

TÜRKİYE YÜZYILI PERSPEKTİFİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ



Editör
KENAN BAŞ



BİDGE Yayınları

Türkiye Yüzyılı Perspektifinde Sosyal Bilgiler Eğitimi

Editör: KENAN BAŞ

ISBN: 978-625-8567-38-0

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-12-25

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



ÖNSÖZ

Eğitim sistemleri ve politikaları içerisinde yer aldıkları toplumun sosyo-kültürel, teknolojik ve ekonomik yapısından bağımsız değildir. Bu çerçeveden bakıldığında son yıllarda Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilen yapısal değişim ve dönüşümler Sosyal Bilgiler öğretimi programının da yeniden gözden geçirilmesini zorunlu hale getirmiştir. 2024 yılı itibarı ile ülkemizde yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli eğitimde Erdem-Değer-Eylem çerçevesi ortaya koymakla birlikte insanı merkeze alan, değer temelli ve bütüncül bir yaklaşımı önceleyen yeni bir paradigma sunmaktadır. Bu paradigmada temel amaçlar: öğrenciye bilgi aktarımının yanı sıra öğrencilerin erdemli bireyler olmasını sağlamak, öğrencilere toplumsal sorumluluk bilinci aşılamak, demokratik değerlerin tatbik edilmesini ve içselleştirilmesini sağlamak, teknolojik ve dijital çağın gerektirdiği değişim ve dönüşüm becerilerini edinmek ve bunları geliştirmek şeklinde sıralanmaktadır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan en önemli derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ekseninde Sosyal Bilgiler eğitiminin güncel tartışma alanlarını çok boyutlu bir bakış açısıyla ele almayı amaçlayan bu kitap içerisinde yer alan bölümler; öğretmen görüşlerinden ders kitabı incelemelerine, edebî ürünlerin değerler eğitimindeki rolünden kapsayıcı eğitim uygulamalarına, dijital öğrenme ekolojilerinden sürdürülebilir kalkınma hedeflerine kadar geniş bir tematik çerçeve sunmaktadır.

Bu kitabın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde Sosyal Bilgiler eğitimi alanında çalışan ve alana yönelik kuramsal ve uygulamaya dönük yeni bakış açıları geliştirilmesine katkı sunmak isteyen farklı araştırmacılara (*akademisyenler, öğretmenler, lisansüstü öğrencileri ve eğitim politikalarıyla ilgilenen tüm paydaşlar için*) güncel yönelimlerin anlaşılması ve tartışılmasında önemli bir başvuru kaynağı olacağı varsayılmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi alanına katkı sunması temennisiyle...

Doç. Dr. Kenan BAŞ

İÇİNDEKİLER

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ ...	1
---	---

BUSE NUR ÜNAL, MUSTAFA ŞEKER

KEMALETTİN TUĞCU VE DEĞERLER EĞİTİMİ	21
--	----

CELAL NAVRUZ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME EKOLOJİSİ: DİJİTAL ARAÇLAR, ETKİLEŞİM VE ANLAM İNŞASI	46
---	----

FATİH PALA

2030 SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİNİN SOSYAL BOYUTUNUN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ YANSIMALARI	73
---	----

GÜLŞAH YAVUZ, ELMAZİYE TEMİZ

EDEBİ ÜRÜNLERİN KULLANIMININ SOSYAL BİLGİLER DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	125
---	-----

İREM MEMİŞ, MUSTAFA ŞEKER

İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERS KİTABININ İNSAN HAKLARI EVRENSEL BİLDİRGESİNE GÖRE İNCELENMESİ	148
--	-----

NALAN ALTAY

ERDEM DEĞER EYLEM MODELİ ÇERÇEVESİNDE KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK UYGULAMALAR HAKKINDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ	163
---	-----

YAĞMUR FİLİZ, NALAN ALTAY

ALMANYA'DA ORTAOKUL KADEMESİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ	179
---	-----

İÇİNDEKİLER

NECATİ TOMAL

SOSYAL BİLGİLER 2018 VE 2024 PROGRAMLARINDA COĞRAFYA İLE İLGİLİ KONULARIN KARŞILAŞTIRILMASI	196
<i>AHMET UTKU ÖZENSOY, EMİNE TOZLU</i>	

BÖLÜM 1

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

BUSE NUR ÜNAL¹
MUSTAFA ŞEKER²

Giriş

Eğitim programları, toplumsal değişimlerin ve bilimsel gelişmelerin aynası niteliği taşır. Zira bu programlar tarih boyunca toplumsal ihtiyaçlar, ulusal kimlik inşası ve uluslararası eğitimdeki güncellemeleri de takip ederek defalarca yenilenmiştir. Cumhuriyet dönemi boyunca 1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2018 ve son olarak 2024 programlarında dönemin izlerini görebiliriz. Her program, bir yandan uluslararası seviyeyi analiz etme ve uyum sağlamayı içerirken diğer yandan ise özellikle son programlarda önceliklendirilerek milli ve manevi değerlerin korunmasını hedeflemiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı, Orcid: 0009-0006-8942-082X. Bu çalışma, birinci sırada yer alan yazarın Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırladığı yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0002-6397-0579

Türk eğitim sistemi, bireylerin tüm yönleriyle gelişimini amaçlar ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel alır (Şeker, 2024: 388). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alarak, etkinlik temelli ve öğrenci merkezli bir öğrenme modeli getirmiştir (Dinç & Doğan, 2010: 24). 2018 programı ise “değerler eğitimi” vurgusunu güçlendirmiş, öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal ve sosyal gelişimini de kapsayarak bütüncül bir anlayış benimsemiştir (MEB, 2018: 4). En güncel olarak ise TYMM, erdem-değer-eylem dengesini merkezine alan, dijitalleşme ve milli kimlik mefhumlarını birleştiren bir program olarak sürülmüştür (MEB, 2024: 4 ve 7). Maarif Modeli sosyal ve ahlaki değerleri eğitim sistemine entegre etmeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir (Duyul & ark., 2025: 3).

Sosyal Bilgiler dersi, vatandaşlık bilinci, bakış açısı geliştirme (eski adı ile tarihsel empati), coğrafi farkındalık, toplumsal katılım ve özgün ürün oluşturma (eski adı ile sentezleme) gibi hem alan hem sosyal-duygusal öğrenme becerileri kazandırmak için biçilmiş kaftandır. Çünkü, hem akademik hem sosyal-duygusal gelişim için geniş bir beceri seti sunar ve bu nedenle 2005’ten 2024’e gelen program güncellemelerinin sınıfa yansımaları incelemek açısından kritik bir ders niteliğindedir. Program reformlarının başarısında öğretmenin belirleyici rolü dikkate alındığında, öğretmen tutumlarının incelenmesi ise programın ne ölçüde benimsendiğini, hangi yönlerinin uygulanabilir bulunduğunu ve hangi alanların geliştirilmesi gerektiğini göstermesi bakımından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sahadaki karşılığını anlamak için kritik önem taşımaktadır.

Literatürde TYMM’ye ilişkin çalışmaların henüz sınırlı olduğu görülmektedir. Henüz yeni sayılabilecek dönemde yapılmış bir çalışmada TYMM hakkında değer ve beceri odaklı yapıya ilişkin olumlu görüşler bulunmuştur (Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025:

32). Diğer branşlarda yapılan araştırmalar da benzer biçimde TYMM'nin genel felsefesinin olumlu karşılandığını, fakat uygulanabilirlikte zaman, materyal ve altyapı gibi dışsal sınırlılıkların öne çıktığını göstermektedir (Ak & Köse, 2024: 158; Ceylan, 2025: 63; Duyul & ark., 2025: 7; Küçük & Kurt, 2025: 18; Uygun & Akgül, 2024: 98). Meta-sentez bulguları ise öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki yeterliklerinin düşündürücü olduğunu vurgulamaktadır (Kan, 2022: 57).

Değer temelli yaklaşım yalnızca Türkiye'ye özgü değildir. Benzer biçimde uluslararası program reformları da değer temelli eğitimi merkeze almaktadır. Örneğin Futures of Education 2021 raporunda, eğitim sistemlerinde okulların herkesin geleceğimizi sürdürecektir deneyimlere, yeteneklere, bilgiye, etik değerlere ve değerlere sahip olmayı kazandırması görevine değinilmiştir (UNESCO, 2021: 95). Hatta saygı, empati, eşitlik ve dayanışma gibi değerlerin de gelecekte üniversitelerin, kolejlerin ve teknik enstitülerin misyonunun merkezinde yer alması gerektiği savunulmaktadır (UNESCO, 2021: 60). Future of Education and Skills 2030 çerçevesi de benzer biçimde bireyin iyi oluşunu bilgi aktarımı kadar değer yönelimiyle ilişkilendirmekte ve bu durumu knowledge-skills-values temeliyle desteklemektedir (OECD, 2018: 4). Hatta konsept notlarında, “öğrencilerin yalnızca bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda onları etik ve sorumlu eylemlere yönlendirebilecek tutum ve değerleri geliştirme konusunda da desteğe ihtiyaçları vardır” şeklinde tarif eder (OECD, 2019: 5). Bu bağlamda TYMM'nin erdem-değer-eylem vurgusu küresel eğitim kavramsal çerçevesiyle de uyumlu görünmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri özelinde nicel bulgular sunmak, literatürdeki yönetime ilişkin boşluğu tamamlayıcı bir katkı sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri özelinde nicel araştırmaların azlığı da bu çalışmanın önemini artırmaktadır. TYMM'nin vizyon, içerik, beceri, süreç ve uygulanabilirlik gibi

boyutlara ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin nicel olarak incelenmesi hem güncel duruma ışık tutmakta hem de politika nerileri için temel oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin TYMM’ye yönelik genel eğilimlerini beğeni ve uygulanabilirlik odağında değerlendirmek ve literatürdeki nicel boşluğu doldurmaktır. TYMM, yeni uygulanmaya başlanmış olduğundan tecrbe eden öğretmenlerin görüşleri sonraki program revizyonlarının daha sağlam adımlarla atılmasını sağlayacaktır.

Araştırmanın nemi  maddede değerlendirilebilir. Birincisi, literatürde TYMM ile ilgili çalışmalar bulunsa da geneli programın felsefesi üzerinedir. Uygulanabilirlik ya da beğeniye ölçen çalışmalar ise genellikle farklı branşlarda olup, Sosyal Bilgiler özelindeki çalışmalar ise nitel alandadır. Dolayısıyla alışma literatürdeki Sosyal Bilgiler zerine nicel çalışma boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Zira alışma grubu kısıtlı olsa da farklı şehirlerden farklı kıdemlere sahip öğretmenlerden verilerin toplanmış olması çalışmanın genellenebilirliğini artırmaktadır. İkincisi, alışma modelin değer - beceri dengesinin uygulamadaki durumunu anlamaya katkı sunmaktadır. ncs, bağımsız değişken olarak öğretmenlerin programı tecrbe edip etmedikleri, inceleyip incelemedikleri belirlenmiştir. Bu sebeple bulgular, ğretmen eğitimleri, program geliştirme süreçlerinde yaşanan kopukluklar gibi durumlarda da öneri mahiyeti taşımaktadır.

Araştırmanın temel problem cümlesi “Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda üç temel soruya yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin TYMM’nin boyutlarına ilişkin genel görüşleri nelerdir?

2. Görüşler cinsiyet, kıdem ve modeli inceleme/uygulama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Bu yapı Pajares'in öğretmen inançlarına ilişkin yaklaşımıyla da uyumludur (Pajares, 1992: 307). TYMM'nin başarısının öğretmenlerin programa yönelik inançlarıyla ilişkili olduğu varsayımı araştırmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımına dayalı ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bir nicel araştırma desenidir. İlişkisel tarama modelinin temel amacı; iki veya daha fazla değişken arasındaki var olan ya da olduğu düşünülen ilişki derecelerini, aynı anda değişkenlerin birbirlerini etkileme durumlarını ve değişimlerini incelemektir (Bekman, 2022: 238). Bu doğrultuda araştırmada, mevcut görüşlerin istatistiksel çözümlemesi yapılmış ve herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır.

Çalışma grubu küçüklüğü ve likert anket kullanılan durumlarda verilerin normal dağılım göstermediği kabul edildiğinden parametrik testler yerine nonparametrik yöntemler tercih edilmiş; özellikle Wilcoxon, Kruskal–Wallis ve Spearman korelasyon testleri kullanılmıştır. Nonparametrik veri analizlerinde, veriler ordinal olduğunda medyan ve mod değerlerinin merkezi eğilimi temsil eden temel ölçüler olarak kullanıldığı bilinmektedir (Karagöz, 2010: 20). Araştırma kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) vizyon, içerik, beceriler ve uygulanabilirlik gibi temel boyutlarına ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelenmiş; cinsiyet, kıdem, ve TYMM tecrübesi gibi değişkenler de analizlere dahil edilmiştir. Araştırmada şehir değişkeni de toplanmıştır; ancak her bir alt grubun çok düşük sayıda katılımcı

içermesi, parametrik ve nonparametrik testlerde grup karşılaştırmalarının güvenilirliğini zayıflatacağından şehir nicel analizlere dahil edilmemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında farklı illerde görev yapan 29 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı ve kartopu örnekleme yöntemleri birlikte kullanılarak belirlenmiş; öğretmenlere hem okullar aracılığıyla hem de WhatsApp ve Telegram öğretmen grupları üzerinden ulaşılmıştır. Anket uygulanmadan önce araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım için açık rıza alınmıştır. Çalışma grubu küçük olmakla birlikte farklı şehirlerden öğretmenlerin dahil edilmesi, veri çeşitliliğini artırmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve alan uzmanları tarafından onaylanmış 85 maddelik, beşli Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Ölçek, “1 Kesinlikle katılmıyorum” ile “5 Tamamen katılıyorum” arasında puanlanan maddelerden oluşmaktadır. TYMM’nin kapsamlı bir değerlendirmesini yapabilmek amacıyla maddeler yedi başlık altında toplanmıştır: Vizyon ve Genel Amaçlar, Hazırlanma Süreci, İçerik ve Amaçlar, Kavramsal Değişiklik ve Kıyas, Beceriler, Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri ve Uygulanabilirlik. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters çevrilmiş ve ardından alt boyutlandırma yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aracının güvenilirliği Cronbach Alpha katsayıları ile test edilmiştir. Alt boyutların güvenilirlik değerleri 0,781 ile 0,934 arasında bulunmuş ve bu durum ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcı sayısının madde sayısına göre düşük olması nedeniyle faktör analizi uygulanmamış;

örneklemin 30'un altında olması parametrik varsayımların geçerli olmamasına yol açtığından bu tür örneklemelerde güvenilirliğin Cronbach's Alpha ile değerlendirilmesinin uygun olduğu belirtilmiştir (Karagöz, 2010: 19). Maddelerin TYMM'nin kuramsal yapısına dayandırılması ise yapı geçerliğini desteklemektedir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veriler Nisan-Haziran 2025 tarihleri arasında çevrim içi anket yoluyla toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve gizlilik esasları açıklanmış, isim-soy isim gibi kişisel bilgiler istenmemiştir. Anketin doldurulma süresi yaklaşık 10-12 dakika olup tüm veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Veriler IBM SPSS Statistics 20 programı ile analiz edilmiştir. Katılımcı sayısının 29 olması ve verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle analizlerde nonparametrik testlere başvurulmuştur. Nonparametrik analizlerde merkezi eğilim ölçüsü olarak ortalamadan ziyade medyan, mod ve mean rank değerlerinin dikkate alındığı bilinmektedir (Karagöz, 2010: 20).

Bu kapsamda çalışmada üç temel hipotez test edilmiş olup anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

- Wilcoxon Signed Rank - Öğretmenlerin vizyon boyutuna ilişkin ortalama puanlarının 3'ten yüksek olup olmadığını belirlemek için
- Kruskal-Wallis - Kıdem ve TYMM'yi inceleme/uygulama durumuna göre uygulanabilirlik puanlarını değerlendirmek için
- Spearman korelasyon analizi - Kavramsal değişim ve kıyas boyutu ile Beceri boyutu arasındaki ilişkiyi incelemek için

Araştırma sürecinde katılımcıların kimlik bilgileri talep edilmemiş; gönüllülük esasına dayalı veri toplama gerçekleştirilmiştir. Etik kurul onayı Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından verilmiştir.

Bulgular

Aşağıda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin görüşlerinin tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir. Değerler 1 (“Kesinlikle Katılmıyorum”) - 5 (“Tamamen Katılıyorum”) aralığında hesaplanmıştır. Ters maddelerin değerleri dönüştürülmüştür.

Tanımlayıcı Bulgular

Tablo 1: Alt boyutlara ait tanımlayıcı bulgular

Alt Boyutlar	Ortalama ($\bar{X}$)	Medyan	Standart Sapma	Min	Max
Vizyon ve Genel Amaçlar	3,44	3,40	0,92	1,80	5,00
İçerik ve Amaçlar	3,49	3,43	0,73	1,81	4,71
Beceriler	3,45	3,36	0,88	2,09	4,91
Süreç Bileşenleri	2,94	3,00	0,60	1,67	4,11
Öğrenme Çıktıları	3,09	3,12	0,75	1,75	4,63
Kavramsal Değişim ve Kıyas	3,09	3,11	0,67	1,83	4,28
Uygulanabilirlik ve Etkililik	2,31	2,31	0,55	1,08	3,23

Tanımlayıcı istatistikler, Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin TYMM’ye ilişkin genel eğilimlerinin orta düzeyde ancak temkinli biçimde olumlu olduğunu göstermektedir. Alt boyut ortalamaları 2,31-3,49 aralığında değişmektedir. En yüksek ortalama İçerik ve Amaçlar boyutunda ($\bar{X} = 3,49$), en düşük ortalama ise Uygulanabilirlik ve Etkililik boyutunda görülmektedir ($\bar{X} = 2,31$).

Standart sapmaların 0,55-0,92 aralığında olması öğretmen yanıtlarının büyük ölçüde homojen olduğunu; medyan ile

ortalamanın birbirine yakın olması dağılımın simetrik olduğunu göstermektedir. Genel tablo, öğretmenlerin özellikle vizyon, içerik ve beceri boyutlarında modeli benimsediklerini; süreç bileşenleri ve uygulanabilirlik alanlarında ise uygulama koşullarına bağlı sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek güvenilirliği açısından Özdamar'dan aktarımına göre yapılan sınıflandırmada $0,81 < \alpha < 1,00$ aralığı yüksek düzeyde güvenilirliği ifade etmektedir (aktaran Tufan & Güdek, 2008: 34). Araştırmadaki Cronbach alfa değerlerinin $0,781 - 0,934$ arasında olması, ölçme aracının yüksek güvenilirliğe ve güçlü yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, çalışmada elde edilen tanımlayıcı ve ilişkisel sonuçların istatistiksel açıdan güvenilir olduğunu desteklemektedir.

İstatistiksel Bulgular

İlk hipotez kapsamında öğretmenlerin TYMM'nin vizyon ve genel amaçlarına ilişkin değerlendirmelerinin 3 değerinden yüksek olup olmadığı incelenmiştir. Analizde tekli ölçüme karşılık gelen Wilcoxon Signed-Rank testi kullanılmıştır (Çimen, 2016: 68).

Tablo 2: Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları

Test Adı	n	Test Değeri	p (Sig.)
Wilcoxon Signed Rank	29	3	0.021

Wilcoxon Signed-Rank testi sonucunda, öğretmenlerin TYMM'nin vizyonuna yönelik değerlendirmeleri $p = 0.021 < 0.05$ olduğundan vizyon puanlarının 3'ten anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin modelin genel çerçevesini, “bilgi-beceri-değer” dengesini ve sunduğu yenilikçi yaklaşımı olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin TYMM'nin felsefi yönünü, genel amaçlarını ve sunduğu değer-beceri dengesini desteklediklerini göstermektedir.

Başka bir ifadeyle öğretmenlerin programın vizyonuna ilişkin inançları güçlüdür.

İkinci hipotez bağlamında çalışmamızda öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen statülerine göre uygulanabilirlik puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kruskal-Wallis testi, altta yatan verilerin normal dağılımını varsaymadığından bu test analizimiz için daha uygundur (Karagöz, 2010: 31). Eğer koşulların sağlanıp sağlanmadığı bilinmiyorsa, verilerin analizinde nonparametrik test kullanılması daha güvenli olur (Karagöz, 2010: 19). Kruskal-Wallis testi, küçük örneklem için güçlü bir nonparametrik karşılaştırma yöntemidir (Aktaran Karagöz, 2010: 26).

Tablo 3: Kıdeme Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Test Adı	n	χ^2	df	p (Sig.)
Kruskal-Wallis	29	5.023	2	0.081

Elde edilen sonuçlara göre $p > 0.05$ olduğundan, kıdem değişkenine göre uygulamaya ilişkin görüşler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna rağmen mean rank değerleri incelendiğinde, kıdem düzeyi arttıkça (öğretmen, uzman, başöğretmen) uygulanabilirlik puanlarının yükseldiği görülmektedir ($MR_0 = 12,50$, $MR_1 = 14,21$, $MR_2 = 21,14$).

Bu durum, öğretmenlerin modelin uygulanabilirliğini benzer düzeyde değerlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte mean rank değerleri, deneyim arttıkça uygulanabilirlik inancının da yükseldiğini göstermektedir.

Medyan testi sonuçları hücrelerin %66,7'sinin beklenen frekansın altında olması nedeniyle (örneklem küçüklüğü sebebiyle) güvenilir kabul edilmemiş; yorum Kruskal-Wallis bulgularına dayandırılmıştır. Bu tablo, öğretmenlerin TYMM'nin uygulanabilirliğine ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak düşük düzeyde seyrettiğini; mesleki deneyim arttıkça bu

değerlendirmelerde bir artış gözlemlense de, söz konusu artışın genel algıyı olumlu düzeye taşımadığını göstermektedir.

Son hipoteze yönelik olarak TYMM'nin vizyonuna ilişkin değerlendirmeler ile uygulanabilirlik algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler ordinal olduğundan ve normal dağılım göstermediğinden Spearman rho korelasyonu tercih edilmiştir (Kılıç, 2022: 53).

Tablo 4: Spearman's rho Testi Sonuçları

Test Adı	n	ρ (rho)	p (Sig.)
Spearman's rho	29	0.414	0.026

Analiz sonucuna göre iki boyut arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\rho = 0.414$, $p = 0.026 < 0.05$). Bu bulgu, vizyonu olumlu değerlendiren öğretmenlerin TYMM'nin uygulanabilirliğine de daha yüksek düzeyde inanç duyduğunu göstermektedir. Cohen'in etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre bu ilişki orta düzeydedir; dolayısıyla vizyon algısı, uygulamaya ilişkin güvenin önemli bir belirleyicisidir (Kılıç, 2014: 45). Vizyon düzeyine olumlu bakış arttıkça modelin uygulama aşamalarına yönelik güvenin de arttığı görülmektedir.

Genel olarak betimsel bulgular, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik tutumlarının bütüncül, tutarlı ve olumlu olduğunu göstermektedir. Vizyon, içerik ve beceri alt boyutlarında yüksek puanlar elde edilirken süreç bileşenleri ve uygulanabilirlik alanlarında uygulamaya dönük bazı çekinceler görülmüştür.

İlişkisel analizler bu tabloyu desteklemektedir:

- Vizyon puanları anlamlı biçimde 3'ün üzerindedir ($p = 0,021$),
- Kıdeme göre fark olmayıp ($p = 0,081$, $p > 0,05$), deneyim arttıkça uygulanabilirlik algısı yükselme eğilimi göstermektedir,

- Vizyon-uygulanabilirlik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($p = 0,414$, $p = 0,026$).

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin TYMM'nin felsefesini benimsediği, uygulamaya ilişkin tereddütlerin ise modelin içeriğinden ziyade uygulama koşullarına bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu bölümde araştırmada test edilen üç hipotez, elde edilen bulgular ve literatürdeki mevcut tartışmalarla birlikte bütüncül biçimde incelenmektedir. İlk olarak, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) vizyon ve genel amaçlarına ilişkin değerlendirmeleri ele alındığında, Wilcoxon Signed-Rank testi sonucunda vizyon puanlarının 3'ten anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir ($p = 0.021 < 0.05$). Tablo 2'den yorumlanabilen bu bulgu, öğretmenlerin modelin bilgi-beceri-değer dengesine dayalı çerçevesini olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Literatürle ilişkilendirildiğinde, öğretmen inançlarını reform süreçlerinin en dirençli fakat en etkili bileşeni olarak nitelenmesi bu sonucu desteklemektedir (Pajares, 1992: 318). Reformların sahada başarıya ulaşması, uygulayıcıların program vizyonuna duyduğu güvenle yakından ilişkilidir. Çalışmamızdaki olumlu eğilim, öğretmenlerin modelin değer ve beceri odaklı yapısını desteklediğini bildiren literatür bulgularıyla da örtüşmektedir (Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025: 40). Bu nitel bulgular, TYMM'nin yenilikçi yönünün eğitimciler tarafından kavramsal düzeyde benimsendiğini göstermektedir.

Vizyon boyutundaki bu olumlu yaklaşım, TYMM'nin önceki programlara kıyasla daha kapsamlı ve çok boyutlu bir yaklaşım sunduğunu belirten çalışmayla da paralellik göstermektedir (Taş, Şentürk & Şiraz, 2024: 87). TYMM'nin kültürel yönelimi, yalnızca yapısal düzenlemeler değil, aynı zamanda bir anlam inşası projesi

olarak da değerlendirilebilir. Bu durum yakın zamana kadar hayatı yaşamaya değer ve anlamlı kılan en önemli anlam/değer köklerinin öğrencilere vermekten kaçınıldığını ancak artık çok daha önemli görüldüğü ve eğitim programlarına eklendiğini vurgulayan görüş ile de uyumludur (Kenan, 2009: 275). Öğretmenlerin TYMM vizyonuna ilişkin yüksek düzeyde olumlu değerlendirme yapması, Türkiye’deki eğitim reformlarının yalnızca teknik bir yenileme değil, aynı zamanda kültürel ve ahlaki bir dönüşüm hedeflediğini göstermektedir. Literatürdeki sosyal inovasyonu topluma değer/fayda katma amacıyla ilişkilendiren yaklaşım mevcuttur (Tekin, 2023: 39). Bu durum TYMM’nin vizyonunda yer alan toplumsal fayda odaklı yapıyla da örtüşmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin modelin teorik çerçevesini benimsediğini, ancak uygulama süreçlerinde karşılaşılan dışsal koşulların (örneğin zaman yönetimi, materyal eksikliği veya okul imkânları gibi) değerlendirmeleri etkileyebildiğini göstermektedir. Nitekim literatürde pek çok çalışma, reformların vizyon düzeyinde kabul görmesine rağmen uygulamada çeşitli sınırlılıklarla karşılaşıldığını ortaya koymaktadır (Ceylan, 2025: 63; Duyul & ark., 2025: 9). Öğretmenlerin vizyona yönelik olumlu görüşlerinin, ortalamalara bakıldığında uygulama boyutunda daha temkinli bir değerlendirmeye dönüşmesi, reform çalışmalarında sıkça rastlanan bir örüntüdür.

İkinci hipotez kapsamında öğretmenlerin kıdem düzeyine göre TYMM’nin uygulanabilirliğine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiş ve Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Tablo 3 ile yorumlanabilen bu sonuç, öğretmenlerin modelin uygulanabilirliğini benzer düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte mean rank değerlerinin artması, deneyim düzeyi yükseldikçe uygulanabilirlik inancının da güçlendiğini göstermektedir. Bu eğilim, literatürde bulunan öğretmen kariyer evrelerine ilişkin değerlendirmeler ile

tutarlıdır. Hargreaves bu çalışmasında, mesleğin ortasında olan öğretmenlerin genellikle daha rahat, deneyimli ve kendileriyle ilgili konularda daha rahat olduğunu belirtir (aktaran Shin & ark., 2023: 195). Bu durum onlara, sınıf içi dinamikleri daha isabetli yorumlama imkânı sunar. Benzer biçimde başka çalışmada özellikle öğretmenlerin tecrübelenme aşamasında etkili rehberlik, oryantasyon ve kariyer geliştirme gibi yollarda desteklendiğinde daha kolay uyum sağladığını ve okulda kalmak istediğini belirtilir (Shaoan & ark., 2025: 11). Bu bağlamda çalışmamızda kıdem ile uygulanabilirlik arasındaki eğilim, pedagojik tecrübenin programın uygulanabilirliğine yönelik güveni destekleyen bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Literatürde kıdemli öğretmenlerde “değişim yorgunluğu” oluşmadığı belirtilen çalışma Kruskal Wallis bulgularımızla uyuşmaktadır (Turan & Akçay, 2023: 37). Mean rank değerleri incelendiğinde analizlerimiz kıdem arttıkça uygulanabilirliğe dair inancın da artış yönlü olduğu sonucunu vermiştir. Deneyimli öğretmenlerin modelin kavramsal ve pratik bütünlüğünü daha inandırıcı buldukları ve destekledikleri söylenebilir.

Üçüncü hipotezde vizyon ile uygulanabilirlik arasındaki ilişki Spearman rho testi ile incelenmiş ve iki değişken arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho = 0.414$, $p = 0.026 < 0.05$). Bu bulgu Tablo 4’te görülebilmekte olup, vizyonun öğretmenlerin uygulama tutumunu güçlendiren önemli bir öncül olduğunu göstermektedir. Bazı çalışmalar, tutumun davranışın niyetini belirlediğini ifade eder (Şaşmaz & Tengilimoğlu, 2024: 25). Buna ek olarak Ajzen’in Planlı Davranış Teorisi’nde vurgulanan tutum - öznel norm - algılanan kontrol etkileşimi bulunmaktadır (Sunay & Muti Tabanlı, 2022: 89). Tüm bunlar neticesinde, vizyon algısının uygulama davranışının psikolojik temelini oluşturduğu görülmektedir.

Benzer biçimde farklı bir çalışmada, altyapı ve kaynak yetersizliği, öğretmen direnci, değerlendirme süreçlerindeki belirsizlikler modelin sınırlılıkları arasında belirtilmiştir (Ülçay, 2024: 77). Bu bulgular bir araya getirildiğinde, TYMM'nin öğretmenler tarafından yalnızca bir program metni olarak değil, benimsenen bir eğitim ideali olarak görüldüğü; ancak uygulama sürecindeki yapısal koşulların zaman zaman bu idealin pratiğe yansımaları zorlaştırdığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni kavramsal ve felsefî düzeyde benimsediklerini; ancak modelin sınıf içi uygulanabilirliği konusunda belirgin çekincelere sahip olduklarını göstermektedir. Vizyon, içerik ve beceri boyutlarında olumlu algıların öne çıkmasına karşın, uygulanabilirlik boyutunda elde edilen düşük puanlar, öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları zaman, materyal ve altyapı temelli sınırlılıkların etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, öğretmen algısından ziyade uygulama koşullarına işaret eden yapısal bir soruna işaret etmektedir.

Sonuç

Araştırmanın betimsel bulguları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenler modelin vizyonunu benimsemekte ve değer-beceri-bilgi dengesini anlamlı bulmaktadır. Kıdeme göre anlamlı fark bulunmaması ancak mean rank değerlerinde eğilim görülmesi, kıdemin uygulanabilirlik inancını destekleyici bir unsur olduğunu düşündürmektedir. Vizyon ile uygulanabilirlik arasındaki pozitif ilişki, öğretmenlerin programa yönelik güveninin uygulamaya da yansıdığını ve TYMM'nin bütüncül bir eğitim yönelimi olarak

algılandığını ortaya koymaktadır. Aşağıda akademik, öğretmen eğitimi ve uygulama ile politika bağlamında bazı öneriler verilmiştir:

Bu çalışma küçük örneklemeyle yürütülmüş olsa da TYMM'nin sahadaki ilk nicel bulgularını sunmaktadır. Gelecek araştırmalarda daha geniş ve farklı branşları içeren örneklemlemlerle nicel ve nitel karma desenlerin kullanılması; modelin yalnızca algı düzeyindeki değil, sınıf içi uygulama ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin de incelenmesi önerilir. Ayrıca TYMM'nin değer-beceri dengesine ilişkin kuramsal tartışmaların kimlik inşası ve eğitimde anlam arayışı perspektifiyle yeniden ele alınması literatüre katkı sağlayacaktır.

Vizyona yönelik olumlu algı uygulamaya güveni artırmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerde yalnızca içerik aktarımı değil, modelin temel felsefesinin de vurgulanması önemlidir. Deneyimli öğretmenlerin akran mentörlüğü, yeniliklerin sahaya uyumunu kolaylaştırabilir. Ayrıca nitel araştırmalarda sıkça belirtilen materyal, zaman ve altyapı eksikliklerinin giderilmesi için okul temelli mesleki gelişim programları ve iyi uygulama örneklerinin paylaşılabacağı çevrimiçi platformların kullanılması önerilmektedir.

TYMM'nin felsefesinin sahaya tutarlı biçimde yansımaları için kurumsal bir izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulmalı ve öğretmen görüşleri düzenli olarak politika döngüsüne dahil edilmelidir. Bu yaklaşım, OECD'nin TALIS bulgularında vurgulanan kalite artışıyla uyumludur. MEB düzeyinde uzun vadeli saha araştırmaları desteklenmeli ve Sosyal Bilgiler özelinde okul-toplum iş birliğini güçlendiren uygulamalar teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 7(2), 132-169. doi: 10.55150/apjec.1582677

Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258.

Ceylan, T. (2025, Nisan). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63(1), 55-70. doi:10.29288/ilted.1598481

Çimen, M. (2016). Mühendislik verilerinde tek örnek için parametrik ve parametrik olmayan testler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 29, 67-77. doi:10.17932/IAU.IAUD.m.13091352.2016.8/29.67-77

Dinç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Marif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3). doi:10.5281/zenodo.15002346

Kan, Ç. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerler eğitimindeki sorunlar: Bir meta-sentez çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47-60. doi:10.18026/cbayarsos.1034553

Karagöz, Y. (2010, Yaz). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.

Kenan, S. (2009, Kış). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.

- Kılıç, A. F. (2022). Değişkenlerin kategori sayılarının ve dağılımlarının korelasyon katsayılarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(1), 50-80. doi:10.12984/egeefd.890104
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46. doi:10.5455/jmood.20140228012836
- Küçük, Z. A., & Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)*, 8, 2-27.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve oratokul 4, 5, 6 ve 7.Sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2018). *The future of education and skills education 2030*. France: Directorate for Education and Skills.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030 (OECD Learning Compass 2030)*. France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pajares, M. F. (1992, Fall). Teacheres' Beliefs and Educational Research: Celaning U a MEssy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <http://www.jstor.org/stable/1170741> adresinden alındı
- Shaoan, M. R., Namanyane, T., Feng, M., & Arif, M. (2025). A systematic literature review on the importance of teacher recruitment and retention in global educational reform. *Frontiers in Education*. doi:10.3389/educ.2024.1447752

- Shin, S., Mercer, S., Babic, S., Sulis, G., Mairitsch, A., King, J., & Jin, J. (2023). Riding the happiness curve: the wellbeing of mid-career phaselanguage teachers. *The Language Learning Journal*(2), 195-207. doi:0.1080/09571736.2021.1979632
- Sunay, M. M., & Muti Tabanlı, S. (2022). Tüketicilerin yeşil ürün satın alma niyetine etki eden faktörler. *Bursa 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi* (s. 89-104). Bursa: USBİLİM. www.bursakongresi.org adresinden alındı
- Şaşmaz, Z., & Tengilimoğlu, E. (2024, Haziran). Planlı davranış teorisi bağlamında gerçekleştirilen çalışmaların sistematik değerlendirilmesi: DergiPark örneği. *Selçuk Turizm ve Bilişim Araştırmaları Dergisi*(5), 23-35.
- Şeker, M. (2024). 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının bireysel farklılıklar yönüyle incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 386-392. doi:10.54979/turkegitimdergisi.1572825
- Taş, Ş., Şentürk, Ş., & Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 85-99.
- Tekin, Y. (2023). Sosyal inovasyon ve Türkiye turizm sektörü uygulamaları. *Turizm ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Tufan, E., & Güdek, B. (2008, Kış). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25-40.
- Turan, A., & Akçay, R. C. (2023, Haziran). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu üile değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki. *Yıldız Journal of Educational Research*, 8(1), 28-42. doi:10.14744/yjer.2023.018

- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*(1), 24-46. doi:10.32433/eje.1673094
- UNESCO. (2021). *Remaining a new social our futures contract for together education*. France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. doi:10.54675/ASRB4722
- Uygun, K., & Akgül, G. (2024, Aralık). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.

BÖLÜM 2

KEMALETTİN TUĞCU VE DEĞERLER EĞİTİMİ

1. CELAL NAVRUZ¹

Giriş

Toplumda genel kabul görmüş ortak kavramlar olarak tanımlayabileceğimiz değer, herhangi bir durum, olay, varlık, kişi vb. karşısında bireylerin ortaya koyduğu duyarlılıklarıdır (Şimşek, 2015). İngilizce “value” kökünden gelen değer kavramı İngiliz Dili sözlüğüne göre, bir şeye duyulan saygı, erdem veya göreceli önem anlamına gelmektedir (<http://dictionary.reference.com>, <http://www.oxforddictionaries.com>). Türk Dil Kurumu’na göre ise değer, kıymet, bir şeyin karşılığını ve önemini belirleyen ölçüt olarak tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr). Literatürde değer kavramının mevcut tanımlarına bakıldığında; Rokeach (1973)’a göre değer, bireylerin davranış, fikir, nesneler vb. şeyler karşısında duyuşsal olarak yüklü düşünceleridir. Suparka ve Jhonson (1975)’a göre değer bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren iyilik güzellik ve kıymet standartlarıdır. Schwartz ve Bilsky (1987,1990)’ye göre değer, bireylerin amaç ve davranışları ile ilişkili olmakla beraber durum ötesi olan fikir ve inançlardır, ayrıca değerler taşıdığı öneme göre sıralanır (Mehmedoğlu, 2006). Durmuş (1996)’a göre değer,

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid:0009-0009-8539-0426

zamanla toplumun ayrılmaz bir parçası haline gelen kriterleridir. Değerler, toplumun düşünce ve davranış yollarını gösteren kabul edilebilir davranış sınırlarıdır (Milson & Mehlig, 2002). Değer, bir durumun başka bir duruma tercih edilme eğilimi sonucunda ortaya çıkan, bireyin neyi önemli hissettiği, ilgi ve ihtiyaç duyulan, arzu edilen şeyler hakkında bilgi veren kavramlar olarak tanımlanabilir (Erdem, 2003). İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerden olan değer, günlük hayatta karşılaşılan problemlerle başa çıkmayı sağlayan gücün kaynaklarından. Bununla beraber sahip olunan bu özellikler vesilesiyle bireyler çevresiyle ve kendileri ile barışık olurlar (Küçük Turgut & Cevger, 2021). Kişiliği oluşturan unsurlar arasında yer alan değerler insan faaliyetlerinin merkezindedir ve gelecek kuşaklara aktarılması amaçlanır (Aydın, 2015). Değer ideolojik ve özneldir; ancak bir amacın gerçekleşmesine yönelik eylem olarak düşünülürse günümüz modern dünyasında değer olarak adlandırılabilir. Bu tarz yaklaşım değerın nedensel ve araçsal bir şekle büründüğünü gösterir (Kurtar, 2015).

Eğitim programlarında değerlerin sistemli olarak yer alması, karakter eğitimi, dini eğitim, evde eğitim ve ahlak eğitiminin tartışılmasıyla başlamıştır. Tarihi süreç içerisinde ülkemizde ilk olarak ahlak eğitimi adı altında başlayan öğrencilere olumlu davranış kazandırma süreci günümüzde değerler eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım & Demirel, 2019). Toplumun geneli tarafından benimsenmiş olan değerleri gelecek kuşaklara aktarıp onların topluma uyumlu, adil, ahlaklı bireyler olarak yetişmelerini amaçlayan değerler eğitimi ilk zamanlardan itibaren diğer toplumlarla beraber Türk tarihinde de yerini almıştır. Türklerin İslamiyet'i kabulüyle beraber mekteplerde din öğretileriyle birlikte ahlak eğitimine yer verilmiştir. Tanzimat döneminde ahlak eğitimi ile ilgili birçok edebi eser verilerek bu dönemde açılan modern okulların programlarında ahlak eğitime yer verilmiştir (Ağırakça,

2012). II. Meşrutiyetten günümüze kadar eğitim programlarının amaçlarında ve derslerde değerler eğitime doğrudan veya dolaylı olarak yer verilmiştir (Keskin, 2010).

Değer öğretimi ve aktarımında birçok yöntem bulunmaktadır ve bu yöntemlerden biri de edebiyat temelli öğrenmedir. Değerlerin yaşatılması ve aktarılmasında edebi ürünlerin kullanılması oldukça önemlidir. Çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılarak; vatanseverlik, saygı, sevgi, yardımseverlik, hoşgörü, duyarlılık, çalışkanlık, sorumluluk, aile birliğine önem verme, adil olma, barış, dürüstlük gibi pek çok değerın aktarımı sağlanabilir (Kolaç & Özer, 2018). Değerler eğitiminin verilmesi için en uygun dönem olan çocukluk döneminin duygu, düşünce, hayal, yetenek, duyarlılık ve zevklerine katkıda bulunan çocuk edebiyatı ürünleri temel bir öneme sahiptir. Çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâyelerde gelenek, görenek, töre ve o toplumun değerlerine sıkça rastlanılır. Bu durumdaki hikâyeler eğitici yönü ile beraber çocukların milli ve evrensel değerleri benimsemelerini sağlayan ürünlerdir (Karatay, 2007). Hikâyeler yaşamın gerçeklerini yansıttığı için çocukların ihtiyaçlarına cevap vererek onların hayata hazırlanmalarına destek olurlar, bu yönüyle hikâyeler, değerlerin çocuklara ulaştırılmasında en etkili yollardandır (Çintaş Yıldız, 2009).

Çocukların eğitime katkıda bulunmak amacıyla 300'ün üzerinde yayınlanmış eseri bulunan Kemalettin Tuğcu, hikâyelerinde sevgi, yardımlaşma, tutumluluk, sabır, çalışarak kazanma gibi değerleri ağırlıklı olarak işlemiştir. Hikâyelerindeki kurgular ve insanlar arası ilişkiler çocukların anlayabileceği bir seviyede ve sadeliktir. Olay kahramanları genellikle çocuklardır. Tuğcu'nun hikâyelerinde iyiler hep kazanır kötüler ise eninde sonunda yaptıklarının karşılığını bulur (Şimşek, 2015). Çocuk edebiyatı alanında önemli bir yeri bulunan Kemalettin Tuğcu eserleriyle çocukların okuma ihtiyacını karşılamış ve bu alanın en verimli yazarlarından olmuştur.

Alan yazında yayınlanmış çalışmalar tarandığında değerler eğitimi ile ilgili pek çok çalışmanın olduğu görülmüştür. (Davis & Palmer, 1992; Combs & Beach, 1994; Friend, 1995; Tindall, 1996; şimşek, 2001; ztrk & Otluoğlu, 2002; Johannessen, 2003; Tekgöz, 2005; Akkuş, 2007; Bacak, 2008; Bölücek, 2008; Gülüm & Ulusoy, 2008; Tkel, 2008; Top, 2009; Oruç & Erdem, 2010; Demir, 2011; Sidekli, Tangülü, & Yangın, 2013; Arslan, 2014; Geven, 2014; Sönmez, 2014; Dönmez, Yazıcı, & Uslu, 2015; Yeşilbursa & Sabancı, 2015; nl, 2016; Navruz & Akpınar, 2025). Ancak; edebiyat temelli öğrenme ile değerler eğitiminin ilişkilendirildiği araştırmalara fazla rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, ocuk edebiyatı alanında önemli bir yazar olan Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde değerleri nasıl işlediğini tespit etmek ve edebi ürünlerin değer aktarımına katkılarını belirleyerek çocukların bu hikâyelerden faydalanmasını sağlamak amacıyla velilere ve öğrencilere böyle önemli bir yazarı tanıtmaktır.

Kemalettin Tuğcu'nun Hayatı Sanatı ve Edebi Kişiliği

Türk ocuk edebiyatı alanında en önemli ve üretken yazarlardan biri olan Kemalettin Tuğcu kaleme aldığı hikyeleriyle çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına büyük katkılar sağlamıştır. 27 Aralık 1902'de İstanbul Çengelköy'de dünyaya gelen Kemalettin Tuğcu'nun babası Binbaşı Galip Bey annesi ise şaziment Hanımıdır. Ayak tabanlarının doğuştan ie dönük olması onu etkileyen önemli bir unsurdur. ıkıkı tarafından sarılan ayak sargılarını babası merhameti ve acıma duygusu nedeniyle iki kez skmş bu durum onun ömür boyu acı çekmesine ve sakat kalmasına neden olmuştur. Bu zorlu yaşam koşulları, Tuğcu'nun hikayelerinde yer verdiği merhamet, dayanışma ve empati gibi değerlerin temellerini atmıştır (Navruz, 2024).  padişah (II. Abdülhamit, Abdülmecit ve Vahdettin) dönemine tanık olan Tuğcu; II.

Meşrutiyet, 31 Mart Olayı, Çanakkale ve Kurtuluş Savaşları gibi önemli olayları yaşamıştır. Dedesi Faik Bey'in ölümüyle ailesinin yoksullaşması, üç büyük yangın görmesi eserlerine de yansıttığı zorlukları yaşamasına sebep olmuştur. Çevirmenlik, matbaa ve yayıncılık gibi işlerde çalışan Kemalettin Tuğcu, Türkiye Yayınevi'nde en verimli yıllarını geçirmiştir. Yazma sebebini yalnızlığın ve fiziki durumunun verdiği sıkıntıyı gidermek, yaşayamadığı çocukluğunu hikâyelerindeki kahramanlar vasıtasıyla yaşamak şeklinde açıklayan Tuğcu, kaleme aldığı hikâyeleri için “onlar benim boş ilaç şişelerim” demiştir. 17 Ekim 1996'da vefat eden Tuğcu, çocuklar için 300'den fazla eser bırakmıştır (Çorapçı, 2019).

Osmanlı'nın son dönemleri ile Cumhuriyet'in ilk yıllarını eserlerinde birleştirerek veren Tuğcu, Türkiye'de kuşaklar üzerinde derin etki bırakmayı başarmıştır. Gerçek hayattan aldığı olayları, gözlemlerini ve toplumsal sorunları akıcı, sade, canlı ve etkileyici bir üslup kullanarak eserlerine taşımıştır. Yayımladığı hikâyelerle 1970-90 arasında çocuk kitapları alanında önemli bir ihtiyacı karşılamıştır. Duygusal olarak karamsar olmayan yazarın umut aşılayan tarzı ön plandadır (Şimşek, 2015).

Kemalettin Tuğcu'nun hikâyeleri kendi hayatından izler taşımakla beraber toplumun gerçekleriyle uyumlu değerler üzerine kurulmuştur. Eserlerinde ele aldığı başlıca temalar; merhamet, aileye, insanlara, tabiata karşı sevgi, okuma ve eğitimin önemi, fakirlik-zenginlik tezatları, dürüstlük, iyi kalplilik, köyden kente göçün beraberinde getirdiği çatışmalardır. İçinde yaşadığı toplumun sosyal dokusu ve sorunlarına karşı derin bir duyarlılık gösteren Tuğcu, savaşı ve arkasından gelen zorluklara göğüs geren toplumun maddi ve manevi problemlerini işlemiştir. Tuğcu'nun hikâyeleri toplumun gelenek, görenek, kültürel özellikleri ve sosyal hayatının bir aynası niteliğindedir. Hikâyelerinde güçlü komşuluk ilişkilerini, dayanışma ve yardımlaşmayı, toplumsal gelişme

açısından eğitim ve modernleşmenin etkilerini görmek mümkündür. Kemalettin Tuğcu'nun edebi eserleri çocuklara vicdan ve duygu eğitimi vermeye odaklanan bir yapıya sahiptir (Navruz, 2024).

Hikâyelerle Değerler Eğitimi

İnsan yaşamında olduğu kadar toplumsal yaşam açısından da büyük öneme sahip olan değer, bireylerin günlük hayatına ve işlerine anlam kazandıran, karar, tercih, davranış ve ideallerine yön veren kanaatler ve inançlardır. Değerler günümüzde doğrudan, dolaylı, planlı ya da plansız birtakım etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. İnsan yaşamının olumlu ve olumsuz yönlerine dikkat çeken hikâyelerde, öğrencilerin değer oluşturmalarında önemli unsurlar olan, değerın geçmişten günümüze nasıl değiştiğine ve nedenlerine, geçmişteki önemli kişilere ve bunların yaşantılarına yer verilir. Öğrencilere toplum tarafından kabul görmüş değerlerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünleri olan hikâyelerin önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hikâyelerde olay kahramanlarının yaşadığı dönemin özellikleri ile beraber ele alınması, kahramanlarda veya o dönemin insanlarında bulunan değerlerin öğrenciler tarafından özümsemesini daha kolay hale getirmektedir. Değerlerin bir yaşam biçimi olarak yaşatıldığı ve öğrencilere sunulduğu kurumlar olan okullarda eğitime de öğretim kadar önem verilmelidir. Ailede başlayan değer eğitimi okulda çocukların tanıştığı edebi türlerle devam ettirilir. Bu yönüyle edebiyat temelli öğrenmenin ahlak ve değer eğitimi gibi bir amacının olduğunu söyleyebiliriz. (Bayhan & Altaş, 2023). Çocukların duyarlılıkları dikkate alınarak hazırlanan masal, hikâye gibi çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanmak değerleri tanımada ve değer aktarımında kullanılabilecek önemli yöntemlerden biridir. Hikâye destekli öğrenme, öğrencilerin bilgileri kazanmaları noktasında kendilerinin sorumluluk almaları temeline dayanmaktadır. Soyut nitelikte olan ahlaki değerler çocukların daha iyi öğrenmeleri ve içselleştirmeleri amacıyla hikâyelerde somutlaştırılarak verilir.

Hikâye okuyan birey olay kahramanlarıyla empati kurarak kendine en çok benzeyenle adeta özdeşleşir. Bu sayede verilmek istenen değer benimsetilebilir. Öğrenmeyi daha eğlenceli ve kalıcı hale getiren hikâyeler yoluyla değerlerle ilgili konuların kalıcılığı artar. Çocukların psikolojik ve bilişsel gelişimlerine katkı sunan hikâyeler onların hayal güçlerini ve problem çözme becerilerini geliştirerek sosyal gelişimlerini olumlu etkiler. Öğrenciler okudukları hikâyeler yoluyla hayatın gerçekleriyle yüzleşip buradaki kurgu ile kendi gerçek yaşam durumunu ilişkilendirir (Önder, 2013). Hikâyelerdeki kahramanlar, davranışları ile yaşadıkları toplumun diğer üyelerine örnek teşkil ederler. Hikâye okuyan bir kimse oradaki kahramanın rolleriyle hızlı bir şekilde empati kurmakta; kendini kahramanların yerine koyup mizaç ve diğer vasıfları bakımından kendine uygun gördüğü kahraman ile özdeşleşmektedir. Bu özdeşleşmeden dolayı eğitimde hikâye etkin ve önemli bir yöntemdir (Kasapoğlu, 2013).

Özetle çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâyelerin değerler eğitimi açısından çocuğa sağladığı fayda; çocukların hikâye kahramanlarının üzüntü, sevinç ve heyecanlarını iç dünyalarında yaşayarak bu duyguların farkına varması ve gerçek yaşam şartlarına hazırlanmasıdır. Hikâyedeki kahramanla özdeşleşen çocuk adeta kahramanın rolüne girerek güzel ve doğru davranışları kolayca benimserler (Çakar, 2007). Toplumlarda eğitimin temel amaçlarından biri, toplumun sahip olduğu kültürel mirasın devamlılığını sağlamaktır. Kültürel birikimi her kuşağın önceki kuşaktan devralarak yeni kuşaklara öğretmesi yoluyla kültürel mirasın ve değerlerin sürekliliğinin sağlanması için çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâyelerden değerler eğitiminde faydalanılması önemli görülmektedir (Baydar, 2009). Öğretim programlarının kazanımları yenilense dahi değerlerin hikâyeler yoluyla öğrencilere aktarılması işlevselliğini koruyacaktır (Dilidüzgün, 2018). Kemalettin Tuğcu'nun hikâyeleri Türk toplumunun kültürünü,

değerlerini yansıtan en önemli eserlerden birini oluşturmaktadır (Şimşek, 2015; Navruz & Akpınar, 2025).

Yöntem

Bu çalışma, Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerleri saptamaya yönelik ikincil kaynak temelli bir derleme araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada Tuğcu'nun hikâyelerini değerler eğitimi kapsamında ele alan mevcut akademik çalışmalar sistematik bir şekilde taranarak ulaşılan bulgular bir araya getirilmiştir.

Araştırma Modeli

Literatür derlemesi niteliğinde olan bu çalışmada nitel araştırma modellerinden ikincil veri analizi yaklaşımına dayanmaktadır. İkincil veri analizi, mevcut araştırmaların bulgularını kuramsal bir çerçevede yeniden düzenleyerek yorumlamayı hedefleyen nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynağını, Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerleri inceleyen

- Kitaplar,
- Makaleler,
- Yüksek lisans ve doktora tezleri

Oluşturmaktadır. Veri kaynakları, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup içerik analizi ile değer temalarını tespit eden çalışmalar incelemeye dâhil edilmiştir. Bu araştırmada, Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerler doğrudan metinlerden değil; araştırma konusu ile ilgili olarak daha önce yapılmış olan akademik

Çalışmalardan elde edilmiştir. Bu kapsamda yararlanılan ikincil kaynaklar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Doküman İncelemesi Kapsamında Yararlanılan alışmalar

Yazar	Yıl	Tür	alışmanın Adı	İncelenen Unsur
Navruz, C.	2024	Dr. Tezi	Kemalettin Tuğcu’nun Hikâyelerinde Yer Alan Değerlerin Alımlama Estetiği Kuramına Göre İncelenmesi	Değerler ve eğitimsel işlev
Arlı, M.S.	2005	YL Tezi	Kemalettin Tuğcu Romanları: Özgün Bir Popüler Edebiyat Türü	Değerler ve eğitimsel işlev
şimşek, ř.	2005	YL Tezi	Kemalettin Tuğcu’nun Hayatı ve 50 Romanından Hareketle Çocuk Edebiyatımızdaki Yeri	Değerler ve eğitimsel işlev
Güven, G.	2007	YL Tezi	Chaeles Dickens ve Kemalettin Tuğcu’nun Eserlerinde Toplum Eleştirisi	Değerler ve eğitimsel işlev
Güney, N.	2007	YL Tezi	Kemalettin Tuğcu’nun Elli Romanında Geçen Ölüm ve şiddet Temasının İncelenmesi	Değerler ve eğitimsel işlev
Nacar, B.	2008	YL Tezi	Çocuk Hikâyelerinde Din Eğitimi (Kemalettin Tuğcu ve M. Yaşar Kandemir Örneği)	Değerler ve eğitimsel işlev
Çolak, E.	2019	YL Tezi	Kemalettin Tuğcu’nun Romanlarında Zaman	Tema ve karakter
Çorapçı, N.	2019	YL Tezi	Bir Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Kemalettin Tuğcu: Hayatı, Sanatı ve Çocuk Romanları Üzerine Bir İnceleme	Tema, eğitimsel işlev ve karakter
Çelik, K.	2021	YL Tezi	Kemalettin Tuğcu’nun Romanlarında Erdemler ve Rol Model Karakterler	Değerler, karakter ve eğitimsel işlev

Şimşek, Ş.	2015	Makale	Kemalettin Tuğcu'nun Romanlarında Değerler Eğitimi	Değerler, karakter ve eğitimsel işlev
Şirin, M.	2021	Kitap	Yazarak Yaşadım Kemalettin Tuğcu Kitabı	Değerler, eğitimsel işlev, tema ve karakter

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerleri inceleyen çalışmalar, Google Scholar, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark ve üniversite yayınevlerinde yayımlanan kitap bölümleri üzerinden taranmıştır. Aramalarda “Kemalettin Tuğcu”, “edebiyat temelli öğrenme”, “değerler eğitimi”, “değer”, “hikâye çözümlemesi”, “çocuk edebiyatı” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. İncelenen her araştırmanın bulgular kısmından Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinde tespit edilen değerler sistemli bir biçimde çıkarılmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada yer alan ikincil veriler betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Eğitim bilimlerinde en çok kullanılan yöntem olan betimsel analiz ve içerik analizi yönteminde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır ve okuyucuya düzenli bir biçimde sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmanın temalarını sosyal bilgiler dersi eğitim programında yer alan değerler oluşturmaktadır (MEB, 2024).

Analiz süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmuştur:

1. Kaynak taranması ve seçimi,
2. Çalışmalardan rapor edilen değerlerin çıkarılması,

3. Benzer olan değerlerin birleştirilmesi,
4. MEB Maarif Modeli Programında yer alan değerler ile eşleştirme,
5. Ortaya çıkan değer profilinin yorumlanması.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için literatür derlemelerinde önerilen tarama, seçme ve sınıflandırma basamaklarına titiz bir şekilde uyulmuştur. İ güvenirliği desteklemek amacıyla, farklı araştırma bulguları karşılaştırılmış ve veri çeşitliliği arttırılmıştır (Miles & Huberman, 2016). Ayrıca ulaşılan temalar, değerler eğitimi alanında gerçekleştirilen kuramsal çalışmalarla tutarlılık açısından kontrol edilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda çalışmanın amacı doğrultusunda Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerlere ilişkin Tablo 1'de yer alan kaynaklardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tuğcu'nun hikâyelerinde yoğun olarak işlenen değerler Tablo 2'de sunulmuştur (Navruz, 2024).

Tablo 2. Kemalettin Tuğcu'nun Hikâyelerinde Yer Alan Değerler

Adalet	Aile birliğine önem verme
Barış	alışkanlık
Dayanışma	Duyarlılık
Dürüstlük	Saygı
Sevgi	Sorumluluk
Tasarruf	Vatanseverlik
Yardıms severlik	Onur
Olgunluk	Fedakârlık
Cömertlik	Başarı

Dini değerlere saygılı olma	Sağlık
Alçak gönüllü olma	Farkındalık

Tablo 2’de yer alan değerler incelendiğinde bu değerlerin günümüzde ilköğretim ders programlarında özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerle (MEB, 2024) ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca bu değerler Maarif Modeli Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında belirtilen (MEB, 2024) öğrencilerin *“Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkılarını, Türk tarihini, kültürünü, millî ve manevî değerlerimizi bilen ve yaşayan ortak kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi konusunda sorumluluk sahibi bireyler olmaları”* özel amacına da hizmet eder. Geçmişten günümüze evrensel bir yapıya sahip olan ve toplum hayatında önemli rolü olan bu değerlerin Kemalettin Tuğcu’nun hikâyelerinde çocukların onları içselleştirmesi amacıyla vicdan ve duygu eğitimlerini destekleyecek şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu amaca yönelik olarak çocukların günlük hayatta karşılaştıkları problemlerle başa çıkma yetkinliği kazanmaları için hikâyelerde olay kahramanlarının zorluklar yaşayarak mutlu sona ulaştıkları bir kurgu mevcuttur.

Kemalettin Tuğcu’nun hikâyelerinde zengin-fakir ayrımı olmaksızın eşitlik, kul hakkı ve hakkaniyet vurgulanır. Çocukların çalışarak aileye destek verdikleri görülür. Aileyi bir arada tutmanın karşılıklı saygı, sevgi ve dayanışma ile gerçekleşeceği vurgulanır. Çalışkanlık, alın teriyle elde edilen helal kazancın ve aynı zamanda sağlıklı yaşamın kaynağı olarak görülmüştür. Toplumda barışın hâkim olması amacıyla hikâyelerde kin, nefret ve ayrımcılığa yer verilmeyerek birlik beraberlik duygusu ön planda tutulmuştur (Çelik, 2021). İnsanlar arasında dostluk bağlarını kuvvetlendiren ve sevgiyi attıran dayanışma ve yardımseverlik değerleri Tuğcu’nun hikâyelerinde ele alınan en önemli değerlerdendir. Genel olarak kahramanlar kendi ihtiyaçlarından arta kalanı yakın çevrelerinde bulunan ihtiyaç sahipleriyle paylaşırlar (Şirin, 2021). Hikâyelerde

olay kahramanı çocuklar toplumsal olaylara, çevrelerinde yaşananlara, insanların karşı karşıya kaldıkları zorluklara karşı kayıtsız ve duysız kalmazlar. Aynı zamanda dürüstlük temel özellikleridir. Adaletin sağlanması amacıyla dürüst davranmayanlar ikaz edilir. Saygı değeri bağlamında bakıldığında, hikâyelerde fikirlere, büyüklere, emeğe ve yapılan bir işe karşı manevi bir olgunluk göstergesi olarak saygı duyulduğu görülmektedir (Çorapcı, 2019).

Sevgi değeri, Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde en önemli temadır. Hayatı güzelleştirip güven duygusunu geliştiren bu değer hikâyelerde vatan, millet, doğa, arkadaş, anne ve baba sevgisi, hayvan sevgisi olmak üzere geniş bir yelpazede ele alınır. Hikâyelerde cinsiyet farkı gözetmeksizin çocuklara bazı sorumluluklar verildiği ve onların bilinçli bir şekilde bu sorumlulukların gereğini yerine getirdikleri görülmektedir. Sorumluluk değeri, olay kahramanlarının davranışlarının farkındalığı ve sonuçlarını üstlenmede gösterilen tutum şeklinde ele alınmıştır (Navruz, 2024). Hikâyelerde, birikim yapma, kaynaklarımızı verimli kullanma, israftan kaçınma ve idareli harcama özendirilerek; tasarruf değeri bağlamında çocukların ileriki dönemlerde herhangi bir belirsizliğe karşı tedbirli olmaları yönünde bilinçlendirildiği görülmektedir. Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde önemli yeri olan değerlerden biri de vatan sevgisidir. Hikâyelerde vatan sevgisi ve bilinci, bayrak, millet ve asker sevgisi ile bir bütün olarak özellikle Çanakkale Savaşları ve Kurtuluş Savaşı gibi önemli olaylara değinilerek aktarılmıştır (Çelik, 2021).

Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yoksulluklarını onurla taşıyan kahramanların hak etmediği parayı almadıkları görülür. Küçük yaşta olmalarına rağmen kendinden büyük aile bireylerinin bakımı ile ilgilenen çocuk kahramanların varlığı, büyüklere saygıda kusur edilmemesi olgunluk değeri ile ilgili hikâyelerde tespit edilen unsurlardır. Fedakârlık değeri bağlamında bakıldığında hikâyelerde

özellikle anne karakterleri çocukları açısından elinden gelen fedakârlığı gösterir. Karakterlerin başkalarının iyiliği için kendi çıkarlarını göz ardı ettiklerini görebilirsiniz. Hikâyelerde cömertlik değeri ile ilgili olarak kahramanların çevrelerine ve yardıma muhtaç olanlara karşı son derece cömert davrandığı görülür. Bu durumun zıddı olan cimrilikten ise kaçınmak gerektiği öğütlenmiştir (Şimşek, 2015).

Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde alçakgönüllülük değeri, kişilerin konumları ne olursa olsun muhataplarına karşı saygı çerçevesinde davranma, insana önce insan olduğu için değer verme temelinde ele alınmıştır. Hikâyelerde çocukların derslerinde düzenli ve başarılı olmaları, mücadelelerini sabırla sürdürenlerin başarıya ulaşması, başarı için çalışmanın önemine vurgu yapılması şeklinde başarı değerinin kapsamlı bir şekilde işlendiği görülmektedir (Neydim, 2020). Hikâyelerde kul hakkına ve dini değerlere önem verme ile ilgili simge, tabir ve terimler kullanılarak çocukların ilgi ve dikkatleri çekilmiştir (Nacar, 2008). Kemalettin Tuğcu'nun hikâyeleri değerler eğitime önemli katkılar sunan, çocukların ruhsal, sosyal ve ahlaki yönlerini geliştirmeyi amaçlayan eserlerdir (Şimşek, 2015).

Sonuç

Bu araştırmada, edebiyat temelli öğrenme kapsamında Kemalettin Tuğcunun hikâyelerinde yer alan değerleri inceleyen akademik araştırma bulguları derlenerek yazarın değer aktarımına ilişkin genel bir çerçeve sunmak amaçlanmıştır. Günümüzde toplum ve bireyler tarafından benimsenen ve bireyin davranışlarına yön veren değerlerin eğitimi ve önemi giderek artmaktadır. Okullar, eğitimciler ve birçok kurum tarafından değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Farklı alanlarda yapılan çok sayıda araştırmada hikâyeler, değerler eğitimi bağlamında ele alınmıştır. Çocuk edebiyatı alanında önemli ürünler olan hikâyeler vasıtasıyla

toplumun gelenek, görenek, kültür ve değerleri gelecek kuşaklara miras olarak aktarılır. Çocuklara, “saygılı ol, tutumlu ol, yalan söyleme, çalışkan ol” gibi tavsiyelerde bulunmaktan ziyade, hikâyeler aracılığıyla bu değerlerin kazandırılması daha etkilidir. Hikâyelerde kahramanların yaşadığı olumlu ve olumsuz olaylar vasıtasıyla öğrencilerde eğitimin amacı olan etkili ve kalıcı öğrenme sağlanabilir. Bu noktada onların bilişsel ve kişisel gelişimlerine olumlu etki edecek hikâyelerin seçilmesi önem arz etmektedir (Bulut & Gören, 2025). Hayatla ölüm arasında insanın en temel ihtiyaçlarından biri de farklı şekillerde süregelen eğitim yolculuğudur (Yaman, 2016). Bu yolculukta insan ve toplumun ruhi gıdası olan değerlerin çocuklara aktarılmasında en kestirme yol değerleri hikâyelerle aktarmaktır (Ogur & Altunay Şam, 2021). Çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâyeler kullanılarak çocukların değerleri daha iyi öğrenmeleri ve içselleştirmeleri sağlanabilecektir. Avrupa, ABD ve son yıllarda Türkiye’de modern eğitimde bir yöntem olarak hikâyelerden yararlanılmaktadır (Önder, 2013). Günümüzde birçok araştırmacı değerlerin kazandırılmasında edebiyat temelli öğrenmeden yararlanmanın faydalı olduğu görüşündedir (Karatay, Destebaşı & Demirbaş, 2015). Çocukların herhangi bir zorlama olmadan kendi isteği ile okudukları, olumlu ve istendik davranışlar öğrenebildikleri araçlar olan edebi ürünler vasıtasıyla milli ve evrensel değerleri özümsemiş bireylerin yetişmesi sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmada değerler açısından ele alınan Kemalettin Tuğcu’nun hikâyeleri, çocukların iyi bireyler olarak hayata hazırlanmalarını hedefleyen çocuk edebiyatı ürünleridir. Bu hikâyelerde toplumda iyi insan olmak için gerekli nitelikleri barındıran değer unsurlarına yer verildiği görülmektedir. Yapılan derleme sonucunda elde edilen bulgulara göre Tuğcu’nun hikâyelerinde, sevgi, saygı, aile birliğine önem verme, yardımseverlik, adalet, vatan sevgisi, dürüstlük, sorumluluk gibi

ahlaki, toplumsal ve bireysel değerlere yoğun bir şekilde yer verildiği; özellikle çocuk okurlara yönelik olarak koruyucu, yol gösterici bir anlatım benimsediği görülmüştür. Tuğcu'nun hikâyelerindeki karakter kurgusu, çocukların günlük hayatta karşılaşabilecekleri olayları gerçekçi bir biçimde ele almakta; bu noktada değerler, zorluklarla mücadele etme, hayata tutunma ve doğru olanı yapma temaları üzerinden aktarılmaktadır. Bu sonuç, hikâyelerin sadece edebi bir ürün değil, aynı zamanda değerler eğitiminde etkin bir materyal olduğunu ortaya koymuştur. Edebiyat temelli öğrenme kapsamında elde edilen bu sonuç, değerler eğitiminin temel amaçlarıyla benzerlik göstermektedir (Lickona, 1991; Halstead & Taylor, 2000). İkincil kaynaklardan elde edilen bilgilere göre Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde değerler aktarılırken didaktik bir anlatım yerine; çocuk okurlarda ahlaki ve empatik farkındalık geliştirecek olay örgüsü ile doğal bir değer sunumu gerçekleştirilmiştir. Değerler genellikle olay kahramanlarının davranışları üzerinden somutlaştırılarak vurgulanmıştır. Dikkat çeken önemli bir husus da, hikâyelerde tek bir değerin değil birden fazla değerin vurgulanıyor olmasıdır. Bu durum güncel değerler eğitimi açısından Kemalettin Tuğcu'nun hikyelerinin işlevsel bir içeriğe sahip olduğunu ve önemli bir materyal olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Sonuç olarak, ikincil kaynakların ortak değerlendirmesi ile değerler eğitiminde Kemalettin Tuğcu'nun hikyelerinin güçlü bir pedagojik araç olduğu bu araştırma ile ortaya konmuştur. Eğitimciler ve aileler bu eserlerden yararlanarak çocuklara değerler eğitimi kazanımı konusunda destek olabilirler. Kemalettin Tuğcu'nun hikâyeleri bu yönüyle, hem edebiyat temelli öğrenme araştırmaları hem de değerler eğitimi çalışma alanı için zengin bir referans kaynağı sunmaktadır.

Kaynakça

- Ağırakça, G. P. (2012). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e mekteplerde ahlak eğitimi ve öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı, İstanbul.
- Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebî ürünlerin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Arslan, E. (2014). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan hikâye anlatım yönteminin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Aydın, H. (2015). Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Hasan Aydın'la Değerler Eğitimi üzerine Söyleşi, *Eleştirel Pedagoji Dosya*, (40), 64-69.
- https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/elestirel_pedagoji_sayi_40.pdf
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi
Anabilim Dalı, Adana.

Bayhan, A., & Altaş, N. (2023). Değerler Eğitimi Bağlamında Hikâye Destekli Öğretimin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimlerine Etkileri Üzerine Bilimsel Bir Araştırma. *Premium e-Journal of Social Sciences*, 7(37), 1882-1895. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10450855>

Bölücek. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde türkülerden yararlanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Bulut, S., & Gören, R. (2025). Kök değerler eğitimi açısından ezop masalları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 634-652. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1672737>

Combs, M., & Beach, J. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, 47(6), 464-471. <https://www.jstor.org/stable/20201292>

Çakar, A. (2007). *Din ve ahlak eğitiminde hikâyenin kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Rize.

Çelik, K. (2021). *Kemalettin Tuğcu'nun Romanlarında Erdemler ve Rol Model Karakterler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Siirt.

- Çintaş Yıldız, D. (2009). *İbrahim Zeki Burdurlu'nun Eserlerinde Çocuk Eğitimi İle İlgili Evrensel Değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Türklçe Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Çorapcı, N. (2019). *Bir Çocuk edebiyatı yazarı olarak Kemalettin Tuğcu: hayatı, sanatı, eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara.
- Davis, J. C., & Palmer, J. (1992). A strategy for using children's literature to extend the social studies curriculum. *Social Studies*, 83(3), 125-128.
- <https://doi.org/10.1080/00377996.1992.9956216>
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Dönmez, C., Yazıcı, K., & Uslu, S. (2015). Tarih öğretmenlerine göre hatıratların eğitim öğretim sürecinde kullanılabilirlik durumları. *Trakya University Journal Of Social Science*, 17(1), 1-12. Erişim adresi <https://acikerisim.trakya.edu.tr/statistics/items/acdaaf1b-a333-44d6-b4ec-53575a40ee96>
- Durmuş, Ç. (1996). *Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, İstanbul.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.

Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302590>

Friend, A. C. (1995). *The effect of a literature-based approach on the reading attitudes of male students in the third and fifth grades*. Kansas: Mid-Western Educational Research Association Publication.

Gevenç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde fıkraların kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Niğde.

Gülüm, K., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (Örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 112-127. <https://test.acarindex.com/pdfs/129648>

Halstead, J. M., & Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

<https://doi.org/10.1080/713657146>

Johannessen, L. R. (2003). Making history come alive with the nonfiction literature of the Vietnam war. *Social Studies*, 94(4), 171-179.

<https://doi.org/10.1080/00377990309600202>

Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.

<https://test.acarindex.com/turk-egitim-bilimleri-dergisi/dil-edinimi-ve-deger-ogretimi-surecinde-masalin-onemi-ve-islevi-145473>

Karatay, H., Destebaşı, F., & Demirbaş, M. (2015). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 123-140.

Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715429>

Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değerler eğitimi ve hikayeler. *Milli Eğitim Dergisi*, (198), 97-110.

Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442202>

Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimin yeri ve önemi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 68-72. https://www.researchgate.net/publication/293133062_Sosyal_Bilgiler_Derslerinde_Degerler_Egitiminin_Yeri_ve_One_mi

Kolaç, E., & Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2629-2655. <https://doi.org/10.7884/teke.4398>

Kurtar, S. (2015). Değerler Eğitimi ve Hümanizm'den Özgürleşmek. *Eleştirel Pedagoji*(40), 42-46. Erişim adresi https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/elestirel_pedagoji_sayi_40.pdf

Küçük Turgut, B., & Cevger, F. (2021). HÜNKÂR HACI BEKTAŞ VELİ'NİN VELÂYETNAMESİ'NDE YARDIMLAŞMA

DEĞERİ VE EĞİTİM ORTAMINDA
KULLANILABİLİRLİĞİ. *DEUİFD Türk Kültürünü
Mayalayanlar Özel Sayısı*, 699-713.

<https://doi.org/10.21054/deuifd.1051882>

Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.

MEB. (2024). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 133-167. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruifd/issue/17568/183983>

Miles, M. B. & Huberman, A. (2016). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. Ankara: Pegem Akademi.

Milson, A. & Mehlig, L. (2002). Elementary School Teachers' Sense of Efficiency for Character Education. *The Journal of Education Research*(96), 47-53.

<https://doi.org/10.1080/00220670209598790>

Nacar, B. (2008). *Çocuk Hikayelerinde Din Eğitimi (Kemalettin Tuğcu ve M. Yaşar Kandemir Örnekleri)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.

Navruz, C. (2024). *Kemalettin Tuğcu'nun hikayelerinde yer alan değerlerin alımlama estetiği kuramına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzincan.

Navruz, C., & Akpınar, E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin Kemalettin Tuğcu'nun hikayelerinde yer alan değerlere yönelik alımlamalarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*(103), 87-106.

<https://doi.org/10.17753/sosekev.1617359>

Neydim, N. (2020). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bilgi Yolu Yayıncılık.

Ogur, Y., & Altunay ŞAM, E. (2021). Çocuk hikayelerinin değerler eğitimi açısından işlevi ve önemi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(67), 672-682. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2333>

Oruç, Ş., & Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 215-229.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26138/275289>

Önder, M. (2013). Din Dili ve Hikâyelerin Çocukların Din Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 1285-1298.

<https://dx.doi.org/10.9761/JASSS899>

Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (15), 173-182.

<https://doi.org/10.15285/EBD.98821>

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Newyork: The Free Press.

- Sidekli, S., Tangülü, Z. & Yangın, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretimi: öğretmenim bana hikâye anlatır mısın? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 311-323.
<https://doi.org/10.12780/UUSBD229>
- Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 101-115.
<https://www.dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/604-2543-1-PB.pdf>
- Superka, D. & Johnson, P. (1975). *Values Education: Approaches and Materials*. Washington DC.: National Inst of Education.
- Şimşek, A. (2001). Tarih eğitiminde efsane ve destanların rolü. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 11-21.
<https://scholar.google.com/scholar?cluster=2448699521158532264&hl=en&oi=scholar>
- Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi. *International Journal of Humanities and Education*, 1(1), 79-104.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/31784/348364>
- Şirin, M. (2021). *Yazarak Yaşadım Kemalettin TUĞCU Kitabı*. İstanbul: Muhit Kitap Yayınları.
- Tekgöz, M. (2005). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde edebiyat temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Tindall, L. C. (1996). A comparison of teaching social studies using a traditional textbook approach versus using a literature based approach.

- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tökel, İ. (2008). *Gökhan Akçiçek'in çocuk şiirlerinin değer aktarımı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Edebiyatı Bölümü, Bolu.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebî ürün kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 120-136. https://www.ijoes.com/Makaleler/1243139827_7. 120-136ihsan ünlü.pdf
- Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yeşilbursa, C., & Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımına ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(36), 19-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181507>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S., & Demirel, M. (2019). Türk Tarihinde Değerler ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/44939/559445>

BÖLÜM 3

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME EKOLOJİSİ: DİJİTAL ARAÇLAR, ETKİLEŞİM VE ANLAM İNŞASI

FATİH PALA¹

Giriş

Günümüzde eğitim ortamları, dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği mekânlar olmaktan çıkmış; etkileşim, deneyim ve anlam inşasının birlikte gerçekleştiği çok katmanlı öğrenme alanlarına dönüşmüştür (Erstad & Voogt, 2018; Selwyn, 2021). Bu dönüşüm, özellikle bireyin toplumsal yapıyı, tarihsel süreçleri ve vatandaşlık bilincini anlamlandırmasını hedefleyen Sosyal Bilgiler dersi açısından yeni pedagojik yaklaşımların gerekliliğini gündeme getirmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenciyi çoğunlukla pasif bir alıcı konumunda bırakması, Sosyal Bilgiler öğretiminde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Doğanay, 2002).

Bu bağlamda öğrenme süreçlerini yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı görmeyen öğrenme ekolojisi yaklaşımı, öğrenmeyi birey, araçlar, sosyal etkileşimler ve bağlamsal unsurların

¹ Doç. Dr., Oltu Bilim ve Sanat Merkezi, Orcid: 0000-0003-1828-0461

oluşturduğu dinamik bir sistem olarak ele almaktadır (Alam, 2023; Barron, 2006). Öğrenme ekolojisi, dijital araçların sunduğu çoklu temsil biçimleri, etkileşim olanakları ve üretim temelli öğrenme deneyimleriyle birlikte öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerini desteklemektedir. Sosyal Bilgiler dersinde dijital haritalar, etkileşimli içerikler, oyun tabanlı uygulamalar ve dijital üretim araçları, öğrencilerin tarihsel ve toplumsal olgularla daha derin bağlar kurmasına olanak tanımaktadır (Squire, 2013; Tatlı & Akbulut, 2018).

Dijital araçların öğrenme ortamlarına entegrasyonu, yalnızca teknolojik bir yenilik olarak değil, aynı zamanda pedagojik bir dönüşüm olarak ele alınmalıdır (Koehler vd., 2013). Öğrencilerin dijital ortamlar aracılığıyla akranlarıyla etkileşime girmesi, farklı bakış açılarını keşfetmesi ve kendi öğrenme ürünlerini oluşturması, anlam inşasını güçlendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Vygotsky, 1978). Bu süreçte öğretmen, bilgiyi aktaran bir otorite olmaktan ziyade öğrenme ekosistemini düzenleyen, yönlendiren ve destekleyen bir rehber rolü üstlenmektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Sosyal Bilgiler öğretiminde anlam inşası, öğrencilerin geçmiş ile bugün arasında bağlantılar kurabilmesi, toplumsal sorunları çok yönlü değerlendirebilmesi ve edindiği bilgileri gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilmesiyle mümkündür (Öztürk, 2012). Dijital araçlar ve etkileşim temelli öğrenme ortamları, bu anlamlandırma sürecini destekleyerek öğrencilerin derse yönelik katılımını ve öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir (Hattie, 2012; Prensky, 2010). Ancak bu araçların öğrenme ekolojisi perspektifiyle nasıl bir bütünlük içinde ele alındığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığı, araştırılması gereken önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde oluşturulan dijital destekli öğrenme ekolojisini; dijital araçlar, etkileşim

biçimleri ve anlam inşası süreçleri bağlamında incelemektir. Bu doğrultuda çalışma, Sosyal Bilgiler öğretiminde dijitalleşmenin pedagojik boyutlarına ilişkin bütüncül bir bakış sunmayı ve alanyazına kavramsal ve uygulamaya dönük katkılar sağlamayı hedeflemektedir.

Problem Durumu

Sosyal Bilgiler dersi; bireylerin toplumsal yapıyı, tarihsel süreçleri ve demokratik vatandaşlık bilincini anlamlandırmalarını amaçlayan disiplinlerarası bir ders niteliği taşımaktadır (Öztürk, 2012). Ancak öğretim uygulamalarında Sosyal Bilgiler dersinin sıklıkla öğretmen merkezli, bilgi aktarımına dayalı ve sınırlı etkileşim sunan yöntemlerle yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ele alınan kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmelerini ve anlamlı öğrenme deneyimleri geliştirmelerini zorlaştırmaktadır (Doğanay, 2002).

Eğitim ortamlarında dijital teknolojilerin kullanımının artmasına karşın, Sosyal Bilgiler dersinde bu araçların çoğunlukla sunum izleme, video gösterimi veya çevrim içi ölçme uygulamalarıyla sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Selwyn, 2021). Dijital araçların pedagojik potansiyelinin yüzeysel kullanımlarla sınırlandırılması, öğrencilerin etkileşim, iş birliği ve üretim temelli öğrenme deneyimlerinden yeterince yararlanamamasına neden olmaktadır (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bu bağlamda, dijital teknolojilerin yalnızca araçsal değil, öğrenme sürecini dönüştüren pedagojik unsurlar olarak ele alınması gerekmektedir (Koehler vd., 2013).

Öğrenme ekolojisi yaklaşımı, öğrenmeyi birey, dijital araçlar, sosyal etkileşimler ve bağlamsal unsurların karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Alam, 2023; Barron, 2006). Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarıyla etkileşime girerek bilgiyi yapılandırmalarını

ve anlam inşa etmelerini desteklemektedir. Ancak Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenme ekolojisi perspektifinin uygulamaya nasıl yansıtıldığına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Anlam inşası süreci, öğrencilerin bilgiyi pasif biçimde alması yerine, sosyal etkileşimler ve deneyimler yoluyla yapılandırmasını gerektirmektedir (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Vygotsky, 1978). Sosyal Bilgiler dersinde dijital araçlar aracılığıyla sağlanan etkileşimli öğrenme ortamları, öğrencilerin tarihsel ve toplumsal olguları farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Squire, 2013). Buna karşın, dijital araçlar, etkileşim biçimleri ve anlam inşası arasındaki ilişkinin öğrenme ekolojisi çerçevesinde bütüncül olarak ele alındığı araştırmaların yetersizliği dikkat çekmektedir.

Bu doğrultuda problem durumu; Sosyal Bilgiler dersinde dijital araçların öğrenme ekolojisi perspektifiyle nasıl yapılandırıldığı, bu yapı içerisinde öğrenciler arası ve öğrenci–içerik etkileşiminin nasıl gerçekleştiği ve bu süreçlerin öğrencilerin anlam inşasına nasıl yansıdığı soruları etrafında şekillenmektedir.

Araştırma Soruları

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler dersinde oluşturulan dijital destekli öğrenme ekolojisinin temel bileşenleri nelerdir?
2. Dijital araçlar, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler arasındaki etkileşimi nasıl etkilemektedir?
3. Öğrenciler, dijital destekli öğrenme ortamlarında Sosyal Bilgiler konularını nasıl anlamlandırmaktadır?
4. Dijital araçlar ve etkileşim temelli öğrenme deneyimleri, öğrencilerin anlam inşa süreçlerine nasıl katkı sağlamaktadır?

5. Öğrencilerin dijital destekli Sosyal Bilgiler öğrenme ekosistemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde dijital destekli öğrenme ekolojisinin öğrencilerin etkileşim ve anlam inşası süreçlerine nasıl yansıdığını derinlemesine incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiştir. Çalışmada, belirli bir öğretim sürecinin doğal bağlamı içinde ele alınmasına olanak tanınması nedeniyle durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, karmaşık ve çok boyutlu eğitimsel olguların bütüncül biçimde incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma deseni olarak öne çıkmaktadır (Yin, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 23 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu, araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt olarak, öğrencilerin dijital destekli Sosyal Bilgiler öğretim sürecine aktif katılım sağlamış olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin dijital destekli Sosyal Bilgiler öğrenme ekosistemine ilişkin deneyimlerini, etkileşim biçimlerini ve anlam inşa süreçlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya belirli bir çerçeve sunarken katılımcılara kendi deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etme olanağı tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 1999). Görüşme soruları,

araştırma soruları ve öğrenme ekolojisi yaklaşımının temel bileşenleri dikkate alınarak hazırlanmıştır (Barron, 2006). Görüşme formunun geliştirilme sürecinde ilgili alanyazın incelenmiş, taslak sorular oluşturulmuş ve Sosyal Bilgiler eğitimi ile eğitim teknolojileri alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Araştırmada, dijital destekli Sosyal Bilgiler ders sürecinde öğrenme ekolojisinin sınıf içi yansımalarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem, öğrenme sürecinin doğal ortamda incelenmesine olanak tanıyan temel nitel veri toplama yöntemlerinden biridir (Creswell, 2013). Bu çalışmada gözlem formu; öğrencilerin dijital araçlarla etkileşimleri, akran iş birliği, derse katılım ve öğrenme sürecine yönelik tepkileri kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Gözlemler, ders süreci boyunca sistematik olarak gerçekleştirilmiş; yapılandırılmış maddelere ek olarak ayrıntılı alan notları tutulmuştur. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin bağlamsal özelliklerinin ve sınıf içi dinamiklerin bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır (Yin, 2018). Araştırmada, öğrencilerin dijital destekli öğrenme sürecinde oluşturdukları ürünler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğrenci ürünleri; öğrencilerin öğrenme süreçlerini, kavramsal anlama düzeylerini ve bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan önemli nitel veri kaynaklarıdır (Miles vd., 2016). Bu kapsamda dijital haritalar, etkileşimli sunular ve oyun tabanlı etkinlik çıktıları incelenmiştir. Öğrenci ürünleri, öğrenme ekolojisi çerçevesinde öğrencilerin dijital araçları kullanma biçimlerini ve Sosyal Bilgiler içerikleriyle kurdukları anlam ilişkilerini ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir. Bu veriler, görüşme ve gözlem bulgularıyla birlikte değerlendirilerek veri üçgenlemesi sağlanmıştır (Patton, 2014).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, araştırma soruları doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini sistematik ve bütüncül biçimde ortaya koymaya olanak tanıyan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & şimşek, 1999). Araştırmada analiz süreci, verilerin düzenlenmesi, kodlanması, kategorilere ayrılması ve temaların oluşturulması aşamalarından oluşmaktadır. Analiz sürecinin ilk aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı hâle getirilmiş, gözlem notları ve ğrenci ürünleri ile birlikte veri seti bütüncül olarak incelenmiştir. Bu aşamada veriler birkaç kez okunarak araştırmacının veriyle aşinalık kazanması sağlanmıştır. Ardından açık kodlama yapılarak öğrencilerin dijital araçlarla etkileşimleri, öğrenme süreçleri ve anlam inşasına ilişkin ifadeler belirlenmiştir. İkinici aşamada, benzer özellikler gösteren kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler; ğrenme ekolojisinin temel bileşenleri olan dijital araçlar, etkileşim biçimleri ve anlam inşası çerçevesinde yapılandırılmıştır (Barron, 2006). Bu süreçte kodlar arasında karşılaştırmalar yapılarak kavramsal tutarlılık sağlanmıştır. nc aşamada, kategoriler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu ilişkiler doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Temalar, ğrencilerin dijital destekli Sosyal Bilgiler ğrenme ortamlarında yaşadıkları öğrenme deneyimlerini ve anlamlandırma süreçlerini bütüncül biçimde yansıtacak şekilde tanımlanmıştır. Öğrenci rnleri, görüşme ve gözlem verileriyle birlikte analiz edilerek temaların desteklenmesi sağlanmıştır. Bu yaklaşım, veri çeşitliliğine dayalı ğenleme yapılmasına olanak tanımıştır (Patton, 2014). Veri analizi sürecinde elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuş ve katılımcı ifadeleri araştırma soruları bağlamında yorumlanmıştır. Analiz sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve kodlar arasındaki uyum kontrol edilmiştir. Ayrıca analiz sürecine ilişkin ayrıntılı betimlemeler yapılarak

çalışmanın şeffaflığı ve aktarılabilirliği desteklenmiştir (Miles vd., 2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın inandırıcılığını, tutarlılığını ve aktarılabilirliğini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla inandırıcılık, tutarlılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütleri esas alınmıştır (Lincoln & Guba, 1988). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler birlikte analiz edilerek veri üçgenlemesi yapılmıştır (Patton, 2014). Ayrıca, görüşmelerden elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı doğrulaması (member checking) yoluyla verilerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış, araştırma sürecinin tüm aşamaları sistematik olarak kayıt altına alınmıştır. Kodlama sürecinde elde edilen bulgular, alan uzmanının görüşüne sunulurken kodlar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Bu yaklaşım, araştırma sürecinin izlenebilirliğini ve tekrar edilebilirliğini desteklemektedir (Yıldırım & Şimşek, 1999). Araştırmada elde edilen bulguların araştırmacı önyargılarından bağımsız olmasını sağlamak amacıyla veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca, veri analiz sürecinde kullanılan kodlar, kategoriler ve temalar açık biçimde sunulurken denetlenebilirlik sağlanmıştır. Veri kaynakları arasındaki tutarlılık, üçgenleme yoluyla kontrol edilmiştir (Miles vd., 2016). Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla çalışma grubu, araştırma ortamı, veri toplama araçları ve analiz süreci ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Bu sayede okuyucuların, araştırma bulgularını benzer bağlamlara uyarlayabilmeleri amaçlanmıştır (Lincoln & Guba, 1988).

Bulgular

Resim 1 Sosyal Bilgiler Dijital Öğrenme Ekosisteminin Temel Bileşenleri



Sosyal bilgiler dersinde oluşturulan dijital öğrenme ekosistemi, öğrenme sürecinin teknolojik, pedagojik ve sosyo-kültürel bileşenlerin etkileşimiyle şekillenen bütüncül bir yapı olarak kurgulandığını göstermektedir. Bulgular, dijital öğrenmenin yalnızca araç ve platform kullanımına indirgenemeyeceğini; içerik ve müfredat tasarımı, öğretim stratejileri, değerlendirme süreçleri ve paydaş katılımı ile birlikte dinamik bir öğrenme ekolojisi oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda teknolojik altyapı bileşenleri, öğrenme sürecini destekleyen bir araç işlevi görmek; öğrenme yönetim sistemleri, etkileşimli uygulamalar, değerlendirme araçları ve bulut tabanlı ortamlar aracılığıyla öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimini güçlendirmektedir. Bu durum, sosyal yapılandırmacı öğrenme anlayışının dijital ortamlar üzerinden yeniden üretildiğine işaret etmektedir. Dijital öğrenme ekosisteminin içerik ve müfredat boyutunda, sosyal bilgiler dersine ait kazanımların dijitalleştirilmiş ve çoklu temsil araçlarıyla zenginleştirilmiş biçimde sunulduğu görülmektedir. Etkileşimli ders

kitapları, dijital ders materyalleri, mikro öğrenme modülleri, coğrafi bilgi sistemleri ve sosyal veri görselleştirme araçları; öğrencilerin tarihsel, mekânsal ve toplumsal kavramları daha anlamlı ve bütüncül biçimde yapılandırmasına olanak sağlamaktadır. Özellikle tarihsel simülasyonlar ve dijital canlandırmalar, öğrencilerin geçmişle bağ kurmasını ve tarihsel empati geliştirmesini destekleyerek üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Pedagojik açıdan ele alındığında, dijital öğrenme ekosisteminin öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli öğrenme anlayışına doğru bir dönüşümü yansıttığı görülmektedir. Ters yüz edilmiş sınıf, proje tabanlı öğrenme ve oyunlaştırılmış öğrenme gibi yaklaşımlar, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir özne olarak konumlanmasını sağlamaktadır. Bu süreçte öğretmen, bilgi aktarıcısı rolünden uzaklaşarak öğrenme sürecini yönlendiren, kolaylaştıran ve rehberlik eden bir konuma geçmektedir. Öğretmenin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliği, dijital öğrenme ortamlarının etkili biçimde tasarlanmasında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğrenen merkezli bileşenler bağlamında bulgular, öğrencilerin bireysel ilgi alanları, öğrenme stilleri, dijital okuryazarlık düzeyleri ve öğrenme tercihleri doğrultusunda farklılaştırılmış öğrenme deneyimlerinin sunulduğunu göstermektedir. Bu durum, dijital öğrenme ekosisteminin kişiselleştirilmiş öğrenmeyi destekleyen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip edebilmeleri, öğrenmeye yönelik sorumluluk almalarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Değerlendirme ve geri bildirim süreçleri, dijital öğrenme ekosisteminde sonuç odaklı yaklaşımların ötesine geçerek süreç odaklı ve çok boyutlu bir yapıda ele alınmaktadır. Dijital portfolyolar, proje değerlendirme rubrikleri, dijital sınavlar, öz ve akran değerlendirme uygulamaları ile otomatik geri bildirim sistemleri, öğrencilerin öğrenme sürecini sürekli olarak izlemelerine ve geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım,

değerlendirmenin öğrenmeyi destekleyen ve biçimlendiren bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir. Son olarak, sosyal ve kültürel çevre bileşenleri, dijital öğrenmenin sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmadığını; aile, kültür kurumları ve toplum uzmanları gibi dış paydaşların sürece dâhil edildiğini ortaya koymaktadır. Sınıf içi dijital kültürün oluşması, işbirlikçi öğrenme ikliminin güçlenmesi ve dijital etik ile güvenlik bilincinin geliştirilmesi, öğrenme ekosisteminin sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgilerde dijital öğrenme ekosistemi, pedagojik, teknolojik ve toplumsal boyutların karşılıklı etkileşimiyle şekillenen çok katmanlı ve dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir.



modelleri, tarihsel empati, mekânsal düşünme, vatandaşlık bilinci ve toplumsal farkındalık gibi alan becerilerinin gelişimini destekleyen özgün öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Tarihsel karakter simülasyonları, rol alma süreçleri ve döneme özgü gazeteler oluşturma gibi uygulamalar, öğrencilerin tarihsel olayları tek yönlü bilgi aktarımı yerine çoklu bakış açılarıyla anlamlandırmasına olanak tanımaktadır. Öğrenci-içerik etkileşimi bağlamında elde edilen bulgular, dijital içeriklerin statik yapıdan dinamik ve kişiselleştirilebilir bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Harita ve katmanlar oluşturma, mekânsal analiz ve yorumlama, sanal saha gezileri ve coğrafi keşif uygulamaları; öğrencilerin soyut sosyal bilgiler kavramlarını somut bağlamlar içerisinde yapılandırmalarını desteklemektedir. İçeriğin yeniden yapılandırılması, parçadan bütüne öğrenme ve kendi öğrenme yolunu oluşturma gibi süreçler, öğrencilerin pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkarak aktif bilgi üreticileri hâline gelmelerine katkı sunmaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinde bilişsel derinliğin artmasına ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Etkileşim düzeyleri ve öğrenme derinliği incelendiğinde, dijital araçların yüzeysel etkileşimden derin etkileşime doğru kademeli bir yapı sunduğu görülmektedir. Basit seçim ve sıralama, tıklama ve gezinme gibi yüzeysel etkileşimlerin yanı sıra; veri girişi ve analizi, içerik düzenleme, problem çözme ve yaratıcı sentez süreçlerini içeren orta ve derin düzey etkileşimlerin öne çıktığı belirlenmiştir. Simülasyon parametrelerinin ayarlanması, senaryo temelli karar verme ve hızlı geri bildirim alma gibi uygulamalar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılmasını ve öğrenmeyi sürekli olarak yeniden düzenlemesini sağlamaktadır. Öğrenci-öğrenci etkileşimi bağlamında bulgular, dijital ortamların işbirlikçi ve sosyal yapılandırmacı öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ortak dijital ürünler, işbirlikçi öğrenme ortamları, çevrim içi tartışma forumları ve grup araştırma projeleri; öğrencilerin ortak anlam inşa etmelerine ve akran öğrenmesi yoluyla

bilgiyi derinleştirmelerine olanak tanımaktadır. Akran öğretimi ve mentörlük uygulamaları, öğrenmenin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bir süreç olarak yapılandığını göstermektedir. Teknoloji türlerine göre etkileşim boyutunda ise haritalama platformları, görselleştirme araçları, simülasyon ve oyunlaştırma uygulamaları ile işbirlikçi araçların sosyal bilgiler öğretimine özgü öğrenme deneyimleri sunduğu görülmektedir. Zaman çizelgesi araçları, veri hikâyeleştirme uygulamaları, yönetim ve ekonomi simülasyonları ile dijital vatandaşlık platformları; öğrencilerin toplumsal süreçleri analiz etme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Simülasyon ve oyunlaştırma temelli uygulamalar, öğrencilerin karmaşık toplumsal sistemleri deneyimleyerek öğrenmelerine imkân tanımaktadır.

Resim 3 Dijital Ortamlarda Sosyal Bilgiler Konularını Anlamlandırma Süreçleri



Sosyal bilgiler dersinde dijital araçlar aracılığıyla gerçekleşen öğrenme süreçleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel boyutlarda çok yönlü bir anlamlandırma süreci yaşadığını ortaya koymaktadır. Bulgular, dijital öğrenme ortamlarının öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil; öğrenme süreçlerini

fark etmelerini, kendi öğrenmelerini düzenlemelerini ve öğrenmeye yönelik sorumluluk geliştirmelerini desteklediğini göstermektedir. Bu bağlamda dijital renme, sosyal bilgilerin disipline özgü kavram ve becerilerinin yapılandırılmasında bütüncül bir renme alanı sunmaktadır. Duyuşsal ve motivasyonel süreçler açısından incelendiğinde, dijital renme ortamlarının rencilerin ilgi ve merak duygularını harekete geçirdiği, renmeye yönelik içsel motivasyonu güçlendirdiği görülmektedir. Keşfetmeye dayalı renme, oyunlaştırma ve görsel destekli içerikler; rencilerin kendi renme hızlarında ilerlemelerine, öz-yeterlik ve kontrol duygusu geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Anında geri bildirim mekanizmaları ve ödül temelli pekiştirme unsurları, rencilerin renmeye yönelik güvenlerini artırarak renme sürecine aktif katılımlarını teşvik etmektedir. Bilişsel anlamlandırma mekanizmaları bağlamında bulgular, dijital ortamların sosyal bilgilerde soyut kavramların somutlaştırılmasına ve disipline özgü düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunduğunu göstermektedir. Tarihsel süreçlerin simülasyonlar aracılığıyla deneyimlenmesi, zaman-mekân ilişkilerinin haritalar ve görselleştirme araçlarıyla yapılandırılması ve çoklu temsil biçimlerinin kullanılması; rencilerin bilgiyi anlamlı bağlamlar içerisinde konumlandırmasını sağlamaktadır. Yapılandırmacı bilgi inşası, n bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirilmesi ve rencilerin kendi renme yollarını oluşturmaları, derin renme süreçlerini destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Sosyal ve işbirlikçi anlamlandırma süreçleri, dijital renme ortamlarının renmeyi bireysel bir etkinlik olmaktan çıkararak topluluk temelli bir yapıya dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Dijital renme toplulukları, sosyal onay ve geri bildirim mekanizmaları, akranlarla fikir alışverişi ve uzman-renci etkileşimi; rencilerin ortak anlam inşa etmelerine ve çoklu perspektiflerle düşünmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreçler, sosyal yapılandırmacı renme yaklaşımının dijital ortamlarda etkin biçimde işlediğini

göstermektedir. Metabilişsel ve yansıtıcı süreçler açısından elde edilen bulgular, dijital öğrenmenin öğrencilerin kendi düşünme süreçlerinin farkına varmalarını ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmelerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini seçme ve izleme, kavramlar arası ilişkileri anlama ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatı buldukları görülmektedir. Dijital portfolyolar aracılığıyla öğrenme ürünlerinin yansıtılması, öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini görünür hâle getirmekte ve gelişim odaklı bir değerlendirme anlayışını desteklemektedir. Disiplinlere özgü anlamlandırma bağlamında sosyal bilgiler öğretimi, dijital öğrenme ortamları sayesinde tarihsel düşünme, coğrafi okuryazarlık ve vatandaşlık bilinci gibi alan becerilerinin bütüncül biçimde geliştiğini göstermektedir. Kronolojik düşünme, sebep–sonuç ilişkilerini kurma, tarihsel empati geliştirme ve mekânsal okuma becerileri; dijital haritalar, simülasyonlar ve etkileşimli araçlar aracılığıyla desteklenmektedir. Bunun yanı sıra toplumsal katılım, hak ve sorumlulukların anlaşılması ve demokratik değerlerin içselleştirilmesi, dijital öğrenmenin vatandaşlık eğitimi boyutuna katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Resim 4 Dijital Öğrenme ve Anlam İnşası



Dijital öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılım gösterdiği, bireysel ve sosyal anlam inşasının eş zamanlı olarak gerçekleştiği çok boyutlu öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bulgular, dijital öğrenmenin yalnızca bilgi edinmeye değil; keşfetmeye, deneyimlemeye ve gerçek yaşamla ilişkilendirmeye dayalı bir öğrenme anlayışını desteklediğini göstermektedir. Etkileşimli deneyim ve keşif temelli uygulamalar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Bireysel ve sosyal anlam inşası bağlamında, kişiselleştirilmiş öğrenme olanakları, öğrenme stillerine uyumlu içerikler ve esnek öğrenme hızları; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini desteklemektedir. Akran geri bildirimi, ortak çalışma alanları ve işbirlikçi öğrenme yapıları; öğrencilerin sinerjik biçimde problem çözmelerine ve ortak anlam geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Bu durum, dijital öğrenme ortamlarının bireysel öğrenmeyi sosyal öğrenme süreçleriyle bütünleştirdiğini ortaya koymaktadır. Çoklu temsil ve somutlaştırma araçları, dijital öğrenme sürecinde kavramların görselleştirilmesini ve disiplinlerarası bağlamlarda ele alınmasını mümkün kılmaktadır. Veri görselleştirme, kavram haritalama, üç boyutlu modelleme,

animasyonlar ve artırılmış/ sanal gerçeklik uygulamaları; soyut bilgilerin somut deneyimlere dönüştürülmesini sağlamaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin çoklu perspektiflerle düşünmelerine ve kavramlar arası ilişkileri daha derinlemesine anlamalarına katkı sunmaktadır. Keşif temelli ve deneyimsel öğrenme süreçleri, dijital öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Senaryo simülasyonları, açık uçlu sorgulama etkinlikleri, sanal laboratuvarlar ve sanal saha gezileri; öğrencilerin deneme-yanılma yoluyla öğrenmelerini ve gerçek dünya problemleriyle etkileşim kurmalarını sağlamaktadır. Oyunlaştırma ve aktif katılım temelli uygulamalar, öğrenme sürecini motive edici ve sürdürülebilir hâle getirmektedir. Gerçek hayat bağlantıları kurma boyutunda, dijital öğrenme ortamlarının otantik öğrenme deneyimleri sunduğu görülmektedir. Gerçek veri analizi, proje tabanlı uygulamalar ve toplumsal dijital ürünler; öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarına olanak tanımaktadır. Uzman etkileşimleri ve küresel işbirlikleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yerel sınırların ötesine taşıyarak küresel bakış açısı geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Yansıtıcı düşünme ve metabilişsel süreçler açısından bulgular, dijital öğrenmenin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık geliştirmelerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin strateji seçimi, süreç yönetimi ve kendi düşünme süreçlerini görünür kılma fırsatı buldukları görülmektedir. Öz değerlendirme, dijital portfolyolar ve izleme panoları; öğrenme sürecinin sistematik biçimde izlenmesini ve değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Otomatik analiz araçları, öğrencilere anlık geri bildirim sunarak öğrenmenin sürekliliğini desteklemektedir.

*Resim 5 Dijital Destekli Sosyal Bilgiler Öğrenme Ekosistemine
İlişkin Öğrenci Görüşleri*

sunmaktadır. Öğrencilerin duyuşsal deneyimleri incelendiğinde, dijital öğrenme ortamlarının ilgi ve motivasyonu artırdığı, öğrenme sürecini daha eğlenceli ve çekici hâle getirdiği görülmektedir. Oyunlaştırma, görsel zenginlik ve etkileşimli etkinlikler, öğrencilerin pasif dinleyici konumundan çıkarak öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarını sağlamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerleyebilmeleri ve öğrenme sürecini kontrol edebilmeleri, olumlu öğrenme deneyimlerinin oluşmasına katkı sunmaktadır. Değerlendirme süreçlerine ilişkin öğrenci görüşleri, dijital öğrenme ortamlarının ölçme ve değerlendirme açısından çeşitlilik sunduğunu ortaya koymaktadır. Dijital portfolyolar, proje tabanlı değerlendirme ve akran değerlendirme sistemleri; öğrencilerin öğrenme ürünlerini farklı biçimlerde ortaya koymalarına olanak tanımaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin öğrenme sürecini daha adil ve kapsayıcı biçimde değerlendirmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğrenciler dijital sosyal bilgiler uygulamalarına ilişkin bazı zorluk ve ihtiyaçlara da dikkat çekmektedir. Teknik altyapı yetersizlikleri, cihaz uyumluluğu sorunları, internet erişim problemleri ve zaman yönetimi güçlükleri; öğrenme sürecini olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca dijital okuryazarlık düzeylerindeki farklılıklar, araç kullanım becerileri ve etik dijital davranışlara ilişkin farkındalık eksiklikleri, destek ve rehberlik ihtiyacını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, öğretmen rehberliği, akran desteği ve teknik destek mekanizmalarının güçlendirilmesinin dijital öğrenme deneyimini daha etkili hâle getireceğini belirtmektedir. Öğrencilerin öneri ve beklentileri, dijital sosyal bilgiler öğrenme ortamlarının daha etkileşimli ve öğrenci merkezli biçimde geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Türkçe dijital kaynakların artırılması, yaş ve gelişim düzeyine uygun içerik tasarımları, artırılmış gerçeklik uygulamaları, canlı tartışma oturumları ve sosyal medya entegrasyonu; öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirecek unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin

görüşleri, dijital sosyal bilgiler öğretiminin güçlü yönleri kadar geliştirilmesi gereken alanlarına da ışık tutmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretiminde dijital öğrenmenin yalnızca teknolojik araç kullanımına indirgenemeyecek kadar çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital öğrenme ekosistemi; teknolojik altyapı, pedagojik yaklaşımlar, öğrenen merkezli tasarımlar, değerlendirme süreçleri ve sosyal-kültürel bağlamın etkileşimiyle şekillenen bütüncül bir yapı sunmaktadır. Bu bulgu, dijital öğrenmenin “araç odaklı” değil, “ekosistem odaklı” ele alınması gerektiğini savunan güncel literatürle örtüşmektedir (Boren vd., 2021; Erstad & Voogt, 2018).

Araştırma bulguları, dijital araçların sosyal bilgilerde derin öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Özellikle simülasyonlar, sanal saha gezileri, haritalama araçları ve veri görselleştirme uygulamaları; öğrencilerin tarihsel empati, mekânsal düşünme ve nedensel ilişki kurma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, sosyal bilgilerde disipline özgü düşünme becerilerinin teknoloji destekli ortamlar aracılığıyla güçlendirilebileceğini ortaya koyan çalışmaları desteklemektedir (Chen, 2022; Wineburg, 2022).

Bulgular, öğrenmenin öğrenci merkezli ve etkileşim temelli bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Öğrenci-içerik, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin yoğunlaşması; yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramlarının dijital ortamlarda işlevsel biçimde karşılık bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, dijital öğrenmenin pasif içerik tüketimi yerine aktif bilgi inşasını desteklediğini vurgulayan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999).

Öğrencilerin duyuşsal ve motivasyonel deneyimleri incelendiğinde, dijital öğrenme ortamlarının ilgi, merak ve öğrenme motivasyonunu artırdığı görülmektedir. Oyunlaştırma, keşif temelli öğrenme ve etkileşimli deneyimler; öğrencilerin öğrenme sürecine gönüllü katılımını güçlendirmektedir. Bu sonuç, dijital öğrenmenin öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan güncel meta-analizlerle örtüşmektedir (Bulut, 2025; Hamari et al., 2016).

Çalışmanın önemli bulgularından biri, dijital öğrenmenin metabilişsel ve yansıtıcı süreçleri desteklemesidir. Dijital portfolyolar, öz ve akran değerlendirme, izleme panoları ve otomatik geri bildirim sistemleri; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemelerine, değerlendirmelerine ve düzenlemelerine olanak tanımaktadır. Bu bulgu, “öğrenmeyi öğrenme” becerilerinin dijital ortamlar aracılığıyla geliştirilebileceğini savunan literatürle uyumludur (Panadero, 2017; Zimmerman, 2013).

Öğrenci görüşleri, dijital sosyal bilgiler öğretiminin güçlü yönleri kadar sınırlılıklarını da ortaya koymaktadır. Teknik altyapı yetersizlikleri, internet erişimi, cihaz uyumluluğu ve dijital okuryazarlık düzeylerindeki farklılıklar; öğrenme sürecini sınırlayan temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, dijital eşitsizlik ve erişim sorunlarının öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini vurgulayan güncel çalışmaları desteklemektedir (Warschauer & Tate, 2017).

Öğretmenin rolüne ilişkin bulgular, dijital öğrenme ortamlarında öğretmenin bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade rehber, kolaylaştırıcı ve öğrenme tasarımcısı olarak konumlandığını göstermektedir. Bu sonuç, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPACK) çerçevesinin sosyal bilgiler öğretiminde kritik bir yeterlik alanı olduğunu ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Koehler vd., 2013).

Sonuç

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretiminde dijital öğrenmenin çok katmanlı bir öğrenme ekosistemi içerisinde anlam kazandığını ortaya koymuştur. Bulgular, dijital öğrenmenin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve metabilişsel boyutları eş zamanlı olarak desteklediğini göstermektedir. Dijital araçlar, uygun pedagojik tasarımlarla bütünleştirildiğinde, öğrencilerin disipline özgü düşünme becerilerini geliştiren güçlü öğrenme ortamları sunmaktadır.

Sonuçlar, sosyal bilgiler öğretiminde dijitalleşmenin yalnızca teknoloji entegrasyonu olarak değil; öğretim stratejileri, değerlendirme anlayışı, öğretmen rolleri ve öğrenme kültürüyle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda dijital öğrenme, sosyal bilgiler dersinin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini kolaylaştıran, öğrenciyi aktif öğrenen konumuna taşıyan ve demokratik vatandaşlık becerilerini destekleyen bir potansiyel sunmaktadır.

Ancak bu potansiyelin etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi, dijital okuryazarlık becerilerinin sistematik biçimde geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Aksi hâlde dijital öğrenme uygulamaları, pedagojik derinlikten yoksun yüzeysel etkinliklere dönüşme riski taşımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, sosyal bilgilerde dijital öğrenmenin ekolojik, etkileşimli ve öğrenen merkezli bir yaklaşımla ele alınmasının, anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimleri oluşturmak açısından kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulguların, sosyal bilgiler öğretiminde dijital öğrenme tasarımlarına yönelik gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara kuramsal ve pratik katkılar sunması beklenmektedir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler ğretiminde dijital öğrenmenin daha etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için aşağıdaki oneriler geliştirilmiştir. Sosyal bilgiler derslerinde dijital öğrenme uygulamaları, yalnızca araç kullanımına odaklanmak yerine pedagojik amaçlarla bütünleştirilmelidir. Özellikle simülasyonlar, sanal saha gezileri, veri görselleştirme ve proje tabanlı uygulamalar; tarihsel düşünme, mekânsal algı ve vatandaşlık becerilerini destekleyecek biçimde yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin aktif katılımını artırmak amacıyla oyunlaştırma, keşif temelli öğrenme ve gerçek yaşamla bağlantılı otantik görevlerin ders tasarımlarına daha sistematik biçimde dâhil edilmesi onerilmektedir. Araştırma bulguları, öğretmenin dijital öğrenme ortamlarında rehber ve öğrenme tasarımcısı rolünün kritik olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda ğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPACK) odaklı uygulamalı eğitlimlere ağırlık verilmelidir. Öğretmenlerin dijital içerik geliştirme, alternatif lme-değerlendirme araçlarını kullanma ve ğrenci merkezli öğrenme ortamları tasarlama yeterliklerinin güçlendirilmesi onerilmektedir. Dijital sosyal bilgiler ğretiminde lme ve değerlendirme süreçleri, yalnızca sonuç odaklı sınavlarla sınırlı tutulmamalıdır. Dijital portfolyolar, süreç odaklı değerlendirme, öz ve akran değerlendirme uygulamaları yaygınlaştırılmalı; öğrencilerin öğrenme süreçlerini yansıtmalarına olanak tanınmalıdır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi destekleyici ve biçimlendirici bir değerlendirme anlayışının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Öğrenci görüşleri, teknik altyapı ve erişim sorunlarının dijital öğrenmenin etkililiğini sınırladığını göstermektedir. Bu nedenle okullarda internet erişimi, cihaz uyumluluğu ve teknik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca ğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerindeki farklılıkları azaltmak amacıyla sistematik dijital okuryazarlık eğitimleri planlanmalıdır. Bu alışma nitel verilerle sınırlı olduğundan, gelecekte yapılacak araştırmalarda karma

yöntemli ya da deneysel tasarımlarla dijital öğrenmenin akademik başarı, eleştirel düşünme ve vatandaşlık becerileri üzerindeki etkileri daha ayrıntılı biçimde incelenebilir. Ayrıca farklı sınıf düzeyleri, dezavantajlı öğrenci grupları ve özel eğitim bağlamlarında dijital sosyal bilgiler uygulamalarının etkililiğini ele alan çalışmaların alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Alam, A. (2023). Connectivism learning theory and connectivist approach in teaching and learning: a review of literature. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 12(2), 1-15.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224.

Boren, D. M., Backman, J., Miner, A., & Owens, M. A. (2021). Leading deep learning. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 18(2), 8-26.

Bulut, A. (2025). Journal of ‘Computers & education’ from past to present: Bibliomeric analysis (1978-2025). *Journal of Computer and Education Research*, 13(26), 1038-1065.

Chen, J. (2022). *Cognitive mapping for problem-based and inquiry learning: theory, research, and assessment*. Routledge.

Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. *DBER Speaker Series*. 48. <https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>

Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 17-52.

Erstad, O., & Voogt, J. (2018). The twenty-first century curriculum: issues and challenges. *Handbook of information technology in primary and secondary education*, 1-19.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in human behavior*, 54, 170-179.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology research and development*, 47(1), 61-79.

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Journal of education*, 193(3), 13-19.

Lincoln, Y.S.; Guba, E.G. /1988). *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2016). Activity 64 Evaluating Qualitative Analyses. *100 Activities for Teaching Research Methods*.

Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Pegem Akademi.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

Prensky, M. (Ed.). (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.

Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.

Squire, K. (2013). Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 129-132.

Tatlı, Z., & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

Warschauer, M., & Tate, T. (2017). Digital divides and social inclusion. In *Handbook of writing, literacies, and education in digital cultures* (pp. 63-75). Routledge.

Wineburg, S. (2022). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage Publications.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147.

BÖLÜM 4

2030 SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİNİN SOSYAL BOYUTUNUN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ YANSIMALARI*

GÜLŞAH YAVUZ¹
ELMAZİYE TEMİZ²

Giriş

Türkiye’de eğitim sisteminde son yıllarda gerçekleştirilen reformlar, bireylerin yalnızca akademik bilgiyle değil; aynı zamanda toplumsal sorumluluk, demokratik katılım ve küresel vatandaşlık bilinciyle yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu dönüşümün en güncel örneği, 2024 yılından itibaren 1., 5. ve 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)’dir. TYMM, bireyin zihinsel, duygusal ve

¹ Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim; Uzm. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0009-0004-2111-8128

² Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0001-6346-6746

* Çalışma, 7. Uluslararası Disiplinlerarası Eğitim Yansımaları Konferansı 2025 Kongresi’nde (8-10 Mayıs 2025) sunulmuş sözlü bildirinin geliştirilmiş metin halidir.

toplumsal gelişimini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak değer temelli bir eğitim anlayışını öne çıkarmaktadır (MEB, 2023). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP), öğrencilerin tarihsel bilinç geliştirmesi, toplumsal sorunları çok boyutlu analiz edebilmesi, insan hakları ve eşitlik ilkelerini içselleştirmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Öztürk, 2009; NCSS, 2013).

Birleşmiş Milletler'in (BM) 2015 yılında ilan ettiği Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), kalkınmayı yalnızca ekonomik büyüme ile sınırlamayan; çevresel, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla bütüncül bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır (UN, 2015). SKH'nin sosyal boyutu, yoksulluğun azaltılması, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, insan hakları ve barış kültürü gibi hedefleri içermektedir. Hedeflere ulaşılabilmesi ise eğitim-öğretim programlarına yansıtıldığı oranda mümkün olabilecektir. Brundtland Raporu'nda "sürdürülebilir kalkınma, gelecek kuşakların ihtiyaçlarını tehlikeye atmadan bugünün gereksinimlerini karşılamak" olarak tanımlanmış; bu tanım, sosyal adalet ve eşitlik ilkeleriyle doğrudan ilişkilendirilmiştir (WCED, 1987). UNESCO (2017a) ise Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (Education for Sustainable Development–ESD) yaklaşımını, bireylerin sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun değer, tutum ve davranışlar geliştirmesini sağlayan bütüncül bir paradigma olarak açıklamaktadır. Bu yaklaşım, öğrenenlerin karmaşık küresel sorunlara çözüm üretebilmesini ve toplumsal dönüşüme katkı sunmasını amaçlamaktadır (Leicht vd., 2018; Wals, 2012).

Türkiye'de yapılan araştırmalar, öğretim programlarının SKH ile ilişkisini çoğunlukla değer aktarımı düzeyinde ele almıştır. Örneğin Yalçın (2022), 2018 SBDÖP'de SKH 16 (Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar) ve SKH 4 (Nitelikli Eğitim) ile örtüşen temaların bulunduğunu; ancak bu temaların daha çok örtük değerler üzerinden temsil edildiğini belirtmiştir. Seçgin (2024) ise Sosyal Bilgiler dersinde sürdürülebilirlik temalarının "etik duyarlılık" ve "katılımcı

yurttaşlık” kavramları aracılığıyla işlendiğini vurgulamıştır. Uluslararası alanyazında Offorma ve Obiefuna (2017), öğretim süreçlerinin SKH’ye uyumunda pedagojik bütünlüğün önemini öne çıkarmış; Mengüloğul ve Sarıkaya (2024) ise beceri temelli yaklaşımın SKH’ye katkı sağladığını, fakat sosyal boyutun sistematik olarak izlenmediğini ifade etmiştir. Bu bulgular, Türkiye bağlamında uygulama temelli çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla TYMM’nin SKH ile kurduğu ilişkiyi irdelemenin alanyazına önemli önemli bir katkı sunacağı söylenebilir.

TYMM’nin SBDÖP, öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmesini, demokratik değerleri içselleştirmesini ve küresel vatandaşlık bilinci kazanmasını hedeflemektedir. Bu yönüyle program, SKH’nin sosyal boyutuyla yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda pedagojik süreçler bakımından da örtüşmektedir (Aksoy ve Taşkın, 2019; Silah ve Eğilmez, 2025). Yurttaşlık eğitimi alanındaki çalışmalar da bu yaklaşımı desteklemekte; demokratik değerler, sosyal sorumluluk ve insan haklarına duyarlılık gibi unsurların eğitim programlarında sistematik biçimde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (Kerr, 1999). Dolayısıyla bu bölüm, TYMM SBDÖP’nin SKH’nin sosyal boyutundaki amaçlarla kurduğu yapısal ilişkiyi analiz ederek hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın odaklandığı ana soru “SKH’nin sosyal boyutunda yer alan amaçlar TYMM SBDÖP’nin unsurlarında (özel amaçları, uygulanmasına ilişkin esaslar, programlar arası bileşenler, öğrenme alanı, öğrenme çıktıları) nasıl temsil edilmektedir?” şeklindedir. Buna bağlı ayrıntılı irdeleme yapabilmek için şu sorulara da cevap aranmıştır:

1. TYMM SBDÖP’nin özel amaçları, sosyal boyuttaki SKH hedefleriyle ne ölçüde uyumludur?

2. Programın uygulanmasına ilişkin esaslar, sosyal sürdürülebilirlik ilkelerini ne ölçüde yansıtmaktadır ve bunlar nasıl somutlaştırılmaktadır?
3. Programlar arası bileşenler (sosyal-duygusal öğrenme, değerler ve okuryazarlık becerileri), sosyal boyuttaki SKH hedeflerini nasıl desteklemektedir?
4. Öğrenme alanları, sosyal boyuttaki SKH hedefleriyle hangi yönlerden ilişkilendirilmektedir ve bu ilişkilendirme nasıl sağlanmaktadır?
5. Öğrenme çıktıları ve içerik çerçevesi, sosyal sürdürülebilirlik kapsamında hangi kazanımları öne çıkarmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, var olan yazılı ya da görsel materyalleri sistematik biçimde inceleyerek bilgi edinmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Yin, 2011). Araştırmanın amacı doğrultusunda, TYMM SBDÖP ve BM 2030 SKH belgeleri tematik bir yaklaşımla değerlendirmek için kapsamlı bir analitik süreçten geçirilmiştir.

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynaklarını TYMM SBDÖP ile BM 2030 SKH kitapçığı oluşturmaktadır. Çalışmada, verilerin belirlenmesinde amaçlı seçim yaklaşımı benimsenmiştir (Patton, 2025). Araştırmada analiz birimleri, SKH'ler içinde sosyal boyutta yer alan amaçlar olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar seçilirken,

TYMM SBDÖP’de yer alan öğrenme alanları, amaçlar ve öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkili olmalarına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle çalışmanın amacına uygun olan veri kaynakları saptanmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek veriler belirlenirken özgün, güvenilir, temsil edilebilir ve anlamlı olması gerekmektedir (Mogalakwe, 2009). Buna göre araştırma dokümanlarının Millî Eğitim Bakanlığı (<https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>) ve Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (<http://www.surdurulebilirlikalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/SKA-ve-Gostergeleri-Kapak-Birlestirilmis.pdf>) resmi internet sayfaları üzerinden ulaşılmış olması sebebiyle özgün, güvenilir, temsil edilebilir ve anlamlılık gibi faktörler sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ilk aşamada araştırmanın amacına uygun olarak SKH boyutları teması ile 17 SKH ve alt hedefleri kategorileştirilerek incelenmiştir. Alanyazında çevresel, ekonomik ve sosyal boyutta yer alan amaçlara ilişkin çalışmalar incelenerek araştırmacılar tarafından en kapsamlı boyut-hedef listesi oluşturulmuş ve Tablo 1’de sunulmuştur. Bu sınıflandırmada “Sorumlu Üretim ve Tüketim” (SKH 12) hedefi, üretim süreçleri açısından ekonomik ve çevresel boyutlarla yakından ilişkili olmakla birlikte, bireylerin tüketim alışkanlıklarını dönüştürme, toplumsal bilinç geliştirme ve sürdürülebilir yaşam kültürünü teşvik etme yönüyle sosyal boyut kapsamında değerlendirilmiştir. Alanyazında da SKH 12’nin yalnızca ekonomik sistemlerin dönüşümünü değil, aynı zamanda bireylerin sorumlu davranış geliştirmesini ve sosyal

refahı desteklediği vurgulanmaktadır (UN, 2025; UNEP, 2022; UNESCO, 2020b).

Tablo 1. 2030 SKH'nin Çevresel, Ekonomik ve Sosyal Boyutlara Göre Dağılımı

Boyutlar	SKH
Çevresel Boyut	Temiz Su ve Sanitasyon
	Erişilebilir ve Temiz Enerji
	İklim Eylemi
	Sudaki Yaşam
	Karasal Yaşam
Ekonomik Boyut	İnsana Yakınsır İş ve Ekonomik Büyüme
	Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı
Sosyal Boyut	Yoksulluğa Son
	Açlığa Son
	Sağlık ve Kaliteli Yaşam
	Nitelikli Eğitim
	Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
	Eşitsizliklerin Azaltılması
	Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar
	Sorumlu Üretim ve Tüketim
Ortak Boyut	Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar
	Amaçlar için Ortaklıklar

TYMM SBDÖP incelenirken sosyal boyutta yer alan amaç ve alt amaçlar programın özel amaçları, uygulanmasına ilişkin esasları, programlar arası bileşenleri, öğrenme alanları, öğrenme çıktıları ve içerik unsurlarıyla ilişkilendirilmiştir. Her bir unsur ayrı ayrı ele alınmakla beraber birden fazla SKH ile ilişkili olabilmektedir. Bulgular bölümünde SKH'nin sosyal boyutunda yer alan amaçlarla ilişkili TYMM SBDÖP uygulama esaslarına ilişkin maddeler anahtar sözcükler ve maddelere dayalı kavramsal kodlar ile ifade edilmiştir. Beceri ve değerler programda yer aldığı adlandırmalarla ve öğrenme çıktıları ise programda yer alan

kodlarıyla (örneğin SB.4.1.1, SB.5.1.1, SB.6.1.1, SB.7.1.1) yazılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla Guba ve Lincoln'un (1982) önerdiği stratejiler izlenmiştir. İnandırıcılık (credibility) için veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerine program geliştirme uzmanları ile sürdürülebilirlik alanında çalışan uzmanların değerlendirmeleri dâhil edilmiştir. Aktarılabilirlik (transferability) sağlamak üzere, çalışmanın analiz birimleri, kodlama şeması ve eşleştirme tabloları ile örnek veri parçaları ayrıntılı biçimde sunulmuş; bu sayede, incelenen içeriğin hangi ölçütlere göre değerlendirildiği ve bu ölçütler doğrultusunda nasıl sınıflandırıldığı açık biçimde belirtilmiştir. Doğrulanabilirlik (confirmability) için araştırmanın her aşaması ayrıntılı şekilde raporlanmış ve veriler bilgisayar ortamında saklanarak denetlenebilirlik sağlanmıştır. Güvenirlik bakımından ise Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği/görüş ayrılığı formülü uygulanmış ve kodlayıcılar arası uyum %89 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma TYMM SBDÖP ile SKH'nin sosyal boyutunda yer alan amaçlarla sınırlıdır.

Bulgular

Araştırma bulguları; çalışmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda, ilgili program unsurları temel alınarak sırasıyla sunulmuştur.

TYMM SBDÖP'nin Özel Amaçlarında Sosyal Boyuttaki SKH'ye İlişkin Bulgular

Tablo 2. TYMM SBDÖP'nin Özel Amaçlarında Sosyal Boyuttaki SKH'ye İlişkin Bulgular

2030 SKH	TYMM SBDÖP Özel Amaçları	<i>f</i>	Toplam
1. Yoksulluğa Son			
2. Açlığa Son			
3. Sağlık ve Kaliteli Yaşam			
4. Nitelikli Eğitim	1, 7, 18	3	
5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği			
10. Eşitsizliklerin Azaltılması			16
11. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	6, 8	2	
12. Sorumlu Üretim ve Tüketim	14	1	
16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	1. 2, 3, 10, 11, 12, 13, 16, 17	9	
17. Amaçlar İçin Ortaklıklar	7	1	

TYMM SBDÖP'nin özel amaçlarında sosyal boyutta yer alan SKH'lere ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre 14 özel amacın sosyal sürdürülebilirliğe yönelik SKH'lerle doğrudan ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. En yüksek düzeyde ilişkilendirme “Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar” (SKH 16) ile kurulmuştur. Bu SKH, programdaki dokuz özel amaçla örtüşmektedir. “Nitelikli Eğitim” (SKH 4) ile üç özel amaç (1, 7 ve 18); “Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” (SKH 11) ile altıncı ve sekizinci özel amaçlarla; “Sorumlu Üretim ve Tüketim” (SKH 12) yalnızca 14. özel amaçla ve “Amaçlar İçin Ortaklıklar” (SKH 17) yalnızca yedinci özel amaçla ilişkilendirilmiştir. Buna karşılık, “Yoksulluğa Son” (SKH 1), “Açlığa Son” (SKH 2), “Sağlık ve Kaliteli Yaşam” (SKH 3), “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” (SKH 5) ve “Eşitsizliklerin Azaltılması” (SKH 10) gibi temel sosyal sürdürülebilirlik hedeflerinin özel amaçlarda yer almamış olduğu tespit edilmiştir.

TYMM SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslarda Sosyal Boyuttaki SKH'ye Dair Bulgular

Tablo 3. TYMM SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslarda Sosyal Boyuttaki SKE'ye Dair Bulgular

2030 SKH	Alt Hedef	TYMM SBDÖP Uygulama Esasları ile İlişkili Maddeler	Kavramsal Kodlar
4. Nitelikli Eğitim	4.4., 4.7.	1. Ortak Metin Temelli Yapı	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
			Öğrenci profili odaklı planlama
			Öğrenme-öğretme süreçlerinin uyumu
			Kitap ve materyal yazımında referans doküman
			Türkçenin doğru ve etkili kullanımı
			Söz varlığı ve dil becerilerinin geliştirilmesi
		2. Katılımcı ve Güvenli Öğrenme Ortamı	Etkin katılım
			Sosyal-duygusal gelişim
			Olumlu sınıf iklimi
		3. Bilimsel ve Disiplinler Arası Yaklaşım	Araştırma, inceleme ve sorgulama
			Bağlam temelli planlama
			Zümre iş birliği
		4. Zaman ve Sıra Planlaması	Öğrenme alanı süresi ve işleniş sırası
			Öğrenci düzeyi ve çevresel etkenlere duyarlılık
			Sosyal-duygusal öğrenme becerileri
		5. Programlar Arası Bileşenler	Değerler ve okuryazarlık becerileri
			Notla değerlendirme yerine izleme temelli ölçme
			Kalıcı öğrenme
		6. Bütüncül Öğrenme Deneyimi	Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı
			Disiplinler arası bütünleşik beceriler
			Hazır bulunuşluk düzeylerine uygun materyaller
		7. Materyal Tasarımı ve Kullanımı	Öğrenme stillerine uygun materyaller

10. Eşitsizliklerin Azaltılması	10.2., 10.3.	10. Beceri Temelli Çıktı Tasarımı	Zümrelerle ve branşlar arası iş birliği
			Kavramsal ve alan becerileri
			Süreç bileşeni uyarlamaları
		11. Destekleme/Zenginleştirme Uygulamaları	Yakın-anlamalı kavramların kullanımı
			Bütünleşik beceriler ile oluşturulan çıktıların sadeleştirilmesi
		12. Tarihi Karakterlerin Pedagojik Kullanımı	Bireysel farklılıkların gözlemlenmesi
			Aktif katılım temelli öğrenme kanıtları
		2. Katılımcı ve Güvenli Öğrenme Ortamı	Ezberden kaçınma
			Biyografik anlatımda anlam ve katkı vurgusu
		6. Bütüncül Öğrenme Deneyimi	Etkin katılım
			Sosyal-duygusal gelişim
		10. Beceri Temelli Çıktı Tasarımı	Olumlu sınıf iklimi
			Kalıcı öğrenme
		10. Beceri Temelli Çıktı Tasarımı	Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı
			Disiplinler arası bütünleşik beceriler
		10. Beceri Temelli Çıktı Tasarımı	Kavramsal ve alan becerileri
			Süreç bileşeni uyarlamaları
		10. Beceri Temelli Çıktı Tasarımı	Yakın-anlamalı kavramların kullanımı
			Bütünleşik beceriler ile oluşturulan çıktıların sadeleştirilmesi

Tablo 3'te TYMM SBDÖP'nin uygulanmasına ilişkin esaslarda SKH'nin sosyal boyutunda yer alan amaçlara ve bunların alt hedeflerine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Uygulama esasları kapsamında en yoğun biçimde ilişkilendirilen SKH'nin "Nitelikli Eğitim" (SKH 4; alt hedefler 4.4. ve 4.7.) olduğu görülmektedir. "Eşitsizliklerin Azaltılması" (SKH 10; alt hedefler 10.2. ve 10.3.) ile ilişkili olarak ise, özellikle farklı sosyo-kültürel ve bireysel özelliklere sahip öğrenci gruplarına yönelik kapsayıcı uygulamalara önem verildiği gözlemlenmiştir.

TYMM SBDÖP'nin Programlar Arası Bileşenlerinde Sosyal Boyutta Yer Alan SKH'ye İlişkin Bulgular

Tablo 4. TYMM SBDÖP'nin Programlar Arası Bileşenlerinde Sosyal Boyuttaki SKH'ye İlişkin Bulgular

2030 SKH	TYMM SBDÖP Programlar Arası Bileşenleri		
	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	Değerler	Okuryazarlık Becerileri
1. Yoksulluğa Son		Yardımseverlik, Merhamet	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
2. Açlığa Son		Yardımseverlik, Merhamet	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
3. Sağlık ve Kaliteli Yaşam	Kendini Tanıma, Kendini Yönetme, Kendini Düzenleme	Sağlıklı Yaşam	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
4. Nitelikli Eğitim	İletişim		Bilgi okuryazarlığı, Görsel okuryazarlığı, Dijital okuryazarlığı, Sanat okuryazarlığı, Kültür okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik okuryazarlığı, Finansal okuryazarlığı, Veri okuryazarlığı, Vatandaşlık okuryazarlığı
5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	İletişim, İş birliği, Sosyal Farkındalık	Saygı	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
10. Eşitsizliklerin Azaltılması	Sosyal Farkındalık, Uyum, Esneklik	Adalet	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
11. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar		Saygı, Estetik	Kültür okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
12. Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sorumlu karar verme	Duyarlılık, Tasarruf, Sorumluluk, Çalışkanlık, Mütevazilik	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	Sorumlu karar verme, İletişim, Sosyal Farkındalık, Uyum	Adalet, Saygı, Sevgi, Dürüstlük, Özgürlük, Vatanseverlik, Sabır	Vatandaşlık okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik okuryazarlığı
17. Amaçlar İçin Ortaklıklar	İş birliği	Dostluk	Sürdürülebilirlik okuryazarlığı

Tablo 4'te 2030 SKH'nin sosyal boyutunda yer alan hedeflerin TYMM SBDÖP'nin programlar arası bileşenlerinde ele alınışı gösterilmektedir. Buna göre programın sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık türleri ve değerler eğitimi açısından SKH'lerle bütünleşik bir şekilde tasarlandığı görülmüştür.

Programda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin tümüne yer verilmiş olup, bunlardan yalnızca SKH 1 ve SKH 2 ile ilişkilendirme yapılmamıştır. Okuryazarlık becerilerinin tümünü ele alan SBDÖP her bir SKH ile ilişkilidir. Milli, manevi ve evrensel değerlerden aile bütünlüğü, mahremiyet ve temizlik SKH'nin sosyal boyutunda ele alınmamıştır.

TYMM SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde Sosyal Boyutta Yer Alan SKH'ye İlişkin Bulgular

Bu bölümde SBDÖP bileşenlerinde ele alınan sosyal boyuttaki SKH'ye ilişkin bulgular amaç temelli olarak ayrı ayrı tablolarda sunulmuştur.

Tablo 5. TYMM SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde “Yoksulluğa Son” Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
1.4. Mülkiyet, temel hizmetler, teknoloji ve ekonomik kaynaklara erişim hakkı	4	5. Hayatımızdaki Ekonomi	SB.4.5.2	İstek ve İhtiyaçlar
	5		SB.5.5.2	Bütçe Oluşturma
	6		SB.6.5.1 SB.6.5.2 SB.6.5.3	Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetler Ekonomik Faaliyetler ve Meslekler Tasarlanan Bir Ürünün Yatırım ve Pazarlama Süreci
	7		SB.7.5.1 SB.7.5.2	Milli Kalkınma Hamleleri Ekonomik Gelişmişlik ile Üretim, Dağıtım ve Tüketim Arasındaki Döngü
	6	6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler	SB.6.6.2	Telif ve Patent Süreci
	4	2. Evimiz Dünya	SB.4.2.2 SB.4.2.3	Doğa-İnsan İlişkisi Afet Etkilerinin Azaltılması
	5		SB.5.2.2 SB.5.2.3	Yaşadığı İlde Doğal ve Beşerî Çevredeki Değişim Yaşadığı İlde Meydana Gelebilecek Afetlerin Etkileri
1.5. Çevresel, ekonomik ve sosyal afetlere karşı dayanıklılık oluşturulması	6		SB.6.2.2	Doğal ve Beşerî Çevre Özellikleri Arasındaki İlişki
	7		SB.7.2.2	Bölgesel ve Küresel Sorunların Çözümünde Ülkemizin Rolü

Tablo 5’te SBDÖP’nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde “Yoksulluğa Son” (SKH 1) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. SKH 1.4 hedefi kapsamında “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı, dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar kademeli bir şekilde yapılandırılmıştır. Dördüncü sınıf düzeyinde SB.4.5.2 kodlu öğrenme çıktısı çerçevesinde öğrencilerin istek ve ihtiyaçları ayırt edebilme becerisi kazanmaları hedeflenmektedir. Bu temel düzeydeki farkındalık, beşinci sınıfta SB.5.5.2 öğrenme çıktısı ile bireysel bütçe oluşturma ve kaynakların verimli kullanımının önemini kavrama düzeyine çıkarılmaktadır. Altıncı sınıfta ise üç ayrı öğrenme çıktısı (SB.6.5.1, SB.6.5.2, SB.6.5.3) ile öğrencilerden ekonomik faaliyetler, meslekler ve girişimcilik bağlamında yatırım-pazarlama süreçlerini projelendirmeleri beklenmektedir. Yedinci sınıf düzeyinde SB.7.5.1 ve SB.7.5.2 öğrenme çıktıları, millî kalkınma ve üretim-dağıtım-tüketim döngüsüne ilişkin bilgi ve beceri kazandırmayı hedeflemektedir. Bunlara ek olarak, altıncı sınıf “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında yer alan SB.6.6.2 kodlu öğrenme çıktısı ile telif ve patent süreçlerine ilişkin farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır.

SKH 1.5 hedefi doğrultusunda dördüncü sınıfta “Evimiz Dünya” öğrenme alanı aracılığıyla öğrencilerin afetlere karşı alınabilecek önlemlere ilişkin bilinç kazanmaları hedeflenmektedir (SB.4.2.2 ve SB.4.2.3). Beşinci sınıf düzeyinde bu bilinç, doğal ve beşerî çevredeki değişimlerin anlaşılması ve yaşanabilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik bilgi edinilmesiyle derinleştirilmektedir (SB.5.2.2 ve SB.5.2.3). Altıncı sınıfta ise doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkileri kavramaya ilişkin öğrenme çıktısı ile (SB.6.2.2) öğrencilerin afetlerin mekânsal boyutlarıyla ilişkilendirme becerilerini geliştirilmesi hedeflenmektedir. Son olarak, yedinci sınıfta öğrenciler, küresel düzeydeki sorunlara

yönelik çözüm yollarını ve Türkiye'nin bu süreçlerdeki rolünü analiz edebilecek düzeye gelmektedirler (SB.7.2.2).

Tablo 6. TYMM SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde “Açlığa Son” Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
2.1. Güvenilir ve besleyici gıdaya evrensel erişim	5	1. Birlikte Yaşamak	SB.5.1.3	Yardımlaşma ve Dayanışma Faaliyetlerinin Toplumsal Birliğe Etkisi
	4	2. Evimiz Dünya	SB.4.2.3	Afet Etkilerinin Azaltılması
	5		SB.5.2.3	Yaşadığı İlde Meydana Gelebilecek Afetlerin Etkileri
2.4. Sürdürülebilir gıda üretimi ve dayanıklı tarım uygulamaları	4	2. Evimiz Dünya	SB.4.2.2 SB.4.2.3	Doğa-İnsan İlişkisi Afet Etkilerinin Azaltılması
	5		SB.5.2.2	Yaşadığı İlde Doğal ve Beşerî Çevredeki Değişim
	6		SB.6.2.2	Doğal ve Beşerî Çevre Özellikleri Arasındaki İlişki
	7	5. Hayatımızdaki Ekonomi	SB.7.2.2	Bölgesel ve Küresel Sorunların Çözümünde Ülkemizin Rolü
	4		SB.4.5.1	Doğal Kaynakların Tüketimi
	5		SB.5.5.1	Kaynakların verimli kullanımı
	6		SB.6.5.1	Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetler

Tablo 6’da SBDÖP’nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde “Açlığa Son” (SKH 2) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. SBDÖP SKH 2 hedefiyle doğrudan ve dolaylı biçimlerde ilişkilendirilebilecek öğrenme çıktıları ve öğrenme alanları içermektedir. Bu bağlamda, 2.1. hedefiyle arasında bağ kurulan, doğal ve beşerî çevreyle insan etkileşimini konu alan “Evimiz Dünya” öğrenme alanı, öğrencilerin yaşadıkları çevrede meydana gelebilecek afetlerin açlık, besin güvencesi ve tarım üzerindeki etkilerini kavramalarına olanak sağlamaktadır. Dördüncü sınıf düzeyinde SB.4.2.2 ve SB.4.2.3 öğrenme çıktıları doğa-insan ilişkisi ile afet etkilerinin azaltılması konularına odaklanarak öğrencilerin sürdürülebilir gıda erişimi açısından risk teşkil eden doğal felaketlere karşı önlem geliştirme ve bu konuda farkındalık

kazanma becerileri desteklenmektedir. Beşinci sınıf düzeyinde “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanı kapsamında SB.5.1.3 öğrenme çıktısı toplumsal yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerinin önemine dikkat çekerek, açlıkla mücadelede toplumsal birlikteliğin ve sosyal sorumluluğun rolünü öğrencilere kazandırmaktadır. Ayrıca aynı sınıf düzeyinde SB.5.2.2 ve SB.5.2.3 öğrenme çıktıları aracılığıyla öğrenciler, yaşadıkları ildeki doğal ve beşerî çevredeki değişimlerin farkına varmakta ve bu değişimlerin gıda üretimi ile tarım sistemleri üzerindeki olası etkilerini değerlendirebilmektedir. Altıncı sınıfta SB.6.2.2 öğrenme çıktısı doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, iklim değişikliği, toprak kalitesi ve ekosistem sürdürülebilirliği gibi konularda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Yedinci sınıf düzeyinde ise SB.7.2.2 öğrenme çıktısı bölgesel ve küresel sorunların çözümünde Türkiye’nin rolünü değerlendirme becerisi kazandırarak, öğrencilerin açlık gibi küresel sorunlara yönelik ulusal ve uluslararası girişimleri anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Bunlara ek olarak, “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı kapsamında SB.4.5.1, SB.5.5.1 ve SB.6.5.1 öğrenme çıktıları doğal kaynakların sınırlılığı, kaynakların verimli kullanımı ve ekonomik faaliyetlerin planlanması gibi temalar aracılığıyla sürdürülebilir tarım ve gıda üretimi sistemlerinin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu öğrenme çıktıları SKH 2’nin 2.4 alt hedefiyle bağlantılıdır.

Tablo 7. TYMM SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde "Sağlık ve Kaliteli Yaşam" Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
3.4. Bulaşıcı olmayan hastalıklardan kaynaklanan ölümlerin azaltılması ve ruh sağlığının desteklenmesi	6	1. Birlikte Yaşamak	SB.6.1.3	Toplumsal Sorunlar ve Çözümler Önerileri
	4	2. Evimiz Dünya	SB.4.2.3	Afetlerin Etkilerinin Azaltılması
	4		SB.4.2.3	Afetlerin Etkilerinin Azaltılması
	5	2. Evimiz Dünya	SB.5.2.2 SB.5.2.3	Yaşadığı İlde Doğal ve Beşerî Çevredeki Değişim Yaşadığı İlde Meydana Gelebilecek Afetlerin Etkileri
3.8. Evrensel sağlık güvencesine ulaşılması	6		SB.6.2.2	Doğal ve Beşerî Çevre Özellikleri Arasındaki İlişki
	7		SB.7.2.2	Bölgesel ve Küresel Sorunların Çözümünde Ülkemizin Rolü
	4		SB.4.2.2 SB.4.2.3	Doğa-İnsan İlişkisi Afetlerin Etkilerinin Azaltılması
	5	2. Evimiz Dünya	SB.5.2.2 SB.5.2.3	Yaşadığı İlde Doğal ve Beşerî Çevredeki Değişim Yaşadığı İlde Meydana Gelebilecek Afetlerin Etkileri
3.9. Tehlikeli kimyasallardan ve kirlilikten kaynaklanan ölümlerin ve hastalıkların azaltılması	6		SB.6.2.2	Doğal ve Beşerî Çevre Özellikleri Arasındaki İlişki

Tablo 7’de SBDÖP’nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde “Sağlık ve Kaliteli Yaşam” (SKH 3) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. SKH 3.4 hedefi kapsamında, SB.6.1.3 öğrenme çıktısı bireylerin sosyal sorunlara yönelik çözüm üretme becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. SKH 3.8 ile ilişkili olarak özellikle dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar afetlere hazırlık ve doğa-insan ilişkisi bağlamında çeşitli öğrenme çıktıları yer almaktadır. SKH 3.9 hedefi “Evimiz Dünya” öğrenme alanında ele alınmaktadır. Özellikle dördüncü sınıf SB.4.2.2 ve SB.4.2.3 öğrenme çıktıları çevresel etkilere karşı bireysel sorumluluk bilinci oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca beşinci ve altıncı sınıf düzeylerindeki öğrenme çıktıları (örneğin SB.5.2.2,

SB.6.2.2) çevresel değişimlerin sağlık üzerindeki etkilerini dolaylı olarak kapsayan bir içerik yapısına sahiptir.

Tablo 8. TYMM SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde “Nitelikli Eğitim” Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
4.4. Finansal başarı için gerekli niteliklere sahip insan sayısının artırılması	6	5. Hayatımızdaki Ekonomi	SB.6.5.2 SB.6.5.3	Ekonomik Faaliyetler ve Meslekler Tasarlanan Bir Ürünün Yatırım ve Pazarlama Süreci
	6	6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler	SB.6.6.1 SB.6.6.2	Ulaşım ve İletişim Teknolojilerinin Kültürel Etkileşimdeki Rolü Telif ve Patent Süreci
	7		SB.7.6.3	Toplumsal Hayatta Karşılaşılabilecek Problemlere Çözüm Üretme
4.7. Sürdürülebilir kalkınma ve dünya vatandaşlığı eğitimi	4		SB.4.1.2. SB.4.1.3.	Bireysel Özelliklere Saygı Duyma Toplumsal Birliğin Sürdürülmesi
	5		SB.5.1.2. SB.5.1.3	Kültürel Özelliklere Saygı ve Birlikte Yaşama Kültürü Yardımlaşma ve Dayanışma Faaliyetlerinin Toplumsal Birliğe Etkisi
	6	1. Birlikte Yaşamak	SB.6.1.2 SB.6.1.3.	Kültürel Bağlarımızın ve Milli Değerlerimizin Toplumsal Birlikteliğe Etkisi Toplumsal Sorunlar ve Çözümler Önerileri
	7		SB.7.1.1. SB.7.1.2. SB.7.1.3.	Gruplarda ve Sosyal Hayatta İletişimin Önemi Özel Gereksinimli Bireyler İçin Fırsat Eşitliği Milli Meseleler Karşısında Türk Toplumunun Tutum ve Davranışları
	6	2. Evimiz Dünya	SB.6.2.2. SB.6.2.3.	Doğal ve Beşerî Çevre Özellikleri Arasındaki İlişki Ülkemizin Türk Dünyasıyla Kültürel İş birlikleri
	7		SB.7.2.1. SB.7.2.2.	Küreselleşmenin İnsan ve Toplum Hayatına Etkisi Bölgesel ve Küresel Sorunların Çözümünde Ülkemizin Rolü
	4	3. Ortak Mirasımız	SB.4.3.3	Yakın Çevredeki Ortak Miras Öğeleri
	5		SB.5.3.1 SB.5.3.3	Ortak Miras Öğeleri Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Öğeleri

			Mezopotamya ve Anadolu Medeniyetlerinin Ortak Mirasa Katkıları
	6	SB.6.3.3	İslamiyet'in Kabulüyle Türklerin Sosyal ve Kültürel Hayatlarında Meydana Gelen Değişimler
	7	SB.7.3.1 SB.7.3.2 SB.7.3.3	Osmanlı Devleti'nin Cihan Devleti Hâline Gelmesini Sağlayan Politikalar Osmanlı Devleti'nin Uygulamaya Koyduğu Yenilikler Osmanlı Kültür ve Medeniyeti
	5	SB.5.4.3	Temel Haklar, Sorumluluklar ve Önemi
	6	4. Yaşayan Demokrasimiz	Temel Hak ve Sorumlulukların Toplumsal Düzenin Sürdürülmesindeki Önemi
	7	SB.7.4.3	Ülkemizde Demokrasinin Gelişimi
	4	5. Hayatımızdaki Ekonomi	İstek ve İhtiyaçlar
	5	SB.5.1.1	Gruplar ve Roller
	6	1. Birlikte Yaşamak	Zaman İçinde Değişen Gruplar ve Roller
	7	SB.7.1.1 SB.7.1.2	Gruplarda ve Sosyal Hayatta İletişimin Önemi Özel Gereksinimli Bireyler İçin Fırsat Eşitliği
4.a. Kapsayıcı ve güvenli okullar inşa edilmesi ve mevcutların iyileştirilmesi	4	SB.4.4.3	Okulda Demokratik Katılım
	5	SB.5.4.1 SB.5.4.4	Demokrasi ve Cumhuriyet Kavramının Temel Nitelikleri İhtiyaç Durumunda veya Sorunların Çözümünde Başvurulabilecek Kurumlar
	6	4. Yaşayan Demokrasimiz	Temel Hak ve Sorumlulukların Toplumsal Düzenin Sürdürülmesindeki Önemi
	7	SB.7.4.2 SB.7.4.4	Türkiye Cumhuriyeti'nin Yönetim Yapısı Demokrasinin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 8’de SBDÖP’nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde “Nitelikli Eğitim” (SKH 4) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. SBDÖP 4.4 numaralı SKH hedefiyle özellikle altıncı sınıf “Hayatımızdaki Ekonomi” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. SB.6.5.2 ve SB.6.5.3 öğrenme çıktıları

öğrencilerin erken yaşta meslek bilinci geliştirmelerini ve üretim süreçlerini kavramalarını amaçlamaktadır. Benzer şekilde SB.6.6.2 öğrenme çıktısı girişimcilik ve fikri haklar bağlamında öğrencilerin teknik becerilere dair bilgi temeli kazanmalarını destekler niteliktedir. Dolayısıyla SBDÖP 4.4 hedefinin öngördüğü mesleki yönelim ve beceri gelişimine hizmet eden yapılar içermektedir.

4.7 hedefi doğrultusunda dördüncü sınıf “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında bireysel özelliklere saygı (SB.4.1.2) ve toplumsal birliğe katkı sağlama (SB.4.1.3), beşinci sınıfta kültürel çeşitliliğe saygı (SB.5.1.2) ve yardımlaşma-dayanışma (SB.5.1.3) ile yedinci sınıfta özel gereksinimli bireylerin haklarına duyarlılık (SB.7.1.2) gibi öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Ayrıca, küreselleşmenin toplumsal yaşama etkileri (SB.7.2.1) ve bölgesel ve küresel sorunların çözümünde Türkiye’nin rolü (SB.7.2.2) öğrenme çıktıları 4.7 hedefiyle yüksek düzeyde örtüşmektedir.

4.a hedefi kapsamında özellikle yedinci sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan özel gereksinimli bireylerin sosyal hayata katılım hakkı (SB.7.1.2) öğrenme çıktısı, kapsayıcı eğitim ortamlarının gerekliliğine dikkat çekmekte; öğrencilerin engelli bireylere yönelik farkındalık ve duyarlılık geliştirmesini hedeflemektedir.

Tablo 9. TYMM SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
5.5. Liderlik ve karar almada tam katılımın güvence altına alınması	4	4. Yaşayan Demokrasimiz	SB.4.4.2	Cumhuriyetin Getirdiği Yenilikler
	5		SB.5.4.1 SB.5.4.3	Temel Haklar, Sorumluluklar ve Önemi Demokrasi ve Cumhuriyet Kavramının Temel Nitelikleri
	6	4. Yaşayan Demokrasimiz	SB.6.4.1 SB.6.4.2	Yönetimin Karar Alma Sürecini Etkileyen Unsurlar Temel Hak ve Sorumlulukların Toplumsal Düzenin Sürdürülmesindeki Önemi
	7		SB.7.4.1 SB.7.4.2 SB.7.4.3	Türkiye Cumhuriyeti'nin Nitelikleri Türkiye Cumhuriyeti'nin Yönetim Yapısı Ülkemizde Demokrasinin Gelişimi
	7	1. Birlikte Yaşamak	SB.7.1.2	Özel Gereksinimli Bireyler İçin Fırsat Eşitliği

Tablo 9’da SBDÖP’nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” (SKH 5) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. 5.5 hedefiyle dolaylı biçimde ilişkilendirilebilecek çeşitli öğrenme alanları ve öğrenme çıktılarının programa dahil edilmiş olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.4.4.2 öğrenme çıktısı, cumhuriyetin sosyal

dönüşümler bağlamında kadınların toplumsal yaşamdaki konumlarını güçlendiren yeniliklerine yönelik farkındalık geliştirilmesini hedeflemektedir. Beşinci sınıfta SB.5.4.1 ve SB.5.4.3 öğrenme çıktıları bireylerin hak temelli yaklaşımla toplumsal yapıda etkin roller üstlenmelerini destekleyici niteliktedir. Altıncı sınıfta SB.6.4.1 ve SB.6.4.2 öğrenme çıktıları ise karar alma süreçlerinde bireylerin etkinliğini artırmayı ve yurttaşlık bilincini güçlendirme; yedinci sınıf düzeyindeki SB.7.4.1, SB.7.4.2 ve SB.7.4.3 öğrenme çıktıları aracılığıyla ise öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini kavramaları, yönetim yapısını çözümlemeleri ve demokrasinin tarihsel gelişimini yorumlayabilmeleri hedeflenmektedir.

Tablo 10. TYMM SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde "Eşitsizliklerin Azaltılması" Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
10.2. Evrensel anlamda sosyal, ekonomik ve politik içermenin teşvik edilmesi	4	1. Birlikte Yaşamak	SB.4.1.2	Bireysel Özelliklere Saygı Duyma
	5		SB.5.1.2	Kültürel Özelliklere Saygı ve Birlikte Yaşama Kültürü
	6		SB.6.1.2	Kültürel Bağlarımızın ve Milli Değerlerimizin Toplumsal Birlikteliğe Etkisi
	7		SB.7.1.2	Özel Gereksinimli Bireyler İçin Fırsat Eşitliği

Tablo 10'da SBDÖP'nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde "Eşitsizliklerin Azaltılması" (SKH 10) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. SBDÖP bireylerin sosyal, ekonomik ve siyasal hayata dâhil olmasını destekleyen öğrenme çıktılarıyla 10.2 hedefine katkı sunmaktadır. Öğretim programında özellikle farklılıkların kabulü, fırsat eşitliği ve toplumsal kapsayıcılık temaları öne çıkmaktadır. Dördüncü sınıf

düzeyinde SB.4.1.2 öğrenme çıktısı öğrencilerin bireyler arasındaki farklılıkları tanıma ve bu farklılıklara saygı duyma becerisi geliştirmesini hedeflemekte; toplumsal birliğin ve kapsayıcı bir toplumun inşasında temel bir zihinsel alt yapı oluşturmaktadır. Beşinci sınıfta SB.5.1.2 öğrenme çıktısı kültürel çeşitliliğe saygı ve toplumsal birliktelik arasındaki ilişkiyi kavratmayı ve bununla toplumsal eşitsizliklerin kültürel nedenlerle yeniden üretilmesini engelleyici bir tutum kazandırmayı hedeflemektedir. Altıncı sınıfta SB.6.1.2 öğrenme çıktısı öğrencilerin sosyal gruplar ve bu gruplar içindeki rollerin zamanla değişebileceği gerçeğini kavramalarını sağlamaya yöneliktir. Yedinci sınıf düzeyindeki SB.7.1.2 öğrenme çıktısı ise doğrudan eşitsizliklerin azaltılması amacına hizmet etmektedir.

Tablo 11. TYMM SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar" Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
11.4. Kültürel ve doğal dünya mirasının korunması	6	1. Birlikte Yaşamak	SB.6.1.2	Kültürel Bağlarımızın ve Milli Değerlerimizin Toplumsal Birlikteliğe Etkisi
	7		SB.7.1.3	Milli Meseleler Karşısında Türk Toplumunun Tutum ve Davranışları
	6	2. Evimiz Dünya	SB.6.2.3	Ülkemizin Türk Dünyasıyla Kültürel İş Birlikleri
	4		SB.4.3.1	Geçmişten Bugüne Oyun ve Oyuncak
			SB.4.3.2	Ailenin Tarihi
			SB.4.3.3	Yakın Çevredeki Ortak Miras Öğeleri
	5	3. Ortak Mirasımız	SB.5.3.1	Ortak Miras Öğeleri
			SB.5.3.2	Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Öğeleri
			SB.5.3.3	Anadolu'nun İlk Yerleşim Yerlerinde Sosyal Hayat
	6			Mezopotamya ve Anadolu Medeniyetlerinin Ortak Mirasa Katkıları
			SB.6.3.1	Türkistan'da Kurulan İlk Türk Devletlerinin Medeniyetimize Katkıları
			SB.6.3.2	
			SB.6.3.3	
				SB.6.3.4

			VII-XIII. Yüzyıllar Arasında İslam Medeniyetinin İnsanlığın Ortak Mirasına Katkıları İslamiyet'in Kabulüyle Türklerin Sosyal ve Kültürel Hayatlarında Meydana Gelen Değişimler XI- XIII. Yüzyıllar Arasında Meydana Gelen Askerî Mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına Katkıları Osmanlı Devleti'nin Cihan Devleti Hâline Gelmesini Sağlayan Politikalar Osmanlı Devleti'nin Uygulamaya Koyduğu Yenilikler Osmanlı Kültür ve Medeniyeti
	7	SB.7.3.1 SB.7.3.2 SB.7.3.3	
	4	SB.4.4.1	Cumhuriyete Giden Yolda Mustafa Kemal Atatürk ve Türk Milleti
	5	SB.5.4.1 SB.5.4.2	Demokrasi ve Cumhuriyet Kavramının Temel Nitelikleri Etkin Vatandaşın Özellikleri ve Önemi
	7	SB.7.4.2 SB.7.4.3	Türkiye Cumhuriyeti'nin Yönetim Yapısı Ülkemizde Demokrasinin Gelişimi
11.b. Kapsayıcılık, kaynak etkinliği ve afet risk azaltımına yönelik politikaların uygulanması	4	SB.4.2.2 SB.4.2.3	Doğa-İnsan İlişkisi Afet Etkilerinin Azaltılması
	5	SB.5.2.2 SB.5.2.3	Yaşadığı İlde Doğal ve Beşerî Çevredeki Değişim Yaşadığı İlde Meydana Gelebilecek Afetlerin Etkileri
	6	SB.6.2.2	Doğal ve Beşerî Çevre Özellikleri Arasındaki İlişki
	7	SB.7.2.1	Küreselleşmenin İnsan ve Toplum Hayatına Etkisi

Tablo 11'de SBDÖP'nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar" (SKH 11) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. SBDÖP incelendiğinde 11.4. hedefinin tüm sınıf düzeylerinde "Ortak Mirasımız" öğrenme alanında doğrudan ilişkilendirildiği görülmektedir. Dördüncü sınıfta öğrenciler, geçmişten günümüze oyun ve oyuncaklar ile aile tarihinden yola çıkarak yakın

Çevrelerindeki ortak miras öğelerini tanımaya yönlendirilirken; beşinci sınıf düzeyinde somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinin tanınması, Anadolu'daki ilk yerleşimlerin sosyal hayatı ve Mezopotamya-Anadolu medeniyetlerinin katkıları gibi içerikler öne çıkmaktadır. Altıncı sınıf öğrenme ıktıları İslam medeniyetinin eğitim, bilim ve sanat alanlarındaki katkılarını ve Türk-İslam sentezini içeren tarihsel süreçlere odaklanmaktadır. Yedinci sınıftaysa Osmanlı kültür ve medeniyetinin politikalar ve toplumsal yapı üzerindeki etkileri analiz edilerek kültürel mirasın makro düzeyde değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Bu bağlamda, ilgili SKH hedefinin kültürel boyutu programa bütüncül bir tarihsel ilerleme çizgisinde ve sınıf düzeylerine göre artan karmaşıklıkta dahil edildiği anlaşılmaktadır.

11.b. hedefinin özellikle “Evimiz Dünya” ğrenme alanı aracılığıyla çoklu sınıf düzeylerinde işlendiği gözlemlenmiştir. Dördüncü sınıfta öğrenciler afet etkilerinin azaltılmasına yönelik ev içi önlemler üretmeye teşvik edilirken, bu yaklaşım beşinci sınıfta ilin göreceli konumu ve çevresel değişimlerin afet riskleriyle bağlantılandırılması üzerinden ilerlemektedir. Altıncı sınıfta doğal ve beşerī vre ilişkisi daha analitik bir düzlemde ele alınmakta; yedinci sınıf düzeyinde ise küreselleşme bağlamında çevresel ve toplumsal etkiler ile ülkenin dış politikasındaki rolü değerlendirilmektedir.

Tablo 12. TYMM SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde “Sorumlu Üretim ve Tüketim” Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
12.8. Evrensel sürdürülebilirlik yaşam biçimi anlayışının teşvik edilmesi	4	5. Hayatımızdaki Ekonomi	SB.4.5.1 SB.4.5.3	Doğal Kaynakların Tüketimi Ürünlerin Yolculuğu Kaynakların Verimli Kullanımı
	5		SB.5.5.1 SB.5.5.3	Yaşadığımız İldaki Ekonomik Faaliyetler Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetler
	6		SB.6.5.1 SB.6.5.2 SB.6.5.3	Ekonomik Faaliyetler ve Meslekler Tasarlanan Bir Ürünün Yatırım ve Pazarlama Süreci Milli Kalkınma Hamleleri
	7		SB.7.5.1 SB.7.5.2	Ekonomik Gelişmişlik ile Üretim, Dağıtım ve Tüketim Arasındaki Döngü
	5		SB.5.2.4	Ülkemize Komşu Devletler
	6		SB.6.2.1	Ülkemizin, Kıtaların ve Okyanusların Konum Özellikleri
	7		SB.7.2.1	Küreselleşmenin İnsan ve Toplum Hayatına Etkisi
	6		SB.6.4.3	Dijitalleşme ve Teknolojik Gelişmelerin Vatandaşlık Hak ve Sorumluluklarına Etkileri

Tablo 12’de SBDÖP’nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde “Sorumlu Üretim ve Tüketim” (SKH 12) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. SKH 12’de yer alan 12.8 ve 12.8.1 hedeflerinin, TYMM SBDÖP ile ilişkisi incelendiğinde, programın farklı sınıf düzeylerinde sürdürülebilir üretim ve tüketime yönelik bilgi, farkındalık ve davranış geliştirmeye dönük yapılandırıldığı görülmektedir. Tüm sınıf

düzeylerinde özellikle “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı kapsamında, öğrencilerin doğal kaynakların sınırlılığı, istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda bilinçli tüketim alışkanlıkları geliştirmeleri, üretim süreçlerine dair farkındalık kazanmaları ve kaynakların verimli kullanımıyla ilgili kararlar verebilmeleri amaçlanmaktadır. Dördüncü sınıf düzeyinde bireysel tüketim tercihlerinin doğayla olan ilişkisiyle başlatılan süreç yedinci sınıfta sürdürülebilir kalkınma perspektifinin makro ölçekte ele alınmasıyla tamamlanmaktadır.

12.8.1 hedefi doğrultusunda SBDÖP’de sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin unsurların çeşitli öğrenme alanlarında bütüncül biçimde yer aldığı görülmektedir. Özellikle "Evimiz Dünya" öğrenme alanında öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanıma, küreselleşme olgusunu analiz etme ve bölgesel-küresel sorunlara ilişkin farkındalık geliştirme yönündeki öğrenme çıktıları aracılığıyla, bireylerin dünya vatandaşlığı bilinciyle hareket etmeleri desteklenmektedir. Yedinci sınıfta SB.7.2.1 öğrenme çıktısı öğrencilerin SKH’ye katkı sunabilecek düşünsel ve davranışsal bir altyapı geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Ayrıca, altıncı sınıfta SB.6.4.3 öğrenme çıktısıyla dijital vatandaşlık ve teknolojik farkındalık bağlamında toplumsal sorumluluk bilincinin gelişimi hedeflenmektedir.

Tablo 13. TYMM SBDÖP’nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde “Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar” Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
16.3. Hukukun üstünlüğünün geliştirilmesi ve adalete eşit erişimin sağlanması	4	1. Birlikte Yaşamak	SB.4.1.3	Toplumsal Birliğin Sürdürülmesi
	5		SB.5.1.1 SB.5.1.3	Gruplar ve Roller Yardımlaşma ve Dayanışma Faaliyetlerinin Toplumsal Birliğe Etkisi
	6		SB.6.1.1 SB.6.1.3	Zaman İçinde Değişen Gruplar ve Roller Toplumsal Sorunlar ve Çözüm Önerileri
	7		SB.7.1.1 SB.7.1.2	Gruplarda ve Sosyal Hayatta İletişimin Önemi Özel Gereksinimli Bireyler İçin Fırsat Eşitliği
	4		SB.4.4.3	Okulda Demokratik Katılım
	5		SB.5.4.3 SB.5.4.4	Temel Haklar, Sorumluluklar ve Önemi İhtiyaç Durumunda veya Sorunların Çözümünde Başvurulabilecek Konular
	6		SB.6.4.1 SB.6.4.2	Yönetimin Karar Alma Sürecini Etkileyen Unsurlar Temel Hak ve Sorumlulukların Toplumsal Düzenin Sürdürülmesindeki Önemi
16.7. Karar alma mekanizmasının, ihtiyaçlara duyarlı, kapsayıcı ve temsil edici olması	7	4. Yaşayan Demokrasimiz	SB.7.4.3 SB.7.4.4	Ülkemizde Demokrasinin Gelişimi Demokrasinin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 13’te SBDÖP’nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde “Barış, Adalet, Güçlü Kurumlar” (SKH 16) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. Buna göre “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanı, 16.3 hedefiyle doğrudan ilişkili öğrenme çıktıları içermektedir. Özellikle dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin toplumsal birliğin önemi, farklı bireylerin haklarına saygı, gruplar arası etkileşim, yardımlaşma ve dayanışma kavramları

üzerinden adalet olgusunu deneyimlemelerine yönelik yapılandırılmış çıktılar SB.4.1.3, SB.5.1.1, SB.5.1.3 ve SB.6.1.3’de açık biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca SB.7.1.2. öğrenme çıktısıyla öğrencilerin sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri doğrultusunda farkındalık geliştirmesi desteklenmektedir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanının 16.7 hedefiyle yüksek düzeyde örtüştüğü görülmektedir. Özellikle SB.4.4.3 öğrenme çıktısı öğrencilerin erken yaşta karar alma süreçlerine dâhil edilmesine yönelik olup, benzer şekilde SB.5.4.3 ve SB.5.4.4 öğrenme çıktıları çocukların hak ve sorumluluklarını tanımaları, sorun çözümünde başvurulacak kurumsal yolları öğrenmeleri açısından 16.7 hedefinde tanımlanan kapsayıcı ve temsil edici mekanizmaların temelini oluşturmaktadır. Altıncı sınıfta SB.6.4.1 ve SB.6.4.2 öğrenme çıktılarıyla öğrencilerin yönetim süreçlerine etkide bulunma yolları ile temel hak ve sorumlulukların toplumsal düzende oynadığı rol arasındaki ilişki kavratılmaktadır. Yedinci sınıfta ise SB.7.4.3 ve SB.7.4.4 ile Türkiye’de demokrasinin gelişim süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunların ele alınması, bireylerin eleştirel düşünme ve demokratik temsil bilinci geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Tablo 14. TYMM SBDÖP’nin Öğrenme Alanları ve İçerik Çerçevesinde “Amaçlar İçin Ortaklıklar” Amacına İlişkin Bulgular

Hedef	Sınıf	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	İçerik Çerçevesi
17.6. Bilim, teknoloji ve yeniliğe erişim için bilgi paylaşımı ve işbirliği	6	4. Yaşayan Demokrasimiz	SB.6.4.3	Dijitalleşme ve Teknolojik Gelişmelerin Vatandaşlık Hak ve Sorumluluklarına Etkileri
	4	6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler	SB.4.6.1 SB.4.6.2	Çevrim İçi Ortamlarda Güvenlik Kuralları Bilim İnsanlarının Çocukluk Hayatları

5	SB.56.1 SB.5.6.2	Teknolojik Gelişmelerin Toplum Hayatına Etkileri Teknolojik Ürünlerin Bilinçli Kullanımı Ulaşım ve İletişim
6	SB.6.6.1	Teknolojilerinin Kültürel Etkileşimdeki Rolü
7	SB.7.6.1	Bilimsel ve Teknolojik Gelişmelerin Gelecek Hayata Etkisi

Tablo 14’te SBDÖP’nin öğrenme alanları ve içerik çerçevesinde “Amaçlar İçin Ortaklıklar” (SKH 17) amacının sosyal boyutuna dair ilişkilendirme gösterilmektedir. Altıncı sınıfta yer alan SB.6.4.3 öğrenme çıktısı dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin vatandaşlık hak ve sorumlulukları üzerindeki etkisini kavratmaya yöneliktir ve 17.6’nın “bilgi paylaşımı ve teknolojik erişimin yaygınlaştırılması” hedefiyle örtüşmektedir. Programın “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanı tüm sınıf düzeylerinde teknolojinin bireysel, toplumsal ve kültürel etkilerine yönelik çok boyutlu kazanımlar sunmaktadır. SB.4.6.1 ve SB.4.6.2 öğrenme çıktıları çevrim içi ortam güvenliği ve bilim insanlarının yaşam öyküleri üzerinden, teknolojiye güvenli erişim ve bilimsel merakın desteklenmesi yönünde yapılandırılmıştır. SB.5.6.1 ve SB.5.6.2 öğrenme çıktılarıyla öğrenciler, teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımı ve buluşların toplumsal etkileri üzerine düşünmeye teşvik edilmektedir. SB.6.6.1 kapsamında ise ulaşım ve iletişim teknolojilerinin kültürel etkileşimdeki rolü vurgulanmakta, bu sayede küresel düzeyde bilimsel ve kültürel iş birliklerinin önemi öğrencilere aktarılmaktadır. SB.7.6.1 öğrenme çıktısı öğrencilerin bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hem günümüz hem de gelecekteki yaşam üzerindeki etkilerini analiz etmelerine olanak sağlamakta olup 17.6’nın “bilim ve yenilikçiliğin ilerletilmesi ve küresel teknoloji paylaşımı” hedefiyle doğrudan örtüşmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TYMM SBDÖP’de yer alan sürdürülebilirlik unsurlarını, BM 2030 SKH’nin sosyal boyutu çerçevesinde incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları, programın özel amaçlarında sosyal sürdürülebilirlik odaklı SKH’lere sınırlı ve seçici biçimde yer verildiğini göstermektedir. Özellikle “Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar” ile yüksek düzeyde örtüşme sağlanmasına karşın, “Yoksulluğa Son”, “Açlığa Son”, “Sağlık ve Kaliteli Yaşam”, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” ve “Eşitsizliklerin Azaltılması” gibi temel sosyal eşitlik ve yaşam kalitesi temelli hedeflerin yeterince temsil edilmemesi, programın sosyal sürdürülebilirlik vizyonunun bütüncül olmaktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, Tosun ve Gökçe’nin (2024) çalışmasında 2018 ve 2024 SBDÖP’lerin özel amaçlarında “Yoksulluğa Son”, “Açlığa Son” ve “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” hedeflerine ilişkin maddelere yer verilmediği; ayrıca 2024 yılı programında “Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam” ile “Eşitsizliklerin Azaltılması” hedeflerine yönelik herhangi bir amacın bulunmadığı saptanmıştır. Bu durum, sosyal sürdürülebilirlik hedeflerinin öğretim programlarında hâlen sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermekte, bununla beraber öğretim programının stratejik sosyal kalkınma alanlarında güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Sosyal sürdürülebilirlik; eşitlik, kapsayıcılık, adalet ve toplumsal refah gibi çok boyutlu kavramları içerdiğinden, eğitim programlarının bu alanlara yönelik daha dengeli ve kapsamlı hedefler belirlemesi gerektiği yönündeki alanyazınla da örtüşmektedir (Adil Kahn, 1995; Boström, 2012; Büyüksu, 2021; Kılıç, 2006; Kioupi ve Voulvoulis, 2019; Moldan vd., 2012; Munasinghe, 2009; Offorma ve Obiefuna, 2017; Öztürk, 2017; UN, 2000; Wise, 2001).

Bu bulgular, Türkiye bağlamında yapılan önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında hem paralellik hem de farklılaşma göstermektedir. Türkiye’de SKH’lerin öğretim programlarında nasıl

temsil edildiğini inceleyen çalışmaların çoğunda, özellikle önceki öğretim programlarının SKH hedeflerini sınırlı ve dağınık biçimde ele aldığını belirtilmiştir. Örneğin, Işık Demirhan (2021) toplumsal cinsiyet eşitliği temasının öğretim programlarında genellikle sembolik düzeyde temsil edildiğini; Seçgin (2024) ise değerlere dayalı eğitim uygulamalarının SKH hedeflerinin bütüncül aktarımında yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Tosun ve Gökçe (2024) tarafından yapılan karşılaştırmalı analizde de 2018 ve 2024 SBDÖP’lerin özel amaçlar bölümünde SKH’yle ilişkili madde sayısının birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durum, programın SKH’ye yönelik genel yöneliminin sürdürüldüğünü, ancak niteliksel içerik açısından yenilenmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışmanın sonuçları Tosun ve Gökçe’nin (2024) bulgularını destekler niteliktedir; her iki çalışma da SKH’lerin öğretim programında varlığını sürdürdüğünü, ancak sosyal sürdürülebilirlik boyutunda bütüncül bir derinleşmenin henüz sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulguları, söz konusu araştırmaların tespitleriyle örtüşmekte; ancak TYMM SBDÖP’de “demokrasi”, “aktif yurttaşlık” ve “barış kültürü” gibi değerlerin sistematik biçimde yer alması, önceki programlardan belirgin bir farklılaşmayı işaret etmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, önceki incelemelerin belirttiği temsil eksikliklerini doğrularken, yeni programın SKH’leri değer temelli bir yapı içinde bütünleştirme yönünde ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Bu karşılaştırma, Türkiye’de eğitim politikalarının SKH’lere ilişkin söylemsel sürekliliğini koruduğunu, ancak içeriksel önceliklerin değişim gösterdiğini de ortaya koymaktadır.

TYMM SBDÖP’nin uygulama esaslarının özellikle “Nitelikli Eğitim” hedefiyle yüksek düzeyde örtüştüğü, ayrıca “Eşitsizliklerin Azaltılması” doğrultusunda bireysel farklılıkları dikkate alan pedagojik yaklaşımları teşvik ettiği belirlenmiştir. Bu

durum, sosyal adaleti merkeze alan kapsayıcı eğitim anlayışının, sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenlerinden biri olduğunu ortaya koyan alandaki çalışmalarla örtüşmektedir (Ainscow, 2020; IISD, 2012; OECD, 2008; Öztürk, 2017; UN, 2002). Eğitimde eşit fırsatlara erişimi önceleyen bu yaklaşımlar, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi desteklemekte ve adil bir öğrenme ekosisteminin inşasına katkı sunmaktadır. Programın bu yöndeki uygulamalara yer vermesi, eğitim politikalarının sahadaki yansımalarıyla tutarlılık gösterdiğine işaret etmektedir (UNESCO, 2017b). Öte yandan, bu kazanımların sürdürülebilirliğini güvence altına almak amacıyla, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yeterliklerini geliştirmeye yönelik sürekli mesleki gelişim olanaklarına erişimi sağlanmalı; aynı zamanda okul yönetimleri ve diğer eğitim paydaşları, sosyal sürdürülebilirlik temelli uygulamaların yaygınlaştırılmasında etkin rol üstlenmelidir. Bu bütüncül yaklaşım, toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi ve nitelikli eğitimin geniş kitlelere ulaştırılması yönündeki küresel hedeflere ulaşılmasını destekleyecektir. Ayrıca, Sterling'in (2011) belirttiği gibi, söz konusu hedeflere yönelik saha deneyimlerinin ve proje tabanlı öğrenme uygulamalarının yaygınlaştırılması, öğrenme sürecinin kalıcılığını ve etkisini güçlendirecektir. Tilbury'e (2011) göre ise sürdürülebilirlik eğitimi yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve adaletin kazandırıldığı bir öğrenme süreci olarak tasarlanmalıdır.

TYMM SBDÖP'nin programlar arası bileşenlerinin, 2030 SKH'nin sosyal boyutuyla bütüncül ve sistematik biçimde örtüştüğü; sosyal-duygusal öğrenme, değerler eğitimi ve çok yönlü okuryazarlık becerileri aracılığıyla anlamlı bağlar kurduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, söz konusu beceri ve değer alanlarının sürdürülebilir kalkınmanın temel dinamikleriyle ilişkilendirilmesinin gerekliliğini vurgulayan önceki çalışmalarla tutarlıdır (UNESCO, 2005; Elias vd., 2014; Jensen ve Schnack,

1997; Seçgin, 2024). Özellikle çok yönlü okuryazarlığın geliştirilmesi, öğrencilerin karmaşık toplumsal ve çevresel sorunlara eleştirel ve çözüm odaklı yaklaşımlarını desteklemektedir (Mengüloğlu ve Sarıkaya, 2024; Mogensen ve Schnack, 2010). Benzer biçimde, Tosun ve Gökçe'nin (2024) çalışmasında da 2024 programında sürdürülebilir kalkınmayla uyumlu becerilerin artış gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacılar, 2018 ve 2024 programlarının her ikisinde de SKH'nin sosyal boyutuna uygun biçimde özellikle “Nitelikli Eğitim” hedefiyle örtüşen becerilere vurgu yapıldığını, ayrıca 2024 programında “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği”, “Yoksulluğa Son”, “Açlığa Son” ve “Sağlık ve Kaliteli Yaşam”la ilişkili becerilerin de güçlendiğini tespit etmişlerdir. Bu durum, sosyal farkındalık, eşitlik ve fırsat eşitliği açısından önemli bir gelişmeye işaret etmektedir. Bununla birlikte, programda milli ve manevi değerlerin sürdürülebilirlik ilkeleriyle daha sistematik ve yapılandırılmış biçimde ilişkilendirilmemesi, öğrencilerin yerel kültürel kimlikleri ile evrensel sürdürülebilirlik bilincini bütünleştirme olanaklarını sınırlamaktadır. Bu durum, eğitimin hem yerel bağlama duyarlı hem de küresel sorumlulukları önceleyen bir yapıya kavuşmasını engelleyebilir. Bu nedenle, söz konusu değerlerin SKH'nin sosyal boyutuyla daha anlamlı bir biçimde bütünleştirilmesi etkili olabilir. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin kimlik geliştirme süreçlerinde çok yönlü bir anlayış kazanmalarını sağlayacak; aynı zamanda sosyal sorumluluk ve etik farkındalık gibi üst düzey kazanımları da destekleyecektir.

TYMM SBDÖP kapsamında SKH ile ilişkili öğrenme alanları, konu başlıkları ve kazanımlar arasında kısmi bir uyumun sağlandığı belirlenmiştir. Yoksulluk, açlık ve sağlık gibi temel toplumsal sorunların programda yeterince yer bulamaması, sosyal kalkınma hedeflerinin eğitsel karşılıklarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Oysa sosyal sürdürülebilirlik, yalnızca bireylerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla değil, aynı zamanda yaşam

kalitelerinin artırılmasıyla da doğrudan ilişkilidir (Bilgili, 2017). Bu bağlamda eğitim programlarının, öğrencilerin toplumsal sorunları tanıma, analiz etme ve çözüm üretme becerilerini güçlendirecek biçimde yapılandırılması önemlidir (Doğan, 1994). Sosyal sorunlara yönelik kazanımların daha kapsamlı ve sistematik bir yaklaşımla ele alınması, özellikle yoksullukla mücadele, sağlık hizmetlerine erişim ve toplumsal refah konularında öğrenci farkındalığını artıracaktır.

Bu bulgular, önceki öğretim programlarına yönelik yapılan analizlerle karşılaştırıldığında dikkat çekicidir. Yalçın (2022), 2018 SBDÖP’de SKH’nin sosyal boyutuna ilişkin temsiliyetin daha çok örtük biçimde yer aldığını ve bu değerlerin açık hedeflerle ilişkilendirilmediğini belirtmiştir. Seçgin (2024), SKH’ye yönelik değerlerin ders süreçlerinde sistematik biçimde konumlanmadığını ve öğrenme çıktılarıyla bütünleşmediğini ifade etmiştir. TYMM SBDÖP ise özel amaçlar, uygulama esasları ve programlar arası bileşenler düzeyinde SKH’nin sosyal boyutuyla daha açık, sistematik ve bütüncül bir ilişki kurmakta; bu yönüyle önceki öğretim programlarına kıyasla pedagojik düzeyde dönüşüm sergilemektedir.

TYMM SBDÖP süreç bileşenlerinde öğrencilerin aktif katılımını destekleyen yöntem ve tekniklerin sınırlı düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Oysa aktif öğrenme ve katılımcı yaklaşımlar, öğrencilerin toplumsal bilinç geliştirmesi ve sosyal sorumluluk duygusunun güçlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Freire, 1970; Heimlich ve Ardoin, 2008; Kolb, 2014). Bu yöntemler, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda deneyimleyerek öğrenmelerini ve çözüm üretme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Programda bu yaklaşımların yeterince uygulanmaması, öğrencilerin sürdürülebilirliğe ilişkin konulara duyarlılığını ve katılımını sınırlayabilir (Chawla ve Cushing, 2007). Bu nedenle öğretim programının, proje tabanlı öğrenme, toplumsal hizmet, grup çalışmaları ve saha deneyimleri

gibi etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir (Chawla ve Cushing, 2007; Freire, 1970; Heimlich ve Ardoin, 2008; Kolb, 2014). Bu çalışmalar, söz konusu yöntemlerin öğrencilerin toplumsal bilinç geliştirmesi ve sosyal sorumluluk duygusunu güçlendirmedeki etkinliğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre SKH ile ilişkili kazanımlar 2024 yılında artış göstermiştir. Her iki öğretim programındaki kazanımların genellikle sosyal boyut kapsamındaki “Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar” ile “Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” hedefleriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Sosyal Bilgiler dersinin içeriği, yaklaşımı ve amacıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer bir çalışma da Aktaş vd., (2020) tarafından yapılmış olup, 2018-2019 yılı Sosyal Bilgiler dersinde en fazla kazanımın “Barış ve Adalet” amacına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, farklı çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

TYMM SBDÖP’de sosyal sürdürülebilirlik bağlamında öncelikli değerler arasında empati, adalet, dayanışma ve sorumluluk öne çıkmaktadır. Tosun ve Gökçe’nin (2024) çalışmasında, sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutu yönünden SBDÖP’de yer alan değerlerin dağılımı incelenmiş ve 2018 yılı programında 21, 2024 yılı programında ise 17 değer yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, 2024 yılında sosyal boyut kapsamındaki SKH ile ilişkili değer sayısında azalma olduğunu; ancak her iki programda da değerlerin en yoğun biçimde sürdürülebilirliğin sosyal boyutunda ve özellikle “Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar” hedefiyle ilişkili biçimde yer aldığını tespit etmişlerdir. Bu bulgu, 2024 programının değerler temelli yaklaşımının önceki döneme kıyasla daha sınırlı ama odaklı bir yapıya evrildiğini göstermektedir. Buna karşın, Bilgi Çağı toplumlarının çeşitliliğini ve çokkültürlü yapısını yansıtan kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük temalarının programa yeterince dahil edilmediği görülmektedir. Alanyazında bu değerlerin sosyal sürdürülebilirlik açısından elzem olduğu vurgulanmaktadır (Banks,

2008; UNESCO, 2015). Programda bu kavramların yer alması, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere saygı duymasını ve toplumsal uyumlarını destekleyecektir (Banks, 2015). Ayrıca, çokkültürlü eğitim yaklaşımları, sosyal adalet ve eşitlik ilkelerinin güçlendirilmesinde temel rol oynamaktadır (Acar Çiftçi ve Aydın, 2015; Gay, 2000). Bu nedenle, programın içeriği; çeşitli kültürel grupların tarihleri, gelenekleri ve sosyal yapıları hakkında farkındalık yaratacak etkinlikler ve materyallerle zenginleştirilmelidir.

Araştırma sonuçları TYMM SBDÖP'nin SKH 1 hedeflerini çok katmanlı ve kademeli bir öğrenme yaklaşımıyla ele aldığını göstermektedir. Program, öğrencilere erken yaşlardan itibaren finansal okuryazarlık, afet farkındalığı ve sosyal eşitlik odaklı bilgi ve beceriler kazandırarak bireysel bilinç ve toplumsal direnç oluşturmayı amaçlamaktadır. Temel sosyal konular, ekonomik kaynaklara erişim ve afetlere karşı dayanıklılık gibi başlıklar, sınıf seviyelerine uygun içeriklerle sistematik biçimde işlenmektedir. Bu yapı, sürdürülebilirlik temelli sosyal farkındalığın küçük yaşlarda şekillenebileceğini savunan çalışmalarla uyumludur (Tilbury, 2011; UNESCO, 2017b). Ancak, sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalan programların etkisinin kısıtlı kalabileceği ve öğrenmenin deneyimsel, katılımcı yöntemlerle desteklenmesinin önemi çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Bayrakçı, 2007; Sterling, 2011). Bu nedenle, ekonomik okuryazarlık ve afet bilinci gibi alanlarda kapsamlı eğitim programları geliştirilerek öğrencilerin sosyal dayanıklılık kapasiteleri güçlendirilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında, TYMM SBDÖP'nin çeşitli sınıf düzeylerinde yer alan öğrenme alanları ve kazanımlarının SKH 2 hedefleriyle hem doğrudan hem de dolaylı bağlar kurduğu görülmektedir. Program, öğrencilerin açıklıkla mücadele, sürdürülebilir tarım uygulamaları ve toplumsal dayanışma konularında bilinçlenmelerini sağlamakta ve bu alanlarda

bilgi, tutum ile beceri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. SKE kapsamında, gıda güvenliği, yerel üretim ve sorumlu tüketim gibi temaların programa dahil edilmesi, öğrencilerin çevresel duyarlılıklarını pekiştirirken sosyal adalet anlayışlarını da güçlendirmektedir (Tilbury, 2011; UNESCO, 2017b). Bu yaklaşım, öğrencilerin açlıkla mücadelede bireysel ve toplumsal rollerini kavrayarak, sürdürülebilir tarım ile üretim-tüketim dengesi konularında eleştirel bakış açısı geliştirmelerini de desteklemektedir.

Araştırma sonuçları, TYMM SBDÖP'nin SKH 3 hedefleri kapsamında, özellikle evre ve sağlık ilişkisi, afet farkındalığı ile toplumsal problemlere çözüm üretme becerileri açısından kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır. Program, ğrencilerin çevresel etmenlerin sağlık üzerindeki etkilerini anlamalarını teşvik ederken, ruh sağlığı ve toplumsal refah konularında duyarlılık kazandırmayı hedeflemektedir. Böylece erken yaşlardan itibaren bireysel sorumluluk, dayanıklılık ve ömür boyu sürecek sağlıklı yaşam farkındalığı kazandırılabilir. Alanyazında, SKH'nin bireylerde çevresel sorumluluk bilincini artırdığı ve sosyal adalet ile eşitsizliklerle mücadele becerilerini güçlendirdiği vurgulanmaktadır (WHO, 2024; UNESCO, 2020b). SBDÖP, bu doğrultuda çocukların hem kişisel hem de toplumsal düzeyde sağlık ve refah kavramlarını çok yönlü biçimde kavramalarını sağlayarak, SKH 3'n sosyal boyutlarını etkili bir biçimde desteklemektedir.

Araştırmanın bir başka sonucu, TYMM SBDÖP'nin 4.4, 4.7 ve 4.a hedefleriyle sıkı bir bağ kurduğunu ortaya koymaktadır. Program, ğrencilere mesleki bilinç kazandırmanın yanı sıra toplumsal sorumluluk, küresel farkındalık ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda eğitim sunmayı amaçlamaktadır. ğrenme ıktıları, nitelikli eğitimin sosyal boyutunu destekleyerek kültürel zenginlik, toplumsal dayanışma, girişimcilik ruhu ve eşit erişim gibi alanlarda öğrencilerin gelişimini sağlamaktadır. Bu çerçevede, kapsayıcı

yaklaşım ve küresel vatandaşlık becerilerinin erken yaşlarda kazandırılması, bireylerin toplumsal uyum ve ekonomik hayata katılım süreçlerine olumlu katkılar sunmaktadır (Banks, 2015). Ayrıca, bu hedeflere odaklanan programların tasarımının sosyal adalet ve sürdürülebilir kalkınma açısından büyük önemi bulunmaktadır (UNICEF, 2019a). Bu bağlamda, TYMM SBDÖP'nin mevcut yapısının daha da güçlendirilmesi için, eğitim etkinliklerinde yerel ve küresel sosyal sorunları içeren çeşitli örnekler sunulması ve öğrenci etkileşimini artıracak yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanılması yerinde olacaktır.

TYMM SBDÖP'nin toplumsal cinsiyet eşitliğini (SKH 5) ele alışı değerlendirildiğinde programın bu hedefi destekleyen bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle karar alma süreçlerine katılım, liderlik ve yurttaşlık bilincini geliştiren içeriklerle program, kadınların kamusal alandaki etkinliğini dolaylı olarak güçlendiren demokratik ve hak temelli değerleri barındırmaktadır. Alanyazında, toplumsal cinsiyet odaklı eğitimlerin gençlerin demokratik katılım ve liderlik becerilerini artırarak cinsiyet temelli önyargılara karşı aktif rol almalarını sağladığı (Işık Demirhan, 2021; OECD, 2023), hak temelli eğitim yaklaşımlarının ise sosyal adalet bilincini pekiştirip toplumsal dönüşümü desteklediği vurgulanmaktadır (Freire, 1970; Nussbaum, 2011). Bu bağlamda, TYMM SBDÖP toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerine eğitim aracılığıyla katkı sunan önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Araştırma sonuçları, TYMM SBDÖP'nin SKH 10 hedefi doğrultusunda sosyal kapsayıcılığı ve eşitsizliklerin giderilmesini etkili bir biçimde ele aldığını ortaya koymaktadır. Program, öğrencilere erken yaşlardan itibaren farklılıklara saygı göstermeyi, kültürel çeşitliliği benimsemeyi ve toplumsal adalet bilincini geliştirmeyi amaçlayan sistematik ve kapsamlı öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Alandaki çalışmalarda, sosyal kapsayıcılığın erken yaşta kazandırılmasının empati, adalet anlayışı ve demokratik

katılım becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu, böylece uzun vadede toplumsal eşitsizliklerin azaltılması ve sosyal uyumun güçlenmesi için sağlam bir temel oluşturduğu ifade edilmektedir (Ainscow, 2020; Banks, 2015). Eğitim programlarının bu kapsayıcı ve adalet odaklı yapısı, SKH ile uyum içinde sosyal adaletin eğitim yoluyla desteklenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (UNICEF, 2019b). Bu nedenle, eşitsizliklerle mücadeleye yönelik eğitim içeriğinin güçlendirilmesi, daha kapsayıcı ve adil bir toplum inşasına katkı sağlayabilir.

TYMM SBDÖP’de SKH 11 hedefleri doğrultusunda kültürel ve doğal mirasın korunması ile şehirlerin afetlere karşı dayanıklılığının artırılmasına kapsamlı biçimde yer verildiği tespit edilmiştir. Program, tarihsel ve kültürel içerikleri sınıf düzeyine uygun şekilde işleyerek öğrencilere geniş kapsamlı bir anlayış sunmakta; aynı zamanda çevresel risklerin azaltılması ve afet bilincinin geliştirilmesi için aşamalı ve derinlemesine öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Bu yaklaşım, sürdürülebilir kentler ve topluluklar oluşturma hedefi doğrultusunda bilinçli, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesini desteklemektedir. Kültürel mirasın korunmasıyla afetlere hazırlık eğitimlerinin bütünleştirilmesi, gençlerin SKH’ye duyarlılıklarını artırmakta ve bu alanlarda aktif katılımlarını teşvik etmektedir (UNDRR, 2022; UNESCO, 2017b). Ayrıca, programın yerel bağlamda miras ve çevre bilincini güçlendirmesi, bireylerin kentlerin sürdürülebilirliği ve afet yönetimi süreçlerine etkin biçimde dahil olmalarını sağlamaktadır. Böylelikle eğitim, toplumsal dayanıklılığı artırarak sürdürülebilir şehirlerin oluşturulmasına katkı sunmaktadır. Afetlere karşı dayanıklılık ve kültürel mirası koruma kapsamında saha ziyaretleri ve yerel ile iş birliklerin artırılması öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu TYMM SBDÖP’nin SKH 12 hedefi doğrultusunda sürdürülebilir üretim ve tüketim alışkanlıkları

ile küresel vatandaşlık bilincini geliştirmeye yönelik kapsamlı ve aşamalı bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır. Program, öğrencilerin doğal kaynakların etkin ve bilinçli kullanımı ile ekonomik ve teknolojik gelişmelerin çevresel etkilerini anlamalarını sağlayarak, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine olanak tanımaktadır. Böylece, öğrencilerin hem yerel hem de küresel bağlamda çevreye duyarlı kararlar almaları teşvik edilmektedir. BM Çevre Programı (UNEP, 2016) verileri de göstermektedir ki, erken yaşta kazandırılan sürdürülebilir tüketim alışkanlıkları, bireylerin etik ve çevresel hassasiyetlerini artırarak, SKH'ye ulaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Programın etkinliğini artırmak için, sürdürülebilir üretim ve tüketim temalı atölye çalışmaları ile öğrencilere deneyimsel öğrenme yaşantıları sunulması önerilmektedir.

TYMM SBDÖP'nin SKH 16 hedefleri doğrultusunda adalet, hukukun üstünlüğü ve kapsayıcı karar alma süreçlerini öğrencilerin erken yaşlardan itibaren kavramalarını amaçladığı araştırma sonuçları arasındadır. Program, toplumsal birlik, hak ve sorumluluk anlayışını pekiştirerek demokratik katılımın önemine vurgu yapmakta ve bireylerde sosyal adalet bilincini geliştirmektedir. Bu sayede öğrencilerin bireysel ve toplumsal düzeyde güçlü kurumlara katkı sunabilecek farkındalık kazanması hedeflenmektedir. Erken yaşta işlenen adalet ve hukukun üstünlüğü temaları, demokratik katılım ve sosyal sorumluluk bilincinin temel taşlarıdır. BM (2023) de hak temelli değerlerin çocukluk döneminde benimsenmesinin, demokratik sistemlere güveni artırarak barışçıl ve hesap verebilir toplumların gelişimine zemin hazırladığını vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları, TYMM SBDÖP'nin SKH 17 hedefleri doğrultusunda teknoloji ve bilimin erken yaşlardan itibaren bilinçli kullanımı, dijital güvenlik ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesine odaklandığını göstermektedir. Program, öğrencilerin teknolojik gelişmelerin toplumsal ve kültürel etkilerini kavramalarını

sağlayarak, küresel bilgi paylaşımı ve yenilik süreçlerine etkin katılımlarını desteklemektedir. Böylece, hızla değişen bilimsel ve teknolojik ortamda sorumluluk sahibi, bilinçli ve uyumlu bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Disiplinler arası yaklaşımlar ve dijital becerilerin program içeriklerine dahil edilmesi, öğrencilerin geleceğin gereksinimlerine daha donanımlı hazırlanmalarını kolaylaştıracaktır. OECD (2021) de dijital çağda toplumsal eşitlik ve sürdürülebilir kalkınma için, bireylerin erken yaşlarda dijital okuryazarlık, eleştirel bilgi erişimi ve üretkenlik becerileriyle donatılmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, eğitim programlarının teknoloji ve bilim okuryazarlığını yalnızca kullanım boyutuyla sınırlamayıp, etik, toplumsal ve yaratıcı anlayışlarla bütünleştirmesi; öğrencilerin küresel iş birliği ve SKH'ye etkin katılımını desteklemektedir.

Sonuç olarak, TYMM SBDÖP sosyal sürdürülebilirlik açısından bazı güçlü yönlerle sahip olmakla birlikte, programda sosyal eşitlik, kapsayıcılık ve toplumsal refah gibi temel alanlarda daha kapsamlı ve dengeli bir bütünlüğe ihtiyaç duymaktadır. Programın, bu ilkeler doğrultusunda genişletilmiş içeriklerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştiren, bilinçli ve etkin bireyler olarak yetişmesini destekleyecektir. Ayrıca, sosyal adalet ve katılım temalarına yönelik vurgunun güçlendirilmesi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimini teşvik edecektir. Kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük gibi kavramların programa daha fazla dahil edilmesi, öğrencilerin küresel vatandaşlık bilincini pekiştirerek farklılıkları anlamalarını sağlayacaktır. Bunun yanında, sosyal politikalar ve toplumsal dinamiklerle ilişkilendirilen konuların programa dahil edilmesi, öğrencilerin yaşadıkları toplumun gerçeklerine dair farkındalıklarını artırarak sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutuna katkı sunacaktır. Bu kapsamda, öğretim programının içerik, yöntem ve değerlendirme süreçlerinin sosyal sürdürülebilirlik

ekseninde yeniden tasarlanması, eğitimin niteliğini yükseltecek ve öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinciyle donanmasını mümkün kılacaktır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre, 2024 yılı öğretim programının sosyal boyutuna yönelik kazanımların çeşitliliği artmıştır. Öğrencilerin toplumsal eşitlik, adil olma ve sürdürülebilir bir toplumsal yapıyı benimsemelerini destekleyen kazanımlar ön plana çıkmıştır. Bu kazanımlar, BM 2030 SKH'nin sosyal boyutu ile uyumludur ve özellikle "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" ile "Eşitsizliklerin Azaltılması" hedeflerini desteklemektedir. Maguth ve Yang (2019), sürdürülebilir kalkınma bağlamında her türlü cinsiyet ayrımcılığına son verilmesi ve kadınlar için siyasal, sosyal ve eğitim alanlarında fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıdan, TYMM SBDÖP'nin, 2018 programına kıyasla hem sosyal adalet hem de kapsayıcılık odaklı pedagojik kazanımlar açısından önemli bir ilerleme gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ayrıca şu öneriler sunulmaktadır. TYMM SBDÖP SKH'nin çevresel ve ekonomik boyutları detaylı şekilde incelenerek programın bu alanlardaki katkıları analiz edilebilir. Ders kitapları ve dijital materyallerin sürdürülebilirlik hedeflerine etkisi değerlendirilebilir; interaktif ve kapsayıcı içeriklerin öğrenci katılımını ne yönde etkilediği tespit edilebilir. Öğretmen görüşlerine dayalı nitel araştırmalarla, TYMM SBDÖP'nin sosyal boyut açısından uygulanabilirliği ve karşılaşılan zorluklar belirlenebilir; bu sayede programın sosyal sürdürülebilirlik hedeflerine katkısını artıracak iyileştirme alanları tespit edilebilir. Beşinci sınıf için kapsamlı bir izleme ve değerlendirme çalışması, programın SKH ile ilişkili kazanımlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyarak diğer sınıf düzeyleri için yol gösterici olabilir. Son olarak, temel eğitimden yükseköğretime kadar SKH'nin kademeli ve tutarlı işlenip işlenmediği sistematik olarak incelenerek, sürdürülebilir kalkınma bilincinin kesintisiz ve etkili şekilde ele

alınarak ulusal eğitimde sürdürülebilirlik odaklı bütüncül bir strateji oluşturulabilir.

Kaynakça /References

Acar Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2015). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197–218.

Adil Kahn, M. (1995). Sustainable development: The key concepts, issues and implications. *Sustainable Development*, 3(2), 63–69. <https://doi.org/10.1002/sd.3460030203>

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Aksoy, G., & Taşkın, G. (2019). Öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi müfredatlarını etkileme boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 75–99. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/858248>

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198–210.

Bilgili, M. Y. (2017). Ekonomik, ekolojik ve sosyal boyutlarıyla sürdürülebilir kalkınma. *Journal of International Social Research*, 10(49), 559–569.

BM. (2023). Peace, justice and strong institutions: Why they matter. United Nations. (24/04/2025 tarihinde <https://www.un.org/sustainabledevelopment/peace-justice/> adresinden ulaşılmıştır.)

Boström, M. (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: Introduction to the special issue. *Sustainability: Science, Practice & Policy*, 8(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/15487733.2012.11908080>

Büyükuslu, A. R. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma ve endüstri 5.0*. İstanbul: Der Yayınları.

Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437–452. <https://doi.org/10.1080/13504620701581539>

Doğan, İ. (1994). Bilgi toplumu: Uzun ince bir yol. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(1), 97–111. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000422

Elias, M. J., Kranzler, A., Parker, S. J., Kash, V. M., & Weissberg, R. P. (2014). The complementary perspectives of social and emotional learning, moral education, and character education. In L. Nucci, D. Narváez, & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 272–289). New York, NY: Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Continuum. (Original work published 1968)

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology Journal*, 30(4), 233–252.

Heimlich, J. E., & Ardoin, N. M. (2008). Understanding behavior to understand behavior change: A literature review. *Environmental Education Research*, 14(3), 215–237. <https://doi.org/10.1080/13504620802148881>

IISD. (2012). *Sustainable timeline*. Winnipeg, Canada: International Institute for Sustainable Development. (24/04/2025 tarihinde https://www.iisd.org/system/files/publications/sd_timeline_2012.pdf adresinden ulaşılmıştır.)

Işık Demirhan, E. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programı ve ders kitabı inceleme (4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi). *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 69–82. <https://doi.org/10.47503/jirss.931329>

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>

Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison*. London, UK: Qualifications and Curriculum Authority.

Kılıç, S. (2006). Yeni toplumsal ve ekonomik arayışlar sürecinde sürdürülebilir kalkınma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 81–101.

Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability*, 11(21), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su11216104>

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (Eds.). (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. Paris, France: UNESCO.

Maguth, M. B., & Yang, H. (2019). The United Nations sustainable development goals as a global content framework. *Journal of International Social Studies*, 9(1), 3–28.

MEB. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Taslağı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mengüloğul, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41–66. <https://doi.org/10.31455/asya.1574908>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mogalakwe, M. (2009). The documentary research method – Using documentary sources in social research. *Eastern Africa Social Science Research Review*, 25(1), 43–58. <https://dx.doi.org/10.1353/eas.0.0006>

Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>

Moldan, B., Janousková, S., & Hak, T. (2012). How to understand and measure environmental sustainability: Indicators and targets. *Ecological Indicators*, 17, 4–13.

Munasinghe, M. (2009). *Sustainable development in practice: Sustainomics methodology and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

NCSS. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K–12 civics, economics, geography, and history*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

OECD. (2008). *Promoting sustainable consumption: Good practices in OECD countries*. Paris, France: OECD Publishing. (24/04/2025 tarihinde <https://doi.org/10.1787/351d2dc6-en> adresinden ulaşılmıştır.)

OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. Paris, France: OECD Publishing. (24/04/2025 tarihinde <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> adresinden ulaşılmıştır.)

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. Paris, France: OECD Publishing. (24/04/2025 tarihinde <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en> adresinden ulaşılmıştır.)

Offorma, G. C., & Obiefuna, C. A. (2017). Curriculum implementation in teacher education institutions for attainment of

2030 sustainable development goals: Teacher-educators' views. *African Journal of Sustainable Development*, 7(3), 73–88.

Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bakış. In C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 1–31). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1–11. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342997>

Patton, M. Q. (2025). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Seçgin, F. (2024). Sürdürülebilir kalkınma amaçları için değerlere dayalı eğitim: Sosyal bilgiler dersi sürecin neresinde? *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 212–228.

Silah, E., & Eğilmez, Ö. (2025). Eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedefleri üzerine bir değerlendirme. *Sürdürülebilirlik, Yönetim & Ekonomi Dergisi*, 1(1), 58–90.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Totnes, UK: Green Books.

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33.

Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. Paris, France: UNESCO.

Toprakçı, E., & Bakır, D. (2019). Eğitim alanı açısından 10. Kalkınma Planı, 2018 yılı programı ve MEB stratejik planının uyumluluğunun incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 103–126.

Tosun, A., & Gökçe, N. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının özel amaçlarının 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 11(40), 273–292. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.78214>

UN. (2000). *United Nations Millennium Declaration*. New York, NY: United Nations.

UN. (2002). *United Nations decade of education and sustainable development*. New York, NY: United Nations.

UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York, NY: United Nations.

UN. (2025). *The Sustainable Development Goals Report 2024*. New York, NY: United Nations Department of Economic and Social Affairs.

UNDRR. (2022). *Global assessment report on disaster risk reduction 2022: Our world at risk: Transforming governance for a resilient future*. Geneva, Switzerland: United Nations Office for Disaster Risk Reduction.

UNEP. (2016). *Sustainable consumption and production: A handbook for policymakers (Global Edition)*. Paris, France: United Nations Environment Programme. (24/04/2025 tarihinde <https://doi.org/10.18356/86636d0d-en> adresinden ulaşılmıştır.)

UNEP. (2022). *Responsible consumption and production: Ensuring sustainable consumption and production patterns (Goal 12)*. Nairobi, Kenya: United Nations Environment Programme.

UNESCO. (2005). *United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014): International implementation scheme*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris, France: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2017a). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2017b). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2020a). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris, France: UNESCO. (24/04/2025 tarihinde <https://doi.org/10.54675/YFRE1448> adresinden ulaşılmıştır.)

UNESCO. (2020b). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, France: UNESCO. (24/04/2025 tarihinde <https://doi.org/10.54676/JJNK6989> adresinden ulaşılmıştır.)

UNICEF. (2019a). *Inclusive education: The way of the future*. New York, NY: UNICEF.

UNICEF. (2019b). *Every child learns: UNICEF education strategy 2019–2030*. New York, NY: UNICEF.

Wals, A. E. J. (2012). Learning our way out of unsustainability: The role of environmental education. In S. D.

Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 628–644). New York, NY: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0032>

WCED. (1987). *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Geneva, Switzerland: United Nations. (24/04/2025 tarihinde <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm> adresinden ulaşılmıştır.)

WHO. (2024). *Health literacy*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Wise, T. A. (2001). Economics of sustainability: The social dimension—Overview essay. In J. M. Harris, T. A. Wise, K. P. Gallagher, & N. R. Goodwin (Eds.), *A survey of sustainable development: Social and economic dimensions* (pp. 47–57). Washington, DC: Island Press.

Yalçın, A. (2022). 21. Yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 117-149.
<https://doi.org/10.22596/hej.1103130>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: Guilford Press.

BÖLÜM 5

EDEBİ ÜRÜNLERİN KULLANIMININ SOSYAL BİLGİLER DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

İREM MEMİŞ¹
MUSTAFA ŞEKER²

Giriş

Eğitim, her toplumun gelişimi ve sürdürülebilirliği için en önemli faktörlerden biridir (Özkan, 2011: 334). Eğitim, bireylere bilgi kazandırmanın yanı sıra onların toplumsal, kültürel ve ahlaki değerleri içselleştirmesine de katkı sağlamaktadır. Eğitim sistemlerinin en önemli işlevlerinden biri, kültürel aktarım aracılığıyla bireylerin topluma uyum sağlamalarını desteklemek ve toplumun sürekliliğine katkıda bulunmaktır (Yeler & Ocak, 2021: 177).

Eğitimin amaçlarına ulaşmasında en kritik rolü üstlenenlerin başında öğretmenler yer almaktadır. Toplumun geleceği ise iyi yetişmiş bireylerin varlığına bağlıdır (Ekşi, 2003: 84). Öğretmenin

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Orcid: [0009-0003-7775-8303](https://orcid.org/0009-0003-7775-8303)

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Orcid: [0000-0002-6397-0579](https://orcid.org/0000-0002-6397-0579)

kültürel ve alan bilgisiyle donanmış olması nitelikli öğretmen yetiştirme sürecini doğrudan etkilemektedir (Özyürek, 2008: 190). Bu noktada nitelikli öğretmen yetiştirme hususunda değerlerle donanmış bireyler için çeşitli materyal kullanımı ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Etkili vatandaş yetiştirme noktasında Sosyal Bilgiler dersi önemli bir konuma sahiptir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne (NCSS) göre Sosyal Bilgiler dersi, bireylere vatandaşlık özellikleri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim alanıdır ve bu amacını sosyal ve beşeri bilimlerin bütünsel bir şekilde birleşmesiyle gerçekleştirir (Herczog, 2010: 218). Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilecek etkin bireyler olarak yetişmelerini sağlamanın yanı sıra onların içinde yaşadığı toplumun kültürel yapısını anlamalarına ve bu kültürü deneyimlemelerine de fırsat tanır (Çengelci, 2012: 188). Dersin temel amaçlarından biri bireyleri toplumda etkili ve duyarlı vatandaşlar olarak yetiştirmektir (Şeker, 2014: 1418).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2018’de önemli bir yenilikten geçmiştir (Öztürk & Kafadar, 2018: 113). Bu yenilik eğitim sisteminde değişen ihtiyaçlar ve toplumsal gelişmeler doğrultusunda öğrencilere sosyal bilimlerle ilgili daha kapsamlı bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018: 3). 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ise öğrencilerin kavramsal ve alan becerileri bir bütün olarak ele alınmaktadır (Şeker, 2024: 384). Model, öğrenciyi akademik bilgi ve beceri odaklı tasarlarken merkeze insanı koymaktadır (MEB, 2024: 6). Değerler düzenli bir toplum yapısının oluşması ve sürekliliğinde önemli role sahiptir. (Kan, 2010: 138). Modelde ise değerler eğitimi “milli ve manevi değerler çerçevesinde bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyen bir anlayış” olarak ele alınmakta ve öğrencilerin karakter ile bilgi temelli gelişimini eş zamanlı hedeflemektedir (MEB, 2024: 4).

Teknolojinin ğretim sürecine destek ve öğrenmenin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Günümüz eğitim ortamlarında teknolojinin dijital materyallerin etkin kullanımı öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve öğrenme sürecini daha kalıcı hale getirip zenginleştirmektedir (şahin & Arslan Namlı 2019: 105). Farklı ğrenme stillerine hitap ettiği için teknoloji destekli eğitimde çeşitli materyallerin kullanımı önem kazanmaktadır.

ğrenme stili bir kişinin belirli bir durumda daha etkili öğrenmesini sağlayan çeşitli faktörler, davranışlar ve tutumlar bütünü olarak ifade edilebilir (Rogowsky & ark, 2015: 64). ğrenme stillerinden biri işitsel öğrenmedir. İşitsel ğrenme, yeni bilgileri kavrama ve anlamlandırma sürecinde işitme duyusunu temel alır (Olalede & ark., 2024: 2). İşitsel ğrenme stiline sahip bireyler derslerin sözel anlatımla işlenmesini daha verimli bulurlar (Ekici, 2008: 114). Sosyal Bilgiler dersinde anı, biyografi, destan, efsane, tekerleme, tiyatro gibi sözlü ve yazılı edebi ürünler ğretim sürecinde öğretmenlerin başvurabileceği ders materyalleri olarak yaygın şekilde kullanılmaktadır (Smen & Göksu, 2017: 566). Bu noktada, değerlerin aktarımında farklı öğrenme stillerine hitap edebilen edebiyat ürün kullanımının etkili olacağı düşünülmektedir.

Yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinden olan tiyatro söz ve hareketlerin birleştiği bir sahne sanatıdır. Tarihsel süreç boyunca tiyatro, ses ve bedeni ön plana çıkaran ve müzik ile dans gibi disiplinlerle etkileşim içinde olan bir sanat dalı olarak varlığını sürdürmüştür (Göksever, 2024: 213). Son dönemlerde tiyatroların tür, biçim ve uygulamada çeşitliliğin arttığı da görülmektedir (Gümüş, 2024: 381).

Radyo tiyatrosu ise sözlü edebiyat ürününe örnek olarak verilebilir. Televizyonun henüz yaygınlaşmadığı dönemlerde radyo ve tiyatronun birleşimiyle ortaya çıkan radyo tiyatroları dinleyicilerine olayları farklı bakış açılarıyla sunarken hayal güçlerini geliştirir (Tiryaki & Kolcu, 2021: 44). Radyo kamuoyuna

açık bir kitle aracı haline geldikçe yeni bir sanat türü olan radyo oyunlarının ortaya çıkması da önemli bir gelişme olmuştur (Yıldız Doğanay & ark., 2023: 101). Radyo kitle iletişim araçlarından biri olarak sadece halkı eğlendirmek ve haber vermek amacıyla kullanılmamış, eğitim amacıyla da kullanılmıştır (Turan, 2015: 8). Bu yönüyle toplumun kültürel ve eğitsel gelişimine katkıda bulunmuştur. Bu süreçte milli kültür öğeleri halkla buluşturulmuştur (Akçakaya, 2020: 408). Bu sebeple değer aktarımında aktif rol oynayan Sosyal Bilgiler dersinde radyo tiyatrosu kullanımının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmayla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı 3. sınıf düzeyinde bulunan “Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat” dersinde radyo tiyatrosu kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarında hangi tür edebi ürünlerin verildiği ile ilgili çalışma mevcuttur (Görmez, 2018: 4292; Faiz, 2024: 289; Kaymakçı, 2013: 233). Literatürde yer alan çalışmalardan birisi de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde hangi edebi ürünü kullandığı ile ilgili çalışmalardır (Sömen ve Göksu, 2017: 566; Ünlü 2016: 122). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının edebi ürün kullanımına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur (Yeşilbursa & Sabancı, 2015: 21). Sosyal Bilgiler öğretiminde değerler eğitimi aktarımında öğretmen adaylarının hangi edebi türü tercih ettiği çalışmada ise katılımcıların görüşleri alınmıştır (Kolaç & Özer, 2018: 2632).

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat dersinde radyo tiyatrosu kullanımının değerler eğitimi açısından öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Literatürde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında radyo tiyatrosu kullanımıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması bu çalışmayı özgün kılmaktadır.

Bu çalışmanın araştırma sorusu ‘‘Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat dersinde radyo tiyatrosu kullanılması yönünde Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?’’ olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sorusunun cevaplanması adına diğerk araştırma soruları ise şu şekilde oluşturulmuştur:

Alt Sorular:

- Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının tiyatro hakkındaki bilgileri/düşünceleri nelerdir?
- Sosyal Bilgiler ğretmen adayları radyo tiyatrosu hakkında hangi bilgilere sahiptirler?
- Sosyal Bilgiler ğretmen adayları dinledikleri radyo tiyatrolarını değerkler eğitimi açısından nasıl değerklendirmektedir?

Bu sorular ile çalışmanın amacına ulaşılması düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden görüşme tekniğik kullanılacaktır. Nitel araştırmalarda sıklıkla gözlem, görüşme, belge incelemesi ve söylev analizi gibi yöntemler kullanılır (Baltacı, 2019: 370). Nitel araştırma, farklı disiplinlerin birleşiminden oluşan bir perspektifle araştırma problemini anlamaya yönelik yorumlayıcı bir yaklaşım benimseyen bir yöntemdir (Karataş, 2015: 63).

Nitel araştırma yöntemi doğrultusunda veri toplama amacıyla katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı önceden belirlediğik görüşme protokolünü hazırlar, görüşmenin gidişatına bağlı olarak yeni sorular sorarak katılımcının yanıtlarını daha ayrıntılı hale getirebilir ve görüşmenin seyrini yönlendirebilir (Türnüklü, 2000: 547).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılı Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden lisans 3.sınıf dersi olan “Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat” dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının her biri Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö24 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına “Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat” dersi kapsamında “Arkası Yarın” radyo programı izletilecek ve ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilecektir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmen adaylarının radyo tiyatrosu kullanımına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular şu şekildedir:

- Tiyatro hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?
- Radyo tiyatrosu hakkında sahip olduğunuz bilgiler nelerdir?
- Dinlediğiniz radyo tiyatrolarında hangi değerlerin işlendiğini gözlemlediniz?

Verilerin Toplama Süreci

Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze toplanmıştır. Öğrencilere çalışma hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve formun cevaplandırılması sürecinde

hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Katılımcıların soruları yanıtlamaları yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen bulgular betimsel analizle incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması gibi aşamalardan oluşan bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 261). Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Nitel içerik çözümlemelerinde, metindeki önemli temalar belirlenerek çeşitli kategoriler oluşturulur ve sosyal gerçekliğin farklı tanımlamalarıyla betimlemeler yapılırken sistematik bir kodlama ve kategorilendirme süreci, yeni kuramların ve modellerin gelişmesine imkân tanır (Metin & Ünal, 2022: 277).

Araştırmada Etik Süreçler

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formunda vermiş oldukları cevapların gizlilik ilkesi gereği saklanması ve sadece gerçekleştirilen bilimsel araştırma için kullanılacağı bilgisi aktarılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma çerçevesinde, Yıldız Teknik Üniversitesi akademik etik kurulundan gerekli olan yasal izin 01.10.2025 tarihinde alınmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında 24 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans öğrencisine 3 farklı soru sorulmuştur. Öğretmen adaylarının her bir soruya verdikleri cevap ile oluşturdukları kategoriler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tiyatro Hakkında Genel Düşünceleriniz Nelerdir?

Tablo 1- Tiyatro Hakkında Sahip Olunan Bilgiler

Tema	Kodlar	Katılımcı Sayısı
Görsel ve İşitsel Özellikler	Ö1, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö18, Ö22	8
Estetik ve Sanatsal Değer	Ö6, Ö15, Ö17, Ö19, Ö24	5
Kültürel ve Toplumsal Boyut	Ö5, Ö20	2
Eğitsel ve Öğretici Yönü	Ö3, Ö13, Ö21, Ö23	4
Deneyim ve Etkileşim	Ö2	1
Edebi Nitelik	Ö4, Ö9	2
Deneyimsizlik/Fikirsizlik	Ö11, Ö12	2

Katılımcıların “Tiyatro hakkında genel düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, ifadelerin yedi ana tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar; görsel ve işitsel özellikler, estetik ve sanatsal değer, kültürel ve toplumsal boyut, eğitsel ve öğretici yön, deneyim ve etkileşim, edebi nitelik ve deneyimsizlik/fikirsizlik olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı tiyatroyu görsel ve işitsel bir sanat dalı olarak tanımlamıştır. Tiyatronun hem göze hem kulağa hitap etmesi, izleyici üzerinde çok yönlü bir etki bırakması bakımından ilgi çekici bulunduğu belirtilmiştir.

Ö1. “Görsel ve işitsel edebi bir tür olduğu için tiyatro ilgi çekicidir.”

Katılımcıların bir kısmı tiyatroyu estetik değeri yüksek, keyifli ve seyir zevki yüksek bir sanat olarak değerlendirmiştir. Bu görüşlerde tiyatronun izleyiciye sanatsal bir bakış açısı kazandırdığı ve estetik duyarlılığı geliştirdiği vurgulanmıştır.

Ö6. “Seyir zevki verir. Oyuncuları canlı ve duygulu bir şekilde gördüğümüz için estetik değerinin yüksek olduğunu düşünüyorum.”

Bazı katılımcılar tiyatroyu, toplumların kültür ve değerlerini yansıtan bir sanat kolu olarak tanımlamıştır. Ayrıca tiyatronun “insanı insana anlatan bir sanat” olduğu ifade edilerek bu yönüyle toplumsal bilinç oluşturma ve kültürel aktarım işlevi ön plana çıkarılmıştır.

Ö5. *“Toplumların kültür ve değerlerini yansıtan önemli bir sanat koludur.”*

Ö20. *“Tiyatro perdelerden oluşan, insanı insana anlatan bir sanattır.”*

Katılımcıların önemli bir kısmı tiyatronun eğitici bir yönü olduğunu vurgulamıştır. Tiyatronun empati becerisini geliştirdiği, izleyiciye kıymetli mesajlar ilettiği ve değer öğretiminde bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Ö13. *“Hem eğlenceli hem de eğitici yönüyle bireylerin empati duygusunu geliştirir.”*

Bazı katılımcılar tiyatroyu hem oyuncu hem de izleyici açısından özel bir deneyim olarak değerlendirmiştir. Performansa dayalı bir sanat olması nedeniyle sahne anında oyuncu ve izleyici arasında duygusal bir bağ kurulduğu ifade edilmiştir.

Ö2. *“Tiyatronun hem oyuncu hem de izleyici için güzel bir deneyim olduğunu düşünüyorum. Performansa bağlı bir sanat olduğu için performans anında oyuncu ve izleyicinin duygusal bağı oluştuğunu düşünüyorum.”*

Bazı katılımcılar tiyatroyu akıcı, güzel ve edebi değeri yüksek bir tür olarak nitelendirmiştir. Ayrıca tiyatronun, farklı konuları şeffaf biçimde ele alabilmesi yönüyle güçlü bir anlatım aracına sahip olduğu belirtilmiştir.

Ö9. *“Tiyatro herhangi bir konuyu tüm şeffaflığıyla yansıtan bir sanattır.”*

Bazı katılımcılar tiyatroya hiç gitmediklerini veya yalnızca çocukluk döneminde gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle tiyatroya ilişkin belirgin bir görüş geliştiremediklerini belirtmişlerdir.

Ö11. “Hiç gitmediğim için fikre sahip değilim.”

Ö12. “Sadece küçükken gittiğim için bir fikre sahip değilim.”

Radyo Tiyatrosu Hakkında Hangi Bilgilere Sahipsiniz?

Tablo 2- Radyo Tiyatrosu Hakkında Sahip Olunan Bilgiler

Tema	Kodlar	Katılımcı Sayısı
İşitsel Özellik ve Sunum Biçimi	Ö5, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24	10
Hayal Gücü	Ö6, Ö8, Ö13, Ö21,	4
Sürükleyicilik ve Merak Unsuru	Ö1, Ö4, Ö11, Ö22	4
Bilgilendirici ve Eğitici İşlev	Ö2, Ö7, Ö23	3
Tiyatronun Uyarlanmış Biçimi	Ö3	1
Erişilebilirlik	Ö3, Ö4	2
Deneyimsizlik/Fikirsizlik	Ö9, Ö16, Ö18	3

Katılımcıların “Radyo tiyatroları hakkında ne tür bilgilere sahipsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde ifadelerin yedi ana tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar; işitsel özellik ve sunum biçimi, hayal gücü ve zihinsel canlandırma, sürükleyicilik ve merak unsuru, bilgilendirici ve eğitici işlev, tiyatronun uyarlanmış biçimi, erişilebilirlik ve fikirsizlik olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı radyo tiyatrosunu tamamen işitsel bir sanat türü olarak tanımlamıştır. Görsel unsurları olmayan ses, efekt ve replikler aracılığıyla ilerleyen bir yapısının bulunduğu belirtilmiştir.

Ö10. *“Replikler halinde ilerleyen, görsel kullanılmayan sadece ses stüdyolarından oluşan bir alandır.”*

Ö21. *“Radyo tiyatrosu, tiyatronun görsel olmadan çeşitli seslerle dinleyiciye sunulmasıdır. Hayal gücümüz burada devreye girer.”*

Birçok katılımcı, radyo tiyatrolarının dinleyicinin hayal gücünü geliştiren bir yönü olduğunu vurgulamıştır. Görsel unsurların bulunmaması, bireyleri işittiklerini zihinsel imgeler hâline getirmeye yönlendirmektedir. Bu bağlamda, radyo tiyatrolarının soyut düşünmeyi destekleyen bir edebi tür olduğu söylenebilir.

Ö8. *“İşittiklerimizi zihnimizde biz canlandırırız.”*

Bazı katılımcılar radyo tiyatrolarını sürükleyici, merak uyandırıcı ve bölümler hâlinde ilerleyen bir tür olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, olay örgüsünün öyle noktalarda sonlandığını belirtmişlerdir ki dinleyicide bir sonraki bölümü merak etme duygusu oluşmaktadır. Bu özellik, radyo tiyatrolarının sürükleyici bir anlatım gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

Ö4. *“Her yerde dinlenebilir. Öyle yerlerde bitiyor ki bir sonraki bölümünü merak ediyorsun.”*

Ö11. *“Sürükleyici olduğundan bir sonraki bölümünü merak ettiğimiz işitsel bir araçtır.”*

Katılımcıların bir kısmı radyo tiyatrolarını, özellikle geçmiş dönemlerde bilgilendirme ve eğitim amacıyla kullanılan bir araç olarak tanımlamıştır. Televizyonun yaygın olmadığı dönemlerde radyo tiyatrolarının halkı bilinçlendirme işlevi üstlendiği ifade edilmiştir.

Ö2. *“Televizyonların olmadığı dönemde halkı bilgilendirmek için kullanılırdı.”*

Bazı katılımcılar radyo tiyatrolarını sahne tiyatrolarının radyoya uyarlanmış hâli olarak açıklamıştır. Bu türün, tiyatronun temel unsurlarını koruyarak sadece işitsel forma dönüştürüldüğü ifade edilmiştir.

Ö3. “Tiyatro oyunlarının radyoya taşınmış halidir. Her yerde dinlenebilir.”

Katılımcıların bir kısmı radyo tiyatrolarının her ortamda dinlenebilir olması nedeniyle ulaşılabilir ve pratik bir sanat türü olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle radyo tiyatrolarının zaman ve mekân kısıtlaması olmadan takip edilebilmesi, onların tercih edilme sebeplerinden biri olarak görülmüştür.

Ö3. “Tiyatro oyunlarının radyoya taşınmış halidir. Her yerde dinlenebilir.”

Ö4. “Her yerde dinlenebilir. Öyle yerlerde bitiyor ki bir sonraki bölümünü merak ediyorsun.”

Bazı katılımcılar radyo tiyatroları hakkında herhangi bir bilgiye veya deneyime sahip olmadıklarını ifade etmiştir.

Ö9. “Bir bilgiye sahip değilim.”

Dinlediğiniz Radyo Tiyatrolarında Hangi Değerlerin İşlendiğini Gözlemlediniz?

Tablo 3- Radyo Tiyatrolarında İşlenen Değerler

Tema	Kodlar	Katılımcı Sayısı
Çatı (Kök) Değerler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24	14
Huzurlu Aile ve Toplum	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24	18
Huzurlu İnsan	Ö2, Ö7, Ö10, Ö11, Ö24	5
Yaşanabilir Çevre	Ö3, Ö6, Ö7, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24	8

Katılımcıların radyo tiyatrolarında gözlemledikleri değerler incelendiğinde çatı değerler, huzurlu aile ve toplum, huzurlu insan, yaşanabilir çevre olmak üzere dört ana tema ortaya çıkmıştır. Katılımcılar radyo tiyatrolarında adalet, saygı ve sorumluluk çatı değerlerinin işlendiğini gözlemlemişlerdir.

Ö2. *“Kültürümüze ait öğelerin doğru şekilde kullanımını gözlemledim. İnsanların saygının önemine dikkat çektiğini ve üslup önemine dikkat çekilmiştir.”*

Katılımcılar, radyo tiyatrolarında “Huzurlu Aile ve Toplum” teması altındaki sevgi, dostluk, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, aile bütünlüğü ve özgürlük değerlerinin yer aldığını gözlemlemişlerdir.

Ö9. *“Sevgi, saygı, dürüstlük, adalet gibi değerler işlenmekteydi.”*

Ö22. *“Yardımlaşmak, bayram ziyaretleri, aile bütünlüğü.”*

Radyo tiyatrolarında “Huzurlu İnsan” temasında yer alan sabır, tasarruf, çalışkanlık, mütevazılık, mahremiyet ve sağlıklı yaşam değerlerinin işlendiğini gözlemlemişlerdir.

Ö7. *“Sabır, alçakgönüllülük, tevazu gibi değerlerin işlendiğini gözlemledim.”*

Katılımcılar, radyo tiyatrolarında “Yaşanabilir Çevre” temasındaki duyarlılık, merhamet, estetik, temizlik gibi değerlere yer verildiğini gözlemlemişlerdir.

Ö17. *“Saygı ve merhamet değerlerinin işlendiğini söylemek mümkündür.”*

Tartışma

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında “Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat” dersinde radyo tiyatrosu kullanımının öğretmen adaylarının değerler eğitimi

açısından görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının radyo tiyatrolarını hem eğlenceli hem de öğretici bir araç olarak değerlendirdiklerini ve bu materyalin değerlerin aktarımında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, radyo tiyatrolarının işitsel yapısı sayesinde öğrencilerin hayal gücünü geliştirdiğini, dikkatlerini topladığını ve değerlerin kalıcı öğrenimine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarında farklı sınıf düzeylerinde edebi ürünlere sınırlı fakat etkili bir biçimde yer verildiği; bu ürünlerin özellikle değer aktarımı, kalıcılık, ilgi çekme ve öğrenmeyi destekleme açısından önemli olduğu görülmektedir (Görmez, 2018: 4295). Benzer şekilde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünleri özellikle hikâye, roman ve şiir gibi türleri öğrencilerin ilgisini artırmak, motivasyon ve dikkat sürelerini yükseltmek, soyut konuları somutlaştırmak ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmek amacıyla planlı ve bilinçli bir şekilde kullandıkları belirtilmiştir (Ünlü, 2016: 131). Bu bulgular, edebi ürün kullanımının değerler eğitiminde etkinliğini destekleyen niteliktedir. Öğretmen adayları, radyo tiyatrosunun farklı öğrenme stillerine hitap ederek dersin etkililiğini artırdığını ve değerlerin öğrenciler tarafından daha kalıcı öğrenilmesine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında en çok hikâye türünün kullanıldığı, hikâyeyi özdeyiş, anı ve biyografinin izlediği; şiir, gezi yazısı, roman ve tiyatro gibi türlerin ise daha az tercih edildiği ortaya konulmuştur (Kaymakçı 2013: 252; Bayram 2021: 363). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularını işlerken destan, hikâye, efsane, anı, atasözü gibi edebi türleri daha sık kullandıkları, tiyatro ve geleneksel Türk tiyatrosu gibi türleri ise daha az tercih ettikleri görülmüştür (Sömen & Göksu, 2017: 572). Bu noktada Sosyal Bilgiler değerler eğitimi aktarımında edebi ürün olarak tiyatro kullanımının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Katılımcılar, radyo

tiyatrolarının farklı öğrenme stillerine hitap ederek dersin etkililiğini artırdığını ve değerlerin öğrenciler tarafından daha kalıcı öğrenilmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular, radyo tiyatrosunun işitsel yapısının öğrenci ilgisini artırma, hayal gücünü geliştirme ve değerlerin öğrenilmesini destekleme açısından diğer edebi ürünlerle benzer bir işlevi yerine getirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, radyo tiyatrolarının hem öğrencilerin dikkatini toplamada hem de saygı, adalet, yardımlaşma gibi değerlerin aktarımında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, edebi ürünlerin Sosyal Bilgiler derslerinde planlı ve bilinçli kullanımının dersin etkili ve kalıcı olmasını sağlayan önemli bir faktör olduğunu desteklemektedir.

Buna ek olarak radyo tiyatrolarının her ortamda ulaşılabilir ve esnek bir şekilde kullanılabilmesi, öğretmen adaylarının yaratıcı ders tasarımları geliştirmesine fırsat tanımaktadır. Farklı öğrenme stillerine hitap etmesi, öğrencilerin bilgi ve beceri kazanımını desteklemesi ve kültürel farkındalıklarını geliştirmesi, radyo tiyatrolarının eğitimde değerler aktarımı için güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, radyo tiyatrolarının Sosyal Bilgiler derslerine sistemli bir şekilde entegre edilmesi hem akademik hem de duyuşsal kazanımların artırılmasına katkı sağlayabilir.

Tüm bu bilgiler ışığında hem alanyazın hem de bu çalışmanın bulguları, radyo tiyatrolarının Sosyal Bilgiler derslerinde edebi ürün kullanımında değerler eğitimi açısından etkili bir öğrenme materyali olduğunu göstermektedir. Radyo tiyatroları, öğrencilerin hayal gücünü ve eleştirel düşünme becerilerini desteklerken değerlerin somut örnekler üzerinden aktarılmasına da imkân tanımaktadır. Bu yönüyle, öğretmen adaylarının gelecekteki sınıf uygulamalarında radyo tiyatrolarını ders materyali olarak tercih etmeleri ve değerler eğitiminde etkin bir şekilde kullanmaları için yol gösterici niteliktedir.

Sonuç

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının tiyatroya ilişkin görüşleri incelendiğinde tiyatronun görsel ve işitsel bir sanat dalı olarak algılandığı, estetik ve sanatsal değer taşıdığı, kültürel ve toplumsal bilinç oluşturma işlevine sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra tiyatronun eğitici yönü, bireylerde empati ve sosyal farkındalık geliştirme kapasitesi açısından önemli bulunmuştur. Bazı katılımcılar tiyatroya ilişkin deneyim eksikliği nedeniyle sınırlı görüş bildirmiş olsa da genel eğilim tiyatronun etkili bir öğrenme materyali olarak algılandığını göstermektedir.

Radyo tiyatrolarına ilişkin değerlendirmeler ise işitsel özellik ve sunum biçimi, hayal gücü, sürükleyicilik, bilgilendirici işlev, erişilebilirlik ve tiyatronun uyarlanmış formu temaları altında yoğunlaşmıştır. Katılımcılar, radyo tiyatrolarının özellikle dinleyicinin zihinsel canlandırma yeteneğini geliştirdiğini ve olay örgüsünün sürükleyici yapısı sayesinde öğrenme sürecine aktif katılım sağladığını belirtmişlerdir. Radyo tiyatrolarının her ortamda ulaşılabilir olması, bu materyalin yaygın ve esnek bir şekilde kullanılmasını mümkün kılmaktadır.

Değerler açısından bakıldığında radyo tiyatrolarında işlenen başlıca değerler çatı değerler, huzurlu aile ve toplum, huzurlu birey ve yaşanabilir çevre temaları altında toplanmıştır. Katılımcılar, radyo tiyatrolarında adalet, saygı, sorumluluk, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük ve aile bütünlüğü gibi değerlerin işlendiğini gözlemlemişlerdir. Bunun yanı sıra sabır, mütevazılık, çalışkanlık, temizlik ve duyarlılık gibi bireysel ve toplumsal değerlerin de radyo tiyatroları aracılığıyla öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceği ortaya konmuştur.

Araştırmanın bulguları, radyo tiyatrolarının Sosyal Bilgiler derslerinde değerler eğitimi için etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bu materyal, öğrencilerin değerleri anlamlı ve kalıcı

bir şekilde öğrenmelerini sağlarken farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin derse aktif katılımını artırmakta, bilgi ve beceri edinimini desteklemekte ve kültürel farkındalıklarını geliştirmektedir. Dolayısıyla radyo tiyatrolarının planlı ve sistematik bir şekilde Sosyal Bilgiler derslerine entegre edilmesi, öğretim sürecinde hem akademik hem de duyuşsal kazanımların artırılmasına önemli katkılar sağlayabilir. Sonuç olarak, radyo tiyatroları, eğlenceli ve öğretici yapısıyla, değerlerin aktarımında kullanılabilecek, öğrencilerin hayal gücünü ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen güçlü bir öğrenme materyali olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının gelecekteki sınıf uygulamalarında radyo tiyatrolarını ders materyali olarak tercih etmeleri ve değerler eğitiminde etkin bir şekilde kullanmaları için yol gösterici niteliktedir.

Araştırma bulgularından hareketle oluşturulan öneriler şu şekildedir: Katılımcılar, radyo tiyatrolarının işitsel formatının öğrencilerin hayal gücünü geliştirdiğini, dikkatlerini topladığını ve saygı, adalet, yardımlaşma gibi değerlerin aktarımında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, radyo tiyatrolarının öğretim programlarına planlı ve sistemli bir şekilde entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Lisans düzeyinde uygulamalı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin değerleri hem deneyimlemeleri hem de ders bağlamında anlamlandırmaları sağlanabilir. Görsel materyallerin yanı sıra işitsel materyallerin çeşitlendirilmesi, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin derse aktif katılımını destekleyecek; öğrencilerin dikkat, hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini geliştirecektir. “Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat” dersine radyo tiyatrosu örneklerinin dahil edilmesi, öğretmen adaylarının bu yöntemi tanımasını ve etkili biçimde kullanmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca radyo tiyatrolarının tarih, kültür ve miras temalarıyla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin toplumsal ve bireysel değerleri daha derinlemesine kavramalarını ve uygulamalarını sağlayacaktır. Farklı

eğitim kademelerinde yapılacak benzer araştırmalar, radyo tiyatrosunun değer aktarımındaki etkisinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine ve yöntemin farklı yaş gruplarına genellenebilirliğinin ortaya konmasına katkı sunacaktır. Son olarak, öğretmenlerin radyo tiyatrosunu derslerde etkin kullanma konusundaki farkındalık ve becerilerini artırmaya yönelik seminerler, çalıştaylar ve hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi, bu yöntemin eğitim süreçlerinde bilinçli ve etkili şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akçakaya, A. (2020). Dünden yarına Türkiye radyoları. *TRT Akademi*, 5(9), 406-417.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. doi:10.31592/aeusbed.598299
- Bayram, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerinin kullanımı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 349-369. doi:10.7884/teke.5181
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 25(1), 185-203.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Faiz, M. (2020). İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında edebi metinlerin yeri. . *Bilim İnsanı Dr. Mustafa Eski'ye Armağan* (s. 285-304). içinde doi:10.14527/9786257228510.18
- Göksever, M. (2024). Pandemi sürecinde Türkiye’de dijital tiyatro ve seyirci. *Art Vision*, 30(53), 212-220. doi:10.32547/artvision.1477498

- Görmez, E. (2018). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi eserler üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4291-4296. doi:10.26450/jshsr.895
- Gümüş, Y. E. (2024). Teknolojinin tiyatro izleme alışkanlıklarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(62), 379-389. doi:10.30794/pausbed.1398769
- Herczog, M. M. (2010). Using the NCSS national curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assesment to meet state social studies standards. *Social Education*, 74(4), 217-224.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 230-255.
- Kolaç, E., & Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. 22(Özel Sayı 2), 273-294. doi:10.18037/ausbd.1227356
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Olalede, O. K., & McCall, A. (2024). Auditory Learning: The Importance of Vervall Instruction and Discussion.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 333-344.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. doi:10.24315/tred.550508
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M., & Tallal , P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 64.
- Sömen, T., & Metin Göksu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sözlü ve yazılı edebi ürünleri kullanma durumu. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 561-576. doi:10.7827/TurkishStudies.12267
- Şahin, M. C., & Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Şeker, M. (2014). Singapur sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume, 9(2), 1417-1439. doi:10.7827/TurkishStudies.6204

- Şeker, M. (2024). 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının bireysel farklılıklar yönüyle incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), 386-392. doi:10.54979/turkegitimdergisi.1572825
- Tiryaki, E., & Kolcu, S. (2021). Radyo tiyatrosunun dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel Sayı 1), 42-49. doi:10.47770/ukmead.972275
- Turan, A. (2015). Kitle iletişim teknolojilerinin gelişim sürecinde ÖFM'den YEĞİTEK'e. *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Dergisi Özel Sayısı*, 8-16.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 120-136.
- Yeler, M., & Ocak, G. (2021). 5.sınıf sosyal bilgiler etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin eğitim durumlarının incelenmesi: durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 175-222. doi:10.26466/opus.834524
- Yeşilbursa, C. C., & Sabancı, O. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 19-33.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız Doğanay, A., Omur, S., & Berge, H. (2023). Erken Cumhuriyet döneminde radyo oyunları ve toplumsal işlevleri. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*(64), 100-117. doi:10.47998/ikad.1363229

BÖLÜM 6

İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERS KİTABININ İNSAN HAKLARI EVRENSEL BİLDİRGESİNE GÖRE İNCELENMESİ

1. NALAN ALTAY¹

Giriş

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde belirtildiği gibi tüm insanlığın, ayırım yapılmaksızın, yalnızca insan olmalarından dolayı sahip oldukları devredilmez, dokunulmaz ve vaz geçilmez haklara insan hakları denilmektedir (UN, 2025). İnsan hakları, yalnızca insan olma niteliğinden dolayı herkese tanınan haklardır. Bu nedenle, bu haklara dayanan talepler diğer tüm taleplerden daha önceliklidir. İnsan hakları, başka bir ifadeyle doğal haklar, doğumla birlikte kazanılan ve doğrudan kişinin varlığına bağlı olan haklardır. Akıl sahibi, düşünebilen ve aynı zamanda psikolojik varlığı olan insanın sırf insan olması nedeniyle doğuştan bazı haklara sahip olduğu düşüncesi, insan hakları anlayışının temelini oluşturmuştur (Aras, 2010). Her ne kadar insan hakları denildiğinde 10 Aralık 1948’de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi akla gelse de aslında insanın çeşitli haklara sahip olduğu fikri daha eskiye dayanmaktadır. Tarihsel süreçte insan haklarına ilişkin en eski metinlere İlkçağ’da Hammurabi Yasaları’nda (M.Ö. 1760) rastlanmaktadır. Daha sonraki süreçte İngiltere’de Magna Carta (1215), İngiliz Haklar Bildirgesi (1689), ABD Haklar Bildirgesi (1791) ile Amerikan Bağımsızlık Bildirisi (1776) ve Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi (1789) insan hakları ile ilişkili diğer metinler olarak kabul edilir (Clapham, 2015).

¹ Doç. Dr., MCBÜ, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Orcid: 0000-0003-0807-7494

İnsan Haklarının çağdaş temelleri John Locke'un 1690'da yayımladığı Yönetim Üzerine İkinci İnceleme adlı eserinde ortaya koyduğu doğal haklar teorisine dayanmaktadır. Jean-Jacques Rousseau'nun 1792'deki Toplum Sözleşmesi adlı kitabında geliştirdiği yönetenler ile yöneticiler arasındaki sözleşme düşüncesi ve aynı dönemde Thomas Paine'nin 1776 tarihli Sağduyu adlı eserinde monarşi yönetimine karşı ortaya koyduğu eşit haklara sahip vatandaş anlayışı günümüz insan hakları fikrinin temel dayanaklarını oluşturmuştur (Şen, 2021). 20 yüzyıl ise dünya tarihinin en büyük olaylarına sahne olmuştur. Bir yandan Sanayi İnkılabı'nın ortaya çıkardığı sonuçlardan biri olan sömürgecilik anlayışı Avrupa'ya hâkim olurken bir yandan da Fransız İhtilali ile imparatorlukların dağılması süreci yaşanmıştır. Her ne kadar Birinci Dünya Savaşı tüm dünyada büyük bir yıkıma neden olmuşsa da insan hakları olgusu dünyada güçlü bir şekilde gündeme gelmemiştir (Birinci, 2017). Ancak İkinci Dünya Savaşı ile yaşanan büyük yıkım İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin hazırlanmasına zemin oluşturmuştur. 1945 San Francisco Konferansı ile kurulan Birleşmiş Milletler ve İnsan Hakları Komisyonu, 10 Aralık 1948'de Evrensel Bildirge'sini ilan etmiştir (Birinci, 2017). 30 maddeden oluşan bildirgede insan haklarının özellikleri şöyledir:

1. İnsan hakları yalnızca insan olmaktan doğan ve devletin de dokunamayacağı hak ve özgürlükleri kapsamaktadır (Yavuz vd., 2020).
2. İnsan hakları insan onurunun bir gereğidir (Yeşilçayır, 2018).
3. İnsan hakları; insanlar arasında dil, din, ırk, statü, cinsiyet, renk, gibi farklılıklar gözetilmeden onların yalnızca "insan" olmalarından kaynaklanan haklardır. Bu haklar dokunulmaz, devredilmez ve vazgeçilmez haklardır (Tezcan vd., 2021)
4. İnsan hakları yeryüzündeki tüm insanları hiçbir ayırım gözetmeksizin kapsamaktadır. Bu haklar evrensel haklardır (Karaosmanoğlu, 2012).
5. İnsan hakları, insanların insanca yaşam sürmesi için gerekli haklardır (Can, 2019).

İnsan hakları tarihsel gelişimi bağlamında 4 kuşak altında toplanmıştır (Kaya ve Ertuğrul Yılmazer, 2017).

Birinci kuşak haklar (Kişi özgürlükleri ve siyasi haklar): Bu haklar, bireyin yaşam hakkı, kişi dokunulmazlığı, düşünce ve ifade özgürlüğü, inanç özgürlüğü gibi temel özgürlükleri kapsar. 17. ve 18. yüzyılda ortaya çıkmış, Amerika ve Fransız devrimleriyle yazılı güvence altına alınmıştır.

İkinci kuşak haklar (Ekonomik ve sosyal haklar): Bu haklar, çalışma, sendika kurma, grev, sosyal güvenlik, eğitim ve sağlık gibi sosyal devletin bireylere sağladığı hakları içerir. 19. ve 20. yüzyılda işçi sınıfının mücadelesiyle ortaya çıkmıştır ve devletin pozitif yükümlülüklerini ifade etmektedir.

Üçüncü kuşak haklar (Dayanışma hakları): Bu haklar, çevre hakkı, barış hakkı, gelişme hakkı ve insani yardım alma hakkı gibi haklardır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmıştır ve hem bireyleri hem de tüm toplumu ilgilendirmektedir.

Dördüncü kuşak haklar (Bilim ve teknolojinin kötüye kullanılmasına karşı haklar): Bu haklar, genetik müdahaleler, klonlama, organ ticareti gibi bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insan sağlığına yönelik ortaya çıkardığı tehditleri önlemeyi amaçlayan haklardır.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin (İHEB) gerek önsözünde gerekse 26. maddesinde, insan hak ve özgürlüklerine saygının öğretim ve eğitim yoluyla geliştirilebileceği vurgulanmış; eğitimin tüm dünyada hoşgörüyü ve dostluğu teşvik etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu amacın gerçekleşmesi için Ekonomik ve Sosyal Konsey, 1950 yılında UNESCO'dan İHEB'nin eğitim yoluyla yaygınlaştırılmasını talep etmiştir. Bu talep doğrultusunda UNESCO, 1953 yılında ilk adımı atarak başlattığı proje ile farklı ülkelerden katılan okullarda öğrencilere insan hakları değerlerini benimsetmeyi, barışı koruma sorumluluğu kazandırmayı ve küresel vatandaşlık becerisi ve sürdürülebilir kalkınma bilgisi kazandırmayı amaçlamıştır (Şen, 2021). Yine 1970'li yıllarda da insan hakları eğitimi konusunda duyarlılık devam etmiş; 1995-2004 yılları arası Birleşmiş Milletler tarafından İnsan Hakları Eğitimi On Yılı olarak kabul edilmiştir (Kepenekçi, 2003).

BM Genel Kurulu, 2004'te ilan ettiği İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programı ile insan hakları eğitimini tım sektörlerde yaygınlaştırmayı ve ortak bir anlayış geliştirmeyi amaçlamıştır. Program, 2005'ten itibaren aşamalar halinde uygulanmış; ilkokuldan üniversiteye, kamu görevlilerinden basın mensuplarına kadar farklı gruplara odaklanılmış ve 2020–2024 döneminde gençlik konularına yönelinmiştir (Kılıç, 2022).

Kısaca insan hakları eğitimi süreci, 1948 öncesinde etik ve eğitim teorileriyle temellenmiş, 1948–1994 arasında evrensel değerler kurumsallaşmış; 1995–2010 döneminde küresel bir harekete dönüşmüş ve 2011'de BM İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi ile uluslararası düzeyde güçlendirilmiştir (Kılıç, 2022). Ülkemizde insan hakları eğitimi ile ilişkili dersler ilk okul 4. Sınıf düzeyinde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ile başlamaktadır. Bu çalışmanın amacı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Ders kitabında hangi ilkelerin ve hakların gözetildiğini ve öğretilmesinin hedeflendiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın problemi ilkokul dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin hangi maddeleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktır. Böylece hangi insan haklarının ders kitabında öncelikli olarak yer aldığı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Alanyazında bazı çalışmalar incelendiğinde; Eker, İnce ve Sağlam, (2018) ilkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki bilgi metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını ortaya koymuştur. Takak Kartal, vd. (2024) lkokul 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının 21. yüzyıl becerileri açısından geliştirilmesi gerektiğini bulmuştur. Bir başka çalışmada dramının öğrencilerin başarı puanlarında artışa neden olduğu (Alataş ve Turan, 2022) bulunmuştur. Ders kitabında yer alan değerlerin belirli öğrenme alanlarında toplandığı (Büyükalın-Filiz ve Sel, 2018); yine ders kitabında öz denetim değerine sıklıkla yer verildiği (Taneri, 2022) de ortaya konmuştur.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin maddeleri açısından incelenmiş; bu maddeleri içeren ifadelerin sıklığı ortaya konmak istenmiştir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve ilkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabı araştırmada veri kaynakları olarak kullanılmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi <https://www.hsk.gov.tr> adresinde yer alan uluslararası belgeler kısmından (<https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>) edinilmiştir. Özer Yalçın, Kaplan, Keleş, Yalvaç & Özden (tarihsiz) tarafından yazılan Millî Eğitim Bakanlığı yayınları (yayın no: 9530) tarafından yayımlanan İnsan Hakları ve Yurttaşlık Ders kitabı diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı her iki veri toplama aracını incelemiş; İnsan hakları evrensel bildirgesi maddelerini uygun ifadelerle kodlamıştır. Ders kitabı İnsan Hakları Bildirgesi maddeleri temel alınarak araştırmacı tarafından incelenmiş; ifadelere uygun olan metin ve etkinlikler İHEB maddeleri ile eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme sonuçları tablolastırılmış ve bulgular kısmında sunulmuştur. Kullanılan veri toplama araçları resmi kurumların internet sitelerinden indirilmiştir. İncelenen ders kitabında bildirge maddeleri ile ilişkili olan bazı metinler bulgular bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

1. İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi Ders Kitabının İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi Maddelerine Göre İncelenmesi

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin toplam 30 maddesi bulunmaktadır. İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında İHEB'nin toplam 19 maddesi ile ilişkili ifadeler bulunmuştur. Bu maddeler 1.,2.,3., 4., 5., 10., 12., 13., 15., 17., 18., 19., 21., 23., 24., 25., 26., 27., 29. maddelerdir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen diğer bir bulgu ise incelenen ders kitabında toplam 46 kez insan hakları evrensel bildirgesi maddelerine uygun ifadelerin yer almasıdır. Kitapta en çok vurgulanan madde eşitlik ve kardeşlik üzerine odaklanan birinci maddedir. Eğitim hakkına yönelik ifade (26.madde) beş kez yer alırken; dörder kez yer alan maddeler yaşama, özgürlük, kişi güvenliği (3.madde), özel yaşamın gizliliği (12.madde), beslenme, giyim, konut ve tıbbi bakım (25.madde) haklarıdır. Evrenselliği içeren 2.madde, seyahat ve serbest dolaşım özgürlüğünü içeren 13. madde 3'er kez; yurttaşlık hakkını içeren 15. madde; düşünce, din ve vicdan özgürlüğünü içeren 18. madde; kültürel yaşam, sanat ve bilimsel gelişmeye katılma hakkını içeren 27. madde; dinlenme özgürlüğünü içeren 24. madde; düşünceyi ifade etme özgürlüğünü içeren 19. madde; yurttaşlık hakkını içeren 15. madde ikişer kez işlenmiştir. İnsanlık dışı uygulamalara karşı korunma hakkını içeren 5. madde; mülkiyet hakkını içeren 17.madde; seçme özgürlüğünü içeren 25. madde; çalışma, adil ücret ve sendika özgürlüğünü içeren 23. madde; başkalarının hak ve özgürlüklerinin de tanınmasını içeren 29. madde; köleliğin yasaklanmasını içeren 4. madde; yasalar önünde eşitlik ile ilgili 10. maddeye yönelik ifadelerin birer kez vurgulandığı ortaya çıkmıştır.

(Tablo 1).

Tablo 1. İHEB’nde Yer Alan Maddelerin Ders Kitabında Bulunma Sıklığı

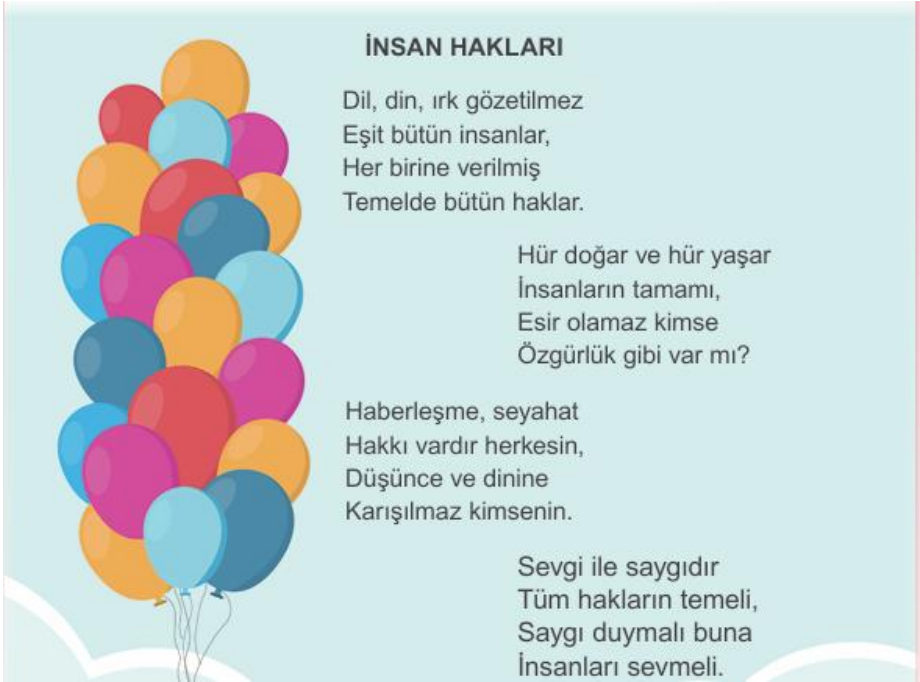
No	İHEB maddeleri	Sayı
1	Eşitlik ve kardeşlik	6
2	Evrensellik	3
3	Yaşama, özgürlük, kişi güvenliği	4
4	Köleliğin yasaklanması	1
5	İnsanlık dışı uygulamalar	1
6	Hukuksal kişiliğinin tanınması	-
7	Eşit korunma	-
8	Yargı yoluna başvurma hakkı	-

9	Keyfi yakalanmama hakkı	-
10	Yasalar önünde eşitlik	1
11	Adil yargılanma	-
12	Özel yaşamın gizliliği	4
13	Seyahat özgürlüğü	3
14	Sığınma hakkı	-
15	Yurttaşlık hakkı	2
16	Aile kurma hakkı	-
17	Mülkiyet hakkı	1
18	Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü	2
19	Anlatım özgürlüğü	2
20	Toplanma özgürlüğü	-
21	Seçme özgürlüğü	1
22	Sosyal güvenlik özgürlüğü	-
23	Çalışma, adil ücret ve sendika özgürlüğü	1
24	Dinlenme özgürlüğü	2
25	Beslenme, giyim, konut ve tıbbi bakım hakkı	4
26	Eğitim hakkı	5
27	Kültürel yaşam, sanat ve bilimsel gelişmeye katılma	2
28	Hak ve özgürlüklerin olduğu toplumsal düzende yaşama	-
29	Başkalarının hak ve özgürlüklerinin de tanınması	1
30	Hakların kötüye kullanılmaması	-
Toplam		46

Ders kitabında İnsan hakları Evrensel Bildirgesinde maddeleri içeren metin örnekleri ise şunlardır.

Ders kitabının 15. Sayfasında yer alan şiirin 1.dörtlüğünde dil, din, ırk gözetilmemesi ve tüm insanların eşitliğine vurgu yapılması İHEB'nin birinci maddesi ile ilişkili görülmüştür. Aynı şiirin ikinci dörtlüğünde tüm insanların özgür olduğu bu nedenle esaretin kabul edilemeyeceği ifadesi dördüncü maddede belirtilen köleliğin yasaklanması maddesiyle ilişkilendirilmiştir. Aynı şiirde üçüncü dörtlük haberleşme özgürlüğü (12. Madde) ve seyahat hakkı (13. Madde) ile ilişkili bulunmuştur (Resim 1).

Resim 1. Eşitlik, Düşünce, haberleşme, seyahat, özgürlüklerine ilişkin kanıt metni.



Ders kitabının 23. Sayfasında yer alan metinde İHEB'nin sağlık (25. Madde) ve eğitim hakkına (26.madde) vurgu yapıldığı bulunmuştur.

Resim 2 Sağlık Hakkı ve Eğitim Hakkına ilişkin kanıt metni.



Sağlığını korumak için dengeli beslenmeli, beden temizliğimize dikkat etmeli, doktor kontrollerimizi ihmal etmemeliyiz. Eğitimimiz için okula devam etmeli, derslerimizi aksatmamalıyız. Bunlar insanın kendine karşı sorumluluklarından bazılarıdır.

Ders kitabının 57. Sayfasında yazılan şiirde İHEB'nin birinci maddesinde yer alan eşitlik ilkesine uygun ifadelerin kullanıldığı bulunmuştur (Resim 3).

Resim 3 Eşitlik İlkesine İlişkin Kanıt Metni

Kadın, erkek, çocuk, yaşlı,
Tüm insanlar eşittir.
Fark etmez rengi, ırkı,
Ülkemizde kardeşler.

Kimi fakir kimi zengin
Kimi uzun kimi kısa.
Yasalar hepsi için
Yoktur ayırım aralarında.

Anayasa ve kanunlarla
Eşitlik sağlanmakta.
Haksızlık önleniyor.
Adalet oldukça

Huzurluyuz, mutluyuz
Yasalarla korunuruz.
Biz biriz, çok büyüğüz,
Adil, eşit ve güçlüyüz.



Görsel 3.8

Bu kitap için yazılmıştır.

Ders kitabının 35. sayfasında yer alan metinde İHEB'nin 26.maddesinde yer alan eğitim hakkına yönelik ifadeler olduğu söylenebilir (Resim 4).

Resim 4. Eğitim Hakkına İlişkin Kanıt Metni

Çocuk hakları, dünya üzerindeki tüm çocukların sahip olduğu haklardır. Gelişmiş ve demokratik toplumlarda çocuklar, hak ve özgürlüklerini yasalar çerçevesinde kullanabilirler. Örneğin ülkemizde on iki yıllık zorunlu eğitim ücretsizdir. Böylece ülkemizde yaşayan tüm çocuklar, eğitim hakkını eşit bir şekilde kullanabilmektedir.

Ders kitabının 42. Sayfasında yer alan metinde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olmayı içeren metnin İHEB'nin 29. Maddesi ile ilişkilidir.

Resim 5. Başkalarının hak ve özgürlüklerinin de tanınmasını ilişkin kanıt metni.

Birlikte yaşamamızın en önemli kurallarından biri, birbirine saygı duymaktır. Bizler, kendi hak ve özgürlüklerimizi koruyup bize saygı duyulmasını beklemekteyiz. Beklediğimiz bu saygıyı toplumu oluşturan diğer bireylere göstermeliyiz. Onların hak ve özgürlüklerden aynı ölçüde yararlanmasını sağlamalı ve onlara karşı saygılı olmalıyız. Hak ve özgürlüklerin kısıtlanmaması için çaba sarf etmeliyiz. Demokratik toplumlarda hak ve özgürlükler, yasalarla güvence altına alınmıştır. Bizler, yine de kendi değer yargılarımızla hak ve özgürlüklerin savunucusu olmalıyız.

Ders kitabının 56. sayfasında yer alan metin, yasalar önünde eşitlik ile ilişki olup, İHEB'nin 10. Maddesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Resim 5. Yasalar önünde eşitlik ilkesine ilişkin kanıt metni.

Toplumda bireyler, hak ve özgürlükler bakımından eşittir. İnsanların dili, dini, ırkı ve düşünceleri birbirinden farklı olabilir. Bu farklılıklar, bireysel hak ve özgürlükler bakımından insanların herhangi bir ayrıma maruz kalmalarına neden olmamalıdır. Yasalar ve kurallar, herkes içindir ve herkese eşit bir şekilde uygulanır. Böylece var olan ayrımlar ortadan kaldırılır. Ülkemizdeki vatandaşlarımızın hakları, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan maddeler ile güvence altına alınmıştır.

SONUÇ

Araştırma sonuçları İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde yer alan maddelerle ilişkili metinlerin incelenen ders kitabında sıklıkla yer aldığını göstermiştir. Toplam 30 maddeden 19'una ilişkin metin ve etkinlik ders kitabında yer almış ve bunlar toplam 46 kez vurgulanmıştır. En çok öne çıkan madde, eşitlik ve kardeşlik üzerine odaklanan 1. madde olurken; eğitim hakkı 5 kez yer almıştır. Yaşama, özgürlük ve kişi güvenliği hakkını içeren 3. madde; özel hayatın gizliliği ile ilgili 12. madde; beslenme, giyim ve tıbbi bakım hakkını içeren 25.madde dörder kez vurgulanmıştır. İnsan hakların evrenselliğini içeren 2. madde, seyahat özgürlüğünü içeren 13. madde üçer kez yer alırken; yurttaşlık hakkı (15.madde); din ve vicdan özgürlüğü (18 madde), ifade özgürlüğü (19.madde), dinlenme özgürlüğü (24.madde), kültürel yaşama katılma hakkı (27.madde) ikişer kez yer almıştır. İncelenen ders kitabında köleliğin yasaklanması (4.madde), insanlık dışı uygulamaların kaldırılması (5.madde), yasalar önünde eşitlik (10.madde), mülkiyet hakkı (17.madde), seçme özgürlüğü (21.madde), çalışma hakkı (23.madde) ve başkalarının hak ve özgürlüklerinin tanınması (29.madde) birer kez vurgulanmıştır.

İncelenen ders kitabında İHEB maddelerini içeren metin ve etkinliklerin sıklıkla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2010 ve sonrasında geliştirilen programlarında, insan hakları olgusunun yerellikten çıkıp evrenselliğe odaklandığı; hak ve özgürlükler temelinde aktif, katılımcı, çok kültürlü, farklılıklara saygılı ve etkin bir dünya vatandaşı yetiştirmenin hedeflendiği söylenebilir (Oğuz Haçat, vd, 2018). İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı kazanımlarının bilişsel alanda yer aldığı dolayısıyla insan haklarına ve temel özgürlüklere yönelik bilgilerin sıklıkla yer aldığı başka bir çalışmada bulunmuştur (Burak ve Topkaya, 2021). Sınıf öğretmeni adaylarının ders kapsamında en çok vurgu yaptığı metaforları içeren temaların Hak ve adalet; özgürlük olduğu Yazıcıoğlu ve Alkan (2021) tarafından ortaya konmuştur. Ayrıca Durdi ve Erdamar (2020) İnsan Hakları Yurttaşlık ve

Demokrasi dersinin içeriğinin soyut ve öğrencinin ön öğrenmelerine uygun olmadığı da ortaya koymuştur.

Kaynakça

Alataş, F., & Turan, İ. (2022). Yaratıcı dramının ilköğretim 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde kullanılması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(2), 155–174. <https://doi.org/10.47503/jirss.1210728>

Aras, Ü. Y. (2010). *İnsan hakları temelinde özel hayat hakkının ulusal ve uluslararası alanda uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Birinci, G. (2017). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kısa tarihi I: Milletler Cemiyeti'nden Birleşmiş Milletler'e. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 7(2), 50–81.

Büyükalın Filiz, S. & Sel, B. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 6(2), 1–17.

Burak, D. & Topkaya, Y. (2021). İlkokul insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize Bloom taksonomilerine göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (52), 169–192. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.962248>

Can, M. (2019). İnsan hakları ve demokrasi arasındaki ilişkinin felsefî analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(Özel Sayı), 2155–2167.

Clapham, A. (2015). *Human rights: A very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Durdi, M. & Erdamar, G. (2020). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi

öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 193–218.

Eker, C. İnce, M., & Sağlam, D. (2018). İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 404–416. <https://doi.org/10.17244/eku.414512>

Karaosmanoğlu, F. (2012). *İnsan hakları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaya, P. A. & Ertuğrul Yılmaz, İ. U. (2017). Uluslararası insan hakları hukukunda çalışma hakkı. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (70), 55–80.

Kepenekçi, Y. D. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 280–299.

Kılıç, M. (2022). İnsan hakları eğitimi: Tarihsel, yöntemsel ve eleştirel bir çözümleme. *İstanbul Hukuk Mecmuası*, 80(4), 1373–1412.

Korkmaz, A. (2014). İnsan hakları bağlamında özel hayatın gizliliği ve korunması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 99–103. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.97442>

Oğuşgil, A. (2009). İnsan hakları eğitimine disiplinlerarası yaklaşım. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (16), 65–76.

Şen, A. (2021). İnsan hakları, çocuk hakları ve insan hakları eğitimi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 462–482. <https://doi.org/10.18039/ajesi.742558>

Takak Kartal, H. M., Uzunkol, E., Kılıç, G. E., & Aydın, F. N. (2024). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ve insan hakları, yurttaşlık demokrasi ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından

incelenmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 7(1), 73–101. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1467138>

Taneri, A. (2022). Öz denetim değerin in insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı metinlerinde bulunma durumunun incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 590–599.

Tezcan, D., Erdem, M. R., Sancakdar, O., & Önok, R. M. (2021). *İnsan hakları el kitabı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

UN. (2025). *Human rights*. 08.12.2025 tarihinde <https://www.un.org/en/global-issues/human-rights> adresinden alınmıştır.

Yavuz, N., Duman, T. & Karakaya, N. (2020). *İnsan hakları ve demokrasi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcıoğlu, A. & Alkan, V. (2019). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforlar. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63–70.

BÖLÜM 7

ERDEM DEĞER EYLEM MODELİ ÇERÇEVESİNDE KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK UYGULAMALAR HAKKINDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

1. YAĞMUR FİLİZ¹

2.NALAN ALTAY²

Giriş

Erdem, toplumun geneli tarafından kabul görmüş ve bireyin ahlaki olgunluğa ulaşması için gerekli özelliklerdir (Çakır &Doğan,2022). Değer ise toplumun önem verdiği ve kabul ettiği iyi davranış ve inanç bütünüdür (Yavuz, 2016). Bireyin bilinçli davranışları ise eylem olarak tanımlanmaktadır (Freire, 1970). Bir değer veya bilgi eyleme dönüştürüldüğünde o somut olarak davranışa dönüşmüş kabul edilebilir. Eğitim sürecinde bir değer in eyleme dönüşmesi

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Orcid: 0009-0004-3415-6238

² Doç. Dr., MCBÜ,Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Orcid: 0000-0003-0807-7494

Bu çalışma 1. yazarın MCBÜ Lisansüstü Enstitüsünde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

temel hedeflerden biridir (MEB, 2024). Türkiye’de değer eğitimi ilk kez 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer almıştır. Bu programın hedefleri arasında öğrencilere bireysel ve toplumsal değerlerin kazandırılması yer almıştır (Yaşar & Aral,2011). 2018 yılında hazırlanan öğretim programlarında ise her sınıf düzeyinde kazandırılacak değerler 14 başlık altında verilmiş; ancak bunların kazandırılma sürecinde baş vurulacak yöntemler belirtilmemiştir (Sezer & Can, 2019).

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile değer eğitimi sistematik bir temele oturtulmuş ve Erdem Değer-Eylem Modeli tanımlanmıştır (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimi ulusal sınırların dışına taşıyarak Türkiye’yi bir eğitim merkezine dönüştürme fikrini desteklemiştir. Maarif Modeli aynı zamanda herkese eğitimde fırsat eşıtliği sunarak nitelikli eğitime erişimin herkes tarafından ulaşılabilir olmasını hedeflemektedir. Modelin bir başka hedefi ise, yalnız akademik başarısı yüksek bireyler değil aynı zamanda tüm insanlığa faydalı bireyler yetiştirilmektir (Ülçay, 2024). Erdem-Değer- Eylem modeli ile ahlaki değerlere sahip; erdemli, milletine ve insanlığa yönelik yararlı ve doğru davranan bir nesil yetiştirmeyi hedeflemektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Erdem Değer Eylem Modeli, erdemlerin bireyin davranışlarına yansıyarak içselleştirilmesini sağlamaktadır (Efe, 2024). Bu model üç unsurdan oluşmaktadır (MEB, 2024).

1. Erdemler: Bireyin ulaşması hedeflenen etik değerlerdir;
2. Değerler: Erdemlere ulaşılabilmesi için yol gösteren ilkelerdir;
3. Eylemler: Bireyin değerleri davranışa dönüştürdüğü somut durumlardır.

Erdem Değer Eylem Modeli ile eğitimde fırsat eşıtliği temel alınarak kapsayıcı bir eğitim uygulanmak istenmektedir. Bunun için;

1. Dezavantajlı öğrencilerin eğitime katılabilmeleri için destekleyici uygulamaların hayata geçirilmesi (MEB, 2024);
2. Öğretmen Yetiştirme Programlarında öğrencilere etik ve ahlaki değerlerin kazandırılmasına yönelik uygulamaların yapılması (Aydın, 2010).
3. Dijitalleşme sürecinde öğrencilerin erdemli ve ahlaklı yetişmelerine yönelik politikaların oluşturulması öncelikli hale getirilmelidir (Türkay, 2023).

Eğitimin kapsayıcılığı, tüm bireylere eğitim sürecinde fırsat eşitliğinin sunulması ve farklı öğrenme ihtiyaçlarının gözetilerek ayrımcılığı ortadan kaldıran bir öğretim süreci sunmasıdır. Kapsayıcı eğitimde yalnızca belirli grupların eğitime erişimi desteklenmemekte eğitimin tüm bireylerin erişimine açık hale getirilmesi hedeflenmektedir (UNESCO, 2015; akt. Temur, 2024). Kapsayıcı eğitimin 4 aşamada geliştiği söylenebilir (Çelik, 2017, akt. Temur, 2024).

1. Dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmiş farklı eğitim ortamlarına yönlendirilmeleriyle ortaya çıkan bir uygulama sürecidir.
2. Öğrencilerin eğitim sistemine katılımının engellenmesi sürecidir. Bu süreçte öğrencilerin eğitim hakları kısıtlanmıştır. Bu kısıtlama hem okul politikaları ve hem de toplumsal ön yargılar nedeniyle oluşmaktadır
3. Dezavantajlı öğrencilerin, bireysel farklılıkları dikkate alınmaksızın eğitim sürecine dahil edilme sürecidir. Bu durum öğrencilerin eğitimden eşit yararlanamaması sorununu doğurmuştur
4. Eğitim sürecinde bireysel ihtiyaçların dikkate alınarak yapılandırıldığı aşamadır. Bu süreçte gerek içerik gerekse öğretim yöntem ve materyalleri tüm öğrencilerin yararlanabileceği şekilde sistemli bir biçimde geliştirilmiştir. Böylelikle akademik başarıyla eş

zamanlı bir şekilde öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri desteklenmektedir.

Ainscow, Booth ve Dyson (2006)'a göre kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri altı başlık etrafında toplanabilir (akt. Gürgür, 2019)

1. Özel Gereksinimli bireylerin eğitime tam katılımının sağlanmasına yönelik düzenlemeler yapılması
2. Öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle dışlanmalarının engellenmesi.
3. Göçmenler, mülteciler, farklı dini ve etnik grupların eğitime katılımının desteklenmesi.
4. Eğitimde fırsat eşitliğini hedefleyen, herkesin erişebildiği nitelikli eğitimin gerçekleşmesi.
5. Okul ortamlarında tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları karşılanacak şekilde düzenleme yapılması.
6. Eğitim sistemlerinin toplum ihtiyaçlarına göre revize edilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması.

Bu çalışmada Erdem Değer Eylem Modeli çerçevesinde kapsayıcı eğitime yönelik değer etkinlikleri hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problem altında şu alt problemler çerçevesinde araştırma yürütülmüştür:

1. Erdem Değer Eylem Modeli hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Erdem değer Eylem modeli kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelik verdiği değerler nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi sürecinde kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri nasıldır?

4. Kapsayıcı eğitim sürecinde değerler eğitiminin sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşamlarına ve meslek hayatlarına katkıları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel çalışma desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) deseni kullanılmıştır. Bu desende görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama teknikleri kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş İzmir ilinin Çiğli, Bayraklı, Bornova ve Karşıyaka ilçelerinde görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Araştırmada yapılandırılmış görüşme formundan oluşan açık uçlu sorular veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme önceden belirlenen soruların katılımcılara standart bir şekilde uygulandığı bir görüşme türüdür (Karasar, 2016). Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu yöntem ile verilen cevaplar detaylı bir şekilde, incelenmiş; veri setinde tekrar eden ifadeler veya katılımcıların vurguladığı durumlardan yola çıkarak kodlar geliştirmiştir. Bu kodlar araştırma problemine uygun kategorilere dönüştürülmüştür.

Bulgular

1. Erdem Değer Eylem Modeli Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu Erdem Değer Eylem Modeli'nin güçlü yönlerine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler değerlerin içselleştirilmesi, öğrenciyi merkeze alması, günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olması, değer eğitime katkı sağlaması gibi unsurlar açısından modelin güçlü yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu modelin uygulama aşamasında bazı zorluklarına da dikkat çekmişlerdir. Örneğin zaman yetersizliği,

materyal eksikliği ve öğretim programının yoğunluğu gibi unsurlar en sık vurgu yapılan unsurlardır (Tablo 1).

Tablo 1 Erdem Değer Eylem Modeli hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Güçlü Yönleri	Değerleri eyleme dönüştürme	7
	Öğrenci merkezli olması	4
	Günlük yaşamla bağı	4
	Karakter gelişimini destekleme	3
	Etkinlik tabanlı yapı	2
Toplumsal ve Bireysel Katkıları	Etkin yurttaşlık bilinci geliştirme	2
	Toplumsal duyarlılık ve sorumluluk bilinci oluşturma	3
	Toplumsal çürüme ile mücadele	1
Uygulamadaki Zorluklar	Zaman yetersizliği	4
	Materyal eksikliği	3
	Programın yoğunluğu	2
	Aile ve toplum desteği eksikliği	1
	İyi planlanmadığında uygulama zorluğu	1
Bilgi Eksikliği ve Eleştiriler	İçerik hakkında bilgi eksikliği	1
	Laik ve bilimsel temellere dayanma ihtiyacı	1

Bu başlık altında verilen örnek cevaplar aşağıdadır:

Ö6: “EDE Modeli değerleri teoriden çıkarıp davranışa dönüştürme imkânı sunan ve öğrencilerin yaşamla bağlantılı, içselleştirilmiş değerler kazanmalarını destekleyen bir modeldir bu nedenle işlevsel buluyorum.”

Ö 11: “EDE Modeli iyi planlanmadığında sınıf içi uygulamada dağılma riski taşıdığını ancak öğrenciyi eyleme geçirme açısından klasik değer anlatımına göre çok daha etkili buluyorum.”

Ö 18 “EDE Modelinin öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklediğini düşünüyorum.”

2. Erdem Değer Eylem Modeli Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öncelik Verdiği Değerler

Sosyal bilgiler öğretmenleri Erdem Değer Eylem Modeli kapsamında en fazla adalet, saygı, dürüstlük ve sorumluluk gibi temel değerlere vurgu yapmışlardır. Sosyal uyum kategorisi altında yer alan empati, hoşgörü ve yardımseverlik gibi değerler de sıklıkla vurgulanmıştır. Vatanseverlik gibi milli değerler de sosyal bilgiler öğretmenlerinin sıklıkla vurguladığı diğer değerlerdir (Tablo 2).

Tablo 2 Erdem Değer Eylem modeli kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelik verdiği değerler

Kategori	Kod	Frekans
Temel Değerler	Adalet	9
	Saygı	9
	Dürüstlük	7
	Sorumluluk	6
Sosyal Değerler	Empati	5
	Hoşgörü	5
	Yardımseverlik	4
	Dayanışma	1

Millî Değerler	Vatanseverlik	4
	Millî değerlere bağlılık	2
	Geçmişe ve kültüre saygı	2
Kişisel Gelişim Değerleri	Özgüven	1
	Cesaret	1
	Yaratıcılık	1
	Merak	1
Diğer	Öğretmenlerin bilgi eksikliği	1
	Kapsayıcı değer eğitimi	1

Bu başlık altında verilen örnek cevaplar aşağıdadır:

Ö 12: “EDE Modeli kapsamında adalet, saygı, sorumluluk, empati, hoşgörü, dürüstlük, vatanseverlik, yardımlaşma ve dayanışma gibi temel değerlere önem veriyorum.”

Ö 18: “Yardımseverlik, adalet ve saygı gibi temel değerlere önem veriyorum.”

Ö 19: “Yardımseverliği öncelikli bir değer olarak görüyorum.”

3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin çoğunluğu kapsayıcı eğitim hakkında olumlu düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu kapsayıcı eğitimin eşitlik ve adaletin sağlanması, bireysel farklılıkların gözetilmesi, empatinin güçlendirilmesi, gibi unsurları sağladığını düşünmektedirler. Sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitim bağlamında önemli olduğuna dikkat çeken öğretmenler öğrencilerde aidiyet duygusu, sınıf ortamının demokratikleştirilmesi, ayrımcılığın ortadan kaldırılması gibi yönlerine de dikkat çekmişlerdir. Öte yandan sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, zaman problemi gibi

unsurlar kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engeller olarak görülmüştür.

Tablo 3 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Güçlü Yönleri	Eşitlik ve adalet vurgusu	7
	Bireysel farklılıklara duyarlılık	6
	Empati ve hoşgörü gelişimi	5
	Aidiyet ve sosyal bütünleşme	4
	Demokrasi ve sosyal adalet eğitimi	3
	Kimseyi dışlamama yaklaşımı	3
	Sosyal Bilgiler ile Uyum	4
Sosyal Bilgiler Dersi ile Uyum	Dersin kazanımlarıyla kapsayıcı eğitim değerlerinin örtüşmesi	3
Uygulamadaki Güçlükler	Kalabalık sınıflar	5
	Materyal ve kaynak eksikliği	4
	Zaman yönetimi ve sınıf içi kontrol zorlukları	3
	Öğretmen desteği ve donanım eksikliği	2
	Uygulamadaki adalet algısında tutarsızlık (Suriyeli öğrenci örneği)	1

Eleştiriler	Zaten yapılan değerlerin “yenilik” gibi sunulması	1
	Teoride güçlü, uygulamada yetersiz olması	2
	Kavramsal farkındalığın yeni yeni oluşması	1

Bu başlık altında verilen örnek cevaplar aşağıdadır:

Ö 1 “Kapsayıcı eğitimin öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte eşit fırsatlara erişimini sağlayan adil bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum. Sosyal Bilgiler dersinin bu anlayışı desteklemektedir ancak uygulamada kalabalık sınıflar, materyal eksikliği ve destek yetersizliği gibi sorunlar yaşanmaktadır.”

Ö 5 “Kapsayıcı eğitimi genel olarak olumlu buluyorum ve eşitlik, adalet, demokratik yaşam kültürü ile toplumsal farkındalık kazanımı gibi konulara katkı sağladığını düşünüyorum.”

Ö 11 “Kapsayıcı eğitimi düşünce olarak çok değerli buluyorum ama kalabalık sınıflar uygulamayı zorlaştırıyor.”

4. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Değerler Eğitiminin Yaşamlarına ve Meslek Hayatlarına Katkıları

Araştırmaya katılan öğretmenler kapsayıcı eğitim sürecinde uygulanan değer eğitiminin kendi yaşamlarına da önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim uygulamaları öğretmenlerin empati, ön yargıların giderilmesi, esneklik ve hoşgörü gibi özelliklerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Mesleki gelişim açısından öğretmenler kapsayıcı eğitimin sınıf yönetimi becerilerini

geliştirdiğini, öğrenci öğretmen ilişkisini güçlendirdiği ve öğretmenlik becerilerin güçlenmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitim sürecinde değer eğitiminin; öğretmenin rehberlik rolünü güçlendirdiğini, bireysel farklılıklara yönelik doğru tutum geliştirilmesini desteklediğini, mesleki motivasyonu artırdığını, evrensel değerlere bağlılığı pekiştirdiğini ve toplumsal sorumluluk bilincini artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca değer eğitiminin, öğrenciye rol model olma ve kültürel çeşitliliğe uyum sağlama gibi niteliklerin gelişimine de katkı sağladığı ifade edilmiştir. (Tablo 4).

Tablo 4 Kapsayıcı eğitim sürecinde değerler eğitiminin öğretmenlere katkıları

Kategori	Kod	Frekans
Bireysel Gelişim	Empati ve anlayış becerilerinin gelişimi	9
	Önyargılardan arınma ve kişisel farkındalık	5
	Sabır, hoşgörü ve esneklik kazanımı	6
	Vicdani rahatlık ve içsel tatmin	3
Mesleki Gelişim	Sınıf yönetimi ve öğrenci iletişiminde artış	7
Değer Odaklı Yaklaşım	Öğretmen kimliğinde rehberlik rolünün güçlenmesi	4
	Mesleki tatmin ve motivasyon artışı	5

	Farklı öğrenci profillerine uyum sağlama	3
	Evrensel değerlere (adalet, eşitlik, hoşgörü) bağlılık	6
	Toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık bilinci	4
	Rol model olma farkındalığı	2
	Kültürel çeşitliliğe uyum	2
Eleştirel Değerlendirme	Uygulamada zorluklar, teori-pratik uyumsuzluğu	2

Ö7: Kapsayıcı değer eğitiminin öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmama, mesleki farkındalıklarımın artmasına ve insan odaklı yaklaşımlar geliştirmeme katkı sunduğunu dile getirebilirim

Ö 14: Farklı kesimlerden insanlarla bir arada olmanın empati duygusunu artırdığını ve kültürel çeşitliliği anlamada katkı sağladığını düşünüyorum

Ö 18 Bu yaklaşımın vatandaşlık bilinci kazandırmada önemli bir işlevi olduğunu düşünüyorum.”

SONUÇ

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmenleri Erdem Değer Eylem Modelinin empati, saygı, hoşgörü ve sorumluluk gibi değerlerin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Aslan (2021), yaptığı çalışmada modelin değerlerin öğrencilerde doğru davranışların geliştirilmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Erdem Değer Eylem Modeli kapsamında sıklıkla dile getirilen değerler iş birliği, adalet ve hoşgördür. Şahin ve Yılmaz (2020), değer eğitiminin sınıfta öğrenci etkileşimiyle sağlanabileceğini; Aydın & Koç (2019) ise iş birliğine dayalı öğretimin empati ve dayanışma becerilerini geliştirdiğini bulmuştur. Karatekin & Yıldırım (2018) öğrencilerin sorumluluk ve eşit söz hakkı tanınmanın demokratik bilinci geliştirilebileceğine dikkat çekmiştir. Öğretmenler adalet, saygı, dürüstlük, sorumluluk, empati gibi değerlerin sosyal ve kişilik gelişiminde önemli payı olduğunu da vurgulamışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri kapsayıcı eğitim hakkında olumlu düşünmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim, öğrencilerin hoşgörü, saygı ve empati duygularının gelişmesine katkı sağlayarak, bu değerlerin hâkim olduğu bir ortamda yetişmelerini sağlamakta; bireysel farklılıklara saygının güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Coşkun (2021) kapsayıcı eğitim yoluyla öğrencilerin adalet, eşitlik, empati gibi değerleri kazandığına vurgu yapmıştır. Dönmez Usta & Akhan (2022) da kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğrencilerde saygı, adil olma ve vatandaşlık bilinci kazanma gibi durumlarını güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Kaynakça

- Aslan, M. (2021). Erdem Değer Eylem Modeli'nin öğrencilerin değer içselleştirme düzeylerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(2), 45–62.
- Aydın, F., & Koç, E. (2019). Değer eğitimi bağlamında iş birliği etkinliklerinin öğrenci tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(3), 88–104.
- Aydın, M. (2010). *Değerler eğitimi ve ahlaki gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coşkun, M. (2021). Kapsayıcı eğitimle öğrencilerin değerler karşısında daha duyarlı hale gelmesi: Nitel bir analiz. *Eğitimde Değer Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 55–70.
- Çakır, O., & Doğan, M. C. (2022). Erdem ahlakından karakter eğitime: Makbul insan yetiştirmenin kısa tarihi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 7(2), 45–64.
- Çelik, V. (2017). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim politikaları ve uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1115–1130.
- Efe, M. E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *RESS Journal*, 11(6), 213–220.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gürgür, H. (2019). *Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karatekin, K., & Yıldırım, S. (2018). Sınıf içi adalet uygulamalarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 45–67.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Erdem-Değer Eylem Modeli*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları taslak raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Sezer, S., & Can, E. (2019). Değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 115–134.
- Şahin, B., & Yılmaz, T. (2020). Etkinlik temelli değer öğretiminin öğrencilerin değer algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 19(2), 812–826.
- Temur, T. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165–191.
- Türkay, S. (2023). *Eğitimde değerler eğitimi yaklaşımları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75.

- Yaşar, Ş., & Aral, N. (2011). İlköğretimde değerler eğitimi yaklaşımları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 255–270.
- Yavuz, D. (2016). Eğitimin değerlerle yeniden tanımlanması. *Kafdağı*, 1(1), 29–39.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220. .

BÖLÜM 8

ALMANYA'DA ORTAOKUL KADEMESİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Necati TOMAL¹

Giriş

Dünyada geçmişten günümüze sosyal bilimler öğretimi, fen bilimleri öğretimi gibi hep olmuştur. İlk ve ortaokul kademesindeki öğrenciler için özellikle 19. yy.'ın sonlarına kadar sosyal bilimler öğretimi; tarih, coğrafya gibi ayrı disiplinler şeklinde tek disiplinli anlayış dikkate alınarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. İlk olarak 20. yy.'ın başlarında Amerika Birleşik Devletlerinde sonra da dünyanın diğer bazı ülkelerinin ilk ve ortaokul programlarına sosyal bilgiler dersi girdi. Böylelikle dünyanın bazı ülkelerinin ilk ve ortaokul kademesindeki sosyal bilimler öğretiminde, disiplinler arası anlayışın esas alındığı sosyal bilgiler öğretimine geçilmiştir. Dünyada sosyal bilgiler öğretiminin gelişimi ile ilgili bilgi vermeye; bu disiplinin ortaya çıktığı Amerika Birleşik Devletlerinden başlamak gerekir. Bu ülke 1800'lü yıllarda farklı etnik grupları bünyesinde barındıran nüfus mozağine sahiptir. Bu nüfusu ulus veya millet yapabilme noktasında sosyal bilgiler dersine büyük misyon yüklenmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde

¹ Prof, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Orcid: 0000-0002-4365-6582

II. Dünya savaşı yıllarında ve sonrasında; 1960'lı yılların sonlarına kadar sosyal bilgiler öğretiminin içeriğinde tarih ve coğrafya bilimleri önemlidir. 1970-1980 dönemde ise “Yeni Sosyal Bilgiler” akımı etkili olmaya başlamıştır. Bu akım; buluş yoluyla öğretim stratejisini esas alan; tarih, coğrafya gibi bilimlerin yanı sıra hukuk, sosyoloji, psikoloji, siyaset, antropoloji gibi bilimleri de sosyal bilgiler dersinin içeriğinin oluşturulmasında katmaya çalışan öğrenci merkezli anlayıştır. Ancak “Yeni Sosyal Bilgiler Akımı” 1980’li yılların başında etkisini kaybetti. 1990’lı yılların başlarından itibaren bu akıma benzer öğrenci merkezli anlayış Amerika Birleşik Devletlerinde etkili olmaya başladı ve günümüzde de etkisi devam etmektedir. Ülkemizde 2000’li yılların başlarından itibaren uygulanan ve yapılandırmacı anlayışın esas alındığı sosyal bilgiler öğretiminin; Amerika Birleşik Devletlerindeki sosyal bilgiler öğretimi ile benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Amerika Birleşik Devletlerinde 20. yy.’ın başlarında ortaya çıkan ve dünyadaki bazı ülkelerin eğitim programlarında yer edinen sosyal bilgiler öğretimi; tüm ülkelerde aynı veya benzer özelliklere sahip değildir. Finlandiya’da ortaokul kademesindeki okullarda sosyal bilgiler dersi vardır ve bu dersin içeriğinin şekillenmesinde; ekonomi ve vatandaşlık ile ilgili konuların ağırlıklı olduğu görülür (Uygun ve Altunal, 2023: 228; Kop, 2021: 127). Yine bu derste; tarih ve coğrafya bilimlerine ait konulara yer verilmediği ve her iki disipline ait konuların ayrı dersler şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde ise sosyal bilgiler ulusal standartları temel alınmak kaydı ile eyaletten eyalete sosyal bilgiler öğretim programları önemli farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara rağmen öğretim programlarında öğrencinin yaşadığı eyaletin tüm özellikleriyle (coğrafi, tarihi, kültürel, yönetsel) ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Yine aynı içerik sistematığı ve yakından uzağa ilkesi dikkate alınarak önce Amerika kıtasının

sonra ise dünyanın farklı coğrafyalarının çeşitli özellikleriyle ilgili içeriğe yer verilmiştir (Keskin ve Coşkun Keskin, 2021: 79). Sonuç olarak, programda alan esas alınarak; o alan ile ilgili çeşitli özelliklere ilişkin bilgilerin verildiği bir içerik şekillenmesinin olduğu söylenebilir. Bu içerik sistematığının Türkiye’dekine benzediğini söylemek zordur. Ülkemizde ise bir üniteye vatandaşlık konuları bir başka üniteye ise Türkiye coğrafyası konuları ağırlıklı olabilmektedir. Eğer Amerika Birleşik Devletlerindeki içerik sistematığı örnek alınmış olsaydı; önce öğrencinin yaşadığı ilin sonrasında Türkiye’nin tüm özelliklerine (coğrafyası, tarihi, yönetimi gibi) ilişkin bilgilerin aynı üniteye harmanlanması gerekirdi. PISA sonuçları ile öne çıkan Singapur’da ise sosyal bilgiler dersi içeriğinin şekillenmesinde öğrenme alanları önemlidir. Türkiye’de olduğu gibi bir sınıfta tüm öğrenme alanları ilgili içeriğe yer verilmeyip, belli sınıflarda belli öğrenme alanları ve bunlarla ilgili içerikler bulunmaktadır (Taşkın ve Bozkurt, 2024: 188). Ayrıca bu ülkenin sosyal bilgiler programında bazı ülkelerin programlarında olduğu gibi tarih ve coğrafya bilimine ait konulara da yer verilmiştir. İngiltere’de ise ortaokul sosyal bilimler eğitimi sosyal bilgiler olarak değil tarih, coğrafya gibi dersler şeklindedir (Yiğit, 2021: 179).

Almanya Dünya’nın üçüncü büyük ekonomisi olmanın yanı sıra eğitimi ile de öne çıkan bir ülkedir. Humbolt, Ratzel, Ritter gibi Alman bilim insanları, sosyal bilimlerin ve sosyal bilgilerin içeriğinde önemli yer tutan coğrafya bilimine büyük katkı sağlamışlardır. Bu araştırmacıları modern coğrafyanın kurucularıdır. Ülkede sosyal bilimler öğretimi içinde coğrafya önemli ders olmuştur. Tarih içinde benzer durum söz konusudur. Almanya’da öğretim programları incelendiğinde; ortaokul kademesinde sosyal bilimler öğretimi Türkiye’de olduğu gibi sosyal bilgiler dersine indirgenmemiştir. Ülkenin en önemli idari ünitesi olan eyaletlerde farklı eğitim kademelerinde yer yer sosyal

bilgiler dersine ve içeriği aynı olup farklı isimler ile anılan derslere rastlanmaktadır. Ancak Almanya’da sosyal bilimler öğretimi bağlamında; sosyal bilgiler dersi ve eşdeğer derslerin yanı sıra tarih ve coğrafya gibi temel ve zorunlu dersler de gerek ortaokul gerekse lise kademesinde vardır. Çalışmada ortaokul kademesinde akademik başarısı yüksek öğrencilerin öğrenim gördüğü gymnasiumlarda sosyal bilgiler ve eşdeğeri derslerin öğretim amaçları, içeriği ve öğretim süreçleri hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Bu yapılırken çok sayıda eyaletin öğretim programları ve okulların web sayfasında ilgili dersler ile ilgili içerikler incelenmiştir.

Almanya’da ortaokul kademesinde sosyal bilgiler ve eşdeğeri derslerin öğretiminin anlaşılması için önce eğitim sistemi üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

Almanya Eğitim Sistemi

Almanya 16 eyaletten oluşmaktadır. Her eyaletin milli eğitim bakanlığı bulunmaktadır. Ülkede eğitim ile ilgili standarttın ve birliğin sağlanması için Kültür Bakanlıkları Konferansı (KMK) isimli kuruluş bulunmaktadır. Zorunlu eğitim 5 eyalette 10 yıl, 11 eyalette ise 9 yıldır. Eyaletten eyalete farklılıklar olsa da genelde çocuklar zorunlu eğitime 6 yaşına girdikten sonra başlar. Bu eğitim bazı eyaletlerde 15 yaşında bazılarında ise 16 yaşında biter. Ülkede çocuklar 3 ile 6 yaş arasında anaokuluna gidebilir ancak zorunlu değildir. İlkokul (grundschule) ise Berlin ve Brandenburg eyaletlerinde 6 yıl diğer eyaletlerde ise 4 yıldır. Almanya’da farklı okul türlerinde genelde 5. sınıftan başlayıp bazı eyaletlerde 10 sınıfa bazılarında ise 11. sınıfa kadar devam eden kademeyi karşılaştırma yapmak için ülkemizdeki ortaokul olarak kabul edebiliriz. Lise ise eyaletten eyalete değişmekle birlikte genelde 11-13. sınıflar arasını kapsar.

Eyaletten eyalete ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kademelerindeki okul türleri farklılık gösterir. Eyaletlerde ortaokul kademesinde; hauptschule, realschule ve gymnasium olarak adlandırılan okul türleri bulunur. İlkokuldan sonra akademik başarısı yüksek olan öğrenciler gittiği okul türü gymnasiumdur. Akademik başarısı en düşük olan öğrencilerin gittiği okul türü ise hauptschuledir. Bu okul türlerinden sadece gymnasiumlar lise kademesinde de devam eder. Almanya’da gymnasiumlarda; ortaokul, kademe I, lise kademesi ise kademe II veya üst kademe olarak adlandırılır. Aslında kademe I ve II’yi birlikte bizdeki ortaöğretime denk tutabiliriz. Gymnasiumlar gibi real ve hauptshule okullarının II. kademesi veya lisesi bulunmamaktadır ve ortaokul kademesinde bu okulları bitirenler berufschule olarak adlandırılan meslek liselerine devam ederler. Almanya’da meslek liseleri ve meslek yüksekokulları önemlidir. Ülkede bir öğrencinin akademik başarısı daha düşük bir okuldan (örneğin; hauptschule) daha yüksek seviyedeki bir okula (örneğin; realschule veya gymnasium) geçiş yapılabilir. Bunun için öğrencinin, belirli bir not ortalamasına sahip olması gerekir. Geçiş yapılan okulda genellikle bir deneme süresi bulunur. Bu sürede öğrenci başarılı olursa geçişi kesinleşir. Başarısız olursa eski okuluna geri döner. Ayrıca ülkede hauptschule, realschule ve gymnasium’u tek çatı altında birleştiren okul türüne gesamtschule adı verilir. Bu okuldaki öğrenciler yeteneklerine göre derslerde farklı seviyelere ayrılır ve öğrencilerin hangi diplomayı (hauptschulabschluss, realschulabschluss veya abitur) hedefleyeceklerine dair kesin kararın verilmesi işi 7. veya 8. sınıftan sonra gerçekleşir. Bu durum, diğer okul türlerindeki erken ayırımın olumsuz etkilerini azaltmayı hedefler. Bu okul türü, Almanya’nın tüm eyaletlerinde bulunmakla birlikte, özellikle Kuzey Ren-Vestfalya (NRW), Berlin ve Hessen gibi eyaletlerde oldukça popüler ve yaygındır. 2021 yılı itibarıyla Almanya’da 8. sınıftaki öğrencilerin dağılımı şu şekildedir: Gymnasium %37,2, gesamtschule %20,2, realschule %17,4, hauptschule %8,1, çeşitli

eğitim programları sunan okul türleri %12,3 ve özel okullar %3,8'dir (Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, 2023: 1-6). Almanya'daki okul türlerinin ülkemizdeki karşılıkları birebir olmadığı için çalışmada; Almanya'daki isimleri kullanılmıştır.

Almanya'da Sosyal Bilgiler Eğitimi

Ülkede aynı okul türünde (gymnasium, realschule gibi) ortaokul kademesinde eyaletten eyalete sosyal bilgiler dersinin karşılığı olan derslerin isimleri ve kapsamaları değişmektedir. İlkokul kademesinde sosyal bilgiler dersi yoktur. Bizdeki hayat bilgisi dersinin karşılığı olarak kabul edilebilecek ders bazı eyaletlerde sachunterricht bazılarında ise heimat und sachunterricht (toplum ve fen bilgisi) şeklinde adlandırılmıştır. Bavyera Eyaleti'nde heimat und sachunterricht olarak adlandırılan bu dersin içeriğini; demokrasi ve toplum, vücut ve sağlık, doğa ve çevre, zaman ve değişim, uzay ve hareketlilik, teknoloji ve kültür konu alanlarını oluşturmaktadır. İlkokul I., II., III. ve IV. sınıflarda bu konu alanları altında çeşitli üniteler bulunmaktadır (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern [İSB], 2025a).

Gymnasiumların ortaokul kademesinde; sosyal bilgiler dersi ve eşdeğeri dersler eyaletten eyalete çeşitli isimler almaktadır. Aşağıda sosyal bilgiler dersinin karşılığı olan dersler ve öğretimi hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Baden-Württemberg Eyaletinde Sosyal Bilgiler Öğretimi

Eyalette 8., 9. ve 10. sınıflarda toplum bilgisi (gemeinschaftkunde) isimli ders bulunmaktadır. Bu dersin öğretim programında, Almanya'nın siyasi yapısının demokratik ilkelere göre işlenmesinde; siyasi olgunluğa veya yurttaşlık bilincine sahip vatandaşların önemine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda; okul yıllarında öğrencileri demokratik düşünmeye ve eyleme yetenekli

kılma, teşvik etme noktasında bu derse önem verilmiştir. Bu önemin göstergesi olarak eyalet programında toplum bilgisi zorunlu ders olarak kabul edilmiştir. Baden Eyaleti'nde toplum, hukuk, politik sistem ve uluslararası ilişkiler modülleri altında içerik şekillenmektedir (Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016: 3). Aşağıda Golderberg Gymnasium'a (t. y.) ait toplum bilgisi dersi yıllık planlarına göre sınıf sınıf üniteler ve ünitelerin yanlarında ise parantez için ait oldukları modüller verilmeye çalışılmıştır.

8. sınıfta; aile ve toplum (toplum), gençlerin hukuki konumu ve hukuk düzeni (hukuk), okulda katılım (politik sistem), belediyede siyaset (politik sistem),

9. sınıfta; Almanya'ya göç (toplum), Almanya'da siyasi irade oluşum süreci (politik sistem), Almanya'da siyasi karar alma süreci (politik sistem),

10. sınıfta; temel haklar (haklar), sosyal devletin görevleri ve sorunları (toplum), barış ve insan hakları (uluslararası ilişkiler), Almanya'da siyasi iktidarın kontrolü (politik sistem), Avrupa Birliği (uluslararası ilişkiler), siyasi sistemin problem çözme yeteneği (politik sitem)

Eyalette toplum bilgisi dersi kapsamında öğrenciler için eğitim amaçlı gezi gibi çeşitli aktiviteler düzenlenmektedir. Friedrich Schiller Gymnasiumu'nda (Ludwisburg) Avrupa Parlamentosu'na gezi düzenlenmektedir. Yasama sürecinin simülasyonu yapılmakta, meclis ve meclis çalışmaları canlandırmaya çalışılmaktadır. Almanya'da Avrupa Parlamentosu seçimlerinin yapıldığı tarihte tüm ülkedeki okullarda 8., 9. ve 10. sınıf öğrencilerin katıldığı “Gençlik Seçimleri” yapılmaktadır. Almanya'daki siyasi partileri temsilen öğrenci adayları bulunmaktadır. Gençler arasında en çok oy alan partiler ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçların Avrupa Parlamentosunda ve Alman

Federal Meclisinde resmi olarak bir anlamı yoktur. Ancak gençlerin demokratik katılımı benimsemeleri için önemli olabilir. Ayrıca ülkeyi yönetenlerin ve siyasilerin gençlerin beklentilerini belirlemeleri ve planlamaları açısından da bu tür etkinlikler katkı sağlayabilir. Bu tür aktiviteler genelde toplum bilgisi dersi kapsamında yapılmaktadır.

Mecklenburg Eyaletinde Sosyal Bilgiler Öğretimi

Eyalette (sozialkunde) isimli bir ders bulunmaktadır. Bu ders, öğrencilerin özellikle toplumsal yapıların anlamını ve amacını kavramalarını ve eleştirel bir şekilde sorgulamalarını hedeflemektedir. Öğrenciler bu ders sayesinde, siyasi ve toplumsal çatışmaların demokratik çözümlerine dair oyun kurallarını öğrenirler ve uygularlar. Öğrenme alanları bağlamında içerik şekillenmesi söz konusudur. Demokrasi ve katılım öğrenme alanı altında; 7. sınıfta okul ve demokrasi, yerel yönetimde demokrasi, 8. sınıfta çoğulculuğun ifadesi olarak partiler ve çıkar grupları, eyalet düzeyinde temsili demokrasi, 9. sınıfta devlet yapı ilkesi olarak federalizm, Federal Almanya Cumhuriyeti'nin Hükümet Sistemi, 10. sınıfta açık toplum ve temsili demokrasi için zorluklar üniteleri yer almaktadır. Hukuk ve sosyal devlet öğrenme alanı altında; 7. sınıfta anayasa ve temel haklar, analog ve dijital ortamda sorumlu davranma, 8. sınıfta sosyalleşme ve sosyal eşitsizlik, 9. sınıfta temel haklar ve hukuk devleti, 10. sınıfta sosyal devletin geleceği üniteleri bulunmaktadır. Küresel ve Avrupa perspektifler öğrenme alanı altında ise 7. sınıfta antroposen çağda sorumlu davranma, 8. sınıfta Avrupa Birliği'nde sınır ötesi işbirliği, 9. sınıfta uluslararası barışın korunması ve 10. sınıfta uluslararası ilişkilerin geleceği üniteleri yer almaktadır (Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, 2023: 12).

Eyalette lise kademesindeki gymnasiumlarda ve meslek liselerinde de sosyal bilgiler dersi vardır. Ancak meslek liselerindeki sosyal bilgiler dersin programı ile gymnasiumlardaki

program arasında farklar söz konusudur (Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2019; Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2008: 1-19). Dersin sahada veya okullarda öneminin ve işlenişinin anlaşılması için eyaletteki Fridericianum Gymnasiumu'nun (t. y.) web sayfası incelenmiş ve aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır.

Siyasi eğitimin aktarılması için ana ders olarak görülen sosyal bilgiler dersinin temel amacı, öğrencileri politik olgunluğa ulaştırmak olarak görülmektedir. Çocukların ve gençlerin geleceğini şekillendirmek ve çıkarlarını dile getirmek için siyasi eğitimin temel bilgisine ve becerilerine sahip olmaları gerektiğine dikkat çekilmiştir. Siyasi eğitim konularının öğrencilerin yaşamı ile bağlantısının kurulması için güncel siyasi sorunlar derse dahil edilir ve öğrenciler için anlaşılır hale getirilir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında; siyasi eğitim için çok sayıda okul dışı aktivite düzenlemektedir. Bu aktivitelere; Schwerin'deki Eyalet Parlamentosu'nu (Landtag) ziyaret etmek, Berlin'deki Federal Meclis'e (Bundestag) yolculuk ve Schwerin Bölge Mahkemesi'ndeki bir duruşmayı ziyaret etme örnek verilebilir. Yine ders kapsamında, öğrencilere “Gençler Tartışıyor” (jugend debattiert) münazara yarışması gibi çeşitli ulusal ve uluslararası yarışmalara katılma imkanı sunulmaktadır. Ayrıca öğrencilere; Avrupa Gençlik Parlamentosu'na katılma ve farklı milletlerden politikayla ilgilenen öğrencilerle güncel siyasi konular hakkında yapıcı fikir alışverişinde bulunma imkânı da sunulmaktadır.

Almanaya'da Mecklenburg dışında sosyal bilgiler dersinin olduğu eyaletlerden birisi de Hessen'dir. Bu eyalette realschule okullarında sosyal bilgiler dersi bulunmaktadır (Hessisches Kultusministerium, 2002a: 3). Hessen Eyaletinde gymnasiumların lise kademesinde bu dersin ismi değişmekte Politik ve Wirtschaft ismini almaktadır (Hessisches Kultusministerium, 2002b: 2).

Saarland Eyaleti'nde de gymnasiumların hem ortaokul hem de lise kademesinde sosyal bilgiler dersi bulunmaktadır (Saarland Ministerium für Bildung und Kultur, 2020: 1-18); Saarland Ministerium für Bildung und Kultur, 2021: 1-31).

Hamburg Eyaletinde Sosyal Bilgiler Öğretimi

Eyalette politika, toplum ve ekonomi (politika/gesellschaft/wirtschaft) isimli zorunlu ders bulunmaktadır. Eyaletteki pek çok okulda haftalık 2 saat olan bu ders ortaokul kademesinin ilk yıllarında değil de 8., 9. ve 10. sınıflarında okul programında bulunur. Bu ders kapsamında politika, toplum, ekonomi ve hukuk içerik veya konu modülleri söz konusudur. Politika modülü altında; okulda ve Hamburg'da politika, federal düzeyde politika, AB ve uluslararası politika, toplum modülü altında; toplumsal çeşitlilik ve sosyalleşme, adalet ve refah dağılımı, dijitalleşme ve medya, ekonomi modülü altında; ekonomik düşünme ve eyleme geçme, piyasa ve aktörleri, ekonomi politikası, hukuk modülünde ise hukukun temelleri üniteleri yer almaktadır (Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, 2024: 13). Okullar, didaktik ilkeler ve yetkinlikler doğrultusunda, bu modülleri sınıflara (8., 9. ve 10.) dağıtabilirler. Eyalet başkanlığının modüller için belirlediği süre (saat olarak) okullar için tavsiye niteliğindedir. Bu süre okul programı ve branş öğretmenlerin alacağı kararlar ile değişebilir. Modüllerin sırası da yine okullara bırakılmış olmakla birlikte yakından uzağa gibi öğretim ilkelerine dikkat edilmektedir. Pek çok okulda ilk konuların; okulda ve Hamburg'da politika olması bu duruma örnek verilebilir. Modüllere ilişkin içeriğin şekillenmesinde de okullara önemli esneklik tanınmaktadır. Eyalette ortaokul kademesindeki politika, toplum ve ekonomi dersi lise kademesindeki gymnasiumlarda da vardır (Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022: 4). Çerçeve programın daha iyi anlaşılması için Hamburg Eyaletindeki bazı

okullarda bu dersin önemi ve işlenişi ile ilgili bilgilere aşağıda yer vermeye çalışılmıştır.

Eppendorf Gymanasiumu'nun (t. y.) web sayfasında; öğrencilerin bu ders sayesinde; sosyal ve politik süreçler hakkında bağımsız yargıda bulunmak için gerekli yöntemleri ve bilgileri kazandıklarına dikkat çekilmiştir. Hamburg, Almanya ve dünyanın dört bir yanından vaka çalışmaları kullanılarak, öğrencilerin karmaşık konuları analiz etmeyi ve eleştirel bir şekilde değerlendirmeyi öğrendikleri belirtilmiştir. Bu ders kapsamında; 8., 9. ve 10. sınıflarda mahkemelere (duruşmaya katılma), Hamburg Parlamentosu'na ve Berlin'deki Alman Federal Meclisi'ne yönelik eğitim amaçlı geziler yapılmaktadır.

Blankenese Gymnasiumu'nda (t. y.) ise politika, toplum ve ekonomi dersi, standart ders çizelgesinden (8. sınıfta başlıyor) farklı olarak, 9. sınıfta haftalık dört saat ile bulunmaktadır. Okul web sayfasında; bu durumun konuların daha derinlemesine ve kalıcı olarak işlenmesini, okul dışı incelemeleri (gezileri) mümkün kıldığı belirtilmiştir. Ayrıca, dokuzuncu sınıflar için ders kapsamında sonbahar tatilinden önce iki hafta boyunca sosyal staj söz konusudur. Eyalette Goethe Gymnasiumu'nda (2025) olduğu gibi bazı okullarda ise bu stajın yerini işletme stajı alır. Dersin görev alanları arasında mesleki yönlendirme vardır. Bu yüzden okul programlarında genelde stajlar politika, toplum ve ekonomi dersinin sorumluluğuna verilir. Bu ders 10. sınıfta ise iki saat olarak işlenir. Bu sınıfta AB'nin yanı sıra küresel krizler ve ekonomik gelişmeler de odak noktaları arasındadır. Ayrıca, 10. sınıfların tarihi ve siyasi yapıları veya kurumları ziyaret etmeleri için başkente (Berlin) gezi düzenlenir.

Bavyera Eyaleti'nde Sosyal Bilgiler Öğretimi

Eyalette politika ve toplum (Politik und Gesellschaft) isimli ders bulunmaktadır. Bu dersin öğrenme alanlarının sınıflara göre

dağılımı şu şekildedir: Gençlik dönemini bilinçli yaşamak ve şekillendirmek, toplumsal temel değerleri ve sosyal normları yansıtmak, hayatta yön bulmak – rol modelleri, idolleri ve influencer'ları sorgulamak, politikayı birlikte yaşamının bir aracı olarak anlamak, yereldeki sınır ötesi işbirliğini incelemek 8. sınıftaki öğrenme alanlarıdır. Politikanın etkilerini deneyimlemek – gençler için politika, gençlerin politikası, geçmişte ve bugün birlikte tutunmak – toplumsal değişimi anlamak, politikayı birlikte şekillendirmek – yerel yönetimde ve Bavyera eyaletinde, küreselleşmeyi anlamak ve şekillendirmek 9. sınıf öğrenme alanlarını oluşturmaktadır. Demokratik devlette değerleri yaşamak, kendisi ve başkaları için siyasi sorumluluk üstlenmek, Almanya'daki siyasi kurumların etkileşimini anlamak, uluslararası işbirliğinin temel hatlarını kavramak 10. sınıftaki öğrenme alanlarıdır. Sınıflara göre ders içeriğine baktığımızda; hukuk ve ekonomi alanlarına ait başlıklar yoktur. Eyalette ders sıklıkla ekonomi ve hukuk (Wirtschaft und Recht) dersiyle paralel yürütülür. Siyasi bir kararın ekonomik sonuçları veya hukuki temelleri her zaman vurgulanır. Demokrasiye saygı, sorumluluk bilinci ve hoşgörü dersin merkezindedir. Gençler ve yerel yönetimler, gençlik meclisleri, katılım yolları, temel haklar, insan hakları, mahkemelerin işleyişi, dijital dünyada kamuoyu oluşumu ve dezenformasyonla mücadele konuları politika ve toplum dersinin önemli konuları arasındadır (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern [İSB], 2025b).

Sonuç

Almanya'da eyaletten eyalete eğitim ve ilkökul sistemleri değişmektedir. İlkokul eyaletlerin büyük bir kısmında 4 yıldır. Ortaokul bazı eyaletlerde 9. sınıfta büyük bir kısmında ise 10 sınıfta tamamlanmış olur. Ortaokulun tamamlanması ile birlikte zorunlu eğitim sona ermiş olur. Ülkemize göre zorunlu eğitim süresi kısadır. İlkokulun sonunda öğrencilerin ortaokula geçiş

yönlendirmesi yapılır. Ülkemize göre öğrencilerin yönlendirmesi daha erken yaşlarda başlar. Ülkede ortaokul kademesinde hauptschule, realschule, gymnasium ve gesamtschule en yaygın okul türleridir. Bu okullardan hangisinde öğrencilerin öğrenim göreceği sadece öğrenci ve ailesinin istediğine bağlı değildir. Öğrencinin ilkokuldaki başarısı ve sınıf öğretmenin görüşleri büyük ölçüde etkilidir. Gymnasiumlar, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin öğrenim görebildiği okul türleridir. Ortaokulda reaschule ve hauptschule gibi okullara gidenler lise kademesinde meslek liselerinde öğrenim hayatlarına devam ederler. Öğrencilerin okul türlerine göre dağılımına baktığımızda; oranı en yüksek okul türü gymnasiumlardır.

Almanya’da gymnasiumların ortaokul kademesinde sosyal bilgiler dersi veya karşılığı olan derslerin isimleri eyaletten eyalete değişmektedir. Baden Württemberg’de toplum bilgisi, Hamburg’da politika/toplum/ekonomi, Mecklenburg’da sosyal bilgiler ve Bawwera’da politika ve toplum olarak adlandırılmaktadır. Benzer içeriklere sahip derslerin büyük bir kısmının sosyal bilgiler olarak değil de farklı isimler altındadır. Almanya’da sosyal bilgiler veya eşdeğeri olan derslerde; sosyal yapıya uyum, toplumsal sorunlar ve çözüm yolları, vatandaşların ve gençlerin hakları, yerel yönetimler ve Almanya Federal Meclisinin işleyişi, demokrasi, sosyal devlet önemli konu başlıklardır. Sonuç olarak; ülkede sosyal bilgiler dersi ve eşdeğeri derslerde içeriğin şekillenmesinde toplum, politika, hukuk alanları esas alınır. Hamburg eyaletinde ise bu alanlara ekonomide eklenir. İlgili derslerin öğretim süreçlerinde; mahkeme ziyaretlerine, eyalet parlamentolarına, Almanya Federal Meclisine ve çeşitli kurumlara yönelik okul dışı aktivitelere önem verilmektedir. Münazaralar, yasama süreci vb. politik olaylara ilişkin simülasyonlar, öğrencilere yönelik okul düzeyinde veya ulusal düzeyde seçimler sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan diğer etkinliklerdir. Eyaletlerde bu derslere ilişkin içerik

modüllerinin veya öğrenme alanlarının işleniş sırasını belirleme okullara bırakılmıştır. Ancak modüllerin işleniş sırası belirlenirken yakından uzağa, yaşama yakınlık gibi genel  ğretim ilkelerine dikkat edilir. Ayrıca modüller veya öğrenme alanları altında yer alan konuların önemli bir kısmının belirlenmesinde okullar ve sosyal bilgiler zümresi haklara sahiptir. Almanya'da sosyal bilgiler dersinin veya karşılığı olan derslerin içerik yelpazesi Türkiye'de olduğu kadar geniş değildir. Tarih, coğrafya konuları sosyal bilgiler dersinin dışında ayrı dersler olarak okul programlarında bulunmaktadır. Bu bakımdan Finlandiya'daki sosyal bilgiler öğretimine benzediğini söyleyebiliriz.

Kaynakça

Blankenese Gymnasium (t.y.). *Politik-gesellschaft-wirtschaft*. (12.11.2025 tarihinde <https://gymnasium-blankenese.de/fachbereiche/pgw/> adresinden alınmıştır).

Eppendorf Gymnasium (t.y.). *Gemeinschaftkunde*. (12.11.2025 tarihinde <https://gymnasium-eppendorf.de/politik-gesellschaft-wirtschaft-pgw/> adresinden ulaşılmıştır).

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (2024). *Politik/Gesellschaft/ Wirtschaft (Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I)*, Hamburg.

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (2022). *Politik/Gesellschaft/ Wirtschaft (Bildungsplan Studienstufe)*, Hamburg.

Fridericianum Gymnasium (t.y.). *Sozialkunde*. (13.11.2025 tarihinde <https://www.fridericianum.de/index.php/unterricht/faecher/30-sozialkunde> adresinden ulaşılmıştır).

Friedrich Schiller Gymnasium (t.y.). *Gemeinschaftkunde*. (13.11.2025 tarihinde <https://www.fsglb.de/unterricht/faecher/gemeinschaftskunde> adresinden ulaşılmıştır).

Goethe Gymnasium (2025). *Politik-gesellschaft-wirtschaft*. (10.11.2025 tarihinde <https://www.goethe-gymnasium-hamburg.de/unterricht/gesellschaft/pgw/> adresinden alınmıştır).

Goldberg Gymnasium (t.y.). *Gemeinschaftkunde*. (15.11.2025 tarihinde <https://www.goldberg-gymnasium.de/wp-content/uploads/Schulcurriculum-Gemeinschaftskunde-9-10.pdf> adresinden ulaşılmıştır).

Hessisches Kultusministerium (2002a). Lehrplan Sozialkunde (Bildungsgang Realschule Jahrgangsstufen 5 bis 10), Wiesbaden.

Hessisches Kultusministerium (2002b). Lehrplan Politik & Wirtschaft (Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 7 bis 13), Wiesbaden.

Keskin, Y. ve Coşkun Keskin (2021). Amerika Birleşik Devletleri. Cemil Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* içinde (s.73-103). Ankara: Pegem Akademi.

Kop, Y. (2021). Finlandiya. Cemil Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* içinde C. Öztürk (Ed.). (s. 131-141). Ankara: Pegem Akademi.

Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung. (2023). *Rahmenplan Sozialkunde (Sekundarbereich I Klasse 7 bis 10)*, Schwerin.

Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2019). *Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe (Sozialkunde)*, Schwerin.

Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2008). *Rahmenplan Sozialkunde an der Berufsschule*, Schwerin.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Gemeinschaftskunde (Bildungsplan des Gymnasiums)*, Stuttgart.

Saarland Ministerium für Bildung und Kultur (2020). *Lehrplan Sozialkunde (Gymnasium Klassenstufe 9)*, Saarbrücken.

Saarland Ministerium für Bildung und Kultur (2021). *Lehrplan Sozialkunde (Gymnasiale Oberstufe Einführungsphase)*, Saarbrücken.

Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (2023). *Basic Structure of the Education System in the Federal Republic of Germany (Diagram)*, Berlin.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2025a). *Heimat-Sachunterricht*. (16.11.2025 tarihinde https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/1/hs_u adresinden ulaşılmıştır).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2025b). *Politik und gesellschaft*. (16.11.2025 tarihinde <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/pug> adresinden ulaşılmıştır).

Taşkın, A. M., ve Bozkurt, Fisun (2024). Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 177-199

Uygun, S., Altunal, B., Karacabey, Ö ve Özemen, M. D. (2023). Finlandiya eğitim sisteminde sosyal bilgilerin yeri ve önemi. *Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 209-239

Yiğit, Ö. (2021). İngiltere. Cemil Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgileri öğretim programları içinde*. (ss.175-197). Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM 9

SOSYAL BİLGİLER 2018 VE 2024 PROGRAMLARINDA COĞRAFYA İLE İLGİLİ KONULARIN KARŞILAŞTIRILMASI

EMİNE TOZLU¹
AHMET UTKU ÖZENSOY²

Giriş

Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal bilgiler, geçmişin milli ve evrensel bilgi birikiminin sosyal bilimlerin farklı disiplinleriyle harmanlayarak, bugünün öğrencilerine sunan, onları gelecekteki yaşamlarını hazırlayan, bireylere temel beceri ve değerleri kazandırıp demokratik aktif

¹ Öğretmen, Muş Bulanık Millî Eğitim Müdürlüğü, Orcid: 0009-0004-1670-1386

² Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Orcid: 0000-0001-6604-5920.

öğreten vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan hem bireysel hem de toplumsal gelişimi merkeze alan bir derstir. (Bayram ve Tıkman, 2025: 2).

Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan ABD sosyal bilgiler ulusal Konseyi (NCSS) ise sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır:

"Sosyal bilgiler vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik bir eşgüdüllüğü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünya, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1993; akt. Doğanay, 2002).

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 51).

Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin toplumsal yaşamı anlamalarını, içinde yaşadıkları toplumun değerlerini kavramalarını

ve etkin vatandaşlar olarak yetişmelerini amaçlayan disiplinler arası bir öğretim alanı olarak ortaya çıkmıştır. Literatürde sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji ve vatandaşlık bilgisi gibi sosyal bilim disiplinlerinin eğitim amaçlı bir bütün hâlinde sunulması olarak tanımlanmaktadır (Saxe, 2003; NCSS, 2024). Bu yönüyle sosyal bilgiler, yalnızca akademik bilgi kazandırmayı değil; aynı zamanda demokratik değerleri benimseyen, eleştirel düşünebilen ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Banks, 2008).

Sosyal bilgiler kavramı ve dersi, 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Bu dönemde sanayileşme, göç ve toplumsal değişimlerin artması, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamasını amaçlayan yeni bir ders alanına olan ihtiyacı gündeme getirmiştir (Saxe, 2003). 1916 yılında yayımlanan raporlarla sosyal bilgiler, öğrencilerin toplumsal ilişkileri, vatandaşlık sorumluluklarını ve demokratik yaşamı anlamalarını sağlayan bir ders olarak eğitim programlarında yer almaya başlamıştır (NCSS, 2024).

Bu sürecin şekillenmesinde ilerlemeci eğitim anlayışı belirleyici olmuştur. John Dewey, eğitimin yaşamdan kopuk olmaması gerektiğini savunmuş; öğrencilerin sosyal deneyimler yoluyla öğrenmelerinin önemini vurgulamıştır (Dewey, 1916). Dewey'in bu yaklaşımı, sosyal bilgilerin disiplinler arası, öğrenci merkezli ve uygulamaya dayalı bir alan olarak gelişmesine katkı sağlamıştır. Böylece sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya gibi derslerin ötesine geçerek bireyin toplumsal yaşama hazırlanmasını amaçlayan bütüncül bir yapı kazanmıştır (NCSS, 2024).

20. yüzyıl boyunca sosyal bilgiler öğretimi, özellikle vatandaşlık eğitimi ekseninde gelişmiştir. Demokratik toplumlarda bireylerin hak ve sorumluluklarını bilen, toplumsal sorunlara duyarlı ve katılımcı bireyler olarak yetiştirilmesi sosyal bilgilerin temel amaçları arasında yer almıştır (Banks, 2008). 1970'li yıllardan

itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının etkisiyle sosyal bilgiler öğretiminde sorgulama, problem çözme ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler ön plana çıkmıştır (Saxe, 2003).

Günümüzde sosyal bilgiler eğitimi, yalnızca ulusal vatandaşlık bilinci kazandırmakla sınırlı kalmayıp; küresel vatandaşlık, insan hakları, çevre bilinci ve sosyal adalet gibi evrensel temaları da içermektedir (UNESCO, 2024). Bu bağlamda sosyal bilgiler, tarihsel süreç içinde bilgi merkezli bir yapıdan, beceri ve değer odaklı bir öğretim anlayışına evrilmiştir.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimi, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde başlayan modernleşme hareketlerine dayanmaktadır. Tanzimat sonrasında açılan modern okullarda tarih ve coğrafya dersleri yer almakta; bu dersler bireyin yaşadığı toplumu tanımasını amaçlayan içerikler sunmaktaydı (Köse, 2019). Cumhuriyet’in ilanı ve 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi merkezî bir yapıya kavuşturulmuş, vatandaş yetiştirme anlayışı doğrultusunda öğretim programları yeniden düzenlenmiştir (Köse, 2019).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında sosyal bilgiler içerikleri, “Ülke ve Toplum” dersi kapsamında ele alınmıştır. Bu ders, öğrencilerin yaşadıkları ülkeyi, toplumsal yapıyı ve temel yurttaşlık sorumluluklarını tanımalarını hedeflemiştir. Ancak zamanla millî kimlik ve tarih bilincinin güçlendirilmesi ihtiyacı doğrultusunda programlarda değişikliğe gidilmiştir. 1968 yılında yapılan düzenlemelerle ders yapısı değiştirilmiş; sosyal bilgiler içerikleri “Millî Tarih” ve “Millî Coğrafya” dersleri olarak ayrı ayrı ele alınmaya başlanmıştır (Köse, 2019).

Bu dönemde tarih ve coğrafya öğretimi, ağırlıklı olarak millî kimlik inşası ve ülke bilinci kazandırma amacı taşımıştır. 1970’li

yıllarda ise programlara “Vatandaşlık” dersi eklenmiş ve bireylerin demokratik hak ve sorumluluklarını öğrenmeleri hedeflenmiştir (Şeker, 2024). Ancak bu yapı, sosyal bilgilerin disiplinler arası bütünlüğünü zayıflatmış; dersler arasında kopukluklara yol açmıştır.

1980’li yıllarda sosyal bilgiler dersi müfredattan tamamen çıkarılmış, Millî Tarih ve Millî Coğrafya dersleri uygulanmaya devam etmiştir. 1998 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte sosyal bilgiler dersi yeniden müfredata alınmıştır. Bu dönemde hazırlanan program, ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşımı yansıtmış ve bilgi aktarımı ön planda tutulmuştur (Şeker, 2024).

2005 yılında yapılan program değişikliği, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimi açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Bu programla birlikte yapılandırmacı öğrenme anlayışı benimsenmiş; öğrenci merkezli öğretim, beceri kazandırma ve değerler eğitimi sosyal bilgilerin temel unsurları hâline gelmiştir (Önger & Duman, 2024). 2012 yılında branş öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersini vermesi kararlaştırılarak öğretimin niteliğinin artırılması hedeflenmiştir.

2015 ve 2017 programları ile sosyal bilgiler öğretimi güncellenmiş; disiplinler arası yapı, değerler eğitimi ve beceri temelli yaklaşım güçlendirilmiştir (Sahin, 2017). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda öğrenme alanları tematik bir yapı içinde düzenlenmiş ve öğrencilerin toplumsal yaşamla ilişki kurmaları ön plana çıkarılmıştır.

2024 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu programda sosyal bilgiler öğretimi; alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme ve değerler eğitimi temelinde yapılandırılmıştır (MEB, 2024). Öğrenme alanları “Birlikte Yaşamak”, “Evimiz Dünya”, “Ortak Mirasımız”, “Yaşayan

Demokrasimiz”, “Hayatımızdaki Ekonomi ve Teknoloji” ve “Sosyal Bilimler” başlıkları altında ele alınmıştır. Bu yönüyle 2024 programı, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişim sürecinde ulaşılan bütüncül yaklaşımın güncel bir yansımasıdır (Önger & Duman, 2024).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Coğrafyanın Yeri ve Önemi

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan önemli disiplinlerden biri olan Coğrafya; insanın yaşadığı ve kendi istekleri doğrultusunda değiştirip dönüştürmeye çalıştığı dünyanın bazı yönlerini tasvir edip yorumlamaya çalışır (Doğanay, 1993’ten akt. Şahin, 2017:25). Coğrafya, yaşam ile insanı bütünleştiren, onları bir bütün halinde araştıran bir bilim dalıdır. İnsanların yaşadığı dünyayı anlamalarını sağlarken aynı zamanda onu en iyi ve en verimli şekilde kullanmasını ve koruması gerektiğini öğretir. Nitekim ülkelerin siyasetini ve geleceğini belirleyen bilgilerin temeli de coğrafyaya dayanmaktadır (Aktaş, 2010:40).

Birçok eğitimci ve öğrenci Coğrafyayı “dünyanın veya herhangi bir ülkenin en yüksek dağı, en uzun akarsuyunu, en kalabalık şehrini...” ezberletmek olarak görmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler bu derse çok fazla ilgi göstermeyerek olumsuz etkilenmektedirler. Hâlbuki coğrafya, coğrafi düşüncenin yapısına uygun olarak okullarda verilmelidir. Bu şekilde, öğrencinin çevreye uyumu sağlanarak etrafında meydana gelen olaylar hakkında yorum yapabilmesine neden olur. Yani aslında coğrafya, insanlara bağımsız, çok yönlü ve yaratıcı düşünebilme, ileriye görebilme, edinilen bilgileri günlük yaşamda kullanıp uygulayabilme alışkanlığı kazandırır (Akbulut, 2004:216). Öğrenci, coğrafya eğitimi ile yaşadığı mekânın temel ilkelerini tanıyabilir, coğrafyanın içerisinde yer alan bağlantıları sorgulayabilir; bununla birlikte mekânsal değerlere sahip çıkarak ekosistemin işleyişini koruyabilme sorumluluğunu kazanabilir.

Coğrafi konuların öğretimi ilköğretimde sosyal bilgiler dersi ile yapılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin ekonomik ve sosyal olayların, problemlerin mekânsal özelliklerini ve boyutunu analiz etmelerini sağlamakta ve çevresel konular hakkında bilgilenmelerine fırsat tanıyarak mekânsal becerilerini geliştirmekte olup aynı zamanda çevresel konular hakkında bilgi sahibi olmalarına imkân tanımaktadır (Memişoğlu ve Öner, 2013:347). İnsanların geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında çevresi ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan sosyal olayların açıklanmasında coğrafya disiplininin yararlanılmadığı takdirde İlkçağ uygarlıklarının yeryüzündeki dağılışlarının nedenleri, Sümer ve Babil gibi uygarlıkların neden Mezopotamya’da kurulduğu ve burada kurulan uygarlıklara ait mimari eserlerin günümüze kadar gelememe sebepleri açıklanamaz. Geçmişte Türklerin, Anayurdu olan Orta Asya’dan göç ederek birçok devlet kurmasını ve Anadolu’yu yurt olarak tercih etme sebeplerini coğrafya disiplininin ürettiği bilgiler olmadan anlamamız pek mümkün değildir. Yine Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerimize günümüz Türkiye’sinin ekonomik, siyasi ve sosyal hayatını, tarihi ve kültürel değerlerini, turizm potansiyelini, yeraltı ve yerüstü kaynaklarını, doğal güzellikleri ile yaşadığı doğal afetleri bütüncül bir yaklaşımla anlatabilmek için coğrafya disiplininin yardım almak zorundayız (Karatekin ve Sönmez, 2016:154).

Sosyal bilgiler dersi içerisinde coğrafya disiplininin alınan yardımlar neticesinde öğrenciler coğrafya disiplinini sevmeye ve tanıma fırsatı elde etmektedirler. Öğrencilerde coğrafi bilinç ve becerilerin gelişmesi ve bunları uygulayabilmeleri ancak etkili bir coğrafya öğretimiyle mümkündür. Böylelikle bireysel ve toplumsal yaşam içerisinde hayata farklı bakış açılarıyla bakabilen etkin vatandaşlar yetiştirilebilir (Ünlü, 2011:2156). Coğrafya sadece insan ve mekân arasında ilişkiyi ele almaz aynı zamanda öğrencilerde vatan ve yurt sevgisinin geliştirilmesini de sağlar. Bu noktada sosyal

bilgiler dersi hayati bir öneme sahiptir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde etkili vatandaş yetiştirme konusunda coğrafya öğretiminin de katkı sağlayacağı söylenebilir.

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Yapısal Özelliklerine İlişkin Literatür

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda programın genel yaklaşımına ilişkin olarak, “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımalarını, demokratik değerleri benimsemelerini ve etkin vatandaşlar olarak yetiştirmelerini amaçlamaktadır” ifadesi yer almıştır (MEB, 2018). Öğrenme alanları tematik bir yapı içerisinde ele alınmış olup, “Sosyal bilgiler dersi; bireyin toplumsal yaşama uyumunu sağlamak amacıyla farklı disiplinlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş disiplinler arası bir derstir.” açıklaması yapılmıştır (MEB, 2018).

Kazanımların niteliğine ilişkin olarak, “Kazanımlar, öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri bir arada edinmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır” ifadesi kullanılmıştır (MEB, 2018). Becerilere ilişkin olarak, “Araştırma, sorgulama, problem çözme, karar verme, iletişim ve eleştirel düşünme becerileri sosyal bilgiler öğretiminin temelini oluşturmaktadır” denilmiştir (MEB, 2018). Değerler eğitimi kapsamında, “Adalet, sorumluluk, vatanseverlik, duyarlılık ve saygı gibi değerlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir” ifadesi yer almıştır (MEB, 2018). Ölçme ve değerlendirme anlayışıyla ilgili olarak ise, “Ölçme ve değerlendirme süreci öğrencilerin gelişimini izlemeye yönelik olup çoklu değerlendirme araçlarının kullanılmasını esas almaktadır” ifadesi verilmiştir (MEB, 2018).

2024 programında dersin yapısı alan becerileri, kavramsal öğrenme, değerler ve sosyal-duygusal öğrenme boyutlarıyla ele alınmıştır. Programda, “Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin sosyal bilimlere özgü alan becerilerini edinmelerini ve bu becerileri günlük

yaşamda kullanabilmelerini amaçlamaktadır” ifadesi yer almıştır (MEB, 2024). Öğrenme alanlarına ilişkin olarak, “Birlikte Yaşamak, Evimiz Dünya, Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanları çerçevesinde yapılandırılmıştır” açıklaması yapılmıştır (MEB, 2024).

Kazanımlar yerine öğrenme çıktıları kavramı kullanılmış ve bu durum, “Öğrenme çıktıları, öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri bütüncül bir şekilde edinmelerini sağlayacak biçimde düzenlenmiştir” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2024). Ölçme ve değerlendirme anlayışıyla ilgili olarak ise, “Öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki gelişimlerini izlemeye yönelik süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir” ifadesi yer almıştır (MEB, 2024).

Bu çalışmanın amacı, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları arasındaki program öğeleri (amaç, öğrenme alanları, alan becerileri, değerler, kazanımlar ve ölçme-değerlendirme) açısından karşılaştırılmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda, coğrafya içerikli öğeler incelenerek programların coğrafya disiplinine yüklediği anlam açıklanmaya çalışılacaktır (MEB, 2018; MEB, 2024; Güler & Gürgen, 2016).

Alt Amaçlar

1. 2018-2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında coğrafya içerikli amaçlar incelenmiştir.
2. 2018-2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında coğrafya içerikli öğrenme alanları incelenmiştir.
3. 2018-2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında coğrafya içerikli beceriler incelenmiştir.
4. 2018-2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında coğrafya içerikli değerler incelenmiştir.

5. 2018-2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında coğrafya içerikli kazanımlar incelenmiştir.
6. 2018-2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında coğrafya içerikli ölçme ve değerlendirme yaklaşımları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programlarındaki coğrafya konularını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bu seminer çalışması nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi (belge analizi) tekniği kullanılarak tasarlanmıştır.

Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal algıları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, Şimşek, 2021).

Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013, akt. Kırıl, 2020). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008, akt. Kırıl, 2020).

Doküman incelemesi yaparken izlenebilecek bir dizi aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar genel bir yönerge olarak dikkate alınmalıdır. Bu aşamalar araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucunda elde edilmesi hedeflenen veriye veya dokümanların ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelenmek istendiğine bağlı olarak yeniden yorumlanabilir. Doküman

incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinallliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma gibi beş aşamadan oluşur (Forster, 1995; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 223).

Dokümanlar, nitel araştırmalarda ekili bir biçimde kullanılması gereken önemli kaynaklardır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı çerçevesinde veri kaynaklarını, incelenmek üzere belirlenen, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yayımlanan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7. Sınıflar) ile 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) resmî metinleri çalışmanın veri kaynağı olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında gerekli kaynaklara ulaşılmış olup, öğretim programları ilgili resmî internet adreslerinden temin edilmiştir.

Programlar, coğrafya öğelerine ilişkin amaçlar, içerik, kazanım, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme öğeleri bakımından incelenmiştir.

Verileri Analizi

Doküman incelemesi ile elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Bu tür bir analizde hedeflenen elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Bu doğrultuda 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki coğrafya konuları karşılaştırılmalı incelenerek

değerlendirmesi yapılmıştır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224):

Betimsel Analiz İçin Bir Çerçeve Oluşturma: Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Eğer daha önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve yoksa, betimsel analizi kullanmak güçtür. Böyle bir durumda belirlenecek temalar, veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olabilir.

Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Buna göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.

Bulguların Tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir.

Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.

Araştırma süreci, betimsel analiz çerçevesinde dört aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, incelenecek coğrafya ögeleri belirlenmiş ve programlar arasındaki karşılaştırmayı sistematik hâle getirecek tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci aşamada, 2018 ve 2024 programlarındaki coğrafya ögeleri, oluşturulan tematik çerçeveye göre sınıflandırılmış ve tablolar hâlinde düzenlenmiştir; bu sayede programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, amaçlar, içerik, kazanım, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ögeleri bakımından sistematik olarak ortaya konmuştur. Üçüncü aşamada, elde edilen veriler tanımlanmış ve hangi ögelerin hangi temalara karşılık geldiği açıklanmış; programlar arasındaki farklar

ve benzerlikler belirlenmiştir. Son aşamada ise tanımlanan bulgular yorumlanmıştır. Bu sürecin mantıksal ve aşamalı yapısı, bulgular başlığı altında sunulacak karşılaştırmalı değerlendirmenin temelini oluşturmuştur.

Bulgular ve Yorum

Coğrafya İçerikli Amaçların Karşılaştırılması

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda coğrafya ile ilgili özel amaç sayısının üç olduğu, 2024 Sosyal Bilgiler Programı'nda ise bu sayının beşe çıktığı görülmektedir. Bu durum, programın coğrafya alanına yönelik amaçlarında hem nicelik hem de kapsam açısından bir genişleme olduğunu göstermektedir.

Benzerlikler açısından, her iki programda da öğrencilerin çevreyi ve kaynakları tanıması, insan-çevre veya insan-doğa etkileşimini anlaması ve çevre duyarlılığı geliştirmesi öncelikli hedefler arasında yer almaktadır. Örneğin, 2018 programında “Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafı özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri” ifadesi yer alırken, 2024 programında bu amaç “Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal özelliklerini tanıyarak insan-doğa etkileşimini çözümlemeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları” şeklinde daha geniş bir perspektife taşınmıştır.

Farklılıklar ise özellikle sürdürülebilirlik, sorumluluk ve küresel bakış açısı alanlarında ortaya çıkmaktadır. 2018 programında amaçlar arasında yer alan “Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp, çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” ifadesi, 2024 programında “Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insan ve çevre etkileşimini sorgulamaları” olarak güncellenmiş ve bireysel farkındalık

düzeyinden daha geniş bir çevre-etkileşim perspektifine geçiş yapılmıştır.

2024 programında yeni amaçlar eklenmiş ve öğrencilerin afetler karşısında öngörüler geliştirmesi (“Ülkemizde afetlerin etkilerini azaltmak için yapılması gerekenlere dair öngöründe bulunmaları”) ile ülkemizin küresel sorunlar karşısındaki rolünü değerlendirmesi (“Ülkemizin bölgesel ve küresel sorunların çözümünde üstlendiği rolün önemini yorumlamaları”) hedeflenmiştir. Bu amaçlar, 2018 programında yer almayan ve öğrencilerin hem ulusal hem de küresel düzeyde bilinç ve sorumluluk geliştirmelerini öngören yeni kazanımlardır.

Sonuç olarak, 2024 programı coğrafya öğretiminde öğrencilerin yalnızca bilgi ve farkındalık kazanmasını değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, sorgulama ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerini hedeflemekte; böylece programın hem kapsamı hem de pedagojik yaklaşımı önceki programa göre daha kapsamlı bir hâl almaktadır.

Coğrafya İçerikli Öğrenme Alanlarının Karşılaştırılması

2018 Sosyal Bilgiler Programı’nda “İnsan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bu öğrenme alanı, temelde coğrafya odaklıdır” ifadesi ile “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının coğrafya ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu alan kapsamında öğrencilerin “insanın çevresi ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırabilmek amaçlanmaktadır” ve “araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir” ifadeleri ile kazanımlar sağlanmaktadır. Ayrıca, “İnsan, yer ve çevre etkileşimi, geniş ve renkli bir yelpaze oluşturur.

Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler” cümlesi de öğrencilerin mekân ve çevre ilişkilerini anlamaları bağlamında önemlidir.

2018’deki “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında “Bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında “Kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları ve mevcut kaynakları korumak gereğinin önemi” ifadeleri ile coğrafyaya ilişkin içerikler yer almaktadır. “Kültür ve Miras” öğrenme alanında ise coğrafyaya ilişkin bir ifade bulunmamaktadır.

2024 programında ise “Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Temel düzeyde harita kullanımı, insanın yaşadığı yerin coğrafi koşullarından nasıl etkilendiği ve bu koşulları nasıl etkilediği, yakın çevrede yaşanan afetler ve bu afetlerin olası etkilerinin azaltılması üzerinde durulmuştur. Yaşanılan ilin göreceli konum özelliklerine, doğal ve beşerî çevredeki değişimlere, yaşanılan ilde afet öncesi, sonrası ve sonrasında yapılması gerekenlere değinilmiştir. Ülkemize komşu devletlerin temel özellikleri; ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özellikleri; ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkileri; ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birlikleri; küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişim ile bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolü konu edinilmiştir” ifadeleri yer almakta, “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında ise “Türkistan coğrafyasında” ifadesi ile coğrafya ile ilişkisi vurgulanmaktadır. “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında “Doğal kaynakların sınırlılığına; istek ve ihtiyaçları belirlerken bilinçli seçimler yapabilmeye; üretim, dağıtım, tüketim sürecine, kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkilerine, bütçe planlamanın önemine; yaşanılan ildeki ekonomik faaliyetlere; Türkiye’nin kaynaklarına, ekonomik faaliyetler ile meslekler arasındaki ilişkiye, bir ürünün yatırım ve

pazarlama sürecine, millî kalkınma hamlelerinin neden ve sonuçlarına” ifadeleri ile coğrafyaya ilişkin kazanımlar aktarılmaktadır.

Bu karşılaştırma sonucunda, 2018 ve 2024 programları arasında öğrenme alanlarının isimlerinde değişiklikler yaşanmış, bazı içerikler genişletilmiş ve ayrıntılandırılmış, bazı öğrenme alanları ise programdan çıkarılmıştır. Özellikle 2018’de yer alan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı 2024 programında yer almamaktadır. Bu alıntılar, öğrenme alanlarının coğrafya ile ilişkisini açık bir şekilde göstermektedir.

Coğrafya İçerikli Becerilerin Karşılaştırılması

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda coğrafya ile ilişkili 7 alan becerisi bulunurken, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda da coğrafya ile ilişkili alan becerisi sayısı 7 olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, 2018 programında coğrafya ile ilişkili 2 okuryazarlık becerisi bulunurken, 2024 programında bu sayı 4 olmuştur. Bu durum, alan becerileri açısından niceliksel sürekliliğin korunduğunu, okuryazarlık becerilerinde ise bir artış yaşandığını göstermektedir.

Benzerlikler açısından, değişim ve sürekliliği algılama, zaman algılama ve kronolojik düşünme ile tablo grafik ve diyagram becerilerinin her iki programda da korunarak yer aldığı görülmektedir. Bu beceriler, coğrafya öğretiminde zaman, değişim ve verilerin görselleştirilmesi gibi temel unsurların sürekliliğini ortaya koymaktadır.

Farklılıklar, becerilerin adlandırılması ve içeriklerinin yeniden yapılandırılması açısından belirgindir. “Gözlem” becerisi, 2024 programında “coğrafi gözlem ve saha çalışması” olarak ifade edilerek saha temelli öğrenme vurgulanmıştır. “Kanıt kullanma” becerisi ise “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma” biçiminde yeniden düzenlenmiş ve öğrencilerin sorgulama süreçlerine etkin

katılımı hedeflemiştir. Mekân ve konum ile ilgili beceriler de “konum analizi” ve “mekânı algılama” yerine “mekânsal düşünme” ve “coğrafi sorgulama” olarak yeniden adlandırılmıştır.

Okuryazarlık becerileri açısından, 2018 programında 2 beceri varken, 2024 programında bu sayı 4’e çıkmıştır. Bu artış, coğrafya öğretiminde öğrencilerin verileri yorumlama, analitik düşünme ve güncel bilgiye erişim becerilerini desteklemeye yönelik bir yaklaşımı göstermektedir.

Genel olarak, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda coğrafya ile ilişkili alan becerileri sayısal olarak korunmuş, ancak içerik bakımından daha sorgulayıcı ve uygulamaya dönük bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca okuryazarlık becerilerindeki artış, programın coğrafya öğretiminde güncel pedagojik yaklaşımları ve çok yönlü beceri gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Coğrafya İçerikli Değerlerin Karşılaştırılması

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında coğrafya bağlamında ilişkilendirilebilecek değerler sınırlı sayıda olup yalnızca vatanseverlik, duyarlılık ve tasarruf değerleri dikkate alınabilir. 2018 programında bu değerlerin işlenişine dair somut örnekler verilmemiştir.

2024 programında ise, aynı değerler örneklerle desteklenmiş ve buna ek olarak sağlıklı yaşam, temizlik, dayanışma ve sorumluluk değerleri eklenerek coğrafya bağlamında işlenebilecek değerlerin sayısı artmıştır.

Benzerlik ve farklılıklar açısından bakıldığında, her iki programda vatanseverlik, duyarlılık ve tasarruf değerleri bulunmakta ve coğrafya bağlamına ilişkilendirilebilir. Farklılık olarak, 2024 programında bu değerler somut örneklerle desteklenmiş ve buna ek olarak sağlıklı yaşam, temizlik, dayanışma ve sorumluluk

değerleri eklenmiştir. Bu sayede coğrafya dersine entegre edilebilecek değerlerin sayısı ve çeşitliliği artmıştır.

Sonuç olarak, 2024 programında, değerlerin coğrafya bağlamında somut örneklerle işlenmiş olması ve eklenen yeni değerlerle birlikte, öğrencilerin çevresel farkındalık, sürdürülebilirlik ve toplumsal sorumluluk konularında deneyim kazanabilecekleri alanların arttığı görülmektedir.

Coğrafya İçerikli Kazanımların Karşılaştırılması

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında coğrafya ile ilgili 6 kazanım varken, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise Evimiz Dünya öğrenme alanında coğrafya ile ilgili kazanım sayısının 3'e düştüğü görülmektedir. 2018 programında yer alan kazanımlar, mekân, çevre, doğal ve beşerî unsurlar, hava olayları, yer şekilleri ve nüfus gibi coğrafi kavramlara odaklanmaktadır. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur, günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer, yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder ve yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur ifadeleri, kazanımların coğrafya ile ilişkisini ortaya koymaktadır.

2024 programında ise öğrenme alanı Evimiz Dünya olarak yeniden yapılandırılmış ve coğrafya ile ilişkili içerik daha bütünleştirilmiş ve seçici bir şekilde ele alınmıştır. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme ile yakın çevresinden hareketle doğa ve insan ilişkisini çözümleyebilme ifadeleri, coğrafya ile ilişkinin harita okuryazarlığı ve insan-doğa etkileşimini anlama boyutunda sürdürüldüğünü göstermektedir. Buna karşılık kroki çizimi, hava olaylarının gözlemlenmesi ve grafiklerle ifade edilmesi ile yer şekilleri ve nüfus özelliklerine yönelik doğrudan kazanımlara yer verilmemiştir. Bu bağlamda, 2018 programında coğrafya ile ilişkili kazanımların daha ayrıntılı ve çeşitlendirilmiş olduğu; 2024

programında ise bu içeriğin azaltılarak daha seçici ve beceri odaklı bir çerçevede yeniden ele alındığı sonucuna ulaşılmaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda coğrafyayla ilişkili olarak, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında “Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır” kazanımı yer almaktadır. Ayrıca, “Teknolojilerin günlük hayatla ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır” ifadesi de bu kazanımı desteklemektedir. Bu kazanımın coğrafyayla ilişkisi görülebilmektedir. 2024 programında ise teknoloji ile coğrafyayı ilişkilendiren herhangi bir kazanım bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, 2018 programında öğrencilerin teknolojiyi sorumlu şekilde kullanma ve çevresel etkilerini tartışma becerisi kazanımları hedeflenirken, 2024 programında bu kazanımlar doğrudan ele alınmamaktadır. Bu durum, 2024 programında teknoloji ve coğrafya ilişkisinin kazanım düzeyinde yer almadığını göstermektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında coğrafyayla ilişkili bir kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımın öğretim programında açıklamasında “Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır” ifadesi yer almakta olup, özellikle çevre ve kaynak boyutu ile coğrafyayla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

2024 programında ise Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında coğrafyayla ilişkili bir kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu kazanım, öğrencilerin doğal kaynakların kullanımını analiz etme ve tüketim sonuçlarını değerlendirme becerisi kazanımlarına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Her iki programda da öğrencilerin kaynakları bilinçli kullanma ve çevreye duyarlı olma farkındalığını kazanımları

amaçlanmaktadır. Ancak 2018 programındaki kazanım temel düzeyde davranış odaklı iken, 2024 programındaki kazanım daha analitik ve süreç odaklıdır; öğrenciler grafiklerle verileri yorumlayarak doğal kaynakların kullanımını ve tüketim sonuçlarını değerlendirmeye yönlendirilmiş, bilgi sunumu görsel ve dijital materyallerle desteklenmiş ve tartışma ortamı oluşturulmuştur. Sonuç olarak, 2018 programında bilinçli kaynak kullanımı temel bir davranış kazanımı olarak ele alınırken, 2024 programında bu kazanım analitik bir yaklaşım ile güçlendirilmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hâle getirilmiştir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 4. sınıf düzeyinde Küresel Bağlantılar öğrenme alanında coğrafyayla ilişkili iki kazanımın yer almaktadır. Bu kazanımlardan ilki, “Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır” şeklindedir. Bu kazanımın açıklaması programda şu şekilde verilmiştir: “Araştırdığı bir ülkenin önemli özelliklerini görsel materyaller kullanarak sınıfta tanıtması sağlanır.” İkinci kazanım olan “Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar” için ise programda ayrı bir açıklama bulunmamaktadır. Bu kazanım içeriklerinden yola çıkarak, 2018 programındaki kazanımların coğrafya ile ilişkili görülmektedir.

2018 programından 2024 programına geçildiğinde, Küresel Bağlantılar öğrenme alanı kaldırılmış ve ilgili kazanımlar farklı sınıf düzeylerinde Evimiz Dünya öğrenme alanına aktarılmıştır. Her iki programda da öğrencilerin ülke ve komşu devletleri tanıması, uluslararası ilişkileri ve kültürel bağları anlaması hedeflenmektedir. Farklılık olarak, 2018 programında her iki kazanım aynı sınıf düzeyinde yer alırken, 2024 programında bu kazanımlar 5. ve 6. sınıflara dağıtılmıştır. Ayrıca 2024 programında kazanım açıklamaları daha ayrıntılı ve somut örnekler üzerinden verilmiş, başkentler, bağımsızlık sembolleri ve harita kullanımı gibi öğeler öne çıkarılmıştır. Bu durum, öğrencilerin coğrafi farkındalık ve

mekânı yorumlama becerilerinin daha somut ve uygulamalı bir şekilde desteklenmesini sağlamaktadır.

2018 programında Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan SB.5.2.2 ve SB.5.2.3 kazanımlarının coğrafya ile sınırlı düzeyde ilişkilendirilebildiği görülmektedir. SB.5.2.2 kazanımında yer alan doğal varlıklar ifadesi, öğrencilerin çevresel unsurları tanımaya yönelik olması bakımından coğrafyayla doğrudan ilişkilidir. SB.5.2.3 kazanımında ise ülkemizin çeşitli yerleri, yaşadığı çevre kavramları üzerinden coğrafya ile ilişki kurulabilir; ancak bu kazanımda mekânsal özelliklerin incelenmesinden çok kültürel özelliklerin karşılaştırılmasının ön planda olduğu, dolayısıyla coğrafyayla ilişkinin dolaylı ve sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

2024 programında Ortak Mirasımız öğrenme alanında yer alan SB.5.3.1 ve SB.5.3.2 kazanımları incelendiğinde, benzer şekilde coğrafyayla ilişkinin kazanım içerikleri üzerinden sınırlı biçimde kurulduğu görülmektedir. SB.5.3.1 kazanımında geçen yaşadığı il ve ortak miras öğeleri ifadeleri, öğrencilerin yakın çevrelerine yönelik mekânsal farkındalık geliştirmeleri açısından coğrafya ile ilişkilendirilebilir. SB.5.3.2 kazanımında ise Anadolu'daki ilk yerleşmeler bağlamında toplumların beslenme, barınma ve temel geçim faaliyetlerini etkileyen unsurların ele alınması, doğal çevre-insan etkileşimine işaret etmekte; ancak kazanımın temel odağının tarihsel ve toplumsal boyutlar olduğu görülmektedir. Bu nedenle, her iki programda da ilgili öğrenme alanlarında yer alan kazanımların coğrafyayla ilişkili olduğu söylenebilir; ancak bu ilişkinin doğrudan değil, kazanım içeriklerinde yer alan mekân, çevre ve yerleşme kavramlarıyla sınırlı düzeyde kurulduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, 2018 ve 2024 programlarında Kültür ve Miras / Ortak Mirasımız öğrenme alanlarında yer alan kazanımların coğrafya ile ilişkilendirilebildiği; ancak bu ilişkinin doğrudan

coğrafi bilgi ve becerilerden ziyade mekân, çevre ve yerleşme kavramları üzerinden dolaylı ve sınırlı düzeyde kurulduğu görülmektedir. Her iki programda da kazanımların temel odağının kültürel ve tarihsel boyutlar olduğu, coğrafyanın ise destekleyici bir bağlam sunduğu söylenebilir.

2018 programında “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında beş adet coğrafya içerikli kazanım yer almakta iken, 2024 programında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında bu sayı dört olarak görülmektedir. Her iki programda da coğrafyayla ilişkili kazanımlar bulunmakla birlikte, kazanımların içerik ve düzey açısından değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir.

Burada kazanımların coğrafyayla ilişkisi devam etmekle birlikte, 2018 programında fiziksel haritalar ve yeryüzü şekilleri üzerinde ayrıntılı bir vurgu varken, 2024 programında bu vurgu göreceli konum ve genel yerleşim bilgileri ile sınırlı kalmıştır; yani içerik açısından bir daralma ve odak değişikliği söz konusudur.

2024 programında ise SB.5.2.2 kazanımı ile yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme hedeflenmektedir. Öğrenciler yaşadığı ilde bulunan doğal ve beşerî çevrede geçmişten günümüze meydana gelen değişimleri, fotoğraflar, resimler, gazete haberleri, hava fotoğrafları, şehir haritaları, şehir planları, sözlü tarih çalışmaları üzerinden inceler ve değişime neden olan unsurları belirler. Bu geçişte, kazanımın içeriği genişlemiş ve tarihsel boyut eklenmiştir; yani coğrafi değişimlerin insan faaliyetleriyle ilişkisi daha ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Bu kazanım 2024 programında altıncı sınıfa taşınmış ve SB.6.2.2 kazanımı olarak verilmiştir.

Burada, kazanım içerik olarak genişlemiş ve daha sistematik bir analiz becerisi eklenmiştir, coğrafyayla ilişkisi ise 2018'deki temel düzeyden daha derin bir düzeye taşınmıştır. SB.5.3.4 (2018

programı): Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

2024 programında SB.5.2.3 kazanımı ile yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme hedeflenmektedir.

Burada kazanımın içeriği daha ayrıntılı ve uygulamaya dönük hale gelmiştir; 2018’de yalnızca sorgulama düzeyinde olan kazanım, 2024’te aktif bir farkındalık ve önlem becerisi kazandıracak şekilde genişletilmiştir. Bu değişim, kazanımın sınıf düzeyinde öne çekilmesi ve uygulama ağırlıklı hale gelmesi şeklinde özetlenebilir.

Sonuç olarak; 2018 ve 2024 programlarında yer alan coğrafya ile ilişkili kazanımların tümünde, temel coğrafi kavram ve beceriler korunmuştur. Ancak 2024 programında içerikler daha ayrıntılı, analitik ve uygulama odaklı hâle gelmiş, bazı kazanımlar üst sınıflara taşınmış veya dördüncü sınıfa çekilerek erken farkındalık kazandıracak biçimde uyarlanmıştır. SB.5.3.1’deki fiziksel haritalar ve yeryüzü şekillerine ilişkin vurgu göreceli konumla sınırlanmış, SB.5.3.2’de tarihsel değişim boyutu eklenmiş, SB.5.3.3 ise altıncı sınıfta daha sistematik bir analiz becerisi ile genişletilmiştir. Doğal afetler ile ilgili kazanımlar ise uygulama ve farkındalık boyutunda genişletilmiş, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. SB.4.7.2 kazanımı ise kapsam olarak daraltılmıştır; yalnızca kara sınır komşu devletler dikkate alınmış, Türk Cumhuriyetleri odak dışına çıkarılmıştır. Genel olarak, 2024 programı coğrafya ile ilişkili kazanımların içerik, uygulama ve farkındalık düzeylerinde güçlendiğini, 2018 programında yer alan temel coğrafya ilişkilerinin korunmakla birlikte, daha sınırlı ve yüzeysel olduğunu ortaya koymaktadır.

2018’de coğrafyayla ilişkili üç kazanım, 2024’te ise iki kazanım olduğu görülmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Programı’nda,

SB.5.5.1 kazanımı kapsamında öğrencilerden “ekonomik faaliyetlerle coğrafyayı özelliklere ilişkilendirir.” biçiminde bir analiz yapmaları istenmektedir. Bu kazanım, yaşadıkları yer ve çevreyi inceleyerek ekonomik faaliyetleri değerlendirme zorunluluğu içerdiğinden, coğrafyayla doğrudan bir ilişki göstermektedir.

2018 Programındaki SB.5.5.2 kazanımı, öğrencilerin “yaşadığı yer ve çevredeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanımlar” ifadesini kapsamaktadır. Programda ayrıntılı açıklama bulunmamakla birlikte, kazanımdaki “yaşadığı yer ve çevre” ifadesi ekonomik faaliyetleri mekânsal bağlamda değerlendirme zorunluluğunu ortaya koymakta ve coğrafyayla ilişkisini sınırlı fakat anlamlı şekilde sağlamaktadır. Bu sınırlılık, yalnızca öğrencinin yaşadığı çevre ile ilişkili analiz yapabilmesinden kaynaklanmaktadır.

2018’deki SB.5.5.3 kazanımı, öğrencilerden “ekonomik faaliyetlerin nüfus, yerleşme, eğitim ve kültür üzerindeki etkilerini analiz etmeleri”ni istemektedir. Bu kazanım, ekonomik faaliyetlerin sosyal boyutlarını da ele alarak coğrafyayla sınırlı ancak önemli bir ilişki kurmaktadır.

2018’den 2024’e geçişte ekonomik faaliyet kazanımlarında temel değişim, kazanımların kapsamının kaynakların verimli kullanımı, çevresel etkiler ve sürdürülebilirlik boyutlarıyla genişletilmesi olarak görülmektedir. 2018 programında odak, ekonomik faaliyetlerin yaşadığı çevre ve sosyal etkileri üzerineyken, 2024 programında öğrencilerin gözlemler ve uygulamalı etkinlikler yoluyla kaynak kullanımı ve doğa-insan ilişkisini analiz etmeleri beklenmektedir. Benzerlik olarak, her iki programda da ekonomik faaliyetlerin öğrencilerin yaşadıkları çevre bağlamında değerlendirilmesi ve sosyal etkilerin ele alınması görülmektedir. Farklılık ise, 2024 programında uygulamalı çevre etkinlikleri, sıfır atık projesi ve 5D yaklaşımı gibi somut örneklerin eklenmesi ve bazı

kazanımların yalnızca yerel ölçekte sınıflandırma ile sınırlandırılmasıdır. Tablo incelendiğinde bazı kazanımların coğrafyayla ilişkisinin sınırlı olduğu görülmektedir; bu sınırlılık özellikle “yaşadığı çevre veya il sınırlılığı” ile ilişkilidir.

2018 programında coğrafyayla ilişkili üç kazanımın yer aldığı görülmektedir. 2024 programında ise bu kazanımlardan yalnızca SB.5.3.1 kazanımı yer almaktadır. 2018 programında bulunan Küresel Bağlantılar öğrenme alanı, 2024 programında kaldırılmış; söz konusu kazanım ise “Ortak Mirasımız” öğrenme alanı altında yapılandırılmıştır.

2018 programındaki SB.5.7.1 kazanımı kapsamında öğrencilerden “Tarım, sanayi, turizm, ulaşım, eğitim, kültür, endüstrisi gibi ekonomik faaliyet alanlarından uygun olanlara değinilir” biçiminde bir araştırma yapmaları beklenmektedir. Bu kazanım, ekonomik faaliyetler ile ülkeler arası ilişkileri ele alması bakımından coğrafya ile dolaylı bir ilişki kurmaktadır. Özellikle ekonomik faaliyet türlerinin mekânsal dağılımı ve ülkeler arası etkileşimler bağlamında coğrafi unsurlar ön plana çıkmaktadır.

2018 programında yer alan SB.5.7.3 kazanımında öğrencilerin “Farklı ülke toplumlarının birbirine daha yakından tanınmasının, kültürel zenginliklerini görmesinin ve karşılıklı ön yargılarını fark etmesini sağladığı kazançlar üzerinde durulacaktır” ifadesi doğrultusunda turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini kavramaları amaçlanmaktadır. Turizm olgusunun farklı ülkeler ve mekânlar üzerinden ele alınması, bu kazanımın coğrafya ile sınırlı ancak anlamlı bir ilişki kurmasını sağlamaktadır.

2018 programındaki SB.5.7.4 kazanımı ise “Ülkemizden ve dünyanın farklı ülkelerinden örnekler seçerek ortak mirasının anlamı üzerinde durulur” ifadesiyle açıklanmaktadır. Bu kazanımda coğrafya ile ilişki, farklı ülkelerde bulunan ortak miras öğelerinin

mekânsal bağlamda ele alınması yoluyla sınırlı düzeyde kurulmaktadır.

2024 programında bu kazanımların karşılığı yalnızca SB.5.3.1 kazanımı olarak yer almaktadır. Bu kazanımda coğrafya ile ilişki, öğrencilerin yaşadıkları il bağlamında mekân farkındalığı geliştirmeleri ve dünya ölçeğinde ortak miras öğelerini tanımaları üzerinden sınırlı bir biçimde kurulmaktadır.

2018–2024 programları arasındaki geçiş sürecinde, küresel ölçekte ülkeler arası ekonomik, turistik ve kültürel ilişkileri ele alan kazanımların programdan çıkarıldığı; bunun yerine ortak miras öğelerinin daha çok yerel ölçekte ele alındığı görülmektedir. Bu durum, coğrafya ile ilişkinin kapsamını daraltmış ve kazanımların daha sınırlı bir mekânsal bağlamda ele alınmasına neden olmuştur.

2018 programında Kültür ve Miras öğrenme alanı kapsamında coğrafyayla ilişkili iki kazanımın yer aldığı, 2024 programında ise bu kazanımların Ortak Mirasımız öğrenme alanı altında tek bir kazanımda toplandığı görülmektedir. Bu durum, öğrenme alanı düzeyinde bir değişim yaşandığını ve kazanım sayısında azalmaya gidildiğini göstermektedir.

2018 programında yer alan SB.6.2.1 kazanımının programdaki açıklamasında “Destan, yazıt ve diğer kaynaklardan yararlanılır” ifadesine yer verilmektedir. Bu kazanımda coğrafya ile ilişki doğrudan değil, Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin yer aldığı coğrafyanın tarihsel ve kültürel bağlamda ele alınması yoluyla dolaylı ve sınırlı bir biçimde kurulmaktadır. Coğrafi mekân bilgisi, tarihsel kaynakların yorumlanmasını destekleyici bir unsur olarak kullanılmaktadır.

Aynı öğrenme alanında yer alan SB.6.2.5 kazanımının açıklamasında “Tarihî İpek ve Baharat yolları ilgili haritalar üzerinden ele alınır” ifadesi yer almaktadır. Bu kazanımda coğrafya ile ilişki, tarihî ticaret yollarının mekânsal dağılımının haritalar

aracılığıyla incelenmesi üzerinden belirginleşmektedir. Harita kullanımı, kazanımın coğrafi boyutunu güçlendiren temel unsur olarak öne çıkmaktadır.

2024 programında Ortak Mirasımız öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.6.3.1 kazanımının programdaki açıklamasında “Asya fiziki haritası üzerinden Türkistan’ın sınırları gösterilir. Öğrencilerden harita üzerinden Türkistan’ın doğal çevre özelliklerini belirlemeleri istenir” ifadeleri yer almaktadır. Bu kazanımda coğrafya ile ilişki, doğrudan harita kullanımı ve fiziki çevre özelliklerinin incelenmesi yoluyla kurulmaktadır.

2018–2024 programları arasındaki geçiş sürecinde, Tarihî İpek Yolu ve Baharat Yolu’nun 2024 programında ayrı bir kazanım olarak yer almadığı, bu konuların doğrudan ele alındığı bir kazanıma rastlanmadığı görülmektedir. 2018 programında haritalar üzerinden açık biçimde vurgulanan tarihî ticaret yolları, 2024 programında kazanım düzeyinde yer almamış; buna karşılık Türkistan’ın fiziki özellikleri ve sınırlarının belirlenmesi gibi mekânsal unsurlar ön plana çıkarılmıştır.

Sonuç olarak, 2018 programında coğrafya ile ilişki tarihî ticaret yolları ve kültürel etkileşimler üzerinden kurulurken, 2024 programında bu ilişkinin tarihî ticaret ağlarından uzaklaşıp daha çok harita temelli mekânsal farkındalık ve doğal çevre özellikleri üzerine odaklandığı söylenebilir. Bu durum, coğrafyayla ilişkili içeriklerin korunmakla birlikte konu kapsamının daraltıldığını ve bazı temaların programdan çıkarıldığını göstermektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı kapsamında dört coğrafya içerikli kazanımın, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda ise Evimizdeki Dünya öğrenme alanı altında üç coğrafya içerikli kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu durum, programda coğrafya içeriklerinin sayısal olarak azaltıldığını göstermektedir.

2018 programındaki SB.6.3.1 kazanımı ile 2024 programındaki SB.6.2.1 kazanımı içerik olarak benzerlik göstermektedir; her iki kazanım da ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özellikleri ile ilgilidir. Ancak değişim, içerik derinliği ve yaklaşım biçimindedir. Bu karşılaştırma, konum öğretiminin 2018’de soyut ve genel bir yaklaşım içerirken, 2024’te uygulamalı, detaylı ve ulusal öneme vurgu yapan bir perspektife dönüştüğünü göstermektedir. Coğrafyayla ilişkisi açısından, 2024 programı öğrencilerin Türkiye’nin konumunu harita ve model üzerinden belirleme becerisini, ayrıca jeopolitik önemini anlamasını öne çıkarmaktadır.

2018 programındaki SB.6.3.2 ve SB.6.3.3 kazanımları, fiziki ve beşerî coğrafya unsurlarını ayrı ayrı ele alırken, 2024 programında SB.6.2.2 kazanımı altında birleştirilmiştir. Bu değişim, 2018’den 2024’e geçişte fiziki ve beşerî coğrafya ayrımının kaldırıldığını ve doğal-beşerî çevre ilişkisine dayalı bütüncül bir yaklaşıma geçildiğini göstermektedir. Coğrafyayla ilişkisi açısından, 2024 programı öğrencilerin doğal ve beşerî çevre unsurları arasındaki etkileşimi analiz edebilmesini hedeflemektedir.

İklim öğretimi açısından, 2018 programı SB.6.3.4 kazanımı ile “İnsanların yaşantılarına dair bilgi ve verilerden hareketle Akdeniz iklimi, kutup iklimi, Muson iklimi ve ekvatorial iklim üzerine çıkarımlarda bulunur” ifadesini içerir ve dünya ölçeğinde bir perspektif sunar. 2024 programında bu kazanım doğrudan bulunmamaktadır; iklim konusu yalnızca SB.6.2.2 kazanımı kapsamında ve Türkiye ölçeğinde ele alınmıştır. Bu değişim, iklim öğretiminde küresel bakış açısının daraltıldığını ve yerel/ulusal perspektifin öne çıktığını göstermektedir.

2024 programında yer alan SB.6.2.3 kazanımı ile 2018 programındaki doğrudan bir karşılık bulunmamaktadır. Dolaylı olarak, 2018 programının SB.6.7.1 kazanımı “Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve

ekonomik ilişkilerini analiz eder” ile ilişkilendirilebilir. Ancak değişim, kapsam farkını göstermektedir; 2018 programı çok boyutlu bir yaklaşım benimserken, 2024 programında içerik yalnızca kültürel iş birlikleri ile sınırlanmıştır. Bu durum, programın coğrafyayla ilişkili küresel bağlantı temasının daraltıldığını ve ulusal perspektife kaydığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak 2018’den 2024 programına geçişte coğrafya içeriklerinin sayısal olarak azaltıldığı, fiziki ve beşerî coğrafya ayrımının kaldırıldığı, ulusal ve yerel bağlamın öne çıktığı, küresel ölçekteki bakış açısının bazı kazanımlarda geri plana çekildiği, konum ve çevre ilişkilerinin daha bütüncül ve uygulamalı şekilde sunulduğu görülmektedir. Bu değişimler, öğrencilerin Türkiye merkezli coğrafi farkındalık ve çevresel analiz becerilerini geliştirmeyi, aynı zamanda uygulamaya dayalı ve jeopolitik önemi kavrayabilecek bir öğretim yaklaşımını benimsemeyi hedeflemektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Üretim, Dağıtım, Tüketim öğrenme alanında coğrafyayla ilişkili 2 kazanım yer alırken, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında yalnızca bir kazanımın coğrafyayla ilişkili olduğu görülmektedir.

2018 programında “Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir” ve “Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.” ifadeleri, kazanımların coğrafyayla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2024 programında ise “...kaynaklar üzerinden öğrencilerden toprak, su, orman, maden kaynakları, tarım, balıkçılık, mobilyacılık, madencilik, turizm gibi ekonomik faaliyetleri belirlemeleri istenir; bu kaynaklarla ilgili öne çıkan ekonomik faaliyetler incelenir” ifadeleri kazanımın coğrafyayla ilişkili olduğunu ortaya

koymaktadır. Bu kazanım, coğrafyanın ekonomik faaliyetler üzerindeki etkisini ortaya koymakta ve ekonomik süreçleri coğrafi bağlamda değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Küresel Bağlantılar öğrenme alanında coğrafyayla ilişkili 1 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Kazanımda; "Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder" ifadesi yer almakta olup, öğrencilerin coğrafi ve sosyal bağlamda ilişkileri değerlendirmeleri öngörülmektedir. 2024 programında Küresel Bağlantılar öğrenme alanı bulunmamaktadır; bu kazanımın en yakın karşılığı ise 5. sınıf Evimiz Dünya öğrenme alanında "Ülkemizde komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme" şeklinde ifade edilerek kazanım içeriğinde değişiklikler yapılmıştır. 2024 programında yer alan "...kara sınırı komşumuz olan devletlerin başkentleri, bağımsızlık sembolü ve ülkemize göre konumlarına ilişkin bilgiler sunulur" ifadesi kazanımın coğrafya ile ilişkisini ortaya koymakta içeriği kara sınırı komşumuz olan devletlerle sınırlandırıldığını göstermektedir.

2018 Programı'nda 7. sınıf düzeyinde yer alan üç kazanım, öğrencilerin nüfus, göç ve yerleşme konularını analiz etmelerine yöneliktir; kazanımının açıklaması: "Tablo ve grafikler kullanarak ülkemizin demografik özellikleri ile ilgili veriler yorumlanır." şeklinde programda belirtilmiştir. 2024 Programı'nda ise bu kazanımlar 7. sınıfta yer almamaktadır. Bu yapı, 2018 Programı'ndan 2024 Programı'na geçişte kazanımların sınıf düzeyi açısından yeniden düzenlendiğini, ancak öğrencilerin doğal ve beşerî çevre ilişkilerini kavrama fırsatının korunduğunu göstermektedir.

Genel olarak, her iki programda da kazanımların coğrafya ile ilişkili olduğu belirgindir; 2018 Programı'nda doğrudan nüfus, yerleşme ve göç ilişkileri ön planda iken, 2024 Programı'nda doğal ve beşerî çevre etkileşimi üzerinden coğrafi farkındalık ve analiz becerileri güçlendirilmiştir. Bu bağlamda, programlar arasında içerik

açısından süreklilik korunmakta, ancak kazanım aktarım düzeyi ve sınıf seviyesi açısından farklılıklar görülmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kapsamında coğrafya ile ilişkili bir kazanımın yer almaktadır. SB.7.5.1 kazanımı, doğal çevre unsurlarından biri olan toprağın üretim faaliyetleri üzerindeki etkisini ele alması bakımından coğrafya ile ilişkilidir. Buna karşılık, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında bu kazanıma karşılık gelen ve coğrafya ile doğrudan ilişkilendirilebilecek bir kazanıma yer verilmemiştir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda coğrafya ile ilgili bir kazanım bulunmaktadır. Küresel iklim değişikliği, doğal afetler, açlık, terör ve göç gibi programda yer alan ifadelerden yola çıkarak, söz konusu kazanımın coğrafya ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu konular, mekânsal dağılışları, ortaya çıkış nedenleri ve insan ile çevre üzerindeki sonuçları açısından coğrafyanın inceleme alanına girmektedir. 2024 programında ise 7. sınıf düzeyinde Küresel Bağlantılar öğrenme alanı kaldırılmış ve kazanım 7. sınıf Evimiz Dünya öğrenme alanına aktarılmıştır. Bu kazanım kapsamında, savaş, insani yardım, göç, mülteciler ve küresel iklim krizinin çözümünde ülkemizin girişimci ve insani dış politika ilkelerinden hareketle öğrencilerin verilen yazılı ve görsel kaynakları incelemeleri sağlanmaktadır. Bu bağlamda ele alınan sorunlar ve bunların mekânsal etkileri, kazanımın coğrafya ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca, 2018 programında yer alan açlık ve terör konuları, 2024 programındaki kazanımda doğrudan yer almamaktadır; bu nedenle bazı küresel sorunların 2024 kazanımında kapsamadığı görülmektedir.

Coğrafya İçerikli Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları, Coğrafya konularının değerlendirilmesinde öğrencilerin mekânsal ve kavramsal düşünme becerilerini ölçmeyi temel alır. Bu kapsamda, hem 2018 hem de 2024 programları ölçme ve değerlendirmenin eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu ve bu sürecin yalnızca bilişsel (bilme) alanla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin duyuşsal (hissetme) ve devinışsel (yapma) özelliklerini de kapsamı gerektiği konusunda ortak bir felsefi zemine sahiptir. Her iki program da bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı tek tip bir ölçme yönteminin uygun olmadığını ve bütüncül yaklaşımla süreçlerin izlenmesi gerektiğini vurgular.

Ancak, 2024 Öğretim Programı, Coğrafya konularının ölçme ve değerlendirme sürecini daha yapılandırılmış ve amaç odaklı hale getirmiştir. 2018 programında öğretmenlere tanınan özgünlük ve yaratıcılık beklentisi devam ederken, 2024 programı ölçme sürecini doğrudan öğrencilerin gelişimini izlemeyi amaçlayan biçimlendirici değerlendirme esasına dayandırmıştır. Bu bağlamda, program, Coğrafya disiplini için hayati önem taşıyan alan becerileri ve kavramsal beceriler dikkate alınarak değerlendirme yapılmasını zorunlu kılar.

Bu yapısal fark, coğrafya öğretiminde kullanılan araçlara da yansımıştır. 2018 programı araçlar konusunda genel bir esneklik sunarken, 2024 programı öğrencilerin coğrafyadaki karmaşık kavramsal ilişkileri (örneğin; doğal ve beşerî faktörler arasındaki neden-sonuç bağları) kurma yeteneğini ölçmek üzere Tanılayıcı Dallanmış Ağaç veya Yapılandırılmış Grid gibi spesifik ölçme araçlarının yanı sıra, süreç takibi için Öğrenme Günlüğü ve Performans Görevi gibi araçları açıkça listeler. Böylece 2024 programı, Coğrafya öğretmenlerine öğrencilerin sadece ne bildiğini değil, aynı zamanda ne kadar ilerlediğini gösteren somut öğrenme kanıtları toplama konusunda daha net bir çerçeve ve beklenti sunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında coğrafya içerikli amaçlar incelendiğinde, her iki programın da öğrencilerin mekân algılama, çevreyi tanıma ve coğrafi farkındalık geliştirme hedeflerini içerdiği görülmektedir (Güler & Gürgen, 2020). Tartışmalar göstermektedir ki, 2024 programı amaçları daha spesifik ve yapılandırılmış bir biçimde sunarken, 2018 programı daha geniş ve öğretmen inisiyatifine açık bir yaklaşım benimsemiştir. Bu durum, programların coğrafya öğretiminde amaç belirleme yaklaşımında farklılıklar ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin mekânsal düşünme ve çevresel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik amaçların netleştirilmesi, öğretim sürecinin etkinliğini artıracaktır. Öneriler arasında; amaçların daha somut davranışsal çıktılarla desteklenmesi, öğretmen kılavuzlarında örnek etkinliklerle zenginleştirilmesi ve öğrencilerin coğrafya ile ilişkili yaşantılarının sınıf ortamına entegre edilmesi yer alabilir.

Öğrenme alanlarında coğrafya içerikleri incelendiğinde, hem 2018 hem de 2024 programlarında öğrencilerin fiziksel çevre, doğal kaynaklar ve insan-çevre etkileşimi konularında bilgi ve kavram kazanımı hedeflendiği görülmektedir (Güler & Gürgen, 2020). Tartışmalar, 2024 programının coğrafya konularını daha bütüncül ve disiplinlerarası bir perspektifle ele aldığını, 2018 programının ise bazı içeriklerde yüzeysel kaldığını göstermektedir. Sonuç olarak, coğrafya öğrenme alanlarının öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Öneriler; öğrencilerin saha çalışmaları ve gözlem etkinlikleri yoluyla öğrenmelerinin desteklenmesi, teknoloji ve harita kullanımının artırılması ve öğrenme alanlarının güncel çevresel ve toplumsal olaylarla ilişkilendirilmesidir.

Beceriler açısından coğrafya içerikleri incelendiğinde, her iki programda da öğrencilerin mekânsal düşünme, harita okuma ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir (Öztürk, 2019). Tartışmalar, 2024 programının bu becerileri daha yapılandırılmış bir biçimde ölçmeye ve geliştirmeye odaklandığını, 2018 programının ise öğretmenin inisiyatifine daha fazla alan tanıdığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, becerilerin kazandırılmasında öğrencilerin aktif katılımını ve uygulamalı etkinlikleri artıracak düzenlemeler gereklidir. Öneriler; coğrafya laboratuvarı ve saha çalışmaları gibi uygulamalı ortamların desteklenmesi, proje tabanlı öğrenme faaliyetlerinin entegre edilmesi ve dijital haritalama araçlarının etkin kullanımıdır.

Değerler açısından coğrafya içerikleri incelendiğinde, her iki programda da çevre duyarlılığı, sürdürülebilirlik ve toplumsal sorumluluk gibi değerlerin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir (Güler & Gürgen, 2020). Tartışmalar, 2024 programının değerlerin ölçülebilir ve somut davranışlarla desteklenmesini öngördüğünü, 2018 programının ise değerleri genel bir çerçevede sunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, değerlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin değerler doğrultusunda karar verebilme becerilerinin desteklenmesi önemlidir. Öneriler; çevre projelerine katılım, okul içinde sürdürülebilir uygulamalar ve değerlerin günlük sınıf etkinlikleriyle bütünleştirilmesidir.

Kazanımlar açısından coğrafya içerikleri incelendiğinde, her iki programda da öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri bütüncül olarak geliştirmesi hedeflenmiştir (Öztürk, 2019). Tartışmalar, 2024 programının kazanımları daha açık, ölçülebilir ve aşamalı olarak sunduğunu, 2018 programının ise kazanımları daha genel ifade ettiğini göstermektedir. Sonuç olarak, kazanımların öğrencilerin coğrafi düşünme süreçlerini destekleyecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Öneriler; kazanımların günlük öğretim süreçleriyle

ilişkilendirilmesi, aşamalı ve ölçülebilir davranışlarla desteklenmesi ve öğretmenlerin kazanımların uygulanabilirliğini artıracak örnek etkinliklere yönlendirilmesidir.

Ölçme ve değerlendirme açısından coğrafya içerikleri incelendiğinde, her iki programın da bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları kapsayan bütüncül bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir (Güler & Gürgen, 2020). Tartışmalar, 2024 programının biçimlendirici değerlendirmeye daha fazla önem verdiğini, süreçlerin izlenmesine ve öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesine öncelik verdiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin coğrafi düşünme ve uygulama becerilerini destekleyecek biçimde tasarlanması gerekmektedir. Öneriler; dijital araçlarla yapılan değerlendirmelerin artırılması, proje ve performans görevlerinin ölçme sürecine entegre edilmesi ve öğrencilerin kendi gelişimlerini izleyebilecekleri portfolyo çalışmalarının uygulanmasıdır.

Kaynakça

- Akbulut, G. (2004). Coğrafya öğretimi ve yaratıcı düşünce. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(2), 216-222.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Aktaş, S. (2010). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi: sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1916). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi*. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 16-43). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güler, H., & Gürgen, F. (2020). *Comparative analysis of geography-related content in 2018–2024 Social Studies curricula*. *Parkta Education Journal*, 12(3), 45-60.
- Güler, M., & Gürgen, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde coğrafya eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatekin, K. ve Sönmez, Ö. M. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde neden coğrafya? D. Dilek, (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (151-178). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köse, T. (2019). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminin tarihsel gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 347-366.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4–7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

- NCSS. (2024). *Social studies standards and definitions*. National Council for the Social Studies.
- Önger, S., & Duman, S. N. (2024). 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, M. (2019). *Geography teaching and skills development in Turkish social studies programs*. Journal of Education and Learning, 8(2), 112-125.
- Sahin, M. (2017). *Social studies curricula in Turkey: Historical evolution*. Academia.edu.
- Saxe, D. W. (2003). *History of social studies*. ERIC.
- Şahin, İ. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler programında yer alan coğrafya konularının programın genel karşılama düzeyleri (Yüksek <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir).
- Şeker, M. (2024). 2024 sosyal bilgiler öğretim programında tarih konularının ele alınışı. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- UNESCO. (2024). *Global citizenship education framework*. UNESCO.
- Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 2155-2172.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin.

