



An Action Research on the Adaptation of the Content Area Literacy Approach to the Social Studies Curriculum

Başak GÖFNER¹, Yücel KABAPINAR²

Abstract

Content area literacy is one of the types of literacy. Content area literacy has emerged with the need for schools to keep up with the change in the concept of literacy. According to the concept of content area literacy, students have different literacy needs in each subject, and these needs should be addressed. Social studies lesson is one of the lessons that require specific literacy skills. Situations such as the fact that social sciences contain subjectivity-based value judgements, are affected by the views of the researcher, and require analyzing more than one source on a social/historical topic can be listed among the reasons why the social studies lesson requires field-specific literacy skills. The aim of the research is to determine the necessary literacy skills in social studies lesson and to make an application on these skills. While examining the effectiveness of the application, student opinions were also consulted. This research is a qualitative study conducted within the framework of an action research design. Perception questionnaires, worksheets, researcher diary and student opinion form were used as data collection tools. The research was conducted with 4th-grade students at a primary school in the Üsküdar district of İstanbul province. The researcher was the primary school teacher of the group in which the implementation was carried out. The class consisted of 29 students, all of whom were included in the study. According to the findings of the research, it was observed that students developed in terms of necessary literacy skills in the social studies lesson and about half of the students prepared qualified products during the application process in terms of the resources used in the research. Students generally expressed positive opinions about the application. As a result of the research, it can be suggested that practices to develop content area literacy skills should be implemented not only in social studies lessons but also in other subjects, and that content area literacy practices should be incorporated at different grade levels.

Key Words

Content area literacy
Action research
Literacy
Student opinion
Social Studies

About Article

Sending date: 07.02.2025
Acceptance date: 01.07.2025
E-publication date: 31.08.2025

¹ Dr., Ministry of National Education, Türkiye, basakince2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4444-4354>

² Prof. Dr., Marmara University, Faculty of Education, Türkiye, ykabapinar@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6039-0096>

Introduction

The concepts of literacy and content area literacy are open to development. Social developments increase the intensity of the concept. The concept of literacy has become an educational term that includes many mental skills, communication skills and attitudes using language (Aşıcı, 2009). Literacy is the tool that will enable us to understand, share and interpret knowledge, skills and social norms with each other and transfer them to the next generations by using the system of symbols in our own culture (Altun & Güner, 2005). The concept of literacy is defined by UNESCO (2004) as the ability to define, understand, interpret, put together, communicate and calculate using different types of written sources and records. Altieri (2011) defines the concept of domain literacy as the acquisition of subject-specific skills, including the ability to read, write, interpret, create, and present a range of media in disciplines such as social studies, science, and mathematics, as well as the mastery of complex, domain-specific skills and routines. Content area literacy puts forward the view that specific ways of reading, understanding and thinking used in each academic discipline, such as science, history and literature, need to be learnt. Each field has its own ways of using text to create meaning and communicate. Accordingly, as children progress through the school grades, literacy instruction should shift from general literacy strategies to more specialized ones in each discipline (Shanahan & Shanahan, 2014). The concept of content area literacy emerged from the concepts of "reading to learn" and "writing to learn". The concept of reading to learn requires using the necessary reading strategies to learn domain-specific texts (Moss, 2005). Writing for learning is different from learning to write. The purpose of writing for learning is to provide opportunities for advanced learning and meaning making. Writing to learn allows students to think, clarify and question what they know and do not know about a topic. Students also discover what they should focus on, their language skills, themselves and their ability to communicate with different readers (Knipper & Duggan, 2006). From this perspective, writing allows students to evaluate themselves.

Social studies is a discipline that requires field-specific literacy skills. When the social studies curriculum of the Ministry of National Education is examined, it is seen that the curriculum has changed considerably in the process. Especially the rote-oriented expressions in the pre-2005 curriculum have been replaced by new approaches. These new approaches were determined to provide students with conceptual skills, field skills, social and emotional learning skills, literacy, dispositions and values (MoNE, 2024). The concept of literacy is defined as a skill area within the scope of the Turkish Century Education Model prepared by the Ministry of National Education. In the curriculum, literacy is addressed with a multidimensional structure such as "information, digital, financial, visual, cultural, citizenship, data, sustainability and art literacy" (MoNE, 2024). In this model, literacy skills are structured at three basic levels:

1. **Awareness level:** Recognizing and understanding the basic knowledge, concepts, terms and facts related to the literacy type and developing sensitivity by being aware of these elements.
2. **Functioning level:** Students are able to comprehend the holistic relationships between the knowledge and concepts in question.
3. **Actionality level:** Students take action based on what they have learnt.

These levels are planned in a developmental integrity and in line with a spiral structure.

The inclusion of literacy in the curriculum not as a lesson but as a skill area is an important approach to ensure that the dynamic structure of literacy can respond to changing contemporary needs. Within the framework of this approach, literacy is handled in an integrated manner with different lessons; thus, it is facilitated for students to establish connections between various types of literacy (Sezer & Dedeoğlu, 2024; Kahramanoğlu et al., 2024). Social studies lesson is the presentation of disciplines that are born out of social sciences and produce scientific knowledge about human and society to students within the framework of pedagogical principles (Kabapınar, 2012; MoNE, 2010). This approach aims to develop a meaningful perspective on social reality (Safran, 2012). According to the three traditions of Barr, Barth and Shermis (1977) (MoNE, 2010), social studies is analyzed as "citizenship transfer", "social sciences" and "reflective thinking". Since a single perspective is emphasized in citizenship transfer (Kabapınar, 2012), it is thought that it is not suitable for constructivist

understanding. In social studies as social sciences, student development is at the forefront, and it is aimed to raise citizens with different perspectives (Kabapınar, 2012; Öztürk, 2012). Social studies as reflective thinking prioritizes developing problem solving and decision-making skills and enabling students to make informed choices about current problems (Kabapınar, 2012; Öztürk, 2012). Content area literacy emerged from the understanding that each field has its own specific literacy needs. When the methodology of social sciences is analyzed, the literacy needs of this field will be understood more easily. The methodological characteristics of social sciences are presented below (Kabapınar, 2012):

- Social sciences contain subjectivity-based value judgements and are extremely open to discussion.
- The researcher's likes, wishes, emotions, thoughts, beliefs, ideologies and value judgements are likely to affect the research process and its outcome.
- The methodology of social sciences does not allow to formulate rules and theories about human beings and societies that can be valid in all time periods and all over the world.
- In social sciences, it is impossible to reach the reality of human and society as a whole. It is not possible for all documents and evidence to be in the hands of a historian.
- In social sciences, events and phenomena are unique, singular and idiosyncratic. The saying "You cannot bathe in the same river twice" applies to the understanding of social sciences.

When the methodological features of social sciences described above are associated with literacy skills, many points that need to be considered specific to the field appear. The fact that social sciences contain subjectivity-based value judgements and are affected by the views of the researcher makes it compulsory to scan more than one source on a social/historical subject (Altieri, 2011). For this reason, evidence-based learning and literacy skills can be associated. In the social studies lesson, students should endeavor to reach as accurate information as possible. Students can be advised to compare two or more texts on a topic and synthesize the information obtained from these sources (Kabapınar, 2012).

The fact that social sciences do not always and everywhere contain valid rules like science requires teaching the concept of "relativity" to students. Students should be aware that their own point of view and the point of view of others may be different and should be tolerant towards differences (Kabapınar, 2012). In social sciences, it is not possible to reach all documents and evidence on a subject. The reliability of the document may also be doubted. For this reason, students should be informed about primary and secondary sources. Sources should be analyzed well to understand the difference between primary and secondary sources (Altieri, 2011). Students should try to access primary sources whenever possible. The fact that events and phenomena in social sciences have unique characteristics requires moving away from the understanding of generalization. The text encountered in social sciences is usually a dense text. It is difficult for students to decide on the main idea because there is too much information in the text (Altieri, 2011).

Students cannot be expected to read and understand social science texts as quickly as they read storybooks. For this reason, students should be taught reading strategies that they can apply while reading the texts they encounter in the social studies lesson (Moss, 2013). In order to improve students' reading skills, it is possible to use informative texts such as interest books, brochures, posters, and ID cards. In the social studies lesson, especially historical topics may seem abstract to primary school students. Interest books that can be read outside of class hours help students to concretize the topics (Wolk, 2003).

Visual elements are very common in the social studies lesson. For this reason, visual reading and visual presentation skills should be developed in students. In the social studies lesson, it is possible to develop students' reading, writing, listening, speaking, visual reading and visual presentation skills while realizing the skills and achievements targeted in the social studies lesson. Including content area literacy practices in the lessons enables students to teach with different methods than they are used to and helps to get rid of the monotony of the lesson.

When the curricula of the social studies lesson (MoNE, 2018) are examined, it is seen that different types of literacy are included, including multiple literacy, information literacy, environmental literacy, critical literacy, financial literacy, digital literacy, and political literacy. In the current 2024 curriculum, citizenship literacy, visual literacy, art literacy, cultural literacy, sustainability literacy, and data literacy skills were added to the types of literacy (MoNE, 2024). The high number of literacy skills that can be utilized in the social studies lesson stems from the integrated structure of social sciences with literacy skills.

The research is a study to determine and apply the necessary literacy skills in the social studies lesson. At the same time, the research includes student views on the process. In the process, the theme of "Learning My Past" (2010) was taken into consideration in the social studies lesson and the literacy skills required by the lesson that can be used while realizing the learning outcomes related to the theme were determined by the researchers by taking expert opinions. Table 1 shows the learning outcomes within the scope of the social studies lesson, and Table 2 shows the literacy skills that are aimed to be developed while realizing these learning outcomes.

Table 1: Learning Outcomes of the Theme of the Social Studies Lesson

Theme Name of the Social Studies Lesson: Learning My Past
1. Students will be able to create family history by using oral history method and based on objects.
2. Students will be able to recognize the elements reflecting the national culture in their families and environment.
3. Students will be able to show evidence from their immediate environment that elements of culture have changed from past to present.
4. Students will be able to give examples of games that were commonly played by Turks in history and are still played today.
5. Students will be able to describe their immediate environment and Türkiye during the National Struggle based on events and visual materials
6. Students will be able to recognize the role of Atatürk in the victory of the National Struggle and the proclamation of the Republic.

The theme of the social studies lesson is 'Learning My Past', which consists of six learning outcomes. Since it is oriented towards information about the past, the theme primarily includes historical topics. The necessary literacy skills in the social studies lesson are represented in five outcomes, from Outcome 2 to Outcome 6 of the theme. The learning outcomes addressed in the research process are already included in the social studies curriculum (MoNE, 2010) and were directly included in the study without any changes regarding the learning outcomes.

Table 2: Literacy skills related to the theme addressed in the social studies lesson

Theme Name of the Social Studies Lesson: Learning My Past
1. Checking the reliability of sources
2. Knowing the difference between primary and secondary sources
3. Analyzing more than one source on a social/historical topic

The theme addressed in the social studies lesson focuses on learning the past. Accordingly, the literacy skills emphasized were those required by the theme, specifically, skills related to conducting historical research and using historical sources. The skills were determined by the researchers by targeting the lesson and the theme. It is known that if a different theme and therefore different outcomes are addressed in the social studies lesson, the literacy skills required will be different.

The subject of the research is the literacy skills required in the social studies lesson. Therefore, the skills addressed are specific to the field. It is also possible to talk about the necessary literacy skills in all fields. The literacy skills required in all fields do not change from lesson to lesson or from subject to subject. The study on such skills is separate research and is included in the researcher's doctoral dissertation (Göfner, 2017). In the study, a theme in the 4th grade social studies lesson of primary school was taken into consideration and it was determined which literacy skills could be developed specific to

the lesson and theme, and activities were designed to develop the determined skills. In the study, the implementation process and the results of the activities were included. The study aims to provide an example of content area literacy practice in Türkiye and to popularize similar practices. It is thought that the design of the study as for practice will give an idea to researchers who are interested in the subject and will also guide teachers to use the content area literacy approach in their classrooms. The research was designed to address two main questions:

1. In terms of the necessary literacy skills in the social studies lesson for 4th grade primary school students, what is the situation of the students before and after the implementation?
2. What are the opinions of the students participating in the study regarding the classroom practices?

Since the first research question contains sub-questions, these were specified as follows:

- 1.1. In terms of the ability to check the reliability of sources, what are the students' pre- and post-implementation situations?
- 1.2. What is the students' situation before and after the implementation regarding their ability to know the difference between primary and secondary sources?
- 1.3. What are the students' pre- and post-implementation situations regarding their ability to analyze more than one source about a social or historical subject?

Method

This study was conducted using an action research design in line with the qualitative research approach. One of the main reasons for choosing an action research design, within the limitations of the resources reviewed, is that no action research studies have been conducted in our country on developing literacy skills in the context of content area literacy and the social studies lesson. Therefore, it is expected that this study will contribute to filling this gap in the literature.

In schools, action research offers the opportunity to study a real problem, focuses on how practices can be developed and requires systematic observation of the practices planned to be developed. The action research process starts with defining a research area, followed by collecting and analyzing data related to the defined area. After this process is completed, the findings are evaluated, and a new action plan is prepared if necessary. The role of action research as a research design is to bridge the gap between educational research and teaching practice (Johnson, 2014, p.26). Action research is a research design that enables research and practice to be together (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 78). It can be seen as a way to improve practice (Glesne, 2012, p. 32). The researcher thought that the feature of action research as a way to improve practice was appropriate for her own study. Since the researcher aims to develop literacy skills in the social studies lesson, the action research design, which enables research and practice to be together, coincides with the nature of her research.

The nature of action research indicates that a problem may be encountered in the process and makes it possible to prepare a new action plan to solve this problem. During the research process, students were directed to group work in the activities. Since they did not have previous experiences such as group work and being in a group discussion environment, they encountered noise problems within the group. This situation was not foreseen before the research. The researchers added an additional activity to the process and carried out an application to prevent in-group noise. The added activity was partially useful in preventing in-group noise problems. This kind of additional action plan development process was made possible by modelling the study as an action tool.

Action research aims to change the existing situation instead of determining it. Since the research, which includes activities to develop literacy skills in social studies lesson, offers a teaching environment with a new approach such as developing field-specific literacy skills, it was deemed appropriate to model the study with action research design. Action research is divided into types (Berg, 2001; as cited in Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 296). In the research, technical/scientific/collaborative action research type was used. In this type, the aim is to evaluate the practice within a constructed

framework; that is, the description of the process is the main purpose of the research (Yıldırım, Şimşek, 2011, p. 296). The reason why it is thought that the research purpose and technical/scientific/collaborative action research overlap is that there is a constructed framework for developing literacy skills in the social studies lesson and the research process is carried out in accordance with this framework. In the research findings, descriptions of the process are given.

Research Group

The study group consisted of students and parents of a 4th grade class with 29 students in a public school in Üsküdar district of İstanbul province in 2014-2015 academic year. All of the students are between 9 and 10 years old. In the sample selection of the study, convenience case sampling, a type of purposive sampling method, was preferred. In this approach, the researcher selects cases that are easily accessible and close at hand (Yıldırım, Şimşek, 2011). Since action research enables teachers to conduct research in their own classrooms (Johnson, 2014, p. 25), it was deemed appropriate to conduct the research in the researcher's own classroom. The students were taught by the same teacher from the beginning of first grade until the second semester of third grade. Following the teacher's transfer, the researcher began teaching the class in the second semester of third grade. Overall, the class was considered a high-achieving group. There was one mainstreamed student in the class, who had a mild level of special educational needs. He knows how to read and write, can do simple mathematical operations, and has no problems in expressing his views in verbal lessons. All students, including the mainstreamed student, can read fluently. The students generally come from families with middle socioeconomic status. Parents are generally interested in their children.

Data Collection Tool

Activity forms/worksheets, perception questionnaires, researcher diary and student opinion form were used as data collection tools in the study. The *student opinion form* was developed by adding an open-ended question to the final perception questionnaire. This additional question aimed to gather students' views about the implementation, and the revised questionnaire was referred to as the student opinion form.

The pre-perception questionnaire was used to reveal the current status of students' content area literacy skills just before the activities started. On the other hand, *the post-perception questionnaire* aimed to determine the changes created by the action research process in the students. *The delayed post-perception questionnaire*, which was administered approximately two months after the completion of the activities, was used to determine whether the domain literacy skills were retained by the students.

Activity forms/worksheets have an important place among data collection tools. In the action research process, 8 in-class activities associated with the social studies lesson outcomes were developed. In each activity, one or more activity forms/worksheets were used in order to obtain concrete data. In preparing these forms, "Content Counts: Developing Disciplinary Literacy Skills K-6" (Altieri, 2011) was utilized, and the researcher also designed subject-oriented activities in collaboration with her thesis advisor. Before the implementation, the rubric added to the end of each form provided students with information about the expectations from the activities, which also contributed to the systematic conduct of the data analysis.

After the activities were completed, the opinions of 3 academicians, 3 doctoral students, 2 Turkish teachers, 1 social studies teacher, 1 guidance counsellor and 5 primary school teachers were sought. In line with the feedback received from the experts, the activities were finalized by making necessary arrangements in terms of grammar, student level and subject scope.

The researcher diary was kept from the beginning of the research process and was designed to cover the entire study. It included drafts, thoughts, feelings, challenges encountered, and solutions developed from the initiation to the completion of the research process.

Analyzing the Data

The general process of the research was planned as qualitative research in accordance with the action research design. The data obtained were analyzed by content analysis method, one of the qualitative data analysis techniques. Tavşancıl and Aslan (2001) defined content analysis as "*a scientific*

method that enables the investigation of social reality by objectively and systematically classifying and quantifying the messages in verbal, written and other materials in terms of meaning or grammar and making inferences from these data". In order to determine the reliability of the results obtained in the analysis of the data, coding was carried out by two researchers. The agreement between the coding results was calculated using the formula put forward by Miles and Huberman (1994) (as cited in Tavşancıl & Aslan, 2001). This formula is expressed as follows:

The formula is *Reliability = Number of Agreements / (Number of Agreements + Number of Disagreements)*. According to the formula, values above 70% are considered reliable. As stated by Tavşancıl and Aslan (2001), agreement rates above 70% are considered reliable.

Twenty-eight out of 29 students participated in the perception questionnaire. The student who did not participate could not come to the class because he/she was unwell that day. All 29 students were included in the post-perception questionnaire and delayed post-perception questionnaire. In order to protect the identities of the participants, the students were numbered as T1, T2 from 1 to 29 before the analysis and these numbers were used in the whole analysis process. In the analysis of the perception questionnaires, the data for each question were coded, and categories and themes were formed based on these codes. The result of the coding agreement between the two researchers was determined as 0.90 as the reliability value. In addition, the coding process was also reviewed by the thesis advisor, and the final data were tabulated by making the necessary arrangements in line with the advisor's suggestions.

The analysis of the activity forms was based on rubrics. The items in these rubrics were filled in according to the requirements determined during or after the activity. The evaluation of the rubric items was made with the categories of "qualified", "moderate" and "should be improved". In each activity, the number of participating students was taken into consideration and the result of the coding agreement between the two researchers was calculated as 0.85 as the reliability value.

Implementation Process

This research was conducted according to the action research design. The process was carried out within the framework of four basic steps: planning, taking action, observation and reflection (Yıldırım & Şimşek, 2011). Each step guided the progress of the research and enabled the researcher to manage the process dynamically.

In the planning stage, a pre-perception questionnaire was applied to determine the current content area literacy levels of the students. This questionnaire was structured to reveal students' prior knowledge and awareness of content area literacy. In addition, at this stage, the activities to be associated with the social studies lesson learning outcomes were planned and the content area literacy skills targeted to be developed in each activity were determined.

In the action phase, the activities designed in the planning phase were implemented in 25 lesson hours over a 6-week period. In this process, a total of 8 activities were carried out; 5 of them were directly associated with the social studies lesson outcomes and targeted the development of content area literacy skills. The detailed alignment of the activities is presented in the table below.

Table 3. Alignment of Activities with Social Studies Lesson Outcomes and Literacy Skills

Event Name	Social studies lesson outcome	Literacy skills
Brochure Preparation	2	1, 2
Change: How? Why?	3	1, 3
Polyphonic Word Choir	4	3
Poem Completion	6	3
Newspaper Preparation	5	3

The brochure preparation activity was designed in relation to the 2nd outcome of the social studies lesson, "Students will be able to recognize the elements reflecting the national culture in their families and environment." In achieving this outcome, the aim was to develop the first literacy skill,

“Students will be able to create a family history by using the oral history method and based on objects,” and the second skill, “Knowing the difference between primary and secondary sources.”

Change: How? Why? activity was designed in relation to the 3rd outcome of the social studies lesson, "Students will be able to show evidence from their immediate environment that elements of culture have changed from past to present." In achieving this outcome, it was aimed to develop the 1st "Checking the reliability of sources" and the 3rd "Analyzing more than one source on a social/historical topic" skills of literacy skills.

The Polyphonic Word Choir activity was designed in relation to outcome 4 of the social studies lesson, which is "Students will be able to give examples of games that were commonly played by Turks in history and are still played today." In achieving this outcome, it was aimed to develop the 1st literacy skill of "Checking the reliability of sources" and the 3rd skill of "Analyzing more than one source on a social/historical topic."

The Poem Completion activity was designed in relation to the 6th outcome of the social studies lesson, "Students will be able to recognize the role of Atatürk in the victory of the National Struggle and the proclamation of the Republic." In achieving this outcome, it was aimed to develop the 1st literacy skill of "Checking the reliability of sources" and the 3rd skill of "Analyzing more than one source on a social/historical topic."

We are Preparing a Newspaper activity was designed in relation to the 5th outcome of the social studies lesson, which is "Students will be able to describe their immediate environment and Türkiye during the National Struggle based on events and visual materials". In achieving this outcome, it was aimed to develop the 1st literacy skill of "Checking the reliability of sources" and the 3rd skill of "Analyzing more than one source on a social/historical topic."

In the observation phase, the researcher systematically recorded observations of the process by keeping a researcher diary. This diary included both objective observations and subjective evaluations regarding the functioning of the process. Additionally, at the end of each activity, student diaries were employed to capture students' reflections on the process.

In the reflection phase, the final perception questionnaire was applied to evaluate the effects of the process. In addition, a delayed post-perception questionnaire was administered approximately two months after the implementation in order to observe the retention of the students' skills. All perception questionnaires were structured to consist of the same questions. The qualitative data obtained throughout the research process were analyzed and the effects of the interventions on the students were interpreted. More detailed information about the whole process can be found in Göfner's (2017) doctoral thesis.

Findings

1. *Findings related to Literacy Skills Especially Necessary for Social Studies Lesson*

In this section, the findings related to the literacy skills that are considered to be particularly necessary in the social studies lesson are analyzed under subheadings.

1.1. *Findings related to the Sub-Skill of Checking the Reliability of Sources*

Checking the reliability of the sources; it has been emphasized from the beginning of the action research process that not every source we come across is a reliable source and that there may be information pollution on the pages we come across, especially in the searches we make with the search engine on the Internet; for this reason, activities aimed at developing this skill were included in all possible activities. In the rubrics related to the activities in Table 4, "Using reliable sources while doing research" was included as an evaluation criterion.

Table 4. Findings obtained from the activities for the skills of using reliable sources used in the research

Event	Participating Students (N)	Levels			
		Qualified	Moderate	Should be improved	Not coming
Brochure Preparation	20	6	10	4	9
Change: How? - Why?	23	12	9	1	6
Poem Completion	28	10	11	7	1
Newspaper Preparation	22	12	4	6	7

In the *brochure preparation* activity, 20 students participated and 6 of the participants produced qualified products about using reliable sources. The findings show that students who encounter the concepts of source and bibliography for the first time have difficulty in fully applying these skills.

“Change: How? – Why?” activity was attended by 23 students, and the work of 12 students was evaluated as qualified. These results show that there is an increase in students' ability to use reliable sources compared to the previous activity.

28 students participated in the *Poem Completion* activity and 10 students' work was evaluated as qualified. These data show that less than half of the students prepared bibliographies that were evaluated as qualified in tasks such as creating bibliographies.

In the Newspaper Preparation activity, 22 students participated, and 12 students' work was evaluated as qualified. In this activity, which lasted for a long time and consisted of many parts, it is seen that about half of the students produced works that were evaluated as qualified in terms of utilizing different sources.

The findings of the research indicate that there was a partial increase in students' skills in using reliable sources. This can be explained by the fact that the students experienced bibliography writing for the first time in the activities and that they were generally bored with writing. Although the majority of the students who participated in the activities gained awareness in sub-skills related to sources, it was determined that they could not produce enough qualified products in the applications. This situation reveals that more activities should include the use of bibliography in order to develop skills related to the sources used in research.

Table 5 shows the findings obtained from the perception questionnaires regarding the sub-skill of "Checking the Reliability of Sources".

Students were asked the following question in the perception questionnaire.

Ayşe searched on the Internet for the homework given by her teacher. She wrote the information on the first page she came across while searching for the subject on her homework. Do you think Ayşe followed the correct steps? Why?

Table 5. Evaluation of "Checking the Reliability of Sources" Sub-skill in Perception Questionnaires

Expression Type	Pre-perception Questionnaire (N=28)	Post-Perception Questionnaire (N=29)	Delayed Perception Questionnaire (N=29)
Students who answered "No" to the first part of the question	23	27	27
Statements to check the accuracy of information	15	17	14
Statements indicating that the student has done insufficient research	12	7	7
Statements to check the reliability of the page	2	11	13

In the first part of the question prepared to measure the sub-skill of "Checking the Reliability of Sources", the students were asked about their opinions about the correctness of writing the information on the first page they come across while doing research on the Internet in their homework. The findings of the pre-perception questionnaire showed that the majority of the students ($N = 23$) gave the correct answer (No, we should not write the information on the first page we come across while searching on the Internet) before the application. In the post-perception and delayed post-perception questionnaires, the number of students who gave correct answers increased, indicating that the answers given to the question turned into a more conscious choice.

Among the students who answered "No", the most frequently repeated type of statement was the statements about checking the accuracy of the information. Such statements were found 15 times in the pre-perception questionnaire, 17 times in the post-perception questionnaire and 14 times in the delayed post-perception questionnaire. It can be said that the students who used this expression have correct information about the subject. Another type of statement encountered among the students who answered "No", was the statements indicating that the student did insufficient research. Such statements were encountered 12 times in the pre-perception questionnaire, 7 times in the post-perception questionnaire and 7 times in the delayed post-perception questionnaire.

Another type of statement that was repeated most frequently among those who said "No" was the statements about checking the reliability of the page. Such statements were encountered 2 times in the pre-perception questionnaire, 11 times in the post-perception questionnaire and 13 times in the delayed post-perception questionnaire. The concept of reliability is one that students encounter during research activities. Internalizing the concept and using it in their expressions is an important achievement for literacy. Another noteworthy element related to the concept of reliability was that such expressions were used more frequently in the delayed post-perception questionnaire ($N=13$). Since the researcher was also the teacher of the class, she had the opportunity to observe the students after the action research process was completed, and she saw that the students attached importance to the issue of reliability after the practices were completed. This was reflected in the findings and the number of students who mentioned the issue of credibility in the delayed post-perception questionnaire increased.

These findings show that students have made progress in developing their skills in questioning information pollution and reliability issues while conducting research. At the beginning of the implementation process, students showed a more unconscious approach to these issues, but as the implementation progressed, they became more conscious about accessing accurate and reliable information. In particular, the increase in the statement of checking the reliability of the page in the post and delayed post-perception questionnaire is an indication that students have learnt this concept. In addition, improvement was observed in skills such as questioning the reliability of sources and emphasizing the type of source, but it was determined that students could not reach the desired level in some activities.

1.2. Findings related to the Sub-skill of "Knowing the Difference between Primary and Secondary Sources"

Studies on the sub-skill of knowing the difference between primary and secondary sources were included in the 2nd activity and perception questionnaires. The number of students who participated in the 2nd activity, "Preparing a Brochure", and answered the questions in the form related to the activity was 27. During the activity, examples were given to show the difference between primary and secondary sources. At the end of the activity, it was aimed to determine whether the students knew the difference between primary and secondary sources through a form consisting of 5 knowledge level questions. Table 6 shows the evaluation of the sub-skill "Knowing the Difference between Primary and Secondary Sources" in the activities.

Table 6. Evaluation of "Knowing the Difference between Primary and Secondary Sources" sub-skill in activities

Assessment Criteria	Levels			
	Qualified	Moderate	Should be improved	Not coming
Knowing the difference between primary and secondary sources	24	2	1	2

In the activity, 24 students' answers to the questions were evaluated as qualified, 2 students' answers were evaluated as moderate, and 1 student's answers were evaluated at the level of should be improved.

In one of the questions asked to the students, "Ayşe made an interview with her grandfather about the past holiday celebrations. Ayşe did not listen to her grandfather carefully and did not take notes. While preparing the interview article, she wrote different things from what her grandfather said." Based on this case study, open-ended questions were posed to the students, and examples of their responses are provided below.

Ö5'in 4. Soruya Verdiği Cevaplar

Yukarıdaki metne göre;

Birincil kaynak dedesidır.

İkincil kaynak kuzenim yorucudır.

Ayşe'nin hazırladığı röportaj yazısındaki bilgilere güvenilmez çünkü, not almamak

Ayşe'nin yazdığı röportajın güvenilir olması için dinlenmesi gerekirdi.

According to the text, the student stated that the child's grandfather was the primary source and the child's writing was the secondary source. The student stated that the interview article prepared by Ayşe could not be trusted because Ayşe did not take notes; in order for the interview to be reliable, she should listen to her grandfather. The answers given by the student were evaluated as qualified. The students were asked "The question "Do you think primary sources or secondary sources are more reliable? Explain your reasons." was asked as an opinion question.

Ö9'un 5. Soruya Verdiği Cevap

Birincil kaynaklar daha önemlidir ve güvenilirlerdir çünkü
her zaman doğru olaya şahid olurlardır.

The student said, "*Primary sources are more important. Because they have always witnessed the event.*" The student's answer was accepted as qualified. When the students' answers were analyzed, it was concluded that they generally understood what primary and secondary sources are. The researcher's observations also indicated that the students had learned the difference between primary and secondary sources. Because when the concepts of primary and secondary sources were used during the activities, the students made comments in a way to show that they knew. During the ongoing activities, it was observed that when any source was mentioned, although the subject was not a primary or secondary source, the students talked among themselves and throughout the class about the source they were interested in and which type of source it was.

In order to observe whether the sub-skill of "Knowing the difference between primary and secondary sources" developed during the practices, a question was asked in the perception questionnaires with the case study method. The frequency order of the answers given to the question was from the one with the highest frequency to the one with the lowest frequency in the post-perception questionnaire. The following information was given to the students as a case study.

For the research assignment on Kırkpınar Oil Wrestling, Gülay conducted an interview with a national wrestler, Neşe obtained information from her sister, and Mert compiled information he found on the Internet.

The students were asked who accessed the most reliable information and which student used primary sources for the above case study. Table 7 shows the evaluation of the sub-skill of "Knowing the

Difference between Primary and Secondary Sources" in the perception questionnaires.

Table 7. Evaluation of "Knowing the Difference between Primary and Secondary Sources" sub-skill in perception questionnaires

	Pre-perception Questionnaire (N=28)	Post-perception Questionnaire (N=29)	Delayed post- perception Questionnaire (N=29)
Accessing the accurate information	17	20	24
Recognizing the primary source	12	21	21

In the question about the sources used in research, students were presented with three sources that they could turn to during research and were asked to decide which one was more reliable. Since the most reliable source that can be preferred among the options is the primary source, the correct answer expected from the students is the interview with a national wrestler, which is Gülay's preferred source. The answer "*Gülay has reached*" was repeated by 17 students in the pre-perception questionnaire, 20 students in the post-perception questionnaire and 24 students in the delayed post-perception questionnaire. It was observed that the number of correct answers was high across all questionnaires, indicating that the students already had some knowledge of the subject before the implementation. However, the increase in the number of correct answers in the post-perception questionnaire is an indication that the applications were useful in reaching the correct information. In the delayed post-perception questionnaire, it is seen that the number of correct answers is higher than the post-perception questionnaire. It is thought that this situation is due to the students' attention to the subject after the application. The researcher observed that the literacy skills included in the research were used by the students in the social studies lessons taught after the applications were completed. This situation can be interpreted as the permanence of the literacy perspective.

Based on the case study, the second question asked to the students was "Which student obtained information from the primary source?". In this item of the question related to the types of sources used in research, it was tried to determine the students' ability to distinguish between primary and secondary sources. When the research findings were analyzed, it was found that 12 students answered "*Gülay obtained information*" in the pre-perception questionnaire, the number of students who gave the same answer increased to 21 in the post-perception questionnaire, and the number of students who gave the correct answer in the delayed post-perception questionnaire was 21 as in the post-perception questionnaire.

According to the research findings, it is seen that the number of students who gave the correct answer in the post-perception questionnaire and delayed post-perception questionnaire increased compared to the pre-perception questionnaire. Since it was assumed that the students did not know the concept of primary source

when the perception questionnaire was applied, it is thought that the students chose the most appropriate one among the options. In the post-perception questionnaire and delayed post-perception questionnaire, it can be said that students made a more conscious choice about the correct answer. The observations of the researcher are also in this direction.

1.3. Findings related to the Sub-skill of "Analyzing More Than One Source on a Social/Historical Topic"

Analyzing more than one source on a social/historical topic is considered as a particularly necessary literacy skill in the social studies lesson. The necessity of source searching was emphasized from the beginning of the action research process; for this reason, activities aimed at developing this skill were included in all possible activities. In the rubrics of 4 activities, utilizing different sources was included as an evaluation criterion. Table 8 shows the findings obtained from the activities related to the sub-skill of "Analyzing more than one source on a social/historical topic."

Table 8. Findings obtained from the activities related to the sub-skill of “Analyzing More Than One Source on a Social/Historical Topic”

Event Name	Levels (N=29)			
	Qualified	Moderate	Should be improved	Not coming
Change: How? Why?	8	13	2	6
Polyphonic Word Choir	16	4	4	5
Poem Completion	16	3	9	1
Newspaper Preparation	11	5	6	7

Change: How? -Why? activity was attended by 23 students. The work of 8 students was evaluated as qualified in terms of utilizing different sources while conducting research. When the research findings are analyzed, it is seen that the number of students whose work is accepted as qualified is only 8 out of 23 students. It can be said that students are not at the desired level for this activity in terms of utilizing different sources while doing research. This may be thought to be due to the fact that the activity was the first activity related to the specified outcome.

24 students participated in the Polyphonic Word Choir activity. In the activity, students were asked to research the games commonly played by Turks in history and to produce a product in accordance with the specified criteria by using the information they obtained at the end of the research. The research part of the activity was designed individually, and the product creation part was designed as group work. The work of 16 students on utilizing more than one source on a subject was evaluated as qualified. During the "Polyphonic Word Choir" activity, one of the groups in the class, the Heroes group, worked on the archery game. The group consists of 7 members. The members of the group first filled in the activity forms individually; then, in the form of group work, they created a single activity form in the desired criteria by bringing together the information they obtained from different sources. The students individually researched archery in the past and present and then indicated the sources they utilized. An example from the individual part of the study is given below. On the left is the original form and on the right is the analyzed form.

AHAŞTIRILAN ÖYKÜLERİ OKUÇUK

Past version of the play:

It has an important place in Turkish history. It is a game played since Central Asia. In the Ottoman period, a horse archery game called the pumpkin game was played. Many objects such as glasses and balls were used as targets. The target would be placed on a pillar and the archer would turn round and try to hit the target while riding his horse.

Current version of the game:

The game has turned into a sport today. With the order of Atatürk, a few people from archery families tried to develop archery. The target is hit by shooting arrows while standing on the circular target board with modern western clothes and points are earned.

Sources Utilised:

- Retrieved from www.tirendaz.com.tr on 13.11.2014.
- Turkish Traditional Archery Author: Dr Murat Özveri on 13.11.2014.
- Turkish Archery by: Ü.Yücel (1999) taken from his writings on 13.11.2014.

In the example, the student researched archery in the past and present and then indicated the sources he/she used. The student included an internet source in his/her bibliography and also benefited from two articles. The student utilized different sources while preparing his/her study. Below is the group work prepared in accordance with the desired criteria by bringing together the information obtained by the students from different sources.

Group members came together to carry out the group work. Group members brought together 7 forms, including the activity form given as an example, and created the group form shown below by making use of these forms. After the students individually researched the archery game, as a group, they determined the past, present and common aspects of archery in the past and present. The original and transcribed versions of the form are given below.



ARCHERY		
History	Commonalities	Current
It is used in wars.	The bow is used.	Used for entertainment.
Practiced with a ball and a glass.	The target is aimed.	Work with the target board.
Standing on a horse.	With an arrow.	People stand.
Primitive bows are used.	The target board is hit.	Advanced bows are used.
Using bows in battles.	Weapons are used.	The use of weapons in wars.

In order to create the group form, the students examined more than one source on a topic and did research on what different materials say about the same topic in historical documents. The group work form created by the students includes the stages of examining and bringing together many different sources, obtaining the necessary information from them and producing a product by making use of the information. In this sense, it requires high-level cognitive skills. The majority of the students' work was evaluated as qualified in terms of utilizing different sources related to the activity. Compared to the previous activity, it can be said that students attach more importance to utilizing different sources while preparing their works.

28 students participated in the Poem Completion activity. The work of 16 students was accepted as qualified.

22 students participated in the Newspaper Preparation activity. The work of 11 students was accepted as qualified in terms of utilizing more than one source on a topic.

The work of half of the students participating in the activity was evaluated as qualified in terms of the ability to utilize different sources. Compared to the previous activity, it is seen that the number of studies evaluated as qualified in terms of utilizing different sources while preparing the students' works has decreased. This may be thought to be due to the fact that the activity of creating a newspaper was generally difficult for the students. The newspaper creation activity is a long-term activity consisting of several parts. Students were assigned various tasks throughout the activity. Since the students took more than one responsibility during the activity, they did not give the necessary importance to some of the activities in the activity.

Throughout the practices, the importance of using different sources in research was emphasized. With examples, it was explained that historical documents on the same subject may contain different information. Although the students grasped the importance of the subject, it is seen that this situation was not reflected in the studies they prepared at the desired level. Because making use of different sources causes the preparation time of their work to be prolonged. At the same time, benefiting from different sources requires high-level cognitive skills such as analysis, synthesis and evaluation. During the research process, it was observed that students could ignore the responsibility of benefiting from different sources while doing research in order to prepare their studies in a shorter time and with less effort.

During the activities, the necessity of analyzing more than one source on a social/historical topic was emphasized, and many tasks were designed to develop this sub-skill. In order to determine how the activities affected the students in terms of the mentioned sub-skill, 2 questions were included in the perception questionnaires with the case study method. The first question asked to the students in the perception questionnaire on the subject is given below:

"Mehmet saw the picture of his great-grandfather while examining family photos. His father told him that his great grandfather was a martyr. If Mehmet wants to learn about his great-grandfather, where can he get information?"

Table 9 shows the findings related to the evaluation of the sub-skill of " Analyzing More Than One Source on a Social/Historical Topic" in the first question of the perception questionnaire.

Table 9. Evaluation of " Analyzing more than one source on a social/historical topic" sub- skill in the first question of the perception questionnaire

Answer Phrase	Pre-perception Questionnaire (N=28)	Post-perception Questionnaire (N=29)	Delayed post-perception Questionnaire (N=29)
They should seek information from family elders.	20	26	25
He can look at photographs/albums.	8	9	10
He can get information from diaries.	0	1	1
He can get information from the martyrdom.	1	0	0

When the research findings were analyzed, it was seen that the most frequently repeated statement in the pre-perception questionnaire, post-perception questionnaire and delayed post-perception questionnaire was "He should get information from family elders". It is natural that the first source of information about the family member should be the elders of the family. The fact that this answer was expressed by 20 students in the pre-perception questionnaire shows that the students had an idea about the subject before the application. The same statement was repeated by 26 students in the post- perception questionnaire and 25 students in the delayed post-perception questionnaire. According to the pre-perception questionnaire, it is seen that the frequency of repetition of the statement increased in the questionnaires conducted after the activities were completed. This situation suggests that the students' knowledge about the subject increased in the practices.

The second question in the perception questionnaires regarding the sub-skill of analyzing more than one source on a social/historical topic and the findings related to the question are given below. Students were asked about the possible reasons for the differentiation of information in different books. The frequency order of the answers given to the question was from the one with the highest frequency to the one with the lowest frequency in the post-perception questionnaire.

"Zehra used two different books while doing research on the War of Independence. She saw that the information given in two books on the same subject was different. What do you think is the reason for this situation?"

Table 10. Evaluation of "Analyzing More Than One Source on a Social/Historical Topic" sub-skill in perception questionnaires

Answer Category	Pre-perception Questionnaire (N=28)	Post-perception Questionnaire (N=29)	Delayed post-perception Questionnaire (N=29)
Statements that do not question the reliability of sources	21	10	12
Statements questioning the reliability of sources	0	9	8
Expressions emphasizing the type of source	0	6	7

In the question designed to assess the reliability of sources, students were asked to explain why different sources might present different information on historical issues. When the research findings are analyzed, it is seen that expressions that do not question the reliability of the sources are frequently encountered. What is meant by the statements that do not question the reliability of the sources are the statements that the information may be different due to reasons such as printing error, preparation for different age groups, all books being different from each other, books being the continuation of a series.

Among the answers given to the question, the statements questioning the reliability of the sources and emphasizing the type of source were evaluated as qualified statements. Such statements suggest that students have become aware of the necessity of analyzing more than one source on a social/historical topic. The statements questioning the reliability of the sources emphasized that *"one of the sources is reliable, while the other is not."* While such statements were not encountered in the pre-perception questionnaire, they were encountered 9 times in the post-perception questionnaire and 8 times in the delayed post-perception questionnaire. Statements emphasizing the type of source are the statements that take into consideration the status of the sources as "primary and secondary sources". While such expressions were not encountered in the pre-perception questionnaire, they were encountered 6 times in the post-perception questionnaire and 7 times in the delayed post-perception questionnaire. It is seen that the statements emphasizing the necessity of analyzing more than one source on a social/historical topic were never encountered in the pre-perception questionnaire. This situation is thought to be due to the fact that the students did not encounter the idea that there might be wrong information in the sources before the research process. In the post-perception questionnaire and delayed post-perception questionnaire, it is seen that such statements are used by about half of the students.

Checking the reliability of sources is an important skill for literacy in the social studies lesson. While no statements were used in the pre-perception questionnaire to check the reliability of the sources, the use of such statements in the post-perception questionnaire and delayed post-perception questionnaire can be considered as an indicator that the students acquired this skill during the application. It is possible to come across different information on the same subject in historical documents. During the action research process, students were told about the characteristics of social studies and the concept of relativity was emphasized. Examining more than one source on a subject was considered an important guide for reaching accurate information, and related activities were incorporated into the practices. It can be inferred that the students had limited knowledge of this issue prior to the implementation, and that the practices contributed to their development in this area.

2. Analyzing the Opinions of the Students Participating in the Study on Content Area Literacy Practices

After the action research process was completed, in addition to the post-perception questionnaire, an open-ended question was asked to the students and they were asked to evaluate all the practices in the process. All 29 students in the class answered the question. Table 11 was obtained by analyzing the answers of the students.

Q. Çalışmaların hepsi gerçekten çok güzel ve eğlenceli oldu. En sonunda gazete yaptık. Ve Her çalışmada birbirinden güzel çözümler gösterdik. Ve gazeteleri sınıflara dağıttık. Bu gazetelerde birden fazla emek verdim. Kendi çalışmalarımı ve gazetemi yaptığım için çok mutluyum. Ve bu çalışmaya hise yaptığım için Başak Öğretmeneime çok ama çok teşekkür ediyorum.

S6 expressed her feelings and thoughts about the process as follows: "I liked this study very much. I hope it will continue. In this way, I will evaluate my lessons better. It is a very good idea. I would like to have this lesson in math, Turkish, traffic, science and technology, social studies lessons". The student stated that similar activities can be done in every lesson. As the student stated, it is possible to do content area literacy practices in all lessons.

Ben bu çalışmaya çok sevdim inşallah devam eder. Bu sayede derslerimi daha iyi değerlendiririm. Çok iyi bir düşünce. Bu dersin matematik, türkçe, trafik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler derslerinde de bu çalışmam olmasını çok isterim.:

As seen in the student statements above, the students expressed positive opinions about the activities carried out to develop literacy skills in the social studies lesson. The implementation process was productive for both the students and the researcher.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the social studies lesson, the skills that students should have regarding the sources used in research in the research process, especially as necessary literacy skills, were addressed. The skills related to the sources used in research were analyzed under the sub-skills of checking the reliability of sources, knowing the difference between primary and secondary sources, and analyzing more than one source on a social/historical topic.

It is thought that students learnt the necessity of checking the reliability of sources and analyzing more than one source related to a social/historical topic. However, when students were asked to add bibliographies to their research to observe their skills in these areas, it is generally seen that half of the students in the class prepared products that were considered "qualified". It is thought that students whose work was evaluated as medium quality or in need of improvement tended to skip the bibliography section of the activity, as they regarded creating a bibliography as an additional task and generally found writing boring. In their studies, Shanahan (2018) and Lee and Spratley (2010) stated that students need strategies for reading and analyzing historical documents and reading strategies based on academic content.

It is thought that if students become aware of the necessity of conducting studies on the sources used in research, they will give more importance to their research in this regard. It was observed that the difference between primary and secondary sources was learnt in the process. Students encountered activities for the development of skills related to the sources used in research during the action research process. Before the research, they did not do any activities for the development of these skills. For this reason, many activities for the development of these skills were carried out during the action research process.

In the research process, 4th grade primary school students were studied, and it was seen that the skills related to content area literacy could be acquired at this grade level. Studies on the sources used in research can be considered early for the 4th grade of primary school. However, it is thought that the importance of sources in historical subjects and the necessity of using bibliography is a skill that should be acquired by students from an early age. This idea is in line with the view of Chall, Jacobs, and Baldwin (1990) that literacy can be acquired at an early age. Kim et al. (2021) found that content area literacy activities implemented at primary school level had positive effects on scientific content knowledge, reading interest and reading comprehension skills.

In the action research process, the resources used in the research can be considered as informative texts. The use of informative texts contributed significantly to the increase in lesson success and the development of literacy skills. In the research conducted by Ol and Kabapınar (2023) on using newspaper news as a tool in teaching social studies lesson, it was seen that in learning environments where newspaper news is used, students can gain high-level thinking skills such as decision making, problem solving and critical thinking, which social sciences methodology aims to gain. The newspapers used in the study are an important source as informative texts. In their study, Swain and Coleman (2014) stated that including informative texts in the process will contribute to both students' learning of social studies lesson topics and the development of their literacy skills. Pennington, Obenchain, and Brock (2014) and Maloch and Horsey (2013) concluded that informative texts increase literacy skills and lesson success in social studies and science lessons; this study showed a similar effect.

During the research process, activities that allowed students to write from the field were implemented. Morrow, Pressley, Smith, and Smith (1997) wrote stories about science lessons with 3rd grade students; Wilcox and Monroe (2011) proposed a model to improve writing skills in mathematics lessons; Knipper and Duggan (2006) suggested strategies for writing from the field. Relyea, Kim, Rich, and Fitzgerald (2024) and Fenty and Brydon (2017) also found that content area literacy practices have interdisciplinary effects and support students' field knowledge and writing skills. The common view in all the mentioned studies is that conducting writing activities from the content area will increase students' knowledge of the content and improve their writing skills at the same time.

In this study, a model for linking social studies lesson with literacy skills was proposed and an application was made accordingly. Vaughn, Swanson, and Roberts (2013) provided social studies teachers with training on how to develop students' content area literacy skills and later enabled them to apply these practices in the classroom. Connor et al. examined students in science and social studies teaching. Clark and Lott (2017) designed a "learning circle" model and implemented it, while Lai, Wilson, McNaughton, and Hsiao (2014) studied the effect of a literacy project on reading comprehension and school achievement. In the doctoral dissertation conducted by Kuru (2022), it was observed that permanent learning in students' map reading skills was achieved through gamified activities in the social studies course in the 4th grade of primary school. In the study of Tufan (2021), it was found that students' skills such as making meaning, questioning, and adopting multiple perspectives improved while attaining the achievements related to the Turkish course. The common point of the studies mentioned above is the design of practices that integrate literacy skills with subject teaching and ensure their implementation in schools. The overall result of these studies is that such designs contribute to the development of literacy skills and support subject learning. When the overall research is evaluated, it can be concluded that the findings of the present research are consistent with those of the studies listed above.

Studies conducted around the world to improve content area literacy reveal that these practices not only increase students' academic achievement but also support their general literacy skills (Hwang, Cabell, & Joyner, 2021; Kim et al., 2021; Clark & Lott, 2017; Pennington et al., 2014; Maloch & Horsey, 2013; Wilcox & Monroe, 2011; Knipper & Duggan, 2006; Morrow et al., 1997). The research process was conducted in the classroom where the researcher was also the teacher. Kenna, Russell III, and Bittman (2018) stated that teachers' theoretical knowledge about literacy is limited. It is thought that this situation is a great advantage for the researcher to know the students, to be aware of the needs of the students and to have knowledge about content area literacy.

The students' views on the action research process were obtained from their responses to the

open-ended question directed to obtain their general views on the applications after the applications were completed. After the process was completed, students expressed their feelings and thoughts about the process with words such as enjoyable, fun, beautiful. In addition, the students stated that they wanted to do similar studies and that they wanted to do such studies in other lessons. The researcher also observed that the process was enjoyable for the students. In the research process, the researcher tried to integrate the subjects of the social studies lesson with literacy skills, taking into account the subjects aimed to be acquired in the social studies lesson. In the process, since it was not possible to address all the necessary literacy skills in the social studies lesson, the skills that could be integrated into the social studies lesson subjects were determined. In terms of ensuring the development of the identified skills in students, it can be said that the practices carried out were efficient.

The research was conducted by associating the social studies lesson with literacy skills. It is also possible to carry out content area literacy practices in other lessons. The research was conducted with primary school 4th grade students. When the studies conducted abroad are examined, it is seen that the practices can be carried out starting from the first years of primary school and covering the university years. Researchers can also carry out the research with a different grade level that they address. Researchers can increase the number of skills and skill areas by conducting the necessary literature review in case of content area literacy practices. The study is limited to the literacy skills related to the specified field and the unit addressed. Content area literacy practices offer the opportunity to design activities that make it possible to incorporate technology into education. For this, activities such as e-books and e-discussion environments can be used to help students adapt to technological developments and develop their content area literacy skills at the same time. Researchers can design activities to associate technology with literacy skills and observe the effects of such activities on students. The research was conducted in a public school. It may be recommended to conduct similar studies in private schools. It is also possible to carry out the same practices in public and private schools and compare the results.

It is thought that the applications aimed at developing content area literacy skills can be easily carried out by teachers. When an activity book containing examples for developing content area literacy skills is prepared, it is thought that it will be easier for teachers to make in-class applications. Researchers can be suggested to prepare an activity book for developing content area literacy skills.

In the research process, it was seen that the development of content area literacy skills in students is possible through classroom practices. It is thought that the design of activities to develop content area literacy skills can be done by all teachers. For this, it is necessary to have knowledge about literacy skills. After conducting the necessary research on the subject, teachers can be recommended to design and implement activities to develop content area literacy skills in their classrooms. Students were sometimes tired and bored due to the intensive program of content area literacy practices during the action research process. Teachers can be advised to integrate content area literacy practices throughout the teaching process. During the action research, students frequently used the expression “*the way we teach the lesson*” when describing the aspects they enjoyed. It was also observed that they appreciated learning through different methods. Therefore, it can be recommended that teachers incorporate a variety of methods into their lessons.

References

- Akyol, H. (2011a). *Teaching Turkish primary reading and writing*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011b). *Turkish teaching methods suitable for the new programme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altieri, J. L. (2011). *Content counts! Developing disciplinary literacy skills, K-6*. Newark, DE: International Reading Association.
- Altun, A. (2003). E-literacy. *Journal of National Education*, (158).
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm
- Altun, A. (2005). *Developing technologies and new literacies*. Ankara: Anı Publishing.
- Altun, A., & Gürer, M. D. (2005). From single literacy to multiple literacy: Media literacy. In A. Altun & S. Olkun (Eds.), *Mathematics science technology management in the light of current developments* (pp. 177-190). Ankara: Anı Publishing.
- Arıcı, A. F. (2008). *Reading education*. Ankara: Pegem Akademi.

- Aşıcı, M. (2009). Literacy as a personal and social value. *Journal of Values Education*, 17, 9-26.
- Aşıcı, M., & İnce, B. (2014, May). An action research on the development of literacy skills in 3rd grade life science lesson. *13th National Primary Teacher Education Symposium*, Kütahya: Dumlupınar University.
- Aşıcı, M., İnce, B., & Akyol, S. (2015). The use of informative books as a teaching material in science and technology lesson: Primary school 4th grade example. *Bartın University Journal of Faculty of Education, USOS 2015 Special Issue*, 206-222.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Strategies affecting reading and comprehension. *Journal of National Education Education and Social Sciences*, (185), 8-21.
- Billmeyer, R., & Barton, M. L. (1998). *Teaching reading in content areas: If not me, then who?* Aurora, CO: McREL.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chauvin, R., & Theodore, K. (2015). Teaching content area literacy and disciplinary literacy. *SEDL Insights*, 3(1), 1-10.
- Clark, S. K., & Lott, K. (2017). Integrating science inquiry and literacy instruction for young children. *The Reading Teacher*, 70(6), 1-10. <https://doi.org/10.1002/trtr.211>
- Connor, C. M., Dombek, J., Crowe, E. C., Spencer, M., Tighe, E. L., Coffinger, S., et al. (2016). Acquiring science and social studies knowledge in kindergarten through fourth grade: Conceptualisation, design, implementation, and efficacy testing of content-area literacy instruction (CALI). *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 301-320.
- Göfner, B. (2017). *An action research on the development of literacy skills in social studies lesson* (Unpublished doctoral dissertation). Marmara University, Istanbul.
- Johnson, A. P. (2014). *Action research handbook* (Y. Uzuner & M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı Publishing.
- Kabapınar, Y. (2012). *Life science and social studies teaching from theory to practice*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y., & Ol, C. G. (2023). How effective is the social studies lesson experience supported by newspaper news in terms of gaining multiple perspectives in students?: An action research. *International Journal of Social Science Research*, 12(2), 103-123.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D., & Bakan-Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 skills framework Turkey holistic model: Literacy skills. *Journal of National Education*, 53(241), 499-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Kenna, J. L., Russell, W. B., III, & Bittman, B. (2018). How secondary social studies teachers define literacy and implement literacy teaching strategies: A qualitative research study. *History Education Research Journal*, 15(2). <https://doi.org/10.18546/herj.15.2.05>
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Mesite, L. M., Asher, C. A., Relyea, J. E., Fitzgerald, J., & Elmore, J. (2021). Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/edu0000465>
- Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *International Reading Association*, 462, 470.
- Kuru, G. (2021). *Development of map literacy with gamified lesson activities in primary school social studies lesson* (Unpublished doctoral dissertation). Eskisehir Osmangazi University.
- Lai, M. K., Wilson, A., McNaughton, S., & Hsiao, S. (2014). Improving achievement in secondary schools: Impact of a literacy project on reading comprehension and secondary school qualifications. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 305-334.
- Lee, C. D., & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation.
- Maloch, B., & Horsey, M. (2013). Living inquiry: Learning from and about informational texts in a second-grade classroom. *The Reading Teacher*, 66(6), 475-485. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1155>
- MEB. (2010). *Social studies lesson (grades 4-5) curriculum and guide*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- MONE. (2018). *Social studies lesson curriculum*. Ankara: Ministry of National Education.
- MEB. (2024). *Social studies lesson curriculum*. Ankara: Ministry of National Education.

- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K., & Smith, M. (1997). The effect of a literature-based programme integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 54-76.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46-55.
- Öztürk, C. (2012). *Social studies teaching*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pennington, J. L., Obenchain, K. M., & Brock, C. H. (2014). Reading informational texts: A civic transactional perspective. *The Reading Teacher*, 67(7), 532-542.
- Safran, M. (2012). *Social studies teaching*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, B. B., & Dedeoğlu, H. (2024). Literacy skills in the Maarif model primary school curriculum: Financial, visual and critical. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 22(3), 2007-2027.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1511168>
- Sezgin Tufan, B. (2021). *Development of critical literacy skills of primary school fourth grade students* (Unpublished doctoral dissertation). Uşak University.
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636-639.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2018). Disciplinary literacy: Just the next fad? *Educational Leadership*, 75(3), 26-31.
- Swain, H. H., & Coleman, J. (2014). Revisiting travelling books. *The Reading Teacher*, 68(4), 267-273.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Content analysis and application examples for verbal, written and other materials*. Istanbul: Epsilon Publishing.
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Paris: UNESCO.
- Vaughn, S., Swanson, E. A., & Roberts, G. (2013). Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 77-93.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin.
- Wilcox, B., & Monroe, E. E. (2011). Integrating writing and mathematics. *The Reading Teacher*, 64(7), 521-529.
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94(3), 101-106.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Alan Okuryazarlığı Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Uyarlanması Üzerine Bir Eylem Araştırması

Başak GÖFNER¹, Yücel KABAPINAR²

Öz

Okuryazarlık denildiğinde, pek çok okuryazarlık türü karşımıza çıkmaktadır. “Alan okuryazarlığı” da okuryazarlık türlerinden birisidir. Alan okuryazarlığı, okuryazarlık kavramındaki değişime okulların ayak uydurma ihtiyacı ile ortaya çıkmıştır. Alan okuryazarlığı anlayışına göre tüm derslerde öğrencilerin farklı okuryazarlık ihtiyaçları bulunmakta ve bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersi, kendine özgü okuryazarlık becerileri gerektiren derslerden birisidir. Sosyal bilimlerin öznellik temelli değer yargıları içermesi, araştırmacının görüşlerinden etkilenmesi, sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak taramayı zorunlu kılması gibi durumlar sosyal bilgiler dersinin alana özgü okuryazarlık becerileri gerektirmesinin sebepleri arasında sıralanabilir. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde gerekli okuryazarlık becerilerini belirlemek ve bu beceriler üzerine bir uygulama yapmaktır. Uygulamanın etkililiğini incelerken aynı zamanda öğrenci görüşlerine de başvurulmuştur. Araştırma, nitel bir çalışma olup eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak algı anketleri, çalışma yapıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüş formu kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki bir ilkokulun 4. sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulamanın yapıldığı sınıfın sınıf öğretmenidir. Araştırmanın yapıldığı sınıftaki öğrenci sayısı 29’dur. Araştırmaya sınıftaki öğrencilerin tamamı dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde gerekli okuryazarlık becerileri açısından geliştiği ve araştırmada kullanılan kaynaklar açısından öğrencilerin yaklaşık yarısının uygulama sürecinde nitelikli ürünler hazırladığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler genel olarak uygulamaya ilişkin olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda; alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların sosyal bilgiler dersi yanı sıra farklı derslerde de yapılması ve farklı sınıf seviyelerinde alan okuryazarlığı uygulamalarına yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Alan okuryazarlığı
Eylem araştırması
Okuryazarlık
Öğrenci görüşü
Sosyal bilgiler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.02.2025

Kabul Tarihi: 01.07.2025

E-Yayın Tarihi: 31.08.2025

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, basakinca2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4444-4354>

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, ykabapinar@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6039-0096>

Giriş

Okuryazarlık ve alan okuryazarlığı kavramları gelişime açık kavramlardır. Toplumsal gelişimler kavramın yoğunluğunu arttırmaktadır. Okuryazarlık kavramı, içerisinde pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını barındıran bir eğitim terimine dönüşmüştür (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık; bilgi, beceri ve sosyal normları anlamamızı, birbirimizle paylaşmamızı, yorumlayabilmemizi ve kendi kültürümüzde bulunan semboller sistemini kullanarak bizden sonraki nesillere aktarmamızı sağlayacak araçtır (Altun ve Güner, 2005). Okuryazarlık kavramı UNESCO (2004) tarafından; değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Alan okuryazarlığı kavramı ise Altieri (2011) tarafından; konu alanına özelleştirilmiş becerilerin kazandırılması; sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik gibi derslerde bir dizi medyayı okuma, yazma, yorumlama, oluşturma ve sunma yeteneği; karmaşık ve alana özgü beceri ve rutinleri öğrenmek olarak ifade edilmiştir. Alan okuryazarlığı; bilim, tarih ve edebiyat gibi her akademik disiplinde kullanılan özel okuma, anlama ve düşünme yollarının öğrenilmesi gerektiği görüşünü ileri sunmaktadır. Her alanda, anlam yaratmak ve iletişim kurmak için metin kullanmanın kendine özgü yolları vardır. Buna göre çocuklar okul kademelerinde ilerledikçe, okuma yazma öğretimi; genel okuma yazma stratejilerinden, her disiplinde daha uzmanlaşmış olanlara kaydırılmalıdır (Shanahan ve Shanahan, 2014). Alan okuryazarlığı kavramı; “öğrenmek için okuma” ve “öğrenmek için yazma” kavramlarından doğmuştur. Öğrenmek için okuma kavramı, alana özgü metinleri öğrenmek için gerekli okuma stratejilerini kullanmayı gerektirir (Moss, 2005). Öğrenmek için yazma, yazmayı öğrenmekten farklıdır. Öğrenmek için yazmada amaç, ileri düzey öğrenme ve anlam oluşturma için fırsat sunmaktır. Öğrenmek için yazma, öğrencilerin bir konuyla ilgili neyi bildiğini ve neyi bilmediğini düşünmesine, netleştirmesine ve sorgulamasına fırsat verir. Öğrenciler aynı zamanda konu ile ilgili neye odaklanmaları gerektiğini, dil becerilerini, kendilerini ve farklı okuyucularla iletişim becerilerini keşfederler (Knipper ve Duggan, 2006). Bu açıdan bakıldığında, yazma öğrencilerin kendini değerlendirmesine olanak tanır.

Sosyal bilgiler, alana özgü okuryazarlık becerileri gerektiren bir disiplindir. Milli Eğitim Bakanlığı sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde; programın süreç içerisinde oldukça farklılaştığı görülür. Özellikle 2005 yılı öncesi programda yer alan ezbere dönük ifadeler yerini yeni yaklaşımlara bırakmıştır. Bu yeni yaklaşımlar; öğrencilere kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık, eğilimler ve değerlerin kazandırılması amacıyla belirlenmiştir (MEB, 2024). Okuryazarlık kavramı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında bir beceri alanı olarak tanımlanmıştır. Müfredatta okuryazarlık; “bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik ve sanat okuryazarlığı” gibi çok boyutlu bir yapıyla ele alınmaktadır (MEB, 2024). Söz konusu modelde okuryazarlık becerileri üç temel düzeyde yapılandırılmıştır:

1. **Farkındalık düzeyi:** Okuryazarlık türüne ilişkin temel bilgi, kavram, terim ve olguların tanınması, anlaşılması ve bu unsurların farkında olunarak duyarlılık geliştirilmesi.
2. **İşlevsellik düzeyi:** Öğrencilerin, söz konusu bilgi ve kavramlar arasındaki bütünsel ilişkileri kavrayabilmesi.
3. **Eylemsellik düzeyi:** Öğrencilerin öğrendiklerine dayalı olarak harekete geçmesi.

Bu düzeyler, gelişimsel bir bütünlük içinde ve sarmal bir yapı doğrultusunda planlanmıştır.

Okuryazarlığın programda bir ders olarak değil, beceri alanı şeklinde yer alması; okuryazarlığın dinamik yapısının, değişen çağdaş ihtiyaçlara cevap verebilmesi açısından önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım çerçevesinde okuryazarlık, farklı derslerle entegre bir biçimde ele alınmakta; böylelikle öğrencilerin çeşitli okuryazarlık türleri arasında bağlantı kurmaları kolaylaştırılmaktadır (Sezer ve Dedeoğlu, 2024; Kahramanoğlu vd., 2024). Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin içinden doğmuş; insan ve toplumla ilgili konularda bilimsel bilgi üreten disiplinlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde öğrencilere sunulmasıdır (Kabapınar, 2012; MEB, 2010). Bu yaklaşım, toplumsal gerçekliğe anlamlı bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlar (Safran, 2012). Barr, Barth ve Shermis'in (1977) üç geleneğine göre (MEB, 2010) sosyal bilgiler, “vatandaşlık aktarımı”, “sosyal bilimler” ve “yansıtıcı düşünme” olarak incelenir. Vatandaşlık aktarımında tek bakış açısının öne çıkması nedeniyle (Kabapınar, 2012), yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığı düşünülmektedir. Sosyal bilimler olarak sosyal bilgilerde ise

öğrenci gelişimi ön plandadır ve farklı bakış açılarına sahip vatandaşlar yetiştirmek hedeflenir (Kabapınar, 2012; Öztürk, 2012). Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerde ise problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmek, öğrencilerin güncel sorunlarla ilgili bilgiye dayalı seçimler yapabilmesine öncelik verir (Kabapınar, 2012; Öztürk, 2012). Alan okuryazarlığı, her alanın kendine özgü okuryazarlık ihtiyaçları olduğu anlayışından doğmuştur. Sosyal bilimlerin yöntemi incelendiğinde, bu alanın okuryazarlık ihtiyaçları daha rahat anlaşılacaktır. Aşağıda sosyal bilimlerin yöntemsel özellikleri sunulmuştur (Kabapınar, 2012):

- Sosyal bilimler öznellik temelli değer yargıları içerir, tartışmaya son derece açıktır.
- Araştırmacının beğeni, dilek, duygu, düşünce, inanış, ideoloji ve değer yargılarının araştırma sürecini ve sonucunu etkileme olasılığı yüksektir.
- Sosyal bilimlerin yöntemi, insan ve toplumlar ile ilgili tüm zaman dilimlerinde ve dünyanın her yerinde geçerli olabilecek kurallar ve kuramlar oluşturmaya olanak tanımamaktadır.
- Sosyal bilimlerde, insan ve toplumun gerçekliğine bir bütün olarak ulaşmak olanaksızdır. Tüm belge ve kanıtların bir tarihçinin eline geçme olanağı yoktur.
- Sosyal bilimlerde olay ve olgular biriciktir, tekildir ve kendine özgüdür. “Aynı nehirde iki kez yıkanılmaz” sözü sosyal bilimler anlayışı için geçerlidir.

Yukarıda açıklanan sosyal bilimlerin yöntemsel özellikleri ile okuryazarlık becerileri ilişkilendirildiğinde, alana özgü pek çok dikkat edilmesi gereken nokta karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilgilerin öznellik temelli değer yargıları içermesi, araştırmacının görüşlerinden etkilenmesi, sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak taramayı zorunlu kılar (Altieri, 2011). Bunun için kanıt temelli öğrenme ile okuryazarlık becerileri ilişkilendirilebilir. Sosyal bilgiler dersinde, öğrenciler mümkün olduğunca doğru bilgiye ulaşmak için çaba sarf etmelidir. Öğrencilere bir konu ile ilgili iki ya da daha fazla metni karşılaştırmaları ve bu kaynaklardan elde edilen bilgileri sentezlemeleri önerilebilir (Kabapınar, 2012).

Sosyal bilimlerin fen bilimleri gibi her zaman ve her yerde geçerli kurallar içermemesi “görecelilik” kavramının öğrencilere öğretimini gerektirir. Öğrenci kendi bakış açısı ile başkalarının bakış açısının farklı olabileceğini bilmeli ve farklılıklara karşı hoşgörülü davranmalıdır (Kabapınar, 2012). Sosyal bilimlerde bir konuda tüm belge ve kanıtlara ulaşma olanağı yoktur. Ulaşılan belgenin güvenilirliğinden de şüphe duyulabilir. Bu sebeple öğrencilere birincil ve ikincil kaynaklarla ilgili bilgi verilmelidir. Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkın anlaşılması için kaynaklar iyi analiz edilmelidir (Altieri, 2011). Öğrenciler mümkün olan tüm durumlarda birincil kaynaklara ulaşabilme yoluna gitmelidir. Sosyal bilimlerde olay ve olguların kendine özgü özellikler taşıması, genelleme yapma anlayışından uzaklaşmayı gerektirir. Sosyal bilimlerde karşılaşılan metin, genellikle yoğun bir metindir. Metinlerde öğrencilerin ana fikre karar vermeleri zordur çünkü metnin içinde çok fazla bilgi vardır (Altieri, 2011).

Öğrencilerin hikâye kitaplarını okudukları hızla sosyal bilimler metinlerini okuyup anlamaları beklenemez. Bunun için öğrencilere sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları metinleri okurken uygulayabilecekleri okuma stratejileri öğretilmelidir (Moss, 2013). Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ilgi kitapları, broşürler, afişler, kimlikler gibi bilgilendirici metinleri işe koşturmak mümkündür. Sosyal bilgiler dersinde özellikle tarihi konular ilköğrencilerine soyut gelebilmektedir. Ders saatleri dışında da okunabilecek ilgi kitapları öğrencilerin konuları somutlaştırmalarında yardımcı olur (Wolk, 2003).

Sosyal bilgiler dersinde görsel unsurlara oldukça fazla rastlanır. Bunun için öğrencilerde görsel okuma ve görsel sunu becerileri geliştirilmelidir. Sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerde sosyal bilgiler dersinde hedeflenen beceri ve kazanımları gerçekleştirirken aynı zamanda okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini de geliştirmek mümkündür. Alan okuryazarlığı uygulamalarına derslerde yer verilmesi öğrencilerin alışık olduklarından farklı yöntemlerle ders işlemesini sağlar ve dersin monotonluktan kurtulmasına yardımcı olur.

Sosyal bilgiler dersi (MEB, 2018), öğretim programları incelendiğinde çoklu okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve

politik okuryazarlık olmak üzere farklı okuryazarlık türlerine yer verildiği görülmektedir. 2024 yılında hazırlanan güncel programda ise, okuryazarlık türlerine vatandaşlık okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, ve veri okuryazarlığı becerileri eklenmiştir (MEB, 2024). Sosyal bilgiler dersinde işe koşulabilecek okuryazarlık becerilerinin fazla olması; sosyal bilimlerin okuryazarlık becerileri ile bütünleşik yapısından kaynaklanmaktadır.

Yapılan araştırma; sosyal bilgiler dersinde gerekli okuryazarlık becerilerini belirleme ve uygulamaya dönük bir çalışmadır. Aynı zamanda araştırmada, sürece ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmektedir. Süreçte sosyal bilgiler dersinde “Geçmişimi Öğreniyorum” teması (2010) ele alınmış ve temaya ilişkin kazanımlar gerçekleştirilirken işe koşulabilecek dersin gereği olan okuryazarlık becerileri uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Tablo 1’de sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan kazanımlar, Tablo 2’de ise bu kazanımlar gerçekleştirilirken geliştirilmesi hedeflenen okuryazarlık becerileri yer almaktadır.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Dersinde Ele Alınan Temaya Ait Kazanımlar

Sosyal Bilgiler Dersinde Ele Alınan Tema Adı: Geçmişimi Öğreniyorum
1. Sözlü tarih yöntemini kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihini oluşturur.
2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.
3. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.
4. Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.
5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Milli Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler.
6. Milli Mücadele’nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilanında Atatürk’ün rolünü fark eder.

Sosyal bilgiler dersinde ele alınan tema “Geçmişimi Öğreniyorum” temasıdır. Tema, 6 kazanımdan oluşmaktadır. Tema geçmişe ilişkin bilgilere yönelik olduğundan tarihi konular içerir. Sosyal bilgiler dersinde gerekli okuryazarlık becerilerine temanın 2. kazanımından 6. kazanımına kadar olmak üzere 5 kazanımda yer verilmiştir. Araştırma sürecinde ele alınan temadaki kazanımlar sosyal bilgiler öğretim programı (MEB, 2010) içerisinde yer almakta olup kazanımlara ilişkin herhangi bir değişiklik yapılmadan çalışmaya doğrudan dâhil edilmiştir.

Tablo 2: Sosyal bilgiler dersinde ele alınan temaya ait okuryazarlık becerileri

Sosyal Bilgiler Dersinde Gerekli Okuryazarlık Becerileri: Araştırmalarda Kullanılan Kaynaklar
1. Kaynakların güvenilirliğini kontrol etme
2. Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı bilme
3. Sosyal / tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak inceleme

Sosyal bilgiler dersinde ele alınan tema geçmişi öğrenmeye yöneliktir. Bu sebeple ele alınan okuryazarlık becerileri temanın ihtiyacı olan okuryazarlık becerileri olmuştur. Yani beceriler tarihi araştırmalar ve tarihi araştırmalarda kullanılan kaynaklara yönelik olarak hazırlanmıştır. Beceriler, araştırmacılar tarafından ders ve konuyu hedef alarak belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinde farklı bir tema ve dolayısıyla farklı kazanımların ele alınması durumunda gerekecek okuryazarlık becerilerinin farklı olacağı bilinmektedir.

Araştırmanın konusu, sosyal bilgiler dersinde gerekli okuryazarlık becerileridir. Dolayısıyla ele alınan beceriler alan özelindedir. Tüm alanlarda gerekli okuryazarlık becerilerinden de söz etmek mümkündür. Tüm alanlarda gerekli okuryazarlık becerileri dersten derse ya da konudan konuya değişmez. Bu tür becerilere ilişkin çalışma ayrı bir araştırmadır ve araştırmacının doktora tezinde yer almaktadır (Göfner, 2017). Araştırmada, ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bir tema ele alınmış ve ders ve tema özelinde hangi okuryazarlık becerilerinin geliştirilebileceği belirlenmiş ve belirlenen becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırmada, etkinliklerin uygulama sürecine ve sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan çalışma, Türkiye’de alan okuryazarlığı uygulamasına bir örnek sunarak benzer uygulamaların yaygınlaştırılmasını hedeflenmektedir. Çalışmanın uygulamaya dönük olarak tasarlanmasının; konuya ilgi duyan araştırmacılara fikir vereceği; aynı zamanda öğretmenlere

alan okuryazarlığı yaklaşımını sınıflarında kullanmaları adına yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma iki soruya cevap bulmak amacıyla kurgulanmıştır. Araştırma soruları,

1. İlkokul 4. sınıf öğrencileri için sosyal bilgiler dersinde gerekli okuryazarlık becerileri açısından, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumları nasıldır?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın birinci sorusu alt sorular içerdiğinden bu soruya ilişkin alt soruların açıklanması ihtiyacı duyulmuştur. Bu durumda araştırmanın birinci sorusu;

- 1.1. Kaynakların güvenilirliğini kontrol etme becerisi açısından öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumları nasıldır?
- 1.2. Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı bilme becerisi açısından öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumları nasıldır?
- 1.3. Sosyal / tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak inceleme becerisi açısından öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırma; nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak eylem araştırması deseni ile modellenmiştir. Araştırmada eylem araştırması deseni seçilmesinin en önemli nedenleri arasında - taranan kaynakların sınırlılığı içerisinde- ülkemizde yapılan bilimsel çalışmalarda alan okuryazarlığı ve sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırmasına rastlanmamasıdır. Bu noktada yapılan eylem araştırmasının literatürdeki boşluğa katkı sunacağı düşünülmektedir.

Eylem araştırması okullarda; gerçek bir problemi çalışma imkânı sunar, uygulamaların nasıl geliştirilebileceğini konu edinir ve geliştirilmesi planlanan uygulamaların sistematik gözlemini yapmayı gerektirir. Eylem araştırması süreci; bir araştırma alanı tanımlamakla başlar, devamında tanımlanan alanla ilgili veriler toplanır ve analiz edilir. Bu süreç tamamlandıktan sonra bulgular değerlendirilir ve gerekirse yeni bir eylem planı hazırlanır. Bir araştırma deseni olarak eylem araştırmasının rolü; eğitim araştırmaları ve öğretim uygulamaları arasındaki boşluğa köprü kurmaktır (Johnson, 2014, s.26). Eylem araştırması, araştırma ve uygulamanın bir arada olmasını mümkün kılan bir araştırma desendir (Yıldırım, Şimşek, 2011, s. 78). Eylem araştırması, uygulamayı geliştirmenin bir yolu olarak görülebilir (Glesne, 2012, s. 32). Araştırmacı, eylem araştırmasının, uygulamayı geliştirmenin bir yolu olarak görülme özelliğinin kendi çalışması için uygun olduğunu düşünmüştür. Araştırmacı sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedeflediğinden araştırma ve uygulamanın bir arada olmasını olanaklı kılan eylem araştırması desenini araştırmasının doğası ile örtüştürmektedir.

Eylem araştırması doğası gereği süreç içerisinde bir sorunla karşılaşılabilceğini belirtir ve bu sorunu çözmeye yönelik yeni bir eylem planı hazırlamayı mümkün kılar. Araştırma sürecinde, öğrenciler etkinliklerde grup çalışmasına yönlendirilmiştir. Öncesinde grup çalışması, grup içi tartışma ortamında bulunma gibi deneyimler yaşamadıklarından grup içi gürültü problemleri ile karşılaşmıştır. Bu durum, araştırma öncesi öngörülmüş bir durum değildir. Araştırmacılar, sürece ek bir etkinlik ekleyerek grup içi gürültüyü engellemek üzerine bir uygulama yürütmüşlerdir. Eklenen etkinlik, grup içi gürültü problemlerinin engellenmesinde kısmen faydalı olmuştur. Bu tür ek eylem planı geliştirme sürecine girilebilmesi, çalışmanın eylem aracı olarak modellenmesi sayesinde mümkün olmuştur.

Eylem araştırması var olan durumu saptamak yerine değiştirmek amacı taşımaktadır. Sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler içeren araştırma, alana özgü okuryazarlık becerilerini geliştirmek gibi yeni bir yaklaşımla bir öğretim ortamı sunduğundan çalışmanın eylem araştırması deseni ile modellenmesi uygun görülmüştür. Eylem araştırması kendi içinde türlere ayrılır (Berg, 2001; Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.296). Araştırmada, teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması türü kullanılmıştır. Bu türde amaç, kurgulanmış bir çerçeve içinde yapılan uygulamayı değerlendirmektir; yani sürecin betimlenmesi araştırmanın temel amacıdır (Yıldırım, Şimşek, 2011, s. 296). Araştırma amacı ile teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasının

örtüşüğünün düşünülme sebebi; araştırmada, sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik kurgulanmış bir çerçevenin olması ve araştırma sürecinin bu çerçeveye uygun yürütülmesidir. Araştırma bulgularında ise sürece ilişkin betimlemelere yer verilmektedir.

Araştırma Grubu

Çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 29 öğrencisi olan bir 4. sınıfın öğrencileri ve velileridir. Öğrencilerin tamamı 9-10 yaş aralığındadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçer (Yıldırım, Şimşek, 2011). Eylem araştırmaları öğretmenlerin kendi sınıflarında araştırma yapmalarına olanak sağladığından (Johnson, 2014, s. 25), araştırmanın araştırmacının kendi sınıfında yapılması uygun görülmüştür. Öğrenciler birinci sınıfın başından üçüncü sınıfın ikinci dönemine kadar tek bir öğretmenden eğitim almışlardır. Öğretmenlerinin tayinini çıkması sebebiyle, araştırmacı, üçüncü sınıfın ikinci döneminden itibaren sınıfın öğretmenliğini yürütmeye başlamıştır. Sınıf genel olarak, başarı düzeyi yüksek bir sınıftır. Sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi, hafif düzey kaynaştırmadır. Okuma-yazma bilmekte, basit matematiksel işlemleri yapabilmekte, sözel derslerde görüşlerini ifade ederken problem yaşamamaktadır. Kaynaştırma öğrencisi dâhil tüm öğrenciler akıcı okuyabilir durumdadırlar. Öğrencilerin geneli orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelmektedir. Veliler, genel olarak çocuklarıyla ilgilidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak; *etkinlik formları/çalışma yaprakları*, *algı anketleri*, *araştırmacı günlüğü* ve *öğrenci görüş formu* kullanılmıştır. *Öğrenci görüş formu*, son algı anketine eklenen açık uçlu bir soru ile elde edilmiştir. Sol algı anketinde öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla bir soru eklenmiş ve eklenen sorunun olduğu form öğrenci görüş formu olarak isimlendirilmiştir.

Ön algı anketi, etkinlikler başlamadan hemen önce öğrencilerin alan okuryazarlığı becerilerinin mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Buna karşılık, *son algı anketi*, eylem araştırması sürecinin öğrencilerde yarattığı değişimleri belirlemeyi hedeflemiştir. Etkinliklerin tamamlanmasının üzerinden yaklaşık iki ay geçtikten sonra uygulanan *gecikmiş son algı anketi* ise, alan okuryazarlığı becerilerinin öğrencilerde kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla olmuştur.

Etkinlik formları/çalışma yaprakları veri toplama araçları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Eylem araştırması sürecinde, ele alınan sosyal bilgiler dersi kazanımları ile ilişkilendirilmiş 8 ders içi etkinlik geliştirilmiştir. Her etkinlikte somut verilere ulaşabilmek için bir veya daha fazla etkinlik formu/çalışma yaprağı tercih edilmiştir. Bu formların hazırlanması sırasında Altieri'nin (2011) "Content Counts: Developing Disciplinary Literacy Skills K-6" adlı eserinden yararlanılmış, ayrıca araştırmacı tez danışmanı ile birlikte konu odaklı etkinlikler de oluşturmuştur. Uygulama öncesinde, her formun sonuna eklenen rubrik sayesinde öğrencilerin etkinliklerden beklentiler konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmış, bu durum veri analizinin sistematik bir biçimde yürütülmesine de katkıda bulunmuştur.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra, alanında uzman 3 akademisyen, 3 doktora öğrencisi, 2 Türkçe öğretmeni, 1 sosyal bilgiler öğretmeni, 1 rehber öğretmen ve 5 sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, dilbilgisi, öğrenci düzeyi ve konu kapsamı açısından gerekli düzenlemeler yapılarak etkinliklere nihai hal verilmiştir.

Araştırmacı günlüğü, araştırma sürecinin başından itibaren tutulmaya başlanmış ve araştırma sürecinin tamamını kapsar şekilde oluşturulmuştur. Araştırma sürecinin başlangıcından tamamlanmasına kadar oluşturulan taslaklar, düşünceler, duygular, karşılaşılan zorluklar ve çözüm yolları araştırmacı günlüğünde yer almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel süreci, eylem araştırması deseniyle uyumlu olarak nitel araştırma şeklinde planlanmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Tavşancıl ve Aslan (2001), içerik analizini; "sözel, yazılı ve diğer materyallerde yer alan mesajların,

anlam veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik biçimde sınıflandırılması, sayısallaştırılması ve bu verilerden çıkarım yapılması yoluyla sosyal gerçekliğin araştırılmasını sağlayan bilimsel bir yöntem” şeklinde tanımlamıştır. Verilerin analizinde elde edilen sonuçların güvenilirliğini belirlemek amacıyla, iki araştırmacı tarafından kodlama gerçekleştirilmiştir. Kodlama sonuçları arasındaki uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan formül kullanılarak hesaplanmıştır (Aktaran Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu formül şu şekilde ifade edilir:

Formül, $Güvenirlilik = \frac{Uzlaşma\ Sayısı}{(Uzlaşma + Uzlaşmama\ Sayısı)}$ şeklindedir. Formüle göre, %70’in üzerinde bulunan değerler güvenilir olarak kabul edilir. Tavşancıl ve Aslan’ın (2001) belirttiği üzere, %70’in üzerindeki uyum oranları güvenilir kabul edilmektedir.

Ön algı anketine 29 öğrenciden 28’i katılmıştır. Katılmayan öğrenci o gün rahatsız olduğu için sınıfa gelememiştir. Son algı anketi ve gecikmiş son algı anketine 29 öğrencinin tamamı dâhil edilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin korunması amacıyla, analiz öncesinde öğrenciler Ö1, Ö2 şeklinde 1’den 29’a kadar numaralandırılmış ve tüm analiz sürecinde bu numaralar kullanılmıştır. Algı anketlerinin analizinde her bir soruya ait veriler kodlanmış, bu kodlar üzerinden kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. İki araştırmacı arasında gerçekleştirilen kodlama uyumunun sonucu, güvenilirlik değeri olarak 0,90 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kodlama süreci tez danışmanı tarafından da gözden geçirilmiş, danışmanın önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai veriler tablolaştırılmıştır.

Etkinlik formlarının analizinde ise rubrikler esas alınmıştır. Bu rubriklerde yer alan maddeler, etkinlik sırasında veya sonrasında belirlenen gerekliliklere göre doldurulmuştur. Rubrik maddelerinin değerlendirilmesi “nitelikli”, “orta” ve “geliştirilmeli” kategorileriyle yapılmıştır. Her etkinlikte, katılan öğrenci sayısı göz önüne alınarak değerlendirme yapılmış; iki araştırmacı arasında gerçekleştirilen kodlama uyumunun sonucu ise güvenilirlik değeri olarak 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama Süreci

Bu araştırma, eylem araştırması desenine göre medellenmiştir. Süreç; planlama, eyleme geçme, gözlem ve yansıtma olmak üzere dört temel basamak çerçevesinde yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Her basamak, araştırmanın ilerleyişine yön vermiş ve araştırmacının süreci dinamik bir biçimde yönetmesini sağlamıştır.

Planlama aşamasında; öğrencilerin mevcut alan okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla ön algı anketi uygulanmıştır. Bu anket, öğrencilerin alan okuryazarlığına dair ön bilgi ve farkındalıklarını ortaya koymak için yapılandırılmıştır. Ayrıca bu aşamada, sosyal bilgiler dersi kazanımları ile ilişkilendirilecek etkinlikler planlanmış, her etkinlikte geliştirilmesi hedeflenen alan okuryazarlığı becerileri belirlenmiştir.

Eyleme geçme aşamasında; lanlama aşamasında tasarlanan etkinlikler, 6 haftalık süre boyunca 25 ders saati içinde uygulanmıştır. Bu süreçte toplam 8 etkinlik gerçekleştirilmiş; bunlardan 5’i doğrudan sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilerek alan okuryazarlığı becerilerinin gelişimini hedeflemiştir. Etkinliklere ilişkin ayrıntılı eşleştirme aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. Etkinliklerle sosyal bilgiler dersi kazanımları ve okuryazarlık becerilerinin eşleştirilmesi

Etkinlik adı	Sosyal bilgiler dersi kazanımı	Okuryazarlık becerisi
Broşür Hazırlama	2	1, 2
Değişim: Nasıl? Neden?	3	1, 3
Çok Sesli Söz Korosu	4	3
Şiir Tamamlama	6	3
Gazete Hazırlıyoruz	5	3

Broşür Hazırlama etkinliği, sosyal bilgiler dersinin 2. kazanımı olan “Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.” ile ilişkilendirilerek tasarlanmıştır. Bu kazanım gerçekleştirilirken okuryazarlık becerilerinin 1.’si olan “Kaynakların güvenilirliğini kontrol etme” ve 2.’si olan “Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı bulma” becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Değişim: Nasıl? Neden? etkinliği, sosyal bilgiler dersinin 3. kazanımı olan “Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.” ile ilişkilendirilerek tasarlanmıştır. Bu kazanım gerçekleştirilirken okuryazarlık becerilerinin 1.’si olan “Kaynakların güvenilirliğini kontrol etme” ve 3.’sü olan “Sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak inceleme” becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Çok Sesli Söz Korosu etkinliği, sosyal bilgiler dersinin 4. kazanımı olan “Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.” ile ilişkilendirilerek tasarlanmıştır. Bu kazanım gerçekleştirilirken okuryazarlık becerilerinin 1.’si olan “Kaynakların güvenilirliğini kontrol etme” ve 3.’sü olan “Sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak inceleme” becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Şiir Tamamlama etkinliği, sosyal bilgiler dersinin 6. kazanımı olan “Milli Mücadele’nin kazanılmasında ve Cumhuriyet’in ilanında Atatürk’ün rolünü fark eder.” ile ilişkilendirilerek tasarlanmıştır. Bu kazanım gerçekleştirilirken okuryazarlık becerilerinin 1.’si olan “Kaynakların güvenilirliğini kontrol etme” ve 3.’sü olan “Sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak inceleme” becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Gazete Hazırlıyoruz etkinliği, sosyal bilgiler dersinin 5. kazanımı olan “Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, milli mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler.” ile ilişkilendirilerek tasarlanmıştır. Bu kazanım gerçekleştirilirken okuryazarlık becerilerinin 1.’si olan “Kaynakların güvenilirliğini kontrol etme” ve 3.’sü olan “Sosyal / tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak inceleme” becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Gözlem aşamasında araştırmacı; sürece ilişkin gözlemlerini sistematik biçimde kayıt altına almıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Bu günlük, sürecin işleyişine dair hem objektif gözlemleri hem de öznel değerlendirmeleri içermektedir. Ayrıca her etkinlik sonunda öğrencilerin sürece dair görüşlerini yansıtmak üzere öğrenci günlükleri kullanılmıştır.

Yansıtma aşamasında; sürecin etkilerini değerlendirmek amacıyla son algı anketi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, uygulamadan yaklaşık iki ay sonra öğrencilerin becerilerinin kalıcılığını gözlemlemek amacıyla gecikmiş son algı anketi uygulanmıştır. Tüm algı anketleri, aynı sorulardan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Araştırma süreci boyunca elde edilen nitel veriler analiz edilmiş ve uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisi yorumlanmıştır. Sürecin bütününe dair daha ayrıntılı bilgiye Göfner (2017) doktora tezinden ulaşılabilir.

Bulgular

1. Sosyal Bilgiler Dersine Özellikle Gerekli Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler dersinde özellikle gerekli olduğu düşünülen okuryazarlık becerilerine ilişkin bulgular alt başlıklara ayrılarak analiz edilmiştir.

1.1. Kaynakların Güvenilirliğini Kontrol Etme Alt Becerisine İlişkin Bulgular

Kaynakların güvenilirliğini kontrol etme; karşımıza çıkan her kaynağın güvenilir kaynak olmadığı, özellikle internet ortamında arama motoru ile yaptığımız aramalarda karşımıza çıkan sayfalarda bilgi kirliliğinin olabileceği üzerinde eylem araştırması sürecinin başından itibaren durulmuş; bu sebeple mümkün olan tüm etkinliklerde bu beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Tablo 4 etkinliklere ilişkin rubriklerde “Araştırma yaparken güvenilir kaynaklar kullanma” değerlendirme ölçütü olarak yerini almıştır.

Tablo 4. Araştırmada kullanılan güvenilir kaynak kullanma becerilerine yönelik etkinliklerden elde edilen bulgular

Etkinlik	Katılan Öğrenci (N)	Düzeyler			
		Nitelikli	Orta	Geliştirilmeli	Gelmeyen
Broşür Hazırlama	20	6	10	4	9
Değişim: Nasıl? – Neden?	23	12	9	1	6
Şiir Tamamlama	28	10	11	7	1
Gazete Hazırlıyoruz	22	12	4	6	7

Broşür Hazırlama etkinliğine 20 öğrenci katılmış katılımcıların 6’sı güvenilir kaynak kullanma konusunda nitelikli ürünler ortaya koymuştur. Bulgular, kaynak ve kaynakça kavramları ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin bu becerileri tam olarak uygulamakta zorlandıklarını göstermektedir.

Değişim: Nasıl? – Neden? etkinliğine 23 öğrencinin katılmış 12 öğrencinin çalışması nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, bir önceki etkinliğe göre öğrencilerin güvenilir kaynak kullanma becerilerinde artış olduğunu göstermektedir.

Şiir Tamamlama etkinliğine 28 öğrencinin katılmış 10 öğrencinin çalışması nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Bu veriler, kaynakça oluşturma gibi görevlerde öğrencilerin yarısından azının nitelikli olarak değerlendirilen kaynakçalar hazırladığını göstermektedir.

Gazete Hazırlıyoruz etkinliğine 22 öğrenci katılmış 12 öğrencinin çalışması nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin, bu uzun süren ve çok bölümden oluşan etkinlikte, farklı kaynaklardan yararlanma konusunda yaklaşık yarısının nitelikli olarak değerlendirilen çalışmalar yaptığı görülür.

Araştırma bulguları, öğrencilerin güvenilir kaynak kullanma konusundaki becerilerinde kısmen artış gözlemlendiği yönündedir. Bu durum, öğrencilerin etkinliklerde kaynakça yazımını ilk defa tecrübe etmeleri ve yazı yazmaktan genel olarak sıkılmaları gibi nedenlerle açıklanabilir. Etkinliklere katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun, kaynaklarla ilgili alt becerilerde farkındalık kazanmalarına rağmen, uygulamalarda yeterince nitelikli ürün ortaya koyamadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmalarda kullanılan kaynaklara ilişkin becerileri geliştirmeleri için daha fazla etkinlikte kaynakça kullanımına yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 5’te “Kaynakların Güvenilirliğini Kontrol Etme” alt becerisine ilişkin algı anketlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilere algı anketinde örnek olay içeren aşağıdaki soru yöneltilmiştir.

‘Ayşe, öğretmeninin verdiği ödev için internetten araştırma yaptı. Konuyu ararken karşısına çıkan ilk sayfadaki bilgileri ödevine yazdı. Sizce Ayşe doğru bir yol izledi mi? Neden?’

Tablo 5. “Kaynakların Güvenilirliğini Kontrol Etme” Alt Becerisinin Algı Anketlerinde Değerlendirilmesi

İfade Türü	Ön Algı Anketi (N=28)	Son Algı Anketi (N=29)	Gecikmiş Son Algı Anketi (N=29)
Sorunun ilk kısmına “Hayır” cevabını veren öğrenciler	23	27	27
Bilgilerin doğruluğunu kontrol etmeye dönük ifadeler	15	17	14
Öğrencinin yetersiz araştırma yaptığını belirten ifadeler	12	7	7
Sayfanın güvenilirliğini kontrol etmeye dönük ifadeler	2	11	13

Araştırmada, "Kaynakların Güvenilirliğini Kontrol Etme" alt becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan sorunun ilk kısmında, öğrencilerden internette araştırma yaparken karşılarına çıkan ilk sayfadaki bilgileri ödevlerine yazmanın doğruluğu ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Ön algı anketi bulguları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (N = 23) uygulama öncesinde doğru yanıt verdiğini (Hayır, internette araştırma yaparken karşımıza çıkan ilk sayfadaki bilgileri yazmamalıyız.) göstermiştir. Son algı ve gecikmiş son algı anketlerinde ise, doğru yanıt veren öğrenci sayısının artarak soruya verilen yanıtların daha bilinçli bir tercihe dönüştüğünü ortaya koymuştur.

Hayır yanıtı veren öğrenciler arasında, en sık tekrarlanan ifade türü bilgilerin doğruluğunu kontrol etmeye dönük ifadeler olmuştur. Bu tür ifadeler ön algı anketinde 15, son algı anketinde 17 ve gecikmiş son algı anketinde 14 kez rastlanmıştır. Bu ifadeyi kullanan öğrencilerin konu ile ilgili doğru bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Hayır yanıtı veren öğrenciler arasında rastlanan bir ifade türü ise, öğrencinin yetersiz araştırma yaptığını belirten ifadeler olmuştur. Bu tür ifadeler ön algı anketinde 12 kez, son algı anketinde 7 kez ve gecikmiş son algı anketinde ise 7 kez rastlanmıştır.

Hayır diyenler arasında en sık tekrarlanan diğer bir ifade türü, sayfanın güvenilirliğini kontrol etmeye dönük ifadeler olmuştur. Bu tür ifadeler ön algı anketinde 2 kez, son algı anketinde 11 kez ve gecikmiş son algı anketinde ise 13 kez rastlanmıştır. Güvenilirlik kavramı, öğrencilerin araştırma uygulamaları esnasında karşılaştıkları bir kavramdır. Kavramı içselleştirip ifadelerinde kullanmaları, okuryazarlık adına önemli bir kazanımdır. Güvenilirlik kavramı ile ilgili dikkat çeken bir diğer unsur ise, gecikmiş son algı anketinde bu tür ifadelerin daha sık kullanılması (N=13) olmuştur. Araştırmacı aynı zamanda sınıfın öğretmeni olduğundan, eylem araştırması süreci tamamlandıktan sonra da öğrencileri gözlemleme fırsatı bulmuş ve uygulamalar tamamlandıktan sonra da öğrencilerin güvenilirlik konusuna önem verdiklerini görmüştür. Bu durum bulgulara yansımış ve gecikmiş son algı anketinde güvenilirlik konusundan bahseden öğrenci sayısı artmıştır.

Bu bulgular öğrencilerin araştırma yaparken bilgi kirliliği ve güvenilirlik konularını sorgulama becerilerini geliştirme yönünde ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Öğrenciler, uygulama sürecinin başlangıcında bu konularda daha bilinçsiz bir yaklaşım sergilerken, uygulamalar ilerledikçe doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma konusunda daha bilinçli hale gelmişlerdir. Özellikle, sayfanın güvenilirliğini kontrol etme ifadesinin son ve gecikmiş son algı anketlerde artması, öğrencilerin bu kavramı öğrendiklerinin göstergesidir. Ayrıca, kaynakların güvenilirliğini sorgulama ve kaynak türüne vurgu yapma gibi becerilerde de gelişme gözlemlenmiş, ancak öğrencilerin bazı etkinliklerde bu konuda istenen düzeye ulaşamadıkları tespit edilmiştir.

1.2. "Birincil ve İkincil Kaynaklar Arasındaki Farkı Bilme" Alt Becerisine İlişkin Bulgular

Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı bilme alt becerisine yönelik çalışmalara 2. etkinlikte ve algı anketlerinde yer verilmiştir. 2. etkinlik olan "Broşür Hazırlama" etkinliğine katılan ve etkinliğe ilişkin formdaki soruları yanıtlayan öğrenci sayısı 27'dir. Etkinlik işlenirken yapılan bir uygulamada, birincil kaynaklar ve ikincil kaynaklar arasındaki farka ilişkin örneklerle yer verilmiştir. Etkinlik sonunda 5 tane bilgi düzeyinde sorudan oluşan form aracılığıyla öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı bilip bilmediklerini belirlemek hedeflenmiştir. Tablo 6'da "Birincil ve İkincil Kaynaklar Arasındaki Farkı Bilme" alt becerisinin etkinliklerde değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Tablo 6. "Birincil ve İkincil Kaynaklar Arasındaki Farkı Bilme" alt becerisinin etkinliklerde değerlendirilmesi

Değerlendirme Ölçütü	Düzeyler			
	Nitelikli	Orta	Geliştirilmeli	Gelmeyen
Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı bilme	24	2	1	2

Etkinlikte, 24 öğrencinin sorulara verdiği cevaplar nitelikli, 2 öğrencinin cevapları orta nitelikte, 1 öğrencinin cevapları ise geliştirilmeli düzeyinde değerlendirilmiştir.

Öğrencilere yöneltilen bir soruda, "Ayşe dedesiyle eski bayram kutlamaları ile ilgili bir röportaj yaptı. Ayşe dedesini dikkatli dinlemedi ve notlar almadı. Röportaj yazısını hazırlarken dedesinin söylediklerinden farklı şeyler yazdı." şeklinde bir örnek olay verilmiştir. Örnek olaydan yola çıkarak

öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Aşağıda verilen yanıtlara yönelik öğrenci örnekleri yer almaktadır.

Ö5'in 4. Soruya Verdiği Cevaplar

Yukarıdaki metne göre;

Birincil kaynak dedesi'dır.

İkincil kaynak çocuğun yazısıdır.

Ayşe'nin hazırladığı röportaj yazısındaki bilgilere güvenilmez çünkü, not almakdır.

Ayşe'nin yazdığı röportajın güvenilir olması için dinlemesi gerekirdi.

Öğrenci metne göre, çocuğun dedesinin birincil kaynak olduğunu, çocuğun yazısının ise ikincil kaynak olduğunu belirtmiştir. Ayşe'nin hazırladığı röportaj yazısına güvenilemeyeceğini, çünkü Ayşe'nin not almadığını; röportajın güvenilir olması için dedesini dinlemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin verdiği cevaplar nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilere “Sizce birincil kaynaklar mı yoksa ikincil kaynaklar mı daha güvenilirler? Sebeplerini açıklayınız.” şeklinde bir yorum sorusu yöneltilmiştir.

Ö9'un 5. Soruya Verdiği Cevap

Birincil kaynaklar daha önemlidir ve güvenilirlerdir çünkü her zaman daima olaya şahit olmuşlardır.

Öğrenci, “Birincil kaynaklar daha önemlidir. Çünkü her zaman daima olaya şahit olmuşlardır.” yanıtını vermiştir. Öğrencinin cevabı, nitelikli olarak kabul edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin genelinin birincil ve ikincil kaynakların ne olduğunu öğrendikleri düşünülmektedir. Araştırmacı gözlemlerine göre de öğrenciler birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı öğrenmişlerdir. Çünkü etkinlikler devam ederken birincil ve ikincil kaynak kavramları kullanıldığı zaman, öğrenciler bildiklerini belli eder şekilde yorumlar yapmışlardır. Devam eden etkinlikler esnasında, herhangi bir kaynaktan bahsedildiğinde, konu birincil ya da ikincil kaynak olmamasına rağmen, öğrencilerin kendi aralarında ve sınıf genelinde ilgilendikleri kaynak hakkında kaynağın hangi tür kaynak olduğu ile ilgili konuştukları gözlemlenmiştir.

Uygulamalar esnasında “Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı bilme” alt becerisinin gelişip gelişmediğini gözlemlemek amacıyla örnek olay yöntemiyle algı anketlerinde bir soru yöneltilmiştir. Soruya verilen cevapların frekans sıralaması son algı anketinde en çok frekansa sahip olandan en az frekansa sahip olana doğru olmuştur. Örnek olay olarak öğrencilere aşağıdaki bilgi verilmiştir.

Öğretmenin verdiği Kırkpınar Yağlı Güreşleri ile ilgili araştırma ödevi için, Gülay milli bir güreşçi ile röportaj yapmış; Neşe, ablasından bilgi almış; Mert ise internetten bulduğu bilgileri yazmıştır.

Öğrencilere yukarıdaki örnek olaya yönelik olarak en güvenilir bilgiye kimin ulaştığı ve hangi öğrencinin birincil kaynak kullandığı sorusu yöneltilmiştir. Tablo 7’de “Birincil ve İkincil Kaynaklar Arasındaki Farkı Bilme” alt becerisinin algı anketlerinde değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Tablo 7. “Birincil ve İkincil Kaynaklar Arasındaki Farkı Bilme” alt becerisinin algı anketlerinde değerlendirilmesi

	Ön Algı Anketi (N=28)	Son Algı Anketi (N=29)	Gecikmiş Son Algı Anketi (N=29)
Doğru bilgiye ulaşma	17	20	24
Birincil kaynağı fark etme	12	21	21

Araştırmalarda kullanılan kaynaklara yönelik olarak hazırlanan soruda, öğrencilere bir araştırma esnasında yönelebilecekleri üç kaynak sunulmuş ve hangisinin daha güvenilir olduğuna karar vermeleri istenmiştir. Seçenekler arasından tercih edilebilecek en güvenilir kaynak birincil kaynak olması sebebiyle öğrencilerden beklenen doğru yanıt, Gülay’ın tercih ettiği kaynak olan milli bir güreşçi ile röportajdır. “*Gülay ulaşmıştır*” cevabı ön algı anketinde 17, son algı anketinde 20, gecikmiş son algı anketinde ise 24 öğrenci tarafından tekrarlanmıştır. Öğrencilerin doğru cevap sayısının tüm anketlerde yüksek olduğu görülür. Bu durum öğrencilerin uygulama öncesinde de konu ile ilgili fikir sahibi olduklarını gösterir. Ancak doğru cevap sayısının son algı anketinde artması, uygulamaların doğru bilgiye ulaşma konusunda faydalı olduğunun göstergesidir. Gecikmiş son algı anketinde ise, doğru cevap sayısının son algı anketine göre daha fazla olduğu görülür. Bu durumun uygulama sonrasında da öğrencilerin konuya dikkat etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmacı, uygulamalar tamamlandıktan sonra işlenen sosyal bilgiler derslerinde araştırmaya dahil edilen okuryazarlık becerilerinin öğrencilerin tarafından kullanıldığını gözlemlemiştir. Bu durum okuryazarlık bakış açısının kalıcılığı anlamında yorumlanabilir.

Örnek olaydan yola çıkarak ikinci olarak öğrencilere, “Hangi öğrenci birincil kaynaktan bilgi edinmiştir?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmalarda kullanılan kaynak çeşitleri ile ilgili sorunun bu maddesinde, öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı ayırt edebilme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, ön algı anketinde, 12 öğrencinin “*Gülay edinmiştir*” cevabını verdiği, son algı anketinde aynı cevabı veren öğrenci sayısının 21’e çıktığı, gecikmiş son algı anketinde, doğru cevabı veren öğrenci sayısının son algı anketindeki gibi 21 olduğu bulgulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, son algı anketinde ve gecikmiş son algı anketinde doğru cevap veren öğrenci sayısının ön algı anketine göre arttığı görülür. Ön algı anketi uygulandığında birincil kaynak kavramını öğrencilerin bilmediği varsayıldığından, öğrencilerin seçenekler içinden mantıklarına en uygun olanı seçtikleri düşünülmektedir. Son algı anketinde ve gecikmiş son algı anketinde doğru cevap konusunda öğrencilerin daha bilinçli bir tercih yaptıkları söylenebilir. Araştırmacının gözlemleri de bu yöndedir.

1.3. “Sosyal/Tarihi Bir Konu ile İlgili Birden Fazla Kaynak İnceleme” Alt Becerisine İlişkin Bulgular

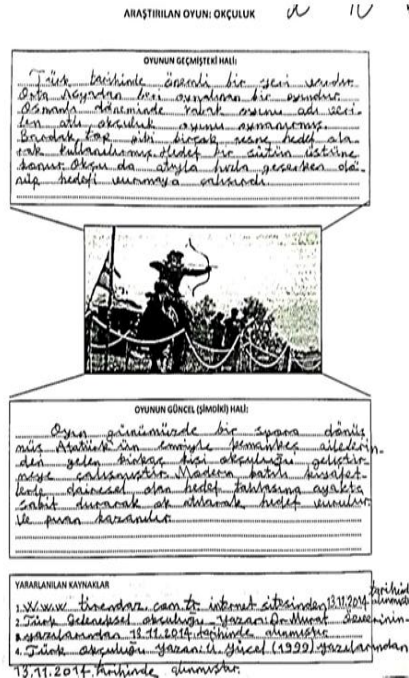
Sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak inceleme, sosyal bilgiler dersinde özellikle gerekli okuryazarlık becerisi olarak ele alınmıştır. Kaynak taramanın gerekliliği üzerinde eylem araştırması sürecinin başından itibaren durulmuş; bu sebeple mümkün olan tüm etkinliklerde bu beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmiştir. 4 etkinliğin rubriklerinde farklı kaynaklardan yararlanma, değerlendirme ölçütü olarak yerini almıştır. Tablo 8’de “Sosyal/Tarihi Bir Konu ile İlgili Birden Fazla Kaynak İnceleme” alt becerisine ilişkin etkinliklerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. “Sosyal/Tarihi Bir Konu ile İlgili Birden Fazla Kaynak İnceleme” alt becerisine ilişkin etkinliklerden elde edilen bulgular

Etkinlik Adı	Düzeyler (N=29)			
	Nitelikli	Orta	Geliştirilmeli	Gelmeyen
Değişim: Nasıl? Neden?	8	13	2	6
Çok Sesli Söz Korosu	16	4	4	5
Şiir Tamamlama	16	3	9	1
Gazete Hazırlıyoruz	11	5	6	7

Değişim: Nasıl?–Neden? etkinliğine 23 öğrenci katılmıştır. Araştırma yaparken farklı kaynaklardan yararlanma konusunda 8 öğrencinin çalışması nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, çalışması nitelikli olarak kabul edilen öğrenci sayısının 23 öğrenciden sadece 8’i olduğu görülür. Öğrencilerin araştırma yaparken farklı kaynaklardan yararlanma konusunda bu etkinlik için istenen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Bu durumun, etkinliğin, belirtilen kazanımla ilgili ilk etkinlik olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Çok Sesli Söz Korosu etkinliğine 24 öğrenci katılmıştır. Etkinlikte öğrencilerden tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunları araştırmaları, araştırma sonunda elde ettikleri bilgileri kullanarak belirtilen ölçütlere uygun bir ürün ortaya çıkarmaları istenmiştir. Etkinliğin araştırma kısmı bireysel olarak, ürün ortaya koyma kısmı ise grup çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Bir konu ile ilgili birden fazla kaynaktan yararlanma konusunda 16 öğrencinin çalışması nitelikli olarak değerlendirilmiştir. “Çok Sesli Söz Korosu” etkinliği işlenirken sınıftaki gruplardan bir tanesi olan Kahramanlar grubu okçuluk oyunu ile ilgili çalışmıştır. Grup 7 üyeden oluşmaktadır. Gruptaki üyeler öncelikle bireysel olarak etkinlik formlarını doldurmuş; ardından grup çalışması şeklinde farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri bir araya getirerek istenilen ölçütlerde tek bir etkinlik formu oluşturmuşlardır. Öğrenciler bireysel olarak okçuluğun geçmişteki ve şimdiki halini araştırmış, ardından yararlandıkları kaynakları belirtmiştir. Aşağıda öncelikle çalışmanın bireysel kısmından bir örneğe yer verilmiştir. Solda formun orijinal hali, sağda ise formun çözümlenmiş hali yer almaktadır.



Oyunun Geçmişteki Hali:

Türk tarihinde önemli bir yeri vardır. Orta Asya'dan beri oynanan bir oyundur. Osmanlı Döneminde kabak oyunu adı verilen atlı okçuluk oyunu oynanmış. Bardak, top gibi birçok nesne hedef olarak kullanılmış. Hedef bir sütun üstüne konur okçu da atıyla hızla geçerken dönüp hedefi vurmaya çalışırdı.

Oyunun Güncel Hali:

Oyun günümüzde bir spora dönüşmüş. Atatürk'ün emriyle kemankes ailelerinden gelen birkaç kişi okçuluğu geliştirmeye çalışmış. Modern batılı kıyafetlerle dairesel olan hedef tahtasının ayakta sabit durarak ok atılarak hedef vurulur ve puan kazanılır.

Yararlanılan Kaynaklar:

1. www.tirendaz.com.tr internet sitesinden 13.11.2014 tarihinde alınmıştır.
2. Türk Geleneksel Okçuluğu Yazarı: Dr. Murat Özveri'nin yazılarından 13.11.2014 tarihinde alınmıştır.
3. Türk Okçuluğu Yazarı: Ü.Yücel (1999) yazılarından 13.11.2014 tarihinde alınmıştır.

Örnekte öğrenci okçuluğun geçmişteki ve şimdiki halini araştırmış, ardından yararlandığı kaynakları belirtmiştir. Öğrenci kaynakçasında bir internet kaynağına yer vermiş, ayrıca iki makaleden yararlanmıştır. Öğrenci çalışmasını hazırlarken farklı kaynaklardan yararlanmıştır. Aşağıda öğrencilerin farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri bir araya getirerek istenilen ölçütlere uygun olarak hazırlanan grup çalışmasına yer verilmiştir.

Grup çalışmasını gerçekleştirmek için grup üyeleri bir araya gelmiştir. Grup üyeleri örnek olarak verilen etkinlik formunun da içinde bulunduğu 7 formu bir araya getirmiş, bu formlardan yararlanarak aşağıda gösterilen grup formunu oluşturmuşlardır. Öğrenciler bireysel olarak okçuluk oyununu araştırdıktan sonra grup olarak okçuluğun geçmişteki hali, günümüzdeki hali ile geçmişte ve günümüzde ortak olan yönlerini belirlemişlerdir. Aşağıda formun orijinal haline ve transkript edilen haline yer verilmiştir.

OKÇULUK		
GEÇMİŞ	ORTAK YÖNLER	GÜNCEL
Savaşlarda kullanılır.	Yay kullanılır.	Eğlence için kullanılır.
Topla ve bardakla çalışılır.	Hedef nişan alınır.	Hedef tahtasıyla çalışılır.
At üzerinde durulur.	Okla olması.	Ayakta durulur.
İlkel yaylar kullanılır.	Hedef tahtasına vurulur.	Gelişmiş yaylar kullanılır.
Savaşlarda yay kullanılması.	Silah kullanılır.	Savaşlarda silahların kullanılması.

Öğrenciler grup formunu oluşturabilmek için, bir konu ile ilgili birden fazla kaynak taramış ve tarihi dokümanlarda aynı konuda farklı materyallerin ne dediği üzerine araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin ortaya çıkardığı grup çalışması formu; pek çok farklı kaynağın taranıp bir araya getirilmesi, içeriklerden gerekli bilgilerin alınması ve bilgilerden yararlanarak bir ürün ortaya koyma aşamalarını içermektedir. Bu anlamda üst düzey bilişsel beceriler gerektirmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışması etkinliğe ilişkin farklı kaynaklardan yararlanma konusunda nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Bir önceki etkinlikle kıyaslandığında, öğrencilerin çalışmalarını hazırlarken farklı kaynaklardan yararlanma konusuna daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Şiir Tamamlama etkinliğine 28 öğrenci katılmıştır. 16 öğrencinin çalışması nitelikli olarak kabul edilmiştir.

Gazete Hazırlıyoruz etkinliğine 22 öğrenci katılmıştır. Bir konu ile ilgili birden fazla kaynaktan yararlanma konusunda, 11 öğrencinin çalışması nitelikli olarak kabul edilmiştir.

Etkinliğe katılan öğrencilerin yarısının çalışması farklı kaynaklardan yararlanma becerisi açısından nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Bir önceki etkinlikle kıyaslandığında, öğrencilerin çalışmalarını hazırlarken farklı kaynaklardan yararlanma konusunda nitelikli olarak değerlendirilen çalışma sayısının azaldığı görülmektedir. Bu durumun, gazete oluşturma etkinliğinin öğrencilere genel olarak zor gelmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Gazete oluşturma etkinliği birkaç bölümden oluşan, uzun süreli bir etkinliktir. Öğrencilere etkinlik boyunca çeşitli görevler verilmiştir. Öğrenciler etkinlik süresince birden fazla sorumluluk aldıklarından etkinlikteki bazı çalışmalara gereken önemi vermemişlerdir.

Uygulamalar boyunca, araştırma yaparken farklı kaynaklar kullanmanın neden gerekli olduğu vurgulanmış; tarihi dokümanlarda aynı konuda farklı materyallerde farklı bilgilerin olabileceği örneklerle açıklanmıştır. Öğrencilerin konunun önemini kavramalarına rağmen, hazırladıkları çalışmalara bu durumun istenen düzeyde yansımadağı görülmektedir. Çünkü farklı kaynaklardan yararlanmak, yaptıkları çalışmayı hazırlama süresinin uzamasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda farklı kaynaklardan yararlanmak; analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektirmektedir. Araştırma sürecinde öğrencilerin, çalışmaları daha kısa sürede ve daha az emek

harcayarak hazırlayabilmek için araştırma yaparken farklı kaynaklardan yararlanma sorumluluğunu göz ardı edebildiği gözlemlenmiştir.

Etkinlikler süresince, sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak incelemenin gerekliliği vurgulanmış; pek çok etkinlikte bu alt becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Etkinliklerin, belirtilen alt beceri açısından öğrencileri nasıl etkilediğini belirlemek için örnek olay yöntemiyle algı anketlerinde 2 soru yer almıştır. Öğrencilere algı anketinde konu ile ilgili yöneltilen ilk soru aşağıda yer almaktadır:

"Mehmet, aile fotoğraflarını incelerken büyük dedesinin resmini gördü. Babası ona büyük dedesinin şehit olduğunu söyledi. Mehmet büyük dedesi ile ilgili bilgi sahibi olmak isterse nereden bilgi edinebilir?"

Tablo 9'da "Sosyal/Tarihi Bir Konu ile İlgili Birden Fazla Kaynak İnceleme" alt becerisinin algı anketi birinci sorusunda değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. "Sosyal/Tarihi Bir Konu ile İlgili Birden Fazla Kaynak İnceleme" alt becerisinin algı anketi birinci sorusunda değerlendirilmesi

Cevap İfadesi	Ön Algı Anketi (N=28)	Son Algı Anketi (N=29)	Gecikmiş Son Algı Anketi (N=29)
Aile büyüklerinden bilgi almalıdır.	20	26	25
Fotoğraflardan/Albümlerden bakabilir.	8	9	10
Günlüklerden bilgi alabilir.	0	1	1
Şehitlikten bilgi alabilir.	1	0	0

Araştırma bulguları incelendiğinde ön algı anketi, son algı anketi ve gecikmiş son algı anketinde en sık tekrarlanan ifadenin "Aile büyüklerinden bilgi almalıdır." olduğu görülmüştür. Aile bireyiyle ilgili bilgi almak için ilk başvurulacak kaynağın aile büyükleri olması doğaldır. Ön algı anketinde bu cevabın 20 öğrenci tarafından ifade edilmesi, öğrencilerin konu ile ilgili uygulama öncesinde de fikir sahibi olduklarını gösterir. Aynı ifade son algı anketinde 26, gecikmiş son algı anketinde ise 25 öğrenci tarafından tekrarlanmıştır. Ön algı anketine göre, etkinlikler tamamlandıktan sonra yapılan anketlerde belirtilen ifadenin tekrarlanma sıklığının arttığı görülmektedir. Bu durum yapılan uygulamalarda öğrencilerin konu ile ilgili bilgisinin arttığını düşündürmektedir.

Sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak inceleme alt becerisine ilişkin algı anketlerinde yer alan ikinci soru ve soruya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır. Öğrencilere, farklı kitaplarda yer alan bilgilerin farklılaşmasının olası nedenleri sorulmuştur. Soruya verilen cevapların frekans sıralaması son algı anketinde en çok frekansa sahip olandan en az frekansa sahip olana doğru olmuştur.

"Zehra, Kurtuluş Savaşı ile ilgili araştırma yaparken iki farklı kitaptan yararlanmıştır. Aynı konuda iki kitapta verilen bilgilerin farklı olduğunu görmüştür. Bu durumun nedeni sizce nedir?"

Tablo 10. “Sosyal/Tarihi Bir Konu ile İlgili Birden Fazla Kaynak İnceleme” alt becerisinin algı anketlerinde değerlendirilmesi

Cevap Kategorisi	Ön Algı Anketi (N=28)	Son Algı Anketi (N=29)	Gecikmiş Son Algı Anketi (N=29)
Kaynakların güvenilirliğini sorgulamayan ifadeler	21	10	12
Kaynakların güvenilirliğini sorgulayan ifadeler	0	9	8
Kaynak türüne vurgu yapan ifadeler	0	6	7

Kaynakların güvenilirliğini kontrol etmeye yönelik hazırlanan soruda, öğrencilere tarihi konularda farklı kaynaklarda farklı bilgiler olmasının neden kaynaklanmış olabileceği sorulmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, kaynakların güvenilirliğini sorgulamayan ifadelerle sıkça rastlandığı görülmektedir. Kaynakların güvenilirliğini sorgulamayan ifadelerle kasıt; bilgilerin basım hatası, farklı yaş grupları için hazırlanma, tüm kitapların birbirinden farklı olması, kitapların bir serinin devamı olması gibi sebeplerle farklı olabileceğine dönük ifadelerdir.

Soruya verilen cevaplardan kaynakların güvenilirliğini sorgulayan ve kaynak türüne vurgu yapan ifadeler nitelikli ifadeler olarak değerlendirilmiştir. Bu tür ifadeler, öğrencilerin, sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak incelemenin gerekliliğinin bilincine vardıklarını düşündürmektedir. Kaynakların güvenilirliğini sorgulayan ifadeler; “*kaynaklardan birisinin güvenilir olduğunu, diğerinin ise güvenilir kaynak olmadığını*” belirten ifadelerdir. Bu tür ifadeler, ön algı anketinde rastlanmazken, son algı anketinde 9, gecikmiş son algı anketinde 8 kez rastlanmıştır. Kaynak türüne vurgu yapan ifadeler; kaynakların “birincil ve ikincil kaynak” olma durumunu göz önünde bulunduran ifadelerdir. Bu tür ifadeler, ön algı anketinde rastlanmazken, son algı anketinde 6, gecikmiş son algı anketinde 7 kez rastlanmıştır. Sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak incelemenin gerekliliğini vurgulayan ifadeler, ön algı anketinde hiç rastlanmadığı görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin kaynaklarda yanlış bilgiler olabileceği fikri ile araştırma sürecinden önce karşılaşmamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Son algı anketinde ve gecikmiş son algı anketinde bu tür ifadelerin, öğrencilerin yaklaşık yarısı tarafından kullanıldığı görülür.

Kaynakların güvenilirliğini kontrol etme, sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık adına önemli bir beceridir. Ön algı anketinde kaynakların güvenilirliğini kontrol etme adına herhangi bir ifade kullanılmazken, son algı anketinde ve gecikmiş son algı anketinde bu tür ifadelerin kullanılması öğrencilerin uygulama esnasında bu beceriyi edindiklerinin göstergesi olarak düşünülebilir. Tarihi dokümanlarda aynı konuda farklı bilgilere rastlamak mümkündür. Eylem araştırması sürecinde öğrencilere sosyal bilimlerin özelliklerinden bahsedilmiş; görecelik kavramına vurgu yapılmıştır. Bir konu ile ilgili birden fazla kaynak taramak, doğru bilgiye ulaşmada önemli bir yol gösterici olarak görülmüş ve etkinliklerde buna yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Öğrencilerin bu konuda, uygulamalar yapılamadan önce pek bilgi sahibi olmadıkları, uygulamaların konu ile ilgili öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Alan Okuryazarlığı Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Eylem araştırması süreci tamamlandıktan sonra, son algı anketine ek olarak öğrencilere açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve süreçte yer alan tüm uygulamaları değerlendirmeleri istenmiştir. Sınıftaki 29 öğrencinin tamamı soruyu yanıtlamıştır. Öğrencilerin cevaplarının analizi ile Tablo 11 elde edilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya katılan öğrencilerin alan okuryazarlığı uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Görüş İfadeleri	Öğrenci Sayısı (N=29)
Zevkliydi	20
Eğlenceliydi	9
Güzeldi	9
Benzer çalışmaları yapmak isterim	9
Sosyal becerilerimiz arttı	6
Farklı derslerde de bu tür çalışmalar yapmak isterim	3
Bazen sıkıldım	3
Grup içi iletişim problemlerinden hoşlanmadım	1

Öğrencilerin verdiği cevaplar değerlendirildiğinde, eylem araştırması süreci ile ilgili genellikle beğeni ifadeleri kullanıldığı görülmektedir. 29 öğrencinin tamamının verdiği cevaplarda “Zevkliydi”, “Eğlenceliydi” ya da “Güzeldi” ifadelerine rastlanmıştır. 9 öğrenci “Benzer çalışmaları yapmak isterim.” diyerek benzer uygulamaları yapma isteğini dile getirmiştir. 6 öğrenci, “Sosyal becerilerimiz arttı” ifadesiyle, uygulamaların grup çalışması kısmında sınıf arkadaşları ile iletişim kurmasına fırsat verdiği konusuna değinmiştir. 3 öğrenci, “Farklı derslerde de bu tür çalışmalar yapmak isterim.” diyerek diğer derslerde de bu tür çalışmalara yer verilmesi konusundaki isteğini dile getirmiştir. 3 öğrenci, “Bazen sıkıldım.” ifadesini kullanmıştır. Özellikle sunum yapmayı gerektiren etkinliklerde, sunum sırasının kendilerine gelmesini beklerken, sıkıldıklarına dönük ifadelerle, öğrenci günlüklerinde de rastlanmıştır. 1 öğrenci “Grup içi problemlerden hoşlanmadım” diyerek öğrenci günlüklerinde de ifade edilen grup içi problemleri dile getirmiştir. “Bazen sıkıldım.” ve “Grup içi problemlerden hoşlanmadım.” ifadelerini kullanan öğrenciler de uygulamaların genelinden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacı gözlemleri de eylem araştırması sürecinin, öğrenciler için zevkli bir süreç olduğu yönündedir. Aşağıda öğrencilerin soruya verdiği cevaplardan örneklere yer verilmiştir. Ö1, “Bence iyiydi. Benim geçmişimde ne olduğunu öğrenmek benim için bir zevkti. Onlardan bolca test çözdüm. Kurtuluş Savaşı, 1. Dünya Savaşı hepsi çok güzeldi. Benim en çok hoşuma giden Çok Sesli Söz Korosu etkinliği idi. Ama bazı yönlerden canım sıkıldı. Sınıfımızı kümelere ayırdık, gazete yaptık. O da zevkliydi. Arkadaşlarımla bu etkinliği yapmak, böyle bir şeyin içinde yer almak bana onur verdi” ifadeleriyle sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini açıklamıştır. Öğrenci, öğrendiği konular ile ilgili eve gidince test çözdüğünü belirtmiştir. Test çözme türü faaliyetlere süreçte yer verilmemiştir, öğrenciyi test çözmeye ailesinin yönlendirdiği bilinmektedir.

Bence iyiydi. Benim geçmişimde ne olduğunu öğrenmek benim için bir zevkti. Onlardan bolca test çözdüm. Kurtuluş Savaşı, 1. Dünya Savaşı hepsi çok güzeldi. Benim en çok hoşuma giden Çok Sesli Söz Korosu etkinliği idi. Ama bazı yönlerden canım sıkıldı. Sınıfımızı kümelere ayırdık, gazete yaptık. O da zevkliydi. Arkadaşlarımla bu etkinliği yapmak, böyle bir şeyin içinde yer almak bana onur verdi.

Ö2, “O çalışmaların hepsi gerçekten çok güzel ve eğlenceli oldu. En sonunda gazete yaptık. Her çalışma birbirinden güzel. Çaba gösterdik. Gazeteleri sınıflara dağıttık. Bu gazetelerde birden fazla emek var. Kendi çalışmamı ve gazetemi yaptığım için çok mutluyum. Bu çalışmayı bize yaptırdığı için Başak öğretmenime çok ama çok teşekkür ediyorum.” ifadeleriyle çalışmalara ilişkin duygu ve düşüncelerini açıklamıştır.

Ö6, çalışmaların herisi gerektiren çok güzel ve eğlenceli oldu. En sonunda gazete yaptık. Ve Her çalışmada birbirinden güzel çözümler gösterdik. Ve gazeteleri sınıflara dağıttık. Bu gazetelerde birden fazla emek verdim. Kendi çalışmalarımı ve gazetemi yaptığım için çok mutluyum. Ve bu çalışmayı hiçe yarıttığı için Başak öğretmenime çok ama çok teşekkür ediyorum.

Ö6, sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini, “Ben bu çalışmayı çok sevdim. İnşallah devam eder. Bu sayede derslerimi daha iyi değerlendiririm. Çok iyi bir düşünce. Bu dersin matematik, Türkçe, trafik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler derslerinde olmasını isterim” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci, benzer etkinliklerin her derste yapılabileceğini belirtmiştir. Öğrencinin belirttiği gibi, alan okuryazarlığı uygulamalarını tüm derslerde yapmak mümkündür.

Ben bu çalışmaya çok sevedim. İnşallah devam eder. Bu sayede derslerimi daha iyi değerlendiririm. Çok iyi bir düşünce. Bu dersin matematik, türkçe, trafik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler derslerinde bu çalışmaların olmasını çok isterim.

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinde de görüldüğü gibi, öğrenciler sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarla ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. Uygulama süreci hem öğrenciler açısından hem de araştırmacı açısından verimli geçmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersinde özellikle gerekli okuryazarlık becerileri olarak, araştırma sürecinde, araştırmalarda kullanılan kaynaklara ilişkin öğrencilerin sahip olmaları gereken beceriler ele alınmıştır. Araştırmalarda kullanılan kaynaklara ilişkin beceriler; kaynakların güvenilirliğini kontrol etme, birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkı bilme, sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla kaynak inceleme alt becerileri altında incelenmiştir.

Kaynakların güvenilirliğini kontrol etmenin ve sosyal/tarihi bir konu ile ilgili birden fazla incelemenin gerekliliğinin öğrenciler tarafından öğrenildiği düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin bu alanlardaki becerilerini gözlemlemek için araştırmalarına kaynakça eklemeleri istendiğinde, genellikle sınıftaki öğrencilerin yarısının “nitelikli” kabul edilen ürünler hazırladıkları görülür. Çalışmaları orta nitelikte ya da geliştirilmeli düzeyinde kabul edilen öğrencilerin, kaynakça oluşturmayı yeni bir görev olarak gördüklerinden ve yazı yazmaktan genel olarak sıkıldıklarından etkinliğin kaynakça oluşturma kısmını geçiştirmeyi tercih ettikleri düşünülmektedir. Shanahan (2018) ile Lee ve Spratley (2010) çalışmalarında, öğrencilerin tarihsel belgeleri okuma, analiz etme ve akademik içeriklere dayalı okuma stratejilerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, araştırmalarda kullanılan kaynaklarla ilgili çalışmaları yapmanın gerekliliğinin bilincine varmaları durumunda, araştırmalarına bu konuda daha fazla önem verecekleri düşünülmektedir. Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkın süreçte öğrenildiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, araştırmalarda kullanılan kaynaklara ilişkin becerilerin gelişimine dönük etkinliklerle eylem araştırması sürecinde karşılaşmışlardır. Araştırma öncesi, bu becerilerin gelişimine dönük herhangi bir etkinlik yapmamışlardır. Bu sebeple, eylem araştırması sürecinde, bu becerilerin gelişimine dönük pek çok etkinlik yapılmıştır.

Araştırma sürecinde, ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmış; alan okuryazarlığına ilişkin becerilerin, bu sınıf seviyesinde kazandırılabilceği görülmüştür. Araştırmalarda kullanılan kaynaklara ilişkin çalışmalar, ilkokul 4. sınıf için erken olarak düşünülebilir. Ancak tarihi konularda kaynakların önemi ve kaynakça kullanımının gerekliliğinin öğrencilerde erken yaştan itibaren kazandırılması gereken bir beceri olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce; Chall, Jacobs ve Baldwin (1990) tarafından okuryazarlığın erken yaşlarda kazandırılabilceği görüşüyle uyum göstermiştir. Kim vd. (2021) çalışması, ilkokul düzeyinde uygulanan alan okuryazarlığı etkinliklerinin bilimsel alan bilgisi, okuma ilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Eylem araştırması sürecinde araştırmalarda kullanılan kaynaklar, bilgilendirici metinler olarak değerlendirilebilir. Bilgilendirici metinlerin kullanılması, ders başarısının artması ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Ol ve Kabapınar (2023) tarafından sosyal bilgiler dersi öğretiminde gazete haberlerini araç olarak kullanmaya dönük araştırmada; gazete haberlerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilere sosyal bilimler metodolojisinin kazandırma hedeflediği; karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılabilceği görülmüştür. Çalışmada kullanılan gazeteler, bilgilendirici metin olarak önemli bir kaynaktır. Swain ve Coleman (2014) çalışmalarında, sürece bilgilendirici dâhil etmenin öğrencilerin hem sosyal bilgiler ders konularını öğrenmelerine hem de okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Pennington, Obenchain ve Brock (2014) ile Maloch ve Horsey (2013) çalışmalarında, bilgilendirici metinlerin sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde okuryazarlık becerilerini ve ders başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır; bu çalışma da benzer etkiyi göstermiştir.

Araştırma sürecinde, öğrencilerin alandan yazma çalışmaları yapmalarına fırsat tanıyan etkinlikler uygulanmıştır. Morrow, Pressley, Smith, ve Smith (1997) araştırmalarında, 3. sınıf öğrencileri ile fen dersleri ile ilgili hikayeler yazmış; Wilcox ve Monroe (2011), matematik dersinde yazma becerilerini iyileştirmeye dönük bir model önerisinde bulunmuş; Knipper ve Duggan (2006), alandan yazma çalışmaları ile ilgili stratejiler önermişlerdir. Relyea, Kim, Rich ve Fitzgerald (2024) ile Fenty ve Brydon (2017) çalışmalarında da, alan okuryazarlığı uygulamalarının disiplinler arası etkilere sahip olduğunu ve öğrencilerin alan bilgileri ile yazma becerilerini desteklediğini bulgulamıştır. İsmi geçen tüm çalışmalardaki ortak görüş; alandan yazma çalışmaları yapmanın, öğrencilerin alana ilişkin bilgisini arttırırken aynı zamanda yazma becerilerini geliştireceği yönündedir.

Araştırmada, sosyal bilgiler dersi ile okuryazarlık becerilerini ilişkilendirmeye dönük bir model önerilmiş ve buna dönük bir uygulama yapılmıştır. Vaughn, Swanson ve Roberts (2013), araştırmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerine, alan okuryazarlığı becerilerini öğrencilerde nasıl geliştireceklerine dönük bir eğitim vermiş, eğitimin sonunda öğretmenlerin sınıfta uygulama yapmalarını sağlamışlardır; Connor ve diğerleri (2016), araştırmalarında, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretiminde ana sınıftan 4. sınıf öğrencilerine kadar uygulanabilecek bir alan okuryazarlığı tasarımı geliştirmiş ve geliştirilen tasarımı uygulamışlardır; Clark ve Lott (2017), araştırmalarında, “öğrenme çemberi” modeli tasarlayıp bu tasarıma dönük bir uygulama gerçekleştirmişlerdir; Lai, Wilson, McNaughton ve Hsiao (2014), araştırmalarında, okuryazarlık projesinin, okuduğunu anlamaya ve okul başarısına etkisi üzerine çalışmışlardır. Kuru (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde, ilkokul 4. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış etkinliklerle öğrencilerin harita okuma becerilerinde kalıcı öğrenme sağlandığı; Tufan (2021) çalışmasında ise, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin kazanımları gerçekleştirirken aynı zamanda anlam kurma, sorgulama ve çoklu bakış açısı gibi becerilerinde gelişme sağlandığı gözlemlenmiştir. Yukarıda sıralanan çalışmaların ortak noktası, okuryazarlık becerileri ile alan öğretimi birleştirmeye dönük bir tasarım yapıp bunun okullarda uygulanmasını sağlamaktır. Çalışmaların tamamının ortak sonucu, yapılan tasarımların, okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve alan öğrenmeye yardımcı olduğu yönündedir. Araştırmanın geneli değerlendirildiğinde, araştırma bulgularının yukarıda sıralanan çalışmaların bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dünya genelinde yürütülen alan okuryazarlığını geliştirmeye yönelik araştırmalar, bu uygulamaların yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda genel okuryazarlık becerilerini de desteklediğini ortaya koymaktadır (Hwang, Cabell ve Joyner, 2021; Kim vd., 2021; Clark ve Lott, 2017; Pennington ve ark., 2014; Maloch ve Horsey, 2013; Wilcox ve Monroe,

2011; Knipper ve Duggan, 2006; Morrow vd., 1997). Araştırma süreci, araştırmacının aynı zamanda öğretmeni olduğu sınıfta gerçekleştirilmiştir. Kenna, Russell III ve Bittman (2018) ise öğretmenlerin okuryazarlık konusundaki teorik bilgilerinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacının; öğrencileri tanınması ve öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olması ve alan okuryazarlığına ilişkin bilgi sahibi olması açısından bu durumun, büyük bir avantaj olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin eylem araştırması sürecine ilişkin görüşleri uygulamalar tamamlandıktan sonra, uygulamalara dönük genel görüşlerini almak için yöneltilen açık uçlu soruya verdikleri yanıttan elde edilmiştir. Öğrencilerin süreç tamamlandıktan sonra, sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini; zevkli, eğlenceli, güzel gibi sözlerle ifade ettikleri görülür. Ayrıca öğrenciler benzer çalışmaları yapmak istediklerini, başka derslerde de bu tür çalışmalar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler için sürecin keyifli olduğu araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Araştırma sürecinde, sosyal bilgiler dersinde programda kazandırılması hedeflenen konular göz önünde bulundurularak, sosyal bilgiler dersi konuları ile okuryazarlık becerileri entegre edilmeye çalışılmıştır. Süreçte, sosyal bilgiler dersinde gerekli okuryazarlık becerilerinin tamamını ele almak mümkün görülmediğinden, sosyal bilgiler ders konularına entegre edilebilecek beceriler belirlenmiştir. Belirlenen becerilerin öğrencilerde gelişmesini sağlamak açısından, yapılan uygulamaların verimli olduğu söylenebilir.

Araştırma, sosyal bilgiler dersi ile okuryazarlık becerilerini ilişkilendirerek yapılmıştır. Alan okuryazarlığı uygulamalarının diğer derslerde de yapılması mümkündür. Araştırma, ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, uygulamaların ilkökulun ilk yıllarından itibaren başlayıp üniversite yıllarını da kapsayacak şekilde yapılabildiği görülmektedir. Araştırmacılar, hitap ettikleri farklı bir sınıf seviyesi ile de araştırmayı gerçekleştirebilirler. Araştırmacılar, alan okuryazarlığı uygulamaları yapmaları durumunda gerekli alanyazın taramasını yaparak beceri sayısını ve beceri alanlarını arttırabilirler. Yapılan çalışma, belirtilen alana ve ele alınan üniteye ilişkin okuryazarlık becerileri ile sınırlıdır. Alan okuryazarlığı uygulamaları, teknolojiyi eğitimin içine dâhil etmeyi mümkün kılan etkinlikler tasarlama fırsatı sunar. Bunun için e-kitap, e-tartışma ortamı gibi etkinliklerle öğrencilerin teknolojik gelişmelere uyum sağlamaları aynı zamanda alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Araştırmacılar teknoloji ile okuryazarlık becerilerini ilişkilendirmeye dönük etkinlikler tasarlayarak bu tür etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini gözlemleyebilirler. Araştırma bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmaların özel okullarda da yapılması önerilebilir. Ayrıca devlet okullarında ve özel okullarda aynı uygulamaların yapılıp sonuçlarının karşılaştırılması da mümkün görülmektedir.

Alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye dönük uygulamaların, öğretmenler tarafından kolaylıkla yapılabileceği düşünülmektedir. Alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye dönük örnekler içeren bir etkinlik kitabı hazırlandığında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar yapmasının kolaylaşacağı düşünülmektedir. Araştırmacılara, alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkinlik kitabı hazırlamaları önerilebilir.

Öğrencilerde alan okuryazarlığı becerilerinin gelişiminin, yapılan sınıf içi uygulamalarla mümkün olduğu araştırma sürecinde görülmüştür. Alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye dönük etkinlik tasarımının tüm öğretmenler tarafından yapılabileceği düşünülmektedir. Bunun için okuryazarlık becerileriyle ilgili bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Öğretmenlere, konu ile ilgili gerekli araştırmaları yaptıktan sonra, alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlayıp sınıflarında uygulamaları önerilebilir. Öğrencilerin, eylem araştırması sürecinde yoğun bir programla alan okuryazarlığı uygulamaları yapmaları, bazen yorulmalarına ve sıkılmalarına sebep olmuştur. Öğretmenlere, alan okuryazarlığı uygulamalarının sürece yaymaları önerilebilir. Öğrenciler eylem araştırması sürecinde keyif aldıkları yönleri belirtirken sıklıkla “ders işleme şeklimiz” ifadesini kullanmışlardır. Araştırma sürecinde, öğrencilerin farklı yöntemlerle ders işlemekten keyif aldıkları görülmüştür. Öğretmenlere, derslerinde farklı yöntemlere yer vermeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2011a). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011b). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altieri, J. L. (2011). *Content counts! Developing disciplinary literacy skills, K-6*. Newark, DE: International Reading Association.

- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*, (158).
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A., & Güre, M. D. (2005). Tekli okuryazarlıktan çoklu okuryazarlığa doğru: Medya okuryazarlığı. In A. Altun & S. Olkun (Eds.), *Güncel gelişmeler ışığında matematik fen teknoloji yönetim* (pp. 177–190). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17, 9–26.
- Aşıcı, M., & İnce, B. (2014, Mayıs). İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Aşıcı, M., İnce, B., & Akyol, S. (2015). Fen ve teknoloji dersinde bir öğretim materyali olarak bilgilendirici kitapların kullanımı: İlkokul 4. sınıf örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, USOS 2015 Özel Sayı*, 206–222.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (185), 8–21.
- Billmeyer, R., & Barton, M. L. (1998). *Teaching reading in content areas: If not me, then who?* Aurora, CO: McREL.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chauvin, R., & Theodore, K. (2015). Teaching content area literacy and disciplinary literacy. *SEDL Insights*, 3(1), 1–10.
- Clark, S. K., & Lott, K. (2017). Integrating science inquiry and literacy instruction for young children. *The Reading Teacher*, 70(6), 1–10. <https://doi.org/10.1002/trtr.211>
- Connor, C. M., Dombek, J., Crowe, E. C., Spencer, M., Tighe, E. L., Coffinger, S., et al. (2016). Acquiring science and social studies knowledge in kindergarten through fourth grade: Conceptualization, design, implementation, and efficacy testing of content-area literacy instruction (CALI). *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 301–320.
- Göfner, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y., & Ol, C. G. (2023). Gazete haberleriyle desteklenmiş sosyal bilgiler dersi deneyimi öğrencilerde çoklu bakış açısı kazandırmak noktasında ne denli etkilidir?: Bir eylem araştırması. *International Journal of Social Science Research*, 12(2), 103–123.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D., & Bakan-Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241), 499–518.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Kenna, J. L., Russell, W. B., III, & Bittman, B. (2018). How secondary social studies teachers define literacy and implement literacy teaching strategies: A qualitative research study. *History Education Research Journal*, 15(2). <https://doi.org/10.18546/herj.15.2.05>
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Mesite, L. M., Asher, C. A., Relyea, J. E., Fitzgerald, J., & Elmore, J. (2021). Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 3–26.
<https://doi.org/10.xxxx/edu0000465>
- Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *International Reading Association*, 462, 470.
- Kuru, G. (2021). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ders etkinlikleriyle harita okuryazarlığının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Lai, M. K., Wilson, A., McNaughton, S., & Hsiao, S. (2014). Improving achievement in secondary schools: Impact of a literacy project on reading comprehension and secondary school qualifications. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 305–334.

- Lee, C. D., & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation.
- Maloch, B., & Horsey, M. (2013). Living inquiry: Learning from and about informational texts in a second-grade classroom. *The Reading Teacher*, 66(6), 475–485. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1155>
- MEB. (2010). *Sosyal bilgiler dersi (4–5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K., & Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 54–76.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46–55.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pennington, J. L., Obenchain, K. M., & Brock, C. H. (2014). Reading informational texts: A civic transactional perspective. *The Reading Teacher*, 67(7), 532–542.
- Safran, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, B. B., & Dedeoğlu, H. (2024). Maarif modeli ilkökul öğretim programında okuryazarlık becerileri: Finansal, görsel ve eleştirel. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2007–2027. <https://doi.org/10.37217/tebd.1511168>
- Sezgin Tufan, B. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi.
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636–639.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2018). Disciplinary literacy: Just the next fad? *Educational Leadership*, 75(3), 26–31.
- Swain, H. H., & Coleman, J. (2014). Revisiting traveling books. *The Reading Teacher*, 68(4), 267–273.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Paris: UNESCO.
- Vaughn, S., Swanson, E. A., & Roberts, G. (2013). Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 77–93.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Wilcox, B., & Monroe, E. E. (2011). Integrating writing and mathematics. *The Reading Teacher*, 64(7), 521–529.
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94(3), 101–106.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

