. İlgili üniteye, Türkiye'nin çeşitli sanayi kollarını oluşturan hammadde kaynakları, tarım ve turizm kollarına bağlı olarak ülkemizdeki ekonomik faaliyetler, ülkemizin kaynaklarını etkili ve verimli şekilde kullanmanın önemi, Türkiye'nin ekonomik kaynaklarının üretim, yatırım ve pazarlama alanlarındaki önemi, vergilerin ekonomimiz açısından önemi, ekonomik ve sosyal kalkınma açısından kalifiye insan gücü ve bilinçli meslek seçimi gibi içeriklerden oluşmaktadır. Üniteye

Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetleri konusu içinde yeryüzü şekilleri ve iklim elemanlarının tarımsal üretim üzerindeki etkisi anlatılırken geçen aşağıdaki ifadeler çevresel determinizm görüşünü yansıtmaktadır:

Ülkemizde tarım alanlarının büyük bir kısmında soğuğa ve kuraklığa dayanıklı tahıllar (buğday, arpa, çavdar vb.) ve baklagiller (nohut, fasulye, mercimek vb.) yetiştirilir. İklimin elverişli olduğu yerlerde ise ekonomik değeri yüksek olan sanayi bitkileri (zeytin, çay, ayçiçeği vb.), sebze ve meyveler yetiştirilir. Ancak yükseltinin fazla olduğu yerlerde tarımsal üretim azaldığı için bu yerlerde hayvancılık yapılır (MEB, 2022a, 161).

Yukarıdaki açıklamada ülkemizde tarım ürünlerin yetiştirilmesi ve bölgesel dağılımında soğuk ve ılıman hava koşulları ile iklim elemanları gibi doğal şartlar arasında ilişki kurulmuştur. Bundan yola çıkarak ilgili ifade, doğal çevrenin insanın yeryüzündeki beşerî ve ekonomik faaliyetleri üzerinde sınırlama ve belirleyiciliğini öne çıkardığından çevresel determinist görüşleri yansıtmaktadır.

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabında Coğrafya Konularının Aktarımında Çevresel Determinizm Görüşünü Yansıtan İfadelere İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında çevresel determinizm fikrini yansıtan ilk içerikler Nüfus ve Yerleşme ünitesinde yer almaktadır. Bu ünite içeriğini tarih boyunca insanların yeryüzünde yerleşim faaliyetleri, Ülkemizin nüfusunun çeşitli açılardan özellikleri, insanların göç etmelerinin nedenleri, ülkemizde göçün sonuçları ile yerleşme ve yolculuk özgürlüğünü kullanma bağlamında konuları kapsamaktadır. Bu ünitedeki Geçmişten Günümüze İnsan Yerleşimi konusunda çevresel determinizmi yansıtan görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Örneğin yerleşimin tarihsel gelişim süreci açıklanırken yer verilen aşağıdaki cümle:

*MÖ 5000-3000 yılları arasında büyük nehirlerin taşkın yataklarının bulunduğu alanlar, nüfusun toplandığı yerler olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2022b, 92) doğal faktörlere gönderim yapması nedeniyle çevresel determinist görüşleri yansıtmaktadır. Halbuki bu konuda Antik Mısırda insanoğlunun taşkınlarla mücadele yöntemi ve su kaynaklarını kontrol etme yetenekleri gibi beşerî değişkenler de dikkate alınmalıdır. Yine aynı ilgili konunun sonunda yer alan değerlendirme etkinliklerinde; *Yeryüzü şekilleri. Dağlık alanlar yerleşmeye elverişli değilken düz, ovalık alanlar yerleşmeye elverişlidir (MEB, 2022b, 94) ifadesi çevresel determinist görüşe bir diğer örnektir. Zira yukarıdaki cümlelerdeki ifadeler insan müdahalesi dışında doğada var olan fiziksel ve topografik unsurların beşerî olgular üzerindeki belirleyiciliğini ortaya koymaktadır.**

Aynı üniteye doğal afetlerin bir yerdeki nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerinin ortaya konulduğu aşağıdaki açıklama çevresel determinist görüşleri yansıtmaktadır. *Volkanik faaliyetler, deprem, sel, heyelan, kuraklık, gibi doğa kaynaklı afetlerin yaşandığı alanlara yerleşmiş insanlar, yaşam koşullarının daha iyi olduğu bölgelere göç ederler (MEB, 2022b, 109).* ilgili cümle, nüfusun dağılımında doğal faktörleri ön plana çıkardığından çevresel determinist görüşlerin izlerini taşımaktadır. Nitekim çevresel determinist paradigma beşerî olguların fiziki çevre koşulları tarafından sınırlandırılmışı savunmaktadır.

Kitapta çevresel determinist görüşlerin yer aldığı bir diğer ünite Ekonomik ve Sosyal Hayat başlıklı ünitedir. Bu üniteye, uygarlık tarihinde toprağın üretim, yönetim gibi insanın beşerî faaliyetlerindeki temel işlevine, insanoğlunun sanayi devrimi ile yeni bir evleğe giren üretim faaliyetleri ve bunun sonuçları, Türk toplumundaki yardımlaşma, dayanışma geleneğinin kültürel ve kurumsal unsurları, Türkiye tarihinde mesleki eğitimin dünden bugüne gelişimi, günümüzde bilim ve teknolojiye ilerlemelerin ortaya çıkardığı yeni meslekler, ile teknolojik gelişmelerin dünyayı çeşitli alanlarda değiştirdiğine dair içerikler yer almaktadır. Bu konulardan Üretim ve Yönetimin Temeli Toprak konusundaki *İlk Çağ'da, Fırat ve Dicle nehirleri arasındaki havzada yer alan Mezopotamya uygarlıkları ile Anadolu'da kurulan uygarlıklar yerleşim alanı olarak su kaynaklarına yakın yerleri seçmiştir (MEB, 2022b, 145) ifadesine yer verilmesi, bu konunun, nüfus ve yerleşmeyi etkileyen faktörler açısından çevresel determinist paradigmanın etkisi altında olduğunu göstermektedir. Zira nüfus ve yerleşme gibi insan ve onun kültürüne ait beşerî olguların salt doğal koşulların belirleyiciliğine bağlanması çevresel determinizme ait görüşler arasındadır.*

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler ders kitapları, doğal faktörlerin insan ve çevre etkileşiminde doğal faktörler lehine bir bağlayıcılığın olduğu görüşünü savunan çevresel determinizmi yansıtmaya yönelik içerikler özelinde incelenmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında yer alan üniteler döküman incelemesine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler

6. sınıf ders kitabındaki Yeryüzünde Yaşam ve Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim üniteleri ile sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabındaki Nüfus ve Yerleşme ünitesi ile Ekonomik ve Sosyal Hayat ünitesinde çevresel determinizmi yansıttığı bazı içeriklerin yer aldığı tespit edilmiştir. İlgili ünitelerde çevresel determinist görüşlerin yeryüzü şekilleri ile ulaşım ve ulaşımın yönü, tarımsal faaliyetler; doğal koşullar ile nüfus ve yerleşme; doğal afetler ile nüfus ve yerleşme konularında toplandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ders kitaplarına göre bulguların niceliksel dağılımında ise sosyal bilgiler altıncı sınıf ders kitabı içinde on adet çevresel determinizmi yansıtan bulgu yer alırken sosyal bilgiler yedinci sınıf ders kitabında çevresel determinist paradigmayı yansıtan dört bulgu saptanmıştır.

Araştırmanın 6. sınıf ders kitabında yer alan insanların tarih öncesinden beri hep su kaynakları etrafında yerleştiğine dair doğal çevrenin insanın beşerî faaliyetlerinde belirleyici olduğuna dair bulgular (MEB, 2022a, 117) ile sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabındaki yerleşme ve nüfus ile su kaynağı arasındaki ilişkiye dair bulgular (MEB, 2022b, 145) uygarlık tarihindeki insan ve doğal çevre etkileşimi konusunda bazı arazi yönlerine sahiptir. Söz gelimi Doğu Türkistan'ın Turfan bölgesi gibi yağış ve nemliliğin az, kurak ve karasal iklim koşullarının hakim olduğu bir coğrafyada arkeolojik kazılar neticesinde günümüzden 2500 yıl önceye tarihlendirilen kehriz olarak adlandırılan insan yapımı su kanalları bulunmuştur (Abdulla, 2013). İnsanın beşerî faaliyetleri ve kültürel birikiminin bir ürünü olan bu kanallara, İran, Mısır, Arap Yarımadası, Fas, Afganistan, Hindistan ve Meksika gibi dünyanın çeşitli bölgelerinde ratlanmaktadır (Barbaix, 2021). Dolayısıyla kariz denilen su kanalları ile kurak bölgelerde tarımsal üretimin gerçekleştirilmiş olması, çevresel ve fiziki koşulların insanın yeryüzünde beşerî faaliyetleri açısından birincil derecede bir sınırlamaya sahip olduğuna dayanan çevresel determinist görüşleri tarihsel olarak yanlışladığı söylenebilir.

Araştırmanın 6. sınıf ders kitabında yer alan nüfus dağılışı ve yoğunluğunun nedenlerine dair örneğin Mersin ve Hatay şehirleri özelinde ortaya koyulan iklim elemanlarına sıcaklık ve nemlilik koşullarına dair bulgular (MEB, 2022a, 117) bu şehirlerin liman ve sanayi tesisleri gibi beşerî unsurlarını göz ardı etmektedir. Nitekim Türkiye Liman İşletmelerine ait verilere göre ülkemizde transit deniz taşımacılığı ve aktarma kapasitesi Marmara Bölgesi limanlarından sonra %15,2 pay ile MIP Mersin Uluslararası Limanı, İskenderun LİMAK Limanı ve İskenderun ASSAN Limanı ikinci sırada yer almaktadır (TÜRKLİM, 2023). Keza 5,8 milyon ton/yıl sıvı çelik kapasitesi ile Türkiye'nin aynı anda yassı ve uzun ürün üretebilen tek ve en büyük entegre tesisi olarak faaliyetlerini sürdüren İskenderun Demir Çelik İşletmeleri (İSDEMİR, 2024) gibi ağır sanayi tesislerinin varlığı da bölgedeki nüfus yoğunluğunun sadece doğal koullar ile açıklanamayacağını göstermektedir. Dolayısıyla bilim ve teknoloji alanında yaşanan inovasyon tabanlı çağdaş gelişmeler, geçmişte sorun olan birçok engelin ortadan kaldırılabileceğini göstermiştir. Böyle bir konjonktürde coğrafi ve doğal faktörlerin insan toplumunun beşerî faaliyetleri etkisi altına alarak bazı toplumlar için dezavantaja dönüşen süreçleri ürettiğini söylemek çok da anlamlı olmayacaktır.

Araştırmanın 6. sınıf ders kitabında tarımsal üretim ile soğuk ve kuraklık gibi iklim elemanları arasında kurulan bağlantıya dair verilen bilgiler (MEB, 2022a, 161), akıllı tarım, topraksız tarım ve damla sulama gibi teknoloji tabanlı yöntem ve sistemlerin geliştiği günümüzde doğal çevrenin insanın tarımsal faaliyetleri üzerindeki sınırlayıcılığı ve belirleyiciliğini anlamsız hale getirdiği öne sürülebilir. Örneğin çöl ile yarı-çöl iklimine sahip bir ülke olarak tarımsal üretimde önemli zorluklarla karşı karşıya kalan İsrail basınçlı damla sulama gibi yüksek verimliliğe sahip teknolojiler, su kullanımını optimize ederek tarımsal üretkenliği artırıyor ve çevresel etkileri en aza indirmektedir (Megersa ve Abdullahi, 2015). Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında dağlık alanların ovalara nazaran insan yerleşimine daha az elverişli olduğuna dair tespit edilen bulgu (MEB, 2022b, 94) tekilci bir çevresel determinizm bakışını göstermektedir. Nitekim Arı'ya (2017) göre insanın beşerî faaliyetleri, dışarı ile ilişkileri, beslenme alışkanlıkları, yerel üretim şekilleri ve yöresel yaşam biçimleri gibi kültürel unsurlar tarafından da önemli ölçüde belirlenmektedir.

Yine araştırmanın 7. sınıf ders kitabında çevresel determinizm görüşünü yansıtan volkanik faaliyetler, deprem, sel gibi doğa afetlerin yaşandığı alanlarının nüfus ve yerleşme açısından tercih edilmediğine dair bir başka bulgusu (MEB, 2022b, 109) Japonya söz konusu olduğunda geçerli değildir. Gerçekten de dünyadaki depremlerin %60'ı ve tsunamilerin %30'u Japonya'da meydana gelmekte ve ülke yılda 2000'den fazla deprem yaşanmaktadır. Buna karşın Japonya'nın son derece gelişmiş deprem direnç teknolojileri geliştirmesi ve gelişmiş bina yapım teknikleri, (Bock, Linner ve Miura, 2011) ülkede deprem olduğunda dahi beşerî yaşam ve sistemlerin aksamadan devam etmesini sağlamaktadır. Ayrıca Japonya deprem ve tsunami gibi doğal afetlerin dünyada en çok görüldüğü ülkelerden biri olmasına karşılık Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre dünyanın en yüksek nüfus yoğunluğu ve nüfusuna sahip ülkelerden biridir (TUİK, 2022). Japonya örneği insanın beşerî faaliyetleri

üzerinde doğal ve fiziki çevrenin sınırlandırıcı etkisi olduğunu savunan çevresel determinizm görüşünün aleyhine olgusal bir gerçeklik olarak durmaktadır.

Sosyal bilgiler 7. Sını ders kitabında insanların eski çağlardan itibaren büyük nehirlerin taşkın yataklarına yerleştiğine dair (MEB, 2022b, 92) ifadeler, insan çevre etkileşiminde kültürel ve beşerî etkileri göz ardı etmektedir. Halbuki Antik Mısırda Nil Nehrinde dönemsel olarak ortaya çıkan taşkınlar insan yapımı çeşitli mekanik araçlar ile kontrol edilmiştir. Örneğin Mısırlılar sâqiya ve noria gibi mekanik sistemlerle Nil Nehri'nin taşkınlarından yararlanarak sulama yapılabilmişlerdir. Yine su vidağı gibi düzenekleri Nil Deltası ve çevresindeki tarım alanlarına suyun taşınması ve sulama için kullanmışlardır (Sürmelihindi, 2018). Dolayısıyla büyük nehirlerin etrafında yaşanan su taşkınları, çevresindeki nüfus ve yerleşmeyi tek başına belirleyen bir etmen olarak kabul edilmemelidir.

Araştırmanın sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularının öğretiminde çevresel determinizm paradigmasına yer verildiğine dair bulguları, alan yazındaki ilgili bulgular ile örtüşmektedir. Örneğin Ernste ve Philo'ya (2009) göre çevresel determinizm peyzaj coğrafyası ve bölgesel coğrafyanın yanında birçok okul ders kitabında da varlığını sürdürmektedir. Öztürk ve Karabağ'ın (2012) coğrafya öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları çevresel determinizmin öğretmenler arasında bilinen en yaygın iki paradigmadan bir olduğunu göstermesi bağlamında bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Önal'ın (2018) coğrafya öğretmen adayları üzerine yaptığı boylamsal çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının çevresel determinizme yönelik yaygın bir eğilim olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu minvalde gelecekte birçok eğitimcinin doğal çevrenin insan üzerindeki etkisini determinist bir bakış açısıyla yorumlamasının teşvik edebileceğini belirten Önal'a göre ilgili durum, insanın etkinliği ile teknolojik yeniliğin önemini gölgeleyebileceğini öne sürmüştür. Ayrıca günümüzde insan ve çevre arasındaki ilişki fiziksel doğal çevrenin insan faaliyetlerini sınırlandırdığı çevresel determinist paradigma yerine beşerî faaliyetlerin doğa üzerindeki olumsuz etkilerin en aza indirmesine dayalı sürdürülebilir çevre kavramı çerçevesinde değerlendirilmektedir. Nitekim doğanın her şeyi kapsayacak şekilde tanımlandığında, doğa ve kültür arasında belirgin bir ayırım yapmanın zorlaştığını savunan Rolston'a (1999) göre insanların kültürlerini ve teknolojilerini doğayla uyumlu hale getirmeleri, sürdürülebilir kalkınma ve doğa koruma gibi hedeflere ulaşmaları için doğa ve kültür arasındaki farkları dikkatlice analiz etmeleri gerekmektedir.

Bu bakımdan sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen insan ve doğal çevre ilişkisinin günümüzün inovasyon modeline dayalı teknolojik gelişmeler ve sürdürülebilir çevre kavramı ile uyumlu hale gelmesinde ders kitaplarının çevresel determinizm görüşüne ait unsurlardan arındırılması önem taşımaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler ders kitaplarında Bilim ve Teknoloji Hayatımızda, Zaman İçinde Bilim gibi doğrudan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insan yaşamındaki önemine odaklanan üniteler bulunmaktadır. Bu ünitelere rağmen ders kitaplarında çevresel determinizmi yansıtan görüşlerin yer alması bir çelişki oluşturmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın önerileri aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularının aktarımı, fiziksel çevresinin sınırlayıcılığı ve belirleyiciliğini esas alan yaklaşım yerine çevre-insan etkileşiminin merkezde olduğu alternatif bakış açısı ile verilebilir.

Doğal faktörlerin insan ve toplum üzerindeki sınırlandırıcı etkisi bağlamındaki içeriklerin ortadan kaldırılması için tarımsal üretimde çevresel belirleyicileri en aza indiren damla sulama ve akıllı tarım yöntemleri gibi yeni teknolojilere dair örnekler sosyal bilgiler ders kitaplarında daha fazla yer verilebilir.

Arı ve Köse (2005) çevresel determinizm paradigmasının etkilerinin azaltılmasında kültür coğrafyası, kültürel coğrafya gibi coğrafya ile insan ilişkisini alternatif yaklaşımlarla açıklamayı önermektedir. Hem Arı ve Köse'nin önerileri (2005) hem de bu araştırmanın sonuçları bağlamında sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi konulara, fiziki coğrafyanın yanısıra kültürel coğrafya ekseninde yer verilebilir.

Bu araştırma kapsamında incelenen ünitelerde insanın beşerî faaliyetleri ve teknolojik gelişmelerin doğal çevre üzerindeki etkisine dair içeriklere daha çok yer verilebilir. Örneğin çevre kirliliği, buzul erimeleri, iklim değişmesi gibi konular öğrencilere bu açıdan da bir farkındalık sağlayarak insan doğa ilişkisinin karşılıklı etkileşim süreci olduğuna dair bakış açıları kazanmalarına olanak sağlayabilir.

Ders kitaplarında, teknoloji, iletişim ve ulaşım sistemlerinin gelişiminin coğrafi engelleri aşarak kültürel alışverişi kolaylaştırdığına dair örnekler çoğaltılabilir. Böylelikle çevresel determinizmin doğal çevre ve kültür arasında kurduğu mutlak ilişkinin günümüz açısından geçerli olmadığı öğrencilere kavratılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdulla, A. (2013). *Geçmişten günümüze turfan karızları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Arı, Y. & Köse, A. (2005). İnsan-çevre etkileşimini yorumlamada yeni bir alternatif: Kültürel coğrafya. S. Avcı ve H. Turoğlu (Ed.). *Ulusal Coğrafya Kongresi 2005 (Prof.Dr. İsmail Yalçınlar Anısına) Bildiriler Kitabı* içinde (s. 51-59). İstanbul: Türk Coğrafya Kurumu.
- Arı, Y. (2017). Çevresel Determinizmden Politik Ekolojiye: Son 100 yılda dünya’da ve Türkiye’de insan-çevre coğrafyasındaki yaklaşımlar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 1-34.
- Ayas, C. Taştan, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde coğrafi alanlar. A. Şimşek, S. Kaymakçı (Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (237-257). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. & Bilgili, M. (2016). Coğrafi düşünce ve gelişimi, D. Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (469-487). Ankara: Pegem Akademi.
- Barbaix, S. (2021). *The Water landscape of turpan. karez and their context*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Chinese Academi of Sciences, Pekin.
- Blaut, J. M. (1999). Environmentalism and Eurocentrism. *Geographical Review*, 89(3). 391-408.
- Bock, T., Thomas Linner, T. & Miura, S. (2011). Robotic high-rise construction of pagoda concept: innovative earthquake-proof design for the tokyo sky tree. *Conference: Proceedings of CTBUH 2011 World Conference At: Seoul, Korea*. <https://global.ctbuh.org/resources/papers/download/860-robotic-high-rise-construction-of-pagoda-concept-innovative-earthquake-proof-design-for-the-tokyo-sky-tree.pdf>. (Erişim Tarihi: 10/07/2024).
- Cin-Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(19), 128-140. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752206>.
- Doğanay, H. (1998). *Coğrafyaya giriş*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Ernste, H. & Philo, C. (2009) Determinism / environmental determinism. Thrift, N.J. and Kitchin, R. (eds.) In *International Encyclopedia of Human Geography*. Elsevier: Amsterdam, The Netherlands.
- Frenkel, S. (1992). Geography, empire, and environmental determinism. *Geographical Review*, 82(2), 143-153.
- İskenderun Demir ve Çelik A.Ş. [İSDEMİR]. (2024). *Tarihçe*. <https://www.isdemir.com.tr/kurumsal/tarihce>. (Erişim Tarihi: 02/07/2024).
- Jensen, A. H. (2019). *Coğrafya, tarihi, felsefesi ve temel kavramları*, E. Bekaroğlu, E. F. Anlı, H. Turut, S. Tuysuz (Çev.). İdil Yayıncılık.
- Judkins, G. Smith M. & Keys, E. (2008). Determinism within human–environment research and the rediscovery of environmental causation. *The Geographical Journal*, 174(1), 17-29.
- Livingston, D. (2009). Environmental Determinism. Jonhston, R. J., Gregory, D., Pratt, G. & Watts, M. (eds.). In *The Dictionary of Human Geography* (pp. 196-197). Oxford: Blackwell Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2022a). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: TC. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2022b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: TC. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024). *Sosyal bilgiler öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: MEB Yayınevi.
- Megersa, M. & Abdulahi, J. (2015). Irrigation system in Israel: A review. *International Journal of Water Resources and Environmental Engineering*, 7(3). 29-37.

- Önal, H. (2018). Reflections of environmental determinism in the questions prepared by geography teacher candidates, *Review of International Geographical Education Online*, 8 (1), 74-92.
- Özkaya, A. (2020). *Post-Coğrafya*. İstanbul: Kırmızı Çatı Yayınları.
- Öztürk, C. Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler programları içinde* (ss. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M. & Karabağ S. (2012). Öğretmen görüşlerine göre coğrafyada paradigmlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 421-444
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Peet, R. (1985). The Social origins of environmental determinism, *Annals of the Association of American Geographers*, 75, (3). 309-333.
- Rolston, H. (1999). Nature and culture. K. Brinkman (Ed.). In *Environmental Ethics*. (pp. 151-158). The Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy 1.
- Sürmelihindi, G. (2018). Palaeo-environmental condition Factor on the diffusion of ancient water technologies. J. Berking (Ed.). In *Water Management in Ancient Civilizations* (43-70, Berlin: Edition Topoi.
- Şahin, C. (2002). *Coğrafyaya giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tokmak, A. & Kara, İ. (2023). Tarihsel arka planıyla Lozan Barış Antlaşması ve ders kitaplarına yansımaları. *History Studies*, 15(Cumhuriyetin 100. Yılı Özel Sayısı), 121-38, <https://doi.org/10.9737/historystudies.1337743>.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2022, 6 Temmuz). *Dünya nüfus günü, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 03/07/2024).
- Türkiye Liman İşletmecileri Derneği [TÜRKLİM]. (2023). *Türkiye limancılık sektörü 2023 raporu sürdürülebilir limanlar*. <https://www.turklim.org/wp-content/uploads/2023/07/TURKLİM-Sektor-Raporu-2023.pdf>. (Erişim Tarihi: 06/07/2024).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KAMU SPOTLARI VE TANITIM FİLMLERİNİN SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDEKİ KULLANIM POTANSİYELİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

EVALUATION OF THE POTENTIAL OF PUBLIC SERVICE ANNOUNCEMENTS AND PROMOTIONAL FILMS IN SOCIAL STUDIES EDUCATION

İlker DERE¹, Zeynep Yasemin AKINCI², Emine DEMİRCİ DÖLEK³, Zeynep Esra BAYRAK⁴

ÖZ: Bu çalışma, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı'nın (ÇŞİDB) resmî web sitesinde yayınlanan kamu spotlarının ve tanıtım filmlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) çerçevesinde kullanım potansiyelini incelemektedir. Çalışma, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ÇŞİDB'nin kamu spotları ve tanıtım filmleri; SBDÖP'nin yetkinlikler, özel amaçlar, beceriler, değerler, öğrenme alanları ve kazanımlar içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, kamu spotlarının ve tanıtım filmlerinin küresel çevre sorunlarına ve bu sorunların çözümlerine odaklandığını göstermektedir. Bu kamu spotları ve tanıtım filmlerinde vurgulanan çevre sorunları, çoğunlukla Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanıyla ilgilidir. Bu sonuçlara dayanarak, sosyal bilgiler ve kamu spotları arasındaki ilişki daha fazla incelenmelidir. Çevre ve sürdürülebilirlik temalı kamu spotlarının ve tanıtım filmlerinin, sosyal bilgiler derslerinde çevre bilincini artırmak için kullanılması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Kamu Spotu, Tanıtım Filmi, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

ABSTRACT: This study examines the potential use of PSAs and promotional films published on the official website of the Ministry of Environment, Urbanization, and Climate Change (MEUCC) of the Republic of Türkiye within the framework of the 2018 Social Studies Curriculum (SSC). This study was conducted using the document review method. The PSAs and promotional films of the MEUCC were evaluated in terms of the competencies, specific objectives, skills, values, learning areas, and outcomes of the SSC were assessed through the content analysis method. The research results, PSAs, and promotional films focus on global environmental problems and their solutions. The environmental issues highlighted in these PSAs and promotional films mostly relate to production, distribution, and consumption. The relationship between social studies and PSAs should be further examined based on these results. We can suggest that PSAs and promotional films with themes of environment and sustainability should be utilized to increase environmental awareness in social studies courses.

Keywords: Ministry of Environment, Urbanization, and Climate Change, Public Service Announcement, Promotional Film, 2018 Social Studies Curriculum

Bu makaleye atf vermek için:

Dere, İ., Akıncı, Z. Y., Demirci-Dölek, E. ve Bayrak, Z. E. (2024). Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin sosyal bilgiler eğitimindeki kullanım potansiyelinin değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 176-196.

Cite this article as:

Dere, İ., Akıncı, Z. Y., Demirci-Dölek, E., & Bayrak, Z. E. (2024). Evaluation of the potential of public service announcements and promotional films in social studies education. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 176-196.

* Bu çalışmanın bir bölümü, 20-23 Mayıs 2024 tarihlerinde Trakya Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleşen 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ/Türkiye, e-mail: dr.ilker.dere@gmail.com, ORCID: 000-0003-0993-7812

² Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Kayseri/Türkiye, e-mail: zyasee1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9813-5821

³ Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, Aksaray/Türkiye, e-mail: eminedemirci@aksaray.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4818-0621

⁴ Dokt. Öğr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir/Türkiye, e-mail: zeyfb35@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8303-637X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Public service announcements (PSAs) and promotional films are widely employed in various fields of education to raise public awareness. A literature review reveals that only two studies have explored the relationship between social studies and PSAs. Given this gap, the present study aims to investigate the potential integration of PSAs and promotional films, published on the official website of the Ministry of Environment, Urbanization, and Climate Change (MEUCC) of the Republic of Türkiye, into the 2018 Social Studies Curriculum (SSC).

Method

This study utilized the document review method to analyze the PSAs and promotional films produced by the MEUCC. These materials were evaluated regarding their alignment with the competencies, specific objectives, skills, values, learning areas, and outcomes specified in the SSC. The study selected PSAs and promotional films that met the program's criteria to ensure consistency. 132 out of 369 PSAs and promotional films were included in the final analysis. The data derived from these PSAs and promotional films were evaluated by content analysis.

Findings

Firstly, PSAs and promotional films were most commonly associated with "environmental protection and sustainability," focusing on protecting and using natural resources, biodiversity, and habitats. They were least associated with the "Digital Transformation" theme, which focuses on digital and technological urbanism. Secondly, when analyzing the relationship between PSAs and the learning areas of the SSC, it was found that there is a strong connection with the learning area of "Production, Distribution, and Consumption," which emphasizes the limitation of resources and the development of conscious consumer skills. There is a weaker connection with the "Active Citizenship" theme, which focuses on democratic processes, the basic qualities of the state, and individual rights and responsibilities. Thirdly, PSAs and promotional films were mostly related to 4th-grade learning outcomes, particularly outcome SS.4.5.3, which emphasizes demonstrating conscious consumer behavior. For 5th grade, PSAs and promotional films were most associated with outcome SS.5.3.4, which involves questioning the causes of disasters and environmental problems. In the 6th grade, PSAs and promotional films were most linked with outcome SS.6.5.2, which focuses on the effects of resource consumption on life. Among 7th-grade outcomes, PSAs and promotional films were most associated with outcome SS.7.7.4, which focuses on producing solutions to global problems. Fourthly, in competencies, there was a strong connection between PSAs and promotional films and social and citizenship competencies, unlike a very weak connection between "communication in foreign languages" and "learning to learn" competencies. Fifthly, the relationship between PSAs and the specific objectives of the SSC was examined, revealing connections primarily with the 6th and 17th particular objectives, which aim to develop environmental sensitivity and a sustainable environmental understanding by being aware of global environmental problems and the limitation of resources. No connection was established with the third specific objective, emphasizing equality before the rules of law. Sixthly, when analyzing the relationship between PSAs and the values of the SSC, a connection was established mostly with the values of sensitivity, responsibility, and solidarity. In contrast, no connection was found with the values of peace and honesty. Finally, the connection between the skills of the SSC and the PSAs was analyzed, revealing strong associations with environmental literacy and cooperation skills. Connections were established with 24 skills, while no connection was found with the skills of "recognizing stereotypes and prejudice," "drawing and interpreting tables, graphs, and diagrams," and "using Turkish correctly, fluently, and effectively."

Discussion and Conclusion

The research results, PSAs and promotional films focus on global environmental problems and their solutions. The environmental issues highlighted in these PSAs and promotional films mostly relate to

production, distribution, and consumption. This result aligns with the study by Üztemur, Avcı and Arıkan (2022), which examined PSAs broadcast by RTÜK and prepared by various institutions, organizations, and ministries. When examining the connection between PSAs and learning outcomes, it was found that they have significant potential for use in social studies courses, particularly for acquiring values such as sensitivity, responsibility, and solidarity and developing skills in environmental literacy and cooperation. Additionally, while PSAs focus on sensitization to global issues within the scope of the 17th specific objective and the protection of natural resources and sustainable environmental understanding within the scope of the sixth specific objective, no PSAs or promotional films addressed the binding nature of the rules of law and equality before the law within the scope of the third specific objective. PSAs and promotional films were most commonly associated with "Social and Citizenship Related Competencies" due to the broad coverage of issues such as sensitivity to the natural environment, citizenship awareness, social solidarity, and cooperation. The relationship between social studies and PSAs should be further examined based on these results. PSAs and promotional films with themes of environment and sustainability should be utilized to increase environmental awareness in social studies courses. Further action or experimental research can be conducted to support these results with practice-based outcomes.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca insanlar çeşitli araçlar kullanarak haberleşmiş ve iletişim kurmuşlardır. İnsanlık ilerledikçe araçlar çeşitlense de iletişimin güçlenip güçlenmediği konusu hep tartışmalı olmuştur. Temel manada iletişim; duygu, düşünce ve bilginin çeşitli araçlar vasıtasıyla aktarımıdır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Bu aktarım ve iletim sürecinde telefon, televizyon, bilgisayar, internet, sosyal medya gibi hem geleneksel hem çağdaş formda birçok kitle iletişim aracı kullanılmaktadır. Bu araçlar yoluyla insanlara ulaşmak, onları etkilemek veya bilgilendirmek için çeşitli yayınlar yapılmaktadır. Bu yayınlardan biri de kamu spotları ve tanıtım filmleridir. İnsanlarla iletişim kurmanın bir türü olarak kamu spotu (Tanca, 2017, s. 14), kâr amacı gütmeyen bir kuruluş için üretilen (Cury, 2011, s. 191), ücretsiz bir şekilde toplum yararına yapılan duyurulardır (Goodwill, 2020). “Kamu hizmeti duyurusu” veya “kamu hizmeti bülteni” (Cury, 2011, s. 191) olarak da bilinen kamu spotları, kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşları tarafından, toplum yararına oluşturulan eğitici ve bilgi verici içeriklerdir (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu [RTÜK], 2020). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, kamu spotunun temel amacı kamu yararını gözetmektir. Bunun yanında kamu spotları; basit ve kalıcı mesajlarla geniş kitlelere ulaşmak (Borzekowski & Poussaint, 1999, s. 181), hedef kitleyi bilgilendirmek (Bator & Cialdini, 2000, s. 527) ve kişilerin davranışlarını pozitif yönde değiştirmek gibi çeşitli amaçlara sahiptir (Karasu-Avcı, 2022, s. 153). Bu değiştirme, herhangi bir konu ile ilgili farkındalığını artırma, yanlış bir algıyı düzeltme, hedeflenen davranışı teşvik etme ve düşünceyi geliştirilme şeklinde olabilmektedir (Bütün vd., 2018, s. 273).

Kamu spotları; sağlık, iş, sosyal güvenlik, çevre, küresel ısınma, afet, şiddet, ayrımcılık, eşitlik, beslenme, insan, kadın, çocuk ve hayvan hakları, aile, tasarruf, belirli gün ve haftalar, toplumsal kurallar, eğitim, vatandaşlık görevleri gibi çeşitli konular için hazırlanmaktadır (Akova, 2017, s. 18; Ataşçı ve Canöz, 2019, s. 324; Aytekin, 2016, s. 250; Çevik-Ergin, 2014, s. 4-5; Zalluhoğlu vd., 2015, s. 470). Pek çok alanın yanında eğitimi de içeren kamu spotları, bilgilendirici yönüyle toplumun eğitimine de katkıda bulunmaktadır (Ünal ve Tanca, 2016, s. 45). Türkiye’de kamu spotları dernekler, vakıflar, sivil toplum kuruluşlarının yanında bakanlıklar tarafından da hazırlanmaktadır. Türkiye’de kamu spotu yayınlayan bakanlıklar arasında; Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Millî Savunma Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Tarım ve Orman Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı, Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı yer almaktadır (Acar ve Kavuran, 2021, s. 236; Akbudak, 2015, s. 48; Akova, 2017, s. 22; Bütün vd., 2018, s. 277; Livberber-Göçmen ve Ayvaz, 2017, s. 113; RTÜK, t. y.; Ünal ve Tanca, 2016, s. 47; Vodinalı ve Akıncı-Çötök, 2019, s. 37). Kamu spotları ve tanıtım filmleri hazırlayan bakanlıklardan biri de Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı’dır. Bakanlık resmi internet sitesinde çevre, geri dönüşüm, tasarruf, doğal afetler, iklim, doğal ve kültürel miras, vatandaşlık konularını içeren yüzlerce kamu spotu ve tanıtım filmi mevcuttur (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı [ÇŞİDB], t. y.).

Temel hak ve özgürlükler, insan hakları, adalet, eşitlik, özgürlük, ahlaki ve etik değerleri gibi birçok konuyu içeren kamu spotlarının (Bilgiç, 2016, s. 29), temel amacı haklarını kullanan, sorumluluklarını bilen, millî bilince sahip vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersi (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ile yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal bilgiler dersinde eğitici ve bilgilendirici yayınların kullanımı, öğrencilerin toplumsal yaşamına yönelik farkındalık, duyarlılık ve sorumluluk geliştirmelerini, iyi birer vatandaş olarak yetişmek için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını sağlar (Üztemur, Avcı ve Arıkan, 2022, s. 45). Ayrıca kamu spotları, içeriğin daha net ve anlaşılır hale

getirilmesini ve iletilmesi gereken mesajın etkili biçimde ortaya konulmasını sağlar. Bu da öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeye ve öğrenmelerini kolaylaştırmaya yardımcı olur (Karasu-Avcı, 2022, s. 161).

Alanyazın incelendiğinde, kamu spotları ve sosyal bilgiler ile ilgili yapılmış bir makale ve kitap bölümü olduğu tespit edilmiştir. Üztemur, Avcı ve Arıkan (2022) tarafından yapılan araştırmada, RTÜK tarafından yayınlanan kamu spotları ve zorunlu yayınların, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) ile ilişkisi özel amaç, beceri, değer, öğrenme alanı ve kazanım açısından incelenmiştir. Çalışmada kullanılan zorunlu yayınlar ve kamu spotlarının sekizi ÇŞİDB tarafından yayınlanmıştır. Kamu spotları ve sosyal bilgiler ilişkisine dair bir diğer çalışma Karasu-Avcı (2022) tarafından yapılmıştır. İlgili araştırmada, sosyal bilgiler dersinde kamu spotlarının kullanımı konusu ele alınmış, kamu spotlarının sosyal bilgiler dersinde kullanımının önemine ve 2018 SBDÖP'ye göre kamu spotlarının kullanım potansiyeline değinilmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal bilgiler ve kamu spotu ilişkisini kuran araştırmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiş, ÇŞİDB tarafından yayınlanan kamu spotları ve tanıtım filmlerinin yalnızca bir araştırmada sınırlı olarak ele alındığı tespit edilmiştir. Bu tespitten yola çıkarak araştırmada, ÇŞİDB tarafından yayınlanan kamu spotları ve tanıtım filmlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanım potansiyelinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu yönüyle sosyal bilgiler eğitimi alanına güncel katkı sağlaması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin odaklandığı temalar nelerdir?
2. Kamu spotları ve tanıtım filmleri ile;
 - a) Öğrenme alanları
 - b) Kazanımlar
 - c) Yetkinlikler
 - d) Özel amaçlar
 - e) Değerler
 - f) Beceriler arasında nasıl bir ilişki vardır?

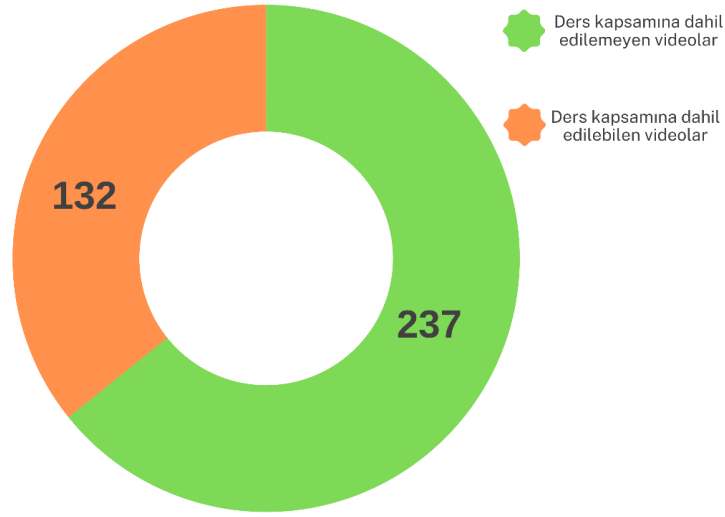
YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, incelenmesi amaçlanan olay veya konular ile ilgili bilgi veren yazılı kaynakların analizini içeren (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189) doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden sunulan) materyalleri incelemek ve değerlendirmek için doküman analizi sistematik bir şekilde kullanılır (Bowen, 2009, s. 27). Araştırmada yazılı ve görsel dokümanları incelemek için bu yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmanın Kaynakları

2018 SBDÖP kapsamında ÇŞİDB'nin internet sitesinde yer alan kamu spotları ve tanıtım filmlerini araştırmaya dâhil etmek için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin temel ilkesi, önceden belirlenmiş bir seri ölçütleri karşılayan durumların incelenmesidir. Bu ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi, önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120). Ölçüt örnekleminin temel noktası, belirli önem taşıyan ölçütleri karşılayan tüm durumları incelemek ve değerlendirme yapmaktır (Patton, 2018, s. 238). Bu kapsamda yayınlanan kamu spotları ve tanıtım filmlerinin, SBDÖP'nin öğrenme alanları, özel amaçlar, yetkinlikler, kazanımlar, beceriler ve değerlerle ilişkili olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda ÇŞİDB tarafından yayınlanan 369 kamu spotu ve tanıtım filmi arasından ölçütü karşılayan 132 kamu spotu ve tanıtım filmi araştırmaya dâhil edilmiştir. Buna karşın 237 kamu spotu ve tanıtım filmi kapsam dışında kalmıştır. İncelenen kamu spotları ve tanıtım filmlerine ait elde edilen bilgiler, Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Örnekleme dâhil edilen ve edilmeyen kamu spotları ve tanıtım filmleri

Verilerin Toplanması ve Analizi

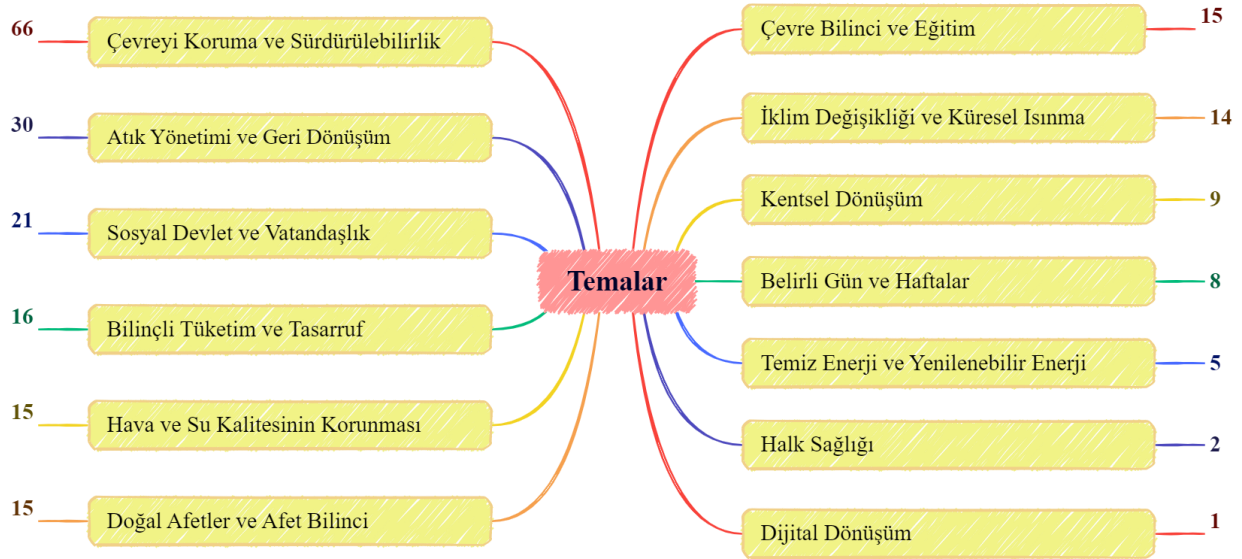
2018 SBDÖP ve ÇŞİDB'nin internet sitesinde yer alan kamu spotları ve tanıtım filmlerinden toplanan veriler, içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizi; kitaplar, dergiler, gazeteler gibi yazılı materyallerin yanı sıra sözlü veya basılı tüm metinlerin içeriğinin analiz edilmesidir (Kothari, 2004, s. 110). Bu analiz sırasında dokümanlardaki kavramları, kelimeleri veya frekansları saymak, analiz birimlerini kodlamak, kategorilere ayırmak, karşılaştırmak ve sonuç çıkarmak esastır (Cohen vd., 2021, s. 673- 675). Bu kapsamda SBDÖP ve kamu spotları ve tanıtım filmleri, her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı izlenmiş, öğretim programından çıkarılan ölçütlere göre veriler analiz edilmiş, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilerek yorumlanmış, bahsedilme sıklığını belirtmek için frekanslar (f) kullanılmıştır. Ayrıca içerikle analizin tutarlılığını göstermek için doğrudan alıntılara ve kanıtlara yer verilmiştir. Bunun yanında her tema için alıntılara yer vermek yerine bazı örnekler sunulmuştur. Son olarak verilerin analizinin tutarlılığı ve güvenilirliği için araştırmacılar tarafından bağımsız analiz sonuçları birlikte tartışılmış ve bulgulara son şekli verilmiştir.

BULGULAR

Veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

3.1. Kamu Spotları ve Tanıtım Filmlerinin Odaklandığı Temalara Göre Dağılımı

İlk olarak ÇŞİDB'nin internet sitesindeki kamu spotları ve tanıtım filmlerinin odaklandığı temalar incelenmiştir. Kamu spotları ve tanıtım filmleri, birden fazla temayı belirgin bir şekilde temsil ediyorsa frekanslara ayrı ayrı dâhil edilmiş, bundan dolayı toplam frekans 222 olmuştur. Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin odaklandığı temalar, Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin odaklandığı temalar

Şekil 1’de görüldüğü gibi ÇŞİDB’ye ait kamu spotları ve tanıtım filmleri, en çok “çevreyi koruma ve sürdürülebilirlik” (66) temasıyla ilgilidir. Bu temadan sonra “atık yönetimi ve geri dönüşüm” (30) ve “sosyal devlet ve vatandaşlık” (21) temaları gelmektedir. Çevreyi koruma ve sürdürülebilirlik teması; doğal kaynakların korunması, tarihi ve kültürel miras öğeleri, doğal güzellikler, biyoçeşitlilik ve habitatın korunması ve kaynakların sürdürülebilir kullanımı gibi konulardan oluşmaktadır. Bu temayla ilişkili “Kızılırmak Deltası” başlıklı videoda şu bilgiler verilmiştir:

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı öncülüğünde Türkiye’nin en iyi korunan doğal yaşam alanlarından biri olan Kızılırmak Deltası Sulak Alan ve Kuş Cenneti şimdi de dünya mirası olma yolunda. Doğal güzellikleri, ekolojik çeşitliliği, biyolojik zenginliğiyle Kızılırmak Deltası Sulak Alan ve Kuş Cenneti UNESCO Dünya Doğal Miras Alanı Adayı. Aday çünkü burası sadece bir sulak alan değil burası, 20.000 yıllık bir doğa şaheseri, burası tatlı su gölleri, nehirleri bataklıkları, kum tepelikleri ve su basar ormanlarıyla çok çeşitli türler için yaşam ortamı; burası göç, üreme ve kışlama amacıyla bölgeye gelen ve sürekli bölgede yaşayan yüzlerce tür kuş için bir yuva. Burası Türkiye’nin değeri, Dünyanın ortak mirası.

Yukarıda yer alan alıntıda Kızılırmak Deltası’nın ekolojik ve biyolojik zenginliği ön plana çıkarılarak doğal mirasa dikkat çekilmiştir. En çok içeriğe sahip temalardan biri olan “sosyal devlet ve vatandaşlık” (21), devletin ve vatandaşların görev ve sorumlulukları, kamu hizmetleri, dayanışma ve yardımlaşma konularını içermektedir. Bu temayla ilişkili “Akıllı Şehirler” başlıklı videoda şu bilgilere yer verilmiştir:

Yüzlerce, binlerce alana yayılacak akıllı şehir uygulamalarıyla vatandaşlarımız ve belediyelerimiz için yepyeni bir dönem başlıyor. Akıllı şehirlerde belediyeler, arızalardan aksamalara her türlü hizmet sorununa anında müdahale edebilecek. Harcamalar azalacak, hizmet kalitesi ve vatandaş memnuniyeti artacak. Bilgilendirme ekranları, kioskalar, toplu mesaj sistemleri, mobil uygulamalar, belediye ile vatandaşlar arasındaki iletişimi en üst seviyeye çıkaracak. Bilgiye ve hizmete erişim kolaylaşacak.

Yukarıdaki ifadede de anlaşılacağı üzere videoda, belediyelerin vatandaş ve çözüm odaklı faaliyetleri vurgulanmıştır. Bunun yanında “İzmir Depremi Hasar Tespit ve Enkaz Kaldırma Çalışmaları”, “Elâzığ Depremi Filmi”, “Deniz Salyası (Müsilaj) Temizliği”, “Giresun Dereli Sel Felaketi”, “İzmir Filmi” ve “Ayder” kamu spotları ve tanıtım filmleri “doğal afetler ve afet bilinci” teması içerisinde yer almaktadır. Aynı zamanda afetzedelere karşı devletin imkânlarının seferber edilmesi, toplumsal dayanışma ve yardımlaşma konularına da odaklandığı için “sosyal devlet ve vatandaşlık” teması içerisinde değerlendirilmiştir.

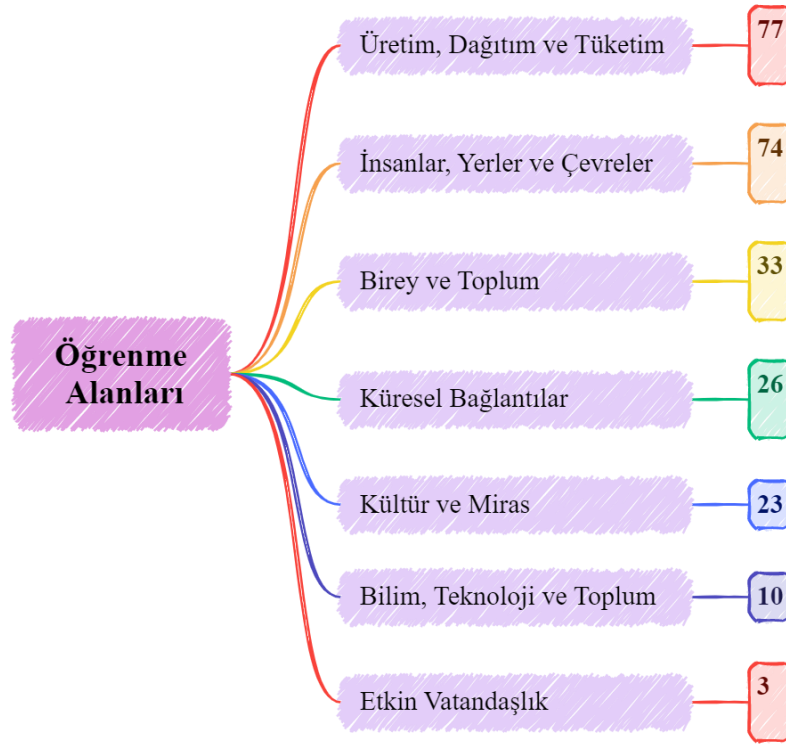
Buna karşın kamu spotları ve tanıtım filmlerinde en az “halk sağlığı” (2) ve “dijital dönüşüm” (1) temalarına odaklanılmıştır. “Halk sağlığı” teması; salgın hastalıklar, salgın hastalıkların etkileri, hastalık ile ilgili bilgilendirmeler ve koruyucu tedbirler konularını içermektedir. “Kamu Binalarının Salgınlara Karşı Korunaklı Olması Filmi (COVID-19)” ve “Atık Maske ve Eldiven” videolarında Covid-19 salgınının hem toplumsal hem de çevresel etkilerine yer verilmiştir. “Dijital dönüşüm” teması ise teknolojik altyapı çalışmaları, dijital çözümler, akıllı enerji, otopark ve trafik sistemleri konularından oluşmaktadır. Bu temayla ilişkili “Akıllı Şehirler” başlıklı videoda aşağıdaki ifadeye yer verilmiştir:

Ulaşımın güvenliğe, bilgidir altyapıya her hizmet akıllanacak, hızlanacak, kalite artacak. Polis, ambulans ve itfaiye araçlarına sürekli yeşil yanarak acil durumlara müdahaleyi hızlandıran akıllı trafik lambaları, yoğunluğa göre geçişi kendisi ayarlayan akıllı kavşaklar, boş park yerlerini sürücülere ileten akıllı otoparklar, Toplu taşıma araçlarının bulunduğu yer, yolcu yoğunluğu, diğer duraklarda bekleyenler gibi bilgileri sunan akıllı duraklar gibi uygulamalarla ulaşım rahatlayacak, hızlanacak. Çocuklarımızın nerede olduğunu harita üzerinden anlık olarak görebildiğimiz uygulamalarla ve görüntü işleme teknolojileriyle şehirlerimiz daha güvenli hale gelecek. Akıllı aydınlatma, akıllı sayaç okuma sistemleri, akıllı atık yönetimi, akıllı sulama, akıllı çevre gibi uygulamalarla çevre korunacak, su ve enerji kaynakları verimli kullanılacak, tasarruf artacak.

Görüldüğü gibi videoda detaylı bir şekilde akıllı şehir uygulamaları ve çevresel çözümlere vurgu yapılmıştır. Aynı video, hem “sosyal devlet ve vatandaşlık” hem de “dijital dönüşüm” temalarının konuları içerdiği “Akıllı Şehirler” her iki tema için değerlendirilmiştir. Sonuç olarak kamu spotları ve tanıtım filmlerinin oldukça güncel çevresel sorunlara/konulara ve yenilikçi teknolojik çözümlere yer verdiğini söylemek mümkündür.

3.2. Kamu Spotları ve Tanıtım Filmleri ile Öğrenme Alanları Arasındaki İlişki

İkinci olarak öğrenme alanları ile ÇŞİDB'nin yayınladığı kamu spotları ve tanıtım filmleri arasındaki ilişki incelenmiştir ve Şekil 2'de sunulmuştur.



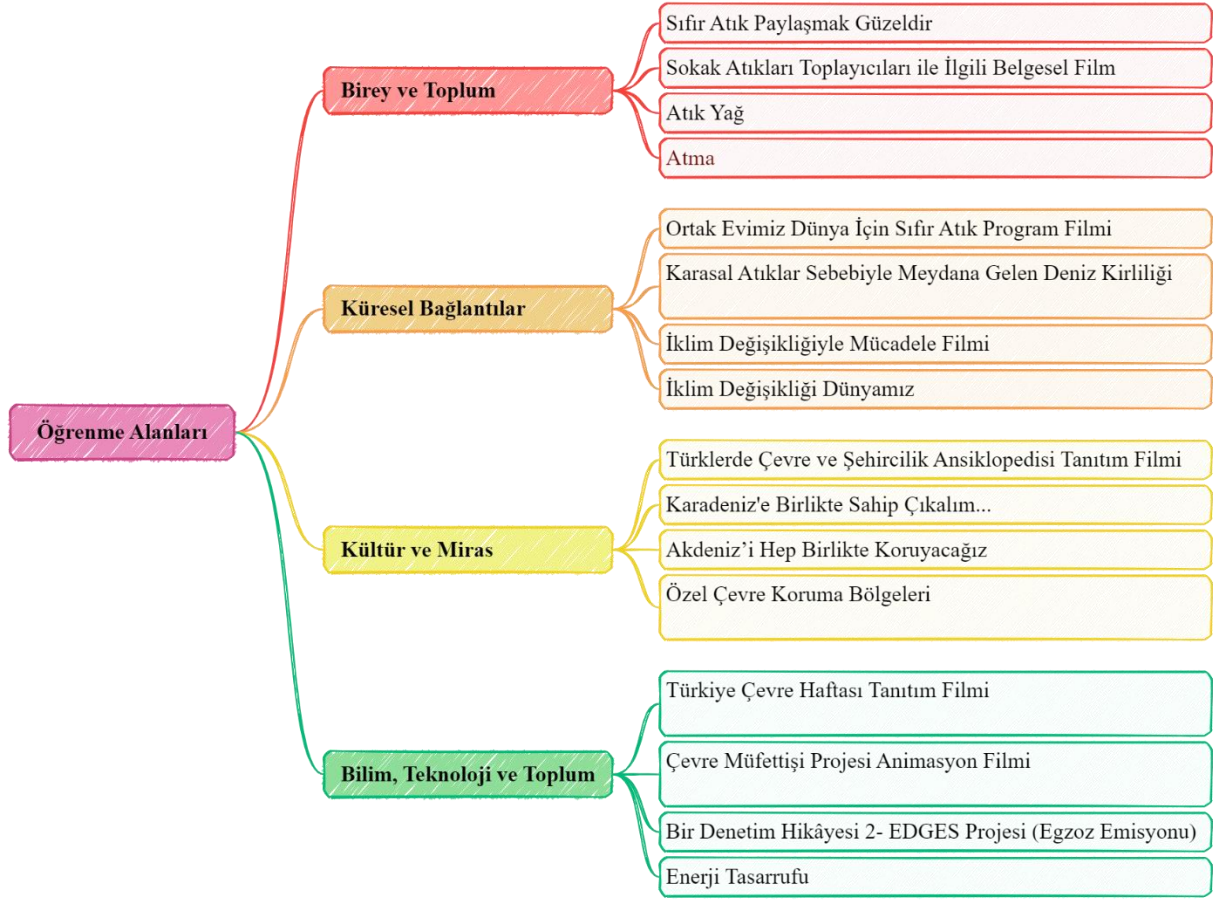
Şekil 2. Öğrenme alanlarıyla kamu spotları ve tanıtım filmleri arasındaki ilişki

Şekil 2'de görüldüğü gibi, kamu spotları ve tanıtım filmleri en çok “Üretim Dağıtım ve Tüketim” (77) ve “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” (74) öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında kaynakların sınırlı olduğu, kaynakları korumanın önemi ve bilinçli tüketici becerilerinin kazandırılması; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında coğrafya odaklı konular, insan-çevre etkileşimi, etkileşimin neden ve sonuçları ve çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018). “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanına dâhil edilen “Sıfır Atık Projesinde Pilot Bölge Kızılcahamam” başlıklı kamu spotunda “Kızılcahamam’da her atık ayrı ayrı kendi kumbaralarına atılır ve sonra da geri dönüşümle ülkemiz ekonomisine yeniden kazandırılır.” ifadeleriyle sürdürülebilir kullanımın benimsenmesine ve ekonomiye yeniden kazandırmaya dikkat çekilmiştir. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı için uygun olan “Biz Neysek Doğa O” başlıklı videoda aşağıdaki ifadelerle yer verilmiştir:

Biz neyse doğa o, biz neyi verirsek karşılığında onu alıyoruz. Fidanı ellerimizle diken de bizim ağacı kökünden söken de. Fabrikalarımızda zehirli gazları atmosfere salan da bizim onun

zararlarından korunmak için arayışta olan da. Korna çalmanın etrafınıza verdiği rahatsızlığın farkında olmayan da biziz ses yalıtımında kusursuz araçları evleri tercih eden de yani hem güzelliklere hem de felaketlere biz zemin hazırlıyoruz, yani biz çevremizin yansımasyız.

Görüldüğü gibi videoda insanın çevre üzerindeki etkisine ve bu etkinin sonuçlarına yer verilerek çevre bilinci ve farkındalık oluşturulması fikrine odaklanılmıştır. Bunların dışında bazı kamu spotları ve ilgili olduğu öğrenme alanları Şekil 3'te verilmiştir.

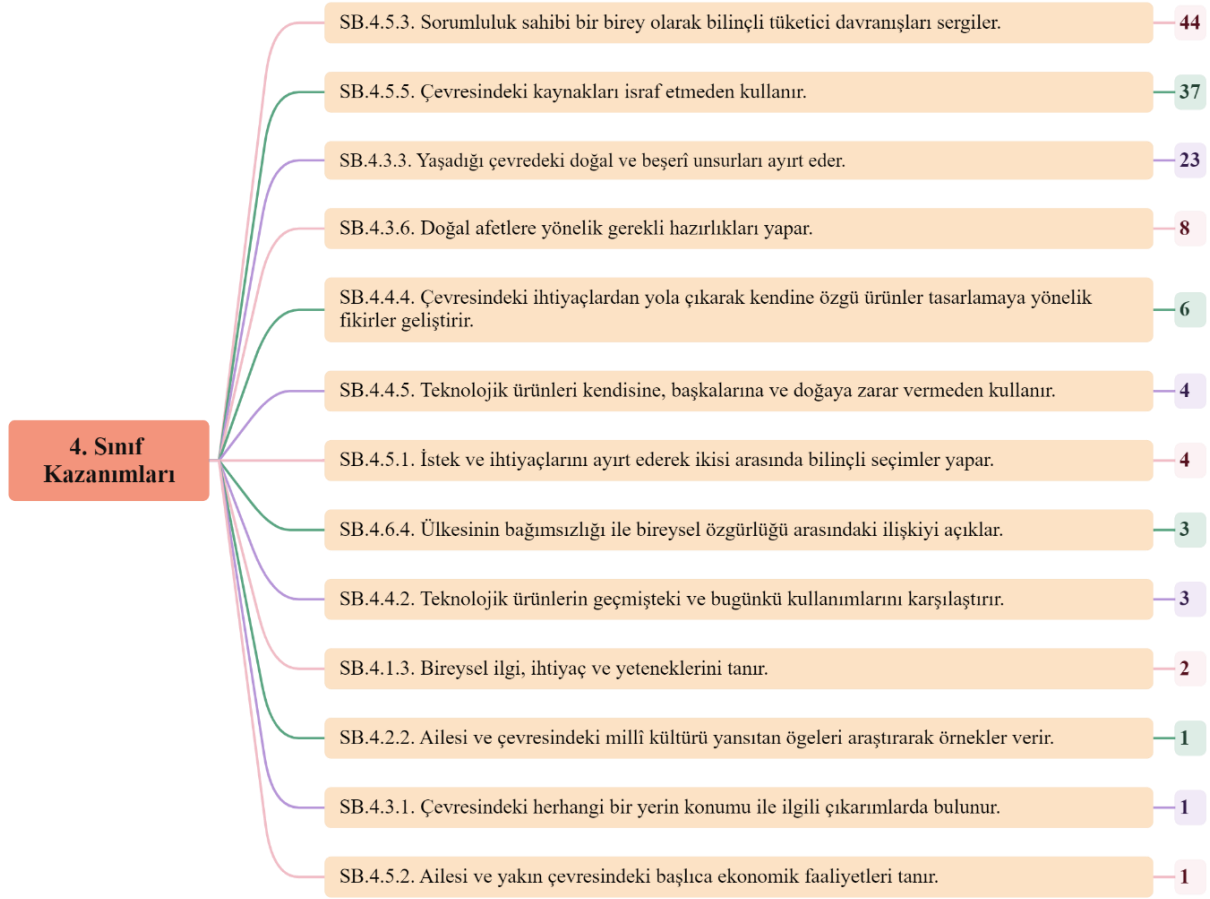


Şekil 3. Öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilen kamu spotu ve tanıtım filmi örnekleri

Şekil 3'teki örneklerin yanı sıra demokrasi, demokratik süreçler, devletin temel nitelikleri, toplumsal kurumlar, bireylerin hak ve sorumluluklarına odaklanan "Etkin Vatandaşlık" (3), ÇŞİDB'nin kamu spotları ve tanıtım filmleriyle en az ilişkilendirilen öğrenme alanı olmuştur. Bu öğrenme alanıyla "19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı", "18 Mart Çanakkale Zaferi" ve "15 Temmuz Demokrasi ve Milli Birlik Günü" videoları bağdaştırılmıştır. Bu kamu spotları ve tanıtım filmlerinde millî değerlere, egemenlik ve bağımsızlığın tarihsel önemine vurgu yapılarak birlik ve beraberlik bilinci oluşturmak amaçlanmıştır.

3.3. Kamu Spotları ve Tanıtım Filmleri ile Kazanımlar Arasındaki İlişki

Üçüncü olarak ÇŞİDB kamu spotları ve tanıtım filmleri ile SBDÖP kazanımları arasındaki ilişki sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin dördüncü sınıf kazanımları ile bağlantısına Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Kamu spotları ve tanıtım filmleri ile 4. sınıf kazanımları arasındaki ilişki

Şekil 4’te görüldüğü gibi kamu spotları ve tanıtım filmleri, en çok 4. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındaki kazanımlarla ilişkilidir. Bunun yanında kamu spotları ve tanıtım filmleri en çok “SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.” (44) kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kazanım bağlamında “Eko Etiket” kamu spotunda geçen ifadeye aşağıda yer verilmiştir:

...Temiz üretim, sürdürülebilir tüketim için eko etiketi seç, seçimini çevreden yana kullan. Eko etiket uygulaması dünyanın ekolojik sistemini korumayı hedefleyen bir sistemdir. Üreticiden tüketiciye bu zincirin halkası olun. ...iç ve dış pazarda ürünlerimizin yer almasını istiyoruz, bu nedenle sürdürülebilir çevreye uygun ekolojik ürünler üretiyoruz. Çocuklarımızın sağlığı ve geleceği için eko etiketli ürünler tercih ediyorum.

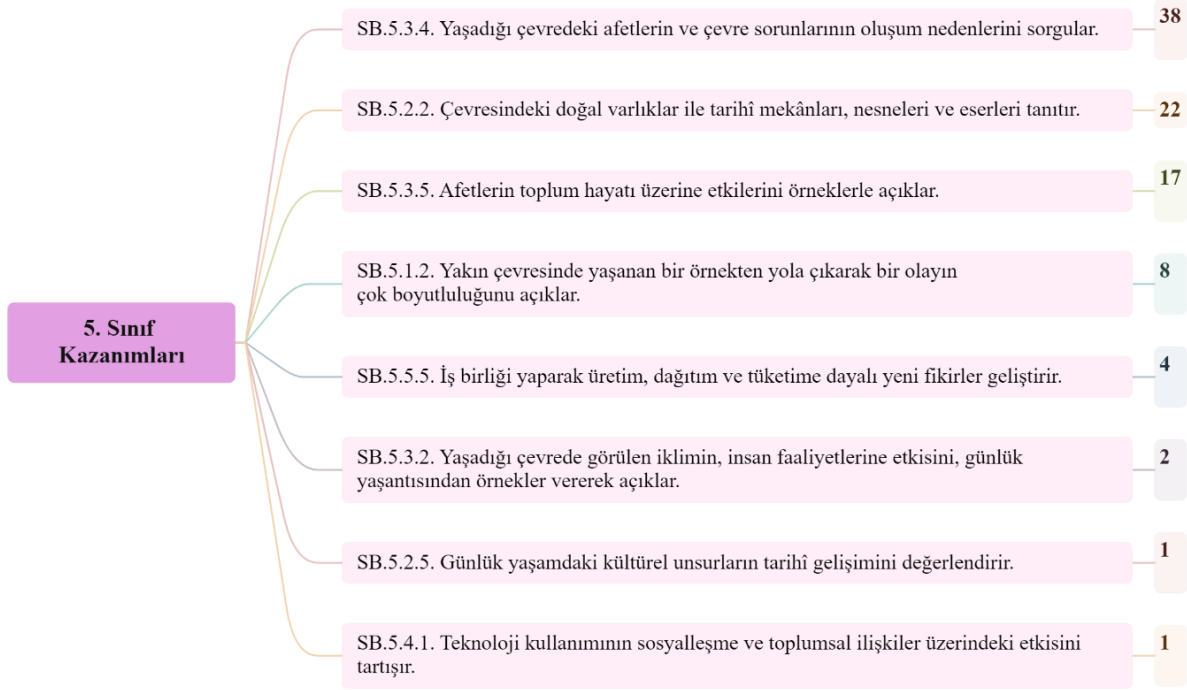
Alıntısına yer verilen videoda üretim ve tüketimde sürdürülebilir ürünlerin tercihi ile bilinçli tüketici davranışı geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Öte yandan SB.4.5.5. kazanımı kapsamında dahil edilen “Angiad Yeşil Dönüşüm Sanayi Zirvesi” isimli kamu spotunda şu açıklamalar yer almaktadır:

Sıfır atık hareketiyle ülkemizin kaynaklarını koruduk, israfı azalttık. Beş yılda tonlarca kâğıdı geri dönüştürerek 347 milyon ağacı kesilmekten kurtarıırken; 572 milyon ton su, 530 milyon kilowatt saat enerji, 650 milyon ton ham madde tasarrufu sağladık.” Ayrıca “Sıfır Atık Hikâyesi” isimli kamu spotunda “Atıklardan acaba sanat eseri yapabilir miyim diye ilk önce dolabımı açtım. Kendi giymediğim kıyafetleri ayırdım ve denim pantolonlarıyla eserler yapmaya başladım.

Alıntıda kaynakların etkin kullanımı ve israfın azaltılmasına ilişkin somut örneklerin yer aldığı görülmektedir. Sıfır Atık Projesi kapsamında yayınlanan kamu spotları ve tanıtım filmlerinde kaynakları israf etmeden sürdürülebilir kullanımı vurgulanmaktadır. Aynı zamanda “Sıfır Atık Hikayesi” isimli kamu spotunda yer alan “Bütün çocukluğum zanaatla uğraşan akrabalarım arasında koşuşturmakla geçti. Aile üyelerimin çoğunun işi el işçiliğiyle ilgiliydi. Kimi zaman halamın yanına gidip teyel yapardım. Kimi zaman mobilya ustası olan amcamın yanında nasıl monte ediliyor neler yapılıyor, babamın yanında vitray desenleri çıkartırdım.” ifadelerinde aile üyelerinin ekonomik faaliyetleriyle ilgili bilgiler yer aldığı için SB.4.5.2. kazanımı ile bağlantı kurulmuştur.

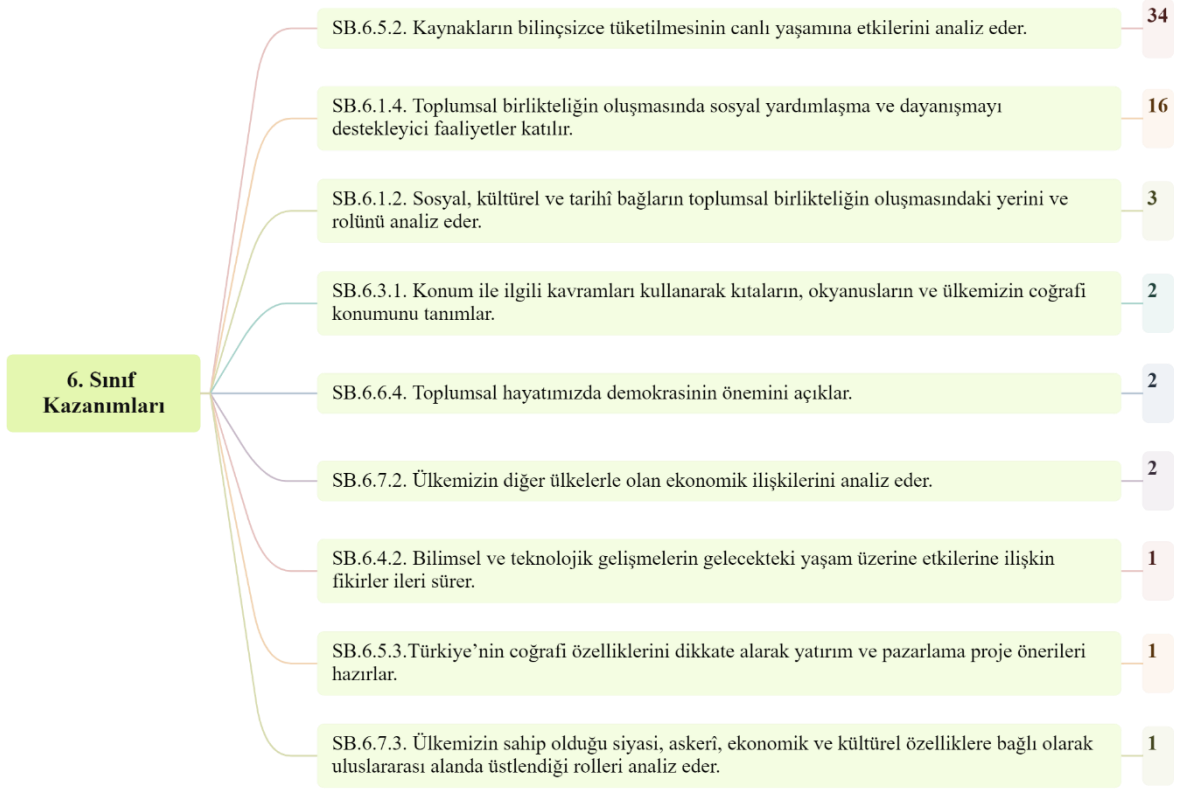
İkinci olarak kamu spotları ve tanıtım filmlerinin beşinci sınıf kazanımları ile bağlantısına Şekil 5’te yer verilmiştir.



Şekil 5. Kamu spotları ve tanıtım filmleri ile 5. sınıf kazanımları arasındaki ilişki

Şekil 5’te görüldüğü gibi kamu spotları ve tanıtım filmleri, en çok 5. Sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki kazanımlarla ilişkilidir. Bunun yanında kamu spotları ve tanıtım filmleri en çok “SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.” (38) kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda “Gürültü Kirliliği Filmi” isimli kamu spotunda “Korna çalmanın çevremeye verdiği rahatsızlığın farkında olmayan benim, ben çevremi yansımasıyım, çevre benim.” ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerden çevre sorunlarının oluşum nedeni olarak insan etkisinin sorgulanması ve farkındalık kazandırılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra SB.5.2.2. kazanımı, anıt ağaçlar ile ilgili yayınlanan “Londra Çınarı”, “Doğu Çınarı”, “Bursa Çınar Ağacı”, “Hatay Zeytin Ağacı”, “Yavuzeli Fıstık Ağacı”, “Tunceli Çınar Ağacı”, “Taşkent Ardiç Ağacı”, “Şırnak Dut Ağacı”, “Samsun Çınar Ağacı”, “Nallıhan Ardiç Ağacı”, “Muğla Doğu Çınarı”, “İstanbul Londra Çınarı” ve “Antalya Kokulu Ardiç” adlı kamu spotlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu videolarda anıt ağaçların buldukları yerlere, ağacın yaşına ve dikildiği zamana ait tarihsel bilgilere yer verilmiş, bulunduğu yerin doğal ve kültürel miras özelliklerine vurgu yapılmıştır. Son olarak kamu spotlarıyla en az ilişkilendirilen kazanımlardan biri olan “SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.” kazanımı ile “Sokak Atıkları Toplayıcıları ile İlgili Belgesel Film” adlı kamu spotu ilişkilendirilmiştir.

Üçüncü olarak kamu spotları ve tanıtım filmlerinin altıncı sınıf kazanımları ile bağlantısına Şekil 6’da yer verilmiştir.



Şekil 6. Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin 6. sınıf kazanımları arasındaki ilişki

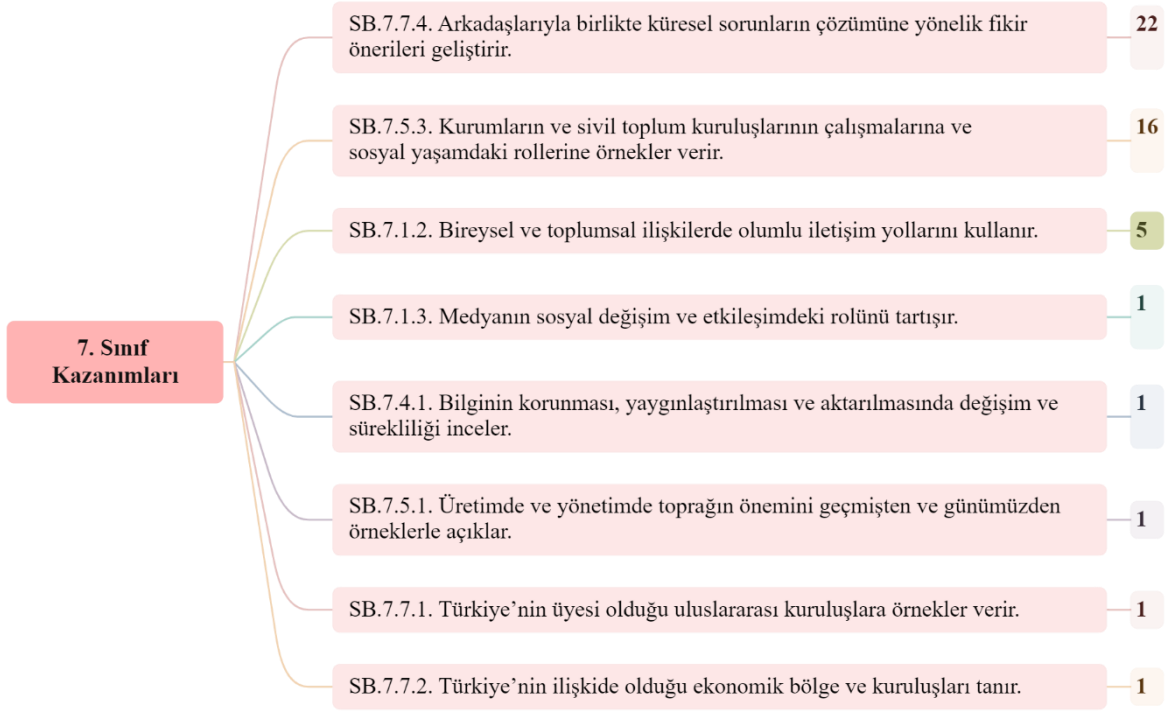
Şekil 6’da görüldüğü gibi kamu spotları ve tanıtım filmleri, en çok 6. sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanındaki kazanımlarla ilişkilidir. Bunun yanında kamu spotları ve tanıtım filmleri en çok “SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.” (34) kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda “Tek Kullanımlık Plastiklerden Vazgeçelim” adlı kamu spotunda “Gündelik hayat içinde pratik bir şekilde kullanıp sonra çöpe attığımız binlerce ton plastik atık, denizlerimize karışarak deniz canlılarına telafisi mümkün olmayan zararlar veriyor. Lütfen tek kullanımlık plastiklerden vazgeçelim, doğayı ve deniz canlılarını koruyalım.” ifadeleriyle plastik atıkların denizlere karışması sonucu çevreye ve deniz canlılarına verdiği zararlara değinilmiştir. Kaynakların bilinçsiz tüketimi, yenilenebilir ve yenilenemez kaynaklara değinen kamu spotları ve tanıtım filmleri SB.6.5.2 kazanımıyla yakından ilişkilidir.

Bunun yanı sıra hem SB.6.1.4 hem de SB.6.7.3. kazanımlarıyla ilişkilendirilen “Ortak Evimiz Dünya İçin Sıfır Atık Program Filmi” isimli kamu spotunda geçen ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

Binlerce türün, milyarlarca canlının ve insanın geleceği hepimizin elinde. Yaşadığımız iklim krizinin, enerji ve gıda güvenliği probleminin çözümü ortak hareket etmemize bağlı. Binlerce yıllık medeniyetimizden miras aldığımız bilinçle ortak evimiz dünyanın yarınları için 2017 yılında küresel ısınma ve iklim krizine reçete olacak hareketle yola koyulduk.

Yukarıdaki alıntıda SB.6.1.4 kazanımı kapsamında ortak soruna karşı birlikte ve dayanışma içinde hareket edilmesinin gerekliliğine ve bu gerekliliğin önemine yer verilmiş, aynı zamanda SB.6.7.3. kazanımı kapsamında Türkiye’nin küresel ısınma ve iklim krizine karşı yürüttüğü çalışmalar vurgulanarak uluslararası rolüne dikkat çekilerek küresel sorunlarda üstlendiği rolü yansıtılmıştır.

Son olarak kamu spotları ve tanıtım filmlerinin yedinci sınıf kazanımları ile bağlantısına Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin 7. sınıf kazanımlarıyla ilişkisi

Şekil 7’de görüldüğü gibi kamu spotları ve tanıtım filmleri, en çok 7. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarındaki kazanımlarla ilişkilidir. Bunun yanında kamu spotları ve tanıtım filmleri en çok “SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.” kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda “Temiz Hava Kaliteli Hayat” isimli kamu spotunda yer alan ifade aşağıdaki gibidir:

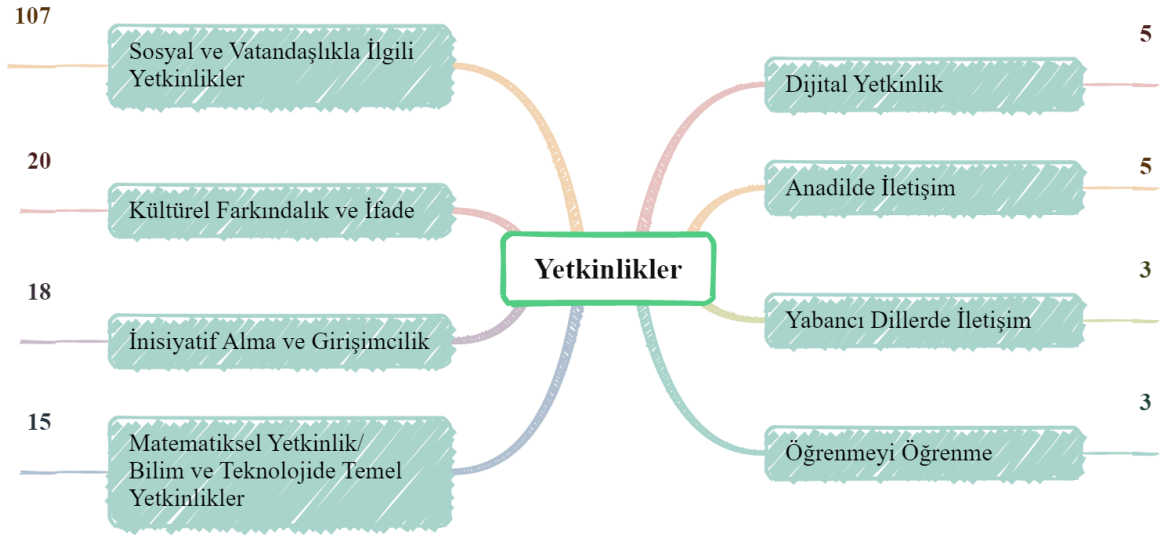
Hayatımızın her anında birlikte olduğumuz ve asla ayrı kalamadığımız bir dostumuz var: hava. Unutmamalıyız ki havanın kalitesi, yaşam kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Kaliteli hava sağlık için önemlidir. Bu yüzden, hava kalitesini etkileyen kirleticiler hakkında bilgi sahibi olmalıyız. Hava kalitesini korumak için iş birliğiyle hareket etmeliyiz. Yaşadığımız yerde temiz hava eylem planlarını ve kurumların faaliyetlerini takip ederek üzerimize düşeni yapmalıyız. Temiz hava için hep birlikte harekete geçelim ve daha bilinçli davranarak yaşam kalitemizi arttıralım.

Yukarıdaki paragrafta küresel bir sorunun çözümüne yönelik iş birliği yapmanın gerekliliği vurgulanmış, farkındalığı artırma ve harekete geçme fikrine yer verilmiştir. Bu gerekçeyle küresel sorunların çözümüne yönelik iş birliği ve ortak fikir geliştirme üzerine kurgulanan kamu spotları ve tanıtım filmleri, SB.7.7.4. kazanımıyla yakından ilişkilidir.

Doğal afetler ve çevre sorunlarıyla mücadelede kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının iş birlikli çalışmalarının vurgulandığı kamu spotları ve tanıtım filmlerinde SB.7.5.3 kazanımı ile bağlantı kurulmuştur. Bunun yanı sıra SB.7.7.2 kazanımı kapsamında “Çevre Operasyonel Programı” isimli kamu spotunda “Türkiye ve Avrupa Birliği’nin iş birliği ile yürütülen çevre projeleri sayesinde nüfusun hayat standartları yükseliyor.” şeklindeki açıklamalarla Türkiye’nin Avrupa Birliği [AB] ile çevre projesindeki iş birliğine değinilmiştir. SB.7.7.1. kazanımı kapsamındaki “Akdeniz’i Hep Birlikte Koruyacağız” adlı kamu spotunda “Akdeniz’e kıyısı olan ülkelerin başlattığı Birleşmiş Milletler Çevre Programı Akdeniz eylem planı 45. yılında” ifadeleriyle Birleşmiş Milletler Çevre Programı kapsamında yürütülen Akdeniz Eylem Planı’nın uluslararası çevre koruma hareketinin örneklerinden biri olduğu ve çok sayıda ülkenin üyesi olduğu BM gibi kuruluşlara Türkiye’nin üyeliği ve katılımının önemi vurgulanmıştır.

3.4. Kamu Spotları ve Tanıtım Filmleri ile Yetkinlikler Arasındaki İlişki

Dördüncü olarak kamu spotları ve tanıtım filmleri ile yetkinlikler arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Kamu spotları ve tanıtım filmleriyle yetkinlikler arasındaki ilişkileri

Şekil 8’de görüldüğü gibi kamu spotları ve tanıtım filmleri ağırlıklı olarak “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” (107), en az “Yabancı Dillerde İletişim” (3) ve “Öğrenmeyi Öğrenme” (3) adlı yetkinliklerle ilişkilidir. Toplumsal sorunlar, vatandaşlık bilinci, sivil toplum faaliyetleri, iş birliği, sosyal sorumluluk faaliyetleri gibi konular etrafında şekillenmiş kamu spotları ve tanıtım filmleri; kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içeren “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlik” kapsamına dâhil edilmiştir. Bu kapsamda “AGED Animasyon” adlı kamu spotunda yer alan ifade aşağıdaki gibidir:

- Merhaba sayın seyirciler. Size inanılmaz bir haberim var. O geri döndü. İnanabiliyor musunuz? Geri döndü. Nasıl oldu? Nasıl geri döndün? Anlatsana.

- Biri üzerime bir sürü yazı yazdı. Sonra da buruşturdu ve geri dönüşüm kutusuna attı. Kutunun içinde uzun bir yolculuk yaptım. Sonunda geri dönüşüm fabrikasına geldim. Makineye konduğumda son derece parlak beyaz bir ışık gördüm. Birden ışık kayboldu. Bir baktım geri dönmüşüm. Ağaçları kurtarmak için atık kâğıdı dönüştür, dünyayı değiştir.

Yukarıdaki paragrafta geri dönüşümün önemi vurgulanarak çevre bilinci ve sosyal sorumluluk geliştirilmek istenmiş, bireyin topluma ve çevreye karşı sorumlulukları somutlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra “Mehmet Şef Çevre Müfettişi”, “Mehmet Şef Mutfakta Sıfır Atık”, “Mehmet Şef Mutfakta Sıfır Atık 2.Bölüm” ve “Sıfır Atık Hikâyesi” isimli videolarda israfın önüne geçme, bilinçli tüketim, atık azaltma ve geri dönüşüme vurgu yapıldığı, ürünlerin farklı şekillerde geri dönüştürülerek kullanımına örnekler verildiği için inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği kapsamında incelenmiştir.

Aynı zamanda “Kamu Binalarının Salgınlar Karşı Korunaklı Olması Filmi (COVID-19)” adlı kamu spotu “Ayrıca salgınlara karşı kamu binalarında alınması gereken önlemleri ve dezenfeksiyon yöntemlerini belirledik. Havalandırma ve filtre sistemleriyle ilgili ARGE çalışmaları gerçekleştirdik.” ifadeleriyle salgına karşı alınan teknolojik önlemlere; “Türkiye Ulusal Risk Kalkanı Modeli Toplantısı Filmi” adlı kamu spotu “bilim insanların teknik incelemeleri, zemin etütlerinin yapılması, bilimin ışığında akılcı inşa süreci” ifadeleriyle depreme karşı alınan teknolojik önlemlere ve “Egzoz Ölçümleri” adlı kamu spotunda “Denetimler mobil plaka tanıma sistemleri kullanılarak, Egzoz Elektronik Denetleme Sistemi (EGEDES) üzerinden yürütülmektedir. Ölçümünüzü bakanlık logosunu gördüğümüz yetkili istasyonlarda yaptırabilirsiniz. Taşıtlardan kaynaklanan hava kirliliğini önüyor, temiz bir gelecek için çalışıyoruz.” ifadeleriyle hava kirliliğine karşı alınan teknolojik önlemlere ve dijital teknolojilerin etkili kullanımına yer verildiği için “Dijital Yetkinlik” ile ilişkilendirilmiştir.

3.5. Kamu Spotları ve Tanıtım Filmleri ile Özel Amaçlar Arasındaki İlişki

Beşinci olarak kamu spotları ve tanıtım filmleri ile SBDÖP’nin özel amaçları arasındaki ilişki incelenmiş ve Şekil 9’da sunulmuştur.

Özel Amaçlar

17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır.	91
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları amaçlanmaktadır.	84
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri amaçlanmaktadır.	15
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.	7
1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.	7
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları amaçlanmaktadır.	7
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri amaçlanmaktadır.	4
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri amaçlanmaktadır.	3
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları amaçlanmaktadır.	2
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları amaçlanmaktadır.	2
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri amaçlanmaktadır.	2
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.	2
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları amaçlanmaktadır.	2
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları amaçlanmaktadır.	1
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları amaçlanmaktadır.	1
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri amaçlanmaktadır.	1
16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri amaçlanmaktadır.	1
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri amaçlanmaktadır.	-

Şekil 9. Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin özel amaçlar arasındaki ilişki

Şekil 9 incelendiğinde, kamu spotları ve tanıtım filmlerinin en çok 17. ve 6. özel amaç ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kapsamda “Karasal Atıklar Sebebiyle Meydana Gelen Deniz Kirliliği” adlı kamu spotundaki açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

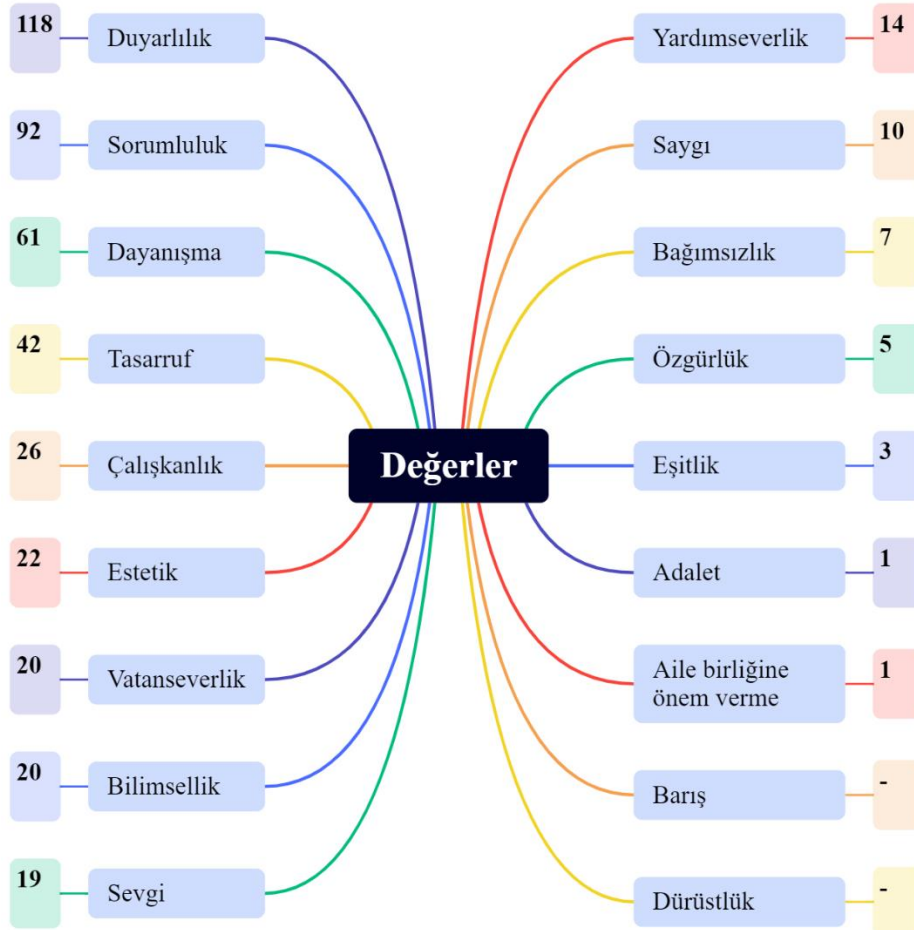
Tüm dünyanın bertaraf etmek için mücadele verdiği çevre sorunlarından biri, deniz kirliliği... Birleşmiş Milletler'e göre, yılda yaklaşık 8 milyon ton plastik atık denizlere karışıyor. Denizlerimizin, yaşam alanlarımızın kirlilik nedeniyle daralması kabul edilemez. Unutmayalım,

deniz yaşamı korur, hayat sunar. Aldığımız her nefeste denizin payı vardır. İklimin dengesidir. Deniz besin demektir, geçim demektir, mutluluktur, huzurdur. Sualtı kültürel mirasımızı, masmavi denizlerimizi birlikte koruyalım. Onu küresel bir atık alanına dönüşmekten koruyalım.

Yukarıdaki alıntı, 6. ve 17. özel amaçlarla ilgilidir. Bu videoda deniz kirliliğinin küresel bir sorun olduğunun vurgulanması ve vatandaşların küresel soruna duyarlılık göstermeye teşvik edilmesi, 17. özel amacın kapsamına dâhil edilirken, denizlerin korunmasının ve sürdürülebilir çevre anlayışının önemine dikkat çekilmesi 6. özel amaç ile ilişkilendirilmiştir. Sonuç olarak kamu spotları, büyük ağırlıkla bu iki özel amaçla ilgilidir. Bunun dışında “Türkiye Ulusal Risk Kalkanı Modeli Toplantısı Filmi”, “Dijital Kütüphane Tanıtım Filmi”, “Bir Denetim Hikâyesi 2-EDGES Projesi (Egzoz Emisyonu)”, “Akıllı Şehirler”, “Türkiye Çevre Haftası Tanıtım Filmi”, “Çevre Farkındalığı ile ilgili Tanıtım Filmi” ve “Egzoz Ölçümleri” adlı kamu spotları bilim insanlarının çeşitli alanlarda yaptıkları çalışmalara, teknolojik yeniliklerin günlük hayatta kullanımına, bilim ve teknolojinin toplumsal yaşam üzerindeki etkilerine ve teknolojinin bilinçli kullanımının çevre sorunları üzerindeki olumlu etkilerine odaklandığı için 11. özel amaç kapsamına dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra kamu spotları ve tanıtım filmleri yalnızca hukuk kuralları ve yasalar önünde eşitliği vurgulayan 3. özel amaçla ilişkilendirilememiştir.

3.6. Kamu Spotları ve Tanıtım Filmleri ile Değerler Arasındaki İlişki

Altıncı olarak kamu spotları ve tanıtım filmleriyle SBDÖP'nin değerleri arasındaki ilişki incelenmiş ve Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin değerler arasındaki ilişki

Şekil 10'da kamu spotları ve tanıtım filmlerinin en çok “duyarlılık” (118), en az “adalet” (1) ve “aile birliğine önem verme” (1) değerleriyle ilişkilendirildiği, “barış” ve “dürüstlük” değerleriyle herhangi bir bağlantı kurulmadığı görülmüştür. Bu kapsamda “Karasal Atıklar Sebebiyle Meydana Gelen Deniz Kirliliği”, “Temiz Hava Kaliteli Hayat”, “Tek Kullanımlık Plastiklerden Vazgeçelim” ve “Eko Etiket” adlı kamu spotları ve tanıtım filmleriyle bireylerin çeşitli konularda bilinçlendirilmesi amaçlanmakta, çevreye

verilen zararlara karşı doğal çevreye duyarlılık, çevreyi koruma sorumluluğu ve dayanışma değerlerinin kazandırılmasında ilişkilendirilmiştir.

Bazı kamu spotlarında vatanseverlik ve bağımsızlık değerlerine şu şekilde yer verilmiştir:

Dünya Çölleşme ve Kuraklıkla Mücadele: *“Toprak uğruna ölen varsa vatandır dedik. Düşmana çiğnetmedik. Çanakkale’de her bir karışını korumak için binlerce şehit verdik.”*

15 Temmuz Zaferi: *“vatan uğruna istiklal uğruna, bayrak uğruna gözlerini kırpmadan şehit oldular, hiçbir silah onları durduramadı.”*

18 Mart Çanakkale Zaferi: *“18 Mart 1915 Çanakkale Zaferi’yle bir kez daha görülmüştür ki en güçlü silah vatan sevgisidir.”*

Bu örneklerin yanında tasarruf değerine çeşitli kamu spotlarında şu şekilde vurgu yapılmıştır:

Su Günü Filmi: *“Atık suların geri kazanılması, kuraklıkla mücadelede en etkin yöntemlerden biri... Atık suyun geri kazanılmasına yönelik projeler geliştiriyoruz. Bu projelerle su kaynaklarının korunmasına ve su tüketiminin azaltılmasına katkı sağlıyoruz.”*

Su Filmi: *“Çevremizi korumaz, su kaynaklarımızı temiz tutmazsak ve cömertçe harcarsak belki de bu tablo yakın gelecekte gerçek olacak, gelin tedbirimizi alalım, tasarruf edip geleceğe can suyu olalım.”*

Atmak Yok Katmak Var: *“Ahşaptan dolap, dolaptan raf yapılırdı. Eskiden adı başkaydı belki, tasarruf diyorduk. Büyüklerimizden görüp hiçbir şeyi israf etmiyorduk ya, şimdi de etme.”*

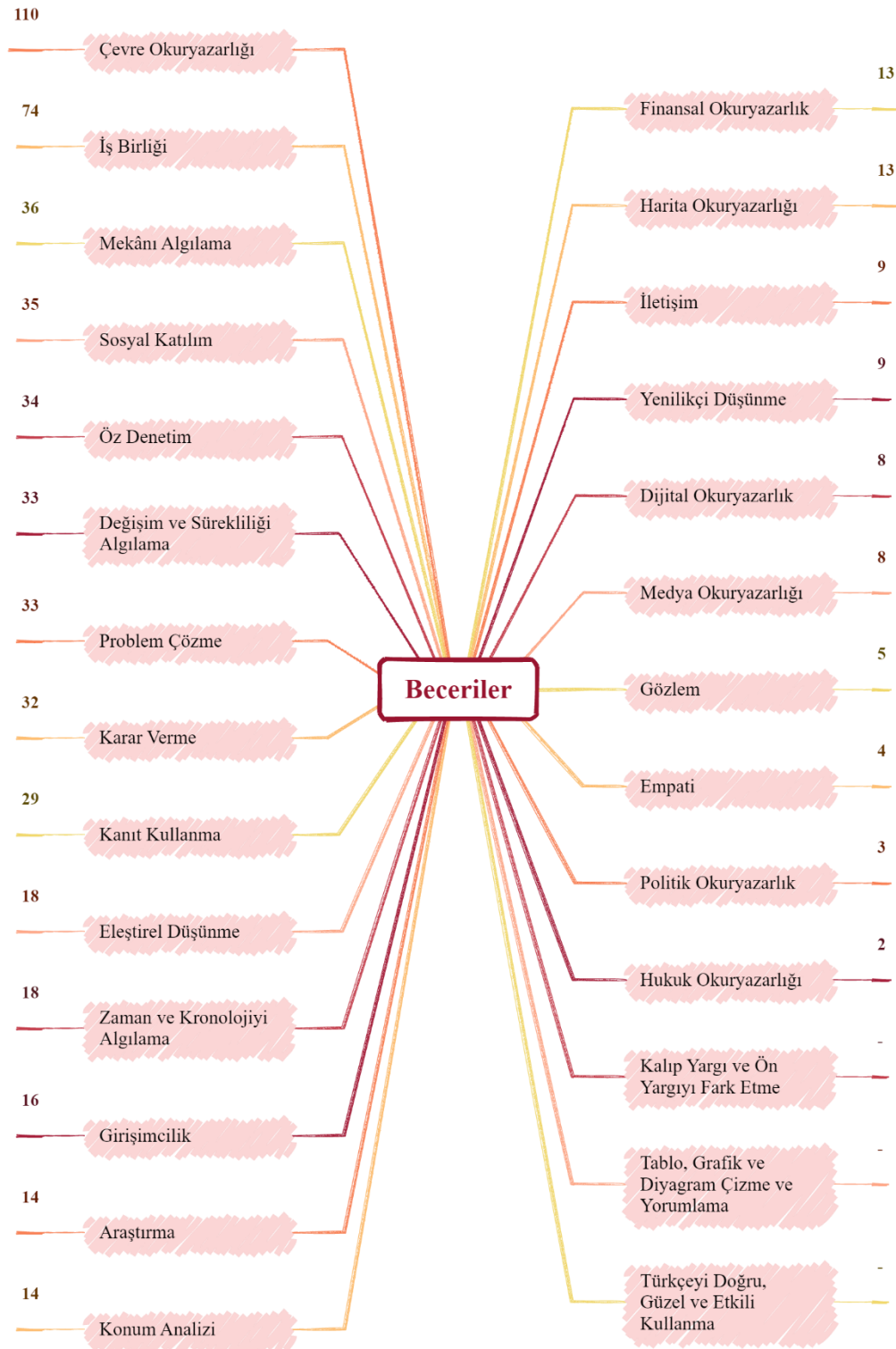
Binalarda Enerji Verimliliği: *“Isı yalıtımı yaptırarak enerji faturalarınızdan sağlayacağınız yıllık ortalama 750 liralık tasarrufla 4-5 yılda yalıtımınızı bedavaya getirebilirsiniz.”*

ÇEVKO: *“Geri dönüşüm petrol tasarrufudur. Geri dönüşüm enerji tasarrufudur.”*

Görüldüğü gibi, atık suların geri kazandırılması, su kaynaklarının korunması, enerji tasarrufu, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımına somut örnekler olduğu için tasarruf değeri ile ilişkilendirilmiştir.

3.7. Kamu Spotları ve Tanıtım Filmleri ile Beceriler Arasındaki İlişki

Yedinci olarak kamu spotları ve tanıtım filmleriyle beceriler arasındaki ilişki incelenmiş ve Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Kamu spotları ve tanıtım filmleriyle beceriler arasındaki ilişki

Şekil 11 incelendiğinde, kamu spotları ve tanıtım filmlerinin en çok “çevre okuryazarlığı” (110), en az “hukuk okuryazarlığı” (2) becerileriyle ilişkilendirildiği; buna karşın “kalıp yargıyı ve ön yargıyı fark etme”, “tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama” ve “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerileriyle herhangi bir bağlantı kurulmadığı görülmektedir. Doğa-insan arası etkileşim, doğal çevreye duyarlılık, insanların çevreye karşı sergiledikleri olumlu ve olumsuz davranışları, doğal kaynakların sınırları, çevre sorunları ve çözüm önerileri konuları içerisinde çevre okuryazarlığı becerisi kazandırmada bu videoların kullanılabileceği tespit edilmiştir. Örneğin; “Sıfır Atık Projesinin Kahramanları” adlı kamu spotunda “Biliyoruz! Tam 265 milyon ağacımızı kesilmekten kurtarmak için emeğe, özveriye birliğe ihtiyaç var. Biliyoruz! Bu kartopunu büyütme, bu hareketi tüm dünyaya yaymak için binlerce el gerekli.” ifadesiyle ortak çabaya ve bireylerin bir araya gelmesi gerekliliğine (dayanışma ve yardımlaşma) vurgu

yapılmıştır. Aynı zamanda “Kareta Tuba'nın Seyir Rotası” adlı kamu spotunda şu açıklamalara yer verilmiştir:

Dünya hepimizin ortak evi onların yaşam alanlarını ve göç yollarını her türlü tehditte korumalıyız ülkemizin deniz kaplumbağalarını koruma noktasında Akdeniz'deki örnek ülke olması çok sevindirici, inşallah bundan sonra da bilim insanlarımızın, STK'larımızın vatandaşlarımızın ortak çabasıyla onları korumaya hep birlikte devam edeceğiz.

Yukarıdaki alıntıda, bilim insanları, STK'lar ve vatandaşların birlikte çalışmasının önemine değinilmiş, ortak çaba, birliktelik ve sorumluluk fikri vurgulanmış, iş birliği becerisi ile bağdaştırılmıştır. Ayrıca “Türkiye Çevre Haftası Tanıtımı Film”, “Sokak Atıkları Toplayıcıları ile İlgili Belgesel Film”, “Angiad Yeşil Dönüşüm Sanayi Zirvesi”, “15 Temmuz Demokrasi ve Milli Birlik Günü”, “Sıfır Atık Projesinin Kahramanları” ve “Dünya Çölleşme ve Kuraklıkla Mücadele Konusunda Tanıtıcı Film” adlı kamu spotlarında iş birliği becerisine ortak mücadele, koordinasyon ve beraberlik kavramlarıyla birlikte yer verilmiştir. Bunun yanında “Sokak Atıkları Toplayıcıları ile İlgili Belgesel Film”, “Angiad Yeşil Dönüşüm Sanayi Zirvesi”, “Sıfır Atık Projesinin Kahramanları” ve “Dünya Çölleşme ve Kuraklıkla Mücadele Konusunda Tanıtıcı Film” adlı kamu spotlarında çeşitli sorunlar ve çözüm önerileri birlikte ele alınarak problem çözme becerisine değinilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ÇŞİDB'nin resmi internet sitesinde yayınlanan 132 kamu spotu ve tanıtım filminin, sosyal bilgiler eğitimindeki kullanım potansiyeli değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak, kamu spotları ve tanıtım filmlerinin odaklandığı temalara göre dağılımı incelenmiştir. Bu incelemede; çevreyi koruma ve sürdürülebilirlik, atık yönetimi ve geri dönüşüm gibi daha çok doğal kaynakların korunması, çevre kirliliğinin sebepleri ve önlenmesi, sürdürülebilir kullanım, geri dönüşüm, atık azaltma, doğal ve kültürel miras mekânlarının korunması çerçevesinde güncel sorunlara yoğunlaştığı görülmüştür. Bu yoğunlaşmanın gerekçeleri arasında çevre sorunlarının hızla artması, çeşitlenmesi, karmaşıklaşması ve devletlerin politikaları doğrultusunda bu sorunlara yönelik somut adımlar atmaya başlaması sayılabilir. Nitekim 2022 yılında Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı hazırlanmış ve ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Dere ve Çınıkaya, 2023). Bu bağlamda yayınlanan kamu spotları ve tanıtım filmlerinin de dünyanın ve Türkiye'nin güncel sorunları ve bu sorunların çözümlerine yönelik faaliyetlere göre şekillendiğini söylemek mümkündür. Ayrıca şehircilik ve altyapıda teknolojik gelişmeleri temel alan “Dijital Dönüşüm” temasıyla ilgili oldukça sınırlı bağlantı kurulduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ÇŞİDB'nin dijital dönüşüme çevre sorunları kadar ağırlık vermediğini düşündürmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, SBDÖP öğrenme alanlarının kamu spotları ve tanıtım filmleri ile uyumu incelenmiştir. Kamu spotlarının “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanıyla oldukça güçlü; “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanıyla ise sınırlı bir bağlantısı olduğu görülmüştür. Bu durum, ÇŞİDB'nin çevresel temalara daha fazla odaklanmasıyla açıklanabilir. Bunu destekler nitelikteki bir çalışmada, Üztemur, Avcı ve Arıkan (2022), RTÜK tarafından yayınlanan ve çeşitli kurum, kuruluş ve bakanlıklarca hazırlanan kamu spotlarının en çok “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, bakanlıkların kamu spotlarında üretim, dağıtım ve tüketim alanlarına önem verdiğine işaret etmektedir. Öte yandan kamu spotları ve tanıtım filmlerinde; kaynakların sınırlı oluşu, çevre bilinci, insan-çevre etkileşimi ve bu etkileşim sonunda toplumun şekillenmesine dikkat çekilmiş, Türkiye ve Türkiye'ye komşu ülkeler temelinde çevresel sorunlara ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. Bilinçli tüketicilik kavramı, ekonomik kaynaklar ve ekonomik kaynakların sınırlı olduğuna “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, insan-çevre etkileşimine “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, kimlik oluşum süreci ve bu süreci etkileyen faktörlere “Birey ve Toplum” öğrenme alanlarında odaklanılmıştır. Kamu spotları ve tanıtım filmleri en çok bu öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında; inanç, fikir, insan, sermaye, bilgi ve teknolojinin küresel hareketliliğini, küresel bağlantıların dinamiklerini kavrayan, küresel sorunlara çözüm önerisi getirebilen etkin ve sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Dere ve Uçar'ın (2020) çalışmasında küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgilere yansımaları incelenmiş ve küresel konuların daha çok Türkiye eksenli oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Türkiye ve Türkiye'ye komşu ülkelerin çevre sorunlarıyla mücadelede iş birliği halinde olmasının videolarda vurgulanması “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanıyla videoların ilişkilendirilmesi de beklenen bir sonuç olmuştur.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, SBDÖP kazanımlarının kamu spotları ve tanıtım filmleri ile bağlantısı sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Kamu spotları ve tanıtım filmleri; 4. sınıfta “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, 5. sınıfta “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, 6. sınıfta “Birey ve Toplum” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, 7. sınıfta “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının kazanımlarıyla daha çok

ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç, sosyal bilgiler dersi kapsamında kamu spotları ve tanıtım filmlerinin geniş kullanım potansiyelini yansıtmaktadır. Nitekim Karasu-Avcı (2022), sosyal bilgiler derslerinde kamu spotlarının kullanımının bilgi, beceri ve değer öğretimi, ders içeriğinin açık, net ve anlaşılır hale getirilmesi ve somutlaştırılmasına yardımcı olacağına dikkat çekmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında, kamu spotları ve tanıtım filmlerinin SBDÖP içerisindeki yetkinlikler ile bağlantısı incelenmiştir. Araştırma sonucunda kamu spotları ve tanıtım filmlerinin en çok “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” ile ilişkilendirildiği tespit edilirken, en az ise “Öğrenmeyi Öğrenme” ve “Yabancı Dillerde İletişim” yetkinlikleri ile bağlantı kurulmuştur. Kamu spotları ve tanıtım filmlerinin en fazla "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler" ile bağlantı kurması, SBDÖP’de yer alan kazanımlarda; doğal çevreye duyarlılık, vatandaşlık bilinci, sosyal dayanışma ve iş birliği gibi konulara genişçe yer verildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci sorusunda, kamu spotları ve tanıtım filmlerinin SBDÖP özel amaçları ile bağlantısı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, küresel konulara duyarlılık gösterme (17. özel amaç) ve doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilir çevre anlayışına sahip olma (6. özel amaç) konularını içeren kamu spotları ve tanıtım filmleri arasında belirgin bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. ÇŞİDB’nin odaklandığı temalar dışında 3. özel amaç (hukuk kurallarının bağlayıcılığı ve yasalar önünde eşitlik) hariç diğer özel amaçlarla kamu spotları arasında ilişki kurulmuştur.

Araştırmanın altıncı sorusunda, SBDÖP bağlamında kamu spotları ve tanıtım filmleri değerler açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede, kamu spotları ve tanıtım filmlerinde en çok duyarlılık, sorumluluk ve dayanışma değerlerinin vurgulandığı görülmüştür (Üztemur, Avcı ve Arıkan’ın (2022) çalışmasında olduğu gibi). Bu değerlere yapılan vurgunun, kamu spotlarının “Çevreyi Koruma ve Sürdürülebilirlik”, “Atık Yönetimi ve Geri Dönüşüm” ve “Sosyal Devlet ve Vatandaşlık” gibi temaların daha çok çevre sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik mesajlar içermesiyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür. İlgili temalar; toplumu ilgilendiren, herkesin sorumlu olduğu ve ortak çaba ile müdahale gerektiren konulara (çevre sorunları, doğal afetler, iklim değişikliği vb.) odaklanmaktadır. Buna karşın kamu spotlarında barış ve dürüstlük değerleriyle ilişkilendirme yapılamamıştır.

Araştırmada son olarak kamu spotları ve tanıtım filmlerinin SBDÖP çerçevesindeki beceriler ile bağlantısı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda kamu spotları ve tanıtım filmlerinin en çok SBDÖP’nin çevre okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Buna karşın “kalıp yargıyı ve ön yargıyı fark etme”, “tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama” ve “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerileriyle herhangi bir bağlantı kurulamamıştır (Üztemur, Avcı ve Arıkan’ın (2022) araştırmasında olduğu gibi). Bu sonuçlar, ÇŞİDB kamu spotları ve tanıtım filmlerinin 24 becerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini göstermiştir. Sonuç olarak bu araştırma, ÇŞİDB kamu spotları ve tanıtım filmlerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanımı konusunda yüksek bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, sosyal bilgiler ve kamu spotları ilişkisinin ilerleyen zamanlarda daha fazla ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu araştırmanın bazı güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Öncelikle araştırmanın güçlü yönü, zengin içeriklere sahip olan ÇŞİDB kamu spotları ve tanıtım filmleriyle sosyal bilgiler öğretimi arasında ilişki kuran ilk çalışma olmasıdır. Bu ilişkilendirmeler yeni araştırmalarda ve program tasarımlarında kullanılabilir. Zayıf yönü ise araştırmanın yalnızca doküman incelemesine dayalı olması ve deneysel bulgular içermemesidir. Bu zayıf yönü gidermek için araştırmacılar, araştırmanın sonuçlarından faydalanarak deneysel araştırma ya da eylem araştırması tasarlayarak ÇŞİDB kamu spotları ve tanıtım filmlerinin sosyal bilgiler derslerindeki kullanım potansiyeli konusunda sunulan teorik bilgiler, deneysel bulgularla doğrulayabilir ya da yanlışlayabilirler. Bunların yanında araştırmacıların ve öğretmenlerin kamu spotları ve tanıtım filmlerini araştırma ve eğitim süreçlerinde özellikle çevre okuryazarlığı ve iş birliği becerilerinin gelişiminde; duyarlılık, sorumluluk ve dayanışma değerlerinin kazandırılmasında rahatlıkla kullanabilmeleri için video içeriklerine dair özetlere yer verilmelidir. Son olarak sosyal bilgiler derslerinde çevre duyarlılığını arttırmak için özellikle çevre ve sürdürülebilirlik temalı kamu spotları ve tanıtım filmlerinin kullanılması önerilmiştir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. M. ve Kavuran, T. (2021). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’deki kamu spotlarının göstergebilimsel çözümlemesi. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 231-243. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.978337>
- Akbudak, H. İ. (2015). *Öğretmenlerin eğitimle ilgili kamu spotlarına ilişkin tutum ve beklentilerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Akova, S. (2017). "Sigarayı bırak, hayatı bırakma" sloganlı kamu spotları örneklerinin alımlama analizi yöntemi ile incelenmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (SSAD)*, 1(2), 15-36. <https://doi.org/10.30692/sisad.362259>
- Ataşçı, N. ve Canöz, K. (2019). Televizyonda yayınlanan kamu spotlarının halkı bilgilendirmedeki yeri ve önemi: Konya örneğinde ampirik bir çalışma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 318-340. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.628310>
- Aytekin, H. (2016). Görsel-işitsel medyada sağlık-güvenlik halleri: Tartışılması gereken bir alan olarak kamu spotu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(3), 249-275. <https://doi.org/10.18094/si.37556>
- Bator, R. J., & Cialdini, R. B. (2000). The application of persuasion theory to the development of effective proenvironmental public service announcements. *Journal of Social Issues*, 56(3), 527-541.
- Bilgiç, B. (2016). Türkiye’de kamu spotu oluşum süreci ve yayın politikaları. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 25-61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/icd/issue/46188/580823>
- Borzekowski, D. L. G., & Poussaint, A. F. (1999). Public service announcement perceptions: A quantitative examination of anti-violence messages. *American Journal of Preventive Medicine*, 17(3), 181-188. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(99\)00075-6](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(99)00075-6)
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27- 40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bütün, M., Selçuk, M., Akadal, E. ve Gülseçen, S. (2018). Kamu spotlarının etkililiği üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 11(2), 273-291. <https://doi.org/10.18094/josc.414493>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. E. Dinç ve K. Kiroğlu). Pegem.
- Cury, I. (2011). Commercials and public service announcements. In *Directing and producing for television: A format approach* (4th edition). Elsevier.
- Çevik-Ergin, T. (2014). *Kamu spotlarında tartışmalı reklam yaklaşımının kullanılması: T. C. Sağlık Bakanlığının "sigara pişmanlıktır" kampanyasının izleyiciler üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. [ÇŞİDB]. (t.y.). *Kamu spotları-tanıtım filmleri*. <https://www.csb.gov.tr/video-galeri> (Erişim Tarihi 26/06/2024).
- Dere, İ. ve Çınıkaya, C. (2023). Tiflis bildirgesi ve BM 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1343-1366. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1218188>
- Dere, İ. ve Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 212-240. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342189>
- Goodwill, B. (2020). *A brief history of public service advertising*. <https://www.psaresearch.com/a-brief-history-of-public-service-advertising/> (Erişim Tarihi 14/06/2024).
- Karasu-Avcı, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde kamu spotları ve kullanımı (s. 153-168). Y. Değirmenci ve C. Çevik-Kansu (Ed.), *İlkokullarda uygulama temelli sosyal bilgiler eğitimi* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. (2. Baskı). New Age International.
- Livberber-Göçmen, T., ve Ayvaz, S. (2017). Kamu spotlarının göstergibilimsel yöntemler çözümlenmesi: Sağlık Bakanlığı örneği. *Kurgu*, 25(2), 112-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kurgu/issue/59641/859533>
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. [RTÜK]. (2020). *Kamu spotları yönergesi*. https://www.rtuk.gov.tr/kamu-spotlari-yonergesi/3795#_ftnref1 (Erişim Tarihi 14/06/2024).

- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. [RTÜK]. (t.y.). *Kamu spotları*. <https://www.rtuk.gov.tr/kamu-spotlari/3794> (Erişim Tarihi 26/06/2024).
- Tanca, H. A. (2017). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında kamu spot göstergeleri hakkında üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Türk Dil Kurumu. [TDK]. (2022). *İletişim*. <https://sozluk.gov.tr> (Erişim Tarihi 12/06/2024).
- Ünal, F. ve Tanca, H. A. (2016). Yaşam boyu öğrenme kapsamında Türkiye Radyo Televizyon Kurumu tarafından yayınlanan kamu spotlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(51), 43-56. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3536>
- Üztemur, S., Avcı, G. ve Arıkan, B. (2022). Kamu spotları ve zorunlu yayınları eğitimde kullanmak: Sosyal bilgiler öğretim programı özelinde ilişkilendirmeler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(47), 41-61. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.875457>
- Vodinalı, S., ve Akıncı-Çötök, N. (2019). “Kadına yönelik şiddete hayır” teması bağlamında biz varış adlı kamu spotu üzerine bir değerlendirme. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 36-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/706127>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Zalluhoğlu, E. A., Karşlı, C., Candemir, A. ve Günay, M. G. (2015). *Sosyal pazarlama çerçevesinde kamu spotlarının incelenmesi: Keşifsel bir analiz*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 20. Ulusal Pazarlama Kongresi.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE “KÜRESEL BAĞLANTILAR” ÖĞRENME ALANI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN META SENTEZİ

META-SYNTHESIS OF STUDIES RELATED TO THE LEARNING FIELD OF GLOBAL CONNECTIONS IN SOCIAL STUDIES TEACHING

Esen DURMUŞ¹, Aysun KARADAĞOĞLU²

ÖZ: Bilim ve teknolojideki ilerlemeler zamansal ve mekânsal sınırların genişlemesini kolaylaştırmış, böylece küresel ölçekte toplumlar ve ülkeler arasındaki bilgi, teknoloji, siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerin birbirine bağlılığını etkilemiştir. Böyle bir dönemde öğrencilerin farklı kavramlar arasındaki karşılıklı ilişkileri anlamaları, çağdaş dünya hakkında farkındalık geliştirmeleri ve çoklu bakış açılarını benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı sosyal bilgiler programında önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda, bu çalışma “Küresel Bağlantılar” üzerine yapılan mevcut araştırmaların kapsamlı bir analizini sunmayı ve eğilimlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmış ve önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan 39 erişilebilir tam metin çalışma dahil edilmiştir. Bu çalışmalara Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar ve Dergipark, Ulakbim, TR dizin veri tabanlarından erişilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiş, tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde “Küresel Bağlantılar”la ilgili alan yazın incelendiğinde, program ve ders kitaplarının önemli bir odak noktasını oluşturduğu çeşitli konular ortaya çıkmaktadır. İyileştirme önerileri arasında öğretim programı ve ders kitaplarındaki içerik ve etkinliklerin geliştirilmesi, daha fazla araştırma yapılması ve öğrenci öğrenimini ve öğretmenin etkinliğini artırmak için daha fazla etkinliğin dâhil edilmesi yer almaktadır.

ABSTRACT: Advances in science and technology have facilitated the expansion of temporal and spatial boundaries, thus affecting the interconnectedness of knowledge, technology, political, economic and cultural relations between societies and countries on a global scale. In such a period, it is of great importance for students to understand the interrelationships between different concepts, develop an awareness of the contemporary world and appreciate multiple perspectives. As a result, the learning domain of "global connections" has an important place in the social studies programme. Accordingly, this study aims to provide a comprehensive analysis of existing research on global connections and explore its trends. The meta-synthesis method was used and 39 accessible full-text studies that met predetermined criteria were included. These studies were obtained from the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Centre, Google Scholar and Dergipark, Ulakbim, TR index databases. The data were analysed, tabulated and interpreted using content analysis. A review of the literature on global connections in social studies education reveals a variety of issues, with curriculum and textbooks forming an important focus. Suggestions for improvement include improving the content and activities in the curriculum and textbooks, conducting more research, and including more activities to enhance student learning and teacher effectiveness.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, “Küresel Bağlantılar”, Meta-sentez.

Keywords: Social studies, Global connections, Meta-synthesis

Bu makaleye atıf vermek için:

Durmuş, E. & Karadağoğlu, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmaların meta sentezi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 197-220.

Cite this article as:

Durmuş, E. & Karadağoğlu, A. (2024). Meta-synthesis of studies related to the learning field of global connections in social studies teaching. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 197-220.

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, Elazığ, TÜRKİYE. esendurmus@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1011-8785

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, TÜRKİYE., aysunkaradagoglu23@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8944-3788

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Globalisation is the international integration process that brings societies living in different regions of the world into a single global system (Erdem, 2008). Countries and societies are becoming more interconnected and similar to each other through the process of globalisation, which started centuries ago and has intensified its impact (Tunçer, 2012). Especially in recent years, an event occurring in any part of the world has made it necessary for societies to act on a global scale as it indirectly affects the lives of other regions (Lim, 2008). Therefore, developments in the field of globalisation have affected the education system as in many other fields. Individuals who take an active role in education should be trained in a way that they can solve problems, be strong, follow the developments in the world closely, be entrepreneurial and take risks in the process of globalisation (Akçay, 2003).

Since the last quarter of the 20th century, globalisation, whose sphere of influence has expanded with the increase in the interaction between people, has naturally affected the educational institutions where the citizens of the countries are raised. In Turkey, the social studies course, which is important in raising individuals as effective, good and responsible citizens, aims to raise individuals who can think critically, have common sense and are realistic by taking into account the developmental characteristics of individuals (Yazıcı ve Koca, 2008). All these expectations have revealed the importance of making changes in education programmes in order to raise individuals who can adapt to the new era in the global information society and produce rational solutions (Balay, 2004). As a matter of fact, these developments in the field of education all over the world have closely affected the social studies curriculum, which includes global-scale issues. In line with the aforementioned information, globalisation and global issues have become one of the indispensable elements of the social studies course. The concept of globalisation, which has found a place in social studies curricula, has also been reflected in various curricula in the field of education and therefore in textbooks (Dere ve Uçar, 2020).

In order to conduct future studies with a renewed perspective on global connections within social studies education, a comprehensive review of existing academic literature was undertaken. This involved the use of the meta-synthesis method to evaluate a range of sources, including theses, articles and papers. The aim of this holistic evaluation is to inspire new ideas and directions for research in the field of global connections within social studies.

Method

The research, which was conducted in meta-synthesis design, includes studies conducted between 2009-2023 within the scope of global connections learning domain and its subheadings. It is limited to a total of 39 studies, 35 articles, 3 theses and 1 paper.

The data obtained in the study were subjected to content analysis, with direct quotations from the included studies providing support for the findings. In order to enhance credibility, confirmability, and transferability, the research incorporated the perspectives of two external experts alongside the researchers' analyses.

Findings

The topics related to the global connections learning area were determined as globalisation, Turkey's regional geopolitical role, global problems, concepts, sustainable development, global connection, historical figures, citizenship, skills related to the learning area, human and economic geography and culture. The findings showed that the most frequently used method in the studies on global connections learning domain in social studies education was document analysis. Document analysis was followed by phenomenological study and case study research method respectively. The preferred sample or study group in the global connections learning domain consists of two sub-themes. A number of different codes were identified under two main themes: secondary school and document analysis. The fact that the preferred sample was the social studies curriculum and social studies textbooks supports the other findings. The data collection tools used in the studies vary. The most frequently used data collection tool was document analysis, and the curriculum and textbooks were identified as data collection tools. In addition, semi-structured interview form with teachers is another most frequently used data collection tool. The analysis methods used in the studies vary considerably. The most frequently used analysis techniques are content analysis and descriptive analysis.

According to the reliability and validity criteria, the data were categorised under five themes: credibility, transferability, consistency, confirmability and ethics. While the expert review code was the most frequently used code under the credibility theme, the detailed explanation of the process code was the second most frequently used code. When the result table is analysed, it is seen that there is a significant diversity in category and code groupings. Although "subject deficiencies" or "content deficiencies" were mentioned under the negative sub-theme title, in general, many subjects and concepts related to the global connections learning domain were included, discussed and explained. In the related studies, various titles were collected under the theme of psychomotor skills, affective skills, cognitive skills, out-of-school activities, method-technique, in-class and out-of-class activities, education, courses, programmes and textbooks, teachers, media, relations with the environment, historical figures.

Discussion and Conclusion

A total of 39 studies, including 35 articles, three theses and one paper, were examined and analysed by meta-synthesis method in terms of various variables through various databases on the subject of global connections learning area in social studies teaching between 2009-2023. According to the results, it was revealed that the most studies were conducted in 2018 with one paper and six articles (Uygun and Ulu, 2018; Görmez, 2018; İbrahimoglu, 2018; Karadeniz, 2018; Beldağ and Teymur, 2018; Akpınar and Kranda, 2018; Işık Demirhan, 2018).

In conclusion, research on the global connections learning domain in social studies teaching highlights a wide range of issues. In this context, studies focus on various aspects such as the reflection of global connections on programmes and textbooks, acquisition of skills and values, awareness and perception. The focus on social studies programmes and textbooks shows that these resources have received considerable attention. In addition, teachers were included in the study groups more frequently than students and pre-service teachers. The recommendations resulting from these studies emphasise the necessity for enhancements in curriculum and textbooks, particularly focusing on content enrichment and the inclusion of more activities. There is a recurring suggestion for increased research and activity integration. The implementation of these recommendations by relevant institutions could lead to a more impactful learning experience for students in the realm of global connections, while also better preparing teachers with the requisite knowledge, skills, and attitudes to support this educational process effectively.

GİRİŞ

Küreselleşme, dünya üzerinde farklı bölgelerde yaşayan toplumları tek bir küresel sistem içine toplayan uluslararası bütünleşme sürecidir. Dünyanın tek bir çatı altında toplanması düşüncesinden hareketle, dünya milletlerinin ekonomi, siyaset ve iletişim açısından birbirine yakınlaşması, aynı zamanda dünyanın küçülmesi olarak da ifade edilebilir. (Erdem, 2008). En geniş anlamıyla, "Küresel Bağlantılar"ın genişlemesi, sosyal yaşamın düzenlenmesi, dünya toplumlarının yakınlaşması ve sosyal ilişkilerin yoğunlaşması olarak tanımlanabilir. Kısaca, yaşamın her alanında küresel bağlanabilirliğin büyümesi ve hızlanması anlamına gelmektedir (Uçar, 2023). Küreselleşme, teknolojinin hızlı gelişimine paralel olarak etkilerini çok fazla alanda hissettirmekte olup ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel alanlardaki gelişim ve değişimler küreselleşme kavramıyla birlikte ele alınmaktadır (Koluman, 2011). Günümüz dünyasında popüler kavramlar arasında yer alan küreselleşme; siyasal, sosyal, ekonomik, ekolojik, teknolojik, bilgi ve daha birçok gelişme ile birlikte kullanılarak çağın önemli sözcükleri arasında yer almıştır (Bozkurt, 2000). Küreselleşme, doğası gereği küresel bir yapıya sahip olan modernitenin bir sonucu olarak görülmektedir. Hayatın her alanını olduğu gibi, özel ve bireysel yönleri etkilemektedir. "Küreselleşme, artık 'ötekilerin' olmadığı bir dünyada yeni karşılıklı bağımlılık biçimleri yaratmaktadır. Günümüzde küreselleşmeden ve etkilerinden kaçınmak olanaklı değildir çünkü küreselleşme demokratik bir çağı temsil etmektedir (Giddens, 2004). Küreselleşme, bilgi ve teknolojinin üretimi ve dolaşımına aktif olarak katılabilecek bir insan kaynağı gerektirmektedir. İnsanlar her zaman kendileri için önemli olan tutum ve değerleri anlamaya çalışmışlardır ve evren hakkında daha fazla bilgi sahibi olma gereksinimi yeni isteklere yol açmıştır. Zaman içinde evreni anlama ve kontrol etme arzusu, sosyal, politik, ekonomik ve kültürel sonuçlarıyla birlikte küreselleşme olarak kendini göstermiştir (Amin, 1998). Küresel ve toplumsal yaşamın her alanında kendini gösteren küreselleşme olgusu, sürekli değişen doğasıyla insan hayatının tüm yönlerini etkilemiştir (Ulusoy, 2015). Günümüzün küreselleşen dünyasında başarılı olabilmek için bireylerin eğitim yoluyla sağlıklı ve etkili iletişim kurmaları ve küresel pazarlarda farklılaşmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, küreselleşen dünyada eğitim, sürekli bir öğrenme, bilgi edinme, üretme ve bilgiyle yaşama süreci olarak görülmektedir.

İstenen sonuçlara ulaşmak için eğitim, eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştiren yaşam boyu süren bir çaba olmalıdır. Aynı zamanda küresel vatandaşlık duygusunu aşılmalı ve öğrencilerin akılcı çözümler geliştirmelerini sağlamalıdır (Çalık ve Sezgin, 2005). Küresel gelişmeleri takip edenler, vatandaşlık kavramını ortak duyarlılıklar ve değerlerle yaşam biçimi haline getirilen evrensel bir kavrama dönüştürürler. Sonuç olarak, dünyanın dört bir yanındaki toplumlar birbirine bağlı hale gelmiş ve her biri küresel vatandaş rolünü üstlenmiştir.

21. yüzyılda bilimsel, teknolojik, ekonomik ve politik gelişmelerin hızla artması, küreselleşmeye bağlı olarak sistemlerde önemli değişikliklere yol açmıştır. Bilginin üretilmesi ve paylaşılmasındaki sınırsız olanaklar, eğitim sistemlerinin de bu gelişmelere paralel olarak yenilenmesini zorunlu kılmıştır (Demirezen ve Turan, 2016). Sonuç olarak eğitim, küreselleşmeden etkilenen önemli bir alan haline gelmiştir. Küresel eğitim kavramı, 1960'lı ve 1970'li yıllarda eğitimciler, STK'lar ve hükümetler arası kuruluşlar tarafından yürütülen eğitimsel ve sosyal reform hareketleriyle ortaya çıkmıştır (Standish, 2014). Küresel eğitim, küreselleşmiş bir dünyada bireylerin birbirine bağlılığını yansıtmakta ve insanların birbirlerini etkilediğini vurgulamaktadır. Eğitime etkin bir şekilde katılabilmek için bireylerin sorun çözme konusunda eğitilmeleri, dirençli olmaları, küresel gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmaları, girişimci olmaları ve küreselleşme sürecinde risk almaya istekli olmaları gerekmektedir (Akçay, 2003). NCSS (2016)'nin küresel eğitimle ilgili açıklamalarında ise şartların, konuların, eğitimlerin, süreçlerin ve olayların birbiriyle uyum içinde odaklanıldığı görülmektedir. Bu bakış açısı ile değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersi içeriği, açısından küreselleşmenin birebir ilişkilendirebileceği derslerin başında yer almaktadır (Akhan ve Kaymak, 2021). Sosyal bilgiler programı içeriği ile bütünleştirilen küreselleşme kavramı, eğitim alanında çeşitli programlara ve ders kitaplarına yansımıştır (Dere ve Uçar, 2020). “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı, bireylerin dünyayı anlamaları ve dünyayla ilişki kurmaları, çağdaş küresel dinamiklere ilişkin algılarını geliştirmeleri ve çok boyutlu bir bakış açısı sunmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu alan, küresel olayları aktif bir şekilde takip edebilen ve problem çözme becerileriyle olumlu tepkiler verebilen bireylerin yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Körükçü ve Şahingöz, 2020). Sosyal bilgiler öğretim programının “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı, inançları, düşünceleri, insanları, bilgiyi, teknolojiyi, kültürel ve politik sınırları aşarak küresel düşünmenin önemine büyük vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda devletler birbiriyle işbirliği yapmakta ve rekabet etmektedir. Öğrencilerin bu bağlantıların bilincinde olmaları ve bunları eleştirel bir şekilde değerlendirmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Ayrıca, program, hızla gelişen küresel gündemi takip eden ve ortaya çıkan zorluklara çözüm üretebilen etkili ve hesap verebilir Türk vatandaşlarının yetişmesini sağlamaya çalışmaktadır (MEB, 2023). “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı, kültürel mirasa duyarlılık, saygı, barış, araştırma, empati, yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği, problem çözme, klişe ve önyargıları tanıma gibi bir dizi beceriyi geliştirmek üzere tasarlanmış 12 kazanımı içermektedir (Ulusoy, 2015). Sosyal bilgiler programındaki bu öğrenme alanı, öğrencilerin yaratıcı ve etik düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, dünya ticaretine (ithalat ve ihracat), ortak kültürel miras kavramına ve turizm gibi kilit konulara ilişkin içgörü sağlamayı amaçlamaktadır (Çakır, 2019). Ayrıca, sosyal bilgilerin amaçları, küresel gelişmelere uyum sağlayabilen, küresel ve yerel sorumluluklarını anlayan ve uygun tutumlar geliştirebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Tezcan, 2002).

Sosyal bilgilerde “Küresel Bağlantılar” konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına nasıl yansıdığı, öğretim programındaki yeri, öğretmen adaylarının tutum ve görüşleri, öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisine yönelik gibi araştırmaların (Yurdabakan, 2002; Tezcan, 2002; Açıkalin, 2010; Çakır, 2019; Körükçü, 2015; Dere ve Uçar, 2020; Aslan, 2016; Yazıcı ve Koca, 2008; Çalık ve Sezgin, 2005; Demirezen ve Turan, 2016; Körükçü ve Şahingöz, 2020; Akçay, 2003; Tuncer, 2012; Bozkurt, 2000; Sağlam, Vural ve Akdeniz, 2011; Balay, 2004) yapıldığı görülmektedir. Ancak sosyal bilgiler dersi “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yapılan çalışmaların meta-sentez yöntemi ile değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alanyazındaki bu boşluktan hareketle sosyal bilgiler öğretiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmaların nitel bir araştırma deseni olan meta-sentez yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerik olarak sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayların sık sık değiştiği, aynı zamanda ülkemiz ve dünyada gelişen olaylara hâkim olma noktasında da önemli bir alandır. Bu alanda yer alan konu ve kavramlar sosyal bilgilerin disiplinlerarası açıdan tüm alanlarına yönelik olduğu için yapılan çalışmaların karşılaşılabilecek problemlere ışık tutacağı varsayılarak bu öğrenme alanının çok iyi bilinmesi ve öğretilmesinde bir yol haritası çizilmesi hedeflenmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılan çalışmaların bütüncül biçimde değerlendirilmesi, araştırmacıların sosyal bilgilerde “Küresel Bağlantılar” a yönelik yeni fikirler geliştirmelerine ve farklı amaçlar doğrultusunda çalışma yapmalarına

olanak sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılan tezler, makaleler ve bildirimler gibi akademik çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenerek sonraki çalışmalara bir yön vermesi ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı üzerine yapılan çalışmaları metodolojik unsurlar açısından incelenmesidir. Bu temel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmaların konu başlıkları nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmalarda hangi yöntem benimsenmiştir?
3. Sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmaların verileri nasıl analiz edilmiştir?
4. Sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmaların benzer ve farklı sonuçları nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmaların önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma meta-sentez desenine göre yürütülmüştür. Meta-sentez çalışması, belirli bir alanda yapılan araştırmaları yorumlamak, değerlendirmek, benzerlik ve farklılıkları belirlemek ve yeni çıkarımlar elde etmek için yapılmaktadır (Polat ve Ay, 2016). Bu bağlamda bakıldığında meta-sentez, meta-analize paralel bir tekniktir; ancak meta-sentez daha çok yorumlayıcıdır ve daha sağlam bir yorum ortaya koyar (Walsh ve Downe, 2005) çünkü birden fazla nitel çalışmanın sonuçlarını harmanlayarak yorum sürecini tamamlar (Chrastina, 2018; Hoon, 2013; Willig ve Wirth, 2018). Nitel araştırmalar “neden” gibi sorulara yanıt arar (Maxwell, 2018) ve olguları keşfedip anlamaya odaklanırlar (Creswell, 2014).

Meta-sentez çalışmalarında sadece nitel veriler kullanılabilmesi gibi nitel ve nicel veriler de bir arada kullanılabilir ve araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar araştırma soruları doğrultusunda birlikte ele alınıp değerlendirilmektedir (Batdı, 2019; Dinçer, 2018). Meta-sentez sürecinde, hem nicel hem de nitel çalışmaların dâhil edilmesi, bu çalışmaların birlikte sentezlenmesi, çalışmaların içeriğine yönelik nitel ve nicel anlamda ürünler oluşturulması, incelemelerle sayısal ve sözel anlamda sınıflandırmalar yapılması söz konusudur (Batdı, 2019). Araştırma bu tanımlara bağlı olarak meta-senteze uygun bir biçimde gerçekleştirilmiştir.

Dâhil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri

Araştırma 2009-2023 yılları arasında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ve alt başlıkları kapsamında yapılan çalışmaları içermektedir. 35 makale, 3 tez ve 1 bildiri olmak üzere toplam 39 çalışmayla sınırlıdır. Araştırma kapsamında, “Küresel Bağlantılar” ve ilgili alt başlıklar incelendiğinden bu konu ile ilgisi bulunmayan ve nitel araştırma desenine uygun olmayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Meta-sentez ile yürütülen bu araştırmada nitel çalışmalar incelenmiştir, fakat konu bakımından bağlantılı olan ancak araştırmaya dâhil edilmeyen çalışmalar da mevcuttur (Koluman, 2011; Erdoğan, 2012; Aslan, 2016; Kara Yılmaz, 2014; Subaşı ve Akdağ 2013; Açıkalın, 2010; Sönmez Demirezen, 2011; Üçarkuş, 2016; Egüz, 2017; Çakır, 2019; Çakar, 2008).

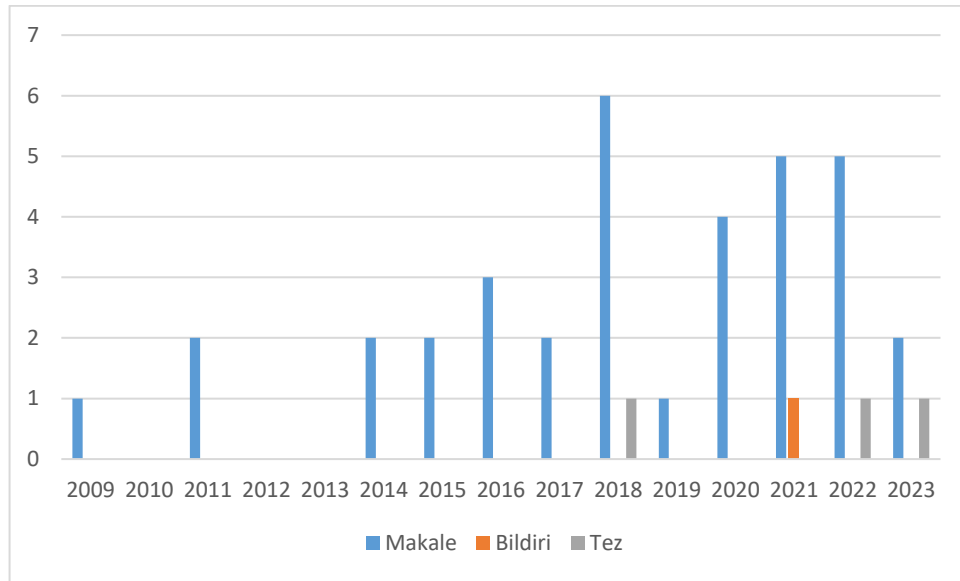
Sosyal bilgiler dersi “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yapılmış çalışmalar Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, Dergipark, Ulakbim ve TR dizin veri tabanlarında alan yazın taraması ile yapılmıştır ve ““Küresel Bağlantılar””, “sosyal bilgiler” anahtar kelimeleri yazılarak 2009-2023 yılları arasında yapılan bildiri, makale ve tezler taranmıştır. Araştırma türleri ve yılları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma türleri ve yıllara göre dağılımı

Yıllar	2009	2011	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Bildiri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	M36	-	-
Makale	M19	M21 M28	M16 M17	M3 M12	M4 M25 M27	M24 M32	M1 M7 M11 M13 M26 M35	M18	M2 M15 M30 M33	M6 M14 M22 M23 M34	M8 M9 M10 M29 M31	M5 M20
Tez	-	-	-	-	-	-	M39	-	-	-	M38	M37

Tablo 1’de belirtildiği gibi 2009-2023 yıllarında yapılan 35 makale 1 bildiri ve 3 tez araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışma, sosyal bilgiler dersinin “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ve alt başlıkları çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışmanın ölçütlerini karşılayan tüm makaleler örnekleme dâhil edilmiş, hariç tutma ölçütlerini karşılamayanlar ise çalışma dışında bırakılmıştır. Yani ilgili anahtar kelimesi kullanmış olmasına rağmen odağında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili olmayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmaların yapıldığı yılların dağılımı şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan çalışmaların daha çok 2018 yılında yapıldığı görülmektedir. 6 makale ve 1 tez olmak üzere toplam 7 tane çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaları sayıca takip eden 2022 yılında 5 makale, 1 tez olmak üzere toplam 6 çalışma yer almaktadır. Çalışmanın sayıca azaldığı 2009 ve 2019 yılında ise 1’er makale çalışması yapıldığı dikkat çekmektedir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılan çalışmaların 2018 yılı dışında 2020, 2021 ve 2022 yıllarında diğer yıllara göre sayıca fazla olduğu görülmektedir. 2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler öğretim programına yönelik doküman analizi çalışmaları bu verileri destekler niteliktedir. Ayrıca “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında Türkiye’ye yönelik algılar, çok kültürlülük ile kültür ve küresel eğitim kavramlarına yönelik çalışmalarda 2018 yılı ve sonrası çalışmalarda sıkça yerini almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu yaklaşım, sözlü veya yazılı materyallerin anlam açısından değerlendirilerek kategorize edilmesini ve yorumlanmasını sağlamaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlanması ve araştırmacıların vardıkları sonuçların arkasındaki gerekçelerin kapsamlı bir şekilde açıklanması nitel araştırmanın geçerliliğini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara kod numarası eklenmiş ve araştırmalar; M1 (Makale 1), M2, M3... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmalar incelenerek Excel’e aktarılmış ve her bir çalışma araştırma

soruları kapsamında tema ve alt temalara ayrılarak tablo şeklinde sunulmuştur. Bulgular çalışmaya dâhil edilen araştırmalardan doğrudan alıntılar yolu ile desteklenmiştir. Araştırma, araştırmacılar dışında iki uzmanın görüşü alınarak inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik stratejileri ile desteklenmiştir. İncelemeler sonucunda, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların kodlanabilmesi için Tablo 2 kullanılmıştır.

Tablo 2.

Veri toplama aracı olarak tasarlanan form

Araştırmaların Kodlanması											
Araştırmanın;											
Kodu	Türü	Yılı	Amaç	Yöntem	Örneklem	Veri toplama	Veri analizi	Geçerlilik güvenilirlik	Öneri	Sonuç	Alıntı
M1	Makale	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
M36	Bildiri	2021	...	...	...	...	...	...	...	...	...
M37	Tez	2023	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Araştırmanın kodlanıp analiz edilmesinin ardından veriler tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Meta-sentez çalışmalarında araştırmacı, istatistiksel analizlere dayanmak yerine dâhil edilen çalışmalardan elde edilen bulguları sentezler ve sıklıkla betimleyici alıntılar kullanır (Polat ve Ay, 2016). Bu çalışmaların geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için araştırma amacının ve sorularının büyük bir dikkatle tanımlanması, dâhil etme ve hariç tutma kriterlerinin oluşturulması, uygun bir araştırma yönteminin seçilmesi, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının seçilmesi, verilerin analiz edilmesi ve ortak tema ve kodların oluşturulması çok önemlidir. Ayrıca, kodlayıcıların uzmanlığı ve tutarlılığının yanı sıra incelenen çalışmaların bulgularına uygun şekilde atıfta bulunulması inandırıcılığın artırılması için çok önemlidir (Patton, 2014).

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için öncelikle anahtar kelimeler belirlenmiş ve alanyazın taraması yapılarak kaynaklar toplanmıştır. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılan çalışmalar için araştırma soruları ve çalışmanın amacı, dâhil edilme ölçütleri, anahtar kelimeleri, nitel çalışma olması, yöntemi, bulguları, sonuçları anlaşılır bir şekilde belirtilmiştir. Çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak için tablolara yer verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar dışında iki uzmanın görüşü alınarak inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik stratejileri ile desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına odaklanan çalışmaların genel hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için kullanılan metodolojiler, tercih edilen katılımcılar, veri toplama araçları, analiz yöntemleri, geçerlilik ve güvenilirlik hususları, öneriler ve “Küresel Bağlantılar”ın sonuçlarına ilişkin bulgular özetlenmektedir. Tablo 3, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanıyla ilgili çalışmalarda hedeflenen belirli amaçların bir özetini sunmaktadır.

Tablo 3.

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı çalışmalarında konu başlıkları

Tema	Kod	Araştırma Kodu	f
Küresellik	Küresel Sistemler	M4	1
	Küreselleşme	M1, M21, M34	3
	Küresel Yansıma	M37	1
	Küresel- Küresel Farkındalık Eğitimi	M4, M33, M34, M12	4
Türkiye'nin Bölgesel Jeopolitik Rolü	Orta Asya ve Orta Doğu	M20	1
	Jeopolitik Konum	M31	1
Küresel Sorunlar	Küresel Sorunlar	M9	1
	Göç	M23	1

Tablo 3 devamı...

Tema	Kod	Araştırma Kodu	f
	Sığınmacı	M27	1
Kavram	Savaş ve Barış	M36	1
	Dijitalleşme - Teknoloji	M5, M16	2
Sürdürülebilir Kalkınma	*	M28	1
Küresel Bağlantı	*	M30, M35, M39	3
Tarihi Şahsiyetler	*	M38	1
Değer	*	M19	1
Vatandaşlık	Küresel Vatandaşlık	M32, M33, M34	3
	Ulusal ve Küresel Kimlik	M6	1
Beceri	Politik Okuryazarlığı	M7, M24	2
	Hukuk Okuryazarlık	M24	1
	Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme	M22	1
Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	M13	1
	Yenilenebilir Enerji Kaynağı	M3	1
	Turizm- Gezi	M8, M18, M29	3
	Ekonomi	M14	1
Kültür	Kültür ve Farklı Kültürler	M11	1
	Çok Kültürlülük- Çeşitlilik	M15, M4	2
	Çokkültürlü Eğitim	M17, M25, M26, M33	4

Tablo 3 incelendiğinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili konu başlıkları küresellik, Türkiye’nin bölgesel jeopolitik rolü, küresel sorunlar, kavramlar, sürdürülebilir kalkınma, küresel bağlantı, tarihi şahsiyetler, vatandaşlık, öğrenme alanı ile ilgili beceriler, beşeri ve ekonomik coğrafya ve kültür temalarından oluşmaktadır. Bu temalar ise kendi içerisinde farklı konu başlıkları altında kodlara ayrılmıştır. Konu başlığı olarak en fazla kodların küresellik teması altında olduğu görülmektedir. Bu kodlar küresel farkındalık eğitimi, küreselleşme, küresel sistemler ve küresel yansıma olmak üzere 9 çalışmaya karşılık gelmektedir. En fazla çalışılan konu küresel farkındalık eğitimine yöneliktir. Konu başlıkları açısından kültür teması altında çok kültürlü eğitim, çokkültürlülük ve çeşitlilik, kültür ve farklı kültürler kodları oluşmuştur. Özellikle farklı kültürler ve kültürel çeşitliliğe yönelik bu çalışmalar ülkemizde son dönemlerde iç karışıklık, siyasi krizler, yaşanan komşu ülkelerden ülkemize gelen göçlerle ilgili olup mültecilerin ülkemiz eğitim sistemi içerisinde entegrasyonunu amaçlamaktadır. Politik okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı ve kalıp yargı ve önyargıları fark etme kodları, 2018 programında tanımlanan beceriler çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu beceriler sosyal bilgiler eğitimi ve bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içinde öğrencilere kazandırılmak istenen önemli beceriler arasındadır. Bu konu alanı içerisinde vatandaşlık teması altında küresel vatandaşlık, ulusal ve küresel kimlik kodları oluşmuştur. Son dönemlerde özellikle sosyal bilgiler eğitiminde vatandaşlık konularına yönelik vatandaşlık türleri ön plandadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında oluşan tema ve kodların konu başlıkları, öğrenme alanını kapsayıcı şekilde çalışıldığı görülmektedir. Ulaşılan temalara göre, sosyal bilgilerde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yönelik çalışmalar konular bakımından çeşitlilik göstermektedir. İncelenen çalışmalardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Sosyal bilgiler öğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yeri.” (M25-Makale)- (Akhan ve Yalçın, 2016).

“Sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programlarında değişen ve değişmeyen göç olgusunun incelenmesi.” (M23-Makale)- (Pehlivan Yılmaz ve Günel, 2021).

“Yeni sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında turizm kavramı.” (M18-Makale)- (Kaya, 2019).

“Sosyal bilgiler öğretim programlarında savaş ve barış kavramlarına yer verilmiş durumları.” (M36-Bildiri)- (Özdemir ve Çelik, 2021).

“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşme, küresel eğitim ve küresel vatandaş kavramlarına yönelik görüşleri.” (M34-Makale)- (Akhan ve Kaymak, 2021).

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı çalışmalarında kullanılan yöntemlere yönelik tema ve kodlar tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4.

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı çalışmalarında kullanılan yöntemler

Tema	Kod	Araştırma Kodu	f
Nitel Desen	Doküman İncelemesi	M1, M6, M7, M8, M10, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M20, M21, M22, M23, M25, M26, M28, M30, M36, M37, M38	23
	Olgubilim	M4, M27, M31, M32, M35, M39	6
	Durum Çalışması	M2, M3, M24, M29	4
	Betimsel Araştırma	M5, M9	2
	Tarihsel Yöntem	M19	1
Desen Belirtilmemiş		M11, M33, M34	3

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmada doküman analizi, olgubilim (fenomenoloji), durum çalışması, betimsel araştırma ve tarihsel yöntemler de dahil olmak üzere çeşitli nitel araştırma deseninin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, üç çalışmada kullanılan spesifik araştırma deseni açıkça belirtilmemiştir. Bulgulara göre sosyal bilgiler eğitiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yönelik çalışmalarda daha çok doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman analizini olgubilim çalışması ve durum çalışması araştırma yöntemi sırasıyla takip etmiştir. Betimsel araştırma ve tarihsel yöntem çalışmalarına az sayıda yer verilmiştir. Doküman analizinin “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında çok kullanılması öğrenme alanındaki konu ve kavramların öğretim programına ve ders kitaplarına yansımaları ortaya çıkarmak için tercih edilmiş olması söylenebilir. İncelenen çalışmalardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Araştırmada, olgular ve kavramlara ilişkin bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini içeren nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.” (M1-Makale)- (Uygun ve Ulu, 2018).

“Bu araştırmada, nitel veri toplama araçlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.” (M7-Makale)- (Görmez, 2018).

“Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur.” (M10- Makale)- (Sağlam ve Yalçınkaya, 2022).

“Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır.” (M13-Makale)- (Karadeniz, 2018).

“Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasına göre tasarlanmıştır.” (M29- Makale)- (Demir, 2022).

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında tercih edilen örneklem/çalışma gruplarına yönelik tema ve kodlar tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5.

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında tercih edilen örneklem/çalışma grupları

Tema	Kod	Araştırma Kodu	f
Ortaokul	Öğretmen	M3, M4, M31, M33, M34, M35, M39, M32	8
	Öğrenci	M2, M32	2
	Öğretmen Adayı	M9, M11, M27	3
Doküman	Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kılavuz Kitapları	M16	1
	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	M15	1
	Hayat Bilgisi Öğretim Programı	M15	1
	Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	M1, M6, M7, M17, M21, M22, M23, M8, M12, M13, M19, M24, M25, M26, M28, M29, M36, M10, M14, M15	20
	Sosyal Bilgiler Ders Kitapları	M1, M6, M7, A21, M17, M22, M23, M3, M18, M20, M30, M37, M38, M10, M14, M15	16
	Akademik Çalışmalar (Kitap, Makale, Tez)	M5, M10, M14	3

Tablo 5 incelendiğinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında tercih edilen örneklem/çalışma grubu 2 alt temadan oluşmaktadır. Ortaokul ve doküman temaları altında farklı kodlar oluşmuştur. Çalışılan konu ve yöntemlerde dikkate alındığında doküman analizine yönelik çalışmaların fazlalığı dikkat çekmiştir. Özellikle tercih edilen örneklem sosyal bilgiler öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarının olması diğer bulguları da desteklemektedir. Program ve ders kitapları kapsamında bu eğitim materyallerini inceleyen çalışmalarda en sık seçilen örneklem grubunun öğretmenler olması dikkat çekicidir. Bu açıdan örneklem daha çok öğretmenlerden oluşması beklenen bir durumdur. Tabloya göre öğrencilerle yapılan çalışmaların az olduğu dikkat çekmektedir. Ancak, sosyal bilgiler eğitiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına odaklanan çalışmalarda örneklem uygulamalarında gözlemlenen çeşitliliğe rağmen, özellikle öğrenciler, öğretmen adayları ve akademik soruşturmaları içeren çalışmalarda bir eksiklik olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Çalışmanın katılımcı grubunu, İstanbul’da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve 8 kişiden oluşan Sosyal Bilgiler öğretmen aday grubu oluşturmaktadır.” (M11-Makale)- (İbrahimoglu, 2018).

“Araştırma 2014- 2015 bahar döneminde İlkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve onların sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir.” (M32-Makale)- (Balbağ ve Türkcan, 2017).

“Araştırmanın çalışma grubunu farklı ortaokul türlerinde çalışmakta olan 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.” (M31-Makale)- (Çoban ve Kavuk, 2022).

“Araştırma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara’nın (Türkiye) Çankaya, Pursaklar, Keçiören ilçelerinde özel okulda ve devlet okulunda görev yapan amaçlı örneklem yönteminin maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen 29 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.” (M39- Yüksek lisans tezi)- (Işık Demirhan, 2018).

“Araştırmanın, 1968 yılından 2018 yılına kadar yapılmış olan Sosyal Bilgiler Öğretimi programlarında ve ders kitaplarında yer alan ekonomi konularının incelenmesi amacı doğrultusunda, kullanılacak olan materyalleri toplamak üzere geniş bir araştırma yapılmıştır. ...Toplanan bu materyaller ile birlikte, Sosyal bilgiler öğretimi ve sosyal bilgiler programları üzerine yapılmış olan tez ve makaleler taranmış; benzer içerik ve nitelikte olan çalışmalar bir araya getirilmiştir.” (M14-Makale)- (Akhan ve Özkan, 2021).

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarına yönelik tema ve kodlar tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6.

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları

Tema	Kod	Araştırmanın Kodu	f
Anket	Anket (Açık Uçlu Soru)	M35	1
Görüşme Formu	Yarı-Yapılandırılmış	M2, M4, M11, M27, M31, M32, M33, M34, M39, M3, M29	11
Belge	Ders Kitapları	M1, M6, M7, M17, M21, M22, M23, M3, M10, M14, M15, M18, M20, M30, M37, M38	16
	Akademik Çalışmalar	M5, M10, M14	3
	Öğretim Programı	M1, M6, M7, M17, M21, M22, M23, M8, M12, M13, M19, M25, M26, M28, M36, M10, M14, M15, M24	19
	Öğretim Programı Kılavuz Kitapları	M16	1
Test	Kelime İlişkilendirme	M9	1

Tablo 6, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanındaki veri toplama araçlarının dört ana temasını ortaya koymaktadır: belge analizi, görüşme formları, anketler ve testler. Bu 4 tema altında oluşan yedi kod, çalışmalar arasında kullanılan araçların çeşitliliğine işaret etmektedir. Program ve ders kitaplarına odaklanan doküman analizi en yaygın araç olarak ortaya çıkmaktadır. Bunu takiben, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler de sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak, anketler ve kelime ilişkilendirme testlerinin azlığı dikkat çekmektedir. Kullanılan veri toplama araçları bazı kodlarda yoğunluk gösterirken bazı kodlarda ise tam tersi seyir halindedir, bu da sosyal bilgiler “Küresel Bağlantılar” öğrenimi alanındaki bulguları zenginleştirmek için veri toplama yöntemlerinde daha fazla çeşitliliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. İncelenen çalışmalardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış mülakat formudur.” (M2- Makale)- (Kantemiz, 2020).

“2014-2015 bahar yarıyılıının sonunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.” (M27- Makale)- (Topkaya ve Akdağ, 2016).

“Araştırmanın verileri kelime ilişkilendirme testi ile toplanmıştır.” (M9-Makale)- (Durmuş ve Sert, 2022).

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden açık uçlu anketten yararlanılmıştır.” (M35-Makale)- (Akpınar ve Kranda, 2018).

“Araştırmanın deseninin fenomenolojik desen olmasından dolayı araştırmacılar her bir katılımcı ile farklı zamanlarda üçer kez yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır.” (M4-Makale)- (Öztürk ve Günel, 2016).

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında kullanılan veri analizlerine yönelik tema ve kodlar tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında kullanılan veri analizleri

Tema	Araştırma Kodu	f
İçerik Analizi (Tümevarımsal Analiz)	M4, M3, M6, M10, M11, M15, M22, M23, M25, M26, M27, M28,	1
	M31, M32, M37, M38, M35	7
Betimsel Analiz	M1, M2, M8, M9, M12, M14, M15, M16, M20, M21, M22, M24, M30, M33, M34, M39	1 6
Bibliyometrik Analiz	M5	1
Doküman Analizi	M7, M17, M18, M19, M29, M36	6
Belirtilmemiş	M13	1

Tablo 7 incelendiğinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında veri analiz yöntemi ile yapılan çalışmalarda nitel araştırma deseninde tercih edilen analiz yöntemlerinin birçoğu kullanılmıştır. Bu açıdan analiz yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. En çok kullanılan yöntemler içerik analizi ve betimsel analizdir. Bu iki analiz yöntemi sosyal bilgiler öğretim programını ve ders kitaplarını incelemek için kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminin çalışmalarda çok kullanılması ama veri analizinde daha az tercih edildiği görülmektedir. Tabloda yer alan “M13”ün çalışmada kullanılan analiz yöntemini belirtilmemesi dikkat çekmektedir. İncelenen çalışmalardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Araştırmada doküman analizi yöntemiyle toplanmış olan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.” (M25-Makale)- (Akhan ve Yalçın, 2016).

“Bu çalışmada veri kaynağı olarak kullanılan dokümanlar betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.” (M30-Makale)- (Dere ve Uçar, 2020).

“Bu çalışmada veriler tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir.” (M32-Makale)- (Balbağ ve Türkcan, 2017).

“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında çokkültürlü eğitime ilişkin unsurları tespit etmek için verilerin analizinde ...içerik analizinden yararlanılmıştır.” (M26-Makale)- (Beldağ ve Teymur, 2018).

“Bunun yanında çalışmada ulaşılan verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır.” (M6-Makale)- (Kurttaş ve Öteleş, 2021).

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında güvenilirlik- geçerliğe yönelik tema ve kodlar tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8.

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında güvenilirlik- geçerlilik

Tema	Kod	Araştırma	f
İnandırıcılık	Yüzde-Frekans Hesaplaması	M2, M12, M13, M25, M27, M29, M31	7
	Veri Çeşitliliği	M3, M4, M10, M23	4
	Katılımcı Doğrulaması	M32, M33, M34	3
	Uzman İncelemesi	M3, M4, M9, M21, M25, M27, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M37, M39	14
	Sürecin Detaylı Anlatımı	M1, M7, M4, M9, M10, M22, M28, M32, M37	9
Aktarılabirlik	Doğrudan Alıntılar	M2, M3, M4, M6, M8, M11, M13, M16, M20, M25, M27, M31, M32, M33, M34, M35, M37, M39	18
	Kodlama	M2, M3, M4, M11, M24, M26, M27, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35	14
	Amaçlı Örnekleme	M3, M4, M9, M11, M20, M39	6
Tutarlık	Bağımsız Kodlayıcı	M6, M13, M14, M16, M20, M24, M26, M30, M33, M34, M37	11
	Anlaşma Yüzdesi (Kodlayıcı Güvenilirliği)	M4, M13, M14, M20, M21, M24, M26, M33, M34	9
	Detaylı Çalışma	M3, M4, M9, M20, M32, M37	6
	Kayıt	M3, M4, M11, M33	4
Teyit Edilebilirlik	Uzman Geribildirimi	M4, M6, M8, M9, M21, M25, M30, M31, M32, M37, M39	11
	Araştırma Soruları	M7, M11, M13, M16, M19, M20, M27, M31, M33, M35, M36, M39	12
	Araştırmacıların Rolü	M34, M37	2
Etik	Etik Rapor	M4, M9, M37, M38	4
	Bilgilendirilmiş Onam	M4, M9	2
Belirtilmemiş		M5, M15, M17, M18	4

Tablo 8’de “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmaların güvenilirlik ve geçerlilik kapsamında inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik, etik olmak üzere 5 tema bulunmaktadır. İnandırıcılık teması altında oluşan uzman incelemesi kodu en fazla kullanılan kod olmuştur. Ardından sürecin detaylı anlatımı kodu ile ikinci sırayı alan kod durumundadır. Aktarılabirlik teması altında oluşan doğrudan alıntılar kodu, bütün kodlar içinde en fazla başvurulan kod olmuştur. Doğrudan alıntılar kodu geçerlilik ve güvenilirlik açısından kolay erişilebilen ve tutarlı sonuçlar veren ölçüde olduğu için çok sık tercih edilmiştir. Dikkat çeken diğer bir unsur ise 4 çalışmanın (M5, M15, M17, M18) güvenilirlik ve geçerlikten bahsetmemiş olmasıdır. İncelenen çalışmalardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Çalışmanın yürütülmesinde araştırmacılar tam bir uyum içerisinde çalışmışlardır. Çalışma verilerinin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ayrıca alan uzmanından yararlanılmıştır. Alan uzmanına ders kitaplarının incelenmesi sonucu “küreselleşme” ile ilgili olduğu düşünülen cümleler gösterilerek belirlenen ölçütlere uygun olup olmadığına dair görüşü alınmıştır. Yapılan inceleme sonucunda büyük bir oranda [Güvenirlik= (Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] (%94) küreselleşme ile ilgili olduğu düşünülen cümlelerin belirlenen ölçütlerden en az birini içerdiği sonucuna varılmıştır.” (M21-Makale)- (Sağlam, Vural ve Akdeniz, 2011).

“Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla üçgenleme yapılarak (Patton, 2002) veriler iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı ve bir sosyal bilgiler öğretmeni tarafından da incelenmiştir.” (M16-Makale)- (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014).

“Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcı teyidi stratejisinden yararlanılmış, veriler özetlendikten sonra katılımcılardan bunların doğruluğuna dair düşünceleri istenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, verilerin nitel araştırma alanında deneyimli bir başka araştırmacı tarafından yeniden kodlanması ve ortaya çıkan kodlamaların karşılaştırılarak tutarlılığın kontrol edilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı kodlar üzerinde tartışılarak nihai kodlarda uzlaşmıştır.” (M33-Makale)- (Tünkler, 2020).

“Araştırmada kapsamında geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla araştırma materyalinden elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.” (M8-Makale)- (Yıldırım ve Çetin, 2022).

“Çalışmada güvenilirlik ve geçerliği sağlamak için ... aktarılabilirlik, tutarlılık, inandırıcılık ve teyit edilebilirlik stratejilerden yararlanılmıştır.” (M9-Makale)- (Durmuş ve Sert, 2022).

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında elde edilen sonuçlarına yönelik tema, kategori kodlar tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında elde edilen sonuçlar

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Araştırma Kodu	f			
Sosyal Bilgiler Program İnceleme	Olumlu	İçerik Yeterli	Vatandaşlık Eğitimi	M24	1			
			Kimlik	M6	1			
			Politik Okuryazarlık	M7	1			
			Küresel Farkındalık	M12	1			
			Beşeri ve "Ekonomik" Coğrafya	M13, M14	2			
			Teknoloji	M16	1			
			Turizm	M18	1			
			"Barış" Değer	M19	1			
			Küreselleşme	M21	1			
			Sürdürülebilir Kalkınma	M28	1			
			İnceleme Gezileri	M29	1			
			Savaş	M36	1			
			Kitap İnceleme	Olumsuz	Konu Eksiklikleri	Kavram Tekrarı	M24	1
						Duyuşsal Eksiklik	M24	1
Beceri Eksikliği	Dijital Okuryazarlık	M5				1		
Turizm	M8	1						
Çok Kültürlü Eğitim	M17, M25, M26	3						
Türk Cumhuriyetleri	M10	1						
Göç	M23	1						
Dış Ticaret ve Uluslararası İlişkiler	M31	1						
Barış	M36	1						
Güncelleme Gerekliliği	M5, M31	2						
Farkındalık	M1	1						
Bilinç	M1	1						
Olumlu	İçerik Yeterli	Kimlik				M6	1	
		Turizm				M18	1	
		Orta Doğu - Orta Asya	M20	1				
		Küresel Ölçekli Konular	M37	1				
		Tarihi Şahsiyetler	M38	1				
		Çok Kültürlülük	M15	1				
		Konuların Yetiştirilememesi	M1	1				

Tablo 9 devamı...

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Araştırma Kodu	f
		Konu Eksiklikleri	Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	M1	1
			Enerji Kaynakları	M3	1
			Türk Cumhuriyetleri	M10	1
			Göç	M23	1
			Küresel Konular	M30	1
			Küresel Vatandaşlık	M37	1
			Uluslararası Kadın Hakları	M37	1
			Kadın Tarihi Şahsiyet- Bilim İnsanı	M38	1
			Türkiye Bakış Açısıyla Küresel Konular (Öznel)	M30	1
		Tekrar Gözden Geçirilmeli		M1	1
		Beceri Eksikliği	Kalıp Yargı ve Ön Yargı	M22	1
		Kazanımların, Etkinliklere Çok İyi Yansıtılmayışı	Çok Kültürlü Eğitim	M17	1
		Etkinlik Eksikliği		M22	1
		Bilişsel Yeterlilik		M9	1
		Doğru Kavram Algısı		M9	1
		Din ve Dil Temelli Kültür Anlayışı		M11	1
	Olumlu	Kültür Aktarımının Önemi		M11	1
		Bilgi Yetersizliği	Küresel Sistemler, Küresel Eğitim ve Çeşitlilik	M4	1
			Enerji Kaynakları	M3	1
Öğretmen Adayı	Olumsuz	Ön Yargı		M4	1
		Sebep Sonuç İlişkisi Kurmada Zorluk		M9	1
		Sığınmacı Sorunu		M27	1
	Olumlu	Küresel Vatandaşlık		M32	1
Öğrenci	Olumsuz	İlişkiler Geliştirilmeli	Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri	M2	1
		Bilgi Eksiklikleri	Küresel Vatandaşlık	M32	1
		Küresel Vatandaşlık		M32, M33, M34	3
		Yöntem Teknik	“Küresel Bağlantılar”	M35	1
	Olumlu	Türkiye Bakış Açısıyla “Küresel Bağlantılar”		M39	1
		Türkiye'nin Stratejik Konumunun Farkındalar		M31	1
Öğretmen		Bilgi Eksikliği	Küresel Eğitim,	M33, M34	2
			Çokkültürlü Eğitim	M33	1
			Küreselleşme	M34	1
	Olumsuz	Türkiye Bakış Açısıyla “Küresel Bağlantılar”		M39	1
		Dış Ticaretten Duyulan Endişe		M31	1

Tablo 9 tema, alt tema, kategori, kod şeklinde sınıflandırılmıştır. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılan çalışmada sosyal bilgiler program inceleme, kitap inceleme, öğretmen adayı, öğrenci ve öğretmen teması altında toplam 5 tema bulunmaktadır. Her bir tema, olumlu ve olumsuz olmak üzere 2

alt temadan oluşmaktadır. Her ne kadar olumsuz alt tema başlığı altında konu eksiklikleri ya da içerik eksiklikleri başlığı açılrsa da genel itibariyle “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı için birçok konu ve kavramlara yer verilmiş, tartışılmış ve açıklanmıştır. Sosyal bilgiler program inceleme teması altında kategoriler ve kodlar şeklinde çeşitli sonuçların yer aldığı dikkat çekmektedir.

Sosyal bilgiler teması altında oluşan olumsuz alt tema başlığı altında konu eksiklikleri kategorisinin içinde yer alan çok kültürlü eğitim kodu 3 çalışma ile dikkat çekmektedir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerisinde kültür kavramına yönelik yapılan çalışmalar kalıp yargı ve önyargıyı fark etme becerisine yönelik çok kültürlü çalışmalar ve çok kültürlü eğitim başlığını önemli kılmıştır. Yine sosyal bilgiler programı inceleme teması altında içeriğin yeterli görüldüğü kategori başlığında ise oluşan kodlar kimlik, politik okuryazarlık, küresel farkındalık, beşeri ve "ekonomik" coğrafya, teknoloji, turizm, "barış" değer, küreselleşme, sürdürülebilir kalkınma, inceleme gezileri, savaş gibi çeşitli kavramlarla açıklanmıştır. Bu farklı kodlar içinde beşeri ve ekonomik coğrafya 2 çalışma ile dikkat çekmektedir. Öğretmen teması altında yer alan olumlu alt temadan oluşan küresel vatandaşlık kategorisi 3 çalışma ile dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin küresel vatandaşlık algılarının olumlu yönde olduğunun göstergesidir. Ancak küresel vatandaşlık kavramını olumlu algılayan öğretmenlerin bilgi eksikliği kategorisi altında oluşan küresel eğitim ve çok kültürlü eğitim kodlarının olumsuz algılamaları da dikkat çekmiştir. Aslında genel anlamda bakıldığı zaman küresel vatandaşlık, küresel eğitim, çokkültürlü eğitim gibi kavramlar birbirlerini destekler nitelikte olmalarına rağmen oluşan bilgi eksikliğinden dolayı durum birbirleriyle çelişmektedir. Böyle bir kaniya varılmasının nedeni küresel vatandaşlık kavramının olumlu alt temada, küresel eğitim ve çokkültürlü eğitim kavramlarının ise olumsuz alt temada yer almasıdır. Yine aynı şekilde öğrenci temasında olduğu gibi bilgi eksikliğinden dolayı küresel vatandaşlık kavramı olumsuz alt teması altında toplanmıştır. Tablo 9’da kitap inceleme teması altına bakıldığı zaman sosyal bilgiler program inceleme temasıyla yakın başlıklarla sürdürüldüğü görülmektedir.

Genel anlamda sonuç tablosuna bakıldığında sosyal bilgiler programı ve kitap incelemeleri teması altında oluşan çeşitli başlıklar dikkat çekmektedir. Bu çeşitli kategori ve kodlar derslerde yer alan konu başlıkları, kavramlar ve öğrenme alanında kazandırılması düşünülen kazanım ve becerilerle paralel gitmektedir. Aynı zamanda derslerde kazandırılması hedeflenen bazı küreselleşmeye ait kavramların da M4, M17, M12, M15, M17, M21, M25, M26, M32, M33, M34, M37 çalışmalarda fazlaca yer aldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri öğretim programlarının genel amaçlar, açıklamalar ve kazanımlarında çok kültürlülük vurgusuna yer verildiği; Sosyal Bilgiler derslerinde ve ders kaynaklarında, Hayat Bilgisi dersine kıyasla kazanım olarak çok kültürlülük kavramına daha fazla vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.” (M15-Makale)- (Usta ve Demir, 2020).

“Turizme en fazla yer veren öğretim programın 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, en az yer veren öğretim programın ise 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, turizmin ülkeler için öneminin giderek arttığı bir dönemde aynı önemin sosyal bilgiler öğretim programlarına yansımadağı sonucuna ulaşılmıştır.” (M8-Makale)- (Yıldırım ve Çetin, 2022).

“Son yayınlanan sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında çok kültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu değişimde ise çok katı bir anlayışın benimsenmediği ve yumuşak bir geçişin amaçlandığı da tespit edilmiştir. İlgili etkinliklerin sınıflar bazında incelenmesi neticesinde, çokkültürlü öğelerin etkinliklere çok iyi şekilde yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır.” (M17-Makale)- (Keskin ve Yaman, 2014).

“Araştırma sonucunda tüm programlarda barış ve onun muadili değerlere farklı boyut ve yaklaşımla yer verildiği görülmüştür.” (M19-Makale)- (Coşkun Keskin ve Keskin, 2009).

“Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bazı konu içeriklerinin hem Orta Doğu’yu hem de Orta Asya’ya kapsadığı saptanmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki Orta Doğu ve Orta Asya’ya ilişkin bilgilerin daha çok bölge ülkelerine yönelik tanıtıcı ve kültürel bilgiler içerdiğini söylemek mümkündür.” (M20-Makale)- (Yalçın ve Alkar, 2023).

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında elde edilen önerilere yönelik tema ve kodlar tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10.

“Küresel Bağlantılar” çalışmalarında elde edilen öneriler

Tema	Kod	Araştırma Kodu	f
Psikomotor Beceri	Yetenek ve Beceri Geliştirme	M1	1
	Gözlem Yapma	M39	1
Duyuşsal Beceri	Tutumların Nedenleri Daha Detaylı İncelenebilir	M27, M39	2
	Eleştirel Düşünme Fırsatı Verilmeli	M30	1
Zihinsel Beceri	Üst Düzey Bilişsel Basamaklara Hitap Eden Değerlendirme Etkinliği	M10	1
	Festival Düzenleme	M2	1
Okul Dışı Faaliyetler	Gezi Düzenleme	M2	1
	Çalışma Grubu/ Örneklem Değiştirilebilir-Karşılaştırılabilir	M27, M29, M39	3
Yöntem - Teknik	Örneklem Sayısının Yüksek Olduğu Nicel Araştırmalar da Yapılabilir.	M27	1
	Nitel Çalışmalar Nicel Çalışmalara Farklı Boyut Kazandırabilir	M3	1
	Hayatilik İlkesi ile Ele Alınabilir	M22, M23	2
	Sebeup Sonuç Odaklı Yöntem ve Teknikler Kullanılabilir	M9	1
	Somut Örnekler Sunulmalı	M30, M37	2
	Bilim ve Teknoloji Odaklı Olması Ön Planda Tutulabilir	M6	1
	Araştırmalara İlişkin Geri Bildirim Sağlanabilir	M14, M35	2
Sınıf İçi- Dışı Faaliyetler	Araştırmalar Yapılabilir	M1, M4, M8, M14, M24, M26, M32, M35	8
	Yurt İçi veya Yurt Dışı Projeler Hazırlanabilir	M2, M34	2
	Uygulamaya Yönelik Çalışmaların Yapılması	M4, M7, M12, M19, M22, M32	6
	Etkinliklere Yer Verilebilir	M5, M10, M12, M20, M22, M25, M34, M35	8
	Uygun Ortamların Oluşturulması - Tasarlanması da Gerekmetedir.	M7, M33	2
Eğitim	Dil Eğitiminin Niteliği Arttırılabilir	M32	1
	Eğitim Olanaklarının Kapsamı Arttırılabilir.	M2, M26	2
Dersler	Zorunlu ve Seçmeli Dersler Eklenebilir	M3, M25, M33	3
	Konu, Disiplinlerarası Bir Anlayışla Diğer Derslerde ve Kademelerde de Yer Alabilir	M26, M32	2
Programlar ve Ders Kitapları	Daha Fazla İçeriğe Yer Verilebilir	M6, M10, M12, M14, M23, M24, M34	7
	Derslerin İçeriği Zenginleştirilebilir (Görsel, Metin, Hikayeler, Örnekler vs)	M3, M14, M15, M30, M35	5
	Programda Yer Alan Diğer Sosyal Bilimlerin Disiplinleri de İncelenebilir.	M14, M29	2
	Program ve Ders Kitapları Dönemsel İncelenebilir	M14, M29, M37	3
	Kazanım Sayısı Arttırılabilir Yeni Kazanımlar Eklenebilir	M24, M25, M28, M39	4
	Değişimler Doğrultusunda Öğretim Programlarında Yenilikler Yapılabilir	M35	1
	Konuya Doğrudan Yer Verilebilir	M3, M28	2
Konunun Önemi Sıklıkla Vurgulanabilir	M1	1	

Tablo 10 devamı...

Tema	Kod	Araştırma Kodu	f
	Öğrenme-Öğretme Süreci ile İlgili Yönelgelere Yer Verilebilir	M5	1
	Öğrenme Alanının Son Haftalarına Gelmemesi İçin Planlama Yapılabilir	M39	1
	Çeşitli ve Güncel Konulara Yer Verilebilir	M12, M20, M23, M37	4
	Konular Diğer Öğrenme Alanlarının İçerisinde de Yer Verilebilir.	M12	1
	Güncel Küresel Sorunlar Hem Öğretim Programında Hem Ders Kitaplarında Yer Almalıdır.	M37	1
	Küreselleşmenin Tüm Açılardan Ders Kitaplarında Yansıtılması, Öğrencilerin Gelecek Yaşamdaki Küreselleşmeye ile İlgili Algılarına Pozitif Katkı Sunacaktır.	M37	1
	Küresel Konuların ve Küresel Vatandaşlığın Sosyal Bilgiler Öğretimi Bağlamında Yeniden Değerlendirilmelidir.	M37	1
	Becerilerin Sayısı Arttırılabilir (Politik ve Hukuk Beceri)	M24	1
	Konuya İlişkin Görüşleri Alınabilir.	M3	1
	Hizmet İçi Eğitimin Verilebilir	M4, M25, M32, M33, M39	5
Öğretmenler	Küresel Bakış Açısı Kazandırılabilir	M33, M34	2
	Uzmanlarının Katılımında Seminerler Düzenlenebilir	M34	1
	Uluslararası Etkinliklere Öğretmenlerin Aktif Katılımı Sağlanabilir	M39	1
Medya	Tanıtıcı Belgesel, Film Vb Etkinlikler Arttırılabilir	M2, M3	2
	Gazete Haberleri, Bültenler Oluşturulabilir	M34	1
Çevre ile İlişkiler	Aile ile İşbirliği Sağlanabilir	M19, M32	2
	Yurtdışına Çıkma Olanakları Sağlanabilir	M32	1
Tarihi Şahsiyetler	Tarihi Şahsiyetlerin Çarpıcı Özellikleri Ortaya Konulabilir	M38	1
	Kadın Tarihi Şahsiyetler Daha Fazla Kullanılabilir	M38	1
	Değerlendirme Sorularında Tarihi Şahsiyet Üzerinden Verilmesi Önerilebilir	M38	1
Belirtilmemiş		M13, M16, M17, M18, M21, M36, M11, M31	8

Tablo 10 incelendiğinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda psikomotor beceri, duyuşsal beceri, zihinsel beceri, okul dışı faaliyetler, yöntem – teknik, sınıf içi- dışı faaliyetler, eğitim, dersler, programlar ve ders kitapları, öğretmenler, medya, çevre ile ilişkiler, tarihi şahsiyetler teması altında toplanan çeşitli başlıklar görülmektedir. Bu temalar altında çok sayıda öneri içeren kodlar oluşturulmuştur. Önerileri belirtilmemiş çalışmaların (M13, M16, M17, M18, M21, M36, M11, M31) sayıca fazla olması ise dikkat çekmiştir. Tabloda en çok dikkat çeken sınıf içi-dışı faaliyetler teması altında araştırmalar yapılabilir ve etkinliklere yer verilebilir kodu olmuştur. Sonraki sırayı ise sırasıyla daha fazla içeriğe yer verilebilir, uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması, hizmet içi eğitimin verilebilir, derslerin içeriği zenginleştirilebilir (görsel, metin, hikâyeler, örnekler vs.), kazanım sayısı arttırılabilir yeni kazanımlar eklenebilir, çeşitli ve güncel konulara yer verilebilir, zorunlu ve seçmeli dersler eklenebilir, program ve ders kitapları dönemsel incelenebilir, çalışma grubu/ örneklem değiştirilebilir- karşılaştırılabilir şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Programlar ve ders kitapları teması altında yer alan çeşitli ve güncel konulara yer verilebilir kodu ise “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının ne kadar dinamik olduğunu hatta buna eş zamanlı olarak öğretmenlerin de aktif olarak gündemini takip etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler teması altında yer alan hizmet içi eğitim verilebilir kodu bu durumu destekler

niteliktedir. Çevre ile ilişkiler teması altında yer alan yurtdışına çıkma olanakları sağlanabilir, program ve ders kitapları teması altında öğrenme alanının son haftalarına gelmemesi için planlama yapılabilir, eğitim teması altında dil eğitiminin niteliği artırılabilir, yöntem- teknik teması altında somut örnekler sunulmalı, zihinsel beceri teması altında yer alan eleştirel düşünme fırsatı verilmeli şeklinde ifade edilen kodların ise çalışmalarda az yer alması bakımından dikkat çekici olmuştur. Kısaca “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı çalışmalarında yapılan önerilerin sonuç tablosunda da bahsedildiği gibi genelde olumsuz alt teması altında oluşan eksiklikler kategorileri başlığı altında oluşan açıkları tamamlamak adına yapılmış eklerdir. İncelenen çalışmalardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Yenilenebilir enerjiye dair nitel çalışmaların yapılmasının, genelde nicel çalışmalarla incelenmiş olan konuya farklı boyutlar kazandırarak alanyazına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.” (M3-Makale)- (Çolak, Kaymakçı ve Akpınar, 2015).

“Programın tekrar revize edilmesi söz konusu olduğunda amaç, kazanım ve hatta değer ve beceri boyutunda küresel kimlik anlayışını yansıtan daha fazla içeriğe yer verilebileceği önerilir.” (M6- Makale)- (Kurtdaş ve Ulukaya-Öteleş, 2021).

“Sosyal bilgiler ders programında küresel farkındalık ile ilgili daha çeşitli ve güncel konulara yer verilebilir.” (M12-Makale)- (Öcal ve Yakar 2015).

“Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk okuryazarlığı ve politik okuryazarlık ile ilgili becerilerin sayısı artırılabilir.” (M24-Makale)- (Kara ve Tangülü, 2017).

“Yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Konuyla ilgili örneklem sayısının yüksek olduğu nicel araştırmalar da yapılabilir.” (M27-Makale)- (Topkaya ve Akdağ, 2016).

“Bu çalışma sosyal bilgiler ders kitapları için yapılmıştır, aynı çalışmanın tarih veya coğrafya ders kitapları için de yapılabileceği önerilmektedir.” (M38- Yüksek lisans tezi)- (Kurt, 2022).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’ de 2009-2023 yılları arasında yapılan sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılan çalışmaların, genellikle küreselleşme konusu üzerine ve küreselleşmeye ait kavramları farklı açılardan ele alıp analiz edildiği tespit edilmiştir. Son dönemlerde küresel boyutun yansımalarını fazlasıyla hissettiren küresellik kavramı bu sonuçlar doğrultusunda farklı çalışmalara konu başlığı olmuştur. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı geniş bir yelpazeden bakılarak etki alanları ve bireyler üzerindeki etkileri çalışılmıştır. Özellikle sosyal bilgiler öğretim programları ve programları okullarda uygulamaya koyacak olan ders kitapları derinlemesine incelenip ele alınmıştır. Devamında ise öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerle de görüşmeler yapılmış çalışmalara farklı açılardan ele alıp değerlendirmişlerdir. Dünyanın penceresinden bakan ülkeler ve vatandaşlar için “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı sosyal bilgilerde kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla küreselliğin etki alanının genişlemesiyle birlikte hayatımıza yeni kavramlar, sorunlar, çözümler, öneriler ve farklı bakış açılarını karşımıza çıkardığını görüyoruz. Bu yüzden sosyal bilgiler öğretim programının, ders kitaplarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin payesi geniş olan bu öğrenme alanı kapsamında bilgi ve becerilerini genişleterek daha iyi yerlere taşınması gerekmektedir.

2009-2023 yılları arasında sosyal bilgiler öğretiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı konusunda yapılan çalışmalar, çeşitli veri tabanları aracılığıyla 35 makale, 3 tez ve 1 bildiri olmak üzere toplam 39 çalışma çeşitli değişkenler açısından meta-sentez yöntemi ile incelenmiş ve analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlarına göre en fazla çalışmanın 1 bildiri, 6 makale ile 2018 yılında yapıldığı ortaya çıkmıştır (Uygun ve Ulu, 2018; Görmez, 2018; İbrahimoglu, 2018; Karadeniz, 2018; Beldağ ve Teymur, 2018; Akpınar ve Kranda, 2018; Işık Demirhan, 2018). En az çalışmanın ise 2009 ve 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. 2018 yılı dışında 2020, 2021 ve 2022 yıllarında yapılan çalışmalarında sayıca fazla olduğu görülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan yöntemlere dair veriler incelendiğinde, araştırmacıların en fazla kullandıkları yöntem nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi olmuştur. Doküman incelemesi yöntemi yenilenen 2018 sosyal bilgiler öğretim programının derinlemesine incelenmesini kolaylaştırmıştır. Doküman incelemesi, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının programa ve sosyal bilgiler ders kitaplarına kavram ve olgularla nasıl yansıtıldığının aynı zamanda yenilenen programla eski programların karşılaştırılması konusunda yardımcı olmuştur (Uygun ve Ulu, 2018; Kurtdaş ve Ulukaya-Öteleş, 2021; Görmez, 2018; Yıldırım ve Çetin, 2022; Sağlam ve Yalçınkaya, 2022; Öcal ve Yakar, 2015; Karadeniz,

2018; Akhan ve Özkan, 2021; Usta ve Demir, 2020;). Ayrıca öğrenci ve öğretmenlere erişimin zor olduğu bir dönemde yani 2018 sonrası yıllarda yaşanan afetler ve salgın hastalıklar sonucu eğitime yön veren uzaktan eğitim sistemine geçilmesi de doküman incelemesi çalışmalarını ve içerik analizine yönelik çalışmaların artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin incelenen çalışmalarda olgubilim (fenomenoloji) deseninin doküman incelemesinden sonra tercih edilen 2. yöntem olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Öztürk ve Günel, 2016; Topkaya ve Akdağ, 2016; Çoban ve Kavuk, 2022; Balbağ ve Türkcan, 2017; Akpınar ve Kranda, 2018; Işık Demirhan, 2018). İncelenen çalışmalar doğrultusunda olgubilim desen için öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik daha derin bir anlayış geliştirmeyi ve onu kendi doğası içerisinde anlamlandırmayı amaçlamıştır. Ayrıca ulaşılan bulgular da, sosyal bilgiler öğretiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılan incelemelerde (M11, M33, M34) desenin belirtilmediği çalışmalarda ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmaların veri analizleri incelendiğinde araştırmacıların en çok tercih ettiği içerik ve betimsel analiz olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların birçoğunda doküman yöntemini tercih eden araştırmacıların analiz olarak içerik analizi ile çalıştıkları görülmüştür (Çolak, Kaymakçı, Akpınar, 2015; İbrahimoglu, 2018; Seçkin, 2021; Pehlivan Yılmaz ve Günel, 2021; Akhan ve Yalçın, 2016; Beldağ ve Teymur, 2018; Kaya ve Tomal, 2011; Uçar, 2023; Kurt, 2022; Akpınar ve Kranda, 2018). “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının çalışmalara nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Bu yöntem, doküman analizi yöntemiyle toplanan verilerin titizlikle raporlanmasında ve araştırmacıların vardığı sonuçların arkasındaki gerekçelerin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasında önemli bir ölçüt olmuştur.

Araştırmacıların veri toplama aracı ve örneklem grubunda yöntemi destekler şekilde sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarından fazlasıyla yararlanmış olmaları dikkat çekmektedir. İncelenen çalışmalarda veri toplama aracı kendi içinde çeşitlilik gösterse de yoğunluk öğretim programında kalmıştır. 19 araştırmacının tercih ettiği öğretim programı ve ardından ders kitaplarının kullanılması diğer veri toplama araçlarına çok yönelmemesini engeller nitelikte sınırlayıcı olmuştur. O halde az sayıda kullanılan veri toplama araçlarından anket (açık uçlu soru), kelime ilişkilendirme ve akademik çalışmalar (Akpınar ve Kranda, 2018; Eskici ve Altun, 2023; Sağlam ve Yalçınkaya, 2022; Akhan ve Özkan, 2021; Durmuş ve Sert, 2022) gibi diğer farklı veri toplama araçlarının da kullanılarak zenginleştirilmesi söz konusudur.

Sosyal bilgiler öğretiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yönelik yapılan çalışmalarda örneklem grupları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarının çok fazla yer aldığı görülmektedir. Öğretim programı ve ders kitaplarının yanı sıra öğretmenlere de öğrenciler ve aday öğretmenlere göre daha sık çalışma gruplarında yer verildiği saptanmıştır. Diğer gruplara göre öğretmen seçiminde etkili olan faktör okullarda programı işlevselliğe koyan kişiler olduğu yönünde ki düşünceler olduğu söylenebilir (Çolak, Kaymakçı, Akpınar, 2015; Öztürk ve Günel 2016; Çoban ve Kavuk, 2022; Tünkler, 2020; Akhan ve Kaymak, 2021; Akpınar ve Kranda 2018; Balbağ ve Türkçan, 2017; Işık Demirhan, 2018). Yine çalışmalar incelendiğinde öğrenci grubunun 2 araştırmacı (M2, M32) tarafından tercih edilmesi yapılan çalışmaları sınırlı kılmıştır (Kantemiz, 2020; Balbağ ve Türkçan, 2017).

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile ilgili yapılan çalışmaların konu bakımından çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda incelenen ilgili araştırmalarda “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının programlara ve ders kitaplarına nasıl yansıdığının değerlendirilmesi, beceri ve değer kazandırılması, farkındalık belirlenmesi, algı belirlenmesi gibi birçok faktörü ortaya koymaya yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yönelik yapılan çalışmaların (Uygun ve Ulu, 2018; Kurdaş ve Ulukaya-Öteleş, 2021; Görmez, 2018; Keskin ve Yaman, 2014; Sağlam, Vural ve Akdeniz, 2011; Seçgin, 2021; Pehlivan Yılmaz ve Günel, 2021) çoğunda sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitapları incelenerek birtakım sonuçlar ortaya konulmuştur. Öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşleri program ve ders kitaplarına göre çalışmalarda oldukça sınırlı kullanılmıştır. Dolayısıyla konular genellikle program ve ders kitaplarına göre belirlenmiştir. Yine en çok dikkat çeken konu başlıklarından biri olan çokkültürlülük ve eğitimle olan ilişkisi incelenen çalışmalarda sıklıkla yer almıştır. Kültür teması altında yapılan bu çalışmalar (Keskin ve Yaman, 2014; Akhan ve Yalçın, 2016; Beldağ ve Teymur, 2018; Tünkler, 2020; Usta ve Demir, 2020; Öztürk ve Günel, 2016) çok kültürlü eğitim, çokkültürlülük ve çeşitlilik, kültür ve farklı kültürlere yönelik oluşu günümüz dünyasında özellikle ülkemiz açısından değişen gelişmelere ayak uydurmaya çalışan bireyler açısından ne kadar da önemli olduğunu vurgular niteliktedir. Çokkültürlülük kavramı için ülkemizin “transit göç” yolu üzerinde olduğunu düşünürsek farklı ülkelerden belirli sebeplerden dolayı gelen mülteci veya sığınmacı insanların özellikle de eğitim sistemi çatısı altında toplanan bireyler için Kalıp

yargı ve önyargıyı fark etme becerisi kapsamında etkisi oldukça büyüktür. 2018 öğretim programıyla yerini alan Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme becerilerini kazandırma yolunda sosyal bilgiler dersinde öğrenme alanı alan “Küresel Bağlantılar”ın etkisi oldukça etkilidir (Seçgin, 2021). Sosyal bilgiler öğretiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerisinde yer alan küreselleşme teması altında toplanan Uygun ve Ulu, 2018; Sağlam, Vural ve Akdeniz, 2011; Akhan ve Kaymak, 2021) çalışmalarda yoğunluk açısından dikkat çekmekte olup birebir “Küresel Bağlantılar”ın doğrudan evrensel karşılığıdır. “Küresel Bağlantılar” bu bağlamdan değerlendirilecek olursa çok fazla önem arz ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Çalışmaların sonuçları sentezlendiğinde programda yer alan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı özelinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen başlıkların çeşitli şekilde yer aldığı görülmektedir. Fakat yeterli düzeyde değildir. Çünkü “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının yeri açısından incelenen kitapların tümünde küresel konulara yer verildiği görülmektedir (Dere, Uçar, 2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıyan konu başlıklarından hareketle akademik yapılan çalışmaların arasında eksiklik olduğu görülmektedir. Mesela kitaplarda yer alan sınır komşularımız, sivil toplum kuruluşları, uluslararası örgütler, üyesi olduğumuz kurum ve kuruluşlar, popüler kültür gibi konu başlıkları araştırmalara pek fazla yansımadağı görülmüştür. Uçar (2023), çalışmasında küresel ölçekli konuların 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğrenme alanlarındaki yansımalarını incelendiğinde (5, 4, 6 ve 7) olacak şekilde yoğunluk gösterdiğini ifade etmiştir. Yine tabloya bakıldığında oluşan olumlu alt temaların paralelinde olumsuz alt temalarında neredeyse aynı düzeyde yer aldığı dikkat çekmektedir. Bunlar daha çok konu eksiklikleri, bilgi yetersizliği, küresellik kavramına ait önyargı ve kalıp yargılar gibi becerilerin eksik olmasından kaynaklı ortaya çıkan olumsuzluklardır. Ayrıca araştırmalarda sosyal bilgiler öğretim programı, ders kitapları, öğretmenler, öğrenciler ve öğretmen adaylarının çalışmalara katılması süreci detaylandırdığı gibi çeşitli sonuçlar elde edilmesine de neden olmuştur.

Sosyal bilgiler öğretim programında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yönelik yapılan çalışmaların, sonuçlarının olumsuz alt temalarını tamamlar nitelikte olan öneriler tablosu da yine sonuç tablosu gibi oldukça farklılıklarla ön plana çıkmıştır. Özellikle öneriler tablosu içerisinde program ve ders kitapları teması diğer temalara göre fazlaca yer almaktadır. Program ve ders kitapları teması genellikle içerik ve etkinlik yönünden eksiklikleri ile göze çarpmaktadır. Diğer öneri kodlamaları içinde yer alan “Araştırmalar yapılabilir, etkinliklere yer verilebilir” önerileri ise en çok değinilen kodlamalar olmuştur. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisinden yola çıkılacak olursa “doğrudan doğruya edinilen maksatlı yaşantılar” şeklinde belirtilen ifade öğrenciyi direk kendisinin bilgiyi yapılandırdığı ve bilgiyi öznel hale getirerek öğrenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Çilenti, 1988). Dolayısıyla ilgili kurumların önerileri dikkate alması durumunda “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının öğrenciler tarafından daha verimli öğrenilmesine imkân tanıyacak ve sürece dâhil olan öğretmenlerinde geniş bilgi, beceri ve tutumla durumu daha anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır.

İncelenen çalışmaların güvenilirlik ve geçerliliği değerlendirildiğinde araştırmacıların inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik, etik gibi farklı şekillerde araştırmalarına dayanak oluşturdukları görülmektedir. Araştırmacılar akademik çalışmalarını doğrudan alıntılar, kodlamalar, uzman incelemesi ve araştırma soruları gibi birçok faktörle desteklemişlerdir. Özellikle çok fazla tercih edilen aktarılabilirlik teması altında oluşan doğrudan alıntılar kodu geçerlilik ve güvenilirlik açısından kolay erişilebilen ve tutarlı sonuçlar veren ölçüde olduğu için araştırmalar tarafından sıklıkla kullanılmıştır (Kantemiz, 2020; Öztürk ve Günel, 2016; Yalçın ve Alkar, 2023, Akhan ve Yalçın, 2016; Balbağ ve Türkcan, 2017; Işık Demirhan, 2018; Uçar, 2023). Yine incelenen çalışmalarda güvenilirlik ve geçerlilikten bahsetmeyen 4 çalışma yer almaktadır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretiminde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı üzerine yapılan araştırmalar çok çeşitli konuları öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, “Küresel Bağlantılar”ın programlara ve ders kitaplarına yansımaları, beceri ve değer kazanımı, farkındalık ve algı gibi çeşitli yönleri odaklanmaktadır. Sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarına ağırlıklı olarak odaklanılması, bu kaynaklarla önemli ölçüde ilgilenildiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ve öğretmen adaylarına kıyasla çalışma gruplarına daha sık dâhil edilmektedir. Bu çalışmalardan çıkan öneriler, özellikle içerik ve etkinlikler açısından müfredat ve ders kitaplarında iyileştirmeler yapılması gerektiğinin altını çizmektedir. En sık dile getirilen öneriler, daha fazla araştırma yapılması ve daha fazla etkinliğe yer verilmesiyle ilgilidir. Bu önerilerin ilgili kurumlar tarafından dikkate alınması halinde, öğrenciler “Küresel Bağlantılar” alanında daha etkin bir öğrenme sürecinden faydalanacak, öğretmenler de bu süreci kolaylaştırmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla daha donanımlı hale gelecektir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Açıkalin, M. (2013). Preservice social studies teachers' understanding of global education. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14, 557-562.
- Akçay, R. C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetiskin eğitimi [Globalization, educational deprivation and adult education]. *Milli Eğitim Dergisi*, 159(4).
- Amin, S., (1998). *Kapitalizmin Hayaleti* (C. Algon, Çev.), Bilim ve Sanat.
- Aslan, S. (2016). Küreselleşme olgusunun sosyal bilgiler eğitimine etkileri. *Harran Maarif Dergisi*, 1(1), 11-23.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Batdı, V. (2019). *Meta-Tematik Analiz Örnek Uygulamalar*. Anı yayınları.
- Bozkurt, V. (2000). *Küreselleşmenin İnsani Yüzü*. Alfa Yayınları, 29.
- Çakar, M. (2008). Küreselleşmenin ilköğretim Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan konu ve kavramlar üzerindeki etkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çakır, A. (2019). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan küresel bağlantılar öğrenme alanının öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi (İstanbul ili Esenler ilçe örneği) (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Chrastina, J. (2018). *Meta-Synthesis of Qualitative Studies: Background, Methodology and Applications*. NORDSCI.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Yargıcı Matbaası.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap yayıncılık.
- Demirezen, S., & Turan, R. (2016). Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan kavramların öğrenilmesinde kavram analizi yönteminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 1-18.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- Egüz, Ş. (2017). Sosyal bilgiler dersindeki küresel eğitimle ilgili kazanımların iletişim teknolojileri kullanılarak öğretimi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Erdem, A.R. (2008). Küreselleşme bağlamında Türkiye'de eğitim bilimlerinin bugünü ve geleceği. *Üniversite ve Toplum*, 8 (4), 1-3.
- Erdoğan, K. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin küresel konumlandırma becerileriyle medyadan yararlanma durumları ve sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 162(162).
- Giddens, A, (2010). *Modernliğin Sonuçları* (E. Kuşdil, Çev.), Ayrıntı.
- Giddens, A. (2004). Castells'in ağ toplumunun yükselişi üzerine. M. Armağan (Haz.), *Küresel Kuşatma Karşısında İnsan* içinde (s. 175-182.), (Ş. Yalçın Çev.). Ufuk.
- Hoon, C. (2013). Meta-Synthesis of Qualitative Case Studies: An Approach to Theory Building. *Organizational Research Methods*, 16(4), 522-556. <https://doi.org/10.1177/1094428113484969>
- Kara Yılmaz, G. (2014). Küresel Sorunlara Küresel Çözümler. *Journal of Inquiry Based Activities*, 4(2), 88-105.
- Koluman, S. (2011). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri (Balıkesir il örneği) (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Körükçü, M., & Şahingöz, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 129-150.
- Körükçü, M., & Şahingöz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 66-85.

- Lim, C. P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning Mathematics, English and Science as a global citizen. *Computers & Education*, 51(3), 1073-1093.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı: Etkileşimli Bir Yaklaşım* (Çev. Ed. M. Çevikbas). Nobel Akademi yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). İlköğretim Sosyal bilgiler dersi 6.-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün, & S. Beşir Demir, Çev. Edt.). Pegem Akademi.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32040/354541>
- Sönmez Demirezen, S., (2011). Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan kavramların öğrenilmesinde kavram analizi yönteminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us?. *Curriculum Journal*, 25(2), 166-186.
- Subaşı, Y. ve Akdağ, H. (2013), Bana bırakılan miras. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi ATED*, 3(2), 50-58.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Tunçer, P. (2012). Küreselleşme-yerelleşme ve Türkiye’de yerel demokrasinin geliştirilmesi. *Türk İdare Dergisi*, 475, 131-146.
- Üçarkuş, E. (2016). 5. sınıf küresel bağlantılar öğrenme alanının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının, ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programı küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının incelenmesi: çeşitli değişkenler açısından (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 50(2), 204-211.
- Willig, C., & Wirth, L. (2018). A meta-synthesis of studies of patients’ experience of living with terminal cancer. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 37(3), 228–237. <https://doi.org/10.1037/hea0000581>
- Yazıcı, H., & Koca, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretim programı. B. Tay, A. Öcal (Edts), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 2.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, 6, 61-66.
- (M1) Uygun, K., & Ulu, C. T. (2018). 6. ve 7. Sınıf Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitabında küreselleşme olgusunun incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 1-19.
- (M2) Kantemiz, F. (2020). 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye İle Türk Cumhuriyetleri arasındaki ilişkilere dair görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 33-43.
- (M3) Çolak, K., Kaymakçı, S., & Akpınar, M. (2015). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğretmen adaylarının görüşlerinde yenilenebilir enerji kaynaklarının yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 59-76.
- (M4) Öztürk, F., & Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistem, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, 15(1).
- (M5) Eskici, E., & Altun, A. (2023). Sosyal bilimlerde dijitalleşme ve sosyal bilgiler öğretim programına yansıtılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1686-1719.
- (M6) Kurttaş, E. M., & Öteleş, Ü. U. (2021). Ulusal ve küresel kimlik bağlamında sosyal bilgiler eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1115-1168.
- (M7) Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES’18), 109-114.

- (M8) Yıldırım, D., & Çetin, T. (2022). Tarihsel süreçte sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında turizmin yeri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 926-939.
- (M9) Durmuş, E., & Sert, A. E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1177-1193.
- (M10) Sağlam, S., & Yalçınkaya, E. (2022). 4. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında türk cumhuriyetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 413-449.
- (M11) İbrahimoglu, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ve farklı kültürlere yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31(1), 119-152.
- (M12) Öcal, A. & Yakar, H. (2015). 1968-2005 Sosyal bilgiler ders programlarında küresel farkındalık eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 307-327.
- (M13) Karadeniz, O. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında beşerî ve ekonomik coğrafya konularının yeri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 281-296.
- (M14) Akhan, N. E., & Özkan, F. (2021). 1968'den günümüze değişen sosyal bilgiler programlarında ekonomi konularının yeri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 43-62.
- (M15) Usta, M. & Demir, E. (2022). Eğitimde çokkültürlülük: ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler kitapları üzerinden nitel bir inceleme. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (Joshas)*, 6(34).
- (M16) Yeşiltaş, E., & Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- (M17) Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim. *Türk Çalışmaları (Elektronik)*, 9(2), 933-960.
- (M18) Kaya, K. (2019). Yeni sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında turizm kavramı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 173-194.
- (M19) Keskin, S. C., & Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilköğretim 1. kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak "barış" ın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92.
- (M20) Yalçın, A., & Alkar, E. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Ortadoğu ve Orta Asya konularının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 47-66.
- (M21) Sağlam, M., Vural, L., & Akdeniz, C. (2011). Küreselleşmenin Türkiye'deki ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında görülen yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 1-15.
- (M22) Seçgin, F. (2021). Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisine yönelik kazanımların sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları ve ders kitaplarına yansımaları. *The Journal of Social Sciences*, (50), 190-208.
- (M23) Pehlivan Yılmaz, A., & Günel, E. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğretim programlarında değişen ve değişmeyen göç olgusunun incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1713-1749. <https://doi.org/10.17679/inuefd.903588>
- (M24) Kara, H. & Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve deneyim dergisi*, 2(1), 1-28.
- (M25) Akhan, O., & Yalçın, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 23-46.
- (M26) Beldağ, A., & Teymur, N. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında çokkültürlü eğitim: bir içerik analizi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 2(2), 117-129.
- (M27) Topkaya, Y., & Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- (M28) Kaya, M. F., & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.
- (M29) Demir, Y. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının inceleme gezileri açısından değerlendirilmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 146-173.
- (M30) Dere, İ., & Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 212-240.

- (M31) Atıf Çoban, A., & Kavuk, S. (2022). Bölgesel dış ticaret ve uluslararası ilişkiler bağlamında Türkiye'nin özel konumu ve jeopolitiği hakkında öğretmen görüşleri. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(35), 298-320.
- (M32) Balbağ, L. N., & Türkcan, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 8(2), 216-249 <https://doi.org/10.17569/tojqi.270274>
- (M33) Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 255-290.
- (M34) Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşme, küresel eğitim ve küresel vatandaş kavramlarına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 129-155.
- (M35) Akpınar, M., & Kranda, S. (2018). Küresel bağlantılar öğrenme alanındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki etkililiğine yönelik öğretmen görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(1), 112-134.
- (M36) Özdemir, F., & Çelik, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında savaş ve barış kavramlarına yer verilmiş durumları. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 33.
- (M37) Uçar, A. (2023). Küresel ölçekli konuların sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi (Doctoral dissertation), Necmettin Erbakan University.
- (M38) Kurt, N. (2022). Tarihi şahsiyetlerin sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma durumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (M39) Işık Demirhan, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bağlantılar öğrenme alanı kapsamında Türkiye'ye ilişkin algıları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

TÜRKİYE'DE 2002-2023 YILLARI ARASINDA VATANDAŞLIK EĞİTİMİ VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ ALANLARINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN ANALİZİ

AN ANALYSIS OF STUDIES CONDUCTED IN THE FIELDS OF CITIZENSHIP AND DEMOCRACY EDUCATION IN TURKEY BETWEEN 2002-2023

Güler CENDER¹

ÖZ: Bu çalışmada, Türkiye'de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi üzerine yapılmış çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi alanında yapılan doktora, yüksek lisans tezleri ve makaleler incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Kullanılan teknik ise doküman incelemesi tekniğidir. Doküman incelemesi kapsamında, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar ve Dergipark akademik veri tabanları incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda 24 doktora, 47 yüksek lisans tezi ve 104 makale olmak üzere toplamda 175 araştırma incelenmiştir. Veri analizi sürecinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz kapsamında; verilerin yayın yılı, araştırma konusu, yayın türü, araştırma yöntemi, araştırma deseni veri toplama araçları, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri analiz yöntemleri ve incelenen konu dağılımı şeklinde 10 kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi çalışmalarının en fazla yapıldığı yıl 2023, en az 2002 olarak belirlenmiştir. Araştırma konusuna göre vatandaşlık eğitimi demokrasi eğitimine göre daha fazla çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşılan verilerin araştırma türüne bakıldığında araştırma makalelerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Betimsel Analiz, Demokrasi, Demokrasi Eğitimi, Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi

ABSTRACT: The aim of this study was to examine the studies conducted on citizenship and democracy education in Turkey between 2002 and 2023. To this end, doctoral theses, master's theses and articles published on citizenship and democracy education were examined. The method of the study was qualitative research method. In addition, document review technique, one of the qualitative research methods, was used. The document review technique was used to examine literature provided from YÖK National Thesis Center, Google Scholar and Dergipark academic databases. A total of 175 studies including 24 doctoral theses, 47 master's theses and 104 articles were reviewed. Descriptive analysis was conducted to analyze data. The descriptive analysis included the analysis of the data under 10 categories: Publication year, study topic, publication type, research method, data collection tools, sample type, sample size, data analysis methods and distribution of the subjects examined. The present study revealed that the highest number of studies conducted on citizenship and democracy education was recorded in 2023 and lowest in 2002. It was observed that citizenship education was studied more compared to that of democracy. In addition, the number of articles published on the subject was higher than other types of publications.

Keywords: Democracy, Democracy Education, Descriptive Analysis, Citizenship, Citizenship Education

Bu makaleye atf vermek için:

Cender, G. (2024). Türkiye'de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanlarında yapılan çalışmaların analizi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 221-232.

Cite this article as:

Cender, G. (2024). An analysis of studies conducted in the fields of citizenship and democracy education in Turkey between 2002-2023. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 221-232.

¹ Bilim Uzmanı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir /Türkiye, gulercender@gmail.com, ORCID:0000-0002-0305-3437

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, the culture of citizenship and democracy emerges as a lifestyle in societies formed by people who have adopted the understanding of living together. It is known that family, school and the society to which individuals belong are very effective in the formation of citizenship awareness and acquisition of democratic attitudes and behaviors. Individuals' informal education, which begins in the family, reaches a planned and regular level with school life, which is the beginning of formal education. The formation of a modern perception of citizenship and democracy is considered as the result of a qualified education approach. Citizenship and democracy education is indispensable for the formation of a democratic society with citizenship awareness. Citizenship and democracy education is provided within social studies courses at primary and secondary schools. The goals of citizenship and democracy education are clearly set in the social studies curriculum. The main goal of social studies is to raise effective and active individuals with values, skills and attitudes corresponding to the modern age. The active citizenship learning department, which is among the learning departments of the social studies lesson, plays a crucial role in achieving these goals. The goals of citizenship and democracy education are to enable students to express their thoughts easily; to be respectful of different opinions; to think critically; to act sensitively over problems and to develop a notion of living together. In recent years, the number of studies on citizenship and democracy has increased dramatically in Turkey.

Method

The method of this study was qualitative research method. In addition, document review technique, one of the qualitative research methods, was used. The document review technique was used to examine literature provided from YÖK National Thesis Center, Google Scholar and Dergipark academic databases.

Findings

According to the findings of the present study, it was observed that studies on citizenship and democracy education were conducted between 2002 and 2023. When the distribution of these studies was examined, it was found that the highest number of studies on the subject fields were conducted in 2023, 2019 and 2013, and lowest in 2002, 2003 and 2006.

Another finding of the present study was that there was a total of 175 studies on citizenship education and democracy education, of which 104 were on citizenship education and 71 were on democracy education. With respect to the type of studies, research articles had the highest number (n=104) while doctorate theses had the lowest number (24). The most frequently conducted method in these studies was qualitative method (n=115) while the least frequently conducted method was mixed method (n=16). The number of studies using quantitative method was 44.

As for the research design applied in these studies, it was revealed that status design was the most preferred design type in these studies (n=60) while the least preferred types of design were action research (n=4), interview-document review (n=2) and interview-scale (n=2).

An evaluation of the data collection methods used in studies on citizenship education and democracy education showed that document review (27%) was the most frequently used method while R studio (1%), story interpretation (1%) and picture drawing form (1%) were the least used methods.

When the types of samples used in studies on citizenship education and democracy education were examined, it was found that teacher had the highest number (n=64) followed by document (n=45). The least used sample type was parent (n=4).

The distribution of the studies according to sample sizes showed that 0-50 range had the highest ratio (27%) while 251-500 range had the lowest ratio (9%).

A review of the data analysis methods used in studies on citizenship education and democracy education showed that the most frequently used method was content analysis (38%) followed by descriptive analysis (23%), document analysis (23%). Critical discourse analysis (1%) and discourse analysis (1%) were the least used analysis methods.

Finally, it was found that the most frequently studied subject in these studies was view (40%) and that the least studied subjects were skill (2%), evaluation (2%), comparison (2%) and conscience (1%).

Discussion and Conclusion

The present study aimed to determine the general trends of the studies conducted in the fields of citizenship education and democracy education in Turkey between 2002 and 2023 and the following results were found. One of the notable results of the study was that although there had been studies conducted in the field of citizenship education in Turkey in the last twenty years, there have been a dramatic increase in the last six years. This dramatic increase in the last six years resulted from the fact that a new teaching method was initiated in 2018 in social sciences programs and that this new method was updated in 2023. This new method involved citizenship and democracy education under skills, values and capabilities sections. Furthermore, in 2018, there was a focus on effective citizenship. Recent studies have also showed similar studies in the education of citizenship (Akdeniz, 2023; Çiftçi, 2022; Altıntaş and Yenigün 2021; Tangülü and Karakuş 2021). For example, Akdeniz (2023) found that 2021 was the year in which the highest number of studies on citizenship was conducted. Tangülü and Karakuş (2021) reported that the highest number of theses on citizenship education was conducted in 2019 and that there was a decrease in the number of theses on the subject in 2020 compared to 2019. The present study showed that qualitative research method was the most frequently used research method in these studies. It was also found that the research design mostly preferred in studies examined was *status* and *scanning*. Another result of the present study was that most of the studies used *document review* method. The most common sample type used in studies on citizenship education and democracy education conducted in Turkey between 2002 and 2023 was *teacher*, which was followed by *document*. *View* was the most frequently studied subject in studies on citizenship education and democracy education.

GİRİŞ

Modern anlamda vatandaşlık kavramının tanımı köken olarak Fransız Devrimine dayanmaktadır. Avrupa'da göç hareketinin bir sonucu olarak çeşitli milletlerin ortaya çıkması Fransız Devriminin bir sonucudur. Kırsaldan kentsele göç hareketi modern vatandaşlığın doğması ile ilişkilendirilir (Kadioğlu, 2012:169). Vatandaşlık kelimesinin kökeni “*civitas*” ya da “*civis*” bir şehir devletinin üyesi aslında ise Roma Cumhuriyeti'nin bir üyesi anlamına gelmektedir (Smith, 2002: Akt. Karaduman, 2011:11). Vatandaşlık kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmaktadır. TDK'ya göre vatandaşlık: “Yurttaş olma, bir yurttan doğup büyüme veya yaşamış olma durumu” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2021). Vatandaşlık, gerçek kişileri devlete bağlayan hukuksal ve siyasal bağıdır. Başka bir tanım da ise vatandaşlık: Devletin iradesiyle hükümlerini ve şartlarının belirlendiği hukuksal bir statüyü gerçekleştiren gerçek kişiler ile arasında kurulmuş hukuksal bir bağıdır (Çiftçi, 2006:113). Günümüzde, vatandaşlık kavramının değişime uğramasında küreselleşmenin etkisi bulunmaktadır. Yaşanan küreselleşme beraberinde nüfusların ve imgelerin ülkeler arasında hareketliliğini sağlamıştır. Bu durum özel alanlarda yaşanan farklılıkları daha ileri boyutlara getirerek kamusal alanlarda da yaşanmasını hızlandırmıştır. Bu farklılıklar kendini ırk, cinsiyet, dil, etnisite ve dine ilişkin söylemlerde göstermektedir. Vatandaşlık kavramı, 21. yüzyılın başlarındaki değişimi ile ulus devletlerin üstünlüğünün sorgulanması, bölgesel işbirliğinin önemli hale gelmesi, küreselleşme vb. konularda araştırılmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler ile modern vatandaşlık bir yandan insan haklarının önemine vurgu yaparak alanını genişletirken bir yandan da kimlik siyasetine vurgu yaparak da alanını daraltmaktadır (Kadioğlu, 2012:170).

Eğitim yoluyla vatandaş yetiştirme fikri, ilk başlarda Fransız Devrimi ile başladığı düşünülse de aslında eski dönemlerden günümüze her çağda fikir olarak karşımıza çıkmaktadır. Vatandaşlık eğitimi ilk kez Batı toplumlarında Antik-Yunan ve Roma'da, Doğu toplumlarında ise Hint ve Çin medeniyetlerinde görülmektedir. Vatandaşlık eğitiminin köken olarak dayandığı kişiler eski çağlarda; Platon, Aristoteles, Konfüçyüs'e ve yakın dönemlerde ise Rousseau, Diderot'a dayanmaktadır.

Vatandaşlık eğitimi, demokratik bir toplumda vatandaşların sahip olmaları gereken beceri, değer ve bilgileri kazandırma çabasıdır. Vatandaşlık eğitiminin amaçları arasında yer alan vatandaşa yaşadığı toplumun politik sistemine katılım yollarının öğretilmesidir (Kuş, 2020: 28-29). Unesco (2010) göre vatandaşlık eğitimi,

“çocukların erken yaşlardan itibaren üyesi olduğu toplum ile ilgili kararlara katılan, açık fikirli ve aydınlanmış vatandaşlar haline getirmek için eğitmek olarak ifade edilmektedir.”

Unesco (2010)'a vatandaşlık eğitimi üç ana temel amacı etrafında toplanmıştır. Bu amaçlar: Yönetim kurumlarını tanıma ve yönetim, bireysel ve toplumsal sorumluluk duygusunu benimseme, eleştiri yapma ve yargılama becerisini öğrenme (Unesco, 2010:16). Hak ve sorumluluklarını bilen, devlete hukuk bağı ile bağlı olan vatandaşların gerçek bir vatandaş olma özelliğini kazanması vatandaşlık eğitimi ile mümkündür. Ayrıca vatandaşlığın temel amacı vatandaşlara, kişi ile toplum arasında var olan ilişkileri ve

bu ilişkilerin doğurduğu sorumluluklarını ve yükümlülüklerini aşılacaktır (Altunya, 2003:4). Geleneksel vatandaşlık eğitimi, devlete ve ulusuna kuvvetli bağlarla bağlanmış vatandaşlar yetiştirmeyi, edilgen, uyumlu, otoriteye bağlı vatandaşlar olmalarını, siyasal sistemleri sadece teoride öğretildiği bir sistemdir. Modern vatandaşlık eğitimi ise daha demokratik, insan haklarına yer veren bir anlayışa sahip, aktif vatandaşlığı teşvik eden, ortak karar alma sürecinde öğrencilere imkanlar sunulan, öğrencilerin hukukun üstünlüğü ve insan hakları konularını özümsemesini sağlayan, demokratik bir sistemdir. Modern vatandaşlık eğitimi kapsamında akademik alan yazında beş farklı vatandaşlık eğitimi yaklaşımları tespit edilmiştir. Bu beş yaklaşımı şu şekilde sıralayabiliriz:

- Çok kültürlü vatandaşlık eğitimi
- Eleştirel vatandaşlık eğitimi
- Post yapısalcı vatandaşlık eğitimi
- Hümanist vatandaşlık eğitimi
- Demokratik vatandaşlık eğitimi (Şen, 2019:3-4).

Günümüzde çağımıza en uygun yönetim şekli demokrasidir. Demokrasi veya demokratik rejim modern vatandaşlık eğitiminin temel amacıdır. Demokrasi aktif vatandaş olmayı ve sorumluluk almayı kapsar (Kuş, 2020: 30). Demokrasi terimi, ilk kez Antik Atina’da kullanılmıştır. Demokrasinin kelime anlamı halk “*demos*” ile egemenlik “*kratos*” sözcüklerden oluşmaktadır. Demokrasi halkın kendi kendini yönetmesi ve siyasal iktidar üzerinde egemenliğinin olmasıdır. İlk zamanlarda demokrasi sadece siyasal yönetimleri kapsarken, zamanla yaşanan değişim ve gelişmeler ile birlikte toplumsal hayat ile bireylerin tutum ve davranışlarını da kapsar hale gelmiştir (Dewey, 2010).

Vatandaşlık eğitiminin temel amacı; toplumsal birtakım kuralları birey tarafından benimsenmesi, bireylerin topluma adaptasyon sağlama açısından onlara kolaylıklar sunması, hoşgörü, toplumsal fayda, uzlaşma vb. değerlerin kazanılması açısından, toplumda birlik ve beraberlik duygusunun bireylere verilecek vatandaşlık eğitimi ile sağlanmaktadır (Akbaş, 2015). Ayrıca vatandaşlık eğitimi ile bireyler işbirliği, birlikte yaşama ve farkındalıklara daygı duyma açısından da bilinçli bir vatandaş olacaktır. Bu durumda toplumda farkındalık değil de işbirliği, toplumsal birliktelik sağlanmış olacaktır (Kuş, 2020:30).

Demokrasi eğitiminin eğitim programında yer almasında öncelikle göz önünde bulundurulması gereken bazı hususlar vardır. Bu hususlardan bazıları; içeriğin toplumun ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması, demokrasi bilincinin eğitim süreci boyunca öğrenciyi kazandırılmasıdır. Ayrıca içerik hazırlanırken farklı demokratik ülkelerin bu konulardaki uygulamaları ve program içerikleri incelenmelidir. Bu doğrultuda hem farklı bakış açıları edinmek hem de demokrasi eğitiminde bilinç oluşturma açısından önemlidir (Dündar ve Ekici, 2019;71).

Bu çalışmada, Türkiye’de vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanında yapılan çalışmaların kapsamlı eğilimlerini belirlemek olarak amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle şu araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

- Türkiye’de vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi konularındaki çalışmaların yayın yılına ve yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
- Bu konularda 2002-2023 yılları arasında ağırlıklı olarak çalışılan konular nelerdir?
- Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi çalışmalarında kullanılan örneklem türü ve örneklem büyüklüğü nasıldır?
- Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi çalışmalarında kullanılan araştırmaların konu dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkiye’de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış çalışmaların incelenmesine yönelik nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacının var olan olguları ve durumları bilgi ve deneyimleri yoluyla anlamlandırması ve yorumlamasıdır. Nitel araştırmada genellikle olaylar arasında bulunan ilişkiler doğrultusunda kuram ve hipotez geliştirmek amaçlanır (Büyüköztürk, vd. 2018:13).

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi kavramları aynı kavram olarak algılanabilmektedir. Ancak bu iki kavram arasında bazı farklılıklar yer almaktadır. Vatandaşlık eğitimi genel bir çerçeveyi oluştururken, vatandaşlık eğitiminin yaklaşımları arasında yer alan demokrasi eğitimi ise bu genel çerçevenin bir alt yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman İncelemesi, araştırma konusu doğrultusunda olgu ya da bir olgular bütünü kapsamında amaca uygun bilgileri barındıran yazılı dokümanların analizidir. Nitel araştırma yöntemi içerisinde sadece doküman incelemesi tekniği kullanılarak veri toplanabileceği gibi doküman incelemesi tekniği ile birlikte diğer tekniklerde kullanılarak veriler toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187).

Veri Kaynakları

Bu çalışmada veri kaynağı olarak, Türkiye’de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanında yapılmış doktora ve yüksek lisans tezleri, hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleler kullanılmıştır. Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların eğilimlerini belirlemek için tezler ve makaleler belirlenmiş olan ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Veri kaynaklarına, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark ve Google Scholar akademik veri tabanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Yapılan tüm taramalar internet üzerinden bu veri tabanları taranarak gerçekleştirilmiştir. Veri kaynakları Türkiye’de yayınlanmış, Türkçe yazılan ve 2002- 2023 yıllarını kapsayan çalışmalar ile sınırlı tutulmuştur.

Çalışmada, doküman incelemesi yöntemi ile yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılan veri kaynakları şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın veri kaynakları

Verilerin Kodlanması

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi çalışmalarını araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda taranmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda matris oluşturulmuştur. Matris oluşturulma sürecinde çalışmalardaki benzer matrisler incelenmiştir. Araştırmada oluşturulan matriste; araştırma konusu, yayın yılı, yayın türü, veri toplama araçları, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi, örneklem türü, veri analiz yöntemleri ve araştırma konularının dağılımı başlıklarına yer verilmiştir. Tablo 1 ‘de veri toplama sürecinde kullanılan matris örnekleri gösterilmiştir.

Tablo 1.

Veri toplama sürecinde kullanılan matris örnekleri

Yayın Yılı	Araştırma Konusu	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Veri Toplama Araçları	Örneklem Türü	Örneklem Büyüklüğü	Veri Analiz Yöntemleri	Araştırma Konularının Dağılımı
2019	Vatandaşlık Eğitimi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Tarama	Ölçek	Öğrenci	251- 500	Betimsel Analiz	Düzyey
2023	Demokrasi Eğitimi	Doktora Tezi	Karma	Tarama - Durum	Ölçek – Görüşme Formu	Öğretmen	501+	Betimsel – Faktör Analizi	Düzyey - Görüş

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili Türkiye’de 2002-2023 yılları arasında yapılan doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale türlerinden toplamda 175 çalışma betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, bir araştırma sürecinde elde edilen verilerin belirlenen

temalar doğrultusunda özetlenip, yorumlanarak neden sonuç ilişkisi ile analiz edilerek anlamlandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018)

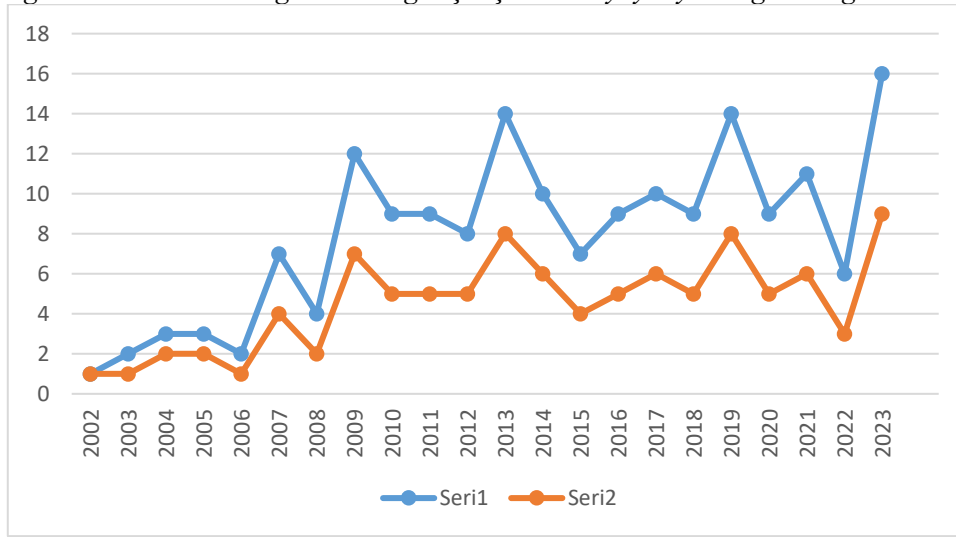
Araştırmacı tarafından geliştirilen matrise uygun olarak araştırmanın genel özellikleri doğrultusunda betimsel analiz tekniği ile veri kaynakları teker teker incelenerek araştırmanın amacı doğrultusunda kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından incelenen veri kaynakları bilgisayar ortamında Excel programına oluşturulan matrise uygun olarak kodlanmıştır. Ulaşılan verilerin analizi aşamasında SPSS 22.0 programı ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda kategorilerin kişi sayısı (n) ve yüzde (%)’leri çıkartılarak bulgulara ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırma konusu kapsamında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanındaki çalışmalar 10 tema altında toplanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde vatandaşlık ve demokrasi eğitimi konulu Türkiye’de yapılan çalışmalar çeşitli unsurlar açılardan incelenmiş ve şu bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2.

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların yayın yılına göre dağılımı



Tablo 2 incelendiğinde, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların 2002-2023 yıllarında yapılmıştır. Grafik incelendiğinde konu alanları ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu 2023 (%9), 2019 (%8) ve 2013 (%8) yıllarında, en az ise 2002 (%1), 2003 (%1) ve 2006 (%1) yıllarında araştırıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma konusuna göre dağılımı

Araştırma Konusu	n	%
Vatandaşlık Eğitimi	104	59
Demokrasi Eğitimi	71	41
Toplam	175	100

Tablo 3 incelendiğinde, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların konu dağılımı açısından, vatandaşlık eğitimi konusunda (%59), demokrasi eğitimi konusunda ise (%41) olmak üzere toplamda 175 çalışmadan oluşmaktadır.

Tablo 4.

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma türüne göre dağılımı

Araştırma Türü	n	%
Doktora Tezi	24	14
Yüksek Lisans Tezi	47	27
Makale	104	59
Toplam	175	100

Tablo 4'te, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma türüne göre oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre yapılan çalışmaların en yüksek oranda araştırma makalesi (%59), en az oranda ise doktora tezinden (%14) oluşmaktadır.

Tablo 5.

Araştırmacıların kullandıkları araştırma yöntemleri

Araştırma Yöntemi	n	%
Nitel	115	66
Nicel	44	25
Karma	16	9
Toplam	175	100

Tablo 5 incelendiğinde, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre yapılan çalışmalarda, büyük oranda nitel yöntemlerin (%66), en az oranda ise karma yöntemlerin (%9) kullanıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra nicel yöntemlerin oranı ise (%25)'tir.

Tablo 6.

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı

Araştırma Deseni	n	%
Betimsel	22	13
Tarama	38	22
Durum	60	34
Görüşme	19	11
Olgubilim	13	7
Deneysel	11	6
Eylem	4	2
Görüşme - Doküman İncelemesi	2	1
Görüşme - Ölçek	2	1
Diğer	4	4
Toplam	175	100

Tablo 6 incelendiğinde, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma desenine göre oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre yapılan çalışmalarda, büyük oranda durum (%34) ve tarama (%22) desenlerinin kullanıldığı, en az oranda ise görüşme- doküman incelemesi (%1), görüşme-ölçek (%1) ve eylem araştırması (%2) desenlerinin kullanılmıştır.

Tablo 7.

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	n	%
Doküman İncelemesi	48	27
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	24	14
Görüşme Formu- Ölçek	10	6
Ölçek	24	14
Anket	14	8
Görüş	21	12
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu- Ölçek	3	2
Görüşme Formu	9	5
Öntest- Sontest	7	4
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu- Doküman	6	3
Ölçek- Doküman	1	1
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu- Gözlem	1	1
Metafor Geliştirme	3	2
RStudio	1	1

Tablo 7 devamı...

Veri Toplama Aracı	n	%
2NFormu-Gözlem-Görüşme- Günlük- Çalışma Kağıtları-Öz değerlendirme formu	1	1
Hikaye Yorumlama	1	1
Resim çizme formu	1	1
Toplam	175	100

Tablo 7 incelendiğinde, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların veri toplama araçlarına göre oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre yapılan çalışmalarda *tek veri toplama aracının* kullanıldığı çalışmalar, *iki farklı veri toplama aracının* kullanıldığı çalışmalar ve *üç ve daha fazla veri toplama aracının* kullanıldığı çalışmaların tercih edildiği anlaşılmaktadır. Buna göre yapılan çalışmalarda tek veri toplama aracının kullanıldığı çalışmalarda büyük oranda doküman incelemesi (%27), en az oranda ise R Studio (%1), hikaye yorumlama (%1), resim çizme formu (%1) dir. İki ve iki farklı veri toplama aracının kullanıldığı araştırmalarda büyük çoğunlukla görüşme formu- ölçek (%6), en az oranda ise ölçek-doküman (%1) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu- gözlem (%1) tercih edilmiştir. Ayrıca üç ve daha fazla veri toplama aracının kullanıldığı çalışmaların ise en az orana sahip olan yarı yapılandırılmış görüşme formu- gözlem (%1) ve 2nformu-gözlem-görüşme-günlük- çalışma kağıtları-öz değerlendirme formu (%1) olarak tercih edilmiştir.

Tablo 8.

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların örneklem türüne göre dağılımı

Örneklem Türü	n	%
Öğretmen	64	37
Öğretmen adayı	15	9
Öğrenci	26	15
Doküman	45	26
Kuramsal	14	8
Öğretmen ve öğretmen adayı	7	4
Veli	4	2
Toplam	175	100

Tablo 8 incelendiğinde, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların örneklem türüne göre oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre yapılan çalışmalarda çalışma grubu bakımından oran olarak en fazla öğretmen (%37) ve doküman (%26), en az oranda ise veli (%2) tercih edilmiştir.

Tablo 9.

Araştırmacıların kullandıkları örneklem büyüklükleri

Örneklem Büyüklüğü	n	%
0-50	48	27
51-100	17	10
101-250	17	10
251-500	16	9
501+	18	10
Teorik	18	10
Doküman İncelemesi	41	23
Toplam	175	100

Tablo 9 incelendiğinde, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre yapılan çalışmaların örneklem büyüklüğü açısından en fazla 0-50 aralığında (%27) ve doküman incelemesi (%41), en az oranda ise 251-500 aralığında (%9) örneklemelerin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 10.

Araştırmacıların kullandıkları veri analiz yöntemleri

Veri Analiz Yöntemleri	n	%
Betimsel	41	23
Faktör Analizi	6	3
İçerik Analizi	66	38
İhtiyaç Analizi	10	6
Doküman Analizi	40	23
Eleştirel Söylem Analizi	1	1
Betimsel –İçerik Analizi	5	3
Tematik Analiz	4	2
Söylem Analizi	2	1
Toplam	175	100

Tablo 10 incelendiğinde, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre yapılan çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak büyük çoğunlukta içerik analizi (%38), betimsel (%23) ve doküman (%23), en az oranda ise eleştirel söylem analizi (%1) ve söylem analizi (%1) tercih edilmiştir.

Tablo 11.

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitiminde çalışılan konuların dağılımı

Konuların Dağılımı	n	%
Algı	38	22
Tutum	11	6
Görüş	70	40
Beceri	3	2
Düzye	9	5
Bilinç	2	1
Değerlendirme	4	2
Karşılaştırma	4	2
Diğer	34	19
Toplam	175	100

Tablo 11 incelendiğinde, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların sıklıkla çalışılan konuların dağılımına göre oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre yapılan çalışmalarda büyük çoğunlukta *görüüş* (%40), en az oranda ise bilinç (%1), beceri (%2), değerlendirme (%2) ve karşılaştırma (%2) konuları çalışılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmada, Türkiye’de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanlarında yapılan çalışmaların genel kapsamını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye’de 2002-2023 yılları arasında yapılan çalışmaların analizleri sonucunda şu sonuçlar tespit edilmiştir:

Çalışmanın önemli sonuçları arasında ilk sırada; yurt içinde son yirmi yılda, vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaların yer aldığı ancak son altı yılda bu alanda yapılan çalışmaların arttığı görülmüştür. Vatandaşlık eğitimi alanında son altı yıldaki artış oranının nedeni olarak; sosyal bilgiler öğretim programında 2018 yılında yeni öğretim programının uygulanmaya başlanması ve 2023 yılında ise bu öğretim programında güncellenmenin olmasıdır, dolayısıyla vatandaşlık ve demokrasi eğitimi alanlarında öğrenme alanları, beceri, değer ve yetkinlikler kısmında yer verilmesidir. Ayrıca 2018 sosyal bilgiler öğretim programı içeriğinde yer alan “*etkin vatandaşlık*” olarak belirlenen öğrenme alanı içeriğinde etkin vatandaş kavramına yer verilmesidir. Son yıllarda vatandaşlık eğitimi alanında yapılan bazı çalışmaların da yakın sonuçlara ulaştıkları görülmektedir (Akdeniz, 2023; Çiftçi, 2022; Altıntaş ve Yenigün 2021; Tangülü ve Karakuş 2021).

Örneğin; Akdeniz (2023), literatür incelemesi çalışmasında en çok vatandaşlık alanında yapılmış makale çalışmasının 2021 yılına ait olduğu tespit etmiştir. Çiftçi (2022), çalışmasında 2019 yılında vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaların diğer yıllardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altıntaş ve Yenigün (2021) çalışmalarında 2018, 2019 ve 2020 yıllarında vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmalarda önceki yıllara oranla kayda değer bir artış olduğunu tespit etmiştir. Tangülü ve

Karakuş (2021) çalışmasında yıllara göre incelenen tezler kapsamında en fazla vatandaşlık eğitimi alanında yapılmış tezlerin 2019 yılında olduğunu belirtirken, 2020 yılında ise çalışılan tezlerde 2019 göre düşüşün olduğunu belirtmiştir.

Demokrasi eğitimi alanında yapılan çalışmaların özellikle 2012 yılı sonrasında büyük oranda bir artışın olmasının nedeni olarak: Ülkemiz’de “*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi*” dersinin 2012 yılında hazırlanan taslak program ile dersin adının ve kapsamının “*İnsan Hakları ve Yurttaşlık ve Demokrasi*” şeklinde değiştirilmesidir. 2013’te ilkökul 4. sınıfta “İnsan Hakları ve Yurttaşlık ve Demokrasi” zorunlu yeni bir dersin kapsamına alınmasıdır. Şahin (2021) demokrasi eğitimi alanındaki çalışmasında bu araştırma ile benzer sonuca ulaşmıştır. Araştırmasında 2012-2013 yıllarında demokrasi eğitimi alanında yapılan çalışmalarda önemli ölçüde artışın olduğunu ifade etmiştir. Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili Türkiye’de akademik çalışmaların sayısal olarak arttığı dönemlerin, ders programlarının hazırlanması veya bu programların güncellenerek tekrardan uygulanmaya başlandığı tarihlere bir paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma konusuna göre dağılımları incelendiğinde belirlenen yıl aralığında Türkiye’de belirlenen veri kaynakları üzerinden yapılan araştırmada vatandaşlık eğitimi konusunun demokratik eğitim konusuna göre daha fazla çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun vatandaşlık eğitiminin demokrasi eğitimi de kapsayan bir yapıda olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Çalışma sonucuna göre Türkiye’de vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi konularındaki çalışmaların belirlenen yıl aralığında daha fazla akademik makale çalışmalarının yer aldığı dikkati çekmiştir. Bu doğrultuda doktora tezi ve yüksek lisans tez çalışmalarının da akademik makale çalışmalarına oranla daha sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuca literatürde paralellik gösteren araştırmalar yer almaktadır: (Kuş ve Yakar, 2017; Şahin, 2021). Kuş ve Yakar (2017) Türkiye’de vatandaşlık ve demokrasi eğitimi alanlarındaki eğilimleri inceledikleri çalışmalarında, araştırma türü olarak en fazla araştırma makalesine ulaştıklarını diğer araştırma türlerinin ise araştırma makalesine göre daha az olduğunu vurgulamışlardır. Şahin (2021) Türkiye’de demokrasi eğitimi konusunu incelediği çalışmasında belirtilen araştırma türünün yalnızca makale türünde çalışmalar olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmanın sonucu doğrultusunda, araştırmacıların kullandıkları araştırma yöntemleri bakımından ulaşılan sonucun *nitel araştırma yöntemlerinin* diğer yöntemlere göre daha fazla olduğu vurgulanmıştır. Akdeniz (2023) literatür incelemesi çalışmasında bu araştırma sonucu doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinin bu vatandaşlık eğitimi konusunda diğer yöntemlere göre büyük farkla tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kuş ve Yakar (2017) vatandaşlık ve demokrasi eğitimi konu alanlı içerik analizi çalışmalarında da nitel araştırma yöntemlerinin diğer yöntemlere göre büyük çoğunlukla tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak da nitel araştırma yöntemlerinin yapısı gereği araştırmaların içeriğine uygun olarak derinlemesine ve açıklayıcı bilgiye ulaşmak açısından daha fazla tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Çiftçi (2022) vatandaşlık eğitimi konusunda Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında yüksek lisans tezlerini incelediği çalışmasında, bu araştırmada ulaşılan sonucun aksine daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Tangülü ve Karakuş (2021) çalışmalarında araştırma yöntemi olarak daha çok karma yöntemlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmışlardır. Araştırma sonucunda karma araştırma yöntemlerinin diğer türlere göre oldukça az tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın araştırma deseni açısından ulaşılan sonuçlara göre incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda *durum* ve *tarama* desenlerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşılan sonuçlar doğrultusunda az oranda kullanılan desen türleri olarak da görüşme- doküman incelemesi, görüşme-ölçek ve eylem araştırması olduğu vurgulanmıştır.

Türkiye’de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanında incelenen araştırmaların veri toplama araçları açısından incelendiğinde çalışmalarda tek veri toplama aracı, 2’li veri toplama aracı ve 3’lü ve daha fazla şeklinde veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalar tercih edilmiş bulunmaktadır. Çalışmaların büyük çoğunluğunda tekli veri toplama aracı olan *doküman incelemesinin* tercih edildiği diğer veri toplama aracı türlerinin ise daha az oranda kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye’de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimine ile ilgili yapılmış çalışmaların örneklem türünde büyük çoğunluğunda *öğretmenler* tespit edilmiştir. Ayrıca büyük oranda tercih edilen örneklem türünün *doküman* olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada en az oranda tercih edilen örneklem türü olarak ise *veli* olduğu görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da bu sonuca benzer sonuçlar tespit edilmiştir: Akdeniz,2023; Tangülü ve Karakuş, 2021; Altıntaş ve Yenigül, 2021; Çetinkaya ve Kınca, 2015; Kuş 2012, Kuş, 2024).

Örneğin, Akdeniz (2023), çalışmasında makalelerde veri kaynağı olarak büyük çoğunlukta öğretmenlerin tercih edildiğini ve velilerin ise çok az katılım sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Tangül ve Karakuş (2021) çalışmalarında örneklem grubu olarak en fazla öğretmenlerin tercih edildiğini ifade etmiştir. Altıntaş ve Yenigül (2021) Türkiye’de vatandaşlık eğitime yönelik çalışmalarında yine örneklem grubu olarak yüksek lisans tezlerinde öğretmenlerin büyük çoğunlukta olduğu sonucuna varmışlardır. Çetinkaya ve Kıncal (2015) çalışmalarında demokrasi eğitiminin bireylere başarılı bir şekilde verilmesinde ailenin, okulun ve öğrencilerin işbirliği çerçevesinde gerçekleşeceği vurgulanmaktadır. Bu nedenden ötürü örneklem türü açısından çalışmalarda velilerin de yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Kuş (2012) demokrasi eğitiminin önemli bileşenleri arasında önemli bir yere sahip olan ailenin ve toplumun diğer özelliklerinin de örneklem türü olarak kullanılması gerektiği yönünde açıklama yapmıştır. Kuş (2024), Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin bakışı çalışmasında; ebeveynlerin ve öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde ulusal kimlik konusunun önemine vurgu yapıldığını ve ulusal kimliğin sunumlarında farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca vatandaşlık eğitiminin amacına ulaşabilmesi için önemli unsurun hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmeleri olarak ifade etmiştir. Böylece öğrencilerin sadece ulusal kimliklerini değil hoşgörülü bir şekilde kültürel çeşitliliği de anlamaları gerçekleşecektir.

Çalışmanın sonucuna göre vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanındaki incelemelerin örneklem büyüklüğü açısından en çok 0-50 aralığında, doküman olarak tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün düşük aralıkta olma nedenleri arasında nitel yöntemlerin büyük çoğunlukla tercih edilmesi ve genellikle doküman incelemesi yöntemlerinin kullanılması olarak vurgulanmıştır. Kuş ve Yakar (2017)’ye göre örneklem büyüklüğünün 50 ve altı olarak tespit edilmiştir.

Türkiye’de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitime ile ilgili yapılmış çalışmaların veri analiz yöntemleri açısından içerik analizi büyük çoğunlukta tercih edilirken, betimsel analiz ve doküman analiz yöntemlerinin de tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada eleştirel söylem analizi ve söylem analizlerinin de düşük oranda tercih edildiği vurgulanmıştır. Kuş ve Yakar (2017) vatandaşlık ve demokrasi eğitimi konu alanlı içerik analizi çalışmalarında ulaştıkları sonuç çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre içerik – betimsel analiz yöntemlerinin diğer yöntemlere göre daha fazla kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Türkiye’de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitime ile ilgili yapılmış çalışmaların çalışılan konular açısından görüşlerin diğer konulara oranla daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada az sayıda beceri, değerlendirme ve karşılaştırma konularının çalışıldığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç ile benzer sonuca ulaşılan bir çalışmada Kuş ve Yakar (2017) tarafından vatandaşlık ve demokrasi eğitimi konu alanlı içerik analizi çalışmadır. Bu çalışmada incelenen çalışmalarda konu dağılımı olarak görüşlerin olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

- Bu çalışma yalnızca Türkiye’de yapılan çalışmaları içermektedir, bu konularda yapılan yabancı çalışmalarda incelenip, karşılaştırmalar yapılabilir.
- Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanlarında daha çok nitel yöntemlerin ağırlıklı çalışıldığı görülürken, karma yöntemlere de ağırlık verilebilir.
- Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi bireylere aile ve toplumsal çevresi tarafından rehberlik yapılarak verilebilir.
- Vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi konularında farkındalık sağlamak adına; aile, öğretmen, okul yönetimi, meslek kuruluşları vb. çevreler arasında işbirliği gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2015). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde (s.343-390). Pegem: Ankara.
- Akdeniz, N. (2023). *Sosyal Bilgilerde Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Sistematik Bir Literatür İncelemesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Altıntaş, İ. ve Yenigül, Ç. (2021). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Alanında Vatandaşlık Eğitime Yönelik Yapılan Nitel Araştırmaların Analizi (2010-2020). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi*. (58). 522-544.
- Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara, Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. s.13. Ankara: Pegem Akademi.

- Çetinkaya, Ç. ve Kıncal, R. Y. (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların demokrasi eğitimi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Çiftçi, A. (2006). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Gündüz.
- Çiftçi, R. (2022). *2010-2020 Yılları Arasında Türkiye’ de Vatandaşlık Eğitimi ve Öğretimi Alanında Yapılmış Yüksek Lisans Tez Çalışmalarının Konu Alanı Ve Metodolojik Olarak İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi. Manisa.
- Dewey, J. (2010). Günümüzde Eğitim. J. Ratner (Editör), B. Ata ve T. Öztürk (Çev. Editörleri). *Günümüz Dünyasında Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. H. Çalışkan). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci, Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyleri ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık Ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kamu ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39 (39) 356-383.
- Dündar, R. ve Ekici, Ö. (2018). Ortaokullarda Demokrasi Eğitimi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Dergisi*, (34), 70-82.
- Hürfikir, Y. (2004). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinin Demokrasi Eğitimindeki Yeri: Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kadioğlu, A. (2012). *Vatandaşlığın Dönüşümü Üyelikten Haklara*. İstanbul: Metis.
- Karaduman, H. (2011). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Ortamdaki Tutumlarına Etkisi ve Öğrenme Öğretme Sürecine Yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kuş, Z. (2020), *Türkiye’de ve Dünya’da Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Kuş, Z. (2024). Teachers and Parents Perspectives on Citizenship Education in Turkey: Consensus and Disagreements. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19 (2).
- Kuş, Z. ve Yakar, H. (2017). Türkiye’de Demokrasi Eğitimi Alanında Yapılan Araştırmalarda Eğilim: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 486-513.
- Şahin, B. (2021). *Türkiye’de Demokrasi Eğitimi Konusunda 2000-2020 Tarihleri Arasında Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık Eğitiminde Değişiklik ve Süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Nasıl bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 7 (1). 1-28.
- Tangülü, Z. ve Karakuş, A. (2021). Sosyal Bilgiler Alanında Vatandaşlık Eğitimi Konuları Üzerine Yapılan Tezlerin Eğilimleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2).399-417.
- Unesco, (2010). *Citizenship Education*. Unesco: http://www.unesco.org/education/tlsf/docs/module_7.doc
Son erişim tarihi:11.04.2024.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Türkiye: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI

EXAMINATION OF THE STUDIES CONDUCTED ON SUSTAINABILITY IN SOCIAL STUDIES EDUCATION: A META SYNTHESIS STUDY

Burcu KAYMAK¹, Ayşe TOSUN²

ÖZ: Dünyamızda iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi, kirlilik gibi sorunların artış göstermesi sonucunda ekosistem üzerindeki tehdit de giderek artmaktadır. Yaşanılan bu olumsuz şartlar göz önünde bulundurulduğunda, sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınmaya olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Bu çalışmada meta sentez yöntemi kullanılarak Türkiye’de 2013-2023 yılları arasında sürdürülebilirlik ve sosyal bilgiler başlığında gerçekleştirilen eğitim araştırmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili literatür incelenerek Yök Tez Merkezi, TR Dizin, Google Akademik ve Dergi Park veri tabanında “sosyal bilgiler” ve “sürdürülebilirlik” kavramları ile taramalar yapılmıştır. Ulaşılan toplam 85 çalışmanın meta sentez süreci detaylı olarak belirtilmiş, meta sentezi gerçekleştirilen 15 çalışma meta analiz yolu ile analiz edilmiştir. 2013-2023 yılları arasında araştırma makalelerinin tezlere göre daha fazla olduğu, araştırmalarda çeşitli araştırma yöntemlerinin (tarama, gömülü teori, karma desen, olgubilim, ilişkisel araştırma vb.) tercih edildiği, veri toplama araçları arasında genellikle dokümanların kullanıldığı ve uygulamadan ziyade teorik yayınların daha fazla olduğu görülmüştür. Bu kapsamda uygulamaya yönelik çalışmalara öncelik verilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: sosyal bilgiler, meta sentez, sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma

ABSTRACT: As issues such as climate change, resource depletion, and pollution continue to escalate globally, the threat to ecosystems is increasingly exacerbated. Considering these negative conditions, interest in sustainability and sustainable development is increasing day by day. In this study, it was aimed to examine the educational research conducted under the title of sustainability and social studies in Turkey between 2013 and 2023 by using the meta synthesis method. For this purpose, the relevant literature was examined and searches were made in the YÖK THESIS, TR Index, Google Academic and Dergi Park databases with the concepts of "social studies" and "sustainability". The meta-synthesis process of a total of 85 studies was specified in detail, and 15 studies for which meta-synthesis was performed were analyzed through meta-analysis. Between 2013 and 2023, there were more research articles than theses, various research methods (scan, grounded theory, mixed design, phenomenology, relational research, etc.) were preferred in research, documents were generally used among data collection tools, and theoretical publications were more common than practical. It has been observed that . In this context, it is recommended to prioritize implementation-oriented studies.

Keywords: social studies, meta-synthesis, sustainability, sustainable development

Bu makaleye atf vermek için:

Kaymak, B.ve Tosun, A. (2024). Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir meta sentez çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 233-253.

Cite this article as:

Kaymak, B.&Tosun, A. (2024). Examination of the studies conducted on sustainability in social studies education: A meta synthesis study, *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 233-253.

¹ Dr. Sosyal Bilgiler Eğitimi, Antalya/Türkiye, bburcukaymak@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0551-584X

² Dr. Sosyal Bilgiler Eğitimi, Muğla/Türkiye, aysetosun0948@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4813-3470

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

While teaching sustainability through education can start from an early age, the social studies course should not be ignored, where this education can be given with an interdisciplinary approach, making inferences, cause-effect connection and incorporating the critical thinking system into the process. The aspect of the social studies course that adopts an interdisciplinary approach brings this course to the fore in line with the goals and objectives of sustainable education (Gulikers and Oonk, 2019). Sustainable development-oriented education aims to instill awareness, inform and create behavioral change, which are three basic functions (Şengül, 2001). In the social studies course, in addition to transferring knowledge, it is an indication that this course is compatible with sustainability education, as it provides sensitivity in line with the aims and objectives of the social studies course, in accordance with the teaching of values and skills, and accordingly provides the desired behavioral change. On the other hand, as stated by Acar (2021), the inclusion of sustainable development approach goals in the social studies program content as a part of multidisciplinary areas of the social studies course such as geography, psychology, politics, philosophy and civics, means that this concept is included in social studies. Caused it to occupy a large space; It has shown that sustainability and sustainable development have an important place in the social studies course based on the disciplines it includes. Feinstein and Kırchgasler (2014) state that science and social studies educators should provide this education in systematic collaboration in order to be realistically and strongly prepared for the sustainable challenges of the future. Dere and Çinikaya (2023) stated that since sustainability will be taught by science and social studies teachers, the outcomes should be taught by associating them with the outcomes of these two courses. Although the subject of sustainability is related to the social studies course, Tanrıverdi (2009) and Aktaş (2019) also stated that the social studies course is not sufficiently associated with the subject of sustainability and emphasized the deficiency at this point.

When sustainable development goals are examined, these goals are; It seems to be related to the disciplines of politics, economics, geography, history, citizenship and sociology. Although the overlap with social studies disciplines can be diversified depending on the content of these sustainable development goals; For example, although climate action SDG13 is a target included in a geography target, it can also be included in the policy category because it also requires a climate action policy. In fact, it has been seen that sustainable development goals are inherently linked to politics, which is a sub-discipline of social studies, in a higher discipline dimension.

When the literature is examined, although there are publications examining the studies on education and sustainability (Yıldırım, 2020; Özerdinç, Kızılay, & Hamalosmanoğlu, 2022), no study was found that evaluated the studies prepared specifically on the subject of social studies and sustainability. Considering that the social studies course is directly linked to the concept of sustainability, this study is thought to be important to examine academic publications (theses and articles) on sustainability and social studies in order to evaluate the current situation and present it with concrete data.

Method

This study aims to examine and analyze how educational research conducted under the title of sustainability and social studies in Turkey between 2013 and 2024 was handled. In this study, a meta-synthesis research model, one of the qualitative research methods, was used to examine the diversity of studies on sustainability in the field of social studies education and to discuss the findings regarding their purpose, scope, content and methods. Meta synthesis research model; It involves the process of interpreting and organizing the findings of similar qualitative studies and then separating them into themes (Polat and Ay, 2016).

In this study, document review was used to collect data. Document review; It involves examining written materials for information about the phenomenon or facts intended to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2013). According to Karasar (2005), document analysis refers to finding and reading sources for a specific purpose and then taking notes and evaluating them. In this regard, searches on social studies and sustainability were made under the title of "education and training" in the YÖK thesis database, and with the concepts of "social studies" and "sustainable" using the "advanced scanning" feature in TR Index, Google Scholar and Dergi Park databases. During the examination of the publications found in the databases in the study, some criteria were determined for the studies to be included and excluded in the

meta-synthesis process. As a result of the scans, 85 publications were reached in line with the publication titles and abstracts of the publications. In the first review, 38 studies that were not related to the research topic were excluded and the remaining 47 publications were examined. Among these studies; Among these publications, where only theses and articles were included in the analysis, a total of 9 studies that were not in the 2013-2023 year range and were identical copies were excluded. In the third step, the abstracts of 38 studies were examined in detail, and since only qualitative and mixed studies were included in the study due to the nature of meta-synthesis, 17 studies with a quantitative pattern were excluded. In the fourth step, the contents of 21 studies were examined in detail and 6 publications that were not directly related to social studies and sustainability were excluded, and a total of 15 studies were included in the meta synthesis. The data obtained in the study were analyzed with thematic analysis. According to Braun & Clarke (2006), thematic analysis is the identification, analysis and reporting of themes within the data. Therefore, thematic analysis is used as a basic method in qualitative analysis because it provides the researcher with a skill. Therefore, it is a useful and flexible analysis method.

Findings and Conclusion

In line with the findings, it has been observed that the studies carried out within the framework of sustainability in social studies education have increased over time. However, it was determined that thesis studies were fewer than article-type publications and the number of studies was not sufficient. Unlike the findings of this study, Özerdinç, Kızılay and Hamalosmanoğlu (2022) examined the studies on sustainable development in education between 2010 and 2020 in terms of publication type and it was determined that thesis studies were more than the number of articles. This result shows that while there are more thesis studies on sustainable development within the scope of educational sciences, these studies are not sufficient within the scope of social studies. When the graphical distribution of studies on sustainability in social studies between 2013 and 2023 was examined, it was determined that there were no studies between 2013 and 2014, studies were at the lowest level in 2017 and 2021, increased after 2021, and became more frequent in 2023. It is thought that the adoption of 17 goals and 169 sub-goals within the framework of "Agenda 2030: UN Sustainable Development Goals" by the United Nations, which met in New York on September 27, 2015, could be effective, especially if the studies started after 2016 (UN, 2015).

When the studies were examined in terms of subject content, it was observed that studies focused on sustainable development rather than sustainability were carried out. Similarly, Yıldırım (2020) examined 71 studies on sustainability in the field of education and found that the concept of sustainable development was generally used. This result supports the findings of our research. It is thought that choosing the concept of sustainable development instead of sustainability may be effective, especially the title of "Sustainable Development Goals" adopted by the United Nations General Assembly in 2015, including Turkey. When the studies were examined in terms of research model/design, it was determined that the method part of the studies was generally stated as qualitative research and no details were given. In this regard, it was observed that qualitative research was concentrated in the study, followed by scanning, grounded theory and mixed designs. As a result of his study examining thesis studies on sustainable environmental education, Arık (2019) determined that the scanning method was used most. Similarly, Arık (2019) found that the research design was not reported in the studies and no studies on qualitative research were found.

Documents were generally used in the research. This is followed by students as a study group. When we look at similar studies, Özerdinç et al., (2022), Arık and Yılmaz (2016), Arık (2019), Akkaş (2019) and Yıldırım (2020) found that teacher candidates were generally included as the research group in the studies. These results differ from research findings. In the research, the results of studies on sustainability in social studies education; They are grouped under three syntheses: publications aimed at determining the situation, theoretical publications and applied research. When the studies on these three syntheses were examined, it was determined that theoretical studies were intense and applied studies were limited. As a result of the research, it was determined that when theoretical studies were examined, document analysis was generally made and especially teaching programs were examined. In applied studies, it was determined that activity examples were made especially for secondary school students and sustainability training was given to teacher candidates.

GİRİŞ

Sürdürülebilirlik kelimesi Latince “sustinere” kelimesinden türemiş olup “dayanmak” anlamına gelir. Yani bir şey kalıcıysa, zaman içinde ayakta kalıyor veya devamlılık sağlıyorsa sürdürülebilirdir. Sürdürülebilir yaşama dair motivasyonun tarihi her ne kadar eskilere dayansa da sürdürülebilirliğin teşvik edilmesine ilişkin sistematik çabalar ise oldukça yenidir (Thiele, 2024). Bu kavram 1960’lı yılların sonu ile 1970’lerin başlarında çağdaş bir çevre hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Genel bir ifadeyle büyümenin sınırı ve buna bağlı olarak da gelişen çevre sorunları ile kalkınma sorunlarının ilişkilendirilmesi neticesinde sürdürülebilirlik kavramının ortaya çıktığı söylenebilir (Scoones, 2007). Bu açıdan bakıldığında sürdürülebilirlik gerek insani ve sosyal gerekse küresel düzeyde içinde bulunduğumuz yüzyılın en önemli fikirlerinden biri (Sapporo Sustainability Declaration, 2007) olarak büyük bir önem teşkil etmektedir.

Sürdürülebilirlik kavramı; eğitim, mimari, politika gibi birbirinden farklı disiplinlerin bakış açılarıyla bir arada kullanılabilen; sürdürülebilir mimari, sürdürülebilir tarım gibi farklı kullanım şekilleri ile karşımıza çıkabilen bir kavramdır. Her ne kadar bu kavramların uygulama alanları farklı olsa da Kotob’un da (2000) belirttiği gibi birçok alanda ilişkili olup incelemeye alınan disiplin ile bağlantılı olarak farklı tanımlamaları ortaya çıkabilir. Genel anlam itibari ile sürdürülebilirlik insanın içinde bulunduğu çevre ve kaynakların gelecek nesiller için kullanılabilir durumda olması (Öztürk, 2017) için ölçülü ve bilinçli kullanımı ifade etmektedir. Ancak temelde insanın doğayı dönüştürmesiyle ve insan eliyle var edilen sorunlar, örneğin gezegenimizin içinde bulunduğu duruma baktığımızda, atık gazlar, çevre kirliliği, su kirliliği, nesli tükenmekte olan canlılar ve küresel ısınma gibi birçok olumsuz faktör tüm canlıların geleceği açısından endişe uyandırmaktadır. Öyle ki küresel iklim değişikliği, doğal kaynakların hiç tükenmeyecek gibi kullanılması ve halkların temel ihtiyaçlarını karşılayamayan “başarısız devletler” çağında sürdürülebilirliğe “medeniyeti ve gezegeni kurtarma” gibi korkutucu görevlerin verilmesine sebep olmuştur (Yavuz, 2010; Thiele, 2024). Hal böyle olunca sürdürülebilir yaşamayı ve çalışmayı öğrenmek, günümüz çağının en büyük mücadelelerinden biri haline gelmiştir. Bu durum, çevre ve canlılar arasındaki ilişkiyi somut ve net bir şekilde ortaya koymuştur (Thiele, 2024; Gladwin vd. 1995).

Zihinlerde yer eden sürdürülebilirliğe ilişkin düşünceler tanım kaygısından uzak, gerçekçi sorulara açılım sağlamaktadır. “Peki sürdürülebilirlik gerçekten nedir? Sürdürülebilirlik, uğruna çabalanması gereken etik bir ideal mi yoksa doğal kaynakların verimli bir şekilde yönetilip korunması için bilimsel temeli olan bir çaba mıdır?”. Net olarak söylenebilir ki; sürdürülebilirlik bilime dayanan aynı zamanda ahlaki boyutu olan yaşam tarzlarının ekonominin, teknolojilerin ve sosyal uygulamaların risklerini azaltıp zararları önlemek amacıyla uzun vadeli faydaya dayalı olarak mevcut konuları ve eğilimleri hesaba katarak kanıta dayalı karar almayı gerektiren bir idealdir. Bu nedenle de sürdürülebilirlik etik vizyonu olan, bilime dayalı ve uyarlanabilir bir uygulamadır (Thiele, 2024). Öte yandan Vermeir ve Verbeke (2008) ile Kayıkçı vd.’nin (2019) ifade ettiği gibi sürdürülebilirlik aslında ekonomik, ekolojik ve sosyal bir süreçtir. Yani “yaşam döngüsü zincirinde sürdürülebilir üretim ve sürdürülebilir tüketim” bilincinin önemli bir vurgusudur (Yıldırım, 2020).

Aslına bakılırsa, sürdürülebilirlik aynı zamanda paradoksal bir bakış açıdır (Akdoğan, 2023: 46). Çünkü sabit bir bakış açısı veya sürdürülebilirlik fikri bulunmamaktadır. Sürekli üretilmekte olan yeni bakış açıları da sürdürülebilirliğin tüketilmez ve hiçbir zaman bir sonuca ulaşamaz bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır (Beerannavar, 2020). Öyle ki iklim krizi ile mücadelenin olduğu bir gezegende eşitlikten bahsetmek oldukça zordur. Çünkü şu bir gerçektir ki sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden birine ulaşılırken diğer hedefin bozulmasını önlemek gerekir, aksi taktirde sürdürülebilir kalkınma tam olarak sağlanamayacaktır (Hickel, 2019).

Sürdürülebilirlik ifadesi özünde amaca atıfta bulunurken, sürdürülebilir kalkınma ise sürdürülebilirliği gerçekleştirmenin yolunu bize göstererek, bu yolun sınırlarını ve bunun için gerekli olan adımları bize göstermektedir (Akpulat, 2019; Akdoğan, 2023). En net ifadesi ile sürdürülebilir kalkınma “gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerinden ödün vermeden günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma biçimi” şeklinde ifade edilir (WCED, 1987). İnsanoğlunun evrende var olduğu sürece çevredeki dengenin bozulma sürecinin de bu doğrultuda devam edeceği varsayıldığından, doğa ve toplum ile ekonomik kalkınma arasında oluşturulmaya çalışılan denge arayışı da sürdürülebilir kalkınma fikrini ortaya çıkarmıştır (Şeker ve Hacıeminoğlu, 2021). Ocak 2016 tarihi itibari ile yürürlüğe giren sürdürülebilir kalkınma amaçları 17 temel amaçtan ve 169 özel amaçtan oluşmaktadır. Bu temel amaçlar; açlığa son, nitelikli eğitim, sağlıklı ve kaliteli yaşam, toplumsal cinsiyet eşitliği, yoksulluğa son, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, temiz su ve sanitasyon, erişilebilirlik ve temiz enerji, sanayi, yenilikçilik ve altyapı, sorumlu üretim ve tüketim, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar, eşitsizliklerin azaltılması, iklim eylemi, sudaki yaşam, barış adalet ve güçlü kurumlar, karasal yaşam, amaçlar için ortaklıklar başlıklarıdır. Bu başlıklar çerçevesinde açlığın azaltılması, sağlıklı ve kaliteli yaşama erişilmesi, yenilikçi bir alt yapı ile

sorumlu üretim ve tüketim ağının oluşturulması hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu temel amaçlar iklim değişikliği ile mücadele ederek okyanus ve ormanların korunmasına da açılım sağlamaktadır (Hickel, 2019; United Nations, 2024).

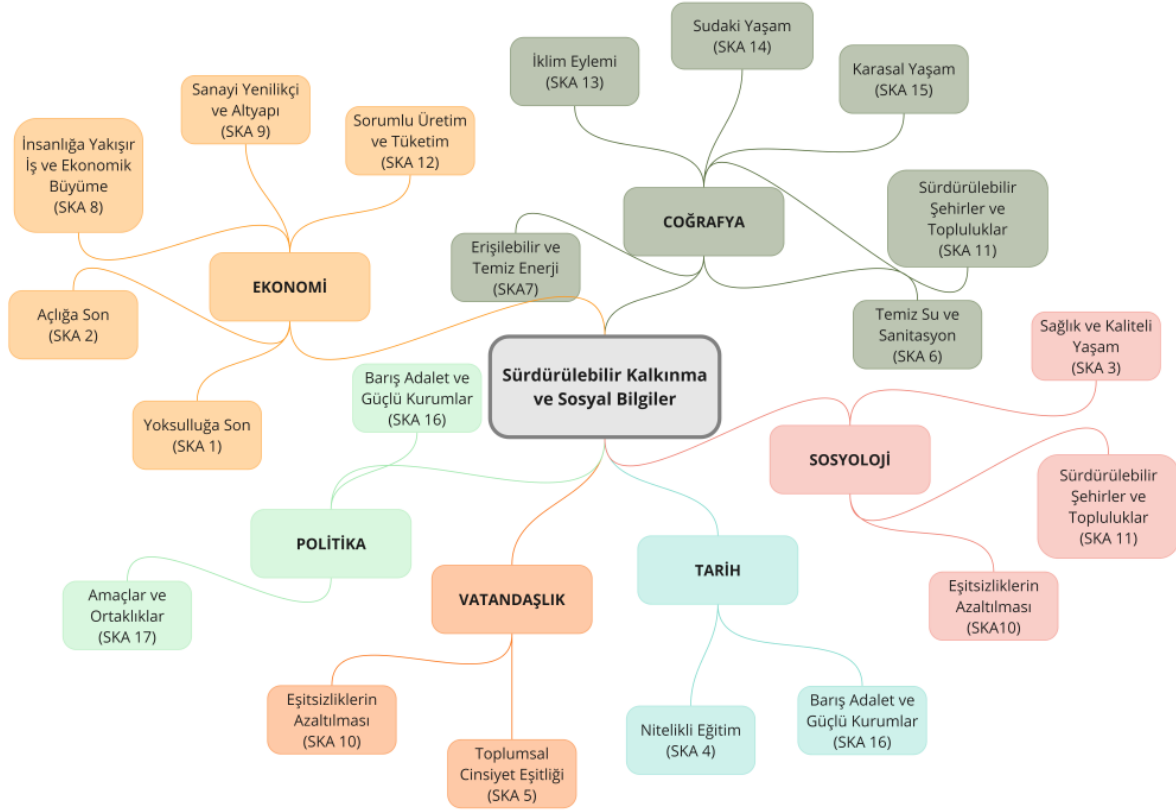
Biyçeşitlilik ve iklim değişikliği bu temel amaçlar arasında yer alır. Dünya Ekonomik Forumu'nun yayınladığı 2020 Risk Raporu'na göre biyçeşitlilik kaybı en etkili risk olarak değerlendirilmiştir. Çünkü biyçeşitlilik kaybı gerek besin gerekse sağlık sistemlerinin zarar görerek gerekli olan bütün tedarik zincirinin zarar görmesine neden olabilir. İklim uzmanlarının bu konuda ki görüşleri ise; küresel ısınma etkisinin ciddi sosyal, çevresel ve ekonomik sonuçlara sebep olup, iklim değişikliği etkilerinin ise beklenilenin aksine ani ve sert bir şekilde olacağı yönündedir (WEF, 2020; Akdoğan, 2023). Görülmektedir ki sürdürülebilir kalkınma hedefleri birbiri ile bağlantılı olan konuları içermektedir. Bu nedenle de sürdürülebilir kalkınma hedefleri tüm canlıların sürdürülebilir bir yaşamı için kritik olan ve aciliyet teşkil eden konu ve başlıkları ifade eder. Ancak sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde bazı maddeler kendi içinde bazı çelişkileri de barındırmaktadır. Gezegeni bozulmadan korumak, iklim değişikliği ile mücadele etmek için "doğa ile uyum" sağlanması önemsenmektedir. Büyümenin insani gelişme ve yoksulluğun ortadan kaldırılması için gerekli olduğunu belirtirken sekizinci hedefte belirtildiği üzere "insana yakışır ve ekonomik büyüme" maddesi ile mevcut veya daha yüksek seviyede ekonomik küresel büyüme çağrısında bulunmaktadır (Hickel, 2019). Gupta ve Vegelin (2016) sürdürülebilir kalkınma hedefinde bu büyümenin sosyal refah veya ekolojik canlılığın yerine ekonomik büyüme lehine olduğunu ortaya koymuştur. Bu veriler sürdürülebilir kalkınma hedefinde ortaya konulan maddeler ile yeteri kadar samimi olunmadığını ve ne yazık ki çevre, ekolojik denge, insani gelişme, yoksulluğun ortadan kaldırılması ve küresel büyüme gibi başlıklarda yeteri kadar adaletli olunamadığı gerçeğini ortaya koymaktadır.

Dünyadaki kaynakların yarına aktarılabilmesinin bir zorunluluk taşıdığı günümüzde sürdürülebilir yaşamın anahtarı eğitimden geçmektedir. Bu nedenle BM Konferansında sürdürülebilir eğitim kavramını; *"Eğitim ve öğrenme şansına sahip her bireyin doğal kaynaklardan yararlanma ve sürdürülebilir bir yaşam biçiminin etkin kılınması konusunda bilgi sahibi olabilmelerini sağlamaktır."* (UNESCO, 2017; akt. Ateş, 2018) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu da eğitim ile sürdürülebilirlik bilincinin kazandırılmasını hedeflemekle birlikte bunun bilinçli ve sürdürülebilir bir şekilde olmasını amaçlamaktadır. Yani sürdürülebilir yaşam ve sürdürülebilir bir gelişim için nitelikli eğitim önem arz etmektedir (Yıldırım, 2020). Bu nedenle de sürdürülebilir kalkınma eğitiminde bir trend olmaktan ötede, hayatımızda daima yeri olacak bir konudur. Bu konuda eğitim alanında çalışmalar yapılması, hem alandaki gelişmeleri takip etmek hem de bu gelişmeler sonucunda meydana gelen değişimleri ele almak açısından büyük önem taşımaktadır. (Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu, 2022).

Eğitim, her düzeyde ve tüm biçimleriyle sadece kendi içinde bir amaç değil, aynı zamanda sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için gerekli olan değişiklikleri sağlamak adına sahip olduğumuz en güçlü araçların başında gelir. Bu nedenle de eğitim sürdürülebilir kalkınma için bir seçenek olmaktan ötede bir öncelik teşkil etmektedir (UNESCO, 2005). Eğitim ve sürdürülebilir gelişme birbirinden ayrı düşünülemez. Öyle ki eğitim ve sürdürülebilirlik ilişkisi alan yazında sürdürülebilirlik okuryazarlığı, doğa eğitimi, ekolojik öğrenme, çevre eğitimi, sürdürülebilirlik eğitimi, sürdürülebilirlik için eğitim, yeşil pedagoji, sürdürülebilir pedagoji, çevre için eğitim gibi kavramları ortaya çıkarmıştır. Nihayetinde ise eğitim öğretimde sürdürülebilir geleceğe yönelik yürütülecek faaliyetleri ve bu faaliyetlerin toplumları dönüştürmedeki rolünü ifade etmektedir (Öztürk, 2017). UNESCO tarafından 2007 yılında yayınlanan Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Dönemi raporunda "sürdürülebilir gelişmenin doğasında var olan değerlerin, eylemlerin ve ilkelerin eğitim ve öğretimin bütün biçimlerine dâhil edilmesi" hedeflenerek sürdürülebilirlik konusunun eğitim için önemi bir kez daha vurgulanmıştır (UNESCO, 2007: 5, akt. Öztürk, 2017).

Bu doğrultuda eğitim ile sürdürülebilirliğin kazandırılmasına erken yaşlardan başlanılabileceği gibi bu eğitimin disiplinlerarası bir yaklaşımla, çıkarım yapılarak, neden-sonuç bağlantısı ile eleştirel düşünme sisteminin sürece dahil edilerek verilebileceği sosyal bilgiler dersi de göz ardı edilmemelidir. Sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası bir yaklaşımı benimseyen yönü, sürdürülebilir eğitimin amaç ve hedefleri doğrultusunda bu dersi ön plana çıkarmaktadır (Gulikers ve Oonk, 2019). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile esasen üç işlevi olan; duyarlılık aşılama, bilgilendirmek ve davranış değişikliği oluşturmak hedeflenmektedir (Şengül, 2001). Sosyal bilgiler dersinde ise bilgi aktarımının yanı sıra sosyal bilgiler dersinin amaç ve hedefleri doğrultusunda değer ve beceri öğretimi ile uyumlu olarak duyarlılık kazandırması ve buna bağlı olarak istendik davranış değişikliği sağlaması bu dersin sürdürülebilirlik eğitimi ile uyumlu olduğunun bir göstergesidir. Öte yandan Acar'ın da (2021) belirttiği gibi sosyal bilgiler program içeriğinde sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı hedeflerinin coğrafya, psikoloji, siyaset, felsefe, vatandaşlık bilgisi gibi sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli alanlarının bir parçası olarak bu dersin içinde yer alması,

bu kavramın sosyal bilgiler içinde geniş yer tutmasına sebep olmuş; sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınmanın içinde bulunduğu disiplinler temelinde sosyal bilgiler dersinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Feinstein ve Kırçgasler (2014) geleceğin sürdürülebilir zorluklarına gerçekçi ve güçlü bir şekilde hazırlanabilmek için fen bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimcilerinin sistematik bir iş birliği içinde bu eğitimi vermeleri gerektiğini belirtir. Dere ve Çınıkaya (2023) ise sürdürülebilirliğin fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından okutulacağı için kazanımların bu iki dersin kazanımı ile ilişkilendirilerek okutulması gerektiğini belirtmiştir. Her ne kadar sürdürülebilirlik konusu sosyal bilgiler dersi ile ilişkili olsa da Tanrıverdi (2009) ve Aktaş (2019) sosyal bilgiler dersinin yeteri kadar sürdürülebilirlik konusu ile ilişkilendirilmediğini de belirterek bu noktadaki eksikliğe vurgu yapmışlardır.

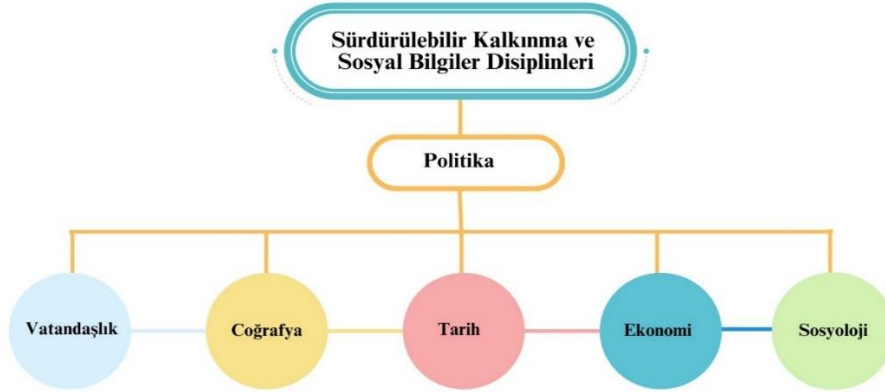


Şekil 1. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarında Sosyal Bilgiler

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler ve sürdürülebilir kalkınma amaçlarının ilişkisinin net olarak ortaya konulmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada sürdürülebilir kalkınma ve sosyal bilgiler ilişkisini Şekil 1'deki haliyle ifade etmek mümkündür. Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli bir ders olması sürdürülebilir kalkınma amaçları ile birçok ortak noktada kesişim yaşamasına sebep olur. Sürdürülebilir kalkınma amaçları incelendiğinde de yine sosyal bilgilerin disiplinleri olan ekonomi, coğrafya, tarih, sosyoloji, vatandaşlık ve politika/siyaset ile örtüşen hedefleri olduğu görülür. Sosyal bilgilerin temel disiplinlerinden olan *Coğrafya* kategorisinde sürdürülebilir kalkınma amaçları (SKA) incelendiğinde; sudaki yaşam, iklim eylemi, karasal yaşam, temiz su ve sanitasyon, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar, erişilebilir ve temiz enerji amaçları ile ilişkili konuların ele alındığı görülmektedir. *Ekonomi* disiplinine yönelik amaçlar incelendiğinde; insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, yoksulluğa son, açlığa son, sanayi yenilikçi ve altyapı ile sınırlı üretim ve tüketim amaçları ile doğrudan ilişkisini görmek mümkündür. Sosyal bilgilerin ana disiplinlerinden olan *Tarih* disipliniyle ise nitelikli eğitim, barış adalet ve güçlü kurumlar hedefleri ilişkili iken; toplum bilimini merkeze alan *Sosyoloji* bilimi ile ise sağlıklı ve kaliteli yaşam, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar, eşitsizliklerin azaltılması hedefleri bağlantılıdır. *Vatandaşlık* eğitimi iyi, etkin, ideal vatandaş yetiştirme hedefinde olarak sosyal bilgilerin merkezinde yer alan bir disiplin olarak, eşitsizliklerin azaltılması ve toplumsal cinsiyet eşitliği maddeleri ile de bağlantılıdır. Öte yandan *Politika/siyaset* disipliniyle ise sürdürülebilir kalkınma amaçlarından amaçlar ve ortaklıklar, barış adalet ve güçlü kurumlar hedeflerinin bağlantılı olduğu görülmektedir.

Her ne kadar bu sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin içeriğine bağlı olarak sosyal bilgiler disiplinleri ile örtüşme durumu çeşitlendirilebilse de bu kategorilerin alt disiplinlerden politika ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Örneğin iklim eylemi [Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 13 (SKA13)] maddesi her ne kadar temelde coğrafya kapsamında yer alan bir hedef olsa da aynı zamanda bir iklim eylemi politikasını

da gerekli kıldığı için politika kategorisi ile de doğrudan bağlantılıdır. Tüm sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin içeriği detaylı olarak incelendiğinde de aslında sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin doğası gereği sosyal bilgilerin alt disiplinlerinden olan politika ile bir üst disiplin boyutunda bağlantılı olduğu görülmüştür. Öte yandan “sürdürülebilirlik politikası”, “sürdürülebilir kalkınma politikası” derken de aslında doğrudan bu bağlantıya vurgu yapılmaktadır. Çünkü sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma amaçları bir politika haline gelmeden işlerlik sağlaması ne yazık ki mümkün değildir. Bu durumda sürdürülebilir kalkınmanın amaçlarının işlerlik sağlaması noktasında politikadan beslendiği söylenebilmektedir. Elbette ki bunun tam tersi de mümkündür. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin sosyal bilgiler disiplinleri ve politika ile ilişkisi Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Akış Diyagramında Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Sosyal Bilgiler Disiplinleri ile İlişkisi

Sosyal bilgiler ve sürdürülebilir kalkınma amaçları birbirine doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlantıyı Şekil 2’deki haliyle ifade edebilmek mümkündür. Bu doğrultuda politikanın sürdürülebilir kalkınma amaçları ile bir üst disiplin olarak bağlantılı olduğunu, alt disiplinler boyutunda ise vatandaşlık, coğrafya tarih, ekonomi ve sosyoloji ile bağlantılı olduğu ifade edilebilmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde, farklı öğrenme alanları ile sınıf düzeylerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik çeşitli kazanımlar olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu eğitimi veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı özel amaçlarında ve bu program içeriği incelendiğinde ise sosyal bilgiler dersinin multidisipliner bir alan olması sebebiyle lisans öğrenimi boyunca ele alınan derslerin yakın çevremiz, dünyamız ve gezegenimiz ile bağlantılı olduğu, dünyamızın yaşadığı güncel sorunlar temelinde programın ele aldığı da bir gerçektir (YÖK, 2024). Bu durumda sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma alt başlıklarına yönelik yapılan akademik yayınların sürdürülebilir bir dünya için önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde her ne kadar eğitim ve sürdürülebilirlik konusuna yönelik yapılan çalışmaların incelendiği yayınlar olsa da (Yıldırım, 2020; Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu, 2022) sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusu özelinde hazırlanmış çalışmaların değerlendirmesinin yapıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal bilgiler dersinin sürdürülebilirlik kavramı ile doğrudan bağlantılı olduğu düşünüldüğünde bu çalışma ile sürdürülebilirlik ve sosyal bilgiler konusunda yapılmış akademik yayınların (tez ve makale) incelenmesinin mevcut durumu değerlendirebilmek, somut verilerle ortaya koyabilmek adına önemli olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte sosyal bilgilerde sürdürülebilirlik konusunun etkili bir şekilde ele alabilmek adına neler yapılabileceği konusunda fikir oluşturabileceği ve sürdürülebilirlik ve sosyal bilgiler eğitimi adına alana özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile Türkiye’de 2013-2023 yılları arasında sürdürülebilirlik ve sosyal bilgiler konusunda eğitim araştırmalarının değerlendirildiği bir meta-sentez çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı nedir?
2. Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların yayın yılına göre dağılımı nedir?
3. Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı nedir?
4. Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımı nedir?

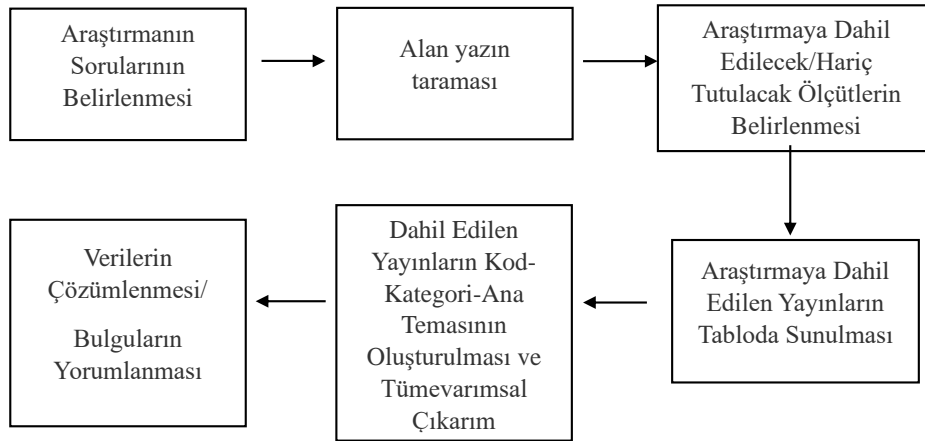
5. Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nedir?
6. Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların araştırma konusuna göre dağılımı nedir?
7. Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmalarda ne tür sonuçlar elde edilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik konusuna yönelik yapılan araştırmaların incelendiği bir meta sentez çalışmasıdır. Meta sentez; çalışmanın hedefiyle ilgili olarak nitel araştırmaların bir araya getirilip var olan bulgulardan yeni anlayışlar üretecek şekilde ortaya çıkarılıp, tanımlanması ve açıklanmasıdır (Walsh & Downe, 2005: 205). Polat ve Ay (2016)'a göre meta sentez araştırmalar, benzer nitel çalışmaların bulgularının yorumlanıp organize edildikten sonra temalar halinde ayrıştırılması sürecini kapsamaktadır.

Bu çalışmanın araştırma süreci altı basamaktan oluşmaktadır. Aspfors ve Fransson'ın (2015) meta sentez adımlarının kullanıldığı bu çalışmanın adımları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmanın Meta Sentez Süreci Basamakları

Aspfors ve Fransson'ın (2015) meta sentez basamaklarına göre bu çalışmada; *İlk basamak*; araştırmanın sorularının belirlenmesi ile başlamaktadır. Bu çalışmada ise sürdürülebilirlikle ilgili sosyal bilgiler eğitiminde yapılan çalışmaların incelenmesi araştırmanın sorusunu oluşturur.

İkinci basamak; literatür taraması aşamasıdır. Sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik ile ilgili alan yazında yapılan çalışmaların incelenmesi için “sosyal bilgiler” ve “sürdürülebilir” anahtar kelimeleri ile YÖK Tez, TR Dizin, Google Akademik, Dergi Park veri tabanlarında yayın başlığı ve yayınların özetlerinde taramalar yapılmıştır. Yayınlar 2013-2023 yılları arasında yapılan çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Üçüncü basamak; araştırmanın ölçütlerinin belirlenmesi aşamasıdır. Buna göre araştırmaya dahil edilecek ve hariç tutulacak ölçütler belirlenmiştir. Çalışmanın 2013-2023 yılları arasında olması, sadece tezlerin ve makalelerin çalışmaya dahil edilip, bildiri ve kitap/kitap bölümlerinin hariç tutulması, doğrudan sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili olan nitel ve karma çalışmaların araştırmaya dahil edilip nicel çalışmaların dışlanması, çalışmanın bu basamağı için önemli ölçütler olarak belirlenmiştir.

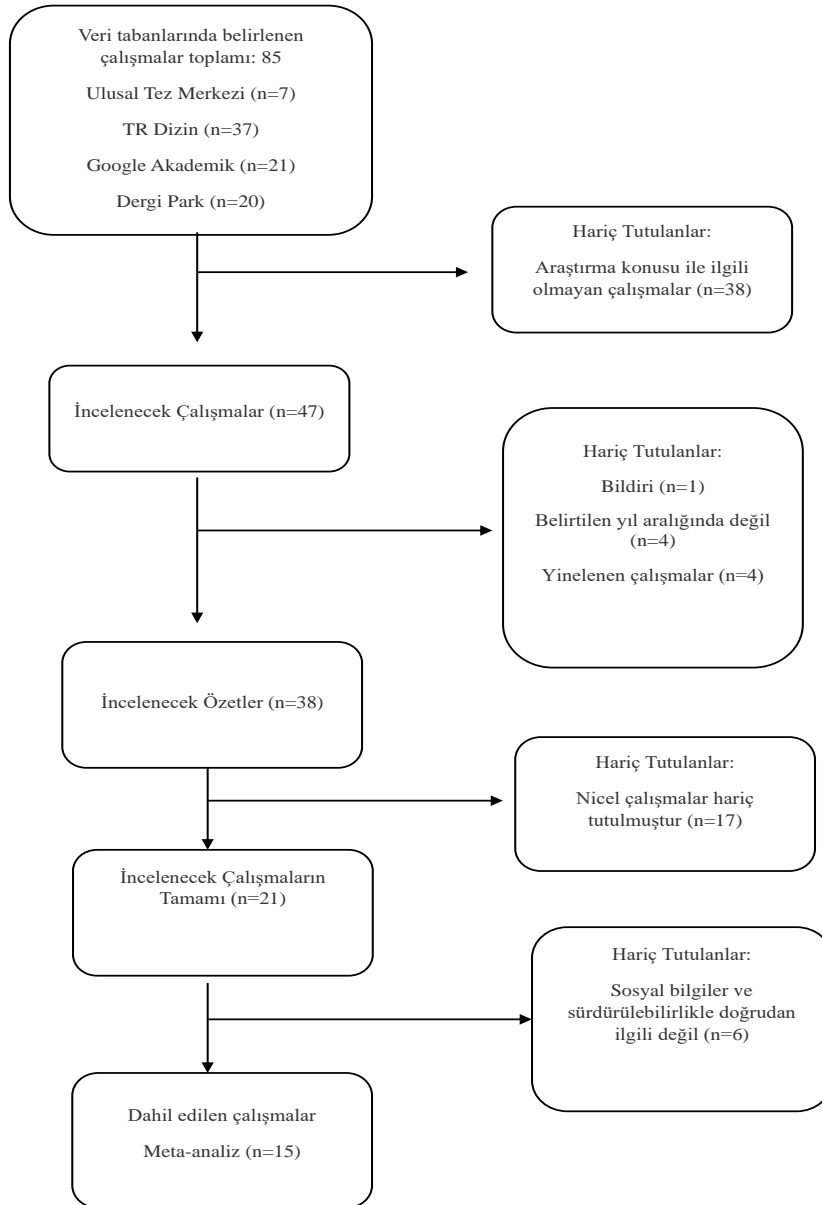
Dördüncü basamak; Çalışmaya dahil edilen çalışmaların künyeleri ile birlikte yöntem başlığı altında tablo 1'de sunulmuştur.

Beşinci basamak; Çalışmaya dahil edilen yayınlar detaylı olarak incelenerek kod-kategori-alt temaları oluşturulmuştur. İncelenen bu çalışmalardan elde edilen temalar ise sentezlenerek tümevarımsal bir şekilde çıkarımda bulunmaktadır. Bu aşama ise detaylı bir şekilde bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Altıncı basamak; Çalışmaya dahil edilen çalışmaların verileri çözümlenerek elde edilen bulgularının yorumlandığı bu aşamada, çalışmanın bulgularının detaylı olarak yorumlanıp tartışıldığı aşama ise sonuç ve tartışma başlığı altında sunulmuştur.

Verilerin Toplanma Süreci ve Meta Senteze Dahil Edilen Çalışmalar

Bu çalışmada verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması amaçlanan olgu veya olguların bilgisine dair yazılı olan materyallerin incelenmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karasar (2005) doküman analizi belirli bir amaca yönelik kaynakların bulunup okunması ve sonrasında not alınarak değerlendirilme sürecinin yapılması olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusunda YÖK tez veri tabanında “eğitim öğretim” başlığında, TR Dizin, Google Akademik ve Dergi Park veri tabanlarında ise “gelişmiş tarama” özelliği kullanılarak “sosyal bilgiler” ve “sürdürülebilir” kavramları ile taramalar yapılmıştır. Taramalar yapılırken belirtilen kavramların yayın başlığında ve özet kısmında geçmesine dikkat edilmiş, özet bölümü de okunup ilgili çalışma olduğuna karar verilen yayınlar detaylı olarak incelenmiştir. Son olarak ise ulaşılan sonuçlar listelenerek kaydedilmiştir. Araştırmanın güncel çalışmaları ele alınabilmesi amacıyla son on yıllara sınırlandırılmıştır. Bu nedenle bu çalışma, 2013-2023 yılları arasında yapılan akademik tez ve akademik makalelerin incelemelerini kapsamaktadır. Verilerin toplanma sürecine dair açıklamalar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Meta Sentez Sürecinde Ulaşılan Verilerin Dahil Edilme/Hariç Tutulma Ölçütlerinin Belirlenmesi

Çalışmada veri tabanlarında ulaşılan yayınların incelenmesi aşamasında meta sentez sürecine dahil edilecek ve hariç tutulacak çalışmalar için birtakım ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler Şekil 4’te sunulmuştur. Buna göre YÖK TEZ, TR Dizin, Dergi Park, Google Akademik üzerinden gelişmiş tarama özelliği kullanılarak “sosyal bilgiler” ve “sürdürülebilir” kavramları ile yapılan taramalar neticesinde yayın başlıkları ve yayınların özetleri doğrultusunda öncelikle 85 yayına ulaşılmıştır. İlk incelemede araştırma

konusu ile ilgili olmayan 38 çalışma hariç tutulmuş ve geri kalan 47 yayın incelemeye alınmıştır. Bu çalışmalar arasında ise; sadece tez ve makalelerin incelemeye dahil edildiği bu yayınlar arasında bildiri, kitap bölümü, 2013-2023 yıl aralığında olmayan ve aynı kopyanın olduğu toplam 9 çalışma hariç tutulmuştur. Üçüncü adımda 38 çalışmanın özeti detaylı olarak incelenmiş ve meta sentezin doğası gereği sadece nitel ve karma çalışmalar çalışmaya dahil edildiği için, nicel olarak desenlenmiş 17 çalışma hariç tutulmuştur. Dördüncü adımda 21 çalışmanın içerikleri detaylı olarak incelenmiş ve doğrudan sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik ile ilgili olmayan 6 yayın da hariç tutularak toplamda 15 çalışma meta senteze dahil edilmiştir.

Nihayetinde 2013-2023 yılları sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusuna yönelik 5 tez ve 10 makale olmak üzere toplamda 15 yayın incelenmiştir. Meta senteze dahil edilen bu 15 yayının künyesi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Meta senteze dahil edilen çalışmalar

Kaynakça	Yayının Adı	Yayın Türü
Acar (2021)	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi	YL Tezi
Akkoy & Poyraz (2023)	Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında ilkököl öğretim programında geri dönüşüm kavramının yeri	Makale
Aktaş, Dinçol Özgür & Yılmaz (2020)	İlköğretim Programlarının BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından İncelenmesi	Makale
Azrak (2022)	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri	Dr Tezi
Bayrak (2023)	İlköğretim öğretim programlarındaki çevre eğitiminin çevre etiği felsefesine göre analizi	Makale
Bulut & Çakmak (2018)	Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları	Makale
Demir (2022)	Opinions and awareness of social studies teachers for ecological literacy	Makale
Dinç & Acun (2017)	Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri	Makale
Güler (2023)	Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabının sürdürülebilir kalkınma amaçları bağlamında incelenmesi	YL Tezi
Kardaş İşler (2023)	İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında incelenmesi	Makale
Oğuz Hacat & Demir (2019)	Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi	Makale
Suna (2023)	6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilirlik bilinci kazandırmaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalıklarına etkisi	YL Tezi
Suna & Çengelci Köse (2023)	The effect of activities for sustainability awareness on students' sustainable living awareness in the social studies course	Makale
Şenkul, Genç, Gökçek & Titiz (2023)	Sosyal bilgiler eğitiminde insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma	Makale
Yalçın (2022)	21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi	YL Tezi

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Braun & Clarke’a (2006) göre tematik analiz, verilerin içindeki temaların tanımlanıp analiz edilerek raporlanmasıdır. Bu yüzden de tematik analiz nitel analizde araştırmacıya bir beceri sağladığı için temel bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu yüzden de kullanışlı ve esnek bir analiz yöntemidir. Bu yöntem üç basamaktan oluşmaktadır. İlk basamakta çalışmaların bulguları ayrıntılı olarak kodlanmaktadır. İkinci basamakta oluşturulan kodlardan yararlanılarak betimleyici temalar geliştirilir. Son aşamada ulaşılan betimsel temalar aracılığıyla analitik temalar geliştirilir (Güneş ve Erdem, 2022). Araştırmada verilerin analiz edilmesi aşamasında Miles ve Huberman’ın (1994) veri analizi modelinden faydalanılmıştır. Buna göre ilk olarak

verilerin azaltılması süreci uygulanmıştır. Bu aşamada veriler gruplandırılarak özetleri çıkarılmıştır. Sonrasında verilerin sunulması aşaması geçilmiş, bu aşamada ise veriler sunulmuş, analizi gerçekleştirmek amacıyla şema, grafik ve tablolar oluşturulmuştur. Ardından, verilere tekrar dönülerek kodların doğruluğunun kontrolü sağlanmıştır. Bu aşamalar esnasında araştırmacılar veri setini tekrar tekrar okumuş ve ayrı ayrı kodlamıştır. Sonrasında ayrı ayrı kodlanan veriler araştırmacılar bir araya gelerek yeniden gözden geçirilmiştir. Araştırmacılar ulaştıkları kodlara yönelik oluşabilecek olası temalar altında veriler birleştirilmişlerdir. Bu haliyle veriler son kez gözden geçirildikten sonra fikir birliğine varılan temalarla araştırmanın kesinleşen temaları her bir alt problem için belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların incelemesinin sağlandığı bu çalışmada, geçerlik ve güvenirliliğini arttırmak amacıyla çalışmanın amacı ve alt problemleri açıkça ifade edilmiştir. Öte yandan alt problemlerine yönelik elde edilen veriler grafik ve tablolara görselleştirilerek sunulmuştur. Araştırmanın analiz süreci (yayın yılı, türü, yöntemi, sonuçları vb.) nesnel ölçütleri içermekte olup, farklı algı ve yorumlamaya sebebiyet vermeyeceğinden teyit edilebilir niteliktedir. Bu sebeple de çalışmada kullanılan yayınların künyesine Tablo 1’de verilerek çalışmanın güvenirliliği desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada kodlamaların güvenirliliğine yönelik verilerin iki araştırmacı tarafından analizi gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman (1994)’ın görüş ayrılığı ve görüş birliğine ilişkin formülü ile güvenirlilik hesaplanmış, çalışmanın güvenirliliği %86 olarak bulunmuştur. Böylelikle araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Meta sentez süreci, dahil edilen ve hariç tutulan çalışmalar ile verilerin analiz süreci detaylı olarak sunulmuş olup, inanirlılığı arttırmak amacıyla da çalışmaların sentez kısmında çalışmanın içeriklerine değinilmiştir.

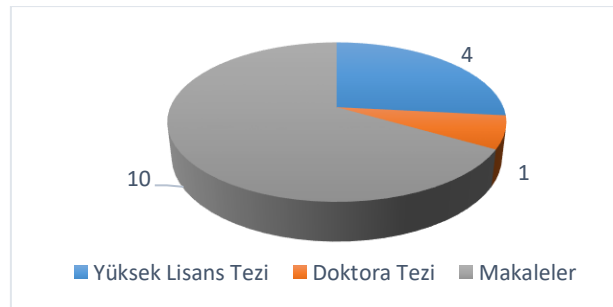
Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada literatür taraması yapıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

BULGULAR

1.Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Sosyal bilgilerde sürdürülebilirlik konusuna yönelik yapılan çalışmaların yayın türüne ilişkin bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Sürdürülebilirlikle İlgili Yapılan Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımları

Şekil 5 incelendiğinde, 2013-2023 yılları arasında sosyal bilgiler alanında sürdürülebilirlik konusuna yönelik yapılan çalışmalarda, makalelerin yayın sayısının tezlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Tezler incelendiğinde ise yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısından fazla olduğu görülmektedir. Nitel olarak hazırlanmış yüksek lisans tezleri makalelerden sonra ikinci en fazla yayın yapılan kategori olarak yer alsa da genel olarak tezlerin sayısının makalelere göre az olmasının, sürdürülebilirlik konusu için yetersiz bir veri oluşturduğu söylenebilmektedir.

2.Çalışmaların Yayın Yılı Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Şekil 6’da yapılan çalışmaların yayın yılına bağlı olarak dağılımları sunulmuştur.

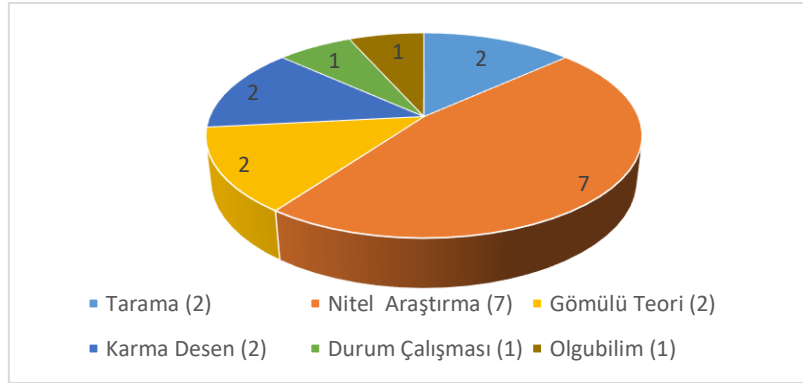


Şekil 6. Yapılan Çalışmaların Yayın Yılına Göre Dağılımları

Şekil 6’da 2013-2023 yılları arasındaki yayınların dağılımları verilmiştir. 2013-2016 yılında tezler ve makaleler kategorisinde sosyal bilgilerde sürdürülebilirlik konusuna yönelik nitel herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. 2017 yılı itibari ile sürdürülebilirlik konusuna yönelik genel anlamda çalışmaların yapılmaya başlandığı görülmekle birlikte 2022 yılından itibaren sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusuna yönelik yayınların artış gösterdiği görülmektedir. Buna bağlı olarak 2013 yılından 2023 yılına doğru gittikçe sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusuna yönelik az da olsa istikrarlı bir şekilde çalışmaların yapıldığı görülmüştür. 2023 yılına gelindiğinde özellikle sosyal bilgiler alanında sürdürülebilirlik konusuna yönelik ilgilinin arttığını ve yapılan çalışmalarda artış gözlemlendiğini görülmüştür.

3.Çalışmaların Araştırma Modeline/Desenine Göre Dağılımı

Şekil 7’de yapılan çalışmaların araştırma modeline/araştırma desenine bağlı olarak dağılımları sunulmuştur.



Şekil 7. Yapılan Çalışmaların Araştırma Modeline Yönelik Dağılımları

Şekil 7 incelendiğinde sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusuna yönelik yapılan yayınların deseninin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda araştırmacılar tarafından nitel araştırmanın türü belirtilmeden sadece nitel bir çalışma olduğu belirtilen yayınlarda, nitel araştırma modelinin sıklıkla kullanıldığı görülürken; bunu tarama, gömülü teori ve karma desen modelleri takip etmektedir. Çalışmalardaki kullanılan desenlere ek olarak olgubilim, durum çalışması gibi çeşitli desenlerin kullanıldığı görülse de bunların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir.

4.Yayınlardaki Çalışma Grubu/Veri Kaynağına Yönelik Bulgular

Yayınlarda içerikleri incelendiğinde çalışma grubu ve veri kaynağına bağlı olarak dağılım durumu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Yayınların Çalışma Grubu veya Veri Kaynakları

Çalışma Grubu/Veri Kaynağı	f
Öğretim Programı	8
Ortaokul Öğrencileri	3
Öğretmen	3
Öğretmen Adayı	1
Ders Kitabı	1

Tablo 2’de çalışmalarda kullanılan çalışma grubunun veya kullanılan verinin kaynağına yönelik bilgiler sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusuna yönelik veri kaynağının genellikle dokümanlardan yararlanılarak öğretim programından oluştuğu görülmektedir. Bunu çalışma grubu olarak ortaokul öğrencileri ve öğretmenler takip etmektedir. İncelenen kaynaklarda öğretmen adayı ve ders kitabının veri kaynağı olarak sınırlı olarak çalışıldığı görülmektedir.

5. Yayınların Veri Toplama Aracına Yönelik Bulgular

Yayınların içerikleri incelendiğinde veri toplama araçlarına yönelik dağılım durumu Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Yayınlardaki Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları	f
Doküman	8
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	6
Ölçek	4
Anket	1
Görüşme	1

Tablo 3’te sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusuna yönelik yapılan çalışmalarda verilerin toplanmasında kullanılan araçların genellikle dikkat çekici bir şekilde dokümanlardan oluştuğu görülmektedir. Bunu yarı yapılandırılmış görüşme formu takip etmektedir. Buna bağlı olarak sürdürülebilirlik ve sosyal bilgiler konusunda program, ders kitabı, BM raporu, sürdürülebilir kalkınma amaç raporu gibi dokümanların incelenmesinin daha fazla tercih edildiği söylenebilirken; bunu ölçek, anket ve görüşmeler izlemektedir. Öte yandan nitel veri toplama araçları arasında araştırmacıya daha fazla bilgi sunan ve yüz yüze yapılan uzun soluklu görüşmelerin ise nitel veri toplama araçları arasında en az tercih edilmiş olması dikkat çekicidir.

6. Yayınların Araştırma Konularına Yönelik Bulgular

Yayınların içerikleri incelendiğinde araştırma konularına göre dağılımları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yayınlarda Ele Alınan Konular

Araştırma Konuları	f
Sosyal bilgiler programında sürdürülebilir kalkınma	5
Sürdürülebilir kalkınma eğitimi	3
Sürdürülebilir kalkınma amaçları	3
Sürdürülebilir yaşam	2
Sürdürülebilirlikte çevre eğitimi	2
Sürdürülebilirlik ve insan hakları	1
Sosyal bilgiler ders kitabında sürdürülebilir kalkınma	1
Sürdürülebilirlikte güncel olay kullanımı	1
Sürdürülebilirlik ve ekolojik okuryazarlık	1

Tablo 4’te 2013-2023 yılları arasında sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusuna yönelik yapılan çalışmalarda ele alınan konular incelendiğinde; sosyal bilgiler programında sürdürülebilir kalkınma konusunun daha çok ele alındığı görülmektedir. Bunu sürdürülebilir kalkınma eğitimi, sürdürülebilir kalkınma amaçları takip etmektedir. Öte yandan sürdürülebilirlik kavramının alt başlıklarında yer alan çevre eğitimi, ekolojik okuryazarlık gibi konuların da çalışma konuları arasında yer aldığı görülse de bunların sınırlı sayıda olduğu söylenebilmektedir.

7.Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sürdürülebilirlikle İlgili Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde; bu yayınlar durum tespit etmeye yönelik yayınlar, teorik türde yayınlar ve uygulamalı araştırmalar olmak üzere üç sentez altında değerlendirilmiştir. Bu sonuçların sentezine bakıldığında yayın sıklığına yönelik; teorik yayınların en fazla senteze sahip olduğu görülürken bunu durum tespit etmeye yönelik yayınlar ve uygulamalı yayınlar takip etmektedir.

Teorik Yayınların Sonuçları

Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili teorik olarak hazırlanan 8 yayın bulunmaktadır. Doküman incelemesinin yapıldığı bu yayınlarda genellikle dokümanlardan yararlandığı bu bağlamda da öğretim programlarının incelendiği (Kardaş İşler, 2023; Şenkul, Genç, Görçek ve Titiz, 2023; Akkoy ve Poyraz, 2023; Güler, 2023) belirlenmiştir. Bu yayınlardan Kardaş İşler’in (2023) ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları ve kazanımları sürdürülebilir kalkınma boyutları açısından incelenerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı analiz edilmiştir. Çalışmada sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarında göz önünde bulundurulduğunda 18 adet amaç cümlesinden 6’sının, 33 kazanımdan ise 7’sinin sürdürülebilir kalkınma ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Yedi kazanımın sürdürülebilir hedeflerden dördü ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre “hatırlatma” ile “çözümleme, değerlendirme ve yaratma” basamağı olan “hatırlama” ve üst basamakları olan “Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma” basamaklarında herhangi bir kazanımın bulunmadığı görülmektedir. Şenkul, Genç, Gökçek ve Titiz’in (2023) çalışmasında ise, dördüncü sınıf sosyal bilgiler eğitim programının insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada sürdürülebilir kalkınma ile insan hakları arasında zayıf ve güçlü yönler olduğu belirlenerek sosyal bilgiler eğitiminde bu yönde iyileştirmeler yapılabileceği ifade edilmiştir. Akkoy ve Poyraz’ın (2023) çalışmasında ise farklı öğretim programlarında geri dönüşüm kavramına yer verilme durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları neticesinde ise ilkökul programlarında (sosyal bilgiler, fen bilgisi, hayat bilgisi) geri dönüşüm ve atık alanındaki kazanımların yetersiz olduğu, ders saatinin bu doğrultuda artması gerektiği belirtilerek, öğretmen ve öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik ile ilgili eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır.

Alan yazında sürdürülebilirlik ve sosyal bilgiler konusunda yapılan teorik çalışmalar incelenmeye devam edildiğinde Birleşmiş Milletler [BM] Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çerçevesinde yapılan çalışmaların olduğu da görülmektedir (Güler, 2023; Aktaş, Dinçol, Özgür ve Yılmaz, 2020; Yalçın, 2022).

Güler'in (2023) çalışmasında, sürdürülebilir kalkınma amaçlarının Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alma durumu çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır. Öte yandan Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayımlanan 2020- 2025 yılları yayınlanan "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Göstergeleri El Kitabı (2019)" ile çalışmaların karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki, içerik, kavram, değerlendirme soruları ve etkinliklerle bu hedeflerin ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç itibari ile, "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı ile "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar" amacı ön plana çıkmış, diğer sürdürülebilir kalkınma amaçlarının ise doğrudan ve yahut dolaylı olarak öğrenme alanları içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Aktaş, Dinçol Özgür ve Yılmaz (2020) çalışmasında ise BM'ler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim programlarının (sosyal bilgiler, Atatürk İlke ve İnkılapları, hayat bilgisi, fen bilgisi) uyumlu olduğu belirlenmiştir. Yalçın'ın (2022) çalışmasında ise Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre sosyal bilgiler ders programları (4, 5, 6 ve 7) incelenmiştir. Sonuç olarak 2018 sosyal bilgiler öğretim programının Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile yapısal olarak uyumlu olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanım, beceri, değer ve özel amaçlar bakımından yapısal olarak daha az örtüştüğü görülmüştür. Yine benzer olarak Oğuz Hacat ve Demir (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretim programını Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejileri bakımından değerlendirmiş bu inceleme neticesinde sosyal bilgiler programı amaç, değer, beceri ve kazanımlar bakımından Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejileri bakımından uyumlu olduğu bu kapsamda iklim değişikliği, sürdürülebilir tüketim, nüfus, göç gibi konulara yönelik kazanımlarla ilişkili olduğu görülmüştür.

Alan yazında incelenen bu çalışmalar dışında Bayrak (2023) ise sosyal bilgiler dersi öğretim programını iklim değişikliği ve çevre eğitimi bakımından inceleyerek çevre etiği felsefesine göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde ise sosyal bilgiler programında insan merkezli etik ön planda iken çevre merkezli etik ikinci sırada olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte canlı merkezli etik düşük düzeyde yer alırken toplumsal etiğin yer almadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle çalışmada çevre eğitimine yönelik amaç ve kazanımların çevre etiği felsefesi düşünceleri dikkate alarak hazırlanması gerektiği belirtilmiştir.

Durum Tespitine Yönelik Yayınların Sonuçları

Çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler alanına yönelik doğrudan durum tespit etmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Azrak, 2022; Bulut ve Çakmak, 2018; Demir, 2022; Dinç ve Acun, 2017). Bu çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmaya yardımcı olduğu görülürken, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin gerekli olduğu, sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma konusuna eğitim programında daha fazla yer verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Öte yandan karma yöntemli çalışmalarda, farklı değişkenlere göre öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değişkenlerinin incelendiği, genellikle yaş, cinsiyet, yaşanan şehir ve aile gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilmektedir. Yapılan yayınlar incelendiğinde Azrak'ın (2022) sosyal bilgiler öğretmenleri ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerini aldığı çalışma sonucuna göre öğretmenler açısından sosyal bilgiler dersinin işlevsel bir rol üstlendiği fikrine ulaşılmıştır. Bulut ve Çakmak'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada ise sürdürülebilir kalkınma eğitiminin gerek öğretmen gerek ise uzman perspektifinden yeri ve öneminden yola çıkılarak, öğretmen yeterliliği ve sosyal bilgiler öğretim programları özelinde ele alınarak sürdürülebilir bir çerçevenin belirlenmesi düşüncesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ile de eğitim uzmanlarından elde edilen veriler neticesinde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin gerekli ve önemli olduğu vurgulanmıştır.

Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik konusunda ekonomi ve güncel olayların da ilişkilendirildiği görülmektedir. Dinç ve Acun'un (2017) sosyal bilgiler dersine yönelik ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma ve ekonomi konularının öğretiminde güncel olayları kullanmaya önem verip yaşamdan örneklerle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öte yandan çalışmalarda sürdürülebilirlik konusunda küresel sorunların ön plana çıktığı ve kavramsal olarak ekolojik okuryazarlığa değinildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Demir'in (2022) yapmış olduğu çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekolojik okuryazarlığa dair görüş ve farkındalıkları incelendiği de görülmektedir. Öğretmenlerin ekolojik okuryazarlığa ilişkin yapmış olduğu tanımlamalarının literatür ile benzerlik gösterdiği belirlenmiş ve ekolojik okuryazarlığın öğretiminde farklı tekniklerden yararlanılabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde durum tespitine yönelik yapılan bu çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı (Azrak, 2022)

olduğu da görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği çalışmaların (Bulut ve Çakmak, 2018; Demir 2022; Dinç ve Acun, 2017) ortaokul öğrencilerinin çalışma grubunu oluşturduğu çalışmalardan daha fazla olduğu söylenebilmektedir.

Uygulamalı Yayınların Sonuçları

Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik konusuna yönelik uygulamalı olarak hazırlanan 3 yayın olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre uygulamalı olan bu çalışmalardan üçünün çalışma grubunun dikkat çekici bir şekilde ortaokul 6. Sınıf düzeyinde olduğu (Suna ve Çengelci Köse, 2023; Suna, 2023) belirlenirken bir tanesinin ise öğretmen adaylarına yönelik olduğu (Acar, 2021) tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik herhangi bir uygulamalı çalışmaya rastlanmamıştır.

Alan yazında sürdürülebilirlik ve sosyal bilgiler konusunda yapılan uygulamalı çalışmalar incelendiğinde Suna ve Çengelci Köse'nin (2023) yapmış olduğu çalışmada, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilirlik bilincinin kazandırılmasında yararlanılan etkinliklerin sürdürülebilir yaşama ilişkin farkındalıklarını ortaya koymaya çalışmıştır. 5 haftalık deney işlem sürecine ilişkin çalışmanın sonuçları incelendiğinde deney grubunun sürdürülebilir farkındalık düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede farkındalık sağladığı, uygulama sürecinin deney grubundaki öğrencilerin sürdürülebilir yaşama ilişkin farkındalığını arttırdığı belirlenmiştir.

Suna (2023) sosyal bilgiler dersinde öğrencilere sürdürülebilirlik bilinci kazandırmaya ilişkin hazırlanan etkinliklerin; öğrencilerin sürdürülebilir yaşama ilişkin farkındalıklarına etkisini incelemiş olduğu çalışma sonuçlarında ise etkinliklerin öğrencilerin sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalığını anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Alan yazında farklı bir çalışma grubu olarak Acar'ın (2021) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ise adayların sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile inanç düzeylerini belirleyerek sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik verilen eğitim incelenmiştir. Karma yöntemde desenlenen bu çalışmada haftada 2 saat toplam 15 hafta süren eğitimin sonuçlarına göre; adayların Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi (SKE) son test puanlarının ön testten aldıkları puanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan eğitim sonunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik bakış açılarının olumlu yönde gelişim gösterip, eğitimin adaylara bilinç ve farkındalık kazandırdığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada 2013-2023 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik konusunu ele alan ve nitel yaklaşıma uygun olarak yürütülen toplam 15 çalışma incelenerek sonuçları değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik çerçevesinde yapılan çalışmaların zamanla artış gösterdiği görülmüştür. Ancak tez çalışmalarının makale türü yayınlara oranla daha az olduğu ve yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu (2022) 2010-2020 yılları arasında eğitimde sürdürülebilir kalkınma konusuna dair çalışmaları yayın türü açısından incelemiş ve tez çalışmalarının makale sayısından fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç eğitim bilimleri kapsamında sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tez çalışmalarının daha fazla iken sosyal bilgiler bünyesinde tez çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

2013-2023 yılları arasında sosyal bilgilerde sürdürülebilirlik konusuna dair çalışmaların grafiksel dağılımı incelendiğinde 2013-2014 yılları arasında çalışmaların olmadığı, 2017 ile 2021 yıllarında çalışmaların en az seviyede olduğu, 2022 yılından sonra artış gösterdiği ve 2023 yılında sıklık kazandığı tespit edilmiştir. Çalışmaların özellikle 2016 yılından sonra başlaması 27 Eylül 2015 tarihinde New York'ta toplanan Birleşmiş Milletler tarafından "Gündem 2030: BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" çerçevesinde 17 amaç ve 169 alt amacın kabul edilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir (UN, 2015). Yıldırım'da (2020) eğitimdeki çalışmaların özellikle 2000'li yıllardan sonra artış göstermesini uluslararası gelişmelerle ilişkili olacağını ve eğitim araştırmalarının keşfedici yönünün ve öngörücü yapısının süreçte beklenen düzeyde rol oynamadığını ifade etmiştir. Bu sonuç eğitim alanındaki sürdürülebilirlik konulu çalışmaların uluslararası alandaki gelişmelerden etkilenerek ilerlediği şeklinde yorumlanabilir. Çalışmaların 2021 yılından sonra artış göstermesi kavramın güncel konular arasında sıklıkla yer alması ve 2017-2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde sürdürülebilirlik kavramına yer verilmeye başlanmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu'nun (2022) çalışma sonuçları incelendiğinde 2020 yılında eğitimde sürdürülebilir kalkınma konusuna yönelik yapılan yayın sayısının aniden azaldığı görülmüştür. Bu sonuç araştırmamızda 2020 yılındaki sonuçlarla

örtüşmektedir. Bu durumun sebebi olarak çalışmaların veri tabanlarına eklenmemesi olduğu düşünülmektedir (Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu, 2022).

Çalışmalar konu içeriği yönünden incelendiğinde sürdürülebilirlik yerine daha çok sürdürülebilir kalkınma odaklı çalışmaların yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Benzer bir şekilde Yıldırım (2020) eğitim alanında sürdürülebilirlik konusuna yönelik 71 çalışmayı incelemiş ve genelde sürdürülebilir kalkınma kavramının kullanıldığını tespit etmiştir. Bu sonuç, araştırmamızda ulaşılan bulguları desteklemektedir. Sürdürülebilirlik yerine sürdürülebilir kalkınma kavramının tercih edilmesi özellikle Türkiye'nin de dahil olduğu 2015 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" başlığının etkili olabileceği düşünülmektedir. Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik çalışmaların içeriğine baktığımızda ise tutum, inanç ve farkındalık gibi çalışmaların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak Akkaş (2019) eğitim alanında sürdürülebilir kalkınma konulu çalışmaları incelediğinde ele alınan konuların genellikle farkındalık kapsamında olduğunu belirlemiştir. Araştırmada incelediğimiz çalışmaların genellikle farkındalık odaklı olduğu göz önüne alınırsa bu sonuçlar iki farklı çalışmada örtüşmektedir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise sürdürülebilirlik kavramlarına (çevre eğitimi, geri dönüşüm, ekoloji vb.) yönelik çalışmaların daha az olduğudur. Sürdürülebilir kalkınmanın disiplinlerarası bir özellik göstermesi ve sosyal bilgiler eğitiminde çalışmaların yeni başlaması bu içerikteki çalışmaların az olmasına neden olduğu söylenebilir.

Çalışmalar araştırma modeli/deseni açısından incelendiğinde çalışmaların yöntem kısmının genellikle nitel araştırma olarak belirtilip ayrıntı verilmediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada nitel araştırmanın yoğunluk gösterdiği bunu ise, tarama, gömülü teori, karma desenlerin takip ettiği görülmüştür. Arık (2019) sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tez çalışmalarını incelediği çalışması sonucunda en fazla tarama yönteminin kullanıldığını belirlemiştir. Benzer şekilde Yıldırım (2020) sürdürülebilirlikle ilgili eğitim çalışmalarında tarama yönteminin kullanıldığını tespit etmiştir. Farklı çalışmalarda ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çalışmalarda karma yönteme bağlı olarak nicel yaklaşıma uygun veri toplama araçlarının da tercih edilmesi hem araştırma amaçlarına olan uygunluğu hem de eğitim çalışmalarında nicel veri toplama araçlarının popüler bir yaklaşım olmasından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Ayrıca araştırmada dikkat çeken bir diğer boyutta çalışmaların yöntem bölümünde nitel araştırmalardan hangi desenin kullanıldığına dair açıklamanın yapılmamış olmasıdır. Yöntemlerde genellikle nitel araştırmanın kullanıldığı ifade edilmiştir. Benzer bir şekilde Arık (2019) çalışmalarda araştırma deseninin rapor edilmediği ve nitel araştırmaya yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığını tespit etmiştir. Oysa ki O'Flaherty & Liddy (2018) yurt dışında yapılan yayınları inceledikleri çalışmaları sonucunda sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farklı ve çeşitli araştırma yöntemlerinin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu ise çalışma grubu/veri kaynağı olarak genellikle öğretim programı olan dokümanlardan yararlanılmış olmasıdır. Bu veri kaynağını ise çalışma grubu olarak öğrenciler takip etmektedir. Benzer çalışmalara baktığımızda Özerdinç vd., (2022), Arık ve Yılmaz (2016), Arık (2019), Akkaş (2019) ve Yıldırım (2020) çalışmalarda araştırma grubu olarak genellikle öğretmen adaylarının yer aldığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Öğretmen ve öğretmen adayları sürdürülebilirlik konusunda bilgi ve farkındalığın kazandırılması açısından eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü eğitime dair tüm hedeflerin sınıf ortamına taşınması, öğrencilerin bu farkındalığı, bilgiyi kazanması açısından öğretmenler önemli rol üstlenmektedirler. Bu nedenle çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının tercih edildiği düşünülmektedir. Öte yandan öğrenciler ise sürdürülebilir bir geleceğin taşıyıcı mimarları olarak önem teşkil ettiği için, ortaokul öğrencilerine sürdürülebilirlik bilinci kazandırmak oldukça önemlidir. Bu nedenle de ortaokul öğrencilerinin genellikle çalışma grubu olarak tercih edildiği söylenebilmektedir. Çalışmaları veri toplama araçları yönünden incelediğimizde genellikle dokümanların ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının tercih edildiği görülmüştür. Öte yandan karma desenli çalışmalarda ölçekler tercih edilirken, kullanılan bu ölçme araçlarının daha önceden geliştirilmiş ölçme araçları olduğu belirlenmiştir. Özerdinç vd., (2022) tarafından eğitimde sürdürülebilir kalkınma kapsamındaki çalışmalarda veri toplama aracı olarak genellikle ölçeklerin tercih edildiği belirlenmiş olması çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların sonuçları; durum tespit etmeye yönelik yayınlar, teorik türde yayınlar ve uygulamalı araştırmalar olmak üzere üç sentez altında toplanmıştır. Bu üç senteze yönelik çalışmalar incelendiğinde teorik çalışmaların yoğunluk gösterdiği, uygulamalı çalışmaların ise sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda teorik çalışmalar incelendiğinde genellikle doküman incelemesinin yapıldığı belirlenmiştir. Doküman olarak 2018 yılı 4.,5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının incelendiği

görülmüştür. Öğretim programı BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejileri açısından incelendiği tespit edilmiştir. Öğretim programına yönelik yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler Dersi öğretim Programının yapısal olarak Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri (Aktaş, Dinçol Özgür ve Yılmaz, 2020; Kardaş İşler, 2023; Yalçın, 2022) ile Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejileri açısından uyumlu olduğu belirlenmiştir (Oğuz Hacat ve Demir, 2019). Ancak programının kazanım, beceri, değer ve özel amaçlar bakımından yapısal olarak daha az örtüştüğü belirlenmiştir (Yalçın, 2022). 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabının, içerik, kavram, değerlendirme soruları ve etkinliklerin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Güler, 2023). Özdemir (2007) çalışmasında ise çevre eğitimi ile farklı derslerde yer alan çevre konularının sürdürülebilir gelişmeye dönük çevre eğitimi odaklı yaklaşımın ön planda olmadığını belirtmiştir. Sonuç itibari ile, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı ile “Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” amacı ön plana çıkmış, diğer sürdürülebilir kalkınma amaçlarının ise doğrudan ve yahut dolaylı olarak öğrenme alanları içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Sürdürülebilirlik konusu çevre içeriği ile sınırlı olmayıp sürdürülebilir toplum, ekonomi, fırsat eşitliği ve ekosisteminde desteklediği bir yapıdır (Agyeman, Bullard & Evans, 2002).

Durum tespit etmeye yönelik çalışmalarda sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma konularına yönelik öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüş ve algılarının belirlenmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların sonucunda sürdürülebilir kalkınma eğitiminin gerekli olduğu, sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma konusuna öğretim programlarında daha fazla yer verilmesi gerektiği tespit edilmiştir (Azrak, 2022; Bulut ve Çakmak, 2018; Demir, 2022; Dinç ve Acun, 2017). Öte yandan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir tüketimle ilgili bilgilerinin yeterli olduğu (Ateş, 2018) belirlenmiştir. Bu durum üniversitede aldıkları derslerin sürdürülebilir kalkınmayla ilişkili olması ve konu içeriğinin güncel olmasının farkındalık açısından önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Araştırmada en az çalışılan kategori olarak uygulamalı araştırmalar yer almıştır. Deneysel uygulamaların yapılarak çalışma grubuna müdahalenin yer aldığı bu çalışmalarda genellikle 6. Sınıf öğrencileri yer almış, sadece bir tez çalışmasının öğretmen adaylarına sürdürülebilir kalkınmaya yönelik eğitim verildiği belirlenmiştir. Araştırmalarda etkinliklerin (Suna ve Çengelci Köse, 2023; Suna, 2023) ve Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin (Acar, 2021) öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma farkındalığını kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Uygulamalı araştırmalar kategorisinde sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik yapılan herhangi bir çalışmanın bulunmaması bu konuda ki eksiği ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlara yönelik; bu çalışmanın ortaya koyduğu verilere bağlı olarak sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik konusunun günümüz dünyasını ve geleceğini şekillendirdiği gerçeği dikkate alındığında yapılacak çalışmaların, özellikle de doktora tezlerinin sayısında artış gösterebileceği umulmaktadır. Yapılan çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarında, sosyal bilgilerde sürdürülebilirlik konusuna yönelik derinlemesine görüşlere ulaşılabilmek adına yüz yüze görüşme tekniğinin tercih edilmesi önerilmektedir. Genel olarak sosyal bilgilerde sürdürülebilirlik konusuna yönelik yapılan çalışmaların yeterli olgunluğa erişemediği düşünülerek uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi de önerilmektedir. Öte yandan yapılan uygulamalı çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik de çalışmaların yapılmasının, sürdürülebilirlik eğitimi verecek öğretmenlerin öncelikle bu konuda yeterli donanıma sahip olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Agyeman, J., Bullard R., & Evans, B. (2002). Exploring the nexus: Bringing together sustainability, environmental justice and equity. *Space and Polity*, 6(1), 70-90.
- Akdoğan, L. (2023). Sürdürülebilir tüketim: kavramsal bir çalışma. *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 43-53.
- Aktaş, L. B. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma konusunda yapılan eğitim araştırmalarına yönelik doküman analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Akkoy, S. ve Poyraz, M. (2023). Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında ilkököl öğretim programında geri dönüşüm kavramının yeri. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 10(2), 15-24
- Akpulat, F. (2019). *Sürdürülebilirlik kavramına farklı yaklaşımlar: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, F., Dinçol Özgür, S. ve Yılmaz, A. (2020). İlköğretim programlarının BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10(1), 61-70.
- Arık, S. (2019). *Sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili tezlerin eğilimleri: Bir sistematik inceleme*. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (UBEST-2019) (02- 04 Mayıs 2019), İzmir.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Ateş, H. (2018). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 507-531.
- Azrak, Y. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bayrak, B. (2023). İlköğretim öğretim programlarındaki çevre eğitiminin çevre etiği felsefesine göre analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 288-311. <https://doi.org/10.17244/eku.1282729>
- Beerannavar, C. (2020). The role of corporations in achieving ecological sustainability: Evaluating the environmental performance of corporations. In book: *Interdisciplinary Approaches to Public Policy and Sustainability*, 228-247 <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0315-7.ch011>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Demir, F. B. (2022). Opinions and awareness of social studies teachers for ecological literacy, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1089887>
- Dere, İ. ve Çınıkaya, C. (2023). Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programına yansımaları. *ODÜSOBİAD*, 13 (1), 1343-1366, Doi: 10.48146/odusobiad.1218188
- Dinç, E. ve Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (41), 29-46.
- Feinstein, N. W. & Kirchgasser, K. L. (2014). Sustainability in Science Education? How the Next Generation Science Standards Approach Sustainability, and Why It Matters. *Science Education*, 99 (1), 121-144.
- Gladwin, T. N., Kennelly, J. J. and Krause, T. S. (1995). Shifting paradigms for sustainable development: Implications for management theory and research. *Academy of Management Review*, 20(4), 874-907. <https://doi.org/10.5465/AMR.1995.9512280024>
- Gulikers, J. & Oonk, C. (2019). Towards a rubric for stimulating and evaluating sustainable learning. *Sustainability*, 11(4), 1-20.
- Gupta, J. & Vegelin, C. (2016). Sustainable development goals and inclusive development. *Int Environ Agreements*, 16, 433-448. DOI 10.1007/s10784-016-9323-z
- Güler, Ö. (2023). *Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabının sürdürülebilir kalkınma amaçları bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Güneş, D. ve Erdem, R. (2022). Nitel araştırmaların analizi: Meta-sentez. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 81-98.
- Hickel, J. (2019). The Contradiction Of The Sustainable Development Goals: Growth Versus Ecology On A Finite Planet. *Sustainable Development*, 27(5), 873-884
- J. O'Flaherty & M. Liddy (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24 (7), 1031-1049.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kardaş İşler, N. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 472-486.
- Kayıkçı, P., Armağan, K. ve Dal, N. E. (2019). Sürdürülebilir pazarlama: Kavramsal bir çalışma. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 77-93.
- Kotob, F. (2000). What is sustainability? Erişim 15 Şubat 2023, https://www.researchgate.net/publication/282184670_What_Is_Sustainability, 1-14.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: TTKB.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oğuz Hacat, S. ve Demir, F. B. (2019). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 211-225.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-39
- Özerci, F., Kızılay, E. & Hamalosmanoğlu, M. (2022). Eğitimde sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 33-51. <https://doi.org/10.38122/ased.976188>
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim: Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler. *Elementary Education Online*, 2017; 16(4), 1-11
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.
- Sapporo sustainability declaration: Reported by secretariat of sustainability weeks. (2008). G8 University Summit, Hokkaido, Japan. <https://www.cirps.it/CIRPS/wp-content/uploads/2017/11/Sapporo-sustainability-declaration.pdf> adresinden 25.06.2024 tarihinde alındı.
- Scoones, I. (2007). Sustainability. development in practice, 17(4-5), 589-596. <https://doi.org/10.1080/09614520701469609>
- Sims, L. & Falkenberg, T. (2013). Developing competencies for education for sustainable development: A case study of Canadian faculties of education. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 1-14.
- Sims, L. & Falkenberg, T. (2013). Developing competencies for education for sustainable development: A case study of Canadian faculties of education. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 1-14.
- Suna, M. (2023). 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilirlik bilinci kazandırmaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalıklarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Suna, M., ve Çengelci Köse, T. (2023). The effect of activities for sustainability awareness on students' sustainable living awareness in the social studies course. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(special issue), 275-297.
- Şeker, S. ve Hacıeminoğlu, E. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma ve iklim değişikliği*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Şengül, M. (2001). Bir çevre yönetimi aracı olarak çevre için eğitim. *Amma İdaresi Dergisi*, 34(4), 137-155
- Şenkul, N., Genç, S., Gökcek, V. ve Titiz, Z. (2023). Sosyal bilgiler eğitiminde insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma, *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 15 (60), 375.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- Thiele, L. P. (2024). *Sustainability* (Third Edition). Polity Press: Cambridge, UK.
- Thomas, I. & Nicita, J. (2002). Sustainability education and Australian universities. *Environmental Education Research*, 8(4), 475-492.
- UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2005). The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005–2014). Paris: France.
- United Nations (2024). Sustainable development. <https://sdgs.un.org/goals> adresinden 10.03.2024 tarihinde alındı.
- Vermeir, I. & Verbeke, W. (2008). Sustainable food consumption among young adults in Belgium: Theory of planned behaviour and the role of confidence and values. *Ecological Economics*, 64(3), 542–553. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2007.03.007>

- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. Doi: 10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x
- World Commission on Environment and Development (WCED), (1987). *Our common future. the report of the world commission on environment and development.* Oxford University Press: New York
- World Economic Forum. (2020). Küresel risk raporu. Erişim 25 Haziran 2024, <https://www.zurichsigorta.com.tr/uploads/risk-report/file/the-global-risks-report-2020-5.pdf?>
- Yalçın. A. (2022). 21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (1), 117-149.
- Yavuz, V. A. (2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından sürdürülebilir üretim stratejileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 63-86.
- Yıldırım, G. (2020). Sürdürülebilirlik konusundaki eğitim araştırmalarının tematik olarak incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (33), 70-106.
- Yıldırım. A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK (2024). 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 11.03.2024 de alındı.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE STEM YAKLAŞIMI İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHER OPINIONS ON TEACHING SOCIAL STUDIES WITH THE STEM APPROACH IN EARLY CHILDHOOD

Ayşegül Kırtel¹, Hatice Kuş²

ÖZ: Erken çocuklukta bilgi ve beceriler çocuğun ilerleyen yıllardaki yaşamını doğrudan etkilemektedir. Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi erken çocukluk eğitiminde de kullanılan STEM; bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik konularına ait becerilerin bütünlük bir şekilde deneyimler yoluyla kazandırılmasını sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi ise çocuğun içine doğduğu toplumu, kültürü ve yaşadığı dünyayı anlamlandırmasında önemli bir yere sahiptir. Çağın gerektirdiği görev ve sorumlulukların bilincinde vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. 21. Yüzyılda bilim ve teknolojinin giderek ön plana çıkması, bu alanlarda da yetkinliğe sahip vatandaşların yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışma; STEM yaklaşımının, erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimi açısından kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında aktif görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin STEM uygulamaları açısından kendilerini yetersiz gördükleri ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın STEM uygulamaları ile ilgili içerik oluşturmasını istedikleri görülmüştür.

Anahtar sözcükler: STEM, Sosyal Bilgiler, Erken Çocukluk, Öğretmen Görüşü

ABSTRACT: The knowledge and skills in early childhood directly affect the child's life in later years. STEM is used in early childhood education as well as in all education levels; It ensures that skills in science, technology, engineering and mathematics are acquired through experiences in an integrated manner. Social Studies course has an important place in helping the child make sense of the society, culture and world he/she is born into. It aims to raise citizens who are aware of the duties and responsibilities required by the age. The increasing prominence of science and technology in the 21st century has made it necessary to raise citizens who are competent in these fields. This study; It was conducted to obtain teachers' opinions on the use of the STEM approach in social studies education in early childhood. In the research, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of preschool teachers who were actively working in the 2023-2024 academic year. While selecting the study group, easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. Semi-structured interview forms were used in the research. The data obtained was subjected to content analysis. As a result of the research; It has been observed that teachers consider themselves inadequate in terms of STEM applications and they want the Ministry of National Education to create content related to STEM applications.

Keywords: STEM, Social Studies, Early childhood, Teacher opinion

Bu makaleye atf vermek için:

Kırtel, A. ve Kuş H. (2024). Erken çocukluk döneminde stem yaklaşımları ile sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğretmen görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 254-265.

Cite this article as:

Kırtel, A. & Kuş H. (2024). Teacher opinions on teaching social studies with the stem approach in early childhood, *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 254-265.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya/Türkiye, aseker@sakarya.edu.tr, ORCID 0000-0002-7537-3720

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya/Türkiye, haticekus1453@gmail.com ORCID 0009-0001-7201-5936

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

STEM, which emerged in the USA in the field of education; It is an approach derived from the words science, technology, engineering and mathematics. In the 21st century, the acceleration of technological developments and the coming to the fore of scientific studies have caused the skills and competencies expected from people to change. STEM integrates the distinctions between science, technology, engineering and mathematics disciplines and can be used at all levels of education, from kindergarten to universities. Individuals trained with this approach acquire 21st century skills such as problem solving, critical thinking, collaboration, creativity, entrepreneurship, innovation and communication. However, it is of great importance to start the process of acquiring the mentioned skills at an early age. Early childhood is the period in which a significant part of the emotional, mental, social, physical, linguistic and psychomotor skill development, which has an important place in the individual's future life, is completed. During this period, children's minds and bodies work actively. The feelings of curiosity and discovery are at a high level. They learn through experiences. These experiences are linked to STEM fields and provide the necessary infrastructure for the theoretical knowledge to be learned in primary and secondary education in early childhood. However, STEM is not limited to just science, technology, engineering and mathematics. It is also intertwined with other branches of social sciences. These branches of social sciences are taught in an integrated way in schools through the social studies course. Social studies course aims to raise responsible citizens who follow the development process of science and technology, can use technology consciously, can think scientifically, can adapt to social changes and developments, can perceive change and continuity, have high communication skills, can solve problems and have critical thinking skills. For this reason, STEM applications that have been implemented since early childhood will also contribute to the training of citizens that are desired to be formed through social studies education in the coming years. A STEM-based social studies education given in early childhood will lay the foundations of the citizens desired to be raised in accordance with the requirements of the age. Based on the information given above, the importance of the STEM approach applied in early childhood for future social studies education is obvious. However, when looking at the literature, it was seen that there was no study examining the STEM model used in early childhood in terms of social studies education. Based on this deficiency, it was aimed to get the opinions of preschool teachers about teaching social studies with the STEM approach.

Method

In the study, the phenomenology pattern was used to obtain the opinions of preschool teachers about STEM applications in early childhood. The study group was determined by choosing easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods. For this reason, 10 preschool teachers actively working in public schools in various districts of Istanbul in the 2023-2024 academic year were selected for the study group. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. While creating the interview form, expert opinion in the field of social studies education was consulted, and the interview form was finalized in line with the feedback received. The collected data were subjected to content analysis. The themes created after content analysis were tabulated and interpreted.

Findings

Preschool teachers were first asked what they knew about STEM applications. In the answers received, 7 participants stated that they had knowledge about STEM, while 3 participants stated that they did not have much knowledge. All of the preschool teachers participating in the research did not receive any training on STEM applications. 8 participants stated that STEM was necessary, 1 participant stated that they did not know, and 1 participant stated that it was suitable for Bilsem and Private schools. Preschool teachers stated that they are willing to use STEM applications, but that various conditions must be met in order for them to be implemented. 6 of the participants said that STEM education should be provided by the Ministry of National Education, 4 said that the necessary budget support should be provided, 3 said that there was no time, 1 said that the classes were crowded, and 1 said that the necessary budget support should be provided. He stated that he didn't know. They gave hesitant answers regarding applicability. When preschool teachers were asked about the presence of STEM in preschool education programs, it was observed that teachers gave different answers regarding the presence of STEM in the program. They also stated that there were no

studies on STEM applications in the institutions they worked at. When asked about the role of the teacher, the majority stated that the role of the teacher is important. Regarding the contributions of STEM applications to children, teachers gave answers such as improving cognitive skills, keeping up with the age of science and technology, and establishing relationships with science and mathematics, while 5 teachers answered "I do not know". When asked about their use in classes, 9 out of 10 teachers stated that they did not use it. Since the majority of the participants did not use STEM applications, they could not answer about obtaining the content. 1 teacher said that he used STEM applications online. Finally, the following question was asked to preschool teachers: "What might be the benefits of teaching social studies to children with a STEM approach in the future?" 6 teachers said that they would contribute to the teaching of the history of science and technology. 4 teachers stated that basic skills can be learned in social studies, and 3 participants stated that the use of technology can be taught.

Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was seen that preschool teachers' opinions about STEM applications were positive and they had a little knowledge. However, it was concluded that they were reluctant to implement STEM in classrooms. As a reason; They stated that they felt inadequate, did not have much knowledge, did not have the necessary time, had insufficient budget, and lacked materials. However, in line with the answers received from the teachers, it was seen that it would be beneficial to provide social studies education with the STEM approach in early childhood. It was stated that it would have a positive effect on learning the history of science and technology. Apart from this, it was also stated by pre-school teachers that it would enable learning the use of technology, learning social studies skills, affecting future career choices, ensuring interdisciplinary integration and raising conscious citizens. However, in order to eliminate the deficiencies mentioned by preschool teachers, teachers need to receive training on STEM applications in their undergraduate programs. In-service training should be organized for teachers working within the Ministry of National Education. Necessary budget support should be provided to schools regarding materials.

GİRİŞ

Science, technology, engineering, mathematic (STEM) eğitim alanında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan; bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik kelimelerinden türetilmiş bir yaklaşımdır (Kırkıç, Derin & Aydın 2018). Milli Eğitim Bakanlığına göre (2021) STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri arasındaki ayrımları bütünleştiren, anaokulundan yükseköğretime kadar kullanılabilir. Öğrencilerin buluşlar konusunda üretici ve yaratıcı olmasını; eleştirel düşünme, problem çözme gibi yeteneklerinin ortaya çıkmasını hedeflemektedir. 21. yüzyılda küreselleşmenin artması, teknolojik gelişmelerin hız kazanması, bilimsel çalışmaların ön plana çıkması, insanlardan beklenen beceri ve yetkinliklerin de değişmesine sebep olmaktadır. Bu beklentilere paralel olarak eğitimdeki yaklaşımlar devamlı olarak güncellenmekte ve eğitim programları da çağın gerekliliklerine göre şekillenmektedir (Kırkıç vd. 2018). Bu yaklaşım sayesinde eğitilen bireyler problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği, yaratıcılık, girişimcilik, inovasyon ve iletişim gibi 21. Yüzyıl becerilerini elde etmektedirler. Bununla birlikte bahsedilen becerilerin kazandırılma sürecine erken yaşlarda başlamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelecekteki yaşantısında önemli bir yeri olan, duygusal, zihinsel, sosyal, bedensel, dilsel ve psikomotor beceri gelişiminin önemli bölümünün tamamlandığı dönemdir (Kale & Yoldaş, 2021). Bu dönemde çocukların zihninin ve bedeninin aktif bir şekilde çalışması, merak ve keşfetme duygularının üst düzeyde olması STEM uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve becerilerin öğrenilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (İdin & Dönmez, 2020). Çocukların bu dönemde yaptığı gözlemler, edindikleri deneyimler ilerleyen yıllardaki okul kademelerinde öğrenecekleri bilgiler için de gerekli alt yapıyı sağlamaktadır (Ekici, Bardak & Yousef, 2018). STEM yaklaşımının erken çocukluk döneminde uygulanmasına yönelik gerekçelere bakıldığında; bilginin sorgulamaya dayalı, derinlemesine öğrenilmesi, uzun süre hafızada saklanması, disiplinler arası entegrasyonu sağlaması, çocuğun ilgisini çekerek bilişsel süreç ve psikomotor becerileri geliştirmesi, iletişim boyutu ve sosyal becerileri kazandırması şeklinde sayılabilmektedir (Vurucu Şahin & Şahin, 2020). STEM bakış açısıyla yetişen çocuklar gerekli becerileri edinmekte ve çevrelerinde meydana gelen değişimlere daha kolay uyum sağlayabilmektedirler (Kalyoncu, 2021)

Kırkıç vd. (2018)'e göre STEM yaklaşımının kapsadığı matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi doğa bilimlerine ait durum ve olaylarla çocuklar günlük yaşamda sık sık karşılaşmaktadır. Bu da çocukların bu

konularda bilgi sahibi olmasını gerekli kılmaktadır. Örnek olarak matematiksel açıdan, eline bir külâh dondurma alan çocuk, elinde fazla sayıda külâhı tutamayacağını deneyimler sonucunda anlayabilir. Fen Bilimleri açısından (fizik, kimya, biyoloji) çocuk yer çekimi kavramını bilmesede elinde tuttuğu külâhı ters çevirerek yemeye çalıştığında dondurmanın düşeceğini farkına varır. Sıcak bir günde dondurmanın bir müddet sonra katı halden sıvı hale geçtiğini öğrenir. Kalitesiz bir dondurma yediğinde sağlık açısından rahatsızlanabileceğini deneyimler yoluyla elde eder. Bahsedilen bu deneyimler STEM alanları ile bağlantılı olup, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenilecek kuramsal bilgiler için gerekli alt yapıyı erken çocukluk döneminde oluşturmaktadır.

STEM sadece fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanı ile sınırlı değildir. Diğer sosyal bilim dalları da STEM ile iç içedir (Taner & Ayrancıoğlu; 2021) Sosyal bilim dallarının bütünleşik şekilde okullarda öğretilmesi ise sosyal bilgiler dersi ile mümkün olmaktadır. İlkokul dördüncü sınıftan itibaren okutulmaya başlanan sosyal bilgiler dersi, çağın gerekliliğine göre etkin vatandaşın yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca bilim ve teknolojinin gelişim sürecini takip eden, teknolojiyi bilinçli kullanabilen, bilimsel düşünebilen, toplumsal değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilen, değişim ve sürekliliği algılayabilen, iletişim becerisi yüksek, problem çözebilen, eleştirel düşünme becerisine sahip sorumlu vatandaşların yetiştirilmesi bu dersin özel amaçları kapsamındadır (MEB, 2018). Erken çocukluktan itibaren uygulanmaya başlanan STEM uygulamaları sayesinde, sosyal bilgiler eğitimi ile oluşturulmak istenen vatandaşların yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Karakaya (2022)'ya göre STEM tabanlı bir sosyal bilgiler öğretimi, bireyin edindiği bilgi, beceri ve değerlerin gerçek yaşamla ilişkilendirmesini sağlamakta ve gerçek yaşam problemlerini çözmesini kolaylaştırmaktadır.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle erken çocukluk döneminde uygulanan STEM yaklaşımının gelecekteki sosyal bilgiler eğitimi açısından önemi ortadadır. Ancak alanyazına bakıldığında erken çocukluk döneminde kullanılan STEM modelini, sosyal bilgiler eğitimi açısından ele alan bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada bahsedilen eksiklikten yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerinin, STEM yaklaşımı ile sosyal bilgiler öğretimi konusunda görüşlerini almak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada amaç ve sorulara uygun olarak fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu desen, farkında olunan fakat tam olarak anlamlandırılmayan olgulara odaklanmaktadır. Yaşamın içerisinde karşılaşılan olaylar, yönelimler, çeşitli algı ve deneyimler de birer olgu olarak nitelendirilmektedir. Fenomenoloji (olgubilim) araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın konusu olan olguyu yaşayan, deneyimleyen birey veya gruplardan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinden faydalanarak ifade ettikleri görüş ve düşünceler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'un çeşitli ilçelerinde, devlet okullarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler, araştırmacının yaşadığı bölgeye yakın ilçeler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu sebeple amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri, araştırma konusuna yönelik zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen kişi veya durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri

Katılımcı	Görev Yaptığı İlçe	Mesleki Kıdem
K1	Esenyurt	8 yıl
K2	Esenyurt	4 yıl
K3	Esenyurt	5 yıl
K4	Başakşehir	2 yıl
K5	Başakşehir	14 yıl
K6	Başakşehir	3 yıl
K7	Başakşehir	10 yıl
K8	Beylikdüzü	12 yıl
K9	Beylikdüzü	6 yıl

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeyi, görüşülen kişilerin kendisini ifade etmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Görüşme formu oluşturulurken sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman görüşüne başvurulmuş, alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizinde veriler kavramsallaştırılır ve temalar yolu ile kavramlar arasında anlam bütünlüğü sağlanacak şekilde örüntüler oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek 2021). Bu çalışmada da içerik analizi sonrasında oluşturulan temalar tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin STEM'e yönelik görüşleri 10 başlık altında incelenmiştir. İncelenen başlıklar öğretmenlerin:

1. *STEM uygulamalarını bilme durumu,*
2. *STEM uygulamalarına yönelik eğitim alma durumu,*
3. *STEM yaklaşımının gerekliliği ve uygulanabilme durumu,*
4. *Okul öncesi eğitim programında STEM uygulamalarının yeri,*
5. *Görev yapılan kurumlarda STEM uygulamalarına yönelik çalışmaların varlığı*
6. *STEM becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin rolü*
7. *STEM uygulamalarının çocuklara sağladığı katkılar,*
8. *STEM uygulamalarının sınıflarda kullanım durumu,*
9. *STEM uygulamalarına yönelik içeriklerin elde edilmesi,*
10. *Erken çocuklukta STEM uygulamaları ile sosyal bilgiler eğitiminin verilmesine yönelik görüşlerini içermektedir.*

1. Öğretmenlerin STEM Uygulamalarını Bilme Durumuna Yönelik Alınan Görüşler

Öğretmenlere ilk olarak STEM uygulamaları konusundaki bilgileri sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarını bilme durumu

Tema	Sıklık	Toplam
Fen ve Matematik	6	
Günlük Hayat	3	
Disiplinler Arası	3	
Bilimsel Konular	2	7
Yaratıcılık Becerisi	1	
Kodlama, Yapay Zekâ	1	
Yenilik	1	
Fazla Bilgim Yok	3	3

Tablo 2 incelendiğinde; alınan cevaplarda 7 katılımcı STEM ile ilgili bilgi sahibi olduğunu belirtirken, 3 katılımcı ise fazla bilgisi olmadığını belirtmiştir. Verilen cevaplar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun STEM uygulamalarından haberdar olduğu görülmektedir.

K1: STEM yaklaşımı, Fen ve matematik derslerinin birbiri ile ilişkilendirilerek, buradaki kazanımların günlük hayatta uygulanabilir olmasını ilke edinen disiplinler arası bir yaklaşımdır.

K4: Matematik, fen ve teknoloji gibi disiplinlerin bir araya getirilerek problemlerin çözümünde, gerçek hayattan yöntemler sunularak sonuca ulaşılmasını hedefleyen bir yaklaşım.

K7: STEM ile ilgili fazla bir bilgim yok. Bilim ve teknoloji ile harmanlanmış yenilikçi bir eğitim yaklaşımı olduğunu söyleyebilirim.

K9: Kodlama, yapay zekâ eğitimi vb. aktiviteler olduğunu düşünüyorum.

K10: Konu ile ilgili fazla bilgim yok.

2. Öğretmenlerin STEM Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumu

İkinci olarak STEM'e yönelik herhangi bir eğitim alıp almadığı sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM ile ilgili eğitim alma durumu

Tema	Sıklık	Toplam
Hayır	10	10
Evet	-	-

Tablo 3 incelendiğinde kendisine soru yöneltilen okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim almadığı görülmüştür. Tablo 2 ve tablo 3 beraber değerlendirildiğinde; öğretmenlerin eğitim almadıkları halde, STEM uygulamalarından haberdar oldukları görülmektedir.

K2: Hayır Almadım.

K4: Hayır

K5: Herhangi bir eğitim almadım.

3. Erken Çocukluk Döneminde STEM Yaklaşımının Gerekliliği ve Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmenlerin Düşünceleri

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerine STEM yaklaşımının gerekli olup olmadığı sorusu yöneltilmiş, ardından STEM'in okul öncesi sınıflarında uygulanabilirliği ile ilgili düşüncelerine yer verilmiştir.

Tablo 4.

STEM uygulamalarının gerekliliğine yönelik düşünceler

Cevaplar	Tema	Sıklık	Toplam
Evet Gereklidir	Bilgi Çağı	2	8
	Faydalı	2	
	Kendilerini Keşfetme	1	
	Somut Öğrenme	1	
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1	
Bilsem ve Özel Okullar İçin Uygundur		1	1
Bilmiyorum		1	1

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (8) gerekli olduğunu, 1 katılımcı bilmediğini ifade etmiştir.

K2: Gereklidir. Çocuklar için somut öğrenme sağlar. Ancak uygulanabilirlik açısından hem bize yönelik daha detaylı eğitimler verilmeli hem de gerekli bütçe ve destek sağlanmalıdır.

K4: Bence gereklidir. Erken çocukluk döneminde çocuklar dünyanın nasıl işlediğine dair doğal merak içerisindedir ve bu dönem çocukları bilimsel araştırmalarla tanıştırmak için en uygun zamandır. Erken yaşlarda verilen STEM eğitimi, çocukların kendi benliklerini ve yeteneklerini erken keşfetmelerini ve bu doğrultuda gelişimlerini olumlu etkileyecektir.

K8: Evet, erken çocukluk döneminde bu yaklaşımı tanımaları faydalı olacaktır.

K10: Bilgim olmadığı için yorum yapamıyorum.

1 katılımcı ise “Bilsem ve özel okullar için uygun” olduğunu belirtmiştir. Gerekçe olarak da aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

K7: STEM uygulamaları genelde Bilsem gibi kurumlarda veya daha çok özel okullarda kullanılabilecek bir uygulama. Devlet okullarında özellikle anaokullarında bunun kullanılabilmesi için öğretmenlere bakanlık tarafından eğitim verilmeli. Daha sonra da gerekli imkanlar sağlanmalı diye düşünüyorum.

Öğretmenlerin STEM uygulamalarının gerekliliği konusundaki düşünceleri sorulduktan sonra uygulanabilirlik noktasında sahip olduğu görüşlere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 5.
STEM'in uygulanabilir olması için gerekenler

Tema	Sıklık	Toplam
Eğitim Gerekli	6	
Bütçe Gerekli	4	
Zaman Gerekli	3	9
Sınıf Mevcudu Az olmalı	1	
Bilmiyorum	1	1

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarını kullanabilme konusunda çeşitli koşulların oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 6 kişi STEM konusunda kendilerine MEB tarafından eğitim verilmesi gerektiğini, 4 kişi gerekli bütçe desteğinin sağlanmasını, 3 kişi yeterli zamanın olmadığını, 1 kişi sınıfların kalabalık olduğunu, 1 kişi ise bilmediğini beyan etmiştir. Uygulanabilirlik noktasında katılımcıların verdiği cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

K1: Erken çocukluk döneminde STEM yaklaşımının gerekliliği konusunda geçerliliği olan bir yorumda bulunabilmem için öncelikle STEM yaklaşımı konusunda uzman kişiler tarafından teori ve uygulamayı içeren nitelikli bir eğitim almam gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine bu alanda eğitimlerin düzenlenmesi faydalı olacaktır. STEM yaklaşımının uygulanabilir olması için öğretmen eğitimlerinin yanında fiziki şartların düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

K2: Uygulanabilirlik açısından hem bize yönelik daha detaylı eğitimler verilmeli hem de gerekli bütçe ve destek sağlanmalıdır.

K3: Anaokulu Sınıflarının kalabalık olması, bütçenin kısıtlı olması, zaman yetersizliği ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliği nedeni ile uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum.

K6: STEM yaklaşımı erken çocuklukta uygulanabilir fakat bunun için sınıf mevcudu çok önemli. Bireysel ve grup olarak ilgi gerektiren bir iş ve çok sayılı sınıflarda kaliteli bir uygulama ortamı olacağını düşünmüyorum.

Tablo 4 ve tablo 5 genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcı öğretmenlerin STEM uygulamalarını gerekli gördüğü ancak tablo 5'te gerekçe olarak gösterdikleri ifadeler neticesinde, uygulanabilirlik noktasında cesaretli olamadıkları düşünülmektedir.

4- Okul Öncesi Eğitim Programında, STEM Uygulamalarının Yeri

Okul öncesi öğretmenlerine, STEM'in okul öncesi eğitim programlarında yer alma durumu sorulmuştur. Öğretmenlerin STEM'in programda var olma durumu ile ilgili farklı cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6.
Okul öncesi eğitim programlarında STEM uygulamalarının yeri

Cevaplar	Tema	Sıklık	Toplam
Programda Var	Kazanım ve Göstergeler STEM Yaklaşımıyla Uyumlu	2	
	Temel Becerileri Geliştirme Noktasında STEM Var	2	
	Hayatla Okul Arasında Bağlayıcılık Noktasında Var	1	6
	Disiplinler Arası Yaklaşım ile Var	1	
	Programda Var, İmkanlar Yetersiz	1	
Programda Yok		1	1
Bilgim Yok		3	3

Tablo 6 incelendiğinde, 6 öğretmen STEM'in programda var olduğunu belirtirken, 1 öğretmen 'programda yok' 3 öğretmen ise 'bilgim yok' şeklinde fikir belirtmişlerdir. STEM'in okul öncesi eğitim programındaki durumu ile ilgili, farklı cevapların verilme sebebi, okul öncesi öğretmenlerinin STEM konusunda bilgi eksikliklerinin olması, konu ile ilgili eğitim almamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulguları destekleyen katılımcı açıklamaları ise aşağıda yer almaktadır.

K2: Programda yeri vardır. Ancak imkanlardan dolayı uygulanabilir değildir.

- K3: Çağımız bilgi ve teknoloji çağı olduğu için bu eğitimin okul öncesinde verilmesi önemlidir. Mevcut programımızda bunu destekleyen kazanım ve göstergeler yer almaktadır.
- K5: Disiplinler arası birçok alanı kapsadığı için okul öncesi dönemde yeri önemlidir.
- K6: Eğitimini almadığım ve uygulamadığım için fikrim yok.
- K9: Bilmiyorum...

5- Görev Yapılan Kurumda STEM Uygulamalarına Yönelik Çalışmalarının Varlığı

Okul öncesi öğretmenlerine, çalıştığı kurumda STEM Uygulamalarına yönelik çalışmaların varlığı sorulmuştur. Alınan cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7.

Çalışılan kurumda STEM'e yönelik yapılan çalışmaların varlığı

Tema	Sıklık	Toplam
Hayır	10	10
Evet	-	-

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tamamı, çalıştığı kurumlarda STEM uygulamalarına yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığını belirtmişlerdir.

6- STEM Yaklaşımına Yönelik Becerilerin Kazandırılmasında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rolü

Okul öncesi öğretmenlerine, STEM yaklaşımına yönelik becerilerin kazandırılmasında öğretmen rolünün önemi sorulmuştur.

Tablo 8.

STEM'e yönelik becerilerin kazandırılmasında öğretmen rolünün önem durumu ve nedenleri

Cevaplar	Tema	Sıklık	Toplam
Önemlidir	Bilgi ve Beceri Kazandırmak İçin	5	9
	Hayata Hazırlamak İçin	3	
	Somut Yaşantılar İçin	1	
	İş Birlikli Çalışma İçin	1	
Bilgim Yok		1	1

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 9'u, öğretmen rolünün önemli olduğunu belirtirken, 1 öğretmen ise bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen rolünün neden önemli olduğuna dair yöneltilen diğer sorularda ise aşağıdaki cevaplara ulaşılmıştır.

K2: Öğretmenin rolü elbette vardır. Çocukları hayata hazırlamak, onlara somut yaşantılar yoluyla bilgi ve beceri sahibi yapmak gibi. Eğer okul öncesinde bu uygulama yaygınlaşır ise gerçek öğrenmeler gerçekleşebilir.

K3: Öğretmenin rolü önemlidir. Ancak bu konuda bilgi sahibi ve donanımlı hale gelen bir öğretmenin faydası çok daha fazla olacaktır.

K4: STEM öğretmenleri, öğrencilerin pratik, eleştirel düşünme, problem çözme, analiz etme gibi becerileri kazanmalarını sağlarlar. Bu nedenle başta kendim olmak üzere öğretmenlerin de bu alanlarda kendilerini geliştirmeleri önemlidir.

K10: Uygulama şansı bulamadığım için bilmiyorum.

Öğretmen rolünün önemini ifade edilirken katılımcıların; öğretmen beceri ve rehberliğinden ziyade, STEM uygulamaları sonucunda çocukların kazanacağı becerilerden bahsettikleri görülmektedir.

7- STEM Uygulamalarının Çocuklara Sağladığı Katkılar

Okul öncesi öğretmenlerine 'STEM uygulamaları çocuklara hangi katkıları sağlıyor?' sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10.

STEM uygulamalarının çocuklara sağladığı katkılar

Tema	Sıklık	Toplam
Bilişsel beceri geliştirme	4	
Bilim ve teknoloji çağına ayak uydurma	2	
Fen ve matematikle ilişki kurma	2	
Kalıcı öğrenme	1	5
Psikomotor beceri geliştirme	1	
Merak	1	
Birlikte çalışma	1	
Ürün oluşturma	1	
Yaparak yaşayarak öğrenme	1	
Bilmiyorum	5	5

Tablo 10 incelendiğinde STEM uygulamalarının çocuklara sağladığı katkılar konusunda öğretmenler bilişsel beceri geliştirme, bilim ve teknoloji çağına ayak uydurma, fen ve matematikle ilişki kurma şeklinde cevaplar verirken, 5 katılımcı bilmiyorum şeklinde cevap vermiştir. Katılımcıların detaylı açıklamalarına aşağıda gösterilmiştir.

K2: Kalıcı öğrenme, psikomotor becerilerin gelişimi, bilişsel gelişimin artması olabilir.

K4: Okul öncesi dönemde STEM eğitimi merak ederek yaratma ve sorgulayıcı düşünme ile birlikte çocuğu yaratıcılık konusunda destekler. Problemleri ele almak, analiz yetkinliği kazanmak, araştırma yapmak ve üretmek, sayısal zekânın gelişmesi için de katkılar sunar.

K6: Öğretmenlik sürecimde bu uygulamayı hiç kullanmadım. Katkısının olup olmadığını uygulama imkânım olursa anlayabilirim.

K8: Çok detaylı bilgin olmamakla birlikte günlük yaşantısını fen ve matematik ile mühendislikle ilişkilendirecektir.

K9: Yaparak yaşayarak öğrenme, düşünme biçimlerinde çeşitlilik, problem çözme olabilir

K10: Uygulama şansı bulamadığım için bilmiyorum.

8- Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Uygulamalarını Sınıflarda Kullanma Durumu

Öğretmenlere sınıflarında ‘STEM uygulamalarını kullanıyor musunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda Tablo 11’ de listelenmiştir.

Tablo 11.

STEM uygulamalarını sınıfta kullanma durumu

Tema	Sıklık	Toplam
Hayır Kullanmıyorum	9	9
Fazla değil	1	1
Evet	-	-

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin STEM uygulamalarını kullanmadıklarını, 1 öğretmenin de ‘fazla değil’ cevabını verdiği görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, STEM uygulamalarının erken çocukluk döneminde yaygın olarak kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

9- STEM uygulamalarına Yönelik İçeriklerin Elde Edilmesi

Okul öncesi öğretmenlerine ‘STEM Uygulamalarına yönelik içerikleri nasıl elde ediyorsunuz? Bu konuda herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12.

STEM uygulamalarına yönelik içeriklerin elde edilme yolu

Tema	Sıklık	Toplam
İnternet yoluyla	1	1
Kullanmıyorum	8	8
Kullanmayı çok isterim	1	1

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerden sadece 1 tanesi içerikleri internet yolu ile kullandığını ifade etmiştir. Diğer öğretmenler STEM uygulamalarını kullanmadıkları için içerik bulma ve zorlanma noktasında fikir beyanında bulunamamışlardır.

K1: STEM uygulamalarını sınıfta kullanmadığım için içeriklere erişim noktasında yorum yapamıyorum.
K7: Kullanmadığım için katkılar konusunda bir fikrim yok.
K8: Gerektiğinde internetten faydalanabileceğimi düşünüyorum.

10. Erken Çocuklukta Sosyal Bilgiler Eğitiminin STEM Uygulamaları Aracılığı ile Verilmesi

Okul öncesi öğretmenlerine ‘Sosyal bilgiler dersinin STEM yaklaşımı ile öğretiliyor olmasının, gelecekte çocuklara sağlayacağı faydalar neler olabilir?’ sorusu yöneltilmiş alınan cevaplar aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 13.

STEM uygulamalarının erken çocuklukta sosyal bilgiler alanında sağlayacağı katkılar

Temalar	Sıklık	Toplam
Sosyal Bilgiler eğitiminde Bilim ve teknoloji tarihinin gelişimini öğrenme	6	
Sosyal bilgiler eğitimindeki temel beceriler için kullanılabilme	4	8
Teknoloji kullanabilme	3	
Günlük hayatı kolaylaştırma	3	
Gelecekteki meslek hayatını seçebilme	2	
Disiplinler arası birleştiriciliği sağlayabilme	1	
Bilinçli vatandaş yetiştirme	1	
Bilgim yok	2	2

Tablo 13 incelendiğinde; 6 öğretmen, bilim ve teknoloji tarihinin öğretilmesi konusunda katkı sağlayacağını söylemiştir. 4 öğretmen sosyal bilgilerdeki temel becerilerin öğrenilebileceğine, 3 katılımcı ise teknoloji kullanımının öğretililebileceği konusunda cevap vermişlerdir. Belirtilen diğer cevaplar da günlük hayatı kolaylaştırma, gelecekteki meslek seçimleri, disiplinler arası birleştiricilik ve bilinçli vatandaş yetiştirme şeklinde olmuştur. 2 öğretmen ise bilginin yok şeklinde soruları cevaplamıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde; STEM uygulamalarının kullanımı ile sosyal bilgiler dersine ait kazanım ve becerilerin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

K2: *STEM daha çok bilim, teknoloji ve matematik konularıyla ilgili. Sosyal bilgiler dersinde de bilimin tarihine, teknolojik gelişmelere yönelik derslerin olduğunu biliyorum. Bu anlamda çocuğun hazır bulunuşluğunu ilerleyen yıllarda arttırabilir.*

K3: *Çocukların çağa daha iyi ayak uydurması, bilime ilgi duyması olabilir.*

K4: *STEM eğitimi; öğrencilere bilimsel düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği yapma ve yaratıcı çözümler üretme becerilerine sahip olmalarını sağlayarak gelecekteki başarılarını desteklemelerine yardımcı olur. Aynı bilgi ve beceriler sosyal bilgiler dersi için de gereklidir. Öğrenciler, bu eğitimi alarak toplumsal problemlere çözümler bulabilirler. Teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanabilirler. Bu da günlük hayatta pratik bir avantaj sağlar. STEM konularına hâkim olmak, iş dünyasında aranan nitelikler arasında yer almaktadır. STEM, öğrencilere iş dünyasında da daha fazla fırsat sunar.*

K5: *Bilim ve teknoloji; yaşadığımız dönem itibarıyla çok küçük yaşlarda hayatımıza girmekte. Sürekli gelişmekte ve değişmekte. Çocukların erken yaşta teknoloji ve bilimle bu kadar iç içe olması ileride yaşayabileceği olası olumsuzlukları önceden tespit etmesi ya da yeni çıkabilecek teknolojik aletlerin tanınmasına fırsat sunmak için olumlu etkilemektedir.*

K9: *Bilinçli, öğrenmeye açık vatandaşların yetiştirilmesini sağlayabilir.*

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma ile erken çocukluk döneminde STEM uygulamaları aracılığı ile sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğretmen görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve çok az da olsa bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Ancak STEM’in sınıflarda uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gerekçe olarak öğretmenler; kendilerinin yetersiz olduğunu, bilgilerinin çok fazla olmadığını, zamanın olmadığını, bütçenin yetersiz olduğunu ve materyal eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin STEM uygulamalarına yönelik eğitim almaması ve çalıştıkları kurumda STEM ile ilgili çalışmalar yapılmamasına rağmen bu konuda öğretmen rolünün önemli olduğunu ifade ettiği ve STEM’in çocuklara önemli katkılar sağlayacağını da belirttiği görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde Ramazan (2021) 'ın çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarını kullanma noktasında istekli oldukları ancak bilgilerinin kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Mercan & Kandır (2019)'ın ve Kardeş (2020)'in gerçekleştirdiği araştırmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin STEM yaklaşımının uygulanması konusunda az bilgiye sahip oldukları görülmüştür.

STEM yaklaşımı sosyal bilgiler eğitimi açısından ele alındığında, okul öncesi öğretmenlerinin konuyla ilgili olumlu cevaplar verdiği, STEM'in erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimine katkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Sosyal bilgilerin erken çocuklukta STEM yaklaşımı ile öğretiminin çocuklara birçok fayda kazandıracakı ön görülmektedir. Ayrıca STEM yaklaşımı ile verilen sosyal bilgiler eğitiminin, bilim ve teknoloji tarihini öğrenme konusunda olumlu etkisi olacağı, bunun dışında teknoloji kullanımının öğrenilmesi, sosyal bilgilere ait becerilerin öğrenilmesi, gelecekteki meslek seçimlerini etkilemesi, disiplinler arası birleştiriciliği sağlaması ve bilinçli vatandaşların yetiştirilmesini sağlayacağı da okul öncesi öğretmenleri tarafından belirtilen diğer noktalar olmuştur. Güldalı (2017)'nın, Öntaş & Çarıkçı (2021)'nin yapmış olduğu çalışmada da erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin gerekliliği, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Taner & Ayrancıoğlu (2021)'nin çalışmalarında STEM uygulamalarının sadece bilim, teknoloji, mühendislik ve matematikle sınırlı olmadığını ifade etmeleri, sosyal bilim dallarının tamamının STEM ile uyumlu olduğunu belirtmeleri sosyal bilgiler dersi için ayrı bir önem taşımaktadır. Nitekim sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin içeriginden yola çıkılarak oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir ve erken çocukluk döneminden itibaren eğitim programlarında STEM yaklaşımı ile birlikte yer almalıdır. Karakaya'nın (2022) gerçekleştirmiş olduğu bir araştırmada sosyal bilgiler dersi STEM yaklaşımı ile işlenmiş ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirdiği ifade edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle STEM yaklaşımı sayesinde okul öncesi öğrencilerinin de sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutumlar geliştirebileceği düşünülmektedir.

STEM yaklaşımı ile Sosyal bilgiler eğitiminin erken çocuklukta verilmesi için, öncelikle öğretmenlerin lisans programlarında STEM uygulamalarına yönelik eğitimler alması gerekmektedir. Lisans programında öğretmen adaylarına verilen eğitimler aynı zamanda staj programlarında da uygulanabilir olmalıdır. Bu yüzden okullarda, STEM uygulamasına yönelik kurum tarafından desteklenen çeşitli çalışmalar yürütülmelidir. Bu kurumlara materyal konusunda MEB tarafından gerekli bütçe desteği sağlanmalıdır. Uygulanabilirlik noktasında eğitim programlarında STEM'e açıkça yer verilmeli ve öğretmenler bu konuda hizmet içi eğitimler yolu ile bilgilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ekici Y., F., Bardak, M. & Yousef Zadeh, M. (2018). Erken Çocukluk Döneminde STEM. K. A. Kırkıç & E. Aydın (Eds.) içinde, *Merhaba stem yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* (s. 51-78). Konya: Eğitim Yayınevi
- İdin, Ş. & Dönmez, İ. (2020). *Erken çocukluk stem eğitimi ve stem eğitimine aile katılımında anahtar noktalar: erken çocukluk dönemi eğitimcileri için kılavuz*, "PARENTSTEM: Okul öncesi dönem çocukları ve aileleri için STEM eğitimi" isimli ve 2018-1-TR01-KA203-059568 numaralı Avrupa Birliği Projesi.
- Kale, S., & Yoldaş, C. (2021). *Stem uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Turkish Studies-Educational Sciences, 16(1).
- Kalyoncu, T. (2021). *60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine stem-a etkinliklerinin etkisinin incelenmesi* (Order No. 28942420). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2620738334). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/60-72-aylık-cocukların-bilimsel-süreç/docview/2620738334/se-2>
- Kırkıç, K. A., Derin, G. ve Aydın, E. (2018). A. K. A. Kırkıç ve E. Aydın (Ed.), *Merhaba stem-yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* içinde (s. 13-15). Eğitim Yayınevi.
- Meb (2018). *Stem eğitimi öğretmen el kitabı*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <http://fclturkiye.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2021/01/STEM-Eg%CC%86itimi-O%CC%88g%CC%86retmen-El-Kitab%C4%B1.pdf> (Erişim Tarihi:10/06/2024)
- Mercan, Z., & Kandır, A. (2019). Preschool teachers opinions regarding STEAM approach in education. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 8(2), 15-28.

- Öntaş, T., Çarıkçı, S., & Arkan Sezgin, K. (2021). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin okul öncesine yansımaları*. International Journal of New Approaches in Social Studies, 5(2), 454-471. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1004344>
- Ramazan, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocuklukta stem yaklaşımına yönelik görüşleri (uygulamalı bir çalışma)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- S. Kardeş, "Okul öncesi öğretmenlerinin stem eğitimine ilişkin görüşleri," International Pegem Conference on Education, Diyarbakır, Turkey, pp.734-735, 2020
- Uçuş Güldalı, Ş. (2017). *Sosyal bilgileri okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyimlemek: erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin önemini gözden geçirme*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1122-1151.
- Taner, Z., ve Ayrancıoğlu, i. Bölüm 15: *Sosyal bilimler eğitiminde stem çalışmaları*. Bölüm yazarları, 254.
- Vurucu Şahin, C., & Şahin, F. (2020). *Erken çocukluk döneminde bilim ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Journal of STEAM Education, 3(1), 1-19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZÜNDEN SOSYAL BİLGİLER* SOCIAL STUDIES THROUGH THE EYES OF PRE-SERVICE TEACHERS

Ahmet Çopur¹, Yıldız Sözeri², Hakan Önal³

ÖZ: Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler hakkındaki görüş, deneyim ve aidiyetlerini incelemek için yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması temelinde yürütülen araştırmanın verileri, 2023- 2024 eğitim öğretim yılında, sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi gören sekiz öğretmen adayı ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler alanına aidiyetlerinin yüksek olduğu, toplumda sosyal bilgiler alanının yeterince değer görmediği ve mesleğe başlama konusunda kaygı duydukları şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle; sosyal bilgiler eğitiminin önemini ve gerekliliğini açıklayan çalışmaların, ilgili eğitim sırasında öğretmen adaylarına sunulması, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren kurumların kontenjanlarının ihtiyaç ve atama sonuçlarına göre belirlenmesi ve eğitim fakültelerinde adayların kaygılarını azaltacak çalışma ve etkinliklere yer verilmesi yönünde öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Aidiyet, öğretmen adayı, sosyal bilgiler.

ABSTRACT: This study was conducted to examine the opinions, experiences and belongings of pre-service social studies teachers about social studies. The data of the research, which was carried out on the basis of a case study, one of the qualitative research methods, were obtained from interviews with eight teacher candidates who were studying social studies teaching in the 2023-2024 academic year. The data collected through a semi-structured interview form were analyzed by content analysis method. As a result of the analysis, it was found that the teacher candidates had a high sense of belonging to the field of social studies, that the field of social studies was not valued enough in the society and that they were worried about starting the profession. Based on the results of the research; Suggestions have been made to present the studies explaining the importance and necessity of social studies education to the teacher candidates during the relevant training, to determine the quotas of the institutions that train social studies teachers according to the needs and appointment results, and to include studies and activities that will reduce the anxiety of the candidates in the faculties of education.

Keywords: Belonging, social studies, teacher candidate.

Bu makaleye atf vermek için:

Çopur, A. Sözeri, Y. ve Önal, H. (2024). Öğretmen adaylarının gözünden sosyal bilgiler, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 266-275.

Cite this article as:

Çopur, A. Sözeri, Y. & Önal, H. (2024). Social studies through the eyes of pre-service teachers. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 266-275.

*Bu makale, 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES) sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, Sosyal Bilgiler Aidiyeti." adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş hâlidir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi Necayibey Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Balıkesir/Türkiye e-mail: ahmetcopur@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3837-7260.

² YL Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi Necayibey Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Balıkesir/Türkiye, e-mail: yildizsozeri@gmail.com, ORCID: 0009-0004-6867-2556.

³ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Balıkesir/Türkiye, e-mail: onal@balikesir.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8434-9880>.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There are studies in the literature on various benefits regarding the attitudes and superstructures of social studies teacher candidates towards the field and profession. (Yaylak, 2019) In the study examining the attitudes of social studies teacher candidates towards the teaching profession, it was determined that the gender variable had no effect on the teaching profession. In another study in the literature; It can be said that the attitudes of social studies teacher candidates towards the teaching profession were positive and their positive attitudes were high (Dönmez and Uslu, 2013). In another study reaching similar results, all results (2021) indicated that social studies teacher candidates' socialization effects were the most effective among the reasons for choosing teaching as a career, followed by internal career superstructure, social benefit superstructure (working with children and increasing social equality), reserve career and perception of competence. One of the most up-to-date studies on this subject, Akhan and Mert (2021), stated that despite their concerns about their professional lives, some of the departments they selectively chose and parts of which progressed with big dreams also developed and reached in an inclusive manner. In this context, a qualitative study was conducted to include the views, experiences and expectations of social studies teacher candidates regarding the field of social studies and the profession. From this point of view, the aim of the study; It was determined as examining the opinions, experiences and belonging of social studies teacher candidates about social studies. The problem statement of the research is what are the views of pre-service teachers on the field of social studies? and an answer to this question was sought in the study.

Method

This research was conducted with a case study from qualitative research methods. The companies of the research are eight teacher candidates who are practicing teachers at Balıkesir University Necatibey Faculty of Education in the 2023-2024 academic year. The semi-structured interview form used as the data collection tool consists of 12 questions covering different heights. The data obtained from the research is developed with the content analysis method.

Findings

As a result of the analysis of the research data; It has been determined that almost all of the participants have a high social studies belonging and identify with social studies, feel that they belong to the department, and make sense of social studies as an important course. In addition, as a result of social studies training; academic development, pedagogical competence, communication skills, research skills, the majority of the participants had difficulties in appointing teachers in the department, they had financial concerns in terms of getting a job and they had future concerns, they agreed that the social image of social studies is an "unimportant subject that is not valued" and that the reasons for choosing the teaching profession were "internal factors" (liking, enjoying, being interested, suitability for character) and "external factors" (environment, economic power, score criteria, desire not to graduate, a good department...).

Discussion and Conclusion

In this study, which examined the belonging of social studies teacher candidates to social studies and their thoughts about social studies, it was determined that the participants had a high sense of belonging to social studies. It is thought that the basis of the participants' belonging is their interest in the field and positive experiences in the higher education process. When the studies conducted on this subject are examined, it can be stated that similar results are reached. For example, Akhan and Mert (2021), in their study examining the views of senior teacher candidates on social studies, concluded that the participants preferred social studies because they loved it despite their concerns about their professional life. The fact that the participants preferred the field despite their concerns can be evaluated as indicating that their sense of belonging is high. In this respect, it can be stated that the results are consistent with the results of the research. In addition, the fact that teacher candidates found the field important despite their ambivalence and developed a positive attitude towards the field largely coincides with previous studies (Akhan, 2015; Akhan and Mert, 2021).

In the study, the factors affecting the participants' choice of the teaching profession were; It has been determined that internal (liking, enjoying, attracting attention, suitability for character) and external (environment, economic power, score criterion, desire not to graduate) come to the fore. It can be said that this result supports previous studies. For example, Tünkler (2021) reached the conclusion that teacher candidates' value perceptions regarding the profession are intrinsic value-oriented and that socialization, internal career and social benefit come to the fore in the reasons why social studies teacher candidates prefer teaching as a career profession.

In the research, evidence was reached that SS teacher candidates think that the social image of social studies is negative and that it is seen as an unimportant course that is not valued. When we look at the studies conducted on this subject, similar results are encountered. For example, Akhan and Mert (2021) reached the conclusion that SS teacher candidates hope that the importance of the SS course is understood and given the necessary value, although they think that the field is approached with prejudice and that the field is not taken seriously and therefore is not given the necessary value.

GİRİŞ

Bir kişi meslek seçiminde doğru ve isabetli bir karar verdiğinde, o meslekte daha başarılı olabilir. Bunun için kişinin önce ne istediğini belirlemesi ve mevcut meslek seçeneklerinin isteklerine uygun olup olmadığını değerlendirmesi önemlidir. Bu süreçte, her bir seçeneğin sunduğu imkanlar dikkate alınmalıdır (Bindak, 2005; Pesen & Oda Kudu, 2005). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarını belirlerken aynı zamanda onların mesleği anlamlandırma biçimini de yansıtır. Olumlu tutum, öğretmenlik mesleğini icra edecek bireylerin mesleki rol ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirebilmelerini sağlayan önemli faktörlerden biridir (Dönmez & Uslu, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarının temelini oluşturur. Bu yaşantıların mesleğe karşı olumlu davranışlar kazandıracak şekilde planlanması gerekir. Öğretmen adaylarının araştıran, yaratıcı düşünen ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktaran öğretmen olmaları için mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetişmeleri oldukça önemlidir. Olumlu tutum geliştiren öğretmenler öğrencileri daha kolay güdülerler, onlara içten ve samimi davranırlar. Öğretmenler, katı kuralcı olmaktan ziyade esnek ve anlayışlı bir yaklaşım benimseyerek öğrencilerle daha sağlıklı ve verimli ilişkiler kurarlar (Çeliköz & Çetin, 2004; Başçiftçi, Yanpınar & Ergül, 2012). Zira eğitim sisteminin başarısını etkileyen en önemli öğelerden biri öğretmendir. Eğitim sistemi çağın gereklerine göre şekillenirken öğretmenlerin görevleri de değişimden payını alarak, öğretici konumundan öğrenciye yol gösteren ya da öğrenmeye rehberlik eden konumuna geçmiştir. “Nitelikli eğitim, nitelikli öğretmen demektir” anlayışından yola çıkılarak öğretmen yetiştiren fakültelerdeki programlar bu doğrultuda düzenlenmiştir (Akhan, 2015).

Öğretmen coşkusu, öğretim sürecine eşlik eden olumlu duygusal deneyimlerin bir yansımasıdır. Bu coşku, öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğrenme motivasyonlarını artırmak amacıyla öğretmenin ders esnasında gösterdiği eğlence, heyecan gibi duygularla kendini gösterir. Öğretmen coşkusu hem sözlü hem de sözlü olmayan davranışlar aracılığıyla ifade edilir (Keller, Hoy, Goetz & Frenzel, 2016). Meslek hakkında olumlu tutuma sahip öğretmenlerin, öğrenci ve okul başarısı/verimliliği açısından önemi oldukça fazladır. Bu bağlamda öğretimde etkililiğin sağlanması ve öğrenci motivasyonunun artırılması için gerekli temel şartlardan biri de öğretmenin mesleğini coşku içerisinde yapması olarak görülebilir. Bu nedenle öğretmen veya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları konusunda literatürde birçok çalışma yapılmıştır (Aydın & Özer, 2021; Başçiftçi, Yanpınar & Ergül (2012); Dikmen, Tuncer & Şimşek, 2018; Çakmak, Taşkiran & Arıkan, 2021; Doğan, Baloğlu Uğurlu, 2017; Karatekin, Merey & Keçe, 2015; Yanpınar & Ergül, 2012). Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olması dikkate değer bir durumdur.

Ayrıca sosyal bilgiler (SB) öğretmen adaylarının alana ve mesleğe yönelik görüşleri ve tutumları konusunda çeşitli değişkenler üzerinden yapılmış çalışmalara da literatürde rastlanılmaktadır. Yaylak (2019), SB öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, cinsiyet değişkeninin öğretmenlik mesleği üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir. Bir başka çalışmada ise; SB öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve tutum düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dönmez & Uslu, 2013). Benzer sonuçlara ulaşan başka bir çalışmada Tünkler (2021), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih etme nedenlerinin başında sosyalleşme isteğinin yer aldığını ifade etmektedir. Öğretmen adayları için, çocukların hayatlarında olumlu değişiklikler meydana getirerek topluma faydalı bireyler yetiştirme fırsatını değerlidir. Sosyalleşme ihtiyacının yanı sıra, öğretmen adayları için içsel kariyer değerleri de büyük bir önem taşır. Kendi yeteneklerini ve bilgi birikimlerini öğrencilerle paylaşma arzusu, bu mesleği seçmelerinde etkili bir faktördür. Ayrıca, sosyal yarar değerleri de öğretmenliği cazip kılar. Çocuklarla çalışarak onların gelişimine katkıda bulunmak ve sosyal eşitliği artırmak, adayların bu mesleği tercih etmelerinde belirleyici rol oynar. Recepoğlu ve İbret (2019) öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik isteklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Baloğlu Uğurlu ve Doğan (2016), SB öğretmen ve öğretmen adaylarının alana karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yine benzer sonuçlara ulaşan bir çalışmada da SB ve diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve tutum düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Terzi & Tezci,

2007). Bu konuda en güncel çalışmalardan birini gerçekleştiren Akhan ve Mert (2021), SB öğretmen adaylarının, meslek hayatlarına yönelik kaygılarına rağmen, bölümü severek seçtikleri, bölüme büyük hayallerle geldikleri fakat çevrenin bölüme önem vermediği gibi bulgulara ulaşmıştır. Bu bağlamda, SB öğretmen adaylarının SB alanı ve mesleğe yönelik görüş, deneyim ve beklentilerini içeren nitel bir çalışma yapılması anlamlı bulunmuştur. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler hakkındaki görüş, deneyim ve aidiyetlerini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi, *öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanına yönelik görüşleri nasıldır?* Şeklinde belirlenmiş olup, çalışmada bu soruya yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasının kullanılması tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir zaman dilimi içinde sınırlandırılmış bir veya birden fazla olguyu derinlemesine incelediği bir yaklaşımdır. Bu inceleme, gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar gibi çeşitli veri toplama araçlarını kullanarak gerçekleştirilir. Araştırmacı, bu yöntemle incelenen durumları ve duruma bağlı temaları detaylı bir şekilde tanımlar ve analiz eder (Creswell, 2007; Terzi & Erdoğan, 2007). Stake (1995), durum çalışmasının bir metodoloji değil bir seçim, yani sınırlandırılmış zaman ve mekân içerisinde seçilen durumlar olduğunu belirtmiştir. Araştırmalarda, bütüncül ve derinlemesine inceleme gerektiğinde, durum çalışmasının güvenilir bir yol gösterici olabileceği ve karışık konuların anlaşılması ve keşfedilmesine olanak tanıdığı söylenebilir (Merriam, 1998). Araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ve olayı nasıl ve niçin sorularıyla derinlemesine inceleyen araştırmalar da durum çalışmaları içerisinde (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bir durum çalışmasının iyi bir betimleme içermesi, durum analizinde önemlidir. Bu betimleme hem içsel hem de dışsal durum çalışmasında kullanılır. Ayrıca araştırmacı her durumu betimlemek için tema ve konuları belli durumlara göre gruplayabilir. Bulgular bölümü hem durumu betimleyecek hem de tema ve konuları içerecektir (Creswell, 2013). Bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyal bilgiler hakkındaki görüşlerini deneyimlerini ve aidiyetlerini incelemek planlandığından, durum çalışması yöntemi uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın örneklemi ise aynı fakültede, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 1., 2., 3. ve 4. Sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarından 8 kişidir. Amaçlı örneklem yoluyla belirlenen katılımcı bilgileri Tablo 1'de vermiştir.

Tablo 1.

Katılımcı bilgileri

Katılımcı	Anabilim Dalı	Cinsiyet	Sınıf	Yaş
K1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	1. Sınıf	18
K2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek	1.Sınıf	18
K3	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek	2.Sınıf	23
K4	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	2.Sınıf	20
K5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	3.Sınıf	21
K6	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	3.Sınıf	22
K7	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek	4.Sınıf	23
K8	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	4.sınıf	23

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu; SB'yi tercih nedeni, SB eğitimi deneyimi ve beklentiler, SB aidiyeti ile SB'nin toplumsal imajı olmak üzere dört boyuttaki 12 sorudan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama formunun geliştirilme aşaması yarı yapılandırılmış 15 aday sorunun yazımı ile başlamıştır. Hazırlanan sorular, bir ölçme değerlendirme ve bir SB eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri önerileri dorultusunda; soru sayısı 12'ye düşürülmüş, "Bu bölüme yerleştikten sonra beklentileriniz karşılık buldu mu?" sorusu *evet* veya *hayır* şeklinde kısa cevaba yönlendirdiği için soru "Bu bölüme yerleştikten sonra beklentileriniz ne ölçüde karşılık buldu?" şeklinde değiştirilmiştir. Önerilen düzeltmeler doğrultusunda son hali verilen taslak form kullanılarak iki öğretmen adayı ile pilot çalışma yapılmış ve forma nihai hali verilmiştir.

Bu çalışmada yayın etiği ilkeleri gözetilmiş olup, gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu), (28.12.2023), (2023/10) sayılı belge alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemi ile anlamlandırılmaya çalışılmıştır. İçerik analizi, “Sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tündengelim dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. Planlama aşamasında zayıf olarak görülse bile uygulamada etkili ve ilginç sonuçlar vermektedir. Niceli nitele dönüştürebilmeyi, yazılı metinden hareketle yazılı olmayan mesajlara ulaşabilmeyi sağlayan çok işlevli ve giderek gelişen bir tekniktir” (Tavşancıl & Arslan, 2001). İçerik analizinin güvenilirliği büyük oranda kodlama sürecine bağlıdır. Bu nedenle belirsiz kategorilerle oluşturulan kodlamalar güvenilirliği yıpratmaktadır. İçerik çözümlemesinde geçerliliği hedefler ve araçlar arasındaki ahenk belirlemektedir. Bu nedenle çözümleme sırasında metinde geçen mesajlar saptırılmadan amaca ulaşmaya çalışılmalıdır (Bilgin, 2006). Bu çalışmada da literatürden yararlanılarak (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach & Köhler, 2002; Miles & Huberman, 1994) sıralamasına göre süreç yürütülmüştür.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu; aidiyet, anlamlandırma, kazanım, gelecek kaygısı, imaj, nitelik ve tercih sebebi olmak üzere yedi tema elde edilmiştir. Elde edilen tema, kategori ve kodlarla ilgili bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Görüşme verilerinin analizi

TEMA	ALT TEMA	KOD	Kişi
Aidiyet	Özdeşim kurma	Alanı sevme, ilgi duyma, eğitim-öğretim yaşantısı (hoca, uygulamalar), öğrencileri sevme	K1, K2, K5, K6, K7,
		Hazır hissetmemek, hayali olmamak, iyi öğretmen olma konusunda kaygı,	K3, K4, K6
		Kendimi geliştirmek istiyorum.	K8
Anlamlandırma	Sosyal bilgilerin doğası, kendini gerçekleştirme	Değerlerle donanımlı birey yetiştirme	K4, K5, K8
		Akademik araştırma becerisi kazanma, öğrenme heyecanı, kültür öğrenme	K2, K7, K3
		Vicdanlı vatansever, değerlerine önem veren öğrenci yetiştirmek	K8, K5, K4
Kazanım	Akademik	Akademik gelişim, pedagojik yetkinlik, iletişim becerisi, araştırma becerisi kazanma	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8
	Kişisel	Duygusal gelişim, eleştirel düşünme, sorumluluk sahibi olmak, farklı bakış açılarını görme	K1, K2, K3, K4, K5, K8
	Mesleki	Mesleki gelişim	K2, K6, K4, K8
Gelecek kaygısı	İş edinme	Atanamama (geçim)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8
		Mesleğe hazır hissetmeme	K3
İmaj	Toplumsal	Önemi anlaşılamamış, değer verilmiyor	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8
	Mesleki	Atanamayan öğretmenlik branşı, boş bölüm	K1, K2, K3, K4, K6,
Nitelik	Kişilik özellikleri	Dışa dönük, özümseyen, duyarlı, sosyal, iletişim becerisi gelişmiş	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K6, K8
		İdealist	K3, K4, K5, K6

TEMA	ALT TEMA	KOD	KİŞİ
		Otoriter, baskın	K6
	Mesleki yeterlilik	Mesleki bilgi ve beceriye sahip olma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
		Puan kriteri, mezuna kalmama isteği	K1, K2, K5, K7
Tercih sebebi	Dışsal faktörler	İyi bir bölüm, eğitim fakültesi olması,	K5, K2, K7
		Aile isteği	K4, K6, K7, K8
	İçsel faktörler	Karaktere uygunluk, öğretmenlik mesleğine ilgi, sosyal bilim dallarına yakınlık	K3, K6, K7, K8

Tablo 2’deki veriler görüşme yapılan 8 kişiden 5’inin SB aidiyetinin yüksek olduğunu ve SB ile özdeşim kurduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar; alanı sevmeleri, alana ilgi duymaları ve yüksek öğrenim yaşantıları sebebiyle kendilerini bölüme ait hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda K1; “Lisans eğitimimde gördüğüm derslerdeki kazanımlarım olsun, hocalarım olsun onlar da bana bir şeyler kattı. Onlara bakıp işte ben de bunlar gibi olacağım diyebiliyorum yani o yüzden seviyorum bölümü.” K6, “Ben bu bölümü okumaya başlamadan önce de zaten çevremde sende tam öğretmen tipi var gibi yorumlar alıyordum. Hani bunların etkisiyle evet birazcık daha öğretmenliğe uygun olduğumu düşünüyordum... Alanı seviyorum kendimi bu bölüme ait hissediyorum.”, K7 ise “Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum. Çünkü öğrencileri seviyorum...” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra K3, K4, K6 ise aslında hayalleri olan bu mesleğe hazır olmadıklarını nitelikli bir öğretmen olma konusunda kaygı duyduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin K8 bu konudaki kaygılarını “Ait hissediyorum diyebilirim ama hani beşe kadar bir derece belirlersek üç noktasındayım diyebilirim. Hani o da şöyle biraz daha belki kendimi geliştirip daha yaş olarak büyük bir kitleye öğretmen olarak hitap etmek istiyorum açıkçası.” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum alana aidiyetle yetkinlik arasında bir ilişki olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların bir kısmı (K4, K5, K8) SB’yi vicdanlı, vatansever, değerlerine önem veren bir nesil yetiştirmek için önemli bir ders olarak anlamlandırmışlardır. K8, bu anlamlandırmayı “Mustafa Kemal Atatürk’ün de söylediği gibi yeni nesiller bizim eserimiz olacak. Bu yüzden yeni bir nesil yaratma yolunda önemli bir meslek olarak görüyorum öğretmenliği ve bunun yanında da yeni nesli vicdanlı vatansever ve değerlerine önem veren bir nesil olarak yetiştirmek için bu mesleği açıkçası önemli görüyorum diyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir. K2, K3, K7 SB’nin akademik yetkinlik, geçmiş ve kültür öğrenimi açısından yarar sağladığını belirtmişlerdir. Bu konuda K3 “Hem eğitim bilimleri olarak hem de SB dersi olarak daha çok SB gördük yani Türkiye’nin coğrafyası, beşerî ve siyasi coğrafya daha çok öğreniyoruz bunları. Tarih konusuna daha derinden giriyoruz. Bu benim genel kültürümü artırıyor ve daha çok araştırma isteğimi artırıyor.” K4, “Kültürlerin aktarılmasında öğrencilere değerlerin aktarılmasında bana yani gelecekte bir çocuğum olduğunda onu nasıl yetiştireceğim konusunda bile çok büyük bir bilgi hazinesine sahip olduğumu düşünüyorum.” K5 ise “Sosyalci olarak bu bölümde okumak sorumluklarımı öğrenmem iyi bir vatandaş olmam ve iyi vatandaşlar yetiştirmem açısından beni mutlu ediyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadelerle dayanarak SB’nin akademik gelişim ve kültürel farkındalık sağlamak açılarından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de sunulan bulgulara göre katılımcılar SB eğitimi sürecindeki akademik kazanımları; akademik gelişim, pedagojik yetkinlik, iletişim becerisi, araştırma becerisi kazanmak olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki örnek ifadeleri; K1, “SB alanında mesleki olarak kendimde geliştirmek istediğim beceriler var. Harita okuryazarlığı, iletişim, hukuk okuryazarlığı bu tür becerileri daha kazanmadığımı düşünüyorum.”, K2 “Harita okuryazarlığı becerimi geliştirmek isterim. Çünkü biz coğrafya dersleri alıyoruz ve tarih okuryazarlığı. Zaten benim tarihe çok ilgim var.” ve K4 “Pedagojik olarak olabilir. Çünkü online eğitimden geçtiğimiz için 1. sınıfta çok fazla pedagojik dersler vardı ve alan olarak kendimi çok iyi geliştirmek istiyorum.” Ben öğrenci bir soru sorduğunda bunu ayrıntılarıyla cevap vermek istiyorum.”, K3, K4, K5, K8 kişisel kazanımı; duygusal gelişim, eleştirel düşünme, sorumluluk sahibi olmak, farklı bakış açılarını edinme olarak ifade ederken K2, K6, K4, K8 ise mesleki kazanımı; mesleki gelişim becerilerinde eksiklikleri olduğu konusunda ifade etmişlerdir. Örneğin K2 “Bu bölümde okuma birazcık daha böyle hani zaten var olan bilgimiz var lise eğitiminde ama üniversitedeki bu bölümü okuma amacım kendimi birazcık daha bazı konularda geliştirmek birazcık daha pişirmek istiyorum.” K6 “Ben aslında birazcık daha bilgi konusunda eksik olduğumu düşünüyorum işte alan derslerinde eksik olduğumu

düşünüyorum. Örneğin işte tarih coğrafya gibi derslerde biraz eksikliğimin olduğunu düşünüyorum.” diyerek SB eğitimi sürecinde geliştirmeyi yönleri vurgulamıştır.

Elde edilen bulgular; katılımcıların tamamı öğretmen atanmasında sıkıntı yaşandığı için maddi kaygı taşıdıkları, KPSS ve mülakat gibi seçme sınavlarının kaygılarını artırdığı yönünde gelecek kaygılarının olduğunu gösteriyor. K2 “bölümümüzdeki öğretmen alımı çok düşük hatta bu bölümü okurken herkesin “atanması yok ne yapacaksın?” gibi söylemleri kaygı düzeyimi artırdı.” K6 “Geleceğe yönelik kaygım çoğu bu bölümde okuyan arkadaşım gibi meslek sahibi olmak. Ama tabii ki de için de bulunduğum durum pek iç açıcı gözüküyor şahsen atanabilecek miyim atanamayacak mıyım gibi sorular var kafamda.” K7 “Geleceğe yönelik kaygılarım var çünkü SB öğretmenliği ataması çok az, çok düşük. Ben sevdiğim şeyleri yapmak istiyorum.” K3 ise mesleğe hazır hissetmediğini bunun kaygısını taşıdığını dile getirmiştir.

Tablo 2’deki bulgular, katılımcıların SB’nin toplumsal imajının “değer görmeyen önemsiz bir ders” olduğu konusunda hemfikir olduklarına işaret etmektedir. Bu konuda K3, “SB dersi toplumda çok önemsenmiyor. Hatta milli eğitim tarafından da çok önemsenmiyor.”, K8” SB dersine gereken önemin verilmediğini düşünüyorum gerek müfredat olarak gerek toplumsal açıdan.” şeklinde görüş bildirmişler. K1, K2, K3, K4, K6 SB’yi toplumun gözüyle değerlendirdikleri ve SB’yi matematik Türkçe dersi gibi önemli görmedikleri boş gereksiz bir ders, atanamayan öğretmenlik olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin K1, bu konudaki düşüncelerini “Toplumda aslında atanamayan öğretmenlik yani boş bölüm olarak bakılıyor. Tabii ki bu insanın okurken çok etkiliyor insanı.” şeklinde ifade ederek alanın toplumsal imajına dikkat çekmiştir.

Tablo 2’deki bulgular, katılımcıların SB öğretmenlerinin dışa dönük, özümseyen, duyarlı, sosyal, iletişimi güçlü niteliklerin SB öğretmeninde olması gereken nitelikler olarak benimsediklerine işaret etmektedir. K2 “Bence pozitif bir öğretmen yani böyle dışa dönük enerjisi yüksek bir öğretmen örnek davranışlarıyla hem çocukları hem de velileri etkileyebileceğini düşünüyorum.” K4 “Dışa dönük bir öğretmenin bence daha nitelikli bir öğretmen olacağını düşünüyorum. Dışa dönük duyumsayan özümseyen daha çok sosyal bir öğretmen. İşte çevresinde sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da sosyal girişken bir öğretmen. Aktif yaratan bir öğretmen olması.” Bulgular K3, K4, K5, K6 öğretmen adaylarının SB öğretmeninin idealist (saygılı, dürüst, lider, kendine güvenen, hoş görülmesi) olması gerektiği görüşünde oldukları söylenebilir. Katılımcıların büyük kısmı SB yeterliliklerini mesleki bilgi ve beceriye (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme...) sahip olması açısından hemfikirler. Örneğin; K6 “Zaten SB dersi farklı olarak çok sorgulamayı düşünmeyi gerektiren bir ders. O yüzden sorgulamak istemeyen ya da işte bir şeyleri direkt olarak kabul eden bir insan için çok uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum sosyal bilgiler öğretmenliğinin.” K7 “Bence bilgiye hâkim olmalı SB dersini çok iyi bilmeli ve öğrenciye aktarmalı. Aksi takdirde öğrenciye dersi sevdirmiyor, ilgi duymuyor dersi sevdiğin her şey öğretmendir. SB öğretmeni de hem enerjik hem bilgili hem de donanımlı biri olmalı.”

Katılımcıların, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerinin iki ana kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler “içsel faktörler” (sevmek, haz almak, ilgisini çekmek, karaktere uygunluk) ve “dışsal faktörler” (çevre, ekonomik güç, puan kriteri, mezuna kalmama isteği, iyi bir bölüm...) olarak adlandırılmıştır. İçsel ve dışsal faktörlerle ilgili örnek ifadeler: K1 “Bölümü seçmemde aslında isteklerim daha ön plandaydı. Çünkü öğretmen olmayı zaten çok istiyordum. Aslında istediğin bir bölüm değildi. Puanım yetmediği için bu bölümü seçmek mecburiyetinde kaldım. Çünkü mezuna kalmıştım bir sene ve bir sene daha mezuna kalmak istemediğim için ve puanım da buna yettiği için bu bölümü seçtim.” K5 “Sözel bölümlerde de en iyi eğitim fakülteleridir ve yine SB öğretmenliği tarih ve coğrafya öğretmenliklerine göre daha iyi bir bölüm olması ve daha düşük puan olduğu için seçmeme sebep oldu.” K7 “Öncelikli nedenim puanımın buraya tutmuş olması sıralamam SB öğretmenliğine yetiyordu diğer nedense SB dersini sevdiğim için seçtim. SB dersini sevdiğim için alanındaki dersleri sevdiğim için ilgim olduğu için seçtim o şekilde çok güzel...” K6 “Bölümü seçmemde aslında isteklerim daha ön plandaydı. Çünkü öğretmen olmayı zaten çok istiyordum. Bunu daha böyle karakterime yatkın görüyordum. O yüzden puanım da yetince isteyerek geldim bu bölüme.” K8 “Bu bölümü seçmemdeki asıl amaç öğretmenlik mesleğini her zaman benimsemiştim. Yeni şeyler öğrenmeyi de severim öğretmeyi de severim ve meraklıyım o yüzden açıkçası bu mesleği seçtim diyebilirim. Tercihler arasında öğretmenlik olarak tarih coğrafya ve edebiyat diğerine göre SB daha çok ilgimi çekti diyebilirim.” Bu ifadelerden yola çıkarak katılımcıların bölümü seçme nedenlerinde dışsal faktörlerin ağır bastığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

SB öğretmen adaylarının SB aidiyetleri ve SB ile ilgili düşüncelerinin incelendiği bu çalışmada katılımcıların, sosyal bilgiler aidiyetlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların aidiyet kurmalarının temelinde, alana ilgi duyma ve yüksek öğrenim sürecindeki olumlu deneyimlerin yattığı

düşünülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı ifade edilebilir. Örneğin Akhan ve Mert (2021), son sınıf öğretmen adaylarının sosyal bilgilere yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların meslek hayatına yönelik kaygı duymalarına karşın, sosyal bilgileri sevdikleri için tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcıların, kaygı duymalarına karşın alanı tercih etmeleri aidiyet duygularının yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu açıdan sonuçların araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü ifade edilebilir. Doğan ve Baloğlu Uğur SB öğretmen ve öğretmen adaylarının genel anlamda branşlarına yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun mevcut araştırmayla öğretmen adayları yönünden örtüştüğünü söylemek mümkün olsa da örneklem seçimleri farklı olduğu için öğretmenler yönünden bir karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır. Ayrıca daha geniş bir örneklem grubundan nicel olarak toplanan verilerin çalışma verilerinin desteklemesi anlamlı görülebilir.

Katılımcıların SB dersini vicdanlı, vatansever, değerlerine önem veren bir nesil yetiştirmek için önemli bir ders olarak gördükleri ve SB eğitimlerinde; akademik gelişim, pedagojik yetkinlik, iletişim becerisi, araştırma becerisi kazandıkları tespit edilmiştir. Buna karşın katılımcıların, atanma sorunu nedeniyle gelecek kaygısı yaşadığı ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve mülakat gibi sınavlarının kaygılarını artırdığını işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının ikilem duymalarına karşın alanı önemli bulmaları ve alana karşı olumlu tutum geliştirmeleri sonucu önceki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir (Akhan, 2015; Akhan ve Mert, 2021). Mevcut araştırmayla büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşan Akhan ve Mert (2021), çalışmalarında SB öğretmen adaylarının mesleğe atanma kaygısı taşımalarına karşın, adayların alanı severek tercih ettikleri ve geleceğe dair büyük beklentileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Taş (2012), çalışmasında SB öğretmen adaylarının alanı sevdikleri yönünde kanıtlar sunarken; Recepoğlu ve İbret (2019) de SB öğretmen adaylarıyla yürüttükleri bir çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca Yaylak (2019), SB öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar örneklem, yöntem ve problem durumu açısından mevcut çalışmadan farklı olmalarına karşın, çalışmaların SB öğretmen adaylarının kaygı duymalarına karşın alana yönelmeleri, alan yönelik motivasyon ve olumlu tutum geliştirmeleri gibi sonuçların, mevcut çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında SB dersinin önemi ve öğrencilerin kazanımları, alana bağlılıklarını güçlendiren; mesleğe atanamama kaygısı motivasyon kaybı oluşturan faktörler olarak ön plana çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercihini etkileyen faktörler olarak; içsel (sevmek, haz almak, ilgisini çekmek, karaktere uygunluk) ve dışsal motivasyonların (çevre, ekonomik güç, puan kriteri, mezuna kalmama isteği) ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu tespitin önceki çalışmaları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Örneğin Tünkler (2021), öğretmen adaylarının mesleğe ait değer algılarının içsel değer yönelimli olduğu ve SB öğretmen adaylarının öğretmenliği kariyer mesleği olarak tercih nedenlerinde; sosyalleşme, içsel kariyer ve sosyal yararın ön plana çıktığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmamızın sonuçlarını destekler nitelikte olmasına karşın, araştırmanın odağı dolayısıyla, tercih nedenlerinde içsel mi dışsal mı faktörlerin daha etkili olduğu konusunda yargıda bulunmanın zorluğunu belirtmekte yarar görülmektedir. Ayrıca bu sonucun SB öğretmen adaylarının genel olarak branşa ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları yönünde kanıt sunan araştırmalarla (Doğan ve Baloğlu Uğurlu, 2017; Dönmez & Uslu, 2013; Karatekin, Merey & Keçe, 2015; Recepoğlu ve İbret, 2019; Yaylak, 2019) kısmen örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada SB öğretmen adaylarında; SB'nin toplumsal imajının olumsuz olduğu ve değer verilmeyen önemsiz bir ders olarak görüldüğü kanısının yaygın olduğu yönünde kanıtlara ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin Akhan ve Mert (2021), SB öğretmen adaylarının, alana önyargılı yaklaşıldığı ve alanın ciddiye alınmadığı dolayısıyla da gereken değer verilmediğini düşünmelerine karşın SB dersinin önemini anlaşılmaması ve gereken değer verilmesini umut ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, SB'nin doğası gereği sözel bir ders olması ve sınırlı düzeyde atanma imkanına sahip bir branş olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmada, katılımcıların alana aidiyetlerinin yüksek olduğu, SB mesleğine yönelik olumlu duygular besledikleri ve toplum içerisinde SB'nin yeterince değer görmediği ve mesleğe başlama konusunda kaygı duydukları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Ayrıca adayların atanma sıkıntısı nedeniyle tedirgin oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle; sosyal bilgiler eğitiminin önemini ve gerekliliğini açıklayan çalışmaların, ilgili eğitim sırasında öğretmen adaylarına sunulması, SB öğretmeni yetiştiren kurumların kontenjanları ihtiyaç ve atama sonuçlarına göre belirlenmesi ve eğitim fakültelerinde adayların kaygılarını azaltacak çalışma ve etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler lisans programı üzerine düşünceler. *The journal of Academic Social Science Studies*, 5(1), s. 1-16. doi:<https://doi.org/10.38015/sbyy.772107>
- Akhan, N., & Mert , H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanına yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 5(1), 5-16. doi:10.38015/sbyy.772107
- Aydın, M., & Özer, N. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki coşku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), s. 1-15. <https://doi.org/10.29129/inujse.891980>
- Baloğlu Uğurlu, N., & Doğan, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve akademisyenlerinin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 219-237.
- Başçıftçı, F., Yanpınar, O., & Ergül, O. (2012). Öğretmen adaylarının değer yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1-13.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks,. CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, Z., Taşkiran, C., & Arıkan, İ. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 207-224.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004, Ocak). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, (162).
- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 388-400. doi:<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2456>
- Dönmez, C., & Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Karatekin, K., Meray, Z., & Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 72-96.
- Keller, M. M., Woolfolk Hoy, A. E., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743-769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>.
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pesen, C., & Oda Kudu, A. (2005). Öğretmen adaylarının yetenek ve ilgileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Recepoğlu, S., & İbret, Ü. (2019, Mart). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Tarih Kültür Sanat Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 320-331. doi:<https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1894>
- Stake, R. (1995). *The ard of case study researc*. Thousand Oaks: Sage.
- Tavşancıl E., & Arslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 52, 593-614.
- Tünkler, V. (2021, Ağustos). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 581-594.
- Yaylak, E. (2019). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 25-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek , H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE İNFOGRAFIKLERE DAYALI GÜVENLİ TEKNOLOJİ KULLANIMI EĞİTİMİ VE ETKİLİLİĞİ*

SAFE TECHNOLOGY USE TRAINING AND ITS EFFECTIVENESS BASED ON INFOGRAPHICS IN LIFE STUDIES COURSE*

Ceyda GÜNEY¹, Ebru OCAKCI², Fatmanur KAHRAMAN³, Kübra GÖGCE⁴, Nevra HAN⁵

ÖZ: Araştırmada hayat bilgisi dersi kazanımları doğrultusunda hazırlanan infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülen çalışmanın desenini sonuç odaklı değerlendirme araştırması oluşturmuştur. Araştırmada 20 ilkökul 3. sınıf öğrencisine yer verilmiş, öğrencilerle toplam 5 hafta süren uygulamalı bir eğitim yürütülmüştür. Araştırmanın verileri öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı olarak toplanmıştır. Betimsel veri analizinden elde edilen araştırma bulguları üç temel hususa odaklanmıştır. Bunlar; öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik bilgi ve deneyimleri, öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleri, öğrencilerin teknolojinin tasarım amaçlı kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleridir. Araştırma sonuçları infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitiminin öğrencilere teknoloji kavramına yönelik daha bütüncül bir bakış açısı kazandırdığını ortaya koymuştur. Eğitim, öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik mevcut bilgilerini genişletmelerini sağlamıştır. Öğrenciler bu süreçte en fazla teknoloji kullanımı sırasında beden sağlığının korunması hususunda farkındalık kazanmışlardır. Ayrıca öğrenciler infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitimi doğrultusunda tasarım kavramına yönelik ön bilgilerinin deneyimlerle zenginleştirme olanağı bulmuşlardır.

Anahtar sözcükler: infografikler, güvenli teknoloji kullanımı, hayat bilgisi, ilkökul

ABSTRACT: The study investigated the effect of safe technology use training based on infographics prepared in line with the gains of the life studies course on primary school students in grade 3. The design of the study, which was conducted using qualitative research methods, was an outcome-oriented evaluation study. The study included 20 students of the 3rd grade of primary school, and an intervention was carried out with the students for a total of 5 weeks. The data of the study were collected through student diaries and semi-structured interviews. The findings of the research, derived from descriptive data analysis, focused on three main issues. These are; students' knowledge and experience of the concept of technology, students' knowledge and experience of the safe use of technology, students' knowledge and experience of the use of technology for design purposes. The results of the study showed that the safe use of technology training based on infographics provided students with a more holistic perspective on the concept of technology. The training enabled students to extend their existing knowledge about the safe use of technology. Students were most aware of protecting their physical health when using technology. In addition, students had the opportunity to enrich their previous knowledge about the concept of design with experiences in line with the safe use of technology training based on infographics.

Keywords: infographics, safe use of technology, life studies, primary school

Bu makaleye atf vermek için:

Güney, C., Ocakçı, E., Kahraman, F., Gögce, K. ve Han, N. (2024). Hayat bilgisi dersinde infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitimi ve etkililiği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 276-291.

Cite this article as:

Güney, C., Ocakçı, E., Kahraman, F., Gögce, K. & Han, N. (2024). Safe technology use training and its effectiveness based on infographics in life studies course. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 276-291.

* Bu çalışma 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda "İnfoğrafiklere Dayalı Güvenli Teknoloji Kullanımı Eğitimi ve Etkililiği" başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim A.B.D., Erzurum/Türkiye, ceyddaguney@hotmail.com, 0009-0007-4469-6600

² Dr. ögr. üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi A.B.D., Erzurum/Türkiye, ebru.ocakci@atauni.edu.tr, 0000-0003-2441-9845

³ Sınıf öğretmeni, Erzurum/Türkiye, fatmanurkahraman92@gmail.com, 0009-0003-9902-663X

⁴ Sınıf öğretmeni, Kars/Türkiye, gogcekubrax@gmail.com, 0009-0005-8830-5240

⁵ Sınıf öğretmeni, Erzurum/Türkiye, nevra.hann12@hotmail.com, 0009-0006-4283-3635

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Infographics are designs in which information is combined with visuals and presented in a narrative flow. Research in the literature shows that educational infographics make a significant contribution to students and the educational process. One of the courses where infographics can be used at primary school level is life studies. Life studies is a course that aims to provide primary school students with basic knowledge, skills and values on the axis of individual, society and nature. In the current study, an educational content for safe use of technology was designed within the third grade life studies course. In the presented education, students were made to make infographic intervention related to safe technology use. In this direction, the aim of the research is to examine the effect of safe technology use training based on infographics prepared in line with life studies achievements.

Method

The design of the study, based on qualitative research methods, was an outcome-oriented evaluation study, which is used to assess the effectiveness of a programme, policy or product. In the study, safe technology training based on infographics was prepared in the context of a life studies course, implemented with 3rd grade primary school students, and the effectiveness of this training was analysed. Data for the study were collected through interviews and student diaries from the students who participated in the five-week training. The formation of the study group was based on the demands of the parents and the voluntary status of the students. In this sense, the participants consisted of 20 students from the third year of primary school, selected by a convenience sampling method. Semi-structured interview form and student diary were used as data collection tools in the study. Descriptive analysis technique was used to analyse the research data and a thematic framework was created based on the research questions. The data obtained from the interviews and diaries were processed within the established thematic framework.

Findings

The thematic framework, developed in the context of the research questions, provided guidance for the analysis of the data and the reporting of findings. In this sense, the research findings were presented under three themes. These are: students' knowledge and experience of the concept of technology, students' knowledge and experience of the safe use of technology, students' knowledge and experience of the use of technology for design purposes.

Discussion and Conclusion

Some of the results obtained in the research are related to the knowledge and experiences of 3rd grade primary school students about the concept of technology. It was concluded that the concept of technology was generally associated with information and communication technologies in the students' definitions prior to the intervention. In addition, it was found that students' experiences with technology were generally limited to the use of games and entertainment. In the students' post-intervention definitions, it was found that the concept of technology was approached from a more holistic perspective. In their post-intervention definitions, students drew attention to the aspect of technology that makes life easier and to the continuous development of technology. In this context, it was concluded that students' post-intervention definitions of technology were more comprehensive and qualified, and that they gained awareness of the scope and boundaries of the concept of technology.

Another part of the results obtained in the research is related to the knowledge and experiences of 3rd grade primary school students about the safe use of technology. In the opinions collected before the intervention, it was seen that the students' knowledge about the safe use of technology was generally related to the safety measures related to information and communication technologies. It was found that the source of students' knowledge was the safety warnings given by their families and class teachers. The post-intervention showed that the students added new information to their existing knowledge about the safe use of technology. The issue that the training made students most aware of was protecting their physical health when using technology.

Another part of the research results relates to the students' knowledge and experience of using technology for design purposes. In the pre-intervention it was concluded that the students had prior knowledge about the concept of design and the design process, but they had no experience in this area. The infographic design activities carried out during the intervention process of the research enabled the students to enrich their prior knowledge with experience. It was concluded that the students used the computer for games and entertainment in the pre-intervention process and that the training process provided the students with knowledge and experience in using the computer for design purposes.

GİRİŞ

Teknolojide meydana gelen değişimler öğrenenleri çevreleyen bilgi alanını giderek daha fazla genişletmiştir. Söz konusu genişleme öğrenenlerin sürekli olarak istenen ve istenmeyen uyarıcılara maruz kalmalarına neden olmaktadır. Dijital araçlar sayesinde diledikleri her an bilgiye erişebilen öğrenenlerin bu araçların teknik kullanımının ötesinde bilinçli ve etkili kullanımına yönelik yeterliliğe sahip olmaları gerekir (İnci, 2019). Teknolojinin sıklıkla eğlenme ve sosyalleşme amaçlı kullanıldığı günümüzde öğrenenlerin teknolojiyi yararlı kullanabilme yeterliliğine sahip olmaları oldukça önemlidir. Teknolojinin yararlı kullanımı konusunda önemli bir pay ise eğitim amaçlı kullanımına aittir. Bireylerin ilkökul yıllarından itibaren teknolojinin eğitim amaçlı kullanımı konusunda bilgi ve yeterlilik kazanmaları eğitim yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Baki vd., 2009; Uyangör & Ece, 2010). Nitekim araştırmalar dijital teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımının öğrenme sürecini kolaylaştırarak kalıcı öğrenme sağladığına işaret etmektedir (Aktaş & Yurt, 2017; Ocakçı, 2022; Özkaya & Coşkun, 2019; Yavuz-Konakman & Yanpar-Yelken 2016). Öğrenenlerin ders kitapları ya da diğer geleneksel materyaller yerine dijital teknolojilere dayalı materyallerle çalışmayı tercih ediyor olmaları da araştırmalarda ortaya konulan diğer bir dikkat çekici husustur (Biçen & Beheshti 2017; Çaka, 2018).

Bilgisayar teknolojilerinin günümüzde geldiği son durum, öğrenenlerin öğrenme güçlüklerini ortadan kaldıracak ve öğrenmelere olumlu yönde katkı sağlayabilecek eğitim amaçlı pek çok materyalin hızlıca tasarlanmasına imkân tanımaktadır. Bu materyallerden biri de günümüzde gittikçe popülerlik kazanan ve kullanımı çok eski dönemlere kadar uzanan infografiklerdir (Yıldırım & Perdaşçı, 2019).

İnfoğrafikler

İnfoğrafikler, bilginin görsellerle harmanlanarak belirli bir öykü akışı içerisinde sunulduğu tasarımlardır. İnfoğrafiklerin kuramsal alt yapısını ikili kodlama kuramına dayandırmak mümkündür. İkili kodlama kuramı, bir nesnenin resminin insan zihninde hem yazılı hem de görsel olmak üzere iki biçimde kodlanarak depolandığı görüşüne dayanmaktadır. Söz konusu kuram birden fazla biçimde gerçekleşen kodlamanın, herhangi bir nesnenin, görselin ya da sözel bilginin tek başına kodlandığı durumlara göre daha iyi hatırlandığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle görsel ve sözel bilgilerin birlikte sunulduğu infografik tasarımlarının da bilginin kodlamasına ilişkin bilişsel süreçleri daha kolay hale getirdiği ve hatırlamayı kolaylaştırdığı değerlendirilmektedir (Paivio, 1986; Uyanık vd., 2017).

Tarihsel süreci ilkçağda mağara duvarlarına yapılan resimlere dayandırılan infografiklerin günümüzde medya alanında kullanımı oldukça yaygındır (Smiciklas, 2012). İkna edici ve yönlendirici nitelikte olmaları nedeniyle bireylere yeni bir fikir kazandırmada, mevcut düşüncelerini değiştirmede ve algılarını yönlendirmede infografiklerden yararlanılmaktadır (Dur, 2014). Bilginin görsellerle harmanlandığı infografikler tek başına bir metnin sunabileceğinden daha derin ve ayrıntılı bilgiler sunabilir, karmaşık süreçleri yalnızca bir tasarıma dayalı olarak açıklayabilirler (Dunlap & Lowenthal, 2016; Yıldırım, 2016, s. 98). İnfoğrafikler büyük miktardaki bilginin kısa bir zaman diliminde öğrenenler tarafından kavranmasına imkân tanır. Bu nedenle bilginin aktarılmasında öğrenenlere zaman kazandıran özlü materyaller oldukları ifade edilebilir (Görü-doğan & Yüzer, 2021). Alanyazında eğitim amaçlı infografiklerin; konu içeriğinin özetlenmesinde (Gallagher vd., 2017; Shafipoor vd., 2016), karmaşık kavramların açıklanmasında (Beegel, 2014), bilginin görsellere dayalı olarak öyküleştirmesinde (Görü-Doğan & Yüzer, 2021) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmalar infografiklerin akademik başarı (Biçen & Beheshti, 2022; Kököz, 2019), öğrenci katılımı (Doukianou vd., 2021), motivasyon (Dolz, 2020; İbrahim & Alamro, 2021), tutum (Doğru, 2019; Özdemir, 2019), kavram öğrenme (Bellei vd., 2016; Ortiz, 2016), kalıcı öğrenme (İnci, 2019; Yıldırım, 2016) gibi değişkenler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İnfoğrafiklerin öğrencilere ve öğretim sürecine sağladığı katkılar göz önünde bulundurulduğunda ilkökul kademesinde bilginin somutlaştırılmasında etkili bir şekilde kullanılacakları değerlendirilmiştir. İnfoğrafiklerin ilkökul kademesinde kullanılacağı derslerden biri ise hayat bilgisidir.

Hayat Bilgisi

Hayat bilgisi ilkökul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı amaçlayan bir derstir. 2018 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin amacına uygun kullanımına yer verildiği görülmektedir. Yine bu programda "bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma" hayat bilgisi dersinin kapsamına alınan

becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Güvenli Hayat ünitesi kapsamında 1. sınıf kademesinde “HB.1.4.6. Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır.” ve 2. sınıf kademesinde “HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur.” kazanımlarına yer verilmektedir (MEB, 2018). Bu yönüyle ilkokul öğrencilerine teknolojinin yararlı ve güvenli kullanımı konusunda bilgi ve yeterlilik kazandırmada hayat bilgisi dersinin önemli bir role sahip olduğu değerlendirilebilir.

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen öğretim programlarına bakıldığında programlar arası bileşenler içerisinde yer verilen okuryazarlık becerilerinden birinin dijital okuryazarlık olduğu görülmektedir. Dijital bilgiye ulaşma, tanıma, anlama; dijital araçlarla içerik oluşturma, paylaşma, iletişim kurma gibi davranış göstergeleriyle ele alınan dijital okuryazarlık becerisi, yeni hayat bilgisi programında Yaşadığım Yer ve Ülkem, Sağlığım ve Güvenliğim, Doğa ve Çevre, Bilim Teknoloji ve Sanat öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmektedir. Özellikle Sağlığım ve Güvenliğim öğrenme alanında teknolojinin amacına uygun ve güvenli kullanımına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024). Dijital okuryazarlık becerisinin kendinden önceki kuşaklara oranla teknoloji yatkınlığı daha yüksek olan alfa kuşağına (Apaydın & Kaya, 2020) kazandırılması oldukça önemlidir. Nitekim teknolojik araçlardan gelen uyarıcılara sürekli olarak maruz kalan alfa kuşağı bireyleri, ancak dijital yetkinlik kazanarak bu uyarıcıların olumsuz etkilerinden kendilerini koruyabileceklerdir. Bu yetkinliğin ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf kademelerinde öğrenim gören öğrencilere hayat bilgisi dersi kapsamında kazandırılacağı, ancak yetkinliğin kazandırılmasında uygulamaya dayalı çalışmalara ihtiyaç olduğu değerlendirilmiştir.

Gereke ve Amaç

Mevcut araştırmada ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi “güvenli hayat ünitesi” kapsamında güvenli teknoloji kullanımına yönelik bir eğitim içeriği tasarlanmıştır. Sunulan eğitimde ilkokul 3. sınıf öğrencilerine güvenli teknoloji kullanımına ilişkin infografik uygulamaları yaptırılmıştır. Araştırmanın özgün yönünü alanyazında yer alan diğer araştırmalarla karşılaştırmalı olarak şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Alanyazında infografiklere dayalı araştırmaların ağırlıklı olarak öğretmen eğitimi konu alanında yürütüldüğü belirlenmiştir (Aldalalah, 2021; Çaka, 2018; Fadzil, 2018; Kuzukıran, 2020; Muñoz-García, 2014; Nuhoğlu-Kibar & Akkoyunlu, 2014; Orhan-Göksun vd., 2018; Özdamlı & Özdal, 2018; Turan-Güntepe & Dönmez-Usta, 2017; Şahin, 2020; Yıldırım vd., 2014; Yıldırım, 2016). Fen bilimleri eğitimi (Basco, 2020; Fadzil, 2018; Gebre, 2018; İnci, 2019; Kavas, 2022; Kuzukıran, 2020; Tsai vd., 2020; Walsh & McGowan, 2017) ve yabancı dil eğitimi (Akbarov vd., 2018; Biçen & Beheshti, 2022; Maamujav vd., 2019; Pasaribu, 2020) infografiklere dayalı araştırmalarda ön plana çıkan diğer konu alanları olmuştur. Sosyal bilgiler, infografik araştırmalarında giderek ivme kazanan bir konu alanı olurken (Gedik, 2023; Karaçayır, 2022; Özdal & Özdamlı, 2017; Thacker vd., 2019; Yıldırım & Perdahçı, 2019), hayat bilgisinin geri planda kaldığı belirlenmiştir. Bu yönüyle mevcut araştırmanın hayat bilgisi kapsamında yürütülecek olmasının araştırmanın özgünlüğünü artırdığı düşünülmektedir.

Alanyazında yer alan infografik araştırmaları örneklem grubuna dayalı olarak incelendiğinde yükseköğretim kademesinin ön plana çıktığı görülmüştür (Alqudah vd., 2019; Alsaadoun, 2021; Cavazos vd., 2020; Chaudhury, 2021; Dolz, 2020; Fragou & Papadopoulou, 2020; İbrahim & Alamro, 2021; İsmael & Al Mulhim, 2021; Krishnan vd., 2020; Ocakçı & Samancı, 2021; Tarkhova & Tarkhov, 2020; Yürük vd., 2019). Yükseköğretim kademesinde yürütülen araştırmaları ise ortaöğretim (Apriyanti vd., 2020; Bellei vd., 2016; Çiftçi, 2016; Dehghani vd., 2020; Doğru, 2019; İnci, 2019; Kököz, 2019; Ortiz, 2016; Özdemir, 2019) ve ilköğretim kademesi (Basco, 2020; Gebre, 2018; İnci & Taşci, 2021; Oliveria & Schneider, 2018; Özdal & Özdamlı, 2017; Thacker vd., 2019; Yıldırım & Perdahçı, 2019) takip etmiştir. İlköğretim kademesiyle gerçekleştirilen çalışmalar daha detaylı incelendiğinde ise oldukça sınırlı bir bölümünün ilkokul öğrencileriyle yürütüldüğü belirlenmiştir (İnci & Taşci, 2021; Kavas, 2022). Bu nedenle mevcut araştırmanın ilkokul öğrencileriyle yürütülmüş olması önemli görülmektedir. Nitekim beceri ve yeterlilik kazandırmanın erken yaşlardan itibaren sağlanması oldukça önemlidir. İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre henüz somut işlemler döneminde yer almaktadır (Senemoğlu, 2013). Somut işlemler döneminde yer alan öğrencilerin öğrenme sürecinde sıklıkla somutlaştırmaya ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Slavin, 2017). Özdal ve Özdamlı (2017) soyut kavramların somutlaştırılmasında infografiklerin rolüne dikkat çekmiştir. Bu nedenle ilkokul kademesinde infografik kullanımının öğrencilerin soyut kavramları anlamalarını kolaylaştıracağı öngörülmektedir.

Yürütüldüğü konu alanı ve öğretim kademesinin yanı sıra ele aldığı konu bakımından da mevcut araştırmanın özgün nitelikte olduğu düşünülmektedir. Güvenli teknoloji kullanımı öğrencilerin

teknolojiden etkili ve verimli şekilde yararlanabilmelerinin yanı sıra kendilerini teknolojinin zararlarından koruyabilmeleri için de gereklidir. Mevcut araştırmada ilkökul öğrencilerine hayat bilgisi dersi kazanımları doğrultusunda infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitimi verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada hayat bilgisi kazanımları doğrultusunda hazırlanan infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitiminin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin teknoloji kavramına yönelik bilgi ve deneyimleri nasıldır?
2. İlkokul öğrencilerinin güvenli teknoloji kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleri nasıldır?
3. İlkokul öğrencilerinin teknolojinin tasarım amaçlı kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Hayat dersi kazanımları doğrultusunda hazırlanan infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitiminin etkisini inceleyen bu çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın desenini ise bir programın, politikanın ya da ürünün etkililiğini değerlendirmede yararlanılan sonuç odaklı değerlendirme araştırması oluşturmuştur. İnsan müdahalesinin etkililiğini incelemeye dayanan sonuç odaklı değerlendirme araştırması, yapılan müdahalenin devam edip etmemesi ya da benzer durumlara genellenme potansiyelinin bulunup bulunmadığına karar vermeyi amaçlar (Patton, 2014, s.218). Mevcut araştırmada infografiklere dayalı güvenli teknoloji eğitimi hazırlanarak ilkökul 3. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve söz konusu eğitimin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın verileri eğitime katılan öğrencilerden görüşme ve günlükler aracılığıyla toplanmış, öğrencilerin hazırladıkları infografikler ise görüşlerini destekleyici birer doküman olarak ele alınmıştır. Böylece araştırma sürecinde birden fazla kaynaktan yararlanılarak çeşitleme (triangulation) sağlanmıştır. Araştırma bulgularının sunumunda kanıt olarak görüşme ve günlüklerden elde edilen doğrudan alıntılar ile öğrenci infografikleri kullanılmıştır. Böylece araştırma süreci için yapı geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada yürütülen tüm çalışmalar yöntem başlığında detaylı bir şekilde açıklanarak nitel araştırma süreci için iç geçerliğin sağlanması hedeflenmiştir (Yin, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın uygulamaları Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nin bilgisayar laboratuvarında yürütülmüştür. Erzurum il merkezinde amaçlı örnekleme yöntemine dayalı olarak belirlenen bir ilkökulun öğretmen ve velilerine "İnfoğrafiklere Dayalı Güvenli Teknoloji Kullanımı Eğitimi" konusunda duyuru yapılmıştır. Çalışma grubuna katılım velilerin talepleri ve öğrencilerin gönüllülük durumları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunda uygun örnekleme yöntemine dayalı olarak 20 ilkökul 3. sınıf öğrencisine yer verildiği ifade edilebilir. Öğrencilere ait görüşler bulgular bölümünde öğrenciye verilen numara (Ö1, Ö2 vb.) ve cinsiyet bilgisi (K/E) kullanılarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlüğü kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler şu şekildedir:

Öğrenci Günlüğü

McMillan ve Schumacher'e (2006) göre öğrenci günlüğü, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öznel bakış açılarının araştırma bulgularına yansıtılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle araştırma süreci boyunca her uygulama sonrası çalışma grubunda yer alan öğrencilerden öğrenci günlüğü doldurmaları istenmiştir. Öğrenci günlüklerinin uygulanmasında öğrencilere bazı açık uçlu sorular yöneltilmiş ve bu sorular doğrultusunda günlükleri doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Bugün neler öğrendim?
2. Bugün neler yaptım?
3. Günüm nasıl geçti?

4. Bugün unutamadığım anım...

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşlerinin alınmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen hususlar göz önünde bulundurularak kolay anlaşılabilir sorular yazılmıştır. Açık uçlu yapıda hazırlanan görüşme soruları sonda sorularla desteklenmiştir. Ayrıca katılımcıları yönlendiren ya da çok boyutlu soruların yazımından kaçınılmıştır. Hazırlanan görüşme formu nitel araştırmalar üzerine çalışan bir alan uzmanının ve Türkçe öğretimi üzerine çalışan bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan dönütler sonrası yapılan düzenlemelerle görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırma sürecinin ilk haftasında öğrencilerin araştırma ekibini henüz yeterince tanımadıkları ve yüz yüze görüşmelere katılımda gönüllü olmadıkları değerlendirilmiştir. Bu nedenle görüşme formunda yer alan sorular uygulama öncesinde öğrencilere yazılı olarak uygulanmıştır. Toplam beş hafta süren uygulama süreci sonrasında ise öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesinde Patton'un (2014) belirttiği "mülakat kılavuzu yaklaşımı" benimsenmiştir.

Araştırma Süreci

İnfoğrafiklere dayalı güvenli teknoloji eğitiminin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırma toplam beş hafta sürmüştür. Araştırma sürecinde yürütülen haftalık çalışmalar aşağıdaki gibidir:

1.Hafta

Uygulamanın ilk haftasında öğrencilerle tanışılmış, teknoloji kavramı, teknolojinin güvenli ve tasarım amaçlı kullanımı konularında ön bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yüz yüze görüşmeler için gönüllü olmadıkları değerlendirilerek görüşme formu soruları öğrencilere yazılı olarak uygulanmıştır. Ön bilgi düzeyleri belirlendikten sonra güvenli teknoloji kullanımı konusunda hazırlanan hareketli infografikler öğrencilere sunulmuştur. Soru cevap tekniği kullanılarak güvenli teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerle konuşulmuştur. Öğrencilerin de katılımıyla teknolojinin güvenli kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar vurgulanmıştır.

Canva.com web 2.9 aracı öğrencilere tanıtılmış, araştırma ekibi tarafından oluşturulan hesaplar üzerinden oturum açmaları sağlanmıştır. Öğrenci mahremiyeti esas alınarak oturum açmada öğrencilerin kişisel bilgileri kullanılmamıştır. Öğrencilerin Canva uygulaması üzerinden deneme çalışmaları yapmaları sağlanmıştır. Uygulama sonrası öğrencilerin birinci hafta için öğrenci günlüğü doldurmaları istenmiştir.

2. Hafta

Uygulamanın ikinci haftasında öğrencilere infografik kavramı açıklanmış ve infografik tasarımına ilişkin temel bilgiler sunulmuştur. Bu bilgilerin sunumunda araştırmacılar tarafından hazırlanan hareketli infografiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerden güvenli teknoloji kullanımı konusunda tasarlayacakları infografiklerine yönelik bir öykü panosu hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler öykü panolarını A4 kağıtları üzerinde hazırladıktan sonra Canva uygulaması üzerinde infografik tasarımlarına başlamaları sağlanmıştır. Uygulama sonrası öğrencilerin ikinci hafta için öğrenci günlüğü doldurmaları istenmiştir.

3. Hafta

Uygulamanın üçüncü haftasında öğrencilerden Canva uygulaması üzerinde infografik tasarımlarına devam etmeleri istenmiştir. Uygulama boyunca araştırma ekibi tarafından öğrencilere rehberlik edilmiş ve güvenli teknoloji kullanımı konulu tasarımları konusunda geri bildirimler verilmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin üçüncü hafta için öğrenci günlüğü doldurmaları istenmiştir.

4. Hafta

Uygulamanın dördüncü haftasında öğrencilerin infografik tasarımlarını tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler infografiklerini tamamlayarak Canva uygulaması üzerinden tasarımlarını indirmişlerdir.

Araştırmacılar öğrencilerin infografiklerini inceleyerek içerik ve tasarım bakımından geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Uygulama sonrası öğrencilerin dördüncü hafta için öğrenci günlüğü doldurmaları istenmiştir.

5. Hafta

Uygulamanın son haftasında öğrencilerden kendilerine verilen dönütler doğrultusunda infografiklerinde iyileştirme yapmaları istenmiştir. Öğrenciler gerekli düzenlemeleri yaparak tasarımlarına son halini vermişlerdir. Son hali verilen infografikler Canva üzerinden indirilerek infografik değerlendirme rubriği ile incelenmek üzere arşivlenmiştir.

Uygulama sonrası öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılarak güvenli teknoloji kullanımı ve infografik tasarlama süreci konusundaki görüşleri alınmıştır. Uygulama sürecine katılımları için öğrencilere teşekkür belgesi dağıtılarak İnfografiklere Dayalı Güvenli Teknoloji Kullanımı Eğitimi tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğrenci günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel veri analizi, analiz öncesi belirlenen temalar doğrultusunda verilerin özetlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Veri analizi sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen adımlar takip edilerek öncelikle betimsel analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Betimsel analiz çerçevesinin oluşturulmasında araştırma sorularından yararlanılmıştır. Görüşme ve günlüklerden elde edilen veriler analiz öncesi belirlenen temalar altında işlenmiştir. Bu aşamada birinci ve ikinci araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama yapılarak analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca bulgularda kullanılacak uygun alıntılar da tespit edilmiştir. Bulgular belirlenen temalar altında düzenlenmiş ve alıntılarla desteklenmiştir. Bulgularda ulaşılan anlam yorumlanarak betimsel analiz süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığının 31.01.2024 tarihli ve 2024/01 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur

BULGULAR

Araştırma soruları ışığında hazırlanan tematik çerçeve, verilerin analizine ve bulguların raporlanmasına ışık tutmuştur. Bu doğrultuda araştırma bulguları üç tema altında sunulmuştur. Bunlar; öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik bilgi ve deneyimleri, öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleri, öğrencilerin teknolojinin tasarım amaçlı kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleridir.

Öğrencilerin “Teknoloji” Kavramına Yönelik Bilgi ve Deneyimleri

Bu tema içerisinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitimi öncesi ve sonrasında teknoloji kavramına yönelik bilgi ve deneyimleri ele alınmıştır. Uygulama öncesi alınan görüşlerde ilkokul öğrencilerinin teknoloji kavramı konusundaki tanımlamalarının oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden Ö2K uygulama öncesi görüşme formunda *“Benim için teknoloji; tablet, telefon vb. aletlerden bir şeyler yapmak anlamına geliyor.”* ifadesine yer vererek teknolojiyi bilgi ve iletişim araçlarıyla sınırlı tutan bir tanımlamada bulunmuştur. Benzer şekilde Yiğit, görüşme formunda yer alan *“Senin için teknoloji ne anlama geliyor?”* sorusunu *“Ben teknolojiyi seviyorum. Bazen test kitabım bittikten sonra telefonu alıp oyun oynayabiliyorum.”* şeklinde yanıtlamıştır. Uygulama öncesi öğrenci görüşlerindeki ortak nokta teknoloji kavramına yönelik tanımlamaların bilgi ve iletişim teknolojileriyle sınırlı olmasıdır. Ayrıca uygulama öncesinde öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik mevcut deneyimlerinin oyun ve eğlence amaçlı kullanımla sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Beş hafta süren infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitimi sırasında doldurulan öğrenci günlükleri ve uygulama sonrası yapılan görüşmeler öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik bilgi ve

deneyimlerinde değişiklik olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin uygulama sonrası yaptıkları teknoloji tanımlamalarının daha kapsamlı ve nitelikli olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinden Ö9K, uygulama sonrası yapılan görüşmelerde *“Benim için teknoloji bir işin daha kolay bir şekilde yapılmasıdır. Mesela eskiden bulaşıkları elimizde yıkarken şimdi ise bulaşıkları yıkayan bulaşık makinesine koyuyoruz.”* ifadesine yer vererek teknolojinin günlük yaşamdaki hayatı kolaylaştırıcı rolüne dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Ö20E kodlu öğrenci *“Günlük hayatta hayatımızı kolaylaştıracak her türlü araç gereç ve kullanım malzemelerinin eski dönemlere kıyasla geliştirilmesi veya yenisi icat edilen bu malzemeleri kullanmamıza olanak sağlayan icatlardır.”* söylemiyle hayatı kolaylaştıran yönünün yanı sıra teknolojideki gelişime vurgu yapmıştır. Teknolojideki gelişimi vurgulayan öğrencilerden bir diğeri olan Ö8K bu konudaki görüşünü *“Teknoloji, sürekli gelişen, faydalı şeylerin büyümesini ve gelişmesini sağlayan bir durumdur. İnsanların yeni ve faydalı şeyleri üretmek için kullandıkları uygulamalardır.”* ifadesiyle ortaya koymuştur. Uygulama sonrası öğrenci görüşlerindeki ortak nokta öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik daha bütüncül bir bakış açısı geliştirmiş olmalarıdır. Ayrıca öğrenciler günlük hayatlarıyla ilişkilendirerek teknolojinin geçmişten günümüze gelişim içerisinde olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik bilgi ve deneyimlerindeki değişimde infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitiminin etkili olduğu belirlenmiştir. Nitekim çalışma grubu öğrencilerinden Ö9K, *“Eskiden pek bilmiyordum teknolojiyi. Teknolojinin ne olduğunu öğrendim. Eskiden ben teknolojiyi sadece telefon ve tablet olarak zannediyordum.”* ifadesiyle uygulama sonrası teknoloji kavramına yönelik bilgisindeki değişime işaret etmiştir. Benzer şekilde Ö12K kodlu öğrenci *“Eğitimden önce mesela teknoloji ne demek ne anlama geliyor bilmiyordum. Eskiden teknoloji ne demek diye anneme sürekli soruyordum. Sonrasında buraya geldim hepsini öğrendim. Bilgilerimin çoğaldığını düşünüyorum.”* diyerek sunulan eğitimin teknoloji kavramına yönelik bilgisinde değişime neden olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim sürecinde karşılaşılan örnekler ve elde edilen deneyimler doğrultusunda öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik bilgilerinin genişlediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik bilgileri artmıştır ve öğrenciler bu kavrama yönelik sınırları daha iyi belirleyebilmişlerdir. Öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik bilgi ve deneyimlerindeki gelişimin eğitim sürecinde hazırladıkları infografiklerine de yansıdığı belirlenmiştir. Şekil 1’de sunulan infografikler öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik doğru ve nitelikli tanımlamalarına işaret etmektedir.

TEKNOLOJİYİ NASIL GÜVENLİ KULLANIRIZ

TEKNOLOJİK ARAÇLAR

Bigisayar, telefon, tablet çamaşır makinesi buzdolabı bulaşık makinesi televizyon gibi teknolojik araçlar vardır.

Teknolojiyi anne ve babamızdan gizli hesap ve kimseyle kişisel bilgilerimizi kimseyle paylaşmayarak teknolojiyi güvenli kullanabiliriz.

Teknolojik araçları sert kullanmamalıyız.

Kişisel bilgilerimizi paylaşmamalıyız

TELEFON GİBİ BAZI ALETLERİ NASIL KULLANMALIYIZ

Teknolojik araçları sert kullanmamalıyız. Teknolojik araçları şarjdayken bakmamalıyız.



TEKNOLOJİ NE İSE YARAR?

Bulamadığımız şeyleri bulabiliriz. Tanıdığımız kişileri arayabiliriz. 

Bilgi edinmek, video film izlemek, dizi izlemek. 

Yeniden görüntü ve sese çevrilmesini sağlayan haberleşme sistemidir. 

Evlerde bulaşıkları daha hızlı ve ekonomik olarak yıkamak. 

NOT: TEKNOLOJİK ALETLERE ZARAR VERMEYELİM!

Şekil 1. Öğrenci İnfografiklerinde Teknoloji Kavramına Yönelik Tanımlamalar

Şekil 1 incelendiğinde Ö6K kodlu öğrenci tarafından hazırlanan infografikte *“Bilgisayar, telefon, tablet, çamaşır makinesi, buzdolabı, bulaşık makinesi, televizyon gibi teknolojik araçlar vardır.”* ifadesine yer verildiği görülmektedir. Benzer infografikler doğrultusunda öğrencilerin eğitim öncesi görüşlerindeki bilgi ve iletişim araçları odaklı teknoloji tanımlamasında genişleme olduğu çıkarımında bulunulmuştur. Bunun yanı sıra Şekil 1’de Ö18E kodlu öğrenci tarafından hazırlanan infografikte telefon, tablet, televizyon, bulaşık makinesi gibi teknolojik araçların farklı fonksiyonlarına (örneğin tabletin eğlence amacının yanı sıra bilgi edinmede kullanılması gibi) değinildiği görülmektedir. Uygulama öncesinde teknolojik araçların eğlence ve oyun özelliklerine yapılan vurgu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin teknolojiyi işlevsel kullanma konusunda farkındalık kazandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Teknolojinin Güvenli Kullanımına Yönelik Bilgi ve Deneyimleri

Bu tema içerisinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında teknolojinin güvenli kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleri ele alınmıştır. Uygulama öncesi alınan görüşlerde öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımı konusundaki bilgilerinin genel olarak bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin güvenlik önlemleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgilerinin kaynağında ise aileleri ve sınıf öğretmenleri tarafından yapılan güvenlik uyarılarının yer aldığı belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden Ö15E uygulama öncesi sorulan *“Teknolojiyi nasıl güvenli kullanabiliriz?”* sorusuna *“Bilmediğimiz şeylere girmemeliyiz. Mesela Tiktok, Instagram. Bunlardan çok var. Sakın girmemeliyiz.”* şeklinde yanıt verirken; Ö11E kodlu öğrenci *“Yabancılarla bağ kurmayarak, ailemizden izin alarak kullanabiliriz.”* cevabını vermiştir. Çalışma grubu öğrencilerinden Ö5K ise *“Bilmediğimiz sitelere girmeyeceğiz ama bildiğimiz, yabancı olmayan güvendiğimiz sitelere girebiliriz. Çünkü ben bir keresinde bilmediğim sitelere girmiştin ve annem de çok kızdı.”* diyerek teknolojinin güvenli kullanımı konusundaki bilgisini günlük yaşamdan bir deneyimiyle açıklamıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi görüşlerinde teknolojinin güvenli kullanımıyla ilgili; tablet, telefon gibi cihazlarda kullanılan sosyal medya araçlarına, dijital güvenliğe ve aile denetimine dikkat çektikleri belirlenmiştir.

İnfografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitimi sırasında doldurulan öğrenci günlükleri ve uygulama sonrası yapılan görüşmeler öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgiler eklediklerine işaret etmiştir. Teknolojinin güvenli kullanımı eğitiminin öğrencilerde en fazla farkındalık oluşturduğu alan beden sağlığının korunması olmuştur. Beden sağlığına ilişkin görüşleri dijital güvenlik, araç gereçlerin korunması ve aile denetimi takip etmiştir. Uygulama öncesi alınan görüşlerde öğrencilerin beden sağlığına yönelik önlemlere değinmedikleri, uygulama sonrasında ise en sık değinilen hususun beden sağlığını korumak olduğu görülmüştür. Nitekim çalışma grubu öğrencilerinden Ö18E *“Teknolojiyi nasıl güvenli kullanabiliriz?”* sorusuna *“Yani bu teknolojik aletler sürekli kullanılmamalı. Çünkü insan vücuduna, sağlığımıza zarar verebilir. Mesela televizyona çok yakından bakmamalıyız çünkü gözümüz bozulur. Çok sesli müzik dinlersek kulağımız zarar görür, duyamayız.”* şeklinde yanıtlamıştır. Benzer şekilde Ö14K kodlu öğrenci uygulama sonrası görüşlerinde *“Teknolojiyi bir saatten fazla bakmayarak, bakarken birkaç metre uzaktan ve dik bir şekilde oturarak kullanmalıyız.”* ifadesine yer vermiştir. Ö9K kodlu öğrenci ise *“Prize ıslak elle dokunmamalıyız, matkap gibi kesici aletler çalışırken dokunmamalıyız.”* diyerek güvenlik önlemlerine dikkat çekmiştir.

Çalışma grubu öğrencilerinin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik dikkat çektikleri unsurlardan bir diğeri dijital güvenlidir. Çalışma grubu öğrencilerinden Ö4K konuyla ilgili görüşünü *“Telefon, bilgisayar gibi teknolojik araçlara şifre koymalıyız. Bu araçlarda tanımadığımız insanlarla konuşmamalıyız. Annemiz ve babamızdan gizli hesap açmamalıyız. Bilmediğimiz uygulamaları araştırmadan yüklememeliyiz. Yaş sınırımıza uygun olmayan şeyleri yüklememeli, izlememeliyiz”* şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö12K ise *“Bilmediğimiz sitelere girmemeliyiz. Ailemizden izinsiz internette alışveriş yapmamalıyız.”* görüşünde bulunmuştur. Ö1K kodlu öğrenci ise *“Ailemizin ve bizim özel bilgilerimizi internette paylaşmamalıyız. Örneğin telefon numarası, adres ad, soyad, doğum yeri, aile üyelerimizin adı. Bunun gibi birçok bilginizi internette ve teknolojik aletlerde hiçbir yere girmemeliyiz.”* diyerek dijital güvenliğe yönelik detaylı bir açıklamada bulunmuştur. Öğrencilerin dijital güvenlik konusuna yönelik uygulama öncesi bilgilerini genişlettikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik dikkat çektikleri unsurlardan bir diğeri de araç gereçlerin korunmasıdır. Uygulama öncesi alınan görüşlerde öğrenciler araç gereçlerin korunması yönünde bir fikir belirtmemişlerdir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımının göstergelerinden biri olarak araç gereçlerin özenli kullanılmasına dikkat çektikleri görülmüştür. Çalışma

grubu öğrencilerinden Ö8K, “Teknolojiyi nasıl güvenli kullanabiliriz?” sorusunu “Bilgisayarımızı kırmamalıyız, teknolojik eşyalarımızın üzerine su, süt yemek dökmeysek teknolojiyi güvenli kullanmış oluruz.” şeklinde yanıtlamıştır. Ö20E kodlu öğrenci “Dikkatli kullanarak, gerekli bakımlarını zamanında ve eksiksiz yaparak, kullandığımız teknolojik ürünlerin emniyet, bakım ve kullanım talimatlarına uyararak güvenli kullanılabilir.” yanıtı ile teknolojik aletlerden kullanım talimatları doğrultusunda yararlanılmasını vurgulamıştır. Ö17K kodlu öğrenci ise “Elektrikli aletleri kullanırken kablo ve prizlere dikkat etmeliyiz. Kablo ve prizler yıprandıysa değiştirmeliyiz.” diyerek teknolojik araç gereçlerin bakım ve onarımına dikkat çekmiştir. Uygulama sonrası görüşler değerlendirildiğinde öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımının bir boyutu olarak teknolojik araç gereçlerin korunması konusunda farkındalık kazandıkları çıkarımında bulunulmuştur.

Teknolojinin güvenli kullanımına yönelik çalışma grubu öğrencilerinin dikkat çektikleri son unsur ise aile denetimi olmuştur. Uygulama öncesi öğrenci görüşlerinde ifade edilen aile denetiminin uygulama sonrası görüşlerde de tekrarlandığı belirlenmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinden Ö9K, “Teknolojiyi nasıl güvenli kullanabiliriz?” sorusunu “Ailemizden gizli sosyal medya hesabı açmayarak, ailemizden gizli alışveriş yapmayarak kullanabiliriz.” şeklinde yanıtlamıştır. Benzer şekilde Ö12K kodlu öğrenci “İnternette ailemizden izinsiz bir uygulamalar indirmemeliyiz.” diyerek dijital güvenlik için aile denetimine işaret etmiştir. Ö5K kodlu öğrenci aynı soruyu “Bozulan bir makinenin fişine dokunmamalıyız annemizden izinsiz. Annemiz yanımızda olmasa bile yanına yaklaşmamalıyız. Çünkü bozuk olabilir.” ifadesiyle yanıtlamıştır. Uygulama sonrası görüşler incelendiğinde öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımında aile denetimini en çok dijital güvenlikle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca teknolojik araç gereçlerin kullanım sürecinde alınacak güvenlik önlemlerinde de aile denetimine değinildiği görülmüştür. Öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik bilgilerini tasarladıkları infografiklerine de doğru bir şekilde yansıtıkları görülmüştür. Şekil 2’de öğrenci infografiklerinden örnekler sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrenci İnfografiklerinde Teknolojinin Güvenli Kullanımına Yönelik Bilgiler

Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımı konusunda ifade ettikleri beden sağlığının korunması, dijital güvenlik, araç gereçlerin korunması ve aile denetimi hususlarının tamamını

infografiklerine yansıtıkları görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri ve hazırladıkları infografikler göz önünde bulundurulduğunda teknolojinin güvenli kullanımına yönelik bilgilerini genişlettikleri ve teknolojinin güvenli kullanımını çok boyutlu şekilde ele aldıkları değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Teknolojinin Tasarım Amaçlı Kullanımına Yönelik Bilgi ve Deneyimleri

Bu tema içerisinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında teknolojinin tasarım amaçlı kullanımı konusundaki bilgi ve deneyimleri ele alınmıştır. Uygulama öncesi alınan görüşlerde öğrencilerin “tasarım” kavramını hizmet alanında tanıtmaya yönelik bir ürün ya da özgün ve yaratıcı bir etkinlik olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden Ö11E uygulama öncesi sorulan “Sence tasarım ne demektir?” ve “Tasarım yapmayı öğrenmek ne işimize yarar?” sorularına “*Bilgisayardan ya da telefondan araba, çiçek, kalem, para gibi şeyleri tanıtmamız. Tasarım yapmak hayal gücümüzü geliştirir. Bilmediğimiz şeyleri öğrenmemizi sağlar.*” şeklinde yanıt vererek tasarım sürecinin bir ürünle sonuçlanmasına ve hayal gücü üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Aynı soruya Ö8K kodlu öğrenci, “*Tasarım demek, bir kişinin tasarladığı kendine özgü şeyler kattığı bir şey. Kendi işimize yarayacak işlerde kendi başımıza yapabilmemize yarar.*” yanıtıyla tasarımda özgünlüğe işaret etmiştir. Ö6K kodlu öğrenci ise “*Bence tasarım demek bir çeşit etkinlik demektir. Tasarım yapmayı öğrenmek bize yeni bilgiler yeni şeyler öğreterek işimize yarar.*” yanıtıyla tasarımı yeni bilgiler edineceği bir etkinlik süreci olarak vurgulamıştır. Uygulama öncesi elde edilen görüşler öğrencilerin tasarım kavramı ve tasarım süreci hakkında ön bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuştur.

İnfografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitimi sırasında doldurulan öğrenci günlükleri ve uygulama sonrası yapılan görüşmeler öğrencilerin tasarım kavramına ilişkin ön bilgilerini edindikleri deneyimlerle zenginleştirdiklerine işaret etmiştir. Uygulama sonrası görüşler daha önce benzer bir tasarım süreci deneyimlemediklerini ve teknolojiyi tasarım amaçlı kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Ö11E kodlu öğrenci konuyla ilgili “*İnfografik tasarım yapmayı bilmiyordum. Bilgisayarları falan kullanmayı biliyordum ama tasarım yapmayı bilmiyordum. Burada öğrendim.*” diyerek bilgisayar teknolojisini daha önce tasarım amaçlı kullanmadığına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Ö2K kodlu öğrenci “*Eskiden bilgisayar kullanmayı babam öğretiyordu. Sadece oyun falan açıyor bakıyorduk. Ama şimdi kendim de artık tasarım yapmayı öğrendim.*” diyerek bilgisayar teknolojisini tasarım amaçlı kullanmayı uygulama sürecinde öğrendiğini ortaya koymuştur. Ö18E kodlu öğrenci ise uygulama sürecinin kendisine tasarım deneyiminin yanı sıra teknoloji yeterliliği de kazandırdığını belirterek “*Mesela infografik yapmayı önceden bilmiyordum ama sizin sayenizde öğrendim. İnfografik yaparken Google’a girmeyi başlık oluşturmayı, ekranı büyütmeyi, rengi değiştirmeyi falan hep sizden öğrendim. Bunların hiçbirini eskiden bilmiyordum yani çoğu zaman hiç bilgisayar da kullanmıyordum.*” yanıtını vermiştir. Ö9K kodlu öğrenci tasarımları bilgisayar teknolojisiyle yapmanın bilginin kalıcılığını sağladığına dikkat çekerek “*Bilgisayarda tasarım yapmayı öğrenmek çok işimize yarar mesela kâğıt üzerine kaybolabilecek tasarımlar yapmak yerine bilgisayarda kayıtlı, kaybolmayacak infografikler yapabiliriz*” ifadesini kullanmıştır. Son olarak Ö20E kodlu öğrenci “*Bence teknolojiyi tasarım için kullanmak, tasarım yapmayı öğrenmek teknolojiyi güvenli kullanmamıza yarar.*” diyerek tasarım sürecindeki deneyimleriyle teknolojinin güvenli kullanımı konusunda bağlantı kurmuştur.

Öğrencilerin uygulama öncesinde tasarım kavramına yönelik ön bilgiye sahip olmalarına rağmen bu konuda deneyimlerinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle öğrencilerin teknolojinin tasarım amaçlı kullanımı konusundaki deneyimlerinde infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitiminin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler teknolojinin tasarım amaçlı kullanımına yönelik elde ettikleri deneyimleri tasarladıkları çeşitli infografiklerle ortaya koymuşlardır. Şekil 3’te öğrencilerin infografik tasarımlarına yönelik örnekler sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrencilerin İnfografik Tasarımlarına Yönelik Örnekler

Şekil 3'te sunulan infografik örnekleri incelendiğinde öğrencilerin teknolojiyi tasarım amaçlı kullanma konusunda deneyim elde ettikleri görülmüştür. Öğrenciler tasarımlarında yaratıcılık becerilerini ortaya koymuş ve özgün infografikler hazırlamışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayat bilgisi dersi kazanımları doğrultusunda hazırlanan infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitiminin etkisini inceleyen bu çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. İlkokul 3. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmanın desenini sonuç odaklı değerlendirme araştırması oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar üç temel husus üzerine odaklanmıştır. Bunlar; öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik bilgi ve deneyimleri, öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleri, öğrencilerin teknolojinin tasarım amaçlı kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleridir.

Araştırmada elde edilen sonuçların bir bölümü ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin teknoloji kavramına yönelik bilgi ve deneyimleri ile ilgilidir. Öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik bilgi ve deneyimlerinin uygulama öncesi ve sonrasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğrenci tanımlamalarında teknoloji kavramının genellikle bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin teknolojiye ilişkin deneyimlerinin genellikle oyun ve eğlence amaçlı kullanımla sınırlı olduğu görülmüştür. Yücelyigit ve Aral (2020) tarafından yapılan araştırmada mevcut araştırmayla benzer şekilde çocukların büyük bir çoğunluğunun teknolojik cihazları oyun ve eğlence amaçlı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır; Özyurt ve Badur'a (2020) ait çalışmada öğrencilerin, teknolojiyi ödevlerini yapmak ve akademik gelişimlerine katkı sağlayan bir araç olarak tanımladıklarını ileri sürülmüştür. Bu bakımdan araştırma sonucunun ilgili alanyazınla benzer ve farklı hususlara işaret ettiği değerlendirilmiştir.

İnfografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitimi sonrası öğrenci tanımlamalarında ise teknoloji kavramının daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı tespit edilmiştir. Öğrenciler uygulama

sonrası yaptıkları tanımlamalarda teknolojinin hayatı kolaylaştıran yönüne ve teknolojideki sürekli gelişime dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin uygulama sonrası teknoloji kavramına yönelik yaptıkları tanımlamaların daha kapsamlı ve nitelikli olduğu, teknoloji kavramının kapsamı ve sınırları konusunda farkındalık kazandıkları sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunu destekler şekilde Subaşı ve Şahin'in (2023) fen eğitiminde infografik ve teknoloji destekli öğrenmeleri inceleyen araştırmalarında infografiklerin çocuklarda teknoloji kavramına yönelik algıyı geliştirdiği, çocukların teknoloji kavramına daha bütünsel bakmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçların diğer bir bölümü ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik bilgi ve deneyimleriyle ilgilidir. Uygulama öncesi alınan görüşlerde öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımı konusundaki bilgilerinin öğretmenleri ve aileleri tarafından yapılan güvenlik uyarılarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler teknolojinin güvenli kullanımı konusunda mobil cihazlarda kullanılan sosyal medya araçlarına, dijital güvenliğe ve aile denetimine dikkat çekmişlerdir. Doğan-Temur ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada ilkökul öğrencilerinin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik farkındalıkları incelendiğinde, ailelerin teknolojiyi güvenli kullanma konusunda çocuklarını bilgilendirme ve yönlendirmede etkili bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırma sonucunun ilgili alanyazınla uyumlu olduğu değerlendirilmiştir.

İnfoğrafiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitimi sırasında doldurulan öğrenci günlükleri ve uygulama sonrası yapılan görüşmeler öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımına yönelik var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgiler eklediklerini ortaya çıkarmıştır. Sunulan eğitimin öğrencilerde en fazla farkındalık oluşturduğu husus teknolojiden yararlanırken beden sağlıklarını korumaları olmuştur. Öğrenciler teknolojiyi kullanırken araç gereçleri koruma hususunda da bilgi ve farkındalık kazanmışlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin dijital güvenlik ve aile denetimi konusundaki ön bilgilerinin genişlettikleri ve daha kapsamlı bilgi sahibi oldukları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda infografiklere dayalı güvenli teknoloji kullanımı eğitiminin öğrencilerin teknolojinin güvenli kullanımı konusundaki bilgi ve farkındalıklarını artırdığı değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçların bir başka bölümü ise ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin teknolojinin tasarım amaçlı kullanımına ilişkin bilgi ve deneyimleriyle ilgilidir. Uygulama öncesi alınan görüşlerde öğrencilerin tasarım kavramı ve tasarım süreci hakkında ön bilgi sahibi oldukları ancak konuyla ilgili deneyimlerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde yaptırılan infografik tasarlama çalışmaları ise öğrencilerin ön bilgilerinin deneyimlerle zenginleştirmelerine olanak sağlamıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi süreçte bilgisayar oyunu ve eğlence amaçlı kullandıkları, sunulan eğitimlerin öğrencilere bilgisayar tasarımı amaçlı kullanma konusunda bilgi ve deneyim kazandırdığı değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenciler bu süreçte teknoloji yeterliliklerini de geliştirme fırsatı bulmuş ve bu yeterliliklerini tasarladıkları infografiklerle ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Çetin-Cengiz ve İzci, (2021) tarafından yapılan çalışma, öğrencileri tasarım tabanlı teknolojik etkinliklere dahil etmenin onların teknolojik yeterliliklerini ve teknolojik becerilerini geliştirdiğine işaret etmektedir. Bu yönüyle mevcut araştırmada elde edilen sonuçların alanyazını desteklediği değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak öğrencilere teknolojinin güvenli kullanımı konusunda bilgi ve yeterlilik kazandırmak için teknolojiye dayalı uygulamalardan daha fazla yararlanmak ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânı tanımak gerektiği değerlendirilmiştir. Bu bağlamda uygulayıcılar için öğrencilere bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda daha fazla fırsat tanınmaları, aktif öğrenme yaşantıları sağlamaları önerilebilir. Ayrıca araştırmacılara ilkökul kademesinde teknoloji kullanımına ve yeterlilik kazandırmaya yönelik uygulamalı çalışmalara ağırlık vermeleri önerisinde bulunulabilir.

Teşekkür: Araştırmacılar 2209-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında araştırmayı destekleyen TÜBİTAK'a teşekkürlerini sunarlar.

KAYNAKÇA

- Akbarov, A., Gönen, K., & Aydoğan, H. (2018). Students' attitudes toward blended learning in efl context. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 61-68.
- Aktas, E., & Yurt, S. U. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180-196.
- Aldalalah, O. M. A. (2021). The effectiveness of infographic via interactive smart board on enhancing creative Thinking: a cognitive load perspective. *International Journal of Instruction*, 14(1), 345-364. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14120a>

- Alqudah, D., Bidin, A. B., & Hussin, M. A. H. B. M. (2019). The Impact of Educational Infographic on Students' Interaction and Perception in Jordanian Higher Education: Experimental Study. *International Journal of Instruction*, 12(4), 669-688. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12443a>
- Alsaadoun, A. (2021). The effect of employing electronic static infographic technology on developing university students' comprehension of instructional design concepts and ict literacy. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 54-59. <https://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.54>
- Apaydın, Ç., & Kaya, F. (2020). An analysis of the preschool teachers' views on alpha generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 123-141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3627158>
- Apriyanti, N., Razak, R. A., Shaharom, S. A., & Halili, S. H. (2020). Needs analysis of infographic media using technology for learning physics. *Malaysian Online Journal of Education Technology*, 8(1), 48-62.
- Baki, A., Aydın Yalçinkaya, H., Özpınar, İ. & Çalık Uzun, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 67-85.
- Basco, R. O. (2020). Effectiveness of science infographics in improving academic performance among sixth grade pupils of one laboratory school in the Philippines. *Research in Pedagogy*, 10(2), 313-323. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2002313B>
- Beegel, J. (2014). *Infographics for dummies*. John Wiley & Sons.
- Bellei, M., Welch, P., Pryor, S., & Ketheesan, N. (2016). A cost-effective approach to producing animated infographics for immunology teaching. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 17(3), 477-479. <http://dx.doi.org/10.1128/jmbe.v17i3.1146>
- Bıçen, H., & Beheshti M. (2022). Assessing perceptions and evaluating achievements of ESL students with the usage of infographics in a flipped classroom learning environment. *Interactive Learning Environments*, 30(3), 498-526. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1666285>
- Cavazos, J. T., Stern, W., & Stephenson, E. (2020). Myth-busting with infographics: Do creative assignments help students learn? *Teaching of Psychology*, 48(2), 1-7. <https://doi.org/10.1177/0098628320977269>
- Chaudhury, S. (2021). Encouraging undergraduate students to 'self-learn' digital marketing using infographics: An exploratory study. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 207-218. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1706617>
- Çaka, C. (2018). *Farklı infografik tasarımlarının öğrenme çıktularına, bilişsel yüke ve motivasyona etkisi* (Tez No.515687) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin-Cengiz, D., & İzci, E. (2021). E-twinning projelerine katılan öğrencilerin teknolojik yeterliliklerinin gelişimine yönelik veli algıları. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 89-108.
- Çiftçi, T. (2016). Effects of infographics on students achievement and attitude towards geography lessons. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 154-166.
- Dehghani, M., Mohammadhasani, N., Ghalevandi, M. H., & Azimi, E. (2020). Applying ARbased infographics to enhance learning of the heart and cardiac cycle in biology class. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 185-200. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765394>
- Doğan-Temur, Ö., Turgut, S., & Özdemir, K. (2022). İlkokul öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik veli farkındalığı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 352- 365. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1033034>
- Doğru, D. (2019). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde doğal afetlerin infografikler ile öğretiminin öğrenci başarısına ve dersin tutumuna etkisi* (Tez No. 594356) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dolz, Y. S. (2020). Methodology for the use of didactic infographics in the postgraduate pedagogical process of the center for the study of technologies and systems. *Revista Conrado*, 16(73), 12-21.
- Doukianou, S., Daylamani-Zad, D., & O'Loingsigh, K. (2021). Implementing an augmented reality and animated infographics application for presentations: Effect on audience engagement and efficacy of communication. *Multimedia Tools and Applications*, (80), 30969–30991. <https://doi.org/10.1007/s11042-021-10963-4>
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. (2016). Getting graphic about infographics: desing lessons learned from popular infographics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 42-59.
- Dur, İ. (2014). Data visualization and infographics in visual communication desing educaation at the age of information. *Journal of Artsand Humanities (JAH)*, 3(5), 39-50.
- Fadzil, H. M. (2018). Designing infographics for the educational technology course: Perspectives of preservice science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 17(1), 8-18.
- Fragou, O., & Papadopoulou, M. (2020). Exploring infographic design in higher education context: Towards a modular evaluation framework. *Journal of Visual Literacy*, 39(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737904>
- Gallagher, S. E., Q'Mahony, N., McCarthy, F., & Morgan, G. (2017). Instructor-provided sumary infographics to support online learning. *Educational Media International*, 54(2), 129-147.
- Gebre, E. (2018). Learning with multiple representations: Infographics as cognitive tools for authentic learning in science literacy. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 44(1), 1-24.

- Ibrahem, U. M., & Alamro, A. R. (2021). Effects of infographics on developing computer knowledge, skills and achievement motivation among Hail University students. *International Journal of Instruction*, 14(1), 907- 926. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14154a>
- Ismaeel, D., & Al Mulhim, E. (2021). The influence of interactive and static infographics on the academic achievement of reflective and impulsive students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(1), 147-162. <https://doi.org/10.14742/ajet.6138>
- İnci, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin biyoloji bilgi metinlerinden infografik tasarlama ve özetleme süreçlerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi* (Tez No. 588090) [Yüksek lisans tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnci E., Taşçı, G. (2021). İlkokul öğrencilerinin biyoloji bilgi metinlerinden infografik tasarlama ve özetleme süreçlerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 536-544. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.473>
- Kököz, A. (2019). *İnfoğrafiklerin coğrafya öğretiminde akademik başarıya etkisi* (Tez No. 557333) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Krishnan, J., Maamujav, U., & Collins, P. (2020). Multiple utilities of infographics in undergraduate students' process-based writing. *Writing & Pedagogy*, 12(2-3). <https://doi.org/10.1558/wap.18814>
- Kuzukıran, H. Ş. (2020). *İnfoğrafik destekli eğitimin fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine ve teknolojik yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 657576) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Maamujav, U., Krishnan, J., & Collins, P. (2019). The utility of infographics in L2 writing classes: A practical strategy to scaffold writing development. *TESOL Journal*, 11(2), 1- 13. <https://doi.org/10.1002/tesj.484>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). Pearson.
- Muñoz-García, E. (2014). Educational use of infographics. *Espiral*, 7(14), 37-43.
- Nuhoğlu-Kibar, P., & Akkoyunlu, B. (2014). A new approach to equip students with visual literacy skills: Use of infographics in education. In S. Kurbanoglu, S. Špiranec, E. Grassian, D. Mizrachi, & R. Catts (Eds.), *Information literacy: Lifelong learning and digital citizenship in the 21st century* (Vol. 492, pp. 456-465). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14136-7_48
- Ocakçı, E. (2022). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde dijital öğrenme materyallerinin etkililiği: Geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışması* (Tez No. 754566) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ocakçı, E., & Samancı, O. (2021, Kasım 12-14). *Öğretimsel bir materyal olarak infografik hazırlama süreci* [Sözlü bildiri]. 19th International Primary Teacher Education Symposium (IPTES 2021) Harran, Turkey.
- Orhan-Göksun, D., Filiz, O., & Kurt A. A. (2018). Student teachers' perceptions on educational technologies' past, present and future. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 136-146.
- Ortiz, A. J. C. (2016). The use of hidden curriculum in the interpretation of climate change on infographics in higher education students. *Alteridad-Revista de Educación*, 11(2), 182- 191. <http://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.04>
- Özdam, H., & Özdamlı, F. (2017). The effect of infographics in mobile learning: Case study in primary school. *Journal of Universal Computer Science*, 23(12), 1256-1274.
- Özdamlı, F., & Özdam, H. (2018). Developing an instructional design for the design of infographics and the evaluation of infographic usage in teaching based on teacher and student opinions. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1197-1219. <https://doi.org/10.29333/ejmste/81868>
- Özdemir, İ. (2019). *Ortaöğretim 10.sınıf öğrencileri için, görsel öğrenmeyi destekleyen infografik tasarımın tarih dersine olan tutuma etkisinin incelenmesi* (Tez No. 565577) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkaya, P. G., & Coşkun, M. V. (2019). The effect of understanding phrase-meaning relationship through digital storytelling on academic achievement and retention. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 200-236. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.208.10>
- Özyurt, M., & Badur, M. (2020). İlkokul öğrencilerinin "teknoloji" kavramına ilişkin metaforik algıları ve öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1161-1177. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-649198>
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A dual-coding approach*. New York:
- Pasaribu, T. A. (2020). Challenging efl students to read: Digital reader response tasks to foster learner autonomy. *Teaching English with Technology*, 20(2), 21-41. <http://www.tewtjournal.org>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Shahin, A. (2020). Employing infographics based on tablet applications to improve professional competence in the light of the digital transformation of education technology specialists. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.21608/ihites.2020.28769.1006>
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2012'de yayımlanmıştır.)

- Subaşı, Y., & Şahin, F. (2023). Tasarım temelli fen eğitiminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin teknoloji algılarına ve akademik başarılarına etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(2), 40-65. <https://doi.org/10.52797/tujped.1342838>
- Tarkhova, L., & Tarkhov, S. (2020). Infographics and their application in the educational process. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(13), 63-80. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.14647>
- Thacker, E. S., Stoddard, J. D., & Hover, S. V. (2019). Reading, analyzing, and creating informational graphics in the elementary classroom. *Social Studies and the Young Learner*, 31(4), 15-18.
- Tsai, S. T., Huang, H. Y., & Chang, T. W. (2020). Developing a motion infographic-based learning system for effective learning. *Education Sciences*, 10(9), 247. <https://doi.org/10.3390/educsci10090247>
- Turan-Günteppe, E., & Dönmez-Usta, N. (2017). Öğretmen adaylarının geliştirdikleri infografiklerin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Süleymanî İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 191-206.
- Uyangör, S. M., & Ece, D. K. (2010). The attitudes of the prospective mathematics teachers towards instructional technologies and material development course. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 213-220.
- Walsh, E. M., & McGowan, V. C. (2017). Let your data tell a story: Climate change experts and students navigating disciplinary argumentation in the classroom. *International Journal of Science Education*, 39(1), 20-43. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1264033>
- Yavuz-Konokman, G., & Yanpar-Yelken, T. (2016). Preparing digital stories through the inquiry-based learning approach: Its effect on prospective teachers' resistive behaviors toward research and technology-based instruction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 2141-2165.
- Yıldırım, S. (2016). Infographics for educational purposes: Their structure, properties and reader approaches. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 98-110.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Aydın, M. (2014). Bilgi grafiği (infografik) oluşturma sürecine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 247-255.
- Yıldırım, Y. S., & Perdahçı, Z. N. (2019). Eğitimde interaktif infografik kullanımının öğrenci başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 9(3), 449-463. <https://doi.org/10.7456/10903100/0010>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- Yücelyiğit, S., Aral, N. (2020). Children's and their parents' use of digital technology with the aim of production or consumption. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 1071-1084. <https://doi.org/10.17679/inuefd.739564>
- Yürük, S. E., Yılmaz, M. R., & Bilici, S. (2019). An examination of postgraduate students' use of infographic design, metacognitive strategies and academic achievement. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(3), 495-513. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9201-5>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı). Seçkin.

2023 KÜLTÜR VE MEDENİYETİMİZE YÖN VERENLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ*

2023 EXAMINATION OF THE CULTURE AND CIVILIZATION COURSE CURRICULUM

Ahmet Çopur¹, Elif Büyüktopbaş²

ÖZ: 2023 Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programının incelenmesi amacıyla olan araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin 11 amaca ulaşmaları beklentisiyle hazırlanmış olduğu ve bu amaçlara ulaşılırken 16 becerinin öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmüştür. Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler-I ve II derslerinde, dört ünite ve 61 kazanıma yer verilmiştir. Programda tasavvuf, erdem, güzel ahlak, sosyal düzen gibi konularda Türk kültürüne yön vermiş 39 önemli şahsiyete değinilmiştir. Bu çalışma, Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersinin öğretim programının, öğrencilerin kültürel ve medeni kimliklerini güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, dersin daha da geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için dersin içeriğinin zenginleştirilerek, öğrencilere interaktif ve katılımcı öğrenme yöntemleriyle sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Kültür, Medeniyet, Öğretim Programı, Tarihi Şahsiyetler

ABSTRACT: The research data, which aims to examine the 2023 Curriculum of Those Who Shape Our Culture and Civilization Course, was obtained through document review. As a result of the analysis of the research data, it was seen that the Curriculum of Those Who Shape Our Culture and Civilization Course was prepared with the expectation that the students would achieve 11 goals, and while these goals were achieved, it was aimed to provide students with 16 skills. Four units and 61 learning outcomes are included in the Those Who Shape Our Culture and Civilization-I and II courses. In the program, 39 important figures who shaped Turkish culture on issues such as Sufism, virtue, good morals and social order were mentioned. This study revealed that the curriculum of the Those Who Shape Our Culture and Civilization Course has the potential to strengthen students' cultural and civil identities. However, in order to further develop and disseminate the course, it is thought that it would be beneficial to further enrich the course content and present it to students with interactive and participatory learning methods.

Keywords: Civilization, Culture, Curriculum, Historical Personalities

Bu makaleye atf vermek için:

Çopur, A. ve Büyüktopbaş, E. (2024). 2023 kültür ve medeniyetimize yön verenler dersi öğretim programının incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 292-304.

Cite this article as:

Çopur, A. & Büyüktopbaş, E. (2024). 2023 examination of the culture and civilization course curriculum. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 292-304.

*Bu makale, 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES) sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan "2023 Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programının İncelenmesi" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş hâlidir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi Necayibey Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Balıkesir/Türkiye e-mail: ahmetcopur@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3837-7260.

² YL Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi Necayibey Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Balıkesir/Türkiye, e-mail: elifbuyuktopbas@gmail.com, ORCID: 0009-0002-3400-3106.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the Curriculum of the Course "Those Who Shape Our Culture and Civilization", students are expected to get to know important figures who shaped Turkish culture and civilization, understand the roots of our civilization, and internalize the contributions of these figures to civilization. The program aims to develop students' abilities to produce solutions to social problems and contribute to society by using this information and inspiration (MEB, 2023). When the relevant literature was reviewed, studies were found regarding the examination of the Social Studies course curriculum (Çopur & Seyhan, 2022; Ocak & Kocaman, 2021; Tarman, Ergür & Eryıldız, 2012; Tay, 2017; Turan & Karasu Avcı, 2018), Aiming to examine the Social Studies course curriculum in the light of 21st century skills (Demir & Özyurt, 2021); Revealing the universal values in the 2018 Social Studies course curriculum (Esemen, 2020); Although many studies have been reached such as examining the social studies curriculums in Turkey (Bektaş, et al., 2024), making a comparative analysis of the social studies course curricula of Singapore and Turkey (Taşkın & Bozkurt, 2024); examining the use of biography in social studies 4th and 5th grade textbooks (Gözeten et al., 2024); examining the opinions on elective courses (Kotan, 2015), no study has been found on the examination of the Those Who Shape Our Culture and Civilization Course Curriculum. In this context, it is thought that this study, which aims to examine the 2023 Those Who Shape Our Culture and Civilization Course Curriculum, will contribute to the field in terms of seeing the deficiencies of the program or emphasizing its importance. With this study, which aims to evaluate the Those Who Shape Our Culture and Civilization Course Curriculum, which started to be implemented in 2023, what are the perspective and objectives of the program? What is its content (components, learning-teaching processes, measurement-evaluation, etc.)? Questions will be answered.

Method

The research, which aims to examine the 2023 Culture and Civilization Guiding Course Curriculum, was carried out using the document review method. The data obtained within the scope of the research were examined through content analysis.

Findings

As a result of the analysis of the research data; It was determined that the program aimed to gain basic skills and competencies by emphasizing the competencies expected to be gained in the previous stage, national and spiritual values, rights and responsibilities, the relationship between values and competencies that have a connection and horizon function in the perspective of the program and the process of gaining knowledge, skills, behaviors and these, 11 root values were included, including helpfulness, honesty, patriotism, justice, friendship, self-control, respect, patience, love and responsibility, 16 skills created based on the Turkish Competencies Framework were given and the skills were compatible with key competencies, measurement and evaluation principles were included, and the special purposes of the program; The findings were reached as the origin of civilization, gaining historical awareness, personalities and contributions that shaped culture and civilization, cultural, artistic and scientific heritage, preservation of heritage and transferring it to future generations and creating a national identity, the course to be given at the secondary school level can be taken at most twice, is open to flexible use, there is no gradation between levels, the active participation of teachers and students in measurement and evaluation processes, process and product-based evaluation and the necessity of addressing root values with related outcomes explicitly or implicitly, the program includes a total of 61 outcomes in four units and the program touches on 51 important personalities who shaped Turkish culture on topics such as Sufism, virtue, good morals and social order.

Discussion and Conclusion

When the objectives dimension of the program is examined, it is determined that perspective, general and specific objectives are included. It is seen that the Curriculum for Those Who Shape Our Culture and Civilization Course does not have a separate perspective and the perspective included is included in all curricula in the same way. When the studies conducted on this subject are examined, it is seen that similar findings are reached. For example; Kafadar and Öztürk (2020), in their study examining the 2018 SBDÖP, revealed that although perspective was included in the program, a separate perspective was not determined for the program.

In terms of the content dimension of the program, it is seen that the skills of the Those Who Shape Our Culture and Civilization Course Curriculum are compatible with key competencies. In addition, the Those Who Shape Our Culture and Civilization Course Curriculum-I and II programs included 24 and 27 important figures, respectively, in order to explain the richness of Turkish culture and civilization.

The achievements of the programs are that the Those Who Shape Our Culture and Civilization Course Curriculum-I, which aims to provide students with a wide range of knowledge and skills, includes 29 achievements and II, with 32 achievements.

GİRİŞ

İnsanları bir araya getiren ortak düşünce ve davranış standartları olarak tanımlanan kültür her topluma özgü belirli temel davranış kalıplarından oluşur (Erdentuğ, 1980). Kültür, insan deneyimi açısından evrensel bir olgu olmakla birlikte, her yerel veya bölgesel görünümü benzersizdir (Erdentuğ, 1978). Kültür, temelde ulusal bir olgudur; her ulusun kendine özgü yapısal özellikleri ve yaratıcı dinamikleriyle farklılaşması dolayısıyla, insanlık için tek bir kültürel birlikten söz etmek yerine, kültürel çevreler arasında az ya da çok bir uyum veya farklılık bulunan farklı kültürlerin çokluğu ve çeşitliliği vurgulanmalıdır (Mengüşoğlu, 2015).

Medeniyet ise bir toplumun tarih boyunca edindiği kültürel, bilimsel, sanatsal ve teknolojik ilerlemelerin bütünü temsil eden geniş kapsamlı bir kavramdır. Toplumların tarih boyunca biriktirdiği bilgi, değerler ve yaşam biçimlerini içeren medeniyet, insanların doğa ve kendi aralarındaki etkileşimlerinin sonucudur. Aynı zamanda medeniyet, toplumsal yapının ve işleyişin karmaşıklığını, bireyler arası ilişkilerin gelişmişliğini ve maddi refah seviyesini de içerir. Bu yönleriyle medeniyet, toplumların, hem maddi hem de manevi gelişim süreçlerini yansıtan bir olgu olma özelliği taşır (Çelik, 2006).

Kültür ve medeniyetimize yön veren kişileri tanımak öğrencilerin milli kimliklerini güçlendirme ve kültürel farkındalıklarını artırmanın yanı sıra, onlara tarih bilinci ve değer edinimi gibi önemli alanlarda katkılar da sunmaktadır. Ayrıca bu bilgiler öğrencilerin milli kültürlerine bağlılık duygularını güçlendirerek toplumsal karar alma süreçlerine katılımını teşvik eder. Bu bilgilerin öğrencilere aktarılması noktasında ise öğretim programları büyük bir önem taşımaktadır (MEB, 2023). Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programı (KMYVDÖP)'nda da öğrencilerin Türk kültürü ve medeniyetine yön veren önemli şahsiyetleri tanımaları ve medeniyetimizin köklerini anlayarak, bu şahsiyetlerin medeniyete katkılarını içselleştirmeleri beklenmektedir. Program, öğrencilerin bu bilgileri ve ilhamı kullanarak toplumsal sorunlara çözüm üretme ve topluma katkıda bulunma yeteneklerini geliştirmelerini hedeflemektedir (MEB, 2023).

İlgili literatür tarandığında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının incelenmesine ilişkin çalışmalara rastlanılmıştır (Çopur & Seyhan, 2022; Ocak & Kocaman, 2021; Tarman, Ergür & Eryıldız, 2012; Tay, 2017; Turan & Karasu Avcı, 2018), Sosyal bilgiler dersi öğretim programını 21. Yüzyıl becerileri ışığında incelemeyi amaçlayan (Demir & Özyurt, 2021); 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki evrensel değerleri ortaya koyan (Esemen, 2020); Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarını inceleyen (Bektaş, et al., 2024), Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizini yapan (Taşkın ve Bozkurt, 2024); Sosyal bilgiler 4. (Taşkın & Bozkurt, 2024); Sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında biyografi kullanımını inceleyen (Gözeten et al., 2024); seçmeli derslere ilişkin görüşleri inceleyen (Kotan, 2015) gibi pek çok çalışmaya ulaşılmakla birlikte Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programının incelenmesine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda 2023 Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programını incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın, programın eksiklerini görme ya da önemini vurgulama açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 2023 yılında uygulanmaya başlanan Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programını değerlendirme hedefindeki bu çalışma ile programın; Perspektifi ve amaçları nasıldır? Özel amaçları nasıldır? İçeriği (bileşenler, öğrenme öğretme süreçleri) nasıldır? Ölçme-değerlendirme yaklaşımı nasıldır? Sorularına cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

2023 KMYVDÖP'nin incelenmesi amacıyla olan araştırma, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kaynaklara ulaşma, kaynağı inceleme ve değerlendirme aşamalarını kapsayan doküman incelemesi (Karasar, 2022) basılı ve/veya elektronik materyallerin inceleme ve değerlendirilmesi aşamasında gerçekleşen işlemler dizisidir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi eğitim/öğretim programları ve ders içeriklerinin incelenmesinde kullanılan bir yöntem olduğundan (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, & Nas, 2021) çalışmada doküman incelemesi temelinde yürütülmüştür. Ayrıca doküman incelemesi yöntemi araştırma probleminde cevap olacak verilerin toplanması bakımından işlevsel ve yeterli olduğundan tercih edilmiştir. Doküman inceleme sürecinde, dokümana ulaşma, dokümanın orijinalliğini kontrol etme, verilerin analizi (içerik analizi) ve değerlendirilmesi safhaları (Merriam, 2009) izlenerek yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman inceleme sürecinde Merriam (2009) tarafından ortaya konulan sistematik takip edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle dokümana ulaşılarak dokümanın orijinalliği kontrol edilmiştir. Bu aşamadan sonra toplanan verilerin analizi (içerik analizi) için temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında araştırma kapsamında incelenen programın temel bileşenlerinden yararlanılmıştır. Temalar belirlendikten sonra analiz birimleri belirlenerek ilgili temalara yerleştirilmiştir. Son olarak da verilerin yorumlanması ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

BULGULAR

2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı itibarıyla seçmeli ders olarak okutulmaya başlanan Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programının (KMYVDÖP) incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular araştırma problemleri temel alınarak sunulmuştur.

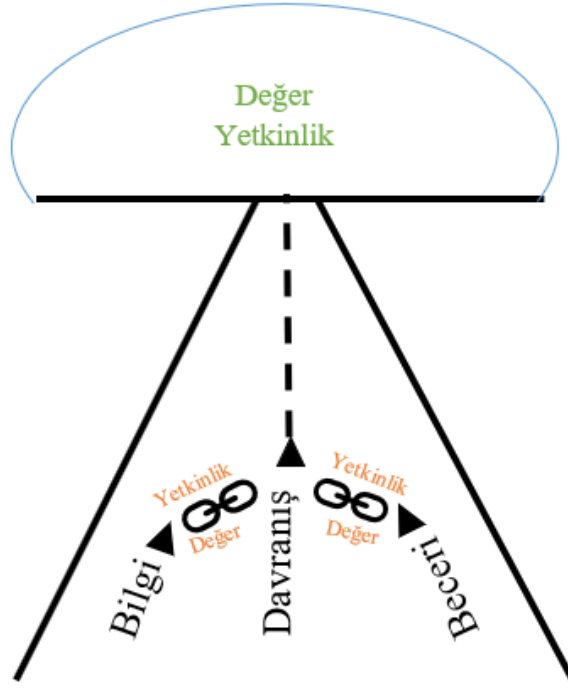
KMYVDÖP'nin Perspektifi ve Amaçları Nasıldır?

Programda öncelikle öğretim programlarının hangi bakış açısıyla oluşturulduğuna ve amacına yer verilmiştir. Öğretim programlarının; kazanım ve açıklamalarını, öğretim kademeleri seviyesinde değer, beceri ve yetkinlikler çerçevesinde bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı vurgulanmıştır. Amaç; üst düzey düşünme becerilerini kullanarak kalıcı izli öğrenmeyi sağlayan, ön öğrenmelerle ilişkili, diğer disiplin ve günlük yaşamla değer, beceri ve yetkinlikler temelinde bütünleştirilmiş öğretim programları oluşturmak şeklinde belirtilmiştir. Bu açıklamalardan sonra eğitim ve öğretim programlarının genel amaçları dört madde olarak; okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise şeklinde verilmiştir. İncelenen öğretim programı ortaokul seviyesinde olduğu için sadece ortaokul düzeyinde amaca yer verilmesi uygun görülmüştür. Programda ortaokulu bitiren öğrencilerin sahip olması gereken temel nitelikler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Ortaokul düzeyinde sahip olunması beklenen nitelikler (MEB, 2023).

Şekil 1 incelendiğinde önceki kademedeki kazanılması beklenen yetkinliklere, millî ve manevî değerlere, hak ve sorumluluklara vurgu yapılarak temel düzeyde beceri ve yetkinlikler kazanma hedeflendiği görülmektedir. Amaçlar ortaya konulduktan sonra programın perspektifi temel amaç ve değerler temelinde ortaya konularak güncelliği sağlamak adına ihtiyaca binaen değişiklikler yapılabileceği vurgulanmıştır. Program perspektifinde vurgulanan öğeler arası ilişki Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretim programının perspektifi

Şekil 2’de yer verilen gösterim programın perspektifinde bilgi, beceri, davranışlar ve bunların kazandırılması sürecinde bağlantı ve ufuk işlevine sahip değer ve yetkinlikler arası ilişkiye işaret etmektedir.

KMYVDÖP’nin İçeriği Nasıldır?

Değerler: ÖP perspektifini oluşturan ilkeler bütünü olarak ifade edilen değerler programda günlük yaşantımızda karşılaştığımız sorunların çözümünde harekete geçirici gücün kaynağı olarak ifade edilmiştir. ÖP’de: yardımseverlik, dürüstlük, vatanseverlik, adalet, dostluk, öz denetim, saygı, sabır, sevgi ve sorumluluk olmak üzere 11 kök değere yer verilerek bu değerlerin ilişkili oldukları alt değerler ve diğer kök değerlerle birlikte ele alınacağı vurgulanmıştır.

Yetkinlikler/beceriler: “Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri” şeklinde tanımlanan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) oluşturulmuştur. ÖP’de TYÇ temel alınarak oluşturulan 16 beceri bulunmaktadır. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik alanı ve ilgili beceriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Becerilerin TYÇ’yle ilişkilendirmesi

Yetkinlik (Tema)	Beceri
1 Anadilde iletişim	Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme İletişim Empati
2 Yabancı dilde iletişim	-
3 Dijital yetkinlik	-
4 İnisiyatif alma-Girişimcilik	Karar verme Yenilikçi düşünme Araştırma
5 Matematiksel yetkinlik ve Bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler	Gözlem Konum analizi Yenilikçi düşünme

Yetkinlik (Tema)	Beceri
6 Öğrenmeyi öğrenme	Mekânı algılama Zaman ve kronolojiyi algılama Öz denetim Değişim ve sürekliliği algılama Eleştirel düşünme
7 Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	İş birliği Öz denetim Politik okuryazarlık Sosyal katılım
8 Kültürel farkındalık ve ifade	Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme

Tablo 1’de görüldüğü gibi, KMYVDÖP’deki becerilerin anahtar yetkinliklerle uyumlu olduğu görülmektedir. Beceriler en çok; Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (7), Matematiksel yetkinlik ve bilim ve teknolojide temel yetkinlikler (4) ve anadilde iletişim (3) yetkinliklerle ilişkili olduğu; yabancı dillerde iletişim ve dijital yetkinliklere ilişkin bir beceri tespit edilememiştir.

Ölçme değerlendirme yaklaşımı: Her bireyin farklı olduğu felsefesinden hareketle ölçme ve değerlendirme sürecinde çeşitlilik ve esnekliğe dikkat çeken ÖP’de ölçme ve değerlendirme ilkeleri şu şekilde özetlenebilir; bileşenleri kapsayıcı, kazanımlarla sınırlı, esnek, gereken akademik ve teknik standartlara uygun, sürece yayılı, bütüncül değerlendirme, çeşitli, bilişsel, duyuşsal, psikomotor beceriler dikkate alınarak hazırlanmış, öğretmen ve öğrencinin aktif katılımına olanak sağlayan nitelik taşıma.

Özel amaçları: KMYVDÖP öğrencilerin 11 amaca ulaşmaları beklentisiyle hazırlandığı ve bu amaçlara ulaşılırken 16 becerinin öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmüştür. Öğretim programındaki alana özgü 11 amaç tabloda sunulduğu gibidir:

Tablo 2.

KMYVDÖP'nin özel amaçları

Türk kültür ve medeniyetinin köklerini anlayarak tarih bilinci kazanmaları
Kültür ve medeniyetimize yön veren şahsiyetleri bilmeleri, tanımaları ve günlük hayat içerisinde model olarak almaları
Türk milletinin geçmişteki önemli şahsiyetlerini ve olayları anlayarak bugünkü kültürel ve sosyal kimliğin nasıl şekillendiğini kavrayabilmeleri
Öğretim programında yer verilen şahsiyetlerin kültürel, sanatsal ve bilimsel mirasını anlayarak bu mirasın topluma nasıl etki ettiğini kavramaları
Öğretim programında yer verilen şahsiyetlerin yaşadığı dönemin kültürel, siyasi ve sosyal bağlamını anlamaları
Öğretim programında yer verilen şahsiyetlerin hayatları ve düşüncelerinden yola çıkarak kültür ve medeniyetimize yapmış olduğu katkıları analiz etmeleri
Öğretim programında yer verilen şahsiyetlerin hayatlarından öğrenilen bilgi ve alınan ilhamı kullanarak toplumsal sorunlara çözüm üretme ve topluma katkıda bulunma yeteneklerini geliştirmeleri
Türk kültürüne aidiyet duygusu geliştirmeleri
Türk kültürel mirasına ve geçmişine saygı duymanın önemini hissetmeleri
Kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılmasının neden önemli olduğunu kavramaları
Türk milletinin zengin kültürel mirasını tanıyarak ve bu mirası anlayarak millî kimliklerini daha da güçlendirmeleri

Tablo 2’de yer alan bulgulara göre programın özel amaçları; medeniyetin kökeni, tarih bilinci kazanma, kültür ve medeniyete yön veren şahsiyetler ve katkıları, kültür, sanat ve bilim mirası, mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması ile milli kimlik oluşturma anahtar kavramlarıyla ifade edilmiştir.

ÖP uygulamasında dikkat edilecek noktalar: KMYVDÖP öğrencinin Türk kültür ve medeniyetinin kökenlerini kavrayarak kültür ve medeniyete yön veren önemli şahsiyetlerin medeniyetimize katkılarını

işselleştirmeleri ve topluma katkı sunma yeteneklerini geliştirmeleri temel amaç olarak ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda programın uygulanması sırasında dikkat edilecek noktalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Programın uygulanması sırasında dikkat edilecek noktalar

Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler Dersi Öğretim Programı iki düzey olarak ortaokulun bütün seviyelerinde toplamda iki defa alınabilecek şekilde kurgulanmıştır. Düzeyler arasında aşamalılık ilişkisi bulunmamaktadır.

Öğretmenin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine göre tematik bir yapıda oluşturulan kazanımlarla planlama ve uygulama açısından programı esnek kullanımı esastır.

Düzeyler arasında aşamalılık ilişkisi bulunmadığından Kültür ve Medeniyet ünitesi her iki düzeyde de aynı şekilde verilmiştir. Birinci düzey alındıktan sonra ikinci düzey alınan sınıflarda Kültür ve Medeniyet ünitesi işlenmez. Kalan zamanda derse yönelik etkinlikler gerçekleştirilir. İkinci düzeyi ilk kez alan sınıflarda üniteler normal seyrinde takip edilir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilmelidir.

Ölçme değerlendirme uygulamalarında ürün ve süreç değerlendirme birlikte kullanılmalıdır.

Program’da yer alan kök değerlerin, açık veya örtük bir şekilde kazanımların içeriğine göre öğrenciler tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır.

Tablo 3’te görüldüğü gibi ortaokul düzeyinde verilecek dersin en fazla iki kere alınabileceği, esnek kullanıma açık olduğuna, düzeyler arasında aşamalılık bulunmadığına, ölçme ve değerlendirme süreçlerine öğretmen ve öğrencinin aktif katılım göstermesine, süreç ve ürün temelli değerlendirme yapılmasına ve kök değerlerin açık veya örtük olarak ilişkili kazanımlarla ele alınması gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Öğretim programının yapısı: KMYVDÖP’nin düzeyi, üniteleri, kazanım sayıları vb. Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.

ÖP düzeyi, üniteleri, kazanım sayıları (MEB, 2023)

Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler-I				
No.	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Süre	
			Ders Saati	Yüzde (%)
1	Kültür ve Medeniyet	5	3	5
2	Gönül Erleri: Erdem Yolcuları	5	15	21
3	Aydınlanma Yolcuları: Büyük Zekâların İzinden	9	27	37
4	Hayatın Ruhü: Kültür ve Sanat Önderleri	10	27	37
Toplam		29	72	100
Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler-II				
No.	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Süre	
			Ders Saati	Yüzde (%)
1	Kültür ve Medeniyet	5	3	5
2	Gönül Erleri: Erdem Yolcuları	5	12	16
3	Aydınlanma Yolcuları: Büyük Zekâların İzinden	10	27	37
4	Hayatın Ruhü: Kültür ve Sanat Önderleri	12	30	42
Toplam		32	72	100

Tablo 4’te yer verildiği üzere; KMYVDÖP-I dersinde dört ünite toplam 29 kazanıma yer verilirken KMYVDÖP-II dersinde ise 4 ünite 32 kazanıma yer verilmiştir.

Önemli şahsiyetler: Programda tasavvuf, erdem, güzel ahlak, sosyal düzen gibi konularda Türk kültürüne yön vermiş 24 önemli şahsiyete değinilmiştir. Programda yer verilen önemli Şahsiyetler Tablo 5 ve 6’da verilmiştir.

Tablo 5.
KMYVDÖP-I'de yer alan önemli şahsiyetler

Temel Bilim	KMYVD 1 Önemli Şahsiyetler	Çalışma Alanı
Sosyal Bilimler	Ahmet Yesevi	Edebiyat
	Ahi Evran	Felsefe
	Mevlâna Celaleddin Rumi	Edebiyat, tasavvuf
	Hacı Bektaş Veli	Edebiyat, tasavvuf
	Şeyh Edebali	Felsefe, tasavvuf
	Farabi	Edebiyat, felsefe
	Kınalızâde Ali Efendi	Felsefe, edebiyat
	Dede Korkut	Edebiyat
	Kaşgarlı Mahmud	Edebiyat
	Nasreddin Hoca	Edebiyat
	Şeyh Hamdullah	Hat, görsel sanatla
	Bakî	Edebiyat
	Evliya Çelebi	Edebiyat
	Buhurizade Mustafa Itri	Musiki, edebiyat, hat
	Hamamîzâde İsmail Dede Efendi	Musiki
	Şeker Ahmed Paşa	Resim
	Namık Kemal	Edebiyat
Fen Bilimleri	Cezeri	Fizik
	Uluğ Bey	Matematik
	Ali Kuşçu	Matematik
	Mimar Sinan	Mimari
	Harezmi	Matematik
	Biruni	Matematik
	İbni Sina	Tıp
Farabi	Astronomi	

Tablo 5'te görüldüğü gibi KMYVD-I ÖP'de yer verilen şahsiyetlerin 17'si sosyal bilimler, 7'si fen bilimleri temel alanında; matematik, fizik, edebiyat, sanat, felsefe, tarih, kimya, astronomi vb. alanlarda çalışmalar yapmış şahsiyetlere yer verilmiştir. Ayrıca KMYVD-I ÖP'de yer verilen bu şahsiyetler; tasavvuf, erdem, güzel ahlak, sosyal düzen gibi konularda Türk kültürüne yön vermiştir. Bu şahsiyetlere programda yer verilmesi öğrencilerin bilimsel, kültürel, sanatsal ve dil becerileri kazanması bakımından önemli bulunmaktadır.

Tablo 6.
KMYVDÖP-II'de yer alan önemli şahsiyetler

Temel Bilim	KMYVD Önemli Şahsiyetler	Çalışma Alanı
Sosyal Bilimler	Yunus Emre	Edebiyat
	Hacı Bayram Veli	Edebiyat
	Karacaoğlan	Edebiyat
	Âşık Veysel Şatıroğlu	Musiki
	Kâtib Çelebi	Tarih, coğrafya
	Halil İnalcık	Tarih
	Fuat Sezgin	Tarih
	Teoman Duralı	Felsefe, tarih

Temel Bilim	KMYVD Önemli Şahsiyetler	Çalışma Alanı
	Fatma Aliye Hanım	Edebiyat
	Osman Hamdi Bey	Resim, arkeoloji
	Ziya Gökalp	Edebiyat
	Ömer Seyfettin	Edebiyat
	Mehmet Âkif Ersoy	Edebiyat
	Ali Fuat Başgil	Hukuk
	Sadettin Kaynak	Musiki
	Ahmet Hamdi Tanpınar	Edebiyat
	Necip Fazıl Kısakürek	Edebiyat
	Nurettin Topçu	Edebiyat
	Sezai Karakoç	Edebiyat
	Barış Manço	Musiki
	Akşemseddin	Dini bilimler
	Mimar Kemâleddin Bey	Mimari
	Nuri Demirağ	Havacılık
Fen Bilimleri	Cahit Arf	Matematik
	Feza Gürsey	Matematik, fizik
	Oktay Sinanoğlu	Kimya
	Turgut Cansever	Mimari

Tablo 6’da görüldüğü üzere KMYVD-II ÖP’de yer verilen şahsiyetlerin 20’si sosyal bilimler, 7’si fen bilimleri temel alanlarında; matematik, fizik, edebiyat, sanat, felsefe, tarih, kimya, astronomi vb. alanlarda çalışmalar yapmış şahsiyetlere yer verilmiştir. Ayrıca KMYVD-I ÖP’de yer verilen bu şahsiyetler; tasavvuf, erdem, güzel ahlak, sosyal düzen gibi konularda Türk kültürüne yön vermiştir. Bu şahsiyetlere programda yer verilmesi öğrencilerin bilimsel, kültürel, sanatsal ve dil becerileri kazanması bakımından önemli bulunmaktadır. Bu şahsiyetlere programda yer verilmesi öğrencilerin bilimsel, kültürel, sanatsal ve dil becerileri kazanması bakımından önemli bulunmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

2023 KMYVD amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutu olmak üzere dört boyutta değerlendirilmiş olup her boyut için ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır.

Programın amaçlar boyutu incelendiğinde perspektif, genel ve özel amaçlara yer verildiği belirlenmiştir. KMYVD programının ayrı bir perspektife sahip olmadığı yer verilen perspektifin tüm öğretim programlarında aynı şekilde yer aldığı görülmüştür. Öğretim programının; kazanım ve açıklamaların, öğretim kademeleri seviyesinde, değer, beceri ve yetkinlikler çerçevesinde bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı vurgulanmıştır. Amaç; üst düzey düşünme becerilerini kullanarak kalıcı izli öğrenmeyi sağlayan, ön öğrenmelerle ilişkili, diğer disiplin ve günlük yaşamla değer, beceri ve yetkinlikler temelinde bütünleştirilmiş öğretim programları oluşturmak şeklinde genel perspektif ortaya konulmuştur (MEB, 2023). Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında benzer tespitlere ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Kafadar ve Öztürk (2020) 2018 SBDÖP inceledikleri çalışmada programda perspektife yer verilmesine karşın SBDÖP için ayrı bir perspektif belirlenmediğini ortaya koymuşlardır. Bu sonucun mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü ifade edilebilir. Bu durum tüm öğretim programları için genel bir perspektif belirlenmesiyle açıklanabilir.

Programın içerik boyutunda KMYVDÖP’deki becerilerin anahtar yetkinliklerle uyumlu olduğu görülmektedir. Beceriler en çok; Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (7), Matematiksel yetkinlik ve bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler (4) ve anadilde iletişim (3) yetkinliklerle ilişkili olduğu görülürken yabancı dillerde iletişim ve dijital yetkinliklere ilişkin bir beceri tespit edilememiştir. MEB (2018) SBDÖP’de toplam 27 beceriye yer verilirken, KMYVDÖP’de SBDÖP’ten farklı olarak “*dijital vatandaşlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, kanıt kullanma, medya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, problem çözme, hukuk yazarlığı, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama ve girişimcilik*” becerileri yer almamıştır.

KMYVDÖP-I ve II programları, Türk kültürü ve medeniyetinin zenginliğini anlatmak amacıyla sırasıyla 24 ve 27 önemli şahsiyete yer vermiştir. Gözetin ve diğerleri (2024)'nin sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında biyografi kullanımının incelendiği çalışmalarında ortaya konduğu üzere 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında altı tanesi Türk olmak üzere 10 önemli şahsiyetin biyografisine yer verilmiştir. Bu bağlamda, kültür ve medeniyetimize yön veren şahsiyetlere odaklanan bir dersin varlığı önemli bulunmakla birlikte diğer öğretim programlarında da önemli şahsiyetlere yer verilerek bu şahsiyetlerin yaşamları üzerinden öğrencilerin toplumsal sorunlara çözüm üretme yeteneklerinin geliştirilmeye çalışılmasının (MEB, 2023) yararlı olacağı düşünülmektedir.

Programların kazanımları ise öğrencilere geniş bir yelpazede bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen KMYVDÖP-I'de 29 kazanım ve KMYVDÖP-II'de 32 kazanım yer almaktadır. Ayrıca KMYVDÖP, öğrenme-öğretme süreçlerinde bütünsel ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Buna karşın KMYVDÖP'de sarmallık ilkesi benimsenmemiştir. Bazı seçmeli derslere ilişkin görüşleri inceleyen Kotan (2015)'in de çalışmasında seçmeli derslere ait programların birbirine dayalı ve birbirini tamamlayıcı özellik taşıması nedeniyle sıralı olarak okutulması önerilmektedir. Bu öneri ve tespitlerin programların sarmallık ilkesi temelinde hazırlanmasına dikkat çekmesi bakımından araştırma bulgularımızı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Değerlendirme boyutunda KMYVDÖP'de insanların birbirinden farklı bireyler olması nedeniyle, öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme süreçlerinin herkese uygun ve standart olmasının imkânsız olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitlilik ve esneklik anlayışının benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. ÖP'lerinin bir yol gösterici olarak işlev gördüğü tüm ölçme ve değerlendirme unsurlarını içermesinin beklenemeyeceğinden ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen ve eğitim uygulayıcılarının inisiyatifine bırakılmalı şeklinde ifade edilerek, öğretmenlerin özgünlük ve yaratıcılık göstermesi temel beklentisine yer verilmiştir. Bu açıdan KMYVDÖP, 2005 SBDÖP'den ayrılırken 2018 SBDÖP ile benzerlik göstermektedir. Öztürk ve Kafadar (2020)'ın da benzer çalışmalarında belirttiği üzere "Sözlü sunum, kavram haritaları, görüşme, akran değerlendirme, gözlem çoktan seçmeli testler, performans değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı, uzun cevaplı maddeler, projeler, portfolyo, kısa cevaplı maddeler ve eşleştirmeli maddeler" 2005 SBDÖP'de verilen değerlendirme yöntemleri iken 2018 SBDÖP'de hangi ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı belirtilmemiştir. Tüm bu bulgular Öztürk ve Kafadar (2020)'in ÖP'de ölçme değerlendirme yöntemlerinin eklenmesinin eğitimin daha etkin verilmesini sağlayacağı görüşünün aksine KMYVDÖP'nin eğitimde bireysel farklılıkların ve esnekliğin önemini vurgulayan bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda getirilen önerilen aşağıdaki gibidir:

1. Kültürel ve Tarihî Şahsiyetlerin Eğitim Programlarına Entegrasyonu: KMYVDÖP'nin kültürel ve tarihî şahsiyetlerin eğitim programlarına entegrasyonunu sağlayacak şekilde genişletilmesi, öğrencilerin millî kimliklerini güçlendirecek ve kültürel mirasa olan bağlılıklarını artıracaktır. Bu amaçla, eğitim programlarında daha fazla tarihî ve kültürel şahsiyete yer verilmesi ve bu şahsiyetlerin yaşamları üzerinden öğrencilerin toplumsal sorunlara çözüm üretme yeteneklerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
2. Dijital Okuryazarlık becerilerinin öğretim programındaki becerilere eklenmesi: Öğrencilerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve bu araçlar aracılığıyla bilgiye erişimlerini kolaylaştırmaları sağlanmalıdır. Bunu yaparken de dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak bilgiye ulaşırken hangi kaynağın doğru, hangi kaynağın yanlış bilgi verdiğini ayırt etmelerini kolaylaştıracaktır.
3. İki Ders Arasında Aşamalılık İlkesinin Benimsenmesi: Araştırma kapsamında KMYVDÖP-I ve KMYVDÖP-II arasında aşamalılık ilkesinin benimsenmediği görülmüştür. Aşamalılık ilkesinin benimsenmesi, dersler arasındaki bağlantı ve devamlılık göz önünde bulundurularak, öğrencilerin bilgi ve beceri seviyelerine uygun olarak ilerlemeleri sağlanmalıdır. Aşamalılık ilkesi, öğrenme sürecinin daha yapılandırılmış ve etkili olmasına katkı sağlayacak, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artıracaktır.

KAYNAKÇA

Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler lisans programı üzerine düşünceler. *The journal of Academic Social Science Studies*, 5(1), s. 1-16. doi:<https://doi.org/10.38015/sbyy.772107>.

- Aydın, M., & Özer, N. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki coşku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), s. 1-15.
- Başçıftçı, F., Yanpınar, O., & Ergül, O. (2012). Öğretmen adaylarının değer yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(4), s. 1-13.
- Bektaş, Ö., Kuş, Z., Çalışkan, H., Yıldırım, Y., Kop, Y., Kaymakçı, S., . . . Turan, R. (2024). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasay Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry&research design*. Choosing among five approchers.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çakmak, Z., Taşkıran, C., & Arıkan, İ. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), s. 207-224.
- Çelik, C. (2006). Gökalp'in bir değişim dinamiği olarak kültür-medeniyet teorisi. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, 1(21), 43-63.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004, Ocak). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Miili Eğitim Eğitim-Kültür-Sanat*(162).
- Çopur, A., & Seyhan, C. (2022). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sarmal programlama modeline uygunluğunun kazanım düzeyinde incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 722-740.
- Demir, A. Y., & 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.
- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), s. 388-400. doi:<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2456>.
- Doğan, A., & Baloğlu, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve akademisyenlerinin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(3), s. 219-237.
- Dönmez, C., & Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), s. 42-63. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256165> adresinden alındı.
- Erdentuğ, N. (1978). Kültür evrensel midir? *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 11(1), 5-10. https://doi.org/10.1501/antro_0000000157.
- Erdentuğ, N. (1980). Çağdaşlaşma ve kültür yetersizliği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 12(1), 9-16. https://doi.org/10.1501/antro_0000000174.
- Esemen, A. (2020). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarında evrensel değerler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(2), 2-89. <https://doi.org/10.32960/uead.743762> adresinden alındı
- Gözeten, S., Şimşek, Z., İrişik, S., Yaman, G., Uz, M., Doğan, H. K., & Özkan, H. (2024). Sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında biyografi kullanımının incelenmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 7(1), 14-21. <https://doi.org/10.52704/bssocialscience.1334597>.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karatekin, K., Merey, Z., & Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), s. 72-96.
- Keller, M., Hoy, A., Goetz, T., & Frenzel, A. (2016). Reviewing and redefining a complex construct. *Teacher enthusiasm Educational Psychology Review*.
- Kotan, İ. (2015). *Ortaöğretimde bazı seçmeli dini derslere ilişkin öğrenci öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdemiz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- MEB. (2023). *Kültür ve medeniyetimize yön verenler dersi öğretim programı*. 2024 tarihinde müfredat.meb.gov.tr: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023112323136710-K%C3%BCI%3%BCr%20ve%20Medeniyeimize%20Y%C3%B6n%20Verenler%20D%C3%96P.pdf> adresinden alındı.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case study research in education."*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ocak, G., & Kocaman, B. (2021). 2018 Yılı 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.32570/ijofe.754792>.
- Pesen, C., Odabaşı, A., Bindak, R., & Kudu, M. (2005). Öğretmen adaylarının yetenek ve ilgileri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), s. 1-9.
- Recepöğlu, S., & İbret, Ü. (2019, Mart). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Tarih Kültür Sanat Araştırmaları Dergisi*, 8(1), s. 320-331. doi:<https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1894>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>.
- Stake, R. (1995). *The ard of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tarman, B., Ergür, Ş., & Eryıldız, F. (2012). Yenilenen sosyal bilgiler programına dair bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-135.
- Taşkın, A. M., & Bozkurt, F. (2024). Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 177-199. <https://doi.org/10.51460/baebd.1384153>.
- Tavşancıl E., & Arslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 52(52), s. 593-614.
- Turan, S., & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Tünkler, V. (2021, Ağustos). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 25(2), s. 581-594. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/64726/673409> adresinden alındı.

Yaylak, E. (2019). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), s. 25-40. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/757641> adresinden alındı.

Yıldırım, A., & Şimşek , H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YARATICI DÜŞÜNME İÇİN ALTERNATİF BİR TEKNİK: SCAMPER ETKİNLİK ÖRNEĞİ

AN ALTERNATIVE TECHNIQUE FOR CREATIVE THINKING IN SOCIAL STUDIES EDUCATION: SCAMPER

Ayşe TOSUN¹, Nazlı GÖKÇE²

ÖZ: Günümüzdeki eğitim sistemleri içerisinde en önemli becerilerden biri olarak yaratıcı düşünme yer almaktadır. Okul öncesinden başlayarak üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde yaratıcı ve özgün düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte becerileri geliştirmek için sınıf ortamında yürütülen tüm faaliyetler önem kazanmaktadır. Bireylerin farklı ve özgün düşüncelerini teşvik edebilmek adına çeşitli öğretim stratejileri ve teknikleri kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek adına kullanılacak tekniklerden biri de SCAMPER'dir. Yönlendirilmiş beyin fırtınası olarak da bilinen bu teknik yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünmede kullanılacak en kolay ve etkili tekniklerden biri olarak yer almaktadır. SCAMPER kelimeler aracılığıyla üretilen sorularla bireylerin farklı düşüncelerine imkân tanıyan bir tekniktir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için SCAMPER tekniğinin tanıtılması ve öğretmenlere rehber olması açısından örnek etkinlik içeriğinin hazırlanmasıdır. Çalışmanın sosyal bilgiler öğretmenleri için rehber niteliğinde olması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de SCAMPER tekniğinin sosyal bilgiler eğitiminde kullanımına yönelik az sayıda çalışmanın bulunması çalışmanın önemini arttırmaktadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Etkinliklerin geliştirilmesi için veriler; YÖK Tez, Google Akademik ve Tr Dizin gibi veri tabanlarında taratılmıştır. Ayrıca 2018 yılı 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenerek etkinlikler hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda SCAMPER tekniğinin sosyal bilgiler dersi içerisinde nasıl kullanılacağı açıklanmış, örnek ders materyalleri sunulmuş ve etkinlik için kazanım bazlı kullanılacak sorular hazırlanmıştır. Çalışmada hazırlanan örnek etkinlik içerikleri ve materyallerinin sınıf ortamında öğretmenler tarafından, bilimsel çalışmalarda ise araştırmacılar tarafından kullanılacağı önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, SCAMPER Tekniği, Etkinlik

ABSTRACT: In contemporary education systems, creative thinking is recognized as one of the most essential skills. Developing creativity and original thinking is a goal at all educational levels, from early childhood to university. Classroom activities that promote these skills are therefore highly significant. Various teaching strategies and techniques are used to encourage innovative and original thinking. One effective technique for enhancing creative thinking in social studies is SCAMPER. Known as directed brainstorming, SCAMPER is one of the easiest and most effective methods for fostering creativity, problem-solving, and critical thinking. It encourages different perspectives through questions prompted by specific words. This study aims to introduce the SCAMPER technique to enhance creative thinking in social studies and to provide sample activities as a guide for teachers. The study is expected to contribute to the field by serving as a practical guide for social studies educators. The research utilized document analysis, gathering data from databases like YÖK Thesis, Google Scholar, and Tr Index to develop activities. Additionally, the 2018 Social Studies Curriculum for grades 4, 5, 6, and 7 was reviewed to create the activities. The study explains how SCAMPER can be applied in social studies, presents sample lesson materials, and includes achievement-based questions for the activities. It is recommended that the sample activities and materials developed in this study be used by teachers in the classroom and by researchers in academic studies.

Keywords: Social Studies, SCAMPER Technique, Activity

Bu makaleye atf vermek için:

Tosun, A. ve Gökçe, N. (2024). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme için alternatif bir teknik: SCAMPER etkinlik örneği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 305-319.

Cite this article as:

Tosun, A., & Gökçe, N. (2024). An Alternative Technique for Creative Thinking in Social Studies Education: SCAMPER. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 305-319.

1 Dr., Muğla/Türkiye, e-mail: aysetosun0948@gmail.com, ORCID 0000-0003-4813-3470

2 Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail: nazliu@anadolu.edu.tr, ORCID 0000-0001-9126-4850

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Craft (2003) defines creativity as the capacity of individuals to generate innovative and original ideas by using their self-expression, intelligence, and imagination, describing it as a lifelong skill. Creativity has garnered interest across different disciplines throughout history, with various definitions being proposed. During the Middle Ages, creativity was primarily associated with the fine arts and viewed as a divine talent. In contrast, today, it is regarded as a force that permeates all aspects of human life (Aydın & Çilci, 2020). With the recognition of psychology as a modern discipline in the early 20th century, the concept of "creativity" became a subject of scientific inquiry. In contemporary education, there is a growing belief that creative thinking skills can be taught and developed through practice (Özyaprak, 2016). Torrance (1987) reviewed 142 studies and found sufficient evidence to conclude that creativity can be taught, with successful programs emphasizing both cognitive skills and personality factors, providing motivating conditions, and allowing active student participation in the creative thinking process (Feldhusen & Goh, 1995). Modern education systems aim to develop skills such as creative and original thinking at all levels, from primary education to university (Yeşilyurt, 2020). According to Potur and Baykul (2009), creative thinking is a cognitive ability that goes beyond problem-solving, enabling individuals to produce original and innovative outcomes. The 2018 Social Studies Curriculum (SBDÖP) does not explicitly include creative thinking skills; instead, it introduces innovative thinking skills, which are considered to serve a similar purpose (Yücel, Çiftçi, & Durmaz, 2022). However, in the 2024 Social Studies Curriculum implemented by the Ministry of National Education under the Turkey Century Education Model (TYMM), creativity is given significant importance, with emphasis on its integration within learning areas and differentiated learning-teaching experiences (Ministry of National Education, 2024).

Today, various techniques have been developed to foster positive interactions between students and teachers and to promote students' creative thinking. One such technique that can be used to develop children's creative thinking skills in educational settings is SCAMPER. Known as directed brainstorming, this technique is recognized in the literature as one of the most effective and easiest methods for fostering creativity (Bozdemir & Önal, 2024; Sirbiladze, 2017). The SCAMPER technique is based on the brainstorming method introduced by Alex Osborne in 1953. In 1963, Osborne created a checklist to make the brainstorming technique more effective, which served as an auxiliary strategy during brainstorming sessions (Alzayat, 2014). This list included 73 idea-stimulating questions. Eberle (1971) simplified Osborne's concept by systematizing the checklists into seven steps, forming the acronym SCAMPER (Yağcı, 2012). Eberle introduced the SCAMPER technique in his book "SCAMPER: Games for Imagination Development" (1996). According to Eberle (1996), children's challenges in freely expressing their thoughts stem from societal barriers and the expectation for them to behave like adults. Eberle (1984) noted that the word "SCAMPER" in the dictionary implies "to run, play, or leap about quickly and lightly, especially in excitement or fear" (Mohamed-Kamal Hijazi, 2016; Yağcı, 2012). Each letter in the acronym SCAMPER corresponds to an English word, which is used to pose a series of questions about an object or event, encouraging children to think differently. This process enables students to generate new ideas, find solutions to problems, or develop new products.

SCAMPER is one of the most suitable techniques for creative thinking, allowing students to interpret events from different perspectives, ask questions, and discuss current events and contrasting concepts. Given the limited number of classroom activities demonstrating the use of SCAMPER in social studies and the lack of example questions for teachers on how to write problem-related questions within this technique, this study is expected to contribute to the field. The purpose of this study is to introduce SCAMPER as an alternative technique for developing creative thinking skills in social studies and to design an example activity to illustrate its applicability.

Method

In this study, SCAMPER technique activity contents were developed specifically for social studies courses. To create these activities, existing research in the field was first reviewed. Within this framework, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was employed. Document analysis involves the steps of locating, reading, note-taking, and evaluating sources in alignment with the study's objectives. This method includes the examination and evaluation of both printed and electronic materials (Sak, Şahin Sak, Öneren, & Nas, 2021). Accordingly, a literature review was conducted to demonstrate how the SCAMPER technique can be used in social studies classes. Studies related to the SCAMPER technique were searched using databases such as YÖK Thesis, Google Scholar, and Tr Index, with the keywords "SCAMPER" and "SCAMPER and Social Studies." The 2018 Social Studies Curriculum for 4th, 5th, 6th, and 7th grades was also reviewed to guide the development of content. Based on the literature review, the nature, characteristics, content, and instructional applications of SCAMPER were examined, and sample activity contents were prepared accordingly.

Findings

The SCAMPER technique can be applied in social studies classes. To implement the technique effectively, teachers must engage in preliminary preparation before the activity. Accordingly, the unit or learning objective in which the activity will be implemented should be identified in advance. The specific problem/object/event to be addressed in the activity must also be determined. Teachers should then generate questions based on the SCAMPER keywords relevant to the chosen problem/object/event. An activity sheet should be created incorporating these questions. During the activity, the class should be divided into groups for collaborative work. Each group is provided with a checklist or the prepared activity sheet. The groups are asked to discuss the questions related to the identified problem/object/event and reach a consensus on the answers. The responses developed by the groups are then presented and discussed in the classroom setting.

Discussion and Conclusion

In social studies classes, the SCAMPER technique can be employed to enhance students' skills in creative thinking and problem-solving by presenting them with complex problems. This method not only promotes individual development but also contributes to the cultivation of more conscious, original, and solution-oriented individuals within society.

GİRİŞ

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi insanlığı diğer canlılardan ayıran en temel özellikler arasındadır. Bu kavramlar antik dönem filozoflarından günümüz bilim insanlarına kadar her dönemde ilgi çekmiş ve gizemini korumuştur (Eker ve Sak, 2016). Her çağda farklı disiplinlerde anlamsal olarak da çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Orta çağda özellikle güzel sanatlar kapsamında ele alınmış ve ilahi bir yetenek olarak görülmüştür. Günümüzde ise insan hayatının her alanında görülebilen bir güç olarak ifade edilmektedir (Aydın ve Çilci, 2020). 20. yüzyılın başlarında psikolojinin modern bir disiplin olarak kabul görmesiyle birlikte, "yaratıcılık" kavramı da bilimsel araştırmaların konusu olmaya başlamıştır. Bu bağlamda, 1967 yılında Amerika Psikoloji Derneği başkanı J.P. Guilford'un öncü çalışmaları, 'yaratıcılık' olgusunun psikoloji literatürüne yerleşmesine önemli katkıda bulunmuştur (Andreasen, 2013). Yaratıcılık kavramı uzun bir süre bilim ve teknikle buluş yapan, diğer insanlardan farklı, özel ve doğuştan gelen bir yetenek olarak düşünülmüştür (Yeşilyurt, 2020). Günümüzde ise öğretilen bir beceri olduğu ve pratik yaptırılarak geliştirilebileceği görüşü yaygınlaşmıştır (Özyaprak, 2016).

Yaratıcılık kavramı, bireyin zekâ ve hayal gücünü kullanarak yenilikçi ve özgün fikirler üretme kapasitesi olarak tanımlanmış ve hayat boyu devam eden bir beceri olarak görülmüştür (Craft, 2003). Yaratıcı düşünme ise, farklı ve yakınsak düşünme arasında geçiş yapan, zaman içinde aşamalar halinde ilerleyen dinamik bir zihinsel süreçtir (Webster, 1990). Potur ve Baykul'a göre (2009) yaratıcı düşünme, bireyin özgün ve yenilikçi ürünler ortaya koymak amacıyla problem çözmenin de ötesine geçen bilişsel süreçlerdir. Wijayati, Sumarni ve Supanti'a göre de (2019) bireylerin yeni fikirler, bakış açıları ve kavrayışlar üreterek, farklı sorunlara yeni çözümler sunmalarını sağlayan zihinsel bir süreçtir. Bu özgün

süreç, sadece yeni fikirler üretmeyi değil, aynı zamanda bu fikirleri geliştirmeyi, değerlendirmeyi ve somut hale getirmeyi de kapsar. Tüm bu tanımlara baktığımızda yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları birbiriyle bağlantılı olmakla birlikte yaratıcılık bilişsel süreç ile performansı kapsayan daha genel bir kavram iken yaratıcı düşünmede bilişsel süreçleri içeren bir düşünme biçimi olarak görülmektedir (Demirel, 2005; Doğan, 2005).

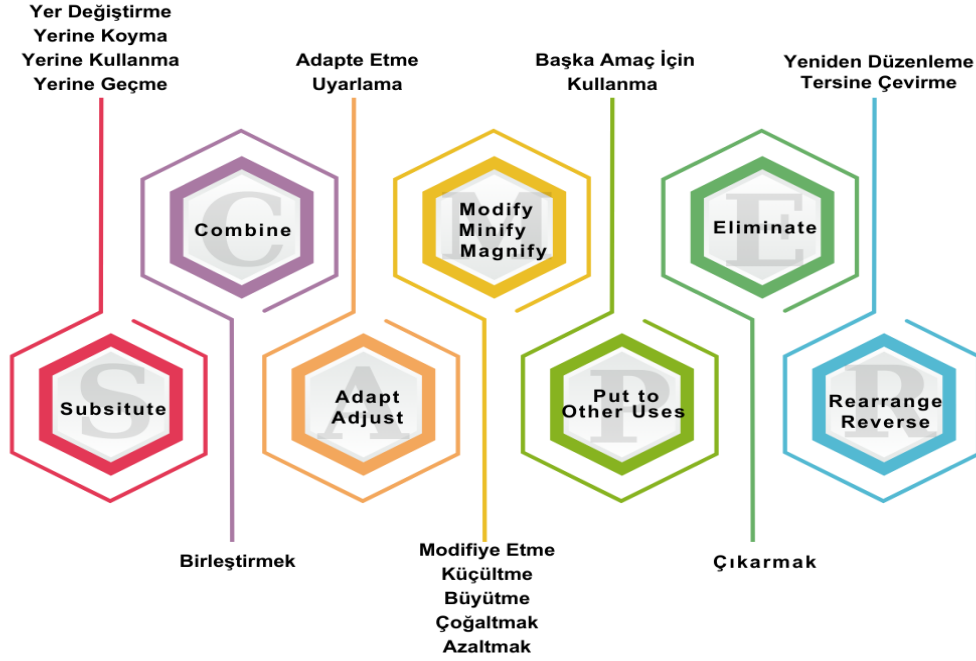
Günümüz eğitim sistemlerinde okul öncesinden üniversiteye kadar tüm kademelerde bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcı düşünme olay ya da olgulara çok boyutlu bir açıdan bakabilmek, problemlere özgün çözümler üretmek, hayal gücünü ve farklı düşünme becerilerini geliştirebilmek açısından eğitim programlarında yer alan temel becerilerdendir. O'Donnell ve Micklethwaite (1999), çalışmalarında gelişmiş olan toplamda on altı ülkenin (Amerika, Avrupa ve Doğu Asya) öğretim programını incelemiş ve yaratıcı düşünmenin tüm eğitim kademelerinde temel bir beceri olduğunu belirlemiştir (Shahen, 2010). Torrance (1987), yaratıcı düşünmeye yönelik 142 çalışmayı incelemiş ve eğitim programları ile desteklenen yaratıcı düşünmenin bilişsel becerileri desteklediği ve motive edici koşullar sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Feldhusen ve Goh, 1995). Karataş ve Özcan (2010) bilişim teknolojileri dersinde yaratıcı düşünme etkinlikleri uygulamış, öğrencilerin bilişsel başarıları ile proje geliştirmelerinde olumlu bir etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Rose ve Lin (1984) yapmış oldukları meta-analiz çalışması sonucunda ise yaratıcı düşünme eğitimlerinin, sözel akıcılık ve özgünlük üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar, yaratıcı düşünme becerisinin toplumların sürdürülebilirliği ve gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle de eğitim-öğretim ortamlarında kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenlerin sınıf içi ve dışı davranışları öğrencilerin yaratıcılığını etkileyen faktörlerdendir. Örneğin; öğrencinin cesaretini kırma, güvensizlik, aşırı eleştiri, tutarsızlık, konuşma olanağı tanımama, öğrenme yaşantılarında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmama gibi durumlar yaratıcı düşünmeyi engelleyebilir (Yenilmez ve Yolcu, 2003). Bu durum öğrencilerde motivasyon kaybına ve de derse karşı olumsuz tutumlara sebep olabilir. Eğitim ortamlarında bireylerin yaratıcı düşüncelerini desteklemek ve onları cesaretlendirmek için çeşitli yöntem veya teknikler mevcuttur (Eragamreddy, 2013; Fahmy, Qoura ve Hassan, 2017). Bunlar arasında genellikle SCAMPER, TRİZ, nitelik listeleme, 5N1K, morfolojik sentez, beyin fırtınası, zihin haritaları, analogi, yaratıcı problem çözme, sinektik, altı şapkalı düşünme ve yaratıcı zıt düşünme gibi teknikler yer almaktadır (Öz ve Türkel, 2023; Özyaprak, 2016; Yağcı, 2012).

Eğitim ortamlarında çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek adına kullanılabilecek tekniklerden biri de SCAMPER'dir. Yönlendirilmiş beyin fırtınası olarak da bilinen bu teknik literatürde yaratıcılığı geliştirmek adına kullanılabilecek en etkili ve kolay tekniklerden biri olarak kabul görmektedir (Bozdemir ve Önal, 2024; Sirbiladze, 2017). SCAMPER tekniğinin temeli Alex Osborne tarafından 1953 yılında ortaya atılan beyin fırtınası tekniğine dayanmaktadır. 1963 yılında Alex Osborne, beyin fırtınası tekniğinin daha etkili olması için bir kontrol listesi hazırlamıştır. Bu da beyin fırtınası oturumlarında yardımcı bir strateji olarak kullanılmıştır (Alzayat, 2014). Bu listede yetmiş üç tane fikir teşvik eden soru geliştirilmiştir. Eberle (1971), Osborn'un ortaya attığı fikir kontrol listelerini sistematik hale getirerek yedi adımda toplamış ve SCAMPER kısaltmasıyla basitleştirmiştir (Yağcı, 2012).

Eberle SCAMPER tekniğini 1996 yılında "SCAMPER: Hayal Gücü Geliştirme Oyunları" adlı kitabında tanıtmıştır. Eberle'ye göre (1996) çocuklar, kendilerini toplumsal baskılardan dolayı özgürce ifade edememektedir. Bu durum çocuklardan yetişkin bir birey gibi davranmalarını beklemekten kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çocukların özgürce kendilerini ifade edebilmeleri, korku ve kaygı duymadan rahatça konuşabilmeleri için SCAMPER tekniğini geliştirilmiştir. Eberle (1984), "SCAMPER" kelimesinin sözlük anlamında olduğu gibi "özellikle korku veya heyecan içerisinde hızlı, hafif adımlarla koşup oynamak zıplamak anlamında olduğunu belirtmiştir (Mohamed-Kamal Hijazi, 2016; Yağcı, 2012). SCAMPER kelimesindeki her bir harf İngilizce bir kelimeye karşılık gelmektedir. Bu kelimeler aracılığıyla bir nesne ya da olaya ilişkin bir dizi sorular yöneltilerek çocukların farklı düşünceleri teşvik edilmektedir. Böylelikle öğrencilerin yeni fikirler üretmesi, problemlere çözüm bulması ya da yeni bir ürün geliştirmesi sağlanmaktadır. Sorular bu sorular öğretmene rehberlik etmekte, sürecin sistemli olarak ilerlemesine destek olmakta ve yeni düşüncelerin ortaya çıkışını kolaylaştırmaktadır (Baki, 2024). Bu teknik sayesinde bireyler özgün fikirler üretmelerine engel olan zihinsel kilitleri aşarak, kalıp fikirlerden uzaklaşabilmektedirler

(Altıparmak ve Muştı, 2020; Özyaprak, 2016). Çünkü bu teknik öğrencilerde hayal gücünü, özgün ve sezgisel düşünmeyi teşvik etmenin sistematik ve de pratik bir yolunu sunmaktadır (Glenn, 1997). SCAMPER tekniğinde öğretmen tarafından belirlenen problem doğrultusunda her harfe karşılık gelen anlamla ilgili sorular yöneltilerek problem çözümlenmekte ya da bir ürün geliştirilmektedir. Eberle (1996) tarafından geliştirilen bu adımlara yönelik içerik Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. SCAMPER tekniğinin yedi adımı

Şekil 1 incelendiğinde SCAMPER kelimesindeki her bir harf İngilizce bir kavrama karşılık gelmektedir. Buna göre tekniğin ilk basamağı “substitute”dir. Yer değiştirme, yerine koyma, yerine kullanma, yerine geçme gibi anlamlarda kullanılmaktadır. İkinci basamakta “combine” kelimesi yer almaktadır ve birleştirmek anlamındadır. Üçüncü basamakta “adapt”, “adjust” kelimeleri bulunmaktadır ve adapte etme, uyarlama anlamında kullanılmaktadır. Dördüncü adımda “modify”, “minify” ve “magnify” kelimeleri yer almaktadır. Bu kavramlar modifiye etme, küçültme, büyütme, çoğaltmak ve azaltmak anlamlarında kullanılmaktadır. Beşinci adımda “put to other uses” kavramı bulunmaktadır. Başka amaç için kullanma anlamındadır. Altıncı adımda “eliminate” kavramı yer almakta ve çıkarmak anlamındadır. Yedinci basamakta ise “rearrange”, “reverse” kelimeleri yer almakta ve sırasıyla yeniden düzenleme ve tersine çevirme anlamında kullanılmaktadır.

Michalko (2006), SCAMPER tekniğini dersinde kullanacak olan öğretmenler için iki aşamadan söz etmektedir: Bunlardan ilki değiştirilmek istenen nesne/problem/fikir önceden belirlenmesi ve öğrencilere açıklanması; ikincisi de öğretmenin öğrencilerin fikirlerini yargılamadan söyleyebilmelerine olanak vermesidir. Böylelikle öğrenciler sınıf ortamında kendilerini rahatça ifade edebilme ve yargılanmadan konuşabilme imkânı bulabilmektedirler.

Alanyazında bazı araştırmacılar SCAMPER kavramına birden fazla kelime eklemiştirler (Tsai, 2019). SCAMPER kelimesinde genelde adapt, eliminate, rearrange, modify, put to other uses kelimelerine eklemeler yapılmıştır (Burke, 1994; Chulvi, Sonseca, Mulet ve Chakrabarti, 2012; Gorla, 2017; Ritter ve Mostert, 2017). Tsai (2019) yapmış olduğu literatür incelemesi sonunda SCAMPER için yeni bir sınıflandırma önermiş ve bunu NEW SCAMPERS olarak adlandırmıştır. Sınıflandırma kapsamında “put to other uses” kavramı yerine daha kapsayıcı olarak “permute” kavramını önermiştir. “Rearrange/reverse” yerine “repurpose” ve son olarak S harfi eklenerek “size” kelimesi eklenmiştir. Çalışmada Eberle (1971) tarafından geliştirilen SCAMPER tekniği baz alınmış ve içeriğe yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1.

SCAMPER tekniği aşamaları

Harf	Kelime	Türkçe Karşılığı	Amaç	Sorulması Hedeflenen Örnek Sorular
S	Substitute	Yer Değiştirme Yerine Koyma Yerine Kullanma Yerine Geçme	Bu aşamada belirlenen problem/ nesne/olay yerine alternatif olarak nelerin konulabileceği düşünülür. (örneğin eşyalar, fikirler, zaman, kişi, yer duygu değiştirilebilir)	-Yerine kimi/neyi/hangi duyguyu/ürünü/fikri/kuralı / tutumu koyabilirim? -Duygu/kişi/zaman/eşya/ fikir/kural değişirse ne olur?
C	Combine	Birleştirme	Bu aşamada özgün çıkarımlar, sonuçlar, çözümler veya ürünler elde edebilmek için unsurlar birleştirilir.	-Olası çözümleri arttırmak için neler birleştirilebilir? (hedef, eşya, fikir, materyal, zaman, kurum, teknoloji, kişi, mekân, duygu vb.)
A	Adapt Adjust	Adapte Etme Uyarlama	Bu aşamada fikir/ nesne/ olay/ zaman/mekân/kişi vb. şeyler daha önceden var olanlarla adapte edilir.	-Problem/nesne/olayı değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde nasıl uyarlayabilirim?
M	Modify Minify Magnify	Modifiye Etme Küçültme Büyütme Çoğaltmak Azaltmak	Bu aşamada problem/nesne/olay üzerinde büyültme, küçültme veya modifiye etmek (renk, koku, ses, tat, biçim) gibi değişiklikler yapılması amaçlanır.	-Problem/nesne/olayda neyi büyülterek/küçülterek/modifiye ederek özgün bir ürün elde edebilirim?
P	Put to Other Uses	Başka Yerlerde Kullanma Başka şekilde Kullanma	Bu aşamada problem/ nesne/ olayın başka hangi amaca yönelik kullanılabileceğine dair çalışılır.	-Elimdeki nesneyi başka bir yerde kullanabilir miyim? Başka kim kullanabilir?
E	Eliminate	Elimine Etme	Bu aşamada problem/nesne/olayın bir özelliği çıkarılarak daha kullanışlı, faydalı, iyi, güzel hale getirilmesi amaçlanır.	-Problem/nesne/olayda neyi basitleştirmeli ya da zenginleştirmeliyim? -Problem/nesne/olayı daha iyi hale getirebilmek için çıkarabileceğim bir şey var mı?
R	Rearrange Reverse	Yeniden Düzenleme Tersine Çevirme	Bu aşamada ortaya çıkan sonuç gözden geçirilir nelerin iyileştirilebileceği, değiştirilebileceği konusunda düzenlemeler yapılır ya da eldeki sonuca dair örüntü değiştirilebilir ve sıralama tersine çevrilebilir.	-Problem/nesne/olayda nelerin sırası değişebilir? Olumsuzluklar tersine çevrilebilir mi? -Başka hangi düzenlemeler daha iyi olabilir?

Kaynak: Baki, 2024; Boonprachaa, 2023; Eberle, 1996; Sirbiladze, 2017; Szpilko, vd., 2021; Özyaprak, 2016; Yağcı, 2012.

SCAMPER Tekniğin Avantajları ve Dezavantajları

SCAMPER tekniği kullanılırken öğretmen ve öğrenci açısından bazı avantaj ve dezavantajlar olabilir. Buna yönelik SCAMPER tekniğinin avantaj ve dezavantajları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

SCAMPER tekniğinin avantaj ve dezavantajları

Avantaj	Dezavantaj
Öğretmene etkinlik sürecinin nasıl başlayıp biteceğine ilişkin her harfin rehberlik görevi görmesi	Konu içeriğine bağlı olarak her kelimenin karşılığında bir soru üretilemeyebilir
Yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik olması	Farklı yönden veya tersini düşünmek bazı öğrenciler için zorlayıcı ya da sıkıcı olabilir
Öğrencilerin olaylara çok boyutlu veya farklı açılardan bakabilmesine olanak vermesi	
Etkinlik esnasında sadece kalem ve kağıt gibi az malzemenin kullanılması	
Maliyet ve zaman olarak uygun olması	
Grup ya da bireysel etkinliklerde kullanılabilmesi	
Orjinal fikirlerin üretilmesi	
Uygulama sürecinin kolay olması	

Tablo 2 incelendiğinde SCAMPER tekniğinin öğretme ve öğrenme sürecinde kullanım kolaylığı sağlaması, belirli aşamalarıyla öğretmene rehberlik etmesi, belirlenen probleme çözüm geliştirmek için farklı açılardan düşünmeye teşvik etmesi, zaman ve maliyet açısından uygun olması, hem grup hem de bireysel çalışma imkanı sunması gibi avantajları bulunmaktadır. Dezavantaj olarak ise her kelimenin karşılığında bazen bir soru üretilemeyebilir. Bu durum öğretmen tarafından belirlenen içeriğe bağlı olabilir. SCAMPER tekniğinde olay, olgu ya da problemlerin tersine düşünülerek açıklamaya çalışılması bazı öğrenciler açısından sıkıcı ya da zorlayıcı olabilir.

Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Düşünme Öğretiminde SCAMPER Tekniğinin Önemi

Bir toplumun var oluşu ve sürdürülebilirliği açısından önemli derslerden biri de sosyal bilgilerdir. Çünkü sosyal bilgiler bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapıyı tanıması, uyum sağlaması ve aidiyet hissetmesi açısından önemlidir. Ders içeriği toplu öğretim yaklaşımıyla tasarlanmış, çocukların bilişsel gelişim düzeylerine uygun hazırlanmış bir ilköğretim dersidir. İçeriği sosyal bilimlerdeki bir çok disiplinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler disiplinler arası ve kapsayıcı yapısı ile olgu, olay ya da problemlerin çok boyutlu bir açıdan analiz edilmesine fırsat verir. Ayrıca içeriğinin güncel olaylardan oluşması, birçok olay veya olguya dayanması ve birden fazla disiplini bünyesinde barındırması ile yaratıcı düşünme gibi becerilerin geliştirilmesi için uygun bir derstir. Sosyal bilgilerde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için SCAMPER tekniği uygulanabilir. Bu teknik ile öğrencilerin farklı açılardan düşünmesi, sorular sorması, güncel olayları ve zıt kavramları tartışması sağlanabilir.

2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yaratıcı düşünme becerisi yer almamaktadır. Bunun yerine, benzer bir amaca uygun olduğu düşünülen yenilikçi düşünme becerisi eklenmiştir (Yücel, Çiftçi ve Durmaz, 2022). 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yayınlanan 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde; eğilimler başlığı altında yaratıcılık kavramına yer verildiği görülmektedir. Programda yaratıcı düşünme tanımı, olaylara farklı yönden bakabilme, kalıpların dışında yeni durumlara uyum sağlayarak özgün ürün veya fikir üretme ve problemlere çözüm arayışında gerçekleştirilen zihinsel örüntüler olarak ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

SCAMPER tekniğine ilişkin alanyazın incelendiğinde yaratıcı yazma veya hikaye yazma gibi becerilere etkisi (Aydın ve Çilci, 2020; Ceran, Karaca, Eren, Karataş, 2015; Özyaprak, 2016; Yasemin, 2024), dil eğitimi (Al Qudah, 2018; Dehham vd., 2020), sanat (Şenay ve Kaptan, 2023), moda tasarımı (Choi ve Kim, 2014; Suh, 2019), bilgisayar teknolojileri (İslim, 2009), okul öncesi (Aydemir, 2023; Yiğitalp, 2014), mühendislik eğitimi (Wu ve Wu, 2020), siyaset bilimi (Radziszewski, 2017), ürün tasarımı (Boonpracha, 2023) gibi birbirinden farklı alanlarda kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulama sonuçlarında SCAMPER'in yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğu anlaşılmıştır. Çalışmalarda yer alan gruplara bakıldığında genellikle okul öncesi ve üniversite düzeyinde olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde oldukça sınırlı sayıda çalışmanın olduğu (Çelik, 2015; Erdönmez, 2019; Şahin, 2023; Toraman ve Altun, 2013) belirlenmiştir. Halbuki sosyal bilgiler, içeriğinde

barındırdığı çeşitlilik ile SCAMPER tekniğinin kullanımı için çok elverişlidir. Özellikle belirli ünite veya konularda SCAMPER tekniği kullanılarak eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi birçok farklı beceri bir arada geliştirilebilir. SCAMPER tekniğinin sosyal bilgiler dersi içerisinde nasıl kullanılabileceğine yönelik sınırlı çalışmanın olması, sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik rehber niteliğinde örnek çalışmaların olmaması nedeniyle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisini geliştirebilmek için SCAMPER tekniğinin tanıtılması ve kullanılabilirliğine ilişkin örnek etkinlik içeriklerinin hazırlanmasıdır. Böylelikle çalışmada, SCAMPER tekniğinin ne olduğu, nasıl uygulanabileceği, soruların nasıl hazırlanması gerektiği gibi konular aydınlatılarak örnek içerikler oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada sosyal bilgiler dersine uygun olarak SCAMPER tekniği etkinlik içerikleri düzenlenmiştir. Etkinliklerin geliştirilmesi için öncelikle alandaki çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmada belirlenen hedeflere uygun olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme adımlarından oluşmaktadır. Bu yöntemde basılı ve elektronik materyaller incelenerek değerlendirmesi yapılmaktadır (Sak, Şahin Sak, Öneren ve Nas, 2021). **SCAMPER tekniğine ilişkin çalışmalar** YÖK Tez, Google Akademik ve Tr Dizin gibi veri tabanlarında “SCAMPER”, “SCAMPER ve Sosyal Bilgiler” kavramları ile taratılmıştır. İçeriklerin oluşturulması için 2018 yılı 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. İlgili literatür taranarak SCAMPER’in ne olduğu, özellikleri, içeriği ve öğretimde kullanımına yönelik çalışmalar incelendikten sonra örnek etkinlik içerikleri hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri tabanlarından ulaşılan dokümanlar incelenerek yorumlanmış ve SCAMPER tekniğine uygun olarak sosyal bilgiler dersinde örnek etkinlikler geliştirilmiştir. Bu süreçte veriler için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Forster’a göre (1995) doküman analizi; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma basamaklarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda ulaşılan verilerin orijinalliği kontrol edildikten sonra içerikler okunarak anlam oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Bu bağlamda analizde şu aşamalar takip edilmiştir: verilerin bir veri tabanında derlendiği ilk analitik aşamada, orijinal veriler dikkatli ve metodik bir şekilde düzenlenmiştir. İkinci aşamada, veri tabanındaki veriler ayrıştırılarak kodlama süreci başlatılmıştır. Üçüncü aşamada ise, ortaya çıkan kalıplar görülerek yeniden birleştirme yapılmıştır. Tüm bu analiz aşamalarında titiz davranılması Yin (2015) tarafından ortaya konduğu gibi verilerin doğruluğunu kontrol etmek, uç noktaları koparmak yerine analizi mümkün olduğunca eksiksiz hâle getirmek ve verileri analiz ederken kişisel değerlere dayalı önyargıların farkında olarak onları kabullenmek olarak sıralanabilecek üç önlemin alınmasıyla elde edilmiştir. Ulaşılan veriler doğrultusunda da örnek etkinlikler hazırlanarak sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırma nitel yaklaşıma uygun olarak desenlendiği için geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine Merriam ve Tisdell (2015) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı için Lincon ve Guba (1985) tarafından önerilen akran bilgilendirmesi tekniğine başvurulmuştur. Bu teknik araştırmacıların içgörülerini test etmelerini ve kendilerini sorgulayıcı sorulara maruz bırakmalarını sağlamaktadır. Araştırmacılar düzenli olarak sahadan uzaklaşmakta, sorgulama işlevini yerine getirebilecek ve buna istekli olan diğer profesyonelleri arayarak onlarla etkileşime girmektedir. Bu kapsamda çalışmadaki etkinlik içerikleri için sosyal bilgiler eğitiminde görevli 1 öğretim üyesi ile Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak Muğla ili Menteşe ilçesindeki bir ortaokulda görevli 1 sosyal bilgiler öğretmeninden destek alınmıştır. Gelen eleştiriler doğrultusunda etkinlik kapsamında sorular tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca çalışmada pilot bir uygulama yapılmıştır. Bunun için hazırlanan etkinlikler 2024 yılı Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda (USBES) araştırmacılar tarafından yürütülen “**Scamper Tekniği ile Yaratıcı Düşünme**” başlığı ile öğretmenlere pilot atölye çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sonucunda öğretmenlerden alınan geri dönüşler ile SCAMPER tekniğinde anlaşılmayan noktalar belirlenmiş ve katılımcı geri dönüşleri doğrultusunda içeriğin son hali oluşturulmuştur. Çalışmada aktarılabirlik için kapsamlı betimleme

teknikğine başvurulmuştur (Guba, 1981). Araştırmacı tarafından bu teknikte çalışmaya etkisi olan bağlamsal faktörler, koşullar tüm boyutlarıyla ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır (Arslan, 2022). Bu doğrultuda araştırmada hazırlanan etkinliklerin nasıl olması gerektiği, hangi içeriklerde kullanılabileceği ve araç-geçerlerin neler olduğu açıklanmıştır.

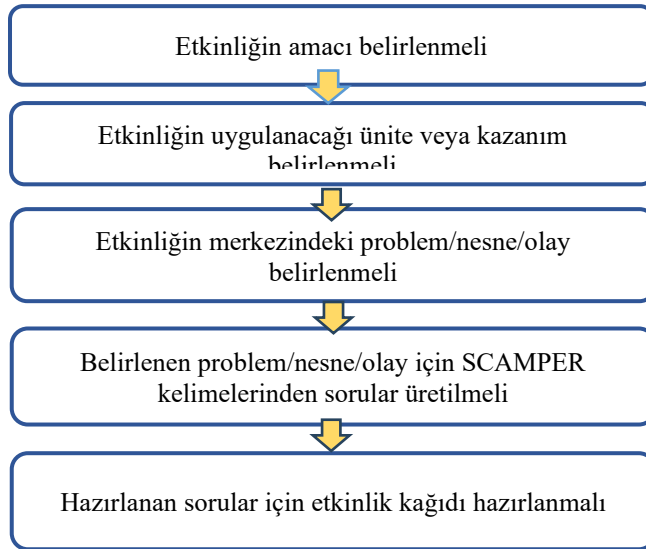
Tutarlık için denetim izi teknikğine başvurulmuş ve dışarıdan bir uzmana başvurularak geliştirilen etkinlik içeriklerinin alanyazına ne derece uygun hazırlandığı, bulgu ve sonuçlar arasındaki tutarlılığının doğruluğu konusunda görüşü alınmıştır (Guba, 1981). Teyit edilebilirlik için etkinliğe yönelik süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve toplanan veriler bilgisayar ortamında saklanarak korunmuştur

BULGULAR

Bu bölümde ilgili dokümanlar incelendikten sonra SCAMPER etkinliği için yapılması gerekenler etkinlik öncesi ve etkinlik süreci olarak yer verilmiştir. 2018 yılı 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temel alınarak öğretmen ve araştırmacıların da kullanabileceği örnek etkinlik soru ve içeriği hazırlanmıştır.

SCAMPER Etkinliği Öncesi Hazırlık

SCAMPER tekniği sosyal bilgiler dersinde özellikle ünite veya kazanım sonunda uygulanabilir. Tekniğin uygulanması için etkinlik öncesi öğretmen tarafından ön hazırlık yapılması gerekmektedir. Etkinlik öncesi yapılacaklar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. SCAMPER etkinliği öncesi hazırlıklar

Etkinlik öncesi ilk aşamada ders etkinliğinin amacı (ders kazanımını pekiştirmek, kavram yanlışlarını gidermek vb.) belirlenmelidir. Buna göre etkinliğin uygulanacağı ünite/konu/kazanım seçilmelidir. Seçilen ünite/konu/kazanım doğrultusunda problem/nesne/olay belirlenir. Seçilen içerik doğrultusunda SCAMPER’deki her bir harfe karşılık gelen kelimeye uygun sorular üretilir. Hazırlanan içerik için öğrencilere rehber niteliğinde olacak etkinlik kâğıdı hazırlanır. SCAMPER tekniğinde amaç yönlendirici sorular ile öğrencilerin farklı açıdan düşünebilmelerini sağlamaktır. SCAMPER tekniği için sorular hazırlanırken her basamağın uygulanma zorunluluğu bulunmamaktadır. Hangi adımların hangi sırayla kullanılacağına kişi karar verebilir. SCAMPER tekniğinde öncelikle olarak çözülmesi gereken bir problemin ya da geliştirilecek bir fikrin belirlenmesini gerekmektedir (Szpilko vd.,2021).

Sosyal Bilgiler Dersinde SCAMPER Tekniğinde Örnek Etkinlik Soruları

Sosyal bilgiler dersinde SCAMPER tekniğinde örnek etkinlikler geliştirilmesi için öncelikle SCAMPER harflerinin her bir basamağına uygun olarak belirlenen kazanımlar doğrultusunda örnek sorular hazırlanmıştır. Çalışmada farklı öğrenme alanlarından, konulardan örnek sorular hazırlanarak mümkün olduğunca çeşitli örnekler sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca konunun daha iyi anlaşılması amacıyla SCAMPER kelimesinin her bir harfine yönelik örnek sorular hazırlanmış ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Sosyal bilgiler dersinde SCAMPER tekniği örnek etkinlik soruları

SCAMPER Aşaması	Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım	Örnek Sorular
Substitute	5. sınıf	Etkin Vatandaşlık	Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.	1- Günümüzdeki katılım hakkının daha etkili olabilmesi için hangi yöntemler kullanılabilir? 2- Uzayda yaşam durumunda temel haklarımız neler olurdu? 3- Düşünce özgürlüğü yerine hangi haklar olabilirdi? 4- Günümüzdeki katılım hakkı ilk çağ uygarlıklarında yer alsaydı nasıl olurdu?
Combine	7. sınıf	Etkin Vatandaşlık	Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.	1- Demokrasinin daha sağlıklı işlemesi için hangi yönetim biçimlerini birleştirebiliriz? 2- Farklı tarihçilerin demokrasi tanımlarını birleştirerek nasıl bir tanıma ulaşıyoruz? 3- Fransız Devrimi'nin bulunduğu dönem ile günümüzdeki demokrasiye olan etkileri nedir?
Adapt Adjust	5. sınıf	Etkin Vatandaşlık	Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.	1- Günümüzde toplumsal ihtiyaçları düşündüğümüzde hangi kamu kurumları kurulabilir? 2- Bireysel ve toplumsal açıdan yaşanan sorunları düşürsek kamu kurumlarına (Nüfus Müdürlüğü, Devlet Hastaneleri vb.) ne tür yenilikler getirirsiniz?
Modify Minify Magnify	7. sınıf	Küresel Bağlantılar	Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.	1- Farklı kültürlere karşı kalıp yargıları nasıl değiştirebiliriz? 2- Dünya'da tek bir kültür olsaydı toplumsal ilişkiler nasıl olurdu? 3- Farklı bir toplum içinde azınlıkta yaşıyor olsaydınız neler hissederdiniz?
Put To Other Uses	5. sınıf	Etkin Vatandaşlık	Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.	1-Kamu parkları veya açık alanlar, toplumun ihtiyaçlarına göre nasıl daha geniş bir şekilde kullanılabilir? 2-Kamu kurumları asıl amacı dışında başka ne tür kullanımlara sahip olabilir? (Örn: Nüfus müdürlüğünde aile araştırma merkezi kurulabilir)
Eliminate	5. sınıf	Etkin Vatandaşlık	Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.	1-Kamu kurumlarının mevcut hizmetleri arasında hangileri, toplumun ihtiyaçlarına artık uygun değil ve tamamen kaldırılmalıdır? 2-Bulduğunuz şehirde hangi kamusal alanlar veya tesisler, toplum tarafından yeterince kullanılmadığı için kapatılabilir veya dönüştürülebilir?
Rearrange Reverse	7. sınıf	Kültür ve Miras	Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden yorumlayabilir.	1-Yıldırım Bayezid İstanbul'u fethetseydi neler olurdu? 2-Yıldırım Bayezid döneminde İstanbul'un fethi için hangi hazırlıklar yapılabilirdi?

Tablo 3'te görüldüğü gibi SCAMPER, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme için alternatif bir teknik oluşturmaktadır. Farklı sınıf düzeylerinde farklı öğrenme alanlarında SCAMPER tekniği

kullanılarak öğrenciler aktif kılınabilir ve yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

SCAMPER Tekniği ile Sosyal Bilgiler Dersi Örnek Etkinlik

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Sınıf: 7

Ünite: Türk Tarihine Yolculuk

Konular: Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti

Kazanımlar: Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden yorumlayabilir.

Etkinlik Malzemesi: Etkinlik kağıdı ve kalem

Süre: 30 + 30 = 60 dak. (Etkinliğin ilk 30 dakikası grupların soruları yanıtlamasıdır. İkinci 30 dakikası da tüm grupların yanıtlarının tartışıldığı süreçtir.)

Ölçme ve Değerlendirme: Rubrik (Etkinlik öncesi öğrencilerin nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi verilmelidir.)

Örnek Etkinlik Soruları

Substitute: İstanbul'un fethi için gemilerin karadan yürütülmesine alternatif hangi stratejiler kullanılabilirdi?

Combine: Fatih Sultan Mehmet, günümüz teknolojisine sahip olsaydı İstanbul'un fethi için ne gibi hazırlıklar yapardı?

Adapt, Adjust: Osmanlı devleti kuruluş döneminde fetih siyasetini doğuya doğru yapsaydı Osmanlı tarihi nasıl şekillenirdi?

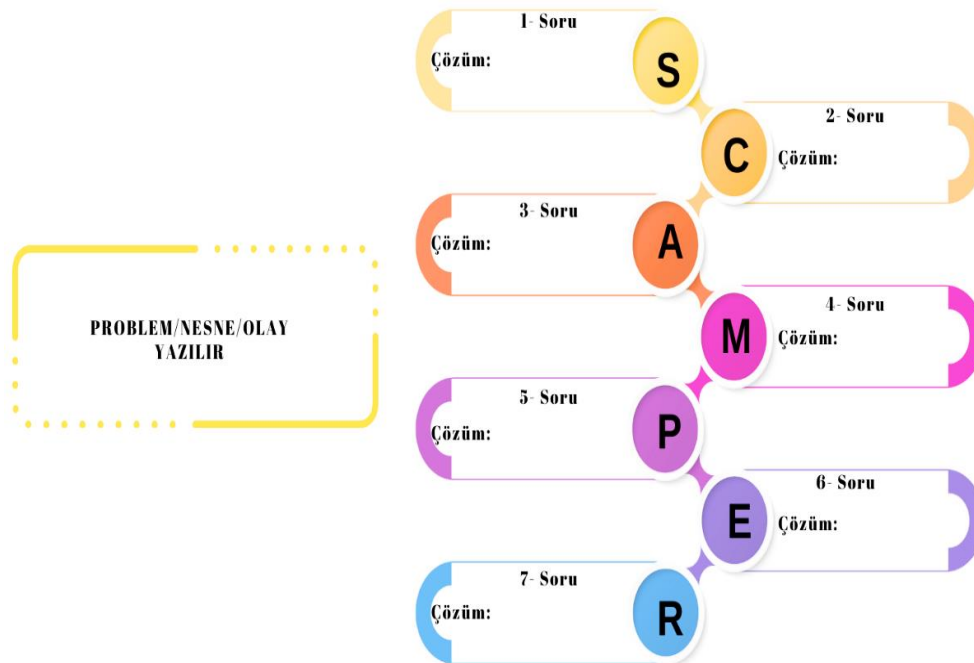
Modify, Minify, Magnify: İstanbul'un fethi gerçekleşmeseydi dünya tarihi nasıl şekillenirdi?

Put To Other Uses: Anadolu Hisarı ve Rumeli Hisarı İstanbul kuşatmasından sonra başka hangi amaçlarla kullanılabilirdi?

Eliminate: Timur tehdidi olmasaydı, I. Bayezid'in İstanbul kuşatması nasıl sonuçlanırdı?

Rearrange, Reverse: Osmanlı Devleti, batıya yönelik fetih siyasetini bırakıp tamamen savunma siyaseti uygulamış olsaydı, bu durum Osmanlı tarihini nasıl etkilerdi?

Etkinliğin Uygulanışı: Etkinlik öncesi sınıf gruplara ayrılır. Gruplara etkinliğin amacı hakkında bilgilendirme yapılır. Bu kapsamda, etkinliğin önceden belirlenmiş konu üzerinden sorulara yaratıcı çözümler bulmalarını sağlamak olduğu belirtilir. Her bir gruba önceden hazırlanan kontrol listesi/etkinlik kağıdı dağıtılır. Örnek olarak hazırlanan etkinlik kağıdı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Örnek SCAMPER etkinlik kağıdı

Etkinlik kağıdında yer alan SCAMPER kelimesinin her bir harfinin İngilizce anlamı olduğu ve bu anlama uygun olarak soruların hazırlandığı belirtilir. Öğrencilerden her bir harfin karşılığında bulunan sorulara özgün yanıtlar üretmeleri gerektiği ifade edilir. Öğrencilere her harfin karşılığında yer alan soruya yönelik cevapları ilgili kutulara yazmaları istenir. Grupların kendi içinde görev dağılımı yapmaları için bir yazıcı seçmeleri istenir. Gruplar soruları tartışarak ortak bir kararla cevapları yazarlar. Etkinliğin son 30 dakikasında gruplar geliştirdikleri cevapları sınıf ortamında sunarak tartışılır. Etkinlik sonunda grupları değerlendirebilmek için rubrik hazırlanabilir. Etkinlik için hazırlanan örnek rubrik Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

SCAMPER etkinliği örnek rubrik

Öğrenciler: Kazanım:	Performans Düzeyi			
	1 (Zayıf)	2 (Orta)	3 (İyi)	Toplam Puan
Kriterler				
Osmanlı fetih siyasetinin doğru bir şekilde yorumlanması				
SCAMPER aşamalarında geliştirilen fikirlerin özgün olması				
Problem çözme yaklaşımı				
Grup arası iş birliği				
Tarihsel örnekleri etkin bir şekilde kullanma				
Farklı bakış açılarını dikkate alarak fetih siyasetini değerlendirebilme				
Toplam				

Sosyal bilgiler bireyin toplumsal yapıları, demokratik süreçleri, sorumlulukları, kültürel yaşamı ve çevresini anlaması açısından önemli bir derstir. Özellikle toplumda etkin bireylerin ve güvenli yaşam alanının oluşması açısından da gereklidir. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarında yapılacak farklı teknik ve stratejiler ile öğrenme süreci daha anlamlı hale getirilebilir. SCAMPER tekniği yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılacak tekniklerden biridir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarihi ve güncel olayları, kişileri, toplumsal yapıları ve kavramları anlamaları için SCAMPER tekniği kullanılabilir. Böylelikle ders içinde olay/olgu veya problemleri tersine düşünme ve çok yönlü bakabilmeleri sağlanır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için SCAMPER tekniği tanıtılmış ve derste nasıl kullanılacağına dair örnekler sunulmuştur. Sosyal bilgiler, ortaokul döneminde bireyin toplumsal var oluşunu sürdürmede, güncel sorunların çözümünde, aktif ve iyi bir vatandaş yetiştirilmesinde temel bir derstir. Dersin içeriği sosyal bilimler kapsamında toplu öğretim yaklaşımıyla oluşturulmuştur. Ortaokul döneminde böylesi zengin bir içeriğinin olması olay, olgu veya problemlere çok yönlü bakabilmek, özgün düşünceler üretebilmek ve çözüm önerileri getirebilmek açısından avantaj sağlamaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle çalışma ile sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için alternatif bir teknik olarak SCAMPER'in sosyal bilgilere nasıl uygulanabileceği konusunda alanyazın incelenmiş ve örnek etkinlikler sunulmuştur.

SCAMPER sorunların çözülmesine ve yaratıcılığın teşvik edilmesine yardımcı olmak ve çocukların algı, hayal gücü ve yaratıcı becerilere olan ilgisini artırmak amacıyla Eberle aracılığıyla eğitimde yer almıştır (Szpilko vd., 2021). Teknik özellikle herhangi bir problem/olay veya olgu karşısında öğrencilere farklı düşünme veya çok yönlü bakış açısı kazandırma adına etkili olabilmektedir. Ayrıca her harfin karşılığında bir sorunun oluşturulması ile öğretmen için rehber niteliğinde olmakta, zaman ve maliyet açısından da kolaylık sağlamaktadır. Literatür incelendiğinde SCAMPER tekniği özellikle yaratıcı düşünme ve yazma becerileri açısından öğrencilerde etkili olduğu yönündedir (Baki, 2024; Aydın ve Çilci, 2020). Arıcı Doğan, Döğür, Aslan, Özaksoy, Neşe ve Tüccar (2023) çalışmalarında SCAMPER tekniği ile yürütülen çevre eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların çevre etkinliklerine ve geri dönüşüm sembolünü tanımada farkındalık kazandıkları belirlenmiştir. Ceran, vd., (2019) çalışmalarında SCAMPER tekniğini uyguladıkları bilişim teknolojileri dersinde 6. sınıf öğrencilerinin görüşlerini almıştır.

Araştırmada öğrenciler için dersin eğlenceli olduğu, özgün fikirler üretebildikleri ve hayal güçlerinin zenginleştiği yönünde görüşler alınmıştır. Erkaya ve Yıldız Demirtaş (2023) SCAMPER tekniğini öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiği ve konuya uygun soru türlerinin hazırlanmasını önermişlerdir. SCAMPER'in resim gibi hayal gücüne dayalı etkinliklerde ve özel yetenekli öğrencilerde STEAM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat, Matematik) uygulamalarının geliştirilmesinde olumlu sonuç gösterdiği yönündedir (Erdönmez, 2019). Buna göre de sosyal bilgiler dersinde karmaşık problemler verilerek öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerileri SCAMPER tekniği ile geliştirilebilir. Böylece hem bireysel bir gelişim sağlanırken hem de toplumda daha bilinçli, özgün ve problem çözmeye odaklı kişiler yetiştirilebilir.

Çalışma sonuçlarına göre hazırlanan etkinlik soruları ve örnek etkinlik kâğıdı sosyal bilgiler dersinde öğretmenler tarafından, bilimsel çalışmalarda araştırmacılar tarafından kullanılabilir. İlerde yapılacak çalışmalarda sosyal bilgiler dersinde SCAMPER etkinliği gerçekleştirerek öğretmen ve öğrenci görüşleri alınabilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde SCAMPER tekniğinin yaratıcı düşünme becerisine olan etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Al Qudah, F. (2018). The effectiveness of using generate ideas (SCAMPER) strategy on improving ninth grade students' writing skills at Wadi El Sir Schools in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 9(25), 53-58.
- Altıparmak, T., ve Eryılmaz-Muştu, O. (2021). The effects of SCAMPER technique activities in the 8th grade simple machines unit on students' academic achievement, motivation and attitude towards science lessons. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 155-170. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.155>
- Alzayat, N. M. (2014). The development of creative thinking in preschool teachers: The effects of SCAMPER program. *Psycho-Educational Research Reviews*, 3(2), 84-90.
- Andreasen, N. C. (2013). *Yaratıcı beyin*. (K. Güney, Çev.). Arkadaş Yayınevi.
- Arıcı Doğan, D., Aslan, M., Özaksoy, N., Döğer, S. S., et al. (2023). SCAMPER tekniğiyle verilen çevre eğitimi sonrası 48-68 aylık çocukların geri dönüştürülebilir malzemelerden materyal üretimi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 20-33.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 395-407.
- Aydemir, F. (2023). Preschool teachers' perceptions about the scamper technique. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(22), 1268-1313.
- Aydın, İ., ve Çilci, N. (2020). SCAMPER yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniğinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazıları üzerindeki etkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 223-262.
- Baki, Y. (2024). SCAMPER tekniğinin yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14,1251-1270.
- Boonpracha, J. (2023). SCAMPER for creativity of students' creative idea creation in product design. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101282.
- Bozdemir, E., ve Önal, H. (2024). SCAMPER tekniği ile değerlendirilen çizgi filmlerin 60-72 ay çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 25-37. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1470150>
- Burke, M. E. (1994). Creativity circles in information management. *Librarian Career Development*, 2(2), 8-12.
- Ceran, O., Karaca, C., Eren, S. ve Karataş, S. (2015). SCAMPER tekniğinin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerine etkisi: Bir hikâyeyi yeniden yazma örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 386-400.
- Choi, S. Y. & Kim, M. J. (2014). Creative idea and an analysis of fashion design on Korean image through the SCAMPER technique. *Journal of the Korean Society of Costume*, 64(1), 1-17.
- Chulvi, V., Sonseca, A., Mulet, E., & Chakrabarti, A. (2012). Assessment of the relationships among design methods, design activities, and creativity. *Journal of Mechanical Design*, 134(11), 111004.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British journal of educational studies*, 51(2), 113-127.
- Çelik, E. A. (2015). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Dehham, S. H., Nayif Hasan, A. A., & Farj, I. I. (2020). Analysis of the Psychological Effect of SCAMPER Education Program and Creative Thinking among Primary Pupils. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 11(4).
- Demirel, Ö. (Ed). (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, N. (2005). *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık*, Demirel, Ö., (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler içinde. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Eberle, R. B. (1984). *Help! in solving problems creatively at home and school*. Carthage, IL: Good Apple, Inc.
- Eberle, R. B. (1996). *SCAMPER on: Games for imagination development*. Prufrock Press Inc.
- Eker, A., ve Sak, U. (2016). CREAT yarııcı tersine çevirme eyleminin sosyal geçerliliği. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6 (2), 71-87.
- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 124-145.
- Erdönmez, İ. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya eğitiminde SCAMPER tekniği ile STEAM uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erkaya, A. ve Yıldız Demirtaş, V. (2023). Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin oyun parkı tasarımları: SCAMPER örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1345-1373. DOI. 10.51460/baebd.1379782
- Fahmy, G. A., Qoura, A. A. S., & Hassan, S. R. (2017). Using SCAMPER-based activities in teaching story to enhance EFL primary stage pupils' speaking skills (an exploratory study). *Journal of research in curriculum instruction and educational technology*, 3(4), 11-33.
- Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity research journal*, 8(3), 231-247.
- Forster, N. (1995). *The analysis of company documentation*. C. Cassell & G. Symon, (Ed.), In *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*. London: Sage.
- Glenn, R. E. (1997). SCAMPER for student creativity. *The education digest*, 62(6), 67.
- Goria, S. (2017). *Methods and tools for creative competitive intelligence*. John Wiley & Sons.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- İslim, Ö. F. (2009). *Bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, S., ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing trustworthiness*, Beverly Hills.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4., 5., 6. ve 7. sınıflar). Talim Terbiye Kurulu, Ankara. Erişim Tarihi: 10.06.2024
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4., 5., 6. ve 7. Sınıf). Talim Terbiye Kurulu, Ankara. Erişim Tarihi: 10.06.2024
<https://tyymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Michalko, M. (2006) *Thinkertoys. A handbook of creative thinking techniques*. Berkeley, Ten Speed Press.
- Mohamed-Kamal Hijazi, M. (2016). Scamper technique to promote creative thinking and learning the compound attack in fencing. *Assiut Journal of Sport Science and Arts*, 316(3), 15-31.
- Öz, K., ve Türkel, A. (2023). Yaratıcı düşünme temelli lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1374-1389. DOI. 10.51460/baebd.1381381
- Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı düşünme eğitimi: SCAMPER örneği. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(1), 67-81.
- Potur, A. A., & Barkul, Ö. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *A/ Z ITU Journal of the Faculty of Architecture*, 6(02), 44-57.
- Radziszewski, E. (2017). SCAMPER and creative problem solving in political science: insights from classroom observation. *Journal of Political Science Education*, 13(3), 308-316.
- Ritter, S. M., & Mostert, N. (2017). Enhancement of creative thinking skills using a cognitive-based creativity training. *Journal of Cognitive enhancement*, 1, 243-253.
- Rose, L. H., & Lin, H. T. (1984). A meta-analysis of long-term creativity training programs. *The Journal of Creative Behavior*, 18(1), 11-22.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak Doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Serrat, O. (2017). The SCAMPER technique. *Knowledge solutions: tools, methods, and approaches to drive organizational performance*, 311-314.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative education*, 1(03), 166-169.
- Sirbiladze, K. (2017). Scamper technique for creative thinking. *Kyiv National University of Technologies and Design*, 37-40.

- Szpilko, D., Szydło, J., Glińska, E., Kobylńska, U., Rollnik-Sadowska, E. & Ryciuk, U. (2021). Theoretical and practical aspects of business activity. *Business planing*. Erişim Tarihi:10.06.2024 <https://pb.edu.pl/oficyna-wydawnicza/wp-content/uploads/sites/4/2022/01/Theoretical-and-practical-aspects-of-business-activity.pdf>
- Suh, S. (2019). Moda tasarımının geliştirilmesi için SCAMPER tekniklerinin uygulanmasına yönelik bir çalışma - SCAMPER sorularının geliştirilmesine odaklanarak. *Moda işletmeciliği dergisi*, 23 (3), 1-9.
- Şahin, E. (2023). *Sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanının SCAMPER tekniği ile işlenmesinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi ile öğrencilerin tekniğe ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Şenay, B. ve Kaptan, A. Y. (2021). Sanatsal yaratım sürecinde SCAMPER tekniğinin kullanılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1126-1149.
- Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22–28. doi:10.2307/3401073
- Wijayati, N., Sumarni, W., & Supanti, S. (2019). Improving student creative thinking skills through project-based learning. *KnE Social Sciences*, 408-421.
- Wu, T. T., & Wu, Y. T. (2020). Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100631.
- Toraman, S., & Altun, S. (2013). Application of the six thinking hats and scamper techniques on the 7th grade course unit Human and environment: An exemplary case study. *Mevlâna International Journal of Education*, 3(4), 166-185.
- Tsai, L. L. (2019). Using text-based worked example to enhance the creative thinking development. *International Journal of Creative Research and Studies*, 3(2), 1-12.
- Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği: SCAMPER konusunda veli görüşleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 485-494.
- Yasemin, B. (2024). SCAMPER tekniğinin yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 1251-1270.
- Yenilmez, K., ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford publications.
- Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yücel, A.G., Çiftçi, B., ve Durmaz, A. (2022). Yaratıcı düşünmenin sosyal bilgiler dersi öğretim programından çıkarılması: Yenilikçi düşünme yeterli mi? *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1),239-253.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ENERJİ VATANDAŞLIĞI KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI*

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS ON THE CONCEPT OF ENERGY CITIZENSHIP

Feyzullah EZER¹, Selda AKSÜT²

ÖZ: Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden 145 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “enerji vatandaşlığı.....benzer; çünkü.....” biçiminde yarım bırakılmış bir cümlenin yer aldığı form kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin 53 metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Geliştirilen bu metaforların “dönüşüm, sorumluluk, sürdürülebilirlik, bilinçli kullanma ve adil olma” kategorileri olmak üzere 5 kavramsal kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Farklı üniversitelerde ve bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışmaları yapılabilir.

Anahtar sözcükler: Enerji vatandaşlığı, metafor, öğretmen adayı, sosyal bilgiler

ABSTRACT: The aim of the study was to determine the perceptions of social studies teacher candidates regarding the concept of energy citizenship through metaphors. The research was conducted with the phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches. The study group of the research consists of 145 students who continue their education in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of Fırat University Faculty of Education, Social Studies Teaching program in the spring semester of the 2023-2024 academic year. As a data collection tool, “energy citizenship.....similar; because.....” a form containing an incomplete sentence of the form was used. Content analysis was used to analyze the data obtained in the study. As a result of the research, it was determined that social studies teacher candidates developed 53 metaphors regarding the concept of energy citizenship. It has been determined that these developed metaphors are grouped under 5 conceptual categories: “transformation, responsibility, sustainability, conscious use and fairness”. Metaphor studies can be conducted to determine the perceptions of prospective teachers studying at different universities and departments regarding the concept of energy citizenship.

Keywords: Energy citizenship, metaphor, pre-service teacher, social studies

Bu makaleye atf vermek için:

Ezer, F. ve Aksüt, S. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 320-332.

Cite this article as:

Ezer, F. & Aksüt, S. (2024). Metaphorical perceptions of pre-service social studies teachers on the concept of energy citizenship. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 320-332.

* Bu araştırma 2024 yılında 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Elazığ/Türkiye, e-mail: fezer@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5862-8541

² Dr., e-mail: selda.aksut@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6128-7867

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The idea that citizens will have a key role in the energy transition process has given rise to the concept of energy citizenship. Energy citizenship is defined as the public opinion and perspective that emphasizes awareness of responsibility, equality, justice, and the potential of collective energy actions regarding climate change (Devine-Wright, 2007, p.71-72). This citizenship shows the rights and responsibilities that individuals and communities have regarding energy use (Yalcinkaya, 2023, p.191). The basis of energy citizenship is the idea that citizens have rights and responsibilities in the energy transition and that the state prepares the necessary conditions for citizens to participate in this process (Özsahin, 2023, p.10-11).

The aim of the research is to determine the perceptions of social studies teacher candidates regarding the concept of energy citizenship through metaphors.

Method

This research was conducted with the phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches. The study group of the research consists of 145 students who continue their education in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in the Social Studies Teaching program of Firat University Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The study group was determined according to the easily accessible case sampling method, one of the purposeful sampling methods.

As a data collection tool, in order to determine the metaphors that social studies teacher candidates have towards the concept of energy citizenship, “energy citizenship is similar to.....; because.....” Participants were asked to write down the metaphors they had regarding the concept and the reasons for the analogy, by giving a form containing an incomplete sentence of the form. Content analysis was used to analyze the data obtained in the study. The findings obtained in line with the data in the research were interpreted and reported.

Findings

It was determined that social studies teacher candidates developed 53 metaphors regarding the concept of energy citizenship. It was determined that these developed metaphors were grouped under 5 conceptual categories. These categories were determined as “transformation”, “responsibility”, “sustainability”, “conscious use” and “fairness”.

It was determined that 36 participants developed 21 metaphors related to the transformation category of the concept of energy citizenship. In this category, where the participants developed the most metaphors, the concept of energy citizenship was associated with chameleon, earthquake, nature, natural disaster and recycling metaphors according to the frequency of repetition.

It was determined that 42 participants developed 16 metaphors regarding the concept of energy citizenship in the responsibility category. In the responsibility category, where the most participants participated in the metaphors developed, the concept of energy citizenship was associated with the metaphors of family, mother, teacher, relative, ant, police and student. It was observed that 26 participants developed 10 metaphors in the sustainability category regarding the concept of energy citizenship. In this category, the concept of energy citizenship is represented by water, forest, nature, tree and land metaphors according to the frequency of repetition. It was determined that 16 participants developed 6 metaphors in the conscious use category regarding the concept of energy citizenship. In this category, the concept of energy citizenship is associated with water, soil and oil metaphors. It was determined that 10 participants developed 6 metaphors related to the fairness category of the concept of energy citizenship. In this category, the concept of energy citizenship is associated with the metaphors of judge, prosecutor and scales according to the frequency of repetition.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was determined that social studies teacher candidates developed 53 metaphors regarding the concept of energy citizenship. It is seen that the participants developed the metaphors of “water, family, mother, nature, forest, teacher, tree, relative, chameleon and soil” regarding the concept of energy citizenship and these metaphors are the most frequently repeated metaphors.

It has been determined that the metaphors developed regarding the concept of energy citizenship are grouped under 5 conceptual categories: “transformation, responsibility, sustainability, conscious use and fairness”. It was determined that the most metaphors were in the transformation and responsibility

categories. In addition, it is seen that tree, nature, sun, climate, season and water metaphors are in two categories due to their different analogy aspects. This shows that prospective teachers evaluate the concept of energy citizenship from different perspectives.

Suggestions are given in line with the research results.

- A different perspective on the concept of energy citizenship can be developed by conducting similar studies with social studies teachers, who assume an important responsibility in the process of raising energy citizen individuals.
- Similar studies on the concept of energy citizenship can be carried out at different education levels.

GİRİŞ

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, insanlararası iletişim ve etkileşimdeki ilerlemeler, kalkınma politikalarındaki değişiklikler gibi etkenler hem bireyin yaşamını kolaylaştırmakta hem de bireyin hayatındaki zorlukları arttırmaktadır. Bu durum vatandaşlığın çerçevesini değiştirmiştir (Bulut, 2023, s.1). Bireylerin devletten beklentileri arttığı gibi devlette vatandaşlara yeni sorumluluklar yüklemiştir. Aynı zamanda vatandaşlığın kapsamı ulusal sınırları aşarak küresel sorunları fark eden, bu sorunları çözmeye çalışan, bilim ve teknolojiyle ilgili konularda bilinçli davranan, yönetimde söz hakkı daha fazla olan, aktif ve katılımcı vatandaşlar vurgulanmaktadır (Yiğit, 2019, s.11). Vatandaşlık, siyasi bir topluluğun üyesi olan, vatandaş rolünün doğası hakları, görevleri ve yetkileri olan (Roche, 1987, s.363), bireyin bir devlete hukuki bağla bağlı olduğu, bu bağın gereği hakları ve yükümlülükleri olan (Anbarlı Bozatay, 2010, s.169) bir kavramdır. Aslında vatandaşlık siyasi, hukuki, bireysel, sosyal, kültürel vb. gibi boyutları olan çok yönlü bir kavramdır (Yazıcı ve Seçgin, 2022, s.103). Dolayısıyla vatandaşlığın hukuksal, siyasal ve toplumsal içeriğe sahip, çok boyutlu bir süreci kapsayan bir kavram olduğu söylenebilir.

Günümüzde tüketimi sürekli artan ve gelecekte de sürekli artacak olan en önemli ihtiyaçlardan biri enerjidir (Kadioğlu ve Tellioglu, 1996, s.55). Çünkü enerji kaynakları neredeyse bütün ekonomik faaliyetlerin sağlanabilmesinde ön koşul haline gelmiştir (Ayhan, 2023, s.785). Dolayısıyla insanoğlunun hayatlarını sürdürebilmelerinde ve etkinliklerini yapabilmelerinde en temel gereksinimlerinden biri enerjidir. Son zamanlarda yaşanan iklim değişikliği, Covid-19 pandemi salgını, Rusya-Ukrayna savaşı ve bu savaştan sonra Avrupa'daki doğalgaz sorunu enerji ihtiyacını gündeme taşıdığı gibi ülkeler enerji kullanımı konusunda farklı alternatif yollar kullanmaya başlamış, bazı projeler ve düzenlemeler yapmışlardır. Enerji küresel ölçekte önemli bir konudur (Yalçinkaya, 2023, s.177). Enerji "*maddede var olan ve ısı, ışık biçiminde ortaya çıkan güç, erke*" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Ülkelerin her geçen gün enerjiye daha fazla ihtiyaç duyması, toplumlarda enerjinin bilinçli tüketilmesi ve enerjisini üreten aktif toplumların varlığı sonucunda enerji vatandaşlığı kavramı ortaya çıkmıştır (Yalçinkaya, 2023, s.177).

İklim krizleriyle ilgili enerji çözümleri ve bu çözümlerin uygulanması için takip edilen politikalar ve fosil yakıtları azaltmak için izlenen politikalar sonucunda ortaya çıkan ve vatandaşların katılımlarının yeni biçimlerini kapsayan enerji vatandaşlığı kavramsal olarak yeni bir kavramdır (Ringholm, 2022, s.1-2). Enerji vatandaşlığına ilişkin literatür oldukça sınırlı olmasına rağmen günden güne artmaktadır. Bu alanda yeni analizler ve incelemeler ortaya çıkmaktadır (Silvast ve Valkenburg, 2023, s.2). Vatandaşların enerjiye geçiş sürecinde kilit bir role sahip olacağı fikri enerji vatandaşlığı kavramını ortaya çıkarmıştır. Enerji vatandaşlığı iklim değişikliği konusunda sorumluluk bilinci, eşitlik, adalet, kolektif enerji eylemlerinin potansiyelini vurgulayan halk görüşü ve bakış açısı olarak tanımlanmaktadır (Devine-Wright, 2007, s.71-72). Bu vatandaşlık, birey ve toplulukların enerji kullanımı ile ilgili sahip oldukları hak ve sorumlulukları göstermektedir (Yalçinkaya, 2023, s.191). Enerji vatandaşlığının temelinde vatandaşların enerji geçişinde hak ve sorumlulukları olması ve vatandaşların bu sürece katılması için devletin gerekli koşulları hazırlaması fikri bulunmaktadır (Özşahin, 2023, s.10-11).

Enerji yoksulluğu olan toplulukların enerjinin adaletsiz dağılımıyla karşılaşmaları, enerji vatandaşlığını günümüzde daha önemli hale getirmiştir (Yalçinkaya, 2023, s.190). Bu adaletsiz dağılımdan etkilenen vatandaşların, enerji ihtiyaçlarının adeletli şekilde karşılanması konusunda önemli bir role sahip oldukları görülmektedir. Enerji vatandaşlığı, vatandaşların enerji dönüşümünde öncü olmaları için hem enerji yatırım ve tüketim kararları ile maddi olarak hem de enerji sistemini şekillendirebilecek sosyal ve siyasi olarak katılmaları gerekmektedir (DellaValle ve Veronika, 2022, s.2-15). Aktif enerji vatandaşlarının, enerji piyasasını değiştirmeyi amaç edindikleri, yeni bir üretim ve tüketim kültürü oluşturdukları, etik bir ekonomik ve finansal sistem oluşturmak için uğraştıkları ve toplumsal açıdan yeni bir enerji modelini işbirliği içinde oluşturdukları görülmektedir. Bu durumda ekonomik ve çevresel sürdürülebilirliği sağlamak için kişilerin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanılmıştır (Campos ve Marin-

González, 2020, s.12). Üreten enerji vatandaşları enerji sistemlerini yönetme ve karar verme sürecinde bulunan ve bilgiyi davranışa dönüştüren kişilerdir (Yalçınkaya, 2023, s.191).

Enerji ihtiyacının arttığı ve enerji tüketimi sonucunda çevre koşullarının olumsuz etkilendiği bir ortamda enerji kaynaklarının bilinçli seçilmesi ve tüketilmesi için nitelikli ve bilinçli bireylerden oluşan toplumlara ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda vatandaşlar enerji ile ilgili doğru seçimler yapabilmeye becerisine sahip olmaları yani vatandaşların enerji okuryazarlığı kazanmaları gerekmektedir (Ayhan, 2023, s.785). Enerji okuryazarlığı, enerji kaynaklarını bilinçli kullanma, enerji üretimi ve tüketimi konusunda bilgili olma, enerjinin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını anlama, enerji kaynaklarını kullanırken tasarruflu davranma, enerji kullanımının toplumsal, küresel ve çevresel etkilerini fark etme olarak tanımlanmaktadır (Fah vd., 2012, s.76). Enerji okuryazarlığı enerji kaynakları ve bu kaynakların kullanımıyla ilgili bilgiyi okuma-yazma, kullanma ve paylaşma olarak ifade edilmektedir (Özşahin, 2023, s.2). Enerji okuryazarı bir toplumda bireylerin enerji tüketimi ile ilgili karar verme sürecine katılma olasılığı daha yüksek olduğu gibi bireyler enerjiyle ilgili geniş içerik bilgisini sahip donanımlı bireylerdir (Fah vd., 2012, s.76). Enerji okuryazarı bireyler enerji üretimi, depolanması, aktarımı, tasarrufu, tüketimi ve enerji kaynaklarının kullanımı gibi temel bilgilere sahip bireylerdir. Enerji okuryazarlığı toplumda farkındalık oluşması ve enerjiyle ilgili yaşanan problemlere hazırlıklı olunması bakımından önemli yaşam becerileridir (Ayhan, 2023, s.785). Enerji okuryazarı bireylerin enerji vatandaşı bireyler gibi enerjiyle ilgili bilgili ve sorumluluk sahibi olmaları ve davranışa dönüştürmeleri gerekmektedir (Özşahin, 2023, s.12). Bu doğrultuda enerji okuryazarlığı becerilerine de sahip enerji vatandaşlarının yetiştirilebilmesi için eğitim önemli bir sorumluluk üstlenmektedir.

Günümüzde dünyada yaşanan siyasi, teknolojik, ekonomik ve kültürel değişiklikler özellikle küresel dünyada yaşanan zorluklar ve 21. yüzyılın değişen koşulları vatandaşlık ve vatandaşlık eğitiminin anlamını değiştirmiştir. Bu durum küresel sorunlara duyarlı bir vatandaş yetiştirme ve vatandaşlıkla ilgili yeni yaklaşımların tartışılma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Fakat vatandaşlık eğitiminin çerçevesi, ulusların ve devletlerin devamlılığını sağlama kaygısıyla oluşmaktadır (Bulut, 2023, s.6). Vatandaşlık eğitimi milli ve evrensel değerlere sahip, empati kuran, doğaya saygılı davranan, toplumun yararını düşünen, hak ve sorumluluklarının farkında olan, eşit, adil ve özgür bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kaya, 2022, s.44). Bu çerçevede ülkelerin öğretim programlarında yaptığı değişiklikler ve programlar aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve değerler yetiştirilmek istenen vatandaşların özelliklerini göstermektedir (Yiğit, 2019, s.11). Bireyin hayatıyla içiçe olan ve bütünleşen vatandaşlık kavramıyla ilgili vatandaşlık eğitimi veren ve öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konuda yetkin bireyler olmaları önemlidir.

Vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan önemli derslerden biri sosyal bilgiler dersi. *“Sosyal bilgiler, çocuğun hayatta var oluşunu sağlamak ve çocuğu hayata hazırlamak için Tarih, Coğrafya, Antropoloji, Sosyoloji, Arkeoloji, Siyaset vb. disiplinler ile özellikle Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ara disiplininin birleşmesi sonucunda oluşan toplu anlayışa göre tasarlanmış bir ilköğretim dersi.”* Bu dersin çocuğun yaşama hazırlanması ve çocuğa vatandaşlık bilincinin kazandırılması için vatandaşlıkla ilgili konuları içerisinde barındırdığı görülmektedir (Demir, 2016, s.2). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında vatandaşlık ile ilgili konulara doğrudan yer verilirken, bunun yanı sıra insanların yaşamında önemli bir yeri olan enerjiye, enerji kaynaklarının bilinçli kullanımına ve insanların enerjiye geçiş sürecinde önemli bir rolü olan enerji vatandaşlığı ile ilgili konulara yer verilmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin amaç ve içeriğinin enerji vatandaşı bireylerin yetiştirilmesinde etkili olduğu söylenir. Aslında sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde programın özel amaçları, öğrenme alanları, beceriler ve değerler gibi boyutlarında enerji vatandaşlığını kapsayan içeriğinin olduğunu görmek mümkündür. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları ve programda yer alan çevre okuryazarlığı becerisinin ve tasarruf değerinin içeriklerinin enerji vatandaşlığını destekleyecek niteliklere sahip olduğu ve enerji kaynaklarının bilinçli kullanımının amaçlandığı görülmektedir. Bunun yanında programdaki etkin vatandaşlık öğrenme alanına sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk doğrultusunda odaklanılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ise programın özel amaçlarının, vatandaşlık okuryazarlığı becerisinin ve tasarruf değerinin içeriklerinin enerji vatandaşlığı ile ilgili olduğu söylenebilir (MEB, 2024). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin enerji vatandaşları olabilmeleri için bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir rolü olduğu ortadadır. Ayrıca günümüz toplumlarında önemli bir yere sahip olan enerji vatandaşı bireylerin yetiştirilmesi için önemli bir sorumluluk üstlenen sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adayların öncelikle kendilerinin enerji vatandaşı bireyler olmaları gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde enerji vatandaşlığına yönelik farklı çalışmalar (Beauchampet ve Walsh, 2021; Biresselioğlu vd., 2022; Campos ve Marín-González, 2020; DellaValle ve Veronika, 2022; Hamann vd., 2023; Held vd., 2024; Lennon vd., 2020; Özşahin, 2023; Ringholm, 2022; Ryghaug vd., 2018; Silvast ve Valkenburg, 2023; Wahlund ve Palm, 2022) yapıldığı görülmektedir. Ancak alan yazında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin metaforik algılarının, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları hakkında bilgi edinilmesi adına önem taşımaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adayları ile çalışmanın yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların neler olduğu, metaforların benzetme yönlerinin nasıl açıklandığı ve metaforların hangi kategoriler altında toplandığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim günlük hayatımızda farkında olduğumuz fakat tam anlamıyla kavrayamadığımız ve derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguları araştıran nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.66). Bu araştırmalarda amaç insanların deneyimlerinden, duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak bir olgu ile ilgili görüşlerini tam anlamıyla ortaya çıkarmaktır (Polatcan ve Kılınç, 2018, s.392). Bu nedenle insanların olguya ilgili deneyimlerinin olması ve bu deneyimlerini açıkça belirtmesi gerekmektedir (Creswell, 2013/2021, s.152). Olgubilim araştırmalarında veri toplama sürecinde olguyu deneyimleyen kişilerle derinlemesine görüşmelerin yapılması önemlidir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.111; Patton, 2002/2018, s.104).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden 145 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 103 kadın, 42 erkek olmak üzere toplam 145 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların derinlemesine araştırılmasına ve belli özelliklere sahip kişilerle çalışmaya olanak tanıyan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013, s.90; Patton, 2002/2018, s.46). Bu örneklemede, ilgilenilen özellik ve süreçleri gösteren bir durum eleştirel bir bakış açısıyla dikkatlice seçilmektedir (Silverman, 2015/2018, s.86). Kolay ulaşılabılır durum örneklemede araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla araştırmacının kendisine yakın ve erişilmesi daha kolay olan katılımcıların seçildiği örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.121). Dolayısıyla araştırmacıların yakın çevresinde bulunan üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılmalarında gönüllülük esası dikkate alınmış ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin katılımcı onayı alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak katılımcıların enerji vatandaşlığı kavramına yönelik sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla “enerji vatandaşlığı.....benzer; çünkü.....” biçiminde yarım bırakılmış bir cümlenin yer aldığı form kullanılmıştır. Metaforun araştırma aracı olduğu çalışmalarda “gibi” kavramı özellikle metaforun konusu ile kaynağı arasındaki bağı net bir biçimde göstermek amacıyla tercih edilirken, “çünkü” kavramıyla da katılımcıların yazdıkları metaforların gerekçelerini belirtmeleri veya metaforları mantıksal dayanaklarla açıklamaları istenmektedir (Saban, 2008, s.464; 2009, s.285).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, geniş hacimli belgelerdeki kavramları, kelimeleri ve anlamları belirlemeye yönelik verileri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2002/2018, s.453). Bu analiz kategoriler oluşturma ve bir metindeki belirli unsurları oluşturulan kategorilerle ilişkili oldukları durumlar çerçevesinde sayısallaştırarak raporlama süreçlerini içermektedir (Silverman, 2015/2018, s.162). Bu analizde mesajlarda gözlenen ve betimlenen unsurlardan hareket edilerek yorum yapma amaçlanmaktadır (Bilgin, 2014, s.1-2).

Katılımcıların sahip oldukları metaforların analiz sürecinde “kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama” aşamaları takip edilerek bulgular

yorumlanmaktadır (Saban, 2009, s.285). Bu doğrultuda kodlama ve ayıklama aşamasında katılımcıların geliştirdikleri metaforlar incelenmiş ve herhangi bir metaforu içermeyen, geliştirilen metafora ilişkin herhangi bir gerekçe sunmayan ve boş bırakılan 15 form araştırmadan çıkarılmıştır. Örnek metafor imgesi derleme aşamasında elde edilen 53 adet geçerli metafor tekrar listelenmiş ve her bir metafor için katılımcı görüşlerinden bir tane örnek metafor imgesi seçilmiştir. Kategori geliştirme aşamasında katılımcıların geliştirdiği metaforlar ortak özellikleri açısından incelenmiş ve 5 farklı kategori oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında ulaşılan veriler detaylıca raporlanmış, araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı açıklanmış ve ulaşılan kavramsal kategoriler ile bu kategoriler altındaki metaforların belirtilen kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Nitel bir araştırmada “*toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması*” araştırma sonuçlarının geçerliğin sağlanması açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.282). Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak için veri analiz sürecinin nasıl gerçekleştiği ve kavramsal kategorilere nasıl ulaşıldığı açıklanmış ve bulgular kısmında ulaşılan metaforlara, kategorilere ve katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler uzman ve araştırmacı tarafından değerlendirilerek, ilk kodlama yapılmış ve bir hafta sonra veriler tekrar değerlendirilerek ikinci kodlama yapılmıştır. Bu doğrultuda kodlayıcıların kendi içinde ve kodlayıcılar arasında uyumu belirlemek için görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Araştırma güvenirliliği Miles ve Huberman’ın (1994/2016) formülüne göre hesaplanmıştır (s. 64). Kodlayıcılarının kendi içindeki uyumu uzman için % 92 ve araştırmacı için % 95 olarak belirlenmiş ve kodlayıcılar arası uyumu ise % 94 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kodlayıcıların kendi içindeki ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği % 90 olmalıdır (Miles ve Huberman, 1994/2016, s.64). Saban’a (2009) göre de araştırmada, uzman ve araştırmacı arasındaki uyumun % 90 ve üzerinde olması güvenirliliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (s. 288). Bu doğrultuda araştırmada kodlayıcıların kendi içindeki ve kodlayıcılar arasındaki uyumunun % 90 üzerinde olması güvenirliliğin sağlandığını kanıtlamaktadır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği için inandırıcılık, aktarılabirlik (transfer edilebilirlik), tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Erlandson vd., 1993; Lincoln ve Guba, 1985). Bu doğrultuda araştırmada geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için katılımcı teyidi, uzman incelemesi, amaçlı örnekleme, ayrıntılı betimleme, tutarlık incelemesi ve teyit incelemesi yapılmıştır. Araştırmada veriler doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu), (04/04/2024), (23542) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler çerçevesinde belirlenen kavramsal kategoriler, metaforlar, benzetme yönleri, metaforu en iyi temsil eden katılımcı görüşleri ve yorumlar sunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin 53 metafor geliştirdiği saptanmıştır. Geliştirilen bu metaforların 5 kavramsal kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler “dönüşüm”, “sorumluluk”, “sürdürülebilirlik”, “bilinçli kullanma” ve “adil olma” olarak tespit edilmiştir. Tekrar edilme sıklığına göre metaforlar ve frekanslar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Tekrar edilme sıklığına göre metaforlar ve frekanslar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Su	13	Güneş	2	Değirmen	1
Aile	9	İklim	2	Doktor	1
Anne	7	Kelebek	2	Dost	1
Doğa	7	Makine	2	Dünya	1
Orman	5	Mevsim	2	Erozyon	1
Öğretmen	5	Öğrenci	2	Fabrika	1
Ağaç	4	Salgın	2	Hayat	1

Tablo 1 devamı...

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Akraba	4	Savaş	2	Heyelan	1
Bukalemun	4	Savcı	2	İnternet	1
Toprak	4	Terazi	2	Kooperatif	1
Deprem	3	Anayasal haklar	1	Köy	1
Doğal afet	3	Araştırmacı	1	Kumbara	1
Geri dönüşüm	3	Arı	1	Mezura	1
Hâkim	3	Arkadaş	1	Okul	1
Karınca	3	Asker	1	Teknoloji	1
Petrol	3	Ateş	1	Yağmur	1
Polis	3	Banka	1	Zaman	1
Arazi	2	Bilim insanı	1		

Tablo 1 incelendiğinde enerji vatandaşlığı kavramı ile ilgili 130 katılımcının toplam 53 metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Su, aile, anne, doğa, orman, öğretmen, ağaç, akraba, bukalemun ve toprak metaforları en sık tekrarlanan metaforlardır.

Dönüşüm Kategorisi

Dönüşüm kategorisindeki metaforlar ve metaforların benzetme yönleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Dönüşüm kategorisi ve metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Bukalemun	4	Dönüşüm	
2	Deprem	3	Dönüştürme	
3	Doğa	3	Dönüşüm	
4	Doğal afet	3	Değişim ve dönüşüm	
5	Geri dönüşüm	3	Dönüşüm	
6	Kelebek	2	Dönüşüm	
7	Makine	2	Dönüşüm	
8	Salgın	2	Dönüşüm	
9	Savaş	2	Dönüştürme	
10	Ağaç	1	Dönüşüm	Dönüşüm
11	Ateş	1	Dönüştürme	
12	Değirmen	1	Dönüşüm	
13	Erozyon	1	Dönüştürme	
14	Fabrika	1	Dönüşüm	
15	Güneş	1	Dönüşüm	
16	Heyelan	1	Dönüştürme	
17	İklim	1	Dönüştürme	
18	Mevsim	1	Dönüşüm	
19	Teknoloji	1	Değişim	
20	Yağmur	1	Dönüştürme	

Tablo 2 devamı...

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
21	Zaman	1	Dönüşüm	

Tablo 2 değerlendirildiğinde 36 katılımcının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin dönüşüm kategorisi ile ilgili 21 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların en fazla metafor geliştirdikleri bu kategoride enerji vatandaşlığı kavramı tekrar edilme sıklığına göre bukalemun, deprem, doğa, doğal afet ve geri dönüşüm metaforlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kategori ile ilgili bazı metaforlar ve katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin “bukalemun” metaforunu geliştiren katılımcı dönüşüm yönüne dikkat çekerek düşüncesini **ÖA.5(E)** “*Bu vatandaşlıkta enerji dönüşümü önemli olduğu için bukalemununda rengi değiştirip dönüştüğü için bukalemuna benzettim.*” şeklinde belirtmiştir. Enerji vatandaşlığı kavramı ile ilgili “doğal afet” metaforunu üreten katılımcı benzetme yönünü **ÖA.42(K)** “*Enerji dönüşümünü ve değişimini destekleyen enerji vatandaşlığını doğal afetlere benzetiyorum. Aslında olumsuz bir benzetme ama doğal afetlerin de insan hayatı üzerinde büyük değişikliklere ve dönüşüme neden olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. “İklim” metaforunu kullanan katılımcı fikrini **ÖA.79(K)** “*...iklimler, enerji vatandaşları gibi yaşadıkları yerleri dönüştürür.*” cümlesiyle belirtmiştir. Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin olarak “mevsim” metaforunu geliştiren katılımcı **ÖA.90(K)** “*...enerji vatandaşların da mevsimler gibi dünya üzerinde büyük dönüşümlere neden olduğunu düşünüyorum.*” cümlesiyle benzetme gerekçesini açıklamıştır. “Teknoloji” metaforunu geliştiren katılımcı düşüncesini **ÖA.112(K)** “*Enerji vatandaşları sürekli gelişim ve değişim içinde olduğu için teknolojiye benzetiyorum çünkü teknolojide sürekli gelişim ve değişim içindedir.*” şeklinde belirterek enerji vatandaşlığının değişim yönünü vurgulamıştır. Enerji vatandaşlığı kavramını “yağmur”a benzeten katılımcı **ÖA.122(E)** “*Enerji vatandaşlarının enerji dönüşümünü destekleyen çevre dostu bireyler olduğunu düşündüğüm için bu vatandaşlığı yağmura benzetiyorum. Çünkü yağmurlarında çevreyi dönüştüren ve canlandıran doğa olayları olduğunu düşünüyorum.*” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Katılımcılar dönüşüm kategorisinde enerji vatandaşlığını bukalemun değişen ve dönüşen rengi, doğal afetlerin insan yaşamı üzerindeki etkisi ve dönüşümü, iklimlerin çevre üzerindeki dönüştürücü etkisi, mevsimlerin dünyadaki üzerindeki dönüşümleri, teknolojinin gelişen ve değişen özellikleri ve yağmurun çevreyi dönüştürme etkisi ile ilişkilendirmektedir.

Sorumluluk Kategorisi

Sorumluluk kategorisindeki metaforlar ve metaforların benzetme yönleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sorumluluk kategorisi ve metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Aile	9	Sorumlulukların farkında olma	
2	Anne	7	Sorumlulukların bilincinde olma	
3	Öğretmen	5	Sorumlulukların farkında olma	
4	Akraba	4	Sorumluluk alma	
5	Karınca	3	Sorumluluk	
6	Polis	3	Sorumluluk	
7	Öğrenci	2	Sorumluluk	
8	Araştırmacı	1	Sorumluluk üstlenme	Sorumluluk
9	Arı	1	Sorumluluk	
10	Arkadaş	1	Sorumlulukların farkında olma	
11	Asker	1	Sorumluluk alma	
12	Banka	1	Sorumluluk	
13	Bilim insanı	1	Sorumluluk	
14	Doktor	1	Sorumluluk alma	

Tablo 3 devamı...

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
15	Dost	1	Sorumluluk üstlenme	
16	Okul	1	Sorumluluk	

Tablo 3 incelendiğinde 42 katılımcının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin 16 metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Geliştirilen metaforlara en fazla katılımcının katıldığı sorumluluk kategorisinde enerji vatandaşlığı kavramı aile, anne, öğretmen, akraba, karınca, polis ve öğrenci metaforları ile ilişkilendirilmiştir. Bu kategori ile ilgili bazı metaforlar ve katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin olarak “aile” benzetmesini yapan katılımcı metaforun sorumlulukların farkında olma yönüne dikkat çekerek **ÖA.1(K)** “Enerjiye kayıtsız ve ilgisiz olmak yerine enerji kullanımı konusunda sorumluluklarının farkında olan enerji vatandaşlığını aileye benzediğini düşünüyorum. Çünkü aile üyeleri de sorumluluklarının farkındadır.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. “Anne” benzetmesini yapan katılımcı **ÖA.54(E)** “Enerji vatandaşları enerji yoksunluğu ve iklim değişikliği gibi olumsuz durumlar karşısında sorumluluklarının bilincinde olan bireyler oldukları için anneye benzettim. Çünkü anneler de her zaman sorumluluklarının bilincinde olan bireylerdir.” cümlesiyle benzetme gerekçesini ifade etmiştir. Katılımcı enerji vatandaşlığını “öğretmen”e benzetirken, düşüncesini ise **ÖA.106(K)** “Enerji vatandaşı bireyler nasıl ki enerji yoksunluğu ve iklim değişikliği konusunda sorumluluklarının farkındaysa, öğretmende sınıfa sorumluluklarının ve görevlerinin farkındadır. Bu yüzden enerji vatandaşlığı öğretmene benzetiyorum.” cümlesiyle ifade etmiştir. “Polis” metaforunu kullanan katılımcı görüşünü **ÖA.115(E)** “Polislerin nasıl ki yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları varsa enerji vatandaşlarının da gelecek nesiller için sorumlulukları vardır.” şeklinde açıklamıştır. “Arkadaş” metaforunu geliştiren katılımcı düşüncesini **ÖA.125(K)** “Enerji vatandaşları, enerji kullanımına ilgisiz kalmak yerine enerji kullanımı konusunda sorumluluklarının farkında olduğu için arkadaşına benzettim. Arkadaşlarda her konuda sorumluluklarının farkındadır.” şeklinde ifade ederek sorumlulukların farkında olma yönüne dikkat etmiştir. Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin katılımcıların yaptıkları benzetmelerle sorumluluk, sorumlulukların farkında olma, sorumlulukların bilincinde olma, sorumluluk alma ve üstlenme yönlerini vurguladığı belirlenmiştir.

Sürdürülebilirlik Kategorisi

Sürdürülebilirlik kategorisindeki metaforlar ve metaforların benzetme yönleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sürdürülebilirlik kategorisi ve metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Su	7	Sürdürülebilir olma	
2	Orman	5	Sürdürülebilir	
3	Doğa	4	Sürdürülebilirlik	
4	Ağaç	3	Sürdürülebilir	
5	Arazi	2	Sürdürülebilirlik	
6	Dünya	1	Sürdürülebilirlik	Sürdürülebilirlik
7	Güneş	1	Sürdürülebilir	
8	Hayat	1	Sürdürülebilir olma	
9	İklim	1	Sürdürülebilirlik	
10	Mevsim	1	Sürdürülebilirlik	

Tablo 4’e bakıldığında enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin sürdürülebilirlik kategorisinde 26 katılımcının 10 metafor geliştirdiği görülmüştür. Bu kategoride enerji vatandaşlığı kavramı tekrar edilme sıklığına göre su, orman, doğa, ağaç ve arazi metaforlarıyla temsil edilmektedir. Bu kategori ile ilgili bazı metaforlar ve katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin “su” metaforunu geliştiren katılımcı sürdürülebilir olma yönüne dikkat çekerek düşüncesini **ÖA.24(E)** “Enerji vatandaşları enerjinin sürdürülebilir olmasının toplumların ihtiyaçlarının karşılanması açısından önemli olduğunun bilincinde olan kişiler olduğu için suya benzettim. Suyun tek bir damlasının bile israf edilmeden kullanılması yani sürdürülebilir su kullanımı önemlidir.”

şeklinde belirtmiştir. “Orman” benzetmesini yapan katılımcı **ÖA.60(K)** “Sürdürülebilir bir dünya ve gelecek için sürdürülebilir enerji kullanımı önemli olduğu kadar bu konuda bilinci vatandaşlarının olması da önemlidir. Bu nedenle enerji vatandaşlığını bitki ve hayvan türlerini korunması ve varlığını sürdürmesi gereken ormana benzetiyorum.” şeklinde benzetme gerekçesini açıklamıştır. Katılımcı enerji vatandaşlığını “ağaç”a benzetirken, düşüncesini ise **ÖA.81(E)** “Sürdürülebilir bir enerji için enerji vatandaşı toplumların ve bireylerin olması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden enerji vatandaşlığını sürdürülebilir dünya için vazgeçilmez olan ağaçlara benzetiyorum.” cümlesiyle ifade etmiştir. Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin olarak geliştirilen başka bir metafor da “güneş”tir. Bu metaforu kullanan katılımcı benzetme yönünü **ÖA.110(K)** “Enerji vatandaşlığı sürdürülebilir bir dünya ve gelecek için nasıl ki önemliyse güneşte aynı şekilde önemlidir. Bu nedenle enerji vatandaşlığını güneşle ilişkilendirdim.” cümlesiyle açıklamıştır. “Hayat” benzetmesini yapan katılımcı metaforun özellikle sürdürülebilir olma yönüne vurgu yaparak **ÖA.120(K)** “Enerjinin sürdürülebilir olması özellikle toplumların ihtiyaçlarının karşılanması açısından oldukça önemli olduğu için ve enerji vatandaşlarının bu konudaki rolünü bildiğim için enerji vatandaşlığını bana sonsuzluğu ifade eden hayata benzetiyorum.” düşüncesini açıklamıştır. Katılımcılar bu metaforlarla enerji vatandaşlığının sürdürülebilir olma yönüne dikkat çekmişlerdir.

Bilinçli Kullanma Kategorisi

Bilinçli kullanma kategorisindeki metaforlar ve metaforların benzetme yönleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Bilinçli kullanma kategorisi ve metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Su	6	Bilinçli kullanma	Bilinçli kullanma
2	Toprak	4	Bilinçli kullanma	
3	Petrol	3	Bilinçli tüketim	
4	İnternet	1	Bilinçli olma	
5	Köy	1	Bilinçli kullanma	
6	Kumbara	1	Bilinçli olma	

Tablo 5 incelendiğinde 16 katılımcının enerji vatandaşlığı kavramı ile ilgili bilinçli kullanma kategorisinde 6 metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Bu kategoride enerji vatandaşlığı kavramı su, toprak ve petrol metaforları ile ilişkilendirilmiştir. Bu kategori ile ilgili bazı metaforlar ve katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin “su” metaforunu geliştiren katılımcı bilinçli kullanma yönüne dikkat çekerek düşüncesini **ÖA.41(K)** “Enerji vatandaşları enerjiyi bilinçli ve dikkatli bir şekilde kullandıkları için suya benzettim. Çünkü suyunda bilinçli ve dikkatli bir şekilde kullanılması gerekir.” şeklinde belirtmiştir. “Toprak” benzetmesini yapan katılımcı **ÖA.68(E)** “Toprakları nasıl ki bilinçli kullanmak gerekiyorsa enerji vatandaşlarının da enerjinin sonsuz olmadığı farkında olarak enerjiyi bilinçli kullanması gerektiği için enerji vatandaşlığını toprağa benzettim.” cümlesiyle benzetme gerekçesini ifade etmiştir. “Köy” metaforunu kullanan katılımcı fikrini **ÖA.129(K)** “Enerji vatandaşları enerjinin sonsuz olmadığı ve enerjinin bilinçli kullanılması gerektiğinin farkında olan bireylerdir. Bu yönüyle enerji vatandaşlığını köye benzetiyorum çünkü köydeki her şeyinde sonsuz olmadığı için bilinçli kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” cümlesiyle belirtmiştir.

Adil Olma Kategorisi

Adil olma kategorisindeki metaforlar ve metaforların benzetme yönleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Adil olma kategorisi ve metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Hâkim	3	Adil olma	Adil olma
2	Savcı	2	Adil olma	
3	Terazi	2	Adaletli	
4	Anayasal haklar	1	Adaletli	
5	Kooperatif	1	Adil olma	

Tablo 6 devamı...

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
6	Mezura	1	Adaletli	

Tablo 6’da 10 katılımcının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin adil olma kategorisi ile ilgili 6 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu kategoride enerji vatandaşlığı kavramı tekrar edilme sıklığına göre hâkim, savcı ve terazi metaforlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kategori ile ilgili bazı metaforlar ve katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin olarak “hâkim” benzetmesini yapan katılımcı metaforun adil olma yönüne dikkat çekerek **ÖA.38(K)** “*Adaletsiz enerji dağıtımının olduğu dünyamızda vatandaşların enerji ihtiyacının karşılanmasında adaletli olunması enerji vatandaşların sahip olmaları gereken önemli bir özellik olduğu için bence enerji vatandaşlığı adil olan hâkimlere benzer*” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. “Savcı” metaforunu kullanan katılımcı görüşünü **ÖA.73(K)** “*... savcılarda enerji vatandaşları gibi adil kişilerdir.*” şeklinde açıklamıştır. Katılımcı enerji vatandaşlığını “kooperatif”e benzetirken, düşüncesini ise **ÖA.100(E)** “*Enerji paylaşımındaki adaletsizliklerin giderilmesi ve herkesin eşit şekilde enerjiden yararlanması gerektiği için özellikle enerji vatandaşlarının adil olması gerektiğini düşünüyorum. Bu sebeple enerji vatandaşlığı kavramını adil olunması gereken kooperatiflere benzetiyorum.*” cümlesiyle ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin 53 metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Katılımcıların enerji vatandaşlığı kavramı ile ilgili “su, aile, anne, doğa, orman, öğretmen, ağaç, akraba, bukalemun ve toprak” metaforlarını geliştirdiği ve bu metaforların en sık tekrarlanan metaforlar olduğu görülmektedir. Bu metaforlar enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihninde bir çok metafor olduğunu göstermektedir. Özşahin’in (2023) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin enerji vatandaşlığı ile ilgili dünyada en çok kullanılan enerji türlerin neler olduğu ve enerji kaynaklarının neden kullanıldığı hakkında bilgili olduğu ve enerji tasarrufu konusunda yaratıcı fikirleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin geliştirilen metaforların “dönüşüm, sorumluluk, sürdürülebilirlik, bilinçli kullanma ve adil olma” kategorileri olmak üzere 5 kavramsal kategoride toplandığı tespit edilmiştir. En fazla metaforun dönüşüm ve sorumluluk kategorilerde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ağaç, doğa, güneş, iklim, mevsim ve su metaforların benzetme yönlerin farklı olmasından dolayı iki kategoride yer aldığı görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramını farklı açılardan değerlendirdiklerini göstermektedir.

Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin dönüşüm kategorisi katılımcıların en fazla metafor geliştirdiği ve tekrar edilme sıklığına göre en fazla bukalemun, depresyon, doğa, doğal afet ve geri dönüşüm metaforları ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların enerji vatandaşlığına ilişkin olumlu ve olumsuz metafor isimleri geliştirdiği görülmüştür.

Sorumluluk kategorisi ile ilgili geliştirilen metaforlarda en fazla frekans sayısının olduğu ve tekrar edilme sıklığına göre en fazla aile, anne, öğretmen, akraba, karınca, polis ve öğrenci metaforları ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların enerji vatandaşlığı kavramını sorumluluk, sorumlulukların farkında olma, sorumlulukların bilincinde olma, sorumluluk alma ve üstlenme açısından ele aldığı görülmektedir. Benzer şekilde Özşahin (2023) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin duyuşsal ve davranışsal açıdan enerji tasarrufuna yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve enerji vatandaşlığının sorumluluk sahibi olduğu belirlenmiştir. Yalçınkaya (2023) enerji vatandaşlığını birey ve toplulukların enerji kullanımı ile ilgili sahip olduğu hak ve sorumluluklar olarak ifade etmektedir.

Enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin sürdürülebilirlik kategorisi ile ilgili su, orman, doğa, ağaç, arazi, dünya, güneş, hayat, iklim ve mevsim metaforlarının geliştirildiği belirlenmiştir.

Bilinçli kullanma kategorisinde enerji vatandaşlığı kavramının su, toprak, petrol, internet, köy ve kumbara metaforları ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Ayhan (2023) enerji ihtiyacının arttığı ve enerji tüketimi sonucunda çevre koşullarının olumsuz etkilendiği bir ortamda enerji kaynaklarının bilinçli seçilmesi ve tüketilmesi için nitelikli ve bilinçli bireylerden oluşan toplumlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Enerji vatandaşlığı kavramına yönelik adil olma kategorisi ile ilişkilendirilen hâkim, savcı, terazi, anayasal haklar, kooperatif ve mezura metaforları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Devine-Wright (2007)

enerji vatandaşlığını iklim değişikliği konusunda sorumluluk bilinci, eşitlik, adalet, kolektif enerji eylemlerinin potansiyelini vurgulayan halk görüşü olarak tanımlamaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

- Farklı üniversitelerde ve bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışmaları yapılabilir.
- Enerji vatandaşı bireylerin yetiştirilmesi sürecinde önemli bir sorumluluk üstlenen sosyal bilgiler öğretmenleri ile benzer çalışmalar yapılarak enerji vatandaşlığı kavramına ilişkin farklı bakış açısı geliştirilebilir.
- Farklı öğretim kademelerinde enerji vatandaşlığı kavramı ile ilgili benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Anbarlı Bozatay, Ş. (2010). 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu'na göre Türk vatandaşlığının kazanılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 165-182.
- Ayhan, F. (2023). Coğrafya lisans öğrencilerinin enerji tasarrufu ve enerji okuryazarlık düzeylerine dair bir araştırma. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6(3), 784-793. <https://doi.org/10.33712/mana.1328770>
- Beauchamp, I. & Walsh, B. (2021). Energy citizenship in the Netherlands: The complexities of public engagement in a large-scale energy transition. *Energy Research & Social Science*, 76, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2021.102056>
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (3. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Biresselioglu, M. E., Demir, M. H., Solak, B. & Turan, U. (2022). Understanding the dynamics and conceptualization of environmental citizenship and energy citizenship: Evidence from the existing literature. *Frontiers in Energy Research*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fenrg.2022.1018035>
- Bulut, B. (2023). Vatandaşlık kavramının tarihsel temelleri ve değişen yapısı. B. Bulut (Ed.), *Yeni vatandaşlık yaklaşımları ve eğitimi* içinde (1. baskı, s. 1-18). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Campos, I. & Marín-González, E. (2020). People in transitions: Energy citizenship, prosumerism and social movements in Europe. *Energy Research & Social Science*, 69, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101718>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (6. baskı). S. B. Demir & M. Bütün (Çev. Eds.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eserin basım tarihi 2013)
- DellaValle, N. & Veronika, C. (2022). Empowering energy citizenship among the energy poor. *Energy Research & Social Science*, 89, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2022.102654>
- Demir, S. B. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi ve vatandaşlık bilgisi. S. B. Demir (Ed.), *Vatandaşlık bilgisi* içinde (1. baskı, s. 1-11). Anı Yayıncılık.
- Devine-Wright, P. (2007). Energy citizenship: Psychological aspects of evolution in sustainable energy technologies. In J. Murphy (Ed.), *Governing technology for sustainability* (pp. 63-88). Earthscan.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Fah, L. Y., Hoon, K. C., Munting, E. T. & Chong, C. A. (2012). Secondary school students' energy literacy: Effect of gender and school location. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 3(7), 75-86.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz* (5. baskı). Seçkin Yayın.
- Hamann, K. R. S., Bertel, M. P., Ryszawska, B., Lurger, B., Szymanski, P., Rozwadowska, M., Goedkoop, F., Jans, L., Perlaviciute, G., Masson, T., Fritsche, I., Favaro, T., Hofer, A., Eisenberger, I., Gutsch, C., Grosche, C., Held, J., Athenstaedt, U. & Corcoran, K. (2023). An interdisciplinary understanding of energy citizenship: Integrating psychological, legal, and economic perspectives on a citizen-centred sustainable energy transition. *Energy Research & Social Science*, 97, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2023.102959>
- Held, J., Hamann, K. R. S., Jans, L., Masson, T., Fritsche, I., Goedkoop, F., Perlaviciute, G., Athenstaedt, U., & Corcoran, K. (2024). Energy citizenship as people's perceived (collective) rights and responsibilities in a just and sustainable energy transition-scale development and validation. *Journal of Environmental Psychology*, 96, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2024.102310>

- Kadioğlu, S. & Telloğlu, Z. (1996, Kasım 12-14). *Enerji kaynaklarının kullanımı ve çevreye etkileri*. TMMOB 1. Enerji Sempozyumu, Ankara.
- Kaya, M. M. (2022). Türkiye’de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi. E. Dinç, İ. Dere & S. Üztemur (Eds.), *Vatandaşlık bilgisi ve eğitimi demokratik vatandaşlık eğitimi için yeni bir yaklaşım* içinde (1. baskı, s. 27-48). Pegem Akademi.
- Lennon, B., Dunphy, N., Gaffney, C., Revez, A., Mullally, G. & O’Conno, P. (2020). Citizen or onsumer? Reconsidering energy citizenship. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 22(2), 184-197. <https://doi.org/10.1080/1523908X.2019.1680277>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. baskı). S. Akbaba Altun & A. Ersoy, (Çev. Eds.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 1994)
- Özşahin, Ş. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin enerji vatandaşlığına ilişkin görüşleri ve enerji okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. baskı). M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Eds.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2002)
- Polatcan, M. & Kılınç, A. Ç. (2018). Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (1. baskı, s. 391-409). Pegem Akademi.
- Ringholm, T. (2022). Energy citizens-Conveyors of changing democratic institutions?. *Cities*, 126, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2022.103678>
- Roche, M. (1987). Citizenship, social theory, and social change. *Theory and Society*, 16(3), 363-399. <https://www.jstor.org/stable/657728>
- Ryghaug, M., Skjølsvold, T. M. & Heidenreich, S. (2018). Creating energy citizenship through material participation. *Social Studies of Science*, 48(2), 283-303. <https://doi.org/10.1177/0306312718770286>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Silvast, A. & Valkenburg, G. (2023). Energy citizenship: A critical perspective. *Energy Research & Social Science*, 98, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2023.102995>
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (1. baskı). E. Dinç (Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2015)
- TDK. (2024). Türkçe sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 08/07/2024)
- Wahlund, M. & Palm, J. (2022). The role of energy democracy and energy citizenship for participatory energy transitions: A comprehensive review. *Energy Research & Social Science*, 87, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2021.102482>
- Yalçınkaya, E. (2023). Enerji vatandaşlık ve eğitim. B. Bulut (Ed.), *Yeni vatandaşlık yaklaşımları ve eğitimi* içinde (1. baskı, s. 177-192). Pegem Akademi.
- Yazıcı, F. & Seçgin, F. (2022). Vatandaşlığın bireysel boyutu. E. Dinç, İ. Dere & S. Üztemur (Eds.), *Vatandaşlık bilgisi ve eğitimi demokratik vatandaşlık eğitimi için yeni bir yaklaşım* içinde (1. baskı, s. 103-118). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, Ö. (2019). Vatandaşlık: Felsefi, ideolojik ve tarihsel temelleri. C. Öztürk, Z. İbrahimioğlu & G. Yıldırım (Eds.), *Kurumsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* içinde (1. baskı, s. 11-34). Pegem Akademi.

SOSYAL BİLGİLER 5. SINIF DERS KİTABINDA YER ALAN GÖRSELLERİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE IMAGES IN THE SOCIAL STUDIES 5TH GRADE TEXTBOOK IN THE CONTEXT OF GENDER ROLES

Güven KEMERKAYA¹, Ali MEYDAN²

ÖZ: Okullar çocukların yaşadığı topluma uyum sağlaması ve toplumun kültürünü yaşantı yolu ile edindiği kurumlardır. Bireyler yaşamının ilk yıllarında ailesinden edindiği bilgi ve davranışları okulda pekiştirmektedir. Bireylerin okulda yeni bilgiler öğrenmesi ve bunu davranışa dönüştürmesi için etkin araçlardan biri de ders kitaplarıdır. Bireyler okulda toplum içindeki rollerini belirgin olarak kazanmaktadırlar. Toplumsal cinsiyet rolleri de bunlardan biridir. Okullarda toplumun bireylerden beklediği gerek toplumsal cinsiyet rolü gerekse diğer rollerin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin önemi oldukça fazladır. Dersin temel materyallerinden olan sosyal bilgiler ders kitabı bu bağlamda etkili araçlardandır. Bu çalışmanın amacı 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmi ve özel ortaokullarda ders kitabı olarak okutulması uygun görülen ve dağıtımı yapılan 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içeriğinde kullanılan görsellerin toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın kapsamını 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullarda kullanılmak üzere belirlenen 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerdiği görseller oluşturmaktadır. Çalışmada sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabında yer alan görseller toplumsal roller (anne, baba, abla, abi) ve mesleki roller açısından incelenmiştir. Çalışmanın verileri içerik analizi yolu ile çözümlenmiştir. Çalışma bulgularında toplumsal cinsiyet rollerinin eşit dağılım göstermediği, erkek cinsiyeti lehine görsel sayısının fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyetlere atfedilen rollerin toplumun ataerkil yapısına paralellik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Cinsiyet, Sosyal bilgiler öğretimi, toplumsal roller, toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal bilgiler ders kitapları

ABSTRACT: Schools are institutions where children adapt to the society they live in and acquire the culture of the society through experience. Individuals reinforce the knowledge and behaviors they acquire from their families in the early years of their lives at school. One of the effective tools for individuals to learn new information at school and transform this into behavior is textbooks. Individuals clearly gain their roles in society at school. Gender roles are one of them. The importance of the social studies course in acquiring both the gender role and other roles that society expects from individuals in schools is quite high. The social studies textbook, which is one of the basic materials of the course, is an effective tool in this context. The aim of this study is to examine the visuals used in the content of the 5th grade social studies textbook, which was approved and distributed by the Ministry of National Education to be taught as a textbook in official and private secondary schools in the 2023-2024 academic year, in terms of gender roles. Within the framework of this purpose, the document review method, one of the qualitative research methods, was used. The scope of this study consists of the visuals included in the 5th grade social studies textbook determined by the Ministry of National Education to be used in secondary schools in the 2023-2024 academic year. In the study, the visuals included in the 5th grade social studies textbook were examined in terms of social roles (mother, father, older sister, older brother) and professional roles. The data of the study were analyzed through content analysis. In the study findings, it was seen that gender roles were not distributed equally and the number of visuals in favor of the male gender was higher. In addition, it was found that the roles attributed to genders were parallel to the patriarchal structure of society.

Key words: Gender, Social studies teaching, social roles, gender roles, social studies textbook

Bu makaleye atf vermek için:

Kemerkaya, G. ve Meydan, A. (2024). Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 333-346.

Cite this article as:

Kemerkaya, G. ve Meydan, A. (2024). Investigation of the images in the social studies 5th grade textbook in the context of gender roles. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 333-346.

¹ Doktora Öğrencisi-Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Aksaray/Türkiye, e-mail: gkemerkaya2010@gmail.com., ORCID: 0000-0001-9837-3726

² Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., Nevşehir/Türkiye, e-mail: alimeydan01@gmail.com., ORCID: 0000-0002-1278-096X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be said that school is one of the most effective institutions after the family in helping individuals adapt to the society they live in and fulfill the roles offered to them by society. In order for the individual to socialize and exhibit behavior appropriate to his/her expected role, the educational process he/she will spend at school must be productive. In this context, course materials are expected to support this process. It is assumed that the visuals in the content of social studies textbooks are effective in helping the individual accept his role and become aware of his gender role. The gender tendencies of the visuals in social studies textbooks are important in understanding the gender role.

Today, gender role is a sociologically stereotyped usage rather than the concept of gender role. Therefore, gender roles can be defined as the attitudes and behaviors that a society associates with each gender. This definition connects the concept of gender to the sociocultural basis (Lindsey, 2020). Gender roles are shaped by societies' expectations from individuals and groups depending on their gender, and their gender-related value judgments and beliefs. Gender roles emerge from individuals' interactions with their environment. These interactions give clues as to which behavior will be appropriate for which gender (Blackstone, 2003).

The socialization process of individuals is completed when they distinguish between behaviors that the society deems acceptable and unacceptable and begin to behave in accordance with the needs and wishes of the society. Socialization regarding gender roles begins almost at birth. The way societies treat baby girls and boys, the games they play with them, and the way they love them differ according to gender (Wienclaw, 2011). Parents determine their children's clothes, colors, toys, and help with housework, taking into account the child's gender status. For this reason, gender roles are transferred to new generations as standard patterns as a cultural transfer from birth. In this context, although the concept of gender biologically represents male and female, some missions have been undertaken regarding gender as a social perception. Societies' attitudes, behaviors and perceptions towards gender perception bear the traces of that society's traditions, customs and culture. The way societies view individuals in terms of gender roles is reflected in their oral and written literature, arts, and professional perceptions.

Method

This study was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research methods. Document review; "It covers the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted to be investigated" (Yıldırım and Şimşek, 2016). The obtained documents were divided into systematic categories and examined by content analysis. Content analysis is a technique of making repeatable and valid inferences about the contexts in which they are used from texts or documents containing meaning. In content analysis, researchers can use works of art, photographs, maps, sounds, signs, symbols and even digital records as data (Krippendorff, 2019).

Findings

The 5th grade social studies textbook used in the research was examined on a unit basis in the context of gender roles, and gender-oriented roles were extracted in detail.

Sixteen (16) visuals were evaluated in the context of gender roles in the "We Are Part of a Whole" unit, which is the first unit of the 5th grade social studies textbook. Of these images, ten f (10) women, three f (3) men and three f (3) were represented with equal gender roles.

In the "Journey to the Past" unit, sixteen (16) visuals were evaluated in the context of gender roles. Of these images, ten f (6) women, seven f (7) men and three f (3) were represented with equal gender roles.

Eight f (8) visual evaluations were taken in the "Human and Environment" unit. It was observed that seven f (7) of these images were male figures and one f (1) was female.

"Science and Technology in Our Lives" twelve f (12) visuals were evaluated. Seven f (7) of these images represent the male gender role. It was observed that the number of images representing the female role was four f (4) and equal gender representation was one f (1).

"Economy and Human Life" twenty-five (25) visuals were evaluated. It was observed that among the units in the textbook, it was the unit that contained the most visuals regarding gender roles. It is seen that the male gender role in this unit is represented by a frequency value of fifteen f (15), and the female gender role is represented by a frequency value of ten f (10).

In the “I am Active and Responsible” unit, gender role is represented with a total of twelve f (12) visuals. These images include f (7) representing the female gender role and f (5) representing the male gender role. In the “This World is All of Us” unit, when the images were examined in the context of gender, thirteen f (13) images were evaluated. Four f (4) of these images represent the female gender role, and nine f (9) represent the male gender role.

Discussion and Conclusion

In this study, the visuals in the 5th grade social studies textbook were examined in the context of gender roles. In the study, 102 images, which were previously indexed by the researcher, were evaluated and these images were examined by four (4) field experts other than the researcher, and the obtained data were transferred to the findings.

According to the data obtained, it can be said that the stereotypical roles given to men and women in society are reflected in the book images. It has been observed that among the professional roles, teaching, handicraft workmanship and professional roles that require finesse are assigned to women, while police, police, security guard and professions that require strength and high difficulty are assigned to male gender roles.

GİRİŞ

Bireylerin yaşadıkları topluma adapte olmaları, toplum tarafından kendilerine sunulan rolleri yerine getirmeleri için aileden sonra en etkili kurumlardan birinin okul olduğu söylenebilir. Okulların bireyin sosyalleşmesi ve beklenen rolüne uygun davranış sergileyebilmesi için okulda geçireceği eğitim sürecinin verimli olması gerekmektedir. Bu bağlamda ders araç gereçlerini de bu süreci destekleyici nitelikte olması beklenir. Sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğinde yer alan görsellerin bireylerin toplum içinde edinmesi gerekli rollerini kabullenmesinde ve toplumsal cinsiyet rollerinin farkına varmasında etkili bir araç olabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görsellerin cinsiyet eğilimleri toplumsal cinsiyet rollünün kavratılmasında ve yerleşmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Günümüzde cinsiyet rolü kavramından ziyade toplumsal cinsiyet rolü sosyolojik olarak kalıplaşmış bir kullanım biçimidir. Bu nedenle cinsiyet rolleri bir toplumun her cinsiyet ile ilgili ilişkilendirdiği tutum ve davranış olarak tanımlanabilir. Bu tanım cinsiyet kavramını sosyokültürel zemine bağlamaktadır (Lindsey, 2020). Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumların cinsiyetlerine bağlı olarak bireylerden, gruplardan beklentileri, cinsiyete ilişkin değer yargıları, inançlarına göre şekillenmektedir. Cinsiyet rolleri, bireylerin çevreleri ile olan etkileşimlerden ortaya çıkmaktadır. Bu etkileşimler hangi cinsiyet için hangi davranışın uygun olacağı yönünde ipuçları vermektedir (Blackstone, 2003). Toplumda kadın ve erkek rollerinin benimsenmesi kalıplaşmış yargılardan beslenmektedir. Kadın ve erkeklere toplumca biçilen cinsiyet rollerine ilişkin duygu, tutum ve davranışlar bireyin yaşadığı toplumun beklentileri doğrultusunda belirlenir. Cinsiyet rollerinin içselleştirilmesi ve toplumun kabullerine uygun devam etmesi ailede başlayan ve okulda pekişen bir süreç olduğu söylenebilir (Karaboğa, 2020).

Bireylerin sosyalleşme süreci toplumun kabul edilebilir olarak gördüğü davranışlar ile kabul edilemez davranışlar arasında ayırım yapıp, toplumun ihtiyaç ve isteklerine uygun bir şekilde davranış sergilemeye başlaması ile tamamlanmış olur. Toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili sosyalleşme ise neredeyse doğum ile başlar. Toplumların kız ve erkek bebeklere davranışı, onlarla oynadığı oyunlar, sevmeye şekilleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir (Wienclaw, 2011). Toplumsal cinsiyet rollerinin sahnelendiği belirli alanların başında ailelerin gündelik yaşamları gelmektedir. Aile kurumu toplumsal cinsiyet rolünün edinildiği, tanımlandığı, farklılaştırıldığı uygulamalar ile doludur (Grieshaber, 1998). Aileler çocuklarının kıyafetlerini, kıyafetlerin renklerini, oyuncaklarını, ev işlerinde yapacakları yardımları çocuğun cinsiyet durumunu göz önüne alarak belirlemektedirler. Bu nedenle toplumsal cinsiyet rolleri doğumdan itibaren bir kültür aktarımı şeklinde yeni nesillere standart kalıplar olarak aktarılmaktadır. Bu bağlamda cinsiyet kavramı biyolojik olarak erkek ve dişiliği temsil etse de toplumsal algı olarak cinsiyete yönelik birtakım misyonlar yüklenmiştir. Toplumların cinsiyet algısına yönelik tutumları, davranışları, algıları o toplumun gelenek, görenek, kültür izlerini taşır. Toplumların bireye cinsiyet rolleri açısından bakması sözlü ve yazılı edebiyatlarına, sanatlarına, meslek algılarına yansımaktadır.

Bireylerin cinsiyet rollerini edinmesi üç temel psikolojik teori ile açıklanmaktadır. Bunlar psikodinamik teori, sosyal öğrenme teorisi ve bilişsel gelişim teorisi olarak sıralanmaktadır. Bu teorilerin tamamı erken çocukluk dönemine, yani yedi yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Psikodinamik teori

Sigmund Freud'un psikanalitik teorisine vurgu yapmaktadır. Bu teoriye göre çocuğun bilinçdışı dürtülerin yanında ebeveynlerle olan etkileşimlerinde kendi anatomisinin farkındalığına ve aynı cinsiyetten ebeveyni ile özdeşleşmesi sonucu cinsiyet kimliğinin farkına varır. İkinci olarak sosyal öğrenme teorisi ise cinsiyet kimliğinin bilinçsiz ve biyolojik temel yerine çocuğun çevresi ve öğrenme deneyimlerine vurgu yapmaktadır. Bu teori cinsiyet rolünün başkalarının davranışlarını gözleme ve model alma yolu ile öğrenildiğini ileri sürmektedir. Üçüncü olarak ise bilişsel-gelişimsel teori referans alınmaktadır. Bu teoriye göre çocuklar yaşam deneyimi edindikçe, olgunlaşır, zihinsel süreçleri düzenler ve cinsiyet rolünü elde eder (Wood, 2018).

Ders kitapları, öğretmenlerin planlamalarını yönlendiren, konuların somutlaştırılmasını sağlayan ve okulun beklediği bilgi ve normları içeren eğitim sürecinin önemli araçlarından biridir. Ders kitapları temel olarak, konuya özgü beceriler kazandırmak ve ayrıca örtük öğretim programının bir parçası olan toplumun dünya görüşüne, beklentilerine ve değerlerine aracılık etmeyi amaçlamaktadır. Örtük öğretim programı toplumun cinsiyet rolü beklentilerine, normlarına aracılık ettiği için kimlik oluşturma görevini de üstlenirler. Öğretim programlarının aktarılmasında önemli araçlardan bir olan ders kitapları hem sınıfta hem de toplumda ortaya çıkmış olan güç ilişkilerini dönüştürebilir (Kereszty, 2009).

Öğrencilerin cinsiyet rollerini öğrendikleri ilk yer model olarak aldıkları aile bireyleridir. Okul çağına geldikleri zaman ise bu model yerini akran gruplarına bıraktığı görülmektedir. Bireylerin toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirdikleri önemli kaynaklardan birinin de ders kitapları olduğu söylenebilir. Türkiye'de ders kitapları temel materyal olarak görülmektedir. Ders kitaplarının seçimi ve dağıtımı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Okullarda bu kadar önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının içeriği toplumsal rollerin öğretilmesinde etkin bir araç olarak kullanılabilir. Bu nedenle ders kitaplarının hazırlık aşamasında cinsiyet rolünün öğretilmesi ile ilgili içeriklerin düzenlenmesi önemli görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan içerikleri temsil eden görsellerin çocukların cinsiyet algılarını yönlendirdikleri düşünülmektedir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; (Sarıtaş ve Şahin, 2018; Özdemir ve Balcı Karabaoğa, 2019; Karabaoğa, 2020; Takaoğlu, 2021; Uzun ve Burakgazi, 2021; Kara, Aktaş ve Yaman, 2021; Sönmez ve Dikmenli, 2021; Duman ve Koçtürk, 2021; Subaşı, 2023; Akay Şahin ve Açıkalin, 2023) ders kitaplarında konu ile bağlantılı olarak verilen görsellerin kadın ve erkek toplumsal cinsiyet rolü üzerine çalışmalar yapmışlardır. Tüm bu çalışmalar bireylerin cinsiyet rollerini edinmelerinde ders kitaplarının önemli etkileri olduğu sonuçlarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarındaki görseller çocukların cinsiyet rollerini kazanmalarında etkili oldukları düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili çalışmaların yapıldığı ancak kitaplarda yer alan toplumsal cinsiyet rollerinin yansımaları ile ilgili duruma dikkat çekmenin, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumun etkin bir ferdi olması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmadan elde edilen bulgular yeni ders kitapları hazırlanırken toplumsal cinsiyet rollerinin kitaplara dengeli yansımalarına ışık tutabilir. Ayrıca literatüre sosyal bilgiler ders kitapları görsellerinin cinsiyet rolleri bağlamında detaylı incelemesinin sunulması akademik çalışmalara katkı sağlayabilir. Kitapların bu öneminden dolayı bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görsellerin incelenip toplumsal cinsiyet rollerine olumlu ya da olumsuz yansımalarının ortaya çıkarılması önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmi ve özel ortaokullarda ders kitabı olarak okutulması uygun görülen ve dağıtımı yapılan 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içeriğinde kullanılan görsellerin toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında sosyal bilgiler ders kitaplarının görsellerinde cinsiyet eşitsizliğinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın verileri ile sosyal bilgiler ders kitaplarının görsellerinin toplumsal cinsiyet rollerini yansıtmadığını ortaya koyması ile sürekli değişim ve gelişmeye açık olan sosyal bilgiler öğretim programının ve ders kitaplarının hazırlanması sürecinde kaynaklık teşkil etme potansiyeli açısından önemlidir.

Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet rollerini yansıtırma durumları nasıldır? Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Kadın ve erkeklere atfedilen meslek seçimleri nelerdir?
- Ders kitabında yer alan görseller toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesini nasıl yansıtmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi; “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen dokümanlar içerik analizi ile sistematik kategorilere ayrılmış ve incelenmiştir. İçerik analizi, metinlerden veya anlam içeren belge, bilgi ve dokümanlardan bunların kullanıldığı bağlamlar ile ilgili tekrar edilebilir ve geçerli çıkarım yapma tekniğidir. İçerik analizinde araştırmacılar tarafından sanat eserleri, fotoğraflar, haritalar, sesler, işaretler, semboller ve hatta sayısal kayıtlar veri olarak kullanılabilir (Krippendorff, 2019). Bu çalışmada ders kitabı görsellerinin içerdikleri anlamı yorumlama amacına ve belirlenen araştırma sorularına uygun bir yöntem olması nedeniyle nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada doküman incelemesini güçlendirmek için uzman katılımcılardan görüş alınmış ve bu sayede veri çeşitlenmesine gidilmiştir.

Çalışma Grubu/ Evren-Kapsam

Bu bölümde çalışmada incelenen ders kitabının özellikleri ile ders kitabının görsellerini toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendiren katılımcıların niteliğinden bahsetilmiştir.

Araştırma Materyali

Araştırmanın materyalini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından devlet ve özel ortaokullarda sosyal bilgiler ders kitabı olarak okutulması uygun görülen iki ders kitabından biri oluşturmaktadır. Araştırmada incelenmesi yapılan ders kitabının seçiminde araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı ilde okullarda ders kitabı olarak kullanılmasından dolayı kolay ulaşılabilir olması kistas olarak alınmıştır. Seçilen ders kitabı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında İncelenen 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

Kitabın Yazarı	Yayımlı Yılı	Kitabın Adı	Yayınevi
Seçil Buket Harut	2023	Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Ata Yayıncılık

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmacı tarafından ders kitabında yer alan görsellerin fihrisi yapılmış ve toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında incelenmesi istenen görseller ünite ve sayfa numaraları ile birlikte katılımcılara verilmiştir. Katılımcıların niteliği Tablo 2. ‘de çıkarılmıştır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde katılımcılar (K1, K2, K3 ve K4 olarak anılacaktır).

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Ders Kitabını Değerlendiren Katılımcılar

Uzmanlık Alanı	f
Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE)	2
Sosyal Bilgiler Eğitimi/ Grafiker	1
Görsel Sanatlar Öğretmeni /Eğitim Bilimleri Uzmanı	1
Toplam	4

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden olan doküman analizi yöntemi ile veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular ile ilgili yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman analizi, eş zamanlı veri toplama sürecinin ilerlemesi için bir sıçrama tahtası görevi görür (Leavy, 2020). Nitel araştırmalarda doküman incelemesi yapabilmek için içerik analizi uygulanır içerik analizi içerik iletişimini tamamlayan sistematik bir süreç olarak tanımlanır (Merriam, 2018). Niteliksel içerik analizinde, metinler, resimler, filmler ve diğer içerikler sistematik ve metodolojik olarak kontrol edilir. Nitel içerik analizinin merkezinde araştırma sorusu/soruları yer alır. İçerik analizi yalnızca görüneni değil aynı zamanda gizli içerikleri analiz etmesi bakımından da önemlidir (Kuckartz ve Rädiker (2023). Bu bağlamda araştırmada 5 sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görseller doküman olarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada belirlenen ders kitabında yer alan görseller içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmalarda kullanılan birçok veri toplama ve analiz yöntemleri içerik analizinin temeline dayanmaktadır. İçerik analizinin hammaddeyi genel olarak metinlerdir. İçerik analizi, metin mesajlarını, sosyal medya gönderilerini, blokları, ders kitaplarını, romanları, gazeteleri, elektronik postaları ve farklı birçok basılı kaynak kullanılarak yapılmaktadır (Marshall vd., 2022). İçerik analizi, temaları ortaya koymak için başvurulan tanımlayıcı bir stratejidir (Richards vd., 2024). İçerik analizi, farklı türde veri setini analiz edebilme yeteneğinin olması ve duyarlı yapısı ile kullanışlı bir nitel analiz yöntemidir (Kyngäs, 2020). Araştırmacı tarafından ders kitabında yer alan görsellerin fihristi yapılmış, görseller ünite ünite ayrılmış ve sayfa numaraları ile verilmiştir. Oluşturulan sistematik liste doğrultusunda araştırmacı dışında birbirinden bağımsız dört alan uzmanı tarafından görseller incelenmiştir ve değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda elde edilen verilerin yorumlanması yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır. Çalışmada incelenen görseller sistematik olarak fihristlenmiş ilgili görsellerin yer aldığı ünite, konu, sayfa numarası detaylı bir şekilde verilmiştir. Bu detay çerçevesinde alt problemlere uygun olarak bulgular verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Cinsiyete Atfedilen Rollere İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ünite bazlı incelenmiş olup toplumsal cinsiyet odaklı atfedilen roller ayrıntılı bir şekilde çıkarılmıştır. Sosyal bilgiler ders kitabının görselleri atfedilen cinsiyet rolleri bağlamında Tablo.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Dersi 5 Sınıf Ders Kitabı Görsellerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Dağılımı

Ünite Adı	Atfedilen Kadın Rolü (f)	Atfedilen Erkek Rolü (f)	Eşit Cinsiyet Rolü (f)	Toplam Cinsiyet Rolü (f)	
Bir Bütünün Parçasıyız	10	3	3	16	
Geçmişe Yolculuk	6	7	3	16	
İnsan ve Çevre	1	7	0	8	
Yaşamımızda Bilim ve Teknoloji	4	7	1	12	
Ekonomi ve İnsan Yaşamı	10	15	0	25	
Etkin ve Sorumluyum	7	5	0	12	
Bu Dünya Hepimizin	4	9	0	13	
	<i>f</i>	42	53	7	102

Tablo 3. ‘de görüldüğü gibi 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında atfedilen kadın cinsiyet rolü 42 adet, erkek cinsiyet rolünün ise 53 adet ve atfedilen eşit cinsiyet rolünün ise 7 olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen 102 görsel, katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Görsellerde Mesleklere İlişkin Bulgular

Kadın ve erkeklere atfedilen meslek seçimleri nelerdir? Alt problemine yönelik olarak 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görseller incelendiği zaman aşağıda çıkarılan bulgulara ulaşılmıştır.

“Bir Bütünün Parçasıyız” Ünitesinin Görsellerinin incelenmesinde elde edilen verilere göre kadın rolüne atfedilen on f (10) görselin olduğu görülmüştür. Kitabın onuncu sayfasında yer alan ünite kapak görselinin öğretmenlik mesleğini kadın cinsiyeti ile temsil ettiği ve yine 23. Sayfada yer alan görselde (Görsel 1.13). doktorluk meslek rolünün kadın cinsiyeti ile temsil edildiği görülmüştür.

“Yaşamımızda Bilim ve Teknoloji” Ünitesinde yer alan görseller incelendiğinde sayfa 105’de öğretmen rolünün kadın cinsiyeti ile temsil edildiği görülmektedir. (Görsel 4.18.) Ders kitabının farklı görsellerinde de öğretmen rolünün kadın cinsiyeti ile daha fazla temsil edildiği görülmektedir. K1, “*Kadın rolü öğretmenlik mesleği ile özdeşleştirilmiştir*” derken K4 ise bu görselle ilgili olarak, “*Kitabın genelinde öğretmen rolünde kadın figürü öne çıkıyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum meslek rollerinin cinsiyet eşitliği yönünden oranlamasının kitaba eşit yansıtılmadığını gösterebilir.

“Ekonomi ve insan” Ünitesinin Görsellerinde erkek cinsiyet rolünü temsil eden görsellerin, çoban, maden işçisi, fabrika işçisi, aşçı, usta, öğretmen, polis memuru, memur, tarım işçisi rollerinin yansıtıldığı görülmüştür. Bu üniteye yer alan kadın cinsiyet rolü görsellerinin de öğretmen, doktor, girişimci, yardım gönüllüsü, pilot gibi toplumda saygınlığı olan meslekleri yansıttığı görülmektedir

Ders kitabının sayfa 112 ve 114’de yer alan görsellerde erkek cinsiyet rolünün maden işçisi, çoban, fabrika işçisi meslekleriyle ve kadın cinsiyet rolünün turist ve araştırmacı olarak yansıtıldığı görülmektedir. Yine sayfa 116’da meslekler ile ilgili görsellerde (Görsel 5.18.) kadın erkek cinsiyet rolleri eşit verilmeye çalışılsa da erkek rollerinin fiziksel olarak zorluk derecesi yüksek meslek rolleri ile özdeşleştirildiği görülmektedir. Sayfa 116’da yer alan görsellerle ilgili olarak K2, “*Bu görselde kadın ve erkek yan yana dursalar da zor işler hep erkekler verilmiştir*” şeklinde bulgumuzu destekleyici ifade kullanmıştır.

K3 ise sayfa 116’da verilen görsellerle (Görsel 5.12.) ilgili olarak “*Buradaki görsellerde kalıplaşmış rollere göre meslekler sınıflandırılmıştır. Usta ve veteriner hekim rolündeki kişi erkektir.*” şeklinde ifade ederek kalıplaşmış cinsiyet rollerine dikkat çekmiştir.

Sayfa 117’de yer alan görsel (Görsel 5.15.) ile ilgili olarak K3, “*Buradaki görsellerde pilot ve kimyager olarak gösterilen kişiler kadındır. Burada geleneksel olarak hep erkeklerin görevi olduğu düşünülen mesleklerin artık kadınlar tarafından da icra edilebildiğini görmekteyiz.*” şeklinde ifade edilerek kalıplaşmış rollerin dışında pilot ve kimyager mesleklerinin kadın cinsiyet rolü ile temsil edilmesi dikkate çekici bir durum olarak ortaya konulmuştur.

Sayfa 126’da “Öğrendiklerimi uyguluyorum” bölümünde yer alan görsellerin zorluk derecesi yüksek işlerin erkekler tarafından yapıldığı kargo görevlisi fotoğrafı ile verilmiş ve alışveriş, teslim alma işlerinin kadınlar tarafından yapıldığı görülmektedir. K3 bu görsellerle ilgili olarak; “*B görselinde taşıma işinin erkeklerin yaptığını görmekteyiz. Ç görselinde ise müşteri rolünde bir kadını görmekteyiz. Burada genel olarak alışveriş işlerinin kadınların yaptığı algısı etkili olmuştur.*” şeklinde ifade edilmiştir.

“Etkin ve Sorumluyum” ünitesinin görsellerinin incelenmesi sonucunda, kitabın 147. sayfasında yer alan görselde (Görsel 6.8.) zabıta mesleğini erkek cinsiyet rolü temsil etmektedir. Bu görsel ile ilgili olarak K3; “*Buradaki görselde denetim yapan zabıta ekiplerinin tamamı erkektir. Bu görsele göre algı olarak güvenliği ve denetimi sağlamak görevi erkeğe verilmiştir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sayfa 149’deki görselde (Görsel 6.11.) öğretmen rolü kadın ve öğrenci velileri kadın olarak yansıtmaktadır. Bu görselle kadının anne rolüne, çocukların eğitimi ile ilgilenen sorumlu kişiye vurgu yapılmıştır. K3; “*Buradaki görselde bir anaokulu resmedilmiştir. Bütün veliler kadındır. Kadının geleneksel rolüne vurgu yapılmıştır. Çocuk bakımı ve eğitimi sadece kadınların görevi algısı etkili olmuştur.*” ifadeleri ile öğretmen meslek rolünün kadın cinsiyet rolü ile özdeşleştirildiği görülmektedir.

Sayfa 155’de şair, yazar görseli (Görsel 6. 21.) erkek cinsiyet rolü ile temsil edilmiştir. K2, “*Ozan, şair, yazar, bilim insanı meslekleri erkek cinsiyeti ağırlıklı olarak yansıtılmış durumda*” şeklinde ifade edilmiştir.

Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin mesleklere yönelik olarak kadın erkek toplumsal cinsiyet rollerinin eşit yansıtılmadığını, meslek rollerinin kadınlara yönelik olarak zorluk derecesi fiziksel

güç gerektirmeyen mesleklerin olduğu, erkek rolüne atfedilen mesleklerin ise daha fazla fiziksel güç gerektiren meslek görselleri tercih edildiği görülmüştür. Bu bulguların toplumda kalıplaşmış yargularla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Yansıtma Durumuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriğinde yer alan görseller toplumsal cinsiyet rollerini nasıl yansıtmaktadır? Alt problemine yönelik olarak sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabı incelendiği zaman aşağıda çıkartılan bulgulara ulaşılmıştır.

“Bir Bütünün Parçasıyız” ünitesinin görsellerinde üç f (3) görselin erkek rolünü temsil ettiği görülmüştür. Görsellerde savaş, siyaset, yönetim, aile reisi figürleri erkek görselleri ile temsil edilmiştir.

Sanat estetik, çevre duyarlılığı kavramlarının da kadın figürü ile temsil edildiği dikkat çekmektedir. Bu ünite görsellerin kadın cinsiyet rolü temsili açısından on f (10) değeri ile diğer ünitelere göre en yüksek olduğu görülmüştür.

Ders kitabının 11. Sayfasında yer alan Sakarya savaşı görselinde (Görsel 1.1.) erkek cinsiyet rolünü temsil eden panoramanın kurtuluş savaşında sadece erkeklerin savaştığı algısını yansıtabilir. Bu görselle ilgili K4, “Asker eşittir erkek düşüncesini pekiştirebilir” şeklinde ifade etmektedir.

Çalışmaya katkı sunan K2 sayfa 18’de yer alan görsel (Görsel 1. 7.) ile ilgili olarak “Okuldaki hak ve sorumluluklarımız” başlıklı görsele yorum olarak “*Subliminal olarak Sorumluluk kızlara ait mesajı var.*” şeklinde ifade etmiştir.

Yine sayfa 19’da yer alan izci grubu görseli (Görsel 1.8.) ile ilgili olarak K2, “*İzci kıyafetli erkekler sağı sollu dizilmiş kızları ortaya almışlar. Bu durum erkeklerin koruyucu figür olarak yansıtıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sayfa 19’da yer alan görsele (Görsel 1.9.) çevre duyarlılığını kadın cinsiyetinin temsil ettiği yorumuna K2’de çevre duyarlılığı ile ilgili araştırmacının görüşüne katıldığını belirtmiştir. Ayrıca bu görselle ilgili K4, “*Toplumda kadına yüklenen rol ile uyumlu*” şeklinde ifade ederek kitaptaki görsellerin toplumun bireylere biçtiği rol ile uyumlu yansıdığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan K3 sayfa 24’de yer alan çocuk işçi figürü (Görsel 1.16.) ile ilgili olarak; “*Burada bir kız çocuğunu çocuk işçi olarak çalıştığı görülüyor. Gelişmemiş ülkelerde toplumsal cinsiyet rolleri çok keskin bir şekilde belirlenmemiştir. Kadın ve erkeğin aynı görevleri üstlendiğini söyleyebiliriz.*” İfadelerini kullanmıştır. Toplumsal cinsiyet rollerinin toplumların gelişmişlik düzeylerine göre farklılık gösterebileceğine yönelik bir ifade olarak düşünülebilir. Konu ile ilgili görsel seçilirken de çocuk işçiliği kavramının kız cinsiyet rolü ile ifade edilmesi de düşünülmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine bu görselle ilgili K4, “*Geri kalmış bir ülke temsilinde çocuk işçinin kız olması kadının ezilmişliğini daha fazla vurguluyor.*” şeklinde ifade ederek geri kalmış toplularda kadın cinsiyet rolünün kitaba yansıtma şeklini ifade etmiştir.

Bu ünite yer alan görsellerde eğitim hakkı kavramlarının temsilini kadın görseli ile yapıldığı ve çocukların eğitim, tedavi gibi ihtiyaçlarını gideren kişinin anne rolü ile kadın cinsiyet rolü olduğu görülmüştür. Ders kitabının 26. Sayfasında yer alan kadın figürünün (Görsel 1.18.) yemek yapan, dağıtan ve çocuklarla ilgilenen rol üstlendiği görülmüştür.

Ders kitabının 28 sayfasında yer alan “Öğrendiklerimi uyguluyorum” bölümü görselleri ile ilgili olarak K3’ün görüşü görselde yer alan aile fotoğrafında baba figürünün masanın etkin kısmına oturarak aile reisi görüntüsü çizdiğini vurgulamıştır. K3; “*Burada erkeğin baba olarak evin reisi görevini üstlenerek toplumsal cinsiyet rolünde erkeğin lehine bir ayrışma görüyor*” şeklinde ifade etmiştir. Bu görselden yola çıkarak Türk toplumunun ataerkil yapısının kitabın görsel anlayışına yansıdığı söylenebilir. Ayrıca bu görselle ilgili olarak K4, “*Tek bir erkek ve birden fazla kadın figürü olması da kafa karıştırıcı olabilir. Çekirdek aile kavramına uygun görsel kullanılması daha doğru olabilirdi. Aile reisi kavramının vurgulanmadığı eşitlikçi bir görsel daha uygun olabilirdi*” şeklinde ifade ederek araştırma bulgusunu desteklemektedir.

“Geçmiş Yolculuk” ünitesinin görselleri incelendiğinde bu ünite yer alan kadın görsellerinde yer alan temsillerin sanat estetik, el işçiliği gibi simgelerle temsil edildiği görülmektedir. Bu ünite erkek figürünün savaş, kahraman, derviş, yönetici gibi ata erkil toplum eğilimini yansıtan görsellere yer verildiği görülmüştür.

Bu ünite görsellerinin erkek ağırlıklı olduğu ve yedi f (7) ile temsil edildiği, kadın figürünün altı f (6) görselde yansıdığı görülmüştür.

Rölyef kabartma şeklinde 36. Sayfada (Görsel 2.6.) verilen horoz figürünün erkek cinsiyet rolünü temsil ettiği düşünülebilir. Ancak bu görselle ilgili K4, “*Bu simgeler erkek cinsiyet rolünü çağrıştırmıyor bence. Ancak lider erkek olur düşüncesi oluşturabilir.*” şeklinde ifade ederek görselin güç, liderlik kavramları ile açıklanabileceği vurgusu yapılmıştır.

Sayfa 41’de (Görsel 2. 17.) yer alan tarihi takı ve süs eşyalarının kadın cinsiyet rolünü temsil ettiği düşünülmektedir. Ancak K4 bu görselle ilgili olarak, “*Bu görselde cinsiyet vurgulandığını düşünmüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sayfa 49’de yer alan görsellerde (Görsel 2.34.,2.35. ve 2.37.) sanat ve estetik gerektiren ince işçilik alanlarında kadın cinsiyet rolünün ön plana çıktığı görülmektedir. K3’de bu görüşü destekler nitelikte ifadeler kullanmıştır; “*İnce işçilik gerektiren geleneksel sanatlarımızın sadece kadınların icra ettiğini görüyoruz bu resimlerde.*” şeklinde ifade etmiştir. K4 ise bu görselle ilgili olarak, “*Figürlerden birisi erkek olabilirdi.*” şeklinde ifade ederek cinsiyet rolü eşitliğine vurgu yapmıştır.

Sayfa 50’de (Görsel 2.40.) yer alan kına gecesi görseli, düğün, kına törenlerinin ana aktörünün kadın olduğu vurgusunu ön plana çıkarttığı görülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte K2, “*Görselde kına gecesinin kadınlara ait algısı güçlü bir şekilde verilmiştir*” şeklinde ifade ederken yine K3’te görselle ilgili olarak, “*Buradaki görselde kına gecesinin sadece kadınlara özgü bir etkinlik olduğu gösteriliyor ve erkeğe yer verilmiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. K4 ise bu görselle ilgili olarak, “*Kına gecesi kadınların tarafından yapılan bir gelenek olduğundan uyumlu bence*” şeklinde ifade ederek görselin toplum yapımızla uyumlu olduğunu vurgulamıştır.

Sayfa 52’de (Görsel 2.41.) yer alan görselde asker uğurlama töreninde uğurlamayı yapanların içerisinde erkek cinsiyet rolünün ön planda olduğu, kadın (anne) rolünün daha geri planda izlediği görülmektedir. Bu görüşü destekleyici görüş sunan K2, “*Erkek savaşsın, kadın uğurlasın ve yas tutsun algısı*” şeklinde ifade etmiştir.

Sayfa 52’de (Görsel 2.42.) verilen halk ozanı görselinin kalıplaşmış yargı olan halk ozanı, ozan denince akla erkek figürünün geldiği görülmektedir K1, “*Görsele bakınca kadın ozan var mı diye düşündüm ancak aklıma kimse gelmedi*” ve K2, “*Burada erkek rolü bariz bir şekilde görülmektedir. Kadın örneği kitaplarda çoğaltılmalı*” şeklinde ifade ederek bulgumuzu desteklemektedir.

Geçmişe yolculuk ünitesinin 55. Sayfasında verilen “Öğrendiklerimi uyguluyorum” bölümünde yer alan “Çanakkale Şehitlik Abidesi” görselinde kadınlarımızın savaşlardaki rolü göz ardı edilmiştir. Bu görselde vatan savunmasını erkeklerin tek başlarına yaptığı algısı verilmektedir. Bu görsel ile ilgili olarak K2, “*Kadınların savaşlardaki rolü göz ardı edilmiş.*” şeklinde ifade etmiştir.

“İnsan ve Çevre” ünitesinin görsellerine toplumsal cinsiyet rolü bağlamında bakıldığında, bu üniteye yer alan erkek görsellerinin kurtarma görevlisi, fabrika işçisi, tarım işçisi gibi fiziksel güç gerektiren işlerin erkek figürü ile temsil edildiği görülmüştür. Tek görsel ile temsil edilen kadın figürünün de tarım işçisi rolünde olduğu görülmüştür.

Ders kitabının 67. Sayfasında (Görsel 3.15.) afet durumunda kurtarma ekibinin erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Arama, kurtarma gibi güç gerektiren işlerin erkekler tarafından yapılan bir iş olduğu algısı verilmiştir. K2, de bu görüşü destekler nitelikte “*Görselde kurtarma işinin sadece erkekler tarafından yapıldığı görülmektedir*” şeklinde ifade etmiştir ve K3’de aynı görsel ile ilgili olarak “*Buradaki görsel afet durumunda erkeklerin görev aldığını görmekteyiz.*” şeklinde ifade etmiştir. K4 ise bu görselle ilgili olarak, “*Afad ile ilgili kadınların da yer aldığı bir görsel seçilse daha iyi olabilirdi.*” şeklinde ifade ederek konu ile ilgili görselin toplumsal cinsiyet rolü eşitliğine uygun olmadığı vurgusu yapılmıştır.

Sayfa 75’de (Görsel 3. 36.) yer alan görselde fabrika işçisi rolünün erkeklere ve yine aynı sayfada tarım işçisi rolünün de kadın ve çocuklara verildiği görülmektedir. K2, bu görselle ilgili olarak görüşümüzü destekler nitelikte ifadeler kullanmıştır. Aynı görsellerle ilgili olarak K3 ise “*Görselde yine zor işlerde bir erkeğin çalıştığını görmekteyiz*” şeklinde ifade etmiştir. K4 ise bu görsellerle ilgili olarak, “*Farklı sektörlerde farklı cinsiyetlere yer verildiğinden uygun bence. Bir cinsiyet öne çıkmıyor.*” şeklinde ifade ederek bireylerin toplum içerisinde cinsiyetlerine göre farklı sektörlerde çalışabilecekleri vurgusunu yapmaktadır.

Ders kitabının 80. Sayfasında yer alan (Görsel 3,49.) deprem sonrası yapılan arama kurtarma çalışmalarında erkeklerin arama ve kurtarmada ön planda olduğu, yaşlı bir kadın görseli ile de bekleyen, üzülen, mağdur kavramının da kadına biçilen rol olduğu görülmektedir. K1, “*Kadınlar güç gerektiren işlerde geri planda kalabilir*” derken K3, “*Buradaki görsel büyük bir afet karşısında kadın ve erkeğin topyekûn bir şekilde çalışmalara katıldığını görmekteyiz.*” ifadelerini kullandığı ve görsel ile ilgili iki farklı bakış açısının olduğu görülmektedir.

Sayfa 81’de yer alan görselde (Görsel 3. 51.) kurtarma ekibinin erkek cinsiyet rolünü ön plana çıkardığı ve yine sayfa 83’de yer alan (Görsel 3.54.) halk ozanı figürünün yine erkek cinsiyet rolü ile temsil edildiği görülmektedir. K1, “*Kurtarma ekibi zor şartlarda çalıştığı için erkek işi.*” şeklinde ifade etmiştir. Sayfa 83’de yer alan görsele K2, “*Ozan kavramı erkek cinsiyeti ile özdeşleşmiş*” diye ifade etmiştir. 83. sayfada yer alan (Görsel 3.55.) ile ilgili olarak K4: “*Bazılarında kurtarma ekibinde kadınların yer aldığı görseller yer alsa daha iyi olurdu. Kurtarma ekibi erkeklerden oluşur gibi bir düşünceyi pekiştirebilir.*” ifadeleri ile ders kitabında öğrencilere verilmek istenen cinsiyet rolüne yönelik kalıplaşmış yargı oluşmasının yolunu açabileceği vurgusu yapılmıştır.

“Yaşamımızda Bilim ve Teknoloji” ünitesinin görselleri toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında değerlendirildiğinde; sayfa 90’da yer alan görselde ilk fotoğraf karesinde nasıl bir pasta yapılacağını düşünmek kadın cinsiyeti ile ve basketbol maçının sonucunu tahmin etmek erkek cinsiyet rolü ile özdeşleştirilmiş olduğu görülmektedir.

Sayfa 97’de “Öğrendiklerimi uyguluyorum” bölümünde yer alan görsellerde medya bağımlılığını erkek rolünün ve medyayı bilinçli kullanma rolünün kadın figürü ile temsil edilmiştir. Bu görsellerle ilgili farklı bir görsel yorumu yapan K2, “*97. Sayfada bilgisayar ekranına bakan kız çocuğunun gözlerinin erkek çocuk tarafından kapatılması, erkek cinsiyet rolünün baskın olduğu vurgulanmaktadır.*” şeklinde ifade edilmektedir.

Sayfa 98’de (Görsel 4.6.) yer alan görselde sanal âlemde işlenen suçların faillerinin erkek olduğu algısı verilmiştir. K3’de bu görselle ilgili olarak “*Buradaki görsel hacker denilen kişinin erkek rolünde olduğunu görüyoruz. Bu görsel bütün kaynaklarda erkek olarak gösterilmektedir.*” şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda sosyal medya üzerinde işlenen tüm suçların sanki erkekler tarafından işlendiğini, kadın cinsiyet rolünde olan sosyal medya kullanıcısının zarar veremeyeceği algısı oluşturulmuştur. K4 ise bu görselle ilgili olarak, “*Teknoloji ile erkekleri bağdaştırma konusunu olumsuz anlamda pekiştiriyor. Teknoloji konusunda kadın figürü de yer almalıydı.*” şeklinde ifade ederek K3 ve araştırma bulgusuna yakın vurgu yaptığı söylenebilir.

“Ekonomi ve insan” ünitesinin görsellerinin alt problem bakımından incelendiğinde; Erkek cinsiyet rolünü temsil eden görsellerin, çoban, maden işçisi, fabrika işçisi, aşçı, usta, öğretmen, polis memuru, memur, tarım işçisi rollerinin yansıtıldığı görülmüştür. Görsellerin eğiliminin Türk toplumunun genel erkek algısı ile örtüştüğü görülmektedir. Bu üniteye yer alan kadın cinsiyet rolü görsellerinin de öğretmen, doktor, girişimci, yardım gönüllüsü, pilot gibi toplumda saygınlığı olan meslekleri yansıttığı görülmektedir

Sayfa 127’da (Görsel 5.27.) yer alan görsel girişimci erkek cinsiyet rolüne karşılık 129’da yer alan girişimci kadın cinsiyet rolü ile görsel dağılımı dengelenmiş görünmektedir. Ancak sayfa 128’da (Görsel 5.28.) yer alan tarım işçilerinin erkek rolünü temsil ettiği görülmektedir. Sayfa 130’da yer alan görsel ile ilgili olarak K3, “*Buradaki görselde eski bir fotoğraf verilmiştir. Burada tarım işçilerin tamamının erkek olduğunu görüyoruz. Geçmişte de erkeklerin bu roller üstlendiğini görmekteyiz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sayfa 132’de yer alan çizgi karakterlerle oluşturulan görsellerin erkek cinsiyet rolünü ifade ettiği görülmektedir. Bu görsellerle ilgili olarak K2, “*Bu görseller çizgi karakter olduğu için herhangi bir cinsiyeti çağrıştırmıyor*” şeklinde ifade etmiştir. K1 ise bu görsellerle ilgili olarak; “*Öğrenciler bu görsele cinsiyet rolü açısından bakmayacaktır.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda görseller incelendiğinde görsellerde çizgi kadın ve erkek figürlerinin saç ve kafa yapısı çizimi ile farklılık gösterebileceği düşünülebilir.

“Etkin ve Sorumluyum” ünitesinin görselleri incelendiği zaman; Kadın figürünü temsil eden görsellerde cinsiyet rolü bağlamında, eğitim hakkı arayan, mağdur, anne, yardım görevlisi, öğretmen ve cephede şeklinde kavramları temsil etmektedir. Erkek cinsiyet rolü bağlamında görseller incelendiğinde, polis, zabıta, teknoloji gibi kavramları temsil niteliğinde olduğu görülmüştür.

Etkin ve Sorumluyum ünitesinde sayfa 143’da (Görsel 6.6.) Kızılay yardım görevlisini kadın cinsiyet rolü temsil etmektedir ve sayfa 150 de (Görsel 6.16.) eğitim hakkı ile ilgili görselde kadın cinsiyet rolü ön plana çıkartılmış. Hak edinme, mağduriyetten kurtulma, korunması gereken gibi algılar kadın cinsiyet rolü ile özdeşleştirilmektedir. Bu görsellerle ilgili K3; “*Burada oy kullanan bir kadın resmedilmiştir. Eski bir resim olan bu görselde kadının demokratik hayata katıldığı vurgulanmıştır. Erkekler arka planda görünürken kadın ön planda yer almaktadır.*” Bu görselle ilgili K1 ise “*Hak arayışı ile ilgili tüm konuların görsellerinde kadın figürünün kullanılması dikkat çekici.*” diye ifade etmiştir. K4 ise bu görsellerle ilgili olarak, “*Kitabın genelinde mağdur rolünde kadın figürü öne çıkıyor.*” şeklinde ifade ederek toplum yapısında yer alan kadının mağdur edilmesi, kadın haklarının yerine getirilmesi algısı görsellere yansıdığı söylenebilir.

“Bu Dünya Hepimizin” ünitesinin görselleri ile alt problem bağlamında incelendiğinde; Erkek cinsiyet rolünü temsil eden görsellerin, lider, yönetici, bilim insanı, kahraman, müzisyen gibi anlamlar ifade ettiği, kadın cinsiyet rolünü temsil eden görsellerin tanıtım görevlisi, bilim insanı gibi kavramlara yönelik olduğu görülmüştür.

Bu Dünya Hepimizin ünitesinde yer alan görsellerde eğitim alan, eğitimle ilgilenen kadın cinsiyet rolü görünmektedir. Bu görselle ilgili K3, “*Buradaki görsellerde eğitim gören bir kız ve eğitim veren bir kadın görülmektedir. Kadının eğitim hayatının bütün boyutlarında yer aldığını görüyoruz.*” .

5. sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin toplumda kalıplaşmış yargılara paralellik gösterdiği görülmektedir. Kadınlara biçilen rollerin daha çok sanat, incelik, zerafet gerektiren görsellerle temsil edildiği, erkek rollerinin ise güç gerektiren, zorluk derecesi yüksek, erkeğin fiziki yapısına uygun işleri temsil eden görseller olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İlkesinin Yansımalarına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesini nasıl yansıtmaktadır? Alt problemi ile ilgili bulguları elde etmek için sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabı ünite bazlı incelendiğinde aşağıda çıkarılan bulgulara ulaşılmıştır.

“Bir Bütünün Parçasıyız” ünitesinin görsellerinde değerlendirmeye alınan üç (3) görselde cinsiyet eşitliğini temsil etmektedir. Bu görsellerde topluluklardan oluşan kadın ve erkek figürleri dikkat çekmektedir. Kadın ve erkek cinsiyet rollerinin eşitliği ile ilgili ulaşılan görsellerinin büyük çoğunluğunun topluluk görselleri olduğu görülmektedir.

“Geçmişe Yolculuk” ünitesinin görselleri alt problem bağlamında incelendiğinde; Cinsiyet eşitliği rolünün üç f (3) görselle temsil edildiği, bu görsellerin ekip ve toplumu temsil eden görseller olduğu görülmüştür.

Ders kitabının 48. sayfasında yer alan (Görsel 2.31.) görsellerle ilgili olarak K3, “*Horon ve halay resminde kadının ve erkeğin birlikte oynadığı görülürken, zeybek resminde ise sadece erkeğin oynadığını görmekteyiz. Normalde kadınlar da Ege bölgesinde zeybek oyununu oynarken buradaki görselde yer verilmemiştir.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu görselde kadın erkek cinsiyet rolü eşitliği yansımaktadır. Fakat K3, Ege zeybeğinin sadece erkeklere has bir halk oyunu olmadığını buradaki görselde sadece onun yansıtıldığını söyleyerek erkek figürünün ön plana çıkartıldığı vurgusunu yapmıştır.

“Yaşamımızda Bilim ve Teknoloji” ünitesinin görsellerine alt problem bağlamında incelendiğinde; Üniteye yer alan erkek görsellerinin spor, bilim teknoloji ve bilim insanı kavramlarını simgelediği görülmüştür. Kadın cinsiyet rolünü temsil eden görsellerin, bilim insanı, öğretmen ve teknoloji duyarlılığı olan birey şeklinde yansıtıldığı görülmektedir. Eşit cinsiyet rolünün tek görsel ile temsil edildiği görselin de bir aile fotoğrafı olduğu görülmektedir.

Yaşamımızda Bilim ve Teknoloji ünitesinin kapak görselinde bilimsel çalışmayı kadın ve erkeğin birlikte yürüttüğü görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında yansımış bir görsel. Bu görselle ilgili olarak K3, “*Buradaki ünite girişi kapağında kadın ve erkeğin bilimsel bir çalışmayı birlikte yaptığını görmekteyiz.*” şeklinde ifade ederek toplumsal cinsiyet eşitliğine vurgu yapmıştır.

Sayfa 102,103’ de yer alan (Görsel 4.9., 4.11., 4.13. ve 4.15.) bilim insanı görsellerinin 4 tanesinin erkek 1 tanesinin kadın bilim insanına ait olması cinsiyet rolü eşitliğine aykırı olduğu görülmüştür. “Bilim adamı” kavramı yerine “Bilim insanı” kavramı kullanılmaya başlanmasına rağmen görsellerde bu durumun halen erkek rolünün baskın olduğu görülmektedir. Bu durum ile ilgili olarak K3, “*Bilim insanı olarak kitabın tamamında hem kadına hem erkeğe yer verilmiştir.*” şeklinde ve K4 ise, “*Kadın ve erkek bilim insanı figürlerinin bir arada kullanılması güzel olmuş*” ifade ederek kitabın bu konu ile ilgili cinsiyet rolünü yeterli düzeyde yansıdığı vurgusunu yapmışlardır. Ancak görsellerin oranlaması dikkat çekici olduğu söylenebilir.

“Bu Dünya Hepimizin” ünitesinin görselleri toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelendiğinde; sayfa 170-171’de yer alan görsellerde (Görsel 7.19., 7.20., 7.22., 7.23.) bilim insanı kavramının anlatan 4 görselden 3’ünü erkek cinsiyet rolü temsil etmektedir. Yine sayfa 174’de yer alan hikâye kahramanı görsellerini erkek cinsiyet rolü temsil etmektedir.

Bu bulgulara göre sosyal bilgiler ders kitabı görsellerinde erkek cinsiyet rolü lehine bir temsilin olduğu ve ders kitabında toplumsal cinsiyet rolü bağlamında cinsiyet eşitliğinin sağlanmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada sosyal bilgiler 5 sınıf ders kitabında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelemesi yapılmıştır. Yapılan çalışmada önceden araştırmacı tarafından fihristi çıkartılan 102 görsel değerlendirmeye alınmış ve bu görseller araştırmacı dışında dört (4) alan uzmanı tarafından incelenmiş elde edilen veriler bulgulara aktarılmıştır.

Elde edilen verilerde toplumda kadın ve erkeğe verilen kalıplaşmış rollerin kitap görsellerine yansıdığı söylenebilir. Meslek rollerinden öğretmenlik, el sanatı işçiliği ve incelik gerektiren meslek rollerinin kadına, polis, zabıta, güvenlik görevlisi ve güç gerektiren zorluk derecesi yüksek mesleklerin erkek cinsiyet rolüne yüklendiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen görseline bağlantılı olarak öğrenci velilerinin de kadın cinsiyet rolü ile temsil edilmesi çocukların eğitimi ile sadece annenin ilgilenebileceği algısını pekiştirdiği söylenebilir. Asan'ın (2010) yaptığı çalışmanın bulgularına göre öğretmenlik mesleğinin kadın cinsiyet rolü ile algılandığına ortaya koymuştur. Bu bulgu araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Sönmez ve Dikmenli (2021) çalışmalarında öğretmen ve öğrencilerin yer aldığı görselin yorumunda öğretmenin kadın olması cinsiyet açısından incelendiği zaman, toplumların yerleşik hayata geçtiği günden günümüze kadar kadınların çocuk ve ev işleri ile ilişkilendirilmesi ve kadınların tarihi süreç boyunca ev yaşamıyla uyumlu mesleklerle yansıtıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Sarıtaş ve Şahin, (2018), çalışmalarında mesleki roller teması, erkek alt teması incelendiğinde sokak satıcılarının (baloncu, simitçi), okul kantini işleticisi, polis, aşçı, çöpçü, şöför gibi mesleklerin erkek cinsiyet rolü ile özdeşleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmada kadın cinsiyet rolünün eğitim hakkı, mağdur, korunması gereken konumda yansıdığı görülmektedir. Fidan (2019)'ın çalışmasında sosyal bilgiler ders kitaplarında dikkat çekici bir diğer noktanın yaşlı, yardıma ihtiyacı olan ve aciz bireylerin sadece kadın görselleri ile ifade edildiği bulgusudur. Bu bulgu çalışmanın bulgusu ile birebir örtüşmektedir. Işık Demirhan (2021) "Çalışmasında incelediği ders kitabında verilen yardıma ihtiyacı olan yetişkin fotoğrafının ikisinin de kadın görseli olması düşündürücü" ifadelerini kullanmıştır. Bu bulgu çalışma bulguları ile örtüşmektedir.

Çalışmada kalıplaşmış rollerin aksine kimyager ve pilot rollerinin kadın cinsiyet rolü ile temsil edilmiş olması olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Fidan (2019)'ın yaptığı çalışmanın bulguları araştırmanın bulgusunun aksine bir sonuç ortaya koymuştur. Fidan (2019)'a göre; kadın ve erkek mesleklerinin birbirine zıt nitelikler taşıdığı, kadınların bilim, siyaset, teknoloji, askerlik vb alanlara ve erkeklerin öğretmenlik, dokümacılık, çocuk doktorluğu, beslenme alanların dışında tutulduğu görülmektedir. Ayrıca ders kitaplarında kadınlara atfedilen meslekler sınırlı ve toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun biçimde olduğu ortaya çıkartılmıştır. Kadınların savaş, milli seferberlik gibi durumları sadece olağanüstü hallerde üstlendiği vurgusu yapılmıştır. Bu bulgular genel anlamda araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders kitabında yer alan pilot ve kimyager meslek rolünün bu bulgunun aksine olduğu görülmektedir. Ders kitabının bazı bölümlerinde ortak çalışma yürüten kadın ve erkek görsellerinin toplumsal cinsiyet eşitliği anlamında olumlu olduğu söylenebilir. Ancak bu görsellerin sayısının artırılmasının kitaba katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Demirdöven (2020)'in "İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Algısı" başlıklı yüksek lisans tez çalışması bulgularında ev işlerinin görev paylaşılarak yapılması ve erkek çocuklarına da mutfaktaki iş bölümünde görev verilmesi olumlu örnek vurgusu yapılmıştır. Çalışma bulgusu ile örtüşen çocukların ev işlerinde görev alması toplumsal cinsiyet rollerinin yansımaları açısından olumlu olduğu söylenebilir.

Çalışma bulgularında teknoloji bağımlısı, korsan ve zararlı içerik üreticisinin tüm görsellerde erkek cinsiyet rolü ile temsil edildiği görülmüştür. Bu durum kadın cinsiyet rolünde olanlardan sanal alemde zarar gelmeyeceği algısını pekiştirmesi açısından olumsuz olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada çocukların eğitimi, sağlığı, bakımı ve yemek pişirme gibi rollerin kadın cinsiyet rolü ile temsil edilmesi kalıplaşmış kadın rolünün yansımaları olduğu söylenebilir. Benzer bir sonuca Kara, Aktaş, Yaman, (2021) yaptıkları çalışma ile ulaşılmıştır. Çalışmalarında ders kitaplarında geçen görsellerde çocuk bakımı, ev işleri gibi rollerin kadınlara verildiği bulgusunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuç araştırma bulgumuz ile örtüşmektedir.

Elde edilen verilerde tarım işçisi, fabrika işçisi, kurtarma görevlisi, kargo taşıma görevlisi gibi güç gerektiren işlerin kalıplaşmış yargı gereği kitap görseline yansıdığı düşünülmektedir. Sönmez & Dikmenli (2021)'nin yapmış oldukları çalışmada çocuk bahçe oyunlarını anlatan görselde halat çekme gibi kas gücü gerektiren oyunların erkek cinsiyeti ile eşleştirilmesi yargısına ulaşılmış, bu bulgu çalışmamız bulgusunda güç gerektiren eylemlerin erkek cinsiyet rollü ile özdeşleştirdiği bulgusuna paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgularda erkek cinsiyet rolünün ev reisi, yönetici, siyasetçi, bilim insanı, ozan, şair yazar, usta, tamirci gibi rollerde öne çıktığı görülmektedir. Ataerki toplum yapısının kitap görsellerine yansıdığı görülmektedir. Yorgancı (2008)'ya göre; kadınlara ev işleri ile uyumlu evcil roller verildiği bu role uygun

ev hanımlığı, öğretmenlik, hemşirelik meslekleriyle, erkeklerin ise yöneticilik, aile reisliği, siyasetçi gibi güç ve otoriteyi temsil eden meslekler ile özdeşleştirildiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Benzer bulgulara ulaşan Demirel (2010)'in "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı" adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler ders kitaplarında erkek cinsiyeti ve erilik yüceltilerek, otoritenin, gücün tek sahibi olduğu algısının ön plana çıktığı bulgusuna ulaşmış ve ayrıca kadın cinsiyetinin daha geri plana itildiği belirtilmiştir.

Çalışmada incelenen 102 görselin 53 tanesinin erkek 42 tanesinin kadın, 7 tanesinin ortak görsel olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabının görsellerinin erkek cinsiyet rolü bakımından baskın olduğu söylenebilir. Bu bulguya benzer olarak Karaboğa (2020)'ya göre; ders kitabında yer alan yetişkin kadın ve erkek figürünün temsil oranının erkeklerin lehine büyük farkın olduğu bulgusudur. Bu bulgu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Fidan (2019)'ın yapmış olduğu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan görsel ve metinlerin erkeklerin kadınlardan nicel olarak daha fazla kullanıldığı kadınların geri plana atıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Bu bağlamda çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

Sosyal Bilgiler dersi bireylerin sosyalleşmesi, iyi bir vatandaş olmasının yollarını gösteren hayat ile iç içe bir derstir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler dersinin önemi kat kat artmaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ya da hazırlatılan ders kitaplarında kitap hazırlama komisyonlarının daha hassas davranması gerekmektedir. Çalışma bulguları ışığında öneriler aşağıda çıkartılmıştır;

1-Ders kitabını oluşturan görseller toplumsal cinsiyet rollerini yansıtmada bağlamında eşit dağıtılabilir.

2- Görsellerde toplum ve yasalar tarafından suç kabul edilen örnekler (dolandırıcılık, sanal korsanlık, zararlı içerik üreticisi gibi) tek bir cinsiyet üzerinden değil, eşit cinsiyet ilkesine uygun verilebilir.

3- Bireylerin meslek rolleri anlatılırken kalıplaşmış meslek rollerini yansıtmaktan ziyade, mesleklerin her iki cinsiyet içinde yapılabilir olduğu vurgusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akay Şahin, M., & Açıkalin, M. (2023). Türkiye'deki Ortaöğretim Tarih ve Sosyal Bilimler Ders Kitaplarında Kadın Şahsiyetler. *Akdeniz Kadın Çalışmaları Ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 6(1), 92-122. <https://doi.org/10.33708/ktc.1250084> (Erişim Tarihi:10/07/2024)
- Asan, H.T. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000033 (Erişim Tarihi:12/02/2023)
- Blackstone A. M. (2003). Gender roles and society. In Miller J. R., Lerner R. M., Schiamberg L. B. (Eds.), *Human ecology: An encyclopedia of children, families, communities, and environments* (pp. 335–338). ABC-CLIO. (Erişim Tarihi:05/07/2024)
- Demirdöven, K. (2020), *İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet algısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Duman, A. E., & Koçtürk, N. (2021). Yerli Yapım Bir Çizgi Filmin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi: Pırıl. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(Toplum & Siyaset), 83-92. <https://doi.org/10.18506/anemon.819889> (Erişim Tarihi:15/05/2024)
- Fidan, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Grieshaber, S. (1998). Constructing the gendered infant. N. Yelland (Ed.). *Gender in early childhood* (1th.ed.). (s. 15-35). Routledge.
- Harut, S.B. (2023). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf*. Ata Yayıncılık.
- Işık Demirhan, E. (2021). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Öğretim Programı ve Ders Kitabı İnceleme (4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi). *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 69-82. <https://doi.org/10.47503/jirss.931329> (Erişim Tarihi:12/06/2023).
- Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *International Journal of Society Research*, 15(10), 4747–4881. <https://doi.org/10.26466/opus.686709> (Erişim Tarihi:12/06/2023).

- Kara, İ., Aktaş, V., & Yaman, T. (2021). Fransa Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında İncelenmesi: Ortaokul Tarih ve Coğrafya Dersi Örneği. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(1), 98-118. <https://doi.org/10.38015/sbyy.931674> (Erişim Tarihi:12/02/2023).
- Kereszty, O. (2009). Gender in textbooks. *Practice and Theory in Systems of Education*, 4(2), 1-7. https://www.academia.edu/download/56571057/Gender_In_Textbooks.pdf (Erişim Tarihi: 13/02/2023).
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An Introduction to its methodology*. (4th. ed.). SAGE Publications, Inc.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software*. (2th.ed.). SAGE Publications Ltd.
- Kyngäs, H. (2020). Qualitative research and content analysis. H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Eds.). *The Application of content analysis in nursing science research*. (s. 3-11). Springer.
- Leavy, P. (Ed.). (2020). *The Oxford handbook of qualitative research*. (2th.ed.). Oxford University Press.
- Lindsey, L. L., (2021). *Gender sociological perspectives*. (7th. ed.). Routledge.
- Marshall, C., Rossman, G.B. & Blanco, G. L. (2022). *Designing qualitative research* (7th.ed.). SAGE Publications, Inc.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, E., & Balcı Karaboğa, A. (2019). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.580405> (Erişim Tarihi:12/02/2023).
- Sönmez, K. & Dikmenli, Y. (2021). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1),434-458. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.732000> (Erişim Tarihi:12/02/2023).
- Sarıtaş, E. & Şahin, Ü. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 463-477. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/39596/351555> (Erişim Tarihi:12/02/2023).
- Subaşı, Y. (2023). Türkiye ve İran 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(12), 1303-1317. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1351855> (Erişim Tarihi:09/07/2024).
- Richards, K.A., Hemphill, M.A.& Wright, P. M. (2024). *Qualitative research and evaluation in physical education and sport pedagogy*. World Headquarters Jones & Bartlett Learning
- Takaoğlu, Z. B. (2021). Fizik ders kitaplarında yer alan resimlerin toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Selcuk University Journal of Faculty of Letters*, (46), 355–378. <https://doi.org/10.21497/sefad.1032008> (Erişim Tarihi:12/02/2023).
- Uzun, Y. A. & Burakgazi, S. G. (2021). Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Turkish Educational Sciences*, 19(2), 1277–1298. <https://doi.org/10.37217/tebd.909152> (Erişim Tarihi:12/02/2023).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yorgancı, F. (2008). *İlköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin inşası*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Wienclaw, R. U. (2011). Gender roles. Salem Press (Eds.), *Sociology reference guide: Gender roles & equality* (1th.ed.). Salem Press.
- Wood, G. W. (2018). *The Psychology of gender*.(1th.ed.). Routledge.

FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ SİSTEM DÜŞÜNCESİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ANALYZING SCIENCE CURRICULUM AND SOCIAL SCIENCE CURRICULUM IN TERMS OF SYSTEM THINKING

Semanur Akyıldız¹, Ayşe Aytar²

ÖZ: Sistem düşüncesi, olayları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek ve eleştirel düşünmeye katkı sağlaması açısından önemlidir. Toplumun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda insanların bilgi üretme, problem çözüme, girişimcilik gibi farklı becerilere sahip olması yönünde değişen rolleri, öğretim programlarına da yansımıştır. Buradan hareketle disiplinler arası bir yaklaşımla değerler, beceriler ve yetkinlikler ile bütüncül bir bakış açısı çerçevesinde güncellenen öğretim programlarının aynı özelliklerin gelişmesine destek sağlayan sistem düşüncesi açısından incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma, disiplinler arası içeriğinden ötürü Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBDÖP) ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (SBDÖP) sistem düşüncesi açısından analiz edilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Bu doğrultuda her iki öğretim programı doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. FBDÖP ve SBDÖP’de yer alan kazanımlar Ben-Zvi Assaraf ve Orion (2005) tarafından geliştirilen ve sekiz beceri düzeyinden oluşan “Sistem Düşüncesi Hiyerarşik (SDH)” modeline göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, SDH modelinde yer alan beceriler, FBDÖP’de tüm sınıf düzeylerinde toplam 102 kazanımda, SBDÖP’de ise 23 kazanımda yer almaktadır. Her iki programdaki kazanımların da SDH modelinin çoğunlukla alt basamaklarındaki becerileri içerdiği belirlenmiştir. Öğretim programlarında, SDH modelinin üst basamaklarındaki becerilere ilişkin daha fazla kazanımlara yer verilmesi önerilebilir. Bu çalışma, ders kitapları içerikleri ve sınıfta yapılacak etkinlikler dikkate alınarak genişletilebilir.

Anahtar sözcükler: Sistem Düşüncesi, Öğretim Programı, Fen, Sosyal

ABSTRACT: System thinking is a valuable approach for evaluating events from a comprehensive standpoint and fostering critical thinking. In accordance with the requirements and expectations of society, the evolving roles of individuals in terms of their abilities, including knowledge production, problem-solving, and entrepreneurship, are reflected in the curricula. From this perspective, it is deemed essential to examine the curricula, which are updated within the framework of a holistic perspective that encompasses values, skills and competencies, and is approached interdisciplinary, in terms of system thinking that supports the development of the aforementioned characteristics. The present study was designed to analyze the Science Curriculum (SC) and the Social Studies Curriculum (SSC) in terms of systems thinking, given the interdisciplinary nature of their content. In order to gain insight into this matter, both curricula were subjected to a document analysis. The acquisitions in the SC and SSC were analysed in accordance with the 'Systems Thinking Hierarchical (STH)' model, as developed by Ben-Zvi, Assaraf and Orion (2005), which comprises eight skill levels. The findings indicate that the skills delineated in the STH model are incorporated into a total of 102 objectives across all grade levels in the SC and 23 objectives in the SSC. It was determined that the objectives in both programmes predominantly encompassed the skills delineated in the initial steps of the STH model. It may be advisable to incorporate a greater number of objectives pertaining to the skills delineated in the advanced levels of the STH model within the curricula. This study could be further expanded by considering the contents of textbooks and the activities to be conducted within the classroom setting.

Keywords: System Thinking, Curriculum, Science, Social

Bu makaleye atf vermek için:

Akyıldız, S., & Aytar, A. (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı ile sosyal bilgiler dersi öğretim programının sistem düşüncesi açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 347-363.

Cite this article as:

Akyıldız, S., & Aytar, A. (2024). Analyzing science curriculum and social science curriculum in terms of system thinking. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 347-363.

*Bu çalışma 20-22 Mayıs 2024 tarihleri arasında Edirne’de gerçekleşen 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Yüksek lisans, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize/Türkiye, e-mail:semanur_akyildiz22@erdogan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2937-1660>

¹ Dr. Öğr. ÜYESİ, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize/Türkiye, e-mail: ayse.aytar@erdogan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3351-9082>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, many problems such as global warming, climate crisis, water scarcity, loss of biodiversity, hunger and poverty are dynamic and interdisciplinary problems that involve different subsystems when considered in terms of causes, consequences and solutions. Assessing these problems from a sustainable and holistic perspective shows the need to change thinking structures (UNESCO, 2020). Systems thinking (ST), which is a way of thinking that goes beyond cause-and-effect thinking, can be used as a tool at this point.

ST skills are considered important in terms of contributing to students' understanding of social and cultural problems, creating sustainable solutions and thinking critically (York & Orgill, 2020). ST enables individuals to develop high-level thinking skills, including abstract concepts such as critical, reflective and analytical thinking (Bozkurt & Bozkurt, 2024). The period of development of these skills corresponds to the abstract operations period, which is the 5th, 6th, 7th and 8th years of primary education (Piaget, 1948). Some studies have shown that abstract thinking skills do not develop in every adult individual (Başaran & Özçelik, 2021; Strahan, 1983). Turkey's average in abstract thinking is below the average of OECD countries (PISA Report, 2022). The economic, political and social development of societies where abstract thinking is not developed is limited and it becomes difficult for them to find solutions to inflation, unemployment and problems they face in these areas (Boyras, 2015; Türkkahraman & Tutar, 2009).

ST education in schools allows students to see that the activities they do in their daily lives are already interconnected systems, and that each of them affects the world (Cavana & Forgie, 2018). When ST education is included in curricula, the building of a sustainable future can begin (Cavana & Forgie, 2018). Integrating a sustainability perspective into curricula is considered an important step in developing students' ST skills (Hofman Bergholm, 2018). In this way, the effectiveness and efficiency of the teaching process can be increased by enabling students to learn, reinforce and review information simultaneously (Fazey et al. 2020).

The current study considered it necessary to examine the Science Curriculum (SC) 2018 and the Social Studies Curriculum (SSC) 2018 in terms of ST as they are interdisciplinary in terms of content, objectives, topics and outcomes and require a holistic perspective within the framework of values, skills and competencies. The current study was conducted to examine the Science Curriculum (2018) and Social Studies Curriculum (2018) in terms of systems thinking.

Method

In this study, document analysis method was used because the 2018 SC and SSC were examined in terms of ST. Document analysis is based on analyzing written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Analysing the Data

SC (2018) and SSC (2018) were examined according to the hierarchical model of ST developed by Ben-Zvi Assaraf and Orion (2005).

Findings

SC (2018) covers 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade levels. In this context, there are a total of 305 objectives in the curriculum. When 305 objectives are analysed in terms of ST skills, it is seen that 102 (33.3%) objectives include system thinking skills. .

SSC (2018) covers 4th, 5th, 6th and 7th grade levels. Considering all grade levels, there are 131 objectives in total. When 131 objectives are analysed in terms of ST skills, it is seen that 23 (17.5%) objectives include ST skills.

When the subject areas in SC were analysed according to system thinking skills, it was found that the highest number of ST skills was in the subject area of Living Things and Life with 43 objectives.

When the subject areas in SSC are analysed according to ST skills, it is seen that the learning area that includes the most ST skills with seven acquisitions is the 'Production, Distribution and Consumption' learning area.

Discussion and Conclusion

The reason why system thinking skills are included more in SC than in SSC. This is explained by the overlapping of the nature of systems thinking and skills with higher level thinking skills such as solving complex problems, analytical thinking, critical thinking and scientific process skills, life skills, engineering and design skills.

In the SC, most of the ST skills are included in the subject area of 'Living things and life'. At the 6th grade level, the reason for this situation can be seen in the fact that the unit of systems in our body emphasises the interrelationships of the subsystems that make up a body system, such as digestion, circulation, support and movement, respiration and excretion. The emphasis on the mutual relationships in a system (Squires, Wade, Dominick & Gelosh, 2011; Senge, 1990) and on the whole rather than the parts (Hooper & Stave, 2008), as seen in the outcome 'discusses the effect of controlling and regulating systems on the regular and coordinated operation of other systems' in the unit entitled 'Systems in our body and health', is thought to support this situation.

In the SSC, it was found that ST skills were mostly included in the learning area 'Production, Distribution and Consumption'. The rationale behind this outcome is believed to be the objective of fostering conscious consumers and entrepreneurial individuals. These individuals are characterised by a commitment to recycling, the safeguarding of existing resources, their contribution to the reduction of environmental pollution, the prevention of the waste of natural resources and the conservation of energy. Currently, issues such as recycling, the protection of existing resources, environmental pollution and saving exhibit interdisciplinary characteristics, necessitating the utilisation of system thinking skills in both natural contexts and the resolution of related issues.

The concept of systems thinking is gradually being incorporated into the Australian science curriculum, as well as those of other countries (Karaarslan Semiz & Teksöz, 2023). In Turkey, while systems thinking skills are not currently included in the Science Curriculum (2018) or the Social Studies Curriculum (2018), some of the learning outcomes do, in fact, encompass systems thinking skills (MoNE, 2018b). One of the three inter-programme components mentioned in the common text of the curricula (2024) prepared on the basis of the Turkey Century Education Model, which will gradually come into force as of the 2024-2025 academic year, is system literacy. The objective of this model is to achieve system literacy in a spiral structure, commencing at the pre-school level (MoNE, 2024). This will result in system thinking becoming a more prominent feature at all levels and stages of education in the future (Heck et al., 2018).

GİRİŞ

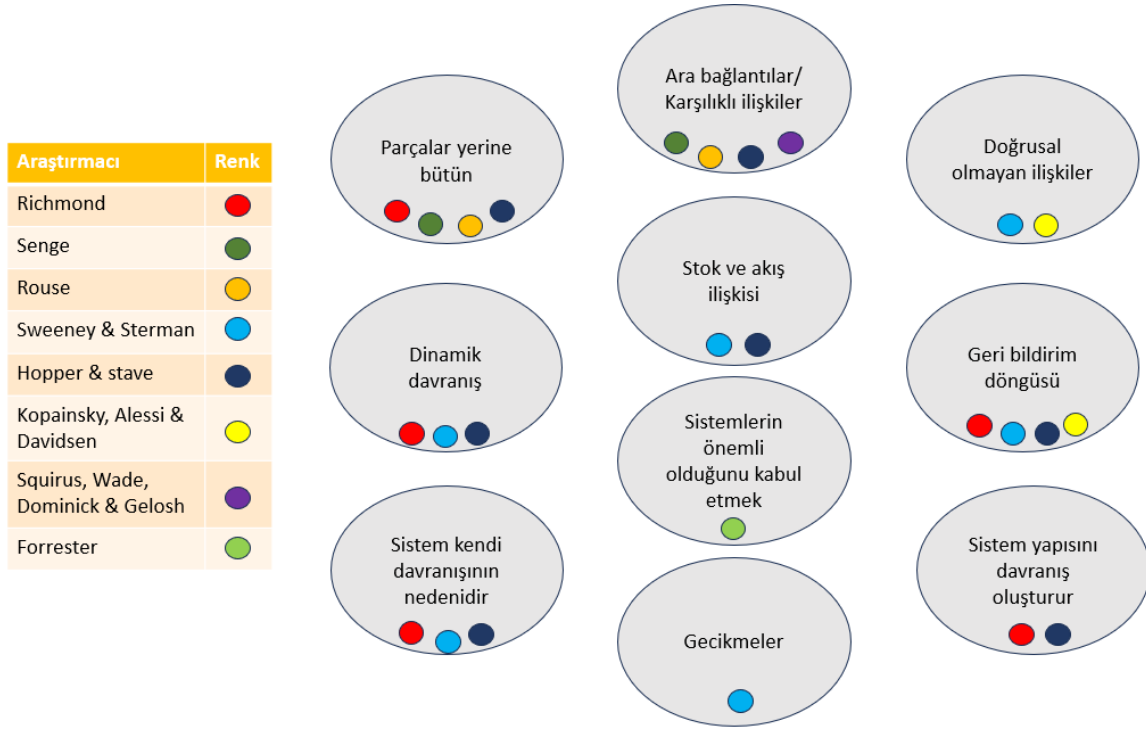
Dilimize Fransızcadan girmiş bir sözcük olan sistem, Türk Dil Kurumunca, düzen, yol, düzenek, model, bir sonuç elde etmeye yarayan yöntemler düzeni şeklinde tanımlanmıştır [Türk Dil Kurumu (TDK), 2024]. Bununla birlikte, günlük hayatta farklı alanlarda duyduğumuz ve kullandığımız sistem kavramının alan yazında birçok tanımı bulunmaktadır. Sistem, bir hedefe ya da sonuca ulaşmada kullanılan bir düzen içinde tutarlılık gösteren bağlantılı parçalar ve öğelerdir (Meadows, 2008: 11). Sistem bir başka ifadeyle, sınırları belirlenmiş birbiriyle ilişkili elemanların kümesi şeklinde tanımlanmaktadır (Eren Şenaras ve Sezen, 2017:41). Bu iki tanımdan da görülebileceği gibi, sistem, belli bir amacı olan, bütün-parça ilişkisi odaklı ve etkileşimli bir kavram olarak açıklanmaktadır (Çağaltaş ve Göktaş, 2016). Sistemde meydana gelebilecek herhangi bir problemi çözmek ancak disiplinler arası bir bakış açısıyla problemin tüm yönleriyle ele alınması ve parçadan bütüne sistemin işleyişini anlayabilmeyi gerektirmektedir (Aydın, 1988:166).

Günümüzde yaşanan küresel ısınma, iklim krizi, su kıtlığı, biyoçeşitliliğin azalması, açlık ve yoksulluk gibi birçok problem sebep, sonuç ve çözüm yolları açısından ele alındığında farklı alt sistemleri içeren, dinamik ve disiplinler arası problemlerdir. Bu problemleri sürdürülebilir ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek, düşünce yapılarını değiştirme gerekliliğini göstermektedir (UNESCO, 2020). Sebep ve sonuç odaklı düşüncenin ötesinde bir düşünce yapısı olarak karşımıza çıkan sistem düşüncesi bu noktada araç olarak kullanılabilir.

Sistem düşüncesi en temelde; bileşenler, bileşenler arası karşılıklı ilişkiler ve amaç olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır (Meadows, 2008). Richmond (1994) sistem düşüncesini, bir yapıya ilişkin daha detaylı bilgi edinmek amacıyla derinlemesine yürütülen çalışmalar doğrultusunda güvenli çıkarımlarda

bulunma durumu şeklinde ifade etmektedir. Sistem düşüncesinin unsurlarından bileşenler ve amacı içeren bu tanım karşılıklı ilişkiler unsuru açısından yetersiz olarak değerlendirilmektedir (Arnold & Wade, 2015).

Senge (1994) sistem düşüncesini, parçalar yerine bütüne odaklı, bileşenlerin karşılıklı ilişkilerini içeren dinamik bir anlayış çerçevesinde tanımlamaktadır. Her ne kadar, bu tanımlama bir öncekine göre daha anlamlı gözükse de sistem düşüncesinin amacını belirtmek noktasında eksik kalmaktadır (Arnold & Wade, 2015). Bu tanımlara ek olarak Sweeney & Stearman (2000), Stave & Hoper (2007), Kopainsky, Alessi & Davidsen (2011), Squires Wade, Dominick & Gelosh'un (2011) sistem düşüncesine yönelik öne sürdükleri tanımlamalar kullanışlı ve faydalı olmalarına rağmen sistem düşüncesi unsurlarının tamamını içermemeleri ve sistem düşüncesini bir sistemden ziyade birçok özellik içeren bir kavram olarak açıklamaları nedeniyle kabul görmemektedir (Arnold & Wade, 2015).



Şekil 1. Sistem düşüncesi tanımlarının karşılaştırılması (Arnold & Wade, 2015: 674)

Şekil 1'de görüldüğü üzere fizik, sosyal bilimler, sağlık ve çevre gibi çeşitli alanlarda yer alan sistem düşüncesi kavramının alan yazında birden fazla tanımı bulunmaktadır (Arnold & Wade, 2015: 674). Bir disiplin, bir bilim, bir sanat, bir düşünme biçimi ve soyut düşünme kabiliyeti olarak tanımlanan sistem düşüncesi açıklamaları karşılaştırıldığında, açıklamalarda dinamik davranış, geribildirim döngüsü, ara bağlantılar/karşılıklı ilişkiler ve parçalar yerine bütün şeklindeki kelime gruplarına sıklıkla yer verildiği görülmektedir (Kopainsky, Alessi ve Davidsen, 2011; Richmond, 1994; Senge, 1990). Bu tanımlardan yola çıkarak, sistem düşüncesi, genel olarak sistemin bileşenlerini ve bileşenlerin birbiriyle olan ilişkilerini ve aralarında bulunan nedenselliği kavrayarak günümüz dünya problemlerini çözebilmek için ihtiyaç duyulan bir düşünme şekli olarak tanımlanabilir (Ormancı, Çepni ve Balım, 2018; Senge, 2002).

Günümüzde disiplinler arası bir kavram olarak giderek popüler hale gelen sistem düşüncesi kavramı ilk olarak mühendislik alanında kullanılmış sağlık, çevre ve eğitim gibi çeşitli alanlarda kullanılmaya devam etmektedir. Son yıllarda özellikle eğitim alanında sistem düşüncesi kavramı üzerine yapılan çalışmaların sayısında önemli bir artış görülmektedir (Çelikten, 2022; Göktepe, 2021; Lee, Jones, & Chesnutt, 2019; Taşçı, 2024). Çelikten (2022) tarafından 11. sınıf öğrencilerinin eser analizi sırasında sistem düşüncesi araçlarını kullanmalarının derin okumalarına etkisini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmalardan birinde sistem düşüncesi araçlarını kullanan öğrencilerin eserleri daha derinlemesine analiz ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Turan (2019), öğretmen adaylarının karbon döngüsü konusundaki sistemsel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında alan bilgisi ile sistem düşüncesi arasında bir bağ olduğunu tespit etmiştir. Taşçı (2024) tarafından ortaokul öğrencilerine sistem düşüncesi çerçevesinde anlattığı çevre eğitimi dersinin öğrencilerin, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin sistem düşünce becerilerini kullanmalarının, problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Karaarslan Semiz ve Teksöz (2023), fen bilimleri müfredatını ve fen bilimleri ders kitabındaki sürdürülebilirlik ile ilgili konuları sistem düşüncesi

becerileri açısından incelemiş oldukları çalışmalarında, ders kitaplarında sistem düşüncesi anlayışının hakim olmadığını belirlemişlerdir. Bu çalışma sürdürülebilirlik konuları ile sınırlı olduğundan dolayı araştırmacılar ileride yapılacak araştırmalar için tüm fen müfredatının değerlendirilmesini önermişlerdir (Karaarslan Semiz ve Teksöz,2023).

Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak öğretim bir sistem olarak ele alındığında, sisteme ait girdi, süreç, çıktı ve geri bildirim gibi temel bileşenlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretim sisteminin girdilerini öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve içerik gibi öğeler oluştururken, süreci eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ve düzenlenmesi oluşturmakta, öğrenci kazanım ve davranışları ise çıktı olarak değerlendirilmektedir (Açıkgöz, 2009). Öğretim sistemini anlayabilmek ve düzenleyebilmek, alt bileşenlerin kendileri ve birbiriyle olan durumunu anlamaktan geçmektedir (Tecim, 2004). Bu bileşenlerin kendi amaçlarına ulaşması neticesinde öğretim sistemi amacına ulaşabilecektir. Her bir bileşenin kendi içinde ve birbiriyle olan ilişkisi dikkate alındığında, öğretimin etkileşimli, karmaşık, bütünsel ve nedensellik üzerine kurulu bir sistem olduğu anlaşılmaktadır (Erkut, 1995; Moren, 1992).

Öğretim sisteminin girdilerinden biri olan öğretim programları hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018), bilgi, beceri, davranış, değer, yetkinlikler ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde, bütünsellik, nedensellik, dinamiklik, bilimsellik, etkileşim, disiplinler arasılık, değişim, süreç içindeki gelişim ve değerlendirme gibi sistem ve sistem yaklaşımının özelliklerini taşımaktadır (Sezen, 2007). Aynı zamanda, bilgi, beceri ve duyuş boyutlarının fen, mühendislik ve girişimcilik bağlamında tasarlandığı bu öğretim programında, öğrencilerden günlük hayattan bir problemi belirlemeleri ve bu problemin çözümüne yönelik bir sistem geliştirmeleri beklenmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018 a].

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) da sosyal bilimler ile demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık konularının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması, bu konuların disiplinler arası işlenmesi gerektiğine yapılan vurgu, kazanımların değer ve becerilerle birebir eşleştirilmesi ve kazanımların gerçekleştirilmesinde zaman, süreklilik, değişim, esneklik gibi sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkelerinin dikkate alınması sistem düşüncesine işaret etmektedir.

Sistem düşüncesi becerilerinin, öğrencilerin toplumsal ve kültürel sorunları anlamalarına, sürdürülebilir çözümler üretmelerine ve eleştirel düşüncelerine katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (York ve Orgill, 2020). Sistem düşüncesi, bireylerin eleştirel, yansıtıcı, analitik düşünme gibi soyut kavramları içeren üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye olanak sağlamaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2024). Bu becerilerin gelişim dönemi ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyi olan soyut işlemler dönemine denk gelmektedir (Piaget, 1948). Yapılan bazı araştırmalar her yetişkin bireyde soyut düşünme becerisinin gelişmediğini ortaya koymuştur (Başaran ve Özçelik, 2021; Strahan, 1983). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA, 2022) Türkiye Raporu incelediğinde, Türkiye'deki öğrencilerin %2'si, OECD ülkelerindeki öğrencilerin %7'si soyut düşünebilmektedir. Bu doğrultuda soyut düşünme alanında Türkiye'nin ortalamasının OECD ülkelerinin ortalamasının altında olduğu açıkça görülmektedir (PISA Raporu, 2022) Soyut düşüncenin gelişmemiş olduğu toplumların ekonomik, siyasi ve sosyal gelişimi kısıtlanmakta ve bu alanlarda karşılaştıkları enflasyon, işsizlik, problemlere çözüm bulmaları zorlaşmaktadır (Boyras, 2015; Türkkahraman ve Tutar, 2009).

Toplumu oluşturan bireylerin soyut düşünme becerilerini geliştirmek için başta eleştirel düşünme becerisi olmak üzere üst düzey düşünme becerileri öğretim programlarına dahil etmek gerekmektedir (Assaraf & Orion, 2010). Bu noktada eleştirel düşünmeyi destekleyen ve düşünmeyi görselleştirerek somut hale getirmeye imkan sağlayan sistem düşüncesi kullanılabilir. Yapılan araştırmalara göre sistem düşüncesi ile yürütülen derslerde öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir (Benson, 2007; Chang, 2001; Nuhoğlu, 2014; Waters Foundation, 2006).

Okullarda sistem düşüncesi eğitimi verilmesi, öğrencilerin günlük hayatta gerçekleştirdikleri faaliyetlerin halihazırda birbiriyle ilişkili sistemler olduğunu ve bunların her birinin dünyayı etkilediğini fark etmelerini sağlamaktadır (Cavana & Forgie, 2018). Sistem düşüncesi eğitimi, öğretim programlarına dahil edildiğinde sürdürülebilir bir gelecek inşa edilmeye başlanabilmektedir (Cavana & Forgie, 2018). Öğretim programlarına sürdürülebilirlik bakış açısını entegre etmek, öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerini geliştirmek içinde önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Hofman Bergholm, 2018). Böylelikle öğrencilerin bilgiyi eş zamanlı öğrenmeleri, pekiştirmeleri ve gözden geçirmeleri sağlanarak öğretim sürecinin etkililiği ve verimliliği artırılabilir (Fazey vd. 2020).

Bu araştırmada, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) içerik, amaç, konu ve kazanımlar açısından disiplinler arası olmaları ve değerler, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde bütüncül bir bakış açısını gerektirmelerinden ötürü sistem düşüncesi

açısından incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) sistem düşüncesi becerileri açısından incelenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- 1- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımlarda sistem düşüncesi becerilerine hangi oranda yer verilmiştir?
- 2- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımlarda sistem düşüncesi becerilerine hangi oranda yer verilmiştir?
- 3- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki (2018) yer alan kazanımlardaki sistem düşüncesi becerilerinin sınıf düzeylerine ve konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
- 4- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımlardaki sistem düşüncesi becerilerinin sınıf düzeylerine ve konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
- 5- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) sistem düşüncesi becerileri düzeylerinin hepsini kapsamakta mıdır?
- 6- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) sistem düşüncesi becerileri düzeylerinin hepsini kapsamakta mıdır?
- 7- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarından hangisinde sistem düşüncesi becerisine daha fazla yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) sistem düşüncesi becerileri açısından incelendiği için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:189). Doküman analizinin uygulama aşamaları doğrultusunda mevcut araştırmanın uygulama akışı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Doküman analizinin aşamaları çerçevesinde araştırmanın uygulama akışı (Merriam, 2009)

Doküman Analizinin Aşamaları	Araştırmanın uygulama akışı
Uygun dokümanları bulma	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) incelenmesine karar verilmiştir.
Dokümanların orijinalliğini kontrol etme	Öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığının resmi web sitesinden alınmıştır (https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx).
Kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma	Öğretim programları sınıf düzeyleri ve kazanım başlıkları altında detaylı bir şekilde incelenmiştir.
Veri analizi yapma (içerik analizi yapma)	Öğretim programları Ben-Zvi Assaraf ve Orion (2005) tarafından geliştirilen sistem düşüncesi hiyerarşik modeline göre kazanımlar analiz edilmiştir.

Mevcut çalışmada, doküman analizinin ilk aşamasında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) incelenmesine karar verilmiştir. Yöntemin ikinci aşamasında dokümanların orijinalliği açısından öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığının resmi web sitesinden indirilmiştir. Üçüncü aşamada ise öğretim programları özel amaçları, sınıf düzeyleri ve kazanım başlıkları altında olarak incelenmiştir. Son olarak her iki öğretim programı Ben-Zvi Assaraf ve Orion (2005) tarafından geliştirilen sistem düşüncesi hiyerarşik modeline göre analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığının resmi web sitesinde yer alan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programından (2018) elde edilmiştir. Öğretim programlarına ait dosyalar bilgisayara indirilmiş ve her iki öğretim programı üzerinde gerekli analizler yapılmıştır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

(2018) kazanımları, Ben-Zvi Asssaraf ve Orion (2005) tarafından geliştirilen sistem düşüncesi hiyerarşik modeline göre incelenmiştir. Tablo 2’de sistem düşüncesi hiyerarşik modeline yer verilmiştir.

Tablo 2.

Sistem düşüncesi hiyerarşik modeli

Tanımlar	Sistem düşüncesi becerileri	Seviyeler
Sistem içerisindeki elemanları ve süreçleri tanımlayabilmek	SDB-1	Analiz
Sistemdeki elemanlar ve süreçler arasındaki ilişkileri tanımlayabilmek	SDB -2	
Sistem içerisindeki dinamik ilişkileri tanımlayabilmek	SDB -3	Sentez
Sistem içerisindeki elemanları ve süreçleri belirli bir çerçevede içerisnde organize edebilmek	SDB -4	
Sistemin döngüsel doğasını tanımlayabilmek	SDB -5	
Sistem içerisindeki gizli mekanizmaları tanımlayabilmek	SDB -6	
Belirli bir sistem içerisinde kullandığı bilgiyi farklı sistemlerde uygulamak	SDB -7	Değerlendirme
Sistem içerisinde yer alan birtakım olayların geçmişte yaşanan olayların sonucu olduğunu ve gelecekte yaşanacak olaylarında şu an yaşanan olaylardan meydana geldiğini tanımlayabilmek	SDB -8	

Araştırmacılar bu modelde; sistemin eleman ve süreçlerini tanıma, sistemin bileşenleri arasındaki ilişkiyi tanıma, sistemin bileşen ve süreçlerini örgütleyebilme, sistemin dinamik ilişkilerini tanıma, sistemin gizli boyutlarını tanımlama, bir sistemde kullandığı bilgiyi diğer sistemde uygulayabilme, sistemin şimdiki davranışının geçmişteki olaylar sonucu olduğu ve şu an ki sistemin gelecekteki olayları etkilediğini tanımlama becerileri şeklinde sekiz ifadeye yer vermişlerdir. Burada bahsedilen model Bloom taksonomisi ile uyumlu olup sistem düşüncesi beceri düzeyleri taksonomide yer alan analiz, sentez ve uygulama şeklindeki üst düzey bilişsel basamaklara denk gelmektedir. Modelde yer alan becerilerden SDB-1 analiz basamağına, SDB-2, SDB-3, SDB-4 ve SDB-5 sentez basamağına, SDB-6, SDB-7 ve SDB-8 uygulama basamağına yer almaktadır.

Analiz sürecinde öğretim programları bilgisayara indirilmiştir. Sonrasında her iki öğretim programı başta amaç, temel beceriler ve program yapısı olmak üzere kazanımlar ile birlikte detaylı bir şekilde incelenmiştir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyleri, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyleri kazanımları sistem düşüncesi hiyerarşik modeline göre analiz edilmiştir. Kazanımlar analiz edilirken öğretim programlarında kazanımlar altında yer alan açıklamalar da dikkate alınmıştır. Analiz sürecinde Ben-Zvi Asssaraf ve Orion’un (2005) sistem düşüncesi hiyerarşik modeli çerçevesinde, Kenedy ve Hyland (2007) tarafından geliştirilen Bloom taksonomisine göre iş eylemleri tablosundan yararlanılmıştır. İş eylemlerinin bazıları birkaç düzeyde yer almaktadır. Bu noktada kazanımlar sistem düşüncesi hiyerarşik modelindeki açıklamalardan destek alınmıştır. Tablo 3’te Bloom taksonomisi üst düzey bilişsel alanda yer verilen iş eylemleri ve örnek kazanımlar yer almaktadır.

Tablo 3.

Bloom taksonomisi üst düzey bilişsel alanda yer verilen iş eylemleri ve örnek kazanımlar

Bloom taksonomisi düzeyleri	İş eylemleri	Örnek kazanım
Analiz	analiz eder, değerlendirir, düzenler, böler, hesaplar, kategorize eder, sınıflar, karşılaştırır, bağ kurar, iki şey arasında farkı bulur, eleştirir, tartışır, sonuç çıkarır, karşılaştırır, farklılaştırır, ayırt eder, fark eder, bölüştürür, inceler, dener, tanımlar, örnekler, çıkarım yapar, teftiş eder, araştırır, sıraya koyar, taslak oluşturur, işaret eder, sorgular, ilişkilendirir, ayırır, alt bölümlere ayırır, test eder, tartışır, düzenler	F.6.6.1.2. İç salgı bezlerinin vücut için önemini fark eder. (SDB-1)

Tablo 3 devamı...

Bloom taksonomisi düzeyleri	İş eylemleri	Örnek kazanım
Sentez	toplar, kategorize eder, toplar, derler, birleştirir, oluşturur, kurar, yaratır, tasarlar, geliştirir, planlar, yerleştirir, açıklar, formüle eder, geneller, üretir, birleştirir, bulur, yapar, idare eder, değişiklik yapar, organize eder, meydana getirir, planlar, hazırlar, önerir, yeniden düzenler, yeniden kurar, ilişkilendirir, yeniden organize eder, gözden geçirip düzeltir, yeniden yazar, kurar	F.4.2.1.1. Canlı yaşamı ve besin içerikleri arasındaki ilişkiyi açıklar. (SDB-2) SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar. (SDB-2) SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. (SDB-3) SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. (SDB-4) F.8.6.3.1. Madde döngülerini şema üzerinde göstererek açıklar. (SDB-5)
Değerlendirme	değerlendirir, aslını öğrenir, tartışır, değerlendirir, ilişitir, seçer, karşılaştırır, sonuçlandırır, iki şey arasında farkı bulur, inandırır, eleştirir, karar verir, müdafaa eder, ayırt eder, açıklar, ölçer, sınıflandırır, yorumlar, yargılar, savunur, ölçer, tahmin eder, puanlar, tavsiye eder, ilişkilendirir, analizini yapar	F.8.6.3.2. Madde döngülerinin yaşam açısından önemini sorgular. (SDB-6) F.6.4.3.4. Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır. (SDB-7) SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer. (SDB-8)

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını(2018) sistem düşüncesi becerileri açısından inceleyen mevcut araştırmada, geçerlilik ve güvenilirlik için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar geçerlilik ve güvenilirlik olarak iki başlık altında verilmiştir.

Geçerlilik Çalışmaları

Erlanson vd. (1993), iç geçerlilik kavramı yerine inandırıcılık kavramının, dış geçerlilik kavramı yerine aktarılabilirlik kavramının nitel çalışmaların doğasına daha uygun olacağını belirtmiştir. Mevcut araştırmada, inandırıcılığı sağlamak amacıyla öncelikle öğretim programları MEB'in resmî sitesinden indirilip bilgisayara depolanmıştır. Her iki programdaki tüm kazanımlar ayrı ayrı Microsoft Excel programında tabloleştirilmiştir. Analizler ve dokümanların orijinal halleri saklanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analiz süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın analizi sürecinde alanında uzman dört araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak çalışılması araştırmanın inandırıcılığını arttırmıştır. Uzman incelemesi sürecinde araştırmacı sosyal bilgiler alanında uzman olan araştırmacılara tüm süreci sözel olarak aktarır, ulaştığı sonuçları sunmuştur. Uzmanlar yapılan analizleri ve süreci değerlendirerek geri bildirimde bulunmuşlardır. Araştırmacı, fen bilimleri alanında uzman akademisyene verilerin ham halini ve analiz yöntemini göndermiştir. Verilerin analizini araştırmacı ve fen alanında uzman akademisyen eş zamanlı olarak kodlamıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliğini arttırmak amacıyla veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) her sınıf düzeyi ve her SDB için örneklendirmeler yapılmıştır.

Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda, Lincoln ve Guba (1985) iç güvenilirlik kavramı yerine tutarlılık kavramının ve dış güvenilirlik kavramı yerine teyit edilebilirlik kavramının kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar araştırmacılar, sistem düşüncesi ve fen bilimleri alanında uzman iki araştırmacı ve sosyal bilgiler alanında uzman iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından tutarlılığı arttırmak amacıyla kodlanan veriler bir süre sonra tekrar gözden geçirilip incelemeler ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmacılar tarafından analiz edilen kazanımların benzerlik oranı önemlidir. Bu noktada Miles ve Huberman'ın (1994) içsel tutarlılık olarak da isimlendirilen kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması [$\text{Güvenilirlik} = (\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100)$] formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasının %80 üzerinde çıkması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Mevcut araştırmada sosyal bilgiler alanında uzman kodlayıcılar arasında %93'lük uyum bulunmuştur. Fen eğitimi alanında uzman kodlayıcılar arasında bu oran güvenilirliği % 84,2'dir. Bu durum kodlayıcılar arası görüş birliği olduğunu göstermektedir. Görüş birliği olmayan kazanımlar üzerinde uzmanlar bir araya gelerek detaylı incelemeler yapmışlar ve görüş birliğine varmışlardır. Görüş birliğine varılan örnek kazanımlar şu şekildedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında "SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir." kazanımı araştırmacı "SDB-4: Sistem içerisindeki elemanları ve süreçleri belirli bir çerçeve içerisinde organize edebilmek" olarak kodlamıştır. Uzmanlardan biri bu basamağın uygun olmadığını belirtip öneri sunmamıştır. İkinci uzman ise bu basamağın uygun olmadığını belirterek "SDB-7: Belirli bir sistem içerisinde kullandığı bilgiyi farklı sistemlerde uygulamak şeklindeki yedinci basamağın" daha uygun olduğunu belirtmiştir. Uzmanlarla bir araya gelerek bu kazanımda bir sistemdeki bilginin diğer sisteme uygulanmadığı ve çözüm önerisi sunarken öğrencinin orada bilgilerini organize edeceği düşünülerek SDB-4'ün daha uygun olduğu görüşüne varılmıştır.

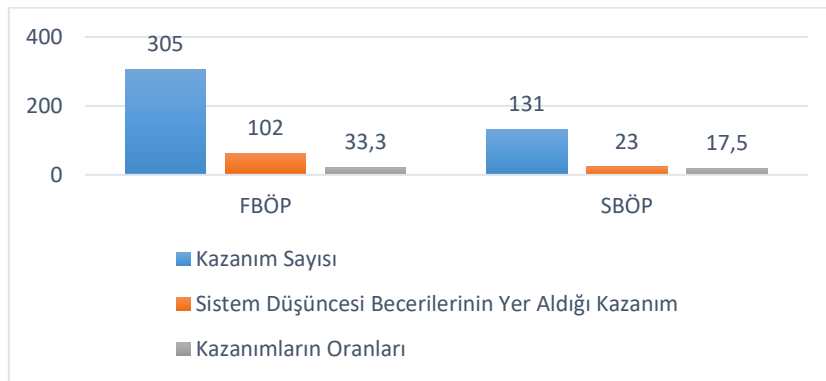
Fen bilimleri dersi öğretim programında "F.4.2.1.4. İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir." kazanımını araştırmacılar "SDB-1: Sistem içerisindeki elemanları ve süreçleri tanımlayabilmek" olarak kodlamıştır. Fen eğitimi alanında uzman ile görüşüldükten sonra bahsi geçen kazanımın insan sağlığı ve dengeli beslenme arasında dinamik bir ilişki olduğu konusunda hem fikir olarak kazanımı "SDB-3: Sistem içerisindeki dinamik ilişkileri tanımlayabilmek" olarak kodlamışlardır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018), kazanımlar, konu ve öğrenme alanları, sınıf düzeyleri ve sistem düşünce beceri düzeylerine göre bulgular bölümünde incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları çerçevesinde yapılan analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmada "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımlarda sistem düşüncesi becerilerine hangi oranda yer verilmiştir?" ile "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımlarda sistem düşüncesi becerilerine hangi oranda yer verilmiştir?" şeklindeki birinci ve ikinci alt problemlere yönelik bulgular Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretim programlarındaki kazanımlarda sistem düşüncesi becerilerine yer verilme sayısı ve oranı

Şekil 2’de görüldüğü üzere Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde toplam 305 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar sistem düşüncesi becerileri açısından incelendiğinde 102 (%33,3) kazanımda sistem düşüncesi becerilerine rastlanmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde toplam 131 kazanım yer almaktadır. Söz konusu kazanımlar sistem düşüncesi becerileri açısından incelendiğinde, 23 (%17,5) kazanımda sistem düşüncesi becerilerinin varlığı tespit edilmiştir.

Araştırmada ‘Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımlardaki sistem düşüncesi becerilerinin sınıf düzeylerine ve konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?’ şeklindeki üçüncü alt probleme yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

FBDÖP’deki sistem düşüncesi becerilerinin sınıf düzeylerine ve konu alanlarına göre dağılımı

SINIF DÜZEYLERİ							
KONU ALANLARI	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	Toplam
Dünya ve Evren	-	-	7	5	4	-	16
Canlılar ve Yaşam	5	6	8	14	11	16	60
Fiziksel Olaylar	1	5	3	1	2	5	17
Madde ve Doğası	-	1	-	3	5	-	9
Toplam	6	12	18	23	22	21	105

*Öğretim programında belirtildiği şekilde verilmiştir.

Tablo 4’te Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar sistem düşüncesi becerileri açısından sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre incelenmiştir. FBDÖP sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde altıncı sınıf düzeyinde 23 kazanım, yedinci sınıf düzeyinde 22 kazanım ve sekizinci sınıf düzeyinde 21 kazanım, beşinci sınıf düzeyinde 18 kazanım, dördüncü sınıf düzeyinde 12 ve üçüncü sınıf düzeyinde altı kazanımın sistem düşüncesi becerilerini içerdiği tespit edilmiştir. Tablo 4’te görüldüğü üzere en fazla sistem düşüncesi becerilerine 25 kazanım ile yedinci sınıf düzeyinde, en az sistem düşüncesi becerisinin altı kazanımla üçüncü sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir.

Sınıf düzeylerine göre sistem düşüncesi becerilerini içeren kazanım örnekleri şu şekildedir:

- F.3.6.1.2. Bir bitkinin yaşam döngüsüne ait gözlem sonuçlarını sunar. (3. Sınıf)*
- F.4.6.1.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. (4. Sınıf)*
- F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar. (5. sınıf)*
- F.6.6.3.2. Organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar. (6. Sınıf)*
- F.7.4.5.3. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular. (7. sınıf)*
- F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar. (8. sınıf)*

FBDÖP’de yer alan konu alanları sistem düşüncesi becerilerine göre incelendiğinde “Canlılar ve Yaşam” konu alanında 60 kazanım, “Fiziksel Olaylar” konu alanında 17 kazanım, “Dünya ve Evren” konu alanlarında 16 kazanım, “Madde ve Doğası” konu alanında dokuz kazanım yer almaktadır. “Canlılar ve Yaşam” konu alanında 63 kazanım ile en fazla sistem düşüncesi becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. “Madde ve Doğası” konu alanında ise dokuz kazanım ile en az sistem düşüncesi becerilerine yer verildiği görülmektedir.

Konu alanlarına göre sistem düşüncesi becerilerini içeren kazanım örnekleri şu şekildedir:

- F.4.2.1.1. Canlı yaşamı ve besin içerikleri arasındaki ilişkiyi açıklar. (Canlılar Dünyası)*
- F.6.4.4.2. Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır. (Madde ve Doğası)*
- F.8.7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir. (Fiziksel Olaylar)*

F.7.1.1.3. Teknoloji ile uzay araştırmaları arasındaki ilişkiyi açıklar. (Dünya ve Evren)

Araştırmada ‘Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımlardaki sistem düşüncesi becerilerinin sınıf düzeylerine ve konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?’ şeklindeki dördüncü alt probleme yönelik bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

SBDÖP’deki sistem düşüncesi becerilerinin sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımı

ÖĞRENME ALANLARI*	SINIF DÜZEYLERİ				
	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	Toplam
Birey ve Toplum	-	-	-	1	1
Kültür ve Miras	-	-	-	-	-
İnsanlar Yerler ve Çevreler	-	3	-	1	4
Bilim Teknoloji ve Toplum	1	1	2	1	5
Üretim Dağıtım ve Tüketim	1	1	3	2	7
Etkin Vatandaşlık	1	-	1	-	2
Küresel Bağlantılar	-	1	2	1	4
Toplam	3	6	8	6	23

*Öğretim programında belirtildiği şekilde verilmiştir.

Tablo 5’te Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında sistem düşüncesi becerileri sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre incelenmiştir. SBDÖP’de sistem düşüncesi sınıf düzeylerine göre incelendiğinde altıncı sınıf düzeyinde sekiz kazanım, yedinci ve beşinci sınıf düzeyinde beş kazanım, dördüncü sınıf düzeyinde üç kazanımın sistem düşüncesi becerilerini kapsadığı tespit edilmiştir. En fazla sistem düşüncesi becerilerine sekiz kazanım ile altıncı sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir. En az sistem düşüncesi becerisinin üç kazanımla üçüncü sınıf düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf düzeylerine göre sistem düşüncesi becerilerini içeren kazanım örnekleri şu şekildedir:

SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar. (4.sınıf)

SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. (5. Sınıf)

SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağılı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder. (6.sınıf)

SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. (7.sınıf)

SBDÖP’de sistem düşüncesi öğrenme alanlarına göre incelendiğinde “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yedi kazanım, “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında beş kazanım, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında dört kazanım, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında iki kazanım, “Birey ve Toplum” öğrenme alanında bir kazanım bulunmaktadır. “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki kazanımlarda sistem düşüncesi becerilerine rastlanmamıştır. SBDÖP’de yer alan konu alanları sistem düşüncesi becerilerine göre incelendiğinde yedi kazanım ile en fazla sistem düşüncesi becerisine yer veren “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanıdır. SBDÖP yer alan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında ise hiç sistem düşüncesi becerilerine rastlanmamıştır.

Öğrenme alanlarına göre sistem düşüncesi becerilerini içeren kazanım örnekleri şu şekildedir:

SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder. (Üretim Dağıtım ve Tüketim)

SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir. (Bilim Teknoloji ve Toplum)

SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. (İnsanlar, Yerler ve Çevreler)

SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder. (Küresel Bağlantılar)

SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar. (Etkin Vatandaşlık)

SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır. (Birey ve Toplum)

Araştırmada 'Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) sistem düşüncesi becerileri düzeylerinin hepsini kapsamakta mıdır?' şeklindeki beşinci alt probleme yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

FBDÖP'deki sistem düşüncesi becerileri düzeylerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı

SINIF DÜZEYLERİ							
Sistem	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	Toplam
Düşüncesi							
Becerileri							
SDB-1	3	3	5	10	10	6	37
SDB-2	-	4	7	9	7	3	30
SDB-3	2	2	3	2	-	4	13
SDB-4	1	1	2	-	1	3	8
SDB-5	-	1	-	-	2	1	4
SDB-6	-	-	-	-	-	-	-
SDB-7	-	-	-	1	-	1	2
SDB-8	-	-	1	-	1	-	2

Tablo 6'da FBDÖP'de sistem düşüncesi becerileri düzeylerinin sınıf düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. FBDÖP'de 40 kazanımın SDB-1 düzeyinde, 30 kazanımın SDB-2 düzeyinde, 13 kazanımın ise SDB-3 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sekiz kazanımın SDB-4 düzeyinde, dört kazanımın SDB-5 düzeyinde, iki kazanımın ise SDB-7 ve SDB-8 düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. FBDÖP'de sistem düşüncesi becerileri düzeylerinden 40 kazanım ile en çok SDB-1'e yer verildiği tespit edilmiştir. SDB-6 düzeyine ise hiçbir kazanımda rastlanmamıştır.

Sistem düşüncesi beceri düzeylerinin yer aldığı kazanım örnekleri şu şekildedir:

F.4.2.1.5. Alkol ve sigara kullanımının insan sağlığına olan olumsuz etkilerinin farkına varır. (SDB-1)

F.6.2.3.2. Büyük ve küçük kan dolaşımını şema üzerinde inceleyerek bunların görevlerini açıklar. (SDB-2)

F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır. (SDB-3)

F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar. (SDB-4)

F.8.6.3.1. Madde döngülerini şema üzerinde göstererek açıklar. (SDB-5)

F.8.7.3.5. Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır. (SDB-7)

F.7.2.1.2. Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır. (SDB-8)

Araştırmada 'Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) sistem düşüncesi becerileri düzeylerinin hepsini kapsamakta mıdır?' şeklindeki altıncı alt probleme yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

SBDÖP’de sistem düşüncesi becerileri düzeylerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı

SINIF DÜZEYLERİ					
Sistem Düşüncesi Becerileri	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	Toplam
SDB-1	-	1	-	-	1
SDB-2	-	-	3	1	4
SDB-3	1	5	3	2	11
SDB-4	-	-	-	1	1
SDB-5	2	-	1	-	3
SDB-6	-	-	-	-	-
SDB-7	-	-	-	-	-
SDB-8	-	-	1	1	2

Tablo 7’de SBDÖP’ de sistem düşüncesi becerileri düzeylerinin sınıf düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. SBDÖP’ de 11 kazanım SDB-3 düzeyinde, 4 kazanım SDB-2 düzeyinde, 3 kazanım SDB-5 düzeyinde bulunmaktadır. 2 kazanım SDB-8, 1 kazanım SDB-1 ve SDB-4 düzeyinde yer almaktadır. SDB-6 ve SDB-7 düzeyinde hiç kazanım bulunmamaktadır. SBDÖP’ de sistem düşüncesi beceri düzeylerinden 11 kazanım ile en çok SDB-3 düzeyine yer verilmiştir. SDB-6 ve SDB-7 düzeylerine yer verilmemiştir.

Sistem düşüncesi beceri düzeylerinin yer aldığı kazanım örnekleri şu şekildedir:

SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar. (SDB-1)

SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar. (SDB-2)

SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder. (SDB-3)

SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. (SDB-4)

SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. (SDB-5)

SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. (SDB-8)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Genel olarak değerlendirildiğinde, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (2018) 3, 4, 5 , 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer almak üzere toplam 305 kazanımdan 102 tanesinde (%33,3) sistem düşüncesi becerileri tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) ise 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde toplam 131 kazanımdan 23 kazanımda (%17,5) sistem düşüncesi becerilerinin varlığı belirlenmiştir. Bu bulgu, FBDÖP’de sistem düşüncesi becerilerine SBDÖP’e göre daha fazla yer verildiğini göstermektedir. FBDÖP’de öne çıkan karmaşık problemleri çözme, analitik düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerilerinin bütünsel ve bilimsel yapısının sistem düşüncesi ve becerilerinin doğasının örtüşmesi bu durumu açıklar niteliktedir. Ayrıca bu durum fen bilimleri dersinin sosyal bilgiler dersine göre daha fazla sınıf düzeyinde verilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Her iki öğretim programındaki kazanımlar sistem düşüncesi becerilerine göre incelendiğinde en fazla 6. sınıf düzeyinde kazanıma yer verildiği görülmektedir. FBDÖP için bu durumun 6. sınıfta Vücudumuzdaki Sistemler ünitesi altında sindirim, dolaşım, destek ve hareket, solunum ve boşaltım sistemi gibi canlının yaşamının devamını sağlamak üzere birbiriyle dinamik ilişkiler içinde olan birden fazla alt sisteme yer verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Eren Şenaras ve Sezen, 2017). SBDÖP’de en fazla sistem düşüncesi becerilerine 6. Sınıf düzeyinde yer verilmesi, bu düzeyin öğrencilerin somut işlemlerden, soyut işlemlere geçtiği dönemin başlangıcı olması nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarda en fazla sistem düşüncesi becerilerine ‘Canlılar ve Yaşam’ konu alanında yer verilmiştir. Canlılar ve Yaşam konu alanı incelendiğinde, bu konu alanı altında besinlerimiz, canlılar dünyası, vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı, enerji dönüşümleri ve çevre bilimi gibi ünitelerin işlendiği görülmektedir (MEB, 2018a). 6. Sınıf düzeyinde vücudumuzdaki sistemler ünitesi altında sindirim, dolaşım, destek ve hareket, solunum ve boşaltım sistemi gibi bir vücut sistemini oluşturan alt sistemlerin karşılıklı ilişkilerinin ön plana çıkarılması bu durumun sebebi olarak görülebilir. “Vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı” isimli ünite “denetleyici ve düzenleyici sistemlerin diğer sistemlerin düzenli ve eş güdümlü çalışmasına olan etkisini tartışır” şeklindeki kazanımda da görüldüğü üzere, bir sistemdeki karşılıklı ilişkilere (Squires, Wade, Dominick & Gelosh, 2011; Senge, 1990) ve parçalar yerine bütüne (Hooper & Stave, 2008) yapılan vurgunun bu durumu desteklediği düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında en çok sistem düşüncesi becerilerine ‘Üretim Dağıtım ve Tüketim’ öğrenme alanında yer verildiği tespit edilmiştir. Söz konusu öğrenme alanında, geri dönüşüme önem veren, mevcut kaynakları koruyan, çevre kirliliğinin azalmasına katkıda bulunan, doğal kaynakların israfını önleyen ve enerji tasarrufu sağlayan bireyler olarak tanımlanan bilinçli tüketiciler ve girişimci bireylerin yetiştirilmesinin hedeflenmesi bu bulgunun sebebi olarak düşünülmektedir. Hali hazırda geri dönüşüm, mevcut kaynakların korunması, çevre kirliliği, tasarruf gibi konular hem doğası gereği hem de ilgili problemleri çözme noktasında sistem düşüncesi becerilerinin kullanıldığı disiplinler arası özellik taşımaktadır.

Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki kazanımların sistem düşüncesi beceri düzeylerinin alt basamaklarında yer aldığı ve üst basamaklardaki beceri düzeylerine çok az yer verildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımların %43,05 oranında anlama basamağında, %5,63 oranında analiz basamağında olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cangüven ve Avcı, 2022). Bloom taksonomisi ile sistem düşüncesi hiyerarşik modeli arasında bir uyum olduğu için sistem düşüncesi becerinin alt basamaklarına daha fazla rastlanmış olabilir. Karaarslan Semiz ve Teksöz (2023), fen müfredatını incelediği çalışmada fen bilimleri ders kitabında sistem düşüncesi becerilerinin başlangıç seviyesinde yer aldığına değinmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında sistem düşüncesi beceri düzeylerinden en çok SDB-3’e yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, üretim teknolojisinin sosyal ve ekonomik hayata etkisi, nitelikli insan gücünün ekonomiye etkisi, bilinçsiz tüketimin canlı yaşamına etkisi gibi birbirini karşılıklı olarak etkileyen ve döngü şeklinde ilerleyen dinamik ilişkilere sıklıkla yer verilmesinden kaynaklanmaktadır.

Her iki öğretim programında da sistem içerisindeki gizli mekanizmaları tanımlayabilmek şeklinde açıklanan SDB-6’ya rastlanmamıştır. Bu araştırma her iki öğretim programındaki kazanımlar ile sınırlandırılmış olduğundan SDB-6 tespit edilememiş olabilir. Söz konusu bulguyu destekler nitelikte Karaarslan Semiz ve Teksöz (2023), K-8 müfredatında sürdürülebilirlik ile ilgili konu ve üniteleri incelediği çalışmada gizli boyutlara değinilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Sistem düşüncesi Avustralya Fen müfredatına ve diğer ülkelerinde fen müfredatlarına dahil edilmeye başlanmıştır (Karaarslan Semiz ve Teksöz, 2023). Türkiye’de ise mevcut Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) sistem düşüncesi becerilerine açıkça yer verilmemiş olmasına rağmen kazanımların bir kısmında örtük şekilde sistem düşüncesi becerileri yer almaktadır (MEB, 2018b). 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla kademeli olarak yürürlüğe girecek olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli temel alınarak hazırlanan öğretim programlarının (2024) ortak metninde yer alan programlar arası bileşenlerde bahsedilen üç başlıktan bir tanesi de sistem okuryazarlığıdır. Bu modelde okul öncesinden başlanarak sarmal bir yapıda sistem okuryazarlığı kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Bu da ilerleyen dönemlerde sistem düşüncesini tüm kademelerde ve derslerde daha önemli hale getirecektir (Heck vd. 2018).

ÖNERİLER

Sistem düşüncesi becerileri, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilerin toplumsal ve kültürel sorunları anlamalarına, sürdürülebilir çözümler üretmelerine ve eleştirel düşüncelerine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu bağlamda SBDÖP’de sistem düşüncesi becerilerine daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

İki programda da sistem düşüncesi hiyerarşik modeline göre üst basamaklara karşılık gelen (SDB-6, SDB-7 ve SDB-8) kazanımlara daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Her iki program sarmal programlama yaklaşımı ile hazırlanmıştır. Proje merkezli öğretim programlama yaklaşımında ise konular öğrencilere bir harita ağı gibi birbiriyle ilişkili şekilde verilmesinin sistem düşüncesinin doğasına daha uygun olduğundan dolayı güncellenen öğretim programlarında proje merkezli öğretim programlama yaklaşımı kullanılabilir.

Bu çalışma öğretim programlarındaki kazanımlarla sınırlıdır. Ders kitapları ve sınıfta yapılacak olan etkinlikler çalışmaya dahil edilerek çalışmanın kapsamı genişletilebilir. Buna ek olarak farklı öğretim programlarının sistem düşünce becerilerine göre analiz edildiği çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları
- Arnold, R. D. & Wade, J. P. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia Computer Science*, 44, 669-678.
- Assaraf, O. B. Z. & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(5), 518-560.
- Assaraf, O. B. Z. & Orion, N. (2010). System thinking skills at the elementary school level. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(5), 540-563.
- Başaran, M. ve Özçelik, A. D. Ö. (2021). Karmaşık soyut ötesi düşünme ölçeğini uyarlama çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 26-38.
- Benson, T. A. (2007). Developing a systems thinking capacity in learners of all ages. *Systems Thinking in Schools Program*.
- Boyras, C. (2015). *Oyun ve fiziki etkinliklere dayalı fen eğitimi: disiplinlerarası öğretim uygulaması* (Yayımlanmış Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi. Eskişehir
- Bozkurt, N. O. ve Bozkurt, E. (2024). Eğitimde sistem düşüncesi: bibliyometrik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 49(218).
- Cangüven, H. D., ve Avcı, G. (2013). 2013 ve 2018 Fen bilimleri öğretim programları kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 306-318.
- Cavana, R. Y. & Forgie, V. E. (2018). Overview and insights from 'systems education for a sustainable planet'. *Systems*, 6(1), 5.
- Chang, C. Y. (2001). Comparing the impacts of a problem-based computer-assisted instruction and the direct interactive teaching method on student science achievement. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2), 147-153.
- Çağıltay, K. Ve Göktaş, y. (2016) *Öğretim teknolojilerinin temelleri teoriler, araştırmalar, eğilimler*. (s.699-722). Ankara: Pegem
- Çelikten, A. (2022). *Türk Dili ve Edebiyatı dersinde eğitimde sistem düşüncesi araçlarının kullanılmasının eser analizinde derin okumaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi. İstanbul
- Eren Şenaras, A., & Sezen, H. K. (2017). Sistem düşüncesi. *Journal of Life Economics*, 4(1), 39-58.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Ercüt, H. (1995). *Sistem Yönetimi*. İstanbul: İrfan Yayıncılık
- Fazey, I., Schöpke, N., Caniglia, G., Hodgson, A., Kendrick, I., Lyon, C., ... & Saha, P. (2020). Transforming knowledge systems for life on Earth: Visions of future systems and how to get there. *Energy research & social science*, 70, 101724.
- Forrester, J. W. (1992). Policies, decisions and information sources for modeling. *European Journal of Operational Research*, 59(1), 42-63.
- Göktepe, E. (2020). Sistem düşüncesi temel becerileri, *Eğitimde Sistem Düşüncesi Yıllığı*, (7).
- Heck, V., Hoff, H., Wirsenius, S., Meyer, C., & Kreft, H. (2018). Land use options for staying within the Planetary Boundaries–Synergies and trade-offs between global and local sustainability goals. *Global environmental change*, 49, 73-84.
- Hofman-Bergholm, M. (2018). Changes in thoughts and actions as requirements for a sustainable future: A review of recent research on the Finnish educational system and sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), 19-30.

- Hopper, M. & Stave, K. A. (2008). Assessing the effectiveness of system thinking interventions in the classroom. *In The 26th International Conference of system Dynamics Society*, 1-26. Athens, Greece
- Karaarslan Semiz, G., & Teksöz, G. (2024). Tracing system thinking skills in science curricula: A case study from Turkey. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22(3), 515-536.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. University College Cork
- Kopainsky, B., Alessi, S. M. & Davidsen, P. I. (2011). Measuring knowledge acquisition in dynamic decision making tasks. *In The 29th International Conference of the System Dynamics Society* (pp. 1–31). Washington, DC.
- Lee, T. D., Jones, M. G. & Chesnutt, K. (2019). Teaching systems thinking in the context of the water cycle. *Research in Science Education*, 49(1), 137-172.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry*, 289(331), 289-327. doi: 10.1016/0147-1767(85)90062-8
- Nuhoğlu, H. (2014). Evaluation of student models of current socio-scientific topics based on systems dynamics. *Educational Sciences: Theory Practice*, 14(5), 1957-1975. doi: 10.12738/estp.2014.5.2091
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programları (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7, ve 8. sınıflar). Erişim Tarihi: 10.07.2024, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Erişim Tarihi: 10.07.2024, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları, Erişim Tarihi: 10.07.2024 <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Morin, E. (1992). From the concept of system to the paradigm of complexity. *Journal of Social and Evolutionary Systems*, 15(4), 371–385. doi: 10.1016/1061-7361(92)90024-8
- Ormancı, Ü., Çepni, S. ve Balım, A.G. (2018). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sistem düşünme becerilerine ilişkin durumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-27. doi: 10.9779/PUJE.2018.203
- Özbay, H. M. (2000). *Ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin kendilerini algılamalarıyla başvurmayanların kendilerini algılamalarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022. Erişim adresi: <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022-turkiye-raporu-yayimlandi/icerik/11>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Piaget, J. & Inhelder. B. (1948). La Representation de l'espace Chez l'enfant.
- Richmond, B., (1994). *Systems dynamics/systems thinking: Let's just get on with it*. In International Systems Dynamics Conference. Sterling, Scotland.
- Satış-pazarlama (2020, Ekim). Erişim tarihi:17.07.2024, <https://www.iienstitu.com/blog/bilincli-tuketici-nedir-nasil-olunur>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday/Currency.
- Senge, P. (1994) *The fifth discipline*, New York: Currency Doubleday
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci disiplin*. (A. İldeniz & A. Doğukan, Çev. Ed.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1990' da yayımlanmıştır).
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması* (16. Baskı). (A. İldeniz, A. Doğukan., ve B. Pala, çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sezen, H.K. (2007). *Yöneylem Araştırması*, Bursa: Ekin Yayınevi
- Stave, K. A. & Hopper, M. (2007). What constitutes systems thinking? A proposed taxonomy. *In 25th International Conference of the System Dynamics Society*. Boston, MA
- Strahan, D. (1983). The emergence of formal operations in adolescence. *Transcendence*, 11, 7-14.
- Squires, A., Wade, J., Dominick, P., & Gelosh, D., (2011). Building a competency taxonomy to guide experience acceleration of lead program systems engineers. *In 9th Annual Conference on Systems Engineering Research (CSER)* (pp. 1–10).Redondo beach, CA.

- Sweney, L. B. & Sterman, J. D., (2000). Bathtub dynamics: Initial results of a systems thinking inventory. *System Dynamics Review*, 16(4), 249–286.
- Taşçı, A. D. (2024). *Sistem düşüncesi temelli çevre eğitiminin eleştirel düşünme, üstbilişsel farkındalık ve problem çözme beceri alguları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- TECİM, V., (2004). “Sistem Yaklaşımı ve Soft Sistem Düşüncesi”, *D.E.Ü. İ. İ. B. F. Dergisi* 19/2, 75-100.
- Türk Dil Kurumu. “Türk Dil Kurumu Sözlükleri”. Erişim tarihi:17.07.2024, <https://tdk.gov.tr/strateji-gelistirme/2024-yili/>
- Türkkahraman, M., & Tutar, H. (2009). Sosyal değişme, bütünleşme ve çözülme bağlamında toplumda farklı kültür ve anlayışların yeri ve önemi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-16.
- UNESCO. (2020). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. Bir yol haritası. 2030 için ESD. UNESCO.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- York, S. & Orgill M. (2020). Chemist table: A tool for designing or modifying instruction for a systems thinking approach in chemistry education. *Journal of Chemical Education*, 97(8), 2114-2129. [doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00382](https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00382)
- Waters Foundation, (2006). Systems thinking in schools: a Water Foundation Project. Erişim tarihi:17.07.2024, <http://www.watersfoundation.org>.

KÜRESELLEŞMENİN TOPLUMSAL HAYATA ETKİLERİ İLE İLGİLİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES REGARDING THE EFFECTS OF GLOBALIZATION ON SOCIAL LIFE

Şerife Nur AKDENİZ¹, Akif AKKUŞ,² Ali MEYDAN³

ÖZ: Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küreselleşmenin toplumsal hayata etkileri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde öğretmen adaylarının, küreselleşmeyi nasıl tanımladıkları, küreselleşmenin toplum hayatına etkisini nasıl değerlendirdikleri, sosyal bilgiler eğitimiyle küreselleşme arasında nasıl bir ilişki kurdukları ve "Küreselleşme ve Toplum" dersinin kazanımlarını nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve "Küreselleşme ve Toplum" dersini alan 14 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının küreselleşmeyi genel olarak Amerikanlaşma kapsamında tanımladıkları, küreselleşmenin toplumsal hayata etkisini daha olumsuz açıdan değerlendirdikleri bu olumsuzlukları popüler kültürün oluşması ve tek tipleşme olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen adayları, sosyal bilgiler, toplumsal hayat, toplum, küreselleşme

ABSTRACT: In this study, it was aimed to reveal the views of pre-service social studies teachers about the effects of globalization on social life. Within the framework of this purpose, how pre-service teachers define globalization, how they evaluate the effects of globalization on social life, how they establish a relationship between social studies education and globalization, and how they evaluate the achievements of the "Globalization and Society" course were examined. The research was designed according to the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group of the research was determined by purposive sampling method. The study group of the research was determined by purposive sampling method. The study group consisted of 14 pre-service teachers studying at a state university and taking the "Globalization and Society" course. An open-ended questionnaire was used as a data collection tool. Descriptive analysis was used to analyze the data. As a result of the research, it was concluded that pre-service teachers generally defined globalization within the scope of Americanization, evaluated the impact of globalization on social life more negatively, and saw these negativities as the formation of popular culture and uniformization.

Keywords: Pre-service teachers, social studies, social life, society, globalization

Bu makaleye atf vermek için:

Akdeniz, Ş.N., Akkuş, A., & Meydan, A. (2024). Küreselleşmenin toplumsal hayata etkileri ile ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 364-377.

Cite this article as:

Akdeniz, Ş.N., Akkuş, A. & Meydan, A. (2024). Opinions of social studies teacher candidates regarding the effects of globalization on social life. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 364-377.

¹ Doktora öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir/Türkiye, e-mail: snakdeniz8@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7586-7122.

² Prof. Dr., Emekli öğretim üyesi, Ankara/Türkiye, e-mail: akifakkus3342@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0307-5537.

³ Prof. Dr., Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir/Türkiye, e-mail: alimeydan01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1278-096X.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The effects of globalization are seen in many areas. One of these is social life. The task of raising individuals who will act with the awareness of the effects of globalization in society falls to teachers. For this reason, course contents related to globalization are included in teacher training programs. However, research has revealed that students' readiness in these courses is inadequate and they have deficiencies in making sense of globalization. In this study, it was aimed to reveal the views of pre-service social studies teachers who took the "Globalization and Society" course about the effects of globalization on social life. Within the framework of this purpose, how pre-service teachers define globalization, how they evaluate the effects of globalization on social life, how they establish a relationship between social studies education and globalization, and how they evaluate the achievements of the "Globalization and Society" course were examined.

Method

How pre-service teachers who took the "Globalization and Society" course evaluate the impact of globalization on social life was revealed within the scope of phenomenology, one of the qualitative research models. The participants were selected using the convenience sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. In the spring semester of the 2023-2024 academic year, 14 pre-service social studies teachers studying in the second year of undergraduate education and taking the "Globalization and Society" course were determined as participants. A six-question open-ended questionnaire was used to collect the data. The data were evaluated with descriptive analysis method. In order to increase the validity and reliability of the research, appropriate and sufficient participation in the data collection phase and expert evaluation strategies were utilized. In this context, all students taking the "Globalization and Society" course were reached. Expert opinion was used in creating the data collection tool and analyzing the data.

Findings and Discussion

Some conclusions were reached in line with the analyzes. Firstly, pre-service teachers' views on the concept of globalization before taking the "Globalization and Society" course were evaluated. According to the results obtained, pre-service teachers explained the concept of globalization through the interaction of people, societies or countries in economic, social and cultural fields before taking the course. Similar results were obtained in metaphor studies on globalization. In Toprak and Çelik's (2022) study, pre-service teachers expressed globalization as a universal concept that is in constant change and development, provides instant communication, and affects all humanity and the world. After the "Globalization and Society" course, pre-service teachers explained the concept of globalization with other related concepts (postmodernism, neoliberalism, etc.) and had a broader view of the scope of the concept. According to the pre-service teachers, although the concept of globalization is related to different concepts, all concepts serve the same purpose. The pre-service teachers explained the outcomes of the globalization and society course by associating them with concepts such as capitalism, Americanization, postmodernism, neoliberalism. Based on these concepts, they stated that their level of knowledge about globalization was limited and that they gained awareness thanks to the course. Pre-service teachers evaluated the effects of globalization on social life mostly through negative views. While they expressed positive effects with developments in trade, communication and technology, they expressed negative effects by emphasizing the emergence of popular culture and uniformization. In order to better understand the views of pre-service teachers on the effects of globalization on social life, they were asked to draw attention to a social issue. Each pre-service teacher explained a different issue that they considered important. The examples given by the pre-service teachers were all about the negativities in the society. They especially drew attention to the negativities caused by Americanization and popular culture. The fact that each pre-service teacher drew attention to different issues shows that they are aware of the breadth of globalization. Globalization is a dynamic and multifaceted process seen in many areas. It is usual for different perspectives to emerge in the perception of globalization due to its inclusion of various approaches and reveals the limitation of making a single definition of globalization (Ezer & Aksüt, 2021). As these results suggest, it can be stated that pre-service teachers gained a comprehensive perspective on globalization and its impact on social life during the "Globalization and Society" course. Finally, how pre-service teachers evaluate the relationship between globalization and social studies education was examined. While establishing a relationship between globalization and social studies education, pre-service teachers mostly emphasized the negative effects of globalization and stated

that the social studies course should develop awareness against these negative effects. At the same time, they stated that the focal points of globalization and social studies education are societies and that the connection between both concepts is inevitable. Considering the broad scope of the concepts of globalization and social studies education, it can be said that pre-service teachers' knowledge about the scope of social studies is limited and insufficient in establishing a relationship with globalization. Similarly, Ozturk and Akıncı (2023) found that the participants could not evaluate the scope of the course properly within the framework of social studies.

Conclusion

With this research, the evaluations of pre-service social studies teachers who took the "Globalization and Society" course on globalization and its effects on social life were revealed. As a result, it is seen that the scope of the course provides students with certain theoretical gains and a certain perspective in evaluating social events. However, the fact that most of the students have negative judgments shows that only the disadvantages of globalization are taken into consideration. Contrary to this situation, prospective teachers need to evaluate the disadvantages of globalization and gain gains in turning them into advantages. For example, they can be aware of the formation of popular culture and take action to raise social awareness by acting with certain non-governmental organizations instead of encouraging consumption. At the same time, the social studies curriculum can be examined for globalization within the scope of the course and it can be evaluated in which achievements social awareness can be created and students can gain global perspectives in the classroom environment. Thus, global education can be concretized and social gains can be achieved.

GİRİŞ

Küreselleşme konusu yıllardır akademik araştırmalarda çokça ele alınan ve çevreden insan hayatına kadar birçok açıdan etkileri tartışılan bir alan olmuştur. Küreselleşme, ilk olarak ekonomi ve ticari ilişkilerde kullanılan bir kavram olarak ortaya çıkarken günümüzde sosyal ve kültürel alanlarda da etkilerini göstermeye başlamıştır (Kan, 2009). İnsan faaliyetlerinin bir birleşme içerisinde olması, ticaretin uluslararası alanda gelişmesi, sermaye akışının hızlanması, yabancı kaynaklara erişimin kolaylaşması ve iş gücü piyasasının gelişmesiyle hem sosyo-kültürel hem de ekonomik alanda bir entegrasyon gerçekleşmektedir (Chepura ve Matviienko, 2024). Bu entegrasyon zaman içerisinde bireylerin sosyolojik yaşantısına daha fazla etki etmeye başlamıştır. Çünkü küreselleşmenin gücü canlı ve sürdürülebilirdir. Bu da küreselleşmenin toplumsal etkilerinin görmezden gelinemeyeceği ve yok sayılamayacağı gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu etkilerin ne kadar dışında kalınmak istense de etki gücü oldukça fazladır (Akhan ve Kaymak, 2021).

Özellikle sanayileşme ve kentleşmenin artmasıyla toplumdaki sosyolojik etkisi küreselleşmeyi araştırmacılar tarafından derinlemesine çalışılan bir konu haline getirmiştir. Böylece birey ve toplum hayatındaki değişimler son yüzyılda ele alınan önemli konular arasındadır (Özdemir, 2011). Bu sebeple küreselleşme, teorisyenler ve uygulamacılar çok fazla tartışılan, üzerinde anlaşılmış teorik bir yapısı bulunmayan, her bilim dalı için ayrı ayrı inceleme konusu olan birden çok yaklaşıma sahip olan bir kavramdır. Farklı yaklaşımları içermesindeki önemli sebeplerden biri de küreselleşme sürecinde kazanalar kadar kaybedenlerin de bulunmasıdır. Toplumlar sahip oldukları niteliklerini ve yapılarını koruyarak küreselleşmenin olumsuz etkilerinden etkilenmeyerek faydalarından yararlanma şansına da sahip olabileceklerdir. Buna karşın küreselleşmenin etki gücündeki hassas dengeyi koruyamayan toplumların ise küreselleşmenin olumsuz etkilerinden felaket derecesinde zarar görebileceklerini söylemek mümkündür (Savaşlar, 2007).

Küreselleşmenin toplum üzerindeki bu etkileri, ülkelerin eğitim politikalarında da önemli değişimlerin yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Eğitim sistemleri toplumların ulusal ve uluslararası değişimlere uyum sağlamasına, ekonomik, teknolojik, bilimsel, kültürel ve sosyal açıdan gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Özdemir, 2011). Bu sebeple küresel toplumların birbirine bağlantılı bir şekilde ilerlemesinde eğitim uygulamalarının da bu sürece ayak uydurması bir ihtiyaç haline gelmektedir. Öğrencilerin değişimin kaçınılmaz olduğu bir dünyaya hazırlanması için ihtiyaç duyulan beceri ve yetkinlikler kazandırılarak geleceğin yetişkinlerinin dünya vatandaşları olmaları için desteklenmesi gerekmektedir (Bertram, 2016). Bunun için bilim insanlarının yanı sıra UNICEF, UNESCO ve Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) gibi çeşitli kuruluşlar, okulların ve eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesi konusunda artan bir ihtiyaca dikkat çekmektedirler (Günel, 2016). Bu ihtiyacın

karşılanması için eğitim programlarının geliştirilirken toplumun sosyal ve kültürel değerlerindeki yabancılaşma, kuşak çatışması, cinsiyet ayrımcılığı, ideolojik ayrışma, toplumsal şiddet gibi toplumsal bazı değişimlere dikkat edilmeli ve bunların üzerinde durulmalıdır (Özdemir, 2011).

Özellikle okullarda artan ırk, kültür, etnisite gibi farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu ortamlarda azınlık veya çoğunluk ayrımı yapmadan kaliteli eğitim verilmesini gerektirmektedir (Akcaoğlu ve Demirbaş, 2019). Küreselleşmeyle ilgili bu konuların öğretilmesinde öğretmen eğitimi önemli bir role sahiptir. Çeşitliliğin meydana geldiği dünyada kişisel ve kültürel farklılıklara önem veren bir toplumu oluşturma görevi öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bunun için öğretmen yetiştirmede yenilikçi ve öğrenci merkezli olan ve küreselleşmenin pedagojiye entegre edildiği, küreselleşmenin zorlu yönlerini fırsata çevirmeyi sağlayacak dengeli bir küresel eğitim teşvik edilmelidir (Keengwe, 2018; McGaha, 2015).

Küresel eğitim, çoğu ülkede sosyal bilgiler programlarıyla aktarılmaktadır (Günel, 2016). Sosyal bilgiler dersi toplumsal kargaşaları önleyerek demokrasinin temellerini toplumda oluşturmak ve yeni bir ulus inşa etmeyi amaçlar. Bunun için birçok bilim dalını içine alan bir yapıyı içerir (Çiydem, 2019). Bu sebeple küreselleşmenin etkilerinin bilincinde olarak küresel eğitim yetkinliklerine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesinin artan bir ihtiyaç haline gelebileceğini söylemek mümkündür. Bunun için eğitim fakültelerinin lisans programlarının ihtiyaç duyulan talepler doğrultusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de 2018 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerde küresel eğitimin bilgi, beceri, değer ve tutum boyutlarıyla ilişkili olan içeriklere, bilgi, beceri, değer ve tutumlara yer verilmeye özen gösterilmiştir (Genç ve Kınasakal, 2019). Bu derslerden birisi de “Küreselleşme ve Toplum” dersidir. Bu ders kapsamında, son yüzyılda meydana gelen gelişmeler ve bu gelişmelerin Türkiye’ye ve az gelişmiş ülkelere etkilerine, Türkiye’nin küreselleşme karşındaki durumuna, çoğulculuk, çok kültürlülük gibi kavramlara ve çok kültürlü eğitim uygulamalarına (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018) yönelik gibi birçok bilgi öğrencilere aktarılmaktadır.

Literatürde küreselleşme kapsamında sosyal bilgiler eğitimine yönelik yapılan araştırmaların daha çok ders kitabı ve program incelemeye (Karakuş ve Akpınar, 2021; Dere ve Uçar, 2020; Uygun ve Ulu, 2018; Topkaya, 2016; Keskin ve Yaman, 2014; Sağlam, Vural ve Akdeniz, 2011) yönelik yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmen görüşleri, kavramlar (Akhan ve Kaymak, 2021; Öztürk ve Günel, 2016; Tünkler, 2020), küresel vatandaşlık ve eğitimi (Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019) ve küresel sorunlar (Durmuş ve Çolak, 2021; Yiğit ve Demirkaya, 2022) kapsamında incelenmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalarda ise metaforik algılara (Çiydem vd., 2017; Ezer ve Aksüt, 2021; Toprak ve Çelik, 2022), görüş çalışmalarına (Gürbüz, 2015; Egüz, 2016; Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014), internet kullanımlarına yönelik ilişkiye (Çakmak, Bulut ve Taşkiran, 2015) ve küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılara (Durmuş ve Sert, 2022) odaklanılmıştır.

Küreselleşme ve Toplum dersi kapsamında ya da küreselleşmenin toplumsal hayata etkisine yönelik yapılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Küreselleşmeyi lisans dersi kapsamında ele alan iki çalışma vardır. Günel (2016) “Küresel Eğitim” dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel bakış açılarını değerlendirdiği araştırmasında, katılımcıların küresel bakış açısı hakkındaki görüşleri emperyalizm, yayılmacılık ve liberalizm gibi kavramlar ile ilişkilendirdiklerini ve küreselleşme kavramına olumsuz anlamlar yükledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcılar farklı kültürlerle yönelik bilgiler öğrendikleri tek dersin “Küresel Eğitim” dersi olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir araştırmada Öztürk ve Akıncı (2022), Küreselleşme ve Toplum dersi programını öğretmen, akademisyen ve öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında programın paydaşlarının dersin içeriğine ve hedefine yönelik bakış açılarının ve beklentilerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Ancak, bahsedilen hedef ve içeriklerin öğretmen eğitimi ve sosyal bilgiler öğretimiyle tam olarak bağdaştırılamadığını ifade etmişlerdir. Dersin küreselleşmenin toplumu etkilediği boyutları içermesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Bir başka araştırmada ise Uyar, Meydan ve Uyar (2022), küreselleşmenin medya ve sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişmeyi öğretmen görüşleriyle ele almışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin incelenen kavramlara yönelik genel bilgilere sahip olduğunu belirlemişlerdir. Küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı olumlu toplumsal değişmeyi kültürel etkileşim, bilinç kazanma ve kolay iletişim sağlama olarak değerlendirirken olumsuz etkileri, kültürel çözülme ve yozlaşma yarattığı şeklinde yorumlamışlardır.

Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda lisans düzeyinde verilen “Küreselleşme ve Toplum” dersinin içeriğinin ve dersin toplumsal boyutunun öğretmen adaylarının görüşleriyle değerlendiren araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmada “Küreselleşme ve Toplum” dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küreselleşmenin toplumsal hayata etkileri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının küreselleşmeyi nasıl tanımladıkları, bu tanımlamada aldıkları dersin etkisi, küreselleşmenin toplumsal

hayata etkisini nasıl değerlendikleri ve sosyal bilgiler eğitimiyle küreselleşme arasında nasıl bir ilişki kurdukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen adayları küreselleşmeyi nasıl anlamlandırmaktadırlar?
- 2) Öğretmen adayları “Küreselleşme ve Toplum” dersinin kazanımlarını nasıl değerlendirmektedir?
- 3) Öğretmen adayları küreselleşmenin toplumsal hayata etkisini nasıl değerlendirmektedirler?
- 4) Öğretmen adayları küreselleşme ve sosyal bilgiler eğitimi arasında nasıl bir ilişki kurmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin bir olguya yönelik hislerine, algılarına, düşüncelerine, olguyu nasıl anlamlandırdıklarına ve betimlediklerine odaklanır. Ele alınan olgu bir duyguyu, ilişkiyi, programı ya da bir kültürü içerebilir (Patton, 2018: 104-105). Bu noktadan hareketle “Küreselleşme ve Toplum” dersini alarak küreselleşme olgusuna yönelik bir bakış açısına sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küreselleşmenin toplumsal hayata etkisini nasıl değerlendirdikleri olgubilim kapsamında ortaya konmuştur.

Çalışma Grubu

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırma sorusuna en güvenilir bilgileri verebilecek kişilerin kasıtlı olarak seçilmesine olanak sağlar (Creswell, 2017). “Küreselleşme ve Toplum” dersi lisans 2. sınıf seviyesinde verilmektedir. Bu sebeple araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması (Meydan, 2021) açısından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda bir devlet üniversitesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde lisans 2.sınıfta öğrenim gören ve “Küreselleşme ve Toplum” dersi alan 14 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılımcı olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Açık uçlu soruların cevabı bireyler tarafından şekillendirilir ve bir standart içermez. Böylece katılımcılara cevaplarını oluşturmada esneklik sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından altı sorudan oluşan açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Verilerin toplanma sürecinde ilk olarak öğretmen adayları araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra soru formu tanıtılmış ve öğretmen adaylarına dağıtılan formlar aracılığıyla veriler elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz elde edilen verilerin çıkarımlar yapılmadan doğrudan alıntılarla olduğu gibi aktarılmasını sağlar. Aynı zamanda elde edilen niteliksel verinin ilişkisini betimlemek için frekans gibi istatistiksel yöntemlerden yararlanır. Böylece incelenen durumun özü olduğu gibi okuyuculara aktarılır (Nassaji, 2015; Baltacı, 2021). Bunun için öğretmen adaylarının küreselleşmeye ve küreselleşmenin toplumsal hayata etkilerini yönelik görüşlerini belirlemek için betimsel analizden yararlanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin sunumunda tablolardan ve doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Ayrıca katılımcı bilgileri yerine kodlamalar kullanılmıştır ve “Katılımcı 1”, “(K1)” olarak ifade edilmiştir. Açık uçlu soruların sağlamış olduğu esneklikle araştırmacılar soruları yanıtlarken birden fazla kavramla ilişki kurmuşlardır. Bu sebeple tablolardaki toplam frekans farklıdır.

Araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği artırmak için belirli stratejiler önerilmiştir. Bu araştırmada da Merriam (2018) tarafından belirtilen veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım ile uzman değerlendirmesi stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda “Küreselleşme ve Toplum” dersini alan tüm öğrencilere ulaşılmıştır. Ayrıca veri toplama aracının oluşturulmasında ve verilerin analizinde uzman görüşünden yararlanılmıştır. Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi), (30.04.2024 tarihli), (2024.05.105) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta öğretmen adaylarının “Küreselleşme ve Toplum” dersini almadan önce ve aldıktan sonra küreselleşme kavramını nasıl tanımladıklarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının “Küreselleşme ve Toplum” dersini almadan önce küreselleşmeye yönelik görüşlerinden elde edilen veriler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
“Küreselleşme ve Toplum” dersi almadan önceki görüşler

Görüş	f
İnsanlar ve ülkeler arası etkileşim	6
Tek tipleşirme	3
Teknolojik gelişim	2
Toplumsal sorunlar	1
Modernleşme	1
Toplumsal rekabet	1
Kapitalizm	1
Sömürgeleşme	1
Doğanın yok olması	1
Toplam	17

Tablo 1’deki verilere göre öğretmen adayları küreselleşme kavramını daha çok “İnsanlar ve ülkeler arası etkileşim” olarak ifade etmişlerdir. Bu etkileşimi teknolojik ve ekonomik açıdan değerlendiren K14’ün şu şekildedir; “*Dersi almadan önce küreselleşmenin ülke sınırlarının önemi olmadan internet vasıtasıyla her şeyden haberdar olabilmek, gelişmelere daha kolay uyum sağlamak olduğunu düşünüyordum. Bir taraftan da güçlü ülkelerin, doğu ülkeleri ve Afrika ülkelerine daha kolay egemen olmalarını sağladığını düşünüyordum.*” Bunun yanı sıra K4 kültürel etkileşime vurgu yaparak küreselleşmeyi şu şekilde ifade etmiştir; “*Toplumun, kültürlerin evrenselleşmesi olarak yorumluyordum ve aynı zamanda kültürler arası alışveriş olarak bakıyordum.*”

Öğretmen adayları küreselleşmeyi etkileşimin yanı sıra toplumların tek tipleşmesi ve toplumsal rekabet üzerinden değerlendirmişlerdir. K1 tek tipleşmeyi şu şekilde ifade ederken; “*Küreselleşme ve Toplum dersini almadan önce küreselleşmenin ‘tek dünya devleti, tek dil, tek yönetim, tek bayrak, cinsiyetsizlik, milliyetsizlik’ gibi kavramlarla örtüştüğünü düşünüyordum (...) Küreselleşme hakkında çok ütopyik veya distopyik yaklaşımlar düşünürdüm.*” K10 toplumsal rekabeti “*Bu dersi almadan önce benim için küreselleşme toplumların birbiriyle yarış halinde olması anlamına gelmekteydi. Mesela Avrupa bir teknoloji geliştirdiğinde Türkiye de geliştirmeli gibi bir düşünce olurdu aklımda.*” ifadeleriyle açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının “Küreselleşme ve Toplum” dersini aldıktan sonra küreselleşmeye yönelik görüşlerinden elde edilen verilere aşağıda Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.
“Küreselleşme ve Toplum” dersini aldıktan sonraki görüşler

Görüş	f
Amerikanlaşma	9
Kapitalizm/neoliberalizm/postmodernizm vb.	7
SSCB’nin dağılmasıyla başlayan süreç	4
İnternetin yayılmasıyla başlayan süreç	4
Yeni dünya düzeni	3
Tarihin sonu	3
Dünyayı etkileyen olaylar	3
Ülkeler arası bağlantı gücünün artması	2
Hızlı iletişim	2

Tablo 2. devamı...

“Küreselleşme ve Toplum” dersini aldıktan sonraki görüşler

Görüş	f
Sömürgeleşme	2
Batılılaşma/ yerelleşme	2
Toplam	42

Tablo 2’ye göre öğretmen adayları küreselleşmeyi en çok “Amerikanlaşma” olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmen adaylarından K7 küreselleşmenin başlangıcına yönelik bazı süreçlere dikkat çekerek küreselleşmeyi “Amerikanlaşma” olarak şu şekilde tanımlamıştır:

“(…) Amerikanlaşma olarak bilinen küreselleşme SSCB dağılımı (1989-91) arası çökümü ve ABD’nin rakipsiz kalmasıyla ortaya çıkan bir durumdur. SSCB çökümü ve Doğu Avrupa’nın etki alanı baz alındığında ABD’nin rakipsiz kalıp kendi kültürünü dünyaya satmasıdır (...) Amaç Amerikan sisteminin dünyaya belirsizlik içinde verilmesidir. Bu yüzdendir ki entelektüel kavramlarla bu algı sürekli değiştirilir. Küreselleşme kapitalizmin üst aşaması olarak kabul edilir.”

Amerikanlaşmanın yanı sıra öğretmen adayları kapitalizm, neoliberalizm, postmodernizm gibi kavramlara dikkat çekerek küreselleşmeyi tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarından K5 küreselleşmeyi kapitalizm ve sömürgeleşme üzerinden şu şekilde açıklamıştır; “(...) Küreselleşme bir nevi kapitalizm diyebiliriz. Kapitalizm sermaye biriktirme yoludur. Bu da işçiye emeğinin karşılığının verilmemesi, sömürgeye dayanır. Küreselleşme de bundan farksızdır.” Bir başka öğretmen adayı ise küreselleşmeyi batılılaşma olarak ifade etmektedir. K8’e göre küreselleşme; “Batı kültürünün dünyaya hızlı bir şekilde yayılmasıdır. Dünyadaki sermaye gücünün merkezileşmesidir. Küreselleşme ile yer küre homojenleşir. Birbirine uzak ya da yakın bütün ülkelerin birbiriyle iletişim halinde olmasıdır. Küreselleşme tek bir eylem değil tarihsel bir süreçtir.”

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının “Küreselleşme ve Toplum” dersinin kazanımlarını nasıl değerlendiklerine yer verilmiştir. Öğretmen adayı görüşlerinden elde edilen verilere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

“Küreselleşme ve Toplum” dersinin kazanımları

Görüş	f
Kavramsal ilişki kurma	6
Farkındalık kazanma	6
Günlük hayatla ilişki kurma	1
Sorunları fark edebilme	1
Küreselleşmenin etkilerini değerlendirebilme	1
Toplam	15

Tablo 3’e göre öğretmen adayları Küreselleşme ve Toplum dersinin kazanımlarını en çok “kavramsal ilişki kurma” ve “farkındalık kazanma” olarak ifade etmişlerdir. K3 küreselleşmeyi farklı kavramlarla ilişkilendirerek kavramın kapsamının genişliğini şu şekilde ifade etmiştir; “Bu ders kazanımlarında kavramlarla ilişkisi ve küreselleşmenin ne olduğu vardır. Bunlara bakacak olursak kapitalizm, Amerikanlaşma, postmodernizm, neoliberalizm kavramları ve bu kavramlarla ilişkisini bağdaştırsak zaten hepsiyle örtüşen kavramlar... Küreselleşme bildiğimden daha kapsamlı bir kavrammış.” K4 ise sorunları fark ederek farkındalık kazanmayı şu şekilde açıklamıştır; “Küreselleşmenin çeşitlilikten yana olmadığını aslında tek bir toplumun kültürünün yayma çabasında olduğunu Amerika kültürünün ulaşılması gerek hedef olarak gösterilip kabul edildiğini gördüğümüzü düşünüyorum bu durum hayatımızda daha bilinçli tüketim alışkanlıkları kazandırmıştır.” K13 dersin küresel olayları değerlendirmede etkili olduğunu

“Bu ders küreselleşme ile günümüzde neler olmuş onları değerlendirtir. İnternetin bulunması, Küba buhranı, Japonya'nın bombalanması, Covid-19(...)” ifadeleriyle açıklamıştır.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının küreselleşmenin toplumsal hayata etkisine yönelik değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarından bu etkileri olumlu ve olumsuz etkiler olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen veriler aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Küreselleşmenin toplumsal hayata etkisine yönelik görüşler

	Görüş	f
Olumlu Etkileri	Uluslararası iletişimin gelişmesi	8
	Kültürel etkileşim	4
	Teknolojinin gelişmesi	4
	Uluslararası ticaretin gelişmesi	3
Olumsuz etkileri	Popüler kültürün oluşması	6
	Milli kimlik kaybı	3
	Tek tipleşme	2
	Çevresel sorunlar	2
	Boyundurluk	2
	Gelir düzeyinde farklılık oluşması	1
	Tüketim toplumlarının ortaya çıkması	1
	Olayların evrensel etki oluşturması	1
	Sömürgeleşme	1
	İrkçilik	1
	Toplumsal değer kaybı	1
	Toplam		40

Tablo 4'e göre öğretmen adayları küreselleşmenin toplumsal hayata etkisini olumlu yönden en çok “uluslararası iletişimin gelişmesi” olarak değerlendirirken olumsuz etkiyi en çok “popüler kültürün oluşması” olarak değerlendirmişlerdir. K10'un bu değerlendirmelere yönelik ifadeleri şu şekildedir;

“Küreselleşmenin olumlu yanlarından bahsedecek olursam devletler çağdaşlaşmış, teknoloji ilerlemiş, insanlar istediği bir şeyi elde edebilecek duruma gelmiştir. İnsanlar arası etkileşim gün geçtikçe artmaktadır. Fakat olumsuz yönleri de vardır. Bunun başında bence insanlar kendisi olmaktan çıkmış ve birbirine özenmeye, benzemeye başlamıştır. Batıya özenerek kendi kültürümüzden, giyimimizden, yediğimiz yemeğe kadar Amerikanlaşıyoruz. İnsanlar yönetiliyor ne yazık ki. Kapitalist bir sistem ortaya çıkıyor. Büyük devletler küçük devletleri yönetiyor.”

Benzer ifadeler kullanan K5 popüler kültürün olumsuz etkilerine değinmiş ve toplumsal rekabete vurgu yaparak gelişimin sağlanabileceği şu ifadelerle açıklamıştır;

“(…) Toplumsal hayata olumlu etkileri; Çağdan geri kalmamış oluruz. Yani diğer ülkeler ilerlerken biz geride kalmayız. Elimizdeki bir ürünü tanıtarak dünya çapında marka haline gelebiliriz. Ülkeler arası etkileşimle yeni projeler üretebilir, yeni dillere hâkim olabiliriz. Farklı kültürler, insanlar, etnik gruplar tanırız.”

Olumlu etkilerde yine gelişime vurgu yapan K14 olumsuz etkilerde ise şu görüşe sahiptir; “Küreselleşmenin toplumsal hayat için olumlu yönü gelişmelere daha kolay ulaşabilmek ve ayak uydurabilmektir. Olumsuz yönü ise toplumu ve insanları köleleştirmesidir. İnsani değerleri yok sayıp menfaat odaklı toplum yapısına dönüştürmektedir. Dünyadaki kaosun en büyük sebebidir. Barış değil savaşlar çoğalmıştır (...)” K3 ise olumlu etkilerde ticari gelişime vurgu yaparken olumsuz etkilerde hem gelir düzeyindeki eşitsizliğe hem de çevresel sorunlara şu şekilde değinmiştir;

“Olumlu yönleri ticaretin gelişmesi, ekonomik büyüme, ülkeler arası bağlantıların güçlenmesi, olaylara bakış açısının da değiştiğini düşünüyorum. Ticaret yapılan bir ülkede, iki ülkenin yararına olduğunu düşünüyorum. Çünkü birisi elindeki ürünü satmış oluyor, birisi de elinde olmayan ürüne ulaşmış olur. Hem böylece ticari yollarımız faaliyete girmiş olur (...) Olumsuz olarak çevresel faktörler var, gelir farkları var. Küreselleşmeyle insanlar arası hatta ülkeler arası gelir düzeylerindeki farkların ortaya çıkması iyi olmadı (...)”

Küreselleşmenin toplumsal hayata etkisini değerlendiren öğretmen adaylarından önemli gördükleri ve dikkat çekmek istedikleri toplumsal bir konuyu da değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Toplumsal konular

Görüş	f
Amerikanlaşma	2
Popüler kültür	2
Telefonun icadı	1
Mesleki etki	1
Eleştirel düşünme	1
Apple telefon	1
Doğa sorunları	1
Kandırılma	1
Tek tipleşme	1
1923 Ekonomik krizi	1
Savaş	1
Yozlaşma	1
Toplam	14

Tablo 5’e bakıldığında neredeyse her katılımcının farklı bir konuya dikkat çektiği görülmektedir. Öğretmen adayları çoğunlukla “Amerikanlaşma” ve “popüler kültür”e dikkat çekmişlerdir. K13’ün hem Amerikanlaşmaya hem de popüler kültüre yönelik ifadeleri şu şekildedir; “*Küreselleşme günümüze hep farklı isimlerle girer ama hep aynı şeydir. Amerika’nın etkisi altına girdiğimizden dolayı kendimiz bile dilimizdeki kelimeleri kullanmayıp daha çok dil kirliliği yapıyoruz. Örneğin... bazılarımız kahve yazmak yerine coffee yazmayı tercih ediyor.*” Benzer bir ifadeyle K1 ise aşağıdaki görüşe sahiptir

“Küreselleşmenin toplumsal hayata etkisine karşı dikkat çekmek istediğim nokta Amerikanlaşmadır. Çünkü dünyanın neredeyse her yerinde ABD’nin bir rolü vardır. Eğitimde, ticarete, sanayide, politikada ve daha birçok alanda. Yediğimiz yemeklerde bile rolü vardır. Mc.Donald, KFC, Burger King... İnsanlar kültürlenmeyi artık Amerikanlaşan bir topluma dönüştürmektedir...”

K5 ise eleştirel düşünmenin önemine şu şekilde dikkat çekmiştir;

“Küreselleşmeyle birlikte anında bilgi edinebiliyoruz hızlı bir şekilde iletişime geçebiliyoruz. Sosyal medya, tv sayesinde gün boyu yeni bir bilgi sahibi oluyoruz. Peki hiç düşünüyor muyuz? Yoksa düşündürülmek istendiği gibi mi düşünüyoruz ve düşüncemiz tüketim alışkanlıklarımızı mı yönetiyor? Düşünmeyi hayatımızın her anında yaptığımız eylem olduğu için dikkat çekilmesi gereken konu olduğunu düşünüyorum.”

K10’un savaşa yönelik ifadeleri aşağıdadır;

“Küreselleşmenin toplumsal hayattaki en büyük örneği Gazze’de ve İran’da başlatılan savaşlar bence. Büyük gelişmiş ülkeler bu tarz küçük ülkeleri yağmalayıp yıkabiliyor. Herkes sanki onların himayesi altında yaşamak zorunda kalmış her yönden onların kurallarını aşan olduğunda bu tarz bir zorbalama ihtiyacına girmekteler. Herkes bu duruma sanki göz yummuş

gibi bir hava var. Dünya geliyor olabilir fakat büyük devletler dünyayı yönetmeye çalıştıkça aslında bir o kadar geriye gitmekteyiz.”

K15 yozlaşmayı aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

“Toplumsal hayatta insanları menfaat odaklı hale getirmiştir. Yani yetişen genç nesil menfaat odaklı yetişmekte, insani ve vicdani değerleri arka plana atmaktadır. İnsanları sürekli yarış halinde olan işçiler haline getirmiştir. Bunun sonucu olarak ahlaki değerler yıkılmaya başlamış, insanların yarış halinde olması insanların ve toplumun psikolojisini olumsuz etkilemiştir.”

K6 doğa sorunlarına şu şekilde dikkat çekmiştir;

“Küreselleşmenin günümüzde ve bundan sonraki süreçlerde üzerinde durması gereken en önemli konu daha yaşanılır bir dünya kısacası “doğa sorunları”. İlerleyen dönemlerde artan sanayi ile doğanın yok olması, daha az yaşanılır hale gelmesi söz konusudur. Sanayinin yok olması söz konusu değildir ama bunu daha özenli ve dikkatli bir şekilde ilerletmek çok önemlidir...”

K8’in tek tipleşmeye yönelik görüşleri şöyledir; “Küreselleşme ile insanlar toplumlar tek tip oluyor. Giyimde, beslenmede kullandığımız teknolojik aletlerde sürekli değişim oluyor. Popüler kültür sürekli değişiyor. İnsanlar buna ayak uydurmada maddi ve manevi açıdan zorlanıyor. Ayak uyduramayan insanlar toplumdan dışlanıyor.”

K9 ekonomiye yönelik ifadeleri aşağıdadır;

“Tarihten bir olayla örnek verilmek gerekirse 1929 ilk ekonomik kriz ve New York borsasının çökmesi buna örnek olabilir. Toplumun ayakta tutan mihenk taşlardan biri ekonomidir. Toplumda yaşayan insanların geliri gideri ekonomi dengeler. Ekonomi çökünce zamların gelmesi, ürünü bulamama hem iç karışıklıkları hem de toplumun, bireyin huzurunu bozar. Tarihte yaşanan bu iki kriz de toplumu geçtik dünya üzerinde büyük etki bıraktı.”

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimi ve küreselleşme arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri bu başlıkta incelenmiştir. Öğretmen adayları görüşlerinden elde edilen veriler aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Küreselleşme ve sosyal bilgiler eğitimi arasındaki ilişki

Görüş	f
Farkındalık kazandırma	6
Toplum	5
Evrensel gelişmeler	2
Milli bilinç	1
Toplam	14

Tablo 6’ya göre öğretmen adayları küreselleşme ve sosyal bilgiler eğitimi arasında ilişki kurarken sosyal bilgiler eğitiminin farkındalık kazandırmasına vurgu yapmışlardır. Bu temaya yönelik K5’in görüşü şu şekildedir:

“Küreselleşmenin altında yatan kapitalizm, modernizm, postmodernizm, emperyalizm insanlar tarafından bilinmiyor. Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili, ilişkisi olarak da insanlara bunun kötü bir şey olduğunu, olumlu yanlarından çok olumsuz yanlarının olduğunu birilerinin açıklaması gerekiyor ve bu da sosyal bilgiler eğitimi almış bireylere düşüyor.”

K2 ise farkındalığı “(...) küreselleşme sosyal bir olaydır (...) Sosyal bilgiler dersi de ilgili kavrama bir ünite de yer vermektedir. Küreselleşme olaylarının birçoğu tarihi etkilemektedir. Bu olaylar incelenirken Sosyal bilgiler eğitimi, ilgili kavramın aydınlatılmasında ön ayak olmalıdır.” ifadesiyle açıklamıştır. Öğretmen adaylarının vurgu yaptıkları bir diğer önemli tema ise “toplum”dur. K8’in topluma yönelik ifadeleri şu şekildedir;

“İkisinin de ortak özelliği toplum ile iç içe olmalarıdır. Küreselleşme toplum üzerinden gerçekleşip yayılıyor. Toplumların her şeyini etkiliyor. Sosyal bilgiler ile toplum iç içedir.

Küreselleşme toplumları etkileyerek değiştiriyor. Sosyal bilgiler de değişen toplum yapısına göre şekil alıyor. Sosyal bilgiler amacı toplumu daha iyi bir noktaya getirmek.”

Öğretmen adaylarından biri bu soruya yanıt vermemiştir. İki öğretmen adayı ise sosyal bilgiler eğitimi yerine sosyal bilimlerle küreselleşme arasındaki ilişkiyi açıklamışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, “Küreselleşme ve Toplum” dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küreselleşmenin toplumsal hayata etkileri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde öğretmen adaylarının, küreselleşmeyi nasıl tanımladıkları, küreselleşmenin toplumsal hayata etkisini nasıl değerlendirdikleri, sosyal bilgiler eğitimiyle küreselleşme arasında nasıl bir ilişki kurdukları ve “Küreselleşme ve Toplum” dersinin kazanımlarını nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

İlk olarak öğretmen adaylarının “Küreselleşme ve Toplum” dersini almadan önce küreselleşme kavramına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuca göre öğretmen adayları dersi almadan önce küreselleşme kavramını, insanların, toplumların ya da ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda etkileşimleri üzerinden açıklamaktadırlar. Küreselleşmeye yönelik yapılan metafor araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Toprak ve Çelik’in (2022) araştırmasında öğretmen adayları küreselleşmeyi sürekli değişim ve gelişim halinde olan, anında iletişimi sağlayan, tüm insanlığı ve dünyaya etkileyen evrensel bir kavram olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları etkileşimin yanı sıra toplumsal sorunlara, rekabete ve tek tipleşmeye vurgu yapmışlardır. Bu durum adayların küreselleşme kavramına yönelik olumsuz yargıları olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Günel (2016), “Küresel Eğitim” dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel bakış açısına yönelik algılarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının olumsuz yargılar etrafında şekillendiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları “Küreselleşme ve Toplum” dersinden sonra ise küreselleşme kavramını ilişkili olduğu diğer kavramlarla (postmodernizm, neoliberalizm vb.) açıklayarak kavramın kapsamına yönelik daha geniş bir görüşe sahip olmuşlardır. Öğretmen adaylarına göre küreselleşme kavramı farklı kavramlarla ilişkili olsa da tüm kavramlar aynı amaca hizmet etmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının küreselleşme kavramına yönelik daha teorik temelli ve kapsamlı bir bakış açısı kazandığı söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının küreselleşmeye yönelik olumsuz yargıları büyük oranda değişmemiştir.

Öğretmen adayları küreselleşme ve toplum dersinin kazanımlarını kapitalizm, Amerikanlaşma, postmodernizm, neoliberalizm gibi kavramlarla ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bu kavramlardan yola çıkarak küreselleşmeye yönelik bilgi düzeylerinin sınırlılığını ifade ederek ders sayesinde farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. “Küreselleşme ve Toplum” dersini eğitim paydaşlarının görüşlerine göre değerlendiren Ozturk ve Akıncı (2023) araştırmalarında öğretmen adaylarının çoğunun dersin kazanımlarına yönelik fikir belirmediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının bir kısmı ders içeriğini kapsamlı oluşuyla bir kısmı ise içeriğin sınırlı olmasıyla eleştirmişlerdir. Bunun sebebi iki açıdan değerlendirilebilir. Bu durum ilk olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleriyle ya da dersi veren öğretim elemanın derse yönelik ilgisiyle ilgili olabilir. Aynı araştırmada dersi veren öğretim elemanları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduklarını, bilgileri genelde sosyal çevreden öğrendiklerini ve aslına bu dersi verecek başka bir akademisyen bulunmadığı için dersi kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretim elemanlarının derse yaklaşımları önem kazanmaktadır. Küreselleşmede öğretmen eğitiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu durum önemli bir sorun haline gelmektedir. Çünkü küreselleşmenin sorunlarına yanıt vermede öğretmen eğitimi önemli role sahiptir bunun için küresel farkındalığı teşvik etmek adına eğitim paydaşlarının bilinçli çaba göstermesi gerekmektedir (Keengwe, 2018).

Öğretmen adayları küreselleşmenin toplumsal hayata etkilerini daha çok olumsuz görüşler üzerinden değerlendirmişlerdir. Olumlu etkiler için ticaret, iletişim ve teknolojiye gelişmelerle ifade ederken, olumsuz etkileri ise daha çok popüler kültürün ortaya çıkması ve tek tipleşmeye vurgu yaparak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının küreselleşmenin toplumsal hayata etkilerine yönelik görüşlerini daha iyi anlamlandırabilmek için toplumsal bir konuya dikkat çekmeleri istenmiştir. Her bir öğretmen adayı önemli gördüğü farklı bir konuyu açıklamıştır. Öğretmen adaylarının verdikleri örnekler tamamen toplumdaki olumsuzluklar üzerinedir. Adaylar özellikle Amerikanlaşma ve popüler kültürün meydana getirdiği olumsuzluklara dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre tek tipleşen ve değer yargılarını kaybeden bir toplum oluşmuştur. İcen’in (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla popüler kültürü ele aldığı araştırmasında öğretmen adayları, popüler kültürün modernlik bağlamında bir dayatma olduğunu, bu dayatmanın içeriğinin ise Batı kültürü odaklı olduğunu ve değerlerin yozlaştırılmaya çalışıldığını ifade

etmişlerdir. Benzer bir başka araştırmada Yılar, Tağrikulu ve Ünal (2023), öğretmen adaylarının popüler kültür denilince ilk olarak dilde ve kültürde yozlaşma, özentî kültür ve dayatılmış kültür gibi kavramların akıllarına geldiğini ortaya koymuşlardır. Küreselleşmenin milli kültürlere ait unsurları tek boyuta indirilmesi ve bir dünya kimliği oluşturma çabası var olan bir gerçektir (Gürbüz, 2015). Araştırmalarda ülkeler arası eşitsizliklerin kültürel kimliklerin kaybolmasının yanı sıra ekonomileri de birbirine bağımlı hale getirdiği ifade edilmektedir. Ancak bunu olduğu gibi kabul etmemek gerekmektedir. Ortaya çıkan bu soruna çözümü için toplumlar aktif katılım sağlamalı ve küreselleşme karşısındaki rekabetler avantaja çevrilmelidir (Chepura ve Matviienko, 2024). Bunun için eğitim aracılığıyla dünyanın birbirine bağımlı olduğunun bilincinde olarak yaşamak için gerekli bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere kazandırılması önemlidir. Öğrenme ortamlarında küresel bir bakış açısı sunması için de öğretmen eğitimlerine gerekli özenin gösterilmesi gerekmektedir (McGaha, 2015).

Her öğretmen adayının farklı konulara dikkat çekmesi ise küreselleşmenin kapsamındaki genişliğinin bilincinde olduklarını göstermektedir. Küreselleşme birçok alanda görülen dinamik ve çok yönlü bir süreçtir. Çeşitli yaklaşımlara içermesiyle küreselleşme algısında farklı bakış açılarının ortaya çıkması olağandır ve küreselleşmeye yönelik tek bir tanımın yapılmasının sınırlılığını ortaya koymaktadır (Ezer ve Aksüt, 2021). Bu sonuçlar anlaşılacağı üzere “Küreselleşme ve Toplum” dersi sürecinde öğretmen adaylarının küreselleşmeye ve küreselleşmenin toplumsal hayata etkisine yönelik kapsamlı bir bakış açısı kazandıkları ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının ders öncesi sahip oldukları olumsuz yargılar büyük ölçüde değişirse de edindikleri teorik bilgilerle sahip oldukları değer yargılarına yönelik bir değerlendirme yapabildiklerini söylemek mümkündür.

Son olarak öğretmen adaylarının küreselleşme ve sosyal bilgiler eğitimi arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Öğretmen adayları küreselleşme ve sosyal bilgiler eğitimi arasında ilişki kurarken çoğunlukla küreselleşmenin olumsuz etkilerine vurgu yaparak sosyal bilgiler dersinin bu olumsuzlara karşı farkındalık geliştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda küreselleşme ve sosyal bilgiler eğitiminin odak noktalarının toplumlar olduğunu dile getirerek her iki kavram arasındaki bağın kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gürbüz ve Aydın’ın (2022) araştırmasında öğretmen adayları, sosyal bilgiler dersinin kişilere bilinç kazandırdığını ve disiplinler arası bir konu alanı olmasıyla küresel konuları da içerdiğini ifade etmişlerdir. Küreselleşmenin ve sosyal bilgiler kavramlarının kapsam genişliği göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının sosyal bilgilerin kapsamına yönelik bilgilerinin sınırlı olduğunu küreselleşmeye yönelik ilişki kurmada yetersiz kaldığı söylenebilir. Ozturk ve Akıncı’nın (2023) araştırmasında da katılımcıların dersin kapsamını sosyal bilgiler çerçevesinde gerektiği şekilde değerlendiremedikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılar eğitim paydaşlarının ders müfredatı konusunda da ortak görüşlere sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun için sosyal bilgiler eğitiminde küreselleşmenin yeri ve öneminin net bir şekilde aktarılmasının önemli olduğunu dersin temel ihtiyaçlarının belirlenerek müfredatların oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca küreselleşmenin toplumu etkileyen boyutlarının belirlenmesini ve bu doğrultuda içeriklerin ve ders sürelerinin oluşturulmasının önemine vurgu yapmışlardır.

Yapılan bu araştırma ile “Küreselleşme ve Toplum” dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küreselleşmeye ve küreselleşmenin toplumsal hayata etkilerine yönelik değerlendirmeleri ortaya konmuştur. Sonuç olarak dersin kapsamının öğrencilere belirli teorik kazanımları olduğu ve toplumsal olayları değerlendirmede belirli bir bakış açısı kazandırdığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin çoğunun olumsuz yargılara sahip olması küreselleşmenin sadece dezavantajlarının göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Bu durumun aksine öğretmen adaylarının küreselleşmenin dezavantajlarını değerlendirip avantaja çevirme konusunda kazanımlar elde etmeleri gerekmektedir. Örneğin popüler kültürün oluşumunun farkında olup bunu teşvik edici tüketimin yerine belirli sivil toplum kuruluşlarıyla hareket ederek toplumsal bilinç kazandırma yönünde eyleme geçmeleri sağlanabilir. Aynı zamanda ders kapsamında sosyal bilgiler ders müfredatı küreselleşmeye yönelik incelenerek hangi kazanımlarda toplumsal farkındalıklar oluşturulacağı ve sınıf ortamında öğrencilere küresel bakış açıları kazandırılacağı değerlendirilebilir. Böylece küresel eğitim somutlaştırılarak toplumsal kazanımlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. ve Kaymak, B. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşme, küresel eğitim ve küresel vatandaş kavramlarına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 129-155.
- Akcaoğlu, M. Ö. ve Demirbaş, İ. (2019). Sosyal bilgiler ve çokkültürlülük. B. Ü. İbret ve S. Kaymakçı (Eds), *Sosyal Bilgiler ve Toplum* içinde (ss. 167-203), Ankara: Pegem.

- Baltacı, A. (2021). Nitel veri analizi. A. Uzunöz (Ed.), *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler: Makale incelemeleri ve örnek makale çalışmalarıyla içinde* (ss.71-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayır, Ö. G., Göz, N. L. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- Bertram, A. (2016). Global learning in the 21st century: An introduction. T. Barkatsas ve A. Bertram (Ed.). *Global learning in the 21st century* içinde (ss. 1-5). Rotterdam: Sense Publishers.
- Chepura, Y., & Matviienko, O. (2024). Civil society: Aspects of Globalization. *Biological Sciences*, 136, 67-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10810577>
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkıran, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım durumları ile küresel vatandaşlık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 99-112. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.34905>
- Çiydem, E. (2019). Sosyal Bilgiler ve Toplumsal Değişim. B. Ü. İbret ve S. Kaymakçı (Eds), *Sosyal Bilgiler ve Toplum* içinde (ss. 95-118). Ankara: Pegem.
- Çiydem, E., Özdemir, Y., Ilgaz, S., Sahin, F., & Örtten, H. (2017). Social Studies Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions towards "Modernization" and "Globalization" Concepts. *International Journal of Social Science and Humanity*, 7(1), 37. <https://doi.org/10.18178/ijssh.2017.7.1.792>
- Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 335-352. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7721>
- Dere, İ. ve Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 212-240. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342189>
- Durmuş, S. & Çolak, K. (2021). Global problems through the eyes of 8th grade students. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 145-160. <https://doi.org/10.32003/igge.897622>
- Durmuş, E., ve Sert, S. E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1177-1193. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096539>
- Genç, İ. ve Kınasakal, İ. (2019). Sosyal bilgiler ve küresel eğitim. B. Ü. İbret ve S. Kaymakçı (Eds), *Sosyal Bilgiler ve Toplum* içinde (ss. 351-385). Ankara: Pegem.
- Gürbüz, Z. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küreselleşmeye Yönelik Görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, G. ve Aydın, M. (2022). Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 82-97. <https://doi.org/10.29129/inujse.1165609>
- Egüz, Ş. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık eğitimine yönelik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 30-49.
- Ezer, F. ve Aksüt, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel köy kavramına ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 667-686. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.785610>
- İçen, M. (2020). Popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 550-572. <https://doi.org/10.17556/erziefd.730861>
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Karakuş, S.ve Akpınar, M. (2021). Türkiye'deki 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında küreselleşme olgusunun incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 374-404. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.867034>
- Keengwe, J. (2018, October 24). Globalization, Digital Technology, and Teacher Education in the United States. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 4.06.2024 tarihinde <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-366> adlı siteden erişilmiştir.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim. *Türk Çalışmaları* (Elektronik), 9(2), 933-960.

- McGaha, J. (2015). Popular culture & Globalization: Teacher candidates' attitudes & perceptions of cultural & ethnic stereotypes. *Multicultural Education*, 23(1), 32-37.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meydan, A. (2021). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri. A. Uzunöz (Ed.), *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler: Makale incelemeleri ve örnek makale çalışmalarıyla içinde* (ss.25-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language teaching research*, 19(2), 129-132.
- Ozturk, F. & Akıncı, M. (2023). Evaluating stakeholders curricular needs: Global literacy in social studies teacher education. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 7(1), 84-110. <https://doi.org/10.34056/aujef.1177583>
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Öztürk, F. ve Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistem, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, 15(1), 172-185.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Savaşlar, Z. (2007). *Küreselleşme ve sosyal boyutu* (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlam, M., Vural, L. ve Akdeniz, C. (2011). Küreselleşmenin Türkiye'deki ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında görülen yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 1-15.
- Topkaya, Y. (2016). Küresel vatandaşlık bilinci üzerinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin etki boyutu. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 238-252.
- Toprak, A. R. ve Çelik, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında metaforik algı bağlamında küreselleşme. *Turkish Studies-Education*, 17(5), 959-973. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.63307>
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 255-290.
- Uyar, E. Meydan, A. ve Uyar, Ü. (2022). Küreselleşmenin medya ve sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşmanın öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 341-351. <https://doi.org/10.17556/erziefd.938385>
- Uygun, K. ve Ulu, C. T. (2018). 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitabında küreselleşme olgusunun incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Yiğit, K. ve Demirkaya, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 24-43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılar, M. B., Tağrikulu, P., & Ünal, O. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Popüler Kültür Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 196-223. <https://doi.org/10.51460/baebd.1197459>
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. 13/03/2024 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adlı siteden erişilmiştir.

KANIT TEMELLİ ÖĞRENMEYİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞE KOŞMAK: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

APPLYING EVIDENCE-BASED LEARNING TO SOCIAL STUDIES COURSE FOR GIFTED CHILDREN: AN ACTION RESEARCH

Yasemin YABANSU¹, Yücel KABAPINAR², Hamza AKENGİN³

Öz: Üstün yetenekli öğrenciler hem genel zihinsel yetenekleri hem de herhangi bir alana ilişkin özel yetenekleri bakımından normal gelişim gösteren akranlarından farklıdır. Kanıt temelli öğrenme, üstün yetenekli öğrencilerin farklı gereksinimlerine hitap edebilecek öğretim yöntemlerinden biridir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanan araştırmada, sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının ele alındığı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanına ilişkin kanıt temelli etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Şişli ilçesindeki Bilim ve Sanat Merkezi'nde 5. sınıfa devam eden 17 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; kanıt temelli tasarlanan etkinlik çalışma yapıtları, ön ve son algı anketleri, sınıf içi iletişim kesitleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kanıt dayalı akıl yürütme becerileri olarak kabul edilen; kanıtı anlama, amaca yönelik bilgi elde etme, kanıtı çeviri, kanıttan özgün bir ürün yaratma, kanıtlardaki nedenselliği anlama konusunda öğrenciler görece nitelikli tartışmalar yürütebilmiş ve yaratıcı ürünler oluşturabilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenek, kanıt temelli, sosyal bilgiler

Abstract: Gifted students differ from their typically developing peers in terms of both their general mental abilities. Evidence-based learning is one of the teaching methods that can address the different needs of gifted students. In the research designed evidence-based activities were designed and implemented in the "People, Places and Environments" learning area, where geography issues are discussed in the social studies course. The study group of the research consists of a group of 17 students attending the 5th grade at the Science and Art Center in Şişli. As a data collection tool; Evidence-based activity worksheets, pre- and post-perception surveys, in-class communication sections, teacher and student researcher diaries were used. According to the research results, which are considered evidence-based reasoning skills; Students were able to conduct relatively qualified discussions and create creative products on understanding evidence, obtaining purposeful information, translating evidence, creating a unique product from evidence, and understanding causality in evidence.

Keywords: Gifted students, evidence based, social studies

Bu makaleye atf vermek için:

Yabansu, Y., Kabapınar, Y., ve Akengin, H. (2024). Kanıt temelli öğrenmeyi üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler dersinde işe koşmak: Bir eylem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 378-400.

Cite this article as:

Yabansu, Y., Kabapınar, Y., & Akengin, H. (2024). Applying evidence-based learning to social studies course for gifted children: An action research. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 378-400.

¹Dr., Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul/Türkiye, e-mail: yabansuyasemin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6664-9975

²Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: ykabapinar@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6039-0096

³Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: hakengin@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0626-3819

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The main purpose of this study is to reveal the effectiveness of evidence-based instruction in enriching the educational experiences of gifted students in social studies course geography subjects and to design and implement sample evidence-based activities that can address the needs of gifted students. Another aim of the research is to determine the quality of student products and classroom communication process created within the framework of evidence-based activities, and to reveal the possible contributions of evidence-based learning to enrich the educational experiences of gifted students or the difficulties that may be experienced. In addition, within the scope of the study, the Social Studies Curriculum and textbooks were examined quantitatively and qualitatively in terms of the use of geographical source evidence.

Method

In this study, it was decided to apply qualitative research methods and to adopt the action research design since it was thought to be appropriate for the aforementioned purposes. Action research, which brings together educational research and classroom experiences, requires being open to change throughout the process. In this study, "emancipatory/developmental/critical" action research, one of the action research methods, was used. This type of action research supports practices that will develop teachers and students and aims to critically filter these practices.

Findings

Before the evidence-based activity design process, social studies textbooks and curricula were examined in terms of resource use. Textbooks most frequently used photographs as geographical sources, but it was observed that photographs were mostly used to support newspaper reports or texts in the textbooks. Most of the sources included in the textbooks were not supported by any activities or questions involving higher order thinking skills. It is difficult to say that the skill of using evidence, which is included in the curriculum, is reflected in the textbooks at the same rate. When the quality of student products and in-class communication sections are examined in evidence-based lessons, it is possible to say that evidence-based teaching is one of the methods that can be used to enrich the educational experiences of gifted students. These activities were designed to appeal to different areas of interest and intelligence, to establish interdisciplinary connections, to produce a creative and original product, to complicate/deepen the content, and to develop higher-order thinking skills. Students were able to evaluate events from a multidimensional and analytical perspective both while questioning the evidence in class and designing their own original products. It was found that most of the student products created within the framework of these activities were in the categories of very qualified and qualified.

Discussion and Conclusion

In this study, a total of six evidence-based activities were designed for the six objectives of the social studies course on geography. It was found that most of the student products created within the framework of these activities were in the very qualified and qualified categories. It is thought that this situation reveals the functionality of evidence-based teaching in order to differentiate the educational experiences of gifted students. In addition, when the curricula and textbooks were examined, it was found that the use of sources/evidence was insufficient. Although the importance of the skill of using evidence is frequently expressed in the curricula, it is possible to say that these discourses are not sufficiently reflected in social studies textbooks and thus in classroom experiences both qualitatively and quantitatively.

GİRİŞ

Kanıt temelli öğretim, yapılandırmacı anlayış temelli çağdaş bakış açısını kapsayan, öğrencilerin sunulan kanıtlara yönelik kişisel görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Kabapınar, 2019). Öğrencilerin küçük birer sosyal bilimci gibi kaynakları incelemesi, tartışması, analiz etmesi ve değerlendirmesi esasına dayanır. Öğrenciler kanıtlar vasıtasıyla alternatif bakış açıları olabileceğini sezmeli, kendi düşüncelerini yeniden inceleyip gözden geçirebilmeli ve derinde yatan anlamı görebilmelidir (Singer, 2012). Kanıt temelli öğretim; eğitim pedagojisi ve sosyal bilimler metodolojisi çerçevesinde iki temel felsefe üzerine kurulmuştur. Pedagoji bağlamında; öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunmakta ve öğrencinin kendi düşüncesini, bakış açısını ve değer yargılarını oluşturmaya fırsat

vermektedir. Metodoloji boyutundaysa öğrenciye, sosyal bilimlerde bilgiyi inşa etme sistematığını öğretmekte ve bir sosyal bilimcinin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerini göstermektedir (Kabapınar, 2014). Bu çerçevede esas amaç; kaynakları irdeleyerek, sosyal bilimcilerin bilgi üretme süreçlerini öğrenciye tanıtmak ve bu doğrultuda öğrenciye deneyim kazandırmaktır. Kanıt temelli öğretimin temelinde, öğrencinin kendi bilgi ve değerler sistemini inşa etmesi fikri yatmaktadır. Bu bağlamda öğretmen ya da ders kitabı, mutlak bilginin kaynağı olan bir otorite olmaktan çıkıp öğrenme ortamını organize eden rehber işlevi görmektedir (Kabapınar ve Yabansu, 2019). Olayın/olgunun farklı boyutlarıyla ele alındığı kanıt temelli öğretimde tek bir doğru yoktur. Bu sebeple kanıt temelli öğretim “iyi-kötü ve doğru-yanlış”a öğrencinin karar verdiği ve bu kararları özgürce ifade edebildiği bir sınıf ortamı gerektirir.

2022 yılından itibaren UNICEF ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaklaşa yürütülen ve beceri temelli tasarlanan K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli’nde yer alan becerilerden biri de “*kanıt dayalı sorgulama ve araştırma*” becerisidir. Buna göre (MEB, 2023, s.170):

“Kanıt temelli tarih öğretimi, öğrencilerin tarih ve sosyal bilimlere ilişkin bazı farkındalıklar geliştirmelerine önemli katkılarda bulunmaktadır... Bu çerçevede kanıt temelli öğretim yaklaşımı sosyal bilgiler dersinin bileşenleri içinde yer alan vatandaşlık, coğrafya, arkeoloji, ekonomi, antropoloji, sosyoloji gibi alanların konularının öğrencilerin önüne getirilmesi sürecinde de kullanılabilir. Örneğin öğrencilerin coğrafyaya ait konuları derinlemesine anlamalarına ve gerçek dünya problemlerini çözmeye yeteneklerini geliştirmelerine kanıt kullanma becerisinin katkıları vardır.”

Kanıt dayalı araştırma ve sorgulama becerisi bağlamında değinilen, öğrencilerin “gerçek dünya problemlerini çözmeye yeteneğini geliştirme” gayesi özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin literatürde sıklıkla değinilen bir konudur. Zekâ, problem çözmeye sürecinde ileri bilgi ve stratejiler kullanabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaşılan sorunlara etkili çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 2010; Renzulli 2002; Sternberg, 2010; Sak, 2012). Yanı sıra; “K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli’ne göre; kanıt dayalı sorgulama ve araştırma becerisi “*merak, merak ettiği sorular sorma, odaklanma, sistematik olma, gerçeği arama, eleştirel bakma, analitik düşünme, şüphe duyma, empati, yaratıcılık, öz yeterlik, uzmanlaşma, özgün düşünme*” gibi eğilimler ile “*öz düzenleme, öz farkındalık, öz yansıtma, uyum, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme*” gibi sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle de doğrudan ilişkilidir (MEB, 2023). Üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve bu konudaki potansiyellerini kaybetmemelerini sağlamak eğitimin odak noktalarından biri olmalıdır (Maker, 1983). Bu bağlamda kanıt dayalı araştırma ve sorgulama becerisi, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir amaca hizmet etmektedir denebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde, sosyal bilimlere ilişkin derslerin öğretiminin önemsenmesinin bir başka gerekçesi de bu öğrencilerin toplumsal sorunlara hassasiyeti ve bu sorunlara çözüm bulma gayeleri olarak gösterilebilir. Üstün yetenekli öğrenciler sadece yaşadıkları ülke için değil dünyayı ilgilendiren pek çok mesele için duyarlılık gösteren ve erken yaşlarda çözüm önerileri geliştirebilen kişilerdir. Toplumsal sorunlara ilişkin hassasiyetlerini ve çözüm üretme isteklerini eğitimle desteklemek büyük önem taşır. Üstün yetenekli öğrenciler toplumsal problemleri algılamada, bu sorunlara çözüm üretmede üst düzey bir motivasyona ve kapasiteye sahiptirler. Liderlik vasıfları taşıyan bu öğrenciler toplumun ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır (Conklin ve Frei, 2015; Kahveci, 2019; Leana Taşçılar, 2017). Üstün yetenekli öğrencilerin genel zihinsel yeteneklerinin yanında sosyal bilimlere ilişkin potansiyelleri göz önünde bulundurulduğunda; kanıt temelli öğretimin bu potansiyeli geliştirmelerine katkı sağlayacak yöntemlerden biri olduğunu söylemek mümkündür.

K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli’ne göre kanıt dayalı araştırma ve sorgulama becerisinin öğrencilere olası katkıları şöyledir: (Doğan, Kabapınar, Zaman ve Duman, 2023, s.4).

“Küçük bir tarihçi olarak görülen öğrenciye incelenen konuyla/sorunla ilgili temel birinci/ikinci elden, yazılı/görsel, kaynaklar/kanıtlar tanıtılacak; öğrencilerin kaynaklara/kanıtlara şüphelerle yaklaşarak kanıttaki olası önyargı, boşluk ve belirsizlikler üzerinde çalışması sağlanacaktır. Yine çalışılan konuyla ilgili akademik dünyada birbirinden farklılaşan bakış açıları da öğrencinin önüne getirilecektir. Kanıt ve görüş çeşitliliği içerisinde çalışan öğrenci, bu ham materyaller üzerinde etkin bir şekilde işlem yaparak konuya/soruna ilişkin kendi bakış açısını ortaya koyacaktır. Böylelikle tarihinin bilgi üretme basamaklarını, öğrenci kendisine

ders kitabı yazarı ve öğretmeni tarafından hazırlanan olanaklar çerçevesinde deneyimlemiş olacaktır.”

Üstün yetenekli öğrencilerin genel özelliklerine ilişkin tanımlamalarda temel belirleyici genellikle, söz konusu öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla sahip oldukları potansiyeli ya da performansı ortaya koymaya yöneliktir. Öğretim programları da şüphesiz bu potansiyeli ve performans kapasitesini göz önünde bulundurarak tasarlanmalıdır. Eğitim programları, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olarak hazırlandığı ölçüde amaçlarına ulaşabilir. Ancak söz konusu programlar genellikle normal gelişim gösteren öğrenciler baz alınarak tasarlanmakta ve bu programlar üstün potansiyeli olan öğrencilerin gereksinimlerini yeterince karşılayamamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak özel eğitim yaşantılarının planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Gökdere, 2004). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim yaşantılarını farklılaştırma adına önemsenmesi gereken bazı ilkeler şöyledir (Davis, 2013, ss.187-189):

- Yüksek zorlukta bir içerik
- Üstün yetenekli öğrencinin becerileriyle uyumlu aktiviteler
- Üstün öğrencileri kendi bireysel ilgi alanlarına doğru motive etme
- Kendi seçtikleri alanda derinlemesine araştırmalar yapma
- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme

Kanıt temelli öğrenme yukarıdaki ilkeleri sınıfa taşıyabilmenin yollarından bir tanesidir. Örneğin seçilen kanıtların niteliği ve niceliği, içeriğin daha soyut ve karmaşık hale getirilmesine olanak sağlayabilir. Sözelimi üstün yetenekli ortaokul öğrencileri, lise ve hatta üniversite düzeyinde içerikleri inceleyebilir. Ayrıca seçilen kanıtlar sayesinde, öğretim programında kendine yer bulamayan konu ve kavramlar daha derinlemesine ve detaylı bir şekilde ele alınabilir. Kanıtlara yöneltilen empatik sorularla öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimleri değil duyuşsal özelliklerinin gelişimi de desteklenebilir. Robinson, Shore, Enersen (2007) sosyal bilimlere ilişkin derslerin öğretiminde, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere kanıt kullanma, kanıtı doğrulama, kanıtlardan elde edilen bilgileri bağlamsallaştırma becerilerini kazandırmalarını tavsiye etmiştir. Bu sayede üstün yetenekli öğrenciler bir bilim insanı gibi düşünme ve araştırma imkânı bulacaklardır (Akt. Kahveci, 2019). Kanıt temelli öğrenme, sosyal bilimlere ilişkin derslerde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini; içerik, süreç ve ürün bakımından zenginleştirmeye olanak sağlayabilir. Sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası ve günlük hayat problemlerini barındıran yapısı; derinlemesine düşünen ve toplumsal meselelere duyarlı üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeleri bakımından önemli fırsatlar sunabilir.

Türkiye’de kanıt temelli öğretime ilişkin araştırmaların büyük bölümünün tarih konuları ekseninde ve karma yöntemle gerçekleştirildiği görülmektedir. Yalnızca nitel araştırma yönteminin kullanıldığı iki araştırma ise ilkökul düzeyinde hayat bilgisi konuları etrafında şekillenmiştir (Başpınar, 2021; Malbeği, 2022). Ayrıca Türkiye’de yapılan kanıt temelli öğrenmeye dair araştırmaların genel olarak incelendiği bir meta analiz çalışmasına ve doğrudan coğrafya konularını ortaokul ya da lise düzeyinde ele alan kanıt temelli ve eylem araştırması deseni merkezli bir araştırmaya literatür taramasının sınırlılığı içerisinde rastlanmamıştır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere ilişkin eylem araştırmalarına bakıldığında daha çok eğitim yaşantılarının farklılaştırılmasının bu öğrencilerin akademik başarısına etkisine odaklanıldığı görülmektedir (Atalay, 2015; Korkut, 2017; Karabulut, 2018; Ülger, 2019). Benzeri şekilde bu alanda, sosyal bilgiler öğretimini konu alan eylem araştırmalarının sayıca az olduğu görülmüştür. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin konu alındığı bir meta analiz çalışmasına göre 2000-2019 yılları arasında, üstün yetenekli öğrencilere yönelik yürütülen toplamda 222 lisansüstü tez çalışması bulunmaktadır ve bu çalışmaların sadece dördü (bir yüksek lisans, üç doktora tezi) eylem araştırmasıdır. Ayrıca araştırmaya konu olan tüm çalışmalar içinde, branş bazında en çok matematik (19 tez) ve fen bilimleri (7 tez) alanında araştırmalar gerçekleştirildiği görülmekte olup sosyal bilgiler alanında (4 tez) yapılan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu saptanmıştır (Başar, 2019). Bu alanda yürütülen tezlere ilişkin başka bir meta analiz çalışması da 2023 yılında gerçekleştirilmiştir. Benzeri şekilde bu çalışmaların büyük bölümünü de akademik başarının gelişimi üzerine yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. En çok araştırılan diğer konular ise üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri ve algılarının tespitine yöneliktir (Akbaçak, Cebeci ve Fazlıoğlu, 2023). Yapılan literatür taramasının sınırlılıkları dahilinde, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde ve kanıt temelli öğrenme ekseninde gerçekleştirilen bir eylem araştırmasına ise rastlanmamıştır. Ayrıca her iki alandaki araştırmaların önemli bir kısmının da akademik başarıyı önceleyen

deneysel/nicel çalışmalar olduğu söylenebilir. Oysa hem kanıt temelli öğretimin hem de üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin nihai hedefi, öğrencinin kendi düşünce sistemini inşa etmesine ve potansiyelini her bakımdan geliştirmesine olanak sağlamaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin potansiyellerini ortaya koyabilecekleri ve bu potansiyeli geliştirmelerine yönelik uygulamalı araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Tüm bunlardan hareketle araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında üstün yetenekli öğrencilerin eğitim yaşantılarını zenginleştirme adına kanıt temelli öğretimin etkililiğini ortaya koymak ve üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine hitap edebilecek örnek kanıt temelli etkinlikler tasarlamak ve uygulamaktır. Araştırmanın yukarıdaki gerekçelerden dolayı literatürdeki bu boşluğa katkı sağlayabileceği ve bu bakımdan önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Kanıt temelli öğrenme merkezinde tasarlanan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre biçimlendirilmiştir. Eylem araştırması sadece okul bağlamında ele alınırsa “okulun, yöneticinin, öğretmen, öğrencinin, velinin gelişimi için tüm idari süreçleri, okul içi ve okul dışı öğretme öğrenme süreç ve ortamlarını iyileştirme, geliştirme uğraşına yönelik olarak kendi yaşantılarından hareketle katılımcı ve işbirlikçi, bitmeksizin döngüsel olarak devam eden bir çaba, paylaşım ve araştırma” olarak tanımlanabilir (Deniz, 2021, ss.30-31). Bu araştırmada eylem araştırması yöntemlerinden “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel” eylem araştırması kullanılmıştır. Bu eylem araştırması türü öğretmen ve öğrencileri geliştirecek uygulamaları desteklemekte ve bu uygulamaları eleştirel bir süzgeçten geçirmeyi hedeflemektedir (Grundy, 1987). Bu yaklaşımda amaç, uygulamayı yapan kişiye bilgi, beceri ve deneyim kazandırmak; aynı zamanda da tüm sürece ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmaktır. Bu sayede araştırmacı uygulaması esnasında yaşayacağı olası problemleri bir öğrenme fırsatı olarak görebilecek ve sınıf içi yaşantıları zenginleştirme imkânı bulabilecektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu “durum tespiti süreci” ve “eylem araştırması süreci” olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Durum tespit sürecinin çalışma grubunu; 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitapları ile 2021 yılında hazırlanan BİLSEM Sosyal Bilgiler Çerçeve Programı ve 2022 yılı BİLSEM Sosyal Bilgiler Ders Kitabı oluşturmaktadır. Araştırmanın eylem araştırması süreci çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Şişli ilçesindeki Bilim ve Sanat Merkezi’nde (BİLSEM) 5. sınıfa devam eden 8’i kız 9’u erkek olmak üzere toplam 17 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmacı, uygulama yapmak için kendi öğretmenlik yaptığı sınıfı araştırma sürecine dahil etmiştir. Bu nedenle eylem araştırması sürecinin çalışma grubunu seçerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemeinde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum tespiti çalışma grubunda, öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesinin amacı kanıt temelli öğretimin sınıf içi yaşantılara yansımalarını somut olarak ortaya koyabilmektir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öncelikle; kanıt temelli tasarlanan çalışma yapılarının sosyal bilgilerin hangi öğrenme alanı ekseninde hazırlanacağı tespit edilmiş ve bu amaçla ders kitapları ve öğretim programı incelenmiştir. Araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitapları ile BİLSEM Sosyal Bilgiler Çerçeve Programı ve ders kitabı, açık uçlu sorulardan oluşan ön-son algı anketleri, kanıt temelli çalışma yapıları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, sınıf içi iletişim kesitleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Veri Analizi

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitapları doküman incelemesi yoluyla; etkinlik çalışma yapılarından elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen rubriklerle; ön ve son algı anketleri, sınıf içi iletişim kesitleri ile öğrenci ve araştırmacı günlükleri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın ilgili yerlerinde karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Çalışmanın her aşaması ses kaydı ile kayıt altına alınmış, kayıtlar her dersin ardından bilgisayar ortamına

aktarılmış ve yedeklenmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından transkript edilmiş ve sınıf içi iletişimin niteliğini ortaya koyan metinlere ulaşılmıştır. Transkript metinleri özellikle öğrencilerin; kanıtla dayalı görüş geliştirebilme ve üstün potansiyellerini ortaya koyan ifadeleri bağlamında incelenmiştir. Öğrencilerin uygulama esnasında sözlü olarak belirttikleri duygu ve düşünceleri, kanıt temelli etkinlikler neticesinde ortaya koydukları ürünlerle birlikte değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda veri analiz sürecinde; verilerde doğrudan görülmeyen ancak kodlama yoluyla temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya konması söz konusudur. Analiz sürecinin temel işlevi “neden” ve “nasıl” sorularına yanıt bulmaktır. Yorumlama sürecinde ise araştırmacının görevi; söylenenler/kelimeler ne anlama gelmektedir? Sorusuna yanıt bulmaktır. Elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre tümevarımsal bir yaklaşımla sınıflandırılarak kategorilere veya temalara ayrılır. Bu kategoriler aslında araştırma sorularının cevaplarıdır da denebilir. Yorumlama sürecinin temel belirleyicisi ise araştırma problemi ve yöntemi olacaktır (Glesne, 2014; Merriam, 2015). Araştırma kapsamında çalışma yapraklarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyi her etkinlik için hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ile (rubrik) göre ortaya çıkarılmış ve araştırmacı tarafından kategorilere ayrılmıştır. Her bir etkinlik için ayrı ayrı hazırlanan rubriklere bulgular kısmında yer verilmiştir. Öğrenci ürünlerinin analizi, "çok nitelikli", "nitelikli", "ortalama", "geliştirilmeli" olmak üzere dört kategoride gerçekleştirilmiştir. Bu ürünler değerlendirilirken kişisel verilerin gizliliği adına Ö1, Ö2 şeklinde kod isimler verilmiştir. Öğrenci ürünleri araştırmacı ve tez danışmanları haricinde, kanıt temelli öğrenme ekseninde eylem araştırması deneyimi olan bir sınıf öğretmeni ile birlikte analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Bulgular ve yorum başlığı altında detaylı ele alınacak olan ve küresel ısınma konusu etrafında şekillenen etkinlikte öğrenciler, konuya ilişkin farkındalık yaratmak amacıyla kaleme alınan bir kitabın yazarı olmuşlar; kitaplarının kapağını tasarlamış ve önsözünü yazmışlardır. Bu etkinliğin rubrik maddelerine aşağıda yer verilmiştir. **0-4 puan:** Geliştirilmeli; **5-8 puan:** Ortalama; **9-12 puan:** Nitelikli; **13-16 puan:** Çok Nitelikli olarak değerlendirilmiştir.

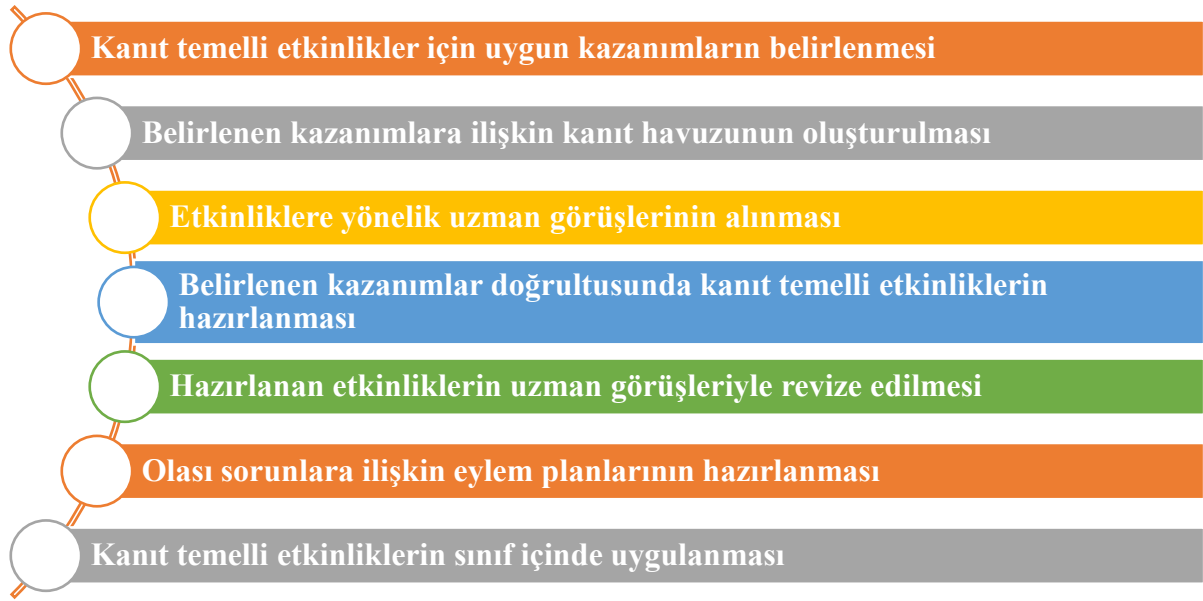
Tablo 1.

Dereceli puanlama anahtarı ölçütleri

Ölçütler	Geliştirilmeli (1)	Ortalama (2)	Nitelikli (3)	Çok nitelikli (4)
Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları aktarabilme				
Özgün/yaratıcı görüş geliştirme				
Konuya farklı bakış açıları ile yaklaşma				
Görüşlerini gerekçeleri ile açıklama				

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma yapraklarının değerlendirilmesine ilişkin temel kriterler genel olarak; kanıtlardaki verileri kullanabilme, olaylar arası bağlantı kurabilme, düşüncelerini gerekçelere dayandırabilme, kanıttan yola çıkarak özgün bir ürün yaratabilme ve kanıtlardaki sebep-sonuç ilişkisini anlama üzerinedir. Araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş ve çalışmanın bütününe araştırma soruları ile tutarlı olması önemsenmiştir. Bu bağlamda güvenilirliği arttırma gayesiyle, çalışma grubundaki öğrencilerin araştırma sürecine ilişkin; sözlü veya yazılı olarak ifade ettikleri görüş ve düşüncelerine birebir yer verilmiştir. Araştırmanın anlaşılabilirliğini ve tutarlılığını sağlamak amacıyla, araştırma sonuçları net ve detaylı bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Kanıt temelli etkinliklerin tasarımından sınıf içinde uygulanmasına değin yapılan çalışmalar Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. İşlem Yolu: Kanıt Temelli Etkinliklerin Hazırlanma ve Uygulanma Süreci

Kazanımların tespitinin ardından bir kanıt havuzu oluşturulmuş ve her bir kanıt için düşünme becerilerini işe koşacak sorular ve etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca etkinliklerin tasarımında; üstün yetenekli öğrencilerin genel özellikleri, bireysel farklılıkları ve potansiyellerinin gelişimi önemsenmiştir. Aşağıdaki tabloda kanıt temelli etkinliklerin tasarlandığı konulara ve etkinlik isimlerine yer verilmiştir.

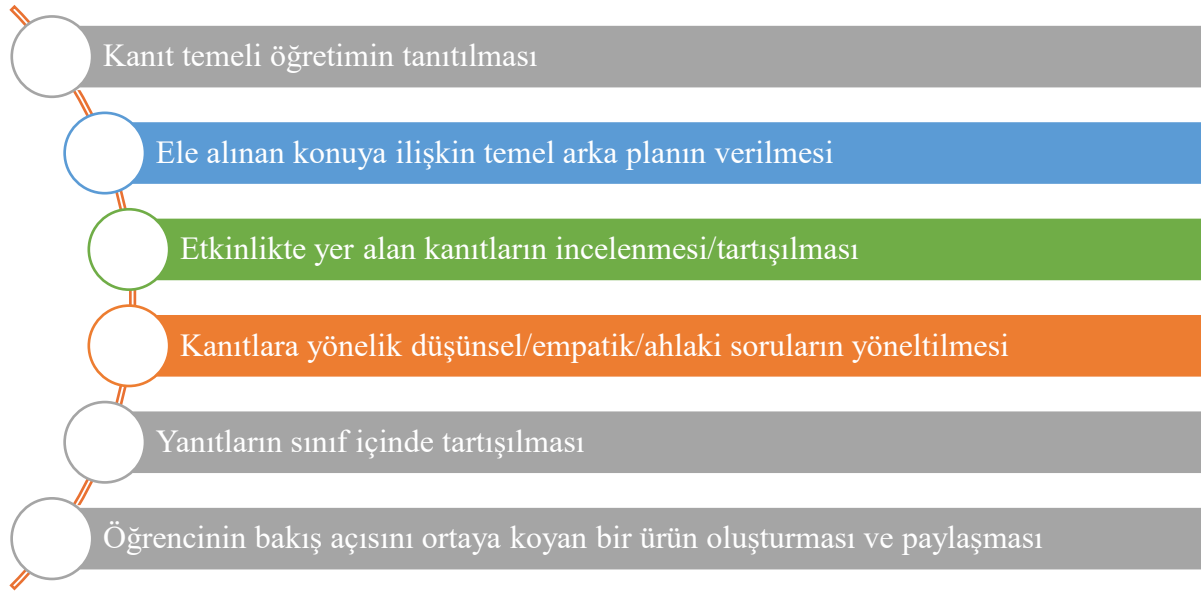
Tablo 2.

Araştırma sürecinde ele alınan konu ve etkinlik türleri

Konu	Etkinlik Türü
Küresel İklim Değişikliği	Küresel iklim değişikliğini kaleme aldığı bir kitabın önsözünü yazma/kapağını tasarlama
Doğal Afetler	İçişleri Bakanı olarak, doğal afetlere ilişkin çözüm önerilerini yazılı olarak TBMM'ye sunma
Fiziki Coğrafya: Yeryüzü Şekilleri	Yer şekillerini seçebildiği bir ülke tasarlama, seçtiği yer şekillerini gerekçeleri ile açıkladığı bir rapor yazma
Beşerî Coğrafya: Ekonomik Faaliyetler	Lideri olduğu hayali bir ülkenin ekonomi politikasını belirlediği gerekçeli bir rapor yazma
Türkiye'de Görülen İklimler	Bir kongrede, coğrafya profesörü olarak iklimin insan yaşantısına etkileri bağlamında sunum yapma
Nüfus ve Yerleşme	Nüfusun dengeli dağılımının sebepleri ve sonuçlarına dair çözüm önerileri geliştirme

Tablo 2'de yer verilen konu başlıkları; aslında genel olarak ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi bağlamında ele alınan coğrafya konularıdır. Kanıt temelli etkinlikler tasarlanmadan önce hem alan uzmanlarından hem eylem araştırması deneyimi olan öğretmenlerden hem de üstün yetenekli öğrenciler konusunda çalışmış akademisyenlerden görüş alınarak; kanıtların niteliği ve niceliğine dair birtakım ilkeler belirlenmiştir. Ele alınan konuya ilişkin coğrafi kanıtların yanı sıra en az bir bilimsel makale ya da kitap bölümüne ve alanın uzmanlarının görüşlerine yer verilmesi, yazılı/görsel kanıt dengesinin gözetilmesi, öğrencilerin gelişim seviyesine uygun kanıtların seçilmesi, karikatür, edebi ürün, gazete haberi gibi ilgi çekecek ve farklı zekâ alanlarına hitap edecek kanıtların kullanımı, kanıtların adil/tarafsız dağılımı, farklı görüşleri/bakış açılarını yansıtan kanıtlara yer verilmesi önemsenmiştir. Etkinliklerde genel olarak altı ya da yedi adet kanıt kullanılmıştır. Seçilen kanıtların, öğrencilerin alternatif görüş geliştirmesine ve alanın

metodolojisini kavramalarına katkı sağlaması önemsenmiştir. Etkinliklerin tasarımının ardından, ön algı anketi uygulanmıştır. Hazırlanan tüm etkinliklerin sınıf içinde uygulanmasının ve öğrenci ürünlerinin oluşturulmasının ardından ise son algı anketi uygulanmıştır. Kanıt temelli etkinliklerin tasarımının ve sınıf içinde uygulanma ilkelerine değindikten sonra bu kısımda sınıf içi yaşantılara dair bilgi verilecektir. Kanıt temelli öğrenme ekseninde gerçekleştirilen her bir etkinliğin uygulanma süreci Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Kanıt Temelli Öğrenme Öğretme Süreci

Şekil 2’de gösterildiği gibi çalışma grubuyla gerçekleşen ilk derste, kanıt temelli öğretimin ne olduğuna dair öğrencide teorik bir bilgi edindirmek, görüşlerin farklılaşmasının gerekliliğini ve önemini vurgulamak, görüşlerini açıklamaları noktasında onları yüreklendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde her ders, konuya ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini yoklayarak ve gerekiyorsa konuya ilişkin temel bilgilerin verilmesiyle başlamaktadır. Ardından etkinlik çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılmış, yazılı ve görsel kanıtlar öğrencilerle birlikte incelenmiştir. Kanıtlara ilişkin soruların tartışılması ve yanıtlanmasının akabinde her öğrenci kişisel görüşlerini içeren bir ürün oluşturmuş; yazılı veya görsel olarak oluşturulan bu ürünler sınıf içinde paylaşmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, kanıt temelli öğrenme ekseninde gerçekleştirilen sınıf içi iletişim sürecine, çalışma yapraklarının analizi ile öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden kesitlere yer verilecektir. Bulgular, aşağıda yer verilen araştırma sorusu ekseninde değerlendirilmiştir. Sayfa kısıtlılığı sebebiyle bir kazanım tüm süreçleriyle, diğer kazanımlarsa dereceli puanlama anahtarı sonuçlarıyla ele alınacaktır.

Araştırma Sorusu 1: *Kanıt temelli öğretim ekseninde gelişen sınıf içi iletişimin ve uygulanan etkinliklerle ortaya konulan öğrenci ürünlerinin nitelikleri nasıldır?*

Kazanım: *“Küresel İklim Değişiminin Sebep, Sonuç ve Olası Çözümlerine İlişkin Kanıta Dayalı Görüş Geliştirir”*

Bu etkinlikte ele alınan kazanım; *“Küresel iklim değişiminin sebep, sonuç ve olası çözümlerine ilişkin kanıta dayalı görüş geliştirir”* kazanımıdır. Etkinlik sonunda öğrencilerden yanıtı ya da çözümü beklenen soru/problem; *“Dünya Neden Isınıyor? Sebep ve Sonuçlarıyla Küresel Isınmaya Bakmak”* başlığı ile ele alınmıştır. Kanıt temelli tasarlanan çalışma yaprağında; küresel ısınmaya sebep olan unsurlar, küresel ısınmanın sonuçları, bireylerin ve kurumların bu konuda alabilecekleri önlemler ve konuya ilişkin bilim insanlarının görüşleri farklı kaynaklarla ele alınmıştır. Konu başlığının incelenmesinin ardından öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla bir animasyon izlenmiştir. Bu animasyonda; karbon salınımına sebep olan gazlar, sera etkisi, sera gazlarının zararlı etkilerini azaltabilecek bazı yöntemler yer almaktadır. İlgili animasyondan bazı kesitlere aşağıda yer verilmiştir. Kaynakların okunması ve incelenmesinin ardından öğrencilere her bir kanıt için ayrı ayrı sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler, çalışma yaprağında yer

alan kanıtları inceledikten ve kanıtlara ilişkin soruları yanıtladıktan sonra temel etkinlik olarak kişisel görüşlerini yansıtan ürünler oluşturmuşlardır. Bu etkinlikte öğrenciler, küresel ısınmaya ilişkin farkındalık yaratmak amacıyla kaleme alınan bir kitabın yazarı olmuşlar; kitaplarının kapağını tasarlamış ve önsözünü yazmışlardır. Etkinlik sonucunda ortaya konan öğrenci ürünlerinin niteliğini daha iyi betimleyebilmek adına sınıf içi iletişim kesitlerine, öğrenci ürünlerinden bazı örneklerle ve araştırmacı tarafından oluşturulan dereceli puanlama anahtarına göre yapılan değerlendirmeye ilişkin tabloya yer verilecektir. Ders akışı aşağıdaki soru ve bilgi notunun okunmasıyla başlamıştır. Aslında bu soru öğrenciden; etkinlik sonunda bir ürün oluşturarak yanıtlaması beklenen sorudur.

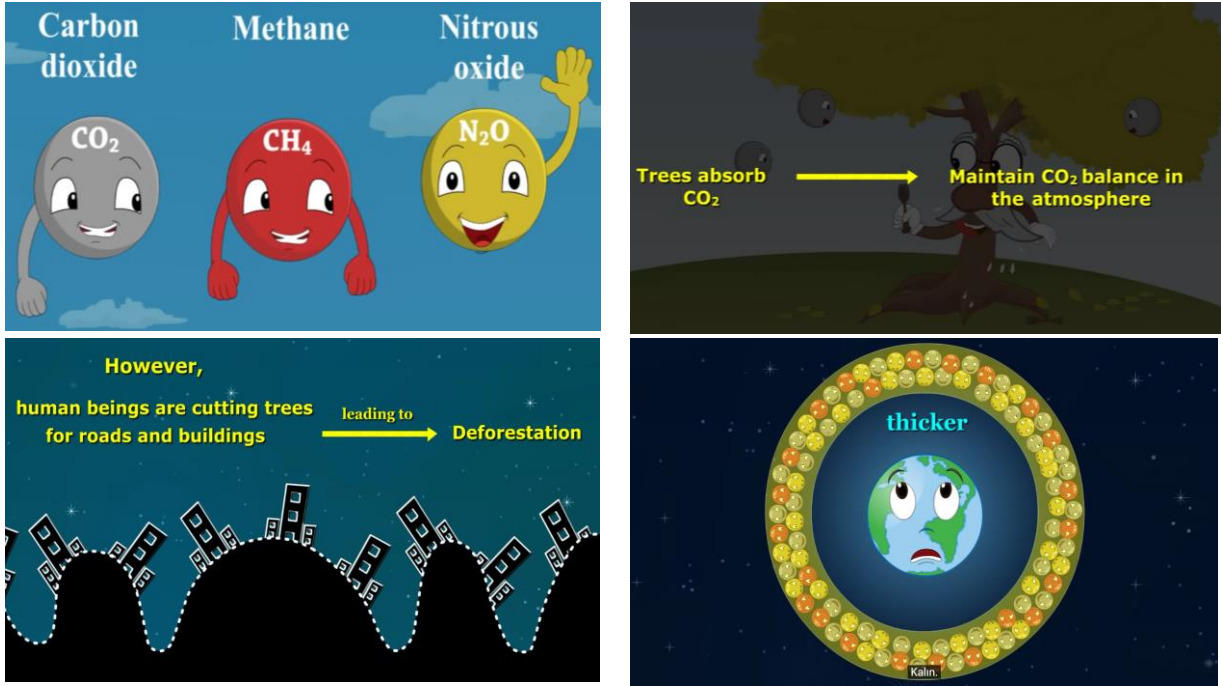
Dünya Neden Isınıyor? Sebep ve Sonuçları ile Küresel Isınmaya Bakmak

Merhaba küçük coğrafyacılar, bugün sizlerle sıklıkla duyduğunuz bir kavram olan küresel ısınmayı ele alacağımız bir yolculuğa çıkacağız. Bu derste cevabını aradığımız sorular; “Sera etkisi ve sera gazları nedir? Küresel ısınma son yıllarda neden daha çok gündeme gelir oldu? Bu konuda bireysel olarak biz neler yapabiliriz?” olacak. Ve sizlere bu sorulara yanıt verebilmeniz için çeşitli kanıtlar sunulacaktır. **Küçük birer coğrafyacı olarak** göreviniz; bu kanıtları incelemek, kanıtlarla ilgili soruları cevaplamak ve küresel ısınmanın oluşumunun neden ve sonuçlarını gerekçeleri ile açıklamaktır. Haydi, başlayalım!



Şekil 3. Etkinliğe Giriş Metni

Şekil 3’te yer alan giriş metninin incelenmesinin ardından, küresel ısınmaya ilişkin bir animasyon izlenerek derse devam edilmiştir. Animasyonda yer alan bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir. (<https://www.youtube.com/watch?v=PqxMzKLYrZ4&t=12s>)



Şekil 4. Dersin Başında İzlenen Animasyon Filminden Kesitler

Şekil 4’te yer verilen animasyonda; sera gazları, sera etkisi, küresel iklim değişikliğinde ağaç varlığının önemi gibi temel kavramlara dair kısa açıklamalar vardır. Etkinlik kapsamında incelenen ilk iki kanıt ve bu kanıtlara yöneltilen sorulara aşağıda yer verilmiştir. Bu iki kanıtla öğrencilerin konuya ilişkin temel kavramları edinmesi ve sosyal bilimcilerin farklı görüşlerini incelemeleri amaçlanmıştır.

Kanıt 1: İklim değişimi ve olası etkileri

Günümüzdeki iklim değişimleri, yıllara göre yağış ve sıcaklıklardaki değişimlerden kaynaklanmaktadır. Dünya tarihi boyunca her devirde iklim değişimleri meydana gelmiştir. **İklim değişimleri; bitkilerin yayılışı, toprak oluşumu, insanların yerleşme ve her türlü etkinliklerini doğrudan etkilemiştir.** Günümüzden yaklaşık 15.000 yıl kadar önce iklimde yavaş yavaş bir ısınma olmuştur. Söz konusu dönemde geçimini toplayıcılıkla temin eden ve Antalya Körfezi çevresinde yaşayan insanlar, iklimin ısınmasına bağlı olarak İç Anadolu'ya doğru göç etmişlerdir. İç Anadolu'da bulunan göllerin kıyılarına yerleşerek ilk defa yabancı tahıl türlerini ekerek tarım yapmışlar ve koyun, keçi gibi hayvanları evcilleştirmişlerdir. İbrahim Atalay. Genel Fiziki Coğrafya (2001).

- ❖ Kanıt 1'i inceleyiniz. Kanıtta iklim değişimlerine sebep olarak ne gösterilmiştir?
- ❖ Sizce tarihsel süreç içerisinde iklim değişimleri, insanların günlük hayatında ne gibi değişimler yaratmış olabilir?

**Kanıt 2: İklim değişiminin “zincirleme” etkileri**

Dünyayı tehdit eden çevre sorunlarının başında gelen “küresel iklim değişikliği” ve beraberinde yaşanan ekolojik dönüşümler, 1990'ların ortasından bu yana insanlığın inkâr edilemez bir gerçeği olmuştur. Küresel iklim değişikliğinin, küresel ve bölgesel anlamda birtakım etkilerinin ortaya çıkacağı beklenmekte ve tarım, orman, temiz su kaynakları, deniz seviyesi, enerji, insan sağlığı ve bio çeşitlilik üzerinde önemli potansiyel etkileri olacaktır. Bununla beraber, dünyanın her yerinde henüz tam anlamıyla yaşanmamış olsa da, ekonomik, ekolojik ve sosyal yaşamda **bir takım zincirleme etkilere** neden olacaktır. Küresel iklim değişikliğinin çok boyutlu ve kapsamlı potansiyel etkileme gücü, bu sorunun çözümünü dünya genelinde bir çevre bilincinin, dayanışma ve iş birliğinin gelişimine bağlı kılmaktadır. Dolayısıyla, sera gazı emisyonlarının neden olduğu iklim değişimlerini önlemeyi hedefleyen Kyoto Protokolü sonrası küresel önleyici oluşumlara yönelik uzlaşmanın tesisi ve uygulamadaki özen, büyük önem taşımaktadır. Mutlu Tüzer. Küresel iklim değişikliği ve potansiyel etkileri (2011).

Şekil 5. Konuya İlişkin İncelenen İlk İki Kanıt

Şekil 5'te yer verilen iki kanıt bağlamında öğrencilere yöneltilen sorular ve öğrencilerin yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir. Sınıf içi iletişim kesitleri özellikle; kanıta dayalı bilgi oluşturabilme ve öğrencilerin üstün potansiyellerini ortaya koyacak ifadeler bağlamında incelenmiştir.

İletişim Kesiti 1:

Öğretmen: *İzlediğiniz animasyona ve incelediğiniz kanıtlara göre küresel ısınmanın sebepleri sizce nelerdir?*

Ö1: *Öğretmenim videoda gördüğümüz sera gazlarının havayı ısıtma özelliği varmış. Karbondioksit bırakıyorlar havaya. Fabrikalar, arabalar fosil yakıt bırakıyorlar doğaya. Bu da havayı hem kirletiyor hem de ısıtıyor.*

Ö2: *Bir sebep daha var aslında, ağaçlar havadaki karbondioksiti emiyor. Ağaçların kesilmesi, ormanların yok edilmesi de havanın ısınmasına sebep oluyor.*

Ö3: *Havanın ısınmasının zincirleme etkileri varmış mesela besin zinciri gibi. Bir yerde olan kötü bir durum başka bir durumu da olumsuz etkileyebiliyor.*

Öğretmen: *Bir örnek verebilir misin?*

Ö3: *Mesela bazı hayvanlar çok sıcak havalarda yaşayamaz, onların nesli tükenirse başka hayvanlar hatta insanlar da olumsuz etkilenir. Kanıtta biyoçeşitliliğin azalacağını söylüyor zaten.*

Ö4: *Hava kirleneceği için topraklar, sular da kirlenecek, bu insan sağlığını da etkileyecek. Aşırı sıcak olursa bazı yerlerde tarım yapılamaz. Sonra deniz seviyesini de etkileyeceği için doğal afetlere sebep olabilir.*

Kanıt 1 ve Kanıt 2'de değinilen coğrafi kavramların birçoğunu, öğrenciler ilk defa bu etkinlikle öğrenmişlerdir. Sözelimi; biyoçeşitlilik, sera etkisi, sera gazları gibi... Buna karşın yukarıdaki iletişim kesiti incelendiğinde, öğrencilerin kanıtın bağlamı içinde bu kavramları içselleştirebildikleri ve kanıta dayalı görüş geliştirebildikleri söylenebilir. Bu bağlamda Ö3 tarafından yapılan yorum dikkat çekicidir. Kanıtta yer alan; “küresel ısınmanın zincirleme etkileri” ifadesini öğrenci daha önceden bildiği besin zinciri kavramı ile eşleştirmiş ve mantıksal bir çıkarıma ulaşabilmiştir. Öğrenci, “zaten kanıtta biyoçeşitliliğin azalacağı söyleniyor” diyerek yaptığı çıkarıma ilişkin bir gerekçe de sunmuştur. Küresel ısınma etkinliğine, yukarıda belirtildiği gibi bir animasyonla başlanmıştır. Bu animasyonda yer alan bilgi ve görsellerin hem sınıf içi iletişim kesitlerinde hem de öğrenci ürünlerinde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Öğrenciler animasyonda belki 2-3 saniye gördükleri görselleri, bir sonraki hafta bile rahatlıkla hatırlamakta ve bunları

oluşturdukları ürünlere yaratıcı bir şekilde yansıtabilmektedir. Örneğin, Ö2 tarafından dile getirilen “ağaçlar havadaki karbondioksiti emiyor” ifadesi animasyonda tam da bu şekilde betimlenmektedir.

Kanıt 3: İklim mültecileri

Çok da uzak olmayan bir gelecekte, iklim koşullarındaki değişimler tarihte örneklerini gördüğümüz gibi günümüzde de birçok uygarlığın yıkılmasına, ülke sınırlarının değişmesine ve birçok insanın da daha elverişli yaşam alanlarına göç etmesine neden olacaktır. Bu insanların yaşam koşullarındaki değişmeye bağlı olarak yaşayacakları psikolojik sarsıntı ve çeşitli salgın hastalıklar halk sağlığı açısından yeni sorunları da beraberinde getirecektir. **İklim koşulları sebebi ile göç etmek zorunda kalan insanlar aynı zamanda kendi kültürlerini de beraberinde gittikleri coğrafyaya taşıyacaklardır.** Çok farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir Dünya’ mı yoksa farklı kültürlerin çatıştığı bir gelecekte mi buluşacağız?
Hamza Akengin ve İskender Dölek. Günümüz dünya sorunları (2018).

Şekil 6. İklim Mültecilerine İlişkin Kanıt

Şekil 6’da yer verilen kanıt iklim mültecilerine ilişkindir. Bu kanıtla yöneltilen sorular ve öğrenci yanıtlarının bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

İletişim Kesiti 2:

Öğretmen: Kanıt 3’ü inceleyelim. İklim mültecileri kavramı ile ne kastediliyor sizce?

Ö5: İnsanlar savaşlardan dolayı değil de aşırı ısınmadan dolayı da göç etmişler geçmişte. Hava ısınmaya devam ederse göç eden insan sayısı artabilir. Sonra bazı salgın hastalıklara da sebep olabilir. Havanın ve suyun kirlenmesinden kaynaklanabilir bu durum.

Ö1: Bunların haricinde mesela kutuplar gibi çok soğuk yerde yaşıyorsan ya da çok sıcak bir yerde yaşıyorsan yaşadığın yerde önceden yapabildiğin bir şeyi yapamayabilirsin. Mesela tarım yaparken hocam küresel ısınma nedeniyle kuraklık başlayınca tarım yapamazsın ve başka bir yere göç etmek zorunda kalabilirsin.

Ö4: **İnsanlar gittikleri yerde iş bulmakta zorlanabilir. Bir yerden bir yere taşınmak insanları zorlayabilir. Bu masraflı da olur belki paraları yetmeyebilir belki gittikleri yere alışamayabilirler.**

Öğretmen: Kanıtta ekonomik sorunların yanı sıra farklı kültürlerin bir arada yaşamasından kaynaklı doğabilecek sorunlardan da bahsediliyor. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Ö5: **Öğretmenim zaten şu anda farklı kültürler bir arada yaşıyor. İstanbul’da çok fazla mülteci var. Gelecekte bunların sayısı artabilir. Belki biz de göç etmek zorunda kalabiliriz.**

Yukarıdaki iletişim kesiti incelendiğinde, öğrencilerin ilk üç kanıtın incelenmesinin ardından konuya ilişkin temel kavramsal bilgileri kolaylıkla ve hızlıca edindikleri görülmektedir. Öğrenciler, “havanın kirlenmesi, doğal afetlerin artması, ormanların yok olması, bazı hayvanların neslinin tükenmesi, denizlerdeki su seviyesinin artması” gibi sorunlara ilişkin kanıtla dayalı olarak görüş geliştirebilmişlerdir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemsenen iki ilke olan; hızlandırma ve zenginleştirme adına kanıt temelli öğretimin katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Ele alınan ilk iki kanıttan biri lise coğrafya ders kitabından bir diğeryse üniversitelerde okutulan bir coğrafya kitabından alınmıştır. İklim mültecileri kavramının ve bunun olası etkilerinin ele alındığı kanıtta öğrenciler olayı çok boyutlu ve derinlemesine inceleme fırsatı bulmuş ve akranlarından ayrılan bilişsel ve duyuşsal potansiyellerini ortaya koyabilmişlerdir. Bu iletişim kesitinde Ö4 ve Ö5 tarafından yapılan yorumların, üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal hassasiyetlerini ve empatik bakış açısını yansıttığı düşünülmektedir. Ö4 kendini iklim mültecilerinin yerine koyarak, bu insanların yaşayacağı olası sorunlara dair öngöründe bulunurken; Ö5 empatik bakış açısını bir adım daha ileri götürerek kendisinin de bir gün bu sebeple göç edebileceğini ifade etmektedir. Ele alınan bir diğer kanıt sera gazları ve sera etkisine ilişkindir.

Kanıt 4: Sera ve etkisi nedir?

Seralar, insanların tarımsal faaliyetleri için kullandığı camdan ya da naylondan duvarları ve tavanları olan yapılardır. Seraların içi kışın bile sıcaktır çünkü güneş ışınları içerisindeki bitkileri ve havayı ısıtırken ısı içeride cam sayesinde muhafaza edilir ve dışarı çıkamaz. Benzeri şekilde, gün boyunca güneş ışınları yeryüzünü ısıtırken, gece yeryüzü soğur ve gün içinde kazandığı ısıyı yeniden havaya bırakır ancak bu ısının bir miktarı atmosferdeki sera gazları tarafından tutularak saklanır. Karbondioksit, metan, ozon gibi sera gazları bu güneş ışınlarını emerek bir nevi soba görevi görür ve tüm bu gazlar yerkürenin ısınmasına neden olur.

<https://nkara.edu.tr/pluginfile.php>



Şekil 7. Seralar ve Sera Etkisi

Şekil 7’de yer verilen kanıt sera etkisinin sebepleriyle ilgilidir. Bu kanıtla yöneltilen sorular ve öğrenci yanıtları şöyledir;

İletişim Kesiti 3:

Öğretmen: Kanıt 4’ü inceleyiniz. Daha önce hiç sera gördünüz mü?

Ö6: Ben köye giderken gördüm öğretmenim. Böyle plastik çadır gibi bir şey içinde domates yetiştiriyorlardı.

Ö4: Ben de gördüm hocam ama onun içinde farklı çiçekler vardı. Çiçek yetiştirilen seralar da var.

Öğretmen: Sizce niye böyle kapalı bir alanda tarım yapmayı ya da çiçek yetiştirmeyi tercih etmiş olabilir insanlar?

Ö6: Çünkü onların içi daha sıcak oluyor, kışın da yetiştirebiliyorlar çiçekleri ya da farklı tarım ürünlerini.

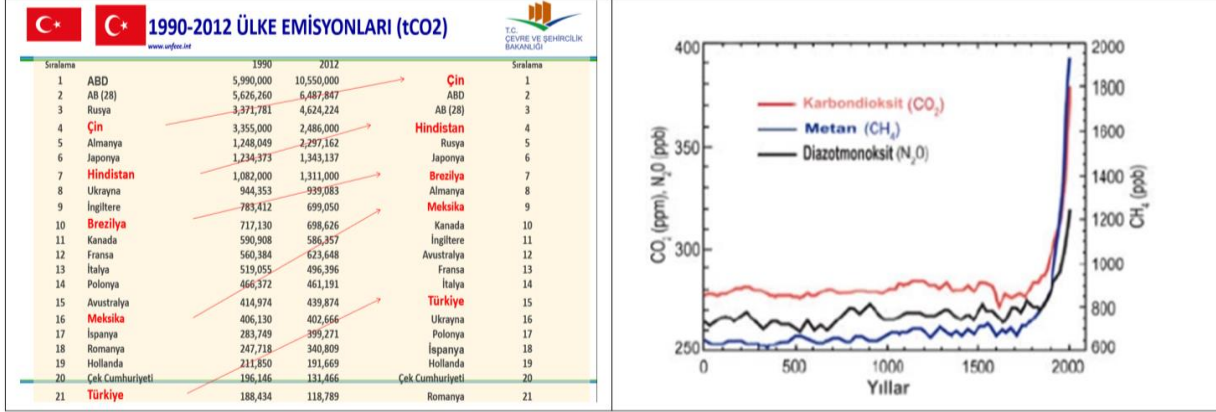
Öğretmen: Peki Kanıt 4’ü incelediğinizde sizce küresel ısınma bağlamında sera etkisi ne anlama geliyor olabilir?

Ö7: Videoda izlediğimiz gazların bir diğer adı da sera gazlarıydı. Bu gazlar da havayı ısıttığı için böyle denmiş sanırım. Serada ısınan bitkiler gibi sera gazları da dünyayı ısıttıyor.

Ö6: Evet videoda izlemiştik. Gazlar dünyayı ısıttıyor ve atmosferden dışarı çıkamıyorlardı. Seraya giren güneş ışınları gibi...

Kanıt 4 ve bu bağlamda ele alınan sorularla, görece soyut sayılabilecek sera etkisi gibi kavramlar somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Ö7 tarafından yapılan yoruma bakıldığında, öğrencinin ilk defa duyduğu ve görece soyut bir kavramı kolaylıkla ve kanıtla dayalı olarak anlamlandırıldığı, görüşlerini gerekçeleri ile açıklayabildiği görülmektedir. Kısa sürede, temel kavramsal bilgileri edinmeleri ve soyut kavramları anlamlandırmalarında, farklı zekâ alanlarına hitap eden kanıtların kullanımının da etkili olduğu düşünülmektedir. Bir sonraki kanıtta yer alan, istatistik ve grafikler ile öğrencilerin coğrafi kaynakları inceleme becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Şunu da belirtmek gerekir ki öğrencilerin büyük bölümü ilk defa bu etkinlik vesilesiyle grafik yorumlamışlardır. Bu sebeple grafik ve istatistiklerin çok karmaşık olmamasına önem verilmiştir. Burada önemsenen nokta, öğrencilerin coğrafya alanının temel kaynaklarından yola çıkarak görüş geliştirebilmelerine olanak sağlamaktır.

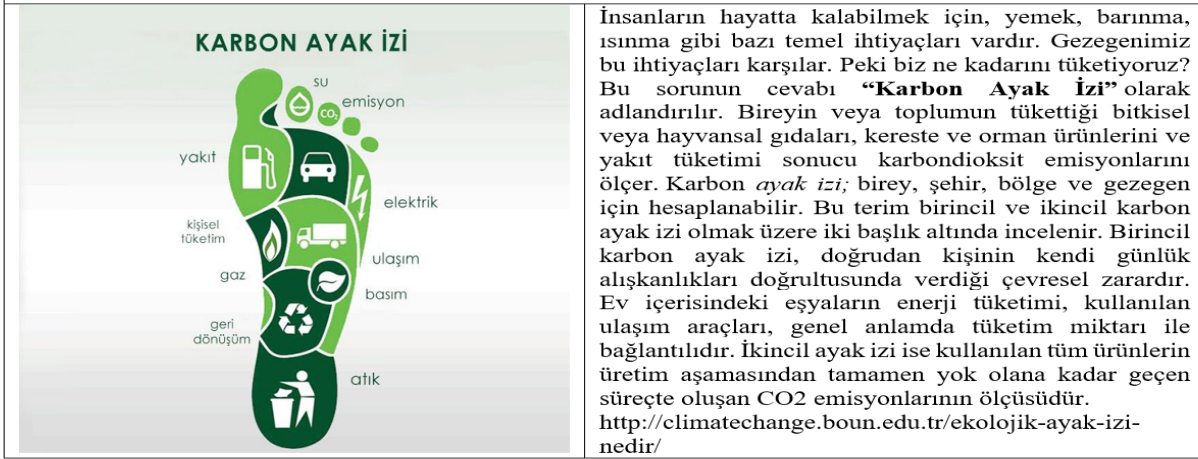
Kanıt 5: Sera gazlarının atmosfere salınımlarına ilişkin istatistikler
Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Ülke Emisyonları (2012) / Meteoroloji Genel Müdürlüğü Grafiği (2000)



Şekil 8. Karbon Emisyonuna İlişkin İstatistikler

Şekilde 8’de görselleri verilen kanıtlar bağlamında, öğrencilerin karbon emisyonuna ilişkin temel kavramları öğrenmesi ve emisyon miktarlarının artışının sebebini sorgulamaları amaçlanmıştır.

Kanıt 6: Karbon ayak izi



Şekil 9. Karbon Ayak İzi

Şekil 9’da yer verilen karbon ayak izi kavramına ilişkin bilgiler içeren kaynağa, yöneltile sorular ve öğrenci yanıtlarının bir kısmı şöyledir;

İletişim Kesiti 4:

Öğretmen: Kanıt 5’i inceleyiniz. İlk istatistikte dikkatinizi çeken en önemli üç unsur ne oldu?

Ö5: Türkiye 21. sıradan 15. sıraya gelmiş. Çin birinci sıraya yükselmiş, buna çok şaşırmadım açıkçası ama Amerika listede gerilemiş bu ilginç geldi.

Ö6: Birden çok yükselmiş fosil yakıt salınımı 2000’lere doğru. Benim bu ilgimi çekti, çok fazla artmış.

Öğretmen: Bunun sebebi ne olabilir sizce?

Ö1: Hocam dünyada fabrikaların sayısı arttı, üretim arttı. Bu da fosil yakıt kullanımını arttırdı hence.

Ö4: Türkiye’nin karbon emisyonu listesinde 21. sıradan 15. Sıraya yükselmiş. Bu Türkiye’de sanayinin gelişmesinden kaynaklanabilir.

Öğretmen: Kanıt 6’daki görseli inceleyiniz. Karbon ayak izi görselinde dikkatinizi çeken unsurlar nelerdir? Sizce neden ayak benzetmesi kullanılmış olabilir?

Ö6: Çünkü hocam her insan doğaya bir iz bırakıyor. İşte o görselde yer alan şeylerle, karbon salınımına sebep oluyor. Biz yaptığımız tüketimle aramızda bir miktar karbondioksit bırakıyoruz.

Ö2: Geri dönüşüme önem vermemek, çok fazla elektrik, yakıt kullanmak karbon salınımına sebep oluyor. Karbon salınımına sebep olan her şey karbon ayak izimizi oluşturuyor.

Ö4: Kullandığımız su, elektrik, doğalgaz, arabaların kullandığı benzin, çevreye attığımız çöpler bizim çevreye ne kadar zarar verdiğimizi gösteriyor.

Öğretmen: Kanıtta birincil ve ikincil karbon ayak izi diye bir kavramdan bahsediyor. Buna doğrudan/dolaylı ayak izi deniyor bu konuda bir bilginiz var mı?

Ö3: Birincil ayak izi evimizde kullandığımız elektrik, doğalgaz, su, işte arabalarımız için kullandığımız benzin böyle şeyler ama ikincil ayak izinin ne olduğunu tam anlayamadım.

Öğrencilerin, ülkelerin karbon emisyon miktarlarına yer verilen kanıtla ilişkin yaptıkları yorumlar, kanıt temelli öğretimin akran öğretimi yani öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesi adına da olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrenciler kanıtla ilişkin yorumlarını paylaşırken, birbirlerinin görüşlerini beslemekte ve konuya ilişkin bilinenler birikimli olarak artmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler, tıpkı bir sosyal bilimci gibi aynı kanıtla ilişkin farklı görüşler belirtebilmektedir. Türkiye'nin karbon salınımındaki artış Ö1 tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Ancak Ö4'e göre bu durum, sanayinin gelişmesinin bir göstergesi olabilir ve bu aslında o kadar da kötü bir şey olmayabilir. Öğrenciler Kanıt 6'da yer alan karbon ayak izi görseli ve karbon ayak izine ilişkin bilgileri önceki kanıtlardan elde ettiklerin bilgiler doğrultusunda rahatlıkla yorumlayabilmişlerdir. Karbon ayak izini azaltmak adına; "fosil yakıt kullanımını azaltmak, elektrik, su tüketimini azaltmak, geri dönüşüme önem vermek" gibi çözümler gündeme gelmiştir. Aynı kanıttan yola çıkarak öğrenciler, insanların yanlış tutum ve davranışlarından doğan zararların evrende yok olup tükenmediği geride bir iz bıraktığı çıkarımına varmışlardır. Karbon ayak izine ilişkin ele alınan kanıtta, çalışma grubundaki öğrencilere "sizce doğrudan/dolaylı karbon ayak izi nedir?" Sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler doğrudan ya da birincil ayak izinin ne olduğu konusunda görüş geliştirebilmiş ancak ikincil/dolaylı ayak izini anlamlandırmakta zorlanmışlardır. Öğrenciler daha önce su ayak izi kavramının ele alındığı "25 Litre" isimli bir belgesel izlemiş ve doğrudan/dolaylı su tüketimi kavramlarını öğrenmişlerdir. Bu belgeselden yola çıkarak insanların, tıpkı su tüketiminde olduğu gibi karbon salınımında da doğrudan ve dolaylı rolleri olduğu açıklanmıştır. Gıda, tekstil, kırtasiye ürünleri gibi satın aldığımız her şeyin üretim, tüketim ve dağıtım zincirinde karbon salınımına yol açtığı belirtilmiştir. Bu noktada öğrencilerin daha fazla kaynağa gereksinim duyduğu gözlemlense de öğrenciler etkinlik sonunda tüketim alışkanlıklarımızın da küresel iklim değişikliğini etkilediğine dair görüş geliştirebilmişlerdir. Kanıt 6'nın ardından bilim insanlarının küresel ısınmaya dair farklı görüşlerine yer verilmiştir. Kanıt temelli öğretim, bilgiyi dikte etmeden öğrencinin farklı kaynakları inceleyerek özgürce görüş geliştirebilmesini amaçlar. Bu sebeple bazı bilim insanlarının küresel ısınmanın, görece olumlu etkileri olabileceğine ilişkin görüşlerine de yer verilmiştir.

Kanıt 7: Küresel ısınmaya ilişkin bilim dünyasından olumlu görüşler

Prof. Dr. Uslu, "Karbon dioksit paralel olarak havadaki sıcaklığın artması yağışların da artması demektir. Küresel olarak ısınan her 1 derece dünyaya yüzde 2-3 fazla yağışa neden olur. Son yıllarda ormanlarda görülen artış da zaten küresel ısınma içinde olduğumuzu gösterir. Küresel ısınma ile bitkilerin verimliliği artacak ve dünya daha yeşil olacaktır. Bitkilerle geçinen hayvanların miktarı ve bio-çeşitliliği artacak. Planktonların artması ile denizlerde balıklar ve su ürünleri artacaktır. En önemlisi de küresel ısınma korkusuyla çevre bilinci artmaya başladı" dedi.
19.04.2007 tarihli gazete haberi (Milliyet)

Küresel ısınmadan dolayı ısınmak için daha az enerji harcayacağız! Küresel ısınma sonucunda kutuplardaki buzulların eriyeceğini ve denizlerin seviyesinin sekiz metre yükseleceğini öngören Katolik Löven Üniversitesi'nin yaptırdığı çalışmaya göre, gökyüzüne salınan zararlı gaz miktarının acilen düşürülmesi gerekiyor. Isınmak için daha az enerji! Küresel ısınma sonucu yeryüzü daha sıcak ve daha nemli olacak. Araştırmayı yapan ekipten Jean-Pascal van Ypersele, küresel ısınmanın sadece olumsuz etkileri olmadığını, gelecekte ısınmak için daha az enerji harcanacağını da söyledi.
30.01.2006 tarihli gazete haberi (Milliyet)

Şekil 10. Küresel Isınmaya İlişkin Farklı Görüşler

Şekil 10'da yer verilen muhalif görüşler özellikle etkinliğe dahil edilmiştir. Farklı görüşleri yansıtan bu kanıtların, üstün yetenekli öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini ortaya koyma noktasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Kanıt 8: Küresel ısınmaya ilişkin olumlu görüşler
(Kitapta yer alan açıklamalar araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir).

Yukarıda soldan sağa;
1)Deniz seviyesi azalacağı için, deniz ulaşımı ve ticaret daha kolay olacaktır.
2)Tarımsal üretim artacaktır.
3)Yüksek kesimlerde de tarım yapmak mümkün olacaktır.
4)Isınmak için yapılan harcamalar azalacaktır.

Aşağıda soldan sağa;
1)Hava daha sıcak olacağı için turizm gelişecektir.
2)İlgili bölgede insan yerleşmesi ve daha fazla çeşitli canlı yaşamı mümkün olacaktır.
3)Havanın aşırı soğuk olmasından kaynaklanan ölüm ve yaralanmalar azalacaktır.
4)Tarımsal üretim sezonu uzayacaktır.

(Clarke, C. (2017). National 4 & 5 Geography: Global Issues)

Şekil 11. İngiliz Ders Kitaplarından Bir Kesit

Şekil 11'de yer verilen içerik ve harita İngiltere'de 4. ve 5. sınıflarda okutulan bir ders kitabından alınmıştır. Bu içeriğe yönelik sorulan sorular ve öğrenci yanıtlarının bir kısmı şöyledir;

İletişim Kesiti 5:

Öğretmen: Küresel ısınmaya ilişkin farklı görüşleri içeren kanıtlar incelediniz. Sizce küresel ısınmanın olumsuz etkilerinin yanında olumlu etkilerinden de bahsedebilir miyiz?

Ö7: Isınmak için daha az enerji harcayacağız, soğuktan kaynaklı yaralanmalar ölümler azalacak, hava daha sıcak olacağı için bazı yerlerde turizm gelişecek diyor. Bunlar olumlu olabilir ama canlı çeşitliliği, besin zinciri de bundan olumsuz etkilenebilir.

Ö6: *Buzulların erimesi kutup ayısı, penguen gibi hayvanların yok olmasına sebep olabilir. Soğuktan kaynaklı ölümler azalacak diyor kanıtta ama şöyle bir şey de olabilir... Havanın fazla ısınmasından kaynaklı ölümler de gerçekleşebilir.*

Ö4: *Hava daha sıcak olacağı için bazı yerlerde turizm gelişecek demiş ama bu bazı yerlerdeki turizmi olumsuz da etkileyebilir. Örneğin insanlar kayak yapmak için de seyahat ediyor. Bu o tarz bölgeleri olumsuz etkileyebilir.*

Ö2: Yani bence dünyanın bir kısmı için olumlu etkileri olsa da bence olumsuz etkileri daha fazla.

Öğretmen: *Küresel ısınma sizce ciddi bir sorun mu? Dünya için, gelecek için? Bizim ülkemiz için...*

Ö2: Yani bence bir sorun hocam ortalama sıcaklık daha fazla oluyor. Turizmi de olumsuz etkileyebilir. İnsan çok kurak yerleri ziyaret etmek ya da yerleşmek istemez. İnsanlar suyun olduğu tarımın elverişli olduğu yerlerde yaşamak isterler.

Ö4: Bence de ciddi bir sorun hocam. Besin zincirini olumsuz etkiliyor bir kere. Buzullar eridiği için su seviyesi artıyor. Kuraklık artıyor, aldığımız hava kirleniyor. Hocam daha fazla olduğunda yani mesela şu an daha soğukta yetişen meyveler yetişmemeye başlayacak. Ya bence küresel ısınmaya para harcamalı etkisini azaltmak için.

Yukarıdaki iletişim kesiti incelendiğinde, öğrencilerin kanıtlardan elde ettikleri bilgileri analitik bir bakış açısıyla değerlendirebildiklerini ve yaratıcı görüş geliştirebildiklerini söylemek mümkündür. Bu anlamda küresel ısınmanın, olası olumlu etkileri olabileceğini reddetmeyen öğrenciler, olayı bütüncül olarak değerlendirdiklerinde, küresel ısınmanın zararının faydasından çok olacağına dair ortak bir görüş geliştirmişlerdir. Ö7 tarafından yapılan, küresel ısınmanın olası fayda ve zararlarının tartışıldığı yorum bu anlamda dikkat çekicidir. Öğrenci, bu durumun dünyanın bazı kesimleri için faydalı olabileceğini inkâr etmemektedir ancak öğrenciye göre olay bütüncül olarak incelendiğinde zararı faydasından çok olacaktır. Ö4, "küresel ısınma için para harcamalıyız" diyerek konunun önemine dikkat çekmiştir. Üstün yetenekli

öğrencilerin eğitiminde, ele alınan içerik kadar ilgili içeriğe yöneltilecek sorular da farklılaştırılmalı ve zenginleştirilmelidir. Bu bağlamda öğrencilerin gelişim seviyeleri göz önünde bulundurularak; bilgi ve kavrama düzeyinden çok analiz, sentez, değerlendirme yapabilecekleri sorulara yer verilmesi önemsenmiştir. Ele alınan içeriğe ilişkin oluşturulan soruların niteliği, hem kolay öğrenen bu öğrencilerin sıkılmalarını engelleyecek hem de üstün potansiyellerini ortaya koymaları adına onlara bir fırsat sunacaktır. Araştırma boyunca, üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular yöneltildiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin derste daha aktif oldukları gözlemlenmiştir. Sera etkisi ya da fosil yakıt nedir? gibi tek bir yanıtı olan bilgi düzeyindeki sorularda öğrenci katılımı araştırma süreci boyunca görece daha az olmuştur.



Şekil 12. Küresel İklim Değişikliğine İlişkin Görseller

Şekil 12’de yer aldığı gibi küresel iklim değişiminin sebep ve sonuçlarına ilişkin öğrencilere altı tane görsel verilmiştir. Tüm kanıtların incelenmesinin ardından, öğrencilerden kendilerine sunulan altı görseli yorumlamaları istenmiştir. Söz konusu görsellere ilişkin öğrenci yorumları şöyledir;

İletişim Kesiti 6:

Öğretmen: *Evet dilediğiniz bir görseli seçin ve kanıtlardan elde ettiğiniz bilgilerden yola çıkarak görselleri küresel ısınma bağlamında yorumlayın lütfen.*

Ö4: *Sağdan 2. resimde hocam, 2 tane çocuk var. Bir tanesi daha küçük. Buğday tarlası var. Fabrikadan çıkan dumanlar onlara zarar veriyor. Annesi ile babası ölmüş olabilir. Hemen yanında tarım alanı var, bu sağlıksız. Küçük çocuk büyüdüğünde bunların etkisini görecektir. Sadece izleyebiliyor şu an.*

Ö6: *Sağda en alttaki görselde domino taşı gibi dizilmiş hayvanlar. Hayvanların nesli teker teker tükeniyor. Bir canlı yok olursa bu durum diğer canlıları da tehlikeye sokar. Besin zinciri çöker.*

Ö3: *Küresel ısınma o kadar artmış ki ısınmadan dolayı buzullar erimiş, tek parça kalmış ve kutuplarda yaşayan canlılar yok olma tehlikesi altında.*

Ö2: *Soldan 2. görselde taze ve yenilebilir bir sürü gıda var ama insanlar bunları çöpe atmış.*

Öğretmen: *Bu durumu küresel ısınmaya nasıl bağlayabiliriz?*

Ö2: *Gıda üretilirken de karbondioksit salınır. Büyük ihtimalle ihtiyaçlarından fazla satın aldılar. İsraf etmezsek, yiyeceğimiz kadar satın alabiliriz. Karbon salınımını da azaltmış oluruz. Çöpe atmadan geri dönüşüme kazandırabiliriz.*

Öğretmen: *Soldaki ve sağdaki ilk görseli nasıl yorumlarsınız?*

Ö5: *İlk görselde dünyanın gelecekte nasıl bir yer olacağını bizim elimizde olduğu anlatılmak isteniyor sanırım.*

Ö4: *Bir de bu ilk görsel, dünya ya çok soğuk ya çok sıcak artık. Diğer mevsimlerin kaybolması olarak da yorumlanır belki.*

Ö8: *Sağdaki ilk görselde çok yağmur yağmış sanırım. Küresel ısınma, sel gibi doğal afetlere de sebep olabilir.*

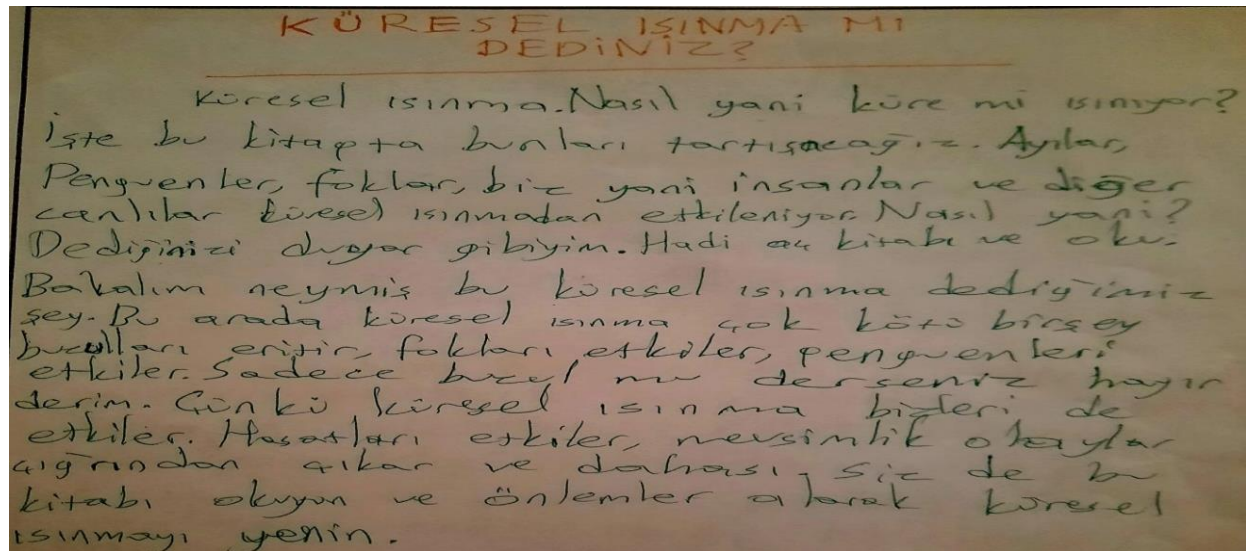
Görüldüğü üzere öğrenciler, hem kanıtlarda kendilerine sunulan bilgileri kullanarak hem de bu bilgileri kendi görüşleriyle sentezleyerek yaratıcı yorumlar yapabilmektedirler. Bu anlamda Ö4'ün yaptığı yorumun, üstün yetenekli öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal potansiyellerini yansıtması bakımından önemli bir kesit olduğu düşünülmektedir. İlgili görselde, fabrika bacasından çıkan dumana bakan iki kişi bulunmaktadır. Daha doğrusu araştırmacı olarak benim gördüğüm durum bundan ibarettir. Ancak Ö4 tarafından yapılan yoruma göre bu iki kişi birer çocuktur ve bu çocuklar geleceği temsil etmektedir. Buna göre “çocukların annesi ile babası ölmüş” veya “küçük çocuk geleceği temsil ediyor” olabilir. Öğrenciye göre; bu olumsuz tabloyu çocuklar “sadece izleyebiliyor” ancak gelecekteki olası zararlardan da en çok onlar etkilenecektir. Bu yorumun öğrencinin hem yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi hem de küresel sorunlara duyarlılığı adına önemli olduğu düşünülmektedir. Aslında bu yorumun, üstün yetenekli öğrencilerin sadece bilişsel olarak değil duyuşsal olarak da akranlarından (belki de yetişkinlerden) daha gelişmiş olduklarının birer kanıtı olduğu söylenebilir... Yine ilk sırada yer alan dünya görseline ilişkin, küresel ısınmadan dolayı ara mevsimlerin kaybolması şeklindeki öğrenci yorumunun da hem kanıta dayalı görüş geliştirme hem de yaratıcı düşünme bağlamında dikkate değer olduğu söylenebilir. Ö2 çöpe atılan gıda görselinden yola çıkarak “yiyeceğimiz kadar satın alabiliriz, karbon salınımını azaltmış oluruz” şeklindeki yorumu ile gıda israfını dolaylı karbon ayak izi ile bağdaştırabilmiştir. Bu durumun, üstün yetenekli öğrencilerin hem hızlı ve kolay öğrendiklerine hem de sebep-sonuç bağlamında düşünebilme kapasitelerine güzel bir örnek teşkil ettiği düşünülmektedir. Tüm bu kaynakların incelenmesinin ve yorumlanmasının ardından öğrenciler, kişisel görüşlerini yansıtan ürünlerini oluşturmuşlardır. Öğrenci ürünleri dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler, küresel ısınmaya ilişkin farkındalık yaratmak amacıyla kaleme alınan bir kitabın yazarı olmuşlar; kitaplarının kapağını tasarlamış ve önsözünü yazmışlardır. Aşağıda ilgili etkinliğin rubriksel değerlendirmesine yer verilmiştir.

Tablo 3.

“Küresel Isınmaya İlişkin Bir Kitabın Önsözünü Yazma” çalışma yaprağının analizi

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Gelmeyen	Toplam
2	7	3	-	5	17

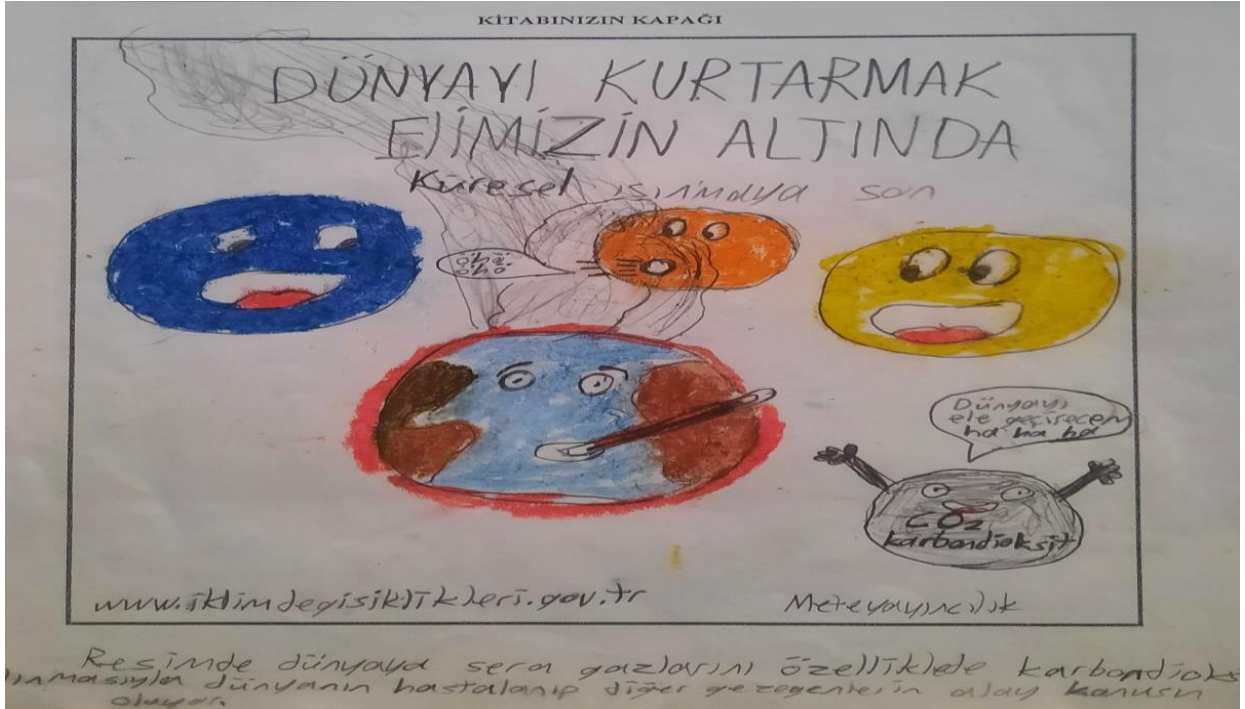
Tablo 3'te yer alan değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre bu etkinlik sonucunda; öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin 2'si “çok nitelikli”, 7'si “nitelikli”, 3'ü “ortalama” olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda “çok nitelikli” olarak değerlendirilen bir öğrenci ürününe yer verilmiştir.



Şekil 13. Önsöz Örneği

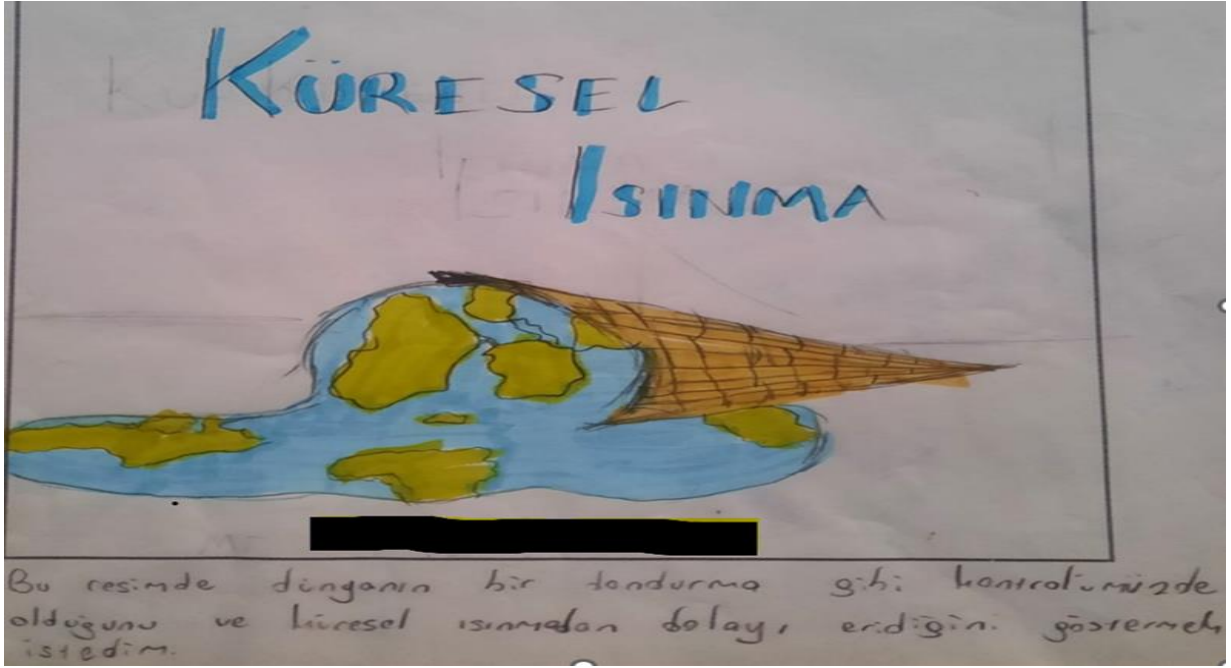
Şekil 13'te yer alan ve Ö5 tarafından oluşturulan ürüne bakıldığında öğrencinin, didaktik bilgi aktarmaktansa insanları bu konuda bilinçlendirme amacı güttüğü söylenebilir. Öğrenci, okuyucularına küresel ısınmadan ve sonuçlarından bahsederken “Nasıl yani? Dediğinizi duyar gibiyim” diye sesleniyor. Muhtemelen birçok insanın, işin ciddiyetinin farkında olmadığı ön kabulüne sahip olarak... Öğrenci çoklu

bakış açılarıyla ve özgün yorumlarıyla olayı derinlemesine analiz edebiliyor. Küresel ısınma; “hasatları etkiler, mevsimlik olayları çığırından çıkarır” diyerek okuyucuları uyarırken buna önlem alınabileceğine dair de okuyucularda bir farkındalık yaratmak istiyor. Şunu da belirtmek gerekir ki çalışma grubundaki hemen her öğrenci, bir kitap önsözünün neyi içermesi gerektiğini sormuş ve pek çoğu kitapların önsözünü okumadığını belirtmiştir. Bu sebeple önsöz ile ne kastedildiği öğrencilere detaylı olarak açıklansa da bazı etkinliklerin niteliğinin görece düşük olması bu kavram karmaşasına da bağlanabilir. Bu kazanımın bir diğer etkinliği de öğrencilerin küresel ısınmaya ilişkin yazdıkları kitaba bir kapak tasarımlarını üzerinedir. Diğer etkinliklerde de bulgulandığı gibi bazı öğrencilerin resim çizerek kendilerini daha rahat ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Aşağıda “çok nitelikli” olarak değerlendirilen bazı kitap kapağı örneklerine yer verilmiştir.



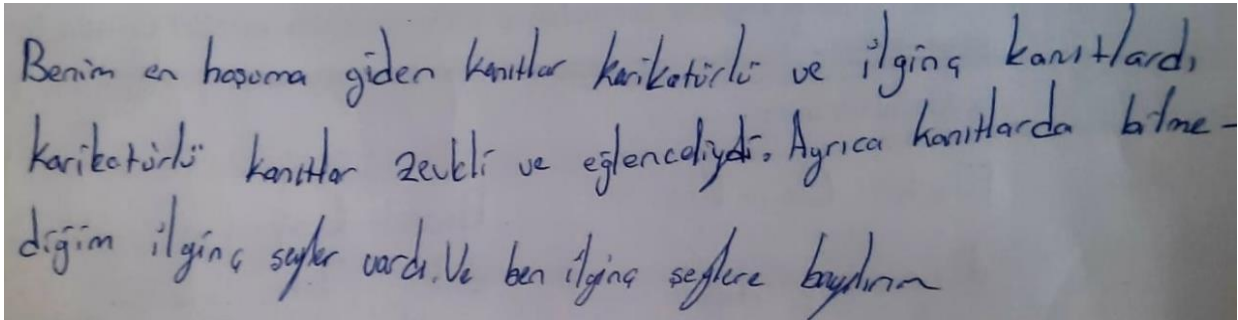
Şekil 14. Kitap Kapağı Örneği

Yukarıdaki görselde yer aldığı gibi Ö2 kitabının adını “Dünya Kurtarmak Elimizin Altında” olarak belirlemiştir. Bu isimden yola çıkarak öğrencinin; küresel ısınmaya ilişkin sorunların halen kontrol altına alınabileceğine dair bir inancı olduğu söylenebilir. Kitabın çıktığı yayınevine kendi adını veren öğrencinin, zihninde konuya dair “www.iklimdegisiklikleri.gov.tr” isimli bir internet sitesi tasarladığı da görülmektedir. Öğrenci ürününe göre “ateşi çıkan ve hastalanan dünya karbondioksit tarafından ele geçirilmeye çalışılıyor” ve “dünyaya sera gazlarının özellikle de karbondioksitin salınmasıyla dünya hastalanıp diğer gezegenlere alay konusu oluyor.” Bu bağlamda öğrencinin kanıtlarda kendisine sunulan bilgileri özümlediği, yaratıcı görüş geliştirdiği ve konuya ilişkin temel kavramsal bilgiye sahip olduğunu söylemek mümkün. Öğrenciler tarafından tasarlanan başka bir kitap kapağı ise aşağıdaki gibidir.



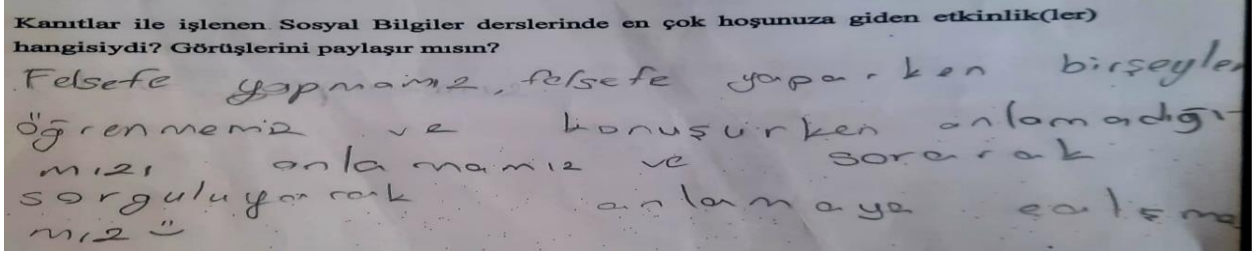
Şekil 15. Kitap Kapağı Örneği

Şekil 15'te yer aldığı gibi Ö4; küresel ısınmaya ilişkin karamsar düşünmektense çözüme odaklanmış gibi gözükmektedir. Öğrenciye göre dünya; "ısıyan bir dondurma gibi erimektedir" ancak bunu önlemekte insan faktörünün önemli olduğunu da vurgulamaktadır. Bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki hem eriyen dondurma benzetmesi hem de ateşi çıkıp ağzında derece ile bekleyen dünya tasviri, dersin başlangıcında izlenen animasyonda yer almaktadır. Bu görselleri kendi hayal güçleri ile perçinleyen öğrencilerin, yaratıcı düşünme becerilerinin ve görsel hafızalarının kuvvetli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sera etkisi, sera gazı, karbon emisyonu, karbon ayak izi, birincil/ikincil ayak izi gibi kavramları ilk defa duymalarına rağmen kanıtlardaki bilgiler ışığında görüş geliştirebildikleri gözlemlenmiştir. Öğrenci görüşlerinin daha açık bir şekilde ele alınabilmesi için öğrenci günlüklerinden ve ön/son algı anketlerinden bazı kesitlere aşağıda yer verilmiştir.



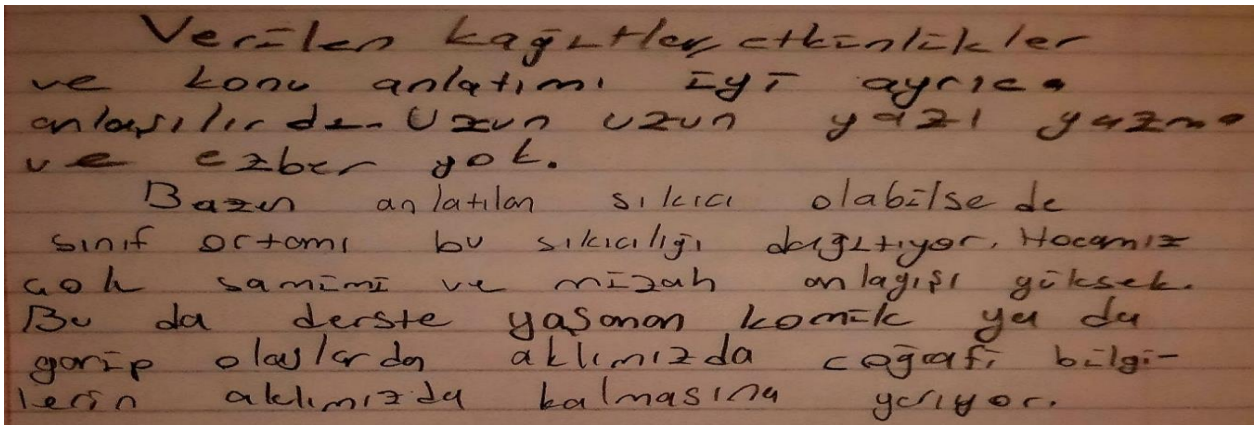
Şekil 16. Son Algı Anketinden Bir Kesit

Şekil 16'da yer aldığı gibi Ö8 karikatürleri; "zevкли ve eğlenceli" kanıtlar olarak betimlemiştir. Öğrencinin "ilginç" kanıtlar diye belirttiği kanıtların muhtemelen daha önce bilmediği ya da konuya ilişkin bilgileri farklı formlarda ona sunan kanıtlar olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenci olasıdır ki "ben ilginç şeylere bayılırım" derken yeni ve özgün şeyler öğrenmekten duyduğu hazzı belirtmektedir. Öğrencilerin keyif aldıkları etkinlikleri belirtirken kullandıkları "bilmediğim/ilk defa gördüğüm konuları incelemek" ifadesi de üstün yetenekli öğrencilerin yeni şeyler öğrenme konusundaki ilgi ve merakını ortaya koyan türdendir. Bu anlamda aşağıdaki kesitte yer verilen ve felsefeye vurgu yapan öğrenci görüşünün sosyal bilimler metodolojisi adına da dikkate değer olduğu düşünülmektedir.



Şekil 17. Son Algı Anketinden Bir Kesit

Şekil 17’de yer aldığı gibi Ö2 “*soru sorarak/sorgulayarak/anlamadığını anlayarak*” aktif olduğu etkinliklerden keyif aldığını belirtmekte ve bir çabadan bahsetmektedir. Burada öğrenci bilginin pasif alıcısı olmadığını ve öğrenmek için bir çaba sarfettiğinin farkındadır. Hem üstün yetenekli öğrencilerin eğitim yaşantıları hem de sosyal bilimler metodolojisinin öğretimi adına bu görüşlerin oldukça kıymetli olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki günlük kesitinin de üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından farklı oldukları gibi birbirlerinden de farklı olduklarını ortaya koyması bakımından dikkate değer olduğu düşünülmektedir.



Şekil 18. Öğrenci Günlüklerinden Bir Kesit

Şekil 18’de yer aldığı gibi Ö10; ders sürecine ilişkin “*uzun uzun yazma ve ezber yok*” yorumunu yapmıştır. Gerçekten de araştırma sürecinde öğrencilerden herhangi bir şeyi ezberlemeleri istenmemiş aksine temel etkinliklerini inşa ederken hem kanıtlara geri dönüp bakabilecekleri hem de arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapabilecekleri belirtilmiştir. Burada dikkat çeken nokta öğrencinin, araştırma sürecinde uzun uzun yazı yazılmadığına ilişkin vurgusudur. Temel etkinliklerde yani kişisel görüşlerini yansıttıkları ürünlerde öğrenciler, görece uzun yazılar da kaleme almışlardır. Muhtemelen öğrenci burada, öğretmenin akademik bilgiyi dikte ettiği yazı yazma faaliyetini kastetmektedir.

Etkinlik genel olarak incelendiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi gerektiren soruları yanıtlamaktan keyif aldıkları, bu tip etkinliklere aktif katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yanı sıra küresel ısınmanın insan yaşantısını olumsuz etkilemesi gibi toplumsal sorunlara değinen kanıtlara yer verilmesi öğrencilerin duyuşsal potansiyellerini ortaya koyma fırsatı sağlamıştır. Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine hassasiyetle ve empatik bir bakış açısıyla yaklaştıkları, bu tarz konulara çözüm üretmeye istekli oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bilim insanlarının konuya ilişkin farklı görüşlerinin ele alındığı kanıtlara ilişkin yaptıkları yorumlar da bu anlamda dikkat çekicidir. Öğrencilerin bu yorumları analitik bir bakış açısıyla değerlendirebildikleri, eleştirel bir bakış açısıyla sorguladıkları ve görüşlerini gerekçeleri ile açıklayabildikleri görülmektedir. Öğrencilerin, kanıtlardan elde ettikleri bilgiler bağlamında yorumladıkları görseller de dikkat çekici başka bir husustur. Öğrencilerin büyük bölümü, araştırmacının zihnindeki yorumların da ötesine giderek hem kanıta dayalı görüş geliştirebildiklerini hem de kanıtlardan elde ettikleri bilgileri sentezleyerek yaratıcı görüş geliştirebildiklerini ortaya koymuşlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada toplamda, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının ele alındığı altı kazanıma ilişkin kanıt temelli etkinlik tasarlanmıştır. Bu etkinlikler çerçevesinde oluşturulan öğrenci ürünlerinin büyük bölümünün çok nitelikli ve nitelikli kategorileri içerisinde yer aldığı bulgulanmıştır. Bu durumun, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim yaşantılarını farklılaştırma adına kanıt temelli öğretimin işlevselliğini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Çalışma grubundaki öğrenciler kendilerine yüklenen lider misyonundan keyif almışlar ve bu etkinlikler vasıtasıyla hem bilişsel hem de duyuşsal potansiyellerini ortaya koyabilmışlerdir. Öğrenciler, coğrafya konu ve kazanımları ekseninde tasarlanan kanıt temelli etkinlikler sayesinde; gerçek yaşam problemleriyle yüz yüze gelmiş, bazen bir ülkenin lideri, bazen bir iklim aktivisti, bazen coğrafya profesörü, bazen ülkenin ekonomi politikasının belirleyicisi bazen de İçişleri Bakanı olarak bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretimi ile üstün yetenekli öğrencilerin öğretim ilkeleri birlikte incelendiğinde bazı ortak amaçların olduğu görülmektedir. Bu ortak paydalar; araştırma yapmayı teşvik etme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirme, gerçek yaşam problemlerine çözüm üretme şeklindedir (Steward, 1985). Üstün yetenekli öğrencilerin, toplumsal konularda daha hassas oldukları ve bu konularda çözüm üretmeye istekli oldukları bilinmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler, toplumsal problemleri algılamada ve çözüm üretmede üst düzey bir motivasyona ve kapasiteye sahiptirler. Liderlik vasıfları taşıyan bu öğrenciler toplumun ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır (Conklin ve Frei, 2015). Bu bağlamda araştırmanın başlangıcında, üstün yetenekli öğrencilerin olası çözüm önerilerine dair kanıta dayalı görüş geliştirebildiğine ilişkin ilk izlenimler gözlemlenmiştir. Enersen (2007) sosyal bilimlere ilişkin derslerin öğretiminde, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere kanıt kullanma, kanıtı doğrulama, kanıtlardan elde edilen bilgileri bağlamsallaştırma becerilerini kazandırmalarını tavsiye etmiştir. Bu sayede üstün yetenekli öğrenciler bir bilim insanı gibi düşünme ve araştırma imkânı bulacaklardır (Akt. Kahveci, 2019). Çalışma grubundaki öğrencilerin altı etkinlikteki ürünlerinin rubriksel değerlendirmesi aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.

Çalışma yapılarının dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmesi

Konu/Kazanım	Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Gelmeyen
1)Küresel Isınma	2	7	3	-	5
2)Doğal Afetler	7	7	3	-	-
3)Yeryüzü Şekilleri	7	6	4	-	-
4)Ekonomik Faaliyetler	8	5	4	-	-
5)İklim	7	7	3	-	-
6)Nüfus ve Yerleşme	6	4	1	-	6

Tablo 4’te gösterilen araştırma sonuçlarından hareketle çalışma grubundaki öğrencilerin, kanıta dayalı ürün oluşturma sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal potansiyellerini ortaya koydukları söylenebilir. Öğrenciler kanıt temelli öğretimin, “dersleri daha anlaşılır ve eğlenceli kıldığını, yeni bilgiler edinmelerine ve kalıcı öğrenmelerine destek olduğunu, kanıtların araştırma yapmaya sevk ettiğini, soru sorarak ve sorgulayarak öğrenmelerine katkı sağladığını, kanıtlarla işlenen derslerde kendilerini bilim insanı gibi hissettiklerini” belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencileri eğitim yaşantılarında motive eden en önemli faktörlerden biri zorlanma derecesidir. Çünkü zorlayıcı görev ve etkinliklerin kendilerini geliştirdiğini bilirler (Leana Taşçılar, 2017). Kanıt temelli öğrenme ekseninde tasarlanan etkinlikler; farklı ilgi ve zekâ alanlarına hitap etme, disiplinler arası bağlantı kurma, yaratıcı ve özgün bir ürün ortaya koyma, içeriği zorlaştırma/derinleştirme, üst düzey düşünme becerilerini işe koşma gibi gayretlerle tasarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kanıta dayalı akıl yürütme becerileri olarak kabul edilen; kanıtı anlama, amaca yönelik bilgi elde etme, kanıtı çeviri, kanıttan özgün bir ürün yaratma, kanıtlardaki nedenselliği anlama konusunda öğrenciler görece nitelikli tartışmalar yürütebilmiş ve yaratıcı ürünler oluşturabilmışlerdir.

Sınıf içi iletişim kesitlerinden elde edilen veriler nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağıdır. Sınıf içi iletişim kesitlerinin analizinde; öğrencilerin kanıta dayalı görüş geliştirme göstergeleri, üstün potansiyellerini ortaya koyabildikleri ifadeleri, üst düzey düşünme becerisi içeren yorumları, diğer öğrencilerle ve araştırmacı ile farklılaşan görüşleri ve akran öğretimini ortaya koyan ifadeleri özellikle incelenmiştir. Yanı sıra öğrenciler zaman zaman kanıtları anlamlandırmakta ya da kanıtlara yöneltile soruları yanıtlamakta zorlanmışlardır. Üstün yetenekli öğrencilerin güçlü/zayıf yönlerini ya da

birbirlerinden farklılaşan özelliklerini ortaya koyması bakımından bu ifadelere yer vermek de önemsenmiştir.

Türkiye’de kanıt temelli öğretime ilişkin araştırmaların büyük bölümünün tarih konuları ekseninde ve karma yöntemle gerçekleştirildiği görülmektedir. Yalnızca nitel araştırma yönteminin kullanıldığı iki araştırma ise ilkökul düzeyinde hayat bilgisi konuları etrafında şekillenmiştir (Başpınar, 2021; Malbeleş, 2022). Bu araştırma 5. sınıf sosyal bilgiler dersine ait 6 kazanımda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar kanıt temelli öğrenme uygulamasının sosyal bilgiler dersinin farklı kazanımlarında ve farklı derslerde uygulanmasına yönelik çalışmalar yapabilirler. Kanıt temelli öğretimin, sosyal bilgilerin farklı alt disiplinlerinde uygulanabileceğini gösteren çalışmalar mevcut olsa da sınıf içi uygulamaya dayalı araştırmaların genellikle tarih öğretimi bağlamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Eylem araştırması ekseninde; özellikle sosyal bilimlere ilişkin derslerde kuram ile uygulama arasında bağ kuracak çalışmaların alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin, bilişsel ve duyuşsal potansiyelleri, toplumsal sorunlara olan ilgi ve merakları, bu sorunlara çözüm üretme istekleri göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilimlere ilişkin araştırmalara daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbacak, A., Cebeci, N., Fazlıoğlu, Y. (2023). Türkiye’de üstün yeteneklilere ilişkin lisansüstü tezlerin incelenmesi (2018-2021). *Eğitim ve bilim*, 22(4), 117-137.
- Atalay, Z. Ö. (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 339-358.
- Başar, B. (2019). *Üstün yetenekliler ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Lefke.
- Başpınar, N. (2021) *Kanıt temelli öğrenmeyi hayat bilgisi dersi “güvenli hayat” ünitesinde uygulamak: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Conklin, W., Frei, S. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması*. N.G. Kahveci (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Davis, G. A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi: Öğretmenler ve ebeveynler için el kitabı*. M. I. Koç (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Deniz, L. (2021). Kuramdan uygulamaya bir köprü olarak eylem araştırması: Tarihsel süreç, tanım, kapsam ve ilkeler. Y. Kabapınar (Ed). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde eylem araştırmaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y., Kabapınar, Y., Zaman, S., & Duman, E. Z. (2023). Sosyal Bilimler Alan Becerileri: Kavram, Kapsam ve Geliştirilme Öyküsü. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 1055-1118.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu zekâ kuramı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökdere, M. (2004). *Bireysel dosyalama tekniği (potfolio) ve üstün yeteneklilerin eğitimi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Grundy, S. (1987). *Three modes of action research*. In S. Kermis, R. McTaggart (Eds.), *The action research reader*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme: Tanım, kapsam ve yaklaşımlar. Y. Kabapınar (Ed.). *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme*. (ss.29-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y., Yabansu, Y. (2020). Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD): “Eğitim ekonomiye de etki eder” anlayışının izdüşümü. Y. Kabapınar (Ed.) *Eğitim temelli sivil toplum kuruluşları* (ss.188-220). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kahveci, N. G. (2019). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için kanıt temelli sosyal bilgiler öğretimi. Y. Kabapınar (Ed.). *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme*. (ss.313-331). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karabulut, R. (2018). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerine eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Leana Taşcılar, M. Z. (2017). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maker, C. J. (1983). Quality education for gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 6(3), 140-153.
- Malbeği, F. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme yaklaşımının etkililiğine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022). Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Alanı Yardımcı Ders Materyali. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar (özellikleri, tanılanmaları eğitimleri)*. Ankara: Maya Akademi.
- Singer, A. (2012). Teaching challenging topics with primary sources. *Social Education*, 76(6), 324-328.
- Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 327-336.
- Stewart, E. D. (1985). Social studies. R. H. Swassing (Ed.) *Teaching gifted children and adolescents* (pp.232–275). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Ülger, B. B. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yabansu, Y. (2024). *Kanıt temelli öğrenmeyi üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler dersinde işe koşturmak: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSLERİ KAPSAMINDA GENİŞLETİLMİŞ GERÇEKLİK (XR) TEKNOLOJİSİ KULLANIMINA YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON THE USE OF AUGMENTED REALITY (XR) TECHNOLOGY IN LIFE SCIENCE AND SOCIAL SCIENCES COURSES

Tolga TOPCUBAŞI¹

Özet: Bu araştırmanın amacı, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisini nasıl kullanılabileceği ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. XR teknolojisi, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojilerini birleştirerek, kullanıcıların gerçek ve sanal dünyalar arasında sorunsuz bir geçiş yapmasını sağlamaktadır. Bu teknoloji, öğrencilere çeşitli kavramları üç boyutlu olarak keşfetme imkanı tanımakta ve gözlük gibi ek donanımlar gerektirmemektedir. Araştırma, nitel bir araştırma olup, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak öznel algılarını ve bu algıların anlamlarını ortaya çıkarmak amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, XR teknolojisi kullanımında deneyime sahip öğretmenlerin görüşlerinin alınması amacıyla, çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada, genişletilmiş gerçeklik teknolojisini deneyimleyen öğretmenlerin, bu teknolojinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine nasıl entegre edilebileceği hakkındaki görüşleri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sürecinde, 35 sınıf öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri analizi, içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenler genişletilmiş gerçeklik teknolojisinin öğrencilerin ders materyallerini daha iyi anlamalarına ve karmaşık kavramları daha kolay kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler XR teknolojisini ders içeriklerini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirdiğini, öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgisini artırdığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak genişletilmiş gerçeklik teknolojisini hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanımının, öğrenme sürecini zenginleştirerek öğrencilere daha etkili ve kalıcı bir öğrenme deneyimi sunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: hayat bilgisi, sosyal bilgiler, genişletilmiş gerçeklik (xr), sınıf öğretmeni

Abstract: The purpose of this study is to examine teachers' views on how augmented reality (AR) technology can be used in life science and social studies courses. XR technology combines virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies, allowing users to seamlessly transition between the real and virtual worlds. This technology allows students to explore various concepts in three dimensions and does not require additional equipment such as glasses. The study is a qualitative research and a phenomenological design was used as it aims to reveal the subjective perceptions of teachers based on their experiences and the meanings of these perceptions. Within the scope of the study, criterion sampling method was preferred in determining the study group in order to obtain the opinions of teachers with experience in the use of XR technology. In the study, the opinions of teachers who have experienced augmented reality technology on how this technology can be integrated into life science and social studies courses were collected. A semi-structured interview form created by the researchers was used as a data collection tool. During the implementation process, face-to-face interviews were conducted with 35 primary school teachers. Data were analyzed using content analysis method. According to the results of the study, teachers stated that augmented reality technology helped students to better understand course materials and grasp complex concepts more easily. In addition, teachers stated that XR technology made the course content more interesting and interactive and increased students' motivation and interest in the course. In conclusion, based on the opinions of the teachers in the study group, it can be said that the use of augmented reality technology in life science and social studies courses enriches the learning process and provides students with a more effective and permanent learning experience.

Keywords: life studies, social studies, extended reality (xr), primary school teacher

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, topcubasi@29mayis.edu.tr, ORCID ID :0000-0003-4660-8903

Bu makaleye atıf vermek için:

Topcubaşı, T. (2024). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri kapsamında genişletilmiş gerçeklik (xr) teknolojisi kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 401-412.

Cite this article as:

Topcubaşı, T. (2024). Opinions of primary school teachers on the use of augmented reality (xr) technology in life science and social sciences courses, *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 401-412.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapid advancement of technology has led to significant changes in every aspect of life, including the education sector. Thanks to the opportunities provided by information and communication technologies, learning processes have become more dynamic, interactive, and personalized. The shift from traditional teaching methods to modern and effective techniques has opened new horizons in education, making learning processes independent of time and space. In this context, extended reality (XR) technology stands out as one of the innovative approaches shaping the future of education.

Purpose

The aim of this research is to examine teachers' views on the use of extended reality (XR) technology in life sciences and social studies courses. The study gathers teachers' opinions on the advantages and disadvantages of using XR technology in these courses and the educational content that can be created using this technology. The research seeks to answer the following questions:

1. What are the opinions of teachers about the advantages of XR applications used in life science and social studies learning environments?
2. What are the opinions of teachers about the disadvantages of XR applications used in life science and social studies learning environments?
3. What are the opinions of teachers about the educational content that can be created using XR applications used in life science and social studies learning environments?

Method

In this study, a qualitative research approach was adopted and phenomenology design was used. The study group consists of 35 classroom teachers working in various public schools during the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool. The validity of this form was evaluated and approved by two language experts and three field experts. Data obtained from the interviews were analyzed using content analysis. Initially, the data were coded and themes were created. The data were also coded by a secondary researcher, and consensus was reached between the two researchers on the analysis results.

Results

The findings of the study reveal teachers' positive and negative views on the use of XR technology in life sciences and social studies courses. Teachers' views on the advantages of XR technology are grouped under three main themes: Interest and Motivation, Learning Process and Retention, Technological Competence and Recommendation. Teachers noted that XR applications capture students' interest, enrich the learning process, and make complex concepts more understandable. The views on the disadvantages of XR technology are grouped under three main themes: Physical and Mental Challenges, Technological and Financial Barriers, Educational and Implementation Issues. Teachers expressed concerns that prolonged use of XR technology could negatively impact students' eye health and that technological infrastructure deficiencies hinder the effective use of this technology in classrooms. Teachers' views on the educational content that can be created using XR technology are grouped under seven themes: History and Culture, Nature and Science, Geography and Society, Daily Life and Skills, Art and Aesthetics, Healthy Living, and Active Citizenship. Teachers indicated that XR technology could be effectively used for reenacting historical events, virtual museum tours, exploring nature and ecosystems, and more.

Discussion and Conclusion

This research demonstrates that the use of XR technology in life sciences and social studies courses positively contributes to student achievement and the learning process. The majority of teachers reported that XR technology enriches learning materials, increases students' interest in lessons, and makes knowledge more lasting. However, disadvantages such as technological infrastructure deficiencies, additional costs, and potential health risks for students should also be considered. These findings align with studies by Hsiao and Rashvand (2011), Kaufmann and Schmalstieg (2002), and Maier, Klinker, and Tonnis (2009), which also highlighted the increased learning success and interest in lessons through XR technology. Studies by Aydın (2005), Chambliss and Calfee (1998), and Bates (1995) showed that while printed materials are preferred for their low cost and user-friendliness, technological infrastructure deficiencies limit the effective use of XR technology. In conclusion, to ensure the broader and more effective use of XR technology in education, comprehensive planning and preparation are necessary. Conducting more studies and experimental research on XR experiences in different courses will contribute to a better understanding of the potential of XR technology in education.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi, yaşamın her alanında köklü değişikliklere yol açmıştır. Eğitim sektörü de bu değişimden payını almış, geleneksel öğretim yöntemleri yerini daha modern ve etkili tekniklere bırakmaya başlamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklar sayesinde, öğrenme süreçleri daha dinamik, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş hale gelmiştir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin dört duvar arasından çıkarak zaman ve mekândan bağımsız bir yapıya kavuşması, eğitimde yeni ufuklar açmıştır.

Son yıllarda mobil teknolojilerin gelişmesi, genişletilmiş gerçeklik (XR) gibi yenilikçi araçları sınıf içi öğrenme kaynakları olarak daha erişilebilir hale getirmiştir. Bu teknolojik ilerlemeler, eğitimde yeni perspektifler ve olasılıklar sunmaktadır (Margrett, vd., 2022). Bu bağlamda, genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisi, eğitimin geleceğine yön veren yenilikçi yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin yaygınlaşması, ağ tabanlı uzaktan eğitim modellerini ortaya çıkarmış ve bu modeller öğrenme ve öğretme süreçlerini zaman ve mekândan bağımsız hale getirerek, daha fazla etkileşim olanağı ve materyal çeşitliliği sunan ortamlarla değiştirmiştir. Bu değişimin temel nedenleri arasında, öğrenme için daha bireysel yaklaşımlara duyulan ihtiyaç, bireylerin bilgiyi uzun süreli hafızalarında yapılandırma gereksinimi, ürün oluşturmaya, tartışmaya ve iş birliğine olan ihtiyaç ile bilgi yığınlarını transfer etmek yerine analiz etme ve eleştirel yaklaşım gibi daha karmaşık becerilerin öğretimine odaklanma ihtiyacı yer almaktadır (Koper, 2003).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, fiziksel ve sanal dünyaların yakınsamasıyla mekân ve zaman algımızda değişimlere yol açmakta ve bizi yeni bir döneme sürüklemektedir. Öğrenenler, bilgiyi bireysel ve sosyal etkileşimleriyle ihtiyaçlarına, inançlarına ve geçmiş bilgilerine bağlı olarak yapılandırmaktadırlar (Jonassen, 1999). Bu süreçte, öğrenenin ilgisini ve katılımını sağlamak amacıyla kullanılan içerik sunum teknikleri büyük önem taşımaktadır (Nicholson, 2005).

Fiziksel dünya üç boyutlu olmasına rağmen, bu kavramlar ders kitaplarında, yazı tahtalarında, slaytlarda ve bilgisayar ekranlarında iki boyutlu çizimlerle tasvir edilmektedir (Rieber, 1996). Genişletilmiş gerçeklik, gerçek ortamlarla bilgisayarda oluşturulan sanal unsurların etkileşimine imkân sağlayarak, eğitim etkinliklerinde ulaşılması zor veya somutlaştırılmayan birçok nesneyi ve uygulamayı çeşitli boyutlarda sunabilen ve anlık etkileşimler sağlayarak eğitim sürecini daha eğlenceli hale getirebilen bir teknolojidir (Hagenberger, Johnson ve Will, 2006). Genişletilmiş gerçeklik teknolojisi, kullanıcılarına anlık olarak eğlenceli zenginlikler sunarak onları aktif bir şekilde içine alabilmekte ve sunulan benzersiz etkileşimlerle algıda genişlemeler sağlamaktadır (Özarslan, 2013). Bu teknoloji, geleneksel anlamda iki boyutlu çizimlerle sınırlı olan basılı materyallere yeni bir boyut kazandırarak etkileşim düzeyini artırmaktadır.

Genişletilmiş gerçeklik, fiziksel dünyanın sanal ile gerçek zamanlı olarak bütünleştirilmesini hedefleyen uygulamalardır. Kullanıcıların fiziksel dünyadaki görüşlerini sanal nesnelere aracılığıyla genişleterek, eğitime yeni bir boyut kazandırmaktadır. Genişletilmiş gerçeklik, eğitim etkinliklerinde erişilemeyen veya somutlaştırılmayan birçok nesne ve uygulamayı uygun maliyetlerle sunarak, eğitim sürecini daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirmektedir (Özarslan, 2013). Öğrenen, bu teknolojiyi kullanarak duyuşal olarak görme ve işitmenin ötesinde etkileşimlerde bulunabilir, anlık seçimlerle öğrenme sürecini şekillendirebilmektedir. Eğitimde genişletilmiş gerçeklik, öğrenen ve içerik etkileşimine yeni bir boyut kazandırarak, öğrenmenin keyifli hale gelmesini ve bu sayede öğrenenin güdülenmesini sağlamaktadır (Holmberg, 1983; Moore ve Kearsley, 1996). Yeni medya, kullanıcıların içeriğe farklı zaman

dilimlerinde ve etkileşimli olarak erişebilmelerini sağlarken, sürece aktif katılım imkânı sunmaktadır (Geray, 2003).

Genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisinin eğitimdeki potansiyeli, sadece bilginin aktarımını kolaylaştırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve bilgi edinme süreçlerini derinlemesine etkileme kapasitesine sahiptir (Pomerantz, 2019). Bununla birlikte, XR'nin eğitimde yaygın olarak benimsenmesi, öğretmenlerin bu teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eğitimi almasıyla doğrudan ilişkilidir (Fernández-Batanero, vd., 2024). Eğitim politikalarının bu teknolojiyi desteklemesi ve okulların gerekli kaynaklara erişimini sağlaması, XR'nin sınıflarda başarılı bir şekilde entegrasyonunu sağlamak açısından kritik öneme sahiptir (Marengo ve Pagano, 2017).

Alanyazın incelendiğinde genişletilmiş gerçeklik ile ilgili teknik boyutta birçok çalışma bulunmasına rağmen, genişletilmiş gerçekliğin eğitime entegrasyonu konusunda yeterli araştırma yapılmamıştır. Bu tarz uygulamaların başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin deneyimlerine ihtiyaç vardır. Bu ve benzeri alanlarda yürütülecek araştırmalar, gelecekteki çalışmaları şekillendirme açısından önemli bir rol oynamaktadır. Genişletilmiş gerçeklik uygulamalarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında kullanılmasına ilişkin sınırlı sayıda kaynak bulunması, bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Geleneksel öğretim yaklaşımları, günümüzde etkili bir eğitim sağlamakla yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, bilgi teknolojilerinin sağladığı olanaklardan yararlanmak, öğretimin etkinliğini artırmaktadır (Çavaş vd., 2004). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin dinamikleri dikkate alındığında, bu derslerde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin yaşantılar yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiği açıktır. Sınıf ortamlarında yaşantılarla öğrenmenin sınırlı olduğu durumlarda, öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerle bu dersleri zenginleştirmeleri gerekmektedir (Kabapınar, 2012).

Alanyazında, Genişletilmiş Gerçeklik (XR) teknolojisinin ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik güncel çalışmalara bakıldığında, Fernández-Batanero vd. (2024) yaptığı çalışmada XR teknolojisinin eğitim sürecinde önemli avantajlar sağladığını, ancak bu teknolojinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterli eğitimi almasının kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde, erişilebilen kaynaklar sınırlılığında genişletilmiş gerçeklik kullanımının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında kullanımına yönelik çalışmalara rastlanmamış olması, bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak bu araştırmanın amacı, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisinin nasıl kullanılabileceği ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada cevap aranan sorular şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında kullanılan genişletilmiş gerçeklik (XR) uygulamalarının avantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında kullanılan genişletilmiş gerçeklik (XR) uygulamalarının dezavantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında kullanılan genişletilmiş gerçeklik (XR) uygulamaları kullanılarak yapılabilecek eğitim içerikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel bir araştırma olup, genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisini deneyimlemiş öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak öznel algılarını ve bu algıların anlamlarını ortaya çıkarmak amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre fenomenoloji, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Bu araştırmada ele alınan fenomen, eğitim ortamlarında XR teknolojisini deneyimlemiş olan sınıf öğretmenlerinin bu teknolojiyi nasıl algıladıkları ve deneyimledikleridir. Fenomenolojik yaklaşım, öğretmenlerin XR teknolojisiyle ilgili bireysel deneyimlerini derinlemesine inceleyerek, bu deneyimlerin ortak yönlerini ve anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarda, incelenen olguyu en iyi şekilde açıklayabilecek bireylerin özenle seçilmesi ve olguyu en iyi yansıtabilecek birincil kişilerle çalışılması büyük önem taşır (Creswell, 2007; Patton, 2002). Bu araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 öğretim yılında farklı devlet okullarında görev yapan, 16'sı kadın ve 19'u erkek olmak üzere toplam 35 sınıf öğretileninden oluşmaktadır.

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli bir dizi kriteri karşılayan durumların incelenmesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada, katılımcı olarak seçilen sınıf öğretilenlerinin belirlenmesinde kullanılan ölçüt, öğretilenlerin öğrenme ortamlarında XR teknolojisini deneyimlemiş olmalarıdır. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu, öğrenme ortamlarında XR teknolojisini en az bir kez deneyimlemiş olan sınıf öğretilenleri oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından biri, yarı yapılandırılmış görüşmelerdir (Sart, 2015). Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla iki soru ve XR teknolojisi deneyimlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için üç açık uçlu soru yer almaktadır. Açık uçlu sorular, literatür taraması sonucunda ve iki dil uzmanı ve üç sınıf öğretilenliği alanında uzman akademisyenin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından toplanmış olup, görüşme formu uygulanmadan önce öğretilenlere araştırmanın amacı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Katılımcılardan, formdaki soruları samimi bir şekilde yanıtlamalarının, araştırmanın hedeflerine ulaşması açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Görüşmeler, ses kaydı alınarak belgelenmiş ve her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, büyük ölçüde metne dayalı verileri tanımlamayı ve bu verilerden anlam çıkarmayı amaçlayan analitik bir yaklaşımdır (Given, 2008). Öğretilenlerin verdikleri yanıtlar tek tek incelenmiş, bu yanıtlar kodlanarak analiz edilmiş ve ilgili kodlar birbirleriyle ilişkilendirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonunda belirlenen temalar içerisindeki en sık tekrarlanan kodlar açıklanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcı öğretilenlerin görüşleri ise sayılar ve harflerle (Ö1, Ö=Öğretilen) kodlanarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak ve artırmak için kullanılan en temel iki kriterdir. Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak adına, toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada, veri analiz süreci detaylı olarak ele alınmış ve araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamak için ayrıntılı bir inceleme yapılmıştır. Araştırmacı, kodlar ve temalar üzerinde görüş birliği ve ayrılıklarını belirlemek amacıyla iki farklı uzmana başvurmuştur. Ardından, Miles ve Huberman'ın (1996) formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] kullanılarak çalışmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda, araştırmanın güvenilirliği .92 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1996) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun .90'a yaklaşması veya bu oranı geçmesi, arzu edilen düzeyde bir güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir. Bunun dışında ikincil bir araştırmacı tarafından da kodlanmış ve analiz sonucunda yapılan görüş paylaşımları ve tartışmalar neticesinde iki araştırmacı arasında uzlaşmaya varılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada üç alt problem belirlenmiştir. Analiz edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular, her bir alt problem için, tema, kod, frekans ve katılımcı görüşleri çerçevesinde sistematik bir biçimde ifade edilmiştir. Çalışmanın ilk alt problemi ‘Sınıf öğretmenlerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında kullanılan genişletilmiş gerçeklik (xr) uygulamalarının avantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların düşünceleri toplam 3 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar Tablo 1’de verilmiştir;

Tablo 1.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında kullanılan genişletilmiş gerçeklik (XR) uygulamalarının avantajlarına yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar	f
İlgi ve Motivasyon	İlgi çekici	16
	Eğlenceli	14
Öğrenme Süreci ve Kalıcılığı	Öğrenme isteğini artırma	12
	Motive edici	12
	Gerçeğe yakın	11
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	10
	Konuyu somutlaştırma	19
	Etkin ve kalıcı öğrenme	18
	Dersi daha iyi anlama	15
	Öğrenme sürecini zenginleştirme	15
	Hızlı öğrenmeyi sağlama	11
	Öğrendiklerini hatırlama	9
	Kendi öğrenme hızında öğrenebilme	8
	öğrenebilme	7
	5	
	Teknolojik Yeterlilik ve Tavsiye	Karmaşık kavramları daha kolay kavrama	3
Ders içeriklerin etkileşimli hale getirme		10
8		
5		
Teknolojik becerilerin geliştirilmesi		8
Kullanmak kolaydı		
Arkadaşıma tavsiye ederim		

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında kullanımına yönelik olumlu görüşleri, belirli temalar altında toplanmıştır. İlgi ve Motivasyon temasında öğretmenler, XR uygulamalarının dikkat çekici, eğlenceli ve motive edici olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme Süreci ve Kalıcılığı temasında, XR teknolojisinin teorik bilgileri somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı, hızlı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı vurgulanmıştır. Teknolojik Yeterlilik ve Tavsiye temasında ise öğretmenler, XR uygulamalarının kullanıcı dostu olduğunu, teknolojik becerileri geliştirdiğini ve bu uygulamaları başkalarına tavsiye ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kodlar, öğretmenlerin XR teknolojisinin eğitimdeki potansiyel faydalarına dair güçlü ve çeşitli görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 1’deki bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu genişletilmiş gerçeklik (XR) uygulamalarıyla işlenen hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrenme sürecini zenginleştirdiğini, karmaşık kavramları daha anlaşılır hale getirdiğini ve ders içeriklerini ilgi çekici ve etkileşimli hale getirdiğini görüşlerinde ifade etmiştir. Bununla ilgili Ö23 kodlu katılımcı "XR teknolojisinin derslerde kullanılması öğrencilerin ders materyallerini daha iyi anlamalarına ve karmaşık kavramları daha kolay kavramalarına büyük ölçüde yardımcı olacağını düşünüyorum. Özellikle sosyal bilgiler dersinde tarihsel olayları üç boyutlu olarak görselleştirebilmek, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlayacaktır. Hayat bilgisi derslerinde ise öğrencilerin doğal çevreyi üç boyutlu olarak keşfetmelerine olanak sağlayabilir. Öğrenciler XR ile yapılan aktivitelerde daha fazla motive olacaklar ve derse olan ilgisinin artacağını düşünüyorum." diyerek bu teknolojinin eğitimde nasıl faydalı olabileceğine dair görüşlerini dile getirmiştir.

XR teknolojisinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme sürecine katkısı çalışma grubunda yer alan öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Ö21 kodlu katılım "*Bu tarz uygulamalar öğrenme sürecini çok ama çok hızlandırdı ve kalıcı öğrenmeyi sağladı*" diyerek XR uygulamalarının öğrenme sürecini hızlandırdığını ve bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağladığını ifade etmiştir. Ö13 kodlu katılımcı ise, "*Görerek öğrenmek ve yaparak oldukça kalıcı oluyor*" ifadesiyle uygulamaların öğrenme sürecine katkısını vurgulamaktadır. Bu görüşler, XR uygulamalarının teorik bilgileri somut hale getirerek öğrenmeyi daha etkin ve kalıcı kıldığını göstermektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin XR uygulamalarıyla ilgili görüşleri, bu teknolojinin öğrenme sürecini hızlandırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönündedir. Ö7 kodlu katılımcı, "*Havada asılı kalmış teorik bilgilerin net ve somut bir şekilde zihne yerleştirilmesini sağlıyor*" diyerek uygulamaların teorik bilgileri somut hale getirdiğini belirtmiştir. Ö33 kodlu katılımcı ise, "*Eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi sağladı*" ifadesiyle uygulamaların eğlenceli olmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında XR uygulamalarının teknolojiye yönelik becerileri geliştirdiğini ve kullanımının kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ö16 kodlu katılımcı, "*Anlamada çabuk öğrenmede büyük yararlar sağlayacaktır. Kolay bir kullanımı var*" diyerek uygulamaların kullanıcı dostu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, Ö5 kodlu katılımcı, "*Kullanırken bireyi hem bilgilendiriyor hem de öğrenmesini kolaylaştırıyor*" ifadesiyle XR teknolojisinin eğitimdeki etkisini vurgulamaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin genel olarak görüşlerinden yola çıkarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrene ortamlarında bu teknolojinin ilgi çekici, motive edici, öğrenme sürecini hızlandırıcı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayıcı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, XR uygulamalarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında etkin bir şekilde kullanılabileceğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu olumlu görüşleri, XR teknolojisinin eğitimde daha yaygın kullanımı için güçlü bir destek sağlamaktadır.

Çalışmanın ikinci alt problemi 'Sınıf öğretmenlerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında genişletilmiş gerçeklik (xr) uygulamalarının dezavantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların düşünceleri toplam 3 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Sınıf öğretmenlerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında kullanılan genişletilmiş gerçeklik (xr) uygulamalarının dezavantajlarına yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Fiziksel ve Zihinsel Zorluklar	Nasıl kullanılacağını anlamam zaman aldı	13
	Dikkat dağınıcı olma potansiyeli	10
	Yorucu	8
	Öğrencileri göz sağlığı endişeleri	5
Teknolojik ve Mali Engeller	Öğrencileri göz sağlığı endişeleri	15
	Teknolojik altyapı eksiklikleri	14
	Teknolojiye erişim sorunları	10
		8
Eğitim ve Uygulama Sorunları		5
	Donanım ve yazılım ihtiyaçları	17
	Ek donanım maliyetleri	
	Teknolojik arızalar ve sorunlar	
	Öğretmen ve öğrenci eğitimi eksiklikleri	

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisinin eğitimde kullanımına yönelik dezavantajları belirli temalar altında toplanmıştır. Fiziksel ve Zihinsel Zorluklar, Teknolojik ve Mali Engeller, Eğitim ve Uygulama Sorunları olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Her bir tema içinde çeşitli kodlar yer almaktadır. Fiziksel ve Zihinsel Zorluklar teması altında "Uygulama yorucuydu", "Dikkat dağınıcı olma potansiyeli" ve "Öğrencilerin göz sağlığı endişeleri" kodları bulunurken; Teknolojik ve Mali Engeller teması "Teknolojik altyapı eksiklikleri", "Donanım ve yazılım ihtiyaçları", "Ek donanım maliyetleri", "Teknolojik arızalar ve sorunlar", "Teknolojiye erişim sorunları"

kodlarını içermektedir. Eğitim ve Uygulama Sorunları teması ise "Öğretmen ve öğrenci eğitimi eksiklikleri" ve "Uygulamayı nasıl kullanacağımı anlamam zaman aldı" kodlarını kapsamaktadır.

XR teknolojisinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında kullanımıyla ilgili öğretmenlerin belirttiği fiziksel ve zihinsel zorluklar dikkat çekicidir. Ö7 kodlu katılımcı, "XR teknolojisinin uzun süreli kullanımı öğrencilerin göz sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Öğrencilerin göz yorgunluğu ve baş ağrısı gibi sorunlarla karşılaşmaları olasıdır" diyerek, bu teknolojinin öğrenciler üzerindeki fiziksel etkilerini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö18 kodlu katılımcı, "Bu tür teknolojilerin ders sırasında dikkat dağıtıcı olma potansiyeli de göz ardı edilmemeli" ifadesiyle, XR teknolojisinin öğrenci dikkatini dağıtma riskine dikkat çekmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler XR teknolojisinin sınıfta kullanılabilmesi için gerekli olan teknolojik altyapının eksikliği ve maliyet sorunlarına dikkat çekmişlerdir. Ö23 kodlu katılımcı, "Çoğu okulda yeterli donanım ve yazılım mevcut değil" diyerek, okulların teknolojik altyapı yetersizliğine vurgu yapmıştır. Ö5 kodlu katılımcı ise, "XR teknolojisi ek donanım ve yazılım ihtiyaçları doğuruyor, bu da okullar için ek maliyet anlamına geliyor. Birçok okulun bu maliyetleri karşılayacak bütçesi bulunmuyor" ifadesiyle, maliyet sorunlarının altını çizmiştir. Ayrıca, bu teknolojilerin kullanımı sırasında yaşanan teknolojik arızaların dersin akışını bozabileceği belirtilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, XR teknolojisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ö9 kodlu katılımcı, "Öğretmenlerin ve öğrencilerin XR teknolojisi hakkında yeterince eğitilmesi büyük önem taşıyor" diyerek bu gerekliliği vurgulamıştır. Ayrıca, Ö2 kodlu katılımcı, "Uygulamayı nasıl kullanacağımı anlamam zaman aldı" ifadesiyle, teknolojinin kullanımının zaman alıcı olabileceğine dikkat çekmiştir.

Aşağıda çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden Ö27 ve Ö7'nin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında dezavantajlarına yönelik görüşü yer almaktadır:

Ö27. "Genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisi hakkında bilgi sahibi olduğum kadarıyla, bu teknolojinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde pek çok avantajı olduğunu kabul ediyorum. Ancak, bu teknolojinin sınıf ortamında kullanılabilmesi için gerekli olan teknolojik altyapının eksikliği ciddi bir sorun teşkil ediyor. Çoğu okulda yeterli donanım ve yazılım mevcut değil. Ayrıca, bu tür teknolojilerin ders sırasında dikkat dağıtıcı olma potansiyeli de göz ardı edilmemeli. Öğrencilerin ilgisi teknolojik araçlara kayarken, dersin asıl amacı olan bilgi aktarımı sekteye uğrayabilir. Bu yüzden, öğretmenlerin ve öğrencilerin XR teknolojisi hakkında yeterince eğitilmesi büyük önem taşıyor. Teknolojinin sınıfta etkili bir şekilde kullanılabilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekiyor."

Ö-7. "XR teknolojisi ek donanım ve yazılım ihtiyaçları doğuruyor, bu da okullar için ek maliyet anlamına geliyor. Birçok okulun bu maliyetleri karşılayacak bütçesi bulunmuyor. Ayrıca, XR teknolojisinin uzun süreli kullanımı öğrencilerin göz sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Öğrencilerin göz yorgunluğu ve baş ağrısı gibi sorunlarla karşılaşmaları olasıdır. Teknolojik arızalar ve sorunlar da sıkça karşılaşılan problemler arasında yer alıyor. Bu tür teknolojilerin kullanımı sırasında yaşanabilecek arızalar dersin akışını bozabilir ve öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Tüm bu dezavantajları göz önünde bulundurarak, XR teknolojisinin sınıflarda kullanımı için daha iyi planlama ve hazırlık yapılması gerektiğini düşünüyorum."

Yukarıda yer alan her iki öğretmen görüşü, XR teknolojisinin eğitimdeki potansiyel faydalarını kabul etmekle birlikte, bu teknolojinin sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanılabilmesi için çözülmesi gereken ciddi sorunları vurgulamaktadır. Teknolojik altyapı eksiklikleri, ek maliyetler ve dikkat dağıtıcı olma potansiyeli, XR teknolojisinin uygulanabilirliğini sınırlayan başlıca engeller olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci eğitimi eksiklikleri, teknolojinin etkili kullanımını zorlaştıran önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu görüşler, XR teknolojisinin eğitimde başarılı bir şekilde entegrasyonu için kapsamlı bir planlama ve hazırlık sürecinin gerektiğini göstermektedir. Ö27 kodlu katılımcının vurguladığı teknolojik altyapı eksiklikleri ve dikkat dağıtıcı olma potansiyeli, XR teknolojisinin sınıfta verimli kullanımını engelleyen kritik faktörlerdir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yeterli eğitim alması, bu teknolojinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önemlidir. Ö7 kodlu katılımcının belirttiği ek donanım ve yazılım maliyetleri ile teknolojinin uzun süreli kullanımının olası sağlık etkileri, XR teknolojisinin sürdürülebilirliği konusunda dikkat edilmesi gereken önemli noktalar. Teknolojik arızalar ve sorunlar, dersin akışını bozabileceği için, bu teknolojinin kullanımı sırasında yaşanabilecek olası problemler için acil çözüm yollarının bulunması gerekmektedir. Sonuç olarak, XR teknolojisinin eğitimde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bu teknolojinin potansiyel avantajları ile birlikte getirdiği zorlukların da göz önünde

bulundurulması gerekmektedir. Bu teknolojinin sınıflarda etkili ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılması, iyi bir planlama, yeterli altyapı ve eğitimle mümkün olacaktır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin XR teknolojisi ile ilgili olumsuz görüşleri fiziksel ve zihinsel zorluklar, teknolojik ve mali engeller ile eğitim ve uygulama sorunları, XR teknolojisinin eğitimde kullanımının planlanması ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken temel alanlardır. Öğretmenlerin bu görüşleri, XR teknolojisinin sınıflarda daha yaygın ve etkili kullanımı için yapılacak iyileştirmeler ve planlamalar için önemli bir rehber niteliğindedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi ‘Sınıf öğretmenlerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında genişletilmiş gerçeklik (XR) uygulamaları kullanılarak yapılabilecek eğitim içerikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların düşünceleri toplam 7 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3.

Sınıf öğretmenlerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Genişletilmiş Gerçeklik (XR) Uygulamaları Kullanılarak Yapılabilecek Eğitim İçerikleri ile İlgili Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Tarih ve Kültür	Tarihsel olayların canlandırılması	20
	Sanal müze gezisi	17
	Sanal kültürel gezi	15
Doğa ve Bilim	Kültürel mirasın incelenmesi	12
	Doğa ve ekosistemler	15
	Bilimsel kavramların üç boyutlu modelleri	8
Coğrafya ve Toplum	Coğrafi bölgelerin interaktif haritaları	19
	Toplumsal yapılar ve kurumların tanıtımı	7
Günlük Yaşam ve Beceriler	Günlük yaşam becerilerinin simülasyonu	10
	Günlük yaşamdan örnek olaylar	8
Sanat ve Estetik	Sanat ve estetik öğelerin incelenmesi	5
	Sağlıklı Yaşam	Günlük yaşamdan örnek olaylar	11
Etkin Vatandaşlık	Sağlık ve güvenlik kurallarının simülasyonu	
	Toplumsal sorunların çözümü için interaktif senaryolar	8

Tablo 3’de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisi kullanılarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yapılabilecek eğitim içerikleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, belirli temalar altında toplanarak eğitim içeriklerinin nasıl geliştirilebileceği üzerine odaklanmıştır. Bu temalar: Tarih ve Kültür, Doğa ve Bilim, Coğrafya ve Toplum, Günlük Yaşam ve Beceriler, Sanat ve Estetik, Sağlıklı Yaşam ve Etkin Vatandaşlık olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler XR teknolojisinin tarih ve kültür konularında etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ö15 kodlu katılımcı, "Tarihsel olayların görselleştirilmesi konusunda XR, öğrencilere olayları adeta yaşama fırsatı sunuyor. Öğrenciler, tarihi bir savaşın ortasında kendilerini bulabilir ya da antik bir kenti ziyaret edebilirler" diyerek bu teknolojinin tarih eğitimine olan katkısını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Ö18 kodlu katılımcı "Öğrenciler, XR teknolojisi ile antik Roma'ya sanal bir gezi yaparlar. Kolezyum'un üç boyutlu modelini gezerken, yapı hakkında bilgi alır ve Roma İmparatorluğu dönemindeki yaşam tarzını öğrenirler" ifadesiyle tarihsel mekanların canlandırılmasının öğrencilere sağladığı avantajları belirtmiştir.

Doğa ve ekosistemlerin incelenmesi ve bilimsel kavramların üç boyutlu modelleri gibi içerikler, öğretmenlerin XR teknolojisinin doğa ve bilim konularında öğrenmeyi destekleyici olduğunu belirtmelerine zemin hazırlamıştır. Ö3 kodlu katılımcı, "Doğa ve ekosistemlerin keşfi sırasında XR teknolojisi, öğrencilere üç boyutlu modeller ve simülasyonlar sunarak, ekosistemlerin nasıl çalıştığını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir" diyerek bu içeriklerin önemini vurgulamıştır.

XR teknolojisinin coğrafi bölgelerin interaktif haritaları, toplumsal yapılar ve kurumların tanıtımı ve üç boyutlu coğrafi modellerin kullanımı gibi içeriklerle coğrafya ve toplum konularında da

kullanılabileceği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ö5 kodlu katılımcı, "*Sosyal bilgiler derslerinde coğrafi kavramların anlaşılması için üç boyutlu modeller kullanılabilir: Dağlar, nehirler, volkanlar ve diğer coğrafi oluşumların üç boyutlu modelleri ile öğrenciler, bu yapıların nasıl oluştuğunu ve özelliklerini öğrenebilirler*" ifadesiyle coğrafi modellerin önemine dikkat çekmiştir.

Günlük yaşam becerilerinin simülasyonu, öğretmenlerin XR teknolojisinin günlük yaşam becerilerini öğretmede etkili olduğunu düşündükleri bir diğer alandır. Bu içerikler, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumları simüle ederek öğrenmelerini desteklemektedir. Sanat ve estetik öğelerin incelenmesi, XR teknolojisinin sanat ve estetik konularında kullanılabileceği bir diğer alandır. Öğretmenler, bu içeriklerin öğrencilerin sanatsal ve estetik bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. XR teknolojisinin sağlık ve güvenlik kurallarının simülasyonu gibi içeriklerle de kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu içerikler, öğrencilerin sağlık ve güvenlik konularında bilinçlenmelerini sağlamaktadır. Etkin vatandaşlık teması altında, demokratik süreçlerin simülasyonu ve toplumsal sorunların çözümü için interaktif senaryolar gibi içeriklerin XR teknolojisi ile sunulması önerilmiştir. Bu tür içerikler, öğrencilerin toplumsal konulara daha aktif katılımını sağlamaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin XR teknolojisi ile ilgili görüşleri, bu teknolojinin eğitimde geniş bir yelpazede kullanılabileceğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, XR teknolojisinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için genişletilmiş gerçeklik içeriklerinin çeşitlendirilmesi ve öğretmenlerin bu teknolojiyi kullanma becerilerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu olumlu görüşleri, XR teknolojisinin eğitimde daha yaygın ve etkili kullanımı için güçlü bir destek sağlamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Genişletilmiş gerçeklik (XR) teknolojisi, eğitimde yenilikçi bir yaklaşım sunarak öğrenme süreçlerini zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Bu çalışmada, öğretmenlerin XR teknolojisinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, çalışma grubundaki öğretmenlerin XR teknolojisinin eğitimde kullanımının, öğrencilerin ders materyallerini daha iyi anlamalarına, karmaşık kavramları daha kolay kavramalarına ve ders içeriklerini daha ilgi çekici hale getirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, XR teknolojisinin öğrenme sürecini hızlandırdığını ve bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağladığını belirtmiştir. Bu bulgu, Hsiao ve Rashvand (2011), Kaufmann ve Schmalstieg (2002), Maier, Klinker ve Tonnis (2009) tarafından yapılan çalışmalarla uyumludur. Bu çalışmalarda da XR teknolojisinin öğrenme başarısını artırdığı ve derslere olan ilgiyi yükselttiği belirtilmiştir.

XR teknolojisinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında kullanımına yönelik bazı dezavantajlar da mevcuttur. Teknolojik altyapı eksiklikleri, ek donanım ve yazılım maliyetleri, dikkat dağınıcı olma potansiyeli ve öğrencilerin göz sağlığı üzerindeki olumsuz etkiler gibi sorunlar öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu bulgular, Aydın (2005), Chambliss ve Calfee (1998) ile Bates (1995) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da basılı materyallerin düşük maliyetli ve kullanıcı dostu olması nedeniyle tercih edildiği, ancak teknolojik altyapı eksikliklerinin XR teknolojisinin etkin kullanımını engellediği belirtilmiştir. Bu bulgular, XR teknolojisinin sınıflarda etkin ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli olan koşulların sağlanması gerektiğini göstermektedir.

Görsel ve işlevsel zenginleştirmelerin öğrenme sürecine katkısı bu çalışmada da ortaya konmuştur. Öğretmenler, görsel zenginleştirmelerin öğrenciler tarafından daha ilgi çekici ve eğlenceli bulunduğunu, ancak işlevsel zenginleştirmelerin öğrenme sürecine daha fazla katkı sağladığını belirtmişlerdir. Cheng ve Cairns (2005) tarafından yapılan çalışmalar, grafiksel ve davranışsal gerçekçiliğin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve bu tür zenginleştirmelerin etkileşimi artırdığını göstermektedir. Benzer şekilde, Witmer ve Singer (1998), gerçekçiliğin artmasının etkileşim seviyesini ve öğrenme isteğini artırdığını belirtmişlerdir.

Öğrenenlerin bireysel farklılıklarına göre etkileşimler sunabilmesi, XR teknolojisinin önemli bir avantajıdır. Bu çalışmada, XR teknolojisinin öğrencilere bireysel olarak etkileşimler sunarak konuları daha anlaşılır hale getirdiği ve öğrenenlerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağladığı bulunmuştur. Bu bulgu, Gagné (1985), Jonassen ve Land (2000), Jonassen ve Grabowski (1993) ile Gardner (1983) tarafından yapılan öğretim tasarımı araştırmaları ile uyumludur. Bu araştırmalar, öğretim stratejilerinin öğrenci özelliklerine uygun olarak tasarlanmasının öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak, XR teknolojisinin eğitimde daha yaygın ve etkili kullanımını sağlamak için öğretmenlere yönelik kapsamlı eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. XR

teknolojisinin öğrenci motivasyonunu ve derse olan ilgiyi artırdığı dikkate alınarak, bu teknolojiyi destekleyen öğrenme materyallerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Farklı derslerde XR deneyimlerine ilişkin daha fazla çalışmanın yapılması ve deneysel araştırmaların gerçekleştirilmesi, XR teknolojisinin eğitimdeki potansiyelinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aydın, C. H. (2005). Açık ve uzaktan öğrenmede kullanılan basılı materyallerdeki anlatım biçimine ilişkin öğrenen tercihleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 131-147.
- Bates, A. (1995). *Technology, open learning and distance education*. London: Routledge.
- Chambliss, M., & Calfee, R. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Oxford: Blackwell.
- Cheng, K., & Cairns, P. A. (2005). Behaviour, realism and immersion in games. *CHI 2005 Proceedings*. Oregon: ACM Press, 1272-1275.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Çavaş, B., Huyugüzel Çavaş, P., & Taşkın Can, B. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110-116.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & López-Meneses, E. (2024). Extended reality as an educational resource in the primary school classroom: An interview of drawbacks and opportunities. *Computers*, 13(50). <https://doi.org/10.3390/computers13020050>
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning: and Theory of Instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Geray, H. (2003). *İletişim ve Teknoloji*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Given, L.M. (2008). *The sage of encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hagenberger, M., Johnson, P., & Will, J. (2006). Understanding the costs and benefits of using 3D visualization hardware in an undergraduate mechanics-statics course. *Frontiers in Education Conference 36th Annual*. Valparaiso University, IN, 9-14.
- Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. K. D. Sewart (Ed.), *Distance education: International perspectives* (pp. 114-122). London: Croom Helm.
- Hsiao, K. F., & Rashvand, H. F. (2011). Integrating body language movements in augmented reality learning environment. *Human-centric Computing and Information Sciences*, 1-10.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments on the Web: Engaging students in meaningful learning. *EdTech99: Educational Technology Conference and Exhibition*. Singapore: Singapore Exhibition Centre.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of Individual Difference Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jonassen, D. H., & Land, S. M. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kabapınar, Y. (2012). Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaufmann, H., & Schmalstieg, D. (2002). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality. *ACM SIGGRAPH 2002 Conference Abstracts and Applications (SIGGRAPH '02)* (pp. 37-41). New York: ACM.
- Koper, R. (2003). Combining reusable learning resources and services. In A. L. (Ed.), *Reusing online resources: A sustainable approach to eLearning* (pp. 46-59). London: Kogan Page.
- Maier, P., Klinker, G., & Tonnis, M. (2009). Augmented Reality for teaching spatial relations. *Conference of the International Journal of Arts & Sciences*. Toronto: Ryerson University.
- Marengo, A., & Pagano, A. (2017). Towards a mobile augmented reality prototype for corporate training. *Proceedings of the 16th European Conference on e-Learning*, Porto, Portugal.

- Margrett, J.A., et al. (2022). Older adults' use of extended reality: A systematic review. *Front. Virtual Real.*, 2. <https://doi.org/10.3389/frvir.2022.888689>.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1996). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Nicholson, S. (2005). A framework for technology selection in a Web-based distance education environment: Supporting community-building through richer interaction opportunities. *Journal of Education for Library and Information Science*, 217-233.
- Özarslan, Y. (2013). Genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmiş öğrenme materyallerinin öğrenen başarısı ve memnuniyeti üzerindeki etkisi (Order No. 28636242). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2562279303). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/genisletilmis-gerceklik-ile-zenginlestirilmis/docview/2562279303/se-2>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. California: SAGE.
- Pomerantz, J. (2019). Teaching and Learning with Extended Reality Technology. *Proceedings of the BOBCATSSS 2019 Conference*, Osijek, Croatia, 22–24 January 2019.
- Rieber, L. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 43-58.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F.N. Seggie ve F. Bayyurt (Edt.) *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KAVRAM KARİKATÜRLERİYLE DESTEKLENMİŞ ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FİNANSAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

THE EFFECT OF CASE STUDY METHOD SUPPORTED BY CONCEPT CARICATURES ON FINANCIAL LITERACY SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN SOCIAL SCIENCES COURSE

Tolga TOPCUBAŞI¹, Lütfullah ÇELİKTEN²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olay yönteminin öğrencilerin finansal okuryazarlık becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desene göre tasarlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarındaki değişimi incelemek amacıyla "Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma grubu, kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olay yöntemini uygulayan deney grubu ve MEB Sosyal Bilgiler programının "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanını işleyen kontrol grubundan oluşmaktadır. Deneysel uygulamalar, nicel verilerin toplanmasıyla birlikte 8 hafta sürmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarına ilişkin son test puanlarının kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olay yönteminin öğrencilerin finansal bilgilerinin artırma ve olumlu finansal tutum ve davranış kazandırma açısından yüksek bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: sosyal bilgiler, finansal okuryazarlık, kavram karikatürü, örnek olay

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the effect of the case study method supported by concept cartoons on students' financial literacy skills. This study was designed according to a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. "Marmara Financial Literacy Attitude and Behavior Scale" was used as a data collection tool to examine the change in students' financial literacy attitudes and behaviors. The study group consisted of the experimental group applying the case study method supported by concept cartoons and the control group teaching the "Production, Distribution and Consumption" learning area of the Turkish Ministry of National Education Social Studies program. The experimental applications lasted 8 weeks with the collection of quantitative data. The data obtained from the study were analyzed using SPSS 22.0 package program. According to the results obtained from the data of the study, it was determined that the post-test scores of the experimental group students regarding financial literacy attitudes and behaviors showed a statistically significant difference compared to the control groups. Accordingly, it was seen that the case study method supported by concept cartoons had a high effect in terms of increasing students' financial knowledge and gaining positive financial attitudes and behaviors.

Keywords: social studies, financial literacy, concept cartoon, case study

Bu makaleye atf vermek için:

Topcubaşı, T. & Çelikten, L. (2024). Sosyal bilgiler dersinde kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olarak yönteminin ilkökul öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 413-426.

Cite this article as:

Topcubaşı, T. & Çelikten, L. (2024). The effect of case study method supported by concept caricatures on financial literacy skills of primary school students in social sciences course, *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 413-426.

¹Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, topcubasi@29mayis.edu.tr, ORCID ID :0000-0003-4660-8903

²Dr Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, celikten@29mayis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5300-9936

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the rapidly changing economic and technological environment of the 21st century, it is more important than ever for individuals to have financial literacy skills. With the increase in complex financial products and services, it has become crucial for individuals to understand these products and make informed decisions. Financial literacy is defined as a combination of knowledge, skills, and attitudes that enable individuals to make informed and effective financial decisions. Globally, only one-third of adults have a level of financial literacy, and this deficiency is mainly due to a lack of knowledge and inability to plan budgets. Therefore, financial education in schools and increasing financial literacy from an early age is essential. The purpose of this study is to examine the effect of the case study method supported by concept cartoons on the financial literacy skills of fourth-grade primary school students. The main research question is, "What is the effect of the case study method supported by concept cartoons on students' financial literacy attitudes and behaviors?" Within this framework, it investigates whether there are significant differences between the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups.

Method

The research is designed according to the pre-test-post-test control group quasi-experimental design. The study group consists of 65 students, 32 in the experimental group and 33 in the control group, studying at a public primary school in Üsküdar, Istanbul, during the spring semester of the 2023-2024 academic year. The data collection tool used in the study is the "Marmara Financial Literacy Attitude and Behavior Scale" developed by Çelikten and Doğan (2020). This scale is designed for fourth-grade primary school students and consists of 21 items in a 5-point Likert format. The data collection process lasted eight weeks. Pre-tests and post-tests were applied in the first and last weeks, and the gains were processed over six weeks. While the experimental group was subjected to the case study method supported by concept cartoons, the control group continued with the existing curriculum-based education.

Findings

According to the findings, there is no statistically significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups on the Marmara Financial Literacy Attitude and Behavior Scale. However, post-test results show significant differences in favor of the experimental group. The financial literacy attitudes and behaviors of the experimental group students increased significantly after the implementation. Notably, significant differences were observed in favor of the experimental group in the sub-dimensions of financial responsibility and awareness of needs. For the control group, there was no significant difference between the pre-test and post-test scores.

Discussion and Conclusion

The results of the study indicate that the case study method supported by concept cartoons is effective in enhancing the financial literacy skills of fourth-grade primary school students. This method positively changed and improved students' financial attitudes and behaviors. Consistent with other studies in the literature, school-based financial education has shown to produce positive outcomes for students. This study emphasizes the importance of financial education and contributes to the development of innovative and effective approaches in educational practices. Adopting financial literacy as a societal value and teaching these skills from an early age is crucial for individuals to make informed and effective economic decisions. The combination of concept cartoons and the case study method has been found to be a powerful tool in enhancing students' financial knowledge and fostering positive financial attitudes and behaviors. In this context, the findings of this research offer significant implications for educational policies and practices, highlighting the necessity of widespread financial literacy education. Educators and policymakers can enhance students' financial literacy skills by effectively utilizing concept cartoons and the case study method in developing financial education programs.

GİRİŞ

21. yüzyılın hızla değişen ekonomik ve teknolojik ortamında, bireylerin finansal okuryazarlık becerilerine sahip olmaları her zamankinden daha büyük bir önem taşımaktadır. Günümüzde, karmaşık finansal ürünler ve hizmetlerin artmasıyla bireylerin bu ürünleri anlaması ve doğru kararlar alabilmesi için finansal okuryazarlık becerileri önemli hale gelmiştir. Finansal okuryazarlık, bireylerin finansal kararlarını bilinçli ve etkin bir şekilde alabilmelerini sağlayan bilgi, beceri ve tutumların bileşimidir (Atkinson ve Messy, 2012). Lusardi ve Mitchell (2014) finansal okuryazarlığı; bireylerin ekonomik bilgileri işleyebilme, finansal planlama yapabilme, servet biriktirebilme ve borç yönetimi gibi alanlarda bilinçli kararlar alabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Küresel ölçekte yetişkinlerin yalnızca üçte biri, finansal okuryazarlık seviyesine sahiptir (Klapper ve diğerleri, 2015). Bu eksiklik, özellikle bilgi yetersizliği ve bütçe planlaması yapılamamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin finansal davranışlarını geliştirmek için okullarda finansal eğitim verilmesi ve erken yaşlardan itibaren finansal okuryazarlığın artırılması gereklidir (Amagir ve diğerleri, 2018; Bhandare ve diğerleri, 2021; Lusardi, 2019). Kaiser ve Menkhoff (2020) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz, okul tabanlı finansal eğitimin önemli ve olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Literatürde, düşük finansal okuryazarlık seviyesinin başlıca nedeni olarak öğrencilerin eğitim hayatları boyunca yeterli finansal eğitimi almamaları gösterilmektedir (Crain, 2013; DeLaune vd., 2010). Bu nedenle, finansal okuryazarlık becerilerinin erken yaşlarda öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukluk döneminde kazanılan finansal bilgi, yetişkinlikte alınacak finansal kararları ve bunların uygulanmasını kolaylaştırır (Ünlüer, 2021).

Finansal okuryazarlığı artırmak için kullanılacak çeşitli eğitim yöntemleri arasında bulunan örnek olay yöntemi, gerçek yaşam senaryolarını sınıf ortamına taşıyarak öğrencilerin bu durumları deneyimlemelerine olanak tanıması yönüyle önemli bir yer tutmaktadır. Örnek olay yönteminin öğrencilerin finansal okuryazarlık ile ilgili önemli kavramları günlük yaşamda yaşanabilecek bir diyalog üzerinden daha iyi anlamalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Topcubaşı (2020) yaptığı araştırmasında, gerçek yaşam senaryoları üzerinden yapılan örnek olay yönteminin öğrencilerin teorik bilgilerini pratikte nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir. Örnek olay, “Bir olayın ya da sorunun yazılı veya sözlü şekilde anlatıldıktan sonra konu hakkında öğrencilerin tartışılmasıyla çözüm ve önerinin ortaya konulmasına dayanan bir yöntemdir” (Ayдын, 2011, s. 85). Öğrencilerin gerçek dünyadaki sorunlara çözüm bulabilmesi, olayları çeşitli perspektiflerden değerlendirebilmesi, ahlaki ve empatik yaklaşımlar geliştirebilmesi için en etkili yöntemlerden biri örnek olay yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemler üzerine farklı çözüm önerileri geliştirmelerine ve kendi bakış açılarını tartışarak çoğulcu bir anlayışı benimsemelerine olanak tanır. Örnek olay yöntemi, demokratik bir tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin olaylara geniş bir bakış açısıyla yaklaşmalarını ve çeşitli perspektifleri anlamalarını sağlar (Topcubaşı ve Kabapınar, 2022).

Kavram karikatürleri; genellikle üç veya daha fazla karakterin katıldığı tartışmaları, resimle ifade eden araçlardır. Bu tartışmalar sırasında, her karakter farklı bir düşünceyi savunur. Sunulan fikirlerden biri bilimsel olarak doğru kabul edilen düşünceyi, diğerleri ise bilimsel olarak doğru olmayan veya öğrencilerin kendine özgü düşüncelerini temsil eder. Karikatürlerdeki karakterler, gündelik bir olay hakkında çeşitli görüşler ortaya koyar. Öğrenciler, bu karakterlerin tartışmalarına katılarak farklı görüşler üzerinde düşünmeye teşvik edilir (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998). Kavram karikatürleri, görsel ve mizahi unsurlar kullanılarak öğrencilerin dikkatini çekme ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirme potansiyeline sahiptir. Mizah içermeleri nedeniyle, resimlerden daha etkileyici ve akılda kalıcıdır. Bu nedenle, derslerde konusuna uygun karikatürler kullanıldığında öğrencilerde daha güçlü çağrışımlar oluşturur ve bilgilerin hafızada kalıcılığını artırır (Efe, 2004). Bu bağlamda, kavram karikatürlerinin karmaşık finansal kavramları basit ve anlaşılır bir şekilde sunarak öğrencilerin bu kavramları daha iyi anlamalarını sağladığı düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin; Karakuş ve arkadaşları (2012) ile Alkan (2010) tarafından yapılan araştırmalar, kavram karikatürlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını ve akademik başarılarını artırdığını göstermektedir.

Kavram karikatürleri ile örnek olay yönteminin birleşiminin öğrencilerin finansal bilgilerini artırmada, onlara olumlu finansal tutum ve davranışlar kazanmada etkili olacağı hipotezinden hareketle; bu yöntemlerin birlikte kullanımı, öğrencilerin finansal okuryazarlık konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde finansal okuryazarlık becerilerine ilişkin çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak erişilebilen kaynaklar sınırlılığında, kavram karikatürü ve örnek olay yöntemini birleştirerek bu iki yöntemin finansal tutum ve

davranışları kazandırmadaki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu iki yöntemin birleşiminden doğabilecek olumlu etkileri ele alan çalışmaların eksikliği, bu araştırmayı literatüre önemli katkılar sunan özgün bir çalışma haline getirmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularının, hem eğitim uygulamalarında hem de finansal okuryazarlık alanında yenilikçi ve etkili yaklaşımlar geliştirilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olay yönteminin öğrencilerin finansal tutum ve davranışlarına yönelik etkisini incelemektir. "Kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olay yönteminin öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarına etkisi nedir?" ana problemi çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desene göre tasarlanmıştır. Yarı-deneysel modeller, gerçek deneysel modellerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı veya yeterli olmadığı durumlarda tercih edilir (Büyüköztürk, 2014; Karasar, 2012). Bu desende katılımcılar, kendiliğinden oluşmuş gruplar arasından eşleştirilmeye çalışılır. Bu çerçevede araştırmada; katılımcıların deney ve kontrol gruplarına rastgele atanma şansının olmamasından dolayı yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen, güçlü bir araştırma modeli olmakla birlikte, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının gruplara iki kez verilmesinden dolayı deneklerin duyarlılığında azalma tehlikesi gibi bir dizi zayıflıkları da içinde barındırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009). Tablo 1, çalışmada kullanılan yarı deneysel tasarım sürecinin gösterimini sunmaktadır.

Tablo 1.

Çalışmada kullanılan deneysel tasarım

Çalışma Grupları	Ön Test	Uygulamalı Faaliyetler	Son Test
Deney Grubu	Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	Kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olay yöntemi	Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği
Kontrol Grubu		Mevcut Öğretim Programı	

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim dönemi bahar döneminde, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 32'si deney ve 33'ü kontrol grubundan oluşan toplam 65 öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımları 33'ü kız, 32'si erkek şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çelikten ve Doğan (2020) tarafından geliştirilen "Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır ve 5'li Likert tipi formatında 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçek, beş alt boyuttan oluşmaktadır: Finansal Sorumluluk (maksimum:30 puan), Finansal Planlama ve Tüketim (maksimum:25 puan), İhtiyaç Farkındalığı (maksimum:15 puan), Harcama Bilinci (maksimum:15 puan) ve Finansal Araçlar (maksimum:20 puan). Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alfa değeri ile 0.83 ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ile 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi zorunludur ve finansal okuryazarlık becerileri bu derste önemli bir yere sahiptir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dördüncü sınıf "Üretim,

Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında finansal okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. Bu öğrenme alanı kazanımlar aşağıda belirtilmiştir:

- SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçları ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
- SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki temel ekonomik faaliyetleri tanır.
- SB.4.5.3. Sorumlu bir birey olarak bilinçli tüketici davranışı sergiler.
- SB.4.5.4. Kendi bütçesini oluşturur.
- SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır (MEB, 2018, s. 15-16).

Bu kazanımlar ve öğrenme alanının gerektirdiği finansal okuryazarlık becerileri (girişimcilik, karar verme, liderlik vb. beceriler) dikkate alınarak, kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olay yöntemi kullanılarak içerikler hazırlanmıştır. Uygulama süreci başında örneklem grubuna finansal tutum ve davranışlarını ölçmek amacıyla bir ön test yapılmıştır. Ardından deney grubuna kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olay yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubu ise mevcut öğretim programına ve ders kitabına dayalı eğitimlerine devam etmiştir. Son olarak yapılan son test uygulamasının ardından elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın verileri İstanbul'daki bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama süreci sekiz hafta sürmüştür. İlk ve son hafta ön test ve son testler uygulanmış, altı hafta boyunca kazanımlar işlenmiştir. Tablo 2'de haftalık uygulamalar, etkinlikler ve çalışma takvimine ilişkin bilgiler daha ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 2.

Haftalık olarak gerçekleştirilen uygulamalar, etkinlikler ve çalışma takvimi

Hafta	Faaliyetler
1. Hafta: Ölçek Ön Test Uygulaması	<i>Ön Testlerin Uygulanması</i> <i>Olay: Ali, yeni bir ayakkabı almak istemektedir. Ancak Elif, bu harcamanın gerçekten gerekli olup olmadığını sorgular.</i> <i>Ali: (Heyecanla) Elif, yeni bir ayakkabı almak istiyorum. Okuldaki arkadaşlarımda hepsinde en yeni modeller var. Benimkiler artık hiç havalı değil.</i> <i>Elif: Ali, zaten bir sürü ayakkabın var. Neden yeni bir tane daha almak istiyorsun?</i> <i>Ali: Evet, var ama bu model gerçekten çok güzel ve herkesin ayağında var. Ben de onlardan geri kalmak istemiyorum.</i> <i>Elif: Ayakkabıların hala sağlam ve giyilebilir durumda. Gerçekten yeni bir çift almak zorunda mısın?</i> <i>Ali: (Sinirli) Elif, anlamıyorsun! Bu moda. Eski ayakkabılarla dolaşmak istemiyorum!</i> <i>Elif: (Alaycı) Peki, ya paramız yoksa ne yapacaksınız? Sürekli yeni şeyler almak zorunda mıyız?</i> <i>Ali: (Israrla) Herkesin aldığı şeyi ben de istiyorum. Hem belki annem-babam bana alır, sorun değil.</i> <i>Elif: (İç çekerek) Bence bu saçma, ama sen bilirsin. Yine de paranı dikkatli harcasan iyi olur. Çünkü her istediğini almak, sonunda büyük bir israf olabilir.</i> <i>Ali: (Umursamazca) Tamam, tamam. Ben gidip yeni ayakkabımı alacağım. Sonra pişman olursam da bakarız.</i> <i>Düşünsel, Ahlaki, Empatik Sorular:</i> <ul style="list-style-type: none">• Ali'nin yeni bir ayakkabı alma isteği sizce mantıklı mı? Neden?• Ali'nin mevcut ayakkabıları hala giyilebilir durumda olduğu halde, yeni bir ayakkabı alma isteğini nasıl değerlendiriyorsunuz?• Elif'in Ali'ye yönelik eleştirisi sizce haklı mı? Ali'nin tepkisi nasıl olmalıydı?• Ali'nin yeni bir ayakkabı alma isteği, kaynakların sınırlı olduğu bir dünyada ne kadar etik?• Arkadaşların sahip olduğu şeylere özenerek alışveriş yapmak doğru mu? Bu alışkanlık uzun vadede ne gibi sorunlara yol açabilir?• Elif'in Ali'ye karşı tutumu doğru mu? Neden? Sizce Elif nasıl bir yaklaşım sergilemeliydi?• Ali'nin yerine siz olsaydınız, yeni bir ayakkabı alır mıydınız? Neden?• Elif'in yerinde olsaydınız, kardeşinize nasıl bir tavsiye verirdiniz? Neden?• Ali, yeni ayakkabı aldığı anda pişman olursa nasıl hisseder? Bu durumu nasıl çözebilirdi?
2. Hafta: Kazanım: SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. (Kaynakların sınırlılığı, fayda ve maliyet dengesi göz önüne alınacaktır. İstek ve ihtiyaçların birbirinden farklı olduğu vurgulanır.)	

Tablo 2. Devamı ...

Hafta	Faaliyetler
3. ve 4. Hafta: SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır. (Gelir, gider, bütçe, üretim, dağıtım, tüketim ve meslek gibi kavramları kullanarak öğrencinin yakın çevresindeki ekonomik faaliyetleri gözlemlemesi ve raporlaştırması sağlanır.)	<p><i>Ece: (Mutfakta otururken) Ağabey, bu ayki gelir ve giderleri nasıl yönettiğimizi merak ediyorum. Nasıl bir bütçe yapıyoruz?</i> <i>Murat: (Gülerek) Bütçe mi? Babamın maaşı geliyor, sonra annem markete gidip her şeyi harcıyor. İşte bütçe!</i> <i>Ece: (Ciddi) Çok komiksin Murat! Gerçekten, nasıl bir sistemle işliyor? Gelir, gider, üretim, tüketim... Bunları anlamak istiyorum.</i> <i>Murat: (Şakayla) Bak, babam para kazanır, annem harcar. Ben de arada sırada pizza sipariş ederim. Üretim, tüketim, hepsi bu!</i> <i>Ece: (Gülerek) Ama ciddi ol. Babamın maaşı gelir, annem de evde reçel yapıp satıyor. Bu gelirleri nasıl planlıyoruz?</i> <i>Murat: (Şaşkın) Reçel mi? Annem o reçelleri sadece komşulara veriyor sanıyordum. Demek ki gizli bir ekonomi varmış evde!</i> <i>Ece: (Kahkaha atarak) Evet, o reçeller aslında gelir kaynağı. Peki, giderlerimiz neler? Kira, faturalar, market alışverişi...</i> <i>Murat: (Ciddi) Tamam, tamam. Kira var, elektrik, su, doğal gaz. Bir de benim oyun konsolu taksiti!</i> <i>Ece: (Gülerek) Oyun konsolu gideri mi? Bunu bütçeye eklememiz lazım! Ama ciddi olalım. Gelir ve giderlerimizi planlamak önemli. Peki, üretim ve dağıtım nasıl işliyor?</i> <i>Murat: (Düşünerek) Babam maaşını alır, annem reçel yapar ve satar. Sonra marketten alışveriş yaparız. Üretim ve dağıtım işte böyle.</i> <i>Ece: (Gülümseyerek) Anladım, aslında düşündüğümden daha karmaşık değilmiş. Ama yine de bu konuları daha detaylı incelemeliyim. Belki bir rapor hazırlarım.</i> <i>Murat: (Gülerek) Harika, ekonomist Ece iş başında! Raporunu bekliyorum.</i></p> <p><i>Düşünsel, Ahlaki, Empatik Sorular</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ece'nin annesinin evde reçel yapıp satması ekonomik faaliyetlerin hangi yönlerini temsil eder?</i> • <i>Murat'ın oyun konsolu taksiti gibi kişisel harcamaları bütçe yaparken nasıl dikkate alınmalı?</i> • <i>Ece'nin aile bütçesini anlamaya çalışması hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu merak, gelecekte ona nasıl faydalar sağlayabilir?</i> • <i>Ailenizin bütçesini yönetirken karşılaştığı zorlukları düşünün. Sizce bu zorlukların üstesinden nasıl gelebilirsiniz?</i>
5. Hafta: Kazanım: SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	<p><i>Burak: (Evde buzdolabından sütü çıkarırken) Melis, bu sütü dün marketten aldım ama son kullanma tarihi geçen ay bitmiş! Bu ne ya?</i> <i>Melis: (Şaşkın) Şaka yapıyorsun! Hemen geri götürüp iade etmelisin. Bu ciddi bir şey.</i> <i>Burak: (Sinirli) Aynen, böyle şey mi olur! Hemen gidip iade edeceğim.</i> <i>(Marketin müşteri hizmetleri bölümüne gelirler)</i> <i>Burak: Merhaba, bu sütü dün sizden aldım ama son kullanma tarihi geçen ay bitmiş. İade etmek istiyorum.</i> <i>Market Çalışanı: (Sütü kontrol ederken) Maalesef, indirimli ürünlerde iade yapamıyoruz.</i> <i>Burak: (Sinirli) Ne diyorsunuz siz? Bu son kullanma tarihi geçmiş bir ürün! Bu yasal değil!</i> <i>Market Çalışanı: (Tedirgin) Anlıyorum ama mağaza politikamız bu şekilde.</i> <i>Melis: (Devreye girer) Burak haklı, son kullanma tarihi geçmiş ürün satışı yapmak yasak. Bu durumda yasal olarak ürünü iade etme hakkı var.</i> <i>Burak: Evet, yasaları biliyorum. Bu ürünü iade edeceğim, yoksa Tüketici Hakem Heyeti'ne başvururum.</i> <i>Market Çalışanı: (Biraz düşünerek) Tamam, sizi anlıyorum. Ürünü iade alacağız ve size yeni bir ürün vereceğiz veya paranızı iade edeceğiz. Yaşanan aksaklık için özür dileriz.</i> <i>Burak: Teşekkürler. Ben yeni bir süt alacağım. Umarım bu tür şeyler tekrar yaşanmaz.</i> <i>Market Çalışanı: Elbette, daha dikkatli olacağız. Tekrar özür dileriz.</i> <i>(Market çıkışında)</i> <i>Melis: Burak, çok iyi yaptın. Hakkını savundun.</i></p>

Tablo 2. Devamı...

Hafta	Faaliyetler
	<p><i>Burak: Teşekkürler, Melis. Seninle konuşmak bana cesaret verdi. Gerçekten haklarımızı bilmek önemliymiş.</i></p> <p><i>Melis: Her zaman, Burak. Bilinçli tüketiciler olarak haklarımızı savunmalıyız.</i></p> <p><i>Düşünsel, Ahlaki, Empatik Sorular</i></p>
<p>5. Hafta: Kazanım: SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Burak'ın markete geri dönüp son kullanma tarihi geçmiş sütü iade etme kararlılığını nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz olsaydınız ne yapardınız?</i> • <i>Market çalışanının ilk tepkisini nasıl buldunuz? Sizce doğru mu davrandı? Neden?</i> • <i>Son kullanma tarihi geçmiş ürünlerin satılması hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu durumun tüketici hakları ve etik açısından değerlendirilmesi nasıl olmalı?</i> • <i>Burak'ın son kullanma tarihi geçmiş ürünü iade ederken yaşadığı süreci Tüketici Hakem Heyeti'ne taşıma tehdidinde bulunması hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu tür durumlarda yasal haklarını kullanmak neden önemlidir?</i>
	<p><i>Ali: Anne, baba, öğretmenimiz kendi bütçemizi oluşturmamız gerektiğini söyledi. Gelirlerimizi ve giderlerimizi yazmalıyız.</i></p> <p><i>Elif: Harika bir fikir, Ali. Gelirlerimizi yazalım. Babanın maaşı, benim freelance işlerimden gelen para. Toplamda 6000 TL.</i></p> <p><i>Mustafa: Peki, giderlerimizi nasıl yazacağız?</i></p> <p><i>Ali: Kira, faturalar, market alışverişi gibi temel giderlerle başlayalım. Kira 1500 TL, faturalar 800 TL, market 1200 TL.</i></p> <p><i>Ayça: (Heyecanla) Ve oyuncaklarım! Yeni oyuncaklar almamız lazım!</i></p> <p><i>Elif: Ayça, bu ay sadece temel ihtiyaçları karşılamamız gerekiyor. Yeni oyuncakları bir süre erteleyebiliriz.</i></p> <p><i>Mustafa: Ali, bir de ailece sinemaya gitmeyi unutma. Hepimiz bir mola hak ediyoruz.</i></p> <p><i>Ali: (Gülerek) Tamam, babacım. Sinema için 200 TL ayıralım. Peki, tasarruf için ne yapabiliriz?</i></p> <p><i>Elif: Gereksiz harcamalardan kaçınarak ve elektriği, suyu dikkatli kullanarak tasarruf edebiliriz.</i></p> <p><i>Mustafa: Ve dışarıda yemek yemeyi azaltarak. Evde yemek yaparsak daha tasarruflu olur.</i></p> <p><i>Ayça: Peki, hiç mi yeni oyuncak yok?</i></p> <p><i>Ali: Belki, ay sonunda biraz tasarruf edersek küçük bir ödül olabilir. Ama önce temel ihtiyaçları karşılamalıyız.</i></p> <p><i>Elif: Anlaştık. Herkes bütçemize sadık kalırsa, küçük ödüller de olabilir.</i></p> <p><i>Düşünsel, Ahlaki, Empatik Sorular</i></p>
<p>6. Hafta: SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur. (Öğrencinin ailesi ile beraber örnek bir bütçe miktarı üzerinden gelir gider tablosu oluşturması sağlanır. Yöresel ve sosyo-ekonomik şartlar ile ailelerin gelir düzeyleri dikkate alınır.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ali'nin bütçe yaparken ailenin her bireyine görevler vermesi ve birlikte çalışmaları sizce ne kadar önemli? Kendi ailenizde böyle bir durumda karşılaşırsanız nasıl bir yaklaşım sergilerdiniz?</i> • <i>Elif'in evde yemek yaparak tasarruf etme önerisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu öneri aile içindeki diğer harcamaları nasıl etkiler?</i> • <i>Bütçeyi oluştururken dikkat edilmesi gereken en önemli gider kalemleri nelerdir? Bu kalemleri nasıl azaltabilirsiniz?</i> • <i>Tasarruf yaparak hem temel ihtiyaçları karşılamak hem de küçük ödüller kazanmak mümkün mü? Bu denge nasıl sağlanabilir?</i>

Tablo 2. Devamı...

Hafta	Faaliyetler
7. Hafta: Kazanım: SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır. (Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır.)	<p><i>Deniz: (Oturma odasında) Elektrik faturası yine çok yüksek geldi. Ne yapacağız böyle?</i> <i>Can: (Düşünceli) Belki de enerji tasarrufu yapmalıyız. Gereksiz yere ışıkları açık bırakıyoruz, televizyon sürekli çalışıyor.</i> <i>Seda: (Omuz silker) Ama ben eve geldiğimde her şeyin çalışıyor olmasını seviyorum. Karanlıkta oturmak istemiyorum.</i> <i>Deniz: (Endişeli) Anlıyorum Seda, ama bu şekilde devam edersek faturalar daha da artacak. Hem çevreye de zarar veriyoruz.</i> <i>Can: Evet, hem faturayı düşürmek hem de çevreyi korumak için küçük adımlar atabiliriz. Mesela, evden çıkarken ışıkları kapatmak veya enerji tasarruflu ampuller kullanmak gibi.</i> <i>Seda: (İkna olmamış) Ama bu çok zahmetli. Her seferinde ışıkları kapatmayı unuturum. Ayrıca, enerji tasarruflu ampuller pahalı.</i> <i>Deniz: (Kararlı) Ama uzun vadede bu küçük değişiklikler bize çok şey kazandırır. Hem tasarruf ederiz hem de çevreyi koruruz.</i> <i>Can: (Gülümseyerek) Belki de birlikte bir plan yapabiliriz. Herkes üzerine düşeni yaparsa, hem faturalar düşer hem de çevreye katkıda bulunuruz.</i> <i>Seda: (Düşünceli) Belki haklısınız. Küçük adımlarla başlayabiliriz. Işıkları kapatmak o kadar zor olmasa gerek.</i> <i>Deniz: (Teşekkür eder) Harika! O zaman bir enerji tasarrufu planı yapalım. Herkes evde olmadığında ışıkları kapatmakla başlayalım.</i></p> <p><i>Düşünsel, Ahlaki, Empatik Sorular</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Seda'nın konforunu bozmamak adına enerji tasarrufu yapmaya direnmesi sizce haklı bir tutum mu? Neden?</i> • <i>Can'ın enerji tasarrufu önerilerine katılıyor musunuz? Siz olsaydınız başka hangi tasarruf yöntemlerini önerirdiniz?</i> • <i>Evinizde veya okulunuzda benzer bir durumla karşılaşıyorsanız, siz nasıl bir yaklaşım sergilediniz? Bu durumu aile üyeleriniz veya arkadaşlarınızla nasıl tartıştınız?</i> • <i>Enerji kaynaklarının sınırlı olduğu dünyamızda, bireysel olarak aldığımız küçük önlemlerle büyük değişimlere katkı sağlayabiliriz. Bu konuda atılabilecek diğer küçük adımlar nelerdir ve bu adımların toplum genelinde yaygınlaşması için neler yapılabilir.</i>
8.Hafta: Ölçek Son Test Uygulanması	<i>Son Testin Uygulanması</i>

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi için ilk olarak veriler istatistik paket programı SPSS'e aktarılmış ve ardından verilere dair betimsel istatistikler ve normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu incelemelerin ardından gerçekleştirilecek testlerin neler olacağına karar verilmiş ve araştırmanın raporlanması sürecine başlanmıştır.

Araştırmada tutum ve davranış ölçeği ön test ve son test toplam puan ortalamalarına dair betimleyici istatistikler ve normal dağılım durumlarına dair inceleme sonuçları aşağıda Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Çalışma gruplarının uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlara dair betimleyici istatistikler

	Testler	Gruplar	N	\bar{X}	S	ÇK	BK	K - S	S-W
Marmara Finansal Okuryazarlık	Ön Test	Deney	32	88,81	5,78	0,268	-0,301	0,200	0,626
		Kontrol	33	89,81	6,77	-0,162	-1,036	0,200	0,259
Tutum ve Davranış Ölçeği	Son Test	Deney	32	94,48	6,12	0,566	-0,532	0,200	0,302
		Kontrol	33	89,96	5,50	-0,072	-1,287	0,167	0,070

ÇK: Çarpıklık Katsayısı, BK: Basıklık Katsayısı, K-S: Kolmogorov-Smirnov, S-W: Shapiro – Wilk

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, verilerin normal dağılım göstermesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması gerekmektedir. Tablo 3'teki veriler basıklık ve çarpıklık değerlerinin istenen aralıkta olduğunu göstermektedir. Bu durumda parametrik testlerin gerçekleştirilmesi için gerekli ön koşulların sağlandığı düşünülmüş ve puan ortalamalarının karşılaştırılması için “bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi” gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, kavram karikatürleriyle desteklenen örnek olay yönteminin öğrencilerin finansal okuryazarlık becerilerine etkileri üzerine gerçekleştirilen uygulama ve analizlerden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Araştırmada ilk olarak uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında finansal okuryazarlık tutum ve davranışları açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu amaçla her iki grupta yer alan öğrencilere uygulama öncesinde ön-test olarak uygulanan finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği puanları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve kontrol grupları ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi bulguları

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	Deney	32	88,81	5,78	63	-0,64	,523
	Kontrol	33	89,81	6,77			
Finansal Sorumluluk Alt Boyutu	Deney	32	26,31	2,93	63	-1,22	,224
	Kontrol	33	27,18	2,36			
Finansal Planlama ve Tüketim Alt Boyutu	Deney	32	21,84	2,08	63	0,27	,781
	Kontrol	33	21,62	2,98			
İhtiyaç Farkındalığı Alt Boyutu	Deney	32	13,00	0,50	63	2,00	,028
	Kontrol	33	11,56	1,04			
Harcama Bilinci Alt Boyutu	Deney	32	12,25	1,70	63	1,61	,111
	Kontrol	33	11,18	3,26			
Finansal Araçlar Alt Boyutu	Deney	32	15,40	2,97	63	0,67	,500
	Kontrol	33	15,06	3,16			

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarının finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının ön test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(63)=-0.64$, $p>.05$). Bu ölçümler ölçek alt boyutları açısından karşılaştırıldığında ise finansal sorumluluk ($t(63)=-1.22$, $p>.05$); finansal planlama ve tüketim ($t(63)=0.27$, $p>.05$); harcama bilinci ($t(63)=1.61$, $p>.05$); finansal araçlar ($t(63)=0.67$, $p>.05$) alt boyutlarında grupların toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak buna ek olarak deney ve kontrol grupları ön test puanları ihtiyaç farkındalığı alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(63)=2.00$, $p<.05$). Tüm bu verilere dayanarak gruplar arasında ihtiyaç farkındalığı alt boyutu hariç anlamlı bir fark olmaması, grupların birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ikinci olarak uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında finansal okuryazarlık tutum ve davranışları açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu amaçla her iki grupta yer alan öğrencilere uygulama sonrasında son-test olarak uygulanan finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği puanları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve kontrol grupları son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi bulgular

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	Deney	32	94,48	6,12	63	3,12	,003
	Kontrol	33	89,96	5,50			
Finansal Sorumluluk Alt Boyutu	Deney	32	27,72	2,09	63	2,57	,013
	Kontrol	33	26,18	2,70			
Finansal Planlama ve Tüketim Alt Boyutu	Deney	32	22,96	2,33	63	1,65	,103
	Kontrol	33	22,09	1,90			
İhtiyaç Farkındalığı Alt Boyutu	Deney	32	15,00	0,75	63	3,00	,000
	Kontrol	33	13,93	0,24			
Harcama Bilinci Alt Boyutu	Deney	32	12,33	2,72	63	0,44	,658
	Kontrol	33	12,03	2,75			
Finansal Araçlar Alt Boyutu	Deney	32	16,45	2,63	63	1,03	,303
	Kontrol	33	15,71	3,07			

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarının finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği toplam puan ortalamalarının son test ölçümleri arasında ölçeğin geneli için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t(63)=3.12$; $p<.05$). Bu ölçümler ölçek alt boyutları açısından karşılaştırıldığında ise finansal sorumluluk ($t(63)= 2.57$ $p<.05$) ve ihtiyaç farkındalığı ($t(63)=3.00$, $p<.01$) alt boyutlarında ölçek toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği; diğer alt boyutlar olan finansal planlama ve tüketim ($t(63)=1.65$, $p>.05$); harcama bilinci ($t(63)=0.44$, $p>.05$) ve finansal araçlar ($t(63)=1.03$, $p>.05$) alt boyutlarında ise toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmada üçüncü olarak kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test toplam puan ortalamalarının kendi içerisinde finansal okuryazarlık tutum ve davranışları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin ön test ve son-test toplam puan ortalamaları bağımlı gruplar t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Kontrol grubu ön test ve son test toplam puan ortalamalarının bağımlı gruplar t-testi bulguları

Ölçek	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	Ön test	33	89,81	6,79	32	-,019	,985
	Son test	33	89,96	5,50			
Finansal Sorumluluk Alt Boyutu	Ön test	33	27,18	2,36	32	-1,52	,138
	Son test	33	26,18	2,70			
Finansal Planlama ve Tüketim Alt Boyutu	Ön test	33	21,62	2,98	32	0,70	,488
	Son test	33	22,09	1,90			
İhtiyaç Farkındalığı Alt Boyutu	Ön test	33	11,56	1,04	32	2,50	,013
	Son test	33	13,93	0,24			
Harcama Bilinci Alt Boyutu	Ön test	33	11,18	3,26	32	0,99	,328
	Son test	33	12,03	2,75			
Finansal Araçlar Alt Boyutu	Ön test	33	15,06	3,16	32	0,86	,395
	Son test	33	15,71	3,07			

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubunun finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği toplam puan ortalamalarının uygulama öncesi ve sonrası test ölçümleri arasında ölçeğin geneli için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t(32) = -0.019$; $p > .05$). Bu ölçümler ölçek alt boyutları açısından karşılaştırıldığında finansal sorumluluk ($t(32) = -1.52$, $p > .05$); finansal planlama ve tüketim ($t(32) = 0.70$, $p > .05$); harcama bilinci ($t(32) = 0.99$, $p > .05$); finansal araçlar ($t(32) = 0.86$, $p > .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği, yalnızca ihtiyaç farkındalığı ($t(32) = 2.50$, $p < .05$) alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada dördüncü olarak deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test toplam puan ortalamalarının kendi içerisinde finansal okuryazarlık tutum ve davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin ön test ve son-test toplam puan ortalamaları bağımlı gruplar t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deney grubu ön test ve son test toplam puan ortalamalarının bağımlı gruplar t-testi bulguları

Ölçek	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği	Ön test	32	88,81	5,78	31	-3,47	,002
	Son test	32	94,48	6,12			
Finansal Sorumluluk Alt Boyutu	Ön test	32	26,31	2,93	31	-2,25	,031
	Son test	32	27,72	2,09			
Finansal Planlama ve Tüketim Alt Boyutu	Ön test	32	21,84	2,08	31	-2,15	,039
	Son test	32	22,96	2,33			
İhtiyaç Farkındalığı Alt Boyutu	Ön test	32	13,00	0,50	31	-3,50	,000
	Son test	32	15,00	0,75			
Harcama Bilinci Alt Boyutu	Ön test	32	12,25	1,70	31	-0,16	,874
	Son test	32	12,33	2,72			
Finansal Araçlar Alt Boyutu	Ön test	32	15,40	2,97	31	-1,26	,215
	Son test	32	16,45	2,63			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği toplam puan ortalamaları uygulama öncesi ve sonrası test ölçümleri arasında ölçeğin geneli için istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(31) = -3.47$; $p < .05$). Bu ölçümler ölçek alt boyutları açısından karşılaştırıldığında ise finansal sorumluluk ($t(31) = -2.25$, $p < .05$); finansal planlama ($t(31) = -2.15$, $p < .05$); ihtiyaç farkındalığı ($t(31) = -3.50$, $p < .01$) alt boyutlarında ölçümler arasında anlamlı bir fark olduğu; harcama bilinci ($t(31) = -0.16$, $p > .05$) ve finansal araçlar ($t(31) = -1.26$, $p > .05$) alt boyutlarında ise ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde kavram karikatürleriyle desteklenmiş örnek olay yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerine etkisine dair sonuçlar literatürde yer alan diğer araştırmalarla harmanlanarak sunulmuştur. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Deney ve kontrol gruplarının Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların ön test karşılaştırmasına göre toplam puan ortalamaları ölçeğin geneli için gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar ölçek alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise yalnızca “ihtiyaç farkındalığı” alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edildiği ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde, ilk olarak öğrencilerin toplam puan ortalamalarının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Çalışmanın her iki grubundaki öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının olumlu ve yüksek olduğunu görülmektedir. Bu sonuçlar, literatürde yer alan farklı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna göre, Çelikten, Doğan ve Dişli-Çelikten (2023) ve Çelikten (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Finansal okuryazarlığın diğer

bir boyutunu oluşturan “finansal bilgi” açısından gerçekleştirilen çalışmalarda (Şayan ve Yakut, 2022; Yiğit ve Görmez, 2022) benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu sonuçların aksine Ünlüer (2020) gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin finansal okuryazarlığa dair söylem sayılarının az olduğu ve dolayısıyla becerilerinin düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların son test karşılaştırmasına göre toplam puan ortalamaları ölçeğin geneli için gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, ölçek alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise finansal sorumluluk ve ihtiyaç farkındalığı alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu, diğer alt boyutlar olan finansal planlama ve tüketim, harcama bilinci ve finansal araçlar alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

Kontrol grubunun Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği ön test ve son test karşılaştırmasından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış toplam puan ortalamalarının “ihtiyaç farkındalığı” alt boyutu hariç, ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarında küçük puan artışları oluşmasına rağmen anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Deney grubunun Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği ön test ve son test karşılaştırmasından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış toplam puan ortalamaları ölçeğin geneli için ve “finansal sorumluluk, finansal planlama ve tüketim, ihtiyaç farkındalığı” alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar açısından ise öğrencilerin toplam puan ortalamaları son test lehine artmış olmasına rağmen bu artış anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Nihai olarak bu sonuçlara göre, ilkökul 4. sınıf öğrencilerine sunulan kavram karikatürleri desteklenen örnek olay yöntemi ve uygulamalarının öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarını olumlu bir şekilde değiştirdiği ve geliştirdiği söylenebilir. İlkokul öğrencileri üzerine gerçekleştirilen finansal okuryazarlık çalışmaları giderek popüler olsa da henüz yeterli seviyede değildir. Buna rağmen, gerek Türkiye’de gerek dünyada okul temelli finansal eğitimin gerekliliği vurgulanmakta ve gerçekleştirilen finansal eğitim müdahalelerinin öğrencilerde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir (Amagir, vd. 2018; Batty, Collins, O’Rourke ve Odders-White, 2020; Berry, Karlan ve Pradhan, 2018). Bu bağlamda Türkiye’de ilkökula giden öğrenciler üzerine gerçekleştirilen bazı finansal eğitim müdahale çalışmaları (Çarıkçı, 2019; Çelikten, 2020; Çetinkaya vd., 2023; Ünlüer, 2020; Öztürk, Kireç ve Erol, 2023) incelendiğinde uluslararası literatürde yer alan sonuçların desteklendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu durum, bu araştırma sonuçlarının da literatürle örtüşdüğünü kanıtlamaktadır. Bu sonuçları çeşitli açılardan tartışmak mümkündür. İlk olarak bu araştırma sonuçları, finansal eğitim çalışmalarının olumlu sonuçlarını göstermesinin yanı sıra “örnek olay” gibi gerçek hayata dayalı öğretim yöntemlerinin, karmaşıklaşan finansal dünyanın tanınması, finansal riskler ve problemlerinin çözüme kavuşturulması, finansal farkındalığın ve güvenin kazanılması açısından önemli avantajlar sağlayabileceğini göstermektedir. Nitekim, çocuklar yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları kendilerine sunulduğunda ya da eğlendirici ve öğretici aktiviteler yer verilen finansal eğitim yöntemleri kullanıldığında daha başarılı finansal beceriler sergiledikleri anlaşılmaktadır. Çetinkaya ve diğerleri (2023) tarafından resimli çocuk kitaplarıyla etkileşimli sesli okuma çalışmaları, Öztürk ve diğerleri (2023) tarafından atasözlerine dayalı öğretim uygulamaları, Arıkan ve Çakmak (2023) tarafından kullanılan bağlam temelli öğrenme yaklaşımları ve benzer şekilde bu çalışmada kullanılan kavram karikatürleri ve örnek olay bu sonuçları doğrulamaktadır. İkinci olarak araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bağlamında da değerlendirilmelidir. Kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilen analiz sonuçları göstermektedir ki, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı finansal okuryazarlığı artırmak açısından başarılıdır ancak belirli konular açısından sınırlılıklara sahiptir. Özellikle sonuçlara göre mevcut program ve ders kitabı “ihtiyaç farkındalığı” bağlamında istek ve ihtiyaçların ayrımı gibi becerileri başarılı şekilde kazandırır da finansal okuryazarlığı bir vatandaşlık, toplum değeri olarak kazandırma da yeterli olamamaktadır. Toplumsal bir sorumluluk ya da vatandaşlık değeri olarak finansal okuryazarlık, bünyesinde “harcama ve tüketim, vergi, finansal araçlar, israf, haklar ve sorumluluklar” gibi konuları barındırmanın yanı sıra bireyin içinde bulunduğu toplumun refahına olan etkilerini de kavramak gibi daha derinlemesine bir anlayış gerektirmektedir. Ancak buna rağmen Seyhan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin finansal okuryazarlık eğitimlerinde ne tür etkinlikler kullanacaklarını bilmedikleri ve uygulamadıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda, öğretim programlarının finansal okuryazarlık becerilerini daha geniş bir perspektifte kazandıracak şekilde güncellenmesi elzem görünmektedir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik eğitim çalışmaları ve eğiticinin eğitimi kaynaklarının geliştirilmesi, onların finansal okuryazarlık eğitimine yönelik yeterliliklerini artırarak, öğrencilerin bu alandaki bilgi ve becerilerini pekiştirebilir.

Sonuç olarak, finansal okuryazarlığın öğretimi ve toplumsal değer olarak benimsenmesi, bireylerin bilinçli tüketiciler ve sorumlu vatandaşlar olmaları, daha derin ve çok yönlü bir değerlendirme gerektirdiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, G. (2010). Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56–80. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>
- Arıkan, İ., & Çakmak, Z. (2023). Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, finansal okuryazarlık becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 59, 153–183.
- Atkinson, A., & Messy, F. A. (2012). Measuring financial literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) pilot study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9csfs90fr4-en.pdf>
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Batty, M., Collins, J. M., O'Rourke, C., & Odders-White, E. (2020). Experiential financial education: A field study of my classroom economy in elementary schools. *Economics of Education Review*, 78, 1-11.
- Berry, J., Karlan, D., & Pradhan, M. (2018). The impact of financial education for youth in Ghana. *World Development*, 102, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.09.011>
- Bhandare, P. V., Guha, S., Chaudhury, R. H., & Ghosh, C. (2021). Impact of financial literacy models on the financial behavior of individuals: An empirical study on the Indian context. *Strategic Change*, 30(4), 377-387. <https://doi.org/10.1002/jsc.2431>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çarıkcı, O. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin finansal farkındalık düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 133-157.
- Çelikten, L. (2020). Marmara Finansal Okuryazarlık Programının Geliştirilmesi ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. (Yayın no. 655535) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikten, L. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal tutum ve davranışları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki: Finansal okuryazarlığın duygusal yönü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 190-213. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1221527>
- Çelikten, L., Doğan, M. C., & Dişli Çelikten, M. (2023). İlkokulda Finansal Okuryazarlık: Demografik Faktörler Finansal Tutum ve Davranışları Farklılaştırıyor mu? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 135-162. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.226>
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K., Öksüz, H. İ., Sönmez, M., Tosun, D. K., Rasinski, T., & Galeza, A. (2023). Improving financial literacy through interactive read-aloud with children's picture books. *The Journal of Educational Research*, 116(1), 48–59. <https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2182752>
- Crain, S. J. (2013). Are universities improving student financial literacy? A study of general education curriculum. *Journal of Financial Education*, 1-18. <http://www.jstor.org/stable/41948694>
- Delaune, L. D., Rakow, J. S., & Rakow, K. C. (2010). Teaching financial literacy in a co-curricular service-learning model. *Journal of Accounting Education*, 28(2), 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2011.03.002>
- Efe, H. (2004). Ezbersiz Eğitim ve Karikatür İle Eğitim. Cumhuriyet, 24 Eylül 2004.
- Kaiser, T., & Menkhoff, L. (2020). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of education review*, 78, 101930. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101930>
- Karakuş, U., Palaz, T., Kılcan, B., & Çepni, O. (2012). Sosyal bilgiler müfredatında yer alan "Çevre Sorunları" konularının öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(2), 363-376.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel.

- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Klapper, L., & Lusardi, A. (2019). Financial literacy and financial resilience: Evidence from around the world. *Financial Management*, 49(3), 589-614. <https://doi.org/10.1111/fima.12283>
- Klapper, L., Lusardi, A., & Van Oudheusden, P. (2015). Financial literacy around the world. *World Bank. Washington DC: World Bank*, 2, 218-237. <https://gflec.org/initiatives/sp-global-finlit-survey/>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *American Economic Journal: Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Öztürk, Ş., Kireç, B., & Erol, M. (2023). The effects of proverbs-based financial education on financial literacy and perceptions of wants-needs in primary school students. *Eurasian Journal of Applied Economics*, 8(2), 1-21. <https://doi.org/10.46827/ejae.v8i2.4805>
- Seyhan, A. (2020). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 88-113. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.726511>
- Şayan, N., & Yakut, S. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi: Çanakkale Merkez Örneği. *Biga İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 23-34.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Topçubaşı, T. (2020). Hayat Bilgisi Dersinde Gazete Haberleriyle Desteklenmiş Örnek Olay Yönteminin Etkililiği: Bir Eylem Araştırması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçubaşı, T., & Kabapınar, Y. (2022). Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Gazete Haberleriyle Desteklenmiş Örnek Olay Yöntemi Öğrencilere Çoklu Bakış Açısı Kazandırır mı?: Bir Eylem Araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1171-1195. <https://doi.org/10.51460/baebd.1185296>
- Ünlüer, G. (2021). Sosyal bilgiler dersinde etkinliklerle finansal okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik eylem araştırması. *International Journal of Humanities and Education*, 7(15), 277-303. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/62183/843712>
- Yiğit, Y., & Görmez, E. (2022). Sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık yeterliliğine ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(32), 332-361.