

EĞİTİMDE

Yöntem, Tarih ve Ekonomi

Editör
OKAN SARIGÖZ

BİDGE Yayınları

Eğitimde Yöntem, Tarih ve Ekonomi

Editör: Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

ISBN: 978-625-372-271-5

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 25.06.2024

BİDGE Yayınları

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

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

Cumhuriyetten Günümüze Eğitim Şûralarında Sosyal Bilgiler Eğitimi.....	4
Muhammet Fatih KIZILKAYA.....	4
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ekonomi Konularının Önemi ve Öğretim Yöntemleri	30
Abdullah UĞUR.....	30
Yaratıcı Drama ve Felsefi Sorgulamanın Pedagojik İmkânı: Atlas Dünyayı Taşımaktan Vazgeçerse Dünya Düzeni Nasıl Değişir?... 63	
Devrim ERDEM.....	63
Mitsel Bir Anlatım Üzerinden Yaratıcı Drama ve P4C Uygulaması: Herkül'ün Üç Görevi	91
Devrim ERDEM.....	91

BÖLÜM I

Cumhuriyetten Günümüze Eğitim Şûralarında Sosyal Bilgiler Eğitimi

Muhammet Fatih KIZILKAYA¹

Giriş

İnsanlık tarihiyle birlikte başlayan ve zaman içinde sürekli değişim ve gelişim gösteren eğitim, toplumsal şekillenmeyi etkileyen en önemli olgulardan biridir (Dağ, 2013). Bu süreçte bireyler, çağın gereksinimlerine uygun olarak yetiştirilir ve geliştirilir. Eğitim, aynı zamanda ülkelerin ekonomik, politik ve sosyal kalkınmalarını etkileyen en önemli güçtür (Kılıç & Güven, 2017). Geniş, kapsamlı ve karmaşık bir yapıya sahip olan eğitim, toplumsal bir kavramdır ve toplumsal şekillenme, oluşturulan eğitim politikaları ile yakından ilişkilidir. Eğitim politikaları, değerlerin, deneyimlerin ve kültürlerin genç nesillere aktarılmasını sağlar. Bu

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

nedenle, eğitim politikaları, toplumsal kalkınmanın gerçekleşmesi ve geliştirilmesinde kritik bir etkindir (Çakır, 2017).

Bir ülkenin ya da toplumun gelişmişlik seviyesi, eğitim sistemi ile yakından bağlantılıdır. Toplumun eğitim aracılığıyla ilerletmek ve bireylere nitelik kazandırmak, bir toplumun hem sosyal hem de ekonomik kalkınmasının temelini oluşturabilir (Şahin & Yıldırım, 2015). Eğitim politikalarının etkin bir şekilde uygulanması, toplumun tüm kesimlerine eşit fırsatlar sunarak kalkınmayı hızlandırabilir. Toplumlar, eğitime gereken önceliği tanımalı ve bireylerin gelişimleri için ihtiyaç duyulan eğitim ortamlarını oluşturmalıdır (Eriş, 2006). Bu yaklaşım, sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında ve toplumun her düzeyde ilerlemesinde kritik bir rol oynayabilir.

Eğitim, genel olarak, bireylerin doğumundan ölümüne kadar geçen süre zarfında davranışlarını istendik yönde değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple, eğitim bireylerin sosyal hayattaki rollerini belirleyen önemli bir araçtır (Çakır, 2017). Sosyal Bilgiler dersi de bu araçlardan biridir. Sosyal Bilgiler, ortaokul öğrencilerini sosyal ve gelecek yaşama hazırlama görevini üstlenmektedir. Bu ders, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesi için sosyal bilim alanları ile vatandaşlık bilgilerini yansıtmanın yanında, çevresiyle olan ilişkilerini dün, bugün ve yarın bağlamında ele almaktadır (Bilgili, 2010).

Sosyal Bilgiler programının amaçları incelendiğinde, öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarını anlamalarının yanı sıra ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimindeki yerini kavramaları hedeflenmektedir. Ayrıca, öğrencilerden beklenen

demokratik, laik ve milli değerleri benimsemeleri, ülkenin kültürünü ve tarihini öğrenerek milli bilinç geliştirmeleri, çevreyi ve dünya coğrafyasını anlamaları ve insan-evre etkileşimini açıklamaları, mekansal algı becerilerini artırmaları ve ekonominin temel kavramlarını anlamaları ile birlikte ulusal ekonominin rolünü kavramaları yönündedir (MEB, 2018). Bu hedefler, öğrencilerin hem kişisel gelişimlerine hem de toplumsal sorumluluklarına katkıda bulunarak, onların bilinçli ve aktif vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, bu bağlamda, bireylerin toplumsal rollerini ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olan, önemli bir eğitim aracıdır.

Toplular, eğitim etkinliklerini sürdürebilmek için kendilerine ait eğitim sistemlerini oluşturabilirler. Millî yaşayış şekline uygun eğitim çalışmalarını geliştirerek devam ettirebilmek adına, hkmetler farklı eğitim politikaları ortaya koyarlar. Hkmetler tarafından oluşturulan bu politikalar içerisinde, eğitimin amaç ve yöntemleri her zaman önem arz etmektedir. akır'a (2017) göre, öğrencilere sunulan eğitim hizmetleri, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda belirli yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Türkiye özelinde eğitim konusunda ilk alışmalar, I. Dünya Savaşı sonrası dönemde yoğunluk göstermektedir. Özellikle 1933 yılında niversite reformlarıyla beraber, yabancı eğitimciler geniş çaplı araştırmalar gerçekleştirerek raporlar ortaya koymuşlardır (Çelebi, 2006). Atatürk önderliğinde, devrin yönetici kadroları, ekonomik ve toplumsal kalkınmayı gerçekleştirmek amaçıyla eğitim alanında büyük reformlar yapmayı hedeflemişlerdir (Akay, 2010). Bu doğrultuda, ilk Milli Eğitim şurası alışmaları Kurtuluş Savaşı

döneminde gerçekleştirilmiştir. Atatürk'ün katılımıyla 1921 yılında Ankara'da gerçekleştirilen Maarif Kongresi'ni, 1923, 1924 ve 1925 yıllarında gerçekleştirilen Heyet-i İlmiye çalışmaları takip etmiştir (Kılıç & Güven, 2017). Gerçekleştirilen Heyet-i İlmiye çalışmaları, eğitim şûralarının pilot çalışmaları olarak düşünülebilir. Bu çalışmalar, her ne kadar eğitim için önem arz etse de yeni kurulan devletin kurumsallaşması açısından da büyük önem taşımaktadır (Gümüşgöl & Göral, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı geçmişten günümüze kadar eğitimle ilgili sorunları çözmek adına önemli teşkilatlar oluşturmuştur. Bu teşkilatlardan biri de milli eğitimin en yüksek danışma organı olan Milli Eğitim Şûralarıdır. Kurulduğunda Kültür Danıştı olarak ifade edilen Milli Eğitim Şûrası, 1926 yılında Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulmasıyla bir yönetmeliğe sahip olmuş, ancak kanunlaştırılamamıştır. İlerleyen süreçte, bu yönetmelik Meclis Eğitim Komisyonunun önerisiyle 2287 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun'a kanun maddeleri şeklinde eklenmiştir. (Öymen, 1971; Aktaran: Gümüşgöl & Göral, 2014). Bu dönemde, Milli Eğitim Şûralarının her üç yılda bir toplanmasına karar verilmiş, ancak 1995'te çıkarılan yeni yönetmelikle bu süre dört yıla çıkarılmıştır (Kılıç & Güven, 2017). Milli Eğitim Şûralarının başkanı, Milli Eğitim Bakanıdır. Şûra, tabii ve davetli üyelerden oluşmaktadır. Tabii üyeler arasında TBMM Komisyonu üyeleri ile Bakanlık yetkilileri bulunmaktadır. Davetli üyeler ise çeşitli bakanlıklar, kurumlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, özel sektör ve eğitim uzmanları arasından seçilerek Bakan onayına sunulmaktadır (Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği, 2014). Milli Eğitim Şûralarında, otorite dışından katılan eğitimciler de programların,

planların ve müfredat hedeflerinin belirlenmesinin yanı sıra eğitimin planlanması için fikir ve düşüncelerini ifade edebilmektedirler (Dinç, 1999).

1921 yılından 2021 yılına kadar toplam 21 Milli Eğitim Şûrası toplanmıştır. 1921’de toplanan şûra, Heyet-i İlmiye olarak adlandırılmıştır. Bu şûralarda, milli eğitim sistemimizi kaldırmak ve kalitesini artırmak amacıyla eğitim ve öğretim konuları araştırılarak gerekli kararlar alınmaktadır. Şûra kararları, oy çokluğuyla ve açık oylamayla alınır; eşitlik durumunda Başkanın görüşü kabul edilir. Bakan onayıyla Tebliğler Dergisinde yayımlanan kararlar, tavsiye niteliğindedir. Genel Sekreterlik, kararları ilgili birimlere iletir; Bakanlık ise bu kararları uygulama veya hükümete öneri olarak sunar (Kılıç & Güven, 2017). Türk milli eğitiminin gelişmesi için eğitim sistemini kalkındıracak, geliştirecek ve sorunlarını çözebilecek türden olan bu tavsiye niteliğindeki kararlar, şûralar sonucunda alınmaktadır (Deniz, 2001). Bu şûralar, eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması açısından büyük önem taşımakta ve milli eğitimin yönlendirilmesinde kilit rol oynamaktadır.

Bu çalışmada, Milli Eğitim Şuralarının tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki eğitim politikaları üzerindeki belirleyici rolü, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında incelenmektedir. Milli Eğitim Şuralarının Türkiye'deki eğitim politikalarına olan etkisinin değerlendirilmesi, Sosyal Bilgiler dersi açısından önem arz etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere toplumsal bilinç kazandırmayı, vatandaşlık değerlerini öğretmeyi ve toplumsal sorunları analiz etmeyi amaçlar. Bu ders, öğrencilere sosyal yaşamda etkin ve bilinçli bireyler olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaya

çalışır. Dolayısıyla, Milli Eğitim Şûralarında alınan tavsiye niteliğindeki kararların Sosyal Bilgiler dersi açısından değerlendirilmesi önemli bir perspektif sunmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların Sosyal Bilgiler dersi müfredatına, öğretim yöntemlerine ve ders içeriğine nasıl yansıdığını incelemek, mevcut sorunları çözmek açısından oldukça önemlidir.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu araştırmada, doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma betimsel nitelikte olup, bilgi toplamak için bu yöntem kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırılmak istenen olgu veya olgulara dair bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir. Nitel araştırmalarda doküman inceleme diğer yöntemlerle birlikte de kullanılabilirdiği gibi tek başına da bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan "Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları" başlığı altında bakanlık internet sitesinde açık erişime sunulan milli eğitim şûrası karar metinleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (MEB, 2018).

Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırmada, sadece sosyal bilgiler eğitiminin çalışma alanına girdiği düşünülen şûra kararlarına odaklanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar gerçekleştirilmiş olan toplam 21 Milli Eğitim Şûrası'nda yer alan ve sosyal bilgiler eğitimi alanına girdiği düşünülen bulgulara yer verilmiştir. Sosyal bilgiler, ilk defa 1968 yılında ders adı olarak kabul edildiğinden dolayı tarih, vatandaşlık bilgisi ve coğrafya dersleri için alınan kararlar bu kapsamda incelenmiştir.

Maarif Kongresi ve Heyet-İ İlmiye Çalışmaları

Telif ve Tercüme Heyeti Kurtuluş Savaşı döneminde oluşturulmuş önemli kurumlardan birisidir. Bakanlık bünyesinde yer alan bu heyet, 1921-1926 yılları arasında faaliyetlerini sürdürmüştür. Üçüncü Heyeti Milliye Kararlarının ardından bu heyetin çalışmaları sona ermiş ve yerine Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur.

Maarif Kongresi

Maarif Kongresi, okul ve öğrencilerin mevcut durumlarını kontrol etmenin yanı sıra eğitime milli bir yön vermek amacıyla 1921 yılında Ankara'da toplanmıştır. Bu kongreye, Türk milli eğitim tarihi açısından son derece önemli olan Atatürk de katılarak bir konuşma gerçekleştirmiştir. Atatürk konuşmasında, bilim ve kültür başta olmak üzere eğitim konusundaki düşüncelerini, gerçekleştirilecek inkılapları, öğretmenler için düşüncelerini ve beklentilerini aktarmıştır.

Kongrenin Gündemi ve Çalışmaları

Birinci toplantıda kongre gündemi, temelde on iki ana konudan oluşmaktadır. Bu konular arasında, nüfusun dağılımına dair istatistiki bilgiler, okulların sayısı, dereceleri, binaları, öğretmenlerin sayısı ve derecelerini kapsayan eğitim kurumları ile

ilgili bilgiler yer almaktadır. Ayrıca, öğrenci sayısı, dereceleri ve velilerin mesleklerini içeren öğrenci bilgileri; kız okullarının sayıları ve dereceleri ile halkın bu okullara bakış açısı; meşrutiyetten beri eğitimde meydana gelen gerileme veya ilerlemeler; özel ve yabancı okulların durumları; tarım ve sanayi okullarının durumları; vakıflardan eğitimde nasıl yararlanılabileceği; yerel eğitim gelişimi için düşünülen hususlar; yerel üretim hakkında bilgi ve okullara yerli uzmanların tanıtımını amaçlayan ekonomik bilgiler de gündemde yer almaktadır. Madeni, tarımsal ve sanayi alanlarında sorunların incelenmesi, gerileme eğiliminde olanların belirlenmesi ile okullar dışındaki yerlerde yapılan harcamalar, son beş yılda okullara aktarılan gelir ve eğitim payının yerinde kullanılıp kullanılmadığı konuları da tartışılmıştır. Bu kapsamda, kongre eğitim ve ilgili alanlardaki mevcut durumu değerlendirip gelişim yollarını belirlemeyi hedeflemiştir.

İkinci toplantıda, çocukların gerçek hayatta başarılı olabilmeleri için yeni bir eğitim programının gerekliliği üzerinde durulmuş ve ilköğretimin dört yıldan beş yıla çıkarılması önerilmiştir. Uygulanan ilköğretim programlarının uygun olmadığı, birçok dersin gereksiz olduğu, kır ve kent yaşam koşullarının farklı olmasından dolayı ilkokul programlarının yeniden ve ayrı bir şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Maarif Kongresi'nin üçüncü toplantısında, ortaöğretim ve orta dereceli okul programları ele alınmıştır. İlk ve orta öğretimin amaçları ve programları üzerinde fikir birliği sağlanmıştır.

Heyet-İ İlmiyeler

1926 yılına kadar üç defa toplanan Heyet-i İlmiyeler, eğitim politikalarının belirlendiği ve tanınmış eğitimcilerin fikir ve tecrübeleri doğrultusunda kararların alındığı bilimsel toplantılardır. Bu toplantılar, alınan kararların uygulanmasını sağlayacak bir yetkiye sahiptir.

Birinci Heyet-i İlmiye Çalışmaları

Birinci Heyet-i İlmiye toplantısı 5 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda sosyal bilgiler dersi açısından doğrudan bir karar alınmamıştır. Eğitim alanında millî eğitim programı, ilkokul programları, ilköğretim sonrası hayatî öğretim programı ve ilköğretim kararnamesinin değiştirilmesi gibi konular ele alınmıştır.

İkinci Heyet-i İlmiye Çalışmaları

İkinci Heyet-i İlmiye toplantısında eğitim ve kültür sorunları ele alınmıştır. 1924 yılında yapılan bu toplantıda, ilkokul süresinin altı yıldan beş yıla indirilmesi, ortaokul ve liselerin üçer yıl olarak belirlenmesi, böylece ortaöğretimin süresinin yedi yıldan altı yıla düşürülmesi, ilkokul programlarının geliştirilmesi ve ders kitaplarının yazdırılması gibi konular üzerinde durulmuştur.

Üçüncü Heyet-i İlmiye Çalışmaları

Üçüncü Heyet-i İlmiye 27 Aralık 1925' te Ankara'da toplanmıştır. Üçüncü Heyet-i İlmiye de okul kapasitelerinin artırılması, gündüzlü ortaokullarda karma öğretim uygulanması gibi önemli konular ele alınarak kararlar alınmıştır.

I. Maarif Şûrası

I. Maarif Şûrası 17-29 Temmuz 1939'da gerçekleştirilmiştir. Şûrada, Cumhuriyet Dönemi eğitiminin ilke ve planları başta olmak üzere tüm ders programlarının gözden geçirilmesi gibi önemli konular ele alınmıştır. Şûrada, köy okullarının üç sınıf olan düzeninin beş sınıfa çıkarılması, derslerin sabah saatlerinde işlenmesi, ortaöğretim kurumlarında il bazında planlamaların yapılması ve tek tip ders kitabı uygulamasına geçilmesi gibi kararlar alınmıştır.

II. Maarif Şûrası

15-21 Şubat 1943'te gerçekleştirilen II. Maarif Şûrasında, Türk eğitimi kapsamında, yöntem ve araçlar açısından tarih öğretiminin incelenmesi, ahlak eğitiminin okullarda güçlendirilmesi, tarih kitaplarının ortaokul ve ilkokul düzeylerine göre bilimsel ve pedagojik açıdan hazırlanmasına yönelik hususların belirlenmesi gibi konular gündemi oluşturmuştur.

Millî Eğitim Şûrası'nda, tarih derslerinin ve ders kitaplarının çocukların seviyesine uygun olmadığı, bu sebeple ilk ve orta dereceli okullarda kitaplara tarihî okuma parçalarının eklenmesi gerektiği kararı alınmıştır. Bu kararlar birlikte ulusal tarihe ağırlık verilmesi ve ortaokul ile lise düzeyinde tarih öğretmenliklerine yalnızca bu alanda eğitim veren kurumlardan mezun olanların atanması gerektiği vurgulanmıştır.

III. Millî Eğitim Şûrası

2-10 Aralık 1946'da gerçekleşen III. Millî Eğitim Şûrasında, erkek sanat ortaokulları ile ticaret ortaokullarının program ve yönetmelikleri üzerine görüşler aktarılmıştır. Ayrıca, ailelerle

okullar arasında iş birliğini sağlamak için gerekli tedbirlerin alınmasının önemi vurgulanmıştır. Program ve yönetmeliklerin düzenlenmesi, okul-aile birliklerinin çalışmalarını kolaylaştırmak için önlemler alınmasının yanı sıra eğitim ve öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması kararları da bu şûrada alınmıştır.

IV. Millî Eğitim Şûrası

23-31 Ağustos 1949'da düzenlenen IV. Millî Eğitim Şûrasında, yeni uygulamaya konan ilköğretim programı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca, ortaokul için hazırlanacak program projeleri de detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ortaokul ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının ihtiyaca göre yeniden düzenlenmesi de ele alınan önemli konulardan biridir.

Bu Şûrada, yeni hazırlanan ortaokul programı projesinin değerlendirilmesi ve Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin ilkokul ikinci devrede tek ders olarak okutulması ve çocukların psikolojilerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi, ortaokullarda eğitim yaklaşımının ilkokullara benzetilmesi ve aralarında uyum sağlanması konularında kararlar alınmıştır.

V. Millî Eğitim Şûrası

04-14 Şubat 1953'te gerçekleştirilen V. Millî Eğitim Şûrasında, ilköğretim kanunu taslağının incelenmesi ve zorunlu ilköğretimin planlanması gibi meseleler ele alınmıştır. İlkokul programının detaylı bir şekilde gözden geçirilmesi ve yeni ilkokul yönetmeliği tasarısının incelenmesi de gündemdeki önemli başlıklardan birisidir.

Şûra'da alınan kararlar arasında, ilkokul programının hedefleriyle içeriği arasında uyum sağlanması, aylık ve yıllık

saatlerin kullanımında esneklik sağlanması ve programların genişletilmeden önce denenmesi ve ikinci devrede de toplu öğretim anlayışının geçerli olması gibi önemli kararlar bulunmaktadır. Bu kararlarla birlikte yeni ilköğretim kanun taslağı üzerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

VI. Millî Eğitim Şûrası

18-23 Mart 1957’de gerçekleşen VI. Millî Eğitim Şûrasında; mesleki ve halk eğitimi üzerinde önemle durulmuştur. Şûrada okuryazarlığın artırılması, millî birliğin güçlendirilmesi, ahlâk ve tarih sevgisinin aşılması ve gönüllü öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliği üzerine kararlar alınmıştır.

VII. Millî Eğitim Şûrası

5-15 Şubat 1962’de gerçekleştirilen VII. Millî Eğitim Şûrasında, milli eğitimin temel ilkeleri öncelikle aktarılmış, ilköğretim ve ortaöğretim konuları ayrı başlıklar altında detaylı bir şekilde görüşülmüştür.

Şûrada, her yaştaki vatandaşa eşit eğitim imkânı sağlanması, yeteneklerine göre en üst düzeyde yetiştirilmesi ve ülkeye yararlı bireyler yetiştirilmesi milli eğitimin temel ilkeleri olarak belirlenmiştir. Bu ilkeler, eğitim sistemindeki değişikliklerin temelini oluşturmuş ve milli kalkınmayı hızlandıracak bir yatırım olarak görülmüştür. Okulların amaçları ve müfredat programları bu ilkelere göre hazırlanmaya başlanmıştır.

İlköğretim başlığı altında; ilköğretim alanına giren bütün sorunlar incelenmiş ve 1970 yılına kadar mecburi ilköğretimin yaygınlaştırılması için plan hazırlanmıştır. Bununla birlikte ilköğretim komisyonunun raporu sunulmuş, yönetmelik tasarısı

görülmüştür. Ortaokul başlığı altında ise; ortaokul komisyonu ortaokulların tanımlamasını yaparak ortaokul dengi olan bütün okullar ortaokul olarak kabul edilmiştir. Bu sebeple ortaokul müfredat ve programlarının tekrar hazırlanması kararına varılmıştır. 1962-1963 döneminde tamamlanan yeni ortaokul programının, 1963-1964 eğitim-öğretim yılından itibaren, ülkenin coğrafi, ekonomik ve sosyal özelliklerini yansıtan çeşitli bölgelerden seçilecek bazı okullarda uygulanmasına karar verilmiştir.

VIII. Millî Eğitim Şûrası

28 Eylül-3 Ekim 1970 tarihleri arasında toplanan VIII. Millî Eğitim şûrasında ortaokul sisteminin kurulması görüşülmüştür.

Şûrada toplam 48 karar alınmıştır. Bu kararlar Türk eğitim sisteminin dereceleri (İlköğretim, Ortaöğretim, Yükseköğretim) hakkında yapılması gerekenler ve sistemlerinin kurulması üzerinedir. Ortaokul, ilkokulun ardından gelen ve öğrencilere genel eğitimi sağlayan, öğrencilerin yaş ve düşünce seviyelerine uygun bir şekilde eğitim almalarına fırsat vermenin yanı sıra, çevresel ekonomik koşulları göz önünde bulundurarak ilgi ve yeteneklerini geliştirdikleri birinci aşama olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin ikinci aşama olan ortaöğretim için gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları ve hayatta başarılı olabilmeleri için gerekli temelleri bu düzeyde alabilecekleri vurgulanmaktadır. Dersler hakkında doğrudan herhangi bir karar alınmamış ancak, ortaokulda zorunlu ders ve seçmeli ders ayrımı yapılmıştır. Zorunlu dersler, hiçbir ayırım olmaksızın bütün öğrencilerin almak zorunda olduğu dersleri ifade etmektedir. Seçmeli dersler ise yaşanan çevrenin özelliklerine göre belirlenmiş ve seçimi öğrencilerin isteğine bırakılmış derslerdir. Yeni ortaokul ders taslağına göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda

Sosyal bilgiler dersinin zorunlu ders olarak haftada dört saat okutulması planlanmıştır.

IX. Millî Eğitim Şûrası

24 Haziran-4 Temmuz 1974 tarihleri arasında düzenlenen IX. Millî Eğitim Şûrası'nda, milli eğitim sisteminin bütünlüğü doğrultusunda programlar ve öğrenci yönlendirmesi konuları görüşülmüştür.

Şûrada, Türk eğitim sisteminin genel ve özel hedefleri ile temel prensipleri belirlenmiştir. Toplantıda, ortaokul için alınan kararlar doğrultusunda, 1972-1973 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan yönetmeliğin yeniden gözden geçirileceği ifade edilmiştir. Ortaokulun amaç ve görevleri, programın genel özellikleri, ortak ve seçmeli dersler incelenmiştir.

Tablo 1: Ortaokul Program Taslağında Haftalık Sosyal Bilgiler Dersi Dağılımı

	Sınıflara Göre Ders Saatleri			
Ortak ders	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Sosyal bilgiler dersi	3(2+ 1)	3(2+ 1)	4(3+ 1)	10

Tablo 1'de ortaokul program taslağında haftalık sosyal bilgiler dersi dağılımı verilmiştir. Sosyal bilgiler dersi, ortak dersler arasında yer almış ve her öğrencinin temelde genel kültür sahibi olabilmesi için gerekli olduğu vurgulanmıştır. IX. Millî Eğitim Şûrası'nda, Ortaokul program taslağı incelenmiş ve 1974-1975 eğitim-öğretim yılında yeni sistemle ilgili uygulama planı üzerinde durulmuştur. İlkokul ve ortaokul programlarının birleştirilerek yeniden düzenleneceği kararı alınmıştır. Bu çerçevede, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf ile ortaokul Sosyal Bilgiler ders programlarının temel eğitim hedeflerine uygun birleştirilerek

düzenleneceği ifade edilmiştir. Ayrıca, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar için tek bir kitap yazılması amacıyla bir komisyonun kurulmasına karar verilmiştir.

X. Millî Eğitim Şûrası

23-26 Haziran 1981’de gerçekleşen X. Millî Eğitim Şûrasında, Türkiye’nin milli eğitim sistemi, eğitim programları ve öğrencilerin eğitim sürecindeki ilerleyişi üzerinde durulmuştur. Şura, sınıf geçme, mezuniyet gibi konuları içeren kuralların yeniden düzenlenmesini de gündeme getirmiştir.

Şûrada, temel eğitimde önemli değişiklikler yapılması yönünde kararlar alınmıştır. Bu değişiklikler arasında okula başlama yaşının yediden altıya düşürülmesi ve zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması da bulunmaktadır. Ayrıca, temel eğitim amaçlarının yeniden belirlenmesi, eğitim uygulamalarının kademeli olarak genişletilmesi, farklı ekonomik ve sosyal yapıya sahip bölgelerin öncelikli ele alınması ve genişleme sürecinde yerel koşullara uygun yöntemlerin benimsenmesi kararlaştırılmıştır. Eğitim haritalarının oluşturulması ve temel eğitim bölgelerinin belirlenmesi, fırsat eşitliğini sağlama amacıyla okullar arası farklılıkların belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması için karşılaştırmalı sınavlar düzenlenmesi de önemli kararlar arasındadır.

XI. Millî Eğitim Şûrası

8-11 Haziran 1982’de gerçekleştirilen XI. Millî Eğitim Şûrasında, öğretmen ve eğitim uzmanlarının sorunları, öğretmenlik eğitiminin gelişim aşamaları, şartları ve kuralları görüşülmüştür.

XII. Millî Eğitim Şûrası

18-22 Haziran 1988’de gerçekleştirilen XII. Millî Eğitim Şûrasında, Türk eğitim sistemi, öğretmen yetiştirme süreçleri, eğitimde kullanılan yeni teknolojiler ve öğretim programları hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Şûrada, ilköğretimin temel amaçları belirlenmiştir. Ayrıca, lise bünyesinde bulunan ortaokulların ilkokul bünyesine alınması yönünde karar alınmıştır. İlköğretime başlama yaşının veli isteği ile 66 aya düşürülmesi de ilköğretim için alınan diğer bir karardır. Mevcut ortaokulların ilköğretimle bütünleştirilmesi ve bu okulların son iki yılında her öğrenci için değerlendirme dosyalarının oluşturulması kararlaştırılmıştır. İlkokul ve ortaokul farklılıklarının ortadan kaldırılarak ortak bir programın oluşturulması da alınan diğer bir karardır. Bu kararla birlikte, sekiz yıllık eğitim sonunda diploma verilmesi gerektiği de şûrada alınan kararlar arasındadır.

Öğretmen yetiştirme konusunda önemli kararlar alınan şûrada, eğitim yüksekokullarında sınıf öğretmenliği dışında Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik gibi alanlarda branş öğretmeni yetiştiren programların açılması ve bu programlara öğretmen lisesi mezunları için özel kontenjanlar ve puan avantajları sağlanması kararı bulunmaktadır. Ayrıca, Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) puanı ile öğrenci alımlarının yapılması kararlaştırılmıştır.

XIII. Millî Eğitim Şûrası

15-19 Ocak 1990’da gerçekleşen XIII. Millî Eğitim Şûrasında, yaygın eğitim konusu temel gündemi oluşturmaktadır.

XIV. Millî Eğitim Şûrası

27-29 Eylül 1993'te gerçekleşen şûrada, okul öncesi eğitim, eğitim yönetimi konuları görüşülmüştür.

XV. Millî Eğitim Şûrası

13-17 Mayıs 1996'da gerçekleştirilen XV. Millî Eğitim Şûrasında, ilköğretim konusuna odaklanılmıştır. Kararlarda, temel eğitim yerine ilköğretim teriminin kullanılması önerilmiş, okullaşma, tesisleşme, eğitimin içeriği ve araç-gereçlerin düzenlenmesi gibi konular ele alınmıştır. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretime geçilmeden önce hedefler ve ders programlarının bütünlük ilkesine göre yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programların milli kültür ve bilimsel-teknolojik gelişmeleri kapsaması, TRT ve uydu kanallarındaki eğitim programlarından yararlanılması, meslek tanıtımı ve teknoloji-tasarım konularının müfredata dahil edilmesi, öğrencilerin bilgisayarlarla tanışmasının teşvik edilmesi gibi kararlar alınmıştır.

XVI. Millî Eğitim Şûrası

13-17 Kasım 1999'da gerçekleştirilen XVI. Millî Eğitim Şûrasında, mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı konular görüşülmüştür. Mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim sisteminin bütünlüğü içinde öncelikli olarak yeniden yapılandırılması gerekliliği konusunda kararlar alınmıştır.

XVII. Millî Eğitim Şûrası

13-17 Kasım 2006'da toplanan XVII. Millî Eğitim Şûrasında, eğitim sistemimiz hakkında önemli değerlendirmelerde bulunulmuştur. Küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi

konuları, yönlendirme ve sınav sistemi ile okul kademeleri arası geçişler kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

Şûrada alınan kararlara göre, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardaki derslerin sınıf öğretmenleri, dördüncü ve beşinci sınıflardaki derslerin ise branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kültürel ve sosyal etkinliklere katılabilmeleri için okulda kalma sürelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu öneriler doğrultusunda, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği kararlaştırılmıştır.

XVIII. Millî Eğitim Şûrası

1-5 Kasım 2010'da toplanan XVIII. Millî Eğitim Şûrasında, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimi, yetiştirilmesi ve istihdamı ile spor, sanat ve değer eğitimi konuları hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Şûrada alınan kararlara göre, öğretmen ihtiyacının planlanması ve bu plana uygun öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere, dersliği düzenleme ve gerekli araç-gereçleri bulundurma, koruma ve kullanma sorumluluğu verilerek, sınıfların etkin kullanımı sağlanmalıdır. Branş dersliklerinin yaygınlaştırılması, insani ve demokratik değerleri geliştiren uygulamalara öncelik verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Zorunlu eğitim süresi ise toplam 13 yıl olarak düzenlenmesi tavsiyesinde bulunulmuştur. Bu kapsamda okul öncesi eğitim bir yıl, temel eğitim dört yıl, yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık dört yıl ve ortaöğretim dört yıl olacak şeklinde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

XIX. Millî Eğitim Şûrası

02-06 Aralık 2014'te gerçekleştirilen XIX. Millî Eğitim Şûrasında, eğitim programları ve haftalık ders düzenlemeleri ile öğretmen ve eğitim yöneticilerinin niteliğinin iyileştirilmesi, aynı zamanda okul güvenliği konuları ön planda yer almıştır.

Şûrada, ilkokullarda tekli öğretime geçilmesi kararı alınmış ve buna ek olarak, Trafik Güvenliği ve İnsan Hakları konularının Hayat Bilgisi dersine, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi konularının da Sosyal Bilgiler dersine entegre edilmesine karar verilmiştir. Aynı şekilde, ortaokullar için de tekli öğretime geçilmesi kararı alınmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin ilkokul dördüncü sınıftan itibaren Fen Bilgisi dersi ile eşit dağılıma sahip olması kararlaştırılmıştır. Değerler eğitiminin, öğretim programlarında sarmallık anlayışıyla etkin bir şekilde yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda, Sosyal Bilimlere Giriş adı altında seçmeli bir dersin eklenmesi kararı alınmıştır. Ayrıca, ortaokullarda okutulan İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programının güncel anlayış ve yöntemler dikkate alınarak yeniden yazılması gerektiği de kararlar arasındadır.

XX. Millî Eğitim Şûrası

1-3 Aralık 2021'de gerçekleştirilen XX. Millî Eğitim Şûrasında, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, temel eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile mesleki eğitimin iyileştirilmesi gibi konular ele alınmıştır.

Şûrada alınan kararlara göre, ortaokullarda seçmeli ders uygulaması yeniden düzenlenerek daha işlevsel hale getirilmelidir. Teknolojinin eğitim sürecine entegrasyonu için öğretmenlere, uygulama örneklerini içeren kılavuz kitaplar hazırlanmalı ve çevrim

içi içeriklerle iyileştirmeler yapılmalıdır. Ayrıca, her dersin içeriğinde düşünme becerilerini geliştiren etkinliklere yer verilmeli ve öğretim programlarında belirlenen hedeflere uygun olarak öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri yakından takip edilmelidir.

Sonuç

Cumhuriyet döneminden günümüze kadar; bir maarif kongresi, üç heyet-i ilmiye toplantısı, iki maarif şûrası ve 18 milli eğitim şûrası olmak üzere toplam 21 eğitim toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda, Türk eğitim sistemi açısından oldukça önemli ve kritik kararlar alınmış ve tavsiyelerde bulunulmuştur. Gerçek ve çok boyutlu çözümler ortaya konmasına rağmen, uygulama aşamasında yaşanan güçlükler ve kararların sadece tavsiye olarak görülmesi, kısır bir döngüye yol açmıştır. Milli eğitim şûraları, eğitimle ilgili yapılması gereken düzenleme ve değişikliklerin belirlendiği önemli toplantılar olmaya devam etmektedir. Eğitim sistemimizin vazgeçilmez bir parçası olan sosyal bilgiler dersi de bu reformlar ve düzenlemeler yoluyla gelişmiş ve değişime uğramıştır.

Bu çalışmada, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar gerçekleşen Milli Eğitim şûraları, sosyal bilgiler eğitimi açısından incelenmiştir. Türkiye'de 1968 yılında, ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıflarında okutulan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konuları birleştirilerek, "Sosyal Bilgiler" adı altında tek bir ders olarak öğretilmeye başlanmıştır. Bu nedenle, şûralarda bu dersin doğrudan bahsi geçmemektedir.

Atatürk I. Maarif Kongresinin ilk toplantısında, bilim ve kültür başta olmak üzere eğitim konusundaki düşüncelerini, gerçekleştirilecek inkılapları, öğretmenler için düşüncelerini ve beklentilerini aktarmıştır. İkinci toplantıda, çocukların hayata daha başarılı bir şekilde hazırlanmaları için bir programın yapılması gerektiği düşüncesi vurgulanmıştır. Üçüncü toplantıda ise, eğitimin sadeleştirilmesi, uygulanabilir hâle getirilmesi ve millileştirilmesi gerektiği düşüncesi öne çıkmıştır. Bu noktalar, sosyal bilgiler eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim, bilim ve kültür alanındaki yenilikler, Atatürk ilke ve inkılapları ile çocukların hayata hazırlanması konuları, sosyal bilgiler eğitimi açısından kritik öneme sahiptir.

Birinci, ikinci ve üçüncü Heyet-i İlmiye toplantılarında ilköğretim programlarının hazırlanması, ders kitaplarının basılması ve eğitimin millileşmesi konularında alınan kararlar, sosyal bilgiler eğitiminin temelleri açısından büyük önem taşımaktadır. I. Maarif Şûrasında, Cumhuriyet eğitiminin plan ve esaslarının belirlenmesi, okul ders kitaplarında tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine gidilmesi kararları, sosyal bilgiler eğitiminin gelişimi için kritik bir adım olmuştur. II. Maarif Şûrasında alınan ahlâk eğitimi ve Türklük eğitimi kararları ise, sosyal bilgilerin genel amaçlarıyla büyük oranda örtüşmektedir. Bu kararlar, sosyal bilgiler eğitiminin millî kimlik ve değerler doğrultusunda şekillenmesine katkı sağlamıştır.

III. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan kararlar arasında, okul-aile birliklerinin eğitim ve öğretim ilkelerini ailelere tanıtması, temizlik, sağlık ve devamsızlık gibi konulara odaklanması ve aynı zamanda fikir, duygu ve ahlaki eğitim konularına özel bir önem verilmesi bulunmaktadır. Bu kararlar, dolaylı da olsa, sosyal bilgiler eğitimi

yakından ilgilendirmektedir. IV. ve VIII. Millî Eğitim Şûralarında, eğitim ve öğretimde demokratik esasların gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmış ve Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin birleştirilmesi ve çocuk psikolojisine uygun bir şekilde düzenlenmesi kararı alınmıştır. Bu karar, bugünkü sosyal bilgiler dersinin temelini oluşturmuştur.

V. ve VII. Millî Eğitim Şûralarında, ilköğretim kanun taslağı üzerinde yapılan görüşmeler ve programların yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi kararının, günümüzde pilot okul uygulamasının temelini oluşturduğu söylenebilir. VI. Millî Eğitim Şûrasında ise, halk eğitiminin amaçları, okuma yazma oranının yükseltilmesi ve millî birliğin kuvvetlendirilmesi gibi konularda alınan kararlar, eğitim açısından olumlu gelişmelerdir. Halk eğitimi konusunda alınan bu kararların, günümüz sosyal bilgiler eğitimi üzerindeki etkileri yadsınamaz derecede önemlidir.

X. Millî Eğitim Şûrasında alınan kararlar, temel eğitime giriş yaşının yediden altıya indirilmesi ve zorunlu eğitimin beş yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak şekilde sekiz yıla çıkarılması, günümüz eğitim sisteminde fırsat eşitliğini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. XII. Millî Eğitim Şûrasında ise, Atatürk ilke ve inkılapları ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları belirtilerek, bilgi, teknoloji ve haberleşme toplumuna uyum sağlayabilen, hür ve demokratik düşünceye sahip, sevgi ve hoşgörüyü benimseyen bireyler yetiştirme amacı vurgulanmıştır. 21. yüzyıla girerken, temel vatandaşlık bilgisi ve davranışlarını kazandıracak şekilde programların düzenlenmesi, günümüz sosyal bilgiler eğitiminin ders içeriğiyle yakından ilişkilidir.

XV. Millî Eğitim Şûrasında, eğitimin içeriğinin milli kültürün temel öğelerini içermesinin yanı sıra bilimsel ve teknolojik gelişmeleri de takip edebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. İlköğretim okullarının programlarında meslekleri tanıtıcı bilgilere yer verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu karar, sosyal bilgiler dersinin bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanıyla doğrudan ilişkilidir. XVIII. Millî Eğitim Şûrasında ise, okulda temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerleri geliştirmeye yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi hedeflenmiştir. Bu da sosyal bilgiler dersiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, zorunlu eğitimin yeniden yapılandırılması tavsiye edilmiştir. Şûrada belirtilen tavsiye kararına göre okul öncesi eğitimin bir yıl, temel eğitimin dört yıl, yönlendirme ve ortaöğretime hazırlığın dört yıl ve ortaöğretimin de dört yıl olması gerektiği belirtilmiştir. Bu yeni sistem, öğrencilere farklı ortamlarda eğitim alma imkânı sağlamayı hedeflemektedir.

XIX. Millî Eğitim Şûrasında, Trafik Güvenliği ve İnsan Hakları konularının Hayat Bilgisi dersine, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi konularının da Sosyal Bilgiler dersine entegre edilmesi kararı verilmiştir. Bu düzenleme, sosyal bilgiler eğitimi adına alınan doğrudan karardır. Bu karar Sosyal Bilgiler dersine yüklenen büyük sorumluluğun göstergesi olabilir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler derslerinin ilkökul dördüncü sınıftan itibaren programa dengeli bir şekilde dağıtılması ve seçmeli dersler arasında yer alan sosyal bilimler bölümüne "Sosyal Bilimlere Giriş" adlı yeni bir dersin eklenmesi önerilmiştir. Ortaokullarda okutulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin programının da güncel anlayışlar ve

yöntemlere göre yeniden yazılması gerektiği kararı alınmıştır. Bu kararlar, sosyal bilgiler eğitimiyle doğrudan bağlantılıdır.

Son şûra olan XX. Millî Eğitim Şûrasında, teknolojinin eğitimle birleştirilmesinin gerektiği ve bunun için öğretmenlere yol gösterici materyallerin hazırlanması çalışmalarının yapılması isteği, sosyal bilgiler dersinin hem içeriğinin zenginleşmesine hem de öğrencilerin bu dersten elde edecekleri kazanımların artmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar, millî eğitim şûralarının sosyal bilgiler eğitime yönelik doğrudan kararlar aldığı görülmektedir. Yeni bir devletin eğitim sistemini sağlamlaştırma ve geliştirme ihtiyacı içinde olduğu ve bu süreçte yapılan değişikliklerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Türk eğitim sistemi açısından bu tür gelişmelerin son derece önemli olduğunu belirtmek gerekir.

Kaynakça

Akay, M. (2010). *Milli eğitim şuraları karar metinlerinin seçilmiş kavramlar açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Bilgili, A. S. (Ed.). (2010). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, C. (2017). Geçmişten günümüze Türk eğitim sistemindeki gelişmeler: Bir kamu politikası aktörü olarak milli eğitim şuraları özelinde bir değerlendirme, *Sosyal ve Beşerî Bilimleri Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, 2017 ISSN: 1309 -8012

Çelebi, M. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 21, Yıl: 2006/2, s. 285-307

Dağ, Ö. (2013). *Milli eğitim şuralarında ilköğretim* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu

Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet Döneminde yapılan milli eğitim şûraları ve alınan kararların uygulamaları: 1923-1960* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eriş, S. (2006). *1961-1987 yılları arasında gerçekleştirilen millî eğitim şuraları ve alınan kararların uygulamaları*

(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Gümüşgöl. O. ve Göral, M. (2014). Milli eğitim şûraları kapsamında beden eğitimi dersi, *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1),14-29

Kılıç, Z. ve Güven, S. (2017). Türk milli eğitim şûralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 10 Sayı: 53, ISSN: 1307-9581 <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334147>

MEB, (2018). *2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. (06 Haziran 2023 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden ulaşılmıştır.)

MEB, (2018). *Geçmişten günümüze millî eğitim şûraları*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (06 Haziran 2023 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden ulaşılmıştır.)

Öymen H. R. (1971). Milli eğitim şûrası'nın yeni yapısı. *Eğitim Hareketleri*, s.1. s.192-193, 19,

Şahin, L. ve Yıldırım, K. (2015). Osmanlıdan günümüze mesleki eğitimin gelişimi. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 44, 77-112.

Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği (2014, 8 Temmuz). Resmi Gazete (sayı: 29054) Erişim

BÖLÜM II

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ekonomi Konularının Önemi ve Öğretim Yöntemleri¹

Abdullah UĞUR²

Giriş

Ekonomi bilimi, sınırlı (kıt) kaynaklarla insanların sınırsız düzeyde olan tüketim ihtiyaçlarını en iyi şekilde nasıl karşılayabileceğini araştıran bir sosyal bilim dalıdır (Ertek, 2006). Rurffin & Gregory (1983) ise ekonomiyi insanların değiş tokuş, tüketim malları ve hizmetler üretip insanlara sunma sürecinde sınırlı kaynaklarını (toprak, iş gücü, sermaye, makine, bina vb.) nasıl kullanacaklarını inceleyen bir bilim dalı olarak nitelendirmişlerdir. Her toplum, kıtlık problemiyle karşı karşıyadır. Eşyalar, hizmetler ve zaman için isteklerimiz, sahip olduğumuz kaynaklardan daha fazladır. Bu nedenle, tüm isteklerimizi istediğimiz anda

¹ Bu çalışma yazarın “Güncel Çocuk Dergilerinin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılması” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0000-0002-1383-8713

karşılayamayız; hangilerini karşılamak istediğimize karar verirken bazılarını tercih etmek ve bir kısmından vazgeçmek durumundayız (Buckles, 2001). Bocutoğlu, Berber & Çelik (2000) de ekonomiyi, kıt kaynaklarla sınırsız ihtiyaçlarını karşılama problemiyle karşı karşıya kalan bireyin ya da toplumun refahını en üst düzeye ulaştırma seçeneklerini araştıran bir bilim dalı olarak tanımlamışlardır.

Eski Yunan döneminde, ekonomi terimi, bir evin mal varlığını yönetme organizasyonu olarak anlamlandırılıyordu. O zamanlar ekonomi, yalnızca bir evin ilgi ve etki alanını içine alırken, günümüz şartlarında ise tüm dünyayı etkileyen bir kavram haline dönüşmüştür. Ekonomi, kısıtlı kaynakların etkin ve verimli bir şekilde kullanımını inceleyen bir sosyal bilim alanıdır. İnsanların günlük ekonomik faaliyetlerini ve birbirleriyle etkileşimini toplum içinde bir arada yaşayan bireylerin bakış açısından ele alarak inceler (Türkey, 1995). Ekonomi biliminin temel amacı; değişen, çeşitli hale gelen, tekrarlanan ve artan insan ihtiyaçları ile bu ihtiyaçları karşılamak için kullanılan kaynakların kıtlığı arasındaki dengesizliği ve eşitsizliği analiz etmek, bu dengesizliği azaltmaya ve mümkünse yok etmeye yönelik tedbirler ve çözümler bulmaktır (Yiğitbaşı, 1996).

Ekonomi, kıtlık şartlarında insanların ihtiyaç duyduğu veya talep ettiği mal ve hizmetlerin üretimi, dağıtımı, değişimi ve tüketiminin ele alınmasıdır. Günümüzün modern sanayileşmiş toplumlarında ihtiyaçlar ve istekler fazladır çünkü bireyler yüksek bir yaşam standardı beklemektedir. Bunların elde edilmesi, tümü bir ilişki ağını kapsayan üretim, dağıtım, değişim ve tüketimi içerir (Parker, 2001).

Kıtlık, ekonominin en temel meselesidir. İnsanların istekleri, genellikle onları tatmin etmek için ihtiyaç duyulacak olan kaynakların üzerindedir. Bu sebeple, kararların ne kadar sınırlı kaynakların tahsis edileceği ve karşılığında hangi isteklerin karşılanacağı ile ilgili olması gerekir. Ekonomi, karar vermede kullanılan yaklaşımların incelenmesi ve evrensel kıtlık sorununa cevaplar aranmasıdır (Savage & Armstrong, 1996).

Ekonominin bir düşünme tarzı olduğunu ortaya koyan Alter, Manson, Larson & Morgan (2000), ekonomiyi anlamak için önemli bir gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Ekonomi, problem çözme ve alternatifler arasından tercih yapma konusunda genel bir kavrayış ortaya koyar.

İnsanlar sosyal, siyasi ve ekonomik sistemin birer üyesi olarak çalışanlar, üretenler, tüketiciler, yatırımcılar ve politik yönden karar alan vatandaşlar olarak ekonomiyle farklı düzeylerde ilişki kurmak durumundadırlar. Ekonomi, insanların hayatlarına doğrudan ve dolaylı olarak etki etmesine karşın, genellikle karmaşık sayısal işlemlerin gerçekleştiği, anlaşılması zor ve korkutucu bir alan olarak düşünülür. Ekonomi terimi genellikle para ve finans işlemlerini çağrıştırırken, aslında günlük kararlarla ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan tüketiciler, çalışanlar, işverenler ve vatandaşlar olarak insanların önemli bir alanıdır (Schug, 1996).

Ekonomi insanların günlük yaşamlarıyla doğrudan bağlantılıdır. Ekonomi eğitimi öğrencilere kaynakların elde edilmesine ve tüketimine ilişkin sorumlu davranışlar geliştirme konusunda rehberlik yaparak aynı zamanda bilgi ve deneyimleri kazanma olanağı sağlar. Bunun yanında ekonomi eğitimi nasıl para

kazanılabileceğini, paranın en iyi şekilde nasıl kullanılabileceğini ve nasıl tasarruf edilebileceği konusunda fikirler verir. Son olarak, öğrencilerin dünyadaki belli başlı ekonomik sistemleri ve buna bağlı olarak kendi ülkelerinin ekonomik modelini tanımalarına imkân sağlar (Evans & Brueckner, 1990).

Para ve kişisel finansın ekonominin bir boyutu olduğu bilinci, genellikle bireylerin gündeminde önemli bir konu olarak yer alır. Ancak vatandaşların, politik-ekonomik sistemin bir parçası olarak ekonomi konusunda ne kadar bilinçli oldukları, sistemin işleyişi hakkında ne kadar farkındalıkları olduğu ve bu bilincin tercih ve davranışlarına ne şekilde yansıdığı da aynı düzeyde önemlidir. Ekonominin günlük yaşam pratiğinden çıkarak bir bilişsel konu haline gelmesiyle birlikte, araştırmacılar tarafından ekonomik okuryazarlık kavramı çerçevesinde ele alınmakta ve bu alanda çalışmalar yapılmaktadır (Agnello & Lucey, 2010; Akhan, 2010; Miller, 1988; Weaver, 2011).

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ekonomi Konularının Öğretilmesinin Önemi

Vatandaşlık sorumluluklarının önemli bir gereği olan ekonomi, hayatımız içerisinde neredeyse her seçimin ekonomik bir yönü olduğu gerçeğini ortaya koyar. Bu sebeple, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin, ekonominin üretici, tüketici ve vatandaş olarak insanların hayatını nasıl etkilediğini anlamaları büyük bir önem taşımaktadır. Eğer öğrenciler ekonomik kavramları ve işlevlerini iyi bir şekilde öğrenirlerse, ileride tüketici, üretici ve yatırımcı rolleri içinde verimli ekonomik kararlar alıp uygulamaya koyabilirler. Bu nedenle, öğrencilere ekonomik konuların bugün ve gelecekteki yaşamlarını nasıl etkilediği konusunda bilgi verilmelidir

(Akhan, 2015). 21. yüzyıla girerken ve küreselleşmenin dünya genelinde etkisini artırmasıyla beraber, okullarda ekonomi daha fazla vurgulanması gereken bir alan olarak görülmeye başlanmıştır (Melendez, Beck & Fletcher, 2000).

Ülke yönetim sistemi dâhilinde bireyler, ekonomik yaşam içerisinde üç temel rol üstlenirler: üretici, tüketici ve vatandaş. İlk olarak, vatandaşlık statüsü sayesinde, devletin çalışma ve sosyal güvenlik sistemine dâhil olurlar ve böylece çeşitli sosyal ve ekonomik haklar ile sorumluluklara sahip olurlar. Bu haklar ve sorumluluklar; iş sahibi olma, yeterli gelire sahip olma, iş dünyasında eşitsizliğe uğramama, işgücüne katılabilmek için gerekli eğitimi alma, sosyal devlet imkânlarından yararlanma gibi temel ekonomik bağları oluşturur (Kessler-Harris, 2003; Lewis, 2003; Woodiwiss, 2002). Ayrıca bir kişinin ekonomik yönden tercihleri, üretim ve tüketim eylemleri, tüm sistemi etkileyebilir şeklinde ifade edilebilir (Ellis, 2007).

Ekonomi, kaynaklar ile ilgili olarak insanlara rehberlik eder, bu şekilde insanlar kaynakların farklı bir şekilde dağıtılmasıyla daha iyi durumda olamayacaklarını düşünmek durumunda kalırlar. Ekonomistler tarafından ekonomik verimlilik olarak adlandırılan bu kavram, geniş bir toplumsal hedefi ortaya koyar (Buckles, 2001). Alter & ark. (2000), ekonominin bir düşünme şekli olduğunu vurgulamışlardır. Ekonomi, problem çözme ve alternatifler arasından seçim yapma noktasında genel bir anlayışı ifade eder. Günlük hayatımızın önemli bir unsuru olan ekonomiyi anlamak için güçlü bir ihtiyaç bulunmaktadır.

Miller (1991) tarafından ekonomi, "karar verme bilimi" olarak tanımlanmıştır. Ekonomi eğitiminin temel amacı, daha sorumlu ve etkin vatandaşlık becerilerini kazandırmaktır. Öğrencilerin sadece bilimsel gerçeklerin, kavramların ve varsayımların bilgisini edinmelerine yardımcı olmak yerine, kişisel ve sosyal sorunlarla yüz yüze kaldıklarında bağımsız kararlar alabilme becerisini kullanarak ekonomiyi etkili bir şekilde kullanmalarına destek olmalıdır. Bu hedefe ulaşmak, öğrencilerin dünyayı anlama ve iyi düşünülmüş kararlar verme yeteneğini geliştirerek önemli kişisel ve sosyal konuları etkileyebilir.

Ekonomi, karmaşık arz-talep eğrilerini matematiksel işlemlerle açıklayan bir alan değil, aslında insan ilişkilerini ele alan ve insanların isteklerini karşılamak amacıyla yapılan faaliyetleri ve sosyal refahı kapsayan bir bilim dalıdır. Bu sebeple, öğrencilerin ekonominin gerçek, somut insan deneyimlerini kişisel, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde ele aldığını anlamaları önemli bir yer tutmaktadır (Gathany, 1934). Eğitim programlarında ekonomi, öğrencilere karar verme becerisi kazandırmak için insanların günlük davranışlarına dayalı seçimlerle ilgili olduğu vurgulanmalıdır. Öğrencilerin ekonominin temel unsurlarını anlamaları ve günlük yaşamdaki rollerini kavramaları, hayatlarını doğrudan etkileyecek ekonomik kararlar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Murphy & Walsh (1989) tarafından gösterildiği gibi öğrencilere ekonomik karar verme becerileri şu şekilde öğretilebilir:

1. Sorunu ortaya koyma,
2. Seçenekleri sıralama,
3. Ölçütleri belirleme,

4. Seçenekleri değerlendirme
5. Karara varma.

Wentworth (1987), ekonomi eğitimi verilmesinin hedefinin, öğrencilerin ekonominin işleyiş mantığını öğrenerek günlük hayatlarında uygulama becerilerini geliştirmek ve böylece ekonomik düşünme yeteneklerini artırmak olduğunu savunmaktadır. Bugün, eğitimciler ve ekonomistler, ekonomi eğitiminin kavramsal ve düşünsel yaklaşımlarını birleştirmenin daha faydalı olacağına inanmaktadırlar.

Bir ülkenin ekonomik yönden gelişmesi, o ülkedeki vatandaşların kendilerini bireysel olarak ve geniş manada toplumsal yönden geliştirmeleriyle sıkı bir bağlantı halindedir. Eğitim sayesinde, kişisel ve toplumsal davranışlar geliştirilirken, ekonomik kalkınmayı hızlandırmada önemli bir yer tutan yeni değer yargıları da benimsenir. Bu tür kalkınmanın sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi eğitime verilen öneme doğrudan bağlıdır. Aksi halde amacı olmayan, plansız bir eğitim, ezberci bir sistem ve kişisel çıkarları her şeyin üstünde tutan, haksız yollardan kolayca zengin olmayı amaç edinen ve hakkı olmadığı halde bazı imkânları yasadışı kaynaklardan elde etmeye çalışan bir kuşak yetişir. Bu tür bir kuşaktan oluşan bir toplumda ahlaki değerler, hukuk veya adalet işlevini yerine getiremez (Kaya, 1977).

Sönmez (2005)'e göre, bir ülkede uygulanmakta olan ekonomik modelin temellerine hâkim olan, bunları uygulayabilen ve geliştirebilen insanların nitelikli bir şekilde yetiştirilip toplum hayatına kazandırılması, o ülkede uygulanmakta olan eğitim sisteminden beklenir. Bu noktada, bir ülkede benimsenen eğitim

sistemi, savunulan veya uygulanmak istenen ekonomik modeli bilmek, savunmak, uygulamak, değerlendirmek ve yeni ufuklar açmak için üretken ve tüketicisi insanları niceliksel ve niteliksel olarak yetiştirmeyi hedeflemelidir.

Öğrenciler ekonomi eğitimi sayesinde ekonomi konularını eleştirel düşünebilir; üretim ve dağıtımı etkileyen ekonomik sistemleri karşılaştırabilir; tarihsel olaylardaki ekonomik bakış açılarını analiz edebilir, ekonomik mantıkla işsizlik ve kirliliğe karşı ortaya atılan politikaları değerlendirebilirler. Öğrencilerin bunları yapabilmeleri için derslerde ekonomi ile ilgili değişik şema, grafik veya tabloların öğrencilere verilip değerlendirebilmeleri için olanak verilmelidir. Öğrencilerin kendilerinin ve diğerlerinin yaşam standartlarını etkileyen ekonomik kararların nasıl verildiğini anlamaları ve kendileri için de mantıklı kararlar alabilmeleri için aktif bir katılımcı olarak derslerde öğrencilere fırsatlar sunulması önemli bir yer tutmaktadır (Zarrilo, 2000).

Bireylerin, ekonomik gelişmeleri yorumlayabilme becerisi, dünyayı anlamalarına fayda sağlamakta ve daha akılcı ve katılımcı bir anlayış sergilemelerini sağlayarak ekonomi politikalarının sınırlarını ve potansiyelini anlayabilmelerine imkân tanımaktadır (Gerek & Kurt, 2011).

Zaman ilerledikçe insanlar, etkili bir vatandaşlık için ekonomi eğitiminin ne kadar gerekli olduğunu anlamaya başlamışlardır. Maalesef, birçok eğitimci ekonomiyi yalnızca yükseköğrenim ğrencilerinin anlayabileceği st düzey teknik kavramlarla dolu ve karmaşık bir disiplin olarak nitelendirmişlerdir. 1960'lı yıllarda, ekonominin yükseköğretim düzeyinden daha alt

seviyelerde öğretilerilip öğretileremeyeceği analiz edilmeye başlanmıştır. O dönemde verilen yanıt, öğretilerilebileceği şeklindedir. Ekonomi eğitimiyle ilgili son görüş, lise düzeyinin çok geç olduğu şeklinde benimsenmiştir. Ayrıca, lise eğitimini tamamlayamayan öğrencileri de göz önünde bulundurarak, ilkokul ve daha öncesinde ekonomi eğitimine başlanması gerektiği gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Kourilsky, 1987).

Ekonomi eğitimi, insanların tarihsel olayları ve toplum için gerekli olan kurumları daha yakından tanımlarına imkân tanır. Öğrenciler için ekonomik konular günlük yaşamla bağlantılı ve onlar açısından ilgi çekici konular durumundadır. Ekonomik analiz ve değerlendirmelerin sosyal bilgiler, tarih ve diğer bazı derslerde yer alması, bu derslerin işleniş sürecinin daha da zenginleştirilmesi ve öğrencilerin günümüz dünya koşullarını daha iyi kavramalarına yardımcı olur (Buckles, 2001). Öğrencilerin ekonomik alandaki bilgi ve tecrübe düzeylerinin sosyal hayatlarında yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarında önemli bir yer tuttuğu ortaya konulmuştur (Marks & Kotula, 2009).

Düşünüldüğünde, birçok temel insan faaliyeti ekonomi bilimiyle ilişkilendirilebilir. Üretim, dağıtım, tüketim, ulaşım veya iletişim gibi önemli alanlar, ekonomi hakkında bilgi ve beceriler edindikçe daha iyi anlaşılabilir (Hanna & Jacks, 1987). Ekonomi konularını öğrenmek, öğrenciler için oldukça faydalıdır. Bu bağlamda ekonomi, öğrencileri gelecekte dikkatli bir kariyer seçimine yönlendirirken, kendi harcamalarıyla ilgili akılcı kararlar almalarına ve bir iş kariyeri seçme potansiyeline sahip olma konusunda yardımcı olur (Sunal & Haas, 2002).

Sosyal Bilgiler Dersinde Ekonomi Konuları Nasıl Öğretilmelidir?

Ekonomi biliminin temelinde yer alan sorun, kaynakların k t olmasıdır ve bu nedenle ekonomi bilimine k tl k bilimi de denir (Welton & Mallan, 1999). Öğrencilere verilecek temel ekonomi  ğretimi, ilk başta günlük hayatlarında kar ıla abilecekleri ekonomi konularının anla  lmasını sağlamakla ba lar. Ekonomik kararların günlük ya am  nasıl etkilediğini öğrenmek öğrencilerin üretici, tüketicisi ve vatandaş olarak ekonominin insanların hayatını nasıl etkilediğini anlamalarına katkı sağlar. Bireylerin ekonomik rolleri, ailelerin yerel ekonomideki rolü, vatandaşların toplumdaki ekonomik sorumlulukları, bölge ve dünyadaki ekonomik kaynakların kullanımı gibi konular insan hayatını şekillendirir. Bu nedenle öğrenciler, ekonomi konularının bugün ve gelecekte hayatlarında nasıl etkili olduğu konusunda bilin lenmelidirler (Akhan, 2015).

Eğitimciler arasında, ilköğretim düzeyinde ekonominin öğretilip öğretilmemesi konusunda otuz yılı aşkın süredir ciddi bir tartışma devam edegelmektedir. Bu tartışmalar, genç ya larda ekonominin öğretilip  ğretilmeyeceği ve öğrencilerin karar verme yetenekleri ile içinde yaşadıkları dünyayı anlamann n önemine odaklanmaktadır. Araştırmacılar, ekonomiyi anlamak ile iyi bir vatandaş olma arasında nasıl bir bağlantı kurduğuna odaklanmış ve sonuç olarak ekonomi bilgisinin öğrencilere sosyal ya am  anlama noktasında büyük bir yardımcı olacağı sonucuna ulaşmışlardır (Marks & Kotula, 2009).

Öğrenciler, her gün yetişkinler gibi çeşitli ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve bu sorunları çözmek için çeşitli

kararlar almalıdırlar. Örneğin, istedikleri bir oyuncak için yeterli parasının olmadığını fark etmek veya başka bir ihtiyaç için harcaması gerektiğini bilmek, para harcarken seçim yapma zorunluluğuyla yüzleşmek veya davranışlarında tasarruf yapma ihtiyacı gibi durumlarla karşılaşabilirler. Bu durum, öğrencilerin yaşamları boyunca karşı karşıya kalabilecekleri ekonomik sorunları kavramaları ve çözüme ulaştırabilmeleri için ilkokuldan başlayarak ekonomi eğitimi almalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Erden, t.y.). Bu ihtiyaç, sosyal bilgiler programlarına "Geleceğin etkin vatandaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi" hedefini taşıyan önemli bir görev vermektedir (Barth & Demirtaş, 1997'den aktaran Öztürk, 2015).

Savage & Armstrong (2004)'a göre ilköğretimde uygulanan birçok ekonomi programının öğrencilere çeşitli katkıları olduğunu ortaya koymuşlardır:

1. İnsanların bazı ürün ve hizmetleri seçerler,
2. İnsanların tercihlerinin belli bir maliyet ortaya çıkarır,
3. İnsanlar, öngörülebilir yollarla güdülere cevap verme eğilimindedirler,
4. İnsanlar, bireysel tercihlerini ve güdülerini etkileyen çeşitli sistemler kurarlar,
5. İnsanlar, gönüllü bir şekilde ticaret yaptıklarında kazanç elde ederler,

6. İnsanların tercihleri, geleceğin sonuçlarına etki eder ve bu konuda daha iyi anlayışa sahip olmalarına yardımcı olmaktadır.

Ekonomi temelli eğitimde öğrenciler, günlük yaşamı nasıl etkilediğini anlamaya çalıştıkları temel ekonomik kararlarla karşılaşır. İlkokula devam eden bir öğrenci, karmaşık bir problemle ilgili yeterli deneyime veya motivasyona sahip değildir. Zamanla, bilgi birikimi onu geniş ekonomik sorunlar hakkında eleştirel düşünme becerisini geliştirecektir. Bu nedenle öğretmen, ekonomi bilgisinin çocuğun olgunluk seviyesinde ele alınması gerektiğini anlamalı ve devamında karmaşık problemler hakkında yavaş yavaş bilgi vermelidir. Öğrenciler; para nedir, nasıl elde edilir ve bankaların görevleri gibi konuları anlamadıkça, öğretmen parasal politikaların karmaşıklığını bile lise son sınıflara öğretemeyecektir (Ragan & Mcaulay, 1968). Schug & Hagedorn (2005), çocukların gelecekte ekonomik ve finansal yönden yetkin bireyler olabilmeleri bakımından ekonomi konularını okul müfredatının önemli bir parçası olarak öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Araştırmada erken yaşlarda okuma ve matematik gibi konuların öğretilmemesi veya düzenli olarak tekrar edilmemesinin, insanların bu alanlarda yetenekli olmalarını engelleyebileceği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, erken yaşlarda başlayan ve düzenli olarak tekrar edilen ekonomi ve finans eğitiminin, iyi bir birikim programının önemine vurgu yaptığı gözlemlenmiştir. Ekonomi eğitimi, öğrencilerin hayatlarına yön veren seçimleri yapmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Böylece, ekonomi eğitimi sayesinde öğrenciler gelecek hayatlarında karar verme becerilerini kullanmayı öğrenecektir (Farris, 2007).

İlköğretim öğrencilerinin deneyimsel öğrenme kazanmalarını sağlayan etkinlikler, zaman ve para yönetimi konusunda karar vermelerini teşvik eder. Bu etkinlikler, ekonomi konularını içererek yerinde karar verme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Ayrıca, öğrencileri ilgili konular hakkında bilgilendirir ve seçimlerinin olası sonuçlarını düşünmeye teşvik eder. Örneğin, bir sınıftaki öğrencilere kıtlık durumuyla ilgili bir senaryo sunulabilir ve bu senaryoyu kendi ifadeleriyle canlandırmaları istenebilir. Sonrasında, öğrenciler ana sorunu tanımlarlar ve öğretmen, kıt kaynaklar sebebiyle karar vermenin önemine dikkat çeker. Kıtlığın, insanların mevcut kaynakları isteklerini karşılamayacak şekilde aşması sonucunda ortaya çıktığı vurgulanır. Nihayetinde, öğretmen öğrencilere yeni öğrendikleri bilgileri başlangıçtaki senaryoyla ilişkilendirme fırsatı sunar (Brophy & Alleman, 2007).

Forsyth (2005'ten aktaran Aktın, 2016)'a göre öğrenciler aldıkları ekonomi eğitimi sayesinde;

- Mal ve hizmetlerin nasıl üretildiğini ve tüketim noktalarına nasıl dağıtıldığını öğrenirler,
- Üreticiler ve tüketiciler gibi mal ve hizmetleri tanırlar,
- Ekonomi politikalarında etkileşimi ve ekonomik eylemleri analiz edebilirler ve bu meselelerin bireyleri ve geniş toplumların kararlarını nasıl etkilediğini yorumlayabilirler,

- Rasyonel ekonomik tercihlerini hem kendi hayatları için hem de şehrin ve ülkenin vatandaşı oldukları için ortaya koyarlar,
- Kendilerinin ve diğerlerinin refahını etkileyebilecek olası yerel, ulusal ve küresel olayları analiz edebilirler,
- Uluslar ve bireyler arasındaki eşitsizlikler ile bireylerin ve ulusların karşılanması gereken ihtiyaçlarını onaylayabilirler.

Sosyal bilgiler dersinin temel hedefi, vatandaşlığı güçlendirerek kişinin kendine, ailesine ve devlete karşı sorumluluklarını daha etkili bir şekilde hissetmesini sağlamaktır. Sosyal bilgiler dersi, öğrenciyi kişilik gelişimi, insan ilişkileri, ekonomik etkinlikler, vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları, değişim ve yaşamla başa çıkma, dünya, ülke ve çevre hakkında bilgi birikimine dayanarak toplum yaşamına hazırlamayı amaçlamaktadır (Dönmez, 2003).

Sosyal bilgiler dersi, vatandaşların bireysel veya toplumsal sorunları çözebilen, politik, ekonomik ve sosyal konularda bilgi ve becerilerini pratikte kullanabilen vatandaşlar olarak yetişmesini hedefler. Bu derste ekonomik kararlarla yüzleşme, tasarruf etme ve doğru ekonomik kararlar verme gibi bilgi ve becerileri öğrencilere sağlama amacı önemli bir yer tutar. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin ekonomi kavramlarını, becerilerini ve değerlerini gerçek yaşam deneyimleriyle nasıl uygulayacaklarını öğrenmeyi amaçlar (Akinoğlu, 2002).

Sosyal bilgiler müfredatı, eşyaların ve hizmetlerin üretim, dağıtım ve tüketimi için insanların nasıl örgütleneceğini deneyimlerle yansıtmalıdır (Martorella & ark., 2005). Sosyal bilgiler dersindeki ekonomi müfredatı, öğrencilere insanların tercihlerini ve bu tercihlerin belirli bir maliyet ortaya çıkardığını anlatmalıdır. Ayrıca, insanların bireysel seçimler ve ihtiyaçlar üzerinde etkili sistemler kurduklarını, ticaret yaptıklarında kazanç elde ettiklerini ve tercihlerinin gelecekteki sonuçları etkilediğini anlamalarına yardımcı olmalıdır (Savage & Armstrong, 2004).

İnsanların ekonomik faaliyetleri oldukça geniş kapsamlı ve karmaşıktır. Küçük çocuklar için anlaşılması zor olan ekonomi bilgilerini büyük ve karmaşık ekonomi konularının altında yatan iletişimi anlamak için doğru ve etkili bir yaklaşım benimsenmelidir (Preston & Herman, 1974).

Eğitim sistemimizin amacı, bireylerin entegre bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) tarafından belirlenen yetkinlikler, öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazesini içermektedir. Bu bağlamda, "inisiyatif alma ve girişimcilik" yetkinliği ekonomiyle ilgili olarak vurgulanmıştır. Bu yetkinlik, bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Planlama yapma, projeleri yönetme ve hedeflere ulaşma gibi yeteneklerin yanı sıra yaratıcılık, yenilikçilik ve risk alma da içerisinde bulunmaktadır. Bu yetkinlik, iş hayatında sadece ev ve toplumda değil, iş bağlamı ve koşullarının farkında olabilme ve iş fırsatlarını yakalayabilme yeteneğini destekler. Ayrıca, toplumsal ve ticari faaliyetlere katılan bireylerin ihtiyaç duydukları daha özgün

bilgi ve becerilere temel oluşturur. Aynı zamanda, etik değerlere ve iyi yönetişime önem verme amacını da kapsar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Yine MEB'in en son 2018 yılında yayınladığı Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı'nda özel amaçlar ortaya konulurken ekonomi ile ilgili olarak özel amaçlar şu şekilde belirlenmiştir:

- Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve ağdaş değerleri yaşatmaya istekli davranmaları,
- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
- Çalışmanın toplumsal yaşamdaki gerekliliğine ve her mesleğin önemli ve saygın olduğuna ilişkin inanç geliştirmeleri,
- Ülkesini ve dünyanın geleceğini ilgilendiren konularla yakından ilgili olması,
- Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp evre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir evre anlayışına sahip olmaları (MEB, 2018).

Okuryazarlık, yazılı metinleri anlama ve çeşitli hedefler için uygun bir şekilde yazabilme yeteneğini ifade eder. Bu beceri aynı zamanda konuşma, dinleme ve eleştirel düşünme becerileriyle de

bütünleşir. Ayrıca, farklı sosyal ortamlarda uygun dilin tanınmasını ve kullanılmasını sağlar (Wray, 2001).

İlköğretimin ilk kademesindeki öğrenciler, her bir bilgi alanının özel okuryazarlık gereksinimlerine sahip okul dersleriyle karşılaşır. İlköğretimin ikinci kademesine yaklaşıldıkça, bu derslere özgü okuryazarlık gereksinimleri daha önemli hale gelir. Okuryazarlık, tüm müfredat konuları açısından önemlidir ve her bir ders, kendi bilgi ve becerilerini inşa etmeye odaklanır. Bu nedenle, bu derslerin öğretimi, özel okuryazarlık gereksinimlerinin anlaşılmasına dayanan bir anlayışla planlanmalı ve bilgi oluşturmada önemli bir rol oynamalıdır (Wray, 2001).

Ekonomik okuryazarlık, bireylerin giderek daha bağımlı hale gelen küresel ekonominin katılımcıları ve vatandaşlar olarak önemli bir alanda bilgi sahibi olmalarını gerektirir. Toplumun üretken bir üyesi, işçi, yatırımcı, tüketici veya vatandaş olarak günlük yaşamdaki sorunları çözmek için gereken becerilere sahip olmaksızın hareket etmek oldukça zor görünmektedir (Darvin, 2006). Ekonomi okuryazarlığı, öğrencilerin etkin ve katılımcı bireyler olmalarına katkıda bulunur. Kişisel ve toplumsal kararları doğru bir şekilde almalarına yardımcı olur ve bu nedenle ekonomi okuryazarlığı, hayati bir beceri olarak kabul edilir ve okuma yazma gibi önemlidir (VanFossen, 2003). Ekonomi okuryazarlığı Gerek & Kurt (2007) tarafından tanımlanan bir dizi yetenekten oluşmaktadır. Bu yetenekler, ekonomik problemleri doğru bir şekilde tanımlama, çeşitli seçenekleri objektif bir biçimde değerlendirme, maliyet ve kazançları anlama, ekonomik şartlardaki ve yerel politikadaki değişikliklerin sonuçlarını titizlikle inceleme, ekonomik verileri

toplama ve düzenleme, aynı zamanda kar ve maliyetleri analiz etme kabiliyetini içerisine alır.

Ekonomi okuryazarlığı kişisel kararların ve kamu politikalarının sonuçlarını tanımlama, analiz etme ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Ekonomi okuryazarlığı;

- Sınırlı miktardaki kaynakların neden olduğu zorunluluk ve buna bağlı olarak insanların seçim yapma zorunluluğu,
- Ekonomilerin ve piyasaların işleyişi ile içlerindeki insanların çabaları,
- İnsanlar ve milletler arasında var olan ekonomik etkileşim ve birbirine bağımlılığın getirdiği ve götürdüğü sonuçlar (Darvin, 2016).

Günümüzde ekonomi eğitimi büyük bir öneme sahiptir, çünkü öğrencilerin vatandaşlar olarak ve kişisel mali durumları açısından yaptıkları seçimleri ekonomik düşünceyle değerlendirmeleri hayati bir öneme sahiptir. Tarihsel bağlamda ekonomi konuları, öğrencilerin tarih bilinci açısından büyük bir öneme sahiptir ve ders kitapları dışındaki etkinlikler, ekonomiyi daha anlamlı hale getirebilir. Edebiyat çalışmaları, durum çalışmaları, araştırmalar, projeler, saha gezileri, skeçler, simülasyonlar, video oyunları ve dramatik oyunlar gibi etkinlikler; örneğin para, reklamcılık, bankacılık, gelir elde etme ve harcama gibi günlük hayatta karşılaşılan konuları vurgulayarak, kişisel mali durumlarla daha fazla ilgi uyandırabilir (Chapin, 2009).

Nelson (1987), bazı öğrencilerin ekonomi eğitimine yeteri kadar önem vermemeleri ve gelecekteki ekonomik belirsizliklerle birleştğinde ekonomi eğitiminin öneminin ne kadar vurgulandığını ortaya koymaktadır. Ekonomi eğitimcilerinin amacı, temel ekonomik anlayışı ve insanların günlük yaşamlarıyla olan ilişkisini geliştirmektir. Bireylerin hem piyasada hem de seçimlerde daha iyi kararlar vereceklerine inanılarak ekonomik problemlerin düzeltilmesi hedeflenir. Dolayısıyla ekonomi eğitimi, geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretilmesi mümkün olmayacak kadar hayati bir önem taşımaktadır.

Güçlü bir ekonomi eğitim programının, anlık ve uzun vadeli birçok işlevi bulunmaktadır. Ekonomi kavramları, diğer bilgilerle birleştirilerek öğretildiğinde, çocuklar çevrelerindeki ve dünyadaki ekonomik olayların arasındaki bağlantıları öğrenirler. Gerçek yaşam deneyimleri ve uygulamalı iş aktiviteleri vasıtasıyla çocuklar muhakeme becerilerini geliştirir, özgüven kazanır ve kendileri, aileleri, toplumları ve iş dünyası arasındaki ilişkileri daha iyi anlama olanağı elde ederler. Bilinçli tüketici ve üreticiler olabilmek için çocuklar, kendi ekonomik durumlarını yönetmeyi, kararlarını vermeyi ve hükümetin ekonomi politikalarını analiz etmeyi öğrenerek hayatlarına aktarırlar (Johnson, 1990).

Ekonomi, insanların günlük hayatta karşılaştıkları durumları anlamak için güçlü karar verme becerilerine ihtiyaç duyduklarını gösterir. Ancak, özellikle ilköğretim öğrencileri için ekonomi karmaşık ve zorlayıcı bir konu olabilir. Bu ön yargıları aşmanın en etkili yolu, öğrencilerin karar verme süreçlerine etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktır. Ders materyallerini gerçek yaşamla ilişkilendirebilmeleri ve bu bağlantıları kurabilmeleri önemlidir.

Böylece öğrenciler ekonominin karmaşık doğasını anlamakla kalmaz, aynı zamanda kendi ekonomik kararlarını vermeyi de öğrenirler (Murphy & Walsh, 1989).

Kourisky (1986) tarafından ifade edildiği gibi öğretmenler, öğrencilerini ekonomist gibi düşünmeye teşvik etmek için problem çözme yaklaşımını benimsemelidir. Öğrencilerin kendi kararlarını alıp, bazı başarısızlık durumlarında ders çıkarabilmeleri değer taşımaktadır. Ekonomi konularını öğretirken öğretmenler, profesyonel gelişmelerini desteklemek için farklı kaynaklardan faydalanmalıdır. Bu şekilde, ekonomiyi gerçek hayata dayalı olarak öğretip kalıcı bir öğrenme sağlayabilirler. Ayrıca, etkili bir öğretim için araştırma tekniklerini kullanabilirler. McKeachie (1997) çalışmasında, birçok öğrencinin pasif bir şekilde dinlemeyi tercih ettiğini, ancak aslında öğrencilerin aktif bir şekilde konuşma, yazma ve uygulama yaparak daha iyi öğrendiklerini, düşündüklerini ve motive olduklarını vurgulamaktadır.

Buckles (2001) tarafından yapılan çalışmaya göre, ekonomi eğitiminde en etkili yöntemler arasında okuma materyalleri, yazma etkinlikleri ve görsel-işitsel materyallerin kullanımı yer alır. Ekonomi, insanların seçim yapma ihtiyacından kaynaklandığı için, ekonomi eğitiminin temel hedefi, öğrencilere nasıl doğru seçimler yapacaklarını öğretmek ve kişisel ile toplumsal ekonomi sorunlarını analiz ederek ekonomi kavramlarını etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu da doğru yaklaşımların benimsenmesiyle, öğrencilere ekonominin yöntemini öğretmek anlamına gelir. Salemi (2005) çalışmasında, öğrencilere kendi deneyimlerinden ve günlük yaşamdaki gözlemlerinden yola çıkarak cevap vermelerini isteyerek, soru ve örnek içeren aşamalar sunar.

Böylece, öğrenciler derste öğrendiklerini kendi deneyimlerine dayanarak tekrar etme şansı elde ederler.

Ekonomi eğitiminde, öğretmenler çeşitli stratejiler kullanarak öğrencilere anlaşılır bir ekonomi dersi sunabilirler. Bu stratejiler arasında çocuk edebiyatından yararlanma ve etkileşimli öğrenme tekniklerine başvurma da bir seçenek olarak yer almaktadır. Böylece, öğrencilerin ekonomi konularını daha iyi kavramaları ve ilgiyle takip etmeleri sağlanabilir. İlköğretimde ekonomiyi öğretmek için çocuk edebiyatından faydalanma giderek önem kazanmaktadır. Ekonomi ve edebiyatın sınıfta birleştirilmesi, öğretmenler arasında yaygın bir uygulamadır ve temel ekonomi bilgileriyle ilgili metinlerin okunması veya sesli olarak okunması bu birleştirmenin önemli öğelerinden birisidir. Çocukların günlük hayatlarıyla ilgili pratik konuları içeren basit hikâyeler sayesinde temel kavramları görmeleri, daha kalıcı bir öğrenmenin ortaya çıkmasını sağlar (Rodgers, Hawthorne & Wheeler, 2007).

Philbin & Myers (1991) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları, sosyal bilgiler dersinde drama kullanımının öğrencilere somut deneyimler sağlama, olayları daha kolay analiz etme, eleştirel düşünme becerisi kazanma ve problem çözme yeteneklerini geliştirme imkânı verdiğini ortaya koymaktadır. Turner (2004) ise drama sayesinde öğrencilerin sınıf içinde ilgilerini canlı tutabildiğini, sosyal etkileşimlerinin artmasına ve yeteneklerini, kişisel farklılıklarını daha kolay keşfetmelerine imkân tanıdığını ifade etmektedir.

Eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek için okul tarafından düzenlenen gezi etkinlikleri, öğrencilere gözlem gezisi yöntemini

kullanma fırsatı sunar. Öğrencilere, eğitim materyallerinin bulunduğu farklı mekânlarda gözlem yapma ve doğal ortamlarında materyallerle çalışma fırsatı sunulur. Bu gözlem gezileri, ilgi çekici yerlere düzenlenebilir; örneğin fabrikalara, müzelere, kütüphanelere, sanat galerilerine ve kamu kuruluşlarına yapılabilir. Bu şekilde öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal gelişimlerine katkı sağlanır (Küçükahmet, 2009). Gözlem gezileri yöntemi, sosyal bilgiler dersinde yaygın olarak kullanılan ve ekonomi konularının öğretiminde de etkili bir şekilde uygulanabilecek en etkili yöntemlerden biri olarak işe koşulabilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018 yılında yürürlüğe girmiş olup ekonomi disiplinine büyük bir önem vermektedir. Ekonomi disiplini, sosyal bilgiler dersinde yer alarak öğrencilere üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz etme konusunda yardımcı olmaktadır. "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı, doğrudan ekonomi disipliniyle ilişkilidir. Bu öğrenme alanı, öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerini geliştirmeyi temel almaktadır. Öğrencilerin kaynakların sınırlı olduğunu anlamaları, mevcut kaynakları koruma gerekliliğinin önemini kavramaları, kendi ekonomik yaşantılarını diğerleriyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları, yaşadıkları yerin ekonomik koşullarını inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermeleri beklenmektedir. "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı, ekonomiyle ilgili konuların tipik bir temasını içermektedir. Öğrenciler, üretim, dağıtım ve tüketimle ilgili temel kavramları öğrenirler. Ayrıca, öğrencilerin ilgi duydukları mesleklerin gerektirdiği özellikleri tanıyarak meslekleri hakkında bilgi edinmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Sonuç

Kıtlık bilimi olarak nitelendirilen ekonomi bilimi insanlık tarihi boyunca insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Eski Yunan döneminde bir ailenin ekonomisi anlamında kullanılırken zaman içerisinde ekonomi biliminin alanı daha da genişlemiş ve ayrıntılı hale dönüşmüştür. Etkin vatandaş olmanın gereklerinden ve göstergelerinden birisi de bir vatandaş olarak ekonomik anlamdaki hak ve sorumluluklarını bilerek bunları günlük yaşamı içerisinde etkili bir şekilde kullanmaktır. İnsanlar sosyal, siyasi ve ekonomik sistemin birer üyesi olarak çalışanlar, üretenler, tüketiciler, yatırımcılar ve politik yönden karar alan vatandaşlar olarak ekonomiyle farklı düzeylerde ilişki kurmak durumundadırlar.

Ekonomi üretim, dağıtım ve tüketim olmak üzere üç ana temel üzerine kuruludur. Bu üç unsur sağlıklı bir şekilde işlediği sürece o ülke ve vatandaşları açısından ekonominin geleceği daha sağlam olabilecektir. Ekonomi, kıtlık şartlarında insanların ihtiyaç duyduğu veya talep ettiği mal ve hizmetlerin üretimi, dağıtımı, değişimi ve tüketiminin ele alınması açısından önemli bir yer tutmaktadır. Ekonomi insanların günlük yaşamlarıyla doğrudan ilişkilidir. Ekonomi eğitimi öğrencilere kaynakların elde edilmesine ve tüketimine ilişkin sorumlu davranışlar geliştirme konusunda rehberlik yaparak aynı zamanda bilgi ve deneyimleri kazanma olanağı sağlar. Bunun yanında ekonomi eğitimi nasıl para kazanılabileceğini, paranın en iyi şekilde nasıl kullanılabileceğini ve nasıl tasarruf edilebileceği konusunda fikirler verir. Para ve kişisel finansın ekonominin bir boyutu olduğu bilinci, genellikle bireylerin gündeminde önemli bir konu olarak yer alır. Ancak vatandaşların, politik-ekonomik sistemin bir parçası olarak ekonomik hayatın

içerisinde yer alırken ne kadar bilinçli oldukları, sistemin işleyişi hakkında ne kadar farkındalıkları olduğu ve bu bilincin tercih ve davranışlarına ne şekilde yansıdığı da aynı düzeyde önemlidir.

Vatandaşlık sorumluluklarının önemli bir gereği olan ekonomi, hayatımız içerisinde neredeyse her seçimin ekonomik bir yönü olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin, ekonominin üretici, tüketici ve vatandaş olarak insanların hayatını nasıl etkilediğini anlamaları büyük bir önem taşımaktadır. Ülke yönetim sistemi içerisinde bireyler, ekonomik yaşam içerisinde üç temel rolü yerine getirirler: üretici, tüketici ve vatandaş. İlk olarak, vatandaşlık statüsü sayesinde, devletin çalışma ve sosyal güvenlik sistemine dâhil olurlar ve böylece çeşitli sosyal ve ekonomik haklar ile sorumluluklara sahip olurlar. Ekonomi, karmaşık arz-talep eğrilerini matematiksel işlemlerle açıklayan bir alan değil, aslında insan ilişkilerini ele alan ve insanların isteklerini karşılamak amacıyla yapılan faaliyetleri ve sosyal refahı kapsayan bir bilim dalıdır. Bu sebeple, öğrencilerin ekonominin gerçek ve somut insan deneyimlerini kişisel, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde ele aldığını anlamaları önemli bir yer tutmaktadır. Bugün eğitimciler ve ekonomistler, ekonomi eğitiminin kavramsal ve düşünsel yaklaşımlarını birleştirmenin daha faydalı olacağına inanmaktadırlar. Bir ülkenin ekonomik yönden gelişmesi, o ülkedeki vatandaşların kendilerini bireysel olarak ve geniş manada toplumsal yönden geliştirmeleriyle sıkı bir bağlantı halindedir. Eğitim sayesinde, kişisel ve toplumsal davranışlar geliştirilirken, ekonomik kalkınmayı hızlandırmada önemli bir yer tutan yeni değer yargıları da benimsenir. Bu tür kalkınmanın sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi eğitime verilen öneme doğrudan bağlıdır. Bir

Ülkede uygulanmakta olan ekonomik modelin temellerine hâkim olan, bunları uygulayabilen ve geliştirebilen insanların nitelikli bir şekilde yetiştirilip toplum hayatına kazandırılması, o ülkede uygulanmakta olan eğitim sisteminden beklenir.

Zaman ilerledikçe insanlar, etkili bir vatandaşlık için ekonomi eğitiminin ne kadar gerekli olduğunu anlamaya başlamışlardır. Maalesef, birçok eğitimci ekonomiyi yalnızca yükseköğrenim öğrencilerinin anlayabileceği üst düzey teknik kavramlarla dolu ve karmaşık bir disiplin olarak nitelendirmişlerdir. 1960'lı yıllarda, ekonominin yükseköğretim düzeyinden daha alt seviyelerde öğretilibilip öğretilmeyeceği analiz edilmeye başlanmıştır. O dönemde verilen yanıt, öğretilebileceği şeklindedir. Ekonomi eğitimiyle ilgili son görüş, lise düzeyinin çok geç olduğu şeklinde benimsenmiştir. Ayrıca, lise eğitimini tamamlayamayan öğrencileri de göz önünde bulundurarak, ilkokul ve daha öncesinde ekonomi eğitimine başlanması gerektiği gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, her gün yetişkinler gibi çeşitli ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve bu sorunları çözmek için çeşitli kararlar almalıdırlar.

İlköğretim öğrencilerinin deneyimsel öğrenme kazanmalarını sağlayan etkinlikler, zaman ve para yönetimi konusunda karar vermelerini teşvik eder. Bu etkinlikler, ekonomi konularını içererek yerinde karar verme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Ayrıca, öğrencileri ilgili konular hakkında bilgilendirir ve seçimlerinin olası sonuçlarını düşünmeye teşvik eder.

Sosyal bilgiler dersi, vatandaşların bireysel veya toplumsal sorunları çözebilen, politik, ekonomik ve sosyal konularda bilgi ve

becerilerini pratikte kullanabilen vatandaşlar olarak yetişmesini hedefler. Bu derste ekonomik kararlarla yüzleşme, tasarruf etme ve doğru ekonomik kararlar verme gibi bilgi ve becerileri öğrencilere sağlama amacı önemli bir yer tutar. Tarihsel bağlamda ekonomi konuları, öğrencilerin tarih bilinci açısından büyük bir öneme sahiptir ve ders kitapları dışındaki etkinlikler, ekonomiyi daha anlamlı hale getirebilir. Edebiyat çalışmaları, durum çalışmaları, araştırmalar, projeler, saha gezileri, skeçler, simülasyonlar, video oyunları ve dramatik oyunlar gibi etkinlikler; örneğin para, reklamcılık, bankacılık, gelir elde etme ve harcama gibi günlük hayatta karşılaşılan konuları vurgulayarak, kişisel mali durumlarla daha fazla ilgi uyandırabilir. Ekonomi eğitiminde en etkili yöntemler arasında okuma materyalleri, yazma etkinlikleri ve görsel-işitsel materyallerin kullanımı yer alır. Ekonomi, insanların seçim yapma ihtiyacından kaynaklandığı için ekonomi eğitiminin temel hedefi, öğrencilere nasıl doğru seçimler yapacaklarını öğretmek kişisel ve toplumsal ekonomi sorunlarını analiz ederek ekonomi kavramlarını etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu da doğru yaklaşımların benimsenmesiyle, öğrencilere ekonominin yöntemini öğretmek anlamına gelir. Ekonomi eğitiminde, öğretmenler çeşitli stratejiler kullanarak öğrencilere anlaşılır bir ekonomi dersi sunabilirler. Bu stratejiler arasında çocuk edebiyatından yararlanma ve etkileşimli öğrenme tekniklerine başvurma da bir seçenek olarak yer almaktadır. Böylece, öğrencilerin ekonomi konularını daha iyi kavramaları ve ilgiyle takip etmeleri sağlanabilir. İlköğretimde ekonomiyi öğretmek için çocuk edebiyatından faydalanma giderek önem kazanmaktadır. Öğrencilere, eğitim materyallerinin bulunduğu farklı mekânlarda gözlem yapma ve doğal ortamlarında

materyallerle çalışma fırsatı sunulur. Bu gözlem gezileri, ilgi çekici yerlere düzenlenebilir; örneğin fabrikalara, müzelere, kütüphanelere, sanat galerilerine ve kamu kuruluşlarına yapılabilir. Bu şekilde öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal gelişimlerine katkı sağlanır.

KAYNAKLAR

Agnello, M. F. ve Lucey, T. A. (2010). Citizenship and critical economic literacy: Vitalizing economics standards for system change. *Social Advocay and System Change*, 2 (1), 11-43.

Akhan, N. E. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinde ekonomi okuryazarlığının durumu ve geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgilerde ekonomi konularının öğretimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 165-180). Ankara: Pegem Akademi.

Akinoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 1-11). Ankara: PegemA Yayınları.

Aktın, K. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde ekonomi konularının öğretimi. D. Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (ss. 243-265). Ankara: Pegem Akademi.

Alter, G., Manson, J., Larson, B. E. & Morgan, J. (2000). *Social studies content fort he elementary school teacher*. New Jersey: Upper Saddle River.

Bocutoğlu, E., Berber, M. & Çelik, K. (2000). *İktisada giriş*. Trabzon: Akademi Yayınevi.

Brophy, J. ve Alleman, J. (2007). *Powerful soscial studies for elementary students*. USA: Thomson Wadsworth.

Buckles, S. (2001). What is-and isn't-economics education. *Theory Into Practice*, 26 (3), 163-169.

Chapin, J. R. (2009). *Elementary social studies: A practical guide*. United States: Pearson Education.

Darvin, M. W. (2006). *Economics framework for the 2006 national assessment of educational progress*. Washington: National Assessment Governing Board U. S. Department of Education.

Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. C. Şahin (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler* (ss. 31-41). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ellis, A. K. (2007). *Teaching & learning elementary social studies*. Boston: Pearson Publications.

Erden, M. (t. y.) *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Ertek, T. (2006). *Temel ekonomi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Evans, J. M. & Brueckner, M. M. (1990). *Elementary social studies/teaching for today and tomorrow*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Farris, P. J. (2007). *Elementary and middle school social studies an interdisciplinary, multicultural approach*. Illinois: Waveland.

Gathany, J. M. (1934). Current events and economic culture. *Social Studies*, 25 (6), 805-810.

Gerek, S. & Kurt, A. A. (2007, Mayıs). *Ekonomi okuryazarlığı: Çevrimiçi ortamın uygulamada yaratacağı değer*. The Proceedings of 7 International Educational Technology Conference. Near East University, North Cyprus.

Gerek, S. & Kurt, A. A. (2011). Ekonomi okuryazarlığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 59-73.

Hanna, P. R. & Jacks, L. L. (1987). *Assuring quality for the social studies in our school*. California: Standford University.

Johnson, B. C. (1990). *A status study of economic education in Michigan elementary schools*. Degree Of Doctor Of Education Department Of Educational Leadership, Western Michigan University, Michigan.

Kaya, Y. K. (1977). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilim Dalı Yayınları.

Kessler-Harris, A. (2003). In pursuit of economic citizenship. *Social Politics*, 10 (2), 157-175.

Kourilsky, M. L. (1987). Children's learning of economics: the imperative and the hardles. *Theory Into Practice*, 3, 198-205.

Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Lewis, J. (2003). Economic citizenship: a comment. *Social Politics*, 10 (2), 176-185.

Marks, M. & Kotula, G. (2009). Using the circular flow of income model to teach economics in the middle school classroom. *The Social Studies*, 100 (5), 233-242.

Martorella, P., Beal, C. & Bolick, C. M. (2005). *Teaching social studies in middle and secondary school*. New Jersey: Upper Saddle River.

McKeachie, W. (1997). Student ratings; the validity of use. *American Psychologist*, 52 (11), 1218-1225.

Melendez, W. R., Beck, V. ve Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education*. U. S. A.: Thomson Learning.

Miller, S. L. (1988). *Economic education for citizenship*. Bloomington, Indiana: Indiana University Social Studies Development Center.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

Murphy, S. & Walsh, J. (1989). Economics and the real-life connection. *Social Studies and The Young Learner*, 2 (1), 6-8.

Nelson, M. (1987). *Children and social studies*. USA: Harcourt Brace Jovanovich.

Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.

Parker, W. C. (2001). *Social studies in elementary education*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Philbin, M. & Myers, J. (1991). Classroom drama: Discourse as a mode of inquiry in elementary school social studies. *Social Studies*, 82 (5), 179-182.

Preston, R. C. & Herman, W. L. (1974). *Teaching social studies in the elementary school*. New York: Holt Rinehart.

Ragan, W. B. ve Mcaulay, J. D. (1968). *Social studies for today's children*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Rodgers, Y. V., Hawthorne, S. & Wheeler, C. R. (2007). Teaching economics through children's literature in the primary grades. *The Reading Teacher*, 61 (1), 46-55.

Ruffin, R. & Gregory, P. R. (1983). *Principles of economics*. USA: Scott, Foresman And Company.

Salemi, M. K. (2005). Teaching economic literacy: Why, what and how. *International Review of Economics Educational*, 4 (2), 46-57.

Savage, T. V. & Armstrong, D. G. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. U.S.A: Merrill Prentice Hall.

Savage, T. V. & Armstrong, D. G. (2004). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: Upper Saddle River.

Schug, M. & Hagedorn, E. A. (2005). The money savvy pig goes to the big city: Testing the effectiveness of an economics curriculum for young children. *The Social Studies*, 96 (2), 68-71.

Schug, M. C. (1996). Teaching economic reasoning to children. *Children's Social and Economic Education*, 1 (1), 79-88.

Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades*. Boston: Allyn and Bacon.

Turner, T. N. (2004). *Essentials of elementary social studies*. Boston: Pearson Education.

Vanfossen, P. J. (2003). Best practice economic education for young children? It's elementary! Kickball or four-square at

recess? Pack lunch or buy it? Spend aunt edna's \$10 birthday check or save it for a larger gift in the future? Do math homework or play soccer after school. *Social Education*. 67 (2), 90-95.

Weaver, F. S. (2011). *Economic literacy : basic economics with an attitude*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Welton, D. A. & Mallan, T. J. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies*. New York: Houghton Mifflin Company.

Wentworth, D. R. (1987). Economic reasoning: turning myth into reality. *Theory Into Practice*, 26 (3), 170-175.

Woodiwiss, A. (2002). Economic citizenship: variations and the threat of globalisation. E. F. Isin ve B. Turner (Ed.), *Handbook of Citizenship Studies* (ss. 53-68). Great Britain: Sage Publications.

Wray, D. (2001). Literacy in the secondary curriculum. *Reading*, 35 (1), 12-17.

Yiğitbaşı, Ş. (1996). *Mikro iktisat*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Zarrilo, J. (2000). *Teaching elementary social studies: Principles and applications*. Pearson/Merrill Prentice Hall Upper Saddle River NJ: Merrill.

BÖLÜM III

Yaratıcı Drama ve Felsefi Sorgulamanın Pedagojik İmkânı: Atlas Dünyayı Taşımaktan Vazgeçerse Dünya Düzeni Nasıl Değişir?

Devrim ERDEM¹

Giriş

Bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği içinde bulunduğumuz yüzyılda yapay zekanın da günlük hayatımıza girmesiyle eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek daha da önem kazanmıştır. Sınırsız bilgi ve çok farklı bakış açıları ile karşı karşıya kalan birey için seçici ve sorgulayıcı bir anlayışla bilgiye yaklaşma özellikle erken yaşlarda kazanılması gereken bir özellik haline gelmiştir. Teknoloji ve Eğitim Bölgesel Çalıştay Raporlarında yer alan şu ifadeler de bu gerekliliğe dikkat çekmektedir (2024, s. 31):

¹ Doç Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde/Türkiye, Orcid: 0000-0003-1810-2454. devrim.erdem@ohu.edu.tr

Teknolojideki dönüşüm, bilgi bolluğuna yol açmış, bilginin anında ve küresel bir şekilde yayılmasını kolaylaştırmış ve geleneksel iletişim kaynaklarını kökten değiştirmiştir. Özellikle yanlış bilgi ve dezenformasyonun yayılması, demokrasiyi destekleyen özgür ve gerçek bilgi alışverişine temel teşkil eden bir tehdit oluşturmaktadır. Bu gelişme, insanları medya ve dijital okuryazarlık becerileri ile donatma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve etik değerlendirme yeteneklerini ilerletme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Böylece öğrencilerin teknolojiyi doğru anlayıp işlevsel şekilde kullanmaları sağlanabilecektir (OECD, 2022).

21. yüzyılda bireylerinden beklenen girişimci, grupla etkili bir biçimde çalışabilen, sorgulayıcı olmalarının yanı sıra eleştirel analitik ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve etkili iletişim becerilerine sahip olması, işbirlikli öğrenmede usta, toplumsal sorunlara duyarlı ve etik düşünerek inisiyatif alabilmeleridir (OECD, 2020). 21. yüzyılda eğitimin temel işlevi, öğrencilerin ilgi ve deneyimlerine odaklanarak, etkinlikler ve yansıtıcı sorgulama yoluyla entelektüel ve etik akıl yürütme ve karar verme becerilerinin gelişmesini desteklemek olmalıdır. Bu noktada Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimi, felsefi sorgulamaya dayanan, geleneksel eğitim paradigmalarının ötesine geçerek öğrencileri temel sorular üzerinde düşünmeye sevk eden, düşüncelerin ve fikirlerin altında yatan gizli varsayımları keşfetmeyi sağlayan, önyargı ve kalıp düşünme biçimlerine meydan okumaya ve erken yaşlardan itibaren muhakeme yeteneklerini geliştirmeye teşvik eden pedagojik bir yaklaşım olması sebebiyle 21. yüzyıl bireylerinin yetiştirilmesinde önemli bir araç durumundadır. Öğrenmenin, öğrencilerin dünyaya dair anlayışlarını derinleştirmek için problem çözme ve araştırmayla meşgul oldukları

bir keşif süreci olması gerekir. Felsefi sorgulamaya dayanan P4C, genç beyinleri usta eleştirel düşünürler olarak yetiştirmeye yönelik yapılandırılmış bir yaklaşım sunarak entelektüel gelişimi sağlamada önemli bir işleve sahiptir.

Çocuklar için Felsefe (P4C) 1970'li yıllarda bir filozof olan Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp ve ABD, New Jersey'deki Montclair State Üniversitesi'ndeki Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'ndeki meslektaşları tarafından geliştirilmiştir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Lipman, üniversite öğrencilerinin akıl yürütme becerilerinin ve üniversiteden önce öğretilmesi gereken ilke ve kavramları anlama konusunda eksik olduklarını gözlemlemiştir (Xu, 2022). Lipman doğru bir rehberlikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirebileceklerini, kendi düşünceleri üzerinde derinlemesine düşünebileceklerini ve rasyonel düşünürler haline gelebileceğini savunmuştur (Jon, 2024).

Lipman ve arkadaşları, çocukları sokratik tarzda tartışmalara dahil etmenin onları derinlemesine düşünmeye, varsayımlarına meydan okumaya ve muhakeme becerilerini geliştirmeye teşvik edeceğine inanıyordu. Sokratik yaklaşım, P4C'de kullanılan soruşturan topluluk modelinin merkezinde yer almaktadır. Lipman, felsefi diyalogu, bireylerin iş birliği içinde, konuşma ve yansıtma yoluyla anlam oluşturduğu bir yorumlama biçimi olarak görmüştür. Bu nedenle, Lipman P4C modelini ortaya koyarken felsefi hermenötikten de ilham almıştır. Hermenötik, insan anlayışının yorumlayıcı doğasını ve metinlerin ve deneyimlerin yorumlanmasında diyalog ve konuşmanın önemini vurgulayan bir anlayıştır. P4C temelinde sokratik sorgulamaya dayansa da Dewey, Ludwig Wittgenstein ve Paulo Freire gibi düşünürlerin görüşlerini

de içermektedir. Bunların yanı sıra, P4C yaklaşımı, öğrencilerin kendi dünya anlayışlarını oluşturmada aktif rolünü vurgulayan yapılandırmacı öğrenme teorilerini de içermektedir. Lipman özellikle çocukların bilişsel gelişiminde dil ve diyalogun rolüyle ilgilenmiş ve çocuklarla felsefi araştırmaya yönelik yaklaşımını şekillendirmek için dil felsefesinden yararlanmıştır çünkü kendisi çocukların karmaşık felsefi araştırmalara girişme yeteneğine sahip olduklarına ve bilişsel gelişimlerinin diyalog ve derinlemesine düşünme yoluyla artırıldığına inanmaktaydı. Bu nedenle, Lipman ve arkadaşlarının P4C'yi bir düşünme modeli ortaya koydukları ifade edilebilir. Bu bağlamda P4C ile çocukların sorgulayan, yaratıcı ve eleştirel düşünen, demokratik ilkelere uygun hareket eden bireyler haline gelmeleri amaçlanır (Kökten, 2022, 1083).

Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimi, çocuklara ne felsefe tarihini ne filozofları ne de felsefi konularını öğretmeyi amaçlamaktadır. Çocuklar için Felsefe, geleneksel felsefe öğretiminden oldukça farklı bir anlayışa sahiptir. Önemli olan kuramsal anlamda felsefeyi bilmek değil felsefe yapmaktır. P4C uygulamalarında felsefi soruşturma aktif bir düşünme etkinliğidir. Bu yönüyle, eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen, diyalogu teşvik etmek ve yansıtıcı bir zihniyet geliştirmek için felsefi tartışmaları, etkinlikleri ve uyaranları kullanan pedagojik bir yaklaşımdır. P4C uygulamaları, uzmanlar tarafından yapılandırılan uyaranlarla çocuklara felsefi diyaloga girme imkânı sunmaktadır. P4C uygulamalarının periyodik olarak yapılması çocukların erken yaşlardan itibaren entelektüel gelişimlerini ve etik akıl yürütmelerini geliştirmektedir.

4C ve P4C'nin Eğitsel Amaçları

P4C açılımındaki 4C, dört temel amacı temsil eder. Bunlar eleştirel (critical), yaratıcı (creative), özenli (caring) ve iş birlikli (collaborative) düşünmedir. P4C, esnekliği ve kapsayıcılığı nedeniyle her yaştan insan için fayda sağladığından “Topluluk için Felsefe” (Philosophy for Community) olarak da tanımlanmaktadır (Sutcliffe, 2004).

Eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulama, doğru ve yanlış arasındaki farkı anlama, argümanları analiz etme, sorunları çözmek ve istenen sonuçlara daha etkili bir şekilde ulaşmamızı sağlayan kararlar almak için akıl yürütme becerileri aracılığıyla bilgi arama süreci olarak tanımlanır (Rivas, Saiz, & Ossa, 2022). P4C uygulamalarında eleştirel düşünme, çocukların aktif katılımını teşvik eden, sorgulamaya dayalı bir süreçtir. Bu yaklaşım, çocukların düşünme becerilerini geliştirmelerine ve daha bilinçli, eleştirel düşünen bireyler olmalarına yardımcı olur.

Yaratıcı düşünme, yeni ve orijinal fikirler üretme, problem çözme ve alternatif çözümler bulma yeteneğidir. Yaratıcı düşünme esneklik, akıcılık, yenilik ve detaylandırmayı içerir (Huang, Chang, & Chou, 2020). Yaratıcı düşünme becerisi, karmaşık ve öngörülemez bir çağda olmazsa olmaz bir beceridir ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik her türlü çabanın önemli bir adımı, öğrencilerin yaratıcı güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektir (Alabbasi, Paek, Kim, & Cramond, 2022). P4C, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan etkili bir yaklaşımdır (Zoabi & Lobont, 2022). P4C, çocukların hayal güçlerini kullanmalarını teşvik ederek ve özgün fikirler üretme yeteneklerini güçlendirerek

(Bleazby, 2012) yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Özenli düşünme ise değer verme, empati kurma, sempati duyma, takdir etmeyi içerir ve diğer insanlara hassasiyet göstererek yanıt verme şeklinde kendini ifade eder (Sharp, 2007). P4C ve özenli/şefkatli düşünme, çocukların duygusal ve zihinsel ihtiyaçlarını karşılamının yanı sıra birbirleriyle daha iyi ilişki kurmalarını sağlar (Asgari, WhiteheadSchonert-Reichl, & Weber, 2023). Bu yalaşımların bir arada gerçekleştirilmesi, çocukların bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlayarak daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturur.

P4C yaklaşımı, işbirlikli düşünmeyi teşvik etmek için oldukça etkili bir araçtır. İşbirlikli düşünme, grup üyelerinin birlikte çalışmasını, fikir alışverişinde bulunmasını, problem çözmesini ve karar verme süreçlerini kapsar. P4C ile işbirlikli düşünme, grup içindeki etkileşimi teşvik eder, iletişimi güçlendirir ve ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmayı öğretir (Hamilton, 2007). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede güçlü bir etkisi vardır (Tang, Vezzani, & Eriksson, 2020; Xu, Wang, & Wang, 2023). İşbirlikli öğrenme, çocukların birbirleriyle daha iyi iş birliği yapmalarını ve toplumsal becerilerini geliştirmelerini sağlar.

P4C'nin Bileşenleri

Rutin bir P4C oturumu (i) uyarının sunulmasını, (ii) uyanranları takip eden açık uçlu soruların (iii) bir kolaylaştırıcı tarafından (iv) soruşturan toplulukta uygulanmasını içerir. Devam eden paragraflarda bu unsurlar açıklanmaktadır.

P4C uygulamalarında çocuklar veya yetişkinler için uygun uyaranlardan yola çıkarak katılımcıların demokratik bir ortamda tartışma ve sorgulama ile düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu nedenle, felsefi soruşturma, merakı teşvik eden ve düşünmeye davet eden uyaranlarla başlar. **Uyaranlar** uygun bir metinden, bir fotoğraftan, bir görselden, bir filminden, bir haberden, sanat eserlerinden, etik ikilemlerden ya da günlük yaşam deneyimlerinden seçilebilir (Direk, 2008). Uyaranın kolaylaştırıcı tarafından sunulmasından sonra uyaranla ilgili açık uçlu bir soruyla diyaloga geçilmesi sağlanır. Tartışmalar ve sorular yoluyla düşünme ve sorgulama etkinliği devam eder. Bu uygulamada bireyler pasif değildir. Bilakis bilgiyi aktif olarak keşfederler. Bu keşfetme uygun uyaranlar ve diğer katılımcılar aracılığıyla fikirler veya deneyimler üzerinde düşündükleri ve sorgulamaya giriştiklerinde gerçekleşir. P4C, felsefi araştırmayı çocukların günlük deneyimleriyle ilişkilendirmenin ve onların felsefi kavramları anlamlı bir bağlamda keşfetmelerine olanak sağlamanın önemini vurgular ve uyaranlar bu nedenle katılımcıların gelişim düzeyine uygun pedagojik niteliklere sahip ve felsefi bir soruya ulaştırabilecek özellikte hazırlanır.

P4C uygulamalarında soruşturan topluluğa yöneltilen **açık uçlu felsefi sorular**, çocukların zihinlerinde bilişsel çatışmalar yaratmalıdır (Daniel, Belghiti, & Auriac-Slusarczyk, 2017). Sorular çocukları farklı ve çok boyutlu düşünmeye yönltebilmelidir. Çocuklar sözel iletişim yoluyla bu çatışmalar üzerinde birlikte düşünerek kavramın bileşenlerini inşa ederler ve felsefi kavramları tanımlamaya ve açıklamaya çalışırlar.

P4C uygulamalarında **kolaylaştırıcı**, felsefi araştırmaları etkili bir şekilde yürütmek, diyalog için güvenli bir alan yaratmak ve

öğrencilerin düşünme süreçlerini desteklemek için özel eğitim almış kişidir. Kolaylaştırıcı P4C ilkelerini bilen ve aktif bir biçimde uygulayabilen, farklı felsefi sorgulama tekniklerine aşina olan ve tartışmaları destekleyici ve kapsayıcı bir şekilde yönlendirebilme becerilerine sahip olmalıdır. Kolaylaştırıcı, felsefi tartışmaları yönlendirmede, açık uçlu sorular sormada, eleştirel düşünmeyi teşvik etmede ve farklı bakış açılarının keşfedilmesini kolaylaştırmada önemli bir işleve sahiptir. Kolaylaştırıcının görevi, öğrencilerin ilgi alanlarına, deneyimlerine ve gelişim düzeylerine uygun uyararı seçmek, tartışmaların tüm öğrenciler için ilgi çekici ve erişilebilir olmasını sağlamaktır. Kolaylaştırıcılar hikayeler, etik ikilemler veya gerçek hayat sorunları gibi uyarılar aracılığıyla felsefi kavramlar hakkında merak uyandırır ve öğrencileri karmaşık konuları keşfetmeye teşvik eder. Kolaylaştırıcı, soruşturan topluluk içinde diyalog kurulmasına yardımcı olur, tartışmalar sırasında çocukların birbirlerini dinlemesini, kendilerinin ve başkalarının bakış açıları hakkında eleştirel düşünmesini ve düşüncelerini açık ve gerekçeli bir şekilde ifade etmelerini teşvik eder. Kolaylaştırıcı soruşturma sırasında düşünceler hakkında asla bir yargıda bulunmamalı, ses tonu ve mimikleriyle dahi düşüncesini belli etmemelidir. Tarafsız ve yorumsuz bir biçimde demokratik bir tartışma atmosferi oluşturmakla yükümlüdür. Kolaylaştırıcı, kendi görüşlerini empoze etmekten veya tartışmaları önceden belirlenmiş sonuçlara yönlendirmekten kaçınmalıdır. Kolaylaştırıcı, tüm görüşlere değer verilen, öğrencilerin düşünce ve görüşlerini ifade etmekte kendilerini rahat hissettikleri, destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmalıdır.

Katılımcılar tarafından oluşan topluluk **soruşturan topluluk** olarak adlandırılır. Soruşturan topluluk, öğrencilerin felsefi soruları ve kavramları keşfetmek için işbirliği içinde diyaloga girdiği topluluktur. Soruşturan toplulukta saygı, nezaket ve aktif dinleme temel kurallardır. P4C uygulamalarında, çocukların düşüncelerini dile getirme, fikirleri sorgulama ve anlamlı söylemlere katılma konusunda kendilerini güçlü hissettikleri destekleyici bir ortam yaratmaya odaklanılır. Bireyler aktif bir şekilde anlamı aramaya ve gerçeği toplulukla birlikte kavramaya yönlendirilir. Bireyin düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişmesinde deneyimleri ve içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortam birbiriyle bağlantılıdır ve bu nedenle farklı duyguları tanımak ve anlamak rasyonellik açısından önem taşımaktadır (Jon, 2024). Soruşturan topluluğun görevi, diğer katılımcıları dikkatle ve aktif olarak dinlemek, bakış açılarını açıkça ifade etmek ve başkalarının bakış açlarına saygıyla meydan okumaktır. Bu yönüyle P4C uygulamaları, genç beyinlerin belirsizlikle boğuştuğu, çatışan görüşlerde yön bulduğu ve muhakeme becerilerini geliştirdiği entelektüel oyun alanları olarak da kabul edilebilir.

Yaratıcı Drama

Eğitimsel hedefler, öğrencilerin sadece bilişsel yönünün değil duyuşsal ve devinimsel davranışların da gelişmesine odaklanır. Duyuşsal olarak bireylere olumlu değerlerin ve tutumların kazandırılması, devinimsel olarak da bireylerin becerilerini gerçek günlük yaşam koşullarında etkili bir biçimde uygulayabilmeleri hedeflenir. Yaratıcı drama etkinlikleri tam da bu üç davranış alanının desteklenerek gelişmesine olanak sağlamaktadır (Adıgüzel, 2012). Yaratıcı drama yöntemi çok uyaranlı bir öğrenme-öğretme süreci

oluşturarak bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlayarak yaratıcılıklarını, empatilerini ve düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar (Aykaç & Aykaç, 2019). Sanat, mitoloji, edebiyat ve yaratıcılık, beden, duygu ve bilişsel bağlantıların işlevsel olarak kurulmasında etkili bir unsurdur (Van de Water, 2021). Yaratıcı drama kendimizle, diğer insanlarla ve dış dünya ile anlamlı ilişkili kurmamıza imkân verir. Van de Water (2021), yaratıcı dramayı eğitimcilerin ve nöropsikologların bireylerin açık fikirli olmaları, konfor alanlarının dışına çıkmaya istekli olmaları ve drama yöntemlerini insan yaşamını iyileştirmenin bir yolu olarak kullanmaları gerektiğini öne sürmektedir. Bütün bu özellikler dikkate alındığında, dramanın bir eğitim aracı olarak kullanılması kaçınılmaz hale gelmektedir.

Bu doğrultuda, yaratıcı dramayı eğitim sürecine dahil etmek ve yaratıcı drama etkinlikleriyle bütünleştirilmiş P4C uyarılarını bu süreçte kullanmak oldukça önemlidir. Yatarıcı drama ile kurgulanmış P4C uygulamaları, bireyde olumlu değerler ve tutumların oluşturulmasında, düşünme becerileri, sosyal beceriler, yaratıcılık ve iş birliği becerileri gibi genel becerilerinin geliştirilmesinde işlevsel bir role sahiptir.

Literatürde çocuklarla felsefe uygulamalarının olumlu etkilerini ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur. Araştırmalar, P4C'nin çocuklarda eleştirel düşünme (O'Reilly, Devitt, & Hayes, 2022), yaratıcı, felsefi sorgulama becerilerinin (Işıklar & Öztürk, 2022; Pala, 2022; Wu, 2021), sosyal problem çözme, sosyal adalet algısının (Trickey & Topping, 2004), sosyal gelişim ve etkileşimi artırdığını göstermiştir (Arda Tuncdemir, Burroughs & Moore, 2022; Jon, 2024; Preece & Juperi, 2014). Bunların yanı sıra bireyde

duyuşsal ve empati becerilerini geliştirmede (Mhatre, 2024), iletişim ve sözel beceriler kazandırmada (Trickey & Topping, 2004; Wilson & Harris, 2018), ahlaki gelişimi desteklemede (Bleazby, 2020), benlik saygısı, kendini ifade etme ve özerklik algısını geliştirmede etkilidir (Avcı, 2023; Biggeri & Santi, 2012; Zappala & Smyth, 2021). P4C aynı zamanda çocukların kendi adlarına ve kendi başlarına düşünmelerine izin verilen güvenli, demokratik bir öğrenme ortamı sağlama açısından da dikkat çekicidir (Di Masi & Santi, 2016). Bunların yanı sıra P4C uygulamaları bireylerin hayat boyu öğrenme becerileri kazanmalarına yardımcı olur (Jon, 2024).

Türkiye 2005 yılında bir eğitim reformu geçirmiştir. Her ne kadar eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması  ğretim programı hedefleri içerisinde yer alsada Türkiye’de okullarda ve toplumda eleştirel düşünme, bağımsız düşünme ve sorgulamayı teşvik eden bir anlayış hâkim değildir. Bu nedenle aradan geçen yaklaşık 20 yılın ardından eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi öğretmede dikkate değer ve başarılı bir ilerleme kaydedilememiştir. Bu anlamda eğitim hedefleriyle uygulama arasında büyük bir uçurum söz konusudur. Son yıllarda sınırlı sayıda P4C ve felsefi sorgulamaya dayalı çalışmaların yapılmakta olduğu, bu çalışmaların da sadece gönüllü eğitimcilerin bireysel çabalarıyla uygulanmakta olduğu gözlenmektedir. Okullarda felsefe eğitimi, ancak 10. ve 11. sınıflarda felsefenin tanımı ve felsefe alanlarının ne olduğu bilgisine dayalı olarak verilmektedir. Bu dersler bilginin sunulmasına dayalı olduğu için öğrenciler felsefi bir sorgulamayla karşılaşmamakta ve felsefi düşünmenin geliştirilmesi nadiren söz konusu olmaktadır. Oysa felsefi sorgulamaların küçük yaşlardan itibaren gerçekleştirilmesi çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil

gelişimini desteklemekte (Avcı, 2023) ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasını mümkün hale getirmektedir. Ayrıca Türkiye gibi geleneksel eğitimin hâkim olduğu ülkelerde yapılan çalışmalar öğretmenlerin P4C'ye dayalı uygulamaları derslerinde nasıl kullanacaklarına dair endişeli olduğunu ortaya koymaktadır (Wu, 2021). Bu nedenle, öğretmenler ve uygulayıcılar için bir P4C uyarının yaratıcı dramayla kurgulanan etkinliklerle nasıl bütünleştirilebileceğine dair bir önerinin yapılandırılması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada felsefi sorgulamanın sınıf ortamında nasıl uygulanabileceğine yönelik bir atölye örneği sunarak öğretmenlere yol göstermek amaçlanmıştır. Bu amaçla, mitolojik bir figürden yola çıkarak çocuklar için yaratıcı drama ve P4C ile bütünleştirilmiş bir felsefi sorgulama modeli ortaya konmuştur.

Atölye Planı

Atölyenin Adı: Atlas Dünyayı Taşımaktan Vazgeçerse Dünya Düzeni Nasıl Değişir?

Katılımcılar: 11 yaş ve üstü

Süre: 2 -3 saat

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama, grup tartışması)

Ugulayıcılar İçin Atlas Hakkında Kısa Bilgi: Atlas, Yunan mitolojisinde önemli bir figürdür. Atlas, Titanlardan biri olarak kabul edilir ve Titanlar, tanrıların öncü nesli olarak bilinirler. Bu mitolojiye göre, Titanlar ve Olimpos tanrıları arasında yaşanan Titanlar Savaşı sırasında, Atlas taraf tutmuş ve Olimpos tanrılarına karşı savaşmıştır. Ancak, Olimpos tanrıları Titanlar'ı mağlup edip

onları Tartaros'a (cehennem diyarı) hapsedince, Zeus ceza olarak Atlas'ı dünyanın ağırlığını taşımakla görevlendirmiştir. Bu yüzden, Atlas, dünyayı sırtında taşıyan bir figür olarak betimlenir. Atlas aynı zamanda astronomi ve gezginlerin koruyucusu olarak da kabul edilir.

ISINMA ETKİNLİĞİ

Etkinlik Adı: Atlas'ın Yüğü

Amaç: Bu etkinlikle katılımcıların Atlas'la empati kurarak dayanıklılık, sorumluluk ve iş birliği kavramlarına dikkat çekilmesi amaçlanır. Katılımcılar görevlerini birlikte tamamlarken, grup üyeleri birbirlerine destek olmanın önemini anlarlar ve birbirleriyle daha güçlü bir bağ kurarlar.

Süre: Yaklaşık 40 dakika

Süreç:

- Lider, katılımcıları bir çember oluşturacak şekilde etrafında toplar.

- Katılımcılara derin nefes alarak rahatlamaları için birkaç dakika verilir. Katılımcılardan etraflarındaki sesleri ve bedenlerindeki hisleri fark etmeleri için sessizce nefeslerine odaklanmaları istenir.

- Katılımcılara, bugün Atlas olacakları ve Dünyanın ağırlığını taşımaları gerektikleri söylenir.

- Her katılımcının sırtında dünyayı temsil eden bir nesne (örneğin, bir top) taşınması istenir. Nesnenin fiziksel olarak ağır olması gerekmez.

- Katılımcılara, ağırlığı kollarında, sırtlarında veya başka bir vücut bölgesinde taşıyabilecekleri belirtilir.

- Katılımcılardan, “ağır ritimli” bir müzik eşliğinde, alanda dolaşmaları ve Dünyayı taşıırken nasıl hissettiklerini düşünmeleri istenir.

- Katılımcılardan, ağır yükü taşıırken neler hissettiklerini, nasıl nefes aldıklarını ve ne tür düşünceler geçirdiklerine yoğunlaşmaları istenir.

İkinci aşama:

- Bir süre sonra, katılımcılara en yakınındaki kişiyle eş olmaları, birlikte hareket etmeleri ve birbirlerine yardım etmeleri gerektiği söylenir. Örneğin, "Birbirinize destek olun" veya "nesneyi birlikte taşıyın" gibi talimatlar verilebilir.

- Katılımcılar iş birliği yaparken lider tarafından bir süre gözlemlenir.

- Müzik durduğunda, lider katılımcıları tekrar bir çember oluşturacak şekilde toplar.

- Her katılımcıdan etkinlik boyunca hissettikleri ve düşündükleri hakkında paylaşımda bulunmaları istenir. Lider, katılımcıları deneyimlerini paylaşmaları için teşvik etmelidir.

- Lider katılımcılardan Atlas'ın yükünü taşıma deneyimini yaşarken ve bu yükü arkadaşlarıyla birlikte omuzlarken neler hissettiklerini ve düşündüklerini paylaşmalarını ister.

- Etkinliğin sonunda, katılımcılardan çember şeklinde minderlere/sandalyelere oturmaları istenir.

Şimdi P4C kolaylaştırıcısı olarak soruşturan topluluğa (katılımcılara) şu soruları yöneltin:

Başlangıç soruları:

1. Sizce Atlas dünyayı taşıırken neler hissetmiş ve düşünmüş olabilir?
2. Bu hisler ilk gün ve 100. gün de aynı mıdır?
3. Düşünceleri ve hisleri zamanla değişmiş ise bunun nedeni ne olabilir?
4. Sizce hangi noktadan sonra düşüncesi veya hissi değişmiş olabilir?

Ara geçiş sorusu: Düşünceler mi hisleri yoksa hisler mi düşünceleri değiştirir?

Felsefi soru: Düşünceler nasıl oluşur?

1.CANLANDIRMA ETKİNLİĞİ

Etkinlik Adı: Atlas'ın Çocukluğu

Amaç: Katılımcıların yaratıcılıklarını kullanarak Atlas'ın çocukluk portresini oluşturmaları yoluyla empati kurmalarını ve duygusal derinlik kazanmalarını sağlamak.

Süre: Yaklaşık 20 dakika

Süreç:

- Lider, katılımcıları bir çember oluşturacak şekilde etrafında toplar.
- 4'erli gruplar oluşturulur.

- Her bir gruptan, Atlas'ın çocukluğuna dair bir sahne kurgulamaları ve canlandırmaları istenir.

- Her gruba, Atlas'ın çocukluğuyla ilgili birkaç temel özellik (yaşadığı yer, giyim tarzı, konuşma tarzı, neler yediği, en sevdiği oyunlar, arkadaşlarının özellikleri gibi) ile birlikte Atlas'a özgü benzersiz özellikler belirleyerek hikâyeyi somutlaştırmaları gerektikleri belirtilir.

- Gruplardan, canlandırmalarda beden dili, ses tonu, yüz ifadeleri ve hareketleri gibi özelliklerini düşünmelerini ve karakterin iç dünyasını anlamaları istenir.

- Katılımcılara hazırlanmaları için yeterli süre verilir.

- Süre sonunda her grup sırayla canlandırmalarını gerçekleştirir.

Ara Değerlendirme:

Canlandırmalardan sonra, katılımcılar tekrar bir çember oluşturacak şekilde toplanır.

Lider, katılımcılardan etkinlik sırasındaki deneyimlerini ifade etmelerini ister. Canlandırma sırasında yaşadıkları duyguları, karakterlerinin motivasyonunu ve iç dünyasını paylaşmaları istenir.

Yaratıcılık, empati ve karakter analizinin önemini vurgulanarak etkinlik kapatılır.

2.CANLANDIRMA ETKİNLİĞİ

Etkinlik Adı: Atlas'ın ilk gençlik yılları

Amaç: Bu etkinlik, katılımcıların duygusal deneyimleri canlandırarak empati kurmaları ve duygusal farkındalıklarını

artırmaları amaçlanır. Hikâye çerçevesi, katılımcıların hayal gücünü kullanmalarını ve farklı duygusal deneyimleri keşfetmelerini sağlayarak grup içi iletişimi güçlendirir.

Süreç:

- Lider, katılımcıları bir çember oluşturacak şekilde etrafında toplar.

- 4'erli gruplar oluşturulur.

- Lider, katılımcılara şunları söyler:

“Atlas büyüdüğçe içinde kontrol edilemez bir güç hissederek. Ne kendisi ne de çevresindekiler Atlas’ın bu gücüyle ne yapması gerektiğini bilmemektedir. Atlas bulunduğu ortamdan uzaklaşarak kendini keşfetmek üzere zorlu bir yolculuğa çıkmaya karar verir. Kendi gücünü ve sınırlarını anlamak zorundadır. Bu yolculukta kâh yüksek bir dağın zirvesine tırmanır kâh bir ormanın içinde kaybolur kâh bir çölü geçer...”

- Her bir gruptan, Atlas’ın çocukluğuna dair bir sahne kurgulamaları ve bunu canlandırmaları istenir.

- Gruplara hazırlanmaları için yeterli süre verilir.

- Süre sonunda her bir grubun canlandırma yapması istenir.

Ara Değerlendirme:

- Lider tarafından katılımcılar tekrar bir çember oluşturacak şekilde toplanır.

- Lider, etkinlik sırasında deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eder. Atlas'ın yolculuğu sırasında yaşadıkları duyguları ve bu duyguların nasıl değiştiğini paylaşmalarını ister.

- Empati, duygusal farkındalık ve hikâye anlatımının önemi vurgulanarak etkinlik kapatılır.

3.CANLANDIRMA ETKİNLİĞİ (UYARAN NİTELİĞİNDE)

Etkinlik Adı: Atlas'ın Özgürleşmesi

- Lider, katılımcıları bir çember oluşturacak şekilde etrafında toplar.

- 4'erli gruplar oluşturulur.

- Katılımcılara şunları söyler:

“Atlas, yıllarca dünyanın ağırlığını sırtında taşımış ve zamanla bu yük onun için artık dayanılmaz hale gelmiştir. Ancak, dünyayı taşımaktan vazgeçmek, onun için kolay bir karar değildir. Dünyayı taşımak onun için sadece fiziksel bir eylem değil, aynı zamanda manevi bir karardır. Bu nedenle, Atlas dünyayı taşımaktan vazgeçmeden önce kendi iç dünyasında manevi bir yolculuğa çıkar. Kendi gücünün ve sınırlarının farkına varır ve bu görevi neden üstlendiğini sorgular. İçsel yolculuğu sırasında, farklı insanlarla ve varlıklarla etkileşimde bulunur ve farklı bakış açılarını anlamaya çalışır. Bu yolculuk sırasında, Atlas dünyanın ağırlığını sırtında taşımaktan vazgeçmenin bir seçenek olduğunu keşfeder, ancak bu seçeneğin de bazı sonuçları olacağını kabul etmesi gerekir. Artık özgür olmak ve kendi isteği doğrultusunda yaşamak istese de bir taraftan da bu sorumluluğu bırakmanın sonuçlarını düşünmektedir.

Atlas, içindeki kırılganlığı ve yorgunluğu gizlemeye çalışsa da zorlandığını insanlar ve tanrılar fark etmiştir. Tanrılar ve insanlar, onun yaşadığı sıkıntıyı gözlemlemiş ve ona yardım etmek için bir araya gelmişlerdir. Bu arayış sırasında, bir grup insan, Atlas'ın yükünü hafifletmek ve ona özgürlüğünü geri kazandırmak için bir plan yaparlar. Bir süre sonra insanlar, Atlas'ın görevini sonlandırabilecek bir çözüm bulurlar. Ancak tanrıların veya insanların müdahalesiyle değil, Atlas'ı tamamen kendi iradesiyle bu görevi devretmesine ikna etmeleri gerekir. Atlas'ın, dünyayı

taşımanın sorumluluğunu bir başkasına devretmesi için bir yol bulurlar. Ancak, bu çözümün beraberinde getireceği sonuçları da göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Sonunda, insanlar, yükünden kurtulabileceği çözümü Atlas'a sunmaya karar verirler.”

- Her bir gruptan, Atlas'a sunulan çözümün ne olabileceğini kurgulamaları ve bunu canlandırmaları istenir.

- Katılımcılara hazırlanmaları için yeterli süre verilir.

- Süre sonunda her bir grubun canlandırma yapması istenir.

Ara Değerlendirme:

- Lider katılımcıları bir çember oluşturacak şekilde etrafında toplar.

- Katılımcılardan deneyimlerini paylaşmalarını ister. Atlas'ın özgürleşmesi sırasında yaşadıkları duyguları ve bu duyguların nasıl değiştiğini ifade etmeleri istenir.

Şimdi P4C kolaylaştırıcısı olarak soruşturan topluluğa şu soruları yöneltin:

Başlangıç soruları:

1. Atlas bu görevi tek başına yapmak zorunda mıydı?

2. Nasıl tek başına üstesinden gelmeyi başardı? Sizce dayanabilmesinin sırrı neydi?

Ara geçiş soruları:

1. Zor bir fiziksel görevin üstesinden gelebilmek için hangi şartlar gereklidir?

2. Sorumluluk bilinci dayanıklılığı arttırmada etkili midir?

Felsefi soru: Sorumluluk nedir?

DEĞERLENDİRME:

- Bu aşamada öğrencilere şu soruları yöneltin:

1. Atlas zincirlerle bağlı değildi. İsterse Dünyayı taşıma görevinden vazgeçebilirdi. Atlas Dünyayı taşımaya neden uzun süre devam etti?

2. Atlas dünyayı taşımaktan vazgeçerse dünya düzeni değişir mi?

- Daha sonra öğrencilerden en yakınındaki kişilerle 4'erli grup olmalarını isteyin. Her gruba aşağıdaki tabloyu dağıtın. Eğer Atlas Dünya'yı taşımaktan vazgeçerse dünya düzeninin hangi yönlerden değişebileceğini gruplarıyla tartışmalarını isteyin. Böyle bir senaryoda ortaya çıkabilecek Tabloda verilen olası sorunlara dair açıklama yapmalarını ve başka olası sorunların neler olabileceğini belirlemelerini isteyin. Bunun için 10 - 15 dakika süre verin. Daha sonra her grubun açıklamalarını okumalarını isteyin.

Tablo 1. Atlas dünyayı taşımaktan vazgeçerse dünya düzeni nasıl değişir

Atlas dünyayı taşımaktan vazgeçerse dünya düzeninin hangi yönlerden değişebileceğini grubunuzda tartışın. Ortaya çıkabilecek olası sorunları belirleyin ve açıklayın.	
Olası sorunlar	Açıklamalar
Coğrafi Değişiklikler:	
Doğal Felaketler:	
İklim Değişiklikleri:	

Ekolojik Denge:	
Toplumsal Değişimler:	
<i>Diğer</i>	
<i>Diğer</i>	
<i>Diğer</i>	

- Bu paylaşımlardan sonra felsefi bir oturum için katılımcıların çember olacak şekilde oturmalarını sağlayın. P4C kolaylaştırıcısı olarak soruşturan topluluğa şu felsefi soruyu yönelterek derinleşmelerine yardımcı olun: *Sizce, İdeal bir Dünya düzeni nasıl olmalıdır?*

Son olarak atölye uygulamaları ve tartışmalar özetlenerek oturum sonlandırılır.

Sonuç

21. yüzyıl becerilerini kazandırmada P4C ve yaratıcı drama etkili bir role sahiptir. Bu çalışmada yazar iki eğitim yönteminin de öğretim programına entegre edilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu yöntemler öğretmenlerin geleneksel öğretimin dışına çıkmalarında ve 21. yüzyılda değişen rollerini geliştirmede de uygun birer araç konumundadır. Öğretmenler artık bilgiyi aktarma konusunda birer otorite olmaktan çıkıp öğrencilerin gelişimine rehberlik edebilen kişiler olarak konumlandırılırlar. Öğretmenlerin en önemli işlevi çocukların gelişim düzeyine uygun uyaran ve metaryelleri kullanarak onlarda olumlu tutum, değer, etik

davranış ve eleştirel düşünmeyi geliştirmektir. Bu anlamda bir pusula işlevine sahiptirler.

Özetle, P4C bireylerin akıl yürütme becerileri ve etik farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlayan sorgulamaya dayalı bir yaklaşımdır. Çocuklar için Felsefenin (P4C) başarılı bir şekilde uygulanması eğitimcilerle birlikte ailelerin ve toplumun katılımıyla ortak bir çaba gerektirir. P4C sorgulama kültürünü teşvik ederek, öğrencilerin karmaşık sorunları çözebilen aktif ve katılımcı vatandaşlar olmalarını sağlar.

Sonuç olarak, P4C felsefi, psikolojik ve eğitimsel fikirlerin zengin bir sentezini temsil etmektedir. P4C, aktif sorgulamanın ve eleştirel düşüncenin önemini vurgulayarak çocuklara felsefi diyaloga girme, temel entelektüel ve ahlaki kapasiteleri geliştirme konusunda eşsiz bir olanak sunar. Bu çalışmada P4C uyarısıyla bütünleştirilmiş bir yaratıcı drama atölyesi yapılandırılarak eğitimcilerin, öğrenciler için katılımı, eleştirel düşünmeyi, etik karar vermeyi ve entelektüel merakı teşvik eden sürdürülebilir P4C programlarını nasıl oluşturabilecekleri ortaya konmuştur. Unutulmamalıdır ki, P4C ile yapılan çalışmalar, felsefi, psikolojik ve eğitimsel etkilerin zengin bir dokusunu yansıtır. Yaratıcı drama ve P4C, disiplinler arası bir yaklaşımla eleştirel düşüncüyü geliştirmeye odaklandığı için dönüştürücü bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmelidir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Naturel Yayınevi, Ankara.

Alabbasi, A. M. A., Paek, S. H., Kim, D., & Cramond, B. (2022). What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review. *Frontiers in psychology*, 13, 1000385. DOI 10.3389/fpsyg.2022.1000385.

Arda-Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 5.

Asgari, M., Whitehead, J., Schonert-Reichl, K., & Weber, B. (2023). The Impact of Philosophy for Children (P4C) on Middle School Students' Empathy, Perspective-Taking, and Autonomy: Preliminary Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 43(1), 26-44.

Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin çocuklar için felsefe (p4c) yaklaşımına ve kolaylaştırıcı rollerine ilişkin görüşleri. *Educational Academic Research*, 48(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3058614>

Aykaç, M., & Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98. DOI: 10.21612/yader.2019.004

Bleazby, J. B. (2012). Dewey's notion of imagination in philosophy for children. *Education and Culture*, 28(2), 95-111. <https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.2.95>

Bleazby, J. (2020). Fostering moral understanding, moral inquiry & moral habits through philosophy in schools: a Deweyian analysis of Australia's Ethical Understanding curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 84-100, DOI:10.1080/00220272.2019.1650116

Biggeri, M. & Santi, M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: capabilities and philosophy for children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395, DOI: 10.1080/19452829.2012.694858.

Cumhuriyetin 100. Yılında Öğretmenlerin Gözüyle Teknoloji ve Eğitim Bölgesel Çalıştayları Raporu (2024). Ankara. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/199>

Daniel, M. F., Belghiti, K., & Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Philosophy for children and the incidence of teachers' questions on the mobilization of dialogical critical thinking in pupils. *Cr ative Education*, 8(6), 870-892. 10.4236/ce.2017.86063. halshs-01683723

Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150. DOI: 10.1080/00220272.2015.1088064.

Hamilton, J. W. (2007). Enhancing learning through collaborative inquiry and action. *Design and Technology Education: An International Journal*, 12(3), 33-46.

Huang, N. T., Chang, Y. S., & Chou, C. H. (2020). Effects of creative thinking, psychomotor skills, and creative self-efficacy on engineering design creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100695. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100695>.

Işıklar, S., & Öztürk, Y. A. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1787146>

Jon, H. S. (2024). Is the implementation of Philosophy for children in primary school beneficial to the moral and civic education in Hong Kong? *Cogent Education*, 11(1), 2313367. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2313367>

Kökten, H. (2022). Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminde diyalogun önemi. *Beytulhikme Int J Phil* 12(4), 1077-1097.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Mhatre, A. (2024). Using the P4C method with adults to understand its benefits and impact: by AaroHi Mhatre. *Interdisciplinary Research in Counseling, Ethics and Philosophy-IRCEP*, 4(10), 50-67.

O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101110. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>.

OECD. 2020. "Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling", Accessed 9 June, 2022. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en>

Pala, F. (2022). The effect of philosophy education for children (P4C) on students' conceptual achievement and critical thinking skills: A mixed method research. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 27-41. DOI: 10.31014/aior.1993.05.03.522. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1351864.pdf>

Preece, A. S., & Juperi, A. (2014). Philosophical inquiry in the malaysian educational system-reality or fantasy? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 26-38.

Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 913219. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.913219

Sharp, A. M. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International*, 22(2-3), 248-257.

Sutcliffe, R. (2004). Philosophy for children-a gift from the gods? *Gifted Education International*, 19(1), 5-12.

Tang, T., Vezzani, V., & Eriksson, V. (2020). Developing critical thinking, collective creativity skills and problem solving through playful design jams. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100696. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100696>

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380, <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>

Van de Water, M. (2021). Drama in education: why drama is necessary. In *SHS Web of Conferences*, 98, 02009. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009>

Zoabi, M., & Lobont, F. (2022). The P4C approach as a promoter of dialogical creative thinking based on the teachers' perception. *Interdisciplinary Research in Counseling, Ethics and Philosophy-IRCEP*, 2(6), 1-26.

Zappalà, G., & Smyth, C. (2021). Student and teacher outcomes from participating in a Philosophy for Children program: Volunteer ethics teachers' perspectives. *Journal of Philosophy in Schools*, 8(1), 104-128. <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/151875/2/137-314-1-PB.pdf>

Wilson, A. L., & Harris, S. R. (2018). Collaborative occupational therapy: Teachers' impressions of the partnering for change (P4C) model. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 38(2), 130-142. DOI: 10.1080/01942638.2017.1297988. <https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1297988>

Wu, C. (2021). Training teachers in China to use the philosophy for children approach and its impact on critical thinking skills: a pilot study. *Education Sciences*, 11(5), 206-222. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/5/206>

Xu, A. (2022). The Importance of philosophy for children. *International Journal of New Developments in Education*, 4(7), 21-34. DOI: 10.25236/IJNDE.2022.040705

Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). The effectiveness of collaborative problem solving in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-11. <https://www.nature.com/articles/s41599-023-01508-1.pdf>

BÖLÜM IV

Mitsel Bir Anlatım Üzerinden Yaratıcı Drama ve P4C Uygulaması: Herkül'ün Üç Görevi

Devrim ERDEM¹

Giriş

Mitler, bir toplumun ortak duygu, düşünce ve inanç sistemi olarak kabul edilir, bu nedenle toplumların kültürel kimliğini ve tarihini yansıtır (Güneş & Ayyıldız, 2022). Mitler eski insanların nasıl yaşamaları ve neye inanmaları gerektiğini belirleyen unsurlar içermelerinin yanında varoluşu da anlamlandıran bilgi sistemleridir. Mitler olguların ortaya çıkma sebebini açıklayarak bir nevi antik toplumlarda eğitim işlevini üstlenmiştir (Alizade, 2013).

Mitler sosyokültürel ve eğitim işlevinin ötesinde insan doğasına ve psikolojisine dair de bilgiler içermektedir. Mitsel figürler ve kahramanlar üzerinden korku, haz, aşk, içsel çatışmalar,

¹ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde/Türkiye, Orcid: 0000-0003-1810-2454. devrim.erdem@ohu.edu.tr

yalan, ihanet, fedakârlık gibi kavramlar işlenir. Aynı zamanda mitsel anlatılar doğaya da bir canlılık atfederek hayvanların, dağın, denizin, mevsimlerin, hastalığın ve her türlü canlı-cansız arasındaki etkileşimin ortaya çıkışına dair açıklamalar getirir. Böylece her kültürde mitoloji insanın kendini, maddi ve sosyal çevresini bir bütün olarak anlamlandırmaya yardımcı olmuştur. Mitler, karmaşık ilişkiler ve zor koşullarla nasıl başa çıkılabileceğine ilişkin doğa üstü de olsa çeşitli çözüm yolları sunar. Mitlerdeki kahramanlar, içinde bulundukları topluma dair bir iç görü sağlamada ve o çağdaki bireylerin kimlik inşasında önemli rol üstlenmiştir (Parry, 2021). Bu yönüyle çocuklara karakter gelişiminde ahlaki davranışları öğretme konusunda yol gösterici nitelikler barındırır. Dolayısıyla mitin insanlık tarihindeki yeri ve önemi, olguları açıklama, anlam verme, kültürel mirasın aktarılması, toplumsal beraberliğin güçlendirilmesi, manevi yaşamın şekillendirilmesi, insan psikolojisinin anlaşılması gibi pek çok açıdan belirgindir. Mitolojik hikayeler insanların kendi geçmişlerini ve kimliklerini anlamalarına yardımcı olmanın yanı sıra gelecek nesillere de yol gösterici bir niteliğe sahip olmuştur.

Mitolojik figürler ve mitsel anlatılar genç zihinleri heyecanlandırmak için zengin uyarılar içerir. Mitler, çağımız düşünce düzeyinin gerisinde kalsa da doğa ve doğaüstü güçlerin iç içe geçtiği bir evren anlayışında olguları, insanı ve doğayı kavrayabilme girişimi sunarak çocukların hayal güçlerini ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmede etkilidir (Yılar, 2005). Bu etki, mitsel anlatımların temaları, karakterleri ve içerdiği mesajlar aracılığıyla gerçekleşir. Ayrıca mitolojinin eğitime entegre edilmesi düşünce tarihi hakkında farkındalık sağlama, küresel kültürel mirasa sahip

çıkma bilinci geliştirme ve dünya vatandaşı olma yolunda kimlik gelişimine katkı sağlar (Holmes-Henderson, 2021).

Mitlerde sembolik unsurlar dikkat çekicidir. Mitolojik karakterler ve olayların sembolik çağrışımlara sahip olması derin ve katmanlı anlamlar barındırır. Çocuklara bu anlamları ve sembollerini keşfetme şansı vermek, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimini olduğu kadar soyut düşünme becerilerini de desteklemeye önemlidir. Bu yönüyle de mitolojinin eğitim olanaklarından yararlanmak kritik önem taşır.

Mitolojik anlatılar, bir diğer yönüyle çocuklara, ahlaki unsurları anlama ve etik sorunları tartışma fırsatı sunar. Adalet, eşitlik, cesaret, güzellik, erdem ve dostluk gibi kavramların sorgulanması için etkili bir uyarıcı işlevi görür. Böylece çocukların ahlaki unsurları değerlendirme, bu kavramlara farklı açılardan bakma ve etik düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunar.

P4C'nin temel ilkeleri ve uygulama yöntemleri

Çocuklar İçin Felsefe (P4C, Philosophy for Children), 1970'lerin başında Amerikalı filozof Matthew Lipman ve Margaret Sharp tarafından çocukları erken yaşta felsefe yapmaya ve eleştirel düşünmeye alıştırmak için bir yolu olarak tasarlandı. P4C'nin hedefleri üst düzey düşünmeyle ilgili becerileri ve tutumları teşvik etmek, etik değerlere duyarlı karar vermek, kişilerarası iletişim ve iş birliğini desteklemek olarak belirginleşmektedir. P4C pedagojisi, “tek bir cevabı olmayan ve çocukların akranlarıyla birlikte düşünmeye davet edildiği kavramların (arkadaşlık, kişi, haklar, adalet, aidiyet vb.) sorgulandığı” bir uygulamadır (Daniel, 2008, s.37).

Felsefi düşünmenin çocukların düşünme becerilerini geliştirmedeki rolü

P4C, yaklaşımı felsefi sorgulamaya dayalı bir pedagoji olarak çocukların düşünsel ve felsefi yetilerini geliştirmek amacındadır. P4C uygulamalarında bir topluluk içinde belli bir uyarandan yola çıkarak bir problemin derinlemesine ve farklı açılardan tartışılması söz konusudur. P4C uygulamalarında çocuklar felsefi ikilemlere ilişkin mantıksal çıkarımlar yapabilmeyi, argümanları değerlendirmeyi ve problem durumlarını birlikte irdelemeyi öğrenirler. Soruşturan toplulukla birlikte felsefi kavramları üzerinde derinlemesine düşünürler. Bu süreç soruşturan toplulukla birlikte gerçekleştiği için çocuklar farklı düşünceler ve değer sistemleriyle karşı karşıya kalırlar. Böylece çocukların bilişsel esneklikleri ve empati yetilerinin gelişmesi olanaklı olur. P4C bu yönleriyle çocukların eleştirel, yaratıcı düşünme, problem çözme ve işbirlikli düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir pedagojik yaklaşım olarak öne çıkar.

Mitsel unsurlar P4C uygulamaları için zengin ve işlevsel uyarılar sunar. Örneğin bir mitolojik kahramanın kararlarını ve bu kararların sonuçlarını sorgulayarak, sembollerin anlamları üzerinde düşünerek, farklı toplumların mitlerini ve yerel mitleri kullanarak yerel ve evrensel kültürlerle çocukların kültürel kimliklerini anlamalarını sağlayarak bu işlev ortaya çıkarılabilir. Mitlerin soruşturan topluluğun gelişim düzeyine uygun şekilde uyarlanarak felsefi sorgulamalarda kullanılması onların entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler. Bu bağlamda, mitlerin P4C uygulamalarında kullanılmasının eğitimsel önemi, çocukların

yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmesiyle daha da vurgulanmaktadır.

Eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek öğretim programlarında kazandırılması gereken becerilerden biri olmasına rağmen felsefi sorgulama eğitim uygulamalarında yaygın değildir, Bunun en temel nedeni belki de eğitimcilerin de uygulamalara karşı eleştirel olmalarını gerektirmesidir (Letseka, 2014). Eleştirel sorgulama geleneksel inançlara, otoriteye ve doktrinlere meydan okumayı gerektirir. Bu meydan okuma da toplumda karşı karşıya kalınabilecek bazı olumsuz sonuçların sorumluluğuna katlanmayı göze almak demektir. Davranışlarının ve düşüncelerinin sorumluluğunu üstlenebilen bir birey başkalarının kendi adına düşünmesine ve karar vermesine izin vermez. Bu bireyler tahakküm altına alınamaz. Bu nedenle her ne kadar eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi hedeflense de bu özelikte bireyler toplumun çoğunluğu tarafından kabul görmez. Lakin, bu rekabetçi dünya düzeninde başarılı, bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olabilmek için de sorgulama kaçınılmazdır (Freeley & Steinberg, 2000).

21. yüzyıl öğretim programları okul öncesi dönemden başlayarak bireylerin sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanarak onların keşfetme ve öğrenmeye yönelik entelektüel merak duymalarını sağlayabilmelidir. Eğitim, bireyleri demokratik toplumların dayandığı toplumsal, etik ve politik tartışmalara özerk ve sorumlu bir şekilde dahil olmaya hazırlayabilmeli, aynı zamanda geleceğin toplumlarının ihtiyaç duydukları etik ilkeleri ve değerlerini yeniden inşa etmek için gereken entelektüel, dilsel ve sosyal araçları sunabilmelidir (Daniel, 2008). Eğitim, belirli bir bilgi ve değerler

sistemini aşlamak değil; gençlere gelecekteki sorunları birlikte çözme imkânı sağlamak amacıyla, eleştirel düşüncenin ve akranlarıyla arasındaki diyalogun geliştirilmesiyle ilgili beceri ve tutumları teşvik etme meselesidir (Daniel, 2008, s.36).

Okullarda saatler boyunca oturan ve kendisine bilgi sunulan çocuk sağlıklı bir öğrenme süreci içerisinde değildir. İnsan çevresiyle etkileşime girerek, oyun ve doğaçlama yoluyla en iyi şekilde öğrenir. Oyun erken yaşlardan itibaren sağlıklı beyin gelişimi ve sosyal gelişim için şarttır. Oyun oynayan ve doğası gereği meraklı olan çocuk her şeyi öğrenebilecek donatılara sahip olur. O halde okulların görevi çocuğa bilgi yüklemek değil, oyun temelli yaklaşımlarla, çocuğun sosyal çevresiyle etkileşime girmesine fırsat vermek, doğaçlama ve yaratıcılık becerisini kullanabileceği gelişim düzeyine uygun sağlıklı ortamlar sağlamak olmalıdır. Bu doğrultuda, yaratıcı drama ve felsefi sorgulamanın bütünleştirildiği farklı uyaranları çocuklarla buluşturmak önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada mitolojik bir unsurdan yola çıkarak oluşturulan uyaranların yaratıcı drama yoluyla ve P4C yaklaşımıyla uygulanmasına yönelik etkinliklerin yapılandırılması amaçlanmıştır. Bu etkinliklerin öğretmenlere yaratıcı drama ve P4C'nin nasıl uygulanabileceğine dair örnek teşkil etmesi umulmaktadır.

ATÖLYE 1: Herkül'ün Nemea Aslanı'nı öldürme görevi

Açıklama: Bu atölyede yaratıcı drama ve P4C entegre edilerek kurgulanmıştır.

ISINMA ETKİNLİĞİ -1

- Hareketli bir epik müzik açılır.

- Katılımcılardan kendilerini dev vahşi bir aslan olarak düşünmeleri istenir.
- Mekânda serbest dolaşırken karşılaştıkları kişilere kükreyerek, dişlerini ve korkutucu pençelerini gösterirler.
- Bu esnada hiçbir şekilde fiziksel temas olmaması gerektiği vurgulanır.

ISINMA ETKİNLİĞİ - 2 [Kulaktan kulağa]

- Lider, katılımcıları çember şeklinde toplar.
- Lider, sağındaki kişinin kulağına "Herkül, Nemea Aslanı'nın köyü tehdit ettiğini duyduğunda küplere bindi." cümlesini söyler.
- Kulaktan kulağa bu cümle aktarılır.
- En sondaki kişi cümleyi yüksek sesle tüm gruba söyler.
- Son cümle, başlangıçtaki cümle ile karşılaştırılır ve değişip değişmediği gözlemlenir.

Ara Değerlendirme: Bu etkinliğin sonunda eğer değişim varsa hangi noktada cümlelerin değiştiği ve iletişimdeki hataların ne olduğu hakkında konuşulur.

CANLANDIRMA – 1 [ROL KARTI]

- Lider, katılımcıları A ve B olarak iki gruba ayırır.
- A grubundaki katılımcıların her birine Nemea Aslanı rol kartı, B grubundaki katılımcıların her birine

Nemea köylüsü rol kartı verilir. (Rol kartları karşı grupla paylaşılmaz)

- Her bir gruptan birer kişi seçilerek Nemea Aslanı ile Nemea köylüsünün ormanda karşılaşması canlandırılır.

Rol Kartı: Nemea Aslanı

Nemea Aslanı, kocaman, güçlü pençeleri ve keskin dişleri olan korkutucu bir mitolojik yaratıktır. Nemea ormanında yaşamakta ve o bölgedeki insanlara korku salmaktadır. Köy halkını korkutmak ve her türlü zararı vermek için fırsat kollamaktadır. Nemea Aslanı, gücü ve üstünlüğüyle gurur duyar, rakiplerine karşı zafer kazanmaktan ve korku salmaktan keyif almasına rağmen aslında oldukça yalnızdır. Bu yüzden, güçlü bir dış görünüm altında kırılgan bir iç dünyası vardır.

Doğaçlamanın başlangıç noktası: Nemea köylüsü Harun, ormanın derinliklerinde aslana tuzak kurmaktadır. Bu esnada Nemea Aslanı birden ortaya çıkar ve kükrer.

Rol Kartı: Nemea Köylüsü

Harun, Nemea köyünde yaşayan sıradan bir köylüdür. Yaşlı ve hasta annesi ile beraber yaşamaktadır. O ve annesi diğer Nemea köylüleri gibi aslanın saldırılarından dolayı sürekli korku, endişe ve çaresizlik içindedirler. Zayıf, çelimsiz biri gibi görünmesine rağmen asil bir ruha sahiptir. Bu yüzden Nemea köylüleri Harun'u, köyün güvenliğini sağlamakla görevlendirmişlerdir. Bir umutla kahraman olarak kabul ettikleri Herkül'ün köye gelmesini beklemektedirler.

Doğaçlamanın başlangıç noktası: Nemea köylüsü Harun, ormanın derinliklerinde aslana tuzak kurmaktadır. Bu esnada Nemea Aslanı birden ortaya çıkar ve kükrer.

CANLANDIRMA-2

- Lider, katılımcıları 4 gruba ayırır.
- Daha sonra her gruba aşağıdaki canlandırma temaları verilir. Canlandırmaların sırayla ve peş peşe yapılacağı söylenir.

Grup 1: Nemea köylülerinin Nemea Aslanından dolayı yaşadıkları çaresizlik

Grup 2: Nemea köylülerinin Herkül'den yardım istemesi

Grup 3: Hera'nın (Olimpos Tanrıçası) müdahalesi

Grup 4: Herkül'ün Nemea Aslanı ile karşılaşması

- Gruplara hazırlanmaları için yeterli süre verilir ve sırayla canlandırmalar yapılmalıdır.

DEĞERLENDİRME: P4C uygulaması

Bir kolaylaştırıcı olarak katılımcılara şu soruları yöneltin ve tartışma ortamı oluşturun:

Başlangıç sorusu: Herkül, Nemea Aslanı'nı öldürmek için görevlendirilmiştir. Herkül, Nemea Aslanı'nı öldürsün mü öldürmesin mi? Neden?

Ara geçiş sorusu-1: Bir kötülüğü ortadan kaldırmak için başka bir varlığı öldürmek doğru mudur?

Ara geçiş sorusu-2: Bir eylemin doğru olup olmadığı (ahlaki doğruluğu), sonucundan mı yoksa eylemi gerçekleştiren kişinin niyetinden mi kaynaklanır?

Felsefi soru: Bir eylemin doğru (ahlaki) olup olmadığını belirlemek için hangi tleri kullanabiliriz? Doğru davranış her koşulda mümkün müdür?

ATÖLYE 2: Herkül'n Augeas'ın Ahırlarını Temizleme görevi

Açıklama: Bu atölye P4C uygulaması olarak kurgulanmıştır. P4C uygulamasında süreçte dikkat edilmesi gerekenler özetlenmiştir.

- Kolaylaştırıcı tarafından uyaran okunur.
- Uyaran özetlenerek soruşturan topluluğa başlangıç sorusu yöneltilir. En az 6-7 görüş alınır.
- Kolaylaştırıcı tarafından uyarının devamı okunur.
- Kısa bir özetlemenin ardından ara geçiş sorusu yöneltilir. En az 8-10 görüş aldıktan sonra felsefi soru sorularak tartışma devam ettirilir.
- Tartışmada yeterince derinliğe ulaşıldıktan sonra uyaran özetlenir, başlangıç, ara geçiş ve felsefi sorular tekrar edilir. Tartışma boyunca ortaya çıkan görüşler karşılaştırılarak özetlenir.
- Uygulama soruşturan topluluğa teşekkür ederek sonlandırılır.

Dikkat: Uygulama süresince kolaylaştırıcı kendi düşüncesini paylaşmama ve herhangi bir düşünceye yakın veya karşı olduğunu hissettirmeme konusunda özen göstermelidir.

Uyaran:

“Herkül’ün bir sonraki zorlu görevi Augeas’ın ahırlarını temizlemektir. Augeas, Kral Ellis’in oğluydu. Ülkesindeki en büyük ahırlara sahip olan Augeas, hiçbir zaman bu ahırları temizletmemiştir. Augeas’ın ahırları, sayısız hayvanın yıllar boyunca biriktirdiği dışkı ve kirle dolup taşmıştı. Temizlemek içinse sıradan bir işçinin aylarca çalışması gerekebilirdi. Ancak Herkül’ün Augeas’ın ahırlarının bir gün içerisinde temizlemesi gerekiyordu. Bundan önceki tüm görevlerinde Herkül eğer görevlerini başarı ile bitirirse, halk arasında önemli bir şana sahip oluyor bu durum da O’nu daha güçlü kılıyordu. Bu seferki görev ise, Herkül’ü ahır temizlemek gibi aşağılayıcı bir göreve yönlendirip, halk arasındaki imajını zedelemek amacı ile verilmişti (Wikipedia, 2024).”

Başlangıç sorusu: Herkül, Augeas’ın ahırlarını temizleme görevini kabul etsin mi etmesin mi? Neden?

Uyaranın devamı:

“Herkül bu görevi kabul etti. Bir strateji geliştirmek için önce ahırların genel düzenini ve kirli bölümleri belirledi. Sonra, bölgenin coğrafi şeklini inceledi. Ahırlara yakın nehirlerin yönlerini ve akışlarını tespit etti. Nihayetinde Herkül ahırlara en yakın olan nehrin akışını değiştirerek ahırları yıkamak üzerine bir plan hazırladı. Güneşin doğuşuyla birlikte, Herkül harekete geçti. Büyük bir özveri ve kararlılıkla, bu nehrin yönünü değiştirdi ve sularını ahırlara doğru yönlendirdi. Bir süre sonra, ahırların içi sularla dolmaya başladı ve yıllardır birikmiş pislik ve dışkı suyun akışıyla kısa sürede temizlendi. Gün batımında, Augeas’ın ahırları temizlenmişti. Herkül hem fiziksel gücü hem de zekasıyla bu zorlu görevinin üstesinden gelmişti. Bu görevi başarı ile tamamlamış olması, bir kahraman olarak ününü daha da pekiştirdi.”

Ara geçiş sorusu-1: Sizce ahır temizlemek kahramanlık mıdır?

Ara geçiş sorusu-2: Ahır temizlemek hangi bağlamlarda ve koşullar altında kahramanlık olarak kabul edilebilir?

Felsefi soru: Kahramanlık nedir?

Uygulayıcılar için açıklamalar:

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de kahraman arayışlarının sürdüğü ancak kahramanlığın tam olarak ne olduğu konusunda tam bir kabulün olmadığı görölmektedir (Mert, 2021). Teknoloji ve toplumsal yaşamdaki değişimlerin etkisiyle kahramanlık kavramının günümüz koşullarında nasıl algılandığı konusunda daha kapsamlı düşünme ihtiyaç duyulmaktadır (Mert, 2021).

Ahır temizlemek, genellikle kahramanlık olarak kabul edilmeyen bir eylem olarak görülür çünkü kahramanlık genellikle olağanüstü cesaret, fedakârlık veya iyilik göstermekle ilişkilendirilir. Ancak, Herkül gibi mitolojik kahramanlar, sadece savaşmak veya canavarları yenmek gibi olağanüstü görevlerle değil, aynı zamanda sıradan veya görünüşte basit görevlerle de sınanır. Bu tür görevler, kahramanın karakterini ve özverisini gösterme fırsatı sunabilir.

Ahır temizlemek, fiziksel gücü ve dayanıklılığı gerektiren zorlu bir iş olabilir. Ancak, bu eylemin kahramanca olup olmadığını belirlemek için, işin arkasındaki niyetler ve sonuçları da dikkate almak gerekebilir. Örneğin esnek davranabilme, stratejik düşünme, etkili çözüm bulma, sorumluluk duygusu, özveride bulunma, görevin sonucunda insanların refahını artırmak, bir tehdidi ortadan kaldırmak gibi pozitif sonuçlar elde edildiyse, bu bağlamlarda, ahır

temizlemek gibi sıradan bir görev, belirli koşullar altında kahramanlık özellikleri taşıyabilir ve kişinin toplumda bir kahraman olarak kabul edilmesine neden olabilir. Bu durumlar, kahramanlığın sadece büyük ve görkemli eylemlerle sınırlı olmadığını gösterebilir. Aynı zamanda günlük yaşamda alçakgönüllü bir şekilde başkalarına yardım etmenin ve sıradan görevleri üstlenmenin de kahramanlık niteliklerine sahip olabileceği ele alınabilir.

Kahramanlık, sadece karşılaşılan zorluklarla mücadele etmekle değil, aynı zamanda doğru ve etkili çözümler bulmakla da ilgili olabilir. Bir kişinin bir görevi tamamlama konusundaki kararlılığı ve yaratıcılığının, onun bir kahraman olarak nitelendirilmesini için gerekli olup olmadığının tartışılması kahramanlık olgusuna bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşılması açısından önemlidir.

ATÖLYE 3: Herkül'ün Keryneia Geyiğini Canlı Yakalama Görevi

Açıklama: Bu atölyede yaratıcı drama ve P4C entegre edilerek kurgulanmıştır.

ISINMA ETKİNLİĞİ - Neredesin? Buradayım

- Bu etkinlik için bir göz bağı gerekmektedir.
- Lider gruptan iki kişi seçer. Bir kişi Herkül, diğer kişi ise Keryneia Geyiği olur.
- Diğer katılımcılar omuzlar birbirine değecek şekilde bir çember olur. Çember güvenlik çemberi olarak işlev görür.

- Herkül ve Keryneia Geyiği çembere alınır. Herkül'ün gözleri bağlanır.
- Amaç Herkül'ün, geyiği yakalamasıdır.
- Herkül “Neredesin?” diye sorduğunda geyik her zaman ve en kısa zamanda “Buradayım” diye cevap vermek zorundadır.
- Herkül çembere değdiğinde çemberdekiler “Güvenlik” diyerek ebeyi uyarır.
- Geyiğe uyarı verilmez.

CANLANDIRMA -1

Rol Kartları: Herkül ve orman koruyucusu

- Lider, katılımcıları A ve B olarak iki gruba ayırır.
- A grubundaki katılımcıların her birine “Ormanın koruyucusu” rol kartı, B grubundaki katılımcıların her birine de “Herkül” rol kartı verilir. (Rol kartları karşı grupla paylaşılmaz)
- Her bir gruptan birer kişi seçilerek Ormanın koruyucusu ile Herkül'ün ormanda karşılaşması canlandırılır.

Ormanın koruyucusu: Ormanın bitki ve hayvan türlerini korumakla görevlisiniz. Keryneia Geyiği altın boynuzlu eşsiz güzelliğe sahip, büyüleyici ve kutsal bir varlıktır. Ayrıca doğanın dengesini korumaya yardım eden özel güçlerle donatılmıştır. Ormanın koruyucusu olarak, Herkül'ün Keryneia Geyiği'ni

yakalamaya çalıştığını duydunuz ve geyiği korumak için Herkül'e engel olmak istiyorsunuz.

Başlangıç noktası: Herkül'ün Keryneia Geyiği'ni yakalamak için kurduğu tuzağı fark ettiniz ve tuzağı bozacağınız sırada Herkül'ün size doğru hızla koştuğunu gördünüz.

“Bu kutsal geyiği yakalamana ve doğanın dengesini bozmana izin vermeyeceğim Herkül” diye bağırarak doğaçlamaya başlıyorsunuz.

Herkül: Son derece güçlü, cesur ve kararlı bir kahramansınız. Tanrılar tarafından verilen görevleri yerine getirmeniz gerekmektedir. Şimdiki göreviniz ise Keryneia Geyiği'ni canlı olarak yakalamak ve Kral Eurystheus'a getirmektir. Bunun için ormanın derinliklerinde tuzak kurarak geyiğin geçmesini beklemektesiniz.

Başlangıç noktası: Orman koruyucusunun Keryneia Geyiği'ni yakalamak için kurduğunuz tuzağı bozduğunu fark ettiniz. Orman koruyucusunu engellemek için saklandığınız yerden fırlayarak hızla orman koruyucusuna doğru koşmaya başladınız.

Orman koruyucusunun *“Bu kutsal geyiği yakalamana ve doğanın dengesini bozmana izin vermeyeceğim Herkül”* diye bağırmasıyla doğaçlama başlıyor.

CANLANDIRMA -2 [Bilinç Koridoru]

- Lider, katılımcılar arasından bir gönüllü seçer. Bu kişi Herkül olur.
- Lider, diğer katılımcıları A ve B olarak iki gruba ayırır.

- A'lar yan yana ve B'ler yan yana dizilir. A ve B grubu karşılıklı birbirlerine bakacak şekilde kollarını ortada birleştirerek bir koridor oluştururlar.
- Bu koridor Hekül'ün zihnini temsil eder.
- Lider katılımcılara şu açıklamayı yapar:

“Herkül, aylardır Keryneia Geyiği'nin peşinden iz sürmüş ancak bir türlü yakalayamamıştır. Çok yorulmuştur ve kendini çaresiz hissetmeye başlamıştır. Geyiği canlı yakalayamayıp onurunu kaybetmektense en azından öldürmeyi başararak şanını korumayı düşünmektedir. Ama geyiğin asil, bilge ve ormanı koruyan kutsal bir varlık olması karşısında da kararsız kalmaktadır.”

- Herkül zihin koridorunda yavaş yavaş ilerlerken A grubundaki ilk katılımcı Herkül'ün geyiği neden öldürmesi gerektiği ile ilgili bir gerekçe söyler, daha sonra B grubundaki (karşısında olan) ilk katılımcı geyiği neden öldürmemesi gerektiği ile bir gerekçe belirtir.
- Herkül bilinç koridorunda ilerledikçe sırayla farklı gerekçeler ifade edilir.
- Herkül koridorun sonuna geldiğinde artık bir karar vermek zorundadır. Kararını gerekçesiyle birlikte açıklar.

DEĞERLENDİRME

Bu aşama P4C uygulaması olarak kurgulanmıştır. P4C uygulamasında süreçte dikkat edilmesi gerekenler özetlenmiştir.

- Kolaylaştırıcı tarafından uyarı okunur.

- Uyarıcı özetlenerek soruşturan topluluğa başlangıç sorusu yöneltilir. En az 6-7 görüş alınır.
- Kolaylaştırıcı tarafından uyarıcının devamı okunur.
- Kısa bir özetlemenin ardından ara geçiş sorusu yöneltilir. En az 8-10 görüş aldıktan sonra felsefi sorular tartışma devam ettirilir.
- Tartışmada yeterince derinliğe ulaşıldıktan sonra uyarıcı özetlenir, başlangıç, ara geçiş ve felsefi sorular tekrar edilir. Tartışma boyunca ortaya çıkan görüşler karşılaştırılarak özetlenir.
- Uygulama soruşturan topluluğa teşekkür ederek sonlandırılır.

Dikkat: Uygulama süresince kolaylaştırıcı kendi düşüncesini paylaşmama ve herhangi bir düşünceye yakın veya karşı olduğunu hissettirmeme konusunda özen göstermelidir.

Uyarıcı:

“Herkül'ün şimdiki görevi olağanüstü bir güzelliği olan, aynı zamanda da çok hızlı koşan Keryneia Geyiği'ni yakalamaktır. Bu geyik av tanrıçası Artemis'e aitti ve geyik kutsal sayılıyordu. Geyiğin boynuzları altından, tırnakları tunçtandı. Eşsiz bir güzelliğe sahipti. İnanılmaz hızlı hareket ettiği için yakalanması neredeyse imkansızdı.

Keryneia Geyiği'ni yakalamak için Herkül, doğanın sunduğu engellerle mücadele etmek zorundaydı. Ormanın derinliklerinde, geyiği bulmak ve onu yakalamak için zekice bir strateji geliştirmesi gerekmektedir. Herkül bir sene boyunca geyiği Yunanistan ve Trakya'da takip etti. Geyik yorgun düşüp nehir kenarında su içerken Herkül geyiği yakalamayı başardı.”

Başlangıç sorusu: Herkül’ün Keryneia Geyiğini 1 sene boyunca yakalayamaması halk arasında başarısızlık olarak görüldü. Siz bu fikre katılıyor musunuz yoksa katılmıyor musunuz? Neden?

Ara geçiş sorusu-1: Başarıya götüren süreçte kişinin kazanımları mı önemlidir yoksa işin tamamlanmış olması mı? Neden?

Ara geçiş sorusu-2: Başarı kişinin kendisiyle mi ilgilidir yoksa toplumsal beklentilere uygun olup olmamasıyla mı? Neden?

Felsefi soru: Başarı nedir?

SONUÇ

Bu çalışmada, mitolojik hikayelerin P4C ve yaratıcı drama etkinlikleri ile birleştirilerek örnek atölyelerin nasıl planlanabileceği ve uygulanabileceği ortaya konulmak istenmiştir.

Felsefe bilgi, varlık, değer, ahlak gibi kavramları mantık yoluyla sistemli bir şekilde sorgulayan bir disiplindir. Bu yüzden felsefe, düşünen ve sorgulayan kişinin hayatına zorunlu olarak dahil olmaktadır (Aydın & Akto, 2021). Özellikle antik Yunan’da mitoloji ile felsefe arasında belirgin bir ilişkinin mevcut olduğu görülmektedir. Çocukların yaşadıkları dünyayı gerçekçi bir biçimde anlamalarında, çevresel ve sosyal sorunları algılamalarında ve karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler geliştirebilmelerinde felsefenin yararı büyüktür (Aydın & Akto, 2021).

Çağdaş yaklaşımda ise felsefi düşünce, mitlerdeki sembolik anlatıları çözümleyerek modern düşünceyle harmanlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda mitolojik anlatılar P4C uygulamaları için zengin bir içerik oluşturmaktadır (Hasançebi & Nuyan, 2023).

Mitsel ve sembolik unsurlar çocuklar için gündelik hayatlarında karşılaşabilecekleri uyaranlardan oldukça farklı nitelikler barındırmaktadır. Bu unsurlar mantıksal düşünme ve sorgulama yoluyla farklı anlamlar kazanabilmekte, çocukların kavramları farklı açılardan düşünmeleri için imkanlar oluşturmaktadır.

Mitoloji, kültürel mirasın ham maddesidir. Felsefe ise düşünce tarihinin temel yapı taşlarını oluşturur. Bu yönleriyle mitolojik anlatılar yoluyla felsefi düşünme ve sorgulama çocukların insanlık tarihini anlamalarında da derinlik kazandırır.

Yaratıcı drama uygulamalarında öğrenciler etkinliklere aktif katılım gösterirler. Oyun oynama, rol yapma ve doğaçlama gibi teknikler vasıtasıyla empati kurma, duyguların ve düşüncelerin deneyimlenerek içselleştirmesi söz konusu olur. Etkinlikler yolula çocuğun kendini ifade etmesine fırsat verilmesi özgüven kazandırır. Yaratıcı dramada grup etkinlikleri önemli bir yer tutar. Grup etkinliklerinde rol paylaşmak, kurgu yapmak ve birlikte uyum içinde çalışabilmek gerekir. Böylece çocuklar arasındaki iş birliği ve iletişim becerileri de gelişir.

Özetle, yaratıcı drama ve P4C uygulamaları çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu çalışmanın öğretmenlere, ebeveyn ve bütün eğitimcilere sınıf içinde veya çocuklardan oluşmuş topluluklarda uygulamaların nasıl yapılacağına ilişkin emsal teşkil etmesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA

Alizade, R. (2019). Türk mitolojisi ve eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 31-45. DOI: 10.9761/jasss_557

Aydın, M., & Akto, A. Paulo Freire ve Eğitim Felsefesi. *Şarkiyat*, 13(3), 1176-1191. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2137686>

Daniel, M. F. (2018). Learning to Philosophize: Positive Impacts and Conditions for Implimentation. *Philosophy For Children*, 18(4), 36-48. https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=thinking_journal_philosophy_children#page=39

Freeley, A. J. & Steinberg, D. (2000). *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Tenth Edition. Belmont: Wadsworth.

Güneş, M. T., & Ayyıldız, A. (2022). Sosyolojik Bir Gerçeklik Olarak Türk Mitolojisi ve Sanata Yansımaları. *STAR Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 111-135.

Hasançebi, A., & Nuyan, E. (2023), Grek Mitolojisindeki Ögelerin P4C Uygulamalarında Kullanılabilirliği Üzerine, Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22 (3), 242-257. DOI: 10.20981/kaygi.1347022

Holmes-Henderson, A. (2021). Developing multiliteracies through classical mythology in British classrooms. *Our Mythical Education: The Reception of Classical Myth Worldwide in Formal Education*, 1900–2020, 139-151.

https://scholar.google.com/scholar?start=10&q=ancient+Mythology+heroes+and+educational&hl=tr&as_sdt=0,5&as_ylo=2020

Letseka, M. M. (2014). Africanising Philosophy for Children (P4C) in the South African Context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 348-355. <https://pdfs.semanticscholar.org/fe90/e34e8b8fc704eec9f3f67ded5a9f8759e3a8.pdf>

Mert, İ. S. (2021). Kahramanlığı anlamak: kahramanlık olgusu üzerine bir literatür araştırması. *SAVSAD Savunma ve Savaş Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 117-144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1843406>

Parry, K. D. (2021) The formation of heroes and the myth of national identity. *Sport in Society*, 24(6), 886-903, DOI: 10.1080/17430437.2020.1733531

Yılar, Ö. (2005). Mit-efsane ve eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 383-392. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31435>

Wikipedia: The free encyclopedia. (2024, June 13). FL: Wikipedia Foundation, Inc. Retrieved June 13, 2024, from https://tr.wikipedia.org/wiki/Kategori:Herk%C3%BCl%27%C3%BCn_12_g%C3%B6revi

