

“

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

Aralık 2024

EDİTÖR

DOÇ. DR. KENAN BAŞ

”

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2024

ISBN • 978-625-5955-20-3

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruenyayinevi.com

e-mail: seruenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Alanında Uluslararası Araştırma ve Değerlendirmeler

ARALIK 2024

EDİTÖR

DOÇ. DR. KENAN BAŞ

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞBİRLİĞİ BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ

Ayşe SEYHAN 1

BÖLÜM 2

BİREYDEN TOPLUMA SOSYAL BİLGİLERDE DÖNÜŞÜMSEL ÖĞRENMENİN GÜCÜ

Fatih TIKMAN 21

BÖLÜM 3

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİSİNİN ÜÇ BAĞLAMININ KULLANIMI

İlhan TURAN 35

Ercan KOÇAN..... 35

BÖLÜM 4

2023 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ POLİTİK OKURYAZARLIK BECERİSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kenan BAŞ..... 51

BÖLÜM 1

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞBİRLİĞİ BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ

Ayşe SEYHAN¹

1 Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi
Anabilim Dalı. e-mail:ayse.seyhan@erdogan.edu.tr. ORCID ID: 0000-0003-1741-4878

1. GİRİŞ

İş birliği en yalın haliyle yardımlaşma olarak tanımlanabilir. Belirlenen hedefe ulaşmak, görev ve sorumlulukları yerine getirmek için bireyler, birimler veya kurumlar arasında yapılan yardımlaşma olarak ifade edilebilir (Bolat, 1996). İş birliği, bireylerin ortak bir hedef doğrultusunda etkili şekilde etkileşim kurma, iletişim sağlama ve sorun çözme yeteneklerini ifade eder (Goleman, 1995). Bu beceri, ekip çalışması, liderlik ve organizasyonel kültür bağlamında ele alınır ve bireylerin ortak hedeflere ulaşma kapasitesini ifade eder (Katzenbach & Smith, 1993). İş birliği becerisi, etkili, saygılı bir şekilde çalışabilme, gerektiğinde ödün verebilme ve ekip üyelerinin bireysel katkılarını değerlendirebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Partnership for 21st Century Learning, 2015; Trilling & Fadel, 2009). İşbirliği becerisi, bireylerin veya ekiplerin birlikte çalışarak ortak hedeflere ulaşma yeteneğidir. Bu beceri, fikir alışverişi, sorumluluk paylaşımı ve karşılıklı saygıyı barındırır. İletişim ve işbirliği becerilerine sahip bir kişinin, iletişime açık olması ve başkalarıyla işbirliği yapabilmesi beklenir (Durmuş, 2020). İşbirliği becerisi bilişsel ve sosyal yönleriyle öne çıkar. Bu bağlamda, bilişsel beceriler belirli görevleri düzenlemek ve bilgi oluşturmak için gerekli yetenekleri kapsarken; sosyal beceriler de katılım, başkalarının bakış açılarını anlama ve sosyal ilişkileri düzenleme gibi becerileri içerir. İşbirliği, başkalarına yardım etme, paylaşma ve kural ile yönergelere uyma gibi davranışları da yansıtır (Kamaraj, 2004).

Günümüzde iş birliği becerileri, 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yere sahip olup, işverenler tarafından en çok arzu edilen becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır (Piniuta & Meyerzon, 2018; World Economic Forum, 2016). Endüstrilerin karmaşık görevleri yerine getirebilmek için insan ekiplerine ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurulduğunda, iş birliğinin önemi giderek artmaktadır (Piniuta & Meyerzon, 2018). Çünkü iş birliği, modern iş ortamlarında verimliliği, yaratıcılığı ve yenilikçiliği artırma kapasitesine sahiptir. Ayrıca, iş birliği bireysel ve organizasyonel düzeyde başarılı performans için temel bir ön koşul olarak öne çıkmaktadır (Schwab, 2017). Yeni çalışma ortamları, karmaşık sorunları çözmek ve yenilikçi çözümler geliştirmek için daha fazla iş birliğine dayalı çaba gerektirmektedir (Council of Europe, 2018). Bu nedenle, iş birliği becerisi, hem bireyler hem de organizasyonlar için gelecekteki başarıların anahtarı olarak görülmektedir. İş birliğinin grup verimliliğini artırdığı, kişiler arası ilişkileri olumlu yönde etkilediği, psikolojik iyilik hâlini ve benlik saygısını yükselttiği bilinmektedir (Johnson & Johnson, 2009). Bu çağın işletmelerinde ve organizasyonlarında çalışacak bireylerin, yalnızca kendilerine söylenenleri yerine getiren kişiler olmanın ötesinde, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak inisiyatif alabilen, iletişim ve iş birliği becerileri yüksek bireyler olmaları beklenmektedir (Kökdemir, 2003; Durmuş, 2020). Ayrıca, 21. yüzyıl becerileri, karmaşık problemleri çözmek, başkalarıyla iş birliği yaparak iletişim kurmak, bağımsız olarak yeni bilgiler

ve beceriler edinmek, hızla değişen durumlara uyum sağlamak ve günümüz ekonomisinde rekabet edebilmek için gereklidir (Gewertz, 2008).

Takım çalışması, ekip üyelerinin görev hedeflerine ulaşmak için iş birliği yaptıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Driskell, Salas & Driskell, 2018). Bireylerin ortak bir hedefe ulaşmak için çabalarının bütünleşmesi olan takım çalışması iş birliği ve ortak çabaların birleşimiyle daha verimli ve başarılı hale gelmektedir (Mathieu, Maynard, Rapp ve Gilson, 2008). Toplumda ise bireyler arasında işbirliği ve işbölümü esastır (Aral vd., 2001). İş birliğiyle ayakta duran bilinçli topluluklar, eleştirel, yaratıcı ve koruyucu düşünme becerilerine sahiptir. Bu sayede bireyler, muhakeme, anlama ve yargılama yeteneklerini geliştirebilmektedir (Lipman, 1998). Takım çalışması, bireylerin becerilerini geliştirmeleri için ideal bir ortam sunar. Bu ortamda, bireyler sorunları birlikte çözerek farklı bakış açılarıyla zenginleşmiş kararlar alır. Bu etkileşim, bireylerin düşünsel gelişimini ve topluluk olarak iş birliği yapma yetilerini artırır. İş birliği becerisi sayesinde çatışmalar daha yapıcı bir şekilde çözülür (Deutsch, 2006).

İş birliği, duyuşsal olgunluk, iyi sosyal ilişkiler kurma, güçlü kişisel kimlik ve başkalarına yönelik olumlu düşünceler gibi psikolojik sağlık ve sosyal ilişkiler üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Çaycı vd., 2007). Dewey, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinin demokrasiyi yansıttığını ve bu etkileşimler sayesinde empati kurmayı ve başkalarının haklarına saygı duymayı öğrendiklerini ifade etmiştir (Johnson, Johnson & Holubec, 1994). Vygotsky, bireylerin öğrenmelerinin yalnızca akranlarıyla ve yakın çevreleriyle etkileşime girerek mümkün olduğunu ve bu iş birliğinin gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Piaget ise dil, kurallar, değerler ve ahlâk sembollerinin yalnızca diğer bireylerle etkileşimle kazanılabileceğini vurgulamıştır (Şimşek, 2007; Slavin, 1995). Bu bağlamda, bireyleri bilginin pasif alıcılarından aktif öğrenicilere dönüştüren etkili stratejilerden biri de iş birliği becerilerinin geliştirilmesidir (Gökdağ, 2004).

İş birliği becerisi, bireylerin geleceğe hazırlıklı olmalarında kritik bir rol oynar ve bu becerilerin okul yıllarında geliştirilmesi büyük önem taşır. Erken yaşlarda kazanılması, ülkelerin gelecekteki rekabet gücü için belirleyici bir faktör olduğundan, özellikle gelişmekte olan ülkelerin bu alana daha fazla önem vermesi gerektiği ifade edilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Sosyal beceriler, bireylerin çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını ve toplumsal uyumu desteklemelerini sağlayan önemli davranışlardır. Yardım kabul etme, yardım isteme, etkinlik tamamlama, arkadaşlıkları sürdürme, akran baskısıyla başa çıkma, iş birliği yapma, bağımsız çalışma, sınıfta bir gruba katılma, konuşmalara katılma, arkadaş edinme, çatışmalardan kaçınma ve grup oyunlarına katılma gibi davranışları başarıyla sergileyen bireyler, sosyal becerilere sahip kabul edilir (Önalın, 2006). Sosyal becerileri gelişmiş bireyler, çevreleriyle olumlu ilişkiler kurar, sorunları toplumun kabul ettiği şekilde

çözer ve disiplin problemleri oluşturmazlar. Bu özellikler, bireylerin sosyal statülerine yansiyabilir ve toplumda liderlik rolü üstlenmelerine yardımcı olabilir (Kandır, 2004).

Sosyal beceri eksiklikleri, çocukluk dönemindeki zorluklar ve ilerleyen yaşlardaki uyumsuzluklarla ilişkilidir. Akran ilişkileri zayıf çocuklar, ilerleyen yıllarda psikolojik, davranışsal ve sosyal sorunlar yaşayabilir (Cetin, Bilbay & Kaymak, 2001). İşbirlikçi davranış, çocuklar için yetişkinlere göre daha kolay geliştirilebilen bir beceridir. Çocuklar, onaylanmak ister ve çevrelerinde insanların birbirlerine yardım ettiğini ve bu davranışların sosyal onay getirdiğini gördükçe yardımsever olmayı tercih ederler (Zembat & Unutkan, 2001). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak birbirlerine yardımcı olup ortak bir amacı gerçekleştirdikleri bir öğretim yöntemidir (Doymuş, Şimşek & Şimşek, 2005). Bu yöntem, sınıf atmosferini iyileştirir, işbirliği becerilerini geliştirir, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğretim ortamlarında mutluluk yaratır (Demir, 2008).

21. yüzyılın hızla değişen bilgi ve teknoloji ortamı, toplumları yeni ekonomik ve kişisel zorluklarla karşı karşıya bırakmaktadır. Küresel değişimler, eğitim programlarında yenilik yapmayı zorunlu hale getirmiştir ve bu değişiklikler, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmektedir (Aksoy, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2004'ten itibaren yaptığı müfredat reformlarıyla uluslararası standartlara uyum sağlamayı ve 21. yüzyıl becerilerini programlarına dahil etmeyi hedeflemiştir (Aksoy & Taşkın, 2019). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise beceri odaklı eğitim anlayışını benimseyerek, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına daha fazla önem vermektedir (MEB, 2024). Bu çerçevede, işbirliği becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. 21. yüzyıl öğretmenleri, öğrencilerini rehberlik ederek bilgi ve becerilerle donatma, eleştirel düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirme, teknolojiyi etkin kullanma ve işbirliğine dayalı bir ortam oluşturma gibi özelliklere sahip olmalıdır (Aydeniz, 2017). Bu araştırma, işbirliği becerilerinin öğretim süreçlerinde geliştirilmesine ve ilgili literatürün derinleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerilerine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu becerilere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerilerine yönelik tutumları nasıldır?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerilerine yönelik tutumları; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı, analiz edilerek birleştirildiği bir yaklaşımdır. Bu yöntem, daha kapsamlı bir analiz yapma imkânı sunar ve araştırmacılara farklı araştırma yöntemlerini esnek bir şekilde kullanma olanağı sağlar. Böylece, araştırma soruları, amaçlar ve çalışma alanlarına en uygun yöntemlerin seçilmesine imkân tanır (Creswell, 2017). Bu çalışmada, yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Bu desen, araştırmacılara hem derinlemesine anlayış elde etme hem de genellemeler yapabilme imkânı sunar. Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel verilerin eşit öneme sahip olduğunu vurgular. Bu desende, nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve son aşamada veriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenerek yorumlanır (Creswell & Plano Clark, 2018). Araştırmanın nicel kısmında, öğretmen adaylarının işbirliğine yönelik tutumları bir ölçek aracılığıyla ölçülmüş ve demografik değişkenlere göre tutum farkları araştırılmıştır. Nitel kısmında ise, katılımcıların işbirliği becerisine yönelik görüşleri açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarla değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitede öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır çünkü araştırmacı, erişimi kolay ve yakın olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, ulaşılabilen ve ölçme aracını gönüllü olarak dolduran 43 öğretmen adayı örnekleme oluşturmuştur. Katılımcıların 28'i kadın, 15'i erkektir. 23 katılımcı 3. sınıf, 23 katılımcı ise 4. sınıf öğrencisidir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yerlikaya & Doğruyol (2020) tarafından geliştirilen “İşbirliği Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. 5’li likert tipi ile hazırlanmış olan işbirliği ölçeğinin 11 maddesi bulunmaktadır. Maddeler, 5’li likert tipi ölçekle (1=Kesinlikle katılmıyorum; 5=Kesinlikle katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı olarak Cronbach Alpha güvenilirlik ölçütü kullanılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerileri hakkındaki görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Form, 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Alan yazın taramasının ardından formun geçerliliği sağlanmak amacıyla 3 uzmandan görüş alınmış ve sorular son haline geti-

rilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının işbirliği becerisi tanımlamaları, işbirliği becerisinin boyutları, kendi işbirliği becerilerini değerlendirmeleri, işbirliği becerisinin önemi ile ilgili görüşleri tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formu, ölçeği dolduran öğretmen adayları arasından seçilen 16 kişiye gönderilmiş ve 14 kişi geri dönüş yapmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi için SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların işbirliğine yönelik tutumlarını belirlemek ve örneklemini tanımlamak amacıyla sıklık, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Katılımcıların işbirliğine yönelik tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle işbirliği becerisi tutum ortalamalarının dağılımı incelenmiştir. Normallik testi için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Araştırma verilerinin normallik testlerinde $p > .05$ değeri elde edilmiştir. Bu durum, verilerin normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanmış ve bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu doğrultuda, betimsel istatistikler için yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca, ikili verilerin analizinde Mann-Whitney U testi de uygulanmıştır. Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, veriler kodlanarak küçük cümleler veya paragraflara ayrılmış ve kategorilere ayrılarak temalar belirlenmiştir (Creswell & Plano Clark, 2018). Veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum, Miles & Huberman (2016) güvenilirlik formülüyle hesaplanmış ve uyum yüzdesi %70'in üzerinde bulunmuştur. Kadın katılımcılara "K", erkek katılımcılara ise "E" harfi ve sayılar atanarak doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bulgular başlığı altında, araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerisine yönelik tutumları, çeşitli değişkenlere göre analiz edilerek incelenmiş; ayrıca, öğretmen adaylarının işbirliği becerisi hakkındaki görüşleri de detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirliği Becerisine Yönelik Tutumları

Araştırmanın nicel sorularını yanıtlamak amacıyla, ilk olarak verilerin normallik testleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Verilerin Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kadın	,358	28	,000	,689	28	,001
Erkek	,314	15	,014	,755	15	,038

Tablo 1 incelendiğinde hesaplanan p değerinin $p < .05$ çıkması kadın ve erkek gruplarındaki verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığını göstermektedir. Bu bulgu, verilerin parametrik olmayan testlerle analiz edilmesini gerektirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerisine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan anketten elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen ortalamalar ve standart sapmalar, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İşbirliğine Yönelik Tutumların Ortalama ve Standart Sapması

No	Maddeler	\bar{X}	S
1	Üzerinde çalışılan işte başarı sağlayabilmek için grup üyeleri işbirliği içerisinde olmalıdır.	4,72	,454
2	Grup içinde rekabete girmek yerine işbirliği kurmak, üzerinde çalışılan işteki performansı artırır.	4,53	,702
3	Üzerinde çalışılan işin iyi sonuçlanacağını öne sürerken birlikte çalışılan grup üyelerinin katkılarına güvenirim.	4,23	,480
4	İş üzerinde tek başıma çalışmaktansa başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmayı tercih ederim.	3,37	1,047
5	Ortak başarı sağlamak için bir grup olarak çalışmak bana keyif verir.	4,05	,872
6	İnsanlarla işbirliği kurarak hem kendimizin hem de onların iyiliği için çalışmak en iyisidir.	4,28	,701
7	Grup içinde kimin daha iyi çalıştığı veya daha çok iş yaptığına odaklanmak yerine, birlik ve beraberliği yüreklendirmek en mantıklıdır.	4,40	,760
8	Grup çalışmasıyla bir iş yürütmektense tek başıma olmayı tercih ederim.	2,88	1,051
9	Bir iş üzerinde çalışırken diğerleriyle iyi bir ortaklık ve işbirliği kurmak, rekabete girip yalnız çalışanlardan daha başarılı olmayı sağlar.	3,56	,934
10	İş üzerinde çalışırken, diğer grup üyelerinin fikirleri ve istekleri en az benimkiler kadar önemlidir.	4,49	,551
11	Bir elin nesi var, iki elin sesi var” atasözü çok doğru bir noktaya değinmektedir.	4,51	,551
	Ortalama	4.09	0.737

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerisine yönelik tutumları genel olarak yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($M=4.09$, $SD=0.737$). Ölçekte yer alan maddeler incelendiğinde öğretmen adaylarının, grup üyeleriyle işbirliği içerisinde çalışmanın başarıyı artırdığına

ve ortak başarı sağlamak için grup olarak çalışmanın keyif verici olduğuna dair inançlarının yüksek olduğu görülmektedir ($M=4.72$, $SD=0.454$; $M=4.40$, $SD=0.760$). En düşük ortalama ise, grup çalışması yerine tek başına çalışmayı tercih etme eğilimindeki maddeye aittir ($M=2.88$, $SD=1.051$). Ayrıca, öğretmen adayları grup içerisinde rekabete girmektense işbirliğini tercih etme konusunda yüksek bir tutum sergilemektedir ($M=4.53$, $SD=0.702$; $M=4.49$, $SD=0.551$).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerisine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3 ve 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İşbirliğine Yönelik Tutumlar ile Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Katılımcı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kadın	28	22,12	619,33	3446,00	0,295
Erkek	15	21,88	328,67		
Toplam	43				

Tablo 3 incelendiğinde kadın ve erkek katılımcılar arasında, işbirliği becerilerine yönelik tutumların genel ortalamalarına bakıldığında, Kadın ($M = 22,12$) ve Erkek ($M = 21,88$) grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=3446$, $p > 0,05$). Bu sonuç, cinsiyetin işbirliği becerilerine yönelik tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerisine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İşbirliğine Yönelik Tutumlar ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Katılımcı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
3. sınıf	20	232,68	4653,50	202,364	0,504
4. sınıf	23	245,34	5632,50		
Toplam	43				

Tablo 4 incelendiğinde, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin işbirliği becerilerine yönelik tutumlarının genel ortalamalarına bakıldığında, 3. sınıf ($M = 232,68$) ve 4. sınıf ($M = 245,34$) grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U = 202,364$, $p > 0,05$). Bu sonuç, sınıf düzeyinin işbirliği becerilerine yönelik tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını işaret etmektedir.

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirliği Becerisine Yönelik Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerisine yönelik görüşlerinin analizi, tema, kod, frekans (f) ve yüzde (%) oranlarıyla değerlendirilmiştir. “İşbirliği becerisini nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verilen yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirliği Becerisi Tanımları

Tema	Kod	f	%
Ortak Hedeflere Ulaşma	Başkalarıyla ortak bir hedefe doğru çalışma	4	20
	Ortak bir grup ile birlikte hedeflere ulaşma	4	20
	İşbirliği ile bir soruna çözüm üretme	3	15
Ekip Çalışması ve Yardımlaşma	Bireylerin grup içinde uyumlu çalışması	3	15
	Yardımlaşma ve dayanışma	2	10
	Birlikte fikir üretip, elemek	1	5
Bireysel Katılım ve Çaba	Her bireyin aktif rol alması	2	10
	Birlikte çalışarak ürün ortaya koyma	1	5
	Toplam	20	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adayları işbirliği becerisini “Ortak Hedeflere Ulaşma”, “Ekip Çalışması ve Yardımlaşma” ve “Bireysel Katılım ve Çaba” temaları kapsamında tanımlamıştır. Ortak Hedeflere Ulaşma teması altında, katılımcılar işbirliğini genellikle “Başkalarıyla ortak bir hedefe doğru çalışma” (%20) ve “Ortak bir grup ile birlikte hedeflere ulaşma” (%20) olarak ifade etmiştir. Ekip Çalışması ve Yardımlaşma teması kapsamında “Bireylerin grup içinde uyumlu çalışması” (%15) ve “Yardımlaşma ve dayanışma” (%10) ifadeleri dikkat çekmektedir. Bireysel Katılım ve Çaba temasında ise, “Her bireyin aktif rol alması” (%10) ve “Birlikte çalışarak ürün ortaya koyma” (%5) ifadeleri yer almaktadır. Bu bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerisini genellikle ortak bir hedef etrafında toplanarak, yardımlaşma ve birlikte çalışma olarak tanımladıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları bu görüşlerini şöyle yansıtmışlardır:

K1 “...Ortak bir grup ile birlikte ortak hedeflere ulaşmak amaçlı insanların birlikte fikir alışverişi yaparak, çalışmasıdır...”

K2 “...İşbirliği; iki veya daha fazla kişinin ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışması...”

E4 “Gruptaki her bir bireyin aktif bir şekilde çalışıp zaman zaman gruptaki rollerini değiştirerek ortak bir hedef doğrultusunda çalışması, çalışabilme yeteneği.”

K13 “Bir kişini bir işi veya görevi yerine getirmek için çevresindeki insanlardan yardım alması veya birlikte yapmasına denir ...”

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İşbirliği becerisinin özellikleri nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre İşbirliği Becerisinin Boyutları

Tema	Kod	f	%
İletişim ve Empati	İyi iletişim kurma	6	11.53
	Empati kurabilme	6	11.53
	Etkili dinleme	4	7.69
	Farklı görüşlere saygılı olma	4	7.69
	Açık fikirlilik	3	5.76
Güven ve Sorumluluk	Bireysel ve grup sorumluluğu alma	5	9.62
	Güvenilir ve dayanışmaya açık olma	3	5.76
	Dakik ve özgüvenli olma	2	3.84
	Sabırlı ve esnek olma	1	1.92
Ekip Çalışması	Sorunlara birlikte çözüm üretme	7	13.46
	Grup içinde uyum sağlama	4	7.69
	Ortak hedefler doğrultusunda çalışma	4	7.69
	Organizasyon becerisine sahip olma	2	3.84
	Heterojen gruplarda çalışabilme	1	1.92
Toplam		52	100

Tablo 6 incelendiğinde iş birliği becerisi “İletişim ve Empati”, “Güven ve Sorumluluk”, “Ekip Çalışması” olmak üzere üç tema altında ifade edilmiştir. İletişim ve Empati temasına ilişkin en çok “İyi iletişim kurma” (%11.53) ve “Empati kurabilme” (%11.53) unsurları dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, “Etkili dinleme” (%7.69 ve “Farklı görüşlere saygılı olma” (%7.69) özellikleri de belirtilmiştir. Güven ve sorumluluk temasında “Bireysel ve grup sorumluluğu alma” (%9.62), “Güvenilir ve dayanışmaya açık olma” (%5.76) öne çıkmaktadır. Ekip çalışması temasında katılımcılar, “Sorunlara birlikte çözüm üretme” (%13.46), “Grup içinde uyum sağlama” (%7.69) ve “Ortak hedefler doğrultusunda çalışma” (%7.69) ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konuda görüşlerinden bazıları aşağıda verilmektedir:

K1 “İletişim, empati, gruba uyumluluk, güven sorumluluk, dakiklik, hedef vizyon...”

K2 “Grup üyeleri arasında olumlu bağlılık vardır, öğrenci hem kendi hem arkadaşının öğrenmesinden sorumludur.”

K5 “Dayanışmaya açık bir bireydir. Etrafındaki insanlarla birlikte hareket etmekte zorlanmazlar. Grup çalışmasına yatkındırlar.”

E2 “Süreç bileşenleri olarak bir amaç belirlenmesi ekip içinde rollerin düzen ve uyumlu şekilde dağıtılması kişiler arasındaki iletişimin sağlanması ve ki-

şilerin problem çözme yeteneğine sahip olması güçlü iletişim becerilerine sahip olması söylenebilir.”

E5 “Empati, Etkili iletişim, Etkili dinleme vb”

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Kendinizi iş birliği becerileri açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdikleri cevapların analizine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İş Birliği Becerisi Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri

Tema	Kod	f	%
Güçlü Yönler	İyi iletişim	9	20.93
	Sorumluluk sahibi olmak	7	16.27
	Uyumlu çalışma	4	9.30
	Etkili dinleme	3	6.97
	İş birliğine açık olmak	3	6.97
Geliştirilmesi Gereken Yönler	İletişim	6	13.95
	Esneklik	5	11.62
	Grup ilişkilerine uyum	3	6.97
	Sabırsızlık	1	2.32
	Atılganlık	1	2.32
	Sözcülük görevi	1	2.32
Toplam		43	100

Tablo 7 değerlendirildiğinde sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iş birliği becerileri açısından kendilerini değerlendirmeleri, “Güçlü yönler” ve “Geliştirilmesi gereken yönler” olarak iki ana temada toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, iş birliği becerilerinin güçlü yönlerini genellikle “İyi iletişim” (%20.93) ve “Sorumluluk sahibi olma” (%16.27) gibi özelliklerde görmekte, bu becerileri iş birliği ve grup çalışmalarında önemli birer yetkinlik olarak değerlendirmektedir. Ayrıca, “Uyumlu çalışma” (%9.30) ve “Etkili dinleme” (%6.97) gibi beceriler de güçlü yönler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, katılımcılar geliştirilmesi gereken yönler olarak “İletişim” (%13.95) ve “Esneklik” (%11.62) yeteneklerini daha çok belirtmişlerdir. Daha az vurgulanan gelişim alanları ise “Grup ilişkilerine uyum”, (%6.97), “Sabırsızlık” (%2.32) gibi kişisel özelliklerdir. Bu bulgulara yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda gösterilmiştir:

K3 “Uyumlu ve sorumluluk sahibi olarak değerlendiririm bu yönlerimden güçlü olabilirim fakat geliştirilmesi gereken rollerimden her şeyi mükemmeliyetçi davranmaya çalışmam biraz zor bir süreç yaratıyor bu konuda esneklik sağlayabilirim diye düşünüyorum.”

K7 “İş birliğine açık biriyim. Verilen sorumlulukları yerine getirme konusunda iyiyim. Zayıf yönüm olduğumu düşünmüyorum.”

K10 “Benim bu becerimde güçlü olan tarafım Grup iletişimimin iyi olması, sorumluluk sahibi bir insan olmam ve görev bilincine sahip olmam. Zayıf yönlerim ise sabırsız bir insan olmam ve başladığım işi hemen bitirmek istemem”

E3 “Fikirlerimi ifade etmekte, iletişim konusunda yetersiz olduğumu düşünüyorum.”

E6 “Görev paylaştırabilmem güçlü yönüm. İletişime geçebilme yönüm geliştirilmesi gereken

Yardımlaşma içgüdüsüne sahip olmam güçlü yönüm.”

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Daha önce iş birliği becerilerinizi geliştirdiğinizi düşündüğünüz bir durum yaşadınız mı?” sorusuna verdikleri cevapların analizine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İş Birliği Becerisini Geliştirdikleri Durumlar

Tema	Kod	f	(%)
İş Birliği Gerektiren Faaliyetler	Grup çalışmaları	5	15.62
	Topluma hizmet uygulamaları	5	15.62
	Danışmanlık ve staj	5	15.62
	Grup ödevleri ve sınıf içi çalışmalar	4	12.50
	Katıldığım projeler	3	9.37
	Başkanlık yapmak	1	3.13
Kişisel Deneyimler	Eğitim	4	12.50
	Kişisel gelişim	3	9.37
	Diğer deneyimler	2	6.25
Toplam		32	100

Tablo 8’e göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iş birliği becerilerini geliştirdikleri durumlar, “İş Birliği Gerektiren Faaliyetler” ve “Kişisel Deneyimler” olmak üzere iki ana temada toplanmıştır. Katılımcılar, “Grup çalışmaları” (%15.62), “Topluma hizmet uygulamaları” (%15.62) ve “Danışmanlık ve staj” (%15.62) gibi iş birliğine dayalı faaliyetlerde görmekte, bu faaliyetler iş birliği ve grup çalışmalarındaki etkinliklerin önemli birer beceri geliştirme alanı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, “Grup ödevleri ve sınıf içi çalışmalar” (%12.50) gibi sınıf içindeki etkileşime dayalı etkinlikler de iş birliği becerilerini geliştirmede rol oynamaktadır. “Katıldığım projeler” (%9.37) ve “Başkanlık Yapmak” (%3.13) kodları daha az vurgulanmıştır. Katılımcılar, iş birliği becerilerini geliştirmekte kişisel deneyimler kapsamında “Eğitim” (%12.50) ve “Kişisel gelişim” (%9.37) alanlarını daha fazla vurgulamıştır. “Diğer deneyimler” (%6.25) kod farklı deneyimlerin de iş birliği becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K2 “Üniversite de online bir tübitak projesine katılmıştım. Orada iş birliği ile çalıştık.”

K4 “Çoğunlukla da yaşıyorum okulda, evde ve arkadaş ortamım da sıkça yaşarım.”

E3 “Özellikle o yönde bir eğitim almadım ama her grup çalışmamdan kendime çıkardığım deneyimlerin beni bu konuda geliştirdiğini düşünüyorum.”

E5 “Grup ödevlerine yada sınıf içi grup çalışmalarına katıldım.”

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İş birliği becerilerinin bireylere kazandırılmasının önemi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların analizine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre İş Birliği Becerisinin Bireye Katkıları

Tema	Kod	f	(%)
Sosyal ve Kişisel Gelişime Katkısı	Toplumda uyumlu birey olunması	2	12.50
	Sosyal becerilerin geliştirilmesi	2	12.50
	Yardımlaşmanın öğrenilmesi	1	6.25
	Sosyalleşerek iletişim becerilerinin geliştirilmesi	1	6.25
	Liderlik vasfının geliştirilmesi	1	6.25
	Empati duygusunu geliştirilmesi	1	6.25
	Esnek olmanın öğrenilmesi	1	6.25
	Öz saygının geliştirilmesi	1	6.25
	Etkili İletişim ve Problem Çözmeye Katkısı	Öğrenciler arasındaki iletişimin geliştirilmesi	2
Farklı görüşlerin birleştirilerek yaratıcı fikirler ortaya çıkarılması		1	6.25
Problem çözüme becerisinin geliştirilmesi		1	6.25
Öğrencilerin aktif olmasının sağlanması		1	6.25
Etkili iletişim kurmanın geliştirilmesi		1	6.25
Toplam		16	100

Tablo 9’a göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iş birliği becerilerinin bireye katkıları, “Sosyal ve Kişisel Gelişime Katkısı” ve “Etkili İletişim ve Problem Çözmeye Katkısı” olmak üzere iki ana temada toplanmıştır. Katılımcılar, iş birliği becerilerinin sosyal ve bireysel gelişime olan katkılarını genellikle “Toplumda uyumlu birey olunması” (%12.50) ve “Sosyal becerilerin geliştirilmesi” (%12.50) gibi kodlarla ifade etmiştir. Ayrıca, “Yardımlaşmanın öğrenilmesi” (%6.25), “Sosyalleşerek iletişim becerilerinin geliştirilmesi” (%6.25) ve “Liderlik vasfının geliştirilmesi” (%6.25) gibi kişisel gelişimi destekleyen faktörler de bu becerinin bireye katkı sağladığını göstermektedir. Diğer taraftan, “Etkili İletişim ve Problem Çözme” teması altında, “Öğrenciler arasındaki iletişimin geliştirilmesi” (%12.50) en fazla vurgulanan kod olmakla birlikte,

“Farklı görüşleri birleştirilerek yaratıcı fikirler ortaya çıkarılması” (%6.25), “Problem çözme becerisinin geliştirilmesi” (%6.25), “Öğrencilerin aktif olmasının sağlanması” (%6.25) ve “Etkili iletişim kurmanın geliştirilmesi” (%6.25) gibi becerilerin de önem taşıdığı belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K6 “*Bu becerinin her bireyde olması gerekiyor. Çünkü artık insanlar bireyselleştiriliyor. Bunun önüne geçmek adına önemli.*”

K7 “*Bu beceri ekip içinde etkili iletişimin olmasını ve ortak hedeflere ulaşmayı öğretiyor. Öğrenciler, birlikte sürecin farklı bakış açıları geliştirebilir, problemler ortaklaşa çözebilirlik kazandırabilmeyi öğreniyor.*”

E4 “*Bu beceri öğrencilere hem bireysel hem de topluma uyum sağlamaları açısından da önem arz ettiği için kazandırılması gereklidir. Etkili iletişim kurabilen problemi fark eden probleme çözüm üretmeye çalışan bireyler olması için yüzyılımızın kazanılması gereken en önemli becerilerindedir. Öz güven ve liderlik becerilerini, farklı düşüncelere saygı ve empati duygularının gelişimine katkı sağlar ve eğitimde verimliliği artırır.*”

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği becerisine yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının grup çalışmalarında işbirliğinin önemine dair olumlu bir yaklaşıma sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Grup üyeleriyle işbirliği içerisinde çalışmanın başarıyı artırdığı ve ortak başarı sağlamak için grup olarak çalışmanın keyif verici olduğuna dair inançlarının yüksek olması, işbirliğinin öğretim süreçlerinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgular, işbirliğinin bireysel başarının ötesinde ortak hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynadığını vurgulayan literatürle uyumludur (Johnson & Johnson, 2009; Doymuş, Şimşek & Bayrakçeken, 2004). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının grup çalışması yerine bireysel çalışmayı tercih etme eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmen adaylarının genel olarak işbirliği becerisine açık olduklarını, ancak bireysel tercihlerinin de sınırlı bir düzeyde etkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, grup içerisinde rekabet yerine işbirliğini tercih etme konusundaki yüksek tutum, işbirliğinin sosyal etkileşimlerdeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Cinsiyete göre işbirliği tutumları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, işbirliği becerilerinin cinsiyetten bağımsız olarak benzer bir şekilde algılandığını ve uygulandığını göstermektedir. Literatürde de işbirliği becerilerinin bireylerin cinsiyetinden ziyade kişisel ve sosyal deneyimlerle şekillendiği ifade edilmektedir (Gillies, 2016). Benzer şekilde, sınıf düzeyine göre yapılan analizlerde de 3.

ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, iş birliği becerilerinin gelişiminin sadece sınıf düzeyine bağlı olmadığını, eğitim sürecindeki uygulama veya öğretim yöntemleri gibi diğer faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iş birliği becerilerine yönelik görüşleri ve bu becerilere ilişkin algıları incelenmiştir. Katılımcılar, iş birliğinin özellikle iyi iletişim, empati kurma, bireysel ve grup sorumluluğu alma, ve sorunlara birlikte çözüm üretme gibi yönlerde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgular, Johnson & Johnson'un (2009) iş birliği modelindeki "pozitif bağımlılık" ve "bireysel sorumluluk" ilkeleriyle uyum göstermektedir. Ayrıca, Gillies'in (2016) ekip çalışmasının etkili iletişim ve güven duygusuyla güçlendiği yönündeki bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Katılımcıların iş birliği becerilerindeki güçlü yönler "İyi iletişim" ve "Sorumluluk sahibi olma" olarak öne çıkarken, geliştirilmesi gereken yönler arasında "İletişim" ve "Esneklik" yer almıştır. Özellikle iletişim ve esnekliğin geliştirilmesi gereken yönler olarak belirtilmesi, bireyler arası etkileşim ve uyum süreçlerinin daha fazla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, iş birliğinde iletişim becerilerinin kritik bir rol oynadığına dair alanyazın bulgularıyla örtüşmektedir (Yiğiter, Engin & Yağız, 2007; Gillies, 2016)

İş birliği becerilerini geliştirme durumları incelendiğinde, "Grup çalışmaları," "Topluma hizmet uygulamaları," ve "Danışmanlık ve staj" gibi faaliyetlerin iş birliği becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bu faaliyetler, alanyazında belirtilen deneyimsel öğrenme süreçlerinin iş birliğini geliştirme üzerindeki etkisiyle uyumludur (Parlar, & Çon, 2020; Çelik Şahin, 2022). Bu bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iş birliği becerilerinin geliştirilmesinde yapılandırılmış grup çalışmaları ve sınıf içi etkinliklerin önemini göstermekte, eğitim programlarının bu tür etkinliklere daha fazla yer vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve esneklik gibi becerilerin desteklenmesi, iş birliği becerilerinin daha kapsamlı bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Şahin, Karatekin, 2022).

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları, iş birliği becerilerinin bireysel ve toplumsal gelişime önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bulgular, iş birliği becerisinin bireylerin sosyal ve kişisel gelişimine katkı sağladığını, özellikle "Toplumda uyumlu birey olunması" ve "Sosyal becerilerin geliştirilmesi" gibi olumlu etkilerle desteklendiğini göstermektedir. Bu durum, Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim yoluyla öğrenme teorisiyle örtüşmekte alanyazında da ve iş birliğinin bireylerin sosyal kimliklerini geliştirme üzerindeki önemini vurgulamaktadır (Vuran vd., 2017; Ünüvar, 2023).

Katılımcılar ayrıca, etkili iletişim ve problem çözme becerilerinin gelişiminde iş birliği becerilerinin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. İş bir-

liğinin bireyler arası iletişimi artırdığı ve yaratıcı düşünme süreçlerini teşvik ettiği yönündeki literatürle uyumludur (Gillies, 2016). Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Eğitim programları ve ders içeriklerinde proje temelli ve iş birlikli öğrenmeye dayalı etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

2. İletişim ve esneklik becerilerinin desteklenmesi için eğitim programlarına yönelik atölye çalışmaları ve seminerler düzenlenebilir.

3. Toplumla hizmet uygulamaları, staj gibi deneysel öğrenme fırsatları artırılabilir ve bu faaliyetlerin iş birliğini güçlendiren yönleri ön plana çıkarılabilir.

4. Öğretmen adaylarının bireysel ve grup çalışmalarının dengeli bir şekilde uygulanması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, G., & Taşkın, G. (2019). Öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi müfredatlarını etkileme boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (224), 75-99.
- Aksoy, M. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf içi iletişim ve etkileşim: İletişimsel yaklaşım modeli*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi 2*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası. University of Tennessee, Knoxville. https://trace.tennessee.edu/utk_theopubs/17/ adresinden alındı.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İşbirliği Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği, *Eğitim Yönetimi*, 2, (4), 505-512.
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede & ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çev. Ed.), İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M. & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 619-630.
- Çelik Şahin, Ç. (2022). Öğretmenlerin deneysel öğrenme ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60-71.
- Çetin, F., Bilbay, A.A., & Kaymak, D.A. (2001). Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Demir, K. (2008) *Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. M. Deutsch, P. T. Coleman ve E. C. Marcus, (Ed.). *The handbook of conflict resolution: theory and practise* (2. Baskı) içinde. 23-43. UK:Wiley Online Library.
- Doymuş, K., Şimsek, Ü. & Şimsek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1), 59-83.

- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 103-115.
- Driskell, J. E., Salas, E., & Driskell, T. (2018). Foundations of teamwork and collaboration. *The American Psychologist*, 73 (4), 334–348. <https://doi.org/10.1037/amp0000241>
- Durmuş, A. (2020). *21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmen adaylarma yönelik bir ders programı tasarısı ve uygulanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gewertz, C. (2008). States press ahead on 21st century skills. *Education Week*, 28 (8), 21-23.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1994). *Cooperation in the classroom and school*, U.S.A: ASCD Publications.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılgnlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kandır, A. (2004). *Çocuğum büyüyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. HarperCollins.
- Kökdemir, D. (2003). *Eleştirel düşünme; kapsamı ve eğitimi*. Başkent Üniversitesi-İİBF ELYADAL Araştırma Laboratuvarı. Ankara.
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House*, 71, 5 (May - Jun., 1998), 277-280.
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34 (3), 410-476. <https://doi.org/10.1177/0149206308316061>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 eğitim vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181231091723707-01-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden 12.05.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4 sınıf). <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi/5>
- Önalın, A. F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Parlar, F. M. & Çon, M. (2020). Spor yöneticiliği lisans programının deneysel öğrenme yaklaşımını kullanma bakımından yeterliği: Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Programı örneği, *Turkish Studies-Education*, 15 (4), 2917-2941. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44137>
- Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 framework definitions. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alındı.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). Framework for 21st century learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Piniuta, I., & Meyerzon, J. (2018). Development of collaborative skills with information technology. The 8th international research conference on education, language and literature. April 20-21, Tbilisi, Georgia
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. New York: Crown Publishing Group.
- Slavin, R. E. (1995). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (1), 43-69.
- Şahin, Ü., Karatekin, K., (2022). Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 375-412. <https://doi.org/10.47615/issej.1165622>
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan Jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi=. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass. https://ardian.id/wp-content/uploads/2018/10/21st_Century_Skills_Learning_for_Life_in_Our_Times____2009-3.pdf adresinden 14.10.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Ünüvar, S. H. (2023). 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Yönetiminin Önemi. *International Academic Social Resources Journal*, 8, (47), 2269-2277.

<http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67977>

- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (2), 165-184
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- World Economic Forum. (2016). The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth revolution (Global Challenge Insight Report). Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Yeğiter, K., Engin, A. O., & Yağız, O. (2007). Öğrenme sürecinde bireylerarası iletişim ve etkileşim. *KKEFD (OKKEF)*, 15, 123-157.
- Yerlikaya, Y. G. & Doğruyol, B. (2020). İşbirliği ölçeği: kültürel adaptasyon. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 350-363.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R., & Unutkan, Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

BÖLÜM 2

BİREYDEN TOPLUMA SOSYAL BİLGİLERDE DÖNÜŞÜMSEL ÖĞRENMENİN GÜCÜ

Fatih Tıkman¹

¹ Arş. Gör. Dr., Fatih Tıkman, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalı.

“İnsan, doğumundan yaşamının sonuna kadar fiziksel, duygusal ve ruhsal olarak sürekli bir değişim ve dönüşüm süreci içerisinde. Ancak asıl önemli olan, nasıl bir değişim yaşadığımız ve neye dönüştüğümüzdür. Eğer kendi değişim ve dönüşüm sürecinizi yönetmezseniz, başkaları sizi yönlendirecek ve şekillendirecektir. Dönüşüm, kişinin iç dünyasından başlayıp dışa doğru ilerlediğinde ise daha sağlıklı ve dengeli bir yol izleyecektir.”

1. Dönüşümsel Öğrenmenin Tanımı ve Süreci

Dönüşümsel öğrenme, bireylerin yaşam deneyimlerini eleştirel bir şekilde sorgulamaları ve bu süreçte anlam perspektiflerini derinlemesine değiştirmeleri üzerine odaklanan bir öğrenme teorisidir. Mezirow (1991), dönüşümsel öğrenmeyi, bireylerin anlam şemalarını oluşturan inançların, tutumların, fikirlerin ve duygusal tepkilerin dönüşümü ya da anlam perspektiflerinin yeniden yapılandırılması süreci olarak tanımlar. Bu öğrenme, bireylerin referans çerçevelerini (bakış açılarını, zihinsel alışkanlıklarını ve modellerini) daha kapsayıcı, açık ve değişime duyarlı hale getirerek doğru ve haklı inançlar geliştirmelerini sağlar.

Bu süreç, bireyin kendi varsayımlarını sorgulamasını ve başkalarının deneyimlerinden yararlanmasını içerir (Mezirow, 2000; 2009). Ayrıca, bireylerin düşünce, duygu ve eylemlerinin temel dayanaklarında köklü değişimler yaşamasını hedefler (O’Sullivan vd., 2016). Bu bağlamda, dönüşümsel öğrenme, bireylerin dünyayı algılama biçimlerini yeniden şekillendiren kapsamlı bir süreçtir.

Dirkx’e (1997) göre, dönüşümsel öğrenmenin bütüncül yaklaşımı, bireyin kendiliğini ruhsal, duygusal ve mitolojik deneyimler aracılığıyla anlamaya odaklanır ve temel insani bilinç yapılarından ilham alır. Illeris (2009) ise, dönüşümsel öğrenmenin derin bir zihinsel enerji gerektirdiğini ve başarılı olduğunda fiziksel bir rahatlama veya gevşeme hissiyle deneyimlenebileceğini belirtir. Bu süreçte birey, kendi varsayımlarını yeniden değerlendirerek hem kendine hem de çevresine dair bakış açısını dönüştürür (King, 2002).

Dönüşümsel öğrenme aynı zamanda, bireyin sezgisel ve duygusal anlayışını geliştirerek yaratıcı düşünme becerilerinin sürece dahil edilmesini de içerir. Hunt (2013), yaratıcı yazmanın, bireylerin kendi yaşam öykülerini derinlemesine inceleyip yeniden yorumlamalarına olanak sağlayarak öz-dönüşüm süreçlerini desteklediğini ifade etmiştir. Bu, dönüşümsel öğrenmeye yaratıcılık ve kendini ifade etme unsurlarını eklemektedir.

Dönüşümsel öğrenme, eğitimcilerin doğrudan müdahaleleriyle bireylerin eleştirel düşünme, öz-yansıma ve demokratik katılım becerilerini geliştirmelerini destekleyen bir yaklaşımı ifade eder (Mezirow, 2003b). Bu süreçte iletişim becerileri kritik bir öneme sahiptir. Bireyler, iletişim yoluyla birbirlerinin deneyimlerini ve varsayımlarını keşfederek kendi anlam perspektiflerini değerlendirme fırsatı bulurlar (Şen ve Şahin, 2017). Alhadeff-Jones (2012), dönü-

şümsel öğrenme sürecini desteklemek için eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarında varsayımlara meydan okumanın merkezde olması gerektiğini vurgular.

Eğitimciler, bireyleri farklı bakış açılarıyla etkileşim kurmaya, varsayımlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmeye ve bu süreci anlamlı bir şekilde eyleme dönüştürmeye teşvik etmelidir (Mezirow & Taylor, 2009). Bu yaklaşım, bireyin öz farkındalığını artırırken, önyargılardan arınmış ve eleştirel bir perspektif geliştirmesine olanak tanır.

2. Dönüşümsel Öğrenme Süreci Aşamaları

Mezirow (1991), dönüşümsel öğrenme sürecini 10 aşamada tanımlamıştır. Bu aşamalar bireyin kriz yaşamasiyla başlar ve yeni bir bakış açısı geliştirmesiyle sonlanır:

- Kafa karıştırıcı bir ikilemeyle karşılaşma,
- Korku, öfke, suçluluk veya utanç duygularıyla kendini sorgulama,
- Varsayımların eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi,
- Memnuniyetsizlik ve dönüşüm sürecinin paylaşılan bir deneyim olduğunu fark etme,
- Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçeneklerin araştırılması,
- Eylem planı oluşturma,
- Planlarını uygulamak için bilgi ve beceri edinme,
- Yeni rolleri geçici olarak deneme,
- Yeni rollerde yeterlilik ve öz güven geliştirme,
- Yeni perspektife dayalı olarak yaşamına yeniden uyum sağlama.

Bu süreç, bireylerin hem kişisel farkındalığını artırır hem de toplumsal bağlamda daha bilinçli bir şekilde hareket etmelerine olanak tanır.

3. Dönüşümsel Öğrenmenin Temel Öğeleri

Temel öğeler, öğretime yönelik Dönüşümsel bir yaklaşımı çerçeveleyen temel bileşenlerdir. Literatüre göre bu unsurlar, çoğu Dönüşümsel öğrenme deneyiminin bir parçası gibi görünmektedir (Taylor, 2011). Başlangıçta bu tür üç öğe tanımlanmıştır: bireysel deneyim, eleştirel yansıtma ve diyalog (Taylor, 1998). Bu öğelere bütünsel yönelim, bağlamın farkında olma ve otantik uygulama (Taylor, 2009) gibi yenileri de eklenerek temel öğelerin sayısı artmıştır. Taylor (2009) Dönüşümsel öğrenme çalışmaları geliştikçe, ilk öğeler kadar yeni eklenen öğelerinde eşit derecede önemli hale geldiğine dikkat çekmiştir.

3.1. Deneyim

Mezirow (1991), bireylerin ideolojilerini, inançlarını, değerlerini, dünyayı algılayışlarını ve bakış açılarını şekillendirmede deneyimlerin büyük bir etkisi olduğunu ifade eder. Deneyim, bireyin inançlarını, tutumlarını, yargılarını ve kararlarını şekillendiren önemli faktörlerden biridir. Dönüşümsel öğrenme ise, bu deneyimleri dönüşüm sürecinin merkezine yerleştirerek onlara yeni bir anlam ve biçim kazandırmayı amaçlar (Bayram, 2021).

Dönüşümsel öğrenmenin temel aracı olan bireysel deneyim, öğrencinin önceki yaşantılarını (geçmiş deneyimlerini) ve sınıf ortamında yaşadığı deneyimleri kapsar. Bu deneyimler, öğrenenin değer yargıları veya normatif beklentilerini destekleyen varsayımların eleştirel bir şekilde incelenmesine yol açan tartışmalar için bir başlangıç noktası oluşturur (Mezirow & Associates, 2000). Bu doğrultuda, yaşam deneyiminin kapsamı da Dönüşümsel öğrenmenin teşvik edilmesinde önemli bir rol oynar. Daha geniş bir yaşam deneyimi, bireylerin diyalog ve yansıtma sürecine daha derinlemesine katılmaları için zengin bir kaynak sunar (Taylor, 2009).

Deneyimler, bireyin inançlarını, değerlerini ve dünyayı algılama biçimlerini şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda anlamlandırma sürecine derinlik kazandırır. Özellikle geniş yaşam deneyimleri, bireyin eleştirel düşünme ve yansıtma becerilerine katkı sağlayarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirir. Böylelikle, Dönüşümsel öğrenme yalnızca bireysel farkındalık oluşturmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireyin toplumsal bağlamda daha bilinçli ve aktif bir rol üstlenmesine olanak tanır. Dolayısıyla, Dönüşümsel öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, öğrenme ortamlarının bireysel deneyimlere yer veren, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve diyalog yoluyla farklı perspektiflerin paylaşılmasına olanak tanıyan bir yapı sunması gerekmektedir. Bu tür bir yaklaşım, bireylerin yalnızca öğrenen değil, aynı zamanda değişim yaratan bireyler olmalarına da zemin hazırlar.

3.2. Eleştirel yansıtma

Mezirow'a (2003a) göre, eleştirel yansıtma, anlamlandırma sürecinin temelini oluşturan eleştirel düşünmenin bir sonucudur. Dirkx (2012) eleştirel yansıtma kullanılarak hayatlarımızdaki varlıkları ve etkileri hakkında daha fazla farkındalık elde edilebileceği ileri sürmüştür. Bu da bize, hayatımızdaki bu çerçeveleri değiştirmeye ya da korumaya yönelik bilinçli bir karar vermemiz için gerekli bilgiyi sağlamalıdır (Schnepfleitner & Ferreira, 2021). Eleştirel düşünme yoluyla, kişinin bakış açılarının üzerine inşa edildiği temel varsayımları belirlemek, değerlendirmek ve muhtemelen yeniden formüle etmek mümkündür (Dirkx, 1998).

Mezirow (1981) yansıtma sürecinin duyuşsal, ayırt edici ve yargısal yansıtma olarak üç farklı şekilde gerçekleşeceğini vurgular. Bireylerin algıları, eylemleri ve alışkanlıklarına ilişkin duygularının farkına varmaları duyuşsal

yansıtma olarak ifade edilebilir. Ayırt edici yansıtma bireyin düşünce, alışkanlık ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirme sürecidir. Yargısal yansıtma ise bireyin düşünce, eylem ve alışkanlıklarına ilişkin değer yargılarının farkına varmasını ifade eder. Bu üç yansıtma sürecini gösteren bir örnek olay verelim.

Örnek durum: Bir öğrenci, sınıf arkadaşlarına sunum yapmak için hazırlanıyor. Ancak sunum sonrası beklediği geri dönüşleri alamıyor ve sonuçtan memnun kalmıyor.

Öğrenci, sunum sırasında hissettiklerini sorgular. “Sunum sırasında neden bu kadar gergindim? Kendimi neden rahat ifade edemedim? Hangi noktada eksik hissettim?” gibi duygusal farkındalık geliştirir (Duyuşsal Yansıtma).

Öğrenci, sunumun etkisini ve sonucunu değerlendirir. “Sunumda kullandığım görseller ve açıklamalar yeterince açık mıydı? Dinleyicilerin ilgisini çekebildim mi? Sunumun zaman yönetimini iyi yapabildim mi?” gibi sorularla sürecin teknik yönlerini analiz eder (Ayırt Edici Yansıtma).

Öğrenci, sunum performansına ilişkin değer yargılarını sorgular. “Sunumun kötü olduğu yargısına varmak aceleci bir karar mı? Yoksa eksiklerimi görmek bir gelişim fırsatı mı? Başkalarının benden daha iyi olduğu düşüncesi doğru mu?” gibi düşüncelerle kendi kendini eleştirir ve değerlendirmelerde bulunur (Yargısal Yansıtma).

Özetle eleştirel yansıtma, bireyin kendi düşünce, duygu ve davranışlarını derinlemesine analiz etmesini sağlayarak, hayatındaki temel varsayımları ve değerleri bilinçli bir şekilde değerlendirme ve yeniden yapılandırma fırsatı sunar. Bu süreç, bireyin farkındalığını artırarak hem kendini hem de çevresini dönüştürmesine olanak tanır ve bu dönüşüm, bireyin daha bilinçli, anlamlı ve etkili kararlar almasına zemin hazırlar.

3.3. İletişim/Diyalog

Diyalog, deneyim ve eleştirel yansıtmanın hayata geçirildiği bir alan olarak öne çıkar. Bu süreçte diyalog, eleştirel yansıtmanın eyleme dönüştüğü bir ortam sunar; bireyler deneyimlerini sorgular, varsayımlarını ve inançlarını ele alır ve nihayetinde düşünce alışkanlıklarını dönüştürür. Bu nedenle, diyalog sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda anlamlı bir dönüşümün katalizörüdür (Taylor, 2009). Katılımcıların yansıtıcı diyaloga girebilmeleri için en doğru ve eksiksiz bilginin sağlanması, çarpıtıcı önyargılardan ve kendini kandırmadan uzak durulması, alternatif bakış açılarına açıklığın teşvik edilmesi, başkalarının düşüncelerine ve duygularına empatiyle yaklaşılması, kanıtların tarafsız bir şekilde değerlendirilmesi, fikirlerin bağlamına dair farkındalığın artırılması, eleştirel düşüncenin geliştirilmesi, söylemde eşit katılım fırsatlarının sunulması ve yeni argümanlar veya kanıtlar ortaya çıkana kadar en iyi yargının geçerlilik testi olarak kabul edilmesi gibi koşullar ideal bir öğrenme ortamı oluşturur (Mezirow & Associates, 2000).

Eleştirel yansıtmanın önemini temel alan dönüşüm sürecinde, bireyin hem kendisiyle hem de başkalarıyla kurduğu diyalog, bu sürecin derinleşmesini ve anlamlı hale gelmesini sağlar. Kendiyle kurulan diyalog, bireyin içsel düşüncelerini, varsayımlarını ve duygularını sorgulamasına olanak tanırken, başkalarıyla yapılan diyalog, farklı bakış açılarını anlamayı ve kendi perspektiflerini yeniden değerlendirmeyi mümkün kılar. Bu etkileşim, bireyin hem kendi yaşam deneyimlerini daha derin bir anlayışla ele almasını hem de toplumsal bağlamda daha geniş bir farkındalık geliştirmesini destekler.

3.4. Bütüncül Yönelim

Dönüşümsel öğrenmenin bu ögesi, duygusal ve ilişkisel boyutlar gibi farklı bilgi edinme yollarıyla etkileşimi teşvik eder (Taylor, 2009). Bu nedenle öğrenme sürecine bütüncül bakmak önemlidir. Eğitim ortamında her unsur öğrenme-öğretme sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak etki etmektedir.

Eğitim ortamlarında ifade edici bilgi edinme yollarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi, eğitimcilerin bütüncül bir farkındalık geliştirmesini ve bu doğrultuda bir öğrenme ortamı oluşturmasını gerektirir. Bu yaklaşım, yalnızca bilgiyi aktarmaktan öte, öğrenenlerin duygusal ve deneyimsel boyutlarını da öğrenme sürecine dahil etmeyi hedefler. Örneğin, ritüeller ve topluluk duygusunu pekiştiren uygulamalar, öğrenenler arasında bağ kurmayı desteklerken; hikâye anlatımı ve işbirlikçi araştırma gibi ifade edici etkinlikler, katılımcıların empati ve bağlantı geliştirmesine olanak tanır. Bu süreç, öğrenmeyi bireyin tüm yönlerini kapsayan bir deneyim haline getirir (Taylor, 2009).

Bütüncül bir öğrenme yaklaşımı, öğrenme sürecinde sadece bilişsel boyutu değil, aynı zamanda duygusal, deneyimsel ve ilişkisel boyutları da kapsayarak bireyin tüm yönlerini geliştirmeyi hedefler; bu nedenle, eğitimcilerin öğrenme ortamını zenginleştiren ritüeller, işbirlikçi etkinlikler ve topluluk duygusu gibi uygulamalarla, öğrenenler arasında derin bir bağ ve empati oluşturması büyük önem taşır.

3.5. Bağlam Farkındalığı

Dönüşümsel öğrenmenin etkili bir şekilde desteklenebilmesi için, sürecin gerçekleştiği bağlamı anlamak ve bu bağlama dair farkındalık geliştirmek büyük önem taşır. Bu, bireyin kişisel geçmişi, mevcut mesleki ve sosyal durumu ile öğrenme ortamının özelliklerini derinlemesine değerlendirmeyi içerir. Ayrıca, toplumu şekillendiren geniş kapsamlı sosyokültürel bağlamın etkilerini kavramak, öğrenme deneyiminin daha anlamlı ve bütüncül bir şekilde yapılandırılmasına olanak tanır. Bu tür bir farkındalık, öğrencilerin sadece bireysel dönüşümünü değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde daha geniş bir değişim sürecini de destekler (Taylor, 2009). Taylor, “bağlam farkındalığının” eleştirel düşünme, bireysel deneyim ve diyalog gibi diğer temel unsurlarla eşit öneme sahip olduğunu öne sürmektedir (Taylor, 2011).

Dönüşümsel öğrenmenin etkili olabilmesi bağlamla doğrudan ilgilidir. Araştırmalar dönüşümsel öğrenmeyi engelleyen veya zorlaştıran çeşitli etmenler vurgu yapmıştır. Örneğin katı kurallar ve yaptırımlar (Christopher, Dunnagan, Duncan, & Paul, 2001), kültürel direnç (Whitelaw, Sears, & Campbell, 2004) grup deneyimlerinin olumsuz yönleri (Scribner & Donaldson, 2001) gibi durumlar bağlamsal bir perspektiften ele alındığında açıklanabilir (Taylor 2009).

Dönüşümsel öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi, bağlamın doğru bir şekilde anlaşılması ve bu bağlamın öğrenmeyi destekleyecek şekilde yapılandırılmasıyla doğrudan ilişkilidir; aksi takdirde, katı kurallar, kültürel direnç veya grup dinamiklerindeki olumsuzluklar gibi bağlamsal engeller, öğrenme sürecini ciddi şekilde sınırlandırabilir.

3.6. Otantik(gerçek) uygulama/ilişki

Otantik ilişkiler, bireylerin sorgulayıcı tartışmalar yapmasına, bilgileri açık bir şekilde paylaşmasına ve daha güçlü bir karşılıklı ve ortak anlayışa ulaşmasına olanak tanır (Taylor, 2009). İlişkiler olmadan eleştirel yansıtma etkisiz ve yüzeysel kalır, çünkü derinlemesine ve anlamlı bir yansıtma için gerekli olan gerçek diyalog ortamı eksik olur (Taylor, 1998, 2006).

Cranton ve Carusetta'ya (2004) göre, öğretim bağlamında otantiklik, beş temel boyut ile açıklanabilir: (1) bireyin güçlü bir öz farkındalık geliştirmesi, (2) öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ilgi alanlarının farkında olarak, bunların eğitimcinin ilgi alanlarından nasıl farklılık gösterebileceğini anlaması, (3) bireylerin başkalarına karşı samimi ve açık olma becerilerinin desteklenmesi, (4) bağlamın uygulamaları nasıl etkilediğine dair bir farkındalık geliştirilmesi ve (5) uygulamalarla ilgili eleştirel yansıtma ve öz yansıtma süreçlerine aktif katılım sağlanması.

Otantik ilişkiler ve öğretim bağlamında otantiklik, eleştirel yansıtma ve anlamlı diyalog için gerekli zemini oluşturarak bireylerin öğrenme süreçlerinde derinleşmelerini ve karşılıklı anlayış geliştirmelerini sağlar; bu nedenle, etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için samimiyet, farkındalık ve eleştirel düşünme süreçlerinin desteklenmesi temel bir gerekliliktir.

4. Dönüşümsel Öğrenmede Eğitimcinin/Öğretmenin Rolü

Taylor (2008), eğitimcilerin, öğrenenlere sınıf içinde ve dışında dönüşümsel öğrenme sürecinde kazandıkları yeni anlayışları hayata geçirebilecekleri fırsatlar sunmasının önemini vurgulamaktadır. Çünkü yeni bakış açılarını test etme ve keşfetme deneyimleri olmaksızın, öğrenenlerin tam anlamıyla dönüşüm yaşamaları pek mümkün değildir. Dönüşümsel öğrenmede eğitimcinin temel rolü, bireyin dönüşümünü destekleyecek demokratik ve öğrenen merkezli bir ortam sağlamaktır. Eğitici, otoriteyi kullanmak yerine öğrenenlerin varsayımlarını sorgulamalarını teşvik eden etkinlikler tasarlamalı, alternatif

bakış açıları sunmalı ve diyalogu artırarak iletişimsel öğrenmeyi desteklemelidir. Katılımcıların özgürce fikirlerini paylaşabildiği bu ortamda, eğitici cesaret ve rehberlik sağlayarak dönüşüm sürecini kolaylaştırmalıdır (Şen ve Şahin, 2017). Taylor (2008), eğiticilere, öğrencileri birey olarak tanımının, onların tercihlerini anlamının ve dönüşümsel öğrenmeyi desteklemek için farklı yaklaşımlar benimsemenin önemini vurgulamaktadır

Mezirow'a (1991) göre yetişkin eğiticisinin rolü, eleştirel bir bakış açısını teşvik ederken bunu mümkün olduğunca akılcı bir şekilde sürdürmektir. Eğitici, empatik bir kışkırtıcı, bir rol model ve eleştirel öz-yansıtma yapan bir işbirlikçi öğrenen olarak, başkalarını alternatif bakış açılarını değerlendirmeye teşvik eden ve aynı zamanda akılcı tartışmayı yöneten normları belirleyen ve uygulayan bir rehberdir. Eğitici, öğrenenlerin, yerleşik inanç ve değerlerin sorgulanmasıyla tehdit altında hissettiklerinde gerekli olan dayanışmayı ve grup desteğini teşvik eder. Ayrıca, öğrenenlerin kişisel içgörülerini toplumsal normlarla ilişkilendirmelerine ve böylece yaşadıkları ikilemlerin paylaşılan deneyimler olduğunu fark etmelerine yardımcı olur. Eğitici, aynı zamanda, öğrenenlerin içinde buldukları yetişkin öğrenme sürecini anlamalarına da destek sağlar (Mezirow, 1991).

Mezirow (1991) yetişkin eğiticilerin bazı sorumlulukları yerine getirmelerini tavsiye etmiştir. Ona göre yetişkin eğitimcileri şu sorumlulukları yerine getirmelidir:

- Eleştirel Yansıtmayı Teşvik Etmek: Öğrenenlerin, yalnızca problem çözmenin içeriği ve süreçleriyle ilgili değil, aynı zamanda Sosyo-dilbilimsel, epistemolojik ve psikolojik inançlarının arkasındaki varsayımlarını eleştirel bir şekilde sorgulamalarını aktif olarak desteklemek.

- Akılcı Tartışma Toplulukları Oluşturmak: Sınıflarda, atölyelerde, konferanslarda ve eylem ortamlarında, inançların sorgulanıp ortak bir şekilde doğrulanabileceği öğrenme için ideal koşullara uygun normlarla akılcı tartışma toplulukları oluşturmak.

- Uygulanabilir Eylemleri Desteklemek: Öğrenenlerin dönüşümsel öğrenmeden kaynaklanan uygun eylemleri gerçekleştirmelerine yardımcı olmak.

Yine Mezirow (1991) Kamuya Yönelik Eğitim Programlarını Yöneten Yetişkin Eğitimcilerin Ek Sorumlulukları şöyle sıralamıştır:

- Eğitimcilerin Temel Sorumluluklarını Benimsemelerini Sağlamak: Program öğretmenlerinin yukarıda belirtilen temel sorumluluklarını anlamalarını ve bu sorumluluklara bağlılık göstermelerini sağlamak.

- Kaynakları Kritik Söylem İçin Genişletmek: Program kaynaklarını, eleştirel tartışma olanaklarını en çok ihtiyaç duyan bireyler için genişletmeye tahsis etmek.

· Güncel Toplumsal Sorunlara Odaklanmak: Eleştirel tartışmayı teşvik eden ve güncel toplumsal meseleleri ele alan eğitim fırsatları sunmak.

Taylor (2008), dönüşümsel öğrenme sürecini yöneten eğiticiler için, öğrencilerin eleştirel yansıtma becerilerini geliştiren sınıf uygulamalarına dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, yansıtıcı günlüklerin, sınıf içi diyalogların ve eleştirel sorgulama yöntemlerinin, dönüşümsel öğrenme sürecinde etkili araçlar olarak kullanılabileceğine dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, dönüşümsel öğrenme sürecinin başarısı, eğiticilerin öğrenme ortamlarını demokratik, destekleyici ve eleştirel bir yapıya dönüştürme konusundaki yetkinliklerine ve bu süreçte rehberlik etmelerine bağlıdır. Eğiticinin bu sorumluluğu, bireylerin yalnızca bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandırarak toplumsal değişime katkıda bulunmalarına olanak tanır.

5. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Dönüşümsel Öğrenmenin Rolü ve Katkıları

Sosyal bilgiler eğitimi ve dönüşümsel öğrenme teorisi, bireylerin toplumsal olayları ve kendi rollerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayan güçlü bir bağa sahiptir. Sosyal bilgiler, bireyin toplumdaki yerini güçlendiren ve ona bilgi, beceri, değerler kazandırarak mutlu, huzurlu ve güvende hissetmesini sağlayan, aynı zamanda diğer canlıların haklarına saygı duymasını teşvik eden bir alandır (Deveci & Bayram, 2022). Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik doğru kararlar alabilme, bilgiye ulaşma ve öğrenme yöntemlerini öğrenme gibi beceriler kazanmalarını hedeflemektedir (Topkaya vd., 2021). Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin tarih, coğrafya, ekonomi, felsefe, sosyoloji, psikoloji, hukuk, arkeoloji, antropoloji, siyaset, vatandaşlık ve insan hakları gibi farklı disiplin ve alanlardan edindikleri bilgileri birleştirerek toplumsal olayları daha geniş ve çok yönlü bir perspektifle değerlendirmelerini hedefler. Dönüşümsel öğrenme ise bireylerin var olan düşünce ve davranış kalıplarını sorgulamalarını, bu süreçte empati geliştirmelerini ve yeni bir bilinç düzeyine ulaşmalarını amaçlar. Bu iki alanın kesişim noktasında, bireyin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek toplumsal meselelerde bilinçli bir duruş sergilemesi yer alır. Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilere toplumsal olaylara farklı perspektiflerden bakabilme ve bu olayları tarihsel, kültürel ve ekonomik bağlamda değerlendirme becerisi kazandırırken; dönüşümsel öğrenme, bireylerin bu bilgileri sorgulayıcı bir şekilde ele almasını ve anlamlandırmasını sağlar. Sosyal bilgiler eğitiminin amacı, bireylerin demokratik bir toplumda aktif vatandaşlar olarak rollerini anlamalarına ve bu rollerini etkili bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olmaktır. Dönüşümsel öğrenme bu süreci destekler; çünkü bireyleri sadece bilgiyi öğrenmeye değil, bu bilgiyi anlamlandırmaya ve kendi varsayımlarını sorgulamaya teşvik eder. Dönüştürme aynı zamanda bir yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacı bir yaklaşımla işlenen sosyal bilgiler dersi, bireyin kendini gerçekleştirme sü-

recine destek sağlayarak dönüşümünü tamamlamasına yardımcı olur.

Dönüşümsel öğrenme, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi disiplinleri arasında bağ kurmasını kolaylaştırır. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin bir olayın farklı gruplar üzerindeki etkilerini analiz etmeleri, dönüşümsel öğrenmenin temel unsurlarından biri olan eleştirel yansıtma ile ilişkilidir. Bunun yanı sıra, tarih ve sosyal bilgiler öğrencilerinin olaylara ve toplumsal meselelere dair eleştirel ve tartışmalı anlayışlar geliştirme becerisine sahip olmaları ve birden fazla bakış açısını kavrayabilmeleri büyük önem taşır (Wood, B. E., & Sheehan, 2021).

Tarih ve sosyal bilgilerde dönüşümsel öğrenmenin amacının yalnızca bilgi edinmek değil, bu bilgiyi toplumsal sorumluluk olarak eyleme dönüştürmek olduğunu vurgular. Böylece bireyler, bilinçli ve aktif vatandaşlar olarak topluma katkı sağlar (Wood, B. E., & Sheehan 2021). Dönüşümsel öğrenme teorisinin sosyal bilgiler eğitimiyle birleştirilmesi, öğrenenlerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde aktif ve sorumlu bireyler olmalarına katkı sunar. Örneğin, bir sosyal bilgiler dersinde dönüşümsel öğrenme yaklaşımıyla öğrenciler, sadece olayların kronolojisini öğrenmekle kalmaz; aynı zamanda, geçmişteki toplumsal sorunlarla bugünkü sorunlar arasında bağlantılar kurarak çözüm odaklı düşünme becerileri geliştirir. Aynı şekilde, diğer disiplin ve alanlardan (örneğin coğrafya, sosyoloji ve vatandaşlık) öğrenciler, çevresel ve toplumsal sorunları analiz ederek empati geliştirir ve sürdürülebilir çözümler üretmeye yönlendirilir. Bu kapsamda Sosyal bilgiler öğretmenleri, sorunları ve ihtiyaçları analiz edebilme, kendilerini geliştirmek için gerekli koşulların farkına vararak öğrenme sürecini yönlendirme yetkinliğine sahip olmalıdır (Mangkhong vd., 2022).

Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin toplumda uyum içinde ve sürdürülebilir bir şekilde yaşamayı öğrenmelerini sağlamayı amaçlayan sosyal bilgiler pedagojisinin odak noktası olduğu için büyük bir öneme sahiptir. Bu pedagojinin temel hedefi, öğrencilere sosyal beceriler, düşünme becerileri, karar verme ve problem çözme gibi birçok alanda yetkinlik kazandırmak ve onları hem iyi birer vatandaş hem de dünya vatandaşı olarak geliştirmektir (Mangkhong vd., 2022).

Dönüşümsel öğrenmenin sosyal bilgiler dersine çeşitli katkılar sağladığı, bazı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Örneğin, Maskur ve arkadaşları (2024), sosyal bilgiler dersinde dönüşümsel öğrenmenin kullanılmasının, öğrencilerin bağımsızlığı anlamlandırılmalarına önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmiştir. Bayram (2023) araştırmanın sonunda, dönüşümsel öğrenme teorisinin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini artırdığı tespit etmiştir. Ayrıca, dönüşümsel öğrenme teorisi ile yürütülen sosyal bilgiler derslerinin, katılımcılar tarafından öğrencilerin zihinlerini karıştıran, onları şaşırtan, şüpheye düşüren, sorgulamaya ve çok boyutlu düşünmeye yönlendiren süreçler

olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, bu derslerin öğrencilere çeşitli bilgi ve değerler kazandırdığını, onları araştırmaya, analiz etmeye ve sentez yapmaya teşvik ettiğini, aynı zamanda kontrollü bir şekilde hareket etmelerini sağladığını da belirtmişlerdir.

Dolayısıyla, sosyal bilgiler eğitimi ve dönüşümsel öğrenme birlikte ele alındığında, bireylerin eleştirel düşünme, empati, işbirliği ve toplumsal sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını destekleyen bütüncül bir öğrenme süreci ortaya çıkacaktır. Bu süreç, bireyleri sadece bilgiyle donatmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal değişim için aktif birer vatandaş olmaya teşvik eder.

Sonuç

Dönüşümsel öğrenme teorisi, bireylerin eleştirel düşünme, empati geliştirme, toplumsal sorumluluk üstlenme ve anlam perspektiflerini yeniden yapılandırma süreçlerini destekleyen güçlü bir yaklaşımdır. Sosyal bilgiler eğitimiyle birleştiğinde, bu teori yalnızca bireylerin öğrenme deneyimlerini derinleştirmekle kalmaz, aynı zamanda onların topluma etkili ve sorumlu bir şekilde katkı sağlayacak bireyler olarak gelişmelerine de olanak tanır. Sosyal bilgiler eğitiminin tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, arkeoloji, hukuk, vatandaşlık ve insan hakları gibi disiplin ve alanları birleştirerek toplumsal olayları geniş bir perspektiften anlamlandırmayı hedefleyen yapısı, dönüşümsel öğrenmenin eleştirel yansıtma, bütüncü yönelim ve diyaloga dayalı yapısıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda, dönüşümsel öğrenme sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin, yalnızca bilgi edinmeleri değil, bu bilgiyi sorgulayıcı ve anlamlı bir şekilde kullanmaları için gereken ortamı sağlayabilir. Eleştirel yansıtma, bireylerin düşünce alışkanlıklarını dönüştürerek daha geniş ve açık bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olurken, diyalog ve işbirliği, farklı perspektifleri anlamalarına ve toplumsal sorunlara sürdürülebilir çözümler üretmelerine olanak tanır. Ayrıca, öğretmenlerin bu süreçte rehberlik eden birer lider ve empatik birer model olarak üstlendikleri rol, öğrencilerin öğrenme yolculuğunu daha etkili ve anlamlı hale getirir.

Sosyal bilgilerde dönüşümsel öğrenme, bireyden topluma uzanan bir değişim sürecini başlatır. Bu süreçte bireyler, önce kendi varsayımlarını sorgulayıp anlamlandırarak bireysel dönüşümler yaşar, ardından bu farkındalıklarını toplumsal düzeye taşıyarak daha bilinçli, etkin ve sorumlu vatandaşlar haline gelirler. Sonuç olarak, dönüşümsel öğrenme ve sosyal bilgiler eğitiminin bütüncül bir şekilde uygulanması, bireylerin sadece bilgiye dayalı değil, aynı zamanda etik, empati ve eleştirel düşünce temelli bir toplumsal değişim sürecine katkıda bulunmalarını sağlar. Bu da geleceğin daha adil, sürdürülebilir ve bilinçli toplumlarının inşasına zemin hazırlar.

Kaynakça

- Alhadeff-Jones, M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. P. Cranton & E. W. Taylor (Ed.) In *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, (pp.178-194). Jossey-Bass.
- Bayram, H. (2021). Dönüşümsel (Trasformatif) öğrenme. S. Polat & B. Aksoy (Ed.) *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretiminde çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları içinde* (ss.75-92). Pegem
- Bayram, H. (2023). The impact of transformative learning theory on students' conflict resolution skill in social studies course. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 665-682.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55, 5-22.
- Deveci, H. & Bayram, H. (2022). Sosyal bilgilerin tanımı, kapsamı ve önemi. Ö. Gürdoğan Bayır & T. Selanik Ay (Eds.). *İlk ve ortaokularda uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss.11-34). Vizetek.
- Dirkx, J. M. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 79-88.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE journal of lifelong learning*, 7, 1-14.
- Dirkx, J. M. (2012). Self-Formation and Transformative Learning: A Response to 'Calling Transformative Learning into Question--Some Mutinous Thoughts,' by Michael Newman. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 62(4), 399-405. <https://doi.org/10.1177/0741713612456420>
- Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing: Exploring the self in the learning process*. Routledge.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. K. Illeris (Ed.) In *Contemporary theories of learning* (pp. 7-20). Routledge.
- King, K. P. (2002). A Journey of Transformation *International Journal of Lifelong Education: A Model of Educators Learning Experiences in Educational Technology*. In Proceedings of the 43rd Annual Adult Education Research Conference, edited by J. M. Petit & R. P. Francis, 195-200. <http://adultrec.org/Proceedings/2002/papers/King.pdf>
- Mangkhang, C., Kaewpanya, N., Jansiri, P., Nuansawan, P., Srichana, M., Anukul, P., & Saaardluan, S. (2022). Advancing Transformative Learning to Develop Competency in Teaching Social Studies Online of Pre-Service Teacher Students in Chiang Mai Education Sandbox. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(5), 128-137.
- Maskur, R., Suprijono, A., & Jacky, M. (2024). Transformative Learning on Social Studies: Case Study of the Independence Meaning for Students. *Internati-*

- onal Journal of Emerging Research and Review*, 2(4), 000077-10. <https://doi.org/10.56707/ijoerar.v2i4.77>
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32 (1), 3-24.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult education quarterly*, 46(3), 158-172.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress/Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003a). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2003b). How critical reflection triggers transformative learning. *Adult and Continuing Education: Teaching, learning and research*, 4, 199-213.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning K. Illeris (Ed.) In *Contemporary theories of learning* (pp. 90-105). Routledge.
- Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.
- O'Sullivan, E., Morrell, A., & O'Connor, M. (2016). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. Palgrave Macmillan.
- Schnepfleitner, F.M. & Ferreira, M.P. (2021). Transformative learning theory – is it time to add a fourth core element? *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA)*, 1(1), 40-49. <https://doi.org/10.51383/jesma.2021.9>
- Şen, E., & Şahin, H. (2017). Transformative learning theory: subvert the dominant paradigm. *Tip Eğitimi Dünyası*, 16(49), 39-48.
- Taylor, E. W. (1998) *Transformative learning: A critical review*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (Information Series No. 374).
- Taylor, E. W. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15.
- Taylor, E. W. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights From Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 3-17). Jossey Bass.
- Taylor, E.W. (2011). Fostering transformative learning. In Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. Jossey Bass.
- Topkaya, Y., Şentürk, M., & Yılar, M. B. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-25.

Wood, B. E., & Sheehan, M. (2021). Transformative disciplinary learning in history and social studies: Lessons from a high autonomy curriculum in New Zealand. *The Curriculum Journal*, 32(3), 495-509.

BÖLÜM 3

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİSİNİN ÜÇ BAĞLAMININ KULLANIMI

İlhan TURAN¹
Ercan KOÇAN²

1 Prof., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0001-5690-8550>, ilhan.turan@erdogan.edu.tr.

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, <https://orcid.org/0000-0003-2638-5888>, ercan_kocan21@erdogan.edu.tr

GİRİŞ

Her birey, yaşadığı ortamı tanımak, bu yeri anlamak veya değiştirmek ister. Bireylerin gerçekleştirmeyi amaçladığı tüm bu eylemler, içinde yaşanılan ortamda yani bir mekân içerisinde meydana gelmektedir (Öcal, 2007). Böylelikle mekân; yeryüzünü, yerin derinliklerini ve uzayı içine alarak insanın bütün çevresini üç boyutlu bir şekilde kapsayan ve insanı psikolojik, toplumsal ve ekonomik açıdan etki altında kalan dış dünyasını oluşturmaktadır (Tümerterkin ve Özgüç, 2004). Sözlükte ise mekân kavramı, “yer, bulunulan yer; ev, yurt; uzay” olarak açıklanmıştır (TDK [Türk Dil Kurumu], 2024). Doğuş anından başlayarak çevresini tanıma ve algılama peşinde koşan birey, günlük yaşamında birçok nedenlerden ötürü mekân bilgisine ihtiyaç hissetmektedir. İnsanın zihinlerinde mekânı anlamlı kılması mekânı etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından oldukça önemlidir. İnsanların mekânla karşılıklı etkileşimi sonucunda mekânı algılamaya dönük faaliyetlere girişmesi, mekânsal bilişin daha doğrusu mekânsal düşünmenin ilk basamağını oluşturur (Köşker, 2012). Bundan dolayı, mekânsal düşünme, mekânsal kavramları bilme, temsil vasıtalarını kullanma ve akıl yürütmeden meydana gelen bilişsel bir süreçler topluluğudur (NRC, 2006; Sönmez, 2019).

Sosyal bilgiler öğretiminde, öğrencilere dönük hedeflerden biri de son yıllarda eğitim dünyasında giderek önem kazanan mekânsal düşünme becerisinin kavratılmasıdır. Öyle ki şuan yürürlüğe konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inin de sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde içeriği dikkat çekiçi bir şekilde oluşturulan bir beceri olarak yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı, mekânsal düşünmenin üç bağlamı olan, mekân içerisinde düşünmek, mekân hakkında düşünmek ve mekânla birlikte düşünmek kategorilerine ilişkin bilgiler vererek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal Bilgiler öğretim programı sosyal bilimler alan becerileri (SBAB) içerisinde yer alan mekânsal düşünce becerilerini süreç bileşenleri doğrultusunda örneklen-dirmektir. Böylelikle Milli Eğitim Bakanlığınca önemsenmesine karşın, oldukça az sayıda akademik yayın olan mekânsal düşünme becerileri alanına yeni bir alan yazın sunulmuş olunacaktır. Diğer bir amaç ise mekânsal düşünme becerilerinde çoğu kez göz ardı edilen bu üç bağlamı ele alarak sosyal bilgiler öğretimindeki önemine dikkat çekmektir.

Yer ve mekân arasında ortaya çıkan temel fark, özellikle işlevsel olma açısından belirginleşmektedir. Her hangi bir yer, kendini yalnızca bir boşluk olarak tanımlamak yerine, mekâna dönüşmek ve yerle bütünleşmek için bir işlev kazanıyorsa, ancak o zaman mekân olarak kabul edilebilir. Bir yerin mekâna dönüşümü için en temel ve bilinen yöntemler, sınırlama ve işlev kazandırma-dır (Ayvaz, 2007). Mekân, insanların tüm etkinliklerini sürdürdüğü ve deneyimlerini gerçekleştirdiği yerdir. Mekân, içerisinde yaşayanların algıları ve değerlendirmeleri doğrultusunda mekân, farklı anlamları yüklenmektedir

(Tümertekin ve Özgüç, 2012). Mekân içinde yer kaplayan, hareket eden varlık insandır; insan bedeni, aynı zamanda mekânsal bir cisim olarak kabul edilir ve var olması için mekân gereklidir; dünyada bedensiz, yani maddesiz bir insan düşünmek imkânsızdır. Bu durum, insanın mekânsallığının varoluşsal niteliğini kanıtlar niteliktedir (Yılmaz, 2010).

Mekân kavramının köklerine göz atıldığında, batı düşüncesinde bu kavramın ortaya çıktığı dönemlerde “mutlak mekân” anlayışının ön plana çıktığını görüyoruz. Bahsedilen mekân, her şeyin gerçekleştiği sabit ve değişmez bir konteynir olarak tanımlanmıştır (Çankırılıoğlu, 2015). İnsan doğası gereği yaşadığı mekâna uyum sağlama gereksinimi duyar. En basit tanımıyla, yön bulma, hareket etme gibi temel ihtiyaçlar mekânda karşılanmaktadır (Öcal, 2007). Bu nedenle, her bireyin mekâna yönelik algısının en azından temel düzeyde gelişmesi beklenir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerden biri de yaşadıkları çevreye uyum sağlama becerisidir; bu becerinin gelişiminde mekânı algılama becerisi önemli bir rol oynamaktadır (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2018). Mekân, insanlar tarafından algılanabildiği ölçüde varlık kazanır. Sınırları, formları, ayrıntıları gibi özellikleri ile mekân kavramı anlaşılır. Mekân hakkında bilgiye, gözlem, dikkat odaklama, değerlendirme ve yorumlama gibi yöntemlerle ulaşılır. İnsanın mekâna dair edindiği bilgiler, kişilik yapısı, zekâ düzeyi, donanımları ve mevcut ruhsal durumu ile şekillenir. Mekânı algılamada görsel algılama, öncelikli bir önem taşır. Mekânın anlamı, onu değerlendiren insan sayısı ile ölçülebilir (Arıcı, 2001). İnsan, doğal çevresine uyum sağlamak amacıyla tarih boyunca birçok gelişmeye imza atmıştır (Çankırılıoğlu, 2015). Yerleşik hayata geçen insan, zamanla çevresindeki yeni yerleri merak etmeye ve farklı mekânlar keşfetmeye başlamıştır. Günümüz dünyasında, yaşamın her alanında insanlar mekânlarla sürekli bir etkileşim içindedir. Mekân, insanların yaşam boyunca temel gereksiniminden özel gereksinimlerine kadar her türlü ihtiyaçlarını giderdiği ve istemli veya istemsiz bütün etkinlikleri gerçekleştirdiği fiziksel bir alan olarak karşımıza çıkar. (Tümertekin ve Özgüç 2012)’ e göre de içinde yaşayan bireyler tarafından algılanma ve değerlendirilme biçimi, mekânın farklı anlamlar taşımaya yol açmaktadır.

İlk çocukluk döneminde kazanılacak mekân algısı sayesinde çocuklar, yaşadıkları yerdeki konumlarını fark edecek ve ileri yaşlarında yakın çevresindeki nesnelere ile kendileri arasında bulunan mekânsal ilişkiyi çözecektir. Ayrıca sadece yol ve yön bulmak konusunda değil, küreselleşen dünyada kilometrelerin etkisinin ortadan kalkması ile devletlerin etki alanlarını geliştirmeye çalışmaları veya kontrolleri altındaki “mekânları” arttırmaya çalışmalarını anlamak, yine mekânsal düşünme becerisinden geçmektedir (Ablak, 2019).

Mekânsal düşünme konusunda, pek çok görüşler ileri sürülmesine karşın genel bir tanım üzerinde tam bir uzlaşma sağlanamamıştır (Ünlü ve Yıldırım, 2017). Bununla birlikte mekânsal düşünmeye bir temelsel yaklaşım getirme

açısından (National Research Council - NRC) tarafından bir raporda ortaya konulan görüşler dikkate alınmaktadır (Şanlı, 2017). Bu raporda mekânsal düşünme, “mekânsal kavramlar, temsil araçları ve bilişsel süreçlerden oluşan bir beceri” şeklinde açıklanmıştır (Ünlü ve Yıldırım, 2017).

2024 MEB programında köklü bir değişimin gerçekleştirildiği program yetkililerince belirtilmiştir. Bu değişikliğin özünde “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” olduğu belirtilmiştir. Bu modelle ile öğrencilerin beceri (kavramsal, alan ve öğrenme becerisi), değer ve okuryazarlık ile birlikte bütünsel gelişimin önemine dikkat çekilmiştir (Önger ve Duman 2024).Günümüz küresel problemleri çözüm noktasında ülkelerin eğitim anlayışında beceri temelli bir yaklaşımın disiplinler arası bir boyutta ele alınmasını gerektirmiştir Karabey ve Erdoğan, 2023). Böylece eğitim programları beceriyi temel alacak şekilde hazırlanmıştır (Yıldırım, Çalışkan, 2024). Mekânsal düşünme bir beceri olarak ele alındığında öğrencinin mekâna dönük düşüncelerinin hayata dönük olarak uygulama imkânı ortaya çıkar ki bu özellik öğrencilerin yaşadığı alan üzerine yön verme veya yorumlar yapabilme gibi kendine özgü bir takım eylemler gerçekleştirilmesine yol açacaktır.

YÖNTEM

Bu bölüm esas olarak doküman analizi yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Doküman analizi bir olaya ilişkin bilgi içeren materyallerin incelenmesi veya araştırılması için başvurulan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman analizinin temel amacı elde edilen verileri incelemektir. Böylece veriler veya belgeler teori odaklı, sistematik ve veriye dayalı bir şekilde ele alınıp incelenir (Corbin ve Strauss, 2008; akt.Sağlamoz ve Soysal 2021). Doküman analizi, araştırma sonucunda elde edilen verilerin birincil kaynaklara ait belgelerin toplama, inceleme, sorgulama yanında çözümlene sürecini içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd. 2021). Nitel araştırmalarda yaygın olarak yer alan doküman analizi, belirli bir konu hakkında derinlemesine bir bilgi edinmek ve geliştirmek amacıyla verilerin dikkatlice incelenmesini gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008, akt. Sağlamoz ve Soysal 2021). Diğer taraftan örneklerin eşleştirilmesinde güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) başvurulmuş ve araştırmanın örnek uyum güvenilirliği %94 olduğu görülmüştür. Bu formülde güvenilirlik için %70 aranmaktadır.

SOSYAL BİLGİLER VE MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİME YANSIMALARI

Beceri kavramı, Türk Dil Kurumu (2024), “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği; maharet.” şeklinde tanımlanmıştır. Beceriyi tanımlarken sıklıkla kullanılan anahtar kavramlar ‘yaşama aktarma, kabiliyet, yatkınlık’ olarak belirtilebilir (Gönülçalar vd. 2024). Mekânsal düşünme, çeşitli disiplinlerde ken-

dine yer bulan oldukça etkili bir düşünme tarzıdır. Disiplinler arası bir özellik göstermesi, mekânsal düşünme becerilerinin de çeşitlenmesine yol açmıştır (Tosun, 2022). Mekânsal düşünme becerileri, özellikle öğrencilerin çeşitli aktivitelerini içeren sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin etkili düşünmelerine destek olmaktadır (Merç, 2017). Bu beceri ise karmaşık ve zor görünen bir sürecin sonucunda olarak ortaya çıkan bir düşünme biçimidir (Yayla, 2019).

Mekânsal düşünme becerileri her geçen gün önemi artan becerilerdendir. 21. Yüzyıl becerileriyle birlikte mekânsal düşünme becerileri de gerek bireysel gerek ulusal anlamda stratejik önem kazanmaktadır. İlkokul ve ortaokuldan itibaren sistemli bir şekilde öğretilmesi ve öğrenciler tarafından günlük hayatta sıklıkla kullanılarak içselleştirilmesi gereken temel becerilerdendir. Özellikle 2024 Maarif Modeli programlarının ilan edilmesi sürecinde beceri eğitiminin ön plana çıkartılması da göz ardı edilemeyeceğinin en önemli göstergesidir (Gönülçalan vd. 2024.)

Mekânın etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle mekânın algılanması ve bu algıyı destekleyen düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Mekânsal düşünme, bireyin yaşadığı mekânla ilgili deneyimlerini, bilgi ve becerilerini zihninde kodlayarak düzenlemesi sürecidir. Bu, farklı mekânlarda yaşayan bireylerin zihninde oluşan bilgilerin ve becerilerin etkin bir şekilde kullanılmasını ifade eder. Mekânsal düşünme, esasen bireyin mekânı ve yeri anlama, algılama yeteneği ile kişi-çevre veya kişi-dünya arasındaki bağlantılar arasındaki ilişkilere dair bir ifadedir (Smelser ve Baltas, 2001; akt. Yayla, 2019).

Bu nedenle, mekânsal düşünmenin öğrenilmesi, doğal ve kültürel olguların anlaşılmasında hayati bir öneme sahiptir. Bu süreçte, Sosyal Bilgilerin temel disiplinlerinden biri olan Coğrafya, özel bir rol oynamaktadır. Coğrafya ve Sosyal Bilgiler eğitimi, çocukların mekân kavramının oluşumuna katkıda bulunmalarını ve coğrafya bilincinin gelişmesine yardımcı olmalarını sağlamaktadır (Gençtürk, 2009; Öcal, 2007). Mekânsal düşünme becerisi, karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu zorluğun üstesinden gelmek için örneklerin yanı sıra bunların bağlamlarının ve süreç bileşenlerinin etkili bir şekilde belirlenmesi, Sosyal Bilgiler öğretimini hem daha kolay hem de daha etkin bir öğrenme süreci haline getirecektir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) gibi mekânsal teknolojileri kullanarak öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmelerini sağlama imkânına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) sosyal bilgiler programında yer almasının en güçlü gerekçesi, bu sistemin mekânsal düşünme becerisini geliştirmeye katkıda bulunmasıdır (Bednarz, 2004; akt. Sönmez, 2019).

Ülkemizde 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında, mekânı algılama, harita okuma ve atlas kullanma gibi becerilere yer verilmesi ile öğrencilerin mekânsal düşünme becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenmiştir (Sönmez, 2019). Sosyal bilgiler öğretim programının-

da, mekânsal düşünme becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu disiplin, kazanımlarla ilgili mekânların ders süreçlerine aktif olarak dâhil edilmesine önem vererek, öğrencilerin bu yerlerde çeşitli yaşantılar ve deneyimler edinmesini vurgulamaktadır. Öğrencilerin mekânlardaki öğrenimleriyle birlikte mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesi de programın temel hedefleri arasındadır (Sever, 2015). 2018 Sosyal Bilgiler programında ise mekânsal düşünme daha belirgin hale getirilmiş ve bu düşünce becerisi ile bağlantılı kazanımlar net bir şekilde tanımlanmıştır (Uğurlu ve Aladağ, 2015).

Bu bağlamda, günümüzdeki sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak gerekli mekânları göz önünde bulundurarak öğretim faaliyetlerini tasarlamaktadır (Aktaş, 2022). Mekân algısı nesnelerin nerede olduğu bilgisi ile birlikte, ne oldukları ile ilgili bilgileri de içerir (Groh, 2021). Öğrencilerin mekânsal bilgi edinmesi ve mekânsal sorunları çözme konusundaki öğrenme faaliyetleri, mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amacı doğrultusunda, mekânın algılanması ve tanınması, öğrencilerin yaşamına anlamlı katkılarda bulunacağı açıktır (Aktaş, 2022). Alan yazınında sıkça kullanılan “mekânsal beceri” kavramı ise, bir bireyin çevresel perspektif değişiklikleri ve rotasyon gibi bilişsel süreçleri kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kızıl, 2021).

Mekânsal Düşünme Becerisi, mekân kavramlarını bilme, temsil araçlarını kullanma ve akıl yürütme süreçlerini uygulama şeklinde üç temel unsurun yapıcı bileşimini oluşturur (MEB, 2024). Bu beceri; dünyayı gerçek ve teorik bir şekilde modelleme, problemleri yapılandırma, onlara çözüm üretebilmek için mekânı kullanmalarına imkân sağlamaktadır.

Mekânsal düşünme becerisi bütünlüklü 11 beceriden oluşturulmuştur.

1. Konum algılama
2. Mekânın coğrafi koşullarını tanımlama”,
- 3.”Mekânsal bağlantıları çözümleme”,
4. Mekânları karşılaştırma”,
- 5.Mekânsal etkiyi sorgulama”,
6. Mekânsal bölge belirleme/çizme”,
7. Mekânsal hiyerarşiyi çözümleme”,
8. Mekânsal geçiş ile ilgili çıkarımda bulunma”,
9. Mekânsal analogi yapma”,
10. Mekânsal deseni algılama”

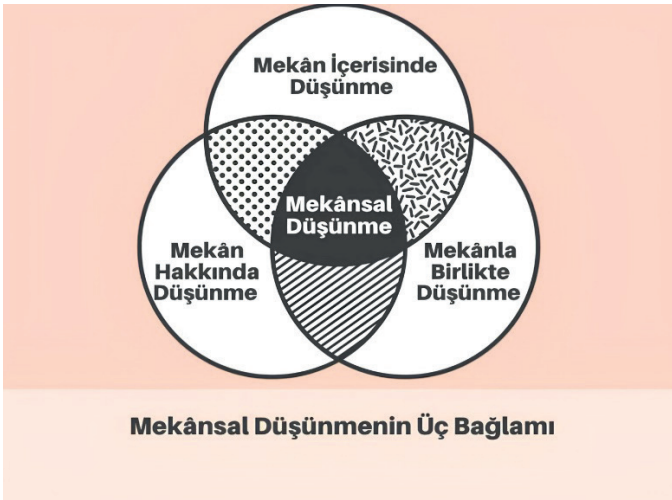
11. “Mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları çözümlenme”,

MEKÂNSAL DÜŞÜNMENİN ÜÇ BAĞLAMININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

Mekânsal düşünme becerisi, Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramında yer verdiği görsel/uzamsal zekâ ile bağlantılıdır. Zira bu zekâ teorisinde bireysel farklılıklara dikkat çekilmektedir. Öğretim sürecinin bireysel farklılıklar dikkate alınarak, düzenlenmesi gerektiğini savunan Görsel/uzamsal zekâ türü dünyayı görsel olarak doğru bir biçimde algılama esasına dayanmakta görsel yaşantılarında yeni bir şeyler yaratma olarak dikkati çekmektedir. (Başaran, 2004; Serinci ve Özdemir 2022).

Mekânsal düşünmenin ne olduğu hakkında net bir fikir olmadığından mekânsal düşünmeyle ilgili birçok kavram kullanılmaktadır (Lee ve Bednarz, 2009). Mekânsal düşünme; haritaların, grafiklerin, görüntülerin, diyagramların, modellerin ve görselleştirmelerin kullanımı gibi önemli miktarda coğrafi öğrenmenin temelini oluşturur (Bednarz, 2007). Mekânsal düşünmenin üç bağlamı vardır: Mekân içerisinde düşünmek, mekân hakkında düşünmek ve mekânla birlikte düşünmek (NRC [National Research Council], 2006; Uğurlu ve Aladağ, 2015).

Şekil 1. Mekânsal düşünmenin üç bağlamı



Mekân İçerisinde Düşünmek (Thinking in Space):

İlk bağlam olan mekân içerisinde düşünme, günlük yaşam ya da fiziksel coğrafi mekân-zamanın dört boyutlu dünyasıdır. “Mekânsal düşünme”, “çevresel kavrama”, “bilişsel (kavramsal) haritalama” vb. çeşitli şekillerde tanımlanarak bu bağlamda mekânsal düşünme, doğal ortamda kişinin benliği ve diğer

nesnelere statik ve aktif mekânsal bağlantılar kurabilme aracıdır. İlgi alanı, milimetreler ile yüzlerce kilometre arasında dünyanın yüzeyi veya yüzeyine yakın lokasyonlardır (NRC, 2006). Mekân içerisinde düşünmek, her şeyden önce içinde hayatımızı ikame ettirdiğimiz dünyayı düşünmeyi içerir. Yol bulma, navigasyon ya da mekânda gerçekleştirdiğimiz eylemlerle örneklendirilebilir. Bir çocuğun oyuncağını parçalar bütününden yönergeler kullanarak bir araya getirmek; aracın taşıma kapasitesini arttırmak için bagajını istiflemek; aletler, kereste ve model kullanarak köpek kulübesi yapmak gibi diğer günlük aktiviteleri içine alacak şekilde de genişletilebilir. Bu bağlamı günlük yaşam mekânlarının kurulumu ve kompozisyonu olarak adlandırabiliriz (NRC; 2006). Mekân içerisinde düşünmek kısaca eylemleri gerçekleştirmek için kullanılır ve gerçek dünya bağlamında düşünmeyi gerektirir (NRC, 2006).

Mekân içerisinde düşünme örnekleri Türkiye Maarif Modeli sosyal bilgiler öğretim programı sosyal bilimler alan becerileri içerisinde yer alan mekânsal Düşünme becerileri süreç bileşenleri ile birlikte örneklendirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1’de yer alan Mekân içinde düşünmenin uygulama örnekleri ve Türkiye Maarif Modeli sosyal alanlar mekânsal düşünme ve süreç bileşenleri incelendiğinde, öğrenci içinde yaşadığı bir mekânı enine boyuna gözlemleyerek, onunla ilgili bilgiler derleyerek ortaya koyduğu tutarlı çıkarımlar sayesinde mekânı anlamaya ve hatta onu şekillendirmeye çalışır. Örneğin, öğrenci bir şehir meydanını inceleyerek, meydanın başka mekânlarla ilişkilerini açıklar. Bunlar, meydan içerisinde veya kenarında olan tarihi bir anıt alanı, bir ibadethane tarihi veya resmi bir bina yol kavşağı vb. doğal ve beşeri mekânlar olabilir. Mekânsal etkiyi sorgulama için verilen örnek olan bir şehirdeki AVMLerin diğer ticari iş yerlerine olan etkileri “Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunmak” süreç bileşeni ile birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin AVMLerin diğer ticari yerlerine olumlu ve olumsuz etkilerini kavramalarına dönük çıkarımlar yapabilirler.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretimi Temelli Mekân İçerisinde Düşünme Örnekleri

MEKÂNSAL DÜŞENME	SÜREÇ BİLEŞENLERİ	UYGULAMA ÖRNEKLERİ
Konum Algılama	Coğrafi olay, olgu, konu ve mekânların konumsal görselleştirmesini yapmak.	Dersi sosyal bilgiler sınıfında işleyerek akıllı tahta, küre, harita, portre, resim vb. materyallerden yararlanma
Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama	Mekânın coğrafi koşulları ile ilgili bilgi toplamak	Bir köy meskenlerinin incelenmesi
Mekânsal Bağlantıları Çözümleme	Mekânın diğer mekânlarla sahip olduğu bağlantıları (doğal ve beşeri) belirler.	Bir şehir meydanının incelenmesi
Mekânları Karşılaştırma	Mekânların benzer koşullarını listelemek; Mekânların farklı koşullarını listelemek	Bir basketbol sahası ile futbol sahasının karşılaştırılması

Mekânsal Etkiyi Sorgulama	Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunmak	Bir şehirdeki AVMLerin diğer ticari iş yerlerine olan etkileri
Mekânsal Geçiş İle İlgili Çıkarımda Bulunma	Koşulları bilinen mekânlar arasındaki geçişin nasıl gerçekleştiğini (kademeli veya aniden) belirlemek	Bir yerde (Örneğin Ayder Yaylası Çevresinde) yükseltiye bağlı bitki türlerinde ortaya çıkan değişimi inceleme
Mekânsal Analoji Yapma	Birden fazla mekânın niteliklerini tespit etmek	Bir yerdeki kültürel mekânlar hakkında bilgi derleme
Mekânsal Deseni Algılama	Mekândaki farklı olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek	Sosyal bilgiler sınıfı oluşturularak en uygun sınıf ortamı tasarlama
Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgu, Konu veya Mekânları Çözümleme	Mekândaki farklı olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek	Şehirdeki tarihi binaların geçmişte hangi amaçlar için kullanıldıklarının belirlenmesi

Mekân Hakkında Düşünmek (Thinking about Space):

İkinci bağlam mekân- zamanın dört boyutlu dünyası üzerine inşa edilmiştir ancak burada odak noktası mikroskobikten astronomik ölçüğe uzanan olguların doğasının, yapısının ve fonksiyonunun bilimsel olarak anlaşılmasıdır. Atomun yapısını, dünyanın yapısını ve evrenin yapısını incelemektir (NRC, 2006). Mekân hakkında düşünmek, dünyanın işleyişini içeren yollar hakkında düşündürmektir. Bunu fiziksel mekânlarımızın coğrafyası olarak adlandırabiliriz. Mekân hakkında düşünme, bir mekânın bütün özellikleri, işleyiş biçimi ve bileşenleri hakkında bilimsel süreç yürütmektir (Tosun, 2022). Tablo 2 de Mekân hakkında düşünme düşünme örnekleri Türkiye Maarif Modeli sosyal Bilgiler mekânsal Düşünme becerileri süreç bileşenlerinden dikkate alınarak örneklendirilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, Mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları çözümleme kapsamında Nevşehir'deki yer altı şehirleri inceleyerek orada yaşayan insanlar hakkında çıkarımda bulunmak" örneği verilmiştir. Bu kapsamda, kapsamında peri bacalarının yoğun olduğu bir yerde aynı zamanda yeraltı şehirlerinin kurulduğu bunların kuruluş amaçlarının ne olduğu o dönemde yaşayan insanların bu şehirlerde nasıl yaşadıkları ile ilgili tarihsel bir perspektif içinde öğrencilerin düşünmeleri sağlanabilir. Mekânsal analoji yapma kapsamında, mekânların pek çok özellikleri tespit edilerek onlar arasındaki farklılıklar ortaya konulabilir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretimi Temelli Mekân Hakkında Düşünme Örnekleri:

MEKÂNSAL DÜŞENME	SÜREÇ BİLEŞENLERİ	UYGULAMA ÖRNEKLERİ
Mekânsal Etkiyi Sorgulama	Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili elde ettiği bilgileri düzenlemek	İç bölgelerde bakı etkisiyle dağların güney yamaçlarında kalıcı kar sınırının daha düşük olduğunu düşünme
Mekânsal Deseni Algılama	Bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek	Volkanik patlama sonucu oluşan set gölünün oluşum nedenlerini araştırma
Mekânsal Analoji Yapma	Birden fazla mekânın niteliklerini tespit etmek	Gezegenler hakkında ayırt edici bilgiler toplamak
Mekânsal Geçiş İle İlgili Çıkarımda Bulunma	Birden fazla mekânın benzerliklerinden çıkarım yapmak	Türkiye'deki çay alanlarının dağılışının analiz edilmesi
Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgu, Konu veya Mekânları Çözümleme	Mekânda desenlenen farklı olay, olgu, konu veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirlemek	Nevşehir'deki yer altı şehirleri inceleyerek orada yaşayan insanlar hakkında çıkarımda bulunmak
Mekânsal Geçiş İle İlgili Çıkarımda Bulunma	Koşulları bilinen mekânlar arasındaki geçişin nasıl gerçekleştiğini (kademeli veya aniden) belirlemek	Akdeniz'in Atlas Okyanusu ile karşılaştığı noktada (Cebelitarık Boğazı) sıcaklık, tuzluluk, yoğunluk farkı gibi sebeplerle farklı renklerin ortaya çıkması
Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgu, Konu veya Mekânları Çözümleme	Mekânın diğer mekânlarla sahip olduğu bağlantı (doğal ve beşeri) ilişkilerini belirler	M.Ö. 3. bin yılda Mısır piramitlerinin hangi şartlarda inşa edildiğini düşünmek
Mekânsal Geçiş İle İlgili Çıkarımda Bulunma	Mekânsal geçişle ilgili önermede bulunmak	Ayasofya'nın camiye çevrilmesiyle mekân hakkındaki algılarımızın değişmesi (Müze olduğunu düşünüyorduk, şimdi ibadethane olduğunu düşünüyoruz)
Mekânsal Bağlantıları Çözümleme	Mekânın diğer mekânlarla sahip olduğu bağlantıları (doğal ve beşeri) belirler	Rakip futbolcuların Fenerbahçe futbol stadyumunda oynayacak olmaları sebebiyle kendi sahasına göre zor bir maç olacağını düşünmeleri
Mekânın coğrafi koşullarını tanımlama	Mekânın coğrafi koşulları ile ilgili bilgi toplamak	Eski Türklere kurganların etrafına dikilen balbalları incelemek ve dikilme sebepleri hakkında araştırma yapma
Mekânsal Bölge Belirleme/ Çizme	Benzer özellikler gösteren mekânların dağılışını belirlemek	Türkiye'deki sanayi bölgelerinin dağılışını harita üzerinde gösterimi

Mekânla Birlikte Düşünmek (Thinking with Space):

Üçüncü bağlam, bizatihi mekânsal olmayan ancak mekân-zaman koordinatları üzerinden lokasyonlar tanımlanan - düşüncelerimizin odağı- nesnelere

ve kavramlar ilişkisi ile ilgilidir ve bu yüzden mekânsallaştırılabilir. Temel ilke-örneğin benzerlik ya da benzemezlik, düzen ya da sıralanım, meydana çıkma zamanı gibi- nesnel arasındaki bilgi ilişkilerinin lokasyonlara dönüştürülmesi ve dolayısıyla bir mekândaki nesneların düzenlenmesidir (NRC, 2006). İlgili alan ve dolayısıyla mekânın doğası, belirli bir problem üzerinden tanımlanır. Satın alınacak aracın kompakt veya orta boyutlu olması mekânı, Avrupa dilleri arasındaki ailesel ilişkiler ya da New York Times'ın iki sayısının tematik içeriğini temsil eden bir makale mekânı olabilir (NRC, 2006). Mekânla birlikte düşünme, mekân aracı üzerinden ya da aracıyla soyut olarak düşünmeyi içerir. Dil bilimsel ifadelerin sorulara yanıt vermek için mekânsal olarak düzenlenmiş sıralanımara dönüşmesidir ve süreç böylelikle mekândaki kavramları geliştirdiğimiz temsillere dayanır. Bu bağlamı entelektüel mekânlarımızın coğrafyası (kurulumu veya kompozisyonu) olarak adlandırabiliriz.

Mekân ile birlikte düşünmek, mekânsal düşünme içerisinde en soyut olanıdır (Lee, Bednarz 2012). Özellikle nesnelar arasında ortaya çıkan bilgi ilişkilerinin konumlandırılmasında ve düzenlenmesinde önem kazanmaktadır. Örneğin, nüfus piramitlerinin oluşturulmasında nüfus dağılımından yararlanmak bu tür bağlama örnek teşkil etmektedir (Uğurlu ve Aladağ 2015).

Mekânla ile Birlikte Düşünme Örnekleri Tablo 3 de sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, Mekânsal deseni algılama kapsamında, bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânların düzenlenme şekillerini belirleme süreç bileşeni için k Çay taşımının zor olduğu eğimli ve engebeli arazide teleferik kullanma örneği ve Fatih Sultan Mehmet'in Haliç'e inmek için gemileri karadan yürütmesi örneği verilmiştir. Bu örnekler, öğrencilerin mekânı düşünerek bazı anlamlandırmaları zihnine yerleştirmesi dolayısı ile konu temelli bir düşünme becerisinin geliştirilmesini öngörmektedir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretimi Temelli Mekânla ile Birlikte Düşünme Örnekleri

MEKÂNSAL DÜŞENME	MEB SÜREÇ BİLEŞENLERİ	UYGULAMA ÖRNEKLERİ
Mekânda desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgu, Konu veya Mekânları Çözümleme	Mekânda desenlenen farklı olay, olgu, konu veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirlemek	Fatih Sultan Mehmet'in Haliç'e inmek için gemileri karadan yürütmesi
Mekânsal Etkiyi Sorgulama	Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunmak	Bir şehir kalesinin kale içinde ve dışındaki etkilerini araştırmak.
Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgu, Konu veya Mekânları Çözümleme	Mekânda desenlenen farklı olay, olgu, konu veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirlemek	1939'da yapılan halk oylamasıyla Türk nüfusun fazla olması sebebiyle Hatay'ın ana vatana katılması
Mekânsal Geçiş İle İlgili Çıkarımda Bulunma	Mekânsal geçişte yer alan coğrafi özellikler ile mekânsal geçişe komşu coğrafi özellikleri karşılaştırmak	Ulaşım kolaylığı sağlamak için tünel, köprü, geçit yapılması
Mekânsal Deseni Algılama	Mekândaki farklı olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek	Heyelanı önlemek için istinat duvarı örülmesi
Mekânsal Analoji Yapma	Birden fazla mekânın niteliklerini tespit etmek	HES uygulamasında Rize'de korona virüsün yoğun olduğu yerlere bakarak oralardan uzak durmak

Mekânsal Deseni Algılama	Bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânların düzenlenme şekillerini belirlemek	Eskimoların iglo evler inşa etmesi
Mekânsal Etkiyi Sorgulama	Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili elde ettiği bilgileri düzenlemek	Türklerin savaş sırasında Turan taktiği uygulayarak düşmana üstünlük sağlaması
Mekânsal Etkiyi Sorgulama	Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisini çözümlenmek	Müslümanların namaz kılmak için Kâbe'ye yönelmesi
Mekânsal Deseni Algılama	Bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânların düzenlenme şekillerini belirlemek	Çay taşımının zor olduğu eğimli ve engebeli arazide teleferik kullanmak
Mekânsal Hiyerarşiyi Çözümleme	Hiyerarşik yapı unsurlarının birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek	Köy, kasaba, ilçe ve il kavramlarının bir sıra dahilinde öğrenilmesi

Bu üç düşünce türü, birbirinden farklı gibi görünse de aslında yüksek düzeyde bir ilişki içindedir (Uğurlu ve Aladağ, 2015). Örneğin, mekân içinde düşünme, mekânla ilgili bilişsel stratejileri güçlendirirken aynı zamanda mekân hakkındaki düşünceleri de geliştirebilir (Bednarz, 2007). Bu bağlamda, mekânsal düşünme, “mekânsal kavramlar, temsil araçları ve bilişsel süreçlerden oluşan bir beceri” olarak tanımlanır (NRC, 2006; Şanlı 2019).

SONUÇ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programının eğitim alanında gerek içerik gerekse uygulamalar açısından yeni bir çehre meydana getirmiş olduğu açık olarak görülebilmektedir. Bu maarif modelinde mekânsal düşüncelerinin uygulama ilke ve bileşenleri daha önceki programlara oranla daha öğrenci merkezli bir yaklaşım içerisinde ele alındığı görülmektedir. Mekânların insanın her türlü sosyal ve yaşam aktivitelerinin gerçekleştirildiği ortamlar olarak düşünüldüğünde, mekânsal düşünmenin ve onun ile ilgili beceri veya beceriler öğrenme, geliştirme ve sürdürmenin önemi de açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Madsen ve Rump (2012); Seyhan ve Delibaltı'nın (2024) belirttikleri gibi ve onlara coğrafi bilgi sistemleri veya okul dışı uygulama ortamları ile mekânsal düşünme becerilerin geliştirilmesi öğrencilerin öğrenime etkili katkılar sağlayacaktır. Yukarıda mekânsal öğrenme ve süreç çerçevesinde üç bağlamın örneklendirilmesi, öğrencilerin düşünme gücünü ortaya koymada anahtar olması amacı ile yapılmıştır. Bu tür örnekler öğrencilerin yaratıcı gücüne bağlı olarak çoğaltılabilir. Mekânsal düşünme becerisi, hayatın her alanında çözüm odaklı düşünmeye yardımcı olabilir (Kılıç, 2024). Mekânsal düşünmenin üç bağlamı öğrenme becerileri geliştirme neyi nasıl nerede düşünme sorularına özgün ve nitelikli cevap bulabilmek için gerekli önemli adımları oluşturmaktadır. Bu adımlar sayesinde öğrenciler bulunduğu mekânı bir inşaat mühendisi bir mimar gibi analiz etmede etkili bir düşünme becerisine sahip olması söz konusudur.

KAYNAKÇA

- Ablak, S. (2019). Mekânı algıma becerisi. İçinde, Aksoy, B., Akbaba, B., Kılcan, B. (Eds.), *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi*. 413-431 Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, V. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının rolü: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 27-48.
- Arıcı, O. (2001). *Mekânın Algılanmasını Belirleyen Faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Üniversitesi, İstanbul.
- Ayvaz, A. (2007). *Çocukların Sanal Ortamlarda Nasıl Mekânlar Tasarladıklarının Araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, B. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Bednarz, S. W. (2007). Mapping the way forward in an uncertain world: Spatial Thinking and Geography. *Proceedings in changing geographies: Innovative curricula*. London: Institute of Education, University of London, 13-28.
- Çankırılıoğlu, B. (2015). *9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Groh, J. M. (2021). *Mekân Yaratmak, Beyin Neyin Nerede Olduğunu Nasıl Biliyor?* Metis Kitap, İstanbul.
- Gönülaçar, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi: bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karabey, B. ve Erdoğan, A. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerilerinin tanımlanması ve süreçlerinin modellenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(Özel Sayı), 971-996.
- Kılıç, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi kapsamında mekânsal düşünme becerisine yönelik bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kızıl, Ö. (2021). *Kronolojik ve mekânsal düşünme becerileri bağlamında T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının senkronik yaklaşımla öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Köşker, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının mekânsal biliş yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Journal of World of Turks*, 4(3), 161-173
- Lee, J. ve Bednarz, R. (2009). Effect of GIS learning on spatial thinking, *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), pp. 183-198.
- Madsen, L. M. ve Rump, C. (2012). Considerations of How to Study Learning Processes when Students use GIS as an Instrument for Developing Spatial Thinking Skills, *Journal of Geography in Higher Education*, 36:1, 97-116
- Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında google earth uygulamasının etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metni> 15.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- NRC [National Research Council], (2006). Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum (Washington, DC: National Academies Press).
- Öcal, A. (2007). Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Önger, S., ve Duman, S. N. 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339.***
- Sağlamöz, F. ve Soysal, Y. (2018). 2018 İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 111-145.
- Sak, R., Şahin Sak, İ., Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Serinci, H. ve Özdemir, N. (2022). Orta öğretim öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin incelenmesi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12 (3), 1448-1468.
- Sever, R. (2015). Sosyal bilgilerde mekânsal öğrenme ortamları ile ilgili temel kavramlar. E. K. Ramazan Sever (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitiminde mekânsal öğrenme ortamları içinde* (s. 4-5). Ankara: Pegem Yayınları.
- Seyhan, A., & Delibalta, T. İ. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Mekânsal Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Okul Dışı Öğrenmenin Kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 896-912.
- Sönmez, F. (2019). Coğrafi bilgi sistemlerine dayalı sosyal bilgiler öğretiminin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Tosun, A. (2022) *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme*

becerilerinin geliştirilmesi: eğitim modülü. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi),
Eskişehir Üniversitesi, Eskişehir.

Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2004). *İnsan, Kültür, Mekân*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Tümertekin, E. ve Özgüç N. (2012). *Beşeri Coğrafya: İnsan – Kültür – Mekân*(13. Baskı), İstanbul: Çantay Kitabevi.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2022). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Uğurlu, N. B. ve Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (32), 22-42.

BÖLÜM 4

2023 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ POLİTİK OKURYAZARLIK BECERİSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kenan BAŞ¹

1 Doç. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Patnos Sosyal Hizmetler
Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü, Ağrı-Türkiye, e-mail: [kenanbas2301@
gmail.com](mailto:kenanbas2301@gmail.com). ORCID:0000-0003-4253-2323.

GİRİŞ

21. yüzyıl küresel dünyasında tüm alanlarda meydana gelen değişimlere eş zamanlı olarak eğitim alanının da hızlı değişim ve dönüşümler yaşanmakta ve bu gelişmeler toplumun ihtiyaç duyduğu yönde gerçekleşmektedir (Çalışkan, Ekerbiçer, Güdek, 2023, s. 2). Geçmişten bugüne var olan tüm toplumlar çeşitli yönlerden (sosyal-kültürel-siyasi, ekonomik vb.) kendi üyelerini, vatandaşlarını ortaya koymuş oldukları hedefler doğrultusunda eğitmek, yönlendirmek istemektedirler. Bu doğrultuda çeşitli politikalar geliştirmekte ve bu politikaların hayata geçirilmesi noktasında da ciddi gayret sarf etmektedirler. Bu politikalarından biri olan eğitim politikaları özellikle toplumların ve iktidarların geleceği açısından ciddi önem arz eden temel dinamiklerin başında gelmektedir. Eğitim, mevcut yapısı veya dinamiğiyle toplumu saran önemli bir statüye sahiptir (Doğan, 2014). Toplumlar, sosyal katılımın dikkate alındığı, kendilerini özgür bir şekilde ifade eden, bilgiyi sorgulayan ve bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, eleştirebilme becerilerine sahip, toplumsal süreçlere aktif katılım sağlayabilen bireylere ihtiyaç duyduğu için eğitim ve öğretimin amaçları da çağın veya günün ihtiyaçları ve gerekleri doğrultusunda şekillenmektedir (Çalışkan, Ekerbiçer, Güdek, 2023, s. 2).

Eğitim, bireyin hayatının ciddi bir bölümünü kapsayan ve bireyin geleceğini şekillendiren çok yönlü bir süreçtir. Eğitim, “*Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme; terbiye olarak tanımlanabilir*” (Web 1: <https://sozluk.gov.tr/>). Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla bilerek, isteyerek, kasıtlı davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Sönmez (1994) göre ise eğitim, fiziksel uyarılara bağlı olarak beyinde istendik biyokimyasal değişikliklerin oluşturulması süreci olarak tanımlanmıştır. Nelson Mandela ise eğitimi, dünyayı değiştirmek için kullanılacak en güçlü silah olarak tanımlar. Bununla birlikte eğitim, insanları içerisinde yaşamış olduğu toplumda bilinçli vatandaşlar olmalarına da katkı sunar. Ayrıca toplumlar durmadan ve hareketli bir şekilde değişen küresel dünya düzeni ile birbirlerine karşı daha çok bağımlı bir hale dönüşmüştür. Buna bağlı olarak bu düzene ayak uydurabilmek hem dünyada hem de toplumsal düzlemde yaşanan bu değişimlere karşı adapte olabilmek için bireylerin politik bilgilere sahip olmuş olmaları, bu adaptasyon sürecini kolaylaştırmaktadır (Tarhan, 2019).

Politika kelimesi ile ilgili literatür incelendiğinde kelimenin kökeninin antik Yunan dönemlerine kadar uzandığı ve “şehir” anlamına gelen polis kelimesinden türediği bilinmektedir. Politika bilimi toplumda var olan çatışmalarla, bu çatışmaların nasıl çözülebileceğiyle, kararların kim tarafından verildiği ve ortaya konan çözümlerin sonuçlarıyla ilgili bir alandır (Savage, 1996, s. 84). Sosyal Bilimler alanında önemli bir disiplin olan siyaset / politika bilimi, siyasal otoriteye ilişkin kurumların oluşması ve işlenmesinde önemli rol oynayan

davranışların bilimi olarak ifade edilebilir (Akhan, 2013, s. 40). Özetle siyaset / politika bilimi, var olan siyasal olguları toplumsal yaşam içerisindeki var olan diğer olguları da göz önünde bulundurarak, bunları çözümlenme amacı güden bir alandır (Sarısaman, 2008, s. 77).

Vatandaşlık eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturan politik okuryazarlık konusu ve vatandaşlık eğitimi, bireylerin görev ve sorumlulukları ile birlikte haklarının bilincinde ve farkında olması ve yurttaşlık bilincinin oluşturulması ile ilgilidir. Bireylerin bu bilince ulaşmasında aile, okul, arkadaş ve akran grupları, sivil toplum kuruluşları (STK) siyasi partiler, sendikalar ve medya vb. değişkenler önemli role sahiptir (Akhan, 2013, s. 4).

Sosyal Bilgiler Dersi ve Politik Okuryazarlık

Politik okuryazarlık becerisi, 2023 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve bununla birlikte kişinin topluma aktif katılımını amaçlayan 27 beceriden biridir. Sosyal bilgiler dersi içerik itibarıyla bireylerin yaşamları boyunca karşılaşacakları politika ile ilgili kavram ve olayları da kapsamından ötürü bu beceri sosyal bilgiler dersi yoluyla öğrencilere verilmektedir (Demir, 2019). Politik okuryazarlık kavramı, toplumda yaşanan siyasi, siyasal, politik süreçler hususunda bireylerin edinmeleri gereken temel bilgi ve beceriler olarak tanımlamak mümkündür (Çelik, 2021). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse politik okuryazarlık, vatandaşlık eğitimi kapsamında toplumda var olan yönetim ile ilgili vatandaşların bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları ve bunları kullanabilmeleri (Şan vd., 2019) becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Toplumun ihtiyaç duyduğu, bu beceriye sahip bireylerin yetiştirilmesi ise ancak eğitim ile mümkün olabilir. Bundan ötürü sosyal bilgiler dersi öğretim programları ciddi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma 2023 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “**Politik Okuryazarlık**” becerisine ne denli yer verdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. 4. Sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan politik okuryazarlık becerisinin öğrenme alanlarına göre kazanımlarda yer alma durumu nedir?

2. 5. Sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan politik okuryazarlık becerisinin öğrenme alanlarına göre kazanımlarda yer alma durumu nedir?

3. 6. Sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan politik okuryazarlık becerisinin öğrenme alanlarına göre kazanımlarda yer alma durumu nedir?

4. 7. Sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan politik okuryazarlık becerisinin öğrenme alanlarına göre kazanımlarda yer alma durumu nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

2023 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında politik okuryazarlık becerisinin öğrenme alanlarına ve kazanımlarına göre incelendiği bu çalışmada nitel veri toplama araçlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bir çalışmada araştırılması düşünülen olay ve olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karasar (2005) ise doküman analizini belirli bir amaca yönelik olarak kaynakların bulunması, kaynakların okunması, kaynakların not alınması

ve kaynakların değerlendirilmesi işlemlerinden oluşan bir süreç olduğundan bahsetmektedir. Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse de doküman analizi basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin, incelenmesi, değerlendirilmesi süreçlerinden oluşan bir dizi işlemler olarak da tanımlanabilmektedir (Bowen, 2009). Doküman analizlerinde genellikle iki tür doküman/belge kullanılmaktadır. Bunlar birincil ve ikincil belgeler olarak adlandırılmaktadır. Birincil belgeler incelenmesi amaçlanan olay veya davranışları bizzat deneyimleyen, tecrübe eden kişilerce üretilen ve bununla birlikte onların görgü tanıklarına atıfta bulunan belgeler olarak tanımlanırken; ikincil belgeler ise olayı görmeyen, tanıklık etmeyen fakat belgeleri derlemek amacıyla, olaya şahitlik etmiş olan görgü tanıklarının görüşlerinin alındığı ya da bu ifadeleri okumuş olan kişiler tarafından üretilmiş olan belgelerdir (Bailey, 1994). Yıldırım ve Şimşek, (2013) doküman incelemesinin 5 temel aşamada gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu aşamalar

1. Dokümanlara Ulaşılması
2. Dokümanların Orijinalliğinin Kontrol Edilmesi
3. Dokümanların Anlaşılması
4. Verilerin Analiz Edilmesi
5. Verilerin Kullanılması, şeklinde sıralanmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

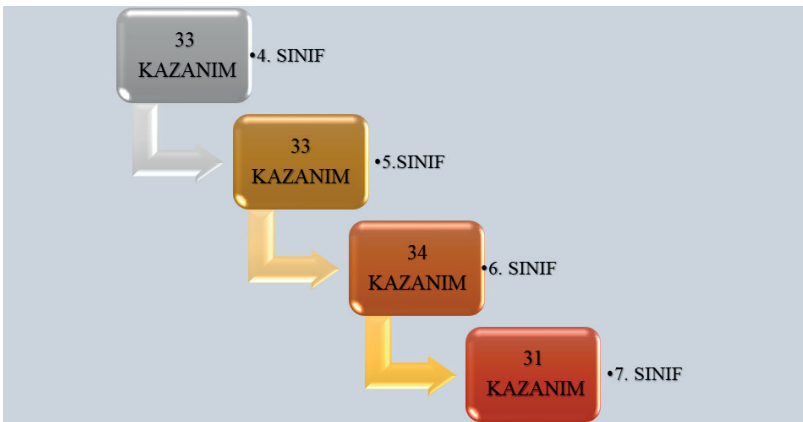
Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 2023 SBDÖP (*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*) kullanılmıştır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığının resmî web sayfasında yer alan Birimler kısmından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı birimine ulaşılarak buradan SBDÖP indirilmiştir. İndirilen Program araştırmacı tarafından incelenmeden önce programda (SBDÖP) yer alan öğ-

renme alanlarının içerisinde politik okuryazarlık ile ilgili kazanımların tespit edilebilmesi için; politik okuryazarlık ile ilgili ilişkilendirilebilecek ifadelerin yer aldığı bir kontrol (ölçüt) listesi hazırlanmıştır. İlgili literatür taraması ve uzman görüşleri [Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Doç. Dr. (f:2)] doğrultusunda oluşturulan bu kontrol listesinde yer alan ifadeler **şekil 1**'de sunulmuştur.



Şekil 1: SBDÖP Kontrol listesi tablosu

Kontrol listesi oluşturulduktan sonra 2023 SBDÖP'de her sınıf düzeyinde yer alan 7 öğrenme alanı, içerisindeki kazanımlarla birlikte tek tek incelenmiştir. Kontrol listesinde yer alan ifadeler tüm kazanımlar için tek tek irdelenmiştir. Sınıf düzeylerine yönelik kazanım sayısı aşağıda verilmiştir.



Şekil 2: Sınıf Düzeylerine Göre Kazanım Sayısı

Şekil 2 incelendiğinde SBDÖP’da 4. Sınıf düzeyinde (f:33); 5 Sınıf düzeyinde (f:33), 6. Sınıf düzeyinde (f:34) ve son olarak 7. Sınıf düzeyinde (f:31) kazanımın yer aldığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla elde edilmesine bağlı olarak içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İnsanların söylediklerinin ve yazmış olduklarının nicelleştirilmesi ve sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanan içerik analizinin temelinde söylenenlerin ve yazılanların kategorileştirilmesi ve bunların hangi sıklıkla kullanıldıklarının araştırılması yer almaktadır (Simon, Burstein, 1985). İçerik analizi ile, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi ya da bir diğer adıyla içerik çözümlemesi yazılı veya görsel materyallerin sistematik bir biçimde analiz edilmesi (Aziz, 2015, s.133) şeklinde de tanımlanabilmektedir. Eklektik bir yöntem olarak görülen içerik analizi pek çok kez araştırmanın bağlamıyla ilişkili olarak ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır (Neuendorf, 2017, s.18).

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf öğretim programında “**Politik Okuryazarlık**” ile ilgili öğrenme alanları ve kazanımlar

Öğrenme Alanları	Kazanımlar
Birey ve Toplum	SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar
	SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar
Etkin Vatandaşlık	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
	SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır
	SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir
	SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar

Tablo 1 incelendiğinde Sosyal Bilgiler 4. Sınıf öğretim programında politik okuryazarlık ile ilgili kazanımların öğrenme alanları olarak “**Birey ve Toplum**” ile “**Etkin Vatandaşlık**” öğrenme alanlarında yer aldığı görülürken; kazanım olarak ise Birey ve Toplum öğrenme alanında 2 kazanımın; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında ise 4 kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf öğretim programında “**Politik Okuryazarlık**” ile ilgili öğrenme alanları ve kazanımlar

Öğrenme Alanları	Kazanımlar
Birey ve Toplum	SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısı fark eder.
	SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.
	SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
Etkin Vatandaşlık	SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.
	SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.
	SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.
	SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.

Tablo 2 incelendiğinde Sosyal Bilgiler 5. sınıf öğretim programında politik okuryazarlık ile ilgili kazanımların öğrenme alanları olarak “**Birey ve Toplum**” ile “**Etkin Vatandaşlık**” öğrenme alanlarında yer aldığı görülürken; kazanım olarak ise Birey ve Toplum öğrenme alanında 3 kazanımın; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında ise 4 kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf öğretim programında “**Politik Okuryazarlık**” ile ilgili öğrenme alanları ve kazanımlar

Öğrenme Alanları	Kazanımlar
Birey ve Toplum	SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.
	SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Etkin Vatandaşlık	SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.
	SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.
	SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.
	SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.
	SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.
	SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler 6. Sınıf öğretim programında politik okuryazarlık ile ilgili kazanımların öğrenme alanları olarak “**Birey ve Toplum**” ile “**Etkin Vatandaşlık**” öğrenme alanlarında yer aldığı görülürken;

kazanım olarak ise Birey ve Toplum öğrenme alanında 3 kazanımın; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında ise 6 kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak özellikle 6 sınıf düzeyinde Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında politik okuryazarlıkla ilgili var olan kazanımların 4 ve 5. sınıf düzeylerine göre sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf öğretim programında “Politik Okuryazarlık” ile ilgili öğrenme alanları ve kazanımlar

Öğrenme Alanları	Kazanımlar
Birey ve Toplum	SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.
Etkin Vatandaşlık	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve güntümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.
	SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.
	SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal Bilgiler 7. Sınıf öğretim programında politik okuryazarlık ile ilgili kazanımların öğrenme alanları olarak “**Birey ve Toplum**” ile “**Etkin Vatandaşlık**” öğrenme alanlarında yer aldığı görülürken; kazanım olarak ise Birey ve Toplum öğrenme alanında 1 kazanımın; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında ise 3 kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak özellikle 7 sınıf düzeyinde hem Birey ve Toplum öğrenme alanında hem de Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında politik okuryazarlıkla ilgili var olan kazanımların 4 -5 ve 6. sınıf düzeylerine göre sayıca daha az olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

2023 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan politik okuryazarlık becerisine ne denli yer verildiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmış ve araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ilerleyen süreçlerde benzer çalışmalar yapacak olan araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

4. sınıf düzeyinde SBDÖP’de politik okuryazarlıkla ilgili iki öğrenme alanında (Birey ve Toplum; Etkin Vatandaşlık) kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Birey ve Toplum öğrenme alanında politik okuryazarlık ile ilgili 2; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında ise 4 kazanımın yer aldığı görülmüştür.

5. sınıf düzeyinde SBDÖP’de politik okuryazarlıkla ilgili iki öğrenme alanında (Birey ve Toplum; Etkin Vatandaşlık) kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Birey ve Toplum öğrenme alanında politik okuryazarlık ile ilgili 3; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında ise 4 kazanımın yer aldığı görülmüştür.

6. sınıf düzeyinde SBDÖP'de politik okuryazarlıkla ilgili iki öğrenme alanında (Birey ve Toplum; Etkin Vatandaşlık) kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Birey ve Toplum öğrenme alanında politik okuryazarlık ile ilgili 3; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında ise 6 kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre 6 sınıf düzeyinde Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında politik okuryazarlıkla ilgili var olan kazanımların 4 ve 5. sınıf düzeylerine göre sayıca daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

7. sınıf düzeyinde SBDÖP'de politik okuryazarlıkla ilgili iki öğrenme alanında (Birey ve Toplum; Etkin Vatandaşlık) kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Birey ve Toplum öğrenme alanında politik okuryazarlık ile ilgili 1; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında ise 3 kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre 7 sınıf düzeyinde hem Birey ve Toplum öğrenme alanında hem de Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında politik okuryazarlıkla ilgili var olan kazanımların 4 -5 ve 6. sınıf düzeylerine göre sayıca daha az olduğu tespit edilmiştir.

Tüm çalışmadan elde edilen veriler 4 sınıf (4-5-6 ve 7) düzeyinde de genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmadan elde edilen bulgular, Avcı ve Geçit (2022) tarafından 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan politik okuryazarlıkla ilgili kazanımların sorgulandığı çalışmadan elde edilen araştırmanın sonuçları ile birebir örtüşmektedir. Bu durum 2018 programında yer alan politik okuryazarlıkla ilgili kazanımların hiç değişmemesinden ve olduğu gibi aynı kazanımların 2023 programında yer almış olmasından kaynaklanmaktadır.

Bununla birlikte Görmez (2018); Aslan (2019); Kara ve Tangülü (2017) tarafından yürütülen benzer çalışmaların sonuçlarının da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum da yine farklı dönemlerde farklı sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının ve bunların içerisinde yer alan politik okuryazarlıkla ilgili kazanımların büyük ölçüde **değişmemiş** olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

1. İlerleyen süreç içerisinde politik okuryazarlıkla ilgili yapılacak olan çalışma sayısının artırılması bu becerinin daha doğru anlaşılmasını sağlayabilir.

2. İlerleyen süreçler içerisinde revize edilecek olan sosyal bilgiler öğretim programında politik okuryazarlıkla ilgili kazanımlara farklı öğrenme alanları içerisinde yer verilmesi ve konu ile ilgili kazanım sayısının artırılması ve bu kazanım sayılarının sınıf düzeylerine göre belirli bir oranda verilmesi konusuna yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akhan, O. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (14), 37-68. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.570>
- Aslan, H.M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Avcı, R.C. & Geçit, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde politik okuryazarlık becerisinin yeri ve bu beceriye yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), s. 290-313. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.1210548>.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma ve yöntem teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çalışkan, H., Ekerbiçer, E., & Güdek, M. (2023). Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1233892>
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ) Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919620>
- Demir, A. G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları (İnönü Üniversitesi örneği)* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Malatya, Türkiye.
- Doğan, S. (2014). *Eğitim bilime giriş kitabı*. C. T. Uğurlu, (Ed.). *Eğitimin İşlevleri*. (1-17) Ankara: Eğiten Kitap
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 109-114. <https://doi.org/10.18506/anemon.464391>
- Kara, H. & Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content analysis guidebook*, USA: Sage Publications.

- Sarısamam, S. (2008). Siyaset bilimi. *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. (Edt: Ali Sinan Bilgili) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Savage, T. V. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: A Simon & Schuster Company.
- Simon, J., Burstein, P. (1985). *Basic research methods in social sciences*, NewYork: Random Press.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şan, S. (2019). Etkin vatandaş olma yolunda okuyazar olmak: Politik okuyazarlık ve hukuk okuyazarlığı. Öztürk, C., İbrahimoglu, Z. ve Yıldırım, G., (Edt), *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. Yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi içinde* (1. Baskı, s.219- 235), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tarhan, Ö. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuyazarlık düzeyleri ve temel siyaset bilimine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Web 1:** TDK (2024). Dijital. <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 05.12.2024.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık