TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN YÜZÜNCÜ YIL

# Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar

Editör
Meryem Özdemir Cihan

BİDGE

**BİDGE Yayınları**

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar

**Editör:** Dr. Öğrt. Üyesi Meryem Özdemir Cihan

ISBN: 978-625-372-590-7

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 25.12.2024
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

# İçindekiler

Vatandaşlık, Ulusal Bilinç ve Temel Hakları Anlama Sürecinde Halkevlerinin Rolü ..... 4

Fatma Zuhal EROL ..... 4

Eğitimde Eylem Araştırması ..... 29

Mehmet TOPAL ..... 29

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kapsamında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri Üzerine Bir İnceleme ..... 44

Muhammet Fatih KIZILKAYA ..... 44

İlkokul Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik Kavramının Dijital Oyunlarla Öğretimi Hakkındaki Görüşleri ..... 61

Asena AVCİ ..... 61

Ahmet Utku ÖZENSOY ..... 61

# BÖLÜM I

# Vatandaşlık, Ulusal Bilinç ve Temel Hakları Anlama Sürecinde Halkevlerinin Rolü

**Fatma Zuhal EROL**[1]

## Giriş

Osmanlı imparatorluğunun bakiyesini devralan Türkiye Cumhuriyeti devleti içinde bulunduğu ağır ekonomik ve toplumsal koşullara çözüm bulmak için hukuki, toplumsal ve ekonomik devrimler yapmanın yanında Cumhuriyet ideolojisinin felsefesinin de halka çok hızlı şekilde benimsetilmesi için bazı arayışlar içerisine girmiştir. Genç Cumhuriyet'te yaşayan halkın büyük kısmı okuma yazma bilmemekte ve iletişim araçlarının yetersiz olması sebebiyle de yönetenler ile halk arasında ciddi bir kopukluk bulunmaktaydı.

Yapılan inkılaplar halka gereği gibi anlatılamadığı için halk tarafından yeni kurucu unsurun ideolojik felsefesi yeterince anlaşılamamaktaydı. Mustafa Kemal Atatürk yurt gezilerinde halkın

[1] Öğr. Gör. Dr., Bingöl Üniversitesi, Solhan Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Programı, fzerol@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6939-2394

ideolojik olarak bir hayli geri durumda olduğunu tespit etmiş ve problemin çözümü için ivedilikle adım atılması gerektiğini ortaya koymuştur. Yapılan yeniliklerle birlikte gerçekleştirilen değişimlerin halk tarafından daha kolay benimsenebilmesi için eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple öncelikli olarak halkın hızlıca eğitilmesine karar verilmiştir. Fakat mevcut eğitim sistemi ve eğitim yaklaşımıyla halkın kısa sürede eğitilmesinin mümkün olamayacağı görülmüş, bu durumun uzun zaman alacağı fark edilince de örgün eğitimin dışında kalan kişilerin de eğitilmesi maksadıyla halkevleri fikri açığa çıkmıştır. Bu kapsamda daha önce var olan Türk ocaklarının çağın ve dönemin ruhunu yansıtmadığı, sığ kaldığı gerekçesi ile kapatılıp yerine daha geniş halk kitlelerini kucaklayacak eğitim, bilinçlendirme ve kültürel merkezlerin kurulması amacıyla 19 Şubat 1932 tarihinde Halkevleri kurulmuştur. Halkevleri toplumsal değişimden kaynaklanan ihtiyaçların karşılanması ve yetişkin eğitimi açısından incelendiğinde önemli kurumlar olarak hayat bulmuşlardır (Özdemir, 2011).

Halkevleri, farklı açılardan toplumun yapısını etkileyen sosyo-kültürel nitelikleri olan kuruluşlardır (Akyol, 2008). Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal, ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmek adına tamamen ülkenin içinde bulunduğu şartların doğurduğu ve ülkeye özgü bir kalkınma programı olarak Devletçilik ve Halkçılık ilkelerini uygulamıştır. Milli eğitim politikaları ve ülkenin ihtiyaç duyduğu düzenlemeler, kalkınma hedefleri çerçevesinde hazırlanan ekonomik programla ilişkilendirilerek tasarlanmıştır (Güler, 2015). Atatürk'ün halkçılık ilkesinin neticesinde ortaya çıkan ve Türk halkının uyanışını desteklemek için tasarlanmış olan halkevleri kısa bir zaman içerisinde kısıtlı bütçeleri ve sınırlı imkanları ile önemli

başarılara imza atmış ve Türk halkının modernleşmesine önemli katkıda bulunmuştur.

Cumhuriyet dönemi eğitimi eğitim öğretim faaliyetlerinde birliğin sağlanabilmesi, laik ve çağdaş düşünce sisteminin yerleşmesi anlayışına bağlı olarak ülke genelinde Cumhuriyet'in kazanım ve değerlerinin yerleşmesinde çeşitli uygulamalar yapmıştır. Eğitimin yaygınlaşması ve millileşmesi de hedeflenen amaçlar arasında yer almaktadır. Ülke nüfusunun okur-yazar olmaması ve büyük çoğunluğunun köylerde yaşıyor olması kırsalda halkevleri kurmak suretiyle yapılacak eğitim öğretim faaliyetleri aracılığı ile ideolojik bütünleşmenin sağlanması esas alınmıştır.

Halk evleri, halkın eğitilmesini teşvik ederek, toplumsal aidiyeti, vatandaşlık ve ulus olma bilincini artırmak suretiyle sosyal bilgilere önemli ölçüde katkıda bulunmuştur.

Toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarıyla toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada; bireylere gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmada Sosyal Bilimlere önemli görevler düşmektedir. Sosyal Bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimin Sosyal Bilimler içerisinde etkin bir yer edinmesine imkân sağlamıştır. Bireysel ve toplumsal sorunlara çözüm bulma çabaları Sosyal Bilimlerin doğmasına yol açmış, Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilen ve çocukların gelişim özelliklerine uygun hale getirilen konuların birbiriyle bütünleştirilmesiyle de Sosyal Bilgiler dersi oluşturulmuştur. Kimlik bir bakıma, insanların algılarını, deneyimlerini ve kendilerini ifade etmelerini temelden yapılandıran çok yönlü bir sosyal yapıdır (Wang: 2019:420).

Kimlik; dil, inanç sistemleri, gelenek ve görenekler, kültürel yaşama katılım, eğitim ve kültürel miras gibi önemli konulara ilişkin referanslar içerir (UN, 2010: 2-3).

Yıldız'a (2007: 13) göre; kültürün zemini toplumdur. Bu nedenle imgeden ibaret bir Ulus ile hayatın tamda kendisi olması beklenen bir kültürü özdeşleştirmek, sentetik ve sanal bir zorlamadır. Bireyin diğer kültürleri öğrenmesi, önyargılarından sıyrılması ve böylece diğer insanlara saygı duyması gibi kişisel faktörler sosyal bilgiler aracılığıyla gelişir (Checkley, 2008: 75). Bununla birlikte bir toplumu oluşturan insanları bir arada tutan ve bir millet bilincini oluşturan en önemli kavramlardan bir diğeri vatandaşlık kavramıdır. Çünkü vatandaşlık kavramı, bir ulusun kimliğinin temel yapı taşlarından biri olarak görülmektedir (Kymlicka, 2001). Ayrıca ülkeye, millete ve devlete bağlılık gösteren bireyler iyi vatandaşlar olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE), öğrencilere kapsamlı bir vatandaşlık bilinci kazandırma görevi ile beraber modern eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Crick, 1999; Kerr, 2003).

SBE'nin vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde, bilinçli ve sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmede kilit bir rol oynamaktadır (Banks, 2008; Crick, 1999 Westheimer ve Kahne 2004). Türkiye gibi çeşitli sosyo-politik dinamiklere sahip ülkelerde SBE, vatandaşlık anlayışını şekillendirme ve bunu öğrencilerde bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilimler aracılığıyla pekiştirme görevi, bu alanın önemini daha da artırmaktadır (MEB, 2018).

Parker (2003), sosyal bilgiler derslerinin öğrencilere toplumsal sorunlara eleştirel bir bakış açısı kazandırarak, öğrencileri demokratik vatandaşlar olarak yaşama etkin bir şekilde katılmalarını

teşvik edebileceğini öne sürmektedir. Banks (2008), SBE'nin kültürel çeşitliliği ve sosyal adaleti vurgulayarak öğrencilerin demokratik bir toplumda etkin bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli olan çokkültürlü yurttaşlık becerilerini geliştirebileceğini belirtmektedir.

Halkevlerinde verilen eğitimin program içeriği incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretim programın en uygun öğretim programlarından biri olduğu söylenebilir. Çekoslovakya, Macaristan, Rusya ve İtalya gibi farklı kültürel kimliklerin yaşadığı ülkelerde vatandaşlık ve halk bilincinin olgunlaşması adına başarılı sonuçların alındığı Halk Eğitimi örneklerinden de istifade edilmiştir. Başarılı sonuçların alındığı bu örnekler Ülkenin ihtiyaçlarına ve genel yapısına uyarlanarak Halkevlerinin kurulmasına karar verilmiştir.

Cumhuriyet Döneminin en önemli yaygın eğitim kurumu olan halkevleridir. Halkevlerinde verilen eğitimin, Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Politikasına okuma-yazma oranın artırma, örgün eğitime katkı sağlama, okulsuz ve öğretmensiz köyler için fırsat eşitliği sağlama bağlamında yarar sağladığını ifade ettiğini göstermektedir. Halkevleri günümüz eğitim sisteminin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte değildi şüphesiz. Ancak kendi dönemi ve günün koşullarında çok değerli sonuçların alındığı gözlemlenmektedir. Ayrıca Halkevlerinin eğitim siteminin tüm ihtiyaçlarına cevap vermesini beklemekte anlamsız olacaktır.

Eğitim alanında dünyada ve ülkemizde Cumhuriyet Döneminden bu yana önemli gelişmeler yaşanmıştır. Halkevlerinin geçmişte üstlendiği misyonu bugün halk eğitim merkezleri üstlenmektedir. Günümüzde halk eğitim merkezlerinde okuma

yazma ve meslek edindirme kursları ve çeşitli sanat dallarına ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında Halkevlerinin ve halk eğitim merkezlerinin çalışma alanlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durum halk eğitim merkezlerinin Halkevlerinin çalışmalarında yararlanmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri halk eğitimi faaliyetlerine yönelik kazanımları öğrencilere aktarırken Halkevlerinden faydalanabilir.

Bu çalışmanın amacı genç Cumhuriyetin laik, çağdaş ve dünyaya entegre olabilmesi sürecinde özgün politikaları ile önemli bir yer tutan Halkevlerinin siyasal, hukuki ve toplumsal alanda gerçekleştirdiği değişim incelenmiştir. 19 Şubat 1932 tarihinde kurulan Halkevleri cumhuriyet değerlerini eğitimli, kentli ve aydın sınıf eliyle daha büyük kitlelere yayma, tanıtma ve benimsenmesini sağlama sürecinin önemli bir ayağı olmuştur.

Her yenileşme ve çağdaşlaşma süreci hiç şüphesiz bir lidere ve bir örgüt organizasyonuna ihtiyaç duymaktadır. Örgütsel bir organizasyonu sürecin içerisine katmadan topluma ideoloji ve fikirlerinizi yaymak, benimsenmesini sağlamak, toplumu denetlemek neredeyse mümkün değildir. İşte kurucu aktörler, Halkevlerini bu amaçlar doğrultusunda bir kültür merkezi gibi değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada Halkevlerinin kuruluşu, amaç ve ideolojisi ile bu merkezlerde yapılan faaliyetlerin ulusal bilinç, vatandaşlık, temel hakların kazanılması ve sosyal bilgiler perspektifindeki kazanımlar üzerindeki etkilerinin neler olduğunun açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

## Vatandaşlık Kavramı Üzerine

Vatandaşlık, bireylerin devletle olan ilişkilerini ve bu ilişkiler kapsamında sahip oldukları hak ve ödevleri ifade eden birden fazla parametresi olan bir kavramdır (Akın, 2021). Modern vatandaşlık bireylerin ulusal bir topluluğa aidiyetlerinin yanında bu aidiyetten kaynaklanan haklar ve yükümlülükler üzerine odaklanmaktadır. Tarihsel olarak incelendiğinde ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla birlikte karşılaşılan bir kavramdır (Şeker, 2023).

Küreselleşme ile birlikte savaşlar, bölgesel gerilimler ve göç gibi sebeplerin de etkisi ile coğrafyalar arasında önemli derecede nüfus hareketliliği yaşanmıştır. Çok kültürlülük, insan hak ve hürriyetleri kapsamında daha geniş tanımlamalara bakıldığında vatandaşlık tanımının değişkenlik arz ettiği görülmektir.

Bu çerçevede ülkeler vatandaşlarına bu bilinci kazandırmak üzere eğitim politikaları oluştururlar. Vatandaşlık eğitiminde devlet, hukuk, sosyal bilgiler ve siyaset bilimi konuları bağlamında geniş bir çerçevede planlamalar yapılmaktadır. Bu eğitimler sonucunda bireylerin demokratik değerleri, insan hak ve hürriyetlerini ve toplumsal sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olunur (Şentürk et al. 2017; Sen, 2019).

Günümüzde vatandaşlık tanımının ve eğitiminin kapsamı hazırlanırken modern bir çerçeve ve tekçi olmayan bir yaklaşımın daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Geleneksel vatandaşlık eğitiminde, tekçi bir ulusal kimlik inşa etme hedefi varken, modern vatandaşlık eğitiminde, farklılıklara saygı duyan ve demokratik süreçlere aktif katılan bireylerin tercih ve teşvik edildiği görülmektedir (Sen, 2019). Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde bireylerin sosyal, toplumsal değerler, vicdan ve adalet algısı

üzerinde de önemli bir rolünün olduğu anlaşılmaktadır (Sarıçam & Özbey, 2018).

Eski Yunan vatandaşlık kavramını incelediğimizde vatandaşların hak ve yükümlülüklerinin belirlendiği ancak kadınlar, köleler ve yabancıların bu haklardan mahrum bırakıldıkları görülmüştür (Delil, 2024).

Tüm bu tanımlar ve veriler ışığında vatandaşlık kavramı, bireyin devlet ile var olan ilişkilerini, sosyal, ekonomik ve toplumsal tüm süreçlerini şekillendiren değişkenlik bir olgudur.

Vatandaşlık eğitimi, tarihsel ve içinde bulunduğumuz zaman açısından bakıldığında demokratik toplumların inşası için kritik öneme sahiptir. Vatandaşlık salt bir hukuksal statü ve insan hakkı değildir, buna ilave olarak bireyin üzerine düşen vazifeleri yerine getirmesi hususunda yükümlülükler gerektiren bir kimliktir (Özkazanç, 2009).

**Sosyal Bilgiler Kavramı ve İlgi Alanı**

Sosyal bilgiler, bireylerin toplumsal yaşamlarını anlamalarına, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve yaşamda etkin birer birey olarak konumlanmalarına yardımcı olan disiplinler arası bir bilimdir. Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset, kültür ve insan hakları gibi çeşitli sosyal bilim dallarını bir araya getirerek, vatandaşlara toplumun işleyişine, bugün ile gelecek arasında bir bağ kurmasına yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunar (Adalar & Ata, 2021; Fidan & Gedik, 2019; Koçoğlu, 2014).

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeyi, eleştirel düşünme ve muhakeme kabiliyetlerini geliştiren, hazır bulunuşluk düzeylerini arttıran, toplum içinde değer

yargılarını bilen, demokratik yönü gelişmiş ve empati duygusuna sahip aktif birer vatandaş olmalarını sağlamayı hedefler (Sağlamgöncü, 2023; Eryılmaz, 2021).

Sosyal bilgiler ders içerikleri hazırlanırken bireyin kendisini, toplumları, coğrafya ve kültürleri tanımalarını mümkün kılacak bir biçimde hazırlanmalıdır. Tüm bu içeriklerin yanında sosyal adalet, insan hakları, demokratik değerler ve eşitlik gibi değerlerin öğretileceği bir kapsamda hazırlanmalıdır (Fidan & Gedik, 2019; Köse et al., 2019; Hamarat, 2022).

Nihai olarak, sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşların sosyal, toplumsal hayata etkin bir şekilde katılmalarını, disiplinli bir yaklaşımı esas alarak, onların çevresel konulardaki farkındalıklarını artırmayı hedefler. Bu eğitim, bireylerin sadece akademik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluklarını da anlamalarını sağlar (Eryılmaz, 2021).

**Halkevlerinin Kuruluş Hedef ve Amaçları**

Halkevleri, kurulduğu dönemdeki küresel ve ekonomik sorunların, dönemin sosyal, siyasal ve kültürel yapısından kaynaklı problemlerden etkilenmiştir. Küresel ekonomik sorunlar Türkiye halkı tarafından da ağır şekilde hissedilmiştir. Ülke yönetimi, dünyayı saran bunalım karşısında sorunu ekonomik açıdan çözemeyince, ideolojik açıdan bir çözüm arayışı içine girmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren yokluğu hissedilen örgütlenme çabası gündeme gelmiş ve dönemin hükümeti, yeni bir sosyo-kültürel heyecanı başlatarak devletle halk arasındaki kopukluğu gidermek üzere Halkevlerinin kuruluşunu gerçekleştirmiştir (Durak, 2011).

Halkevleri, halkın pozitivist dünya görüşü doğrultusunda eğitilmesi, yeni sistemi destekleyecek bir siyasi kültür ortamı oluşturmak, halkın birbirini tanıyıp birbirine empati ile yaklaşabilecek ve her türlü fikir teatisinde bulunabilecek insanlar haline getirmeyi hedeflemiştir. Bunun yanında gençleri kötü ve onlara zarar verecek alışkanlıklardan uzak tutarak sağlıklı nesillerin yetişmesini sağlamak, halkın modern bir zihniyete kavuşmasını sağlamak, köy ile kent arasındaki farkı ortadan kaldırarak köylerde ve kentlerde yetişkin eğitimini sağlayarak cehaleti yok etmek, milliyetçi, laik ve halkçı düşünceleri olan bir nesil yaratmayı amaçlamıştır (Özdemir, 2011).

Halkevleri; insanları bir toplumun esas üyesi yapan temel değerleri halka kazandırmak, bu toplumsal değerler ile donatılmış bireylerin ulusal kazanımlar etrafında çalışan ve halk arasında yerleşmiş olan bazı imtiyazlı grupları ortadan kaldırarak güçlü bir yapı kurmayı hedeflemiştir. Halkevlerinde herkes okuyacak, öğrenecek, öğrendiğini öğretecek grup ve toplumsal çıkarlar doğrultusunda bir çaba içerisinde olacaktır. Bu bilgi ve iletişim alışverişi sayesinde kültürel inkılabın alt yapısı oluşturulmuş olacaktır (Özdemir, 2011).

Yapılan hazırlıklar sonucunda 19 Şubat 1932 tarihinde İzmir, Aydın, Eskişehir, Bolu, Bursa Konya, Malatya, Denizli, Afyon, Çanakkale, Diyarbakır, Samsun, Eminönü ve Ankara'da Halkevleri açılmaya başlamıştır. Bahsedilen illerde açılmış olan halkevleri hazırlığı tamamlanarak açılmış olanlardı. 24 Haziran 1932 tarihinde Trabzon, Zonguldak Van, Yozgat Antalya, Bilecik, Ordu, Rize, Şebinkarahisar, Gaziantep, Kırklareli, Tekirdağ, Sinop, Edirne, Kastamonu, Giresun, Silifke, Kayseri, Kocaeli ve Kütahya'da açılan Halkevleri ile birlikte, Halkevlerinin sayısı 34'e yükselmiştir.

Halkevlerinin sayısındaki bu artış, Halkevlerinin kısa sürede tüm ülkede yaygınlaşacağının bir göstergesi olmuştur (Toksoy, 2007).

Nitekim her yıl ülkenin değişik şehirlerinde çok sayıda ev kurulmuştur. Örneğin 1935 yılında Edremit, Gerede, Üsküdar, Akçakoca, Alaşehir, İnegöl, Kadıköy, Ayvalık, Şehremini, Şişli, Tire, Beşiktaş, Beyoğlu, Bartın, Bayburt, Burdur, Dinar, Göynük, Kandıra, Merzifon, Mudurnu, Simav ve Söke halkevleri kurulmuştur. Niksar, Zile, Bor, Bolvadin, Yalvaç, Bandırma, Gönen, Artvin, Gelibolu, Kilis, Birecik, Siverek, Nevşehir, Acıpayam, İskilip, Salihli, Akhisar, Turgutlu, Kırşehir ve Develi Halkevleri ise 1936 yılında kurulmuştur (Toksoy, 2007). Perşembe, Akşehir, Ardahan, Burhaniye, Tavas, Tefenni, Ceyhan, Emirdağ, Erbaa, Ergan Madeni, Fatsa, Hozat, Pertek, Sarayköy, Kağızman, Karaman, Keşan, Kırkağaç, Oltu, Pasinler, Sarıkamış, Tarsus, Tirebolu, Tosya ve Turhal'da olmak üzere 31 ilde daha halkevi açılması kararı 1937 yılında verilmiştir. 1938 yılında verilen kararla Adıyaman, Ahlat, Fatih, Gemlik, Karşıyaka, Arapkir, Artvin, Aşkale, Bakırköy, Balya, Bayramiç, Bayındır, Biga, Bozüyük, Buldan, Cizre, Keskin, Kiğı, Mustafa Kemalpaşa, Çeşme, Sivrihisar, Elmalı, Eyüp, Sındırgı, Vezirköprü, Sungurlu, Şarkîkaraağaç, Tarsus, Ulukışla, Demirci, Çine, Dikili, Divriği, Ereğli, Eleşkirt, Menemen, Nazilli, Nusaybin, Seferihisar, Varto ve Rize'de açılan halkevleri ile birlikte toplamda 206 halkevi açılmıştır (Özdemir, 2011).

Halkevleri ile millet bütünlüğünün geliştirilmesi, halkın bilgisinin arttırılması, insanlar arasında kültür birliğinin sağlanarak bir toplum yaratılması amaçlanmıştır. Burada halkevlerine düşen görev Türk devrim sürecine Türk halkının tamamıyla katılmasının sağlanmasıdır. Edirne dergisinde Edirne Halkevi üyelerinden Ziya

Somar, halkevlerinin kuruluş amaçlarını şu şekilde anlatmıştır (Somar, 1940):

"*Halkevleri, başıboş kuvvetleri bir ana fikir etrafında toplayarak ham sevki tabiilere iradenin ve şuurun feyzini aşılamak, kalabalığın serazat, nizamsız ruhuna aydın ve ileri gören bir kafanın manalı nizam ve ahengini getirmek için kurulmuş bir dava yuvasıdır. Halkevleri, inkılâp seyrinin fikir ve mana halinde durulduğu ve berraklaştığı bir ruh kaynağıdır. Halkevleri perdesiz ve aksak seslerin armonileştiği bir kubbedir. Günün bin bir kayıtlı ve zorlu işinde dağılan, birbirini kaybeden gönüller onu derin boşluğu altında aynı sesin değişmeyen perdesini bulur ve ruhlarını onunla akort ederler. Kalabalığın falsolu yürüyüşünde adımlarını bozan beceriksiz ayaklar bu havanın altında, taze sıhhatli bir ömrü uzatmak için gerilen nizamlı vücutlara katılarak düzelir, yol alırlar. Bulanık, bunalmış ruhların kasvetli mevsimlerinde, bu kubbenin altında daima yanıp duran dipdiri ışık, bu karanlığın ötesindeki aydın günlere gözü çeker, ruhu açar, hisleri kurtarır.*

*Halkevi, bir dörtyol ağzıdır. Her yoldan birbirine çalışarak koşup gelen zıt kuvvetler, onun birleştiği noktada hızlarını keserler ve toplanıp onun gövdesinde cevherlenirler. Halkevi bir evdir: orada analar bağırlarındaki dinmez evlat hasretini durdururlar, evlatlar bitmez tükenmez ana baba iştiyakının ebedi hasretini orada söndürürler. En iyi kardeşlik tesadüfün bir karından çıkardığı et kemik birliğinde değil şuurun, fikrin bilerek ve isteyerek birleştirdiği çözülmez sevgilerin ebedi bağında kuvvet bulur. Halkevi bir kardeş kucağıdır...*".

İsmet İnönü de Halkevleri ile ilgili beyanatında şunları söylemiştir:

"*Yeni Türkiye hayatının başlı başına bir unsuru, başlı başına bir remzidir… Halkevleri, kurulan bütün medeniyetlerin üstüne geçmek iddiasında bulunan Türkiye Cumhuriyeti'nin hayatı için aziz bir toplanma yeri, bütün kabiliyetlerin inkişaf ettiren bir mihrak sayılmalıdır. Halkevleri bizim kendi anlayışımıza göre Türk vatanında, Türk Cumhuriyeti'nde, ahlak, ilim ve anlayış mefhumlarının tatbik edildiği, izah olunduğu, genişletildiği ve kökleştirilip yerleştirildiği yerlerdir*". (Ülkü,1934)

Halkevleri, yetişkin eğitiminin gelişmiş bir uygulamasıdır (Özacun, 2003). Halkevleri her türlü sanatsal ve kültürel etkinliklerle birlikte, sosyal dayanışmanın da sağlanmasını içeren kitle eğitim kurumlarıdır (Turan, 1998). Ayrıca Halkevlerinin en önemli ve esaslı amaçlarından biri halk terbiyesidir (Ülkü, 1934). 1930'lu yıllarda Türkiye'deki okuma yazma bilen kişi sayısının tüm çabalara rağmen %20 civarında olması bu konunun önemi gözler önüne sermektedir. Bu kurumların amacı toplumu, aydın, köylü ya da şehirli ayrımlarını azaltarak ortak amaca bağlı bir kitle haline getirmekti.

Halkevlerinde eğitim ve öğretim teknikleri uygulanarak toplumsal ve ulusal hayatın temellerinin atılması amaçlanmıştı. İlk on yıl boyunca da halkevlerinde halkı aydınlatmaya ve yaşamı çağdaşlaştırmaya dönük çalışmalar yapıldı. Sakaoğlu'na göre halkevlerinin en önemli hizmetin, toplumsal sınıf ayrımı yapmaksızın yurdun her köşesinde eş düzeyde faaliyetlere yer verilmesidir (Sakaoğlu, 2003). Halkevleri Teşkilatnamesi' nde yer alan "Halkevinin kapıları partiye yazılı olan veya olmayan bütün yurttaşlara açıktır." ifadesi halkın eğitilmesine verilen önemi gözler önüne sermektedir (Halkevleri Teşkilatnamesi, 1940). Halk evleri

çalışmalarını ulusalcılığın ruhu çerçevesinde "halk eğitim merkezi" olarak gerçekleştirmiştir.

**Halkevlerinin Genel Özellikleri**

19 Şubat 1932'de resmen kurulmuş olan Halkevleri, aynı yıl ülke genelinde sayısı 34'e; 1932-1950 yılları arasında ise sayısı 478 Halkevi ve 4322 Halkodasına ulaşmıştır (Yılmaz, 2018). Halkevleri 1940'lı yıllarda kırsal kesimlerde ve kentlerde halkın eğitilmesinde çok önemli bir görev üstlendi. Dönem talimatnameleri "Halkevlerinin Kurulmasında Genel Esaslar" bölümünde, Halkevlerini Cumhuriyet Halk Partisi'nin bir kurumu olarak tanımlamıştır (Öztürkmen, 2015). Halkevlerinin her ne kadar siyasal kurumlar olmadığı, kültürel birer kurum olduğu iddia edilse de, oluşturmayı hedeflediği ortak kültürü ve devrimi içselleştirmek adına tek parti ideolojisi çerçevesinde şekillendirmek zorunda kalmıştır (Şener, 2015). Her ne kadar Halkevleri partili ya da partisiz bütün vatandaşlara açık olsa da şube yönetim komitelerine üye olmada parti üyeliği aranmıştır (Öztürkmen, 2015).

İsmet İnönü, Halkevlerinin birinci açılış yıldönümündeki konuşmasında, Halkevlerinin fikir ve kurum olarak CHP'nin bütün özünü halkın geniş tabanlarına anlatılması ve sevdirilmesinde önemli bir kurum olduğunu ifade etmiştir (Yıldırım, 2014). Buradan anlaşılan tek parti döneminin doğal bir sonucu olarak CHP ile bir bütünselliği olduğu görülmektedir. Ancak taşıdığı misyon açısından son derece anlamlı sonuçların ortaya çıkmasında ön ayak olmuştur.

Halkevleri 1932-1940 yılları arasında yoğun bir şekilde etkinlikler gerçekleştirmiştir. Bu süre zarfında toplam 9.050 konser düzenlenmiş, 12.350 temsil sahnelenmiş ve 23.750 konferans verilmiştir (Çavdar, 2008). Bu dönemde üye sayısı %506 artmıştır

(Çavdar, 2008). Ayrıca sinema, spor ve kültür etkinlikleri ile toplum merkezleri haline gelmiştir. Halkın katkısıyla modern müzik ve sanatın gelişmesi sağlamaya çalışılmış, Türk Dili ve Tarihi gibi alanlarda araştırmalar ve yayınlar yapılmış, okuma yazma ile el sanatları gibi kurslar düzenlenmiştir (Yılmaz, 2018).

Halkevleri, üyelerinin ilgilerine göre Halk Dershaneleri ve Kurslar, Kütüphane ve Neşriyat, İçtimai Yardım, Dil-Edebiyat, Köycülük, Spor, Temsil, Güzel Sanatlar, Tarih ve Müzecilik olmak üzere 9 şubeden oluşmuştur (Öztürkmen, 2015). Bu şubelerin görevlerine kısaca burada değinmek gerekecek olursa;

*Şubenin Tarih kolu,* kuruldukları bölgenin tarihinin yazılması ile ulaşılan bilgileri aydınlatacak araç ve bilginin toplanılması gibi çalışmalar yapmakla yükümlüdür (Halkevleri Talimatnamesi, 1940).

*Dil, Edebiyat, Tarih Şubeleri;* açıldıkları bölgenin kültürel düzeylerinin arttırılması, vatandaşlık vazifesi duygularının ve vatan sevgisinin artmasını sağlayacak çalışmalar yapılmasını amaçlamıştır (Halkevleri Talimatnamesi, 1940)

*Halkevlerinin Güzel Sanatlar Şubeleri;* mimarlık, heykel, resim, ve müzik gibi alanlar da genç yetenekleri korumayı ve geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca halkevlerinin Temsil Şubesi ile birlikte müsamere etkinliklerinin müzik bölümünün hazırlanması ve uygulanmasından da sorumludur. Bütün bunlara ek olarak fotoğrafçılık ve resim çalışmalarını destekleyerek sergiler açılmasından da sorumludur (Halkevleri Talimatnamesi, 1940).

*Halkevlerinin Temsil Şubeleri,* kasabalar ve şehirlerde tiyatro ihtiyaçlarının giderilmesi, gençleri serbest ve güzel konuşmaya alıştırarak sanat ve dil gelişimlerine katkıda bulunmak, tiyatroya

yetenekli gençlerin yeteneklerini gösterebilmelerine olanak sunmak gibi amaçları bulunmaktadır (Halkevleri Talimatnamesi, 1940).

*Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubeleri,* halkın bilgisini yükseltecek her türlü okutma, yazma ve yetiştirme hareketlerinin ilerleyip genişlemesini sağlamak amacıyla kurulmuşlardır. *Kütüphane ve yayın şubeleri* en önemli halkevi şubelerindendir. Kütüphanelerin, halk bilgisinin ilerlemesinde başlıca etken sayılmasından dolayı tüm halkevlerinin kuruluş gerekçeleri arasında bir kütüphane ve okuma odasının bulunması zorunlu kılınmıştır (Halkevleri Talimatnamesi, 1940).

*Müze ve Sergi Şubeleri,* bilim adamları tarafından ortaya konan ve mahalli ve milli tarih ile ilgili olan yayınları konferanslar aracılığı ile geniş halk kitlelerine ulaştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca kendi bölgelerinde yapacakları araştırmalarla bölgenin Tarihi ile ilgili yeni bilgi ve belgeler elde ederek bunları bilimsel verilere uygun olarak yayınlanmasını sağlamakla görevlidirler (Halkevleri Talimatnamesi, 1940).

*Spor şubeleri,* Halkta spor faaliyetlerine karşı bir ilgi uyandırmayı ve ulusal bir etkinlik olarak spor faaliyetlerini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Halkevlerinin üyelerine ve arzu eden herkese açık ve kapalı spor sahalarında belirli programlara uygun olarak güreş, yürüyüş, jimnastik gibi sporları yaptırmakla görevlendirilmiştir (Halkevleri Talimatnamesi, 1940).

*Sosyal Yardım Şubeleri*, Halkevinin bulunduğu bölgede bulunan çocuklar, kimsesiz kadınlar, yaşlılar, engelliler gibi vatandaşlar için toplumda yardım duygularının uyandırılması ve güçlendirilmesine çalışmaktır (Halkevleri Talimatnamesi, 1940).

*Köycülük Şubeleri,* köylerin kültürel, sosyal ve ekonomik anlamda gelişmesine yardım etmek, köylü ile şehirli arasında sevgi ve dayanışmanın güçlenmesini sağlamaktır. Köyün ve köylülerin olabildiğince halkevinin her türlü imkânından yararlanmaları sağlanmıştır. Dans gösterileri, kukla gösterileri gibi etkinliklerin köylerde düzenlenmesine çalışılmıştır. Ayrıca imkânlar ölçüsünde köylüyü okumaya teşvik etmek konusunda sorumluluklar almışlardır. Okuma yazma bilmeyen kişilerin başka insanlar ile iletişim kurmaları adına mektuplarını yazmak ve kent veya kamusal alanla ilgili olası işlerinde rehberlik etmek le mükelleftir (Halkevleri Talimatnamesi, 1940).

Herhangi bir yerde bir şubenin açılabilmesi için en az 25 kayıtlı kişi şartı aranmıştır. Şube çalışmaları komiteler tarafından yürütülmüştür ve üye sayısı 25 ile 50 arasındakiler 3, 50'den fazlalar ise 5 kişilik şube komiteleri oluşturmuştur. İki yıl aralıklarla şube komite üyelikleri ve şube başkanlığı seçimleri yapılmıştır. Seçim yapıldıktan sonra düzenlenen ilk toplantıda hazırlanan yıllık çalışma programı Halkevi İdare Kurulu'nun onayı alındıktan sonra uygulamaya konulmuştur (Duman, 2011).

**Halkevlerinde Yönetim ve Yapılan Faaliyetler**

1932 tarihli Halkevleri Talimatnamesi 'ne göre Halkevi İdare Heyeti, şube komiteleri tarafından belirlenen birer temsilciden oluşmuştur. İki yılda bir gerçekleşen seçimlerde üyeler yeniden seçilebilmektedir. Üçer aylık periyotlarla hazırlanan çalışma raporları Fırka Genel Sekreterliği'ne göndermek zorunluğu bulunmaktadır. Ayrıca milletvekillerinin görevleri arasında Halkevlerini denetlemek de bulunmaktaydı. Halkevlerinde kararlar oy çoğunluğu ile alınmakta, ancak oyların eşit olduğu durumlarda

başkanın oy kullandığı tarafın kararı geçerli olmaktaydı (Zeyrek, 2006). Dönemin kayıtları analiz edildiğinde kısa zamanda pek çok çalışmaya imza atan bu merkezler önemli işler başarmışlardır. Buna göre döneme ait bazı istatistikleri incelemek bu tespiti anlamlandırmak için önem taşıyacaktır.

Halkevlerinde 1933 yılında 500.569 kişi katılımıyla toplam 1663 toplantı yapılmış; 373 konser, 915 konferans, 511 temsil sergilenmiş ve bu faaliyetleri toplamda 478.837 kişi izlemiştir. Kütüphanelerde bulunan kitap sayısı 60.000'i geçmiş ve 150.000 kişi bu kütüphanelerden yararlanmıştır.

1934 yılına gelindiğinde ise 402 konser, 1537 konferans, 539 temsil verilmiş ve bu faaliyetlere 800.000 kişi katılmıştır. Kütüphanedeki kitap sayısı 97.000'e ulaşmış ve 500.000'e yakın kişi bu kitaplardan faydalanmıştır (Durak, 2014).

1935 yılında; üye sayısı 54.595'e ulaşmış ve 103 Halkevinde, 782 tiyatro gösterilmiş, 636 sinema, 900 konser, 1500 konferans verilmiştir.

1938 yılına gelindiğinde halkevi sayısı 209'a ulaşmıştır. Üye sayısı ise 105.000'e ulaşılmış, 1560 konser, 1703 tiyatro, 1760 sinema gösterilmiş, 2727 konferans düzenlenmiştir.

19 Şubat 1932 tarihinden 1940'a kadar sekiz yıllık süreç içerisinde; 12350 temsil, 23.450 konferans, 136.900 çeşitli alanlarda düzenlenen kurslar,7850 film, 8490 köy çalışması, 9050 konser, 1.484.460 kitap, 10.073.153 okuma yazma öğrenen, 1245 sergi, 2691 aile toplantısı gerçekleştirilmiştir. Tüm bu çalışmalara 42.350.000 kişi katılmış, 756.000 kişi halkevi üyesi bulunmuş ve halkevi sayısı 379'a çıkmıştır (Gedikoğlu,1978).

1941 yılında; halkevlerinin sayısı 383'e, kayıtlı üye sayısı ise 144.500'e ulaşmıştır. 3250 tiyatro ve 1550 sinema gösterilmiş, 1200 konser ve 5100 konferans verilmiştir. Gerçekleştirilen bütün bu faaliyetler halkın aydınlanma isteğinin belirgin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. 1935 yılında Halkevlerinde bulunan toplam kitap sayısı 39.386, okuyucu sayısı 160.573; 1938'de kitap sayısı 106.000, okuyucu sayısı 1.095.910 iken; 1941'de kitap sayısı 419.250'ye, okuyucu sayısı da 2.461.813'e çıkması halkevlerinde okumaya büyük bir önem verildiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir (Durak, 2014).

Halkevlerinde okuma faaliyetlerine önem verilmiş ve her halkevinde mutlaka okuma salonlarının bulunmasına ve daima halka açık olmasına özen gösterilmiştir. Toplumu ilgilendiren konularda halkın aydınlatılabilmesi için 15 günde bir kez konferanslar verilmesine önem verilmiştir. Ayrıca ayda bir kere kadın ve erkeklerin birlikte katıldıkları aile toplantıları yapılmıştır. Aile toplantılarında milli konuşmalar yapılmış, Atatürk'ün büyük Nutku ve Türk büyüklerinin eserleri okutulmuş, gençlere muhtelif konularda konferanslar verilmiştir.

Haftada bir ya da iki kez halkın sağlık kontrolleri yapılmıştır. Ayrıca ayda bir kez köylere ziyaretler yapılarak, köy halkının bilinçlendirilmesine yönelik konuşmalar yapıldıktan sonra ilgili broşürler dağıtılmıştır. Milli günlerde geniş çaplı etkinlikler yapılmış, halkla iç içe büyük coşku ve heyecan içinde kutlamalar yapılmıştır. Atasözleri ve öz Türkçe kelimeler toplanarak genel merkeze bildirilmiştir. Deniz kıyısı olan bölgelerde deniz sporlarının gelişmesine katkı sağlanmıştır. Sporu geliştirme ve teşvik için salonlar açılmış, ata sporlarının yaşatılması için turnuvalar düzenlenmiştir. Halkevleri kendi bölgelerinde, "Köy Bayramları",

"*Toprak Bayramları*" ve "*Spor Şenlikleri*" gibi açık hava etkinlikleri gerçekleştirmiştir.

Halkevlerinin bulundukları bölgede halk oyunlarının tespit edilmesi ve yaşatılması, bölgenin tarihinin araştırılması ve tarih eserlerinin korunması gibi çeşitli görev ve sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen tüm çalışmaları Halkevleri Genel Merkezine göndermişlerdir. Vatandaşlar halkevleri faaliyetlerine heyecanla katılmışlar, açılış yıl dönümlerinde ve etkinliklerde halkevi salonlarını boş bırakmamış adeta evleri gibi görmüşlerdir. Bu atmosferin daha büyük coşkulara sebep olması için, Halkevlerinin çalışmalarını hızlandırılması ile ilgili Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği Halkevi Başkanlığına talimat vermiştir.

**Sonuç**

Halkevleri belli bir kesim tarafından eleştirilmiştir. Bu eleştiriler Halkevlerinin aydın ile halk arasındaki boşluğu iyice artırdığı, halka yeterince inemediği, CHP'nin bir organı gibi görev ifa ettikleri, köylere giden ziyaretçilerin halkın seviyesine inemedikleri, onların içinden biri olamadıkları gibi konularda olmuştur. Ancak yaptığımız araştırmalar neticesinde oluşan kanaate göre; Halkevleri, Genç Cumhuriyetin modernleşmesi ve çağdaş normlara uygun olarak dizayn sürecinde son derece önemli faaliyetler üstlenmiştir.

Özellikle toplum ve ülkeye yurttaş olma bilincinin gelişmesinde, inkılapların benimsenmesi ve yaygınlaşmasında, Türkçe ve dünya dillerinin öğrenilmesinde, okuryazarlık düzeyinin artmasında önemli katkıları olmuştur. Ülke kaynaklarının sağlıklı kullanılması, üretimin özendirilmesi, sanatsal ve kültürel

faaliyetlerin yaygınlaşması, köylünün üretim süreçlerinde daha verimli katılmasının sağlanması, tarım ve günlük yaşamda daha yüksek kapasitede çalışmaları adına önemli katkıları olmuştur. Kadının toplumsal ve ekonomik yaşam içerindeki rolünün artırılması konusunda yaptıkları çalışmaların yanında gençlerin ülkenin ali menfaatleri için çalışmalarını özendirmiş ve zararlı alışkanlıklardan uzak durmaları için her türlü bilinç artırıcı faaliyetler yapılmıştır. Güzel sanatlar ve modern sanatlar ile folklor gibi konularda destekleyici olmuş kültür seviyesinin artmasına ön ayak olmuşlardır. Özetle Halkevleri önemli çalışmalar yapmış ülke ve halk menfaatini her şeyin üstünde görmüşlerdir.

**Kaynakça**

Adalar, H., & Ata, B. (2021). Alanla ilişkilendirilmiş finansal okuryazarlık eğitimi modelinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıkları ve finansal tutumlarına etkisi. *Journal of History School*, *52*(52), 2266-2304. https://doi.org/10.29228/joh.50765

Akin, S. (2021). Community Service: Connecting Active Citizenship and Preservice Teacher Education. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* (53), 21-59. https://doi.org/10.9779/pauefd.764545

Akyol, Y. (2008). *İzmir Halkevi 1932-1951*. İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi Yayınları.

Cumhuriyet Halk Partisi (C.H.P.). (1940). *Halkevleri çalışma talimatnamesi.* Ankara.

Cumhuriyet Halk Partisi (C.H.P.). (1940). *Halkevleri*. Ankara: Ulusal Matbaa.

Celep, C. (2003). *Halk eğitimi* (Genişletilmiş 3. baskı). Ankara.

Çavdar, T. (2008). *Türkiye'nin demokrasi tarihi 1839-1950.* Ankara: İmge Kitabevi.

Çeçen, A. (1990). *Halkevleri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Demirkaya Güler, B. (2015). *Köy enstitüleri bağlamında eğitim ve ideolojinin toplumsal değişme etkisinin incelenmesi: Köy Enstitüleri Dergisi (1945-1947)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi .

Duman, S. (2011). *Bir modernleşme aracı olarak Tokat Halkevi.* Ankara: Berikan Yayınevi.

Durak, G. (2014). Atatürk'ün halkçılık anlayışı ve halkevleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 1-10.

Erinç, E. Y. (2014). *İnönü döneminde tarih ve eğitim: Tarih anlayışında süreklilik ve değişimler.* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Eryılmaz, O. L. (2021). Examining the prosociality levels of preservice social studies teachers. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 965-977. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-955651

Fidan, N. K., & Gedik, H. (2019). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabında yer alan değerler. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(1), 251-272. https://doi.org/10.23863/kalem.2019.127

Gedik, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "insan hakları ve demokrasi" dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15*(89), 226-236. https://doi.org/10.17719/jisr.1234567

Göka, E. (2012). *Değerler ve değerler psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Gökçimen, S. (2020). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminin gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 45*(202), 203-217. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8721

Güven, İ., & Şeker, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi bağlamında insan hakları, yurttaşlık

ve demokrasi değerlerini öğretme yeterlikleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 1-18.

İlhan, H. (2017). İnsan hakları eğitimi bağlamında değerler eğitimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 14-26.

Karabacak, F. (2019). Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin tarihsel gelişimi ve değerler eğitimiyle ilişkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(225), 30-50.

Karaer, E. (2021). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin önemi. *Journal of Social Studies Education Research, 12*(1), 105-125.

Kaya, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde insan hakları eğitimi ve değerler öğretimi. *Eğitim ve Toplum Dergisi, 15*(59), 58-74.

Köse, T. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(2), 117-134.

Özkan, H. (2016). Değerler eğitimi ve insan hakları eğitimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 23-38.

Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Öğretim programlarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(1), 315-329.

Polat, S. (2014). İnsan hakları eğitimi ve sosyal bilgiler derslerinde uygulanabilirliği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 23-45.

Turan, İ., & Akbaba, B. (2020). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 48*(225), 57-71.

Yılmaz, A. (2021). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi bağlamında değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 19*(1), 33-54.

# BÖLÜM II

# Eğitimde Eylem Araştırması

**Mehmet TOPAL**[1]

## Giriş

Nitel araştırma yöntemleri literatürde çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bunlar; eylem araştırması, etnografya, gömülü teori, anlatı araştırması, durum çalışması ve fenomenoloji biçimindedir (Saban & Ersoy, 2019). Nitel araştırma başlığı altında yer alan eylem araştırması, seçilen yöntemin özelliği araştırma konusunun niteliklerine ve araştırmacının yetkinlik seviyesine bağlı olmasından dolayı nitel ve nicel yöntemlerle kullanılabilmektedir (Kock, 1997). 'Eylem araştırması' terimi, 1946'da Kurt Lewin tarafından sorun çözmeyi amaçlayan bir sarmal araştırma eylemini tanımlamak için ortaya atılmıştır. Lewin için, II. Dünya Savaşı'ndan sonraki çalışmalarda toplumsal katılım önemliydi. Eylem araştırmasını savaş sonrası ülkelerde demokrasiyi getirmek için bir

[1] Dr., Milli Eğitim Müdürlüğü, Çankırı/Türkiye mehmettopal2013379@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-2066-509X.

araç olarak görmüştür (Robson, 1993). Eylem araştırması, yirminci yüzyılın ilk yarısında Avrupa ve ABD'de geliştirilmiştir. Ardından birçok ülke tarafından benimsenmiştir. Bu nedenle akışlar dünyasının bir ürünü ve seyahat etmiş bir fikir olarak görülebilir. Eylem araştırması eğitim reformuna yönelik bir yaklaşımdır. Ancak eylem araştırması, baskıya meydan okumak, toplumsal adaleti beslemek ve sürdürmek için demokratik bir zorunluluk getirir. Katılımcı araştırmacıların değerlerine ve kültürüne dayanan bir metodolojidir. Bu nedenle esnektir (Somekh & Zeichner, 2009). Bu çalışmanın amacı; eylem araştırmasına yönelik araştırmacılara, öğretmenlere fikirler sunmak ve konuya ilişkin değerlendirmelerde bulunmaktadır. Bu bölümde eylem araştırmasının tanımı, eylem araştırmasının türleri, eylem araştırmasının basamakları, eğitimde eylem araştırmasının faydaları şeklinde ele alınmıştır.

## 1. Eylem araştırmasının tanımı

Eylem araştırması eğitim ortamında yer alan çalışanların kendilerine has olan problemlere çözüm üretmek ya da gelişimlerini gerçekleştirmeyi sağlamak için kullanılan araştırma yöntemidir. Eylem araştırmaları bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümüne odaklanması, küçük gruplarda uygulanabilmesi, problemi yaşayan kişinin araştırmacı olabilmesi gibi sebeplerden dolayı en başta öğretmenler ve diğer eğitim mensupları tarafından kullanılabilen özel bir araştırma yöntemidir (Beyhan, 2013). Eylem araştırmasının tanımlarında dört tema bulunmaktadır. Bunlar; katılımcıların güçlendirilmesi; katılım yoluyla iş birliği; bilgi edinimi ve toplumsal değişimdir. Araştırmacı bu temalara ulaşmak için dört süreçten geçmektedir. Bu süreçler; planlama, eylemde bulunma, gözlemleme ve yansıtmadır (Zuber-

Skerrit, 1992). Eylem araştırmasının anahtarı ismindedir. Katılım ve eylem kavramları yöntemin temellerini oluşturur.

1. Eylem: Araştırma sadece bulmaktan ibaret olmamalı; araştırma aynı zamanda olumlu değişim yaratmayı amaçlayan bir eylem bileşenini de içermelidir.

2. Katılım: Araştırma, eşit ve işbirlikçi katılımı gerektiren bir süreçtir.

İşbirlikçi ve katılımcı yapısıyla eylem araştırması araştırmacının bir topluluğa gelip inceleme, teorileştirme ve çözüm önerileri sunmayı içerir. Eylem araştırması bir uygulamalı araştırma biçimidir. Araştırmanın gerçek dünyada bir etkisi olması amaçlanır (Walker, 1993).

Eylem araştırması; işbirlikçi araştırma, katılımcı eylem araştırması, özgürlükçü araştırma, eylem öğrenme ve bağlamsal eylem araştırması gibi adlarla da ifade edilmektedir (O'Brien, 2001). Eylem araştırması işbirlikçi biçimde problem çözmenin geliştirilmesine odaklanarak bireysel sorun çözmenin ötesinde ortak bir şekilde problem çözmenin önemi üzerinde durmuş ve grup aktivitelerinin eylem araştırması sürecinin bir parçası olduğu vurgulanmıştır (Lewin, 1947). Lewin (1947) etkileşim süreçlerinde kişilerin eylem ve davranışlarının değişimini onaylayan ve adanma oluşturan grup tartışmalarının gücünü destekler. Lewin (1947) eylem araştırmasını üç dairesel süreçte ifade etmiştir. Bunlar; planlama, harekete geçme ve davranışın sonuçlarına yönelik gerçekleri ortaya çıkartmadır (Akt: Acker & Miller, 2002). Eylem araştırması, öğrenme-öğretme ortamında araştırmacı olarak yöneticiler, okul danışmanları, öğretmenler veya başka bireyler tarafından öğrencilerin hangi durumlarda iyi öğrenebilecekleri, öğretim

şeklinin nasıl olduğu, okullarının işleyiş süreci konusunda bilgi sağlama gayesiyle yapılır (Mills, 2011). Bir problemi çözmek ya da bir uygulama hakkında bilgi elde etmek için kişisel ya da grup şeklinde yapılan bir araştırma biçimidir (Fraenkel & Wallen, 2003).

Bu araştırma modeli uzman araştırmacılar tarafından yürütülen hem uygulayıcıların hem de soruna taraf olan kitlenin katılmasıyla, hali hazırda olan uygulamanın eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmede bulunarak koşulları iyileştirmek adına gerekli tedbirleri belirlemeyi hedefleyen araştırmadır (Karasar, 1999). Uygulayıcının ilk elden kendisinin veya başka bir araştırmacıyla beraber gerçekleştirdiği ve uygulama aşamasına yönelik problemlerin ortaya çıkarılmasında veya mevcut ortaya çıkan sorunu çözme ve anlamaya dönük veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren araştırma yöntemidir. Eylem araştırmasının uygulayıcısı olarak yönetici, eğitim uzmanı, öğretmen ya da diğer kurum ve kuruluşlarda çalışan yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı, mühendis gibi şahsen uygulamanın içinde yer alan bireyler tarafından uygulanır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Bilimsel çalışmalarla sınıf ve okullardaki değişimin ve buna ilişkin olarak gelişimin sağlanabilmesinde (Carr & Kemmis, 1986'dan aktaran Aldağ & Gürpınar, 2007) öğrenme-öğretme durumunun okul veya sınıf gibi gerçek alanlarda anlaşılmasında, geliştirilmesinde ve eğitimin niteliğinin arttırılmasında en güçlü yöntemdir (Andrew, 2005). Eylem araştırmasını diğer sosyal araştırmalardan farklı kılan bazı nitelikler bulunmaktadır. Eylem araştırmasının önceliği olarak kurumsal bilgi üretmekten öte uygulamayı iyileştirmektir. Araştırmayı yapan kişi sürece doğrudan katılarak yaparak yaşayarak öğrenmeyi, öğrenilenleri de istekli bir biçimde uygulamayı sağlar. Araştırmacı gerçek sorunlarla yüz yüze

geldiği için var olan problemi çözmeyi hedefler. İlk elden katılımın yapılmasıyla bireylerde özgüven, sosyalleşme ve iş birliğini güçlendirmektedir. Ayrıca katılım sonucunda ulaşılan çözüm yolları doğrudan uygulamayla transfer edilmektedir. Eylem araştırması bir grup bireyin bir sorunu tanımlama, sorunu çözmek için birtakım şeyler yapma, verilen çabanın süreçteki başarısının görülmesi, şayet sonuçtan memnun olunmazsa yeniden denenmesi yaparak yaşayarak öğrenilmesidir. Bu modelde genel olarak kullanılan yöntem ve teknikler gözlem, günlük tutma, görüşme, anket, belgesel tarama ve örnek olaydır (Bogdan & Biklen, 1992). Tanımlardan yola çıkarak eğitsel eylem araştırmasının özellikleri şu şekildedir:

-Eylem araştırması okullarda öğretmenlerin yaşamış oldukları toplumsal durumları ve bireysel davranışları araştırır.

-Öğretmenin kendi problemini derinlemesine anlamasına yardımcı olur.

-Kurumsal bir esasa dayanır. Bu esas içinde durumu değiştirme düşüncesi olan problem bütün detaylarıyla anlamlı kılınana kadar geçici olarak onaylanır.

-Neler olduğunu ifade etmek için eylem araştırmasında bir konunun işlenmesi, konuyu birbirine bağlayan durumların rastlantısal bir biçimde ilişkilendirilmesidir.

-Problem durumundaki etkileşim ve eylemde bulunulan bireylerin olay ve olgulara karşı bakış açılarının yorumlanmasıdır.

-Eylem araştırmasında hali hazırdaki duruma katılımcıların bakış açısıyla bakıldığı için bireylerin kullanmış oldukları dilin kullanılmasıyla açıklanır. Bu durum günlük hayattaki sosyal

problemleri ve birey davranışlarını tanımlamak ve açıklamak için yapılan sağduyudur.

-Sorunlara katılımcıların bakış açısıyla bakıldığı için serbest bir etkileşim söz konusudur. Serbest etkileşimde katılımcı ve araştırmacılar arasında serbest bilgi akışı mevcuttur (Elliot, 1999; Dash, 1999).

**2. Eylem araştırmasının türleri**

Eylem araştırması iş birliği, katılım, pratik, özgürleştirici, yansıtmacı, sosyal ve eleştirel bir süreci içermektedir (Kemmis & McTaggart, 2005). Bu bağlamda çalışmalarda eylem araştırmasının dört türü olduğu belirtilmiştir. Bunlar eleştirel, katılımcı, sınıf ve iş birliğine dayalı eylem araştırmalarıdır. Bunlar;

1. Eleştirel eylem araştırması; öğretmenler, okul yöneticileri, akademisyenler ve toplumdaki diğer bireylerin geniş biçimde katılımıyla eğitim ortamının faydalı hale getirilmesidir. Eleştirel eylem araştırmasında toplumsal konuların sınanarak sonuçlarının toplumsal değişime katkı sağlanması hedeflenir. Bu araştırmada yoğun şekilde etnik, cinsiyet ve toplumsal sınıfa ilişkin eğitsel çeşitliliğe odaklanmaktadır.

2. İşbirlikçi eylem araştırması; üniversite ve okul ortamında birden çok araştırmacının eğitsel bir problemi çözmek için beraber çalıştıkları eylem araştırmasıdır. İşbirliğinde yöneticiler ve öğretmenlerle olabileceği gibi okul personeli ve üniversitedeki araştırmacılar arasında da olabilir. İşbirlikçi eylem araştırmasının hedefi, iş birliği içinde çalışan bireylerin uzmanlığından yararlanmak ve çeşitli alanlardaki eğitim ortakları arasındaki iletişimin devamlılığını sağlamaktır.

3. Sınıf eylem araştırması; öğretmenin kendisinin öğrenme-öğretme ortamlarındaki uygulamalarını geliştirmek hedefiyle sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri eylem araştırma desenidir. Öğrencilerden elde edilen veriler öğretmenler tarafından yorumlanır. Genel olarak bireysel gerçekleştirilmekle beraber başka öğretmenler ile de iş birliği yapılabilmektedir.

4. Katılımcı eylem araştırması; iş birliğine ve sosyal etkileşime dayanan araştırma deseni olup, değiştirmeyi ve geliştirmeyi hedef edinmektedir. Araştırmacı süreçte uygulamaları keşfetme, eleştirel bakışla problemli ve faydasız işleyişleri tespit ederek, uygulama ve teoriyi geliştirir ve değiştir (Hendricks, 2006). Avustralya'da sosyal araştırma için katılımcı eylem araştırmasının kullanımı hızla artmaktadır. Sorun çözmeye odaklanması nedeniyle, uygulayıcı tabanlı araştırmalar için özellikle uygundur. Örneğin, yerel bir toplum refah ajansı, düzenli personel toplantılarında iş ile ilgili sorunları çözmek için temel olarak eylem araştırmasını kullanır. Katılımcı eylem araştırması, özellikle öğretim ve öğrenme uygulamalarını iyileştirmek için eğitim araştırmalarında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Sorun çözme amaçları ve topluluk kontrol odağı nedeniyle, katılımcı eylem araştırması, toplum düzeyinde sorunları çözmeye odaklanan birçok çağdaş araştırmada birincil bir yöntemdir. Araştırmanın dışarıdan teşhis ve dayatma yerine içsel gelişimi sahiplenebilmesi, katılımcı eylem araştırmasını araştırma paradigmalarına ve araştırma gündemlerine çok daha uygun bir sosyal araştırma yöntemi haline getirmektedir (Walker, 1993).

Eylem araştırmasının türleri bulunduğu gibi eylem araştırmasının yapıldığı çalışmalarda dört kriter sıralanabilir. Bunlar; (1) etik kanıtlar, (2) uygulanabilirlik, (3) çeşitli bakış açılarından yararlanmak, (4) araştırma sonuçlarının problemin

çözümüne uygun olup olmadığını değerlendirmektir (Büyüköztürk & ark., 2012).

**3. Eylem araştırmasının basamakları**

Günümüzde eylem araştırması araştırmacıların daha fazla dikkatini çekmekte olup eğitim araştırmalarında üretilen bilimsel veriler konusunda git gide daha görünür hale gelmektedir. Araştırmacılardan bazıları eylem araştırmasını basamaklar halinde ifade etmektedirler. Bunlar;

Johnson (2008) eylem araştırmasını sekiz basamakta ele almaktadır. Bu basmaklar aşağıdaki gibidir;

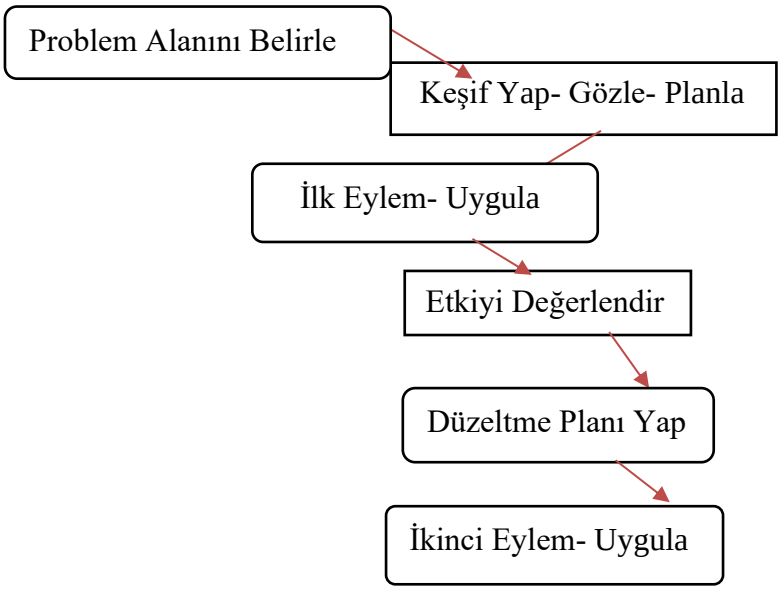
- İncelenecek konunun belirlenmesi
- Kuramsal bağlamda problem ya da araştırma konusunun ortaya konması
- Veri toplamak için bir plan yapılması
- Veri toplanması
- Veri analizi ve yorumlanması
- Yargıların ve önerilerin yapılması
- Eylem için bir plan hazırlanması
- Planın eyleme geçirilmesi ve değerlendirilmesi

Andrew'e (2005) göre eylem araştırması süreci temel beş basamakta gerçekleştirilir. Bu basamaklar;

- Bulguları ve eylem planını paylaşmak üzere raporlaştırma,

- Soru sorma, problemi tanımlama ve araştırma ortamını belirleme,
- Hangi verilerin toplanacağına karar verme, veri toplama aracını belirleme, veri toplama aracının ne kadar aralıklarla ve hangi süre zarfında kullanılacağını belirleme,
- Verilerin toplanması ve analiz edilmesi,
- Bulguların kullanılışının ne biçimde olacağı, uygulama sürecine nasıl yansıtılacağına karar verme, elde edilen bulgulardan yola çıkarak eylem için plan hazırlama,
- Bulguları ve eylem planını paylaşmak üzere raporlaştırma.

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak tanılama – değişim – araştırma biçiminde devam eden dairesel bir süreç olan eylem araştırmasında tanılama sonuçları ile değişim için fikir geliştirir; değişim aynı sistem içinde biçimlendirilir ve değişimin etkileri daha sonra yapılacak olan tanılama ve araştırma süresince kaydedilir (Cummings & Worley, 1997). Eylem araştırmasının basamakları yanında çeşitli eylem araştırma modelleri de mevcuttur. Araştırma sürecinin işleyişi konusunda çeşitli yaklaşımlar içerir. Bu modellerin bazıları basit bazıları da karmaşıktır. Bu modellerden bir örnek aşağıdaki gibidir:




*Şekil 1. Lewin'in eylem araştırması döngüsü (Mertler, 2009)*

Lewin'in (Mertler, 2009) eylem araştırma döngüsünde; problem alanını belirle, keşif yap-gözle, ilk eylem-uygula, etkiyi değerlendir, düzeltme planı yap, ikinci eylem-uygula süreçlerini içerir.

**4. Eğitimde eylem araştırmasının faydaları**

Eylem araştırması öğretmenlerin, uygulayıcıların, deneticilerin ve eğitim yöneticilerinin işlerini anlama konusunda farkındalık düzeylerinin artmasına, daha iyi bir sürecin işlemesine yardımcı olur. Eylem araştırmasının eğitimdeki hedefi, eğitim yaşamında ortaya çıkan gerçeklerin sistematik bir biçimde anlaşılması, geliştirilmesi ve değiştirmesini sağlamaktır (Kuzu, 2005). Öğretmenlerin günümüzde bu modeli kullanmasının yaygınlaştığı özellikle İngiliz Hükümetinin 2001 tarihinden itibaren eğitimin farklı konularında araştırma yapmak için öğretmenlerin teşvik edildiği ve gerekli maddi dayanağın sağlandığı ifade

edilmiştir. Eylem araştırmasının eğitim alanında kullanılmasının çeşitli avantajları bulunmaktadır (Ekiz, 2009). Bu avantajlar;

• Okulların değişim ve dönüşümüne katkı sağlar.

• Eğitim-öğretime demokratik yollarla yaklaşılmasına olanak tanır.

• Bireylerin projeler boyutunda iş birliği yaparak onları görevlendirir.

• Yeni düşüncelerin denenmesine katkı sağlar.

• Öğretmenlerin kendi yapmış oldukları uygulamalar hakkında geri dönüt sağlar.

• Öğretmenler eylem araştırmasında öğrenen konumundadır. Eğitim vizyonları ve uygulamalar boyutunda boşluğun azalmasına olanak tanır (Mills, 2011).

Eylem araştırmasında uygulama odağı bulunur. Öğretmen – araştırmacı sınıfta kendisi uygulama yapar. Katılımcılar arasında iş birliği ve dinamik bir süreci içerir. Araştırmanın bir eylem planı kapsamında ilerlemesi ve sonuçların paylaşılmasına olanak sağlar (Creswell, 2012).

**Sonuç**

Eylem araştırması, bir sorunu çözmek için düşünmek, uygulamak ve değerlendirmek döngüsünü içeren, sürekli öğrenmeyi destekleyen bir yaklaşımdır. Eylem araştırmasının önceliği olarak kurumsal bilgi üretmekten öte uygulamayı iyileştirmektir. Araştırmayı yapan kişi sürece doğrudan katılarak yaparak yaşayarak öğrenmeyi, öğrenilenleri de istekli bir biçimde uygulamayı sağlar. Eylem araştırmasının eleştirel, katılımcı, sınıf ve iş birliğine dayalı olmak üzere dört türü bulunmaktadır. Eleştirel eylem araştırması

toplumsal sorunlara çözümler üreterek toplumsal değişime katkı sağlamak hedeflenmektedir. İşbirlikçi eylem araştırması bireylerin işbirliği içerisinde çalışarak sorunlara çözüm üretilmesi ve iletişimin devamlılığı amaçlanmaktadır. Sınıf eylem araştırması öğretmen rehberliğinde öğrencilerin ilk elden bilgiye ulaşmaları sağlanır. Katılımcı eylem araştırması bireyler arasındaki etkileşime dayanan değişimi ve gelişimi hedefleyen araştırma türüdür. Eylem araştırmasıyla öğretmenler kendilerini mesleki anlamda geliştirebilir, öğrencilerle iletişimi artabilir, eğitimde yeni uygulamaları yaparak yaşayarak deneyimleyebilir ve sorunlara çözüm üretebilirler.

**Kaynakça**

Acker, M., & Miller, C. (2002). *An integrative model of action learning and action research: The alchemy of learning organizations.* In annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans. http://www.leadership.fau.edu/facultyhomepages/AERA.pdf 27.02.2022 tarihinde erişilmiştir.

Aldağ, H., & Gürpınar, K. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sunu becerilerini etkileyen faktörler.* Akademik Bilişim Konferansı, 31. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi. (Carr veKemmis, 1986'dan aktaran Aldağ ve Gürpınar, 2007, s.5).

Andrew, P. J. (2005). *A short guide to action research.* United States of America: Pearson Education.

Beyhan, A. (2013) Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 65-89.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative reseach for education.* An Introduction to Theory and Methods (2th Ed). Allyn and Bacon.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Testlerin geçerlilik ve güvenilirliğinde kullanılan bazı istatistikler*. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (16. Baskı). Pegem Akademi. 167-82.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson Education, Inc.

Cummings, T. G., & Worley, C. G. (1997). *Organization change and development.* Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.

Dash, D. P. (1999). Current Debatesin Actian Research. *Systemic Practice and Action Research, 1*(5), 457-492.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş.* Anı Yayıncılık.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change.* Open University Press. Buckingham

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education.* (5. Edition). New York: Mac Graw Hill, Inc.

Hendricks, C. (2006). *Improving Schools through Action Research: A Comprehensive Guide for Educators*. Boston: Pearson. Allyn and Bacon.

Johnson, A.P. (2008). *A short guide to action research.* (second edition). USE: Pearson Education, İnc.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Basim). Nobel Yayıncılık.

Kemmis S., & McTaggart R. (2000). Participatory action research. N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.) içinde, *Handbook of qualitative research* (s. 567–605). California: Sage.

Kock Jr, N. F. (1997). Myths in organisational action research: reflections on a study of computer-supported process redesign groups. *Organizações & Sociedade*, 4, 65-91.

Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Mertler, C.A. (2009). *Action research: Teachers as Researchers in the Classroom.* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. 4.bs. ABD: Pearson Education, Inc.

O'Brien, R. (2001). *An overview of the methodological approach of action research.* (Ed. Richardson, R.). Theory and Practice of Action Research. [http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html 21Nisan2022] tarihinde erişilmiştir.

Robson, C. (1993). Real World Enquiry: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. Oxford: Blackwell.

Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* (3.Basım). Anı Yayıncılık.

Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational action research*, *17*(1), 5-21.

Walker, M. L. (1993). Participatory action research. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *37*, 2-2.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.

Zuber-Skerrit, O. (1992). Improving Learning and Teaching Through Action Learning and Action Research Draft paper for the HERDSA Conference 1992 University of Queensland.

# BÖLÜM III

# 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kapsamında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri Üzerine Bir İnceleme

**Muhammet Fatih KIZILKAYA[1]**

## Giriş

Okuryazarlık, geleneksel olarak okuma, yazma ve anlama becerileriyle sınırlı tutulmuş olsa da zamanla bu tanım genişlemiş ve farklı bağlamlarda çeşitli anlamlar kazanmıştır. Günümüzde okuryazarlık, bilgiye erişme, analiz yapma, yorumlama, değerlendirme ve kullanma becerilerini de kapsamaktadır. Bu nedenle, yalnızca yazılı metinleri değil, aynı zamanda görsel, işitsel ve dijital materyalleri anlama ve kullanma becerisi de giderek daha önemli bir yer tutmaktadır (Güneş, 2019). Bu gelişmeyle birlikte, okuryazarlık tanımları da çeşitlenmiştir.

[1] Dr,. Sosyal Bilgiler Eğitimi, Erzurum/Türkiye Orcid: 0000-0001-7143-279X mfatihkizilkaya@gmail.com

Okuryazarlık, bireylerin toplum tarafından anlam yüklenen iletişim simgelerini etkin bir biçimde kullanabilme becerisidir (Kellner, 1995). Anderson'a (2002) göre, okuryazarlık, toplum üyelerinin ortak çabalarıyla sürekli olarak gelişen ve yeniden anlamlandırılan bir beceridir. Okuryazarlık, bireylerin topluma tam katılımını ve potansiyellerini geliştirmelerini sağlayan önemli bir yetenektir (Çelik, 2024). Ayrıca okuryazarlık, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin gelişimine de önemli ölçüde katkı sağlar (Elitok, 2023). Okuryazarlık düzeyi, bireylerin eğitim, iş ve sosyal yaşamlarında başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Aynı zamanda, bir toplumun kalkınmasının temel taşı olup, ekonomik, sosyal ve politik ilerlemelerle yakından ilişkilidir.

Okuryazarlık, geleneksel olarak okuma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilse de günümüzde çok daha kapsamlı bir anlam taşımaktadır. Modern okuryazarlık; dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık gibi farklı alanları kapsayarak, bireylerin karmaşık bilgi ortamlarında etkin bir şekilde yön bulmalarını gerektiren becerileri içermektedir. Sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilere hem akademik başarı hem de yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan temel bir disiplin alanıdır. Bu kapsamda, okuryazarlık becerilerine de öğretim programında geniş bir şekilde yer verilmiştir (MEB, 2024a).

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, öğrencilerin toplumu anlamalarına ve topluma aktif katkı sağlamalarına rehberlik eden, aynı zamanda çok yönlü gelişimlerini destekleyen dokuz farklı okuryazarlık becerisi içermektedir (MEB, 2024a). Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir: Bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı,

vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan "Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri 4. Modül"e (2024c) göre; bilgi okuryazarlığı, karşılaşılan sorunlara yönelik bilgi kaynaklarını tanımak, bu kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmek ve farklı bilgi kaynaklarının kullanımına dair gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olabilmek olarak tanımlanmaktadır. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital ortamda mevcut bilgilere erişebilme, bu bilgiyi anlamlandırabilme, kullanabilme, yorumlayabilme ve değerlendirebilme becerilerini; dijital güvenlik önlemleri alarak, mahremiyeti koruyarak ve dijital araçlarla amacına uygun şekilde çalışma yapabilme yeteneğini ifade etmektedir. Finansal okuryazarlık, temel finansal bilgileri öğrenerek, bilinçli ve doğru finansal kararlar alabilme becerisidir. Görsel okuryazarlık, görselleri iletişimde etkin bir şekilde kullanabilme ve bu görselleri analiz ederek anlamlandırabilme yeteneğini içerir. Kültür okuryazarlığı, bireylerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri tanıyıp anlayabilmesi, kültürel normlara uygun hareket edebilmesi ve empatik bir yaklaşımla değerlendirme yapabilmesi için gereken bilgi, tutum, anlayış ve becerileri kapsamaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı, bireylerin vatandaşlık bilgilerini eyleme dönüştürme, devletle olan ilişkilerine dair sorumluluklarını yerine getirme, kendilerine tanınan hak ve özgürlükleri savunma yeterliliğidir. Veri okuryazarlığı, verilere erişme, verileri düzenleme, görselleştirme, analiz etme ve bu verilerden yeni anlamlar çıkarma yeteneğini içerir. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı, sınırlı kaynakların korunması, canlıların yaşam haklarına saygı gösterilmesi, insan uygarlığına fayda sağlanması ve nesiller arası eşitliğin gözetilmesi gibi konuları

kapsayan bilgi, beceri, tutum ve yeterlilikleri içerir. Sanat okuryazarlığı, sanatı anlamak, değerlendirmek ve yorumlamak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirir. Sanatın amaç ve anlamını kavrayabilmek, eserlerin tarihsel ve kültürel bağlamını çözümleyebilmek ve kullanılan teknikleri tanıyabilmek bu beceriler arasında yer alır.

Okuryazarlık üzerine sosyal bilgiler alanında gerçekleştirilen çalışmaların fazlalığı, bu becerilerin eğitimdeki önemini ve toplumun gelişimi için taşıdığı değeri açıkça göstermektedir. Hülya Güvenç (2017), okul öğretim programlarındaki finansal okuryazarlık öğrenme çıktılarını incelemiş, ilkokulda, diğer eğitim seviyelerine kıyasla daha fazla finansal okuryazarlık çıktısının olduğunu ve bu alanda sosyal bilgiler ile matematik derslerinin öne çıktığını belirtmiştir. Altun ve Bangir Alpan (2021) tarafından yapılan araştırmada, temel eğitim programları dijital okuryazarlık bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda dijital okuryazarlığın, Türkçe, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde daha fazla yer bulduğu, fen bilimleri öğretim programının ise dijital okuryazarlık kazanımları açısından en zayıf program olduğu tespit edilmiştir. Güleç ve Hüdavendigar'ın (2020) yaptığı çalışmada, 2008-2019 yılları arasında Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde, okuryazarlık becerileri konusu farklı ölçütlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan okuryazarlık becerisi tezlerinin en fazla medya okuryazarlığı üzerine yoğunlaştığı, öğretmen adaylarının en çok çalışılan örneklem grubu olduğu ve nicel yöntemlerin daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Görmez (2018), Sosyal Bilgiler Dersi Programını politik okuryazarlık becerisi açısından incelemiş ve programın politik

okuryazarlık becerisine yeterli düzeyde yer verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretim programları, öğrencilerin toplumsal yaşamla ilgili bilinçli bireyler olmalarını sağlamayı hedefler. Okuryazarlık becerilerinin bu programlarda yer alması, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda toplumda aktif ve sorumlu bireyler olmalarını da destekler. 2018-2024 yılları arasında yapılan müfredat değişikliklerinin bu becerilerin kazanılmasındaki etkileri, eğitim politikalarının ve öğretim yaklaşımlarının geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, eğitimdeki bu dönüşümün öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak için kritik bir katkı sağlamaktadır.

Bu nedenle çalışmanın temel amacı, 2018-2024 yılları arasında Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan okuryazarlık becerilerini karşılaştırmak ve bu becerilerin eğitimdeki yeri ve önemi üzerine bir değerlendirme yapmaktır. Sosyal Bilgiler öğretim programları, öğrencilere sadece akademik bilgi kazandırmayı değil, aynı zamanda kritik düşünme, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu araştırma, farklı yıllarda yapılan müfredat değişikliklerinin okuryazarlık becerilerine nasıl yansıdığını analiz ederek, öğretim programlarındaki gelişmeleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2018–2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Okuryazarlık Becerileri

Bu bölümde, 2018 – 2024 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan okuryazarlık becerileri aktarılmaya çalışılmıştır.

*Tablo 1: 2018-2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Okuryazarlık Dağılımı*

| **2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Okuryazarlık** | **2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Okuryazarlık** |
|---|---|
| Çevre Okuryazarlığı | Bilgi Okuryazarlığı |
| Dijital Okuryazarlık | Dijital Okuryazarlık |
| Finansal Okuryazarlık | Görsel Okuryazarlık |
| Harita Okuryazarlığı | Kültür Okuryazarlığı |
| Hukuk Okuryazarlığı | Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı |
| Medya Okuryazarlığı | Sanat Okuryazarlığı |
| Politik Okuryazarlık | Vatandaşlık Okuryazarlığı |
| | Finansal Okuryazarlık |
| | Veri Okuryazarlığı |

Tablo 1 incelendiğinde, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 7 okuryazarlık becerisi bulunurken, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bu sayı 9'a yükselmiştir. 2018 programındaki "Çevre Okuryazarlığı" ve "Harita Okuryazarlığı" 2024 programında yer almazken, "Bilgi Okuryazarlığı," "Kültür Okuryazarlığı," "Sanat Okuryazarlığı," ve "Veri Okuryazarlığı" yeni eklenen okuryazarlık becerileri olarak dikkat çekmektedir. Her iki programda ortak olarak "Dijital Okuryazarlık" ve "Finansal Okuryazarlık" becerileri yer almıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "Politik Okuryazarlık," 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda "Vatandaşlık Okuryazarlığı" adı altında yeniden yapılandırılmıştır.

*Tablo 2: 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan 4. Sınıf Okuryazarlık Durumları*

| SINIF | Öğrenme Alanı | Yer Alan Okuryazarlık | Okuryazarlık Sayısı |
|---|---|---|---|
| 4. SINIF | Birlikte Yaşamak | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | Evimiz Dünya | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | Ortak Mirasımız | Bilgi Okuryazarlığı | 6 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Kültür Okuryazarlığı | |
| | | Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı | |
| | | Sanat Okuryazarlığı | |
| | Yaşayan Demokrasimiz | Görsel Okuryazarlık | 3 |
| | | Kültür Okuryazarlığı | |
| | | Vatandaşlık Okuryazarlığı | |

*Tablo 3: 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan 4. Sınıf Okuryazarlık Durumları (Devam)*

| SINIF | Öğrenme Alanı | Yer Alan Okuryazarlık | Okuryazarlık Sayısı |
|---|---|---|---|
| 4. SINIF | Hayatımızdaki Ekonomi | Bilgi Okuryazarlığı | 5 |
| | | Finansal Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Veri Okuryazarlığı | |
| | | Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı | |
| | Teknoloji ve Sosyal Bilimler | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |

Tablo 2 ve Tablo 2 (Devam) incelendiğinde, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 4. sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlık becerilerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı şu şekilde görülmektedir: "Birlikte Yaşamak", "Evimiz Dünya" ve "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanlarında 3 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital ve Görsel Okuryazarlık) bulunmaktadır. "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanında 3 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Kültür ve Vatandaşlık Okuryazarlığı) yer almaktadır. "Hayatımızdaki Ekonomi" öğrenme alanında ise 5 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Finansal, Görsel, Veri ve Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı) bulunmaktadır. "Ortak Mirasımız" öğrenme alanı ise 6 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür, Sürdürülebilirlik ve Sanat Okuryazarlıkları) ile okuryazarlık becerisi bakımından en fazla çeşitliliğe sahip olan alandır.

*Tablo 4: 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan 5. Sınıf Okuryazarlık Durumları*

| SINIF | Öğrenme Alanı | Yer Alan Okuryazarlık | Okuryazarlık Sayısı |
|---|---|---|---|
| 5. SINIF | Birlikte Yaşamak | Bilgi Okuryazarlığı | 5 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Kültür Okuryazarlığı | |
| | | Vatandaşlık Okuryazarlığı | |
| | Evimiz Dünya | Bilgi Okuryazarlığı | 4 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı | |
| | Ortak Mirasımız | Bilgi Okuryazarlığı | 4 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Kültür Okuryazarlığı | |
| | Yaşayan Demokrasimiz | Bilgi Okuryazarlığı | 4 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Vatandaşlık Okuryazarlığı | |
| | Hayatımızdaki Ekonomi | Bilgi Okuryazarlığı | 5 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Finansal Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı | |
| | Teknoloji ve Sosyal Bilimler | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |

Tablo 3 incelendiğinde, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 5. sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlık becerilerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı şu şekilde görülmektedir: "Birlikte Yaşamak" öğrenme alanında 5 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür ve Vatandaşlık Okuryazarlığı) bulunmaktadır. "Evimiz Dünya" öğrenme alanında 4 okuryazarlık becerisi (Bilgi,

Dijital, Görsel ve Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı) yer almaktadır. "Ortak Mirasımız" öğrenme alanında 4 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital, Görsel ve Kültür Okuryazarlığı) bulunmaktadır. "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanında ise 4 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital, Görsel ve Vatandaşlık Okuryazarlığı) yer almaktadır. "Hayatımızdaki Ekonomi" öğrenme alanında 5 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital, Finansal, Görsel ve Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı) bulunmaktadır. "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanında ise 3 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital ve Görsel Okuryazarlık) yer almaktadır. Okuryazarlık becerisi bakımından en fazla beceri kazandırılmaya çalışılan öğrenme alanları "Birlikte Yaşamak" ve "Hayatımızdaki Ekonomi"dir.

*Tablo 5: 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan 6. Sınıf Okuryazarlık Durumları*

| **SINIF** | **Öğrenme Alanı** | **Yer Alan Okuryazarlık** | **Okuryazarlık Sayısı** |
|---|---|---|---|
| 6. SINIF | Birlikte Yaşamak | Bilgi Okuryazarlığı | 4 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Kültür Okuryazarlığı | |
| | Evimiz Dünya | Bilgi Okuryazarlığı | 4 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Kültür Okuryazarlığı | |

*Tablo 6: 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan 6. Sınıf Okuryazarlık Durumları (Devam)*

| SINIF | Öğrenme Alanı | Yer Alan Okuryazarlık | Okuryazarlık Sayısı |
|---|---|---|---|
| 6. SINIF | Ortak Mirasımız | Bilgi Okuryazarlığı | 6 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Kültür Okuryazarlığı | |
| | | Veri Okuryazarlığı | |
| | | Sanat Okuryazarlığı | |
| | Yaşayan Demokrasimiz | Bilgi Okuryazarlığı | 4 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Vatandaşlık Okuryazarlığı | |
| | Hayatımızdaki Ekonomi | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | Teknoloji ve Sosyal Bilimler | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |

Tablo 4 incelendiğinde, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 6. sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlık becerilerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı şu şekilde görülmektedir: "Birlikte Yaşamak" ve "Evimiz Dünya" öğrenme alanlarında 4 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital, Görsel ve Kültür Okuryazarlığı) bulunmaktadır. "Ortak Mirasımız" öğrenme alanında 6 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür, Veri ve Sanat Okuryazarlığı) yer almaktadır. "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanında 4 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital, Görsel ve Vatandaşlık Okuryazarlığı) bulunmaktadır. "Hayatımızdaki Ekonomi" ve "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanlarında ise 3 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital ve Görsel Okuryazarlık) yer

almaktadır. Okuryazarlık becerisi bakımından en fazla beceri kazandırılmaya çalışılan öğrenme alanı "Ortak Mirasımız"dır.

*Tablo 7: 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan 7. Sınıf Okuryazarlık Durumları*

| SINIF | Öğrenme Alanı | Yer Alan Okuryazarlık | Okuryazarlık Sayısı |
|---|---|---|---|
| 7. SINIF | Birlikte Yaşamak | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlığı | |
| | Evimiz Dünya | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | Ortak Mirasımız | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | Yaşayan Demokrasimiz | Bilgi Okuryazarlığı | 4 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Vatandaşlık Okuryazarlığı | |
| | Hayatımızdaki Ekonomi | Bilgi Okuryazarlığı | 4 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |
| | | Veri Okuryazarlığı | |
| | Teknoloji ve Sosyal Bilimler | Bilgi Okuryazarlığı | 3 |
| | | Dijital Okuryazarlık | |
| | | Görsel Okuryazarlık | |

Tablo 5 incelendiğinde, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 7. sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlık becerilerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı şu şekilde görülmektedir: "Birlikte Yaşamak", "Evimiz Dünya", "Ortak Mirasımız" ve "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanlarında 3 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital ve Görsel Okuryazarlık) bulunmaktadır. "Yaşayan Demokrasimiz" ve "Hayatımızdaki Ekonomi" öğrenme alanlarında

ise 4 okuryazarlık becerisi (Bilgi, Dijital, Görsel ve Vatandaşlık Okuryazarlığı; Bilgi, Dijital, Görsel ve Veri Okuryazarlığı) yer almaktadır. Okuryazarlık becerisi bakımından en fazla beceri kazandırılmaya çalışılan öğrenme alanları "Yaşayan Demokrasimiz" ve "Hayatımızdaki Ekonomi"dir.

*Tablo 8: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Durumları*

| SINIF | Öğrenme Alanı | Yer Alan Okuryazarlık | Okuryazarlık Sayısı |
|---|---|---|---|
| 4. SINIF | Üretim, Dağıtım ve Tüketim | Finansal Okuryazarlık | 1 |
| 5. SINIF | İnsanlar, Yerler ve Çevreler | Harita Okuryazarlığı | 3 |
| | | Çevre Okuryazarlığı | |
| | Bilim, Teknoloji ve Toplum | Dijital Okuryazarlık | |
| 6. SINIF | İnsanlar, Yerler ve Çevreler | Harita Okuryazarlığı | 2 |
| | Etkin Vatandaşlık | Politik Okuryazarlık | |
| 7. SINIF | Birey ve Toplum | Medya Okuryazarlığı | 1 |

Tablo 6 incelendiğinde, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı şu şekilde görülmektedir: 4. sınıfta, "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında 1 okuryazarlık becerisi (Finansal Okuryazarlık) bulunmaktadır. 5. sınıfta, "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında 2 okuryazarlık becerisi (Harita Okuryazarlığı, Çevre Okuryazarlığı) ve "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında 1 okuryazarlık becerisi (Dijital Okuryazarlık) olmak üzere toplam 3 okuryazarlık becerisine yer verilmiştir. 6. sınıfta, "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında 1 okuryazarlık becerisi (Harita Okuryazarlığı) ve "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında 1 okuryazarlık becerisi (Politik

Okuryazarlık) olmak üzere toplamda 2 okuryazarlık becerisi bulunmaktadır. 7. sınıfta ise, "Birey ve Toplum" öğrenme alanında 1 okuryazarlık becerisi (Medya Okuryazarlığı) yer almaktadır.

**Tartışma ve Sonuç**

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları karşılaştırıldığında, okuryazarlık becerilerinin hem niceliksel hem de niteliksel olarak önemli bir dönüşüm geçirdiği görülmektedir. 2018 programında 7 okuryazarlık becerisi yer alırken, 2024 programında bu sayı 9'a yükselmiştir. Bu artış, eğitimde disiplinler arası becerilerin ve bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen yetkinliklerin önem kazandığını göstermektedir.

2018 programında yer alan "Çevre Okuryazarlığı" ve "Harita Okuryazarlığı" becerilerinin çıkarılması dikkat çekicidir. Bunun yerine, "Bilgi Okuryazarlığı," "Kültür Okuryazarlığı," "Sanat Okuryazarlığı" ve "Veri Okuryazarlığı" gibi becerilerin eklenmesi, çağın gereklilikleri doğrultusunda bir dönüşümü ifade etmektedir. Özellikle "Veri Okuryazarlığı" becerisi, dijitalleşen dünyada veri okuma, analiz etme ve yorumlama becerilerinin eğitim programlarında ne kadar önemli hale geldiğini göstermektedir. Aynı şekilde, "Sanat Okuryazarlığı" ve "Kültür Okuryazarlığı" becerileri öğrencilerin estetik duyarlılıklarının ve kültürel mirasa olan farkındalıklarının artırılmasını hedefleyen bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Her iki programda ortak olarak yer alan "Dijital Okuryazarlık" ve "Finansal Okuryazarlık" becerileri bireylerin dijital dünyada etkili ve bilinçli bireyler olmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu durum, dijitalleşme ve ekonomik bilinçlenmenin, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal rollerini yerine getirirken karşılaşacakları

temel beceriler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, 2018 programındaki "Politik Okuryazarlık" becerisinin, 2024 programında "Vatandaşlık Okuryazarlığı" olarak yeniden yapılandırılması, demokratik katılım ve hak temelli bir yaklaşıma geçişi göstermektedir.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda okuryazarlık becerilerinin öğrenme alanlarına dağılımı incelendiğinde, öğrenme alanları arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle 4. sınıf düzeyinde "Ortak Mirasımız" öğrenme alanı, 6 farklı okuryazarlık becerisi ile en fazla çeşitliliğe sahiptir. Bu durum, kültürel miras ve sürdürülebilirlik temalarının erken yaşta kazandırılmasının önemsendiğini göstermektedir. Diğer yandan, 5. sınıfta "Birlikte Yaşamak" ve "Hayatımızdaki Ekonomi" öğrenme alanları, okuryazarlık becerileri açısından ön plana çıkmaktadır. 7. sınıf düzeyinde ise "Hayatımızdaki Ekonomi" ve "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanlarının öne çıkması, ekonomik ve demokratik bilinçlenmenin ortaokul son sınıf düzeyinde pekiştirildiğini göstermektedir.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, bireylerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını hedefleyen kapsamlı bir yapı sunmaktadır. Ancak bu programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması, uygun materyal ve içerik geliştirilmesi, öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması ve uygulamaların sürekli izlenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimde bu dönüşüm süreci, öğrencilerin hem ulusal hem de küresel düzeyde etkin bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayabilir.

**Kaynakça**

Anderson, E., (2002). Enhancing visual literacy through cognitive activities. *Proceedings of the 2002 ASEE/SEF/TUB Colloquium Carnegie*. Mellon University: American Society for Engineering Education.

Çelik, M. E. (2024). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde astronomi okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin çok boyutlu değerlendirilmesi ve öğrencilerde astronomi okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi: Karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Elitok, M. Y. (2023). *Seçmenlerin siyasi parti tercihleri bağlamında politik okuryazarlık ve siyasal rıza arasındaki ilişki üzerine bir alan araştırması: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık Yaklaşımları. Sınırsız *Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4* (3), 224-246. DOI: 10.29250/sead.634908

Kellner, D. (1995). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory 48*(1), 103-122.

MEB. (2018). *2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara. Retrieved from https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354

MEB. (2024a). *Öğretim programları ortak metni.* Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Retrieved from https://mufredat.meb.gov.tr/

MEB. (2024b). *Sosyal Bilgiler öğretim programı.* Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Retrieved from https://mufredat.meb.gov.tr/

MEB. (2024c). *Sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri: 4. modül* (Dr. P. Üredi, Doç. Dr. R. Kahramanoğlu & Dr. M. Kandirmaz, Eds.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. ISBN: 978-975-11-8162-6. Retrieved from https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri

Güvenç, H. (2017). Öğretim Programlarımızda Finansal Okuryazarlık. *İlköğretim Online*, 16(3), 935-948. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330233

Güleç, S., & Hüdavendigar, M. N. (2020). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alaninda Okuryazarlik Becerisi Başliğinda Yapilan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 24-36.

Altun, N., & Bangir Alpan, G. (2021). Temel Eğitim Programlarında Dijital Okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 280-294. https://doi.org/10.51725/etad.971177

Görmez, E. (2018). Güncellenen Sosyal Bilgiler Programının Politik Okuryazarlık Becerisi Bakımından Yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(STEMES'18), 109-114. https://doi.org/10.18506/anemon.464391

# BÖLÜM IV

# İlkokul Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik Kavramının Dijital Oyunlarla Öğretimi Hakkındaki Görüşleri[1]

**Asena AVCİ[2]**
**Ahmet Utku ÖZENSOY[3]**

## 1. Giriş

Sürdürülebilirlik, doğal kaynakların korunmasını, çevresel, ekonomik ve sosyal dengelerin sağlanmasını amaçlayan çok boyutlu bir kavramdır. İklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi ve çevre kirliliği gibi küresel sorunlar, sürdürülebilirlik bilincinin toplum genelinde yaygınlaştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle bireylerin erken yaşlardan itibaren bu bilinci kazanması, gelecekte daha sürdürülebilir bir dünya inşa edilmesi için kritik bir öneme sahiptir (UNESCO, 2019).

Bu bağlamda eğitim, sürdürülebilirlik bilincini kazandırmada etkili bir araçtır. Geleneksel eğitim yöntemleriyle birlikte, yenilikçi ve teknolojik yaklaşımlar kullanılarak çocukların çevresel

---

[1] Bu kitap bölümü Muş Alparslan Üniversitesinde Doç. Dr. Ahmet Utku Özensoy'un danışmanlığında Asena Avci'nin seminerinden hazırlanmıştır.

[2] Bilim Uzmanı, Sınıf Öğretmeni, asenaaavcc@gmail.com, 0009-0006-9069-7324

[3] Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, u.ozensoy@alparslan.edu.tr, 0000-0001-6604-5920

farkındalığını artırmak mümkündür. Dijital oyunlar, öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek, pedagojik bağlamda önemli bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmektedir (Prensky, 2001). Bu oyunlar, özellikle sürdürülebilirlik temalarının eğitici bir şekilde aktarılması açısından dikkat çekici bir potansiyele sahiptir.

Dijital oyunlar, öğrencilerin dikkatini çekerken, bilgiyi kalıcı hale getiren bir öğrenme deneyimi sunar. Öğrenciler, oyunlar sayesinde çevresel sorunları somut bir şekilde deneyimleme ve bu sorunlara çözümler geliştirme imkânı bulur. Örneğin, geri dönüşüm veya enerji tasarrufu gibi temaların işlendiği oyunlar, öğrencilerde çevre bilinci oluşturmanın yanı sıra, bu bilincin davranışa dönüşmesine katkı sağlamaktadır (Gee, 2003).

Bu çalışma, dijital oyunların ilkokul öğrencilerinin sürdürülebilirlik kavramını öğrenmelerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, dijital oyunların pedagojik potansiyelini değerlendirerek, oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin sürdürülebilirlik temalarını öğretmedeki rolünü araştırmaktadır. Aynı zamanda, bu oyunların öğrencilerin günlük yaşamlarına nasıl yansıdığına ve çevresel farkındalıklarını nasıl etkilediğine dair önemli sorulara yanıt aramaktadır.

Literatürde dijital oyunların eğitimdeki rolüne ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Prensky (2001), dijital oyunların öğrencilerin dikkatini çekme, problem çözme becerilerini geliştirme ve öğrenmeyi daha etkili hale getirme açısından etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Barış ve Yeşilyurt (2023) ise çevre bilinci temalı oyunların, öğrencilerde davranış değişikliği yaratarak çevresel farkındalığı artırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, sürdürülebilirlik temalarının oyunlar aracılığıyla işlenmesi hem eğitici hem de eğlenceli bir öğrenme süreci sunmaktadır.

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Muş ilindeki bir özel okulun 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 10 öğrenci ile yapılan çalışma, nitel bir desen çerçevesinde yürütülmüştür. Öğrencilerin oyun deneyimleri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla değerlendirilmiş ve içerik analizi yöntemiyle tematik bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu

yöntemle, öğrencilerin sürdürülebilirlik temalarını ne ölçüde öğrendikleri ve bu öğrenmenin davranışlarına yansımaları derinlemesine incelenmiştir.

Dijital oyunların eğitsel potansiyeline ilişkin yapılan araştırmalar, oyunların yalnızca bilgi kazandırma değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal becerileri geliştirme açısından da önemli bir araç olduğunu göstermektedir (Papert, 1993). Geri dönüşüm ve enerji tasarrufu gibi sürdürülebilirlik temalarının işlendiği oyunlar, öğrencilerin çevresel farkındalık düzeylerini artırırken, aynı zamanda bu farkındalığın davranışlara dönüştüğünü de ortaya koymaktadır.

Araştırma, sürdürülebilirlik temalarının dijital oyunlarla öğretilmesinin öğrenciler üzerinde yarattığı etkileri hem teorik hem de pratik bir çerçevede ele almaktadır. Dijital oyunlar, öğrencilerin çevresel sorunları anlama ve bu sorunlara çözümler geliştirme becerilerini destekleyen interaktif bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu bağlamda, oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin eğitim sistemine entegrasyonu, sürdürülebilirlik bilincini artırmada etkili bir yol olarak değerlendirilmektedir (Schaffer, Squire, Halverson & Gee, 2005).

Çalışmanın bulguları, dijital oyunların öğrencilerde sürdürülebilirlik bilinci oluşturma açısından önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Oyunlar, öğrencilerin çevresel temaları eğlenerek öğrenmelerine olanak tanırken, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşamlarına uygulamalarını da teşvik etmektedir. Bu durum, dijital oyunların yalnızca eğlence amaçlı bir araç olmadığını, aynı zamanda pedagojik bir değer taşıdığını ortaya koymaktadır (Garris, Ahlers & Driskell, 2002).

Araştırmanın bir diğer önemli katkısı, dijital oyunların eğitici yönlerinin daha geniş çaplı bir şekilde nasıl kullanılabileceğini ortaya koymasıdır. Çevresel farkındalığın artırılması ve sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi açısından oyun tabanlı öğrenmenin eğitim sistemine entegrasyonu büyük bir fırsat sunmaktadır. UNITY tabanlı sürdürülebilirlik temalı oyunlar gibi örnekler, bu tür yaklaşımların ne kadar etkili olabileceğini

göstermektedir (Özer & Özdemir, 2023).

Sürdürülebilirlik bilincini artırmada dijital oyunların rolü hem öğrencilerin dikkatini çekme hem de bilgiyi anlamlı hale getirme açısından değerlidir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve öğrenmeyi eğlenceli hale getiren bu araçlar, gelecekteki eğitim sistemlerinde daha yaygın bir şekilde kullanılabilir. Bu bağlamda, dijital oyunların eğitici içeriğinin dikkatli bir şekilde tasarlanması ve pedagojik ilkelere uygun hale getirilmesi önemlidir. Bu seminer çalışması, dijital oyunların yalnızca eğlence değil, aynı zamanda eğitici bir araç olarak kullanım potansiyelini ortaya koymaktadır. Dijital oyunların sürdürülebilirlik temalarını öğretmede etkili bir yöntem olduğu, çalışmanın bulgularıyla desteklenmektedir. Eğitim sisteminin yenilikçi yaklaşımlarla desteklenmesi, sürdürülebilir bir geleceğe katkı sağlama açısından kritik bir öneme sahiptir.

## 1.1. Dijital Oyunların Eğitimdeki Rolü ve Önemi

Dijitalleşen çağda, teknolojik araçlar, eğitim süreçlerini daha etkili ve interaktif hale getirmek için yenilikçi bir çözüm sunmaktadır. Bu bağlamda dijital oyunlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif katılım göstermelerini sağlarken aynı zamanda problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Prensky, 2001). Dijital oyunlar, eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi teşvik ederken, bireysel öğrenme hızını destekleyen yapısıyla pedagojik süreçlerde önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmalar, dijital oyunların bilişsel ve duyuşsal gelişimi desteklediğini ortaya koymaktadır. Özellikle sürdürülebilirlik gibi soyut temaların öğrenciler tarafından daha somut bir şekilde öğrenilmesini sağlayarak, farkındalık yaratma noktasında etkili olduğu görülmüştür (Gee, 2003; Özer & Özdemir, 2023). Örneğin, enerji tasarrufu veya geri dönüşüm gibi çevresel temaları işleyen oyunlar, öğrencilerde çevresel bilinci artırmakla kalmamakta, aynı zamanda bu bilincin davranışa dönüşmesine olanak sağlamaktadır.

Dijital oyunların pedagojik gücü, yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı değildir. Öğrenciler, bu oyunlar sayesinde iş birliği yapmayı,

takım çalışmasını öğrenmeyi ve çeşitli sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmeyi deneyimlemektedir (Schaffer vd., 2005). Örneğin, geri dönüşüm temalı bir dijital oyun oynayan bir grup öğrenci, bu süreçte kaynak yönetiminin önemi hakkında bilgi edinirken, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşamlarına yansıtma becerisi geliştirebilir.

Ancak, dijital oyunların eğitimdeki rolü yalnızca avantajlarla sınırlı değildir. Teknik altyapı eksiklikleri, oyun içeriklerinin pedagojik hedeflere tam anlamıyla uyum sağlayamaması gibi sorunlar da bu süreçte dikkate alınmalıdır (Garris vd., 2002). Örneğin, yavaş yükleme süreleri veya karmaşık oyun mekanikleri, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, dijital oyunların eğitim sistemine entegrasyonunda, teknik altyapının ve oyun tasarımının pedagojik hedeflere uygun şekilde optimize edilmesi gerekmektedir.

## 1.2. Sürdürülebilirlik Kavramı ve Eğitimdeki Yeri

Sürdürülebilirlik, doğal kaynakların korunmasını ve çevre, ekonomi ve toplum arasındaki dengenin sağlanmasını hedefleyen çok boyutlu bir kavramdır. İklim değişikliği, çevre kirliliği ve kaynakların hızla tükenmesi gibi küresel sorunlar, bu kavramın önemini giderek artırmıştır (UNESCO, 2019). Özellikle genç bireylerde çevresel farkındalığın artırılması ve sürdürülebilir davranışların erken yaşlarda kazandırılması, gelecekte daha yaşanabilir bir dünya inşa etmek için kritik bir gerekliliktir.

Eğitim, bireylerde sürdürülebilirlik bilincini geliştirmek için en etkili araçlardan biridir. Geleneksel öğretim yöntemleri, genellikle sürdürülebilirlik temalarını öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre etmekte yetersiz kalmaktadır. Bu noktada dijital oyunlar, sürdürülebilirlik konularının somut ve interaktif bir şekilde öğretilmesi için önemli bir alternatif olarak değerlendirilmektedir (Barış & Yeşilyurt, 2023). Çevresel sorunları oyun mekanikleri içinde ele alan dijital oyunlar, öğrencilerin bu sorunları daha iyi anlamalarına ve bu sorunlara çözüm üretmelerine olanak tanımaktadır.

Örneğin, enerji tasarrufu temalı bir dijital oyun, öğrencilerin

kaynakları daha verimli kullanmayı öğrenmelerine olanak tanır. Bu tür oyunlar, öğrencilerde yalnızca bilgi kazandırmakla kalmayıp, bu bilginin davranışa dönüşmesini de sağlamaktadır (Özer & Özdemir, 2023). Ayrıca, bu oyunlar, sürdürülebilirlik temalarının eğlenceli ve etkili bir şekilde aktarılmasını sağlarken, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır (Garris vd., 2002).

Ancak sürdürülebilirlik eğitiminin oyun tabanlı öğrenme yoluyla sağlanmasında bazı sınırlılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, oyunların içerik tasarımında sürdürülebilirlik temalarının pedagojik hedeflere uygun hâle getirilmesi kritik bir öneme sahiptir. Aksi takdirde, oyunların eğitsel değeri sınırlı kalabilir. Ayrıca, öğrencilerin bu oyunlardan edindikleri bilgilerin uzun vadeli davranış değişikliklerine dönüşüp dönüşmediğini değerlendiren uzun soluklu çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (UNESCO, 2019).

Dijital oyunların sürdürülebilirlik eğitimine entegrasyonu, sadece bireylerin çevresel farkındalık kazanmalarını sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda toplum genelinde daha geniş bir sürdürülebilirlik bilinci yaratma potansiyeline sahiptir.

Eğitimciler ve politika yapıcılar, bu oyunların pedagojik gücünü değerlendirerek, eğitim sisteminde daha yaygın bir şekilde kullanılmasını desteklemelidir (Prensky, 2001; Papert, 1993). Dijital oyunlar, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal becerilerini geliştirirken, sürdürülebilirlik temalarını eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlayan eşsiz bir araçtır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Yöntem

Bu araştırma, dijital oyunların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilirlik kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Bu desen, bireylerin algılarını ve deneyimlerini doğrudan inceleme olanağı sunar ve derinlemesine veri toplamayı mümkün kılar (Creswell, 2012).

Araştırma, 2024-2025 Güz Dönemi'nde Muş'ta özel bir okulun 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 10 öğrenci seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun özellikler taşıyan katılımcıların seçilmesine olanak tanır ve bu sayede derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar (Patton, 2002). Katılımcıların seçiminde dijital oyunlarla olan deneyimleri ve sürdürülebilirlik konusundaki temel bilgileri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın yöntemi, öğrencilerin dijital oyunlar aracılığıyla sürdürülebilirlik temalarını nasıl öğrendiğini anlamayı ve bu temaların öğrencilerde nasıl bir davranış değişikliği yarattığını keşfetmeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda, veri toplama süreci üç aşamadan oluşmaktadır: dijital oyunlarla etkileşim, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve içerik analizi.

## 2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir: dijital oyunlarla etkileşim, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve içerik analizi. Bu aşamalar, araştırma sorularına odaklanarak verilerin derinlemesine incelenmesini sağlamayı hedeflemiştir.

Materyal olarak üç farklı dijital oyun kullanılmıştır. Bu oyunlar, sürdürülebilirlik temalarını (örneğin, geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve çevre bilinci) içerecek şekilde özenle seçilmiştir. Bu oyunların amacı, öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırmak ve bu farkındalıklarını günlük yaşamlarına entegre etmelerini teşvik etmektir. Ayrıca, oyunlar eğitsel hedeflere uygun bir şekilde yapılandırılmıştır ve içerik olarak öğrencilerin yaş seviyelerine uygun şekilde tasarlanmıştır.

İlk aşamada, öğrenciler üç saatlik bir ders planı kapsamında seçilen dijital oyunlarla etkileşime geçmişlerdir. Bu oyunlar, çevresel farkındalık, enerji tasarrufu ve geri dönüşüm gibi sürdürülebilirlik temalarını içermektedir. Araştırmacı, oyun sırasında öğrencilerin davranışlarını gözlemlemiş ve bu süreçte ayrıntılı gözlem notları almıştır. Spradley'e (1980) göre katılımcı

gözlem, bireylerin davranışlarının doğal bağlamında incelenmesine olanak tanıyan etkili bir yöntemdir ve bu çalışmada öğrencilerin oyun sırasında sergiledikleri davranışların anlamlandırılmasında önemli bir veri kaynağı olmuştur.

İkinci aşamada, oyun deneyiminin ardından öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Bu formlar, öğrencilerin dijital oyunlar aracılığıyla sürdürülebilirlik kavramına dair algılarını, günlük yaşamlarına nasıl entegre ettiklerini ve bu oyunların onların davranışları üzerindeki etkisini anlamayı hedeflemiştir. Görüşmeler birebir olarak gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme 30-40 dakika sürmüştür. Patton'a (2002) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların belirli bir konuya dair derinlemesine düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanır. Bu süreçte açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Örneğin, "Enerji tasarrufu yapmayı öğrendiğiniz bu oyun hakkında ne düşünüyorsunuz?" gibi sorular sorulmuş, öğrencilerin düşüncelerini özgürce paylaşmaları teşvik edilmiştir.

Üçüncü aşamada, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Miles & Huberman (1994), içerik analizini, nitel verilerin tematik olarak düzenlenmesi ve sınıflandırılması için ideal bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu yöntemde, görüşmelerden elde edilen veriler sistematik olarak kodlanmış ve sürdürülebilirlik, çevresel farkındalık, geri dönüşüm gibi temalar altında kategorilere ayrılmıştır. Örneğin, birçok öğrencinin geri dönüşüm kavramına ilişkin farkındalığının dijital oyunlar yoluyla önemli ölçüde arttığı görülmüştür.

İçerik analizi sürecinde, verilerin güvenirliğini artırmak amacıyla iki farklı araştırmacı bağımsız kodlama yapmış ve bu kodlama sonuçları karşılaştırılmıştır. Kodlama uyum oranı %90 olarak hesaplanmıştır ve bu durum, veri analizinin güvenilirliğini göstermektedir (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca, öğrenci görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar, çalışmanın geçerliliğini desteklemek amacıyla bulgular kısmına entegre edilmiştir.

Araştırmada güvenirlik ve geçerlilik sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle, katılımcı teyidi yöntemi kullanılmış

ve görüşme verilerinden elde edilen temalar, öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu yöntem, elde edilen bulguların katılımcıların algılarını doğru bir şekilde yansıttığından emin olunmasını sağlamıştır (Creswell, 2012). Ayrıca, araştırmacı önyargısını minimize etmek amacıyla bağımsız gözlemci değerlendirmesi yapılmış ve farklı araştırmacıların analiz sonuçları karşılaştırılmıştır.

Dijital oyunların sürdürülebilirlik eğitimindeki etkisini incelemek üzere tasarlanan bu üç aşamalı veri toplama süreci, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair derinlemesine bilgi sağlamış ve eğitimde dijital oyunların etkili bir araç olduğunu göstermiştir.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Genel İçerik Analizi

Tematik analizden elde edilen bulgular, araştırma sorularına paralel olarak Tablo 1'de düzenlenmiş ve detaylandırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin sürdürülebilirlik kavramını nasıl algıladığını anlamaya yönelik çıkarımları içermektedir.

*Tablo 1: İçerik Analizi Tablosu*

| Tema | Alt Tema | Frekans |
|---|---|---|
| Dijital oyunların katkısı | Eğlenceli ve öğretici | 8 |
| | Dersi kolaylaştırma | 6 |
| | Çevre bilinci kazandırma | 5 |
| Katılım etkisi | Derse katılımı artırma | 7 |
| | Orta düzey katılım | 3 |
| Olumlu yönler | Eğlenerek öğrenme | 9 |
| | Dikkat ve odaklanma | 4 |
| | Yaratıcılığı artırma | 4 |
| Zorluklar | Teknik sorunlar | 5 |
| | Çözüm önerileri | 4 |
| Diğer derslerde kullanımı | Matematik ve fen bilimleri | 6 |
| | İngilizce | 4 |

| | | |
|---|---|---|
| Çevre bilinci | Geri dönüşüm bilinci | 7 |
| | Çevreyi koruma | 6 |
| | Oyun tasarımı fikirleri | 5 |
| Sürdürülebilirlik öğretimi | Eğlenceli öğrenme | 8 |
| | Kalıcı öğrenme | 7 |
| | Kaynakları dikkatli kullanma | 5 |
| Arkadaş ve aile paylaşımı | Bilgileri paylaşma | 6 |
| | Teşvik etme | 4 |

## 3.2. Öğrencilerin Görüşlerinin Analizi

Araştırma kapsamında öğrencilerin dijital oyunlarla sürdürülebilirlik kavramını öğrenme süreçlerine dair görüşleri, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve aşağıdaki temalar altında sınıflandırılmıştır:

Dijital Oyunların Katkısı

Eğlenceli ve Öğretici Olması: Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dijital oyunların hem eğitici hem de eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Oyunların dersin monotonluğunu kırarak öğrenmeyi teşvik ettiği görülmüştür.

- Ö1: “Hem öğrendim hem eğlendim.”
- Ö3: “Bu oyunlar sayesinde ders daha eğlenceli oldu ve sıkılmadım.” Frekans: 8

Dersin Kolaylaştırılması: Öğrenciler, oyunların dersin anlaşılmasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Özellikle sürdürülebilirlik gibi soyut kavramların somut bir şekilde öğrenilmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

- Ö2: “Ders daha kolay ve eğlenceli hale geldi.”
- Ö7: “Anlaması zor konuları oyunla daha rahat öğrendik.” Frekans: 6

Çevre Bilincini Artırma: Oyunların, öğrencilerde çevre bilinci geliştirme noktasında etkili olduğu görülmüştür. Çevreyi koruma ve geri dönüşüm konularında farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir.

- Ö4: "Daha iyi çevreyi korumamız gerektiğini öğrendik."
- Ö8: "Geri dönüşümün ne kadar önemli olduğunu bu oyunlarla anladım." Frekans: 5

2. Katılım Etkisi

Derse Katılımı Artırma: Dijital oyunlar, öğrencilerin derse aktif katılımını artırmıştır. Oyunun grup aktivitelerine olan etkisi, öğrencilerin etkileşimlerini ve motivasyonlarını olumlu yönde geliştirmiştir.

- Ö5: "Katılımımızı artırdı, herkes daha fazla katıldı."
- Ö6: "Oyun sırasında herkes heyecanla dersle ilgilendi." Frekans: 7

Orta Düzey Katılım

Bazı öğrenciler, oyunların katılımı yalnızca eğlence odaklı artırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, genel olarak dersin hedeflerine uygun bir etkileşim sağlanmıştır.

- Ö2: "Bazı arkadaşlar sadece oyun için katıldı, ama çoğu eğlendi ve öğrendi." Frekans: 3

Olumlu Yönler

Dikkat ve Odaklanmayı Sağlama: Oyunların, öğrencilerin dikkatini toplama ve derse daha iyi odaklanmalarını sağlama açısından etkili olduğu belirtilmiştir.

- Ö1: "Oyunlar dikkatimizi topladı ve odaklanmamızı sağladı." Frekans: 4

Eğlenerek Öğrenme: Dijital oyunlar, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine olanak tanımıştır. Bu da öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmıştır.

- Ö6: “Hem eğlendik hem de öğrendik.” frekans: 9

Yaratıcılığı Artırma: Bazı öğrenciler, oyunların yaratıcı düşüncelerini geliştirdiğini ve yeni fikirler üretmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

- Ö3: “Yaratıcılığımızı geliştirdi, yeni fikirler üretmemize yardımcı oldu.” Frekans: 4

Zorluklar

Teknik Sorunlar: Oyun sırasında teknik sorunlar yaşayan öğrenciler, bu durumun süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle oyunların çalışmadığı durumlar öğrenme motivasyonunu düşürmüştür.

- Ö5: “Tahta kasıyordu ve oyun açılmadı.”
- Ö8: “Bazı teknik sorunlar yüzünden derste zaman kaybettik.” Frekans: 5

Çözüm Önerileri: Öğrenciler, teknik sorunların önceden çözülmesi gerektiğini ve bu tür aksaklıkların eğitimi olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

- Ö7: “Teknik sorunları önceden çözmek lazım.” Frekans: 4

Diğer Derslerde Kullanımı Matematik ve Fen Bilimleri: Öğrenciler, dijital oyunların diğer derslerde de etkili bir şekilde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Özellikle matematik ve fen bilimlerinde oyunların eğitimi destekleyeceğini belirtmişlerdir.

- Ö4: “Matematikte işlem oyunları oynayabiliriz, fen bilimlerinde ise deneyler için kullanılabilir.” Frekans: 6

İngilizce Dersleri: Bazı öğrenciler, dijital oyunların İngilizce derslerinde kelime öğrenimini kolaylaştırabileceğini ifade etmiştir.

- Ö2: “İngilizce derslerinde oyunlar kelime öğrenmeyi kolaylaştırır.” Frekans: 4

Çevre Bilinci

Geri Dönüşüm Bilinci: Oyunların, geri dönüşüm bilinci geliştirme açısından etkili olduğu ifade edilmiştir. Bazı öğrenciler, günlük hayatlarında geri dönüşüm alışkanlıklarını artırdıklarını belirtmiştir.

- Ö1: "Geri dönüşüm kutularına atmayı öğrendim ve günlük hayatımda uyguladım."
- Ö6: "Artık çöpleri geri dönüşüm kutularına atmaya dikkat ediyorum." Frekans: 7

Bu analiz, öğrencilerin dijital oyunlar yoluyla sürdürülebilirlik temalarını nasıl öğrendiklerini, hangi alanlarda güçlükler yaşadıklarını ve bu deneyimden nasıl etkilendiklerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır.

### 3.3. Dijital Oyunların Etkileri

Bu çalışma, 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyunlar aracılığıyla sürdürülebilirlik kavramını öğrenmesine yönelik algı ve deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular, dijital oyunların öğretimdeki etkilerini tematik bir çerçevede sunmaktadır.

Dijital Oyunların Katkıları

Eğlenceli ve öğretici öğrenme ortamı: Çalışmada öğrencilerin çoğu, dijital oyunların sosyal bilgiler dersini daha ilgi çekici ve kolay hale getirdiğini belirtmiştir. Öğrenciler, oyun oynarken hem eğlendiklerini hem de ders konularını daha hızlı kavradıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci, Ö1: "Hem öğrendim hem eğlendim, ders daha kolay oldu" şeklinde görüş bildirmiştir.

Çevre bilinci kazandırma: Öğrenciler, dijital oyunların çevre bilinci oluşturmak açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle geri dönüşüm, çevrenin korunması ve kaynakların dikkatli kullanımı gibi konuların oyunlar aracılığıyla öğretildiğinde daha kalıcı hale geldiği vurgulanmıştır.

Katılım Üzerindeki Etkiler

Katılımı artırma: Oyun temelli derslerin, öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çoğu öğrenci, dijital oyunların sınıf ortamını daha eğlenceli hale getirdiğini ve arkadaşlarının derse daha aktif şekilde katıldığını gözlemlemiştir. Bir öğrencinin, Ö5: "Katılımımızı artırdı, herkes daha fazla katıldı" ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Katılımın nedenlerine ilişkin farklılaşma: Katılım oranında artış olduğu belirtilmekle birlikte, bazı öğrenciler oyunlara sadece eğlence amacıyla katılım sağlandığını belirtmiştir. Bu durum, oyun içeriği ile ders hedefleri arasındaki ilişkilendirme ihtiyacını vurgulamaktadır.

Dijital Oyunların Olumlu Yönleri

Dikkat ve odaklanma: Öğrenciler, dijital oyunların derslere dikkatlerini daha fazla toplamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. "Oyunlar dikkatimizi topladı ve odaklanmamızı sağladı" ifadesi, bu etkinin en açık göstergelerindendir.

Yaratıcılığı artırma: Oyunların yaratıcı düşünceyi teşvik ettiği ve öğrencilerin yenilikçi fikirler geliştirmesine olanak tanıdığı görülmüştür. Özellikle sürdürülebilirlik temalı oyunlar, öğrencilerin çevreyi koruma ve geri dönüşüm süreçleri üzerine yeni çözüm önerileri üretmesine katkı sağlamıştır.

Dijital Oyun Kullanımına İlişkin Zorluklar

Teknik sorunlar: Öğrenciler, oyunların uygulanması sırasında teknik problemler yaşandığını ifade etmişlerdir. Örneğin, akıllı tahtaların donması veya oyunların yavaş açılması gibi problemler, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemiştir.

Çözüm önerileri: Öğrenciler, teknik sorunların ders öncesinde tespit edilmesi ve çözülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. "Teknik sorunları önceden çözmek lazım" ifadesi bu öneriyi desteklemektedir.

Diğer Derslerde Kullanım Potansiyeli

Matematik, fen bilimleri ve İngilizce: Öğrenciler, dijital oyunların diğer derslerde de kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Matematik dersinde işlem oyunları, fen bilimleri dersinde deney simülasyonları ve İngilizce dersinde kelime oyunlarının etkili olabileceği vurgulanmıştır.

Konuya özel kullanım: Örneğin, Ö5: "Millî Mücadele oyunları olsa, Sakarya Meydan Muharebesi gibi konuları daha iyi öğrenirdik" ifadesi, oyunların sosyal bilgiler dersinde zorlayıcı konuları daha anlaşılır hale getirebileceğini göstermektedir.

Çevre Bilinci ve Günlük Hayatta Uygulama

Geri dönüşüm davranışlarının kazandırılması: Öğrenciler, oyunlardan öğrendikleri çevre bilincini günlük hayatta uygulamaya geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci (Ö1) "Geri dönüşüm kutularına atmayı öğrendim ve günlük hayatımda uyguladım." şeklinde görüş bildirmiştir.

Çevre koruma konusunda farkındalık oluşturma: Dijital oyunların, çevrenin korunması ve doğal kaynakların dikkatli kullanımı konusunda farkındalık oluşturduğu görülmüştür. Özellikle çevre temalı oyunlar, öğrencilerin bu konularda sorumluluk hissetmesini sağlamıştır.

Sürdürülebilirlik Kavramının Öğretimi

Eğlenceli ve kalıcı öğrenme: Öğrenciler, sürdürülebilirlikle ilgili oyunların ders dinlemekten daha eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, oyunların bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ö6: "Oyunlarla daha kalıcı öğreniyoruz" ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Kaynak yönetimine yönelik bilinç geliştirme: Oyunların, öğrencilerin kaynakları daha dikkatli kullanmalarını teşvik ettiği belirtilmiştir. Özellikle sürdürülebilirlik temalı oyunlar, doğal kaynakların tükenebilirliği konusunda öğrencilerde farkındalık yaratmıştır.

Aile ve Arkadaşlar ile Paylaşım

Bilgilerin yaygınlaştırılması: Öğrenciler, oyunlarda edindikleri bilgileri arkadaşları ve aileleriyle paylaşma isteğinde olduklarını belirtmiştir. Bu durum, dijital oyunların sadece bireysel değil, aynı

zamanda toplumsal öğrenme süreçlerini de destekleyebileceğini göstermektedir.

Teşvik edici yönü: Öğrenciler, çevre bilinci kazandıran oyunların başka bireylere de faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin (Ö8) "İyi bir şey öğreniyorsak bunu paylaşmalıyız." ifadesi, bu eğilimi açıkça göstermektedir.

Araştırma bulguları, dijital oyunların eğitim süreçlerine sağladığı çok yönlü katkıları ortaya koyarak, bu oyunların özellikle sürdürülebilirlik temalarının öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Dijital oyunların derslere entegre edilmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmiş ve geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha motive edici ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunmuştur. Öğrencilerin, dijital oyun tabanlı öğretim yöntemlerini geleneksel ders dinleme yöntemlerine göre daha etkili bulması, bu araçların eğitim materyali olarak kullanımının önemini artırmaktadır. Dijital oyunların sağladığı bu etkileşimli ve görsel öğrenme ortamı, özellikle çevre bilinci ve sürdürülebilirlik gibi soyut kavramların somutlaştırılmasında ve günlük hayata aktarılmasında etkili olmuştur. Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla öğrendiklerini günlük yaşamlarına uygulayarak, geri dönüşüm gibi sürdürülebilir davranışları hayata geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1. Sonuç

Dijital oyunların öğrenci katılımını artırdığı ve sınıf ortamında daha yüksek bir etkileşim sağladığı gözlemlenmiştir. Oyunlar, öğrencilerin grup çalışmalarına daha aktif bir şekilde katılmasını teşvik etmiş ve öğrenme sürecinin sosyalleşme boyutunu güçlendirmiştir. Grup çalışmaları sırasında öğrencilerin iş birliği yapması ve birbirlerinden öğrenmesi, dijital oyunların yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal öğrenmeyi destekleyen bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, dijital oyunların sağladığı eğlenceli ortam, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmış ve motivasyonlarını güçlendirmiştir. Bu bulgular, dijital oyunların

öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırdığına dair literatürde yer alan diğer çalışmalarla uyum göstermektedir.

Bulgular ayrıca, dijital oyunların öğrencilerin sürdürülebilirlik konularında daha kalıcı ve yaratıcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanıdığını ortaya koymuştur. Çevre temalı oyunlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmiş, yeni fikirler üretmelerine ve sürdürülebilirlik konularını derinlemesine anlamalarına katkıda bulunmuştur. Oyunların sağladığı görsel ve etkileşimli deneyimler, öğrencilerin öğrenme materyalini daha etkili bir şekilde içselleştirmelerine yardımcı olmuş ve bilgilerin kalıcılığını artırmıştır. Öğrenciler, oyunlarda karşılaştıkları çevresel sorunlara yönelik farklı çözüm önerileri geliştirmiş ve bu önerileri günlük yaşamlarına uyarlama noktasında istekli davranmışlardır.

Ancak dijital oyunların eğitimde kullanımında bazı zorlukların olduğu da tespit edilmiştir. Teknik altyapıya ilişkin sorunlar, oyun tabanlı öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini kısıtlayan başlıca faktörlerden biri olarak öne çıkmıştır. Akıllı tahtaların yetersizliği, oyunların yüklenmesinde yaşanan gecikmeler ve teknik aksaklıklar, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum, dijital oyunların etkili bir şekilde eğitim süreçlerine entegre edilebilmesi için gerekli teknik altyapının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, oyunların içeriğinin zenginleştirilmesi ve eğitim hedeflerine uygun bir şekilde tasarlanması, oyun tabanlı öğretimin etkinliğini artıracak bir başka önemli unsurdur.

Genel olarak dijital oyunlar sadece eğlenceli bir öğrenme aracı değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen etkili bir pedagojik yöntem olarak değerlendirilmektedir. Özellikle çevre bilinci gibi önemli temaların dijital oyunlar aracılığıyla öğretilmesi, öğrencilerin erken yaşlarda çevresel farkındalık kazanmalarına ve bu farkındalıklarını günlük yaşamlarına yansıtmalarına olanak tanımıştır. Dijital oyunlar, öğrencilerde kalıcı davranış değişiklikleri yaratmak ve sürdürülebilirlik bilincini artırmak için güçlü bir potansiyel taşımaktadır. Bununla birlikte, bu yöntemin daha geniş kapsamlı bir şekilde uygulanabilmesi için

teknolojik altyapının geliştirilmesi, öğretmenlerin bu araçları etkili bir şekilde kullanabilmesi için gerekli eğitimlerin sağlanması ve oyun içeriklerinin pedagojik hedeflere uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir

Dijital oyunlar, eğitimde sürdürülebilirlik temalarının öğretilmesi ve çevresel farkındalık kazandırılması açısından önemli bir yenilikçi yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırma, dijital oyunların eğitimde kullanım potansiyelini ortaya koyarak, gelecekte daha geniş çapta uygulanabilir bir eğitim stratejisi olarak değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Eğitimcilerin ve politika yapıcıların, dijital oyunların pedagojik potansiyelini daha iyi anlaması ve bu yöntemleri desteklemesi, sürdürülebilir bir eğitim anlayışının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## 4.2. Tartışma

Bu çalışma, dijital oyunların öğretim süreçlerine entegre edilmesinin öğrenci deneyimlerine olan katkılarını anlamak adına önemli bir çerçeve sunmaktadır. Araştırma bulguları, dijital oyunların dersleri daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirdiğini, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, mevcut literatürde dijital oyunların pedagojik değerini vurgulayan çalışmaları desteklemektedir. Örneğin, Prensky (2001) dijital oyunların eğitsel potansiyelini ortaya koyarken, bu araçların öğrencilerde motivasyonu artırma, problem çözme becerilerini geliştirme ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirme gibi çok yönlü faydalar sunduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma da benzer şekilde, oyunların öğrencilerin dikkatini toplamak, çevre bilincini artırmak ve sürdürülebilirlik gibi soyut kavramları somutlaştırmak açısından önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Dijital oyunların çevresel farkındalık oluşturmadaki etkisi, özellikle sürdürülebilirlik temalarının öğrenilmesine katkı sağladığı literatürde de belirtilmiştir. Örneğin, Gee (2003) oyunların yalnızca eğlence unsuru taşımadığını, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel kapasitelerini geliştirme ve soyut kavramları anlamlandırma süreçlerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da

öğrencilerin geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve çevresel sorumluluk gibi sürdürülebilirlik temalarını oyunlar aracılığıyla daha iyi kavradığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, Özer & Özdemir (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, çevre bilinci temalı oyunların öğrencilerde davranışsal dönüşüm sağladığı ifade edilmektedir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca bilgiyi öğrenmekle kalmayıp, bu bilgiyi günlük yaşamlarına uygulayabilme yetisini kazandığını göstermektedir.

Bununla birlikte, dijital oyunların sınıf ortamında uygulanmasında karşılaşılan sınırlayıcı faktörler dikkate alınmalıdır. Özellikle teknik altyapıya ilişkin eksiklikler, oyun temelli öğretimin etkisini sınırlayan başlıca unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Akıllı tahtaların yetersizliği, oyunların yüklenmesinde yaşanan teknik problemler ve bazı oyun içeriklerinin öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmaması gibi faktörler, dijital oyunların eğitimde daha etkin bir şekilde kullanılmasını engelleyebilmektedir. Literatürde de bu konu sıkça tartışılmaktadır. Örneğin, Shaffer ve arkadaşları (2005), dijital oyunların öğretimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli teknolojik altyapının sağlanmasının yanı sıra öğretmenlerin bu süreçte aktif bir rol oynaması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin oyun tasarımı süreçlerine dahil edilmesi ve oyunların pedagojik hedeflere uygun bir şekilde hazırlanması önemli bir gerekliliktir.

Araştırmada ayrıca, öğrencilerin oyunları sadece eğlence aracı olarak görme eğiliminde oldukları durumların, bu araçların eğitimdeki potansiyelini sınırlayabileceği belirlenmiştir. Bu nedenle, dijital oyunların tasarımında pedagojik amaçların ve eğitici unsurların dikkatlice ele alınması gerekmektedir. Papert (1993), oyunların çocukların öğrenme süreçlerinde sadece eğlence unsuru taşımadığını, aynı zamanda yaratıcı düşünceyi geliştirme ve bilişsel becerileri artırma açısından büyük bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da oyun içeriklerinin öğrencilerin yaş seviyesine uygun hale getirilmesi, ders kazanımları ile uyumlu hedefler belirlenmesi ve oyun içinde motive edici unsurların (ödüllendirme, seviyeler arası geçiş vb.) yer almasının süreci daha etkili hale getirebileceği ifade edilmektedir.

Bu bağlamda, sürdürülebilirlik temalı oyunların tasarımında, çevre bilinci oluşturmayı hedefleyen interaktif öğelerin eklenmesi önemlidir. Örneğin, geri dönüşüm ve enerji tasarrufu gibi konuların oyun içinde somut örneklerle işlenmesi, öğrencilerin bu kavramları daha iyi anlamasına yardımcı olacaktır. Barış ve Yeşilyurt (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, iklim değişikliği temalı dijital oyunların, öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik farkındalığını artırmada etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin çevresel farkındalığı öğrenme sürecinde aktif bir şekilde dahil olmalarını sağlamaktadır.

Dijital oyunların eğitimde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, oyunların içeriklerinin pedagojik hedeflere uygun hale getirilmesi kadar, öğretmenlerin bu süreçteki rollerinin artırılması da önemlidir. Creswell (2012), öğretmenlerin dijital oyunların eğitimde kullanımına yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin, bu araçların etkisini artıracağını ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ve oyun temelli öğrenme süreçlerine yönelik materyallerin sağlanması gerekmektedir.

Dijital oyunların çevresel farkındalık kazandırma ve sürdürülebilirlik temalarını öğretme konusundaki potansiyeli, bu çalışmada da vurgulanmaktadır. Ancak, bu araçların eğitimde daha yaygın bir şekilde kullanılabilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi, öğretmen eğitimlerinin artırılması ve oyun içeriklerinin daha geniş kapsamlı hale getirilmesi gerekmektedir. Dijital oyunlar, pedagojik hedeflere uygun bir şekilde tasarlandığında, öğrencilerde kalıcı davranış değişiklikleri yaratma ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, dijital oyunların eğitimde yenilikçi bir yöntem olarak benimsenmesi, sürdürülebilir bir geleceğin inşasında önemli bir rol oynayabilir.

### 4.3. Sınırlılıklar

Örneklem ve Genellenebilirlik: Araştırma, bir özel okulda öğrenim gören 10 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınırlı örneklem, bulguların diğer bölgelerdeki öğrenciler veya

daha geniş gruplar için genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Daha geniş bir örneklemle gerçekleştirilecek çalışmalar, bulguların sağlamlığını artırabilir.

Teknik Sorunlar: Araştırma sırasında dijital oyunların uygulanmasında bazı teknik problemler yaşanmıştır. Örneğin, akıllı tahtaların donması ve oyunların yavaş yüklenmesi, öğrencilerin deneyimini olumsuz etkilemiştir. Dijital oyun tabanlı öğretim için teknik altyapının önceden planlanması ve test edilmesi gerekliliği bu sınırlılık üzerinden vurgulanabilir.

Zaman ve Süreç: Çalışma, yalnızca birkaç haftalık bir süre içinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, dijital oyunların sürdürülebilirlik bilinci üzerindeki uzun vadeli etkilerini değerlendirme fırsatı bulunamamıştır. Daha uzun süreli araştırmalar, oyun temelli öğrenimin kalıcılığı ve davranış değişikliklerine etkisi konusunda daha detaylı sonuçlar sağlayabilir.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırma nitel bir yöntemle yürütülmüş olup, öğrencilerin öznel görüşlerine dayanmaktadır. Bu, bireylerin deneyimlerini derinlemesine anlamak için güçlü bir yöntem olsa da bulguların genellenebilirliği açısından sınırlamalar barındırmaktadır. Gelecek çalışmalarda nicel yöntemlerle desteklenen karma yöntemlerin kullanılması önerilmektedir.

Kapsam ve İçerik: Bu çalışma, dijital oyunların yalnızca sürdürülebilirlik teması üzerindeki etkisini incelemiştir. Diğer disiplinlerde veya farklı temalardaki dijital oyunların etkileri araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Örneğin, matematik veya fen bilimleri gibi derslerde dijital oyunların kullanımı üzerine çalışmalar yapılabilir.

## 4.4. Öneriler

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, dijital oyunların eğitim süreçlerine etkili bir şekilde entegre edilmesi ve özellikle sürdürülebilirlik ile çevre bilinci gibi önemli kavramların öğretiminde daha yaygın ve verimli bir kullanım sağlaması için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Dijital oyunların eğitim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için planlı bir entegrasyon süreci gereklidir. Öğretmenlerin, oyunların ders hedefleriyle uyumlu olduğundan emin olması ve ders planlarını oyunları tamamlayacak şekilde tasarlamaları önemlidir. Özellikle sürdürülebilirlik gibi soyut kavramların, öğrencilerin yaş seviyesine uygun ve eğitsel kazanımlarla uyumlu oyun içerikleriyle desteklenmesi öğrenme sürecini güçlendirecektir. Bu bağlamda, oyunların çevre bilinci, geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve kaynak yönetimi gibi temaları kapsayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

Dijital oyunların eğitimde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi kritik bir gerekliliktir. Oyunların sınıf ortamında verimli bir şekilde kullanılabilmesi için akıllı tahtalar, tabletler ve bilgisayarlar gibi araçların yeterli işlevselliğe sahip olması gerekmektedir. Teknik sorunların önceden çözülmesi, öğrencilerin oyunlardan maksimum düzeyde faydalanmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, okulların teknolojik altyapıya yatırım yapması ve bu araçların düzenli bakımını sağlaması önemlidir.

Dijital oyunların farklı disiplinlerdeki derslere entegre edilmesi, oyun temelli öğrenmenin etkisini artırabilir. Sosyal bilgiler derslerinin yanı sıra, matematik, fen bilimleri ve İngilizce gibi farklı derslerde de dijital oyunların kullanımı teşvik edilmelidir. Örneğin, matematikte problem çözme, fen bilimlerinde deney simülasyonları ve İngilizce derslerinde kelime öğrenme gibi konular için oyunlar tasarlanabilir. Disiplinler arası bir yaklaşım, öğrencilerin çeşitli konularda oyun temelli öğrenme deneyimlerinden faydalanmalarını sağlayabilir.

Çevre ve sürdürülebilirlik temalı oyunların geliştirilmesi, öğrencilerde çevre bilinci oluşturma ve bu bilinci günlük yaşamlarına yansıtma açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Bu tür oyunlar, geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve çevre temizliği gibi sürdürülebilirlik kavramlarını içermeli ve öğrencilerin bu temaları oyun içinde aktif olarak deneyimlemelerine olanak tanımalıdır. Ayrıca, oyunların eğlenceli ve motive edici unsurlar içermesi,

öğrenme sürecini daha etkili hale getirecektir.

Dijital oyun temelli öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gereklidir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik dijital oyunlarla ilgili eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Bu programlar, öğretmenlere oyunların seçimi, sınıf içinde kullanımı ve öğrencilerin bu süreçte yönlendirilmesi konusunda rehberlik sunmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin oyun tasarımı süreçlerine dahil edilmesi, oyun içeriklerinin pedagojik hedeflere uygun olarak geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin dijital oyunlara yalnızca eğlence aracı olarak yaklaşmasını önlemek için oyun tasarımlarında motive edici unsurların ve geri bildirim mekanizmalarının yer alması önerilmektedir. Oyunlarda, öğrencilerin başarılarını ödüllendiren sistemler, seviyeler arası geçişlerde zorluk derecesini ayarlayan dinamikler ve ders kazanımları ile uyumlu hedefler yer almalıdır. Ayrıca, öğrencilerden alınacak geri bildirimler, oyun içeriklerinin öğretim hedeflerine uygun şekilde güncellenmesine olanak tanıyacaktır.

Dijital oyunların uzun vadeli etkilerini anlamak ve bu araçların eğitimde daha geniş bir yelpazede uygulanabilirliğini sağlamak için kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda, sürdürülebilirlik ve çevre bilinci gibi konuların dijital oyunlar aracılığıyla öğretimi üzerine yapılan araştırmaların artırılması gereklidir. Özellikle nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmalar, dijital oyunların öğrenme üzerindeki etkilerini daha detaylı bir şekilde ortaya koyabilir.

Son olarak, toplumsal farkındalığın artırılması ve dijital oyunların öğrenme aracı olarak yaygınlaşması için okullar, aileler ve yerel topluluklar arasında iş birliği sağlanmalıdır. Ailelerin dijital oyunların eğitici potansiyeli konusunda bilinçlendirilmesi ve bu araçların yalnızca okulda değil, evde de öğrenmeyi destekleyici şekilde kullanılması teşvik edilmelidir. Ayrıca, çevre bilinci temalı dijital oyunlar, okul dışı etkinliklerde ve sosyal kampanyalarda kullanılabilir, böylece çevresel farkındalığın toplumsal düzeyde

yaygınlaşmasına katkıda bulunabilir.

Dijital oyunlar, pedagojik hedeflere uygun bir şekilde tasarlandığında ve teknik altyapı yeterliliği sağlandığında, eğitimde sürdürülebilirlik ve çevre bilinci gibi önemli temaların öğretiminde güçlü bir araç olabilir. Bu öneriler, dijital oyunların eğitimde daha yaygın ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için bir rehber niteliği taşımaktadır.

## KAYNAKÇA


Akgöl, O. (2024). Oyun okuryazarlığı ve dijital oyunlar üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(3), 34–48.

Barış, Ö. & Yeşilyurt, S. (2023). Dijital oyun tasarımında iklim krizi incelemesi. *Çevre ve Eğitim Çalışmaları, 5*(2), 102–117.

Bryman, A. (2015). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Can, Y. & Arslan, A. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımı: Oyun tabanlı öğrenme örnekleri. *Yeni Eğitim Çalışmaları, 4(*3), 89–104.

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Çelik, H. & Arslan, S. (2021). Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ve pedagojik etkileri. *Çocuk ve Eğitim Çalışmaları Dergisi, 8*(1), 34–48.

Eryılmaz, A. (2023). Çevre eğitimi ve teknoloji entegrasyonu. *Çevre Eğitimi Dergisi, 7*(2), 56–69.

Garris, R., Ahlers, R. & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming, 33*(4), 441–467. https://doi.org/10.1177/1046878102238607

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy***.** Palgrave Macmillan.

Kaya, H. (2019). Dijital araçlarla öğrenme süreçlerinin etkinliği. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 6*(2), 78–89.

Kaya, Z. (2018). Oyun tasarımında pedagojik yaklaşımlar. *Eğitim ve Tasarım Dergisi, 3*(1), 23–37.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1*(2). https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Özer, O. & Özdemir, D. (2023). Çevre bilinci kazandırmaya yönelik dijital oyun tasarımları. *Eğitim ve Çevre Araştırmaları, 4*(1), 45–59.

Öztürk, N. & Kaya, B. (2022). Dijitalleşme ve eğitimde oyun tasarımları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 9*(3), 67–80.

Papert, S. (1993). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning***.** McGraw-Hill.

Schaffer, D. W., Squire, K. D., Halverson, R. & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan, 87*(2), 104–111. https://doi.org/10.1177/003172170508700205

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

Tanrıverdi, G. (2019). Sürdürülebilirlik eğitimi ve dijital araçlar. *Ekoloji ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 25–38.

UNESCO. (2019). *Education for sustainable development.* UNESCO Publishing.

Yıldırım, E. & Demir, S. (2021). Dijital oyunların sürdürülebilirlik eğitimindeki etkileri. *Yeni Nesil Eğitim Araştırmaları, 5*(2), 77–92.

Yılmaz, H. & Şahin, M. (2022). Dijital oyunların çevre bilinci üzerindeki etkileri: Bir nitel araştırma. *Eğitim ve Çevre Dergisi, 6*(1), 12–25.

BIDCE