



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Fatih KALKAR

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Servet HALİ

Hatay-2025



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Fatih KALKAR

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Servet HALİ

Hatay-2025

ONAY

FATİH KALKAR tarafından hazırlanan “**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

17/ 01 /2025

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Servet HALİ (Tez Danışmanı - Başkan)	
Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER (Üye)	
Doç. Dr. Sevda DOLAPÇIOĞLU (Üye)	

FATİH KALKAR tarafından hazırlanan “**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım**.

Doç. Dr. Sinan ERDOĞAN

Enstitü Müdürü

T. C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (17.01.2025)

Fatih KALKAR

ÖNSÖZ

Sosyal Bilgiler dersi sosyal bilimlerden aldığı bulguların entegre edilerek öğretim programlarına konulmasıyla hayata geçirilen bir ders olmuştur. Sosyal Bilgiler dersi, ülkelerin en temelinde, etkin vatandaş yetiştirme beklentisi amacıyla okullarda ders olarak verilmektedir. Tarih, coğrafya, hukuk, siyaset bilimi, antropoloji vd. disiplinlerden alınan bulgular ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları hazırlanır. Sosyal Bilgiler bu disiplinler ile hem yatayda hem de dikeyde disiplinlerarası bir anlayış ile iletişim kurarak, diğer derslerle de bağ içerisinde. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının en temelindeki amacı, eleştirel düşünebilen, sorunlar karşısında problem çözebilen, sistemleri ve bilgileri sorgulayıp olduğu gibi kabul etmeyen, çağa ve içinde yaşadığı topluma ayak uydurabilen, duygusal, bilişsel kabiliyetler kazanan ve bu kabiliyetleri toplumda sergileyen bireyleri yetiştirmeyi amaçlayarak temel bilgiler veren bir yaşam dersidir.

Sosyal Bilgiler öğretim programları, *“Verilen bilgileri nasıl öğretebilirim?”* düşüncesine dayanmaktadır. Bu çalışmamızda, Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar üzerine literatür çalışması yapılmıştır. Günümüzde değişen ve gelişen teknoloji, toplumları etkisi altına almıştır. Bu nedenle ülkeler bu gelişmeler neticesinde, Sosyal Bilgiler öğretim programlarını her daim güncel tutmuşlardır.

Bu bağlamda öğretim programlarının işlevsel olması, yeni gelişmelere ayak uydurması, öğretim programlarının etkin ve verimli olmasının yanı sıra öğrenme ortamlarına, öğrenene ve öğretene hitap etmesi hedefiyle Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar belirlemek gerekli olmuştur.

Öğrencilerin sınıf ortamında Sosyal Bilgiler dersinden verim almaları, dersten sıkılmamaları ve öğretmenlerce sınıf ortamında verilmek istenen bilgi, kazanım ve öğrenme çıktılarını kabiliyete dönüştürebilmek amacıyla, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar çalışmanın ana temasını oluşturmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar ile ilgili literatür taraması yapılmış, çalışmamız neticelendirilmiştir. Bu çalışma süresince bana destek olan eşime ve çocuklarıma, engin bilgileri ile her daim desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Servet HALİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmanın Sosyal Bilgiler evreninde bulunan her ilgiliye faydalı olmasını temenni ederim.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Fatih KALKAR

Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2025

Danışman: Doç. Dr. Servet HALİ

ÖZET

Yaşadığımız bilgi çağında eğitim öğretim programlarının çağa, gelişen teknolojiye ve değişen dünyaya ayak uydurması ile öğretim programlarının, öğretmen ve öğrencilerin yararına sunulması, gelişmiş ülkelerin en başta gelen görevleri arasında yer almıştır. Öğretim programları değişen dünyaya ayak uydururken eğitim ve öğretim felsefesine aykırı olmayan, öğretim programlarının anlaşılır ve kullanımının basitleştirilmesi, ülke politikalarına hitap eden ve toplumu birleştiren öğretim yaklaşımlarıyla yapılır. Öğretim yaklaşımları, toplumun istediği ve evrensel amaçlara göre yetiştirilmesi istenen bireylerin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinden, bilgiyi kalıcı olarak öğretme ve öğrenenleri destekleyen eğitim ve öğretim süreçleridir. Tüm disiplinleri içine alan sosyal bilimlerin ürünlerini entegre ederek, Sosyal Bilgiler dersinin ortaya çıkmasındaki bu anlayış, temelde öğretim yaklaşımlarının var olması ile alakalıdır. Bilgiye duyulan merak ve özlem, geçmişten bu yana kendini her alanda göstermiş; böylelikle Sosyal Bilgiler Öğretim Programları yeni bilgiler ve yaklaşımlarla değişimlere uğramıştır. 2005 yılından önce davranışçı öğretim yaklaşımları öğretim programlarında yer alırken, bu tarihten sonra ülkemizde köklü bir öğretim yaklaşım değişikliğine gidilerek yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiştir. 2024 yılında Türkiye Maarif Yüzyılı Modeliyle yeni bir öğretim programı yürürlüğe girmiştir. Öğrenmeyi öğretme anlayışı içerisinde olan bu yeni modeldeki öğretim programları ile 1998 yılından bu yana yayınlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programları değerlendirilmiştir.

Ayrıca bu çalışmada, ülkemizde 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile eğitimde yerini alan ‘‘Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar; Eğilimler, Öğrenme Çıktıları, Okul Temelli Öğrenme, Süreç ve Durum Temelli Ölçme, Farklılaştırma, Okuryazarlık Kabiliyetleri, Sosyal-Duygusal Öğrenme, Değerler Eğitimi ve Öğrenci Profili, Değer-Erdem-Eylem Çerçevesi, Bütüncül Eğitim Yaklaşımı ve Beceriler Çerçevesi’’ gibi yaklaşımlar, önceki öğretim

programları ile Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar betimsel olarak ele alınmış ve açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi, eğitim ve öğretim programları, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımları.



NEW APPROACHES IN TEACHING SOCIAL STUDIES

Master's Thesis, Fatih KALKAR

Department of Social Sciences, Master's Thesis, 2025

Advisor: Assoc. Doç. Dr. Servet HALİ

ABSTRACT

In the information age we live in, keeping up with the age, developing technology and the changing world and presenting curricula for the benefit of teachers and students have been among the most important tasks of developed countries. While the curricula keep pace with the changing world, it is done with teaching approaches that are not contrary to the philosophy of education and training, that do not contradict the philosophy of education and training, that make the curricula understandable and simplify their use, that address the country's policies, and that unite the society. Teaching approaches are education and training processes that teach knowledge permanently and support learners from learning and teaching activities of individuals who are desired by the society and who are desired to be raised according to universal goals. This understanding in the emergence of the Social Studies course by integrating the products of social sciences that include all disciplines is basically related to the existence of teaching approaches. The curiosity and longing for knowledge has manifested itself in every field since the past, so that Social Studies curricula have undergone changes with new information. Before 2005, behaviorist teaching approaches were included in the curricula, but after this date, a radical teaching approach was adopted in our country and a constructivist education approach was adopted. In 2024, with a new curriculum with the Türkiye Education Century Model, curricula were evaluated with the understanding of teaching to learn.

In this study; New Approaches in Social Studies Teaching, which took its place in education with the Türkiye Century Education Model, which was put into practice in our country in 2024; Trends, Learning Outcomes, School-Based Learning, Process and Situation-Based Measurement, Differentiation, Literacy Abilities, Social-Emotional Learning, Values Education and Student Profile, Value-Virtue-Action Framework, Holistic Education Approach and Skills Framework, previous teaching

programs and New Approaches in Social Studies Teaching were descriptively discussed and explained.

Keywords: Education philosophy, education and teaching programs, social studies, social studies teaching approaches.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM ÇALIŞMANIN AMACI VE ÖNEMİ

1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi.....	9
1.2. Problem Durumu	9
1.3. Problem Cümlesi.....	10
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11
1.7. Yurt İçi ve Yurt Dışı Alanyazın Taraması.....	11
1.7.1. Yurt Dışı Alan Yazın Taraması	11
1.7.2. Yurt İçi Alanyazın Taraması.....	12

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı	17
2.2. Sosyal Bilgilerin Boyutu	18
2.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları.....	20
2.3.1. Evrensel Amaçlar	20
2.3.2. Ulusal Amaçlar	21
2.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	24
2.4.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi	24
2.4.2. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi	25

2.5. Sosyal Bilgiler Eğitimi	30
2.5.1. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler	31
2.5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Belli Başlı Disiplinler.....	32
2.6. 2005 Yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.....	33
2.6.1. 2005 Yılı İlköğretimde Sosyal Bilgilerin Önemi	33
2.6.2. 2005 Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu	34
2.6.3. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Programının Amaçları	34
2.6.4. 2005 Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Beceriler	34
2.7. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.....	34
2.7.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Diğer Programlardan Farkı	37
2.8. Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımlar Düzeyinde İrdelenmesi	39
2.8.1. Yurttaşlık Aktarımı Yaklaşımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	39
2.8.1.1. 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	39
2.8.1.2. 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	40
2.8.1.3. 2017 Yılı İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	41
2.8.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımı	41
2.8.2.1. 1998 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.....	41
2.8.2.2. 2005 Yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	42
2.8.2.3. 2017 Yılı İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	43
2.8.3. Yansıtıcı Yaklaşım Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımı	43
2.8.3.1. 1998 Yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	44
2.8.3.2. 2005 Yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	44
2.8.3.3. 2017 Yılı İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Yöntemi.....	47
3.2. Çalışma Grubu.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.4. Verilerin Analizi.....	47

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Tezin Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	48
4.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar ile Öğrenme ve Öğretme Teknikleri Bulguları	48
4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımı	48
4.2.1.1. Küresel Eğitim	51
4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı	54
4.2.2.1. Otantik Öğrenmede Yöntem ve Teknikler	54
4.2.2.2. Otantik Öğrenmede Kullanılabilecek Yeni Yaklaşımlar	57
4.2.3. Finansal Okuryazarlık Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	58
4.2.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Finansal Okuryazarlık	59
4.2.3.2. Finansal Okuryazarlığın Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Yansımaları	59
4.2.3.3. Ulusal Finansal Okuryazarlık Eğitim Stratejileri	60
4.2.3.4. Finansal Eğitim Alanında Yapılan Örnek Proje ve Uygulamalar	61
4.2.3.5. Finansal Eğitim İçeriğinin Sosyal Bilgiler Dersine Yansımaları	62
4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılımı	63
4.2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersine Aile Katılımında Öğretmenlerin ve Ailelerin Görevleri ve Sorumlulukları	67
4.2.4.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Temel Alınabilecek Aile Katılımı Modelleri	68
4.2.4.3. Sosyal Bilgiler Dersine Aile Katılımı Sağlama Biçimleri	73
4.2.4.4. Aile Katılımına Dayalı Evde Öğrenme Etkinlikleri	75
4.2.4.5. Ev Ortamında Ailelerin Katılımı İle Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler	76
4.2.4.6. Aile Katılımına Dayalı Okulda Öğrenme Etkinlikleri	77
4.2.4.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılımı	79
4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitici Çizgi Roman Yaklaşımı	80
4.2.5.1. Çizgi Romanda Senaryo Teknikleri	86
4.2.5.2. Çizgi Roman Türleri	87
4.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Girişimcilik ve Yenilikçilik Yaklaşımları	89
4.2.6.1. Girişimcilik ve Yenilikçilik Kavramları	91
4.2.6.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Girişimcilik ve Yenilikçilik	93
4.2.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Vatandaşlık Yaklaşımı	96
4.2.7.1. Dijital Vatandaşlık	97
4.2.7.2. Dijital Vatandaşlığın Alt Boyutları	98

4.2.7.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Dijital Vatandaşlığın Yeri.....	100
4.2.8. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sokratik Yöntem/Sorgulayıcı Öğrenme	101
4.2.8.1. Sokratik Sorgulamanın Felsefi Temelleri	102
4.2.8.2. Sokratik Sorgulama ve Eğitim	104
4.2.8.3. Sokratik Sorgulama Tekniğinde Öğretmenin ve Öğrencinin Görevi.....	105
4.2.8.4. Sokratik Süreçte Kullanılan Soru Tipleri ve İşlevleri	106
4.2.8.5. Sınıflandırmaya Ait Soru Türleri	108
4.2.9. Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı.....	110
4.2.9.1. İşbirlikli Öğrenmenin Esasları	112
4.2.9.2. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü	113
4.2.10. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dijital Boyutunda Öğrenme-Öğretme Araçları .	113
4.2.11. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sosyal Duygusal Öğrenme Yaklaşımı	117
4.2.11.1. Duygusal Zekâ	117
4.2.11.2. Sosyal Duygusal Öğrenme.....	119
4.2.11.3. Neden Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretimi?	120
4.2.11.4. Sosyal Duygusal Öğrenme İhtiyacı.....	121
4.2.12. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Oyunlar ve Oyun ile Öğrenme	123
4.2.12.1. Gelenekselden Dijitale Oyun	124
4.2.12.2. Dijital Oyun Tasarlama Araçları.....	126
4.2.12.3. Oyun Motoru ile Materyal Tasarımı	127
4.2.13. Sinetik Tekniği Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımı.....	127
4.2.13.1. Sinetik Tekniğinin Tarihçesi.....	129
4.2.13.2. Sinetik Tekniğinin Tanımı ve Paradigması.....	129
4.2.13.3. Sinetik Tekniğinin Eğitim Boyutu	130
4.2.13.4. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sinetik Tekniğinin Kullanılabilirliği	130
4.2.14. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çevre Eğitimi Yaklaşımı.....	131
4.2.14.1. Çevre Eğitimi	134
4.2.14.2. Türkiye'de Bulunan Müzelerden Bazıları	137
4.2.14.3. Türkiye'de Bulunan Milli Parklardan Bazıları	138
4.2.14.4. Türkiye'deki Bulunan Botanik Bahçelerinden Bazıları.....	138
4.2.14.5. Türkiye'deki Bulunan Bazı Hayvanat Bahçeleri	138
4.2.15. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilinçli Tüketicilik Eğitimi Yaklaşımı	139
4.2.15.1. Bilinçli Tüketicinin Özellikleri	141
4.2.15.2. Bilinçli Tüketici Eğitimi	141
4.2.15.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilinçli Tüketicilik Eğitimi	142
4.2.15.4. Bilinçli Tüketicilik Değer ve Becerileri.....	143

4.2.16. Sağlık Okuryazarlığı Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	144
4.2.16.1 Sağlık Okuryazarlığı	145
4.2.16.2. Sağlık Okuryazarlığı Modelleri.....	147
4.2.16.3. Sağlık Okuryazarlığı ve Eğitim.....	149
4.2.17. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilgi Görselleştirme ve Web 2.0 Araçları	151
4.2.17.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bilgi Görselleştirmenin Önemi.....	152
4.2.17.2. Bilgi Görselleştirme Araçları	153
4.2.17.4. Bilgi Görselleştirmede Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları	158
4.2.18. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımı	160
4.2.18.1. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Tarihi ve Felsefesi	161
4.2.18.2. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Önemi	162
4.2.18.3. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkileri	163
4.2.18.4. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Sınırlılıkları	165
4.2.18.5. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Öğretimi Açısından Önemi.....	165
4.2.19. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilgi Okuryazarlığı Yaklaşımı	170
4.2.19.1. Bilgi Felsefesi (Epistemoloji)	171
4.2.19.2. Bilgi Okuryazarlığı	173
4.2.19.3. Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim.....	175
4.2.19.4. Bilgi Okuryazarlığı Standartları.....	176
4.2.19.5. Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler	176
4.2.19.6. Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları	177
4.2.19.7. Yetkinliklerde Bilgi Okuryazarlığı	177
4.2.19.8. Özel Amaçlarda Bilgi Okuryazarlığı	179
4.2.19.9. Temel Becerilerde Bilgi Okuryazarlığı	179
4.2.19.10. Değerlerde Bilgi Okuryazarlığı.....	180
4.2.19.11. Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlarda Bilgi Okuryazarlığı	180
4.2.19.12. Öğrenme Alanları ve Kazanımlarda Bilgi Okuryazarlığı	181
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	182
KAYNAKÇA.....	196

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sosyal Bilgilerin Özellikleri.....	19
Tablo 2. 1973 Tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu	22
Tablo 3. 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın Genel Amaçları	23
Tablo 4. 1998 Yılında İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ana Hedefleri	29
Tablo 5. Sosyal Bilgiler Dersi Ve Öğrenenlerde Ortaya Çıkacak Hedefler.....	33
Tablo 6. Çokkültürlü Eğitimi Temel İlkeler.....	51
Tablo 7. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimi Kazanımlar	63
Tablo 8. Aile Katılım Modelleri.....	68
Tablo 9. Sokratik Yöntemin Üç Ana Ayağı	103



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Yaklaşımlar	5
Şekil 2. Eğitim Öğretimdeki Olumsuz Faktörler	30
Şekil 3. Çokkültürlü ve Küresel Eğitimin Ortak Yönleri	54



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SBÖP	: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
TYYM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
NCSS	: Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi
NEA	: Ulusal Eğitim Derneği Komisyonu
NCATE	: Amerikan Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SPK	: Sermaye Piyasası Kurulu
TCMB	: Türkiye Cumhuriyeti Maliye Bakanlığı
FODER	: Finansal Okuryazarlık Erişim Derneği
KOSGEB	: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
ISTE	: Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği
NETS	: Eğitim Teknolojisi Standartları'nda
FATİH	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
HTML	: Hiper Metin İşaretleme Dili
DOTÖ	: Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
EAZA	: Avrupa Hayvanat Bahçeleri ve Akvaryumlar Birliği
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
TDK	: Türk Dil Kurumu
ALA	: Amerikan Kütüphane Derneği
NCLIS	: Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonu
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler; faydalı yurttaş yetiştirmeyi amaçlayan, temel eğitimdeki öğrenenleri toplumdaki yaşantılarına yönelik hazır duruma getirmeyi amaçlayan köklü bir eğitim dersidir. Sosyal Bilgiler dersinin öğretmenleri, hâlihazırdaki öğretim programından faydalanarak öğrenenleri sanal olmayan yaşamdan bölümler sunarak, yaşadıkları toplumda etkin ve iyi vatandaş olmaları için eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunurlar. Ülkemiz, kurulduğu günden bugüne kadar yayınlanan öğretim yaklaşımları incelendiğinde, içinde bulunduğu zamanın gereksinimlerine göre şekil aldığı görülmüştür. Bu uygulamaların hayata geçirildiği dönemlerde, öğrenen ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik bakış açılarında olumlu yönde bir değişim görülmüştür.

Bilginin ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ile bireyin önceki dönemlerini temel aldığımızda çözümlenemeyen sorunlarla baş edememesine sebep olunabilir. Bu nedenle sorunları halletmek adına araştırma sonuçlarından sıkı bir yaklaşımın, birçok akademik çalışmanın irdelenerek, problemlerin belirlenmesi gerekli olduğu görülmüştür. Hayatımızı birlikte sürdürdüğümüz insanları tanımak, bir arada yaşadığımız insanlara karşı iyi bir yurttaş olmak ve toplumdaki köklü değişikliklere uyabilmek, sosyal bilimleri anlamının önemini ortaya koymaktadır (Akhan & Şimşek, 2015; Bilgili, 2006).

Sosyal bilimler, bireylerin dışavurumlarını farklı noktalardan, objektif bir anlayışla araştıran bölümlerden oluşmaktadır. Bu çerçevede sosyal bilimler, bireyin başka bir bireyle ve çevresiyle iletişim halinde olmasından kaynaklanan malumatların bireyi ve toplumsal yönlerini belgelemek suretiyle bir araya gelerek faaliyet yürüten bilimsel topluluklardır (Barth & Demirtaş, 1997; Tay, 2013). Sosyal Bilgiler ise yurttaşlık kabiliyetleri katmak için entelektüel bir duygu, yazın ve sosyal bilimlerin akademik çalışmaları ışığında olan bir anlayışla, bir araya getirilen faaliyetler bütünüdür (NCSS, 1993). Sosyal Bilgiler, sosyal bilim alanlarından aldığı muhteviyattan yararlanarak, farklı meseleler hakkında ileriye dönük yurttaşların sosyal içerikler konusunda güçlü bir düşün ile kararlar vermelerine katkı sunar (Savage, 1996).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretim programları alanına dâhil olan içerikler Osmanlı Devleti padişahı II. Abdülhamit zamanında temel eğitim öğretim programlarına konulduğu görülmüştür. Abdülhamit döneminde bu içerikler sadece

tarih ve coğrafya dersleri öğretim programlarına konulmuştur (Öztürk & Otluoğlu, 2002). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında 1924 eğitim öğretim programında bulunan "*Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumatı Vataniye*" dersi, 1926'da "*Yurt Bilgisi*" dersi adını alarak isim değişikliğine gidilmiştir. 1926 yılında temel eğitimin ilk kademesinde uygulanmak üzere hazırlanan öğretim programı, yürürlükten kaldırılana kadar bazı değişikliklere uğramıştır. Bu öğretim programı 1962 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. 1962 yılında farklı görüş ve anlayışla sentezlenerek "*Toplum ve Ülke İncelemeleri*" ismi ile bir araya getirilmiştir. Temel eğitimin 4. ve 5. sınıflarında "*Sosyal Bilgiler*" olarak son halini alması 1968 senesinde gerçekleşmiştir. 1985 senesinde ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi kaldırılarak, "*Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri*" dersleri getirilmiştir. 1992 senesinde Yenilenmiş Vatandaşlık Bilgileri Öğretim Programı hayata geçirilmiştir. 1997 senesine gelindiğinde, mecburi eğitim neticesinde 1998 yılında uygulanmak üzere "*Milli Tarih, Milli Coğrafya*" dersleri öğretim programlarından çıkarılmış, tekrar 4.-7. sınıflarda olmak üzere "*Sosyal Bilgiler*" dersi öğretim programı eğitim öğretime dâhil edilmiştir. Bu değişikliklerin sürekli olarak yaşanmasındaki temel sebeplerden biri, gezegenimizdeki bilgi ve teknoloji alanındaki değişikliklerdir. Bu değişimlerin sonucu olarak ülkemiz, eğitimdeki bilimsel gelişmelere, iktisadi ve özgürlükçü eğitim anlayışına yönelmiş; neticesinde öğretim programlarında değişimlere gidilmesine faydası olmuştur. Bu değişimlerin neticesinde ülkemizde 2005 yılında "*Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*" yürürlüğe girmiştir. Böylelikle eğitim tarihimizde, köklü değişiklik ile önceki öğretim programının ilkesi, davranışlara yönelik istendik değişiklik yaratmak iken, yeni öğretim anlayışında ise yapılandırmacı, yani yaparak yaşayarak öğretim metodu ilkesi ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı eğitimde yerini almıştır (Bilgili, 2006).

Bilim ve teknolojik gelişmelerdeki değişimler, kişinin ve cemiyetlerin farklılaşan gereksinimleri, eğitim öğretim kuram ve bakış açısındaki yenileşme ve gelişmelerin ışığında, eğitilmiş, nitelikli bireyler yetiştirmeye yönelik ümitler artmıştır. 2005 yılında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı değişmiştir. 2017 senesinde yeniden güncellenerek, 2017 yılında 5. sınıflarda belirlenmiş ortaokullarda, 2018-2019 öğretim yılında ise tüm Türkiye'deki ortaokullarda okutulmak üzere eğitimdeki yerini almıştır. Değişen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı sadece mutlak bilgiyi yükleyen değil, dahası kişisel değişiklikleri ehemmiyete alan, norm ve kabiliyetler

katmayı amaçlayan, şeffaf ve kolay bir şekilde sunulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, Yalçın, A. & Akhan, N. E. 2019).

2024 yılında ülkemizde yeni bir Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı hayatımıza girmiştir. Bu eğitim modeli merkezine insanı alarak, onu zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden gelişimini ve bütüncül bir anlayışla sonuç odaklı olmayıp, sürece dayalı öğretim yaklaşımlarını hedeflemiştir. Bu ifadeyle bireyin öncelikle kendi kendini tanımasına imkân verilerek, ilgi duyduğu ve kabiliyet geliştirmesine olanaklı yönünü keşfederek, bağımsız ve rahat eğitim öğretim alanlarının çoğaltılarak, hak ve sorumluluklarını bilen ve gelişime her zaman açık öğrenme süreçlerini ifade etmektedir.

Maarif olgusu dünya üzerinde yaşayan her insanın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yaşamı boyunca eğitim hakkını güvence altına almayı savunmaktadır. Ülkenin ve hükümetlerin politika ve istenilen uygulamaların hayata geçirilme amacı insanın temelde eğitim hakkının korunması, kullanılması ve bu hakkın kullanımında diğer bireylerle eşit bir fırsata sahip olmaları amaçlanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile bu fikir ve düşüncelerin hayata geçirilmesi amacıyla harekete geçilmiş ve öğrencilerin doğuştan getirdikleri kimlik, inanç ve içinde bulunduğu sosyal ekonomik durumlarını hesaba katarak olumlu eğitim ortamlarını tasarlar ve doğacak olumsuz olayları izole ederek adil bir eğitim süreci olmasını hedefine koymaktadır (MEB, TYMM, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kişinin zihinsel, toplumsal, duygusal, bedensel ve ahlaksal olarak gelişiminin totaliter bir yaklaşımla kazandırılması, modelin temel hedeflerindendir. Bilginin ve kabiliyetlerin harmanlanarak, gerçek dünyada bilinip sadece zihinde var olan soyut öğrenme kavram süreçlerinin bu modelle somutlaştırılmasıdır. Ülkemizin geçmişten bu yana getirdiği değerleri ve kültürel birikimleri olan millî, manevi ve tüm dünyaca kabul görmüş normların bir araya getirilmesi ile öğretim programlarına işlenerek öğrencinin yaşam dünyasına katkısı olarak ifade edebiliriz. Böylelikle kişi yaşadığı çevreyle iletişim içerisinde olan, objektif, ölçme ve değerlendirmenin şeffaf olmasına olanak sunan öğretim programları ile geleceğe hazırlanır (MEB, TYMM, 2024)

Ülkenin içinde bulunduğu döneme ait eğitim politikalarına göre güncellenmiş olan öğretim programları, dönemsel ve ileriye yönelik kazanımlar oluştururlar. Öğretim programları, öğrenene eğitim yoluyla aktarılan bilgiler ve kazandırılan yeteneklerin yanında nitelikli kabiliyetler ortaya koyarak, geçmişle yaşadığı zaman

arasında bağ kurarak uygun değerleri bir araya getirme görevini de üstlenmiştir (Varış, 1991: 5). Çağımız toplumlarına adapte olmuş donanımlı, topluma faydalı bireyler yetiştirmek amacıyla, bilgi ve kazanımlarla donatılan; toplum içerisindeki ilişkileri kavrayabilen, farklı bilgi ve anlayışlara ışık tutan, yeni anlayışlar ortaya koyan, bilgiyi ve düşünceleri hemen kabul etmeyip, akıl süzgecinden geçiren ve araştıran, sorgulayan bireyleri içinde yaşadığı topluma kazandırmak en önemli amaç olmalıdır. Başka bir ifadeyle, kişilerin sadece bilişsel olarak değil; anlayış, sezgileri ve tüm benliği ile tam bir olgunlaşma göstermesi düşüncesine ağırlık verildiğidir. Bu anlayışın ortaya konmasında, verilen eğitimle verilmek istenilen bilgi ve becerilerin neticesinde nitelikli insan yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Bu eğitimlerin, eğitim kademelerindeki yerini almasındaki temel amaçlardan birisi de yaratıcı düşünceyi devreye koymaktır. Yaratıcı düşünme gücü toplumların kültürel seviyelerinin yükselmesindeki katkısı ve toplumların kültürel olarak yukarıda olmalarını yaratıcı düşünmeye borçludurlar. Toplumlara varoluşlarından bu yana ilerlilik basamaklarında yukarıya taşıyan, kültürel ve bilimsel olarak yapılan yenilik ve buluşların verilen eğitimle kazanılan kabiliyet ve bilgilerinde desteğiyle yaratıcı düşünme gücünü ortaya çıkarmak amaçlanır (Ayaydın, Vural, Tuna ve Gökay Yılmaz, 2011: 172). İnsanlığın gelişmesindeki en önemli düşünce kabiliyeti olan yaratıcılık yeteneği, insanın doğumdan ölümüne kadarki var olan yaratıcılık kabiliyetinin geliştirilmesi durumudur. Bu durum hayat boyu devam ettiğinden yaratıcılığın önemi bir toplum için ne kadar değerli ise, her kademe ve yaştaki insan içinde önemlidir. Öğretmenler bu noktada öğrenenlerin yaratıcı gücünü keşfederken onlara rehber olmalı bilgiyi ve kendini keşfetme yolunda araştırmacı kimliklerini öne çıkarmalıdır (Kırısoğlu, 2014: 11).

Geçmişten günümüze eğitim felsefesi üzerine araştırmalar yapan akademisyenlerin, değişik beyanları yanında, Sosyal Bilgiler kapsamında araştırma yapan eğitim akademisyenlerinin de Sosyal Bilgilerin öğrenene aktarılması yönünde değişik görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır (Doğanay, 2005). 20. yüzyılın ortasından bu yana Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımlarında, organize bir hedeften ve planlı bir amaç düzeninde olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu olumsuz öğretim programlarının yetersizliğinden dolayı eğitim muhteviyatının ve metotları uygulamakta zorlanmaktaydılar (Barr, Barth, & Shermis, 1978). Bu bilgileri bir arada değerlendirirsek Sosyal Bilgiler dersinin var olmasına kaynak teşkil eden anlayışları bulmada akademik çalışma yapanları Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili

alışmalara yöneltmiştir. Neticesinde Barth ve Shermis, 1970 senesinde kaleme aldıkları bir akademik yazıda, Sosyal Bilgiler ğretimi yaklaşımlarına ait kategorik bir düzenleme yaparak, bu kategorik düzenleme ileriki dönemlerde Barr, Bath ve Shermis tarafından 1977 yılında yayına alınmıştır. ‘‘Defining The Social Studies (Sosyal Bilgileri Tanımak)’’ isimli akademik yazılarında  yaklaşımdan bahsetmişlerdir (Turan, R. & Yıldırım, T. 2019).

şekil 1.

Sosyal Bilgiler ğretiminde Temel Yaklaşımlar



Kaynak: Barr, Bath & Shermis (1977).

Yapılan bu çalışmaların Sosyal Bilgiler ğretim yaklaşımları açısından değeri kökleşmiştir. Bu yaklaşımlar içerisinden vatandaşlık aktarımı Sosyal Bilgiler ğretiminde toplumun beklediği kalıplaşmış davranışları bilen; bilgileri, görüşleri ve normları öğrenenlere aktarılması noktasında hazırlanmış ğretim metotlarıdır. Kişiden beklenen istendik davranışlar, malumatlar ve diğer beklentiler hem öğrenenin hem de öğretenin içinde bulunduğu hazır olunan kültürü ifade eder. Demek istenilen bireyin topluma karşı iyi bir yurttaş olması, belli ahlaki norm ve anlayışa sahip olması, toplumda yeri kesinleşmiş olan kuralları benimsemesi ve vatandaşlık görevlerini yerine getiren birey olarak tanımlar (Barr, Barth, & Shermis, 1978). Böylelikle vatandaşlık aktarımı yaklaşımlarının temel amaçlarından, bir arada

yaşayan insanların oluşturulduğu gelenek, görenek ve kültürel değerlerin, kurumlaşması neticesine, bu kurumların normlarını, inandığı değerleri, kabul ettiği doktrinleri yurttaşla entegre ederek hazır bulunan hali devam ettirmek en önemli yaklaşımdır (Öztürk, 2006).

Sosyal Bilgiler öğretiminin bir diğer yaklaşımı sosyal bilimdir. Sosyal bilim yaklaşımı, sosyal bilgilerin hedefi olan, bilgili, kabiliyetli ve değerler yüklü, iyi ve etkin bir vatandaş yetiştirmede ki katkısını kanıtlanmıştır. Öğrenciler sosyal bilim yaklaşımında sosyal bilimlerin ana kaynakları olan genel görüşleri, tamimleri ve teorileri dikkate alarak bilgiyi araştırıp bir araya getirmek ve bunları özümseme işlemlerini bilmelidir. Sosyal bilim ile ilgilenen akademik yazarlar, ortaya konulan keşifler, görüşler ve problemler ile bu dersin öğretim programlarının muhtevisini bir araya getirirler (Öztürk, 2006). Sosyal Bilgiler dersinin alanının geniş olması nedeniyle, diğer alanlarla ilişki kurmak dersin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle bağ kurmak ve bir araya getirmek bu dersin öğretim programı açısından gerekli ve ötelenemez bir detaydır (Moffatt, 1957).

Zira öğretim temalarında; geçmişle ilgilenen tarih, dünya ve uzayı araştıran coğrafya, gelir ve gideri içinde barındıran ekonomi, toplumları merkezine alan sosyoloji, insanların yaşayışı ile ilgilenen antropoloji, insan düşüncelerini ve davranışlarını araştıran psikoloji, bilginin bilimsel olarak araştırılmasını sağlayan felsefe, devlet kurumlarını işleyiş olarak inceleyen siyaset bilimi ve toplumda adaleti sağlamayı amaçlayan hukuk, sosyal bilimlerin bulgularını içine alır. Neticede bireyin kazançları, vatandaşlık, özgür yönetme ve yönetilme içeriklerini disiplinlerarası bir yaklaşımla bir araya getirmiştir (MEB, 2018). Sosyal bilim yaklaşımı bir öğrenenin sosyal bilimci gibi çevresini ve olayları anlamasına olanak sağlar. Sosyal bilimcilerin düşünme sistemlerinden faydalanmalarını, kullanacağı araç-gereç ve kavram düzeylerini buna göre belirlemede, Sosyal Bilgiler öğretim metotları bu yaklaşım anlayışına programında yer verir. Öğrenen ölçütleri belli olan bir sosyal bilim disiplinin bilişsel düzeyini ve anlama çeşitlerini kendisine katarsa, değişik konu ve kavramları anlamada yetkin bir birey olacaktır (Barr, Barth, & Shermis, 1978).

Sosyal Bilgiler öğretiminde bir diğer yaklaşım yansıtıcı yaklaşımdır. Konu ile ilgili John Dewey'in çalışmaları da bulunmaktadır. Farklı bir bakış açısı ortaya koyan Dewey, eğitim öğretimde Sosyal Bilgiler öğretiminin içeriğinin, akademik disiplinler ve toplumun birikimi olan kültürel öğrenenlerin kişiye aktarılmasından çok, okulda işlenecek olan eğitim öğretim programının, öğrenenlerin ilgi, kabiliyet ve isteklerine

göre hazırlanmasını öne sürer (Barr, Barth, & Shermis, 1978). Bu yaklaşımın temelinde öğrenen kendi hayatı içerisinde kazandığı tecrübelerinden istifade ederek, sosyal bilincini oluşturur. Bu bakımdan öğrenen hayatını yaşarken, eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde olduğundan karşısına çıkan sorunların halledilmesinde nasıl bir yol izleyeceği ile ilgili kendisini bu noktada geliştirir (Ediger, 1988). Bu yaklaşımın demokratik ülkelerde siyasi rejime karşı kendi hür düşüncesiyle karar vermenin demokratik bir anlayışın gelişmesindeki katkısı büyüktür. Buradaki amaç Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencinin kendi yaşayışıyla karar verme içgüdüsünün gelişmesidir. Kendi kararlarını veren bir birey herhangi bir problemle karşılaştığında, bu durum karşısında nasıl bir hamle yapacağı ve nasıl bir yanıt vereceğini bilen kişidir (Barr, Barth, & Shermis, 1978). Literatür taramasına göre ülkemizin kuruluşundan bugüne değin (1924-2024) Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili birçok faaliyetin yürütüldüğü görülmüştür (Akar, 2001; Akkuş, 2002; Ambarlı, 2010; Berk, 2008; Çelik, 2008; Çoban & Akşit, 2018; Duman, 2011; Kaz, 2013; Keskin, 2002; Koçak, 1999; Koçoğlu, 2012; Koyuncu, 2015; Nalçacı, 2001; Özbey, 2001; Pirinçdane, 1997; Semenderoğlu & Gülersoy, 2005; Şahin, 2009; Taş & Kiroğlu, 2018; Tay, 2017; Yalnız, 2007; Yaman, 1999; Yazıcı, 2008; Yeşil, 1996; Yıldız, 2008). Ayriyeten Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımları hakkında da faaliyetler yürütülmüştür (Doğanay & Sarı, 2004; Kozan, 2002; Özmen, 2010; Özmen, 2011a; Özmen, 2011b; Kaymakçı & Ata, 2012).

Sosyal Bilgiler dersinin hazırlanış amacı, eğitmek istediği bireyi etkili ve iyilik duygusuyla yüklü bir kişi olması noktasında, öncelikle hazır olan programın amaçları ve çağın gereksinimleri doğrultusundadır. Bulunduğu zamanın ihtiyaçları, değişen toplumsal erkler, bilgi çağında olmamızın verdiği durum ile kullanılan araç gereçlerdeki teknolojik ve bilişimdeki değişiklikler, Sosyal Bilgiler öğretimi programlarının devamlı güncelde kalmasını sağlar (Yalçın, A. & Akhan, N. E. 2019).

Öğretim programları her ne kadar değişen sosyal zamana ve devamlılığa rağmen en temelde ve değişmeyen amaç, etkin ve iyi bireyi yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler dersi bu amaçla öğrenen ve öğretene arasındaki bağı kurarak, diğer öğretim programları ile Sosyal Bilgiler öğretim programlarını aynı amaçla birleştirir. Sosyal Bilgiler öğretimine öğretmen tarafından bakıldığında, kendine has Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımını, öğretim programının öğretene verdiği, fayda ve sınırlandırdığı program, performansı da o yönde olumlu ya da olumsuz etkiler. Bu nazarla ülkemizin kuruluşundan bu yana hangi öğretim yaklaşımının program üzerinde

karakterize olduğunu bilmek için ders işlenen o döneme ait etkinlikler bu durum hakkında bize bilgiler verebilir.

Öğretim yaklaşımları, Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programının gelişiminde ve anlaşılmasında katkısı büyüktür. Odağına etkin ve kendini bilen, uygulama alanında olan birey, bir arada yaşayan insanlar ve yurttaşlık öğelerini içine alan bu ders, amacına ulaşmak adına öğretim yaklaşımlarından faydalanır (Kaymakçı & Ata, 2012). Öğretim programlarının değişikliğe uğramasının nedenlerinden, dönemin düşünce yapısından ve etkin vatandaş beklentisi, temeline oturttuğu Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımını özümser.



BİRİNCİ BÖLÜM

ÇALIŞMANIN AMACI VE ÖNEMİ

1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hangi safhalardan geçerek bu noktaya geldiğini görmek için tarihsel bilgilerden yararlanmak gereklidir. Eğitim ve öğretim programlarındaki bu değişimler yaşanan gelişmeler ölçüsünde olmaya devam edecektir. Öğretim programlarındaki değişimlere rağmen halen Sosyal Bilgiler öğretiminin yeniliklere ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Eğitim faaliyetlerinden ötürü öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin de eğitime karşı beklentileri yüksektir. Eğitimde değişim ve gelişim olması için araştırmalar yapılmalı, yeni yaklaşım anlayışları her daim canlı tutulmalıdır.

İçinde bulunulan çağın durumu, teknolojik gelişmeler, ülkenin ekonomik vaziyeti, yurttaşların eğitime bakış açıları ve tutumları bu uğurda yürütülecek politikalar, eğitimdeki değişim ve gelişimi etkilemektedir. Şehirleşmenin yüksek olması, insan sayısının artışı, insanların ve ailelerin istek ve beklentileri, içinde yaşanılan toplumun ve ailenin amaç ve hedefleri, eğitime olan ilgiyi arttırmakta ve eğitimle ilgili beklentilerin yükseldiği görülmektedir.

Bu bağlamda yukarıda sayılan etken ve amaçlarla birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminin çağa ayak uydurmak ve beklentileri karşılamak üzere teknolojik ve kültürel değişimleri içine alır. Bu alanda çalışma yapan Sosyal Bilgiler uzmanları, bu anlayışa hizmet etmek için Sosyal Bilgiler eğitimine yeni yaklaşımlar kazandırarak Sosyal Bilgiler derslerinin etkin ve verimli olmasına katkı sağlayacaklardır.

Bu çalışmalar; Sosyal Bilgiler öğretimini anlamada; amacını, sistemini, kazanımlarını, öğrenene ulaştırmada ve bunu davranışa dökme noktasında, yeni yaklaşımlar geliştirmek adına bilim ve akılla hareket ederek, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar başlığı altında çözümler aranacaktır.

1.2. Problem Durumu

Sosyal Bilgiler; faydalı yurttaş yetiştirmeyi amaçlayan, temel eğitimdeki öğrenenleri toplumdaki yaşantılarına yönelik hazır duruma getirmeyi amaçlayan köklü bir yaşam dersidir. Sosyal Bilgiler dersinin öğretmenleri, hali hazırdaki öğretim programından faydalanarak öğrenenleri sanal olmayan, gerçek yaşamdan örnekler

doğrultusunda, bireyleri yaşadıkları topluma faydalı ve iyi vatandaş olmaları hedefiyle eğitirler.

Bilginin ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle, kişinin önceki dönemleri temel alındığında çözümlenemeyen sorunlarla baş etmesine sebep olabilir. Bu nedenle sorunları çözmek adına araştırma sonuçlarından sıkı bir yaklaşımın, birçok akademik çalışmanın irdelenerek, belirlenmesi gereklidir. Birlikte yaşamlarını sürdüren insanları tanımak, insanlara karşı iyi bir yurttaş olmak ve toplumdaki köklü değişikliklere uyabilmek, sosyal bilimleri anlamanın önemini ortaya koymaktadır.

Çağdaş ve yenilikçi toplumların, yetiştirilmesini istediği insan tipini okullarda eğitmek için etkin, verimli ve çağa ayak uyduran öğretim yöntem ve tekniklerinin yeni yaklaşımlardan faydalanması gerekli ve önemlidir.

Sosyal Bilgiler öğretim programlarının değişen ve gelişen çağa ayak uydurması için yeni öğretim yaklaşımları akademisyenlerce araştırma eğilimi ile yenilikçi bir anlayış içerisinde çalışmalarına tüm hızıyla devam ederek yeni yaklaşımların belirlenmesi gerekmektedir. Bu anlayış çerçevesinde ülkemizde 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yayınlanmıştır. Yeni öğretim programı ve önceki programları da dikkate alarak Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar üzerine araştırma ve inceleme yapılacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar nelerdir?

1.4. Sayıtlar

1. Konu ile ilgili literatür taraması sonucunda elde edilen kaynak bilgi ve bulguların güvenilir ve doğru olduğu varsayılmıştır.
2. Belirlenip işleme alınan yöntem ve çalışmanın istenilen hedefe uygun bir biçimde yapılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Ulusal ve uluslararası eğitim dergilerinde yayınlanan makale, yüksek lisans, doktora tezleri ile sınırlıdır. Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımları ile alakalı

yayınlanmış olan akademi kitapların öğretim yaklaşımı ve teknikleri ile alakalı içerikleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yeni Yaklaşımlar: Sosyal Bilgiler öğretiminin yanında tüm disiplinleri içine alan içeriklerin, problemlerin farklı bakış açılarıyla incelemesi ve tümünden değerlendirilmesidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim felsefemizi oluşturan Türk kültür ve birikimlerinden oluşan, ülkemizin ve muhasır medeniyetlerin bireyde beklediği öğrenme çıktılarını, eğitim öğretim anlayışımıza dayanan eğitim ve öğretim programlarının içeriğini oluşturandır. Bu içeriklerin en temeldeki amacı; ortaya çıkması istenilen, öğrenen profili, değerlerimiz, erdemli insan, eylem çerçevesi ve kazandırılacak kabiliyetlerle öğretim programlarının genel çerçevesi oluşturularak süreç odaklı ölçme ile totaliter bir eğitim modeli olarak tanımlanır.

En Yeni Yaklaşımlar: Devingen olan dünyamızda her geçen gün değişik sorun ve problemlerle karşılaşmakta ve bu durumlara karşı eğitim ve öğretim programlarının aksiyon geliştirerek, bilimsel olarak en yeni yaklaşımlar belirlenmesi, eğitim ve öğretim programlarının işlerliğini, hedef kitleye faydasını ve güncelliğini arttırması olarak tanımlanır.

1.7. Yurt İçi ve Yurt Dışı Alanyazın Taraması

1.7.1. Yurt Dışı Alan Yazın Taraması

ACRL, (2012-2015). College and Research Libraries Derneği (ACRL) akademik olarak öğrenmelere katkı sunan birçok akademik katılımcısı olan bir kütüphaneler birliği derneğidir. Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi ve Standartları Komitesi, Bilgi Okuryazarlığı Yüksek Öğrenim için Yeterlilik Standartları 2012 ve 2015 yıllarında yayınlanmıştır. Bilgi okuryazarlığı Sosyal Bilgiler öğretiminde ve diğer öğretim programlarında bütünleşik ve yenilenmiş bir eğitim programını ortaya koymak için akademisyenlerle kapsamlı çalışmayı ifade eden bir kuruluştur (ACRL, 2016).

Adams, Buluempfeld, Castaneda, Hackman, Peters ve Zuniga (2000) Çeşitlilik ve sosyal adalet için okumalar: Irkçılık, antisemitizm, cinsiyetçilik, heteroseksizm, engellilik ve sınıfçılık üzerine bir antoloji başlıklı bir kitap yayınlamışlardır.

Çokkültürlü yaklaşımı temel anal bu yayın toplum içerisinde yaşayan çok kültürlü bireyler arasında adalet kavramı ile kökende, cinsiyette, cinsellikte, statüde, ırk bağlamı üzerine bir antoloji çalışması sunmuşlardır (Adeyiga, V. 2017). Bilgi Okuryazarlığı ile Küresel Öğrenme Arasındaki İlişki; Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ile öğrenciler tecrübelerini geliştirdikleri becerilerle, akademik kariyerlerine destek olacak ve sosyal hayatlarına katkı sağlayacaktır (Adler, S. 2008). Onuncu sınıf öğrencilerine yönelik yaşanmış bir modele göre uygulanmış bir çalışma neticesinde öğrencilerde sosyo-duygusal anlamda değişimler ve akademik değişiklikler gözlemlenmiştir (Akinyemi, O. Niger, D. 2008).

Nijerya'da sürdürülebilir kalkınmada okul bahçeciliği programlarının durumu: Engeller ve fırsatlar. Okulda bahçe temelli öğrenmenin ekonomiye, topluma ve öğrencinin kabiliyet geliştirmesine ve diğer disiplinlerle bağ kurmasına odaklanmış bu çalışmadan faydalanılmıştır.

ALA (American Libraries Association) (2000). Amerikan Kütüphane Derneğinin bilgi okuryazarlığı yeterlilik standartları belirleyen Amerika ülkesinin kütüphanelerden sorumlu üst birimidir.

ALA (American Library Associations) (1989). Presidential committee on information literacy, 1989 cumhurbaşkanlığı q raporudur. Bilgiyi bulmanın yol ve yöntemlerini bilen, öğrenmeyi öğrenmiş birey üzerine odaklanmış bir çalışmadır. Bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Barth, J. L. (1993). Sosyal Bilgiler: Bir tarih var, bir beden var, ama kurtarmaya değer mi? Bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Barth, James L. (1991). İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Müfredatı. Etkinlikler ve Materyaller adlı çalışmadan yararlanılmıştır.

Barr, R. D., Barth, J.L. and Shermis, S.S. (1977) Sosyal Bilimleri tanımlamak adlı bu eserden faydalanılmıştır.

Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). Sosyal bilgilerin doğası adlı bu uluslararası çalışmadan faydalanılmıştır.

Evans, I. M. ve M. M. Uruceknd (1990), İlköğretim Sosyal Bilgiler: Bugün ve Yarın İçin Öğretim. Sosyal Bilgilerin alanı ve tanımı üzerine genel bir çalışmadır ABD kaynaklı olan bu çalışmadan alıntılar yapılmıştır.

1.7.2. Yurt İçi Alanyazın Taraması

Adalar H., Ata B. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar - IV, Prof. Dr. Refik TURAN - Prof. Dr. Hakan AKDAĞ, Editör, PEGEM AKADEMİ, Ankara, ss.1-44, 2020 Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımları üzerine yazılmış en yeni yaklaşımları içeren bu çalışmayı tezin Finansal Okuryazarlık Yaklaşımında alıntılar yapılmıştır.

Akpınar, E (2024) Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yazılı ve sözlü edebi ürünlerin yansıma düzeyleri adlı çalışma ile tezin düzeni ile ilgili çalışmaya katkı sağlanmıştır.

Aktaşlı, İbrahim & Dere, İlker. (2020). Sosyal Bilgiler Derslerinde Bilinçli Tüketicilik Eğitimi- Conscious Consumerism Education in Social Studies Courses. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV. Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınları Ankara. ss.254-273. Bilinçli tüketici yaklaşımında çevreyi bilen, tutumlu olmayı, savurganlıktan kaçınmayı, ürünleri tanımayı tüketici haklarını bilen bireylerin yetişmesini amaçlayan bu yaklaşımda, bu çalışmadan yararlanılmıştır.

Alkan, C. (1984). Sosyal Bilgiler öğretiminde felsefi ve sosyal bilim açısından öğretim programlarına değişen çağdaş akımlarca yenileşme yapılması üzerine bir çalışma içeriğinden faydalanılmıştır.

Çalışkan, Hüseyin & Kaya, Barış & Özmen, Cengiz & Ay, Ebru & Kaya Uyanık, Gülden & Akhan, Nadire & Uslu, Salih & Demirezen, Serpil & Tangülü, Zafer & Yeşilbursa, Cemil Cahit & Erol Şahin, Ayşegül & Hamarat, Ercenk & Sabancı, Osman & Namlı Altıntaş, Irem & Faiz, Melike & Dönmez, Cengiz & yazıcı, Kubilay. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi [Teaching Social Studies]. Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler genel bir bakış yapılmış, tanımlanmıştır. Geçmişten bu yana geleneksel tekniklerle yeni yaklaşımlar irdelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Demircioğlu, İ. (2019). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları El Kitabı.. Sosyal Bilgilerin doğuşu ve dünyada, ülkemizdeki serüveni ile ilgili genel bir çalışma olup, çalışmamız için alıntı yapılmıştır.

Dönmezler, E. & Say S. (2020). Disiplinlerarası Bir Yaklaşım Olarak Çevre Eğitimi. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV. Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınları Ankara. ss.290-315. Öğrencilerin bulunduğu toplumu, iklimi, doğal yapıları ve toplumun damarlarında akan kültürü ve diğer tüm etmenleri bir araya getiren bir yaklaşımdır. Bu çalışmada çevre eğitim ile diğer tüm

disiplinlerarası bir yaklaşımla bağ kurarak öğrenenlerin içinde bulundukları toplumu ve çevreyi öğrenmelerine faydası olan bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Kılcan, Bahadır & Seyhan, Oğuz & Güneş, Gökmen. (2020). Sağlık Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV. Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınları Ankara. ss.204-225 Sağlık okuryazarlık yaklaşımı bireyler için yaşamlarını sürdürebilmeleri için önemli bir beceridir. Bu yaklaşımla bireyler sağlıkla ilgili her türlü bilgiyi anlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini bilen kişiler olmaları amaçlanır. Bu çalışmada sağlık okuryazarlık yaklaşımı hakkında bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Ürey, M. Akpınar. M. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV. Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınları Ankara. ss.174-201. Bahçe temelli yaklaşımda öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenme anlayışı ile öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri okul içerisinde sınıf dışında arkadaşlarıyla birlikte uygulamaya alarak yapmayı esas alan bir çevre eğitim anlayışıdır. Bahçe temelli anlayış hakkında bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Saygın, Muhammet & Akdağ, Hakan. (2020). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Girişimcilik ve Yenilikçilik. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 4, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.92-102. Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin gelişen ve değişen dünyada topluma uyum sağlamaları ve dünyadaki ekonomik gelişmelere ayak uydurması açısından, girişimci ve yenilikçi becerilerle kazanım sağlamaları üzerine bir çalışma olup, girişimcilik ve yenilikçilik yaklaşımı hakkında bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Sezer, Adem & Çoban, Okan. (2017). Sosyal Bilgiler öğretiminde sokratik yöntem/sorgulayıcı öğrenme. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar III. Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınları, Ss. 12-34 Öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları her olay ve bilgiyi sorular sorarak çözümlemeye yönelik bir çalışmaya odaklanmıştır, sokratik/sorgulayıcı öğrenme yaklaşımı hakkında bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Sönmez, Ömer & Kocadağ Ünver, Tuğba. (2020). Dijital Vatandaşlık ve Sosyal Bilgiler Eğitimi. Yeni Yaklaşımlar 4, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.140-153. dijital vatandaşlık eğitimlerinin okul ortamlarında ve okul dışındaki öğrenme alanlarında öğrenenlerin değişen ve gelişen dünyada birçok iş ve işlemlerin e dijital ortamlara geçtiğini vurgulayan ve

öğrencilere bu yaklaşımın kazandırılması gerektiği, belirtilmiş ve bu yaklaşım hakkında bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Tarman, Bülent & Acun, İsmail. (2010). Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili ülkemizde etkin vatandaş yetiştirmek için teorik olarak başlatılan Sosyal Bilgiler hareketi ile ilgili bir çalışma olup, bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Topkaya Y., Şimşek U. (2020), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 4, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.74-86, 2020 Eğitici Çizgi Romanda Senaryo Teknikleri ve Türleri, eğitim ortamlarında öğrencilerin çizgi romanlara karşı duyacakları ilgi ile kalıcı öğrenmenin sağlanması hedeflenmiş olan bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Turgut, Tuğba & Kaymakçı, Selahattin. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Şemsiye Bir Kavram: Bilgi Okuryazarlığı. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 4, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.104-139. Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlardan olan bilgi okuryazarlığı ile ilgili olarak öğrencilerin öğrenme ortamlarında ve okul dışı öğrenme alanlarında öğrenmeyi öğretmeyi hedefleyen bir çalışma olup, bu çalışmada bilgi okuryazarlık yaklaşımı hakkında bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Türe H., Deveci H. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV, Turan REFİK, Akdağ HAKAN, Editör, Pegem Akademi, ss.46-71, 2020. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Toplumsal Yaşamdan Yararlanma: Aile Katılımı Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşım alıntı yapılmıştır. Aile katılımı hakkında detaylıca bilgi verilen çalışmada Sosyal Bilgilerin kalıcı öğrenme için ailelerinde öğretim ortamlarında ve ev ortamlarında öğrencilerle hareket ederek, hem bilgilenmeleri hem de öğrencileri destekleme açısından önemli noktalara değinerek eğitimin uçayağına da hitap eden bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programlarının Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi. Journal of Theoretical Educational Science, 12(3), 842-873. Ülkemizde yayınlanmış olan Sosyal Bilgiler öğretim programlarının temel yaklaşımlar açısından irdelenmesi konusu işlenmiş ve öğretim programlarının gelişimleri ve değişimlerine vurgu yapılmıştır. Bu çalışma hakkında bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Yeşiltaş, Erkan. (2020). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bilgi Görselleştirme ve Web 2.0 Araçları. Yeni Yaklaşımlar 4, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, Ankara, ss.153-172. Bilgiyi görselleştirme, bilgiye ulaşma,

bilgileri görsel olarak düzene koyma, üretilen bilgi görsellerini paylaşma eğitim açısından önemli bir yere sahip olup bilgi görselleştirme yaklaşımı hakkında bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Yılar, Murat & Karadağ, Yıldırım. (2020). Sinektik tekniği öğrencilerin karmaşık bilgileri bilgi düzeyleri ile algılayıp analiz ederek, problem çözme kabiliyetlerini geliştirmeleri hakkında yapılan bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Fitnat Gürgil, Nagihan Uysal Fisun Bozkurt, Zeynel Abidin Emir, Pınar Tağrikulu, Yusuf Keskin, Hamza Yakar, Eyüp Bozkurt, Çağrı Öztürk Demirbaş, Davut Gürel, Özkan Akman, Murat Bayram Yılar, Aslı Avcı Akçalı, Erhan Görmez, İrem Namlı Altıntaş, Sibel Işık Mercan, Serpil Demirezen, Tekin Çelikkaya (2019). Değişen 2005 ve 2018 yılı öğretim programlarının doğrultusunda değişen ders içeriklerinin ele alınmasını içermekte olup, bu çalışmadan faydalanılmıştır.

İneç, Z. F.; Akpınar, E. (2018). Authentic Social Studies Teaching: The Effect of Semantic Geomedia Material on Learning, Review of International Geographical Education Online (RIGEO), 8(2), 273-310. Bu çalışmada otantik öğrenme yaklaşımına değinilmiştir. Çalışmada senaryo ile kanıt ve araştırmaya yönelik öğrenmenin otantik öğrenme ile gerçekleştirilmesi vurgulanmış, bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Önger, S. ve Duman, S.N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1308-1339. Ülkemizde yayınlanmış olan son Sosyal Bilgiler öğretim programlarını karşılaştırarak değişik ve ortak yönlerine değinilmiş bu çalışma hakkında bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Aras, K. S., & Kocasaraç, H. (2022). Eğitimin Dijital Boyutunda Öğrenme-Öğretme Araçları. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 117-134. Dijital öğrenme yaklaşımı olarak içerik sunan bu çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim ortamlarında yararlanacakları öğrenme ve öğretme araçlarına değinilmiş, bu çalışmadan faydalanılmıştır.

Şimşek, U., & Yıllar, H. Ö. Y. T. B. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181(181), 231-258. İşbirlikli öğrenme yaklaşımında bu çalışmadaki hedef; siyaset bilimleri derslerinde yapılan tekniklerin işbirlikli öğrenme yöntemleri ile birlikte grup araştırması, jigsaw ve okuma-yazma-sunma yöntemlerine dair bir çalışma olup, bu çalışmadan faydalanılmıştır

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal Bilgiler kavramını birkaç kelimeye sığdırmak Sosyal Bilgilerin amaçlarına hitap etmez. Sosyal Bilgiler kavramını tanımlamanın kolay bir ifadesi neredeyse yoktur. Sosyal Bilgilerin kapsamı geniştir ve içerisinde birçok disiplini barındırır. Her disiplinin kendine göre bir tanımı mevcuttur. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) eğitim veren Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi [NCSS] Sosyal Bilgiler dersini şu şekilde ifade eder; Sosyal Bilgiler genel ifadeyle sosyal bilimlerin verdiği bulguları entegre ederek, bireylerin toplum içerisinde onurlu ve dik bir duruş sergilemelerine imkân veren, demokratik toplumların oluşmasında kişilerin toplum içerisindeki tutumlarını araştıran, insanlar arasındaki ilişkiler ve sosyal meseleler üzerine yoğunlaşmış bir derstir (Evans & Brueckner, 1990: 9).

Görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler ve onu oluşturan öğretim programı hakkında bize kısa bilgiler sunsa da Sosyal Bilgiler ve onun öğretim programı hakkında net ve tümüyle anlaşılır bir tanım ortaya koymak zordur.

Sosyal Bilgileri tek tanım içerisine sokmayıp sistematik olarak tüm tanımları bir araya getirmeye çalışan ve aynı ülkede çalışan uzmanlar olan Michaelis (1985), Schug ve Beery (1987)' dir. Bu uzmanlar, bu tanımlardan şu çıkarımı yapmışlardır: Sosyal Bilgiler bir vatandaşlık eğitim programıdır. Bu tanımlardan çıkarılan sonuç ise, yurttaşlık eğitimlerinin sonucunda değişik yönelimlere ve önem sırasına göre oluştuklarıdır. Barth ve Demirtaş (1997: 1.8-1.10) ve Erden'in de (tarihsiz: 7) belirttiğine göre Sosyal Bilgileri yaklaşımlara göre şöyle açıklayabiliriz.

Yurttaşlık Bilgisi Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler öğretiminin sahneye çıkışında en başta gelen yaklaşımdır. Bu öğretim yaklaşımının en temel amacı öğrenenlere yaşadığı topluma ait olan kültürel mirası öğretmek, bireylerin toplum içerisinde yaşamaları için iyi birer vatandaş olmalarını sağlamaktır. İçinde yaşadığı toplumun kültürel hazinesini alırken, öğrenenlere toplumun önceden yaşadığı ile ilgili temel bilgileri ve yaşanmış olayların olgusal durumunu, kültürü bir araya getiren toplumsal kurumları, toplumun inancını ve normlarını aktarmak esasına dayanır.

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler: Hedefi, önceki yaklaşımda dile getirildiği gibi iyi bir yurttaş yetiştirmenin yollarını aramaktır. Ancak bunu yaparken sosyal bilimler içerisinde yer alan disiplinlere ait kazanımların elde edilmesini sağlar. Yaklaşımın özellikle kullanıldığı yer, konuyu oluşturan disiplinlerin merkezde olmasıdır.

Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşımın hedefi; Sosyal Bilgiler öğrenenlerin, kişisel ve toplumsal problemleri bilme, tahkik etme ve sonuca varmak için kendi benliği ile karar verme yetilerini geliştirmeleridir. Bu yaklaşım; araştıran, sorgulayan, akıl süzgecinden bilgileri geçirerek karar veren ve kendini bilen bireylerin yetişmesine katkı sağlar.

Yaklaşımın muhteviyatında sadece bilindik konular yer almaz. Çağımızdaki evrensel problemler, ülkemizde, dünyada ve geçmişten geleceğe bilindik, kabul görmüş konular da öğretim programlarında yerini almıştır.

Erden (tarihsiz: 8) tüm bu yaklaşımları merkeze alarak Sosyal Bilgileri şu şekilde betimler: Sosyal Bilgiler dersi temel eğitim okullarında kendini bilen, yararlı yurttaş yetiştirme hedefiyle, sosyal bilimlerden alınan bulguların entegre edilmesiyle, öğrenenlere toplum içerisinde yaşamlarını sürdürebilecekleri bilgileri, kabiliyetlerine ve davranışlarına tesir edecek değerleri kazandırmayı hedefleyen bir derstir. Barth (1991: 7) ise Sosyal Bilgiler içeriklerinin oluşturulmasında sosyal bilimlerin bulgularının disiplinlerarası bir yaklaşımla etkin vatandaş yetiştirilmesi olarak ifade eder. Edgar B. Wesley'e göre ise sosyal bilimlerin sadeleştirilmiş halinin eğitim ortamlarında kullanılmak amacıyla Sosyal Bilgilerin var olmasını buna bağlar (Schug ve Beery, 1987: 7). Bu tanımlamalar doğrultusunda Sosyal Bilgileri şöyle tanımlayabiliriz: Sosyal bilimlerin ortaya koyduğu bilimsel bulguları eğitim sistemine uyumlayarak, öğrenenlerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun hale getirmektedir. Bu bilgileri derslerde veya kitaplarda öğrenenin ulaşacağı yerlere koyarak, onları yaşadıkları sosyal topluma uygun davranışlar sergilemelerine yardımcı olmayı amaçlar. Ayrıca toplum içerisinde yaşanabilecek herhangi bir toplumsal problemle mücadelede öğrenenlere aktarılan kazanım, kabiliyet ve değerler ile problemleri çözümleyen, kişilik kazandırmayı hedefleyen, bir vatandaşlık eğitim programıdır.

2.2. Sosyal Bilgilerin Boyutu

Sosyal Bilgilerin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

Tablo 1.
Sosyal Bilgilerin Özellikleri

Sosyal Bilgilerin özellikleri
• Ülkelerin bireye aktarması gereken yurttaşlık eğitim programıdır. • Sosyal Bilgileri içerik olarak ele aldığımızda disiplinlerarası olup, sosyal bilimlerden aldığı bulguları uygun bir seviyeye getirerek öğrenene sunar. Bir ülkenin geçmişten getirdiği kültürel birikimi, toplumsal ve kişisel konuların olduğu olgu, görüş ve izleklerini içerir. • Sosyal Bilgiler sosyal bilimlerden aldığı bulguları uygun düzeylere indirirken, sosyal bilimlerin kullandığı bilimsel metotları kullanır. • Etkin vatandaş yetiştirmek için Sosyal Bilgilerin en önemli hedeflerinden birisi, toplumsal sorunlar karşısında kişiden istenilen, problem çözme becerisini ile alacağı kararları doğru olan kişiyi yetiştirmeyi hedefler.

Kaynak: Michaelis, 1985; Schug ve Beery, 1987; Barth, 1991; Barth & Demirtaş, 1997.

Sosyal Bilgilerin eğitim ve öğretimden beklentisi etkin yurttaş yetiştirmektir. Sosyal Bilgilerin muhteviyatının önemli bir kısmını toplumsal ve beşeri ilimler oluşturur. Sosyal Bilgiler dersinin yapısı disiplinlerarasıdır. Sosyal Bilgilerin içerisindeki konuların hazırlanışında, öğretim programlarının oluşturulmasında toplumsal ve beşeri ilimlerinin bu disiplinlerarası yapı içerisinde etkinlikler düzeyine indirgenerek verilmesi esası vardır. Sosyal Bilgilerin tabiatında yer alan en belirleyici özellik uyumdur. Sosyal Bilgileri diğer bilimlerden ayıran özellik sosyal bilimlerin elde ettiği bulguları ülkede iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla öğrenenin düzeyine uygun hale getiren tek derstir (Barth, 1991). Eğitim kuramlarından Piaget'in gelişim kuramına göre eğitim uzmanları çocuğun okula başladığı ilk günden bu yana yaşadıkları çevreyi bir bütün olarak algırlar. Eğitim ve öğretim içeriklerinin çocukların dünyasına göre uyumlamak önemlidir. Çevreye uyumda okulların formal bir eğitime göre şekil alması onların çevrelerinde olan biteni, canlıları, olayları anlamalarında ve uyum içerisinde olmalarındaki katkısı büyüktür. Çocukların birlikte yaşadıkları planlı ve programlı olan belli kurallarla yönetilen okullarda, öğrendikleri her bilgi, beceri ve tecrübe onların hayata dair genel kanıya varmalarına yardımcı olur. Öğrenciler ilköğrenim hayatlarında öğrendikleri bilgilerini, sonraki dönemlerde farklı disiplinlere ayrılmış, daha ayrıntılı ve derinlemesine olan disiplinlere doğru yönlendirilirler. Yaşadığımız çağın eğitim anlayışında bilgiyi olabildiğince ayırtmak ve en temele indirgemek vardır. Bilgiyi istenilen derse uyumlu hale getirmeyen ders yoktur. Sosyal Bilgilerde bu uyum anlayışına yönelik çalışmalar yapmaktadır. Barth'a göre (1991) vatandaşlık; bilgiyi uyumlu hale getirme (bilgileri

toplamak, karıştırma yapmak, düzene sokmak ve uygun şekilde bir araya getirmek) kabiliyetidir. Yurttaşlar içinde bulundukları sosyal problemleri birer bilim adamı gibi halledemezler. Ancak zihinlerinde bulunan bilgi ve zamanla kazandıkları toplumsal becerilerini ortaya koyarak yaşadıkları topluma katkı sunarlar. Yurttaşlar böylece uyumlu hale getirilmiş hayati tecrübeleri ile toplumsal problemlerin hakkından gelirler.

2.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları

Amerika Birleşik Devletlerinde Sosyal Bilgiler üzerine yapılan araştırmalarda sayısal, yabancı dil ve edebi derslere yönelik duyulan ilginin Sosyal Bilgiler dersine daha az olduğu ortaya konmuştur. Bu durumun en temel nedeni Sosyal Bilgiler dersinin ileriye dönük olmasıdır. Öğrenenler, dersin amaçladığı kazanımların sonraki hayatlarına nasıl bir katkı sağlayacağına ilişkin inancın, uzun sürece yayılmasına bağlamaktadırlar (Shug & Beery, 1987). Bu benzer durumun ülkemizde de yapılan bazı çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Öztürk & Baysal, 1999).

2.3.1. Evrensel Amaçlar

Sosyal Bilgilerin en temel evrensel amacı etkin vatandaş veya bireyin yetişmesine hizmet etmektir (Barth, 1991; Evans & Brueckner, 1990). Bu etkin vatandaştan beklenen en temel beceriler şunlardır. Zamanında, akla uygun karar verme ve sorunlar karşısında çözüm üretebilmesidir (Barth, 1991; Barth & Demirtaş, 1997). Öğretmenler öğrenenlere karar verme yetisini yerleştirmede değişik bakış açılarına sahiptirler. Bu farklı görüşleri en aza indirmek için Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmenler kurulu şurasında (NCSS) alınan kararlarda öğretim programlarında olması gereken önceden belirlenen dört beceriyi geliştirmeyi temel almışlardır. Bu öğretmenler kurulu şurasına göre (NCSS); önceden temele alınan bu dört becerinin geliştirilmesi için Sosyal Bilgiler Öğretim Programına uygun eğitimin altı çizilmiş ve bu değinmenin uyumlu hale getirilmiş bulgular ışığında tutarlı yaklaşımlar olabileceğinin altı çizilmiştir. Böylelikle bahsi geçen bu dört beceri yurttaşların verilen bilgiyi uyumlu hale getirerek toplumsal kararları almalarında bireyi istenilen noktaya taşıyacağına karar verilmiştir (Barth, 1991). Çağımızın gerektirdiği hür yaşama inancının gölgesindeki toplumlarda bireylerde olmasına inanılan dört beceri aşağıda sıralanmıştır (Barth, 1991; Barth & Demirtaş, 1997; ayrıca bak.: Michaelis, 1985):

1. Bilgi Edinme: Hür toplumlarda yaşayan kişinin bu yolla bilgiyi edinirken birçok kaynağı kullanması sonucunda ulaştığı bilgiyi nerede, nasıl, ne zaman ve ne için kullanacağını bilmesini içerir. Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik bu bilgiler neticesinde; alınan kararların yerinde, çözümlerin ise realist ve devamlı olması adına bu kabiliyetin güçlendirilmesi önemlidir.

2. Bilgiyi İşleme: Bu beceri öncekine göre biraz daha güçtür. Bilgiyi analiz edip nerede kullanacağına hükmetmesi olayıdır. Bilgiyi özümsemek ve önemini tespit edip, bu bilgiyi nasıl ve nerede kullanması ile alakalı bir durumdur. Akılcı yolla yapılacak işlemlerin yansıtıcı düşünme, problem çözme, bilimsel yöntem ile birlikte akılcı faaliyetler yapmanın bilimsel yolları, sorun çözme, eleştirel bir düşünme mekanizması, sistemli düşünme, yansıtıcı düşünme becerilerinin katkısı ile bulunmak ve ulaşılmak istenileni bulmak için geliştirilmiş bilimsel faktörlerdir.

3. İnanç ve Değerleri İnceleme: Öğrenenlerin içinde bulunduğu inanç sisteminin ne olduğunu kavrayarak, inandığı düşünceye nasıl destek vereceğini ve inanmadığı düşüncenin neticesinde karşılaşılabileceklerini hesaplaması ve sonuçlarına katlanması gerektiğini bilmesi becerisidir. Bireylerin manevi normları, davranışlarına da tesir eder. Böylelikle kişiler kararlarını verirken, inandıklarına ve değer verdiklerine göre hareket ederler. Böylelikle kişi kendini bilme becerisini güçlendirmelidir.

4. Katılım: Neticede önceki becerileri kazanan bir yurttaş bilgi edinen ve bu bilgiyi işleyen ve neticesinde inanç ve değerlere dönüşen bu becerilerin neticesinde toplumdaki karşılığı, ülkenin sosyal ve demokratik kademelerinde yer almasıdır. Böylelikle bu süreçlerin iyi işlenebilmesi noktasında okullar öğrenenlerin tam anlamıyla yaşayacakları tecrübelerin ilk yerleri olmalı ki demokratik bir sosyal yaşama modeline ulaşılsın.

2.3.2. Ulusal Amaçlar

Sosyal Bilgiler öğretimi; evrensel olarak kabul edilen, normları, kabiliyetleri, bilgiyi ve demokrasiyi mihver olarak kabul eden toplumlardaki kişilerin hayatlarına katmaları amaçlanmaktadır. Evrensel değerlerin yanında ülkelerin kültürlerini, inançlarını, milli ve manevi değerleri ile harmanlayarak etkin vatandaş yetiştirmeye yönelik programlar uygulamaya konulmaktadır. Ülkelerin bu değerler yanında hükümet politikalarının da öğretim programlarında yer alması ulusal hedeflere de hizmet eder.

ABD’ de Sosyal Bilgilerin en temel amacı iyi bir vatandaş olma yolunda tarih içerikli, ağırlıklı olarak Amerikanizm hisleri ile yetiştirilen bireye odaklanılmıştır. Buradaki asıl amaç ulusal çapta gururu yükseltmek, daha çok özverili ve birlikte hareket etmeyi amaçlayan bir yurttaşlık eğitimi vardır (Evans ve Brueckner, 1990). Kısacası bu ülkede Sosyal Bilgilerin temel görevi her yurttaşı iyi birer Amerikalı yapmak amaçlanır (Nelson, 1987).

Dünya geneline baktığımızda eğitim ve öğretim programları birbirleriyle aynı düzlemde ulusal amaçlara hitap ederler. Ülkemizde temel eğitim okullarında okutulacak olan Sosyal Bilgiler derslerinin ana amaçları, 1973 tarihinde yayınlanan MEB Temel Kanununda, 2. madde uyarınca şekillenmiştir (MEB, 2005: 5).

Tablo 2.
1973 Tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu

Eğitim Yasaları	
1	Anayasada bulunan Atatürk’ün getirmiş olduğu devrimlerine, ilkelerine ve Atatürk’ün çizdiği Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin kültürel, ulusal, inanç ve ahlaki normlarını özümseyen, ülkenin gelişimine katkı sağlayan ve koruma altına alan; ebeveynlerine, ülkesine, halkına sevgiyle bağlı olan ve onurlandıran; diğer insanların haklarına riayet eden, anayasaya bağlı, laik, sosyal ve demokratik bir hukuk ülkesi olan T.C ülkesine karşı yapması gereken görevlerini ve sorumluluk bilinciyle hareket eden ve bunu kendisine tutum haline getirmiş vatandaş yetiştirmek,
2	Bedenen, zihnen, ahlâken, ruhen ve his yönünden sağlam ve güçlü bir karaktere ve benliğe sahip; özgür düşünme ve sistematik akıl gücüne, görüş açısına sahip, bireylerin hakkına karşı özverili, girişim ve bireyselliğe değer veren, çevresine karşı yükümlülüğünü yerine getiren; olumlu, özgün ve de donanımlı bireyler büyütmek;
3	Alaka, beceri ile yeteneklerini güçlendirerek ihtiyaç duyulan bilgiyi, beceriyi, tutumları ile işbirlikçi anlayışı kazandırarak yaşama hazır hale getirmek. Topluma ve kendisine ileride yararlı olacak bir mesleğe sahip olmalarına yardımcı olmak; bu hedefle Türk milletinin huzurunu ve saadetini yükseltmek; diğer taraftan milli birlik ve tamamiyetle ekonomik, toplumsal ve kültürel yükselişe güç vererek Türk ulusunu ve modern medeniyetin olumlu, özgün ve güzide bir parçası yapmaktır.

Kaynak: MEB, 1973.

Şekillenen bu kararlar neticesinde 2005 yılında yayınlanan öğretim programı 16 başlıkta yeniden genel hedefler olarak eğitim ortamlarına sunulmuştur (MEB, 2005: 6).

Tablo 3.*2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Genel Amaçları*

Genel Amaçlar	
1	Bağımsız bir kişi fikri ile bedensel, hassas niteliklerinin; ilgi, talep ve kabiliyetlerinin farkındadır.
2	TC. yurttaşı olarak, ülkesini ve halkını seven, anayasal haklarını bilen ve bunu kullanan, yükümlülüklerini yerine getiren, milli şuuruna sahip bir yurttaş yetişir.
3	Mustafa Kemal Atatürk'ün devrimlerine, kriterlerine, Türkiye'nin toplumsal iktisadi ve kültürel yükselişinde yerini bilir; laik, milli, modern ve demokratik değerleri ayakta tutmaya gayretlidir.
4	Yasaların herkesi alakadar ettiğini, tüm bireylerin ve kurumların hukuk önünde eşit olduğunu delilleriyle bilir.
5	Türklerin geçmişten gelen tarihsel bağını ve kültürünü bilir ve kavrayarak, ulusal şuurun var olmasını sağlayan kültürel birikimin korunması ve güçlendirilmesini bilir.
6	Yaşadığı ekolojiyi ve gezegenin niteliklerini kavrayarak, yaşayanlar ve ekolojik iletişimi sağlayan etmenleri açıklar.
7	Edindiği bilgiyi uygulamaları olarak değişik biçim ve tasarımlarda kullanır ve kendisini her daim bu teknolojik bilgilerle günceller.
8	İktisadi kavramlarda okuryazar olmak ve ekonomik kalkınmada ve ülkelerarası ekonomik gelişmeleri bilir.
9	Yapabileceği meslekleri ve diğer meslekleri bilir, sosyal hayatta bir meslekte çalışmanın hassasiyetini ve her mesleğin önemini ve yerinin kutsallığını kavrar.
10	Değişik zamanlardaki ve yerlerdeki tarihsel bulguları sorgular, objeler, beşeri, vakalar ve vakıalar arasındaki değişiklik ve benzerlik devamlılığını sezinler.
11	Gelişen ve değişen çağımızda bilimin ve teknolojinin güçlenme süreci ve sosyal hayatta ki tesirlerini anlayarak malumat ve haberleşme yordamlıklarını kullanır.
12	Bilimsel düşünme metotlarını hedefine alarak malumatlara yetişmede, kullanmada ve çoğaltmada bilimsel etiği gözetir.
13	Toplumsal sorunlara katılım gösterir, bireysel ve sosyal sorunların hal olması için kendince fikirler öne sürer.
14	Milli egemenlik, beşeri haklar, demokrasi, laik, cumhuriyet fikirlerinin tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye Cumhuriyetinde ki tesirlerini anlayarak hayatını demokratik kaidelere uygular.
15	Değişik zamandaki ve yerlerdeki toplumların kültürel, iktisadi, toplumsal ve siyasal tesirlerini inceler.
16	Beşerin bir ögesi olduğu şuuruyla, devletini ve gezegeni alakalandıran konulara hassaslık gösterir.

Kaynak: MEB, 2005.

Evrensel ve ulusal amaçların verilmesinde en önemli etkin rolü oynayan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersi amaçlarına hizmet ederken etkin bir birey ve toplumda etkili bir yurttaş olmalarını gözetirken ulusal amaçların önemine de dikkat çekmelidirler. Yaşadığımız gezegende etkileşim ile sınırları kaldıran tek düze bir anlayış giderek hâkim olmaktadır. Bu değişim ve benzeşim ülkelerin kültürlerinde de kendisini göstermektedir. Böylelikle küreselleşen dünyamızda, teknolojik araç gereçlerin değişmesi ve gelişmesiyle, ülkelerin kendine has toplumsal değerleri ve anlayışları da tek bir düzlemde birleştirmekte ve tek bir kalıba girmektedir. Bu durumun en önemli sonucu şudur ki zamanla güçlü kültürlerin zayıf kültürleri etkisi altına alarak yok olmasına neden olması şeklinde sonuçlanma ihtimali yüksektir. İşte tamda burada Sosyal Bilgiler dersi ülkelerin, toplumların ve kültürlerin hayatta

kalabilmesi için ne kadar önemli bir yere sahip olduğu ve vazgeçilemez bir ders olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinin ulusal kültürlerle karşı her daim yenileşme çabası içerisinde kalması ve kültürümüzün korunması için yaklaşımlar geliştirilmesi elzemdir.

Sosyal Bilgiler dersi bir milletin ayakta kalabilmesi adına son derece önemli bir bilgi hazinesidir. Bulgu hazinesinden alınan bu bilgiler, bireylerin düzeylerine uygun hale getirilerek, aktarılması yoluyla, hem kültürler yaşatılmakta, hem de ülkelerin ve ulusların istediği bireyleri yetiştirmenin bir bilimsel yolu olduğu ortadadır.

2.4.Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Sosyal Bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimine bakıldığında dünyada ve Türkiye’de var olan gelişimler olarak iki ayrı başlıkta sunulmuştur.

2.4.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi

Amerika Birleşik Devletlerinde 19. yüzyılın sonları 20. yüzyılın başlarına rastlayan dönemlerde yaşanan olumsuz toplumsal olayların olması, ekonomik ve kültürel alanlarda yaşanan köklü değişimlerin ardından, ülke çapında problemlerin çözümüne yönelik arayışlara girilmiştir (Barth, 1991; Erden, tarihsiz). Amerika’da yaşanan endüstri devriminden önce halk çoğunlukla şehirlerin dışında köylerde hayatlarını idame ediyorlardı. Endüstri devriminden sonra teknolojik gelişme neticesinde insan gücüne de ihtiyaç duyulmuştu. Böylelikle köylerden şehirlere büyük göçler oldu. Amerika’da yeni bir toplumsal öge ortaya çıkmaya başladı. Artık büyük kentlere kırsal kesimden göçler olmuş, neticede kalabalık nüfuslu yerler ortaya çıkmış ve bu tür yerlere “kentli toplum” denilmeye başlanmıştır. Bu kentli toplumun ortaya çıkması, beraberinde bazı sorunları da getirdi. Kırsal hayattan kentli hayata geçen insanlar çok katlı apartmanlarda birçok insanla birlikte aynı alanı paylaşmayı bilmeleri gerekiyordu. Köylerde özgürce yaşayan bu çiftçi halk kendisini daha düzenli ve birazda bağımlı, planlı şehirlere adapte olmaya itti. Ancak hem şehir hem de köy hayatını bir arada yaşamak isteyen çiftçi halk, zamanla büyük şehirlerde varoş gecekonduları oluşturmaya başladılar. Kentlerdeki içilebilir temiz sular, kullanılabilir iyi yollar, elektriğin ve aydınlatmanın olduğu yeni ve güzel bir hayatı sundu. Böylelikle eski ve yeni yaşamları arasında kaldılar ve bu arada kalış neticesi başka sorunları da ortaya çıkardı. En önemli sorun karşı karşıya yaşadıkları

insanların, kendi inanç, kültür ve düşünce yapılarına uymayıydı. Amerika Birleşik Devletleri'nde etnik köken ve dinsel inançların farklı olması zaman zaman çatışmalara da neden oldu. Bu durumun üstesin gelmek ve bir arada yaşamının yollarını bulmak gerekiyordu (Barth, 1991). Böylelikle Amerika'da yaşayan farklı kültürdeki insanların, Amerikan toplumuna uyum sağlamaları Amerikalılarla birlikte yaşamayı hedefe alan, birlikte problemlerin üstesinden gelebilme ve birlikte karar alma gibi durumlarda gerekli bilgiyi, anlayışı ve normları bireylere aktarmak öncelikli bir hal almıştı. Böylelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimle ilgilenen üst akıl, değişmesi gereken bir yurttaşlık eğitim programını ortaya koymak gerekiyordu. Açıkçası eğitim sisteminde köklü bir yenileşmeye gidileceğinin en büyük göstergesiydi (Barth, 1991). 19. Yüzyılın ilk çeyreğinde sosyal bilim adamları, eğitim verenler ve sosyologlar, bu yenileşme hareketine öncülük ederek yeni bir yurttaşlık programını hazırlamışlardır. Bu yeni yurttaşlık eğitim öğretim programını içinden çıkılamayan sorunlarda ve iç içe girmiş problemlerle nasıl baş edileceğinin, bu durumda toplumsal olarak kentlileri bir arada tutacak dayanışma örneğini ortaya koyacak bir anlayışla oluşturulmuştur. Böylelikle karşılaşılan sorunlarıyla nasıl başa çıkılacağına, bunun kadere teslim edilmemesinin altı çizilerek dahası bölgesel siyasetçilerin tekeline bırakılmamasının altı çizilerek net kararlar alınmıştır. Ülkede yaşayan her birey ve yurttaş problemleri bilmeyi ve bunlarla demokratik yollarla kentli dayanışmasına hizmet edecek şekilde nasıl çözülmesini bilmeli ve bu nokta toplumsal olaylarda görev almalıydı. Bu yurttaşlık kavramı okul programlarında da yer almalıydı ve bireyi hayatı ile ilgili problemlere de odaklamalıydı (Barth, 1991). Sonuç olarak 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde 1916 senesinde, milli eğitim derneği komisyonu okullarda uygulanan programların toplumsal eğitimin ve öğretimin muhteviyatını betimleyen “*Sosyal Bilgiler*” adını kabul ederek dünya literatürüne kazandırmıştır (Schug & Beery, 1987).

2.4.2. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi

Sosyal Bilgiler dersi yaklaşım olarak disiplinlerarası bir anlayışa sahiptir. Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersi 1960 yıllarında eğitim gündemine girmiştir. Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde bu dersin içeriğini oluşturan disiplinlerin ürünleri ilköğretim kademelerinde ve diğer kademelerde ayrı ayrı dersler olarak eğitim ve öğretim programlarında yerini almıştır.

Osmanlı'da Tanzimat döneminde Sosyal Bilgilerin disiplinleri olan tarih ve coğrafya o dönemlerde okullarda ders olarak okutulmuştur. Sosyal Bilgilere ait disiplinlerin Osmanlı döneminde okullarda okutulmasında pedagog Selim Sabit Efendinin katkısı büyük olmuştur. Selim Sabit Efendi bu disiplinlerin ders olarak temel eğitim kademesinde okunmasını ayrıca bu derslerin kitaplarını yazmakla bu derslere ve eğitim içeriklerine çok büyük katkıları olmuştur. Kendi eseri olan Rehnümâ-yı Muallimin ile özel öğretim yöntemlerini irdelemiştir.

Sıbyan mekteplerinde Osmanlı Tarihi, *Muhtasar Coğrafya ve Malumatı Nafiayı Risale* derslerinin okutulması kararı 1869 tarihinde Maarif-i Umumiye Nizamnâmesinde yer almıştır (Özalp, 1982). Sosyal Bilgiler dersi ilk defa Maarif Bakanlığına bağlı iptidailerde sultan II. Abdülhamit zamanında eğitim öğretim programında yer almıştır. Sonuç olarak İstanbul ve mahallelerinde 1892 yılında üç yıllık ibtidailerin programlarında yer alan *Mûlahhas Tarih-i Osmani ve Muhtasar Coğrafyayı Osmani* derslerinin okutulmasına olanak sağlanmıştır. Ancak köy okullarının eğitim programlarında bu derslere yer verilmemiştir. 1904 yılında yayınlanan eğitim programının içeriğinde sadece *Muhtasar Tarih-i Osmani* dersi yer almıştır. 1913 yılında yayınlanan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati ile ilköğretimler süresi altı yıla çıkarılmış, yeni okulların adı mekatib-i iptidaiye-i umumiyye olmuş ve bu okullarda *Tarih, Coğrafya, Malûmat-I Medeniye ve Ahlâkiye İle İktisadiye* dersleri okutulmaya başlanmıştır (Akyüz, 1997). Bu dersler bundan sonraki eğitim programlarında yerini almışlardır (Ergün, 1996). Bu derslerin programda yer almasında milli duyguları ağır basan ve bu yönde yurttaş yetiştirilmesini isteyen İkinci Meşrutiyet Devrinde İttihat ve Terakki Partisinin katkısı büyüktür. Bu parti içerde ve dışarda gelişen olayların etkisiyle Osmanlıcılık ve İslamcılık fikirlerini bırakarak Türkçülük fikrini benimsemişlerdir. Bu fikir akımı Türk okullarının eğitim öğretim programlarının temelini oluşturmuştur (Öztürk, 1996).

Ülkenin ilk kuruluşundan bu yana 1926, 1936 ve 1948 eğitim programlarında, *Vatandaşlık Bilgisi, Tarih ve Coğrafya* şeklinde adlandırılarak okullarda ders olarak yerlerini almışlardır (Keskin, 2009). Bu derslerin verildiği eğitim programlarında çağdaş bir anlayış olan toplu tedris (öğretim) kaidesine uyulmaya gayret edilmiştir.

1962 yılında yayınlanan İlkokul Programında disiplinlerarası bir anlayış ile *Çevre ve Ülkeleri İnceleme* şeklinde ifade edilmiştir (Sönmez, 1997a). Yine 1968 yılında yayınlanan ilkokul programında dersin adı *Sosyal Bilgiler* şeklinde

adlandırılmıştır (MEB, 1968). Dersin ülkemizde bu şekilde adlandırılmasında ikinci dünya savaşıdan sonra Türkiye’de Amerika’nın artan nüfuzunun etkisi söz konusudur. Nitekim Türkiye’de ilköğretim okullarındaki alt yapının yetersizliğinden ve öğretmenlerin mesleki açıdan yetersizlikleri nedeniyle okullarda geleneksel eğitim hâkimiyetini sürdürmüştür (Erden, tarihsiz). Bu yaklaşım 1998 yılında yayınlanan sekiz yıllık zorunlu eğitime kadar varlığını devam ettirmiştir. Bu tarihten sonra İlköğretim 4-7. sınıflarda okutulmak üzere İlköğretim Okulları Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı uygulamaya konulmuştur (MEB, 1998). 2005 yılına gelindiğinde, yine ilköğretim 4-7. sınıflar düzeyinde, Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS)’in yeni bir ünite anlayışıyla öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımlı, öğretim programına geçilmiş ve radikal bir karara imza atılmıştır. Geleneksel öğretim metotlarından, davranış ölçen, öğretmen merkezli eğitim öğretim anlayışından, yapılandırmacı, öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme anlayışına geçilerek Türkiye’de eğitimde köklü bir değişikliğe gidilmiştir.

Ülkemizde 1968 yılına kadar *Vatandaşlık Bilgisi, Tarih ve Coğrafya* dersleri ile Sosyal Bilgiler dersi eğitim öğretim kademesi olan ilköğretim okullarında ders olarak okutulmasının yeri ve önemi büyüktür. Ülkenin kurulduğu ilk yıllarda devletin ideolojisi olan Kemalist düşüncenin tüm ülkeye yayılmasında *Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi* dersleri önemli bir görevi üstlenmiştir. Bu görev demokrasiyi ve Cumhuriyeti sonsuza kadar yaşatmayı ve ülkenin evlatlarının kaliteli ve etkili vatandaş yetiştirmek için verilmesi gereken kabiliyet ve bilgilerle onları kuşatmak, ayrıca Türk gençliğini tarihini bilen ve ülke sevgisine haiz, demokrasiye ve Cumhuriyeti sahiplenmiş kişiler olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır (MV, 1930). Bu hedefler ilköğretim kurumlarının asıl amaçları olmuşlardır (KB, 1938).

Sosyal Bilgiler dersi Cumhuriyetin ilk yıllarında okullarda okutulmak amacıyla bilimsel olarak veriler ortaya konması amaçlanan Güneş Dil Teorisine dayalı Türk Tarih Kurumu kurulmuştur. Bir diğer kurum ise bilimsel olarak tarih, coğrafya ve dil alanlarında çalışmalar yapmak ve öğretmen yetiştirmek hedefiyle Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi kurulmuştur. Ülkemizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, dilimizin ve tarihimizin araştırılmasının yanında bu kurumların kurulmasında katkısı ve emeği büyüktür (Berkiay, 1983, Ergün, 1982).

Sosyal Bilgiler dersi 1968 yılından sonra ilkokul programlarında yerini almış ve 4-7. sınıf derslerinde mihver ders olarak yerini almış etkin ve nitelikli yurttaş yetiştirmek üzere büyük bir görev üstlenmiştir.

1968 ilkokul programı ve Cumhuriyetin ilk dönemlerindeki program içeriklerindeki yaklaşımlar ilerlemecilik ilkesi ile donatılmıştır. Bu anlayışta okullar birer küçük demokratik toplumsal yapılardır. Bu okullarda öğrenciler topluma yönelik kazanımlar için gerekli tutum, bilgi ve kabiliyetleri elde ederler. Toplumlara uymak ve gelişen toplumlarla hareket etmek durumunda olduğundan, bireylerin etkin bir vatandaş olmalarında bilgiyi bulma yöntemlerini bilen, sorun çözebilen ve eleştirel düşünme kabiliyetlerine haiz olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Okul içerisinde grupla birlikte işbirlikli olarak hareket ederek, bireyler kendilerini disipline edebilme kabiliyetleri kazanmaları amaçlanır (MEB, 1997). John Dewey İlerlemecilik eğiliminin önderlerindendir. John Dewey cumhuriyetin kuruluşundan hemen önce 1920 yılında Türkiye'ye gelerek eğitim ile ilgili bir rapor hazırlayarak, eğitim programlarının ilerlemecilik üzerine temellerini atan araştırmacıdır (Öztürk, 1996). Yaptığı çalışmaları ülkemizde birçok araştırmacı ve eğitimci savunmuştur. 1968 eğitim programının temelinde ilerlemecilik akımının izleri görülmekle birlikte, o dönemde yaşanan olumsuz etmenlerden dolayı hayata geçirilememiştir.

İlerlemecilik eğilimi, 1968 yılından sonraki eğitim programlarını da etkilemiştir. Sonuç olarak 1998 yılında İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İSBÖP) MEB tarafından yürürlüğe girmiştir. Bu programın ana hedefleri şu şekildedir;

Tablo 4.

1998 yılında İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ana Hedefleri

1. -	<i>Ülkenin geçmişten bu güne geldiği tarihsel, kültürel, siyasi varlığını bilen, dünü, yaşadığı günü ve yarını hakkındaki normlarına yönelik pozitif anlayış geliştiren, bu yönde dil, tarih, kültür ve ülke bilincine sahip:</i>
2. -	<i>Toplum içerisinde demokratik ve insan hakları hakkında bilinçli ve hassas,</i>
3. -	<i>Vatandaşlık görevini, hak ve sorumluluklarını bilen,</i>
4. -	<i>Kabiliyetli, bilgili ve ahlaklı birey olmaları,</i>
5. -	<i>Güvenilir, isabetli ve makul hükümler verebilen ve toplumsal problemlere çözüm bulan yurttaşlar yetiştirmek amaçlanır (MEB, 1998).</i>

Kaynak: MEB, 1998.

İlerlemecilik yaklaşımında bireyin kazanım olarak kabiliyet geliştirmesini istediği iki temel hedef problem çözme ve karar verme kabiliyetleridir.

2005 yılında yapılandırmacı, öğrenci merkezli bir anlayışla yeni bir öğretim modeline geçilmiştir. 1968 yılı ve 1998 yılları arasındaki etkin yurttaş yetiştirme amaçları ile örtüşen bir model olarak karşımıza çıkmıştır (MEB, 2005: 50). İçinde bulunduğumuz çağa ayak uyduran, Mustafa Kemal Atatürk'ün getirdiği ilke ve inkılapları özümsemiştir. Türk Tarihini ve Kültürünü bilen, demokrasi ile şekillenmiş ve insan haklarına saygılı, çevresine karşı hassas, edindiği bilgiyi sorgulayan ve tecrübelerine göre hareket edendir. Sosyal ve kültürel olarak kendini geliştiren, eleştirel düşünüp doğru karar veren, sosyal dünyaya etkin katılım sağlayan, yaratıcı, yenilikçi, sosyal bilimcilerin bilgi analizi kabiliyetleri ile hareket eden, toplumda üretken, verimli ve sorumluluk sahibi Türk vatandaşı yetiştirmeyi amaçlar.

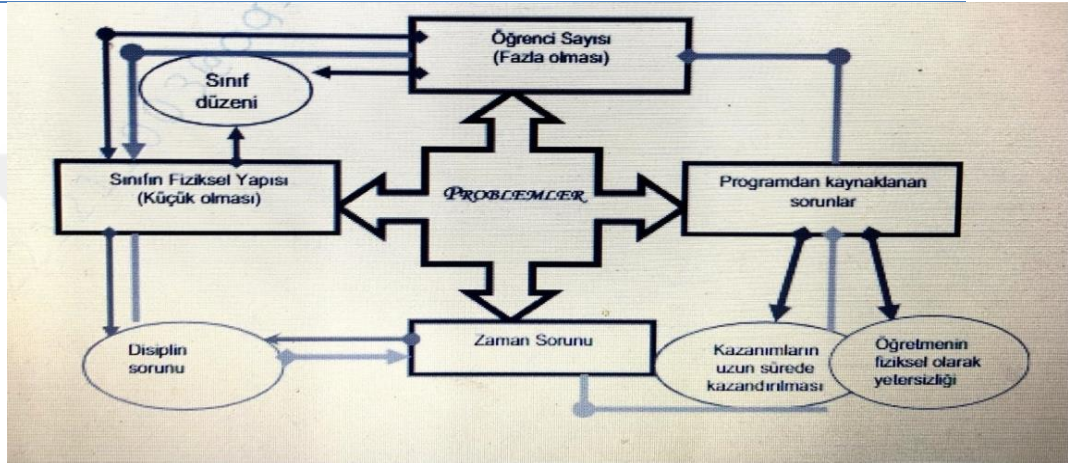
Ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretim programları ideolojik yönden, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretim programları ile karşılaştırıldığında çok bariz farklar yoktur. Ancak iki ülke arasında her daim öğretim uygulamalarında değişiklikler söz konusu olmuştur.

Öğretim programlarındaki bu durum çağdaş olan ilkelerin yanında, ülkemizdeki eğitim ve öğretim programlarının gereksiz bilgi fazlalığının

öğrenenlerde dayatma ile bir yüke dönüşmüş olmasıdır. Diğer nedenler ise sınıfların öğrenci yönünden kalabalık olması, sınıflarda Sosyal Bilgiler ders araç gereçlerinin ve materyallerinin azlığı bu dersin kazanımlarını aktarmada olumsuz etkilemektedir (Çağlar, 1992).

Bu olumsuz faktörleri Coşkun, Keskin (2007) incelemesinde aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Şekil 2.
Eğitim Öğretimdeki Olumsuz Faktörler



Kaynak: Coşkun Keskin, 2007.

Öğretim programlarındaki problemler; öğretim programının hem öğrenen hemde öğretmenler için anlaşılır olmamasıdır. Kompleks bir yapıda olması, kazanımların yaşam bağlamıyla örtüşmemesi, öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, programın uygulanmasında zamanın yetersiz olması, disiplin problemleri, sınıf ortamının yetersizliği ve öğrencilerin çokluğu gibi durumlar öğretim programlarının ulaşılması istenilen hedeflere ulaşmasındaki problemlerdir.

2.5. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal Bilgiler dersinin kişilerin toplumda etkin varoluşlarına destek olma hedefi vardır. Bu hedefle sosyal bilimlerin disiplinlerinden alınan bulguların entegre edilerek elde edilen bilgilerdir. Bu bilgiler disiplinlerarası bir anlayış yöntemiyle öğrenme alanlarında bireylerin çevreleriyle, sosyal ve fiziksel olarak bağ kurmaları neticesinde geçmişi, bugünü ve geleceği dikkate alarak, etkin vatandaş yetiştirme

arzusu ile öğrencilerin gruplandırılması yoluyla yapılan bir ilköğretim dersi olarak planlanmıştır (Kiroğlu, 2006: 620).

İnsanlık, tarihi boyunca her daim kendini geliştirmenin yollarını aramıştır. Bu gelişim ve değişimle birlikte toplumların yaşayış ve ekonomik durumunda da değişimler görülmüştür. İnsanların değişimlerle birlikte beklenti ve gereksinimleri de değişmiş, toplumların da bu beklenti ve gereksinime göre vaziyet aldığı görülmüştür. İşte burada sosyal bilimlere devreye girerek, toplumların beklentisi ve insanların ihtiyaçları arasındaki koordine görevini üstlenmiştir (Yıldırım, 2019) .

2.5.1. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimleri, bulguların toplandığı bir bilgi bankası olarak düşünebiliriz, Sosyal Bilgiler ise bu bilgileri bir plan, program dâhilinde yurttaşlara sunma dersidir diyebiliriz. Böylelikle insan davranışları neticesinde ortaya çıkan her sonucu araştıran sosyal bilimler; hukuk, siyaset bilimi, tarih, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, iktisat gibi disiplinlerden oluşur. Sosyal Bilgiler ise sosyal bilimlerin ortaya koyduğu bilgileri okullarda okutulmak üzere eğitim ve öğretim planına dönüştürülmesi neticesinde, planlı olarak yurttaş yetiştirme dersi şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal Bilgilerin kapsamını ise şu şekilde açabiliriz. Tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi yanında, felsefe, hukuk, mantık ve ahlak bilgisi gibi bölümlerle de ilişkilidir. Sosyal Bilgilere şu nazarla da bakabiliriz. Sosyal bilimlerin, öğretim ayağı olarak da adlandırılabilir. Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin araştırıp ortaya koyduğu bilimsel bulgulardan yola çıkarak, bir arada yaşayan insanların birbirleri arasındaki ilişkilerini, kültürel değerlerinin ve toplumlar arası iletişimi sağlamak adına bireyin bir arada yaşadığı toplumdaki konumunu ve belirlenen içeriklerin verilmesinde, bütününe içine alan bir eğitim öğretim programıdır (Sözer, 1998:3).

Sosyal Bilgilerin çıkış yeri Amerika Birleşik Devletleri'dir. Endüstri devriminden sonra toplumsal ihtiyaçların karşılanması noktasında kırsal kesimden kentlere göçen halktan kaynaklı bir problem ortaya çıkmıştır. Amaç göç ile gelenlerin iyi birer yurttaş olmalarını sağlamak, topluma entegre olmalarını kolaylaştırmak ve bu minvalde yurttaş yetiştirmektir (Şimşek, 2007,3). Sosyal bilimler insanın varoluşundan bu yana ortaya koyduğu davranışları farklı yönlerden ele alarak, nesnel bir anlayışla bir araya getirerek bilimsel bulgulara dönüştürmüştür. Sosyal bilimlerin kapsamına bakarsak geçmişten bu yana toplumların birbiri ile olan gelişigüzel ilişkilerinden ve yaşayanların biyografilerinden etkilenmiştir. Sosyal

Bulgular ise bu bulgular neticesinde iyi yurttaş nasıl olmalı sorusu ile hareket ederek, bir eğitim öğretim programı olarak karşımıza çıkar. Bu bulgular Sosyal Bilgilerin disiplinlerarası ve bir araya getirilmiş planlı ve programlı bir eğitim öğretim faaliyetleri ile etkin ve iyi bir yurttaş yetiştirmeyi amaçlar (Barth & Demirtaş, 1997, 5-6).

Sosyal Bilimler insanlar arasındaki münasebetle ve davranışlarla alakadar olur. Sosyal Bilgiler daha çok okul planlı, eğitim ve öğretim programıdır. Günümüz dünyasında insan hakları uhdesinde yurttaşlık eğitimini hedefler. Böylelikle kişiler arasındaki sağlıklı ilişkilerin sağlanması için mücadele verir. Kısacası sosyal bilimler Sosyal Bilgilerin öncesi ve temelidir. Verilecek eğitim programları ise sosyal bilimlerden alınan bulgular neticesinde, bir araya getirilen ünitelerden oluşur. Şöyle söylemek gerekirse Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularını sadeleştirip sınıflara uyumlayarak okullarda öğretmeyi amaçlar (Dönmez, 2003, 33).

2.5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Belli Başlı Disiplinler

Tarih: Tarih varoluştan bu yana olmuş olan tüm olayları, kesinleşmiş bilgi ve bulgular ışığında, neden ve sonuç ilişkisi dâhilinde araştıran bir bilim dalıdır (Köstüklü, 2001). Öğretim programları hazırlanırken tarih konularının öğretiminde geçmişte yaşanmış olay ve olguları sorgulayan bir kabiliyet ile öğrenciler yetiştirilmelidir. Böylelikle bu kabiliyetleri kazanan öğrencilerde tarihsel olay ve olgular araştırılırken, öğrenciler delil ve malumatlar ışığında tarihsel olayları aydınlatarak bir tarihsel sıralama yetisi kazanırlar (Öztürk, 2007). Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer alan tarihi bilgiler öğrencinin önceden yaşanan olayları günümüze uyarlayarak, bu olaylardan ders çıkarımı yapmasını sağlar. Böylelikle tarih bize önceyi hatırlatır. Bugüne dem vurur ve geleceğe emin adımlarla ilerlememizde aydınlatma görevini üstlenir (Karagözoğlu, 1966).

Sosyoloji: Sosyoloji bir amaç uğruna bir araya gelmiş insanların ve belli kural ve yasaklar dâhilinde bir arada yaşayan insanları (toplumları) bilimsel yöntem ve tekniklerle araştırır. Sosyologların araştırdıkları toplumsal grupların sergilediği davranış sebeplerinin altında yatan toplumca kıymetli olanı anlamaya çalışırlar. Bu değerleri hangi ritüellere bağladıklarını araştırırlar (Kılıçoğlu, 2009).

Coğrafya: Coğrafya, doğa ile insan arasında oluşan iletişim neticesinde meydana gelen etkileşim sonrasında insan ve doğa üzerinde oluşan olayları sebepleriyle inceler. Sonuçları bir araya getirerek düzenler ve içerisinde barındırdığı

bilim dallarına bu bilgileri yayar. Coğrafya kendi içerisinde bir bilimler topluluğudur (Özçağlar, 2006).

Ekonomi: Ekonomi, insanların taleplerine yani ihtiyaçlarına göre elde bulunan kaynakları etkili ve verimli olarak yerinde zamanında nasıl kullanılacağını öğretene ve kişileri bununla ilgili bilgilendirip ortak akıl yürütmelerini sağlayan bir bilimdir (Doğanay, 2002).

Siyaset Bilimi: Siyaset bilimi toplumda yer alan bireylerin kendilerini yönetme ve yönetim kadrolarına gelecek kişileri belirlemede nasıl bir yol izlediklerinin ve kendilerini nasıl yöneteceklerini araştıran bir bilimdir. Siyaset biliminin araştırma alanını kamuda çalışan bireylerin özlük hakları olarak ifade edilebilir (Öztürk, 2009, Yıldırım, 2019) .

2.6. 2005 Yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2.6.1. 2005 Yılı İlköğretimde Sosyal Bilgilerin Önemi

Sosyal Bilgiler dersi, merkezine kişiyi ve kişinin yaşamını aldığından birçok bilim alanı Sosyal Bilgilere farklı tanımlar yüklemiştir. Bu nedenle Sosyal Bilgilerin kapsamının geniş olduğu birçok disiplinle iletişimi olduğu, içerisinde birçok dersi barındırdığı görülmektedir. Yine de Sosyal Bilgiler dersini diğer alanlardan ayıran temel iki çıkarım vardır. Bu konjektürler, Sosyal Bilgilerin disiplinlerarası bir bağ içerisinde ve yurttaş yetiştirme amacı içerisinde olmasıdır (Doğanay, 2003, 16). Sönmez, (1999) toplumsal hayatta gerçeklerle bağ kurmada düşünsel çıktılar olarak tanımlar.

Sosyal Bilgiler dersi ve öğrenenlerde ortaya çıkacak hedefler 4 başlıkta belirtilir.

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğrenenlerde Ortaya Çıkacak Hedefler

Hedefler	
1	Sosyal Bilgiler dersi ile birlikte öğrenenlerde düşünsel kabiliyetler gelişir.
2	Bu ders ile birlikte öğrencilerin iletişimlerinde gelişme olur. Böylelikle öğrenciler, birlikte hareket ederek etkinliklere katılan, net görüşler ortaya koyabilen, alçakgönüllü, cesur, yenilikçi şahıslar yetiştirir.
3	Bu dersle öğrencilerin yasalarla verilen temel vatandaşlık hak ve sorumlulukları öğretilir.
4	Öğrencilerde iktisadi bir görüş kabiliyeti kazandırır.

Kaynak: MEB, 2005.

Sosyal ekonominin gidişatını, yeraltı zenginliklerini bilen ve koruyan, ekolojik dengeyi gözetken, kabiliyet geliştireceği meslekleri ve işi bilen, ihtiyaçlarına ve bir sıralamaya göre hayatına düzen vermesi Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları ile hayata geçmektedir (Kısakürek 1989: 8-9, Yıldırım, 2019).

2.6.2. 2005 Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu

2005 Öğretim Programının vermek istediği izlenim içinde bulunulan çağın modern, Atatürk'ün getirmiş olduğu ölçüt ve devrimlerine bağlı, demokratik getirileri bilen ve koruyan; eleştirel düşünme, verimli, toplumsal kabiliyetleri güçlü, bilimsel bir bilgiye ulaşmada sosyal bilimci gibi yöntemleri kullanan ülkeye etkin vatandaş yetiştirmek amaçlanır (Ata, 2007, Yıldırım, 2019).

2.6.3. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Programının Amaçları

Sosyal Bilgiler 2005 yılı öğretim programında on altı hedef yer almaktadır (MEB, 2005, Yıldırım, 2019) .

2.6.4. 2005 Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Beceriler

Sosyal Bilgiler dersi 2005 senesinde yayınlanan öğretim programı genelinde yirmi yedi kabiliyet bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında öğretim izlemlerini nasıl öğretmeliyim sorusuna odaklanma sürecidir.

İçeriklerin kazandırılması noktasında hedeflenen sürelerde yapılacak faaliyetlerin tümüne Sosyal Bilgiler öğretim süreci olarak ifade edebiliriz (Küçükahmet, 2000). Öğretim süreçlerinin bileşenleri; öğrenen, öğretken, muhteviyat, ortam ve usulleri içine alır (Güngördü, 2001). Faaliyetler; derslik-okul içi ve okul dışındaki faaliyetler ile araştırma gezileri olarak ayrıştırılmıştır. Okul ve sınıf içerisindeki birçok uygulamalı etkinlikler düzenlenir. Okul dışında yapılacak faaliyetler kütüphane ve evde araştırmaya dayalı etkinlikleri kapsar (Yıldırım, 2019).

2.7. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

2024 yılında ülkemizde yapılan çalışmalar neticesinde yeni bir program, eğitim öğretim hayatımıza girmiştir. Eğitim programının adı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak isimlendirilmiştir. Eğitim modeli merkezine insanı alarak, onu zihinsel, duyarlı, fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden gelişimini, bütüncül bir anlayışla ele alarak, sonuç odaklı olmayıp, sürece dayalı bir öğretim yaklaşımını merkezine alır. Bu

ifadeyle birey öncelikle kendi kendini tanınmasına imkân verilerek, ilgi duyduğu ve kabiliyet geliştirmesine olanaklı yönünü keşfederek, bağımsız ve rahat eğitim öğretim alanlarının çoğaltılarak, imtiyazlarını bilen ve gelişime her zaman açık öğrenme süreçlerini ifade etmektedir.

Maarif olgusu dünya üzerinde yaşayan her insanın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yaşamı boyunca eğitim hakkını güvence altına almayı savunur. Ülkenin ve hükümetlerin politikalarının temelinde ve istenilen uygulamaların hayata geçirilme amacı insanın doğuştan gelen eğitim hakkının korunması, kullanılması ve bu hakkın kullanımında diğer bireylerle eşit bir fırsata sahip olmaları amaçlanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu fikir ve düşüncelerin hayata geçirilmesi amacıyla harekete geçilmiş ve öğrencilerin doğuştan getirdikleri kimlik, inanç ve içinde bulunduğu sosyal, ekonomik durumlarını hesaba katarak olumlu eğitim ortamlarını tasarlayarak ve doğacak olumsuz olayları izole ederek, adil bir eğitim süreci olmasını hedefler.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kişinin zihinsel, toplumsal, duygusal, bedensel ve ahlaksal olarak ilerlemesini totaliter bir yaklaşımla kazandırılmasını hedefler. Bilginin ve kabiliyetlerin harmanlanarak gerçek dünyada bilinip sadece zihinde var olan soyut öğrenme kavram süreçlerinin bu modelle somutlaştırılmasıdır. Ülkemizin geçmişten bu yana değerleri ve kültürel birikimleri olan millî, manevi ve tüm dünyaca kabul görmüş normların bir araya getirilmesi ile öğretim programlarına işlenmesidir. Öğretim programları bu bilgilerle, öğrencinin yaşam dünyasına katılması, bireyin etkin ve yaşadığı çevreyle iletişim içerisinde olmasını ayrıca programın objektif, ölçme ve değerlendirmenin şeffaf olmasına olanak sunan öğretim programlarının hazırlandığı ifade edilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu modelinde diğer modellerde olduğu gibi en temel hedefi topluma etkin, kabiliyetli ve ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Olgun ve faziletin temelinde olduğu bu eğitim modelinin, amaçladığı öğrenci profili; bilgili ve kabiliyetli olması, yönelim gösterdiği normları göz önünde bulundurarak hazırlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hazırlanmasındaki unsurlar şunlardır.

Günümüzde bilgiye ulaşmadaki hızın ve imkânın artması ile bilgiye ulaşmanın yollarını, güvenilir bilgiye nasıl ulaşılacağını, bu bilgi ile birlikte bunu kullanmak ve kabiliyete dönüştürmek ihtiyacı bu modelin ortaya çıkmasında önemli bir yere sahiptir.

- Dünya çapında yaşanan teknolojik gelişmeler çağın gerisinde kalmamak amacıyla, bilimde, sanatta, teknolojiye, ekonomide ve kültürel aktivitelerde yaşanan gelişmelerin gerisinde kalmama anlayışı,
- Toplumda yaşanan ruhsal ve düşünsel değişikliklerin, Sosyal-duygusal öğrenme kabiliyetlerinin öğrenme ve öğretim ortamlarında soyut düzeyde kalması nedeniyle somutlaştırılarak, öğretim programlarının içeriğine nüfuz etmesi durumu,
- Erdemli, olgun ve ahlaklı; milli değerlerine bağlı ve dünyada yaşayan her insana ve canlıya karşı iyi, yararlı, doğruyu ve güzel olarak bilineni yapmayı kendine şiar edinmiş öğrenenler yetiştirmek hedefiyle milli ve manevi normların maarif modeli ile tüm öğretim programlarında soyut olmayan, somutlaştırılmış, herkesin anlayacağı ve şeffaf olması düşüncesi,
- Okuryazarlık kabiliyetlerinin geliştirilerek çağa ayak uydurma noktasında kabiliyetli bireyler yetiştirmek için sistem okuryazarı ile sistemli düşünme kabiliyetiyle istenilen hedeflere bütüncül olarak ulaşma fikri,
- Bilgi öbeklerinin karmaşık ve geniş tutulması, diğer derslerle yatay evrende ve kendi ders içeriğinde dikey yönde bir bağın oluşturulması sağlanarak güvenilir, geçerli ve özü ortaya çıkarılmış bir içerik oluşturulması,
- Disiplin odaklı bilginin yanında disiplinlerarası bağ ile öğrencilerde bütüncül bir görüş açısı kazandırılarak, istenilen öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamak,
- Öğrenenlerin etkin ve bulunduğu çevreyle iletişim içerisinde olmasını amaçlar. Öğrenme sürecinde görevlendirildiği öğrenme sorumluluğunu; yaşamsal, sorgulayıcı, işbirlikli, proje temelli ve bağlamsal öğrenme yaklaşımlarının eğitim ve öğretim alanlarının merkezinde olması arzusu, öğrenen farklılıklarının normal dağılım içerisinde kaybolmasının, yarıştırıcı ve ayırıştırıcı anlayışlardan uzak “*farklılaştırma*” etkinlikleriyle önlenmesi ve böylelikle öğrenme sürecinde sosyal adaletin sağlanması,
- Öğrenilen bilgilerin kanıtlarının ortaya konması açısından, “*süreç ve durum temelli yaklaşımlar, geliştirici ölçme ve değerlendirme yaklaşımları*” öğrenenin öğrenme amaçlarına ulaşp ulaşmadığı durumları objektif ve net ortaya konması ihtiyacı,

- Öğrenenlerin ilgi, gereksinim ve ümitlerine yönelik olarak çevresel ve bağlamsal faktörlerin okul temelli planlama ile gerçekleşmesi bunun öğretmene daha çok alan bırakılarak yapılması ile öğretmen özerkliğinin güçlendirilmesi,
- Öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik olumlu ve olumsuz olarak yansıttıkları noktaların öğretim programlarının iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi ile sonuçlarının değerlendirilmesinin sağlanması.

2.7.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Diğer Programlardan Farkı

Ülke genelinde yapılan çalışma ve analizler neticesinde bireylerin gerçek yaşantılarında bilmesi gereken bilgiler uygulama ile kabiliyete dönüştürülerek yaşamlarına katkı sağlayacağı görüşü hâkim olmuştur. Bu durumla birlikte temel eğitimden orta öğrenimin sonuna kadar görülecek tüm kazanımlar birbiri ile ilişkilendirilmiş, tanımlanmış ve nerde nasıl kullanılacağı ele alınmıştır. Böylelikle bilgiler beceriye dönüştürülerek gerçek hayatta kullanılacak bir oluşuma dönüştürülmüştür.

Bu öğretim programında köklenen anlayış kavramsal becerilerdir. Kavramsal kabiliyetler; karmaşık bir sürecin sonunda, gözlemlenen ve kalıcı olan bilgi ile edinilen kabiliyetlerin, soyut düşünceleri ve kompleks süreçleri fiile döken zihinsel etkinliklerin sonuçlarının davranışa dönüşmeden totaliter, eleştirel ve problem çözme becerilerini kapsar. Öğrenme alanlarına özgü geliştirilen kabiliyetleri ve kavramsal kabiliyetleri veya bütünleşik kabiliyetleri içine alan dahası süreç elemanlarını da içine alan sistemler olarak ifade edilmiştir. Bu eğitim modelinde bir araya getirilen sistemde okul öncesinden liseye kadar fonksiyonel olmasındaki en temel öge eğilimler, ülkemiz öğretim programlarında ilk defa yer almıştır. Eğilimler; bireyin içinde barındırdığı kabiliyetleri ihtiyaç halinde; maksat, hassaslık, gönüllülük ve ölçümleme bileşenleri yönünde nasıl kullanacağı hakkında zihinsel örüntüler olarak tanımlayabiliriz.

Öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde amaçlanan tümleşik gelişimlerini kazandırmak ve tamamıyla yaşama hazır olmaları için öğretim programlarında, okuryazarlık kabiliyetleri, değerler eğitimi ve sosyal duygusal öğrenme kabiliyetleri, ilave edilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme kabiliyetleri ayrı bir öğrenme yaklaşımı iken, bu eğitim modelinin öğretim programlarının tümüne sirayet etmiş ve eğitim modelinde ilk defa yer bulmuştur. Böylelikle sorgulayan, farklı durumlara çabucak

uyum sağlayan, bilişsel kazanımların yanında sosyal ve duygusal açıdan da gelişen insan ortaya konmak amaçlanmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflerinden olan bireylerin oluşan yeni durumlara ayak uydurmaları, farklılığı görmeleri, tek başlarına da öğrenebilmeleri ve günümüz teknolojilerini yaşamlarına uyarlayabilmeleri noktasında bağımsız okuryazarlık kabiliyetlerinin öğrenenlere kazandırılması olarak ifade edilir. Gelişen ve değişen dünyamızda birçok alanda bilinmeyen durumları anlama ve keşfetme noktasında öğrencilere okuryazarlık becerilerinin kazandırılması, sistem fikirleri çerçevesinde vücut bulmuş ve öğretim programlarında fonksiyonel bir sistemde yer almıştır. Okuryazarlık kabiliyetleri; tüm derslerin değişik biçimlerinden güç alması, öğretim programlarının zenginleştirilmesi ve çoğaltılması gibi sistemlere haizdir.

Eğitim programında yer alan normların, öğretim programlarında net ve altı çizilir bir şekilde yer alması için "*Erdem-Değer-Eylem*" çerçeve ile manalı ve kullanıma yönelik bir sistem ortaya konmuştur. Bu üçlemenin ana amacı; eylemlerden normlara, normlardan faziletli bireye, faziletli bireyden asıl ulaşılmak istenilen "*Huzurlu Aile ve Toplum*", "*Yaşanabilir Çevre*" ve "*Huzurlu İnsan*" a ulaşmak amaçlanmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenenler değişken gelişmeleri, değişik bölgelerde de bilgi ve kabiliyetlere haiz olmaları hedeflenerek disiplinlerarası bağa programda yer verilmiştir. Disiplinlerarası bağ ile öğretim programları kendi ekseninden çıkarak, öğrenenlerin tümleşik bir görüş açısıyla, kalıcı öğrenmenin vücut bulması hedeflenmiştir.

Beceriler; aralarında bağ kurularak anlam birleşmesi ile öğrenme sürecinin bir ögesi olmuş ve bu beceriler arası bağ modellenmiştir. Beceriler arası bağ ile kabiliyet geliştirme devamlılığı enerjik bir sisteme bürünmüş, neticede öğrenme sürecinin kalitesinin yükselmesine olanak sağlanmaya çalışılmıştır.

Bağlamsal (gerçek olaylardan alıntılar) ve çevresel faktörler dikkate alınarak Okul temelli planlama ile öğretim programlarında yer almıştır. Sene başında yapılacak zümre öğretmenler kurullarınca ders bünyesinde yapılacak çalışmalar, gözlemler, araştırmalar, sosyal faaliyetler, proje etkinlikleri, bölgesel faaliyetler, okuma etkinliklerine ayrılan zamanı tanımlayan okul temelli planlama ile öğretmenlere öğretim programının yol haritasını çizme olanağı verilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim durumu hakkındaki yansıtmaları yöntemiyle öğretmenlerin ve dahası öğretim programlarının devamlı ölçümlemesi idraki

oluşturulmuştur. Böylelikle öğretim programlarının zayıf ve güçlü yönleri belirlenerek, zayıf yönlerinin güçlendirilerek öğretim programlarının kalitesinin yükseltilmesi sağlanır.

Ölçme kanıtları olarak bu yeni öğretim programında süreç ve durum temelli ölçme ve değerlendirme kavrayışı belirlenmiş bu kavrayış uygulamaya yönelik düzenlenmiştir. Öğrencilerinin akademik ve diğer yönlerden gelişimini takip etmek amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamaları süreç temelli planlanmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki en önemli yenilik, farklılaştırma kısmıdır. Bu yöntemle öğrencilerdeki fiziksel, ruhsal ve diğer temel değişikliklerin görmezden gelinmesine tedbirler alınmış, ayırıştırıcı ve yarıştıran anlayıştan uzaklaşmış, ferdi ve toplumsal adaletin oluşturulduğu faaliyetlerin yapılması amaçlanmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bir diğer kazanımları program dışı faaliyetlerle *‘‘zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimi desteklemek’’*; gerçek yaşamda kazanılan kabiliyetleri uygulama olanağı bulmak, akademik faaliyetleri zenginleştirmek, süreyi yerinde ve verimli kullanmak ve estetik hissini çoğaltmak hedeflenmiştir. Bu hedefle öğretim programlarına toplumsal sorumluluk programı ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımları eklenmiştir. Çalışılan gereksinim analizleri neticesinde öğretim programının yoğun olduğu ve bu yoğunluğu azaltma hedeflenmiş, öğrenenlere bilgisel olarak yük katan, hayati becerilere katkı sunmayan uzak içerikler öğretimlerden çıkarılarak öğretim programı yüzde otuz beş oranında sadeleştirilmiştir (MEB, TYMM, 2024)

2.8. Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımlar Düzeyinde İrdelenmesi

Cumhuriyetten bu yana öğretim programları incelenmiş tüm öğretim programları temel yaklaşımlara göre değerlendirilmiştir (Yalçın, A & Akhan, N.E 2019).

2.8.1. Yurttaşlık Aktarımı Yaklaşımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

2.8.1.1. 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

1998 yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, temel yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı yaklaşımı açısından tetkik edilerek şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Ülkesine, yaşadığı topluma, Atatürk'ün devrimlerine ve belirlenen ölçütlere sadık, araştırmacı, inceleyici, gayretli, fedakâr, faziletli bir birey ve iyi yurttaş yetiştirmeyi amaçlar (MEB, 1998, s. 329).
- Devletin ve halkın verdiği görevlere öncelik vererek ülkesi için tüm gücüyle görevini yapan ve görev addeden olmasını hedefler (MEB, 1998, s. 332).

1998 yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, genel olarak değerlendirildiğinde, vatandaşlık aktarımı açısından önemli olan, kültürel değerlere vurgu yapıldığı, bu nedenle vatandaşlık aktarımına hizmet ettiği söylenebilir.

2.8.1.2. 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2005 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temel yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı yaklaşımı açısından tetkik edilerek şu sonuçlar elde edilmiştir: Bu öğretim programının temelinde öğrenene yurttaşlık kabiliyetlerini kişiye yüklemek ve kültürel normların yüklenicisi ve onu nesillere aktaran bir öğretim programı olduğu ortadadır. Öğretim programının en temel hedefi öğrenene geçmişten getirilen kültürel kazanımların toplumda yer alan bireylere, ulusal bir değer olduğunun önemini görmelerini amaçlamaktadır. Öğretim programı içerisinde belirlenen örnek bulgulardan bazıları şunlardır: yaşadığı ülkenin yurttaşı olarak hürriyet ve görevlerinin farkında olan, yaşamında demokrasiyi kullanarak sorunlara karşı sulhla çözen, hayatı boyunca anlayışlı ve arabulucu ikliminin ortaya çıkmasında ve güçlenmesine katkı veren kişiler olmalarını hedefler (MEB, 2005).

Böylelikle 2005 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temel yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı yaparken aynı zamanda kendine has normlarını korumayı hedeflemiş, evrensel kabul edilen normları da öğrenenlerine kabul ettirmeyi hedeflemiştir. Ülkenin beklentilerine göre bu yaklaşım bu öğretim programından istenilen yurttaş profili milenyum çağına uygun hale getirilmiştir. Böylelikle 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yurttaş profiline uygun bir program olmuştur. Türkiye'nin ülkelerarası iktisadi bağımlı, elde bulunan kaynaklar ve gereksinimler noktasında dikkate alır (MEB, 2005, s. 20). Ülkelerarası yapılan her türlü bilimsel, kültürel, sanatsal, panayır ve sportif faaliyetlerin toplumların arasındaki ilişkisini ifade eder (MEB, 2005, s. 20).

Şöyle ki öğretim programlarından istenilen yurttaş profili, ülkeler arasında ülkesini en iyi temsil eden kişiyi ortaya çıkararak istenilen sonuca ulaşıldığını

gösterir. Kazanımlardan anlaşılacağı üzere öğrenenlere temel yaklaşım olan yurttaşlık aktarımı tüm ülkelerin kabul gördüğü bir anlayışla verildiği söylenebilir.

2.8.1.3. 2017 Yılı İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2017 yılı ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, temel yaklaşım olan yurttaşlık aktarımının özellikleri kapsamında tetkik edildiğinde, kişilerin içinde bulunduğu yaşadığı topluma ve kültürel zenginliğe katkı sunan, toplumun ve kabul görmüş değerleri idrak ederek sonraki yaşayanlara bırakan, bir amaca hizmet ettiği ortadadır. Yaşadığı devletin değerlerini benimseyen birey içinde bulunduğu çağa ayak uydurarak, çağdaş değerleri benimsemiş, ülkesini en iyi şekilde temsil eden bir yurttaş amaçlanmıştır. Temel yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı yaklaşımı açısından incelendiğinde şu noktalara temas edilmiştir:

Ülkenin birikimi olan kültürel, tarihsel içerikleri ve kronolojiyi bilerek, milli duygunun oluşmasında kültürel birikimin korunarak, güçlendirilmesini destekler (MEB, 2018, s. 8),

Ülkenin yurttaşı olarak devletini, milletini, ulusunu seven, imtiyazlarının farkında olan, faaliyete geçiren, görevlerini yapan ve milli farkındalığa sahip yurttaşlar olarak büyümeleri ulusun, ruhani normları ile kapsamlı normlarını bilen, ahlaklı birey olmanın değerini ve yöntemlerini bilen bireyler yetiştirmek amaçlanır (MEB, 2018, s. 8).

2017 yılı ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, temel yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı noktasında ele alındığında;

Hedeflenen yurttaşı yetiştirmede, ülkesini seven, birlikte yaşadığı ailesine ve çevresindekilere değer verendir. İyiliksever, kültürel ve milli değerleri koruyan ve geliştirendir. Manevi değerlere sahip çıkan, önemli gün ve haftalara değer veren, vatandaşlık aktarımlarının olduğu yaklaşımlardır.

2.8.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımı

2.8.2.1. 1998 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal bilim yaklaşımının özellikleri kapsamında değerlendirildiğinde şu örneklerle ulaşıldığı söylenebilir:

İlköğretim kademesinde 4-5. sınıflarda ders temaları coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi açısından değil, çoklu açılardan bütünsel araştırılmalıdır. Birlikte yaşadığı anne, baba ve kardeşlerinin huzuru ve sevinci için verilen görevleri ve sorumlulukları zamanında yapma duygusuyla işe koyulur (MEB, 1998, s. 333).

Toplumsal çevre, aile ve okul ile ekolojik ortam (MEB, 1998, s. 337).

1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımına uygun özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bulgular incelendiğinde anlaşılabacağı üzere; siyaset bilimi, hukuk, iktisat, tarih, coğrafya, antropoloji ve sosyoloji disiplinleri ile alakalı hususları içerdiği belirlenmiştir. Ders ile ilgili detaylandırma yapılırken çok yönlü olması ve bir bütün olarak ele alınması gerektiği dikkati çekilmiştir.

2.8.2.2. 2005 Yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, temel yaklaşım olan sosyal bilimler yaklaşımına özgü hususiyetler içerdiği, böylelikle sosyal bilimler yaklaşımına özgü konuların çokça olduğu bir yaklaşım öğretim programıdır. Öğretim programında yer alan bazı belirgiler şu şekildedir,

Sosyal Bilgiler kişinin sosyal yaşamda kendini göstermesine destek olması hedefiyle; sosyal bilimlerden elde edilen bulguların disiplinlerarası bir yaklaşımla yurttaşlık bilgisi ile konu içeriklerinin ortaya koyduğu; çevresi ve doğayla iletişim kurması ile dünü, şimdiyi ve yarını idrak ederek, toplu öğretim yaklaşımıyla bir araya getirilmiş bir derstir (MEB, 2005).

MEB'in vermiş olduğu açıklamadan da anlaşılabacağı üzere sosyal bilim yaklaşımını bilgi temelli düşündüğümüzde bu programın sosyal bilim yaklaşımının merkezde olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerin konusu içeren bilgi içeriklerinin temel öğretim düzeyindeki öğrenenlere eğitim öğretimin planlı olarak yapıldığı alanlarda öğretilmek istenildiğini söyleyebiliriz. Öğretimin içerisinde yer alan öğrenme alanları, öğrenmeyi organize eden akademik disiplinlerin fazlalığı göze çarpmaktadır. Öğrenme alanları farklı disiplinlerin bilgi ve konularını içeren tematik olarak konuları ve disiplinleri birbiri ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu öğrenme alanlarından birisi olan, "*Birey ve Toplum*" öğrenme alanı; psikoloji, sosyoloji ve antropoloji disiplinleriyle "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanı, antropoloji, tarih ve sosyoloji disiplinleriyle ilişkilendirilerek öğrenenin önüne konulmuştur. Şöyle ki

2005 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımının özelliklerini yoğun olarak görüldüğü bir program olduğu ortaya konulmuştur.

2.8.2.3. 2017 Yılı İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2017 yılı ilkököl ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilim yaklaşımı olarak muhtevasına baktığımızda, disiplinler arası bir program olduğunu söyleyebiliriz. Böylelikle programın özel amaçları, verdiği malumat, kabiliyet ve normları içine alan öğrenme alanları bu yaklaşım içerisinde dikkate alınabilir. Öğretim programında yer alan bazı örnek belirgiler şöyledir:

Sosyal Bilgiler ünitelerinde disiplinler ile sosyal bilimler ve yurttaşlık bilgiler bütün olarak ele alınmıştır. Konular ayrı ayrı disiplinler olarak değil, disiplinlerarası bir anlayışla birleştirilmiştir (MEB, 2018, s. 10).

Verilen bilgiler ışığında 2017 yılı ilkököl ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının konuları sosyal bilimlerin farklı disiplinleriyle bir araya gelerek, disiplinlerarası bir yaklaşımla hazırlandığı görülmüştür. Dikkati çekmek gerekirse programda “*sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler*” tutumuna ehemmiyet gösterilmesi vurgulanmış, öğrenenlere, sosyal bilimcilerin (hukuk, siyaset bilimci, vb.) uyguladıkları yöntemlerin hissettirilmesi, öğrenme fiilinin devamlı olacağına inanılmaktadır (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarına baktığımız “*Birey ve Toplum*” konusunun sosyoloji, psikoloji ile disiplinlerinin analına girer. “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanı ise tarih, antropoloji ve sosyolojinin disiplinleri içerisine girmektedir. “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanında yer alan kavramlar coğrafya ve ekonomi gibi disiplinlerin alakalı olduğunu söylenebiliriz. “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” öğrenme alanında, tarih, sosyoloji gibi disiplinlerle alakalı olduğunu görmekteyiz. “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*” öğrenme alanının ekonomi, coğrafya, sosyoloji gibi disiplinlere iletişim içinde olduğunu söylenebiliriz. “*Etkin Vatandaşlık*” öğrenme alanı 2005 programında yer alan “*Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler İle Güç, Yönetim ve Toplum*” öğrenme alanları ile yeniden ele alınarak yeni bir öğrenme alanı ortaya çıkarılmıştır. Bu öğrenme alanında sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk disiplinleri ile bağının olduğu görülmüştür.

2.8.3. Yansıtıcı Yaklaşım Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımı

Sosyal Bilgilerin temel yaklaşımlarından yansıtıcı yaklaşım anlayışı ile 1998, 2005 ve 2017 yıllarında yayınlanan Sosyal Bilgiler Öğretimi Programları irdelenmiştir.

2.8.3.1. 1998 Yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

1998 yılı ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, temel yaklaşım olan yansıtıcı araştırma yaklaşımınca incelenmiştir. Öğretim programında geçen örnek belirgilerin bazıları şunlardır:

Çevre faktörleri Sosyal Bilgiler dersinde dikkate alınmış öğretmenlerin dersi işlerken yakındaki ögeden, uzaktakine ilkesi ile hareket etmelerine değinilmiştir. Dersler işlenirken değişik yöntemlere de başvurulması gerektiği geleneksel olan soru sorma ve cevap alma yöntemlerinin yanında birçok yaklaşıma yer verilmesi istenilmiştir. Öğrenciyi aktif olarak derse katacak tekniklere önem verilmesi ve öğretmenlerin değişik kaynaklardan faydalanmalarına değinilmiştir (MEB, 1998, s. 332-333).

İrdelenen bulgunun yansıtıcı yaklaşım özelliğine göre, 1998 yılı ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, dersin işlenişi ile ilgili olarak, aktif öğrenme yöntemleri olan, soru-cevap, araştırma ve inceleme yöntemlerine, dokunulduğu görülmektedir. 1998 yılı Sosyal Bilgiler öğretiminde şu normlara da değinilmiştir; birlikte sorunları halletme, hak, saygı, hoşgörü sorumluluk gibi değerlere vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda program, temel yaklaşım olan yansıtıcı araştırma yaklaşımının özelliklerini içinde barındırdığını söyleyebiliriz.

2.8.3.2. 2005 Yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2005 senesinde yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, hedef ve amacı öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine ortam hazırlayan bir anlayış ile hazırlanmıştı. Öğretim programı, eleştirel düşünen ve yenilikçi bir anlayışla kararlar veren kalifiye bireyler yetiştirmek amaçlanır. Bu bağlamda, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, temel yaklaşım olan yansıtıcı araştırma yaklaşımına göre irdelendiğinde aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir:

İnsan yetiştirilirken, kullanılacak bilgiyi, nasıl edinileceğini ve nitelikli insan yetiştirmek eğitim sisteminin görevidir. Gereksinimler göz önüne alınarak dünyadaki gelişmelerle birlikte eğitim öğretim programlarında yeni yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Bu öğretim programı, davranışçı yaklaşımdan ziyade insanın

tecrübelerine ve bilginin kıymetine göre, hayata dâhil olması, problemler karşısında doğru kararlar vermesi, sorunları çözen bir yaklaşımın yerleştirilmesini ister. Yaklaşımında öğrenen merkezli, faaliyet odaklı, Sosyal Bilgiler yönünden, kabiliyeti ve bilgiyi nötrleyen, bireyin tecrübelerini ve kişisel değişiklikleri görerek etrafıyla iletişim kuran yeni bir yaklaşım ortaya konmaktadır (MEB, 2008, s. 4). Anlaşılacağı üzere bilgiyi öğrenciye direkt veren bir eğitim öğretim tutumuna son verilmiştir. Araştırma inceleyen ve neticesinde öğrendiği bilgileri becerileri ile harmanlayıp, yaşamına katan bir tutum geliştiğini görebiliriz. Böylelikle öğretim programının en temel amacı bireyin hayata aktif olarak katılımını, kararlarının yerinde olmasını, problemler karşısında nasıl çözümler üretebileceğini bilen, bir programa evrilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi, toplumsal demokrasiyi kanıksamış, içinde yaşadığı topluma entegre olabilen, neticesinde öğrenenlerin hayatı boyunca bilişsel olarak biriken bilgi ve becerileri etkin olarak kullanana hedefler. Bu nedenle 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrenenlere aktarılan bilgiyi ve bu bilginin değerini, kişinin tecrübelerini de göz önüne alarak yaşayacağı hayatında faal rol alan, yaşadığı toplum içerisindeki problemlerin hallolmasına katkı sağlayan, sonucunda vereceği kararların isabetli olmasını amaçlayan bir öğretim programı olduğu görülmüştür.

2.8.3.3. 2017 Yılı İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2017 senesinde yayınlanmış olan ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel yaklaşım olan yansıtıcı araştırma yaklaşımına ait izler taşıdığını görebiliriz. Öğretim programda geçen bazı belirlenimler şunlardır:

Sosyal Bilgilerde yansıtıcı düşünme yaklaşımlarına okul içi ve dışında gerçekleşen olayların öğrencilerin yaşamlarında karşılımlarına çıkma durumunu göz önünde bulundurarak, sosyal problemlerin çözümünde bu yansıtıcı yaklaşımlardan faydalanmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerde istenilen kazanımların sonucunda problem çözme, kanıt sunma, eleştirel düşünme, karar verme ve araştırmaya yönelik kabiliyetlerle gündemde olan ve tartışılan konularla ilişki kurmaları hedeflenir (MEB, 2018, s. 10).

Dijital getirilerden sonra hayatı boyunca verilen yurttaşlık hakları ve sorumluluklarının yanında, dijital yurttaşlık, e-devlet, sanal ticaret, sosyal medya ve benzeri yeni gelişmeler ile bazı problemler, dijital ayrışma, kimlik avı, kişisel bilgilerin çalınma durumu, internetteki hırsızlıklar, internette zorbalık gibi

meselerin ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenenlerin dijital yurttaşlık yetkinliklerini güçlendirmek hedefiyle konuların ders içi ve ders dışı faaliyetlerde yer alması önemlidir (MEB, 2018, s. 10, Yalçın, A & Akhan, N.E 2019).

Örnek bulgulardan anlaşıldığı üzere program temel yaklaşım olan yansıtıcı yaklaşımın içeriğini kapsamaktadır. Özellikle 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının;

Bilimsel, teknolojik gelişmelerin insanlar üzerindeki tesirini bilen, bilgiyi direk kabul etmeyip eleştirel süzgeçten geçiren, sorunlar karşısında çözüm yollarını bilendir. Yansıtıcı düşünme; problem çözme becerisi gelişmiş, kararlarını alırken nelere dikkat edeceğini bilen, kişiler arasındaki değişkenleri görüp ona göre hareket ederek, etkin katılım sağlayandır. Bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi nasıl kullanacağını bilen, insanlar arasında bağ kurabilmek için iletişim kabiliyetlerini geliştiren, dijital okuryazarlık yaklaşımlarının öğretim programında değinildiği görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Yöntemi

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi uygulanmıştır. Betimsel tarama, değişik kümeler ile yapılan, kümelerdeki kişilerin vaka ve hadiseyle ilgili düşüncelerinin, davranışlarının dikkate değer olan, hadise ve vakaların tasvir edilmeye yönelik çalışmalar olarak tanımlanır (Karakaya, 2012,59). Bu çalışma yöntemi; objelerin, sosyal çevrenin, kuruluşların bileşenleri ve hadiselerin mekanizmasını belirtmek için uygulanır (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

3.2. Çalışma Grubu

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımları ile ilgili literatür araştırmaları yapılmış ve ilgili tez, makale, kitap gibi kaynaklardan yararlanılarak, bulgular oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak; ülkemizde faaliyet gösteren Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez platformu, Google Akademik, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Kütüphanesi, ulusal ve uluslararası dergipark, academica ve akademik olarak yayın yapan akademi kitapları oluşturmaktadır. Bilgi, bulgular ve kitaplar; dijital ortamda yapılan araştırma, incelemenin yanında, kitaplar temin edilerek ve kütüphaneye gidilerek elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler dersi ve Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımları ile ilgili yapılan alanyazın taraması neticesinde elde edilen bilgi, bulgu ve veriler betimsel tarama yöntemi ile irdelenmiş ve okurların faydasına yönelik değerlendirilip, sonuçlandırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Tezin Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Ülkemizde yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan temel yaklaşımların sınıf içerisinde ve sınıf dışında sosyal bilgiler dersinde uygulanacak öğretim yaklaşım yöntemleri alanyazın taraması ile belirlenmiş ve çalışmamızda sunulmuştur.

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar ile Öğrenme ve Öğretme Teknikleri Bulguları

4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımı

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı 1960 senelerinde ABD’ de yayılmaya başlayan vatandaşlık haklarının getirmiş olduğu bir akım neticesinde ortaya çıkmıştır (Kahn, 2008; Ramsey, 2008). Amerika Birleşik Devletleri birçok etnik gruptan oluşan bir ülkedir. Bu etnik kökeni oluşturan en temel nüfusu Avrupalılar, Asyalılar, ataları Afrika’dan gelen siyahi kölelerin çocukları ve Amerika’nın asıl yerlileri olan Kızılderililerden ibaretti (Ramsey, 2008). Amerika’da yaşayan tüm etnik gruplar bir çeşit zorbalığa maruz kalmalarına rağmen en çok siyahiler ile Kızılderililer çalışma hayatlarında, eğitim ortamlarında en kötü ayrımcılığa ve zorbalığa uğramışlardır (Ramsey, 2008). Amerika’da o dönemlerde siyahiler beyazlarla aynı okullarda eğitim göremiyor, aynı taşıma araçlarına binemiyor, hatta aynı iş yerinde temel ihtiyaçlarını bile göremiyorlardı. Böylelikle bu azınlık gruplarının başlattığı yenilikçi hareketler neticesinde, Amerika’da yaşayan tüm etnik gruplara eşit haklar verilmesi ile sonuçlanmıştır (Kahn, 2008; Ramsey, 2008; Resnik, 2009).

Böylelikle bu yenilikçi hareketler kendisini eğitimde de göstermeye başlamış adalet ve eğitimde eşitlik ilkeleri üzerine eğitim programları ortaya çıkmaya başlamıştır. 1954 yılında Amerika anayasa mahkemesince (United States Supreme Court) alınan bir karar ile insanları etnik kökenlerine ayırarak ayrı okullarda okumasının eşitlik ilkesine aykırı olduğunu belirtmesi üzerine, yenilikçi akımların hızı artmıştır. Öğrenciler okullarda yaşayabilecekleri olumsuzluklardan dolayı güvenlik ekiplerince eğitime katıldıkları televizyonlardan yayınlanınca, toplumsal olarak bir problemin olduğunu da kanıtlanmıştır (Kahn, 2008). Bu karar neticesinde etnik farklılığı olan vatandaşlara diğer etnik gruplara verilen eğitim hakkı ve kültürel

haklarının verilmesi sonrasında, azınlıkların bu karara tutunarak sonraki yıllarda çıkacak veya çıkmış kanunların, etnik ayrılıkların olduğu kanunların giderek azaldığı görülmüştür (Kahn, 2008). Böylelikle çok kültürlü eğitim anlayışı ABD’ de azınlıkta olan nüfusun artmasıyla giderek önemli bir yaklaşım halini almıştır (Açıkalın, M. 2010).

Bu ortamın azınlıkların kazanımı sonrasında çokkültürlü eğitime destek veren ve savunan James Banks (1993, 2001, 2009), Christine Bennett (2001), Geneva Gay (2000), Carl Grant (2003), Gloria Ladson-Billings (1994), Christine Sleeter (2001, 2003) ve Valeria Pang ’dır (2001). Akademisyenler seslerini daha çok arttırarak eğitimi bu noktada desteklemişlerdir (Castagno, 2009; Ramsey, 2008). Sonrasında ABD’de ki üniversitelerin eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim alanlarında yeni dersler verilmeye başlamıştır (Ensign, 2009; Larke & Larke, 2009; Wells, 2008). Üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilen çokkültürlü eğitim derslerinin; ders sayıları, konu içerikleri, alınması zorunlu ve seçmeli olmasına göre değişiklik göstermesine karşın, Amerikan Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumunca (NCATE) alınan net kararlarla tüm ülke üniversitelerinde çokkültürlü derslerin zorunlu olmasına karar verilmiştir (Larke & Larke, 2009). Bu eğitimin destekleyicileri ülkenin eğitim sisteminin ülkede yaşayan her etnik kökenin kültürüne destek verecek şekilde olmasını ve her bireye eğitimin içinde ve dışında olan fırsat eşitliğini ön planda tutulması gerektiğini belirtmiştir. McFaddene ve diğer savunuculara göre (1997) ‘*çokkültürlü eğitim*’ toplum içerisinde yer alan farklı etnik grupları, ırksal olarak değişik kökene sahip olan bireyleri ve sosyal ve ekonomik olarak farklı olan bireyler ile ülkeye gelen göçmen öğrencilere eşit eğitim imkânının verilmesini desteklemişlerdir. Çokkültürlü öğrenme yaklaşımının önderlerinden olan James Banks (1993, 2001, 2009) çokkültürlü eğitimin asıl hedefinin değişik ‘*etnik, kültürel ve sosyal sınıflardan*’ oluşan öğrenenlerin eğitim veren alanlarda veya eğitim kurumlarında eşitlik ilkesine dayalı eğitim verilmesi için gerekli tedbirlerin alınmasını gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, Banks’ e göre bu eğitim yaklaşımı kız ve erkek öğrencilere bireysel başarılarını gösterecekleri eşit koşullar sağlamayı hedefler. Giderek kapsamı genişleyen çokkültürlü eğitim önceleri etnik ve kültürel farkları benimseyen, sonraları tüm kesimlerin problemleri ile ilgilenir bir durum almıştır (Ramsey, 2008). Çokkültürlü eğitim 1970’ li yıllardan sonra toplum içerisinde yer alan ekonomik olarak yoksul kesimi, sosyal kesimler, dezavantajlı grupları, kız çocuklarını ve engellileri eğitimde uğradıkları olumsuz durumlardan

sıyırarak eşit eğitim almalarına olanak sağlamıştır (Adams, 2000; Kahn, 2006; Ramsey, 2008). Böylelikle çokkültürlü yaklaşımın destekleyicileri günümüzde bile ayrımcılığa uğrayanların sesi olmakta ve bu ayrımcılığın ortadan kalkması için eğitim ve diğer tüm faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde etkin rol almaktadırlar (Kahn, 2008; Ramsey, 2008). On bir Eylül de Amerika'da yaşanan saldırılar neticesinde ülkede Müslümanlara karşı bir karşıtlık söz konusu olmuş ve İslam'a inananların terörü desteklediklerine inanılmıştır (Banks, 2009; Coulby, 2008; Moore, 2009; Ramarajan & Runell, 2007). Böylelikle Müslümanların çoğunlukta olduğu batıda onlara karşı olumsuz bir tavır olan İslamofobi'nin yaygınlaşması ile sonuçlanmıştır (Banks, 2009; Gardner, Karakaşoğlu, & Luchtenberg, 2008; Niyozov & Pluim, 2009). Sonuç olarak Müslümanların azınlıkta olduğu yerlerde, Müslüman yurttaşların kültürel ve eğitim haklarını kısıtlayıcı hareketler konuşulmaya başlanmıştır (Gardner et al., 2008; Niyozov & Pluim, 2009; Ramarajan & Runell, 2007). Böylelikle azınlık gruba karşı diğer insanların ön yarıları ve negatif bakış açılarını değiştirmek için ülkelerde farklı dinlerin olduğunu hissettirmek amaçlı derslerin olması gerektiği önemi ortaya çıkmıştır (Coulby, 2008; Moore, 2009). Böylelikle kendi dinin yanında diğer yurttaşlarında inandıkları din hakkında malumat sahibi olunmaları hedeflenmiştir. Çokkültürlü eğitimin tasarımcısı olan James Banks' in (2009) onun editörlüğünde yayınlanan ülkelerarası akademisyenlerin yer aldığı bu yapıtta, dinler eğitimi üzerine değinilmiş (Szecsy, 2010) ve İslamofobi ve dinler eğitimi konularını çokkültürlü eğitim yaklaşımı içerisinde değerlendirmişler ve çokkültürlü eğitimin önemine dikkat çekmişlerdir. Kısacası şunu söylemek gerekirse çokkültürlü eğitimin destekleyicileri, öğrenenlerin toplumda bulunan her çeşit insan tipini, geldikleri yerleri, konuştukları dilleri, inançlarını, cinsiyetlerini, kültürlerini ve öncesini, bulundukları ekonomik durumlarını ve statülerini dahası cinsel kabullerini dikkate almadan öğrenciler arasında fırsat eşitliği imkânına sahip öğretim ve eğitim alanlarını oluşturmak her demokratik ülkenin görevidir. Neticede, çokkültürlü eğitimi şu temel ilkelere ve boyutlara indirgersek, sıralamayı şu şekilde yapabiliriz (Banks, 1993, 2001, 2009; Bennett, 2001; Kahn, 2008; Pang, 2001):

Tablo 6.
Çokkültürlü Eğitimin Temel İlkeleri

• Toplumsal hukuk
• Eğitim öğretimde şans eşitliği
• Eğitim öğretim alanlarında kültürel değerleri bilme ve önemini kavrama
• Farklı kültürleri bilme ve saygı duyma
• Kültürlerarası diyalogu sağlamak için suizandan kaçınmak
• Okulda ve evde eğitim ortamlarını farklı kültürlere göre düzenleme
• Öğrenciler arasındaki dezavantajlılara fırsat eşitliği ve kültürel bileşenleri dikkate alarak eğitim hizmetinin verilmesi.

Kaynak: Açıkalın, M. 2010.

4.2.1.1. Küresel Eğitim

Küresel eğitim yaklaşımı global dünyada teknolojinin ve politikanın güçlenmesiyle, uzakların yakın olması ve bilgiye hızlı ulaşılması neticesinde bu yaklaşımın önemi artmıştır. (Alger & Harf, 1985; Hanvey, 1976; Kirkwood, 2001; Merryfield, 1997, 2002; Pike, 2000; Ukpoduku, 1999). Şu günlerde gezegenimizdeki tüm devletlerin birbiri ile güçlü bir iletişim içerisinde olmalarından dolayı dünya “*Global Bir Köy*” halini almıştır (Kirkwood, 2001). Bu küreselleşme durumu, olumlu etkinin yanında olumsuz durumlarda bile bir ülkede yaşanan tüm olaylar, dünyayı etkiler hale gelmiştir. Örneğin Filistin’de yaşanan yaşam mücadelesi Amerika’da gibi uzak bir kıtada yankı bulması buna en iyi örnektir.

Bu yaklaşımın ortaya çıkış amacı, yaşanan gelişmelerin tüm dünyaya hızlıca yayılması nedeniyle, yanlış bilgi ve haberlerin önüne geçilmesi, öğrencilere dünyadaki tüm kültürel değerleri öğretmek ve kültürel değerleri öğretim programlarına koymak hedeflenmiştir. Nitekim dünyamızda yaşanan problemler noktasında tartışılan küresel eğitim ile ilgili farklı yaklaşımlarda ileri sürülmüştür.

Ancak özellikle son yıllarda bu küresel sorunlar ışığında yoğun olarak tartışılan küresel eğitimin tanımlanması ile ilgili farklı yaklaşımlar da vardır (Merryfield, 1997). Kirkwood'a (2001) göre dünya iletişim ve haberleşme nedeniyle küçüldüğünden, bu durumu "*Global Köy*" olarak isimlendirmiş, küresel eğitimin ötelenemez bir eğitim olduğunun altını çizmiştir. Bu yönde görüş bildiren Ukpodoku'da (1999) yaşadığımız bu bilgi çağında küresel eğitim toplumlar ve ülkeler arasındaki iletişimlerin yanında, maddeye bağımlılığın artması nedeniyle küresel eğitimin ortaya çıktığı inancı içerisinde. Bu bağlamda Ukpodoku küresel eğitimi dünyada yaşayan kişilerin yaşama alışkanlıkları, normları ve kültürel değerlerini bilen ve dünyadaki diğer kültürleri bilmeleri açısından önemli olduğuna dikkati çeker. Nitekim böylelikle küresel eğitim yaklaşımından beklenen, dünya üzerinde yaşayan bireylerin değişik yönlerini bilmesi becerisi beklenir. Başka eğitim düşünürleri küresel eğitimi McFadden (1997) öğrenciden kültürel farklılıkları, ayrımcılığı ve devletlerarasındaki iletişimi, fikir ayrılıkları ile ilgili tutum, malumat ve kabiliyet sağladığını bildirmektedir. Hicks (2003) ise küresel eğitimin 30 yıllık serüvenini anlattığı yazınından, küresel eğitim yaklaşımının dünyasal problemleri, yaşanan olayları ve bu durumlara olan görüşleri araştıran ve ülkelerarası kendini kanıksamış bir akademik alan olduğunu savunur. Hicks (2003) "*küresel eğitim*" ile "*küresel bakış*" ifadelerini ayırarak farklı anlamlar yüklemiş ve literatüre sokmuştur. Hicks'e (2003) göre "*küresel bakış*" "*küresel eğitim*" yaklaşımına göre verilecek eğitimlerde, öğrenenlerden dünya çapında problemlere yönelik kültürel ve politik bir anlayışla yaklaşımlarını gerektiğini belirtmiştir. Amerikan Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008), (NCATE) ise "*küresel bakışı*" ulusların ve insanların birbirlerine olan bağımlılığı ile değişik ülkelerdeki politik, ekonomik, çevreyle ilgili, sosyal kavramlar ve değerleri anlamak olarak tanımlamıştır. Küresel bakış problemler ve yaşanan olaylara çok yönlü olarak bakılmasını sağlar.

Küresel eğitimde ise değişik tanımlara rastlayabiliriz (Hicks, 2003; Marshall, 2007; Pike, 2000). ABD'de eğitim bilimciler küresel eğitim yaklaşımını farklı kültürleri ve farklı devletleri anlama kendi kültürleri ile kıyaslama olarak belirtmektedirler (Pike, 2000). İngiltere ve Kanada'da küresel eğitim anlayışı kıyasa dayalı olmayıp, kültürlerarası etkileşimin ve dünya çapındaki düzenin işleyişine odaklanmışlardır. Bahsedilen anlayış kendini eğitim programlarında da göstermektedir. ABD'de hayata geçirilen farklı ülkeleri ve farklı kültürleri bilme

anlayışına yönelikken, İngiltere ve Kanada'daki eğitim programları yaklaşımları küresel problemler üzerine yöneliktir (Pike, 2000). Bu göstergelerin ışığında halen küresel eğitim anlayışının tek bir tanıma kavuşmadığı anlaşılmaktadır. Farklı düşünürler ve eğitimciler küresel eğitimin tek bir tanıma indirgendiği takdirde gelişim gösteremeyeceği görüşündedir. Merryfield (1997) görüşü bu anlayış üzerine yaklaşım geliştirenlerin küresel eğitimi kendilerince tanımlamalı ve eğitime katmaları yönündedir. Bir diğer taraftan, Pike (2000) küresel eğitimin hayata geçirilmesinde görülen sorunları küresel eğitim yaklaşımının kuramsal zeminin ve manasının istenilen düzeye entegre edilememesine ile ilişkilendirir. Bu münakaşa ve değişik görüşlere rağmen küresel eğitim kendini eğitim programları içerisine sokmayı başaramamış ve eğitimcilerin çoğunluğu tarafından kabul görmüştür. Kirkwood'a (2001) göre küresel eğitim dört ana görüşe dayanmaktadır. Bunlar:

Çoklu Yönlü Bakış Açısı (perspektif): İnsanların diğer insanların farklı ifade veya farklı görüşler içerisinde olma durumlarını bilme ve bu kişilere karşı anlayışlı ve saygılı olmayı ifade eder. (Hanvey, 1976; Hicks, 2003; McFadden et al., 1997; Pike, 2000).

Farklı Kültürleri Tanıma Anlama ve Onları Olduğu Gibi Kabul Etme: Bireyin yaşadığı devlette veya başka devletlerdeki değişik kültürleri normal görme ve saygı duymasını ifade eder (McFadden et al., 1997; Merryfield, 1997).

Küresel Çapta Yaşanan sorunlar Farkında Olur: Kişinin yaşadığı ülkede ve farklı ülkelerdeki dünya çapında sorunları görebilme ve çözüm üretmeyi bilmeyi hedefler (Hanvey, 1976; Merryfield, 1997).

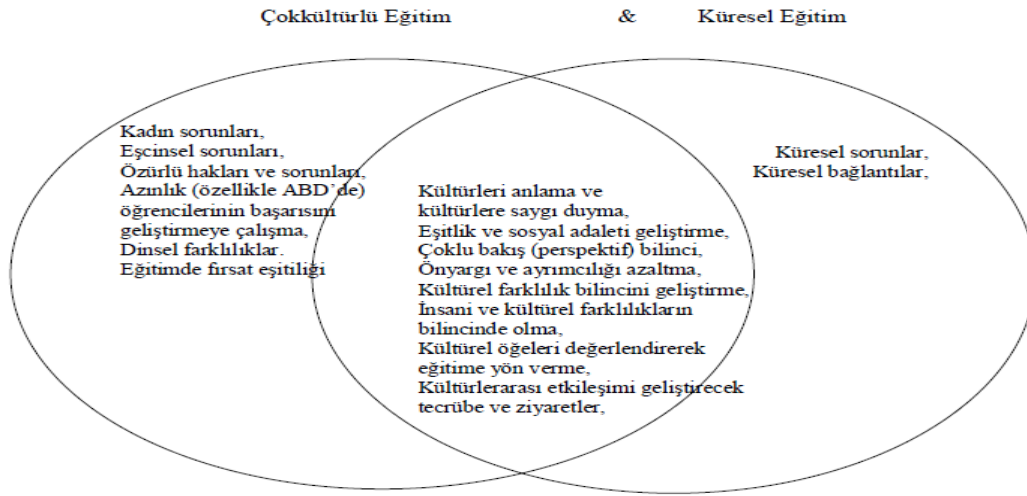
Dünya Üzerindeki Her Toplumun Her Ülkenin Birbiri Arasında Bir Bağ İle İletişim Halinde Olduğunu Bilir: Dünya çapında artık her bilgiye ve her olaya anında ulaşabilme olanağının olduğunu bilmesidir (Alger & Harf, 1985; Hicks, 2003; Pike, 2000; Ramler, 1991).

Bu dört ana görüş tüm kaynaklarda ortak görüş halini alarak küresel eğitimin kanıksanan özelliklerini ön plana çıkarmaktadır.

Bu görüşlerin doğrultusunda küresel eğitim ülkelerarası ve ülke içi kaideleri de içine almaktadır (Açıkalın, M. (2010).

Şekil 3.

Çok kültürlü ve Küresel Eğitimin Ortak Yönleri



Kaynak: Açıkalın, M. (2010)

4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı

4.2.2.1. Otantik Öğrenmede Yöntem ve Teknikler

Otantik kelimesinin Türkçe sözlükteki karşılığına bakıldığında; orijinal, doğal olan, yapay olmayan, doğayı ortaya koyan, gerçeğe uygun veya gerçeğine yaslanan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2010).

Otantik öğrenme; bilgi ve becerilerin gerçek dünya bağlamlarında uygulanmasını vurgulayan, sınıfta gerçek dünya bağlamlarını ve deneyimlerini simüle etmeyi, aktif öğrenmeyi ve öğrenci katılımını teşvik etmeyi amaçlayan yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımıdır (Herrington vd., 2010).

Otantik öğrenmenin uygulanabilmesi adına bazı yol ve yöntemlere ve stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bektaş & Horzum’un yapmış oldukları otantik öğrenme alanyazın taraması neticesinde, bu yaklaşımın ders ortamlarında kullanılması için yöntem ve teknikleri ortaya çıkardıkları görülmüştür. Otantik öğrenmede, probleme dayalı, olaya dayanan, durumlu işbirlikli öğrenme tekniklerini içerir (Bektaş, Horzum, 2014, İneç & Akpınar, 2017)

Otantik öğrenme yöntem, teknik ve stratejiler şunlardır;

4.2.2.1.1. Probleme Dayalı Öğrenme

Kökeni John Dewey’in yapılandırmacı öğrenme yaklaşımdan yola çıkmış probleme dayalı öğrenme stratejisi, Case W. Üniversitesi Tıp Fakültesinde ilk kez

hayata geçirilmiştir (Kaptan, Korkmaz, 2001). Bu öğrenme tekniğinde yeni öğretilcek bilgilerin, problemlere dayalı olarak yapılmasıdır (Moralı, 2012). Eski ve yeni bilgilerden faydalanılarak öğrenme gerçekleşir (Karakuş, 2006). Bu öğrenme yönteminde öğrencilere bazı problemleri önlerine koyarak, bu problemlerle nasıl başa çıkılacağını, hangi çözüm yollarına başvuracakları konusunda kabiliyet kazandırılır. Öğrenenler problemin yanıtlarını ararken bir yandan verilmek istenilen içeriği de anlamış olur (Karakuş, 2015). Öğrenenler, öğretim programlarında verilmek istenilen amaçları ve becerileri kazanmakta, değişik kabiliyetleri de öğrenmektedirler (Savaş, 2015). Neticede öğrenenler bu öğrenme anlayışında eğitim öğretime etkin katılım sağlayarak, gerçek yaşamdan problemleri çözerek, öğrenme olayını gerçekleştirmektedirler (Bektaş, Horzum, 2014).

4.2.2.1.2. Projeye Dayalı Öğrenme

Kökenini Dewey ve Judd'un psikolojik olarak yerinde durmayan ilerici bir anlayış ile Kilpatrick'in açıklamalarına dayandırılan proje kökenli öğretim içinde bulunan yaşamdan sorunları, öğrenenlerin çözümüne dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır (Korkmaz, Kaptan, 2001). Bu öğrenme ile içinde yaşadığımız hayattan problemleri ele alarak, farklı bir kurgu ile diğer disiplinlerden faydalanılarak çözümlemeye yönelik bir öğrenme yöntemidir (Ay, 2013). Öğrenenler bu problem kurgularına etkin katılarak kognitif etkinlik gerçekleştirirler. Projeye dayalı öğrenmede öğrenenler, değişik araç gereç ve menşei de kullanırlar. Öğrenenler bu orijinal öğrenme etkinliklerinde değişik tecrübeler edinerek birçok istidatları da kazanırlar (Ada, Baysal ve Kadioğlu, 2009). Bu öğrenme yaklaşımında öğrenciler aktif katılım sağladığı etkinliklere motive olur ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirirler (Vatansever Bayraktar, 2015).

4.2.2.1.3. Olaya Dayalı Öğrenme

Yaşadığımız hayat içerisinde problemlerin tahlil edilmesi, incelenmesi, ayrıştırılması ve bulgular neticesinde ders ile ilişkilendirilerek gerçekleşen bir öğrenme yöntemidir. Gerçek hayattan bir sorun veya olay ile yüz yüze bırakılarak öğrencinin durumu tahlil etmesi istenilmektedir. Sonucunda öğrencide yeni malumat, kabiliyet ve bir anlayış oluşmaktadır. Olaya dayalı öğrenmenin bu tarafı otantik öğrenme ile örtüşmektedir (Bektaş, Horzum, 2014). Bu yöntemle öğrenen kendi öz fikirleri ve kabiliyetleri ile problemi çözer, durumlar karşısında kendi öz

düşüncelerini ortaya koyabilir, sorunları irdeleme yetisini geliştirir. Sonuç olarak öğrenenin hangi yöne doğru ilerleyeceğine hüküm verebilme yetisi güçlenir. Olaylar öğrenen ve öğretene tarafından fiile edilebilir (Cengizhan, 2015). Olaya dayalı öğrenmede, ‘*örnek olay inceleme çalışması, örnek olaya dayalı öğretim, örnek olay ya da vaka incelemesi*’ şeklinde de adlandırılmaktadır (Seçkin, Yılmaz, 2014). Otantik öğrenmede, olaya dayalı öğrenme sınıf içerisinde uygulamaya konularak gerçek hayatla ilişkilendirilir, böylece ders, etkin hale getirilme imkânı bulur.

4.2.2.1.4. İşbirlikli Öğrenme

Öğretim programlarında en modern metot olarak görülen işbirlikli öğrenme metodudur (Gürbüz, Şimşek, Berber, 2015). Öğrenenlerin ilerlemesine ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamak ve öğrenenlerin sorunları tahlil etme kabiliyetlerini güçlendirmektedir (Genç, Şahin, 2013). Öğrencilerden belirli bir konu veya sorun üzerine konuşmaları istenir. Sonuçta nasıl bir çözüm yolu geliştirdiklerine bakılır (Doymuş, Şimşek & Şimşek, 2005). Bu öğrenme metodunda öğrenenlerin bilgi seviyesi üst seviyelere çıkmaktadır. Öğrenciler bu öğrenme metoduna katkı sağlamak amacıyla küçük gruplar kurarak işbirlikli öğrenmeye hizmet ederler. İşbirlikli öğrenmede öğrenenler hedefe ulaşmak adına çok çalışırlar. Arkadaşları arasında veya grup içerisinde faydalı iletişimler oluşturarak psikolojilerine de katkı sunan bir öğrenme ortamı yaratırlar (Johnson, Johnson, Holubec, 2016). Bu öğrenme metodunun faydalı olabilmesi için öğrenci grupları kurulması ve yapılacak konu faaliyetleri bu gruplarla yapılmalıdır (Yıldız, 1999). Öğrenenlere büyük katkısı olan bu yöntemin sonucunda öğrenenler başarıya daha çok yönelim sağlarlar. Bu bulguları dikkate alarak öğrenenlerin başarıya yönelik güdülenmesi ve oryantasyonlarının sağlanması gerekir (Bektaş, Horzum, 2014).

4.2.2.1.5. Durumlu Öğrenme

Bu yaklaşım kavramı ilk kez 1989 yılında, Collins ve Duguid adlı akademisyenler tarafından dile getirilmiştir. Bu öğrenme; bir rehber eşliğinde olan, rehberin tecrübeli bir bilen veya bilgili bir öğrenen kontrolünde kabiliyetleri ve bilgi düzeyi artmış bir öğrenenle veya hayatın içinden olan olaylarla verilen görevin tamamlanmasıdır (Ataizi, Şimşek, 1999). Bu öğrenme kavramında öğrenenin özgün olması hedeflenir. Buradaki öğrenmenin püf noktası, gerçek hayatla ilişkilendirilmesidir. Bu ilişkinin oluşma süreçlerinde bir danışmanın, yürütücünün

olmasıdır. Bu öğrenme dışındaki öğrenme toplumsal ve bedensel öğrenme çeşitleri kopya olarak görülmektedir (Karaman, Özen, Yıldırım, 2007). Bu öğrenme yönteminin uygulanışında ortak bir görüş belirlenmemiştir. Buna istinaden yöntemin hayata geçirilmesi belirsizliğini korumaktadır. Buna rağmen öğrenci, gerçek hayatta görevini tamamlarken karşılaşacağı sorunlarda bir bilirkişiye ihtiyaç duyacaktır (Gökdaş, 2003). Verilecek olan malumat, yaşanan hayattan alınacağı için etkinlik ortamları ve kültürel ilkeler bu gösterim içerisinde olmalıdır (Kaya, Yılayaz, 2013).

4.2.2.1.6. Bilişsel Çıraklık

Bu yaklaşım merkezine öğrenciyi alır (Aliusta, Özer, Kan, 2015). Öğrenen bu teknikte öğrenmeye bir bilirkişi ile başlamakta, zamanla öğrenenin kabiliyetleri arttıkça bilirkişi geriye çekilmekte ve süreç içerisinde öğrenen kazandığı bilgi becerisiyle tek başına yapar hale geldiğinde öğrenme tekniği amacına ulaşmış olur (Kanadlı, 2015). Öğrenci, bilirkişinin bilişsel kabiliyetlerini takip eder. Neticede öğrenen yaşadığı dünyanın sorunlarını nasıl çözüme kavuşturacağını bilir. Öğrenen elde ettiği kabiliyetleri hayata geçirirken, bunu bilirkişinin denetiminde gerçekleştirir. Tam anlamıyla kazanılan becerilerin neticesinde bu öğrenme süreçlerine yalnız katılır ve gereksinim duyduğunda bilirkişi ile irtibata geçmektedir. Sona doğru geldiğinde öğrenen öğrenme faaliyetini anlamış ve kabiliyet kazanmış olarak süreci bitirir. (Bektaş, Horzum, 2014).

4.2.2.2. Otantik Öğrenmede Kullanılabilecek Yeni Yaklaşımlar

Senaryo Temelli Öğrenme: Bir kurgu neticesinde öğretilmek istenilenler bu kurgu içerisine yerleştirilen hedef davranışların yerleştirilmesi ile tamamlanır. Öğrenci bu faaliyet süresince oyunda oyuncu olarak görev alır. Öğrenen bu oyuna göre karşılaştığı sorunları çözerek istenilen hedefe ve sonucunda oluşacak istendik davranışa doğru ilerler. Böylelikle içinde yaşadığımız hayat öğrenme ortamına taşınmış olur. Öğrenciler bu öğrenme sürecinde bazı becerileri de kazanır. Bu beceriler sorunları ayıklama, ayıklananları düzenli bir şekilde bir araya getirme, bu bulguları değerlendirme ve sonucunda eldeki bulgulara göre karar vermeyi içerir (Veznedaroğlu, 2005). Bu öğrenme türü yaşadığımız gerçek hayattan alıntılarla olur. Verilmek istenilen kavramlar, hazırlanan kurgunun içeriğinde, herhangi bir yerde yaşanan olaylarla bağlantılıdır. Bu öğrenme temelli yaklaşımda öğrenciler faaliyet süresinde birbirlerine destek olur ve iş birliği ilkesine göre hareket ederler.

Böylelikle öğrenenler bu öğrenme yaklaşımında etkin görev alırlar (Cerrah Özsevgeç, Kocadağ, 2015).

Araştırmaya Dayalı Öğrenme: Bu öğrenme yaklaşımında öğrenen etkindir ve öğrenme faaliyetine özgün fikirleri ile katılım sağlar. Bu yönüyle bu öğrenme tipi devinimseldir. Öğrenen, öğrenme faaliyeti süresince gözlemleyerek, verilen görevleri yerinde ve zamanında yaparak, etkin katılım sağlar. Öğrenenler bu öğrenme faaliyeti süresince verilen konular üzerine tetkikler yaparak, bulunan bulguları deneyle kanıtlayarak, bulguları kıyaslar ve çözümlerler. Böylelikle öğrenenler iletişim içerisinde olup, birçok araç gereci beraber kullanırlar (Aslandağ Soylu, 2015). Öğrenciler araştırılan bilgiler içerisinden bilgi yanlışlarını belirler ve onarırlar (Şaşmaz Ören, vd., 2010). Öğrenen böylelikle bazı beceriler de elde eder. Bu beceriler; düşünsel, “*bilimsel süreç*”, sorunları halletme ve tutarlı hareket etme kabiliyetleridir. Öğrenenler yaklaşıma bir merak duygusu ile başlar ve bu merakı ırdeleyerek sonuçlandırır (Alkan Dilbaz, Yanpar Yelken & Özgelen, 2013).

Kanıtı Dayalı Öğrenme: Bu öğrenme yaklaşımında önceden yapılmış çalışmaların ortaya koyduğu kanıtlar kullanılır. Yeni öğrenme faaliyetleri bu kanıtlar üzerine kurgulanır. Süreç içerisinde kullanılacak olan kanıtlar, öğrenenin ileriye doğru yol almasını ve yaptığı çalışmaları kıyaslayarak öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlar. Bu öğrenme yaklaşımı özellikle sağlık alanında kendine yer bulur (Aslandağ Soylu, 2015).

4.2.3. Finansal Okuryazarlık Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Ekonomi hakkında bilgi sahibi olmak ve ekonomik problemlerde çözümsel yolları üretmek, demokratik toplumlarda etkin bir yurttaş olmayı hedefler. Toplumda etkin yurttaşların yetişebilmesi ve ekonomi ile ilgili malumat ve kabiliyetlerin oluşabilmesi için bu eğitimlerin temel eğitim ve ortaöğretimden bu yana verilmesi yerinde olacaktır. Olası bu kabiliyetler kendiliğinden kazanılmayacaktır (seiter, 1989, Adalar, Hayati & Ata, Bahri. 2020).

Ekonomi eğitimleri, öğrencinin Sosyal Bilgileri kavramalarına yardımcı olacaktır. Ekonomi eğitimi kişiyi mantıklı ve daha dikkatli düşünmeye sevk eder. Ekonomi bilgisi, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları analiz etme kabiliyetlerini geliştirir. Ekonomi bilen öğrenen kişisel ve toplumsal sorunları çözebilme yetenekleri ile kendisini geliştirir. Bu doğrultuda okulda verilmek istenilen hedeflere ulaşmada önemi büyüktür (Bukles, 1987). Ekonomi ve ekonomi ile ilgili sorunlar

hakkında okuryazar olan bireylerin eğitimleri birçok kültürde mecburi bir eğitim olmuştur (Miller & VanFossen, 2008, s.286). Finansal okuryazarlık iki temel kavram üzerine kuruludur. Ekonomi okuryazarlığı ve finansal okuryazarlıktır.

Türkiye’de 2018 yılında değiştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programında önemli değişikliklere gidilmiştir. Temel yirmi yedi beceriden birisi de finansal okuryazarlık becerisi olup, ilk kez öğretim programında yerini almıştır. Bu beceri sadece 4. sınıfların kazanımları içerisinde yer almış, bu sınıfla sınırlı tutulmuştur. Tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de aktif yurttaş yetiştirme, toplumda etkin olarak yer alma, sorunlar karşısında çözümler üretme adına tüm ekonomik bilgiler entegre edilerek, öğretim programlarında yerini alması Sosyal Bilgiler eğitimi için yerinde bir karar olacaktır (İneç & Akpınar, 2017).

4.2.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Finansal Okuryazarlık

Sosyal Bilgiler; sosyal bilimlerin disiplinleri olan tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, hukuk, felsefe, siyaset biliminden aldığı bulguları entegre ederek; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi içeriklerine indirgeyip, totaliter bir yaklaşımla inceleyerek, elde edilen sonuçları görüş, kabiliyet ve normların, disiplinlerarası bir anlayışla kişiye edindirilmesi üzerine inşa edilmiş bir derstir. Finansal okuryazar; yaşadığı dünyada ve ülkedeki ekonomik kavramları bilip, elindeki kaynakları tasarruf anlayışı ile finansal kaynaklarını yerinde kullanandır. Bulunduğu yerin ekonomik getirilerini ve götürülerini fark edip, bölgenin kaynaklarını kullanırken tasarrufa riayet edendir. Toplumda bilinçli, etkin ve sorumlu yurttaşlar yetiştirmek, Sosyal Bilgiler öğretim programlarının en temel hedeflerinden birisidir (NCSS,2010; Ontario, 2018; MEB, 2018b).

Sosyal Bilgiler eğitiminde temel amaçlar olan sorumlu, etkin ve demokratik yurttaş yetiştirmek amacı ile finansal okuryazarlık eğitiminin hedefleri ile aynı doğrultuda, bu hedeflere ulaşmada önemli bir öge olduğu görülmektedir (Schug & Hagedorn, 2005; Lucey, 2007; Arthur, 2012; PFEG, 2014).

Finansal okuryazar, tasarruflu olan, elindekileri etkili kullanmayı bilen ve çevresindeki ekonomik değerlerin farkında olup, ona göre yatırım yapan kişidir.

4.2.3.2. Finansal Okuryazarlığın Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Yansımaları

Dünya çapında OECD, INFE liderliğinde finansal eğitim üzerine bir çalışma başlatıldı. Bu çalışma içerisinde Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'ne bağlı ülkeler yer alarak ulusal finansal eğitimlere özendirici stratejilere destek verildi. 2012 yılından bu yana ülkeler içerisinde bu konuda bazı adımlar atıldı. Bu konu özelinde farklı stratejiler oluşturdular. Bu süreçler üç temel hedefe oturtulmuştur. Bu hedefler sürdürülecek süreçlerin içeriklerini oluşturmuştur. Bu temel hedefler şunlardır;

- Devletlerin içinde bulundukları ekonomik durum,
- Devletler içerisinde yapılan eğitimlerde, örnek olabilecek proje ve faaliyetler,
- Devletlerin Sosyal Bilgiler öğretimine ve diğer derslere, finansal eğitim konularının etkileri

Bu ülkelerin değerlendirilmesinde uluslararası kuruluş olan PISA sınavlarındaki performanslar etkili olmuştur. Bunun yanında ekonomik olarak ileride olan ülkelerin finansal eğitimin bulgularını öğretim programlarına entegre eden ülkelerden gelen dönütlerde olmuştur. Bu ülkeler şunlardır; Çin, Belçika, Avustralya, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'dir. PISA sınavlarında başarı sağlamış ülkelerin başında Çin ve Belçika gelmektedir.

4.2.3.3. Ulusal Finansal Okuryazarlık Eğitim Stratejileri

Türkiye'de Finansal eğitim stratejisi olarak 2014 yılında Sermaye Piyasası Kurulunca; *“Finansal Erişim, Finansal Eğitim, Finansal Tüketicinin Korunması Stratejisi ve Eylem Planları”* ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde amaçlar neticelendirilmiştir. Neticelendirilen amaçları şu şekilde sıralayabiliriz; iktisadi bilgilerin ve kabiliyetlerin kuvvetlendirilmesi amacıyla finansal mamul ve görevlere ulaşmada finansal mamul ve görevlerin çoğaltılmasıdır. İlgili görev atayıcıların önderliğinde finansal tüketenlerin korunması için önlemler alınması amaçlanmaktadır. Finansal eğitimler arttırılarak bireylerin kısa zamanda maddi huzurlarının arttırılması, finansal çevrelerin büyümesi daha verimli faaliyetler yapması ihtiyacı vardır (SPK, 2014)

Görüldüğü üzere ülkemizde 2014 yılında finansal okuryazarlık stratejileri SPK tarafından okullarda beceri geliştirilmesi üzerine temel ve ortaöğretim kademelerinde olmak üzere hedefler belirlemişler ve uygulamaya konulmuştur.

4.2.3.4. Finansal Eğitim Alanında Yapılan Örnek Proje Ve Uygulamalar

Türkiye, G20'ye üye olan ülkelerdendir. Ülkemizin içinde bulunduğu ekonomik durum enflasyonla mücadele eden kırılgan bir yapıya sahiptir. Enflasyon ve işsizlik oranı yüksek olan ülkemizde değişik zamanlarda ekonomik krizler geçirmiştir. Bulunduğu coğrafyadan dolayı yaşanan savaşlar ve diğer sebeplerden dolayı ülkemizde finansal okuryazarlığın bireylere ve topluma kazandırılması noktasında ciddi görüşler öne sürülmüştür. Finansal okuryazarlık ile ilgili TCMB (Türkiye Cumhuriyeti Maliye Bakanlığı) ve SPK'nın (Sermaye Piyasası Kurulu) ortaya koyduğu strateji ile birlikte birçok faaliyet hayata geçirilmiştir.

Paramı Yönetebiliyorum; Ülkemizde yaşayan genç nüfusa yönelik T.C. Kalkınma Bakanlığı, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı ve Habitat Kalkınma ve Yönetişim Derneği ve diğer kuruluşlarca ileriye dönük sağlam bir finansal bilinç oluşturmaları ve içinde bulundukları ekonomiye katkıda bulunmaları amaçlanmıştır.

Üç Kumbara; Doğuş Grubu tarafından “3 kumbara finansal okuryazarlık eğitimi programı” ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik tasarruf bilincini yerleştirmek ve ailelerinin de bu beceriyi kazanmalarını sağlamak hedeflenmiştir. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Finansal Okuryazarlık Erişim Derneği (FODER) ve Para Durumu birlikteliğiyle 2012 yılında hayata geçirilmiştir. Seksen bir ilin devlet okullarında beş yüz bin öğrenciye 3 kumbara finansal okuryazarlık eğitimi 2017 yılına kadar ulaştırılmak üzere planlanmıştır.

Herkes İçin Ekonomi; Türkiye Cumhuriyeti Maliye Bakanlığınca başlatılan proje, ülkenin farklı kesimleriyle ekonomik konuları bir araya getirmek amaçlanmıştır. Amaç, merkez bankasına ve ekonomiye ilgiyi artırarak ülkedeki vatandaşların finansal becerilerini ve farkındalıklarını arttırmaktır. “Üniversite Buluşmaları, Merkezin Güncesi Üniversitelere Açılıyor, Merkez Bankası Gençlik Forumu, Herkes İçin Ekonomi Anadolu’da, Okul Ziyaretleri” gibi etkinlikler planmış ve yürütülmüştür.

Param ve Ben; Türkiye Sermaye Piyasaları Birliği (TSPB) çalışanlarının gönüllü olarak bir araya gelip kurdukları “Finansal Eğitim aXsasyon Takımı” 2012 yılında kurulmuştur. Faaliyet sanal ortamda uzaktan yürütülmüştür. Platformda başarı hikâyeleri, tasarruf ve yatırıma özendirmeyi artırıcı film vb. görseller yer almıştır. “Kamera Elinde Geleceğin Cebin” kısa film yarışması da düzenlenmiştir.

Global Money Week; Türkiye’de her hafta global düzeyde bir etkinlik düzenlenmiştir. Bu etkinlikler şöyledir; öğrenci ve gençlere yönelik yapılan

faaliyetler yıllara göre 2013 yılında 60 öğrenci, 2014 yılında 1 900 öğrenci, 2015 yılında, 43 600 öğrenci, 2016 yılında 94 000 öğrenci, 2017 yılında 101 000 öğrenci, 2018 yılında 171 076 öğrenci, 2019 yılında 123 964 öğrenciye dolaylı yollardan diğer genç ve yetişkinlere de 3 500 000 kişi eğitimlere dahil edilmiştir.

Ülkemizde ulusal finansal eğitim stratejisini oluşturmak, ülke içerisinde kaynakların etkin ve doğru yerde kullanılma politikaları üreten, mali yatırımları koruyan, bu noktada idari ve mali anlamda tedbirler alan, kurum Sermaye Piyasa Kuruludur. Bu kuruluş finansal okuryazarlığın ülke içerisinde gelişmesi ve tanıtılması için özel ve devlet kuruluşuyla iş birliği içerisinde. Ulusal strateji 2014 yılında uygulamaya başlamadan öncede, finansal eğitim projelerinin olduğu görülmektedir. *“Paramı Yönetebiliyorum ve 3 Kumbara”* gibi projeleri sayabiliriz. Türkiye Cumhuriyeti Maliye Bakanlığının (TCMB) yürüttüğü *“Herkes İçin Ekonomi”* ve Türkiye Sermaye Piyasaları Birliğinin (TSPB) yürüttüğü *“Param ve Ben”* adlı projeler ülke genelinde ses getirmiş ve geniş kitlelere ulaşmıştır.

4.2.3.5. Finansal Eğitim İçeriğinin Sosyal Bilgiler Dersine Yansımaları

Yaşadığımız dünya içerisinde birçok ekonomik problemlerden dolayı, küresel dünyada bu problemlere çözüm üretmek için finansal okuryazarlığın geniş kitlelere ulaştırılması, farkındalık ve beceri kabiliyeti yerleştirilmesi adına birçok özel ve resmi kurumların yanında değişik organizasyonların katılımıyla, büyük çapta bir eylem başlatılmıştır. Finansal okuryazarlığın ülkelerde yaşayan değişik gruplardaki gerek yaş, gerek cinsiyet ve gerekse beşeri anlamda farklılıkları olan kişilere, proje ve uygulama, finansal stratejiler ulaştırılırken farklı yöntem ve içerikler kullanıldığı görülmektedir. Finansal okuryazarlığın örgün eğitim kurumlarında erken yaşlarda kazandırılması hedefi önemini korumaktadır. Finansal okuryazarlığın bir ders içerisinde veya tek bir ders olarak verilmesi yoluna gidildiği görülmektedir.

Ülkeler mevcut öğretim planlarına dâhil edecekleri finansal okuryazarlık hedeflerinin ülkeler bazında değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Türkiye’de finansal okuryazarlık programının hali hazırdaki öğretim programlarında olmadığı ancak ekonomi ve finansal okuryazarlıkla ilgili tema ve ünitelerin olduğu görülmektedir.

Böylelikle ülkemizde 4. sınıf ilkokul öğrencilerine yönelik finansal eğitim adı altında Üretim, Tüketim ve Dağıtım ünitesi içerisinde finansal okuryazarlık

hedeflerinin Sosyal Bilgiler dersine uyumlandırılarak konulduğu görülmektedir (Adalar, Hayati & Ata, Bahri. (2020).

Tablo 7.

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimi Kazanımlar

5. ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM
Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk ve tasarruf gibi değerlerle öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlık gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır. SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. <i>Kaynakların sınırlılığı, fayda ve maliyet dengesi göz önüne alınacaktır.</i> <i>İstek ve ihtiyaçların birbirinden farklı olduğu vurgulanır.</i> SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır. <i>Gelir, gider, bütçe, üretim, dağıtım, tüketim ve meslek gibi kavramları kullanarak öğrencinin yakın çevresindeki ekonomik faaliyetleri gözlemlemesi ve raporlaştırması sağlanır.</i> SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
15
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.

Öğrencinin ailesi ile beraber örnek bir bütçe miktarı üzerinden gelir gider tablosu oluşturması sağlanır.

Yöresel ve sosyo-ekonomik şartlar ile ailelerin gelir düzeyleri dikkate alınır.

SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır.

Kaynak: MEB 2018.

4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılımı

Sosyal Bilgiler toplum içerisinde etkin ve sorun çözebilen bir yurttaş yetiştirmek için verilen eğitimler neticesinde, bilgi, beceri ve kabiliyet kazandırma dersidir. Aile toplumda yaşayan bireylerin ortak değeridir. Aile toplumları oluşturan en küçük yapı birimlerindendir. İstenilen yurttaş yetiştirmek için aile iyi bir uygulama alanıdır. Sosyal Bilgiler eğitiminin kalitesini arttırmak için aile katılımı iyi bir yaklaşım olabilir. Aile ile okul arasındaki bağlar güçlendirilerek, ailelerin eğitime etkin katılmaları, ailelerin desteklenmesi gibi sistemsel faaliyetlerin olması eğitimin niteliklerini artırır (Dinç, 2011 s.57). Jeynes (2005) aile katılımını, çocuklarının eğitimlerine doğrudan katılımı olarak ifade etmiştir. Ailelerin çocuklarıyla doğrudan ve dolaylı olarak ilgilenerken, evde onların ödevlerine yardımcı olmaları, yaptıkları ev eğitim faaliyetlerini takip etmeleri, onlarla okul üzerine konuşmalar yapmaları, veli

toplantılarına katılıp okuldaki kültürel ve diğer çalışmalarını yerinde izlemeleri, öğretmenleri ile görüş alış verişinde bulunmaları, ailelerin okula katılımlarını ifade etmektedir (Türe & Deveci 2020).

Geçmişten bu güne Sosyal Bilgiler öğretim programları incelendiğinde ailelerin eğitim faaliyetlerine katılımını destekler bir mahiyette kazanımların olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli vurgusu haklarını, sorumluluklarını ve dünyadaki farklı görüşleri bilen ve bu farklılıklara saygılı olan vatandaş topluma kazandırmaktır. Bu durumun oluşmasında aileler kendi evlerinde çocukları ile birlikte demokratik bir yaşam kurabilir, çocuklar arasında adaletli, eşitlikçi bir anlayışla hareket ederek, güven ortamı oluşturabilirler. Çocuklarına karşı iyi birer rol model olabilirler. Aileler yaşamları boyunca toplumsal olaylara karşı sorumlu davranmaları, vatandaşlık haklarını yerine getirmede, insan hakları ihlalinde ortaya koydukları tavır ile çocuklarına karşı iyi birer örnek olurlar (Kaltsounis, 1987). Ebeveynler içinde bulundukları yaşam boyunca karşılaştıkları olay ve olgularda demokratik bir anlayış sergileyerek, Sosyal Bilgilerin yurttaş yetiştirme programına; milli, manevi ve insani değerlerin korunması ve bunu kanıksamasına yardımcı olacaktır. Sosyal Bilgiler dersinde ekonomik beceriler kazandırmak hedefler arasındadır. Bu yönde aileler ev içerisinde ve dışarıda ekonomik bilgi ve kabiliyet kazanmaları için çocuklarına alışveriş ve diğer finansal kazanımları içselleştirmelerine yardımcı olabilirler. Ailelerin gelir giderleri, bütçeleri, istek ve ihtiyaçları belirleme kabiliyetleri vb. diğer tüm hesaplamaları çocukları ile birlikte yaparak ve ekonomik farkındalıkları hissettirmek için finansal beceri kabiliyetlerine katkıda bulunabilirler. 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında *‘‘Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.’’ ‘‘Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur’’* kazanımlarının yer alması öğrenenlerin finansal beceri görüşü kazandıklarını söylemek mümkündür. Bu becerilerin hayata geçirilmesinde aile katılımının önemi büyüktür.

Sosyal Bilgiler etkin bir yurttaş yetiştirme programında öğrencilerin iletişimi güçlü, çözüm odaklı, karar verme becerileri gelişmiş, düşünsel kabiliyetlerinin kuvvetli olmasını hedefler. Öğrenciler bulundukları çevreden ve ailelerinin sergiledikleri davranışlardan etkilendikleri için kendileri de bu davranışları sergilerler. Öğrendikleri konuşma ve dinleme iletişim becerilerini okuldaki davranışlarında da görebilmekteyiz (Aslanargun, 2007, s.121). Evde kendine söz hakkı ve düşüncelerine önem verilen bir çocuk, okulda da arkadaşlarına ve kendisine

öğretmeni tarafından söz hakkı verilmesi gerektiğini bilir. Arkadaşlarının ifadelerine de önem verir. Aileler çocuklarının bir konu hakkında karar verirken tüm seçenekleri dikkate alarak bir analiz yapma becerisi kazanmalarına destek olabilirler (Kaltsounis, 1987). Sonuç olarak aileler derse aktif katılarak çocuklarının sağlıklı iletişim kurmalarına, sağlıklı karar vermelerine ve düşünsel faaliyetlerine katkı sunacakları ortadadır.

Sosyal Bilgiler dersinin birçok içeriğinde aile vardır. Sosyal Bilgiler dersinde ailelerin bir soyağacının olduğu, nereden geldikleri, hangi kültürlerle iletişim kurdukları, bir harita üzerinde gösterilmesi ile bulunulan yerin iklimi hakkında bilgi verebildiğini görebiliriz (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015). 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “ *sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar*” bu kazanımdan yola çıkılarak ailelerin derse katılımı sağlanabilir.

Aile katılımının öğretim programlarında yer almasının hem aileler, hem öğretmenler hem de öğrenciler için katkısının olacağını söyleyebiliriz. Böylelikle aileler derslere aktif olarak katılım sağladığında öğrencilerin dikkatini ve ilgisini arttıracığından ve ders konusunun kendi ailesi olduğundan derse direkt katılımları söz konusudur. Böylelikle öğrencide bu öğrenmelerin kalıcı olması yüksek olacaktır. Öğrenci ailelerinin öğretim programlarında olması, kendine olan güvenini ve saygısını, disiplin hissini, derslerdeki başarısını, okulu daha çok sevmesine katkısı yüksek olur. Böylelikle daha çok motive olmasını, çevresi ile daha iyi iletişimler kurmasını ve ailesi ile olan bağlarının güçlenmesine katkısı büyük olacaktır. (Berger ve Riojas Cortez, 2015; Chan ve Chui, 1997; Driessen, Smit & Slegers, 2005; jones,1993; Morris ve Taylor, 1998; Lim, 2008; Sheldon, 2003; Şeker, 2009; Tezel Şahin & Özbey, 2007). Bu çıkarımdan anlaşılabacağı üzere derslere ailelerin katılımının öğrencilere faydasının çok olacağı anlaşılmaktadır. Aile katılımı ile evde öğrenme olanağı oluşturulan öğrencinin, öğrenirken eğlenen, demokratik bir öğrenme ortamı kurulan, özgürce kendini ifade edebilen, öğrenci zamanla yaratıcı düşünme kabiliyetinin gelişmesiyle, öğrenme olayının basit ve tesirli olduğu görülecektir (Erdem & Şimşek, 2009). Aile eğitimiyle Sosyal Bilgiler dersine katılan aileler çocuklarının hayatına tesir edecek büyük bir destek görevi de üstlenmiş olacaklardır (Tezel Şahin & Ünver, 2005). Aileler derslere katılıp, bazı bilgiler edinerek, bunu sosyal hayatta kullanacaklarından, derse katılımları yararlı bir fiil

olacaktır. neticede ailelerin eğitime katılarak, katkıda bulunacaklarından yeni bir yaklaşım olarak aile katılımına dikkat çekilmelidir.

Aile katılımı faaliyetlerinin, ailelerin ve öğrencilerin kattığı faydaların yanında öğretmenlerinde sosyal çevrelerini geliştirerek, onların meslek alanında gelişimlerine katkısı olacaktır (Çamlıbel Çakmak, 2000, s.3). Bu yaklaşım ile öğretmenlerin daha çok motive olmalarını ve daha başarılı bir öğrenim hayatı geçirmelerine katkı sağlar. Böylelikle öğretmenler öğrenenlerin aile katılımı ile ailesinden aldığı dönütlerle öğreneni de tanınmasına fırsat verir (Argon & Kıyıcı, 2012, s.89; Lim, 2008, s.130; Şeker, 2009, s.14; Yazar, Çelik & Kök, 2008, s.233).

Sosyal Bilgiler öğretiminde aile katılımına başka bir taraftan bakarsak ne kadar önemli bir noktaya temas edildiği görülecektir. Bu farklı bakış açısında okulda öğretilen bilginin evde de devam etmesi, evde verilen eğitiminde okulda devam ettirilmesi durumudur. Böylelikle öğrenci eğitim markajına alınarak, bir süreklilik arzı gerçekleşir. Neticede öğrenende istenilen tutumu sergileyecek beceriler kazandırılmış olur (Driessen, Smit & Sleegers, 2005; Tezel Şahin & Ünver, 2005). Ebeveyn katılımının hedefleri şunlardır; (Coleman & Churchill, 1997; Dinç, 2011; Driessen, Smit & Sleegers, 2005; Şeker, 2009; Türe & Deveci, 2017):

- Öğrenenlerin toplumsal ve zihinsel kabiliyetlerini arttırmak ve kazandırılan ahlaki ve kültürel değerlerin, duygusal olarak benliğine katılmasını sağlamak,
- Öğrenenlerin bilimsel kazanımlarını yükseltmek,
- Öğrenene yönelik öğretmenin ve ailenin belirli bir duruş sergilemesi ile örnek biçim belirlemelerini sağlamak,
- Ailelerin evlerinde çocuklarının öğrenmeleri için destekleyici öğrenme alanları oluşturmak,
- Aile bireylerinin verilecek konu ve dersleri tanımlarına imkân sağlanması,
- Ailelerin ders konu içeriklerine ulaşmada belirli kaynaklardan faydalanmalarını sağlayıp, onları bilgiye ulaşmada destek görevini üstlenmeleri,
- Veli ve öğretmen arasında güçlü bir bağ kurulmasını sağlamak,
- Aile içerisindeki bağ kuvvetlendirmek için onları olumlu yönde bilgilendirmeyi sağlamak,
- Ailelerin hazırbulunuşluk bilgi hazinelerinden yaşantıları ve geçmişlerinden, öğretmenin ve öğrenenin istifade etmesini sağlamak,

- Aile katılımı ile problemleri saf dışı edip, çözüme odaklı değişik yollar sunmaktır.

4.2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersine Aile Katılımında Öğretmenlerin ve Ailelerin Görevleri ve Sorumlulukları

Sosyal Bilgiler dersinde ebeveyn katılımının olabilmesi için öncelikle ailelerin ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler ve veliler verilecek görevler ile yerine getirmesi gereken sorumlu olunan davranışlarında öğretmenlerle iletişim halinde olmaları gerekir (Aydoğan, 2017). Aile katılımında öğretmenlere düşen görevleri şöyle sıralayabiliriz (Aydoğan, 2017; Berger & Riojas Cortez, 2015; Fitzgerald, 2004; Stern, 2003; Tezel Şahin & Ünver, 2005):

- Aile eğitiminde en temel faktör öğretmenin veliler ile iletişimde olmasıdır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri aileleri dikkate almalı söylediklerini dinlemeli, onların fikirlerini eleştirip, olumsuz bir karar vermekten uzak durmalı, sakin, ılımlı, olumlu ve motive edici bir yaklaşım içerisinde olmalıdır.
- Birçok aile çocuklarının istenilmeyen davranışlarını okulda da yapacağını düşündüğünden, bu durumun oluşmaması için öğretmenler ailelere güven ve cesaret vermelidirler.
- Ailelerin katılımı için velilerle görüşüp onları olumlu yönde yönlendirmeli ve katılım sonuçları hakkında onlara dönütler vermelidirler.
- Öğretmenler, ailelerin ve öğrencilerinin bu derslere katılımları hakkında nasıl bir beklenti içerisinde olduklarını dikkate almalıdırlar.
- Öğretmenler, ailelere öğrencilerin hoş olmayan durumlarını ailelere bildirdikleri gibi hoş olan davranışlarını da bildirmelidirler.
- Öğretmenler, velilere öğrencileri hakkında, verdikleri notlar ile raporlar, iletişim araçlarıyla veya evlerini ziyaret ederek de dönüt verebilirler.
- Öğretmenler, öğrencilerin ve ailelerin umdukları ile ilgili onları bilgilendirmelidir.
- Öğretmenler, velilerin bir değer olduklarını onlara hissettirmeli, saygıyı elden bırakmayarak, yanlı olmamalıdır.

Ailelere bu süreçte nasıl bir yol izleneceği hakkında bilgi verilmelidir. Bu derse katılım sürecinde ailelerin görevlerini şöyle sıralayabiliriz (Berger & Riojas Cortez, 2015; Gümüşeli, 2004; Küçükylmaz, 2011; Yiğit & Bayrakdar, 2006):

- Ebeveynler çocuklarının eğitimleri adına öğretmenleri, değerli bir bilgi kaynağı olarak görmeli, onlara karşı bir güven ortamı kurup, saygı çerçevesinde bir bağ kurmalıdırlar.
- Ailelerin en temel görevlerinden birisi onların okulda öğrendiklerini evde de bu derslerin üzerinden giderek öğrenme eyleminin kalıcı olmasını sağlayarak, çocuklarını motive etmelidir.
- Aileler, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarını karşılama noktasında, öğretmenlerin yanında olmalıdırlar.
- Öğrencilerin günlük hayattaki durumu, hobileri, kabiliyetleri ve sağlık durumları hakkında aileler öğretmenlere bilgiler vermelidirler.
- Öğrencilere, aileler evde ödevler ve ders konularının işlenişi hakkında destek vermeli, bu duruma uygun öğrenme alanları oluşturulmalıdır.
- Okulda gerçekleştirilecek olan sportif, toplumsal, kültürel ve eğitim ile ilgili faaliyetlere katılım sürecinde hevesli ve niyetli olmalıdırlar.
- Öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilerin tek sorumlusu olarak görülmemeli, aileler kendilerine düşen sorumlulukları da bilmelidirler.

4.2.4.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Temel Alınabilecek Aile Katılımı Modelleri

Aile katılımının Sosyal Bilgiler dersinde daha etkin yapılabilmesi için planlama süreçlerinde önde gelen hamle, faaliyetlerin belirlenmesi safhasında bu yaklaşımın felsefesini belirlemek olacaktır. Literatür taramalarında aile katılım yaklaşımının oluşması için farklı modeller ortaya konulmuştur (Berger, 2008; Gordon, 1979, Bauch, 1994; Epstein, 2010; Hill & Taylor, 2004). Aile katılımı modelleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Aile Katılım Modelleri

Hill ve Taylor	Berger	Gordon	Epstein
Sosyal Etkileşim	Eğitici Aile	Aile Etkili	Ebeveynlik
Sosyal Kontrol	Karar Verici Aile	Okul Etkili	Evde Öğrenme
	Gözlemci Aile	Toplum Etkili	İletişim
	Geçici Gönüllü Aile		Gönüllülük
	Gönüllü Kaynak Aile		Karar Verme
	İstihdam Kaynağı Aile		Çevreyle İş Birliği

Kaynak: Türe & Deveci, 2017.

Gordon'un öne sürdüğü aile katılım modelinde daha çok katılım sonucundan etkilenen kurumlar ele alınmıştır (Gordon, 1979, Bauch, 1994, s.53). Gordon'un ebeveyn iştirak örneği ; *“aile etkili model, okul etkili model ve toplum etkili model”* olmak üzere üçe ayırmıştır.

Aile Etkili Modele Göre; Faaliyetler, bu yaklaşım temelinde aileyi oluşturan kişilerin görevleri ve aralarındaki ilişkiyi güçlü kılacak şekilde plan yapılmalıdır. Faaliyetlerin kapsamı genellikle ailelerin eğitilmesine katkısı olacak şekilde olmalıdır.

Okul Etkili Modele Göre; Faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için okul ortamının ailelere karşı daha hassas olacak şekilde planlanması gereklidir. Bu kapsamda, ailelerin bir danışma komitesi kurmaları, ayrıca aile öğretmen birlikteliği için ortak bir ortam kurma etkinlikleri planlanmalıdır.

Toplum Etkili Modele Göre; Aile eğitiminin son evresinde sağlıklı bağ kurmak için kişilerin ve kurumların sağlıklı bir iletişim, değişim ve ilerleme göstermeleri adına yapılan faaliyetlerin dile getirilmesidir. Bu kapsamda ailelerin, okulun ve çevrenin aralarındaki iletişimi güçlendirmesi ile ilgili etkinlikler planlanmalıdır.

Hill ve Taylor'a göre, aile katılım yaklaşımının istenilen sonuca ulaşmasında, *“sosyal etkileşim ve sosyal kontrol”* olacak şekilde 2 yönün olduğundan bahsederler (Hill ve Taylor, 2004). Sosyal etkileşim; Ebeveynlerin ve okulun sağlıklı bir etkileşim içerisinde olmaları hedeflenir. Aile üyeleri okuldaki öğretmenlerle güçlü bir iletişim ağı kurarak çocukları ile ilgili beklentilerini öğrenir ve ona göre hareket ederler. Böylelikle aileler okulun amaçlarını bilir, diğer aileler birlikte bilgi alış verişinde bulunarak okul dışında yapılacak eğitim faaliyetlerini bilir ve ona göre

katkı sunarlar. Bu kapsamda okul ve ailelerin birlikte hareket etmesi neticesinde çocukların okulda ve evde nasıl bir davranış sergilemeleri gerektiği görüşüne katkı sunarlar. Bu davranış değişiklik sürecine devamlı olarak katkıda bulunmaları hedeflenir. Neticede aile ve okulun birlikte hareket etmesi ile çocukların bu beklenti talebine karşı gelmeyecek, daha uygun bir davranış hali alırlar. Bu süreç sonunda öğrencide hedeflenen tutum değişiklikleri görülür. Akademik olarak daha başarılı bir eğilim görülür. Problemlerden uzak bir öğrenci profili görülebilir.

Berger'e göre; ailelerin öğreten, karar vermesine yardımcı olan, gözlem yapan, geçici olarak gönüllü, kaynak, çalıştırma amaçlı aileler okul ortamlarında rol görev alabilirler. Bahse konu teklifler ailelerin katılımı ile gerçekleşen modelde, ailelere uygun rol ve görevler belirlenerek planlanır (Berger, 2008; Berger ve Riojas-Cortez, 2015):

Öğretici Olarak Aile: Aileler çocuklarına rol model olurken, onlara tecrübeli oldukları içerikler hakkında yardımcı olabilir, öğrenilen yanlış bilgilerin doğrusunu öğretebilir, çocukların problemler karşısında hangi yolları seçerek sorun çözme noktasında çocuklarına destek olabilir ve aydın kimliklerine katkıda bulunabilirler.

Karar Verici Olarak Aile: Okullarda oluşturulan eğitim kurullarında aileler aktif rol alarak, çocuklarını ve şahıslarını alakadar eden meseleler hakkında birlikte karar verme durumuna katılmalıdırlar. Böylelikle ailelerin katılımı ile öğrencilerinde dolaylı yönden okuldaki karar verme süreçlerine katılımları olmuş olur.

Gözlemci Olarak Aile: Bu anlayış rolünde veliler öğrencilerinin okulda bulunduğu zamanlarda neler yaptıklarını gözlemleme şansına sahip olurlar. Aynı zamanda aileler çocuklarını evde ödevlerini yaparken ve evin içerisindeki durumlarını takip ederek onlara zor anlarında destek olabilirler. Aileler çocuklarının okuldaki davranışları, okuldaki diğer bireylerle iletişimleri ve derslerdeki gayretlerini, başarılarını ve yaşadıkları problemleri gözlem yaparak bu konularda da bilgi sahibi olurlar.

Geçici Gönüllü Olarak Aile: Velilerin aile katılımı yaklaşımında, verilecek herhangi bir görev ile veya sınıf temsilcisi rolüyle istekli olarak geçici gönüllü aile rolünde bulunabilirler. Geçici gönüllü rolünde olan aile üyeleri okulda, evde, dışarıda öğretenlere ve öğrenenlere katkıda bulunup, onlara destek verebilirler.

Gönüllü Kaynak Olarak Aile: Öğretenler, velilerin bilgi birikimlerinden, tecrübelerinden ve kabiliyetlerinden faydalanmak için onları tanımaya yönelik bir form oluşturup, bunu eğitim öğretim sürecine dâhil edebilir ve aileleri gönüllü

kaynak aile olarak ğretim ortamlarını oluşturabilir. Öğretmenin oluşturacağı bilgi sűzme maddelerinde;

- Kurul kararlarının alınmasına katılıp, faal olarak görev alabilirim.
- Eėitim ortamlarında oynanabilecek eėitsel oyunlar hazırlayabilir ve tecrűbelerimi paylařabilirim.
- Farklı yerlerden okul için her tűrlű bilgi ve maddi kaynak toplayabilir, okulda yapılacak toplumsal faaliyetlerde görev alabilir, kermeslerin yapılmasına yardım edebilirim.
- Böylelikle ailelerin hazırbulunuřluk dűzeylerini belirleyip, velileri tanıyarak onları hangi alanlarda rol almak űzere sevk edebiliriz.

İstihdam Kaynağı Olarak Aile: Ailelerin uygun işlerde yer almaları sağlanarak, çocuklarının eğitim ğretim faaliyetlerinde görev almaları sağlanabilir. Ailelerin okullarda bir öğrenme alanı boyunca çalışmalarını sağlayarak, onlar eğitim ğretim alanlarına dâhil edilerek, űrettikleri materyalleri öteki ailelerle paylaşması, eğitime etkin katılımlarını sağlayacaktır.

Epstein 'in aile katılım modelinde ise, ebeveynlik, iletiřim, gnűllűk, evi eėitim alanına dnűřtűrme, sosyal iřbirliėi ve sorun karřısında karar verebilmek řeklinde 6 yönden oluřmaktadır. Ařaėıda Epstein tarafından tavsiye edilen ebeveyn iřtirak rneėi, kapsadıėı yöne göre bahsedilmiřtir (Epstein, 2010; Epstein, 2008; Lim, 2008; Tűre & Deveci, 2017):

Ebeveynlik Boyutu: Öncelikle aile içerisindeki kabiliyetleri gűlendirmek için ailelerin birbirlerini tanınması ve çocuklarına yaşadıkları ortamı eğitim ğretim için uyumlu hale getirip, eğlenerek öğrenmeyi amaçlamaktadır. Bu dűřűnsel alanda aileler eğitilebilir, çocukların gelişimi için aktif öğrenme yollarına başvurulabilir, onların bedensel ve ruhsal sağlıklarına ve öz bakımları ile ilgili meselelerde destek olarak, öğretmenlerin ve ailelerin iletişim kurmalarını ailelerin kendilerini geliştirecek aile eğitimlerine katılmaları bu noktada fayda sağlayacaktır. İletişim; ğretmenlerin aileler ile haberleşerek öğrencileri ve okul ile ilgili eğitim bilgilerini paylaşması durumudur. Öğretmenler iletişimi sıcak tutmak için, haberleşme metinleri, bilgi notları, telefonda mesaj veya sesli olarak grűřerek, okul programı ve öğrenciler hakkında bilgi alış verişinde bulunabilirler. İletişim kurarak öğrencilerin problemleri veya diğer konularda aileler, öğretmenlere destek olabilirler.

Gönüllülük Boyutu: Ailelilerin okulda yapılacak faaliyetlere ve okulun planlamış olduğu program dâhilindeki etkinliklere katılımı hedeflenir. Gönüllük ilkesinde ailelerin kendi beceri ve kabiliyetlerine göre diğeri ailelere yaptıkları işler konusunda rehberlik etmeleri ve diğeri öğrencilere bu konularda bilgilendirici etkinlikler içerisinde yer almaları sağlanır.

Evde Öğrenme Boyutunda: Öğrencilerin, öğretmenlerce düzenlenen eğitim faaliyetlerinin ev ortamına uyarlanması hedeflenir. Boyutun işlevsel bir hal alması için ailelere bu konuda yapılacak faaliyetlerle ilgili eğitim verilerek, ev içerisinde nasıl uygulanacağı hakkında onlara rehber olmalıdırlar. Evde öğrenme etkinlikleri, öğretmenlerin hazırlayacağı faaliyetler, bir yönerge halinde düzenlenmesi ile etkinlik faaliyetlerinin tek elden belli bir program kapsamında yapılmasına fayda sağlayacaktır.

Karar Verme Boyutunda: Okullarda alınan kararlar neticesinde ailelerinde görüşlerinin alınması hedeflenir. Okullardaki aile birliklerinin aktifleştirilmesi, okul geliştirme komitelerinin kurulması böylelikle ailelerin ve öğrenenlerin faaliyetlerde olmalarının önü açılarak aktif olarak karar verme süreçlerinin bir ögesi olacaklardır. Böylelikle aileler alınan kararlar ile birlikte ülkenin, ilin ve okulun politik amaçlarının da farkında olur.

Toplumla İşbirliği Boyutunda: Ailelerin eğitime etkin katılım sağlanmasında, sosyal çevredeki işletmelerden, bölgede veya ülke genelinde bulunan sivil toplum kuruluşlarından, üniversite ile kamu kuruluşlarından faydalanılması hedeflenir. Böylelikle aileler ve öğrenciler birlikte hareket ederek, toplumsal çalışmalara katılabilir veya toplumsal faaliyetler yürütebilirler. Sosyal sorumluluk projelerini hayata geçirerek, örneğin okulumu ve çevremi temizliyorum. Her yer orman olsun projesiyle ağaç dikiyorum gibi etkinlikler yapılarak ailelerin ve öğrencilerin birlikte görev almaları amaçlanır.

Literatür taraması yapıldığında aile katılım modeli dikkate alındığında ailelerin eğitime katılım modellerinin genellikle birbirinin aynı olduğu görülmüştür. Aile katılım modelleri bir çeşit düşünsel ürün niteliğindedir. Bu düşüncelerin ailelerin eğitime katılma rolleri, öğrencilerle ailelerin iletişimleri ve öğretmenlerin ailelere rehberlik yapmaları üzerine modellenmiştir. Bir diğeri ifadeyle aile katılım modellerinde, okul içerisinde ve okul dışında öğrencilerin ve ailelerin eğitim programlarına katılımlarını, öğretmenlerin, aileler ve öğrencilerle iletişim kurmalarını, ailelerin çocuklarını temsil etmeleri ve aile desteği ile toplumsal

faaliyetlere katılım veya toplumsal projeler üretilmesi modellere vurgu yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programları düzenlenirken, aile katılım modelleri dikkate alınarak birçok faaliyet uygulamaya sokulabilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri böylelikle aile katılım modellerinden faydalanarak, öğrencinin bulunduğu sosyal çevre, ailelerin ve öğrencilerin etkin katılımına ve ihtiyaçlarına yönelik değişik boyutlar üretebilirler (Coleman & Churchill, 1997).

4.2.4.3. Sosyal Bilgiler Dersine Aile Katılımı Sağlama Biçimleri

Sosyal Bilgiler dersinde ailelerin katılımı için öğretmenlerce farklı katılım teknikleri planlanabilir. Yapılacak faaliyetler öğrencinin sosyal çevresinde, evinde okulunda uygulamaya geçirilebilir. Bu etkinlikler evde, okulda ve okul dışında gerçekleştirilebilir. Ailelerin sağlıklı katılımı amacıyla ailelerle birlikte iletişim kurma faaliyetleri düzenlenip planlı bir şekilde uygulanabilir.

Aile İletişim Etkinlikleri: Aile katılımı yaklaşımını öğretim metotlarında uygulamak için öncelikle iletişim yöntemlerinin belirlenmesi gerekmektedir. İletişim bu yaklaşımın gerçekleşmesindeki en önemli araçtır. Bu iletişim yöntemlerinin hayata geçirilmesinde bir dizi etkinlikler planlamalıdır. İletişim etkinlikleri bir diğer proje ve etkinliklerin uygulanmasında da fayda sağlar. Aile katılımı iletişim etkinlikleri şu yöntemlerle uygulanabilir; telefonla görüşme iletişim etkinliği, haber mektupları ile iletişim etkinliği, yeni iletişim teknolojileri, video kayıtlarından yararlanma ve aile el kitaplarıdır.

Telefon Görüşmeleri: Bu etkinlik ile öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde aileler ile iletişim kurmanın en hızlı yolu ve iletişimin devamı açısından önemi büyüktür. Sosyal Bilgiler dersi hakkında öğretmenler, aileleri arayarak çocuklarının durumu hakkında aileleri bilgilendirir ve Sosyal Bilgiler dersine katılımlarını sağlamak için eğitim etkinliklerine misafir edebilir. Öğretmenler ailelere yeni iletişim araçlarının kullanılması ile toplu bir şekilde mesaj atarak onların evde ve okulda yapmaları gereken dersleri hakkında bilgilendirebilir. Okul içerisinde planlanmış okul programlarına katılım içinde, öğretmenlerce telefon aracılığıyla iletişime geçerek ailelere bilgi verebilir veya ailelerden bilgi alabilirler (Aydoğan, 2017; Dinç, 2011; Hornby, 2011).

Haber Mektupları: Sosyal Bilgiler dersinde yazılı olarak gönderilen haber mektuplarının önemi ders açısından büyüktür. Bu mektupların amacı öğrenci, okul

ve yapılacak etkinlik programları ile ilgili bir davet veya bilgilendirme amaçlı yazılı haber verme araçlarıdır (Fitzgerald, 2004; Hornby, 2011).

Aile İş Birliği Defteri: Aile ve öğretmenler arasında iletişim yaparken aile iş birliği defterinden de faydalanılabilir. Bu iletişim tekniğinde öğrencilerin ailelerine götürmek üzere aile ve öğretmen arasında gidip gelerek, iki taraflı iletişim sağlanmış olur. Bu defterler öğrencilerin evde yapacakları açısından ailelerine iyi bir yönerge imkânı sunar. Bu defterler zamanla bu yönergeler ışığında işlevsel bir hal alır. Evde yapılan çalışmalar ile ilgili aileler bu defterler sayesinde öğretmenlere olumlu veya olumsuz dönütler verebilirler. Böylelikle bir iletişim ögesi halini alan aile iş defterlerinde aileler öğretmenlere talepleri yönünde mesajlarda gönderebilirler ve öğretmenlerin bu dönütlerle ilgili cevaplarını alabilirler. Mesela öğretmenler teknolojinin faydaları ve zararları hakkında aile iş defterine görüşlerini yazmalarını isteyebilir ve bu görüşlerini çocuklarıyla birlikte değerlendirmelerini görüş alış verişinde bulunmalarını bu sonuçları aile iş birliği defterine yazmalarını isteyebilir. Bu görüş alış veriş sonucunda öğretmen aile iş defterindeki yazılanları derste soru cevap şeklinde okuyarak paylaşımda bulunabilir.

Yeni İletişim Teknolojileri: Çağımızın değişen teknolojik uygulamaları neticesinde öğretmenler, aileler bu iletişim araçları üzerinden okul ve öğrenciler hakkında iletişim kurarak paylaşımlarda bulunmaktadır. Yeni iletişim araçlarından özellikle Whatsapp, E-mail, Okul Web Sitesi, Facebook, Instagram gibi sosyal medya uygulamalarını öğretmenler kullanmakta öğrenci ve ailelerle bu iletişim araçları ile de bağ kurabilmektedirler. Bu sosyal ağlarla öğrencilere ve ailelerle tek başına ulaşmak yerine gruplar kurularak veya paylaşımlar yapılarak bir konu hakkında bilgilendirici mesaj veya paylaşım yapılabilmektedir. Böylelikle öğretmenler zamandan kazanarak hızlı bir iletişim ağı kurabilir ve verilmek istenilen bilgi ailelere çabuk ulaştırılabilir (Berger ve Riojas Cortez, 2015; Fitzgerald, 2004; Hornby, 2011). Bu iletişim araçlarında verilecek bilgiler ailelerin katılımı noktasında yer, zaman, konu içeriği yapılacak etkinliklerde gerekli araç gereçler vs. tüm bilgileri kapsayacak şekilde verilebilir.

Video Kayıtları: İletişim araçlarından daha önceden çekilmiş bir video kaydından yararlanılabilir. Aileler çocuklarının okul ve ev ortamında öğrenmelerine katkı sunacak somut bir öğrenme aracıdır. Ailelerden izin alınarak okuldaki etkinliklerin içerisinde yer alan öğrencilerinin kayıtlarını izleyen aileler, gözlemleri neticesinde eğitime dolaylı yoldan katılıp, bu etkinlik video kaydındaki çocuklarının

durumları ile ilgili öğretmenleriyle çift yönlü bir iletişime geçebilirler. Evdeki öğrenme alanlarında öğrenci ve öğretmenlerin çektikleri video kayıtları öğretmenlerce incelenir ve öğrencilerin evdeki durumları hakkında bilgiler alarak öğrenci ve öğretmenlere rehberlik etmeleri sağlanabilir. Bu video kayıtları ailelerle iletişim kurmada kullanılabilir. Ancak özel hayatın gizliliği ve kişilik haklarına saygı ilkelerinden ve yasalarından taviz verilmemesi için titiz ve dikkatli olunmalıdır (Fitzgerald, 2004).

Aile El Kitabı: Bu iletişim tekniğinde amaç okul ve öğretmenlerin aileler ile iletişim kurarak okulda yapılacak programlar, uyulması gereken kurallar, okulun hedefleri, okulun hali hazırdaki durumu hakkında bilgilendirici duyuru ve ilan metinleridir. Aile el kitapları öğrencilerin eğitim öğretimleri devam ettiği sürece yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin uyması gereken tüm kuralları ve yapmaları gereken görev ve sorumluluklarından ibarettir. Aile el kitaplarında yönetici öğretmen ve velilerin e-mail adresleri verilerek hızlı bir iletişim ağı kurulabilir. Aile el kitapları okul çaplı olabileceği gibi sınıf düzeyinde ders derste olabilir. Sosyal Bilgiler dersi için hazırlanan aile el kitabında, ailelerin öğrencileriyle birlikte evde ve okulda yapacakları faaliyetleri bu el kitabında belirtebilirler.

4.2.4.4. Aile Katılımına Dayalı Evde Öğrenme Etkinlikleri

Aile katılım yaklaşımında evde öğrenme etkinlikleri planlanabilir. Öğretmenler, veli ve ev ziyaretleri yaparak, öğrencilerin evdeki hallerini ve ailelerin durumları hakkında bilgiler elde edebilirler. Öğrencilerin evde eğitim faaliyetlerinde aileler öğretici rolünde olmalıdırlar. Baba ve anne ile birlikte çalışma, aile katılımı olan etkinlikler düzenlenerek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Ev Ziyaretleri: Ev ziyaretleri, öğretmenlerin öğrencileri hakkında yaşadıkları çevreyi, ailelerin ekonomik durumlarını, okuldan sonra eğitim ve öğretimle ilgili yaptıkları çalışmaları, zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini, görür ve ona göre öğretim planlarını düzenleyebilir. Öğretmenler bu ziyaretlerle aile bireyleriyle tanışır onlar hakkında da bilgi sahibi olur. Ev ziyaretlerinin bir diğer katkısı öğrencilerin evdeki davranışları hakkında bilgi sahibi olmak ve onların diğer becerilerini ve ilgi alanlarını belirlemek için fayda sağlayacaktır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri aileler hakkında edindikleri bilgileri bir form haline getirerek, onları yazıya döküp, ailelerin bilgisi dâhilinde her zaman kullanmak için yanında bulundurabilirler (Fitzgerald, 2004; Hornby, 2011; Yiğit & Bayrakdar, 2006). Böylelikle öğretmenler hazırlanan

kalıplar neticesinde öğrencilerin ve ailelerin kabiliyet ve yeteneklerini ortaya çıkararak ailelerin katkı sağlayacağı etkinlikleri belirlemelerinde bu kalıpların büyük bir katkısı olacağı ortadadır.

Ev Ödevleri: Ev ödevleri, öğrencilerin okulda öğrendiklerini okul dışında da kalıcı hale getirmelerinde yardımcı olacak öğrenme etkinlikleridir. Aileler ev ödevlerinde öğrencilere rehber olup, onları bilgiyi bulmada yönlendirme yaparak, destekleyebilirler. Aileler hayatlarındaki tecrübelerinden yola çıkarak çocuklarına konuları kavramaları noktasında yanlarında olmalarında fayda vardır (Fitzgerald, 2004; Stern, 2003). Aileler çocuklarının yaşadıkları bölgenin tarihi, ekonomik durumu ve doğal ve yapay zenginlikleri hakkında onlara bilgiler vererek destek olabilirler. Ev ödevlerinin içerikleri ailelerin hayatlarından faydalanarak düzenlenebilir. Örneğin aile soy ağacını bilmenin faydaları konulu bir ödev ile ailenin tüm bireylerini öğrenci araştırır. Dedesini, ninesini diğer yaşayan ve hayatta olmayan aile bireyleri hakkında araştırma yapması sağlanabilir. Bu ödev yapılırken ailesinden destek alır ve aileler ev ödevlerine böylelikle katılımı sağlanabilir.

4.2.4.5. Ev Ortamında Ailelerin Katılımı İle Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler

Ailelerin Öğrenici Rolünde Olması: Bu anlayışta öğrenciler okulda öğrendikleri ile kazandıkları malumat, kabiliyet ve normları ailelere aktararak onların sosyal olarak eğitilmesi sürecini ifade etmektedir. Böylelikle bu öğrenme sürecinde öğrenciler ailelerine aktardıklarının yanında öğrenmiş olduklarını da pekiştirmiş olurlar.

Ailelerin Öğretici Rolünde Olması: Aileler bu yaklaşımda hayatları boyunca edindikleri tecrübelerinden yola çıkarak, bulundukları çevrenin; iklim durumunu, çevresel sorunları, doğal zenginlikleri, yerel yönetimleri çocuklarına değişik etkinliklerle öğretici rolüyle aktarmaları düzenlenebilir. Bu yolla okulda öğrenen öğrenciler evde aileleri ile bu bilgileri pekiştirerek, kalıcı olarak öğrenmeyi tamamlayabilirler. Aileler bu yöntemle verilen konu ve görevleri ile ilgili konuları araştırarak bilgi edinebilir ve bu bilgileri çocuklarıyla paylaşıp onlara destek olabilirler.

Babalarla Birlikte Çalışma: Çocukların dünyasında güçlü bir imaja sahip babaların eğitim ortamlarında iyi bir rol model olmaları, çocukların bilgi ve sosyal duygusal olarak güçlenmelerine katkısı olumlu olacaktır. Aynı zamanda annelerinin

de babaları ile birlikte eğitim etkinliklerinde yer alması eğitim ve öğretim açısından katkısı büyüktür (Berger & Riojas Cortez, 2015). Etkinlikler planlanırken babaların çevrelerindeki ekonomik meseleler, değişik meslekler ve değişik fikir vermeleri açısından onlardan faydalanılabilir. Babaların katılımı noktasında okulda veya okul dışında etkinlikler planlanabilir.

Aile Büyükleriyle Çalışma: Öğrenciler için aile büyüklerinin önemi ve değeri çok büyüktür. Aile büyükleri ile iletişime geçilerek torunları hakkında bilgiler verilerek onların bilgi ve tecrübelerinden faydalanmak amacıyla faaliyetler planlanabilir. Bu deneyimler Sosyal Bilgiler dersi içinde değişik materyal odağı olarak değerlendirebilir (Berger & Riojas Cortez, 2015). Mesela derste ailenin geçmişi, gelenek görenekler, geçmişte yaşanmış önemli doğal ve insanlar arası olaylar hakkında bilgilerine başvurulabilir bu yönde etkinlikler düzenlenebilir.

Aile Katımlı Oyunla Öğrenme: Oyun her insanın özellikle çocukların zamanlarını eğlenceli hale getirecek keyifli faaliyetlerin tümüdür. Eğitici oyunların planlanması çocukların keyifle öğrenmesine ve kalıcı olmasında katkısı büyüktür. Oyunlar oynanırken çocuklar farklı öğrenme yolları keşfederler. Dikkatlerini toplamayı, gözlem yapmayı, zihinlerindeki kelime dağarcığını zenginleştirme, oyunlar neticesinde kazanılan kabiliyetlerden bazılarıdır. Eğitimin hedeflerine yönelik planlanan ve uygulanan oyunlar mevcuttur (Güneş, 2015). Aileler evde eğitime katılımlarda ilgili konularda bilgi yarışmaları düzenleyebilir, yaşadığımız yerin coğrafi bilgileri ve yerel bilgilerini, harita üzerinde oynamak suretiyle, bölgelerinin önemli ören yerlerini zenginliklerini oyunla öğrenir ve keyif alarak Sosyal Bilgiler dersinin sıkıcılığından sıyrılmasına katkı sağlarlar.

4.2.4.6. Aile Katılımına Dayalı Okulda Öğrenme Etkinlikleri

Okul içerisinde düzenlenecek öğrenme faaliyetlerinde aileler ile birlikte toplantılar, eğitim öğretim çalıştayları, aile büyüklerinde faydalanma, önemli ve özel günlerde ailelerden destek alma ve istekli olarak okuldaki etkinliklerde görev alma faaliyetlerini kapsar. Sosyal Bilgiler dersinin faal olarak yürütülmesinde ailelerin oluşturacağı, aile öğrenme merkezlerinde görev almaları sağlanabilir.

Aile Bilgilendirme Toplantıları: Bu yaklaşımda ailelerin öğretmenlerle ve okul idaresiyle yapılan toplantılar aile öğretmen iletişimini güçlendirmesi öğrencilerin okuldaki başarısının artmasına katkı sağlar. Bu aile toplantılarında öğrencilerin hakkında öğretmenler bilgiler verirler. Bu yönde öğretmenler evde

yapacakları öğrenme etkinlikleri hakkında ailelere rehberlik eder ve ailelerinde fikirlerini alır. Öğretmenler, çocuklarının eğitim öğretimdeki başarıları ve okul içerisindeki tutum ve davranışları hakkında ailelere bilgiler verirler. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin ailelerden beklentileri hakkında bilgi alış verişinde bulunurlar. Böylelikle diğer aileler ve okuldaki personellerle tanışma fırsatı bulabilirler (Hornby, 2011). Bu ebeveynlerin bu bir araya gelişlerinde ailelerinde fikir alış verişinde bulunmalarına olanak verilmeli ve konular hakkında görüşleri alınmalıdır. Bu aile toplantıları bir ders programı şeklinde aile katılım uygulaması şeklinde yapılacağı gibi sınıf öğretmenin koordinesinde de yapılabilir. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği ile ilgili ailelere, bilgiler verilerek bu bilgiler neticesinde evdeki öğrenme ortamlarında ailelerin öğrencilerine nasıl bir destek sunacakları hakkında bilgi alış verişinde bulunabilirler.

Aile Konferansları: Aile konferansları, okul personelleri ile aileler arasında öğrencilerin başarı durumu davranış biçimleri hakkında bilgi alış verişinde bulunmalarına katkı sağlayarak, karşılıklı olarak iki taraflı bir iletişim kurma faaliyetleridir. Konferansların hazırlanışında aileler kendilerini iyi hissetmeli ve küçük düşürücü ifadelerden kaçınılmalı aileleri güdüleyici söylemler içerisinde olunmalıdır. Bu konferans faaliyetlerinde öğretim yöntemleri olan, bireysel, toplumsal ve duyuşsal eğitim, oyun odaklı öğrenme yöntemleri üzerine durulabilir (Fitzgerald, 2004, s.35). Sosyal Bilgiler dersinin içeriği hakkında aileleri bilgilendirmek, onları ve çocuklarını eğitim öğretim ortamlarına hazır hale getirmek için ailelere yönelik konferanslar planlanabilir. Öğrencilere okulda ve okul dışındaki etkinlikler hakkında tanıtım yapılabilir. Bu aile konferanslarında aileleri ilgilendiren, çevreyi koruma, Kızılay'a kan bağışında bulunma, gelişen teknoloji ve sosyal uyum içerikleri ile ilgili bilgiler verilebilir.

Aile Çalıştayları: aile katılımındaki en önemli faktör aileler ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımında bulunmaktır. Bu bilgi paylaşımları yürütülecek aile çalıştayları ile de yapılabilir. Çalıştaylarda ailelere öğrenciler hakkında akademik ve davranışsal gelişimleri ile ilgili bilgiler verilirken, sosyal hayatta kullanmaları gereken beceri, kabiliyet ve normların nasıl kazandırılacağı hakkında bilgiler verilebilir (Deveci, 2009; Fitzgerald, 2004). Ebeveyn çalıştayları sadece ailelerin olduğu ve ders kapsamında aile ve öğrencilerin olduğu bir aile çalıştayda yapılabilir. Böylelikle hem aileler hem de öğrenciler kabiliyet kazanabilirler.

Kaynak Kişi Olarak Aileden Yararlanma: Çevremizde bulunan yetkin kişileri derse kaynak kişi olarak çağırabilir yaşadığı çevre hakkında veya geçmişte yaşanan doğal olaylar ile meslekleri hakkında bilgiler verdirilebilir. Bu eğitim ile öğrenciler çevrelerinde yaşanan veya yaşanacak olaylara karşı farkındalık kazanır ve çevresine karşı duyarlı hareket eder. Neticede verilen bilgiler öğrencinin yaşantısıyla alakalı olunca daha kıymetli ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeyi sağlar (Selanik Ay, 2010). Kaynak kişilerden faydalanırken ailelerle öncelik verilebilir (Berger & Riojas Cortez, 2015). Böylelikle aileleri derse kaynak kişi olarak kattığımızda çocuklarını ve diğer öğrencileri bir arada görme fırsatı elde edebilirler. Sosyal Bilgiler dersinin kapsamını oluşturan insanlığın yaşamı olduğu için, kaynak kişilerin derste anlatacağı deneyimleri ve verecekleri bilginin çokluğu içeriklerde görülmektedir.

Milli Günler, Belirlenen Gün ve Haftalardan Yararlanma: Belirlenen günlerden ve haftalardan, ailelerin ve öğretmenlerin iletişim kurmalarında eğitim öğretim konularındaki yeri büyüktür. Bu günlerde bir araya gelen ailelerin birbirlerini tanımalarına imkân verilmiş olur (Stern, 2003). Belirli gün ve Milli Bayramlarda ailelere görevler verilebilir. Özel günlerde aileler, öğretmenlere etkinliklerde destek olur ve aktif olarak görev alabilirler. Bir diğer yol ise aileler kendileri özel ve belirli günlerde etkinlikler planlayıp, ailelere bu günlerde sunabilirler.

Gönüllü Olarak Okulda Bulunma: Ailelerin okul içerisinde, sınıfta düzenlenecek faaliyetlerde yer almaları çocuklar ve öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bırakacaktır. Böylelikle aileler okulu ve çocukların dersliklerini ziyaret eder ve öğrenmeleri için düzenlenecek, yapılacak her etkinliğe gönüllü olarak katılım sağlarlar. Sınıf aile temsilcisi bu noktada gönüllü aileleri koordine eder, öğretmene destek olabilir (Stern, 2003). Planlanan kaynak kişi etkinliği, belirli gün ve haftalar etkinliklerinde, tören ve kutlamalarda aileler öğretmenlere ve öğrencilere güç verirler. Gönüllü olarak aileler Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sunum yapabilir, okulda yapılacak toplumsal faaliyetlerde örneğin kermes, sergi gibi faaliyetlerde gönüllü olarak görev alıp, öğretmen ve öğrencilere güç verebilirler.

4.2.4.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aile Katılımı

Sosyal Bilgilerin öğrenme alanlarında olan Birey ve Toplum alanından da anlaşılacağı üzere bireyin içinde bulunduğu çevre ve yaşadığı ailenin ve toplumun

öğrenme alanında yer aldığı ve bu doğrultuda kazanımların öğrencilere yönelik beceriler kazandırmak amacıyla ailenin de yer aldığını söyleyebiliriz. Kültür ve Miras Öğrenimi alanında aile kültürü üzerine öğrencilerde kazanımlar elde etmelerine olanak sağlar.

İnsanlar yerler ve çevreler adlı öğrenme alanında, insan çevre iletişimleri ile birlikte bunun sonuçlarını anlar, gelecekle ilgili toplumsal bir görüş belirlemelerine olanak sağlar.

Etkin vatandaşlık öğrenme alanında sosyal bilimlerin disiplinleri ile birlikte etkin vatandaş yetiştirmek için gerekli olan beceri, bilgi ve normları öğrenenlere kazandırmak amacıyla aile ögesine büyük görev düşmektedir.

Aile bireylere kazandırılması hedeflenen sosyal değerlerin kazandırıldığı ilk yer ve ilk kurumdur. Bu nedenle ailelerin istenilen değerleri ve kazanımları elde etmede önemleri büyüktür.

Aile katılımı ile okulda öğrenilen bilgiler evde de tekrar edilmesi ile kalıcı öğrenme sağlanır ve ailelerde eğitim ve öğretim programlarına dâhil edilerek hem çocuklarının takibi yapar hem de okulda ki her türlü bilgiden haberdar olarak eğitime etkin katılımda bulunurlar. Bu katılımı velilerinde eğitim öğretimdeki öğrenme alanlarından faydalanmaları sağlanarak onlarda da istenilen öğrenme çıktılarını görmek mümkün olabilir (Türe & Deveci 2020).

4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitici Çizgi Roman Yaklaşımı

Dünya devletlerinin her daim birbirleriyle farklı alanlarda rekabet ettikleri görülmektedir. Bu alanlar askeri, ekonomik, teknolojik ve bilimsel gelişmeler olsa da devletlerin gelişme göstermelerindeki en temel öge, eğitim ve öğretim aracılığıyla kabiliyetli bireyler yetiştirerek topluma kazandırma ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. Ülkelerdeki bu değişim ve gelişimin olmasında ki en temel etken eğitim öğretim programlarıdır. Devletlerin eğitim politikalarında iki unsur ön plandadır. Bir unsur diğer ülkeler ile her alanda gelişme gösterirken, diğer unsur ise ülkede yaşayan bireyleri kabiliyetli ve bilgili bireyler olarak topluma kazandırmaktır. Bundan mütevellit ülkelerin eğitim programları hazırlanırken karar verici kesimin ülkenin bulunduğu politikalardan yola çıkarak, eğitim öğretimin resmi kurumlarda devlet kontrolünde olması üzerinde durdukları görülmüştür. Böylelikle toplumda yaşayacak olan bireyin kabiliyet ve belirli olgunluğa erişmiş yurttaşlar olmalarını eğitim öğretimle sağlamak ülkelerin hedeflerindendir. Sonuç olarak istenilen yurttaş

yetiştirmek için ağdaş eğitim modelleri belirlenerek, uygun öğrenme alanları hazırlanıp, çeşitli materyallerle desteklenerek yapılması yerinde olacaktır (Topkaya, 2016).

Çağdaş eğitim programları ve retim modellerine bakıldığında, öğretmenin bilgiyi direk olarak renene vermesinin yanında retim metotlarının farklı etkinlikler yapılarak, kalıcı öğrenmeyi sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaçla eğitim retim faaliyetlerinin düzenlenmesinde renci katılımının göz önüne alınarak planlanması yerinde olacaktır. Eğitim araç gereçlerinin belirlenmesi, (McLoughlin, 1999, Sun & Cheng, 2007) eğitim alanlarının "*ne şekilde*" ve içeriklerinin "*hangi tür*" olması üzerine daha çok durulması gerekmektedir (nal & Demirkaya 2019). Öğrenenlerin konu etkinliklerini etkin katılım sağlayacak şekilde retim ortamlarının oluşturulduğu, bu düzlemde buna göre retim programlarının planlandığı, yine öğrencilerin bu faaliyetlerde görsel ögelerin öğrenmeyi kalıcı olarak sağladığını, yaptıkları çalışmalarla ortaya koymuşlardır. Öğrenciler üzerinde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirecek etkin yöntem, teknik, strateji ve materyallerden yararlanılmaktadır. Eğitim ortamlarının öğrencilerin sıkılmadığı, eğlenceli bir ortama dönüştüğünde öğrenme başarısının ve kalıcı öğrenmenin yükseldiğini görebiliriz (Say & zmen, 2018). Sınıf renme alanlarının eğlenceli bir yer olmasında eğitici çizgi romanların öğrenenin sosyal dünyasına, bilgi düzeyine ve ruhsal dünyasına katkısının olumlu yönde tesirinin olduğu görülmektedir (Topkaya & Yılar, 2015, s.106).

Eğitici izgi roman için yapılan kavram tanımları şu şekilde sıralanabilir. Alsaç (1994) izgi romanı hikâye ile birlikte çizgilerle görselleştirilmiş yeni bir çeşit yazın olarak belirtmiştir. Platin (1985) izgi romanı bir konu veya hikyenin art arda gelen, çizer tarafından çizilen, görsel ögelerle anlatımıdır. Inge (1997) izgi romanı, içeriği bir konu veya öykü olan, öykünün kahramanlarının üstünde veya etrafında bulunan, konuşma balonlarındaki metin ifadeleriyle okuyucuya ulaşan, bir tür okuma metinleridir. Başka bir ifadeyle çizgi romanlar bir öykü etrafında devamlılık içerisindeki görsellerle okuyucuya ulaşan bir tür okuma metinleridir (Diegritz, 1979; Inge, 1979). Tuncer (1993) ise belli hikyelerden oluşan ve devamlılık ilkesi ile okuyucuya basılarak gönderilen edebi metinleri çizgi romanlar olarak tanımlamıştır. Eisner (1974)'e göre çizgi roman, görsellerle hikyelerin, öykülerin konuların bir araya getirilerek okur severlerin hem görsel hem de sözel anlama kabiliyetlerini güçlendiren bir çeşit edebi ürünlerdir.

Yukarıdaki tanımlamalardan istifade ederek, eğitici çizgi romanların ortak yönlerini Tuncer (1993) şu şekilde ifade etmiştir:

- Çizgi romanlarda verilen görsellerin, art arda bir düzende verilmesi,
- Çizgi romanların bir baskıda okuyucuya sunulmadığı, belirlenmiş bir zaman dilimine yayıldığı,
- Çizgi romanın kahramanlarına ait konuşma metnlerinin balon şeklinde yuvarlak olarak görselleştirildiği,
- Çizgi romanlarda verilen metin ve görsellerin bir ahenk içerisinde verildiği, hikâye ve konulardaki kahramanların görsel maceralarda yer aldığı görülmüştür.

Genel olarak okuyucuların çizgi roman türünün karikatür ile karıştırıldıkları görülür. Çizgi romanlar karikatürlere göre farklı bir yapılaş ve piyasa üretiminin farklı olduğunu görmekteyiz. Bu farklılara istinaden çizgi romanı karikatürle aynı kategoride görmek doğru bir anlayış olmaz.

Çizgi romanı kısa bir anlayışla anlatmak istersek, herhangi bir öykünün çizgi ile ifade edilmesi olayıdır. Okuyucu kitlelerine yönelik basılan çizgi romanlarda, bazen görsele bazen de sözcüklere ağırlık verilerek anlatılmak istenileni ortaya koyabilir. Genellikle çizgi romanlarda sözle ifade edilemeyen mesaj veya anlatılmak istenileni çizgilerle, yani görsellerle daha net ifade edilebilir. Verilmek istenilen mesajın kurgusu çizgilere ne kadar iyi aktarılırsa mesaj okuyucuya daha sağlıklı ulaşır ve çizgi romanın ömrü uzun süreli olmuş olur. Verilmek istenilen mesajda görsel ve sözcükler dengeli olmalıdır. Bunun sonucunda çizgi romanın menzili uzun olacaktır. Çizgi romanlarda görsel ve metin ne kadar uyumlu olursa okuyucuda yaratacağı memnuniyet neticesinde artış ve devamlılık olacaktır (Alsaç, 1994; Cantek, 2014; Kireççi, 2008).

Görüldüğü üzere çizgi romanların geniş kitlelere hitap etmesini göz önünde bulundurarak, eğitim öğretim ortamlarına entegre edilmesi ve bireylerde istenilen davranış değişiklikleri oluşturmak için bilişsel ve duyuşsal becerileri kazandırmak adına eğitim öğretim programlarının buna göre düzenlenmesi, önem arz etmektedir. Hazırlanan materyallerin kişinin düzeyine uygun hale getirilmesi öğrenme etkinliğini seviyesini arttırmaktadır. Çizgi romanlar her yaştan grup için hazırlanmaktadır. İlk çıkış amacı çocuklar için olan çizgi romanlar sonraları tüm yaş kesimine hitap etmeye başlamıştır. Gallup Enstitüsü 1929'da bir araştırma yapmış, çizgi romanların

özellikle ekonomistler, akademisyenler, yöneticiler ve hekimler tarafından bolca takip edildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın başka bir tespitinde, kadınların% 56,6'sı ve erkeklerinde %58,3'ü çizgi romanları takip ettikleri; yine 30-39 yaş aralığındaki bireylerin daha çok ilgi gösterdikleri görülmüştür (Metken, 1970).

Çizgi romanlar, çocukların iç dünyasını, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını dikkate aldığında, olumlu bir izlenim yarattığı görülmektedir. Bu olumlu izlenim neticesinde çocukların tüm çizgi romanlara karşı pozitif bir görüş ortaya koydukları görülür. Bu olumlu tesirin ileriki hayatında da devam etmesi ile birlikte yaşamını sürdüreceği meslek kolunu da seçmesinde katkısı olacağı düşünülmektedir (Tuncer, 1993).

İlkokulun ilk yıllarında öğrencilerin bilgi düzeyleri ve duygusal yönlerine baktığımızda anaokulu ve önceki yaşlarına kıyaslandığında önceki yaşantılarına göre arkadaşlık ilişkilerine daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Aile ile çocuk arasındaki diyalog yerini, çocukla çocuğa diyaloguna bırakmıştır. Başka bir deyişle çocuklar ailelerinden daha çok arkadaşlarıyla zaman geçirdikleri görülmüştür. Arkadaşlarıyla daha çok zaman geçiren çocuklar, bireysel oyunlar yerine grupla hareket etmeyi ve grupla yapılan faaliyetlere doğru bir hareket kabiliyeti kazanacaklardır (Yavuzer, 2003).

Bu çağ çocuklarının, düş dünyaları aşırı derecede gelişmiş ve bu düş dünyaları içinde bulundukları çevreyle ilişki halindedir. Çocuklar uzun olmayan şiirleri, hikâyeleri ve efsaneleri daha çok severler (Frank, 1941). İlkokulun ilk yıllarındaki kız çocuklarının gelişimleri hızlı gerçekleştiğinden, erkeklere oranla daha hızlı kavrar, okumayı daha çabuk öğrenirler (Gesell 1946). Larrick (1958)'de yaptığı bir çalışmada kız çocuklarının erken okumaya geçtiklerinden, erkeklere oranla çizgi romanlardan çabuk sıkıldıklarını ortaya koymuştur (Akt., Tuncer, 1993).

İlkokulun ikinci kademesi 8-9 yaş aralığındaki çocukların bilgisel ve duygusal dışavurumlarını dikkate aldığımızda yaşamları boyunca edinebilecekleri kabiliyetleri kazanırken ilgi duydukları bazı melekeleri de bu zaman zarfında öğrenirler. Bu dönemde çocukların topluma yönelik kabiliyetleri gelişmiş, çevrelerindeki kişi sayısı ve kişilerin kabiliyet oranında artmıştır. Bu çağın çocukları kendi cinsiyetlerindeki arkadaşlarıyla daha çok zaman geçirmeyi ve onlarla birlikte farklı faaliyetler yapmaya daha çok istekli olurlar. Bu dönemin kız çocukları evdeki işlere ve giyinmeye ilgi duyarken, erkek çocukları daha çok sportif etkinliklere eğilimlidirler (Gesell ve Ilg, 1946). Bu çağın çocukları düş dünyaları en üst seviyede olduğundan fantastik ve masalımsı bir evrene doğru eğilim kazanmışlardır. Bu düş dünyasının

yanında gerçek hayattan öyküler ve çevredeki diğer devletlerin edebiyat ve geleneksel eserlerine bir eğilimde görülmektedir (Tuncer, 1993).

Ortaokulun ilk kademesi, 10-11 arası çağda çocuklar, cinsiyet ayrımını yapacak bir farkındalığa varmış olurlar. Benlikleri olgun bir seviyeye gelen erkek ve kız çocuklarında toplumsal çevrelerindeki yaşanan olay ve meselelere karşı tutum ve değerlendirme ölçütleri değişiklikler gösterir bir hal almıştır. Çocukların bilgi dağarcığındaki kelime sayılarında artış olmuştur. Bu çağdaki şahsiyetlerdeki ilgi yönelimi tarihsel olaylar, geçmişte yaşamış kadim medeniyetler ve espri yönü güçlü çizgi romanlara doğrudur (Frank, 1941).

Ortaokulun ikinci kademesinde, 12-14 yaş arası çağda çocuklar, toplumsal kaideleri yerine getirebilecek yetkinliğe ulaşmış bireyler olmada ilerlemiş bir haldedirler. Kişisel gelişimleri dışında bu çağdaki çocuklarda evrim akıcı bir şekilde yükselişe geçmektedir. Çocuklardaki bu evrimsel gelişim dış görünüşlerindeki farklılıkların şahsiyet farkındalıkları üzerinde de tesiri büyüktür (Erden ve Akman, 2004). Dış görünüşün bireylerin iç dünyasına yansımaları neticesinde, bu ruhsal duruma adapte olmaya gayret gösteren çocuklar, sosyal çevresinde bir arada yaşadığı diğer kişilerle birlikte farklı sorunları da göğüslemek zorunda kalmaktadır. Bu ruhsal geçişin yaşandığı dönemde birey kendi dünyasında örnek olarak aldığı bir karakterin davranışlarını ve görünüşünü ortaya koymaya çalışır (Adams, 1995). Bu çağdaki erkek çocukları genellikle binek ve iletişim araçlarının üretim safhaları üzerine yönelirken, kız çocukları ise duygusal eserlere eğilim gösterirler. Bu çağdaki çocukların kız, erkek demeden espri anlayışları gelişmiştir. Bu çağdan sonra her iki cinste de çizgi romanlara karşı ilginin giderek azaldığı tespit edilmiştir (Tuncer, 1993). John Dewey (1916) çizgi romanların ders eğitim öğretim ortamlarının düzenlenirken kullanılacak materyal ve araç gereçlerin faaliyetlerde yer almasının öğrenme sürecinin kalıcı olmasında olumlu etkisi olacağı görüşünü savunmuştur. Dewey öğrenme ortamları düzenlenirken öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve öğrenme etkinliklerinin başarıya ulaşmasında çizgi romanların etkili olacağını vurgulamıştır. Çizgi romanların, eğitim öğretim alanlarında yer almasının olumlu ve olumsuz yönlerini kaleme alan araştırmacılar da vardır (Carr, 1958). Nitekim çizgi romanların olumlu olumsuz yönleri kıyaslandığında, iyi bir kurgu ile çocuğun ruhsal dünyasına ve öğrenme ortamlarına olumlu yönde tesirinin göz önünde bulundurulması ile eğitimde ve öğretim programlarında yerini alması gerektiği görüşü ağır basmaktadır.

Eğitici çizgi romanların okullarda veya diğer eğitim öğretim ortamlarında yapılacak faaliyetlerde yer alması ve vereceği katkının güçlü olması adına, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve görsel dünyalarına hitap etmelidir. Öğrenenlerin eğitim ortamlarındaki faaliyetlere katılımı göz önüne alındığında, etkinliklerin içeriğinde göze hitap eden ve eğlenceli olan öğelerin daha çok katkı sağladığını söyleyebiliriz. Göze hitap eden çizgi romanların bir yandan okuyucularını güldürmesi, eğitim alanında kullanılmasının gerekliliğini gösteren birçok öge vardır. Çizgi romanların eğlendirici ve göze hitap etmesi nedeniyle Sosyal Bilgiler dersine yönelik güdüleyen önemli bir ders argümanıdır. Hutchison'un (1949) yaptığı araştırmada, eğitici çizgi romanların, öğrencilerce derse yüksek bir katılımın olduğu ve derse karşı arttırıcı bir isteklendirme ortaya çıkardığı saptanmıştır. Haugaard'ın (1973) yılında yapmış olduğu araştırmada çizgi romanlara özgü çocukların görsel ve zihinsel dünyalarına hitap ettiğinden, içten bir bağ kurdukları, bu ders argümanlarının öğretmenlerin derse katılımı arttırdığından hem öğrenciye hem de öğretmene büyük yararının olduğunu saptamıştır. Koenke' ninde (1981) yaptığı çalışmada eğitici çizgi romanların okuyucuları üzerinde bir ilgi hissi uyandırdığı ve kişide bu ilgiyle birlikte bir davranış değişikliği ortaya koyduğunu ileri sürmüştür. Bu materyaller sayesinde öğrencide düz yazıyı okuma becerisi ve görselleri izleyerek bir film izleme tecrübesi kazanmaktadırlar (Griffith, 2010). Eğitici çizgi romanlardaki karakterler ile okuyucu arasında bir bağ oluşur ve okuyucu karakterin yerine kendisini koyarak duygudaşlık yapma kabiliyetini edinir. Böylelikle okurlar hem okuma becerisi geliştirir ve kelime dağarcığına ilave yapar (Lapp vd., 2011). Eğitici çizgi romanlar okuyucuyu okumaya isteklendirir, verilen içerikler ve kurgu ile birlikte güzelduyu ve milli şuura katkı sağlar (Debroy, 2011). Böylelikle çizgi romanların görsel olarak sunumu, çevredekilerin yazıya ve düş dünyasında olanları okuyuculara sunduğunun göstergesi durumundadır. Okuyucular bu görsel çizer ve kurgu ile birlikte farklı görüş açılarını da beraberinde getirir (King, 2012). Çağımızın amaçlarından birisi olan "*eleştirel düşünme*" kabiliyetine katkı sunduğu için önemli argümanlardır (Dougherty, 2002).

Eğitici çizgi romanlar bulunduğumuz dönemin karakterini ortaya koyması, öğrenme sürecini sıkıcılıktan çıkarıp, zevkli faaliyetlere dönüştürmesi, sözcük dağarcığının artması ve özgün fikirler geliştirmeye katkısı olduğundan 20. Yüzyılın başlarında geniş bir alana yayılmıştır (Carr, 1958) (Marston, 1943; Sones, 1944). Bu eğitici çizgi romanların eğitim öğretim ortamlarında yer alması 1938 yılına

rastlamaktadır (Sones, 1944). Bugünlerde film piyasasının ivme kazanması nedeniyle çizgi romanların dikkat çekmeye başladığını söyleyebiliriz (Hall, 2011; Kim, Chung, Jang & Chung, 2017; Lin & Lin, 2016; Tilley, 2013).

Eğitici çizgi romanların eğitim öğretim ortamlarındaki etkinliklerde kullanılması yönünde olumlu düşünceler ortaya konsada bu görüşe zıt fikirlerin ortaya çıkmasına neden olan uygulamalarda karşılaşılmıştır. Eğitici çizgi romanların popülaritesini düşürecek bu hareketlerin önüne geçilip tedbirler alınmış ve eğitici çizgi romanların bıraktığı izlenim olumlu yönde düzeltilmiştir.

4.2.5.1. Çizgi Romanda Senaryo Teknikleri

Çizgi romanların yazım tekniği ile ilgili yanlış bilinen ise yazım tekniğinin aynı olduğu düşüncesidir. Ancak aksine her senaryonun kendine has bir yazım ve çizim tekniği vardır. Başka bir deyişle yayınlanmış her çizgi romanın kendine has bir çizim tekniği vardır. Detaylandırmak gerekirse, çizer belirlediği türün tüm özelliklerini iyice bilmeli ve senaryo ile çizimi örtüştürmelidir. Çizgi roman türlerini şu şekilde kategorize edebiliriz, bilimkurgu, tarih ve mizahı içine alan, kendi içerisinde geleneksel bir çizgide, anlatım ve çizim yöntemi barındırır. Kireççi 'nin (2008) belirlediği çizgi romanlara ait senaryoları aşağıdaki gibi anlatabiliriz.

Ec Tarzı Senaryo: Bu çizgi roman senaryo yazım tekniğine baktığımızda, sözlü anlatımların çoğunlukta olduğunu görmekteyiz. Öykünün hazırlanma süreci özenle yapılır ve çizgi romandaki kare şekillere yerleştirilir. Karelere yerleştirilecek olan konuşma balonları çizimlerden önce yerleştirilir akabinde görsel çizimlere başlanır. Bu tarz senaryo tekniğinde hikâyeler en sondan başlanarak başa doğru hazırlanır.

Tretman Senaryosu: Bu teknik okurlar arasında özellikle Marvel tarzı senaryo tekniği olarak da bilinmektedir. Bu teknikte hikâyeler ve içerikler yüzeysel işlenmiştir. Buradaki asıl etmen çizerin kattığı yorumdur. Senaryoyu kaleme alan senaristler öyküde geçecek meseleleri objektif olarak işlerler.

Tam Donanımlı Senaryo: Bu senaryo tekniği bir önceki teknik olan tretman tekniğini yoğun bir şekilde kullanır, farkı ise karakterlerin özelliklerini ortaya koyacak tasvirlerle ağırlık verirler. Bu teknikte kutu içerisindeki yazılarla birlikte karakterler arasında geçen konuşmalarda detaylı bir şekilde verilir.

Diyalog Senaryosu: Konuşma senaryosunda okuyucuya verilmek istenen mesajın, hissin ve fikrin daha büyük puntolarla yazılması olayıdır.

Deneysel Senaryolar: İstenilen kurguyu yaratırken çizerler karakterlere ait hali hazırdaki hal ve hareketlerini özgürce kaleme alırlar.

4.2.5.2. Çizgi Roman Türleri

Çizgi romanlarda diğer alanlarda olduğu gibi kendi içerisinde belli başlı ölçütlerle ayrılmıştır. Eğitici çizgi romanlar bu günlerde kendi içerisinde belli içeriklere göre çeşitlilik göstermektedir. Kagelmann (1976)'da çizgi romanları, kendi içerisinde olmak üzere içerik özelliklerine göre şu şekilde çeşitlendirmiştir: mizah ve korku türünde ikiye ayırmıştır. Ancak bu görüş zamanla geçerliliğini yitirmiştir. Sonuç olarak zaman içerisinde konunun uzmanları tarafından eğitici çizgi romanlar; bilimkurgu, steampunk, polisiye, otobiyografik ve alternatif tarih içerikleriyle konular şekillenmiş bu alanlarda sınıflama yapılmıştır.

Bilim Kurgu Türü Çizgi Roman: Bilim kurgu türünde günümüzde yaşanan olaylar işlenirken diğer yandan toplumsal olaylarla birlikte hayali bilimsel savları da işleyerek içerik oluşturulmuştur. İçeriklerin konuları tam olarak keskin bir çizgi ile sınırlandırılmamıştır. Sosyal olayların değişkenliği ve belli bir sınırının olmayışı bu duruma bir neden olarak söylenebilir. Nitekim konu içerikleri sosyal olaylarla ilgili ise çizgi romanların sınırlarını belirlemek oldukça zordur (Başaran, 2007). Bu görüşü Heinlein (1959) şöyle açıklamıştır; bu türün içerikleri hazırlanırken geçmişte yaşanan tecrübeler ile günümüzdeki yaşadığımız olayları kıyaslamak ve bu kıyas neticesinde, bilimin ürünlerinden yararlanarak sonraki yıllara dair isabetli varsayımlarda bulunmaktadır. Bainbridge (1986)'da bilimkurgu türünü şöyle ifade etmiştir; dikkati çekmeyen konularda okuyucuları o yöne yönlendirmek üzere kurgulanmış konu ve içerikleri ifade eder. Bu türe yönelik genel manada şu sonuç ifadelerine ulaşabiliriz: bilimsel ve teknolojik bulgulardan yola çıkarak bir içerik kurgusu ile birlikte bir konu belirlenerek toplumsal olayları ortaya koyma yazın türüdür, diyebiliriz (Başımoğlu, 2009).

Çağımız içerisinde yaşanmış olayları birebir gören, gelecekte olabilecek olaylara hazırlıklı olmayı benimseten, bu konuda bilgilendirici içerikler sunan, bireylere neyin doğru, neyin yanlış olduğunu öğreten bir tür eğitici yazınıdır (Tok, 2000). Aslında bir anlamda bu tür, insanlara şu mesajı vermektedir. Günümüzde yapılan yanlışların ileride dünyaya vereceği zararlardan bireyleri haberdar etmek, onları bu durumlar hakkında uyarmaktır. Bilim kurgu türü günümüz ve gelecek arasında bir tür köprü görevi üstlenir (Balcı, 2000). Çizgi roman, bilim kurgu

türlerinde geneline baktığımızda uzay maceralarının konu edinildiği tespit edilmiştir. 1960 yılında ABD ve Rusya arasındaki soğuk savaş döneminde uzay yolculukları ile ilgili yarışlar neticesinde yeni konu içerikleri üretilmeye başlanmıştır (Başımoğlu, 2009).

Steampunk Türü Çizgi Roman: Steampunk, değişik konu içerikleri ile hazırlanan bu türde, fantezi, korku ve bilim kurgu türlerine ait kurgusal konuları içeren bir yazın nosyonudur. Steampunk nosyonu, senaristlerin 1980-90 yılları arasında kullandığı bir türdür. Türün genel hatlarına baktığımızda kabul gören olayların aksine alternatif tarihin bakış açısıyla olayları işler. Bu fikir ilk kez K. W. Jeter tarafından 1987’de ileri sürülmüş ve yaşadığımız bu güne kadar yaygın olarak okuyucularca kullanılmıştır (Rose, 2009).

Bu fikir akımı neticesinde yeni akımlar ortaya çıkmış, bilim kurgu ve fantastik konular üretilmiştir. Çizer burada okuyucuya daha çok konunun içeriği değil de kahramanlar, yaratıklar ve ortaya konulmak istenilen o büyülü atmosfer ortamıdır. Bu türün özellikle aşk, polisiye, fantastik ve korku içerikleri işlemesidir. Son zamanlarda edebi eserlerin ortaya koyduğu bu yazınları çizgi romanlarda da görmekteyiz (Başımoğlu, 2009).

Polisiye Türü Çizgi Roman: Bu tür okuyucunun kurgu içerisinde zihnin devamlı hareketli kalması amaçlanır. Senarist içeriği kurgularken merak uyandırması ve sonucunun sürpriz olması noktasında akılcıca hareket etmesidir. Batılı devletlerde bu türün önceleri sadece gizem ile kurgulandığı; zamanla kuşku, gerilim ve suç içeriklerine yöneldiği görülmüştür (Kakıncı, 1995). Başlangıcından günümüze farklı adlarla anılan bu tür, şu günlerde polisiye türü olarak isimlendirilmiştir. Türün en belirgin özelliği diğer türlerden farklı olarak bir üçleme içerisinde seyir etmektedir. Bu üçleme şu şekildedir; Suç, zanlı ve dedektiftir. Türün içeriklerinde zanlı genellikle belli değildir. Zanlının bıraktığı izleri takip eden dedektif işaretleri zekice izler ve neticesinde gerilim kurgusu ile zanlıya ulaşması konuları işlenir (Gezer, 2006).

Bu tür ülkemizde ve diğer ülkelerde çizgi romanların özellikle bilimkurgu türlerinin ana görüşünü ortaya koyar. İlk başlarda çizgi romanları konu bazında destekleyen Fransa ve İngiltere’dir. 1947’den sonraki ekonomik krizle birlikte ABD tesiri altına girmiştir. Daha sonraları polisiye türü kendi içerisinde yedi başlık altında çeşitlenmiştir. Bunlar ruhsal ve gerilim hikâyeleri, polis öyküleri ve gerçek suç öyküleridir (Başımoğlu, 2009).

Otobiyografik Türü Çizgi Roman: Otobiyografik çizgi romanda senaristin kendi hayatından kesitleri yoğun bir tasvir ile yazına dökmesidir. Senaryonun yazar tarafından benlik duygusu ile vurgulaması çizgi romanı tesirli bir hale evirir. Bu benlik ifadesi sayesinde yazar okuyucuya şahsını değişik bir şekilde sunma imkânı bulur (Ankara, 2009).

Okuyucunun bu türe ilgisinin 1960'lı yıllara denk geldiğini görürüz. Bu yıldan sonra hızlı bir yükselişle kültürel bir öge halini alarak gündemde kalmayı başarmış bir türdür. Çizer okuyucu kitlesini tesir altına alabilmek için kendi yaşantısından olayları mizahi bir yolla kendisiyle dalga geçerek, mizah ögesini roman içerisinde işler. Burada ki amaç kendi iç dünyalarındaki savaşı gerçek dünyaya taşıyarak okura sunmaktır. Bu özeleştirici nedeniyle gerçeklik ve kendi yaşantılarıyla örtüştüğünden dolayı, okurların ilgisi diğer türlere oranla bu türe daha fazladır. Çizer bu türde mizahi öğelerin yanı sıra bazen de dram öğelerine de yer verir. Çizer konuları işlerken içinde bulunduğu toplumsal yapı öğelerini içeriğe değişik bir anlayışla aktarabilir. Ülkemizde bu türün verilerine son zamanlarda rastlamaktayız (Başımoğlu, 2009).

Alternatif Tarih İçerikli Çizgi Roman: Bu türde yaşanmış bilinen bir tarih yerine hayali bir tarihi kurgu vardır. Veya yaşanmış bir tarihsel olayın değişik varyasyonları üzerine kurgu içeriği düzenlenir. İlk verilerine bilimkurgu türünde ve bilimsel faaliyetlerde görürüz. Çizgi romanlarda son zamanlarda öykü anlatımlarında bu yönetime yöneliş pek çoktur (Başımoğlu, 2009; Topkaya & Şimşek, 2020)

4.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Girişimcilik ve Yenilikçilik Yaklaşımları

Ülkeler mali kaynakların desteklenmesi açısından var olan ekonomik içerikli işletmelerin, kişisel ve toplumsal ekonomiye katkısının önemini ve girişimciliğin faydasını da dikkate alarak yenilikçi bir anlayış içerisinde toplumların yaşantılarına fayda sağlaması açısından girişimci ve yenilikçiliğin bireye, beceri olarak kazandırılması hedeflenmektedir (McDaniel, 2000). Ülkelerin kalkınmasında ki en büyük paylardan biriside, girişimcilerin gayretleri sayesinde olmaktadır. Ülkelerin eğitim politikalarında girişimcilik kavramının yer alması ilerici ve yenilikçi girişimcilerin var olmasına katkı sağlayacaktır. Gelişmiş ülkelerin gelişmişlik alt yapılarına baktığımızda eğitim öğretim alanlarında girişimcilik kabiliyetlerine yer verdikleri ve böylelikle yenilikçi bireylerin zamanla ortaya çıktığı ve kalkınmanın

ilerlediği görülmüştür. Türkiye’de istenilen bir düzeyde girişimcilik ve yenilikçilik anlayışlarına yer verilmediğini anlamaktayız. Ülkemizde girişimci kuruluşları desteklemek amaçlı Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi (KOSGEB) kurulmuştur. Bu kuruluşun girişimcilere verdiği destek gözle görülür bir noktaya ulaşmıştır. Bu nokta da KOSGEB’in vermiş olduğu desteği göz önüne alarak yeterli olmadığını bunu eğitim öğretim süreçlerine dâhil ederek girişimciliğin ve yenilikçiliğin tüm eğitim kademelerinde her bireye beceri kazandırması hedeflenmelidir (Saygın & Akdağ 2020).

Günümüzde bireylerin ileride yaşayabileceği kariyer sorunlarından dolayı girişimcilik eğitimlerine bir ilginin oluştuğu görülmektedir. Bu ilginin temelinde ileride yaşanılan meslek kaygısına ve konun vermiş olduğu ilgi ile alakalıdır. Girişimcilik bazı bireyler için değişik alanlarda kendini gösterebilme yeteneğini ortaya çıkardığından, kişide bir tutku yaratabilir (Venkataraman, 1997). Bilindiği üzere dünya çapında yaşanan bir salgın göstermiş oldu ki toplumların sorunlar karşısında birlikte hareket etmeleri, teknolojik gelişmelerin ışığında değişen dünyaya ve teknolojiye ayak uyduran bir eğitim sistemine gerek olduğunun altı çizilmiştir.

Dünya çapında yaşanan salgın nedeniyle eğitim öğretim süreçlerinin uzaktan yapılması gösterdi ki acil durumlarda teknolojik alt yapının hazır olması ve eğitimde kullanılabilir bir düzeyde olmasının gerekliliğinin önemini ortaya koymuştur. Bu olumsuz ortamda ülkelerin normal düzeyde yaşamlarını sürdürebilmeleri için girişimcilerin bu duruma katmış oldukları pozitif katkının girişimcilerin ortaya koydukları farklılıkların değerinin önemli oluşudur. Bu salgın sürecinde uzaktan eğitim araçlarının çevrimiçi, karşılıklı ve görüntülü görüşme seçeneklerinin, buna benzer uygulamaların ortaya çıkması girişimci bireylerin eğitim sistemine soktuğu inovatif uygulamalardır.

Toplumların dünya çapında yaşanan ekonomik krizlerde ve diğer sıkıntılı dönemlerde, girişimcilerin ve işletmelerin ülkelere verdiği katkının önemi büyüktür. Ekonomik krizlerde işletmelerin etkilenmemeleri için girişimcilerin bu durumlara hazırlıklı olmaları ekonomik düzenin ayakta kalmasını sağlayacaktır. Böylelikle girişimciliğin ülkelere kattığı faydanın yanında bu kavrama bazı toplumların uzak kalması şaşırtıcı bir durumdur. Türkiye’de girişimcilik alanında yapılan etkinliklere daha çok yer verilmeli, bu alanda tüm ülkeyi kapsayacak bir faaliyet yürütülmesi üzerinde durulmalıdır. Girişimciliğin sadece bir iş üzerinde faaliyet gösteren işletmelere indirgemek ve o alanda sınırlamak doğru olmayacaktır. Girişimcilik

işletmelerin hayata tutunmalarını ülkelerin ekonomik gücü ve yaşayanların ilgi gösterdiği alanlar olarak karşımıza çıkar.

4.2.6.1. Girişimcilik ve Yenilikçilik Kavramları

Tarih boyunca insanlar yaşamlarını sürdürmek için önlerine çıkan doğal ve yapay zorluklara rağmen gereksinimlerini karşılamak için büyük mücadeleler vermişlerdir. Çağların başlayıcından bu yana insanların vermiş olduğu hayatta kalma ruhu ile hareket etmişler ve böylelikle insanlık tarihinde girişimlerde bulunarak, birçok yeniliğe ve buluşa imza atmışlardır. şunu söyleyebiliriz ki insanlığın varoluşundan bu güne dek her dönemde girişimcilik ruhundan söz edebiliriz (Gönülcü, 2019). Teknolojik gelişmeler neticesinde, ülkeler arasındaki mesafenin kısalmasıyla, üretilen ürünlerin kendi aralarında alış veriş yoluyla alınması ile pazarlamanın önemi artmıştır. Bu anlayışla işini iyi yapabilen, kabiliyetli insan gücüne ihtiyaç duyulmuş ve ülkelerin amaçladığı sosyal politikalar, ekonomik kalkınmaların, teknolojik gelişimlerin istenilen düzeye ulaşmasında katkısının yüksek olduğu görüşüne ağrılık verilmiş ve insan gücü önemli bir kaynak haline gelmiştir. Böylelikle yeni pazar alanları ve nitelikli insan gücüyle birlikte ülkeleri yeni arayış içgüdüsü ile yenilikçi ve girişimci bireylerin ortaya çıkması için çözümler üretmeye sürüklemiştir (Budak, 2019; Yeşilyurt, 2020). Global dünyada devletlerin girişimcilik üzerine yeteneği olan kişilere gereksinim duyulmuştur. Karşılarına çıkan imkânları değerlendirebilen, problemler karşısında çözüm üretebilen, iradeli, güçlü iletişim kurabilen, nitelikli bireylerin girişimcilik ile donatılması tüm ülkelerin istediği kişiler halini almışlardır. Ülkelerin, sosyal çevrelerin, değişen dünyaya ayak uydurmaları ile birlikte bu değişimler farklı talep ve gereksinimleri de beraberinde getirmiştir. Yenilikçi bir anlayışla, girişimciler bu talep ve gereksinimleri hayata geçirmek için mücadele etmişlerdir. Devletler zamanla yenilikçi ve girişimci yeteneklere sahip kişilere ihtiyaç duymuş ve zamanla önemleri artmıştır (Aydın, ner, 2016; Kartal, 2020).

Girişimcilik kavramı, İngilizcede "*entrepreneurship*" sözcüğünde vücut bulmuştur. İşletmelerin idare edilmesi, koordine ve karşılaşılabilecek olumsuz durumlarda en az zararla çıkmaya yönelik kararlar alınması ifadesi anlamına da gelmektedir (Karadal, 2016). Girişimcilik anlayışı ilk defa 17. yy.' da iktisadi bir anlamı ifade etmek için kullanılmıştır. Geçmiş dönemlerde girişimci risk alan ve ilk olarak başlatılan fiili ifade ederdi. Zamanla girişimcilik anlayışı gelişmeler ve istekler neticesinde geniş kullanım alanına hitap eder bir anlayışa dönüşmüş, değeri

yükselmiştir (Fuchs Wallau, 2008, akt, Arcagök, 2016). Endüstri devrimiyle girişimciliğe daha çok ihtiyaç duyulmuş, üretilen ürün fazlasının diğer ülkelere ulaştırılmasında, doğal kaynakların kullanımı, hazırdaki likiditenin kullanımı ve ürünlerin hazırlanmasında verilen emeğin heba olmamasını göz önünde bulundurduğunuzda girişimciliğin ülkelerin ekonomisi için nedenli öneminin büyük olduğu ortadadır. Çağımızda girişimcilik basit tabiriyle bir iş kurarak, işi yönetme ve koordine etmeyi, parlak fikirler ortaya koymayı ifade etmektedir. Girişimci birey, çevresindeki imkânları fırsata çevirmeyi bilen, verilen görevin sorumluluklarını bilerek hareket eden, öz fikirleri olan ve bu yönde kararlar alan, korkusuzca yenilikçi anlayışla hareket edip, yeni iş kollarına girişen, güçlü bir kişiliğe sahip şahıslardır (Arcagök, 2016; Armut, Kılınç, 2018; Çetin, Şahin, Mertol, Arcagök, Girgin, 2017).

Literatür taramalarında girişimcilik kavramının fırsatı oluşturma ve bu fırsatı ne şekilde, hangi yerde ve zamanını belirlemede kişinin yaratıcılığının dikkate alındığı görülmüştür. Bu değerlendirme doğrultusunda girişimciliği; imkânların belirlenmesi, dikkate alınması olarak ifade edebiliriz (Shane & Venkataraman, 2000). Girişimciler yeni düzende kapitalist anlayışla hareket eden bu düzenin idolü olan, dünyadaki pazarını bilen, gelişmiş dünyanın ürettiği yeni ürünleri ortaya koyan, bu ürünleri pazara sunmak için sistemli bir ağ kuran kişidir (Schumpeter, 1934). Girişimciler, ülkelerin ekonomik olarak refaha ermelerinde ki katkıları büyüktür. Ülkelerin ürettiği yeni ürünleri diğer ülkelere sunar, bu yeni ürünleri sunarken iş geliştirme deneyimleriyle farklı satış sistemlerini ortaya koyar, bu koordineli pazarlamada kaynakları tespit ederek farklı tedarik yöntemleri de geliştirirler.

Yenilikçi olmak için dünya çapında bir bilgi alma ağı kurmak gerekir. Yenilikçi hareketlerde bulunurken, her ülkenin bulunduğu duruma göre ekonomik sonuçları da farklılıklar gösterebilir. Dünyada gelişmekte olan ülkelerde işletmelerin yenilikçi bir tutum içerisinde olmaları gerekmektedir.

Girişimcilik kabiliyetinin doğuştan veya sonrada kazanılan bir beceri olup olmadığı ile ilgili net bir tutum ortaya konulamamıştır. Her iki tutumunda doğruluk payı olsa da farklı bakış açılarından bakmak, girişimciliği daha da güçlü hale getirmektedir. Genlerden gelen bir girişimci ruhu olsa da sonradan eğitimlerle birlikte girişimcilik becerileri kişiye kazandırılabilir. Wilson'un (2008) bulgularına istinaden bir birey girişimcilik ile ilgili faaliyetlere erken yaşlarda başlamasının ileride girişimcilik ile ilgili çalışmalarda katkısının çok olacağı üzerinde tutum belirlemiştir. Shane (2010)'e göre ise kişilerin meslek belirlemelerinde ve iş kurarken

kalıtsal getirilerinin tesirinde kalacağını savunmuştur. Bu doğrultuda şunu söyleyebiliriz ki kişinin girişimci becerilerinin ileride seçeceği mesleki kariyerinin de netleşmesini ortaya koymaktadır. Matthews, Stowe ve Jenkins (2011)'in görüşlerine baktığımızda önceki görüşlerin tersine girişimciliğin bir kalıtsal beceri yerine eğitimle kazanılabileceğini savunmuşlardır. Kişinin ileride iyi bir girişimci olması için buna göre bireysel bir eğitim almaları ve bu doğrultuda bir meslek seçmeleri gerekmektedir. Neticede eğitim kişinin ve çevrenin eğitimle birlikte ileride geliştirdikleri becerilerin ışığında yapacakları meslekleri seçmesi varılacak nokta olmalıdır. Bu eğitimlere temel düzeyde başlanarak ileride iyi bir girişimci kabiliyeti kazanmaları ve toplumda bu hissiyatı uyandırarak, ilerici, öncü ve rekabetçi girişimcilerin yetişmesi hedefimiz olmalıdır.

4.2.6.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Girişimcilik ve Yenilikçilik

Yaşadığımız çağ, yeni binyıl veya bilgi çağı olarak ifade edilmekte ve toplumların, gelişen teknolojiyle birlikte bilgiye çabuk ulaşmaları nedeniyle bilgi toplumu olarak da anılmaktadır. Bu ifadelerin vücut bulmasında, global bir dünyada bilgiye ulaşmanın kolaylığı, bu bilgilerin tüm alıcılara daha hızlı ulaşması, kültürlerin birleşip, tek tipe doğru evrilmesi, teknolojik gelişmenin katkısı ile birlikte ekonomik gelişme neticesinde, toplumda sosyalleşmenin tesirinin olduğunu söyleyebiliriz. Geçmişten bu yana insanlıkla birlikte değişim ve gelişim gösteren çevreye ayak uydurmak için yeni taleplerde ortaya çıkmıştır. Bu değişim ve gelişim karşısında kişilerin istenilen taleplere ulaşmada, belli kabiliyet kazanmak için eğitim faaliyetlerinde bulunmaları gerekmektedir. Toplum içerisinde yaşamak durumunda olan kişiler bu değişikliklere ayak uydurmalı, teknolojik farklılıkları takip etmeli, birçok değişik bilgiyi, akıl süzgecinden geçirerek doğru bilgiyi bulma gibi kabiliyetlere sahip olmalıdır (Aygün, Atalay, Kılıç, Yaşar, 2016; Çelik, Kamış, 2019). Böylelikle topluma ayak uydurabilen birey, girişimcilik kabiliyetiyle, karşısındaki kişilerle, seviyeli bir iletişim kuran, karşısındakini anlayabilen, bir işi yapabilme gereklilikleri olan, plan yapma, bu planları uygulamaya koyma ve sonuçlarının olumsuz olabilme olasılığına karşı hazırlıklı olabilen kişiler olmalarıdır (Uygun, Er, 2016).

Bu kabiliyetleri kendisinde birleştiren birey ileri görüşlü aynı zamanda cesur kişiler olarak öz benliği güçlenmiş kişilere dönüşürler. Girişimci bireyler toplum içerisinde yeni bir fikri savunan ve olanakları değerlendirmeyi bilen kişilerdir.

Girişimci kişilerin parlak olmalarının sebebi daima merkezlerine yenilik kavramını alarak hareket etmelerinden kaynaklanır (Bozkurt, 2006). Girişimciler yenilikçilik kavramını merkezlerine alırken aynı zamanda bu kavramın beslenmesi için bilgiyi araştıran, gündemi takip etmek gerektiğinden, girişimci bilgi ile yüklü olur ve toplumda değişim yapabilmek için cesur adımlar atmalı, riskler almalıdır. Bilginin özelliği, gelen yeniliğe göre farklılıklar gösterebilir. Global dünya, yeniliğin ve yenilikçiliğin parlak olmasının sonucudur. Global dünyada yenilikçilik bir zorunluluk haline gelmiş ve yenilikçilik sonucunda ortaya çıkan gereksinimlerin girişimciler tarafından toplumlara sunulması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Demirel, Seçkin, 2008).

Yenilikçilik, toplumlar arasında ileri bir toplum olma yolunda fayda getiren, insanlara gelişen teknolojileri sunan ve kalıplaşmış iş tekniklerinde yenilikçi anlayışla hareket eden, bir anlayışı içinde barındıran bir gidişattır (Açıkgöz Ersoy, Muter şengül, 2008). Yenilikçi düşünce ile birlikte kişilerin hayat kalitelerinin yükselmesi ve içinde bulunduğu sosyal yapının da huzur durumunun artmasına katkı sunan bir öge olduğu görölmektedir. Yenilikçi kavramının oluşmasında bireyin yaratıcılık kabiliyeti de etkilidir. Satılan ürünlerin temelinde yenilikçi düşünce kabiliyetinin tezahürü olan yaratıcılıkla doğrudan ilişkisi vardır. Gelişmiş ülkelerin ekonomik faaliyetlerinde iş gücünün ya da verilen emeğin yanında, ancak yaratıcılıkla beraber rekabetin hız kazandığı ortadadır. Girişimci kişilerde, yenilikçi düşüncenin oluşmasında, kalıtlımlarda bulunan, yaratıcılıkları ile birlikte ikna kabiliyetleri de gelişmiştir. Kendi fikirlerini, karşılarında bulunan kişilere kanıksatmaları zor olmaz. Görev ve sorumluluklarını bilen, yeri geldiğinde zor görevleri kabul eden bir yapıdadırlar. Bir grupla hareket edip o grupla hareket ederek girişimlerde bulunma istekleri yüksektir (Duran, Saraçoğlu, 2009; Koçak, 2018). Ellerini taşın altına koyarak cesur davranarak risk alırlar. Sınırları belli olmayan durumlardan çekinmezler (Sternberg, 1990, akt, Özer, Yılmaz, 2016).

Yaşadığımız döneme baktığımızda hem toplumlar için hem de bireyler için girişimcilik kabiliyeti ile yenilikçi düşünme kabiliyetlerinin, kıymetinin arttığını söyleyebiliriz. Bu kavramların bireylere aktarılmasının eğitim yoluyla olacağının altı çizilmiştir. Ülkemizde bu kavramlara yönelik yeterli çalışmaların olmadığı görölmektedir. Bunun nedeni bu yönde bir eğitim politikasının dar bir alana sığdırıldığı, öğrencilere girişimciliğin ve yenilikçiliğin önemi hakkında yeterli bir bilginin verilmediğidir (Armut, Kılınç, 2018). Hali hazırdaki öğretim programlarına

baktığımızda girişimcilik ile ilgili ortaöğretimde seçmeli, temel eğitimde Sosyal Bilgiler dersinde verildiği görülmüştür. (Çetin, Şahin, Mertol, Arcagök, Girgin, 2017). Lisans, ön lisans programlarında girişimcilik eğitimleri iktisadi idari bilimler fakülteleri ve meslek yüksekokullarında işletmecilik adı altında verilmektedir. Ülkemizdeki üniversitelerde verilen girişimcilik eğitimlerinin ülke içerisinde aynı düzlemde kaldığı, diğer ülkelerin üniversiteleri ile karşılaştırıldığında alanının dar olduğu görülmüştür (Gönülcü, 2019).

Girişimcilik eğitimleri ülkemiz öğretim programında yetersiz gibi gözükse de genel manada Sosyal Bilgiler dersinde istenilen bir içerik ve yapıda verildiği görülmektedir (Armut, Kılınç, 2018). Girişimcilik kabiliyeti hem toplumların hem de Sosyal Bilgilerin üzerine eğildiği bir kazanım olarak görülmektedir. Ülkelerin maddi anlamda refah seviyelerinin artmasında, ülkede bulunan bireylerin ekonomik alanda etkin olmaları ile alakalıdır. Bu etkin durumu faal hale getirmenin yolu da girişimcilik kabiliyetinin eğitim ortamlarında kazandırılması ile alakalıdır. Böylelikle toplumlar için önemi büyük olan girişimcilik eğitimlerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içerisinde ve sınıf dışında yapılacak faaliyetler ve uygulamalar ile beceri kazandırılmasının önemi büyüktür. Bu faaliyetler neticesinde kazandırılması istenilen beceriler, öğrenenlerin kendi kişisel gelişimlerine, sosyal adapteleri hızlanacak ayrıca öğrenecekleri diğer ders ve kazanımların öğrenilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir (Arcagök, 2016). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yapısına baktığımızda, yenilikçi bir anlayış seyri gösterdiğini söyleyebiliriz. Dünya çapında gelişen teknoloji neticesinde yaşanan kültürel değişimlerin uhdesinde Sosyal Bilgiler öğretim programlarının bu doğrultuda güncellendiğini söyleyebiliriz (Kartal, 2020).

Günümüz eğitim sistemlerinin kabiliyet kazandırma anlayışında direk bilgiyi veren öğretim programlarının yerine, bilgiyi araştıran ve yaparak yaşayarak planlanan programlara evrildiğini görmekteyiz. Böylelikle öğrenci bu öğretim yöntemleriyle bilgileri benliğine daha hızlı bir şekilde kazanım olarak aldığını görmekteyiz. Girişimcilik ve yenilikçilik anlayışları bu öğretim modellerinde öğrenme öğretme ortamlarına entegre edilerek, amaçlanan bireyi ortaya çıkarmaya hizmet edeceğinin göstergesi olacağını söyleyebiliriz (Yeşilyurt, 2020). Bu iki kavram doğuştan gelen bir beceri olmasının yanında verilecek eğitimlere de gereksinimi vardır. Bilhassa temel eğitim dönemlerinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin içeriklerinin girişimcilik ve yenilikçilik kavramları ile

programlanması, öğrenme ve öğretme ortamlarının bu becerileri hitap edecek koşullarda düzenlenmesi, öğretmenlerin bu bilgi ve becerileri aktarabilecek yetkin eğitimleri almaları ve ailelerin bu eğitim faaliyetlerinde yer almaları önem arz etmektedir (Saygın & Akdağ 2020).

4.2.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Vatandaşlık Yaklaşımı

Günümüz dünyasında, teknolojilerdeki gelişimler dijital verilerinde gelişmesine neden olmuştur. Kişilerin bu dijital değişimlerden dolayı yaşamları da değişmektedir. İnsanlar evlerinde, iş yerlerinde; çocuklar okulda, arabada, sokakta ve çevrelerinde yaşamlarını sürdürdükleri her yerde bu teknolojik gelişimlerin ürünleri ile yaşamlarını sürdürmektedirler. Bazı durumlarda bu gelişmeler ihtiyaçken bazen zorunluluk halini almıştır. Bu dijital değişimler ülkelerin yurttaşlarına sundukları hizmetlere yansımıştır. Dijital devlet, elektronik devlet (e devlet) diye adlandırılan bu değişim aktiviteleri: ülkeler, dijital platform olan e devlet üzerinden yurttaşlarına hizmet vermek ile durumu ileri bir boyuta taşımıştır. Yurttaşlar dijital teknolojileri daha çok kullanarak, tam gün, yirmi dört saat ihtiyaç duydukları bilgilere kesintisiz ulaşmakta, yurttaşları dijital bir birey haline dönüştürmüştür. Bu yaklaşım vatandaşların gereksinim duydukları işleri yapabilme süreçleri ile yeni dijital teknolojileri isabetli olarak kullanmayı amaçlamaktır. Dijital vatandaşlığın bileşenlerine baktığımızda saygı ve koruma olarak iki boyutu vardır ve boyutlar kendi aralarında üçe ayrılır. Saygı; diğer vatandaşlara saygı, düşüncelere saygı ve şahsını koruma, diğer vatandaşları koruma, düşünce ve diğer mülkiyetleri korumaktır (Sönmez & Kocadağ Ünver 2020).

Yaşadığımız çağın göze çarpan en büyük dönüşümü dijitalleşen bir dünyadır. 21. Yüzyılın en büyük ganimetleri teknolojik gelişmelerdir. Bu ganimetler beraberinde toplumların dijital olarak dünyaya ayak uydurması ve dijital ortamda tüm vatandaşlık işlemlerini yapmak olmuştur (Sönmez, 2019, s. 1762). Günümüz toplumlarının, ihtiyaç olarak gördüğü teknolojik araç gereçlerin kullanımı insanlık adına faydalı işler için kullanıldığında, istenilen kıvama gelecektir. Bu dijital dönüşümle birlikte insanlık bilgiden faydalanma tercihlerinde de değişimler söz konusudur. Yapılması gereken elzem meseleler devlet dairelerine gitmeden günlük olarak yirmi dört saat kesintisiz dijital ortamda yapılarak, büyük bir dönüşüm ve kolaylık sağlanmıştır. Yaşadığımız bu dijital dönüşümü yeni nesillere de aktarmamız gerekliliği hâsıl olmuştur. Bu durumun olabilmesi için eğitim öğretim ortamlarının

dijital vatandaşlık becerilerinin kazandırıldığı yerler haline getirilmesidir (Turan ve Karasu Avcı, 2018, s. 29). 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında *"Bilim gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları amaçlanmaktadır."* ifadesiyle dijital vatandaşlığa vurgu yapıldığı tespit edilmiştir (MEB, 2018).

Devletlerin, kişileri vatandaş olarak adlandırması ve vatandaşın devlete karşı sorumluluklarını yerine getirme platformu olarak, e-devlet bu görevi üstlenmiştir. Alberta 'nın (2012) ifadesiyle birlikte yurttaşlık kavramı devletin bireye karşı hak, bireyin devlete karşı sorumluluk vazifeleri olarak uygulamada yerini alır. Ülküdaşlık duygusu ile yasalar etrafında belirlenmiş hak ve ödevlerini yerine getiren, o devlete karşı yurttaşlık bağı ile bağı her kişi o devletin bir yurttaşdır. Vatandaşlık hem doğuştan hem de göç ile sonradan kazanılan bir haktır.

4.2.7.1 Dijital Vatandaşlık

Dijital vatandaşlığı en sade şekliyle ifade etmek gerekirse, dijital araç gereçleri kullanabilme değerleri olarak tanımlayabiliriz. İnternet verilerini ve dijital araç gereçleri isabetli kullanan, ahlak kurallarına uyan ve buna dikkat edebilen, hem şahsına hem de çevresine saygılı ve zarar vermeyen kişileri dijital yurttaş olarak tanımlayabiliriz.

Günümüz Türkiye'sinde kişilerin giderek bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araç gereçleri satın alma ve internete bağlanma verilerini kayıt altına alan Türkiye İstatistik Kurumu verilerine (TÜİK) göre internet ve bu araçlarının kullanımında büyük bir artış görülmektedir. İnternet verilerine bakıldığında dijital vatandaşlık değerlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Dijital vatandaşlık verilerinde bir artışın olması olumlu yönde ilerlese de kişilerin ileriki zamanlarda gerçek hayatları ile bu dönüşümün örtüşmesi nasıl olacağı istenilen hedefler noktasında uygun zemine oturtulmamıştır. Bu nedenle ülkemizdeki her bireye teknoloji ile ilgili eğitimler verilmesi, dijital araçların nasıl kullanılacağı konusunda beceriler kazandırılması gerekmektedir (Tatlı, 2018).

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (ISTE), dijital vatandaşlığı ve alt bileşenleri ile alakalı değerleri Eğitim Teknolojisi Standartları'nda (NETS) yapılan verim ölçütleri olarak öğrenenler, öğreteler ve kurum yöneticileri olacak şekilde değişik noktada hazırlandığı ve uygulamaya sunulduğu görülmüştür. Bu normlar sadece eğitim alanları için değil tüm bireyler için hazırlanmıştır (Conley, 2010;

Kocadağ, 2012; Lindsay ve Vicki, 2010; Prensky, 2001; Prensky, 2010; Ribble, Bailey ve Ross, 2004; Ribble ve Bailey, 2006; Ribble ve Bailey, 2007; Ribble, 2008).

4.2.7.2. Dijital Vatandaşlığın Alt Boyutları

Bu yaklaşım temelinde iki ana gruba ve altı alt bileşene ayrıldığını görmekteyiz. Dijital vatandaşlığın bileşenlerine baktığımızda saygı ve koruma olarak iki boyutu vardır ve boyutlar kendi aralarında üçe ayrılır. Saygı, diğer vatandaşlara saygı ve düşüncelere saygı ve şahsını koruma, diğer vatandaşları koruma ve düşünce ve diğer mülkiyetleri korumaktır. Dijital vatandaşlık yaklaşımının temel eğitimden başlanarak kazandırılması gereken bir beceri olarak eğitim ortamlarında yer alması önemlidir (Mossberger, Tolbert & McNeal, 2007; Ribble, 2007; Ribble & Bailey, 2006; Ribble & Bailey, 2007; Thrace McNeal, Sheley, 2004; Ullman, 2008; Warney, Mossberger, Tolbert & McNeal, 2007). Mike Ribble, (2007) dijital vatandaşlığı dokuz başlık altında ifade etmiştir. Eğitimcilerin bu dokuz beceriyi kazandırmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu dokuz beceri şunlardır; *‘‘dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital güvenlik, dijital sağlık, dijital haklar ve sorumluluklardan’’* oluşmaktadır.

1. Dijital Erişim: Ribble'a (2007) göre dijital erişim; toplumun dijital verilere tamamıyla katılımından bahsetmektedir. Çubukçu ve Bayzan (2013), internet ortamında bilinen bilgilere nerede, nasıl ulaşılacağı, istenilen her bilgiye ulaşabilmenin olanaklı olması, bu verileri iyi analiz etmesi, dijital vatandaşlık kabiliyetleri kazanmaları ile olunacağını savunmaktadırlar. İstatiksel verilere göre hanelerdeki PC, tablet ve akıllı telefonlardaki artışın fazla olması nedeniyle internet erişimlerinin arttığı ve internette güvenli bir erişim sağlanabilmesi için dijital vatandaşlık yaklaşımının hanede bulunan her bireye kazandırılması gerektiğidir. Gerçek yaşamdaki tehditlerle ilgili insanlığı uyardığımız gibi internet ortamındaki tehlikelerden de vatandaşlarımızı korumamız gerekmektedir. Bu da dijital vatandaşlığın normları ile olabilir. Ülkemizde dijital vatandaşlık yaklaşımının dönüşümü okullarda 2010 yılında Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile okullarımızdaki tüm öğrenci, öğretmenlerin internet, eğitim videolarına, eğitim noktalarına erişim sağlanmıştır.

2. Dijital Ticaret: Yaşadığımız çağda alışverişler gerçek ortamından, internet ortamına taşınmıştır. İnternet üzerinden her türlü araç gerecin ve hizmet ürünlerinin

elektronik olarak alınması ve satılması dijital ticaret olarak adlandırıldığı (Kaya & Kaya, 2014; Rible & Bailey, 2006; Ribble & Bailey, 2007); bu alışverişlerin yapılması esnasında dijital bankacılıktan ve e-ticaretten yararlanıldığı anlamına gelmektedir. Bu sanal alışverişlerin yapılması esnasında ticaret bakanlığınca yapılan kanunlar çerçevesinde alışverişler güvence altına alınmıştır. Dijital yurttaşlar, internet ortamında alışveriş detaylarını, alışveriş sırasında karşılaşılabilecekleri tehlikeleri bilen; böylelikle güvenli alışveriş yapabilen ve bankacılık iş ve işlemlerini yapan bireylere denir.

3. Dijital İletişim: Elektronik ortamda internet üzerinde bilgi paylaşımı olarak söz edilen dijital iletişim; bilgi iletişim öğelerinin etkin, faal, doğru ve hedeflere yönelik kullanımını ifade eder. Bilgi iletişimini basitleştiren ve kişilerin hislerini açıklayan dijital teknolojiler; sözlü, görüntülü ve yazınsal içerikleri paylaşmak amaçlanır. Vatandaşlar kelimelerle mesajlarını karşı tarafa paylaşıırken, görüntülü olarak bilgi paylaşımında olanaklar içerisindedir. Böylelikle önceki çağlarda dumanla iletişim kuran insanoğlu görüntülü iletişim kuran teknolojileri hayata geçirmiştir (Ribble 2007), (Karahisar, 2013), (Vural & Bat, 2010).

4. Dijital Okuryazarlık: Kişilerin bir dili okuması ve yazması olarak tabir edilmelerine kısaca okuryazar denmektedir. Dijital okuryazarlık, kişilerin okuma yazmasından çok dijital bileşenleri kullanma, yararlarının ve zararlarının farkında olan yurttaşlardan bahsetmektedir. Dijital becerilere sahip bireyler daha okula başlamamış, anasınıfı öğrencilerinde de görülür. Ribble'a (2007) göre, bu dijital bileşenleri nerede, ne zaman ve nasıl kullanacakları kabiliyetine sahip, internet ortamındaki paylaşılan verileri irdelemek, internet ortamında bilgi paylaşımında bulunma kabiliyetlerinin tümünü ifade eder. Eğitim öğretim ortamlarında öğrenenlerin, bu kabiliyetleri öğretmenleri tarafından kazandırılması beklenen bir durumdur (Öncü, Şengel & Göktaş, 2012; Ribble, 2007).

5. Dijital Etik: İlegal olan, kişiler hakkında etik olmayan, karşı tarafı tahrik eden paylaşımlarda bulunmak, dijital etiğin alanına girmektedir (Elçi ve Sarı, 2016). Dijital etik yurttaşlığın kanuni sınırlarını aşmamayı hedefler. İnternet ortamındaki tutum ve davranışlar verilen eğitimler neticesinde belirlenen özellikler bağlamında usul ve esaslar ile disipline edilebilir (Ribble & Bailey, 2006; Ribble & Bailey, 2007). Fiziksel ortamdaki ahlaki sınırlılıklar internet ortamında da geçerlidir. İnternet ortamlarında diğer şahıslara yönelik saygılı olunmalı, onlara yönelik kötü söylemlerden uzak duracak şekilde hareket edilmelidir.

Dijital mekânların tesirli ve amacına yönelik kullanmanın yanın da ahlaki olması ve etik kuralların içerisinde olması önemlidir. Elçi ve Sarı'ya (2016) göre, ahlak emaresi olamayan paylaşımlar etik olamaz. Bu noktada eğitim öğretim ortamlarında öğrencilere etik kurallarını ve ahlaki değerlerinde öğretilmesi yerinde olacaktır.

6. Dijital Hukuk: Bu yaklaşım dijital ortamlarda, gerçek ortamlarda uyulması gereken kurallar gibi internet ortamındaki kuralları kapsamaktadır. Kişilerin internet ortamlarında yapmış oldukları tutum ve davranışlarının izlendiği ve kayıt altına alındığını yapılanların bir hukuki karşılığı olacağının devlet tarafından dijital ayak izi olarak tabir edildiğinin bireylere öğretilmesi gerekmektedir. Ribble (2007) sanal ortamda gerçekleşen bu olaylara dijital olarak ifade edersek, elektronik sorumluluk diyebiliriz.

7. Dijital Güvenlik: Dijital ortamlarda bireylerin yaptığı hareket bir iz bırakmakta bu iz dijital iz denilmektedir. Sanal ortamda girilen internet web adresleri, sosyal dijital ağları, internet mobil bankalarda iş ve işlemler veya çevrimiçi dijital ortamlarda yapılan arama-araştırma gibi kullanımlar tüm yapılan tutumlar kayıt edilmektedir. Bu yapılan hareketler kişi için özeldir ve yapılan işlemler gizli ve güvenli olması önemlidir ve kanunla koruma altına alınmıştır.

8. Dijital Sağlık: Zaman ilerledikçe günümüz teknolojilerinde yeni gelişmeler olmakta, çeşitlilik artmaktadır. Bu sebeple internet uygulamalarında geçirilen zaman ve süreler artmaktadır. Bundan dolayı kişilerin sağlık sorunlarında da değişiklikler ortaya çıkmaktadır. Sağlık denilince illaki fiziksel görünüm olarak algılanmamalı diğer bir boyutu ruhsal olarak bir bütün olmayı ve sağlamlığı içine almaktadır. Dijital sağlık, kişilerin fiziksel ve ruhsal olarak iyi olma durumlarından bahseder (Ribble, 2007).

9. Dijital Haklar ve Sorumluluklar: Günlük yaşantımızda siyasi haklarımız olarak bir gruba veya bir topluluğa katıldığımızda, o grubun ve topluluğa ait olan hak ve sorumluluklarını bilir ve uygular. Bu durumun aynısı dijital hak ve sorumluluklar içinde olacak şekilde geçerlidir diyebiliriz. Bu hak ve sorumluluklar kişilerin teknolojik araç ve gereçleri kullanırken ve internette gezinirken ki haklarını ve bu hak çerçevesinde yapılan tutum ve davranışları içine almaktadır. Bu sanal ortamda gerçek hayatta olduğu gibi herkes eşit haklara sahiptir (Ribble, 2007).

4.2.7.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Dijital Vatandaşlığın Yeri

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları 2024 yılında güncellenmiş, 2018 yılındaki programda 27 kabiliyetten 16'sının dijital vatandaşlıkla alakalı olduğu tespit edilmiştir. 2018 SBÖP' da dijital vatandaşlık yaklaşımı analiz edildiğinde,

"Araştırma, çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, politik okuryazarlık, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, yenilikçi düşünme ve zaman ve kronolojiyi algılama"

Kazanımlar, kabiliyetler ile direkt olarak ilişkilendirebilir (Turan & Karasu Avcı, 2018, s. 33).

Literatür taraması yapıldığında Sosyal Bilgiler dersi öğretim alanlarında dijital vatandaşlık faaliyetlerinin yerinin ve öneminin büyük olduğu görülmüştür (Sönmez & Kocadağ Ünver 2020).

4.2.8. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sokratik Yöntem/Sorgulayıcı Öğrenme

İnsanoğlu çok küçük yaşlardan başlayarak doğada ve çevresinde oluşan olaylara karşı merak duyar, gözlemler, gözlemleri neticesinde sorgulayıcı bir anlayışla dünyayı anlamlandırmaya çalışır (Budak, Köseoğlu ve Tümay, 2008, s. 230). İnsanoğlu iletişim kurduğu her ortamda sorularla iletişim kurar ve soruların fonksiyonlarından faydalanır (Ensar, 2003, s. 267). İnsanoğlu yaşamı boyunca soru sormak ve bu sorulara cevap bulması düşünsel fikirlerin oluşmasında yeri önemlidir. Böylelikle soru kavramını ve soru nedir, ne içindir insanlık için önemi ve değerine bakıldığında zihin dünyasında oluşan ve yanıtlar neticesinde zihinde olay ve olguları, kavramları düşünsel olarak tamamlayan bir ögedir (Bağcaz, 2009, s. 25). Köken (2002), soru insanoğlunun düşünsel aktivitelerini harekete geçiren bir durum olduğunu savunmuştur (Budak, 2011, s. 8), (Sezer, & Çoban, 2017).

Sokrates antik yunan döneminde yaşamış ve felsefenin önemli filozoflarından birisi olmuştur. Soru sorma hareketi onun zamanında karşılık bulmuş ve soru sormanın kıymeti bir şekle bürünmüştür (Şimşek, 2008, s. 3). Sokrates'e ait olan en başından soru ve cevap ağırlıklı olan sokratik yöntem, istenilen bilgiye soru sorularak ulaşacağının altını çizmiştir (Aydın, 2001), (Türkçapar, Sargın, 2012, s. 15). Sokrates'e göre zihinde gerçekleşen düşünme hareketi sorularla yönlenmektedir (Aydın, 2007, s. 4). Sokrates kendi ifadesiyle bilginin düşünme eylemi olduğunu söylemiştir. Düşünceler soruların sorulması ile bütünleşir, zıtlıklar, çelişkiler soruların gücüyle toparlanır. Bir bütüne dönüşmeden üzerinde tartışılıp neticede bilgiye dönüşür. İnsanoğlu bu düşünceleri sorularla hareket ettirerek bir gerçekliğe

doğru hareket eder. Çok eskilerden beri gerçeği bulma içgüdüğü ile birlikte insanoğlu içinde yaşadığı medeniyeti geliştirmiştir. Neticede düşünme olgusunun ortaya çıkışı ile birlikte, soru sorma ile sonuca varma yöntemini çıkaran, geliştiren ilk filozof Sokrates olup, yöntemine ise sokratik yöntem denilmektedir (Ensar, 2003, s. 268).

4.2.8.1. Sokratik Sorgulamanın Felsefi Temelleri

Yaşadığı çevreye ve benliğindeki içgüdüsel meraka karşı sorular sorarak gerçeği bulma eylemine, sokratik, yani sorgulayıcı öğrenmenin, felsefi temelleri antik yunana yani Sokrates'e dayanmaktadır (Bağcaz, 2009, s. 28).

Tarihin en önemli filozoflarından olan Sokrates, kâinata var olan her şeyin insan ile alakalı ve insandan ibaret olduğunu, bu nedenle kendini insanı anlamaya ve incelemeye adanmıştır (Aydın, 2001). Başka bir deyişle Sokrates diğer filozofların aksine evreni ve yapısını anlamının yerine insan ile alakalı olanı anlamaya ve tanımaya yönelmiş ve sorgusunu bu yönde yürütmüştür (Komşu, 2011, s. 38). Sokrates insanların içinde bulunduğu çevrede yaşamlarını sürdürmelerini, kabullenilmiş bir durum olarak vurgulamıştır. Sorgulanmamış bir şekilde yaşayan bireyin mutlu olamayacağını tam tersine çevresini sorgulayıp, bilen insanların mutlu olacağını belirtmiştir. Sokrates insanın varoluşunda en güzele ulaşması ve yetkin insan olmasını ifade etmiş ve şunu eklemiştir; iyiyi öğrenmiş kişi mecburiyetten onu uygulayacaktır (Arslan, 2008).

Sokrates'in sorgulama amacının temelinde "*hakikat öğrenilebilir mi?*" suali etrafında toplanmıştır. Gerçekleri ortaya çıkarırken Sokrates'in karşısına önemli bir çelişki çıkmış, platon bu çelişkiyi Menon Paradoksu olarak tanımlamıştır. "*Menon paradoksu*" diğer bir ifadeyle öğrenmeye ve araştırmaya dayalı bir çelişki öğretisidir (Kierkegaard, 2005).

Sokrates hakikati ararken bunu bir tartışma ortamında belli bir yöntemle yapardı. Bu yöntem konun temel kavramlarını belirler ve özelden genele, basitten zora, olaydan sonuca giderek hakikate ulaşmaya çalışmıştır (Aydın, 2007, s. 6). Sokratik yöntemi üç ana ayakta toparlayabiliriz;

Tablo 9.
Sokratik Yönteminin Üç Ana Ayağı

Sokratik Yönteminin Üç Ana Ayağı	
1.	Yanlış Savları Ayıklamak,
2.	Doğurtma ya da Ebelik
3.	Daimonion'un Oryantasyonu ya da İlhamı

Kaynak: Sezer, & Çoban, 2017.

1. Yanlış Savları Ayıklamak; Diyalektik mantıklı iletişim kurmada karşılıklı soru sorma ve cevap alma olarak ifade edebiliriz. İki alt kolu olan bu ögenin ilki, *elenchos* diye Yunancada yerini bulan örnekler koleksiyonu sunmak ve tek örnekler koleksiyonun dile getirilen iddiaları çürütmeye dayanır. İkincisinde ise incelemeleri yaparken değiştirme yöntemi uygulanır, oluşan bilgiler derlenerek sonuçların kalitesi, şahsi ve ahlaki kıymetinin bulunup bulunmadığının tartışılması olarak söz edilebilir (Götz, 1999). Yani ortaya konulan iddiaların örneklerle çürütülmesi olayıdır (Komşu, 2011, s. 40).

2. Doğurtma (Maieutic) ya da Ebelik; Bu fikir inancında özellikle bir kısım filozofun iddia ettiği insanın zihninde araştırmak, sorgulamak istediği her düşüncenin her bilginin aslında var olduğunu iddia etmişlerdir (Türkçapar, 2012, s. 15). Bu yöntemin diğer adı önceden var olan bilgiler, sorgulama yöntemi ile doğurtulur (Aydın, 2007; Komşu, 2011; Türkçapar, 2012). Sokrates'in inancında, insanın yapısında yer alan iyiliği, gerçek malumatı bulmada, huzura kavuşmak için sorgulamak eylemiyle istenilen bilgiyi doğurtmak gerekir (Komşu, 2011).

3. Daimonion'un Oryantasyonu ya da İlhamı; Antik Yunanda düşünce biliminde Daimonion, bireylerin her zaman bir iç sesinin olduğu, bu iç sesin kaynağının tanrı olduğunu, kestirilemeyen kanılara iç sesin verdiği yönlendirmelere göre hareket ettiğimizi vurgular (Güçlü vd., 2002). Sokrates'i Daimonion, yanlış yapmamasını söylerken, doğrudan herhangi bir uyarı vermediğidir (Aydın, 2007, s. 6).

Sokratik yöntemde üç temel ögeye baktığımızda aslında sorgulayan insanın aslında yeni bir bilgi edinmediği aslında var olan bilgiye ulaştığına değinilir (Sargın & Türkçapar, 2012, s. 15). Sokrates ile alakalandırılan soru-yanıt sisteminin Konfüçyüs'le de alakası olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2001, s. 2).

Hyland (2003)'e göre öğrenciyi belli bir hedefe doğru yönlendiren belirlenmiş görüşleri doğurtucu ebelik görevini üstlenmiş olan Sokrates'in veya bir öğretmenin, amacının öğrencilerinin öğrenmesinde katkısının büyük olacağı düşünülmüştür. Bu

anlayışta öğretmen soruyu sorar, öğrencide cevap verir ve bu döngüde ulaşılmak istenilen ortaya çıkarılmaya çalışılır. Böylelikle bu yöntemle öğrencilerin muhakeme gücünün de geliştiği görülmüştür (Paliwala, 2010).

4.2.8.2. Sokratik Sorgulama ve Eğitim

Sokrates sorgulama yöntemi, *"bir şeyi bilmenin ne kadar mümkün olabileceği", "bilinen şeylerin gerçekten bilinebilir olup olmayacağı"* hakkında genel toplu durum hayatı ve gezegenimizi kavrayan öğrenme süreçlerinin vermiş olduğu sorgulama yöntemi bugüne kadar süregelmiştir (Aydın, 2007; Şimşek, 2008). Öğretme ortamlarında sorgulayıcı yöntem, öğretmen ve öğrenci arasında soru ile başlar, cevap ile süregider (Budak, 2011, s. 3).

Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi soru eylemi olmaksızın güç olur. Sorgulama yöntemi eğitim faaliyetleri için temel bir eylem olmuştur (Küçük, 2012, s. 30). Sokratik yöntem öğrenci merkezli eğitim modelin de öğrenme alanlarının sorulara dayalı öğrenme faaliyetleri ile ilişkilendirilmesi örtüşmüştür (Budak, 2011, s. 3). Öğrenci merkezli eğitim sisteminden önce ezberci bir yaklaşım bulunuyordu. Bu yaklaşım sorgulayıcı yöntemle zıt anlayışa sahiptir (Şimşek, 2008, s. 4). Bu yaklaşımın temelinde bilgiyi aktarma anlayışı vardır. Aktarmacı yaklaşımda sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcılık kavramları yer almaz. Kabiliyetten önce bilginin ne kadar yüklendiğine bakılmakta böylelikle ezber sistemini beslemektedir (Gabbard, Imogene & Ramsey, 1990).

Öğretim alanlarında ders konularının faydalı bir şekilde kalıcı öğrenmeyi sağlaması için öğrencileri düşünme aktivitelerine sürüklemek gerekmektedir. Bu durum gerçekleşmez ise öğrencilerde bilgiyi edinme yerine, bilgiyi ezberlemeye doğru bir yola gireceklerdir (Korkmaz, 2009, s. 1).

Sorgulayıcı (Sokratik) öğretim, temelde soru sorma çerçevesinde öğrenenlere sorular sorarak öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi planlanır (Bağcaz, 2009, s. 30). Soru sorma eylemi bir kabiliyet olduğu için seçilecek sorulara da özen gösterilmelidir (Ensar, 2003, s. 275). Öğrencilerin öğrenme ortamlarında sıkılmamaları ve onların derse etkin katılımlarını sağlamak için soruların seçimi ve anlamlı olması önemlidir (Budak, 2011, s. 3). Soru ile öğrenmenin farklı yöntemleri de vardır. Bu yöntemler; öğreneni yönlendiren, soruyu basitleştirip algılamayı kolaylaştırmak, güdülenme ve derse ilgi duymak, bilişsel kabiliyetleri güçlendirmek, öğrencinin durumundaki değişimleri görebilmek, sınıfta koordineyi kolay sağlamak,

öğrenciler soru sorarken ve cevapları araştırırken istekli olmaları, öğrenciler arası ve öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi sağlar (Budak, 2011, s. 3).

Sorgulama ile öğrenmede sadece soru sorma ile sınırlandırmamak gerekir. Sorgulama tekniğinde öğrenci, öğretmen, bulunulan ortam ve verilen içerikler arasında bir iletişim olmalıdır (Babadoğan ve Gürkan, 2002, s. 149). Öğrenenler çevrelerinde olan biteni öğrenmek için bilim adamları gibi izlenimlerde bulundukları olayları ispatlamak için bilimsel tekniklerle sorular yolunu kullanırlar (Yaşar ve Duban, 2009, s. 459). Bir başka deyişle sorgulayarak öğrenmenin asıl hedefi, bilgileri toplama yerine etkin öğrenmeyi sağlayarak, bilişsel kabiliyetleri hayata geçirmek olarak ifade edebiliriz (İlter, 2013, s. 593). Öğretmenin öğrenme ortamlarını, araç gereçlerini, öğrencilerin direk bilgiyi alan değil, araştıran, bilgiye ulaşan ve bilgiyi yorumlayan bir yöntemle sorgulayarak bilgiyi edinmelerinin önünü açmalıdır. Öğrenciler bu yöntemle ezberci bir anlayışa değil, bilgiyi alan ve yorumlayan etkin bir öğrenene dönüşür (Duran, 2015, s. 401).

Sorgulayıcı öğrenme ve eleştirel düşünme arasında manalı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Korkmaz, 2009, s. 2). Eleştirel düşünme bilginin doğruluğunun ve net oluşunun ortaya konulmasında ve inançların kanıt ve bilinen bilginin ortaya konmasında yardımcı bir yöntemdir (Beyer, 1987).

Eleştirel düşünmede düşünceyi disipline etme ve bilginin öğrenilmiş inanç ve duygularımızın himayesinden çıkararak rasyonel, nesnel bir anlayışla yorumlayarak sonuca ulaşmayı ifade eder. Sokratik öğrenme eleştirel düşünmeyi harekete geçirdiğinden beraberinde bir iç sesi de eyleme geçirir.

4.2.8.3. Sokratik Sorgulama Tekniğinde Öğretmenin ve Öğrencinin Görevi

Günümüzde eğitim ortamlarının içinde bulunulan bilimsel çağa uygun, öğrencilerin yenilikçi, eleştirel fikirlerini dile getirdiği öğrenme alanları olarak tanımlayabiliriz. Gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilen, sorgulayıcı olan, bilgiyi geliştirip çoğaltan, çağımızın bilişim araç gereçlerinden faydalanmasını bilendir. Bu doğrultuda bakıldığında bilgi çağındaki okulların, yöntem ve tekniklerin, öğrenenlerin eleştirel düşünmesine, sorgulamaya yönelimli bireyler olarak yetişmelerine uygun alanlar oluşturulması gereklidir (Branch, 2002). Bu eğitim süreçlerinin etkin olması için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Korkmaz, 2009). Öğretmenler ve öğrencilerin yaşamlarındaki öğrenme faaliyetlerinin oluşabilmesi için onları soru ile faal hale getirmeleri gerekir (Budak, 2011).

Sokratik yöntem soru-cevap ögelerine bağlı olduğundan öğrenme süreçlerinin başlaması için öğretmenin soru ile başlaması ve bu yönde öğrenmeyi aktif bir süreç sokması gerekir (Paliwala, 2010). Sokratik yöntemin amacı, süreç içerisindeki kavramları anlaşılır kılmaya ve zihinde kalıcı şekilde kavratmaya dayandırmaştır. Buradaki asıl amaç, öğretmenin öğrenciyi düşünmeye sevk ederek bir konu üzerinde sorularla düşünme, sentezleme ve neticede yorum yapabilmesidir (Babadoğan & Gürkan, 2002; Bağcaz, 2009; Taşkoyan, 2008).

Öğretmen, öğrenenlerin tecrübelerini dikkate alarak ortaya koydukları hazır bilgiler ile yeni bilgiler ve sorunlarla karşılaştıklarında bu durum hakkında çözüm yolu bulmalarında bir faaliyet belirleyerek bu durum karşısında koordinatör görevi üstlenmelidir. Bu etkinlikler öğrencilerin bilişsel durumlarına hitap eden, kolay, anlaşılır olmalı ve öğrencilerin dikkatlerini çekecek bilgiler üzerinde kavramsal sorunlar ve sualler etrafında bir program yapılmalıdır (Ensar, 2003).

Sokratik, yani sorgulayıcı öğrenme tekniğinde, öğrenciler öğretim faaliyetlerinden sonra kalıcı öğrenmelerin yanında, öğrencilerin bir konu üzerinde fikir öne sürme kabiliyetlerinin güçlendiği görülmüştür. Böylelikle öğrenciler bir bilgi üzerine fikir sunar, içeriği destekler veya eleştirir, neticelendirir ve inceledikten sonra bilimsel tartışmayı yürütür veya ispatlar bir süreç girmelerini sağlar (Toulmin, 1958; Babadoğan & Gürkan, 2002; Budak & Köseoğlu, 2008).

4.2.8.4. Sokratik Süreçte Kullanılan Soru Tipleri ve İşlevleri

Sokrates, bilgiye ulaşmada etkili sorular sorarak, zihinde yer alan yönlendirilmiş fikirleri ve ulaşılmak istenilen yanıtları ortaya çıkarmada ünlenmiş bir yunan düşünürüdür. Platon'un günümüze bıraktığı eserlerden anlaşıldığı üzere, Sokrates'in soru sorma tekniği kopyalanamaz bir teknikte soruları içermekteydi. Bu teknikte kişiyi bir tarafa yönlendiren sorular yerine ucu açık sorular ile iletişimini sağlamıştır (Beck, 2010). Bu sorular temelde; hatırlatıcı, akıl yürüten ve sonuca vardıracak sorulardan ibaretti (Morgan & Saxton, 2006). Overholser Sokratik soru sorma süreçlerinde yer alan soru türlerini şu şekilde sıralamıştır (1993a, 1993b, 1994),

- **Bilgi Edinilmeye Yönelik Sualler**

Problemi ortaya çıkarmaya yönelik "*Ne, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl*" soruları olarak söylenebilir.

Örneğin; Bu olayın aynısından bahseder misiniz?

- **Çeviri Soruları**

Bahse konu olan olayın manasını sorgulamak olan ve neticede ortaya çıkan manayla alakalı fikir ve bilişsel yönelimleri ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulardır.

Örneğin; Bu olaydan ne sonuç çıkardınız?

1-Yorum Soruları

Yaşanan olay ve hususların arasındaki bağa ilişkin vukufları ortaya çıkarmak adına sorulan sorulardır.

Örneğin; İşteki duyguların, yuvandakine benziyor mu?

2- Geçmişteki Benzer Durumlara İlişkin Uygulama Soruları

Bu sorulardaki amaç kişinin önceki yaşamındaki bilgi ve kabiliyetlerini ortaya çıkarmak amaçlanır.

Örneğin; Daha önce böyle bir durum yaşadınız mı?

3-Analiz Soruları

Ortada duran bir problemi parçalarına ayıran sistemli ve mantığa dayalı bir yöntemle bireyin, problemleri, fikirleri, hakkından gelme taktikleri ile inandığı fikirlerine dönük problemler ortaya koymayı ifade eder. Buna akılcı analiz ve bütüne varma ile alakalı bir akıl yürütme tekniğidir. Objektif olmayı amaçlayan makul fikirli ve bütüne varırken, mantıklı düşünmede gelişmiş olmanın yanında içinde bulunduğu inancı, yorumlama becerisi ve sayıltıları araştırmayı ve değiştirmeyi hedefler.

Örneğin; Böyle düşündüğünüzde düşüncenizi destekleyen ne gibi veriler var?

4- Çözümsel Bileşim ve Ölçümleme Soruları

Soru grupları içerisinde sonlarda sorulan sorulardır. Söylenen birinci fikirler, içinde bulunulan inanışlar, sayıltılar tekrar gözden geçirilir ve tartışma içerisinde üstünden geçilerek pekiştirme yapılır.

Örneğin; Okulda yaşanan gelişmeden hangi kanıya vardınız?

Demirkaya (2008, s. 105-106), yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilere yönelttikleri sorular genellikle gerçekçi sorular olduğunu belirtmiştir. Öğreneni düşünmeye sevk eden soruların daha az kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin soruları belirlerken dengeli bir soru sorma tekniği geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin tartışma sorularını bir derse değil de birkaç haftaya

yayarak soruları dengeli bir şekilde hazırlamaları eğitim süreçlerinin hedefi olmalıdır.

4.2.8.5. Sınıflandırmaya Ait Soru Türleri

Aktüel Sualler: Kişinin zihninde yer etmiş bilgileri, yönelimlerini, herkes için kabul görmüş genellemeleri içerir. Bu tip sorular dengeli olarak tartışma ortamlarında sorulduğunda tartışmanın çoğunluk hacmini kapsar. Bu tür sorulara fazla yer verdiğimizde öğrenciler gereklilik kavramından uzaklaşırlar. Bir diğer şekilde söylemek gerekirse gerçek olaylarla, güncel olayları birlikte planlamak isteğe bağlı olmalıdır. Örneğin; eski çağlarda insanlar hava tahminlerini teknoloji olmadan nasıl yaparlardı?

Kavrama Soruları: Bir olayı olguyu kavratmak için soruların, yanıtları bilgi faktörü kapsıyorsa sorular gerçek hayattan olmalıdır. Yapılacak etkinlikten önce bu bilgilere değinilmelidir. Öğrencilere sorular yöneltilirken önceden verilen bilgilere odaklanmaları için daha kapsamlı beceri gerektiren sorular sorulmalıdır. Örneğin; Yazın neden klima kullanıyoruz? E-okul okul işlerimizle ilgili hangi konuda bize yardımcı olacaktır?

Uygulama Soruları: Öğrencilerin bilinen bir olgu üzerinden gidilerek bir durumu hazırdaki bilgileri ile değişik bir uyarlama ile ortaya çıkaracak sorular yöneltilmelidir.

Örneğin; yangınla yanmış ormanlık alanların 2b yasası ile satılması kime fayda sağlar kim bu durumdan rahatsız olur?

Suriye'deki savaş Türkiye'de olsaydı, nasıl sonuçlanırdı?

Çözümleme Soruları: Farklı içerik üzerinden, içeriklerin bağını ve düzenini ortaya çıkarmaktır. Aynı unsurlar arasında üstünkörü bir farkı ortaya koyar. Küçük sakıncalar, neticeler, hedefler ve muhteviyat ile diğer ayrıntılı imtihan çeşitlerini yapmakla alakalıdır. Bir kavramı, fikri veya ögeyi analiz etmeyi, bir tamı bileşenlerine ayırmayı, bu bileşenler arasındaki bağı anlayabilmek için analiz sorularına ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin;

Yükselti Doğu Anadolu Bölgesi'nin yer şekil özelliği olup, bu özellik yönünden dolayı ekonomik olarak o bölgede yaşayan nüfusun geri kalmışlığın bir sonucu mu açıklayınız?

Değerlendirme Soruları: Öğretmenler tarafından yöneltilen sorulara öğrencilerin değerlendirme yaparak gelişim göstermelerini sağlayan sorulardır. Örneğin;

Bayramlarda yaşanan trafik kazalarının nedenleri araştırılıp diğer bayramlarda nasıl önlem alırdınız?

Hissel Sorular: Hissel sorular ilgi alanları, tavırları, normları ile diğer hissel tutum eğilimlerini içerir. Ulaşılmak istenilen normları, kelimeleri sonuçlandırmaları için öğrenenlere aşağıdaki sorular sorulabilir.

MacKay (1997), araştırmalarında sorulacak soruların şu farklı hedefler istikametinde uygulanılabileceğini söylemektedir:

- Sorular sorularak daha çok bilgiye ulaşmak,
- Bilgi alışverişi sırasında, bilgi dağarcığımızı zenginleştirmek,
- Karşılıklı görüş alışverişinde bulunmak,
- İfade istemek,
- Bireyler muhakeme edip, bilgi edinirken yardımcı olmak,
- Başkalarını güdülendirmek, bir işe katmak,

Akyol (2001) ise, araştırmalarında eğitim öğretim ortamlarında soruların şu hedefler istikametinde uygulanılabileceğini söylemektedir:

- Konulara karşı alaka ve merakı artırmak,
 - Belirlenmiş bir içerik ve bilgiye ilgi çekmek,
 - Öğreneni eğitim öğretim ortamlarında faal hale getirmek,
 - Öğreneni benliğine ve karşısındakine soru sormaya yöneltmek, bu noktada onları teşvik etmek,
 - Öğrenme sorunlarını ve karşılaşılan güçlükleri ortaya çıkarmak,
 - Tartışmaları ders ortamlarına entegre ederek, öğrenmeyi sağlamak
- Öte yandan Sönmez (2009) araştırmalarında öğretmenin hazırladığı soruların temel işlevlerinin kaliteli olmasını beşe ayırmıştır:
- Öğrenenin dikkatini çekme,
 - Düşünmeyi zihinde başlatmak ve devamını sağlamak,
 - Eğitim öğretim ortamlarının verimli, olmadığını kontrol etmek,
 - Öğrenen ve öğretenden arasında empatiyi geliştirmek,

- Hedefler ve konu içeriklerinin güçlendirilmesine katkı sağlar (Sezer, & Çoban, 2017).

4.2.9. Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı

Geleneksel eğitim anlayışından sıyrılarak, ezbercilikten uzak öğrencileri etkin ve kalıcı öğrenmeye yönelten teknikler her daim eğitim camiasının gündeminde yer almıştır. Çağımızda değişen dünyaya yönelik eğitim dünyasında güne ayak uyduran çağdaş eğitim öğretim tekniklerine bir yönelim mevcuttur. Günümüzde eğitim öğretim programlarında yer alınması gereken yöntem işbirlikli öğrenme yöntemidir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2002).

Çağımızda eğitim ve öğretim anlayışlarında öğrenci merkezli etkin teknikler uygulanmaya başlanmıştır. İşbirlikli öğrenme tekniği eğitim öğretim alanlarının etkin ve verimli öğrenme tekniklerinden birisidir. Bu öğrenme anlayışında öğrencilerin, motivasyonunu arttırmak, öğrencilerin kendi aralarındaki bağı kuvvetlendirmek, problem çözebilen, konular hakkında eleştirel düşünme mekanizmasına göre muhakeme eden kabiliyetler oluşturmak ve birlikte hareket ederek işbirliği ilkesine dayanan sosyal kabiliyetler noktasında yüreklendirmek amacıyla faal olan bir sınıf içi öğrenme tekniğidir (Gömleksiz, 1993). Bu teknikte öğrenenlerin bir konu etrafında gruplar oluşturarak, istenilen ortak hedefe ulaşmak ve derslerdeki başarılarını arttırarak öğrenmelerine katkı sunan, onları taltif eden bir öğrenme yaklaşımıdır (Delen, 1998; Watson 1992; Johnson-Johnson 1992). Bu teknikte öğrenenler arasında peşin hükümlü olmayı en aza indirmek, derslerdeki başarıyı arttırmak ve toplum içindeki olumlu tutum ve davranış beklentisini tamamlayan öğrenme yaklaşımıdır. Yapılan çalışmalar neticesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı öğrenenlerde güdüleme seviyesini yükselttiği görülmüştür. Derslerdeki başarı seviyesinin arttığı, kendine olan güvenin yükseldiği, birbirleri arasında yardım etmeyi ve paylaşımlarda bulundukları, toplum içerisinde nasıl yaşayacakları hakkında kabiliyetler kazandıkları görülmüştür (Slavin, 1989; Johnson-Johnson vd., 1983; Sharan, 1980; Polloway-Patton vd., 2001). İşbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde faal kullanılma sebebi öğrenenlerin toplumsal davranışlarında olumlu katkısının olmasıdır. Bu öğrenme yaklaşımı Sosyal Bilgilerin etkin vatandaş yetiştirme amaçlarına hizmet eden, yurttaşlık bilincine sahip diğer toplumları bilen

ve içinde bulunduğu tolum ile karşılaştırabilen, eleştirel düşünme ve sorun çözme kabiliyetlerine haiz olan bireyler yetişmesine katkı sunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin hedeflediğı insan tipini ortaya koymada bu öğrenme yaklaşımının faaliyetleri yatkındır. Bu öğrenme tekniğinin değişik uygulamaları Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerine ulaşmada katkısı yüksektir. İşbirlikli öğrenme tekniğı Sosyal Bilgiler derslerinde verimli olarak yer alması ile öğrenenlerde konuları kendi aralarında tartışan, muhakeme eden, olguyu fark eden, başkasına öğreten, neticelendirip bir sonuca varan ve bilgisini hayata geçiren, etkin bireyleri yetiştirmek amaçlanır (Slavin Chamberlain vd., 2001). İşbirlikli öğrenmenin hayata geçirilmesinde farklı tekniklere yer verilir. Bu teknikler uygulanırken, öğrencilerin sayısına, ekolojik duruma, sınıfın hazırbulunuşluk durumuna, dersin içeriğine ve derse göre uygulama yapılır (Maloof-White, 2005; Şimşek-Doymuş vd., 2008). Çalışmalarda hayata geçirilen uygulama tekniğinde; okumada-yazmada-sunmada, öğrenci sayısı, sınıfın hazırbulunuşluk seviyesi, öğrencilerin durumu ve öğrenenlerin ders başarılarını dikkate alarak faaliyet, 2-6 kişi ile değişik yapıdaki grupların bir araya gelmesi ile üç kategoride yapılan bir öğrenme tekniğidir. Okuma bölümündeki öğrenciler değişik kaynaklardan yapılan çalışmaları derste okurlar. Yazma bölümünde okuma faaliyetini yapan gruplar, kaynaklar olmaksızın, sonuçları yazıya geçerler ve bu sonuçları öğretmen tarafından değerlendirmeye aldırırlar. Yapılan değerlendirme ile puanı düşük grubun okuma bölümüne döndürülmesi ve yüksek puan alan grupların sunuma geçmelerine olanak verilir. Sunumdaki öğrencilere yirmi dakika verilerek sunum yapmalarına olanak verilir ve neticede, neticelendirilemeyen merak uyandıran konular tartışmaya sunulur (Okur-Akçay vd., 2012). Jigsaw tekniğı uygulanırken sınıftaki öğrenenlerin değişik yelpazede olması göz önünde bulundurularak, 2-6 üye ile başlıca takımlar oluşturulur. Bir araya getirilen bu takımlar liderlerini belirler ve kendilerini tanımlayacak bir ad belirler. Takımdaki öğrenenlere konular dağıtılır veya konuları onların belirlemesi istenir. Tecrübeli öğrencilerin aynı konuyu seçenler arasında bir araya getirilerek takımlar oluşturulur. Tecrübeli grup üyeleri öğrendikleri bilgileri asıl gruplarına dönmeden önce araştırma ve çalışma ile öğrenip arkadaşlarının öğrenmelerine katkıda bulunurlar. Üçüncü bölümde uzman takımında yer alan öğrenenler rapor yazma ve yeniden ele almada diğer arkadaşlarına katkıda bulunacak bilgi paylaşımlarında bulunurlar. Konu başlıklarını asıl takım üyeleriyle tartışarak, öğrenip öğretirler. Daha sonra bu asıl grup üyeleri çalışmaları hakkında bir rapor hazırlayarak çalışmaları tamamlanmış

olur. Öğrenciler değerlendirme kısmında öğrendiklerini bir araya getirerek kişisel, küçük takımlar veya tüm sınıfın katılımıyla bir etkinlik tertiplerler (Şimşek, 2007). Takım araştırması tekniğinde sınıf ikiye ayrılır. Sınıf örneğin 30 kişilik bir sınıf olsun ve 15A, 15B şeklinde ifade edilsin. Bu takımlar üçer kişilik alt takımlara ayrılır. İlk aşamada öğrenciler toplanır ve tartışılacak konunun araştırılması için birlikte hareket edilir. Öğrenciler sınıf dışında yaptıkları her incelemeyi takıma sunarlar. Öğreten bu noktada öğrenenlere rehberlik ederek onlara konunun bulunacağı kaynakları bulmalarında yardımcı olur. Sunu bölümünde sunum yapan takımı sorguya alacak diğer grup etkindir. Bu sorgulama aşamasında tartışmaya diğer öğrenenlerde katılabilir. Konular bitene kadar tüm haftalarda bu yöntemler uygulanır (Şimşek, 2012).

4.2.9.1. İşbirlikli Öğrenmenin Esasları

- Kümelerin bir hedefinin olması,
- Kişisel ve var olan takıma karşı sorumlu olmak,
- Pozitif bir bağ kurmak ve birebir etkileşimde bulunmak,
- Toplum ve bireyler arasında kabiliyet geliştirebilmek,
- Grupların kişi sayısı aralığı 2-6'dır,
- Başarı sonucunda grubun ödüllendirilmesi,
- Herkese başarıya ulaşmada aynı fırsatı sunmak,
- Değişik bireylerin bir araya gelmesi, karma (heterojen) küme, verimli katılım ve etkili iletişim olarak sıralayabiliriz.

4.2.1.9.2. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımında Kullanılan Bazı Teknikler

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının hayata geçirilmesi noktasında birçok teknik ele alınmıştır. Genel teknik ve derse özel teknikler olarak iki grupta toparlayabiliriz. Her derste uygulanabilecek teknikler aşağıya çıkarılmıştır.

- Öğrenen Takımları Başarı Kısımları
- Bir Araya Getirme (Jigsaw)
- Takımlar İle Oyun ve Turnuva
- Beraber Öğrenme Tekniği
- Takımların Yardımıyla Kişiselleştirme
- Bir Araya Getirerek İşbirlikli Okuma ve Derleme

- Grupla Araştırma tekniği
- İşbirliği-İşbirliği
- Beraber Soralım Beraber Öğrenelim
- İki Taraflı Sorgulama

4.2.9.2. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Öğretmenler işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanırken, dersten önce bazı kararlar alması uygun olacaktır;

- Sosyal ve akademik beceriler ana hedefleriniz olsun,
- Görev alacak grupların küçük veya büyüklüğüne netleştirin,
- Grubun temel bileşenini belirleyin,
- Karakterlerin alacağı rol görevlerini paylaşın,
- Öğrenme ortamını yani dersliği hazır hale getirin,
- Kullanılacak araç gereçleri ve materyalleri netleştirin,

Yapılacak görevin ve işbirliğinin ana yapısını açıklamak;

- Akademik görevlileri söyleyin
- Başarı durumunun netleştirilmesi için ölçütlerini söyleyin,
- Birlikte hareket etmeleri için olumlu bağlılık duygusunu işleyin,
- Kişisel olarak yapılacak görev sorumluluk bilincini hissettirin,
- Sonuçlardan yana beklentinizi söyleyin.

Öğrenme tekniğinin yapılışı sırasında süreci izlemek ve gerektiğinde müdahale etmek;

- Yüz-yüze etkileşimi düzenleyin,
- Öğrenci davranışlarını izleyin,
- Grup çalışmalarını geliştirmek için müdahale edin

Sunum yapılırken ve çalışmanın değerlendirilmesinde karar verici ve yönlendirici rol alır (Gelen, İ. tarihsiz).

4.2.10. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dijital Boyutunda Öğrenme-Öğretme Araçları

Günümüzde değişen ve gelişen teknoloji ile eğitim ve öğretim süreçlerinin de bu olumlu durumdan etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretim

programlarının ve gelişen teknolojiye uyumlanması zorunluluk halini almıştır. Güçlü ülkeler bu değişime ayak uydururken ülkemizde eğitim öğretimde dijitalleşme yavaş ilerlemektedir. Dijitalleşen çağımızda eğitim öğretim alanlarında dijital öğrenme araçlarına değinilecektir. Bu araçların öğretim ortamlarında kullanılması Sosyal Bilgilere nasıl bir katkı sunacağını irdelleyeceğiz.

Günümüz dünyasında içinde bulunduğumuz her alanda teknolojik olarak büyük değişimler ve ilerlemeler görülmektedir. Toplumsal ve bireysel olarak bu değişim ve gelişimin tesirini eğitim ortamlarında da ilerlediğini görmekteyiz. Yaşadığımız çağ bilgi çağı olduğundan, çağın gerisinde kalmamalı, çağı yakalamak adına teknolojik gelişimlerin eğitimde de olması bir zorunluluk hali almıştır. Çağa ayak uyduramayan toplumlarda zamanla kendi içerisinde gelişemeyen ve değişemeyen bir topluma dönüşmekte ve ülkelerin gelişimine katkısı da olmamaktadır. Eğitim ortamlarının dijital dönüşmesinde yapılması gereken güncellemelerin neler olduğunun tespit edilmesi, eğitim ve öğretim programlarının bu yönde değiştirmek yerinde bir karar olacaktır. Eğitim öğretim ortamlarının dijital öğrenmeye yönelik geliştirilmesinin yanında öğrencilerin ve öğretmenlerinde bu doğrultuda eğitimler alması gerekliliktir. Kazanımların öğrenenlere kalıcı olarak verilmesi için öğrenme ve öğretme yollarının da eğitim ve öğretim programlarına entegre edilmesi ihtiyaç halini almaktadır. Birçok ülke çağın getirdiği kolaylıkları, eğitim öğretim ortamları ile bir araya getirerek, eğitimdeki verimi arttırmanın çözüm yollarını bulabilmişlerdir. Burada ki amaç eğitim öğretim ortamlarının öğrenmeye elverişli, öğretmenin kolay bir şekilde dersi anlatması ve öğrenin sıkılmadan bu derslerden etkin bir şekilde faydalanmasını amaçlar. Değişen dünya ile birlikte bildiğimiz geleneksel yöntemlerin yerini dijital yöntemler almaktadır. Sınıf ortamında tahta, kalem, silgi, defter ve kitap gibi öğelerin yerini, akıllı tahtalar, dijital kitaplar dijital kalem defter ve sunum hazırlama gibi birçok araçların yerini aldığını görmekteyiz. Bu nedenle eğitim ve öğretim programlarında da anlayış ve yönelim değişiklikleri görülmektedir. Eğitimde dijital öğrenmenin katkısına değinmişken, eğitim ortamlarında kullanılan bazı dijital araçlara da değinerek öğretmen ve öğrencilerin ilgisinin bu yöne doğru çekilmesinde katkı sunacaktır. İncelenen bu dijital öğrenme ve öğretme araçları şunlardır; Answer Garden, Brainpop, Blendspace, Class Dojo, Edmodo, Edpuzzle, Listenwise, Mobymax, olarak sıralanabilir. Bu araçların geniş bir kullanım alanlarının olması daha çok eğitim öğretim sunularının paylaşılmasına imkân verildiğini göz önüne alarak burada değinilmiştir.

Dijital öğrenme ve öğretme araçları, öğrenci ve öğretmenlerin etkin olarak etkileşimde bulundukları, bilgiye hızlıca ulaşabildikleri sosyal ağlardır. Bu Web 2.0 araçlarında öğrenciler ve öğretmenler edinecekleri bilgileri nerede, nasıl kullanacaklarını, bu sosyal ağları kullanarak etkileşim içerisinde kalmalarına olanak sağlar (Morrison ve Lowther, 2005). Dijital öğrenme ve öğretme araçları, öğrenci ve öğretmenlerin birbirleri arasında iletişim halinde kalmalarını, verilen veya paylaşılması düşünülen eğitim içeriklerinden yararlanmaları noktasında dikkat çekici araçlardır. Öğrenciler bu platformları projeler, eğitim sunumları hazırlamak ve bunları paylaşmak için kullanırlar. Öğrenenleri kendi aralarında işbirliğine sevk ederek, diğer taraftan kişisel olarak çalışmalar yapmaya iten ve bunları bu platformlarda paylaşmalarını kolaylaştırıp, etkileşimde kalmalarını sağlayan, öğrenenlere eğitimsel hedefler koyan, kullanımı basit platformlardır.

AnswerGarden: Bu siteyi öğretmenler beyin fırtınası yaratmak amacıyla kullanmaları mümkündür. AnswerGarden, öğretmenlerce sınıfın herhangi bir konu hakkında alt yapılarını öğrenmek amacıyla kullanabilirler (Lewis, 1997: 95-107). Bu sitede soru sorma tarzı çok önemlidir. Amaç sorulan sorulardan, kısa cevaplar alınmasına dikkat edilmelidir. Örneğin; Kurtuluş Savaşı'nın sonuçları nelerdir? Sorusu yerine bu dijital araç için en uygun soru; Elinizde olsa hani seneye dönmek isterdiniz? Suali daha uygun olur.

BrainPOP: Eğitim ortamlarında ve okul dışında öğrenenlerin ulaşabileceği dijital ortamlarda öğrenenlerin dikkatini, öğretmenlerin kullanacağı eğitim materyallerine ilgiyi çeken, başarılı ve etkili animasyon üreterek öğretim programına uygun içerikler üretebilen, bir eğitim öğretim aracıdır (Cheung, A., Slavin, R. E., Kim, E., & Lake, C., 2017). Öğrenenler “*Make-A-Map*” (Harita Oluştur) özelliği sayesinde kavram haritaları aracılığıyla kazanımlarını ortaya koyabilirler; “*Make-A-Movie*” (Film Oluştur) ile farklı kodlama tekniklerini kullanıp değişik videolar veya başkaca videolar hazırlayabilirler. Öğrencilerin eğitimle alakalı hazırladıkları her ürünü burada paylaşma imkânları vardır.

Blendspace: Bu uygulama chrome tarayıcısında veya ipad araçlarını kullanarak, multimedya içerikler ve ders etkinlikleri oluşturabilecekleri sosyal bir sitedir (Lin ve Hwang, 2019: 1011-1027). Öğretenler video, metin, e-tablo, resim, test ve değişik eğitim içeriklerini, platforma koyabilir ve bu içerikleri öğrencilerin erişimine açarak, bu argümanlardan ders sunumları hazırlamalarına olanak sağlayabilirler. Öğrenenlerin derse olan motivasyonlarını arttırmak amacıyla

“Flipped Classroom (Ters Yüz Edilmiş Sınıf)” tekniğinden yararlanarak, öğrenenlerin dersten önce konular hakkında ön bilgi sahibi olmalarını sağlayacak içerikler ile onları derse hazırlarlar. Böylelikle öğretmenler bu teknik sayesinde dersin daha aktif ve katılımcının çok olması ile ders daha verimli geçer.

ClassDojo: Öğretmenlerin öğrenenler hakkında sosyal davranış ve kazanıma dayalı davranışlarındaki okul içi ve okul dışında da öğrenciler hakkında onlarla faaliyet yürüttükleri bir sınıf yönetimi platformudur (Marouf ve Brown, 2021).

Öğretmenler bu platformda her türlü ders içeriğini oluşturup, iletilmesi gereken bir mesajı paylaşıp öğrenenlerin görmesini sağlarlar.

Edmodo: Öğretmenler, öğrenciler için sınıf içerisinde oluşturulan içeriği, birbirleri arasındaki sağlıklı ve güvenli iletişimi, bu etkinlikleri değerlendirmeyi esas alan sosyal medya paralelinde olan bir öğrenme yönetim platformudur (Tsetsos ve Prentzas, 2020).

EdPuzzle: Platform üzerinde yayınlanan herhangi bir video için öğretmen ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı çevirim içi videolar oluşturmak amaçlanır (Mischel, 2019). Bu videolar, YouTube, TED, Vimeo ve National Geographic adlı web sitelerinden alınarak hazırlanır. EdPuzzle'da öğretmenler sanal sınıflar kurabilir ve asıl videolar yükleyebilir veya sanal videolar belirler, etki düzeyi oluşturacak alanı oluşturur. Bu videolar öğrenenlere gönderilebilir ve bu videolarla ödev gönderilip, ödevlere bir kod verilerek öğrenenlerin e-postalarına yollanabilir (Vyas, 2021).

Listenwise: Öğretmenler ve öğrenenler için yazılı ve sesli radyo içerikleri sunmakta olan web kökenli bir platformdur (Brady-Myerov, 2021). Öğrenenlere konularla alakalı materyallerle öğrenme, dinleme ve okuma kabiliyetleri kazanmaları amaçlanmaktadır. Hazır videoları alarak bu site üzerinde eğitim videolarına dönüştürülür (Lamb, 2017: 39-40). Böylelikle sözcükler transkripte edilir ve öğrencinin anlayacağı hale dönüştürülür. Bu faaliyetler sonunda öğrencilerin öğrenmenin ne kadarının gerçekleştiğini öğrenmek amacıyla sınavlar yapılır. Bu araç sınıf içerisinde aktif olarak kullanılabilir. Ayrıca sınıf dışında da bu siteden faydalanılarak okul dışında da uzaktan eğitimlerden yararlanılabilir. Sosyal Bilgiler ve güncel olaylar ile ilgili konularda yararlanmak olasıdır.

MobyMax: Derslerle alakalı sınavlar, yaprak testleri, akıllı tahtalarda yapılacak faaliyetler düzenleme, öğrenciyi motive edecek matematik çalışmaları,

kabiliyet kazandırma okuryazarlık faaliyetleri, Fen ve Sosyal Bilgilere uyumlu öğrenme platformudur (Faber, 2021), (Aras, & Kocasaraç, 2022).

4.2.11. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sosyal Duygusal Öğrenme Yaklaşımı

Okullarda öğrencilerin ders gördüğü sınıf alanlarında değişik özelliklere sahip çocuklar bulunur. Bu eğitim öğretim ortamlarında bulunan çocukların özel durumları olanları da vardır. Aileleri ayrılmış, engelli, içine kapanık, süper zekâlı olacak şekilde farklı yapıda öğrenciler yer alır. Bu durumdaki öğrenciler sınıf ortamının duygusal atmosferine farklı bir hava katar. Sosyal duygusal öğrenme insanlık için ve eğitim ortamları için önemli bir yere sahiptir. Duygusal zekânın duygusal öğrenme ile bağının olduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır. İlk olarak ABD 'de başlamış son özellikle yıllardır da ülkemizde sosyal duygusal öğrenme üzerine çalışmalar yapılmaktadır (Uşaklı, 2015).

Sosyal duygusal öğrenmenin çıkış yeri sosyal zekâ üzerine yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Elias ve Mocerı (2012)' de yaptıkları çalışmalarla sosyal duygusal öğrenmeleri bazı bölümlere ayırmışlardır. Kendini tanıma (öz farkındalık), toplumu tanıma (sosyal farkındalık), kendini yönetebilme (öz-yönetim), toplumu yönetme (sosyal yönetim) ve sorumluluklarını bilen ve sorunlar karşısında çözüm üretip karar verebilen (sorumlu karar vermek), olarak adlandırılan beş temel bileşenden bir araya geldiğini belirtmişlerdir. İnsanoğlunun varoluşundan bu yana gelişimi üzerine birçok tanımlamalar yapılmıştır. Homuerctus ayakta durabilen, homo sapience düşünebilen insan, homo faber ise çalışabilen, eli ile farklı işler yapabilen insan formları olarak ifade edilmiştir (Nutku, 1998).

İnsanın zaman içerisinde değişimini fiziksel, bilişsel, kişilik ve sosyokültürel olarak temel alanlara ayrılmıştır. İnsanoğlu yapısal olarak; davranış, düşünce ve duygu yapıları kendi içerisinde bir döngü yaratmakta ve birbirlerine tesir etmektedir (Corey, 1982). İnsanlar hayatta kalabilmek için fizyolojik ve psikolojik olarak diğer tüm canlılarla iletişim halindedir (Dökmen, 2002: 24). İnsanın öğrenme faaliyetlerinin birçoğu sosyal faaliyetler kapsamında gerçekleşir. Çocuklar öğrenirken sosyal öğrenme alanlarında genellikle model olarak aldığı kişiyi taklit ederek öğrenmeler gerçekleştirir. Değişik şekilde öğrenme birimleri aynı zamanda değişik insan tipini de ortaya koyar.

4.2.11.1. Duygusal Zekâ

Bildiğimiz zekâ türlerinden olan geleneksel zekâda IQ tanımlamasının yanında araştırmacılar duygusal zekâyı da araştırmaya yönelmişlerdir. Duygusal zekâ zihinsel zekâya karşı bir rakip olarak ortaya çıkmıştır. İlk olarak duygusal zekâdan bahseden psikologlar, Peter Salovey ve John Mayer'dır. Başarıyı yakalamak için bazı çalışmalar yaparken, duygusal zekâ kavramından faydalanmışlardır. Duygusal zekânın nitelikleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- Empati, karşıdaki ile bağ kurabilme,
- Duygularını ve kendini ifade edebilme ve kendini anlatma,
- İçinde yaşadığı karakterini kontrol etme,
- Bağımlı olmamak,
- Ortama uyum sağlamak,
- Beğenilmek içgüdüsi,
- Bireylerarası sorunları çözme,
- Azimli olmak,
- Güler yüzlü olmak,
- Kibar olmak,
- Karşısındakine, diğer tüm canlı cansız varlıklara ve milli değerlere saygılı olmak (Shapiro, 2004: 16).

Duygusal zekâ kavramının temelinde duygular vardır. Bu duyguları anlama ile kendisinin ve karşısındakinin duygularını anlayıp ona göre davranmayı içine alır. Duygusal zekânın kapsamını şu duygular içerir: iç dünyasında ve karşısındakilerin ona hissettirdiği, nefret, hüznün, korku, keyif, sevgi, şaşkınlık, iğrenti, utanç ve benzeri diğer duyguları hissetme kabiliyeti duygusal zekâ içindedir. Duygusal zekânın oluşumunda beş yetenek ortaya çıkar. Bu yeteneklerden olan öz bilinç yeteneği ile kişi kendini ve duygularını tanır ve o yönde hareket eder. Duygularını kontrol altında tutar. Duygularını bilen ve o yönde harekete geçme becerisidir. Empati yeteneği güçlü olan kişinin karşısındakini anlama kabiliyetidir. Duygularla şekillenen bağları yürütebilme yetenekleridir (Goleman, 2003: 61-62). Duyguları anlayan ve o yönde harekete geçiren kişi, karşısındakinin hislerini okuyabilen kişiler, yaşamın her döneminde romantik anlamda, sosyal ilişkilerde, politik ilişkilerde başarı sağlayan, dile dökülmeyen kurallar olarak ifade edebiliriz. Zihinsel zekâ kavramı okulda iş hayatında öğrencinin muvaffakiyetlerinin belirleme aracı olmaktan çıkmış, duygusal zekânın da başarıya katkısının olduğu anlaşılmaktadır. Şöyle

söylersek zihinsel olarak yüksek kabiliyete sahip bireylerin, duygusal zekâya sahip öğrencilerden daha başarısız oldukları görülmüştür. Duygusal zekâyı (EQ) kendini bilme, kararlılık, iç dürtülerini yavaşlatma, karşısındakilerinin hislerini paylaşma gibi nitelikleri içinde barındıran bir zekâ kavramı olarak ifade edebiliriz. Yapılan çalışmalarda duygusal zekâsı az olan bireylerde bireyin aile içindeki ilişkilerinden iş yaşamına, sosyal yaşamından sağlığına kadar birçok faktörü etkilediği görülmüştür. Duygusal zekâ genlerden gelen bir yetenek değil, çocuklukta alınan his dersleri çocuğun ilerideki hayatı süresince sergileyeceği davranışlarını ortaya koyar (Uşaklı, 2013).

4.2.11.2. Sosyal Duygusal Öğrenme

Sosyal duygusal öğrenme kişinin içinde bulunduğu hislerine hükmetmesi olarak ifade edilir. Bu öğrenme yeteneği bireylerin ilerideki hayatları için olumlu bir seyirde ilerlemesi için gerekli ve önemlidir. Sosyal duygusal öğrenme kişilerin gelişmesinde ve olgunlaşmasında katkı sağlayan bir kavramdır. Bu öğrenmenin gerçekleşmesi için bazı temel kabiliyetlerin kişiye kazandırılması gerekmektedir. Bu kabiliyetler şöyledir; hislerini yönetebilme, karşısındaki ile güçlü bir bağ kurabilme, yararlı hedefler belirleme, bireysel ve toplumsal gereksinimleri yapma, ahlaki yönden ön güdümlü olmayı ifade eder (McCombs, 2004; Zins&diğ., 2004). Bu öğrenme yaklaşımını ilk olarak dile getiren Goleman, 1995 senesinde yazdığı Duygusal Zekâ çalışmasının olduğu bilinmektedir (Elias ve Mocerı, 2012; Elias 2004; Elias vd, 1997; Vadeboncoeur&Collie, 2013; Poulou, 2007). Ancak sosyal duygusal öğrenmeyi, ortaya atan Salovey ve Mayer (1990)'ce kullandıklarından sosyal duygusal öğrenmenin temelinde bu araştırmacıların çalışmaları ilk sayılabilir. Sosyal duygusal öğrenmenin temel eğitimde uygulanmasının daha tesirli olduğu görülmüştür (Harlacher & Merrell, 2010; Moris, 2013). Sosyal duygusal öğrenmenin eğitim ortamlarında ve öğretim alanlarında verilmesi için öğrencilerden önce öğretmenlerin bu konuda bilgilendirme eğitimleri verilmesi isabetli olacaktır (Reyes & diğ., 2012; Durlak, & J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., 2011).

Ülkemizde son yıllarda yapılan çalışmalarda, akademik çalışmaların okul öncesinden, üniversiteye kadar birçok yaş grubunu içine alarak yapıldığı görülmüştür (Kabakçı, 2006; Köker, 2011; Soylu, 2007; Totan, 2011). Bu çalışmalar doğrultusunda sosyal duygusal öğrenmenin hâlihazırdaki durumunu ortaya koymak,

sonuçları görmek amaçlanmıştır. Neticede ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme, tutum ve davranış ortaya koyma, bu doğrultuda verilecek eğitimleri programa dönüştürüp, uygulamaya koymayı içermektedir (Kabakçı & Korkut Owen, 2010; 2008; Kabasakal & Totan, 2012; Kandır & Alpan, 2008; 2013; Totan & Kabakçı, 2010; Totan & Kabasakal, 2012; Turanlı, 2009; Yukay Yüksel, 2013). Bu öğrenme yaklaşımında ortamların güvenli oluşu, sevgi dolu, doğru idare edilen, dikkat çeken öğrenme alanları noktasında sosyal ve duygusal kabiliyet kazandırma faaliyetlerinin tümüdür (CASEL, 2014).

4.2.11.3. Neden Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretimi?

Bu öğrenme yaklaşımı öğrencilerin yanında tüm insanlık için ve toplumlar için önemli bir öğrenme yaklaşımıdır. Sınıf içerisinde bir öğrenme etkinliğini yürütürken, ortaya koyduğumuz duygular, bilgiyi ne kadar, nasıl ve neyi öğrendiğimizi ortaya koyar. Ayrıca öğrenme ortamında içinde bulunduğumuz duygu durumunun bilgiyi öğrenmede ne denli tesirinin olduğunu ölçebiliriz. Okul ortamında öğrencilerin akademik derslerin yoğunluğundan diğer müzik, resim ve beden eğitimi derslerinin azlığından şikâyetçidirler.

Okul ortamları öğrenmenin toplumsal merkezleridir. Çocuklar yaşadıkları toplumun tüm özelliklerini okul ortamlarındaki faaliyetlerden öğrenirler. Öğrenciler okul ortamında sosyalleştiğinden yüz yüze eğitimin önemi burada ortaya çıkar. Uzaktan eğitimler sadece akademik olarak diploma almak için önemli iken, toplumun bireye vermek istediği kabiliyet ve beceriler okulda kazandırılır. Öğrenciler arası dayanışma sadece okul ortamında vücut bulabilir. Sosyal duygusal öğrenmenin sınıf ortamında kullanılması, sınıf yönetimi için etkili bir yöntem olarak bilinir. Öğretmenin sınıf içerisinde sınıfa fiziksel olarak hâkim olması, sesini etkin olarak kullanması sınıf yönetimi için önemli unsurlardandır. Çocukların arasındaki sağlıklı ve güvenli ortamı oluşturmak için öğretmenler zamanlarını bu doğrultuda harcayabilirler. Utter ve Nyhus (2014), yaptıkları çalışmalar neticesinde sosyal duygusal öğrenme ile öğrenenler, eğitime etkin katılırlar, kendi aralarında bir dayanışma ile birbirlerini desteklerler. Bu yaklaşım ile öğrenciler beraberce öğrenme fırsatı yakalamış olurlar.

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) kabiliyetleri erken çocukluktan itibaren tüm öğrenenlere kazandırılabilir bir kabiliyettir. Bu duygu becerilerinin öğretim ortamlarında öğrenenlerin sıkılmadan öğretilmesine dikkat edilmelidir. Bu öğrenme

yaklaşımının ileriki hayatındaki olumlu etkileri şu şekildedir; iş hayatında birbirini anlayan sorun değil çözüm üreten, dayanışma içerisinde hareket eden, bireyler olmaları istenir. Sosyal duygusal öğrenmenin öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına katkısı, birbirini anlayan öğrenciler sorunlar yerine ders konularını öğrenmeye zamanlarını harcayacaklardır. Toplum içerisinde etkin ve sorumlu vatandaş olmaları için duygusal kabiliyetler her daim ön plandadır. İyi bir yurttaş olmanın temelinde iyi birer öğrenen olmak, etkin vatandaşın en temel göstergesidir (Utter & Nyhus, 2014).

4.2.11.4. Sosyal Duygusal Öğrenme İhtiyacı

Sosyal Duygusal Öğrenme ihtiyaçlarını aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

Öğrenenlerin kavrayış düzeyini güçlendirerek tehlikeye girme eğilimini azaltır.

Yapılan çalışmalarla okuldan ayrılma, bağımlılıkla alakalı alışkanlıklara yaklaşmama, okul ortamlarının güvenli olmasına katkı sağlar.

İş ortamlarında yapmasını istediği kabiliyetlere ulaşmada yardımcı olur.

- Öğrenme yol ve yöntemlerini, öğrenme becerileri,
- Dinleme ve sözel iletişim kabiliyetleri,
- Uyumlu olma, yaratıcı düşünme kabiliyeti ve sorun çözme,
- Bireysel yönetim: kendine saygı, amaç belirleme, kendine güven,
- Etkili grup: akranlar arası iletişim kabiliyeti, uyuşma, grupta hareket,
- Grupla hareket ve öncül olma,
- Okuma, yazma ve cebirde yetkinlik.

Yapılan çalışmalarda Sosyal Duygusal Öğrenmenin müessiriyetini Zins, Wang & Waberg, (2004) oluşturduğu iyileştirmeden aşağıdaki şekilde ifade ederler:

Tutumlarda :Güdülenme ve sorumluluk duygusuna etkisi,

Davranış :Faaliyetlere katılım ve aktif olmayı,

Performans :Ders notlarının ve konu içeriklerine karşı tecrübeli bir tavır takınması,

- Okuldan sıkılmamak okulu sevmek,
- İçinde yaşadığı toplumun kalkınması için gayret göstermek,
- Okuldaki akademik başarının yanında ileriki dönemde büyük eğitim hedefleri belirlemek,
- Yaptığı davranışlarının neden yapıldığını kavramak,

- Okulda yaşanan istenmeyen durumları idare edip, çözüm üretme kabiliyetine ulaşmasını sağlamak,
- Aktif bir birey olması adına çalışmaya ve öğrenmeye açık bir tutum sergilemek.
- Okul içi davranışlarının aktif yönde olması,
- Davranışlarının istedik olarak göstermesi,
- Okula devam etmede ve derslere etkin katılım sağlamak,
- Tutum ve davranışlarında kavgacı ve bilinçsizce sağa sola saldırıp zarar verme eğiliminin azaldığını gösterir,
- Mezunları izleme ve daha az okulu bırakma,
- Öğrenmeği öğrenme konusunda çalışma.
- Okul Performansı matematik, dil ve Sosyal Bilgiler becerilerinde iyileşme,
- Test sonuçlarında, notlarda, standart testlerde daha yüksek başarı,
- Öğrenmeyi öğrenme becerilerinde iyileşme,
- Daha iyi problem çözme ve planlama yeteneği,
- İleri düzeyde muhakeme edebilme becerisi kazandırma ve okuma kabiliyeti (Zins, Wang & Waberg, 2004).

Öz-farkındalık : Hislerimizin ne olduğunu anlama; kabiliyetlerimizi kıyaslama ve neticede kendine güvenme durumudur (Elias & Mocerı, 2012).

Sosyal Farkındalık : Diğer bireylerin iç dünyasındaki yaşadığı duyguları anlayabilme, onların görüş açılarıyla olaylara bakabilmek; değişik fikirli kişilerle bir araya geldiğinde iletişim kurabilme ve olumlu dönüt alabilmektir (Elias & Mocerı, 2012).

Öz Yönetim : Görev ve sorumluluk bilinci içerisinde olmak, olumlu ve olumsuz duygularımızla mücadele edebilmek, amaçlanan hedeflere ulaşmada aşırı istekli olmak, zevk duygusunu kontrol edebilme ve en sona atmak, olumsuz durumlara sabır etmek ve olumsuz durumlara karşı olumlu olabilmek (Elias & Mocerı, 2012).

Sosyal Yönetim : Diğer bireylerle toplumun istediği yönde iletişim kurabilmek, bu iletişimi ileri düzeyde ve karşılık beklemeden sürdürülebilir. Bireyler arasındaki ilişkilerde problem çözme, zorbalığa ve hoş karşılanmayan isteklere karşı etkili bir şekilde baş edebilme kabiliyetlerine haiz olmayı ifade eder (Elias & Mocerı, 2012), (Uşaklı, 2015).

4.2.12. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Oyunlar ve Oyun ile Öğrenme

Bilgisayar ve dijital ürünler günümüzde birçok alana yayılmış, sokakta oynanan oyunların internetin gelişmesi ile sanal ortamlarda da oynanır hale gelmiştir. Oyun ile öğrenmede; teknolojinin katkısı, çevrenin, ailenin ve arkadaş ortamının tesiriyle düşünsel aktiviteleri ve kavramları algılama farklılıklarının olduğu açıkça görülmektedir. Öğretim ortamlarını teknolojiye uyarlamak zorunlu bir hal almıştır. Günümüz çocukları dijital araç gereçleri kullandığından eski klasik teknik ve yöntemler öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Eğitim öğretim ortamlarının yenilikçi teknik, yöntem ve yaklaşımlarla yeniden ele alınması gerekmektedir (Savaş, Serkan & Güler, Osman & Kaya, Kemal & Çoban, Gürhan & Güzel, Suat. 2021).

Çağımız, iletişim ve bilgi çağı olarak tanımlanmaktadır. Teknolojik aletlerin içine doğan öğrencilere “*dijital yerliler*” takma adı verilmiştir. Teknolojik çağın öncesinde doğan teknolojiyi ileriki yaşlarında gören bireylere ise “*dijital göçmenler*” takma adı verilmiştir (Prensky, 2001a). İnsanların, düşünsel kabiliyetlerinin yaşadıkları tecrübelerle göre değiştiği ortaya konmuş bir bilgidir. Değişik kültürleri içerisinde barındıran toplumlarda bireylerin düşünce yapıları da farklılıklar göstermektedir (Council, 2021; Mesoudi, 2021). Örneğin ülkenin birinde lezzetli olarak tabir edilen bir yemeğin farklı bir ülkede kötü olduğu düşünülebilir. Düşünce yapılarının ve algılamadaki hızın artması teknolojik gelişmelerdeki dijital araç gereçlerin katkısının olduğu düşünülmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda dijital yerliler tabirinin yerini, “*dijital bilgelik*” görüşünün yer alacağı, yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Prensky, 2009).

Normal yaşamın dijital ortamlara aktarılması ile bireyler zamanlarının çoğunu sanal ortamda geçirmektedir. Sosyal ortamlarda bireyler içerik üretmekte ve bunları paylaşarak gerek kullanıcı sayısında gerekse uygulama sayısında artışlar görülmektedir (Savaş & Topaloğlu, 2019). Kütüphanelerin değişen dijital dünyada öğrenenlerin algısında değişimlere neden olmuştur. Bilgi peşinde koşan öğrenenler kütüphanelere dijital ortamlarda kolaylıkla ulaşabilmektedirler.

Değişen çağımızda yenilikçi bir anlayışla öğretim programlarını destekleyen teknolojilerle donatmak gerekmektedir. Yenilikçi dijital teknolojilerin öğretim mekânlarında yapay zekânın işlevselliği ile çok boyutlu eğitim araç gereçleri ve gerçek dünya ürünlerinin dijital ortama aktarılarak öğrenenlere sunulması ile alakalı değişik incelemeler yer almaktadır (Buyrukoglu, Batmaz, & Lock, 2019; Savaş, 2021) (Güler & Yücedağ, 2018). Eğitim öğretim ortamlarında bu dijital materyallerin

uygulanması ile ilgili araştırmalarda mevcuttur. Araştırmalar şu şekildedir; Zin, Jaafar ve Yue (2009)'da Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme (DOTÖ) anlayışı ortaya atılmıştır. Bu anlayışta öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini ortaya çıkaran; tasarım, analiz, güçlendirme, kalite güvencesi ile uygulama ve değerlendirme kademelerini içinde barındıran bir oyun ortaya koyma süreci olarak ifade edilmiştir. Bu konuda araştırmalar yapan kişiler, tarih ile ilgili öğrencilere vatanseverlik, ülke sevgisi gibi konuları bu yöntemle vererek, bir çıkarımda bulunmuşlardır. Tsai, Yu, and Hsiao (2012)' de Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme ile elektrik tasarrufu hakkında öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için bir çevrimiçi oyun geliştirmişlerdir. Öğrenciler üzerinde Woo (2014), dijital oyun tabanlı öğrenme çalışmaları yaparak onların yoğunlaştırılmış, bilişsel olarak mekanizmalarını gözlemlemişlerdir. Bu araştırma hakkında bir değerlendirme yapıldığında sonuç değerlerinin iyi yönde seyir ettiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin konsantrasyonun arttığı, ilginin yüksek olduğu, dikkat kesildikleri, güvenilir ve memnunluk seviyesinin yüksek olduğu ve çoklu medyanın yer alması uygun görülmüştür.

İşçi ve Yeşiltaş (2018) araştırmasında dijital oyunların kullanımı ve geliştirilmesine yönelik üniversite öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik fikirlerini araştırmışlardır. Bu araştırmalar neticesinde, üniversite öğrencileri, Sosyal Bilgiler öğretimine, eğitimde kullanılacak dijital oyunların, fayda sağlayacağını, öğrenenlerin derse konsantre olacaklarından, ders notlarına iyi yönde tesir edeceğini, ifade etmişlerdir.

4.2.12.1. Gelenekselden Dijitale Oyun

Oyun; insanın özellikle çocukluk döneminde eğlence olarak yaptığı aktivitelerin tümüne denir. Oyun oynayan çocuklar, oyunda belli kurallara uyan, zekâyı güçlendirici yetenek gösterisi yapılan, eğlendiren faydalı aktivitelerdir. Oyun her canlı için sadece eğlenmek değil aynı zamanda bir öğrenme aktivitesi olmayı da içerisinde taşır. Oyun kültür kadar eskidir (Huizinga, 2020). Oyun aynı zamanda insanın yaratılışından bu yana içinde barındırdığı yarışa olan ilgisinin de bir ürünüdür. Gelişen teknoloji ile birlikte oyunlar fiziksel ortamlardan sanal ortamlara geçmiştir. Böylelikle dijital oyunların bir sektöre dönüşmesine neden olmuştur. İnternetin yaygınlaşması ile birlikte geçmişe bakıldığında 2000'li yıllardan sonra hızla arttığı ve 70 senelik bir seyre sahip olduğu anlaşılmaktadır. Goldsmith T. T. Jr. Mann E. R. ikilisince geliştirilen CathodeRay Tube (CRT) eğlenmek amacıyla

üretildiği, 1948 senesinde piyasaya sürülerek, dijital oyunların dünya serüveni başlamıştır. 1950’lilere gelindiğinde ışık saçan kalemlerin kullanılmasıyla değişik kolay oyunlar ortaya sürüldü. Altmışlı senelerde iki kişi tarafından oynatılan, Spacewar adlı oyun geliştirilip çocuklar arasında yarış içgüdüsünü devreye sokan ilk oyunlardan birisidir. Ralph Baer’ ın 1966 senesinde tasarladığı Corndog, o zamanki TV’lerde kullanılabilir bir oyun olarak hayatımıza girmiştir. Atarilerin ve oyun donanımlarının ilk çıktığı yıllar 1970’li yıllar olmuştur. 1980’lere geldiğimizde bilgisayarlar üzerinde sanal oyunlar hayatımıza tamamıyla girmiştir. Bir döneme damga vuran tetris oyunu bu dönemlere denk gelmektedir. 20. yüzyılın sonuna doğru artık kullanıcının görüşünü (First Person Shooter) kolaylaştıran oyunlar piyasaya sürülmeye başlanmıştır. 21. yüzyılın başlarında internetin çoğalması ile sanal ortamlarda ki oyunlarda artışlar olmuştur. Üç boyutlu oyun aygıtlarının sürümüyle, yeni soy oyun teknolojileri sahada yerini almıştır.

Oyunlar çocukların sokak aralarında oynadığı fiziksel alanlardan sanal evrene taşınmıştır. Önceki nesiller için yaşam alanı sadece gerçek dünyayken artık gençlerin ve dijitalle adapte olan yetişkinlerin yaşam alanlarına sanal dünya da dâhil olmuştur. Yapılan bir çalışmada interneti kullananların yüzde 78’i interneti, iletişim kurmak ve eğlenmek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir (Savaş, Topaloğlu & Güler, 2015).

Son yıllarda çocuklar teknolojik araçların içine doğmaktadır. Şimdinin çocukları, bilgisayar, internet, tablet ve cep telefonu gibi araçlar onlar için aşırı önem arz etmektedir. Öğrencilerin kendi aralarında kızların daha az, erkeklerin daha çok sanal oyunlar oynadıkları yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Korkmaz & Korkmaz, 2019). Bu bağlamda bu neslin öğrencilerine dijital oyunla öğrenme tekniğinin öğretim programlarında yer alması yerinde bir karar olacaktır. Öğrenciler sanal ortamlardaki oyunlarda sorunlarla karşılaşır ve yine sanal ortam bu sorunların çözümüne yönelik arkadaşlarıyla ve çevresiyle bir bağ kurar ve bu sorunu çözerler. Sanal ortamda güçlendirdikleri bir kabiliyeti gerçek ortamda eleştirel bir anlayışla çözümlerler. Bu yaklaşımın temel kaideleri aşağıya çıkarılmıştır (Palancı, 2021):

- Güdüleyici ve dikkat çekicidir.
- Konsantre sorunu yaşamazlar.
- Öğrenen aktiftir. Tecrübe oyunlarda kazanılır ve bu tecrübe kabiliyete dönüşür.
- Bu öğrenme yaklaşımında dönüt önemlidir. Böylelikle öğrenciler yaptıkları yanlışları aniden düzeltme imkânı bulurlar.

- Bu öğrenme yaklaşımında öğrenenlerin zor kavramları öğrenmede zorluk yaşamaz, karmaşık olanı çabuk çözerler.

Çağımızın en büyük gayretlerinden birisi eğitime olan itibardır. Bu nedenle eğitimin ekonomik boyutunu, faydalı olup olmadığını, güvenilir olma ölçütlerine göre toplumların, ülkelerin en önemli görevi olmuştur (Berigel, Calp, & Bahçekapılı, 2018). Eğitim öğretim programları öğrencinin konsantrasyonunu artırıcı, dikkatlerini daha çok çeken ve etkin öğrenmeyi sağlayan öğrenme araç gereçlerini hayata geçirmelidir. Günümüzde bilinen öğretim yöntemleri ve teknikleri öğrencilerin etkin katılımına katkı sağlamamaktadır. Bu nedenle yeni eğitim öğretim yöntem ve tekniklerine gereksinim vardır.

4.2.12.2. Dijital Oyun Tasarlama Araçları

Şu günlerde çevrimiçi ortamlarda sanal oyun hazırlama araçları şunlardır; *“GDevelop, Autodesk, Stencyl, Construct 2, Twine, Unity, GameSalad, GameMaker Studio 2, RPG Maker ve GameFroot”* (Help, 2021).

GDevelop: Herhangi bir program bilgisi olmayanlara hizmet veren bir uygulamadır.

Autodesk: Endüstri ürünlerinin tasarlandığı, güçlü gelişmiş yazılımlara sahip bir araç olup, sadece Windows işletim sisteminde çalışmaktadır.

Stencyl: 2 boyutlu oyunlar hazırlanabilen, kodlama bilmeyen kullanıcılara hitap eden bir uygulamadır.

Construct 2: Yine kodlama bilmeyen ilk seviyede olan, 2b ve html5 ortamlarında oynanan oyunlar tasarlamaya yarayan bir araçtır.

Twine: Yazarak oynanan karşılıklı oyunlar hazırlamaya imkân sağlayan araçtır.

Unity: Sanal ve arttırılmış gerçeklik olgusu ile hazırlanan oyunların tasarlanmasında önde gelen uygulamadır.

GameSalad: Yine kodlamaya hâkim olmayan kullanıcılara 2b oyunlar tasarlamaya yardımcı bir araçtır.

Game Maker Studio 2: Yine kodlamaya hâkim olmayan kullanıcılara 2b oyunlar tasarlamaya yardımcı bir araçtır. Diğer bir özelliği telefonlar içinde oyun tasarlanabilir.

RPG Maker : Bu uygulamada da bir kodlama yetisine ve grafik becerisine ihtiyaç yoktur. RPG (role-playing game) oyunu hazırlanabilen bir uygulamadır.

GameFroot : 2B oyun hazırlanmasına imkân veren bu uygulamada, hazırlayıcılar temelde bir kabiliyete haiz olmadan gereksinim duydukları imgeleri, karakteri, objeleri ve oyun temalarını uygulayarak HTML5 ortamlarında yapabilmektedirler.

Oyun uygulamaları özellikle son yıllarda telefonlar için piyasaya sürülenlerin dikkati çektiği görülmektedir. Bu uygulamalar sayesinde tasarlama ve kodlama bilgileri olmadan basitçe zorlanmadan istedikleri oyunları hazırlayabilmektedirler. Dahası üstün bir performansla hazırlanmış oyunların uygulama yazılımları ücretli olmaktadır. Profesyonel olarak hazırlanmış oyunlar için kullanılan yazılımların çoğu ücretli yazılımlardır.

4.2.12.3. Oyun Motoru ile Materyal Tasarımı

Oyun motorları ile ders içerikleri tasarlamak için iki ve üç boyutlu dijital oyunlar kullanılmıştır. Bu uygulamaların paralı veya parasız olarak kullanan şirketler ve kişilerde mevcuttur (Çoban, Yıldırım & Göktaş, 2011). Oyun motorları yasaldir ve belli bir lisansla satışa sunulur. Bu araçlar karmaşık bir yapıya sahiptirler (Noh, Hong ve Park, 2006). Bunu dikkate alarak oyun motorlarını kullanacakların iyi bir bilgisayar kullanıcısı ve yetenekli olmaları önemlidir. Oyun motorlarının sunumunda programlama argümanlarında kendi kütüphaneleri de yer alır (Savaş, Serkan & Güler, Osman & Kaya, Kemal & Çoban, Gürhan & Güzel, Suat. 2021).

4.2.13. Sinektik Tekniği Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımı

Sinektik tekniği William J. J. Gordon tarafından 1961'de yayınlanan "*Synectics: The Development of Creative Capacity*" kitabıyla ilk defa akademik yazınlara kazandırılmıştır. Eğitim öğretim ortamlarında az kullanılan bu tekniğin geçmişi uzun yıllara dayanmaktadır. Eğitim öğretim ortamlarında yer bulmasındaki en büyük sıkıntı, önemli bir hazırlık yapılması, uygulanırken üst bir zekâ gayreti ve isteklendirme gerektirmektedir. Bu teknik uygulanırken uygun analogi ve metaforları bulmakta eğitimcileri zorlamaktadır. Çağımızda istenilen etkin vatandaş yetiştirmek için sinektik tekniğinin, eleştirel, yaratıcı düşünme ve sorun çözme kabiliyetleri

kazandırma noktasında yakın zamanın en önemli eğitim öğretim tekniklerinden birisi olacağı görülmektedir (Yılar & Karadağ, 2020).

Yaşadığımız çağın diğer adı bilgi çağı olup, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin neticesinde her alanda da değişimi getirmiştir. Bu değişimler eğitim alanında özellikle öğretim programlarında kendisini göstermiştir (Yılar, Şimşek, Topkaya & Balkaya, 2015). Gelişmiş ülkelerin öğretim programlarına baktığımızda davranışçı eğitim anlayışları yerini yapılandırmacı anlayışına bırakmıştır. Bu anlayışın en önemli yapı birimi öğrenci olmasıdır.

Ülkemizde yapılandırmacı eğitime 2005 yılında girilmiş, öğretim programları bu yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Bu yaklaşım tekniğinin öğrenci merkezli olması ile öğretim programları ve teknikler bu yönde değişmiştir. Ancak öğretmenler ülkemizde bilinenin aksine halen eski anlayışla soru-cevap ve düz anlatımla derslerini işlemektedirler (Akçay, Akçay & Kurt, 2016; Avcı & Kayabaşı, 2018; Çelikkaya & Kuş, 2009; Demir & Özden, 2013; Kan, 2006; Öztürk, 2004; Şimşek, Hırça & Coşkun, 2012; Temizöz & Koca, 2010; Topkaya & Yılar, 2015). Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması gereken, aktif yaklaşım, model, strateji, gibi yöntem ve teknikleri öğretmenlere öğretmek ve uygulayabilmeleri Sosyal Bilgiler dersi öğretimi için önem arz etmektedir. Neticede istenilen etkin vatandaş ortaya koymak için öğreneni aktifleştiren ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan yöntem ve teknikleri Sosyal Bilgiler dersinde kullanmak yerinde olacaktır (Topkaya, 2016). Böylelikle Sosyal Bilgiler dersi sıkıcı olmaktan çıkarılıp, daha zevkli bir ders halini alacak ve istenilen amaçlara daha hızlı ilerleme sağlanacaktır (Yılar & Tağrikulu, 2019).

Yapılandırmacı eğitime uygun öğrenenlerin aktif olarak katılımlarını sağlayarak, düşünsel kabiliyetlerini geliştiren tekniklerden biriside sinektik tekniğidir. Ülkemizde okul ortamlarında kullanılan yaygın bir teknik değildir. Sinektik tekniği üzerine yapılan akademik çalışma sayısı çok azdır. Bu teknik özellikle İngilizce sözcük öğretiminde kullanılmıştır (Asmalı & Dilbaz Sayın, 2016; Erişti & Polat, 2017). Farklı dilleri yazma kabiliyetlerini geliştirmede de kullanılmaktadır (Bayraktar Balkır & Zehir Topkaya, 2019; Bayraktar Balkır & Zehir Topkaya, 2017; Bayraktar Balkır, 2016). Yeni fikirler ortaya koymada (Öztuna Kaplan & Ercan, 2011), fen bilgisi dersi öğretim programında (Ercan, 2010; Saraçoğlu & Başaran Uğur, 2019) araştırıldığı ve kullanıldığı anlaşılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili hiçbir çalışmada rastlanılmamıştır. Yılar ve Tağrikulu (2019)

kitaplarında yer alan bir bölümde Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasında fayda görülecek tekniklerden bahsederken sinektik tekniğin genel hatlarından bahsedilmiştir. Taşkiran ve Çakmak (2019) ise çalışmalarında kitaplarla ilgili olarak, sorunları çözme yol ve yöntemlerinden bahsederken sinektik tekniğinden üstünkörü bahsetmişlerdir.

4.2.13.1. Sinektik Tekniğinin Tarihçesi

Sinektik sözcüğü yunanca kökenli olup, "*syn*" (birlikte, bir araya getirme) ve "*ecto*" (dışında, haricinde) ve "*-(t) ics*" (bir sanatın, çalışmanın, bilimin bilimi) hece ve sözcüklerinden ortaya çıkmıştır (Greek Prefixes, 2020). Sinektik tekniğinin kısaca tabirine bakacak olursak, öncüsü William J. J. Gordon'a göre "*farklı ve görünüşte alakasız unsurların bir araya gelmesi*" olarak ifade edilmiştir (Gordon, 1961). Sinektik tekniği, William J. J. Gordon 1944 yılında yaratıcı fikirlerin ortaya çıkarılması üzerine yaptığı araştırmalar neticesinde ortaya çıkmış olan bir tekniktir. Gordon'un asıl mesleği psikoloji dalında çalışmalar yaparak, diğer meslektaşlarından ayrılan özelliği ise bireyin bilinçaltında yatan karanlık noktaların çözülmesi üzerine odaklanmak gerektiğidir (Seligmann, 2007). Gordon yaratıcılık kabiliyetlerinin eğitimle olacağına inanmış, günlük hayat olaylarıyla güçleneceğini ifade etmiştir. Yaratıcılık kavramının sadece sanat ile sınırlandırılmaması gerektiğini tüm öğretim alanlarıyla ilgili olması gerektiğini savunmuştur (Joyce, Weil ve Calhoun, 2004).

Gordon çalışmalarını 1961'de bitirmiş ve çalışmalarını "*Synectics: The Development of Creative Capacity*" kitabında birleştirmiş ve okuyucularına sunmuştur (Gordon, 1961). Gordon sinektik tekniğinde iki yol belirlemiştir (Gordon, 1961). Birisi "*bilineni bilinmeyen haline getirme ve diğeri bilinmeyeni bilinen haline getirmedir*". Gordon sinektik tekniği, direk eğitim ortamları için kullanılamadığından, bu versiyonların eğitim ortamlarında kullanılması için bazı araştırmacılar bu yöntemleri eğitim ortamlarına entegre etmişlerdir. Bu araştırmacılar ise Gunter, Estes ve Schwab (1999) ve Joyce, Weil ve Calhoun (2004)'dur.

4.2.13.2. Sinektik Tekniğinin Tanımı ve Paradigması

Literatürde Sinektik tekniği ile ilgili değişik tanımlamalar bulunmaktadır. William J. J. Gordon sinektik tekniğinin babası, bu tekniği farklı, birbiriyle ilişkisi olmayan benzerlikleri, mecaz katarak veren ve yaratıcı fikirleri destekleyen bir teknik

olarak ifade etmiştir. Marran ve Rogan (1966) ise sinektik tekniğini benzeşimlerin desteğiyle yaratıcı bir sorun çözme yöntemi şeklinde ifade etmektedirler. Gunter, Estest ve Schwab (1999) sinektik tekniğini bireylere özgü yaklaşım geliştirmelerine ait yapılandırılmış bir anlayış olarak dile getirmişlerdir. Farklı alanlardan ve farklı insanlardan yola çıkarak bu insanların yaratıcı düşünme ile eğretilme ve analogilerden faydalanarak sorun çözme tekniğidir, diyebiliriz (Tumangger & Ernidawati, 2012). Kısacası sinektik tekniği bir sorunun bir olayın çözümlenmesi için başka bir deyişle akılcı bir yolla açıklanması istenilen içeriklerin, eğretilme ya da analogileri bir araya getirerek, kişilerin konuların çözümü hakkında bağımsızca fikir geliştirmeyi, yaratıcı yolla çözüm bulma sürecidir.

4.2.13.3. Sinektik Tekniğinin Eğitim Boyutu

Eğitim ortamlarında kullanılmak üzere öğretim tekniği olarak görülen sinektik, öğrenenlerin sorunlar karşısında çözüm odaklı olmalarında rasyonel ve sezgisel bir anlayış ile örnekseme yapmalarını sağlamak, karşılaştıkları bu yol ve yöntemlerle sorunları çözerek yaratıcı beceriler kazandırmayı amaçlar (Estes & Mintz, 2016). Bu teknik kişisel ve grupla da uygulanabilir. Yapılacak faaliyetlerin sosyal çevreden olmasına dikkat edilmelidir. Bu itibarla sinektik tekniğinin öğrenciler arasında grup kurarak yapılması etkili olur. Böylelikle farklı algıya sahip öğrenciler arasında yapılan çalışmalar, farklı görüş açılarını, uyum sağlamalarını sağlayıp birbirlerini anlamaya çalışacaklardır. Öğrenenler böylelikle aralarında kabiliyet paylaşımıyla birbirlerine katkı sağlarlar (Seligmann, 2007).

Sinektik tekniğinde öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgiyi ve yaklaşımı ile çağrışımlar geliştirip, bilinenden bilinmeyene uzanılmış olur. Yeni bilgilerle tanınan bilgiler arasında bağ kurarak bilinmeyeni bilinen anlamlı bilgiye ulaşmayı ifade eder.

4.2.13.4. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sinektik Tekniğinin Kullanılabilirliği

Sinektik tekniği, düşünsel kabiliyetleri güçlendiren bir eğitim öğretim yöntemidir. Bir diğer ifadeyle, çocukların birlikte hareket ederek eleştirel, yaratıcı düşünme kabiliyetlerinin güçlendirilmesinde benzeşim ve eğretilme kullanarak karşılaşılan sorunları çözme tekniğine denir. Sinektik tekniği Sosyal Bilgilerin etkin vatandaş yetiştirme hedefi ile örtüşmektedir.

Eleştirel düşünen ve her bilgiyi sorgulayan yurttaşların yetiştirilmesi için öğrenenlerin, *“eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme”* kabiliyetlerini

geliştirecek, öğretim programlarına, yöntemlerine ve tekniklerinin eğitim ortamlarında olması gerekmektedir. Türkiye’de ve dünya genelinde sinektik tekniği her nedense eğitim alanlarında çok yayılmamıştır. Eleştirel düşünmeyi güçlendiren sinektik tekniği demokratik inancı da güçlendirdiğinden, geleneksel öğretim yöntemleriyle bu anlayışın güçlenmesi olanaksızdır (Schweisfurth, 2002). Demokratik anlayışın güçlü olduğu becerilerin geliştirilmesi için öğrenci merkezli olan teknikler kullanılmalıdır. Sinektik tekniği öğrenci merkezli bir tekniktir. Öğrencileri okullarda öğretmenin ve ulusal değerleri katmanın en etkili yöntemi öğrencilerin aktif olarak katıldıkları eğitim faaliyetleridir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Öğretmen, öğrencilerini düşündürmeye, araştırmaya yöneltmek, ulusal değerlerin kökünü anlamaya yönlendirir (Yılar, 2015). Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından birisi de toplumsal olarak düşünme kabiliyeti geliştirmektir (İnan, 2014). Nitekim Sosyal Bilgiler dersinde, sinektik tekniğinin uygulanması ile birlikte, toplumsal sorunların çözümünde öğrencileri düşünmeye sevk ederek, bu düşüncelerinde analogi ve eğretileme öğelerinden destek alarak toplumsal farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

Sosyal Bilgiler dersi, değişik disiplinlerden elde edilen bulgularla entegre edilen bilgilerden oluştuğundan uhdesinde birçok fikir, kriter ve yargıyı içine almaktadır. Sosyal Bilgiler dersi içerik yönünden sinektik tekniği ile örtüşecek birçok analogi ve eğretileme barındırmaktadır. Neticede düşünme kabiliyetlerini geliştiren sinektik tekniğinden Sosyal Bilgiler dersinde faydalanılabilir. Şu hususu belirtmek gerekir ki öğretmen sinektik tekniğini öğrenmesi ve dersten önce içerik ve kazanımları belirlemesi gerekmektedir (Yılar & Karadağ, 2020).

4.2.14. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çevre Eğitimi Yaklaşımı

Çevre, gezegenler arasında mavi dünya diye tabir ettiğimiz yeryüzü ifadesi, birçok kavramı içine almaktadır. Canlıların yaşamını geçirdiği, cansız varlıkların yer aldığı bir alanı ifade eder. Yaşamlarını sürdürmek zorunda olan canlıların çevrelerinde bulunan su, hava ve toprağa ihtiyaçları vardır. Bu sebeple çevre denilen bu alanda yaşayan canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevrenin, dengesinin bozulmadan devamının sağlanması gerekmektedir. Canlılar doğada yaşamlarını sürdürürken bitkiler ve hayvanlar doğaya zarar vermezken, insanlar ise hem diğer canlıların hem de kendi yaşamlarına zarar verebilmektedirler. Gelişen teknoloji ile sanayileşen dünyada, kentlerdeki yaşayan insan sayısı artmakta ve dolayısıyla hava,

su ve toprak kirliliği artmakta bu da doğaya zarar vermektedir. Doğaya verilen zararların azalması adına öğrenenlere erken yaşlarda çevre eğitimi verilmesi gerekmektedir. Bu öğrenenlerin bulunduğu eğitim ortamlarındaki kazanımlara çevre ile ilgili birçok faaliyet eklenerek eğitim öğretim programı içerisinde yer alabilir. Çevre eğitiminin okul dışında da yapılabilirliğinden ‘‘Müzeler, Milli Parklar, Botanik Bahçeleri’’ bu faaliyetler için kalıcı öğrenmeler sağlayabilir.

Çevrenin tanımı; Türk Dil Kurumu, insanların yaşadığı dünyada, bulunduğu sosyal ortam ve yaşamın ilerlemesinde, katkısı olan doğal, sosyal, kültürel dış ve iç tüm değişkenlerin tümünü kapsar. Kısa bir tanımı olmuş olsa da çok büyük bir anlamı içerir (Güler Yıldız, 2019; Hamalosmanoğlu, 2019; Miser, 2019). Sadece insanların, hayvanların, bitkilerin yaşam alanları olmayıp, tüm cansız varlıkları içine alır (Ada, Baysal, Şahenk Erkan, 2017; Miser, 2019).

Çevresel sorunlar, çevre içerisinde zincir halinde birbirine bağlı olan doğayı oluşturan hava, su ve toprak üzerinde yaşayan canlıların, bu zinciri oluşturan öğelerden herhangi birisine zarar vererek, kopmalara ve doğal dengeyi bozmaya kadar götürmekte, iklimsel problemler, doğal felaketler gibi doğa olaylarına neden olmaktadır. Bu doğal sorunların temelinde, genelde insanların yer aldığı görülmektedir (Güler Yıldız, 2019: 268). Çevre ve hayat arasında bir bağ bulunmakta ve bu bağ sebeplerle ve sonuçlarla kendini göstermektedir. Gelişen dünyada değişen teknolojik gelişmelerle insanların bilinçsizce yaptıkları hal ve hareketlerle havayı, suyu ve toprağı kirletmektedirler (Miser, 2019).

Hava Kirliliği : Hava kirliliği havayı oluşturan gaz ve diğer elementlerin canlıları ve yaşamlarını kötü yönde etkilemesine denilir (Miser, 2019; Karadağ & Bayraktar, 2016). Hava kirliliği, atmosferdeki özellikle ozon tabakasının delinmesiyle, dünyada yaşayan canlı varlıkların yaşamlarına olumsuz yönde tesir etmekte, bitkilere zarar vererek toprağın verimini düşürmektedir. Bir diğer sebep atmosferdeki karbondioksitin artmasıyla bir sera etkisi yaratmakta böylelikle küresel ısınmaya neden olmaktadır. Küresel ısınma ile birlikte iklimlerde büyük değişiklikler gözlenmekte, kutuplarda erimeler ile birlikte deniz seviyesinin yükselmesi ile tarım arazileri sel suları altında kalmaktadır (Güler Yıldız, 2016; Miser, 2019).

Hava kirliliğine sebep olan olayların başında, araç gereçlerde kullanılan fosil yakıtları, küresel ısınma, sera etkisi, asit yağmurları ve hava da bulunan zararlı gazlardır (Karadağ & Bayraktar, 2016). Diğer sebepler ise tarımsal ilaçlar ve

ilaçlama faaliyetleri, tarımsal alanlarda bulunan sanayi ve sanayileşmeden kaynaklı havaya gönderilen zehirli gazlardır. (Miser, 2019).

Su Kirliliği: Su, hayatın var olmasının en köklü ve değişmez bir ögesidir. Su yaşayan tüm canlılar için önemli bir yaşam kaynağı olmakla birlikte zamanla temiz ve içilebilir suların azaldığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Güder, Yıldız: 270). Dünyadaki su kaynakları evsel, sanayi ve tarımsal atıklar ile kirlenmektedir. Bu zararlı atıklar arıtılmadan akarsu, göl ve deniz gibi su kaynaklarına karıştığından suyun yapısı harap olmaktadır (Miser, 2019). Elektrik enerjisi üretmek için kurulan barajlar, tarımsal sulama göletleri, tarımsal ilaçlama yöntemleri, fabrikalardan atılan atıklar neticesinde, dünyadaki su kaynakları kirlenmekte, doğal denge bozulmaktadır (Güler Yıldız, 2019; Karadağ & Bayraktar, 2016).

Suyun kirlenmesi ile birlikte bu sulardan içen canlıların sağlıkları da sıkıntıya girmekte ve bazı hastalıkların oluşmasına neden olmaktadır. Suyun kirlenmesi biyolojik ve fiziksel olarak ikiye ayrılmıştır. Fiziksel olarak suyun tadı, rengi, kokusu, sıcaklığı, bulanıklığı ve biyolojik olarak ise tifo, sarılık, kolera, dizanteri gibi hastalıklara neden olabilmektedir (Miser, 2019: 74). Su kirliliği ile sadece insanlar etkilanmemekte suda yaşayan tüm canlı sisteminin de düzenini alt üst etmekte ve doğal çevreye zarar vermektedir.

Toprak Kirliliği: Fiziksel yapısındaki kimyasal, biyolojik ve jeolojik olarak kendisinden istenilen görevleri yapamayarak işlevini yitirmesi olarak tanımlanır (Miser, 2019: 80). Toprak kirliliğinin altında hava ve suyun kirlenmesi yatmaktadır. Diğer sebepler hava ve su için geçerli olan; asit yağmurları, doğal afetler, çöp atıkları, ormanların tarım arazine dönüştürülmesi veya betonlaştırılması, tarımsal ilaçlar ve ilaçlama yöntemleri, sanayileşmeden kaynaklı katı sıvı atıklar, radyoaktif kirlenmeleri, toprak kirliliğine sebep olan etmenler olarak sayabiliriz (Karadağ & Bayraktar, 2016; Miser, 2019).

Gürültü Kirliliği: Sanayileşme ile birlikte şehirlerdeki insan sayısında ve araç gereçlerdeki artışlar nedeniyle ses ile birlikte gürültünün de artmasına neden olmuştur (Haşiloğlu, Karasu, 2019). Gürültü beraberinde, insanlardaki stresin artmasına, dikkat dağınıklığı, sinirli olma hali, yorgunluk hissi, duyma işlevinin zarar görmesi ve bunların yanında insanların arasındaki ilişkileride negatif yönde etkilemesidir (Miser, 2019; Yıldız Güler, 2019). Bu olumsuz durumlar, bireylerin yaşam kalitelerinde düşüklüğe neden olmaktadır. Ses kirliliğinin sebepleri;

devletlerin yetersiz alt yapıları, plansız çalışma düzeni, çevreye olan bilincin olmaması, gürültü kirliliğinin sebeplerindendir. Gelişmiş ülkelerde çevre bilincinin yüksek olması nedeniyle ses mühendisleri gibi meslek görevleri bulunmaktadır (Yıldız Güler, 2019: 275).

Çevresel sorunların neredeyse tümünde insan faktörlerinin yer aldığı görülmektedir. Tercih edilen yaşam şekli doğayı alt üst etmekle birlikte sadece insanların değil yaşayan tüm canlıları da tehdit etmektedir (Saka, 2019).

Kentleşmenin getirdiği sanayileşme ile birlikte insanların çevreyi bilinçsizce kullanması gelecekte ve günümüzde birçok çevresel sorunlarla karşılaşmamıza neden olmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çevresel sorunlar insan eliyle yapılmakta, bu nedenle bunu çözmenin yolu da insanın yaşamsal faaliyetlerindeki anlık çözümler üretmelerinin yolunu bulmaktır (Özdemir, 2019). Çevresel sorunların çözümü için eğitim ögesinin üzerinde durulmalı birçok kurum ve kuruluşla iş birliğine gidilerek, insanların yaşamsal alanlarını çevreye duyarlı alanlar olarak düzenlenmesi için çalışma ve faaliyetler, programlar başlatılmalıdır (Tanrıverdi, 2009). Çevre bilincini eğitim ortamlarına entegre ederek çocuklara erken yaşlarda bu becerinin kazandırılması gerekmektedir. Çevre eğitiminde; çevrenin korunması, doğal, tarihsel, sosyo estetik normların koruma altına alınarak çevre bilinci yüksek, etkin öğrenme ile kalıcı öğrenme gerçekleştirilerek, karşılaşılan çevresel sorunlarda karar alma ve çözüm üretebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır (Yıldız Güler, 2019).

4.2.14.1. Çevre Eğitimi

Hamosmanoğlu, şöyle belirtmiştir ki; bireylerin doğaya duydukları sevgi ve saygının topluma katacağı faydanın önemine değinmiştir. Bizden önce yaşayan büyüklerimizden aldığımız mirası bizden sonra yaşayacak olan nesillere daha güzel bir şekilde bırakmak, yaşayan tüm canlıların hayati kalitelerini arttıracaktır. Ancak görülen şu ki dünyada tüm doğal kaynaklar acımasızca tahrip edilmekte ve dönüşü olmayan bir yola doğru gidilmektedir. Giderek artan bu sorunlara çözüm üretilmez ise küresel ısınma ve küresel iklim değişikliği hayatımızı olumsuz bir şekilde etkileyecektir (Hamosmanoğlu, 2019), (Dönmezler, & Say, 2020).

Kirlenme ve kirlenme insanoğlunun doğasında yer alan bir eylemdir (Miser, 2019: 63). Bireylerin yanlış neticesinde oluşan olumsuz olayların, yine bireylerin eğitimi ile birlikte doğru davranışlarla düzeltilebileceğine inanılmaktadır. Bu sebeple

ileride daha büyük sorunlarla karşılaşmamak üzere öğrencilere okullarda öğretmenler tarafından çevre eğitimleri ile çevre bilinci becerisi kazandırılması önem arz etmektedir. Doğal çevrenin geniş yelpazesinin eğitim ortamlarında küçük örneklerine yer verilerek örnek çeşitliliği oluşturulmalıdır. Çevre bilincinin kazandırılması uzun bir sürece yayılmalıdır. Böylelikle sadece okulda değil öğrenene okul dışında da çevre eğitimleri verilmeli ve birçok alanda bu faaliyetlerin yürütülmesi için kurum ve sivil toplum kuruluşlarıyla eylem planları hazırlanarak hayatı kapsayan etkinlikler yapılmalıdır. Okulda veya okul dışında verilecek eğitimlerle doğayı ve çevresini seven kişiler olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır. Şu anki duruma ve çevresel sonuçlara bakıldığında doğaya karşı doğru davranışlar sergilenmediği ortadadır. Verilen eğitimlerle öğrencilere kalıcı sürdürülebilir hareketler sergiledikleri görülecektir. Böylelikle insana çevre eğitimi verilerek, toplumda çevre konusunda eğitilmiş olacaktır (Özdemir, 2019).

Çevre eğitiminin okul ortamlarında etkin yürütülmesi için öncelikle öğretmenlerin çevre konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Öncelikle çevre eğitimi öğretimi programı hazırlanıp, bu konuda öğretmenlere eğitimler verilmelidir. Çevre eğitimine sınıf öğretmenleri, biyoloji öğretmeni, Türkçe ve matematik öğretmenlerinden ve çevre uzmanlarından çalışma ekibi oluşturulmalıdır. Çevre sorunları tespit edilmeli, çevreye verilen zararlar herkese gösterilmeli ve bu sorunların nasıl çözüleceğine dair çalışmalar yapılmalıdır (Miser, 2019).

Çevre eğitimi, 1997 yılında okutulmak üzere eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümüne "*Çevre Bilimi*" dersi olarak ders programlarında yerini almıştır. 2007 'de bu dersin adı "*Çevre Eğitimi*" dersi olarak değiştirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 1990' lı yıllarda doğaya karşı öğrencilerin ilgi duyması için çevre ile ilgili içerikler bakanlığın manifestosunda yer almıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun 1992 yılı 274 sayılı kararı ile 1 den 5. sınıfa kadar çevre, trafik, sağlık ve okuma dersi getirilmiştir. Bu ders, ders programında haftada bir yer almıştır. Bu ders 2005-2006 eğitim öğretim yılında yayınlanan yeni ilköğretim programı ile kaldırılmıştır. Bu programda çevre eğitimi 1.2.3. sınıflarda hayat bilgisi, 4. sınıfta fen ve Sosyal Bilgiler dersinde yerini almıştır (Miser, 2019). Çevre eğitimi 2013 yılından sonra özellikle hayat bilgisi, Sosyal Bilgiler ve fen bilgisi dersleri aracılığıyla verilmiştir. Çevre eğitiminin verilmediği bu derslerin içerisinde, Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere aktarılmasında etkisinin yüksek olacağı görülmektedir (Topkaya, 2016a).

Ülkemizde çevre eğitimi okul kademeleri arasında öğrencilerin düzeyine göre düzenlenmiştir. Amaç öğrencilerde çevre bilinci oluşturmaktır (Ada ve arkadaşları, 2017). Çevre unsurları olan hava, toprak, taş ve mineraller ile birlikte su, enerji gereçleri, kaynakları ve bitkiler, hayvanlar, insanlar ve toplumlar, binalar, sanayileşme motifleri öğretim programında bulundurulabilir (Yıldız Güler, 2019: 283).

Türkiye’de önceki yıllarda hayvanat bahçeleri ve müzeler okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılırken, sonraları sene sonunda düzenlenen gezilerle eğlenme amacıyla gezilen yerler olarak uygulanmaktadır. Yeni yaklaşımlarla bu ortamların Sosyal Bilgiler temalarıyla ilişkilendirilerek çevre bilinci için iyi bir uygulama alanı oluşturmaktadır (Şimşek, 2011).

Müzeler okul dışı öğrenme alanlarından birisidir. Müzelerin en büyük amacı geçmişin izlerini koruyarak, geleceğe ışık tutar. EBA üzerinden öğretmenlerin faydalanacağı müzelerin bilgileri ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler vermektedir. Öğrenciler müzelerdeki eserlerden geçmişteki yaşamışlıkları bilir bugünle karşılaştırır (MEB, 2019).

Müzeler değişik kategorilere ayrılmaktadır. Bu müzeler aşağıya çıkarılmıştır.

- Genel Müzeler
- Arkeoloji Müzeleri
- Etnografya Müzeleri
- Sanat Müzeleri
- Tarih Müzeleri
- Doğa Tarihi Müzeleri
- Bilim ve Teknoloji Müzeleri
- Endüstri Müzeleri
- Güzel Sanatlar Müzeleri,
- Açık Hava Müzeleri,
- Askeri Müzeleri,
- Özel Müzeler, olarak sınıflandırılmaktadır.

Sanat Müzeleri; Bu müzelerin amacı bireylere yaratıcılık ve estetiğin ürünlerini tüm sanat dallarını bir araya getirmeye çalışmaktadır. Sanat müzelerindeki çevre ve doğa konularının ilk insanlardan bu yana sanatın temelinde doğa ve

çevrenin olduğu hissi uyandırılır. Bu müzelerde galeri, sergi ve katalog vb. toplum faaliyetleriyle, öğrencilere yönelik çevre eğitimi görevi yaparlar (Onur, 2016).

Kültür Müzeleri; UNESCO, dünyada var olan tüm kültürel mirasları koruma altına almış ve elle tutulur miras ile başlayan bu koruma, elle tutulamayan sözel mirasa doğru ilerlemiştir (MEB, 2019). Bu müzelerde insan yaşamlarının düzenli ve bilimler arası anlayışla sınıflandırılarak verilmesi, çevre eğitimi için iyi bir kaynak olarak görülmüştür. Bilgi ve yaşam tecrübelerinin diğer nesillere aktarılmasının farklı yolları da mevcuttur; kültür müzeleri tüm duyu aktivitelerini harekete geçirendir. Müzeler verilecek bilgiyi bir estetik ve yaratıcı bir sunum içerisinde alarak izleyiciye duygu ile aktarım yaptırabilir. Kültür müzelerinde çevre üzerine eğitimler verilebilir. Ekoloji ve insan yaşantıları arasında bağ kurarak doğanın tanıtımı olarak müzelerde yerini alır.

Sanal Müze: Bu müzeler ekonomik nedenlerden dolayı, fiziksel ulaşım olanağının olmayışı veya diğer nedenlerle gidilip görülemeyen müzelerin çevirim içi internet üzerinden sergilenmesidir.

4.2.14.2. Türkiye'de Bulunan Müzelerden Bazıları

Mersin Silifke Atatürk Evi ve Etnografya Müzesi: Mustafa Kemal Atatürk'ün Silifke'de çiftlik evi olarak yaptırdığı ve köylülerle birlikte tarım kredi kooperatifini kurduğu, şu günlerde müze olarak kullanılan yerdir. Yapı tarihi ve mimari özelliklerinden dolayı 1982 senesinde, Kültür ve Turizm Bakanlığınca koruma altına alınmıştır.

Çanakkale Arkeoloji Müzesi: Çanakkale ilimizde 1936 senesinde Zafer Meydanından getirilen tarihi ve mimari değeri olan mermer ve taş eserler toplatılmıştır. Müze Müdürlüğü 1965 senesinde kilisenin hemen yanına kurulmuştur. 19. yüzyılda arkeolojik kazılarla gün yüzüne çıkarılan eserler yurt dışına götürülmüştür. Daha sonra yapılan diplomatik çalışmalarla Troia eserleri müzeye geri getirilmiştir.

Bursa İli Türk İslam Eserleri Müzesi: Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk medreselerinden birisidir. Yeşil Medrese ve Sultaniye Medrese'leri de denilmektedir. 15. yüzyılın başlarında yapıldığı bilinmektedir. Yapının mimarı Hacı İvaz Paşadır. Anadolu Selçuklu mimari özelliklerini taşıyan eyvanlı girişi olan bir mimari üslup ile yapılmıştır.

4.2.14.3. Türkiye'de Bulunan Milli Parklardan Bazıları

Çamlık Milli Parkı Yozgat: Yozgat'ta bulunan Çamlık Milli Parkı, Türkiye'nin ilk milli parkıdır. 1958 yılında 364 dönüm üzerine kurulmuştur.

Ankara Soğuksu Milli Parkı: Ankara'da 1959 yılında kurulmuş bu günlerde 1.187 dönüm alana sahip Soğuksu Milli Parkında nesli tehlikede olan kara akbaba ve bazı kartal cinslerine yuva olmaktadır.

Adıyaman, Nemrut Dağı Milli Parkı: Nemrut Dağı Milli Parkı Adıyaman ilinde yer almaktadır. 1988 yılında milli park olarak ilan edilmiş, 13.827 dönümlük alana sahiptir. Park, tarihler öncesine "*Kommagene*" devletinin nemrut dağı üzerindeki, tarihsel kalıntılarının yer aldığı Tümülüslerdir.

4.2.14.4. Türkiye'deki Bulunan Botanik Bahçelerinden Bazıları

Botanik Bahçeleri; Botanik kelimesi köken olarak bitkileri araştıran bilim dalıdır. Bitkilerin yaşadıkları alanları, coğrafi durumlarını, hangi bitkilerin yararlı hangilerinin zararlı olduğunu anlamaya çalışan araştırma yapılan yerlerdir. Bitkiler için en önemli yaşam kaynağı sudur. Sudan sonra güneş enerjisine ve toprağa ihtiyaç duyarlar. Bu botanik bahçeleri sayesinde insanlar uzakta göremedikleri bitki türleri ile tanışır ve çevre hakkında bilgi sahibi olurlar (Onur, 2016).

İstanbul Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi: İstanbul ilimizde yer alan bu yer öncelikle Ali Nihat GÖKYİĞİT tarafından eşi Nezahat Gökyiğit'e atfen bir hatıra ormanı olarak kurulmuş, daha sonraları inceleme ve araştırma merkezine dönüşmüştür. 1995 yılında 46 hektarlık bir alana kurulmuştur. 50 bin ağaç dikilmiş ve 2002 yılında halka açılmıştır.

Çukurova Üniversitesi Ali Nihat Gökyiğit Botanik Bahçesi: Çukurova Üniversitesince, öncelikle 800 dekarlık bir alanda yapılmak istenmiş ancak daha sonra 200 dekara düşürülmüştür. Bu bahçenin işlerlik kazanması için İstanbul Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi ile aralarında bir protokol imzalanmıştır. 1999 yılında Ali Nihat Gökyiğit tarafından yapılan bağışla, botanik bahçesi hizmet binası yapılmıştır. Daha sonra Çukurova Üniversitesi Yönetim Kurulunca, Botanik Bahçesine Çukurova Üniversitesi Ali Nihat Gökyiğit Botanik Bahçesi olarak adlandırılmıştır.

4.2.14.5. Türkiye'deki Bulunan Bazı Hayvanat Bahçeleri

Hayvanat Bahçeleri: Hayvanat bahçeleri, dünya çapında var olan hayvanların evcil, evcil olmayan şeklinde insanlara tanıtımı ve gösterilmesi amacıyla açılan yerlerdir. İlk kuruluş amaçları kazanç sağlamak amacıyla yapılmıştır (Balkan Kıyıcı, 2011).

Bu hayvanat bahçelerinde sadece koruma altındaki nesli tükenmekte olan hayvanları teşhir etmek değildir. Uzak bölgelerdeki vahşi hayvanları göremeyen insanlara bu hayvanları tanıtmakta bu hayvanat bahçelerinin amaçlarındandır. İnsanlar tatillerde boş vakitlerinde bu yerlerde hayvanları tanır ve eğlenceli vakitler geçirirler. Öğretmenlerin dersleri ile ilişkilendireceği birçok konuya, okul dışı öğrenme alanı olarak hizmet eder (Onur, 2016).

Gaziantep Hayvanat Bahçesi: 1000 dönüm arazi üzerine kurulmuş olan Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Doğal Hayatı Koruma Daire Başkanlığınca yapılan hayvanat bahçesi "*Burç Ormanı Doğal Hayatı Koruma ve Rekreasyon Projesi*" dâhilinde yapılmıştır. Avrupa'da ikinci Türkiye'nin en büyük hayvanat bahçesi olarak bilinmektedir. Hayvanat bahçesinde bilinen birçok hayvan barınmaktadır.

İzmir Doğal Yaşam Parkı: İzmir Doğal Yaşam Parkı, 1937 yılında Türkiye'nin ilk hayvanat bahçesi olarak 18 dekarlık alana kurulmuştur. 2018 yılına gelindiğinde 425 dekarlık alana çıkarılmıştır. 2011 yılında 35 ülkenin üye olduğu, 300 üyesi bulunan EAZA'ya üye olmuştur. Avrupa'daki hayvanat bahçesi birliğine üyedir. Hayvanat bahçesini ziyaret edenler için hayvanları izleyebilecekleri kuleler ve gezi bantları yer almaktadır (Dönmezler, & Say, 2020).

4.2.15. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilinçli Tüketicilik Eğitimi Yaklaşımı

Varoluştan bugüne değin her canlı isteği doğrultusunda yaşama faaliyetini sürdürmek amacıyla üretilen besinleri tüketmektedir (Odabaşı, 2019). Hayatta kalma içgüdüleriyle hareket eden canlı insanoğlu, tüketim hareketlerini gerçekleştirirken düzenli davranmamaktadır. İnsanoğlu hayatta kalmak için ilk zamanlarda çevresini tüketirken daha sonraları kendi yaptığını ve en yakın çevresindeki diğer üretilenleri de tüketmeye başlamışlardır (Senemoğlu, 2017), (Tunç, 2015). Makinelerin hayatımıza girdiği 1500'lü yılların sonunda üretim alanları ve çeşitliliği oluşmuş ve sanayi devri ile birlikte insanların üretim anlayışı ve tüketim huyuları değişmiştir (Baykan, 2005). Farklılaşan taleplerin yaşam boyunca tüketme arzusu zamanla bir faaliyet halini almıştır (Dal, 2017).

Tüketmek hissini harekete geçiren dürtü gereksinimlerimizi karşılama içgüdüsüdür (Torlak, 2016). İhtiyaçlarımızın karşılanması insanda mutluluk verirken, karşılanmadığı takdirde hüzne dönüşmektedir. Zaman içerisinde değişiklik gösteren, insandan insana değişik gereksinimlerin devamlılığı neticesinde devam eden, bir döngü olup, ikiye ayrılmaktadır. İnsanların mecburi ihtiyaçları barınma, yemek, içmek ve giyinmek gibi; insanın yaratılış gereği bedensel ihtiyaçlardan ortaya çıkan, belli zaman aralıklarında giderilmesi gereken, bu ihtiyaçlar karşılanmadığında bireye sıkıntılar yaşatan gereksinimlerdir. Ruhsal ihtiyaçlarımızı karşılamak üzere yolculuğa çıkmak, resim yapmak, müzik dinlemek gibi gereksinimler karşılanmadığında, fazla rahatsızlık vermemek ile birlikte karşılandığında mutluluk veren gereksinimlerdir (MEB, 2014).

Gereksinimlerin karşılanmasında artan tüketim etkinlikleri gün geçtikçe yaşamın merkezinde yerini almıştır. Giderek artan tüketimle birlikte çevresel, sosyal ve ekonomik olarak problemlerinde ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Böylelikle üretim sonucu doğal kaynakların azalmasına ve kirliliğin artmasına neden olmaktadır (McDonagh & Prothero, 2012; Průša & Sadílek, 2019). Tüketimle birlikte değişen hayat tarzı tüm dünyayı esiri altına almakta, yaşayanlar için geri dönülemez problemlere neden olmaktadır (Durning, 1998). Bu problemleri çözmek adına insanların yeterli düzeyde gereksinimlerini karşılamak gerekmektedir. Sürdürülebilir tüketim, tüketenlere gereksinimleri karşılanacak olan ürünlerin ve hizmetlerin yeterli kullanımı, çevreye özgü, sosyal ve maddi olumsuzlukları azaltmak amaçlanır. Sürdürülebilir tüketim ile ulaşmak istenilen insanlığın ve gelecekteki canlıların hayati özelliklerini arttırmak, doğaya verilen zararı azaltmaktır (UNEP, 2005).

Bilinçli tüketim fiilinin tavır ve harekete geçmesinde ailenin vermiş olduğu eğitim önemlidir. Erken yaşlarda öğrenilmiş olan ve davranışa dönüşen tüketim anlayışı ileriki yaşlarda kişiler için belirleyici bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Nordic Council of Ministers, 2009). Ailelerin yanında, okulda, öğretim ortamlarında verilen bilinçli tüketici eğitimleri de önemlidir (MEB, 2012). Öğretim ortamlarında öğrencilere üretim, tüketim ve bilinçli tüketici hakkında kabiliyet geliştirilmesi yönünde imkân sağlamaktadır (OECD, 2009). Tüketicilik ile ilgili bazı tecrübeler okullardaki birçok faaliyette yer almaktadır. Okullardaki kantin, yemekhane ve benzeri beslenme alanlarında gereksinimlerini karşıladıkları, kendi kendilerine ürünlerin tüketilmesinde kararlar alma adına önemli mekânlardır. Okul kantininde veya diğer beslenme alanlarında öğrenenler tüketici kimliğine bürünürler.

Öğrenciler bu öğrenme alanlarında verilen imkânlarla ihtiyaçlarını karşılayacak ve ürünleri tüketmede ihtiyaçlarına yönelik karar almaları noktasında, öğretim programlarının bu minvalde şekillenmesi gerekmektedir. Böylelikle bu öğrenme ortamlarında öğrencilere tüketim ve bilinçli tüketicilik ile ilgili kabiliyetler kazandırılma imkânı verilir (Sağlam & Özdemir, 2018).

Doğumla başlayan aile ile devam eden ve okulda şekillenen tüketici eğitimlerinin en önemli hedefi, dünya çapında tüketicilerin haklarını güvence altına almaktır. 1986 yılında Uluslararası Tüketici Birlikleri Örgütü tarafından ilan edilen Evrensel Tüketici Hakları ile bu hak güvence altına alınmıştır (McGregor, 2010).

Tüketici haklarının güvence altına alınmasında ve bu hakkın kullanılmasında bilinçli tüketici yetiştirmenin payı çoktur (Dere ve Aktaşlı, 2019). İstenilen noktaya getirilmek istenilen bilinçli tüketici; alacağı ürünleri seçerken genel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurandır. Ekonomik bütçesine göre hareket eden, ürünlerin kalitesine dikkat eden, güvenli, uygun ve sağlığa zarar vermeyen, ürünleri her daim inceleyendir. Onlar hakkında bilgi sahibi olan, tüketici haklarının farkında olan ve haksızlık karşısında hakkını arayan, toplumla uyumlu ve çözüm odaklı olan, üretim mallarını ihtiyacı dışında kullanmayan, israfa karşı savurgan olmayan yurttaş olarak ifade edebiliriz (Gülmez, 2006; Solomon, Bamossy, Askegaard & Hogg, 2013; Uyanık, 2015; Buğday, 2015; Dere & Aktaşlı, 2019). Bilinçli tüketiciyi bulunduğu toplum içerisinde şu ifadelerle tanımlayabiliriz.

Tüketici gruplarının ve kuruluşlarının katkısından haberdardır. Tasarruf yapandır. İsraftan kaçınandır. Çevreye karşı duyarlıdır. Bütçesine göre ihtiyaç listesi hazırlar.

4.2.15.1. Bilinçli Tüketicinin Özellikleri

Nitelikli, güvenilir, uygun ve sağlıklı ürün ve hizmetleri seçer. Hakkını bilir ve bu yönde haklarını kullanır. Genel gereksinimlerine öncelik verir. Marka seçiminde güven ögesine göre hareket eder. Bilinçli tüketici kabiliyetlerinin kazanılmasında eğitimin katkısı büyüktür. Tüketim üzerine iyi bir eğitim alan öğrenciler, bilinçli tüketici tutumu sergilerler. Bu anlayışla haklarını bilen ve ona göre davranan, sürdürülebilir tüketim ve bilinçli olarak ürün seçimleri yapan, nitelikli kişiler yetiştirmek için bilinçli tüketim eğitimleri, öğretim ortamlarında yer almalıdır.

4.2.15.2. Bilinçli Tüketici Eğitimi

Tüketici eğitimleri, toplum için önemli olan normları ve ulaşılması istenilen hedeflerin güdümünde, bilerek, farkında olarak, tercihler yapabilmesi adına, ihtiyacı olan bilgi, kabiliyet ve normların kişilere kazandırılması gerekmektedir (OECD, 2009; Australian Securities and Investments Commission [ASIC], 2011). Bu arada tüketicilerin bilmesi gereken hak ve sorumluluklar hakkında kabiliyet kazanmaları da bunun içine girer (Kepenekci & Ökdem, 2013).

Temel eğitim kademesinden, hayatı boyunca sürececek olan tüketici eğitimi, kişilerin aldıkları ürünlerin, verilen hizmetlerin kaliteli ve bilinçli tercihler yapabilmelerine katkı sağlayacak kazanımların tümünü ifade eder (Flowers, Chodki Ewicz, Yasukawa, McEwen, Stanton & Johnston, 2001). Ürünlerin alındığı alanlarda tüketicilerin karşılaştıkları problemlerde, başa çıkabilme, etkin bir yurttaş olarak toplumda verilen görevleri yerine getirmede, bilinçli tüketiciliğin vereceği kabiliyetlerin tesiri çoktur (Nordic Council of Ministers, 2009). Böylelikle bu yaklaşımın kazanılmasında eleştirel ve problem çözme becerilerinin yanında finansal okuryazarlık kabiliyetleri de kazandırılmış olur (Consumer Affairs Victoria, 2003). Finansal okuryazar olan bireyler; çevresini, ailesini ve kendisini pozitif olarak etkileyen, bilinç düzeyi yüksek ve kararlarında etkili, ekonomik ve bilinçli tüketicilik hakkında bilgili, anlayışlı ve nitelikli normların olması beklenir (ASIC, 2011).

Birçok ülkede, bilinçli tüketicilik eğitimlerinin merkezinde yer alan öğrenciler bulunur. Bu yaklaşımı dikkate değer bulan ülkeler, okuldaki eğitim programlarını disiplinlerarası bulguları entegre ederek, tüm okul kademelerinde bireylere tüketim eğitimlerini mecburi olarak vermektedirler (Ueno vd., 2009). Tüketici eğitimlerinin içeriklerini ve temalarını ekonomi, işletme, Sosyal Bilgiler dersi ve ailede tüketicilik eğitimlerinin yanında öğrenme ortamlarında, bu dersler ışığında öğrenciye öğretilbilir (Morton, 2005). Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersinin hedefleri ve kazanımları, bu yaklaşımın eğitim programlarında yer almasının önemini gösterir (Dere & Aktaşlı, 2019).

4.2.15.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilinçli Tüketicilik Eğitimi

Sosyal Bilgiler öğretiminin etkin vatandaş yetiştirme amacına yönelik bir diğer kazanımı da bilinçli tüketicilerin yetiştirilmesidir. Sosyal Bilgiler dersi öğrencileri parasal meselelerde karar vermelerini, bilinçli tüketici olmaları için gereksinim duyacakları malumat ve kabiliyetlere haiz bireyler yetiştirilmesinde bu hedefe hizmet eder (Akhan, 2013). Sosyal Bilgiler dersi 4.5.6 ve 7. sınıf öğrenme alanlarından

"*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*" ünitesinde bilinçli tüketicilik kabiliyetini ve normlarını kazandırmak hedeflenmektedir (Dere & Aktaşlı, 2019).

"*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*" öğrenme alanında genel manada öğrenenlerin girişimci ve bilinçli tüketici kabiliyetlerinin kazandırılmasını içerir. Çocuklara ülkenin ekonomik kaynaklarının sınırlı olduğunu, eldeki imkânları iyi değerlendirmenin önemine, diğer devletlerdeki yaşam ile kendi yaşamını karşılaştırarak, değişiklikleri ve ortak noktaları görmelerini, çevresinde ve bulunduğu toplumun ekonomik düzeyini belirleyip bunu nasıl geliştireceği ile ilgili bir gayret içerisinde girmesi beklenmektedir (MEB, 2018, s. 10).

Öğrenenlerin, talep ve gereksinimlerini ayırt ederek iki öge arasında bilinçli tercihler yapmanın, toplumdaki ekonomik etkinlikler ile toplumsal ihtiyaçların farkında olan, eldeki kaynakları yerinde ve zamanında kullanmanın önemi üzerinde durulmuştur. 5. sınıfın öğrenme alanlarında tüketim ile alakalı olarak öğrencilerin haklarını bilen, insani gereksinimlerini karşılamak üzere üretim, dağıtım ve tüketim işleyişinin arasındaki bağın farkında olan, girişimcilik üzerine yaratıcı fikirler sunan, çevrenin ihtiyaç duyduğu ve ilgilendiği malları araştırıp bunları tedarik etmek için kolay yollar keşfeden, girişimci bireyler olmaları amaçlanır. Öğrenme yaklaşımı 6-7. sınıflarda önceki sınıflara göre daha az ele alınmıştır. 4. ve 5. sınıflarda öğrenciler, hazır kaynakların programsız bir şekilde tüketilmesinin canlıların varlığına nasıl bir tehdit olduğunu bilendir. Bulunduğu ülkeye, topluma ve doğaya karşı sorumluluk bilincinde olan, ülkenin gelir düzeyini artırıcı önlemlerin alınması için çaba sarf edendir. Devletin güçlenmesi adına verginin önemini bilen, teknolojik gelişmelerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında oluşturduğu farklılıkları kestiren kazanımlara yer verilmiştir (Dere & Aktaşlı, 2019; MEB, 2018).

4.2.15.4. Bilinçli Tüketicilik Değer ve Becerileri

İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak üzere yaptıkları tüketimin israf mı yoksa gereksinim mi olduğunu belirlemek zor bir durumdur. Bu karmaşıklığın belirlenmesi gereksinimlerin ihtiyaç mı yoksa israf mı olduğunu anlamak için kişilerin bir analiz yapmaları, tüketim yaparken kontrollü olmalarını benimsetmek amaçlanır (Torlak, 2016). Böylelikle öğrenciler kendilerini kontrol altına alarak, davranışlarını öz denetimle sınırlarlar (Oaten & Cheng, 2006).

Bireyler bilinçli tüketici eğitimi ile hedeflenen kazanımlarla araştıran, karar vermede ve problem çözmede kendini geliştirmeye çok erken yaşlarda başlanmalıdır

(Brennan & Ritters, 2004). Öğretim programının kazanımlarından biriside, karar verme becerileri kazandırmaktır. Bireyler tüm yaşamları boyunca tüketim ile alakalı birçok noktada karar verme durumunda kalırlar (Torlak, 2016).

Bu yaklaşımla bireye kazandırılmak istenilen bir diğer kazanım kabiliyeti finansal okuryazarlıktır. Yapılan araştırmalar ekonomik gelişmelerin finansal okuryazarlık kabiliyetiyle geliştiği gözlemlenmiştir (Fabris & Luburić, 2016). Temel hayat kabiliyeti olarak tanımlanan finansal okuryazarlık, kişilerin mali bilgilere hâkim olması, ileriye dönük mali planlar yapabilen, net kararlar alabilen ve bu kararları uygulayabilme gücünü ifade etmektedir (Mimbs-Johnson & Lewis, 2009).

Yukarıda bahsedilen becerilerin araştırma, işbirlikçi ve yenilikçi kabiliyetleri ile bağlantılıdır. Araştırma, sorgulama kabiliyeti olmayan bireylerde, öz denetim, finans okuryazarlık ve karar verme kabiliyetleri tamamlanmayacaktır. Bilinçli tüketiciliğin bireye katacağı en önemli norm sorumluluk bilincidir. Sorumlu bir kişiliğe sahip bireylerde tasarruf etmek, çevresine ve doğaya karşı hassas olmak, vatanını sevmek, topluma karşı sorumlu davranmak, sorumlu bireyin göstergelerine işaretler. SBDÖP içerisinde yer alan haklar beraberinde, sorumluluk duygusuna da değinildiği görülmüştür (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler dersinde bilinçli tüketicilik yaklaşımı birçok kavramın öğretilmesini içine alan bir anahtar görev üstlenmektedir (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015). Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde içeriklerin öğrencilere verilmesinde katkısı büyük olan materyal, ders kitaplarıdır (Dere & Dinç, 2017), (Dere & Aktaşlı, 2019).

4.2.16. Sağlık Okuryazarlığı Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sağlık okuryazarlığının hem toplum hem de bireylerde sağlıklı olmanın ve sağlık okuryazarlık düzeyinin gelişiminin önemine dikkati çekmektir. Sağlık okuryazarlığının gerçekleştirilmesinde kimlerin yer alacağını sorumluluk düzeylerini, sağlık okuryazarlığının eğitim ortamları için önemini ve Sosyal Bilgiler dersindeki yerini netleştirmek hedeflenmiştir.

Goethe'nin söylediği *“İnsanlar önceleri para kazanmak için sağlıklarını sonrada sağlıklarını korumak için kazandıkları paraları harcarlar”* diye bir tabir vardır. Bu söze göre insanlar önce değer verdikleri parayı kazanmaya zaman harcadıkları, daha sonraları sağlıklarını kaybettiklerinden, paralarını sağlıklarını

kazanmak için harcıyorlar. Bu değerlerden şu çıkarıma ulaşılabilir, sağlık paradan daha değerlidir. İnsan sağlığı paradan daha önemlidir çıkarımı yapabiliriz.

Sağlıklı olmanın tarihçesini ifade edersek insanlığın varoluşuna kadar bu süreci götürebiliriz. İnsanlar geçmişten bu yana hayata tutunmak için birçok çaba göstermiş, bu uğurda birçok araştırma ve çalışmalara girişmiştir. Dünya üstünde yaşayan insanlar, hem bedensel hem de çevresel faktörlerden dolayı hayatta kalmayı başarmak için tıbbi ilimlere ve doğal olaylardan korunmak için etrafında kendini korumaya yönelik çalışmalar yapmıştır. İnsanoğlu çevresel zorlukların üstesinden gelemediği zamanlarda, doğal olayları ilahi varlıkların yaptığını düşünmüş ve çevresel olaylara karşı bir reaksiyon geliştirmemiştirler (Kılcan, & Seyhan, & Güneş, 2020).

Dünya çapında farklı tarihlerde, sağlık anlayışı önceleri bilimsel olarak değil genelde ilahi varlıklara ve bunları temsil eden ruhani liderlerin tekelinde kalmıştır. İlk bilimsel anlayış, toplum içerisinde bu hastalıklara yakalananların tecrübelerinden faydalanılarak tedavi süreci belirleniyordu. Bu anlayış ilk olarak Sümerlerde kendisini göstermiştir. Mısır döneminde tıp alanında büyük gelişmeler yaşanıyordu. Mısırlıların papirüs belgelerinde 870 çeşit ilaç ve 40 hastalığa tanı konulabiliyordu. Hint uygarlığında birçok hastalıkların ortaya çıktığı, Çin’de iğne tedavisinin bugünde olduğu gibi kullanıldığı bilinmektedir. Yunan medeniyetinde tıbbi Hipokrat öncesi ve sonrası diye ikiye ayrıldığı görülmektedir. Hipokrat sonrası tıp ilmine bakış açısı ortaçağ döneminde ruhban sınıfının tekeline girdiğinden karanlık dönem olarak ifade edilmiş, Rönesans döneminde aydınlığa doğru ilerlemiştir (Nasuhioğlu, 1974).

Rönesans sonrası 20. yüzyıla doğru tıpta teknolojik gelişmelerin ışığında güçlü değişimler olmuştur. Tedavi yöntemleri, kişilerin yaşam ve sağlık anlayışları değişmiş, hastalıklardan korunma programlarında gelişim olmuş ve bu durumlara karşı insanlar pozitif tutumlar geliştirmişlerdir (Sezgin, 2013, s, 76).

Yaşamımızı sürdürdüğümüz bu günlere bilgi çağı denilmektedir. Bu çağda tıp alanında insanlar kendi hastalıklarını tespit edebilen, bu yönde kendisini korumaya alarak, tedavi geliştirmeleri beklenmektedir. Bunu yapabilen bireylerin sadece sağlık okuryazarlık kabiliyetlerini geliştirerek yapabileceklerine inanılmaktadır (Balçık, Taşkaya & Şahin, 2014, s, 325).

4.2.16.1 Sağlık Okuryazarlığı

İlim adamları yeni milenyum çağında sağlık eğitiminin yeterli olmadığını, bireylerin görgü, hal ve hareketlerine tesir etmiş, güçlü bir kişiliğe sahip, kendini ifade edebilen, hem zihnen hem de bedenlen sağlıklı insanlar yetiştirmeyi amaçlamışlardır (Evcı-Kiraz, 2019). Sağlık okuryazarlığını, sağlık kurumları ve bilim adamları farklı açıklamışlardır. Bireylerin hastalıkları ile ilgili karar vermeleri, sağlıkları hakkında bilgi sahibi olmaları, bu yönde çözüm yolları geliştirmeleri, bu durum karşısında istekli, bilgili ve yeterli olmaları amaçlanmaktadır (Öztürk, Kırac & Kavuncu, 2018, s, 201). Bireylerin hastalıklarını öğrendiklerinde bunu algılayıp, hastalık durumuna karşı olumlu tutum sergilemeleri, bu hastalığa karşı teknolojik bilgileri kullanmak olarak tanıtılır (Değerli & Tüfekçi, 2018, s. 467; Yalçın-Balçık, Taşkaya & Şahin, 2014, 8, 325). Dünya sağlık örgütü (World Health Organization [WHO] 1998), sağlık okuryazarlığı ile ilgili olarak;

"Sağlık okuryazarlığı bilgi, bireysel yetenek ve özgüveninin kişi ve toplum sağlığının gelişimi için kişinin yaşam tarzını ve şartlarını değiştirerek harekete geçme seviyesindeki başarıya işaret eder. Dolayısıyla sağlık okuryazarlığı broşür okuyabilmek ve randevu alabilmekten çok daha fazlası olduğu anlamına gelmektedir. İnsanların sağlık hakkında bilgilere ulaşımını ve onların etkinlik kapasitelerini arttırmak sağlık okuryazarlığına hayati bir üstünlük sağlamaktadır. Sağlık okuryazarlığının kendisi okuryazarlığın çok daha genel seviyelerine bağlıdır. Zayıf okuryazarlık insanların sağlıklarını bireysel, sosyal ve kültürel gelişimlerinin sınırlılıklarına göre doğrudan etkileyebilir aynı şekilde sağlık okuryazarlığının gelişimini de baltalayabilir" şeklinde sağlık okuryazarlığın çerçevesini çizmiştir.

Toplumların ruh sağlığının yerinde olması bireylerin ruh sağlığı ve beden sağlığı ile alakalıdır. Toplumlar ve insanlar için sağlık okuryazarlığının önemi son derece büyüktür. Bu nedenle bireylerin sağlık okuryazarı olmaları gerekir. Bireylerin, sağlığın önemine dair inançlarının az olması, aileden gelen ve çevrenin kattığı sağlık bilgisinin yanlış ve yetersiz olmasının yanında sağlık ve sağlıkla alakalı hastalıklarla ilgili bilginin az olması, sağlık okuryazarlık düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir (Yalçın-Balçık, Taşkaya & Şahin, 2014). Bu olumsuz durumun neticesinde sağlık sisteminde de aşılamayan sorunları da beraberinde getirmekte, ülkelerin ekonomik olarak sarsılmasına neden olmaktadır (Uğurlu & Akgün, 2019, s, 98).

Sağlık okuryazarlık bilgisi olmayan bireyler hem kendilerine hem toplumlarına hem de diğer bireylere dolaylı olarak zarar verdikleri çıkarımına ulaşılabilir. Böylelikle sağlık okuryazarlık bilgisi içerisinde olmayan bireyler sağlık

personellerini meşgul ettikleri, sağlıkla ilgili kurum ve kuruluşların etkin çalışmalarını engelleyerek sağlık sistemine zarar vermektedirler. Bu arada diğer vatandaşların sağlık hizmetleri almalarını engellemiş olurlar. Bu zamandan ve tasarruftan ödün vermek anlamına da gelmektedir.

Sağlık okuryazarlık bilgisi olmayan bireyler hastalandıklarında bu süreci yönetmede yanlış yöntemlere başvurabilirler. Sağlık okuryazarlık bilgisi yetersiz olan kişiler bazen başkalarının ilaçlarını kullanmaktan çekinmez, hekimlerin verdikleri ilacı kabul etmeyip, kendi belirledikleri ilacı almakta ısrarcı bile olabilmektedirler (Akbulut, 2015, s, 122-123). İlaveten hekimlerine uymayarak çevrimiçi dijital ortamlardaki sağlık bilgilerinden yola çıkarak hastalıklarına çare ararlar.

Sağlık okuryazarlığının kişisel ve toplumsal manada önemine yukarıda dikkat çekilmiş, şüphesiz ki toplumlar için sağlık okuryazarlığının toplum ve bireyler için ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Sağlık okuryazarlık bilgisinin bireylere yerleştirmek ve kabiliyete dönüştürmeleri adına birçok ülke bu konuda gayretli bir çalışma içindedirler. Bu faaliyetlerin hayata geçirilmesinde sağlık okuryazarlık faaliyetlerinin değişik yönlerinin olması ve hitap ettiği kesimin yaş ve etnik grubunun değişik olması gibi değişkenlerin tesirinin olduğudur. Alanyazın incelendiğinde bu değişkenlere baktığımızda sağlık okuryazarlığının modellere indirgendiği tespit edilmiştir.

4.2.16.2. Sağlık Okuryazarlığı Modelleri

Çağımız her daim gelişip ve değişmektedir. Modern toplumların karmaşık olan sağlık sistemlerinde, ihtiyaç duydukları beden ve zihnen sağlıklı yaşama yönelik, bireylerin bu durumlar karşısında gösterdikleri tutum ve davranışlarının etkin, yeterli ve bilgi birikimine yönelik kabiliyetli, sağlık okuryazarlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Ancak dünya çapında sağlık okuryazarlık düzeyindeki azlığın nedenlerinden dolayı toplumların birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir (Aslantekin & Yumrutaş, 2014; Sørensen, Van den Broucke, Fullam, Doyle, Pelikan, Slonska & Brand, 2012), (Berkman, Sheridan, Donahue, Halpern & Crotty, 2011; Williams Baker, Parikh, Pitkin, Coates & Nurss, 1995).

Sağlık okuryazarlık ile ilgili çözülmesi gereken problemler;

- Sağlık okuryazarlık bilgilerini ölçecek bir yöntem geliştirilmesi,

- Sağlık okuryazarlığı, sağlıklı yaşamının faydalarını akademik olarak ortaya koymak,
- Sağlık okuryazarlığı, halk sağlığını geliştirmek üzere farklı boyutlarını güçlendirerek yeni düzenlemeler yapmaktır (Kickbusch, 2001).

Sağlık okuryazarlığı; sağlığın korunmasında, tedavi sürecinde yaşanılacak olumlu ve olumsuz durumları, hastalık üzerindeki iyileşme durumu ve sağlık konusunun algılanmasında ve bu noktada alınacak kararlarda etkisinin büyük olduğu görülmüştür (Wolf, Gazmararian & Baker, 2005). Bu nedenle sağlık okuryazarlığının yeterli düzeyde olmaması bireylerin ve sağlık sisteminin üzerindeki olumsuz tesirlerinden biri olarak görülebilir. Böylelikle bu durumu değiştirmenin bir yolu eğitim seçeneğinin devreye sokulmasıdır (Baker, Gazmararian, Williams, Scott, Parker, Green, Ren, Peel, 2002).

Sağlık okuryazarlığını "*yazılı okuryazarlık*", "*rakamsal okuryazarlık*" ve "*sözlü okuryazarlık*" şeklinde, 3 temele oturtabiliriz. Bir metin üzerinde bulunan bilgileri okumak, anlamlandırabilmek ve değerlendirebilmeye yazınsal matbu okuryazarlık; kan sonuçlarını okuyabilmek, ilaç alma zamanını ve ölçüsünü takip edebilmeye, rakamsal okuryazarlık; etkin dinleyici olmak, kendini karşısındakine ifade edebilmeye, sözlü okuryazarlık sınıfları olarak örnek gösterilebilir (Berkman, Sheridan, Donahue, Halpern & Crotty, 2011).

Baker (2006) üç temel okuryazarlığı; kişinin sağlığı ve sağlık hizmetlerine karşı tutum ve davranışlarından oluşan bir yapı olduğunu dile getirmektedir. Bir diğer modelde ise sağlık okuryazarlığının, tıbbi ortamlarda kişiye yönelik yapılan tedavileri kapsayan ve bunu yönetmekle alakalı bir durum olduğu belirtilmiştir. Bu model, Tıp araştırma enstitülerince Baker (2006) ve Paasche-Orlow ve Wolf'un (2007) üzerinde çalıştıkları modeller ışığında oluşturulmuştur (Nutbeam, 2008). Kişinin önce hazırbulunuşluk bilgisi ölçülür, sağlık kurumları ile sağlık okuryazarlık düzeyi düşük bireylerle nasıl iletişim kurulur, sağlık hizmetlerinin iyileşmesi, her kesime karşı hassas davranılması, böylelikle sağlık çalışanları ve hastalarla sağlıklı bir iletişim kurulması, hastane personellerince kişiye sağlık bilgisi katkısı yapılabilir. Böylelikle sağlık okuma bilgisi artan kişinin tedaviye ayak uydurması kabiliyeti geliştirilir. Böylelikle bireylerin sağlığına kavuşmaları sağlanabilir (Nutbeam, 2008).

Modele göre "*sağlık hizmetleri, hastalığı önleme ve sağlığı geliştirme*" olarak üç temele göre şekillenmiştir. Üç temel kanal ise şöyledir; "*bilgiye ulaşabilme*,

bilgiyi anlama, bilgiyi işleme, bilgiyi kullanma" şeklindeki 4 ögeden oluşur (Sørensen, vd., 2012).

Sağlık okuryazarlığında üç tip vardır. Bu tipler; işlevsel, etkileşimli ve eleştireldir. İşlevsellik kişinin günlük yaşamındaki sağlık okuryazarlığıdır. Etkileşimli, bilgi çağında olan kişinin sağlıkla alakalı durumlara karşı yabancı olmaması etkin olmasıdır. Eleştirel tipte kişinin olayları akıl süzgecinden geçirerek, her duruma eleştirel gözle bakmasıdır (Nutbeam, 2008).

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak sağlık okuryazarlığında düşüncelerin, modellerin ve tiplerin değişiklik gösterdiği görülmüştür. Neticede bu düşünce, model ve tipler kişinin sağlık sistemlerinden faydalanması, sonuçta iyi bir sağlık okuryazarı olması amaçlanmaktadır. Eğitim kurumlarının iyi bir sağlık okuryazarı nasıl olmalıdır üzerine çalışmalar yapması gerekmektedir.

4.2.16.3. Sağlık Okuryazarlığı ve Eğitim

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana hayatta kalma içgüdüğü kendisini hep göstermiştir. Çağımızda ise bireylerin kendi sağlıklarının takibi yanında toplumsal olarak sağlık okuryazarı seviyesinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sağlık okuryazarlık aynı zamanda sağlık sistemlerinin işlevliliğini de arttırmaktadır (Akbulut, 2015, s, 128). Ülkemizde sağlık okuryazarlık düzeyi toplumun yarısından az seviyededir. Sağlık okuryazarlık düzeyi ile alakalı olan kişilerin bile bu düzeyde olmadıkları görülmüştür. Durmaz, Yayan, Sezgin ve Yakıncı 'nın (2016, s, 114) sağlık personelleri ile yapmış oldukları faaliyetlerde, katılımcılara *"sağlık okuryazarlığı kavramını biliyor musunuz?"* suali sorulmuş ve katılımcıların %91,6'sının bu suale hayır cevabı verdikleri ortaya çıkmıştır.

Okul çağına kadar tüm öğrencilerin ihtiyaçları aileleri tarafından karşılanır. Ailesinden ayrılan ve okula giden öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte hareket etme kabiliyetleri geliştirir. Okulda öğrencinin sağlık ile ilgili bilgi ve görgüsünü arttıracak çevresel faktörlerden oluşur. Öğrenciler okullarda sosyal, fiziksel ve biyolojik olarak çevresinden direkt etkilenir (Özcebe, 2019). Okullarda yapılan sağlık eğitimleri ile öğrencilerin bu konularda davranış geliştirmeleri amaçlanır. Bu nedenle okullarda eğitim faaliyetlerini üç gruba ayırabiliriz. Sağlığı korumak ve bu yönde bilgi vermek, sağlığı korumak ve bu yönde davranış değişikliklerini öğretmektir. Sağlıklı bir birey olarak doğru davranışlar sergileyecek kabiliyetleri kazandırmak olarak sıralayabiliriz (Bahar, 2010).

Okullarda vuku bulan birçok sağlık sorunlarına neden olan konulara yönelik çözümler üretmek gerekmektedir. Okul çevresinde yer alan olumsuz faktörlerin takibi ile tehdit oluşturan öğeleri ortadan kaldıracak çözümler ortaya konulmalıdır (Özcebe, 2019). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin daha hassas olmalarından, çevresel faktörlerden daha çok etkilendiklerini göz önünde bulundurarak, onlar için daha fazla önlemlerin alınması gerekmektedir.

Ergenlik dönemi kişilerin yaşamları süresince sağlıklı bir yaşam sürmeleri için olumlu bir kabiliyet, tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ve toplum sağlığını korumak için sağlık okuryazarlığı ile birlikte öğrencilerin ileride sağlıklı birer birey olmaları, sağlık sorunlarını okuyabilen, bu yönde tedavi edici yolları bulup, çevresine faydalı bireyler yetiştirmek adına düzenlemeler yapılmalıdır (Özdemir, 2019).

Toplumda, hayatına devam eden kişilerin sağlık okuryazarlık becerilerini arttırmaya yönelik etkinlikler, kişilerin içinde bulundukları gelişim dönemine, toplumun kültürel alt yapısına, toplumun ve bireyin beklentisine göre hazırlanmalıdır. Sağlık okuryazarlık eğitimleri okullar aracılığıyla veya bu eğitim kurumlarındaki Sosyal Bilgiler dersi içerisinde de verilebilir. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde verilen sağlık okuryazarlık dersi, kişilerin topluma uyum sağlamasında, toplum içerisinde kurallara uygun davranan, çağın istediğı insan tipine yanıt veren, çevreye ve kendisine zarar vermeyen, hastalıklardan nasıl korunacağını, sağlık hizmetlerinden nasıl faydalanacağını bilen, neşeli, faal ve üretken bir yurttaş olarak yaşamını sürdürmesine kılavuzluk eder.

Sosyal Bilgiler dersi içeriklerini düzenlerken, gerçek hayattan aldığı örnekleri belirlerken, sağlıklı ve sağlıksız bir bireyin yaşamlarına değinerek sonuçları arasında bağ kurabilmekte, bu nokta çağı ayak uydurarak kendini güncelleyen bir ders olarak bilinmektedir (Winkelman, Caldwell, Bert- ram, & Davis, 2016). Sosyal Bilgiler dersi bireylerin hayatları boyunca karşılaşacakları sağlık sorunlarıyla baş edip tedavi için karar alma, sorunları çözebilme, iletişim ve empati kurabilme, fikir üretebilme ve akıl süzgecinden geçirerek her bilgiyi direk olarak kabul etmeyen, duygularını kontrol eden ve karmaşık olaylarda stres yapmayan, kabiliyetler kazandırmayı amaçlamaktadır (Çoban ve Özcebe, 2019; Sağlık Bakanlığı, 2011; WHO, 2013), (Dilbaz, 2013 Akt., Çoban & Özcebe, 2019; Özcebe, 2008, WHO, 2003).

Sosyal Bilgiler dersi yaşam becerileri geliştirmek için sağlık okuryazarlık yaklaşımından istifade etmektedir. 2018 yılında güncellenen öğretim programı

alışmaları sonucunda değişikliğe uğramıştır. 2005 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5-6-7. sınıflarda sağlıkla ve sağlıklı olabilme ile alakalı normlar, kazanımlar ve ara disiplin sağlık kültürü kazanımları var iken, 2018 yılındaki öğretim programında sağlıkla alakalı kazanımlara rastlanmamıştır. Eğitim camiasının sağlık konularına istenilen ilgiyi göstermediği, sağlık okuryazarlık kabiliyetleri eğitim öğretim ortamlarında istenilen düzeyde yerini alamamıştır.

2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programın içeriğini oluşturan, üniteleri irdelendiğinde;

“*Birey ve Toplum*” öğrenme alanında “*ben*” ve “*biz*” kavramlarının yer aldığı görölmektedir. Sağlıkla alakalı konuların bireysel ve toplumsal konularla alakalı olması nedeniyle; “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” temalarında öncü, eleştirel ve sistematik düşünce ile ilim ve yordamlıktaki gelişmeleri beceri olarak kazandırmak amaçlanır. Kişilerin ve toplumların sağlıklı olmalarına, sağlıklı olma konusunda değişik tedavi yöntemleri ve bilimsel olmayan inanışlara itibar etmeyen, bilimsel tıp ile tedavi yöntemlerine yönelendir. İmkân verildiğinden; “*Etkin Vatandaşlık*” öğrenme alanının ise öğrenenlere kamu kurumlarının oluşumu, bu kuruluşların denetimi ve tesir eden nedenlerini bilen, bu kurumların, kişileri ve kişilerin yaşadığı kültüre nasıl bir tesir ettiğinin farkındadır. Kişilerin, sağlık hizmeti veren kurumları ve işleyiş biçimlerini bilen, yasaların verdiği sağlıklı hayat hakkının bilindiği, sağlık hizmetlerinden nasıl yararlanacağını, bir problem karşısında haklarını bilen yurttaşlar yetiştirmek için iyi bir kılavuzdur.

Sağlık okuryazarlığı kabiliyeti öğrenme alanları ile bağlantı halindedir. Sağlıklı yaşam adına bilinçli olmak, temizlik kavramı hakkında kişisel ve toplumsal olarak bilinç kazandırılması Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunması noktasında önemlidir. Günümüzde yaşanan felaket ve salgınlardan, ekonomik darboğaz olmadan, kolay bir şekilde ülkenin sıyrılması ve toplumun sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerine katkısı büyük olacaktır (Kılcan, & Seyhan, & Güneş, 2020).

4.2.17. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilgi Görselleştirme ve Web 2.0 Araçları

Sosyal bilimlerin verilerini entegre ederek Sosyal Bilgiler dersi eğitim öğretim programlarını oluşturan, 4. sınıf ve ortaokul öğrencilerini etkin vatandaş olarak

yetiştirmeyi hedefleyen bir derstir. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde, soyut ve yazılı olmayan sözel içerikler, işaretler ve kavramlar mevcuttur. Öğrencilerin yaşamlarına yönelik bedensel ve zihinsel olarak gelişimleri ile Sosyal Bilgiler dersinin muhteviyatı dikkate alındığında, ğretim programlarının genel geçer ilkelerinden, öğrenene bağlılık, amaçlara uygun, tümevarım, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, etkinlik ölçütlerinin zaruri olduğu öğrenme öğretme süreçlerinin daha etkin olması için görselleştirme araçlarından faydalanmak eğitimin bir gerekliliği olmuştur. Bugünlerde her alanda kullanılan Web 2,0 uygulamaları görsellerin temini ve görsellerin düzenlenip bilgiye dönüştürülmesi gibi eğitim için önemli gereksinimleri karşılamaktadır (Yeşiltaş, 2020)

Aristoteles'e göre görsel imgeler olmasaydı düşünmek imknsızlaşardı. Erken Hristiyan döneminden sonra bugüne dek okuma yazma bilmeyen inananların dini anlaması ve algılaması için görsel ögelerden ve görsellerin bir konuyu içerecek bezeme ile yapılan süslemeler olarak karşımıza çıkmıştır (Yılmaz, 2017, s. 165).

Görselleştirme, temel manada verilmesi istenilen bilgileri görselleştirmek için görüntülerin bir araya getirilmesi işidir. Görselleştirmenin farklı boyutları mevcuttur. Coğrafya, iş, sağlık, sayısal veriler, bilimsel, yazılım ve bilgisel görselleştirme gibi özelde birçok görselleştirme faaliyetlerini içine alır. Bu görselleştirmelerin amacı verilecek, paylaşılacak verileri bilgileri daha anlaşılır ve anlamlı bir hale getirmektir (Foley, 1997, s. XI). Diğer bir deyişle kişinin alacağı bilgiyi daha iyi idrak edebilmesi için görsel sunumlardan faydalanmaktır. Bu görsel çalışmalar şu günlerde bilgisayar ve grafik araçları ile yapılabilmektedir (Romani & da Rocha, 2000, s. 4).

Görsel sunum eğitim ğretim ortamlarında kompleks bilgileri düzenli hale getirip, öğrencilerin kazanımlarını beceriye dönüştürmede destek alınan bir yöntemdir. Bilgi görselleştirme, öğrencinin bilgiyi ulaşılabilir, güçlendirilebilir, tartışma ortamı oluşturulabilir ve bu durumu koordine edebilir bir duruma ulaştırmak adına, bilgiyi yeniden ele alma, örgütleme, düzenleme, yorumlama, şerh gibi araçları devreye sokarak, iletişim kurmak hedefiyle, görünür ve işe yarar bir duruma getirmeyi amaçlayan bir yoldur. Bilgi görselleştirme, manalı öğrenme süreçlerinin hayata geçirilmesi için araç iken, tasarımı yapılan görsel ögelerin, bilgiyi anlamlı hale getirmede öğrenme süreçlerinin ürünü hedefi olmaktadır (Nuhoğlu Kibar & Akkoyunlu, 2015, s. 271, 277).

4.2.17.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bilgi Görselleştirmenin nemi

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin ölçülebilmesi ve gelişmesi için gerekli sayıda ve kalifiye insan gücüne ihtiyaç vardır (Birinci Konur, Sezen, & Tekbıyık, 2008). Eğitim öğretimin tüm seviyelerinde öğrencilere verilen dersleri kapsayan, topluma, zamanın gereksinimlerine ayak uyduran, bu yönde kabiliyetler kazanan, kendini geliştiren, öğrenmeye yönelimli kişiler yetiştirmeyi hedefler. Sosyal Bilgiler dersi de aynı doğrultuda topluma etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Akbaba, Öztürk, Adalar, & Ekiçi, 2019, s. 39).

Sosyal Bilgiler dersi programı içeriğinde sözel, soyut kavram ve birçok sembol barındırmaktadır. Daha verimli bir ders yapabilmek için ders muhteviyatlarının birçok araç gereçle, soyut kavramları somutlaştırarak yapılmasında fayda sağlanacaktır (Yeşiltaş & Toros, 2018, s. 219), ortaokul öğrenenleri, ders ile ilgili prensipleri öğrenmeli ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeleri için temel bilgileri bilmeleri gereklidir (Yazıcı & Samancı, 2003). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğretim ortamlarında hayata geçirilmesinde yapılması gereken hususlar başlığının 5. maddesinde (MEB, 2018, s. 10):

" Programda kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır." denilmektedir.

Ders konularının öğrencilere aktarılması hususunun yanı sıra öğrencilerin anlamlı öğrenme çıktılarını yapmada kolaylıklar sağlayan, dijital ortamda bilgilerin görselleştirilme araçlarının yanında, öğretim programlarının hedeflediği dijital yetkinlikleri kazanma ve öğrencilerin dijital okuryazarlık kabiliyetlerinin güçlendirilmesine pozitif katkı sunmaktır. Bilgi görselleştirme Sosyal Bilgiler dersi için önemli ürünler vermekte aynı zamanda öğretim ortam süreçleri için kıymetli bir yaklaşımdır.

4.2.17.2. Bilgi Görselleştirme Araçları

Görsel bilginin öğrenciler ve bireyler için iyi bir iletişim aracı olmasının birçok sebebi bulunur. Farklı bir boyutla ifade etmek gerekirse ekranların yaşadığımız sosyal çevreyi ve doğayı daha iyi anlamlandırdığı, girdilerin sergilenmesi için iyi bir araç olmasıdır. Yapılan incelemelerde, insan beyninin yüzde elli ve seksenin görme, görsel hafıza, şekiller, hareketler, renkler, desenler, perspektif ve görüntüleri geri

getirme gibi görsel kaydetme durumlarını söylemektedir (Krum, 2013, s. 14). Bu yaklaşımın öğrenenler üzerinde ve öğrenme ortamlarında katkısı ve önemi büyüktür.

Eğitim öğretim ortamlarında bilgiyi görselleştirmenin birçok yol ve araçları bulunmaktadır. ‘*Kavram haritaları, zihin haritaları, infografikler, haritalar, şemalar, piktogramlar, grafik düzenleyiciler ve akış diyagramlarını*’ bu araç ve yöntemlere örnek olarak söyleyebiliriz. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde hedeflenen kavram öğretimi, dersin muhteviyatı ve kökenine bakıldığında bu görselleştirme araçları ve yöntemlerinden özellikle ‘*kavram haritası, zihin haritası, infografikler ve haritalar*’ önem derecesi bağlamında özellikleri ile öncüdürler.

Kavram Haritaları: Bilgiyi bir arada, tutarlı, düzenlenmiş bir şekilde ifade etmek olan kavram haritaları, Novak ve Gowin (1984)’ ce “*Learning How to Le arn*” adlı çalışmalarında, manalı öğrenme teorisine dayandırılarak, öğrenenlere neyi, nasıl öğrenmelerini öğretmek amacıyla üretilmiştir. Martin’e (1994) göre kavram haritası disiplinler içerisinde yer alan kavramları belli bir basamak içerisinde ve birbirleriyle bağımlı belirten, bilişsel öğelerin iki yönlü gösterimidir (Martin, 1994, s. 11-12). Kavram haritalarının öğretim ortamlarında yer alma şekillerini şöyle sıralayabiliriz (Seferoğlu, 2010, s. 76; Yanpar Yelken, 2014, s. 133):

Bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi basite indirgemedi, öğrenme faaliyetlerini kontrol altına almada, kavram hatalarının belirlenmesinde ve sonuca ulaşmada önemlidir. Elle tutulan, gözle görülen kavramlardan; elle tutulmayan, gözle görülmeyen kavramlara doğru bir yöntem ile yol alan aşamalı bir şekilde bir araya gelen kavram haritaları bilginin manalı bir şekilde öğrenilmesine katkı sunar (Seferoğlu, 2010, s. 76). Bu kavram haritalarının ortaokuldaki öğrencilere istenilen kavramları hızlıca öğrenmelerin gerçekleştiği yapılan çalışmalardan anlaşılmıştır (Martin, 1994, s. 13).

Kavram haritası yapmanın kademeleri şu biçimde sıralanabilir (Yanpar Yelken, 2014, s. 133; Yiğit, Alev, Özmen, Altun, & Akyıldız, 2007, s. 211):

- Konu belirlendikten sonra ortak terim ve kavramları belirle,
- Hepsini içeren genel kavramları ve terimleri yaz,
- Kavram haritasını çiz,
- Belirlenen genel ve özel kavramları çerçeve içine al,
- Hepsini içine alan genel kavramı en başa yerleştir,
- Genel kavramlardan sonra alt kavramları yerleştir,

- Alt kavramlardan sonra özel kavramları yaz,
- Sonra kavramlar arasındaki bağı kur ve bağlantılı ifadelerin kavramlarla bağı netleştir.
- En son kavram haritasını kontrol edip, güncelle ve son halini ver.

Kavram haritaları çizilirken ayrıca şu noktalara da dikkat etmek gerekmektedir (Gündal, Şahin & Çağlar, 2001, s. 189 akt: Yanpar Yelken, 2014, 133).

- Kavram haritasında, önemli kavramlar arasında öneme göre okun yönü belirlenir. Kavramlar arasındaki çizgiler üzerine, iki kavram arasındaki bağı ne olduğu açıklayıcı ifadelerle yazılır.
- Kavramlar bir kez yazılır. Bir kez daha yazılması gerekiyorsa ok yardımıyla birinci ile ilişkilendirilir.
- Örnek verilecekse okun üzerine yazılır.
- Kavramların önem derecesine göre koyu yazılmasına dikkat edilir. Önemli kavramlar koyu yazılarak belirtilir.

Kavram haritaları öğretim ortamlarında kullanım hedeflerine göre değişik şekillerde yapılabilir (Kayapınar 2016, s. 78-81). Kavram haritaları morfolojik olarak;

- Kavramlar arasındaki bağların öğrenene sunulduğu, tamamen yenilenmiş haritaları,
- Kavram ve ilişkilerin noksan öğelerini kapsayacak genel veya temel unsurlardan sadece birini kapsayacak şekilde yapıp, düzenlenen kavram haritalarıdır.
- Tüm kavram ve ilişkilerin öğrenenlerce oluşturulan düzenlenmemiş, kavram haritaları.

Zihin Haritaları: Zihin haritası, düşüncelerimizi haritaya döken tesirli ve orijinal bir kayıt alma yöntemi olup, Tony Buzan tarafından ortaya çıkarılmıştır (Buzan, 2005, s. 10; Santosa & Fauzi, 2017, s. 55). Zihin haritaları kavramları zihinde tutmak için sadece sözcükleri değil simgeleri de kullandığından, düşünsel kabiliyetleri de geliştiren, beyni tamamıyla kullanmayı hedefleyen güçlü bir biçim tekniği olarak karşımıza çıkar (Şeyihoğlu & Kartal, 2010, s. 1640).

Zihin haritaları 2 bölümden meydana gelir: üretme ve tertipleme. Bölümlerin hazırlanmasında yol alınacak yöntemler şunlardır (Derelioğlu, 2005; Gelb, 2002, s. 95-97):

1. Üretme Aşaması;

I. Konu veya kavram yatay bir şekilde duran kâğıdın ortasına normal bir büyüklükte yazılır ve çizimi kalın çizgiler olacak biçimde yapılır.

II. Konuyla alakalı tüm fikirler oklar ile şekle bağlanır.

Bu süreçte yapılması gereken bazı kurallar vardır:

- Kilit sözcüklerin kullanımı: fikirlerin ifade edilmesinde tek sözcük ile yapılmasına özen gösterilir.
- Kelimelere bir sembol eşlik etmelidir. Böylelikle beynin her iki yarısı da faal olabilir.
- Kullanılacak renk öbeklerine dikkat edilmelidir.
- Kalın çizgilerle dikkati çekilmek istenilen yöne çekilebilir.
- Her kutucukta tek sözcük ve simge yer almalıdır.

III. Ana içeriğe eklenen kollarla, alt kollar eklenerek harita güçlendirilir.

IV. Eklenen fikirler yeni fikirleri doğuruyorsa harita tamamlanıncaya kadar işlemlere devam edilir.

2. İkinci Bölüm Olan Tertipleme; üretme bölümünün bitmesiyle başlar.

Tüm fikirler belirtildikten sonra, zihin haritası incelenerek gerekli eklemeler veya güncellemeler yapılarak, harita bitirilir.

Buzan (2005, s. 12) zihin haritalarının kişilerin özgün olmalarına, süreden tasarruf etmelerine, sorunları çözümlemelerine, yoğunlaşma sağlamalarına, görüşlerini düzenlemelerine, düşüncelerini daha çabuk hatırlamalarına, hızlı ve verimli çalışmalarına, planlı olmalarına, resmin tamamını görmelerine ve bağlantı kurmalarından söz etmektedir.

İnfografikler (Bilgi Grafikleri): Bilgi teknolojilerinin artması ile iletişim alanında uygulamalar varlığını göstermeye başlamıştır. Böylelikle bilgiye ulaşmanın basitleştiği ve hızlı ulaşılmasına rağmen sürenin kısıtlılığı nedeniyle, bilgilerinde anlaşılması sorununu ortaya çıkardığı görülmüştür (Cario, 2008, akt.: Ateş Çobanoğlu, Kaptan, & Tokmak, 2018, s. 324).

Bugünlerde öğrencilerin bilgiye ulaşmadaki hızları, ders kitaplarındaki bilgilerin çokluğu ve öğretim zamanının kısıtlı oluşu gibi bazı sorunları da

beraberinde getirmiştir. Bu husus öğretim etkinliklerinde olan mesajı anlamlandırmaya yönelik harcanan çabayı en aza indirmek, muhteviyatın önemli noktalarına yönelimi arttırmak, öğrenenlerin ayıklama ve tabir etme kabiliyetlerini güçlendirmek gibi öğretimi dizayn etme hedefleri ile birlikte, bir arada hareket ederek, kompleks ve kümülatif bilgileri görselleştirerek kısaltmak, basit, seri ve yorumlayıcı bir biçimde sunmamıza olanak veren infografikler, önemli bir bilgi görselleştirme aracıdır (Yeşiltaş & Toros, 2018, s. 219).

İnfografikler Hazırlanırken Özen Gösterilmesi Gereken Tasarım Öğeleri:

Bu öğeler renkler, tonlar, form ve biçimler, çizgiler, ölçü, oran ve aralıklar, dokular ve yönlerdir (Ateş Çobanoğlu, Kaptan, & Tokmak, 2018. s. 325).

Rajamanickam (2005, s. 1011) infografik tasarımı için belirli ölçülerden söz etmiştir. Bu ölçüler, bilgileri düzenlemek, bilgiyi görsele dönüştürme, bir muhteviyatı bir arada toplama, kolaylaştırmayı, verilmek istenileni çok kez vurgulamayı, neden ve sonuç bağıını ortaya koymak ve sebep-sonuç ilişkisini göstermeyi ve bütünleşik grafikler yapmayı kapsar (Ozdağ & Ozdamil, 2017, s. 1260).

Değişik veri ve bilgi biçimlerini belirlemek için tasarlanmış bir dizi değişik bilgi grafikleri mevcuttur. En çok bilinen bilgi grafik çeşitlerini şu şekilde sıralarız (Krystian, 2017):

Veri Merkezli : Değişik grafik ve biçimlerde sayısal verileri ortaya koyar.

Zaman Çizelgesi : Veriyi belli bir tarihsel sıraya koyarak, bir dönem zarfında genelde bir satırda belirtir.

Nasıl Yapılır : Gitgide bir süreci veya verilerin aktarımını gösterir.

Coğrafi : Coğrafi bilgiler için haritalar kullanım yerlerine göre infografiklerdir.

Karşılaştırma : İki değişik kavramı veya içeriği kıyaslar.

Hiyerarşik : Öncesinde ortaya konmamış kademelere veya bir kavramın basamağına haiz bir grafik gösterir.

Akış Çizelgesi : Bir nokta da hareket eder, ilerleyen süreçte kavramların oklarla dallandığını genişlediğini gösterir.

Liste : Belirlenmiş bir içerik ile alakalı liste haline getirilip, özellikle yazı ve sembolleri gösterir.

Anatomik: Bir içeriğin, bileşimi kısımlara ayırır veya nasıl işlerlik kazandığını gösterir.

Görsel Özgeçmiş: Görsel başvuruyu yapan kişinin görsel ve doneleri işletme kabiliyetlerini kullanma ve tecrübesini gösterir.

Dijital Haritalar: Dijital haritalar, dijital ortamlarda bilinen dosya ve bilgi deposunda yer alan harita olarak belirtilmektedir (Aktürk, Yazıcı, & Bulut, 2013: 5). Günümüz dijital haritaları internet üzerinde sunulan çevrimiçi olarak hizmet vermektedirler. İnternet üzerinde verilen çevrimiçi haritalar gökyüzündeki uydulardan gelen görsel ve dijital verilerin, yazılım şirketlerinin tasarladığı ve bizlere sanal ortamda ulaştırılan, matbu haritalardan daha güncel olan ve içeriklerin çeşitli boyutlarda verilen elektronik haritalarda diyebiliriz (Yeşiltaş & Pehlivan, 2015: 1626).

Dijital haritalar yaşamımıza ilk 1993 - 1996 senelerinde matbu haritaların taranarak internet üzerinde sunulmasıyla girdi. 1996 senesinde GeoSystems adlı şirketin, gelişimsel olarak ilerleyen, MapQuest istemci-sunucu tesirine olanak tanıyan çağdaş haritacılığın temelini oluşturdu. Gittikçe sürece dâhil olan büyük bilişim şirketleri Yahoo!, Messenger de buna benzer haritalama hizmetleri vermeye başladılar. 2005 senesinden sonra Google şirketi çevrimiçi dijital harita servislerinde verdiği imkân ve faaliyetlerle bu teknolojiyi daha iyi boyutlara taşımıştır (Peterson, 2008, s. 3-6).

Web 2.0 teknolojilerinin verdiği hizmetlerin dijital harita araçları ile öğretmenler ve öğrenciler kendilerince, ders içerisinde etkileşimli haritalar yapabilirler. Böylelikle öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık kabiliyetleri ile harita okuryazarlık kabiliyetlerinin güçlenmesine katkı sağlanmış olunur.

4.2.17.4. Bilgi Görselleştirmede Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları

WWW, (World Wide Web) çevrimiçi internet içerisinde paylaşılan kendi aralarında iletişim halinde olan, Web sayfası olarak adlandırılan adı verilen hipermetin belgeler ile yapılan bir bilgi mekanizmasıdır. Web teknolojilerinin değişik versiyonları olan Web 1,0, Web 2,0 ve Web 3,0 arasındaki temel ayrım ise etkileşim düzeyi ile alakalıdır. Web 1.0' da interneti kullanan birey ile Web sitesi arasındaki bağ tek yönlüdür. Kullanıcı kişi, siteden sadece okumak ile yararlanır, aktif değildir. Web 2.0' da ise kullanıcı kişi Web sitesindeki içeriklere yönelik

müdahalede bulunabilir. İletişime girer ve kendisi de sitede paylaşımda bulunabilir. Web 2.0'da kullanıcı aktiftir ve iletişim karşılıklıdır. Günümüzde sosyal ağlar, blog düzenleri ve çevrimiçi yayımlanan ansiklopedi Web 2.0 kullanım araçları olarak gösterilebilir.

Web 3.0'da ise sadece kişilerin kişilerle veya kişilerin araçlarla iletişimi değil bunlara ek olarak araçlarda birbirleriyle iletişim kurabilen bir tür suni zekâ mahallini amaçlamaktadır (Yeşiltaş, 2013, s. 110).

Bilgileri görselleştirmek için ilk akla gelen öğretim araç gereçlerinden *“kavram haritaları, zihin haritaları, infografikler ve dijital haritaların”* çevrimiçi olarak internet ortamında hazırlanmasına olanak sağlayan Web 2.0 araçlarından bazılarından bahsedilecektir.

Easel.ly - www.easel.ly: İngilizce olarak ifade edilen anlamı kolayca olarak bilinen, easily kelimesinden türetilen Easel.ly, çevrimiçi olarak basit ve çabuk bir biçimde infografikler (bilgi grafikleri) hazırlanmaya olanak veren Web 2.0 araçlarındandır (Asuncion, Domingo, Ballesteros, & Guzman, 2017, s. 1)

Canva www.canva.com: Canva, internet kullanıcılarının birden çok değişik türün görsel içerik yapmaya fayda sağlayan, bir grafik tasarım noktasıdır. Site içerisinde bulunan milyonlarca görsel, yazı stili, şablon ve bezemeleri birleştirerek, kullanıcılarına kendi yaptıkları tasarım aracı olarak hizmet etmektedir.

Bubbl.us- www.bubbl.us: Bubbl.us ismi su kabarcıkları anlamına gelmekte ve bu sözcükten çoğaltılmıştır. Dahası çok özel olarak fikir kabarcıklarından 2006 yılından bugüne dek hizmet veren Bubbl.us etkileşimli kavram ve zihin haritaları tasarlamaya yarar sağlayan bir Web 2.0 aracıdır. Bubbl. Us ile tasarlanan zihin haritalarında yazıların yanında görseller, videolar, Web bağlantıları ve dosyalar (.PDF, .PPTX, .DOCX vb.) eklenir (Yeşiltaş, 2020, s. 231).

MapHub - www.maphub.net: Maphub ile yirmi değişik genel haritadan istediğinizi belirleyip tabakalar oluşturarak *“nokta, çizgi, çokgen veya etiket”* koyarak kendi haritalarınızı basitçe yapabilir, eklenen unsurlara tanımlamalar, resimler, Web bağlantıları ve isterseniz haritanızı sosyal medyada veya paylaşım ortamınızda (blogunuzda) paylaşabilirsiniz. Yani MapHub kullanıcıya özel, interaktif çevrimiçi haritalar tasarlamamıza fırsat sağlayan ücretsiz bir Web 2.0 aracıdır (Yeşiltaş, 2020, s. 232).

İnfogram www.infogram.com: İnfogram kolay ve hızlı bir şekilde infografikler (bilgi grafikleri) tasarlamamıza faydalı olan bir Web 2.0 aracıdır.

infografiklerin haricinde çevrimiçi olarak bildirimler, arzlar, afişler, haritalar tasarlamaya da olanak sağlayan, genel hedefi bilgiyi görselleştirmektir.

4.2.18. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımı

Bahçe temelli öğrenme yaklaşımının temel felsefi anlayışı deneyimle öğrenme, çevre okuryazarlık, çevre şuuru ve ziraat okuryazarlık etkinlikleri yaklaşımının ortak bir birleşimidir. Başka bir ifadeyle; bahçe temelli öğrenme yaklaşımında, öğrenenlerin hayatı tecrübe etmeleri çevrebiliminin temel kaideleri dâhilinde, devamlılığı olan ve rasyonel ziraat etkinlikleri ile şekillendirerek bireysel ve sosyal hayatlarına rota belirlemeyi prensip edinen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ilk defa Jan Amos Comenius' ca (1592-1670) dile edilmiş; Comenius'un Jan Amos Cortense, optimist, kullanışlı ve öncü yaşam tarzı ile değil, toplumsal hayatı ile bir araya getirilerek temellerin atılması gerektiği düşüncesinden yola çıkmış, okul dışı öğrenme alanlarının oluşturulması gerekliliğini dile getirmiştir. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952) ve John Dewey (1859-1952)'in verdiği katkılar neticesinde eğitim ve öğretim ortamlarının bir ayağı halini almış ve okul içerisindeki uygulama bahçeleri öğretim programların dâhil olmuştur.

Bu yaklaşımın en önemli hedefleri sınıf ortamında sıkılan öğrencelerin çevreleri ile adapte olmaları, doğada var olan bitkileri tanımayı, eğitim öğretim ortamlarının çeşitliliği ve derslerde işlenen konuların uygulamalı hale gelmesini oluşturur. Ekolojiyi okuyabilen, çevre ile bağına güçlendirebilen, besinlerin insana faydasını ve zararını bilen ve sağlıklı beslenmeyi ailede, sosyal hayatta tesirinin yüksek olmasını da bilmekle birlikte bu öğelerle bağ kurabilen kişiye, kazanımlar edindirmektedir.

Bu yaklaşımın dezavantajları, bulunulan çevrenin yer şekillerinin zorlu olması, uygulama yapılamaya elverişli olmamasıdır. İklim koşullarının, yer şekillerinin hazırbulunuşluk durumunun yetersiz olması yaklaşımı hayata geçirmedeki sınırlılıklardır.

Çağımızda gelişen eğitim ve öğretim programlarının hedefi, bilimsel ve teknolojik olarak gelişen dünyaya ayak uydurmak ve bilgiyi insanlığa yararlı ve doğru bir şekilde ulaştırmaktır. Bu değişimler ile birlikte eğitim öğretim ortamlarında hangi bilginin nerede ve nasıl öğretileceği fikri ile birlikte birçok öğretim anlayışı da değişime uğramıştır. Bu hızlı değişimlerin neticesinde insan ihtiyaçlarındaki

değişikliklerle birlikte eğitim öğretim programları da nasibini almıştır. Başka bir deyişle geleneksel eğitim öğretim anlayışı yerine, yaparak yaşayarak, yani yapılandırmacı eğitim ile birlikte merkeze öğrenciyi alan, öğrenci merkezli eğitim öğretim programlarına geçişler zorunlu olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programları öğrencinin merak duygusunu işleyen, öğrencileri doğal ve sosyal alanlar içerisine yönlendiren ortamlar üretir. Öğrencinin bilgi haznesini, duygu seviyesini ve fiziksel özelliklerini güçlendiren yaklaşımlar geliştirerek, eğitim öğretim programlarını bu yönde güncellemiştir (Altın & Demirtaş, 2009; Anderson, Lucas ve Ginns, 2003; Griffin, 2004; Balkan-Kıyıcı & Atabek Yiğit, 2010; Braund & Reiss, 2006; Türkmen, 2010). Bu yaklaşım ile öğrenenlerin eğitim ortamları olan sınıf içerisindeki faaliyetlerin amacına daha çok hizmet etmesi, kişisel ve toplumsal olarak güçlenmelerine faydasının olacağı ifade edilmektedir (Altın & Demirtaş, 2009; Chin, 2004; Panizzon & Gordon, 2003; Kafeero, David & Mbabazi, 2020), (Yeşiltaş, 2020), (Ürey, Akpınar, 2020).

4.2.18.1. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Tarihi ve Felsefesi

Bahçe temelli öğrenme yaklaşımının felsefesi, yaparak yaşayarak öğrenme, çevre okuryazarlığı, çevre farkındalığı ve ziraat okuryazarlığı etkinliklerine dayanan felsefe anlayışlarının bütünleşmesidir. Başka bir ifadeyle; öğrencilerin hayatları boyunca edinebilecekleri tecrübelerinin, doğanın özellikleri çerçevesinde, devamlılık içerisinde, rasyonel ziraat etkinliklerine yön vererek kişisel ve sosyal hayatlarına katkı sağlayan bir anlayış olarak görülmektedir.

Bu yaklaşım ilk defa Jan Amos Comenius (1592-1670) tarafından dile getirilmiştir. Comenius, öğrenme fiilinin tüm insanlığın ortak gayreti olan, faydalı, çabuk ve insanlığa yenikler sunan ve öğrenme fiilinin sadece okul ve ailede olmaması gerektiğini toplumsal bir çerçevede ele alınarak sosyal ortamlara yönelik dışarıda da eğitimlerin olması gerektiğini savunmuştur. Comenius 'tan 100 yıl sonra bu yaklaşımı savunan Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), doğal çevrenin çocuklar için en iyi öğretici olduğunu sonraki öğrenilecek içeriklere temel olabileceğini vurgulamıştır. Rousseau, yaşadığı çevreyi anlamaya çalışan çocuğu, parça temelli öğrenmeyi savunmuştur. Öğrenilmeye çalışılan öğeden, bütüne gitmeyi öğretirken doğa olaylarından örneklerle yapılabileceğini dile getirmiştir. Rousseau'nun ifadeleri, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)'nin araştırmalarına kaynak olmuş, parça temelli öğrenmeden bütüne varmak için iyi bir gözlemci olmayı savunmuştur.

20. yüzyıla girildiğinde Maria Montessori (1870-1952) duyu eğitiminden bahsetmiştir. Montessori çocukların ne kadar çok canlı varlık ile karşılaşması duyusal olarak güçleneceğini ve duyu eğitimine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. John Dewey (1859-1952) eğitim ortamlarında tarım öğrenme alanlarının olmasını belirtmiş, özellikle köy okullarına yönelik yapılması üzerinde durmuştur. Dewey, öğrencilerin kişisel benliklerini ortaya çıkaran daha özgürlükçü eğitim ortamlarının oluşturulmasını savunmuş ve dile getirmiştir. Dewey, öğrenme becerisinin doğrudan doğruya tecrübe ile ilişkisi olduğunu, öğretim ortamlarının sosyal faaliyetlere açılması gerektiğini, devamlılık gerektiren güdüleyici, her dersin ortak temasını oluşturmalıdır.

Bu yaklaşımın okul ortamlarındaki uygulanma hızı Amerika Birleşik Devletlerinin eğitim sistemine girmesi ile artmıştır. Amerika, Kanada ve Avustralya gibi çok kültürün bir arada yaşadığı bu ülkelerde, ülke içerisinde ilgi gören, kişilerin getirdiği kültür ile harmanlanarak entegre olmaları sağlanmış, toplumsal uyumu da kolaylaştırmak amaçlanmıştır (Cutter-Mackenzie, 2009; Kane, 2004; Tangen & Fielding-Barnsley, 2007).

4.2.18.2. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Önemi

Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirdiği, üzerinde zirai çalışmaların yapıldığı tarımsal alanları ifade etmektedir (Miller, 2005, Desmond, Grieshop ve Subramaniam, 2002). Bu yaklaşım dünya çapında eğitim ortamları için önemli bir yere sahiptir. Bahçe temelli öğrenme yaklaşımının yapılabilmesi için okul ortamlarında devamlılık gerektiren bir uygulama bahçesinin yapılması sonrasında öğretim programının uygulanmasında tarım öğretmeni Priscilla Logan, bahçe temelli uygulama alanları şu dört nedene indirgemıştır:

Yüksek Hatırlama Oranı: Bahçe içerisinde bulunan öğrenciler deneyimledikleri çalışmaların yüzde doksanını kalıcı öğrenme olarak hafızaya geçirmektedirler. Bu öğrenmelerin deneyimlerle kazanılması ile birlikte öğrenmelerin hatırlanma oranı da yüksek olmaktadır.

Güçlendirme: Çevresi ile bir bağ kuran çocuk, başarı oranı ve güdülenme duygusu yüksek olur. Kazanımı yapılmak istenilen kavramın öğrenilmesi olayı hızlı olur.

Akademik: Disiplinlerarası öğrenme etkinliklerinin doğal ortamları bir laboratuvar gibi kullanılması öğrenme olayını hızlandırmaktadır.

Takım Çalışması: Bir arada iş yapan öğrencilerde birlikte hareket etme duygusu gelişir. İyi bir zirai çalışma tek başına yapılandan daha önemli bir hal alır (Sealy, 2001).

Bu yaklaşımın çocuklar için ruhen, bedenlen, zihinsel ve toplumsal sağlık noktasında öneminin yüksek olduğunu birçok araştırmacı ifade etmiştir (Blair, 2009; Braun, Buyer ve Randler, 2010; Bulut ve Gök-tuğ, 2006; Dymment ve Bell, 2008; Robinson ve Zajicek, 2005). Böylelikle bu yaklaşım okul dışı öğretim ortamlarının birçok disiplin için uygulama alanı olmuştur. Çocukların yapay olmayan, doğal bir ortamda, okul bahçelerinde uygulanmaya konulmuş, derslerinde başarıyı yakaladıkları, kişisel kabiliyetlerini arttırdıkları, güvenli ve yaratıcı oyun ortamlarında oynamaya imkân buldukları, sosyalleştikleri, öğretmen ve öğrencilerin bu öğrenme alanlarında motivasyonlarının arttığı ifade edilmiştir (Byrd, Hague, Tai, McLellan & Knight, 2007; Cheskey, 1994; Malone & Tranter, 2003; Thorp ve Townsend, 2001; Titman, 1994; Lohr, Krause, McClelland, Van Gorden & Gerald, 2021; Chawla, 2002; Ernst & Monroe, 2004; Lieberman ve Hoody, 1998; Simone, 2002; Dymment, 2005; Moore, 1996).

Son zamanlarda gelişen teknoloji ile birlikte çocuklarda istenmeyen bazı rahatsızlıklar görülmeye başlanmıştır. Çocukların zamanlarını kapalı alanlarda geçirdikleri, tablet, bilgisayar gibi dijital araçlarla oyunlar oynadıkları bilinmektedir (Louv, 2008; Wells, 2000). Çocukların bahçede doğal alanlarda fazla zaman geçirmeleri onların bu hastalıklara yakalanma oranlarını azalttığı ortaya konmuştur (Well 2000). Louv (2008) şimdiki nesilde yaşayan çocuklar önceki nesille göre doğada az vakit geçirmekte, bu çocuklarda duygu çöküntüsü, fiziksel etkinliklere katılımlarının azalması nedeniyle obezite sorunları baş göstermekte ve bahçe temelli yaklaşımın önemi burada artmaktadır (Hazzard, Moreno, Beall & Zidenberg-Cherr, 2011; Dymment & Bell, 2008; Dahlgren, 2003). Böylelikle okul bahçelerinde yetiştirilen sebze ve meyve ile birlikte hem ailelere hem de çocuklara sağlıklı beslenmenin önemi de vurgulanmış olur (Bell & Dymment, 2006; Canaris, 1995; Dymment & Bell, 2008; Hazzard, vd., 2011; Morris, Neustadter & Zidenberg-Cherr, 2001; Morris & Zidenberg-Cherr, 2002; Tan-gen & Fielding-Barnsley, 2007).

4.2.18.3. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkileri

Bahçe temelli öğrenme yaklaşımının öğrenenler üstündeki etkisine bakacak olursak, okuldaki ders başarısı, çevrede olan bitenleri anlama, sağlıklı beslenmeyi, aile ve sosyal yaşamları üzerindeki tesirlerinin olduğu bilinmektedir.

Akademik Başarıya Etkisi; Bahçe temelli öğrenme yaklaşımında öğrencilerin derslerindeki akademik başarının arttığı ezbere dayalı olmayan, kalıcı öğrenmenin olduğu bir yaklaşımdır. Öğretmenlerinden veya ders kitaplarından edinilen bilgiyi yaşamına aksettiren, akademik başarıda yükselişe geçen öğrenciler, derslere karşı güdülenmiş olurlar ve bilgiyi ne zaman, nasıl ve nerede kullanacakları konusunda deneyim kazanmış olurlar. Böylelikle bir sorunu çözme, birlikte hareket etme, girişimci bireyler olma, kariyer yapma, yaratıcı fikirler ortaya koyma gibi hayatı kabiliyetler kazandırmada ve akademik bilgiyi elde etmede katkısı büyüktür

Ekolojik Okuryazarlık ve Çevresel Farkındalık Üzerine Etkisi; Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı, kavramsal bilgilerin öğretimi ile birlikte, ekolojik okuryazarlık ve çevreyi tanımak için etkili bir yaklaşımdır. Öğrenci merkezli öğretimlerde yaparak yaşayarak öğrenen öğrenciler, algılamaya çalıştıkları dünyanın karışıklığı içerisinde kendilerince bir yöntem belirlemeleri, bu durumun hangi safhasında oldukları ile ilgili bir analiz yapmalarına olanak sağlar. Böylelikle yakın çevresinden etkilendikleri ve çevrelerini büyük ölçüde etkileri hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak sağlar. Çevresel farkındalık oluşumunda canlı ve cansız varlıkları tanıır ve aralarındaki bağı anlamaya çalışır.

Besin Seçimi ve Sağlıklı Beslenme Üzerindeki Etkisi; Bu yaklaşımın bir diğer amaçlarından biriside bireyde besin seçme ve sağlıklı beslenme kabiliyetleri kazandırmaktır (Morris & Zidenberg-Cherr, 2002; Tumilowicz & Peltó, 2020). Bu yönde çalışmalar yapan bilim adamları bireyleri sağlıklı beslenme ve beslenme seçimlerine yönlendirecek metotlar geliştirmektedirler.

Aileler ve Toplumlar Üzerindeki Etkileri; Bu yaklaşımın bir diğer etkisi bir arada yaşayan bireyler ve aileler üzerindeki tesiridir. Bu tesirin en önemli katkısı bahçe temelli öğrenme ortamlarına ailelerinde katılım sağlamasıdır. Kültürel farklılıkların olduğu ülkelerdeki uyumun sağlanması, bu uygulama bahçelerinin eğitim ortamlarında olması ile kültürel entegrasyon sağlanmış olacaktır. Böylelikle farklı ülkelerden, farklı kültürleri içinde barındıran insanlar kaynaşarak birbirlerine saygılı davranmışlardır (Cutter-Mackenzie, 2009). Okul bahçelerinde üretilen sebze ve meyvelerin pazar veya diğer alanlarda satışı ile birlikte öğrencilerin girişimcilik kabiliyetleri artar ve kazançlarını doğru yerlere yatırarak iktisatlı olma becerileri de

kazanmış olurlar. Böylelikle toplumda gönüllük bilinci arttırılarak, toplumsal hayatın istenilen düzeye çıkması sağlanmış olur (Williams & Dixon, 2013).

4.2.18.4. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Sınırlılıkları

Bu yaklaşımın birçok önemli faydasına rağmen uygulamada bazı sıkıntılar ve güçlüklerde olduğundan, sınırlılıkları mevcuttur. Bu zorluk ve sınırlılıklar okulun bulunduğu yer şekilleri, iklimsel durum ve yer hususları ile birlikte okul idaresi, veli, öğrenci ve çocuklar ile alakalı sınırlılıklarda olabilmektedir.

4.2.18.5. Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Öğretimi Açısından Önemi

Sosyal Bilgiler dersi on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru, endüstri devrimi ile köyden kente göçen vatandaşların kente uyumlarını sağlamak amacıyla ortaya çıkmış bir ders olarak eğitim hayatına girmiştir. Sosyal bilimler, tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, hukuk, antropoloji gibi disiplinleri içerir. Sosyal Bilgiler dersi sosyal bilimlerin disiplinlerarası verilerinden aldığı ürünleri entegre ederek eğitim ortamlarına giren bir derstir. Bugüne değin bilgi ve teknoloji ile her daim öğretim programları ile güncellenen Sosyal Bilgiler öğretim programları öğrenci merkezli olup, yaparak yaşayarak öğrenen, değerlerini bilen, kabiliyetli, etkin vatandaş yetirmeyi hedefler (Bektaş, 2019).

Çağımızdaki eğitim programları değiştikçe öğretim anlayışları da değişmektedir. Böylelikle Sosyal Bilgiler öğretiminde bazı yaklaşım değişiklikleri gündeme gelmiştir. Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı okul dışında gerçekleşen yaklaşımlardan birisidir. Sosyal Bilgiler dersi birçok disiplini içinde barındıran bir derstir. Dersin hedeflediği alan, insan, toplum ve bunların çevre ile etkileşimini ele alan, kişiler arasındaki değişiklikleri momentine alarak, farklı öğretim alanları oluşturmayı amaçladığından bahçe temelli öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersi için önemi ve yeri değerlidir. Bu yaklaşımla okul dışı öğrenme alanı oluşturmak istenildiğinde bahçe temelli yaklaşımının, eğitim ortamları için katkısı yüksek olacaktır. Bu yaklaşımla istenilen kazanımlar bahçede öğrenciye uygulamalı olarak beceriye dönüştürülür. Sınıf ortamında sıkılan öğrenciler doğada akranlarıyla birlikte bir işi başarma duygusu ile hareket eder, yetiştirdiği ürünleri satıp kazanç elde etme hazzına ulaşarak motivasyonu artar. Böylelikle yaparak yaşayarak bir işi yapmayı problemlerle karşılaştığında bu problemleri nasıl çözeceği konusunda kabiliyet

kazanır. Öğretmen bilgiyi iş başında uygulama esnasında iş bölümleri aralıklarında azar azar verir ve öğrencileri koordine eder, onları yönlendirir. Keyif alan öğrenciler Sosyal Bilgiler dersine karşı pozitif bir tutum içerisinde olurlar. Çocukları ev içerisinde hapseden teknolojik aletler, bahçe temelli öğrenme ile çocuklar doğa ile etkileşim içerisinde girerek, onlar için bir fırsata dönüşecektir. Öğrenciler doğa ve çevre ile etkileşim kurar ve yaparak yaşayarak yaptıkları öğrenmeleri gerçek hayatla ve derste öğrendikleri bilgiler ile ilişki kurmalarına destek olan bir yaklaşımdır. Çevre okuryazarlığı becerisini bahçe temelli yaklaşım ile kazandırmak mümkündür. Bireylerin toplumla bağ kurması, karşısındaki ile iletişim kurması, Sosyal Bilgilerin hedeflerindendir. Bu becerileri kazandırmada bahçe temelli yaklaşımın katkısının yüksek olacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşım Sosyal Bilgiler dersine ülkemizde ilk olarak 1968 yılında öğretim programı olarak okullara girmiştir (Kaymakçı, 2015). 2005'te yapılandırmacı eğitime girilmiş 2018 yılında ülke ihtiyaçlarına göre yeniden güncellenmiştir. Bu yaklaşım Sosyal Bilgiler öğretiminin özel amaçlarında kişiye kazandırılması istenilen kabiliyet ve normları öğrenme alanlarında görmekteyiz (MEB, 2018).

1. Öğretim Programının Özel Amaçlarında: 2018 yılında yayınlanan SBDÖP incelendiğinde Temel Hedefler ve Temel İlkeler ışığında belirlenen on sekiz özel amaç belirlenmiştir. Bu amaçlara baktığımızda 1, 5, 6, 9, 11, 13, 14, 16, 17 ve 18. amaçlar bahçe temelli yaklaşımla ilişkili oldukları görülmüştür. Öğretim programında; ülkesini ve milletini seven, anayasal haklarını bilen ve bu hakları kullanan, görev ve sorumluluklarını yapan, mili şuura sahip yurttaşlar yetiştirmek olarak yasalaşan, bu özel amacın uygulanması bahçe temelli öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirilebilir. Öğrenciler bahçe temelli öğretim yaklaşımı ile sorumluluk duygusu yüksek bireyler olarak büyüyebilirler. Okul bahçesinde verilen görevleri yapmanın sorumluluğu ile büyüyecek ve grupla hareket etmeyi öğreneceklerdir (Cheskey, 1994; Malone & Tranter, 2003; Lohr, Krause, McClelland, Van Gorden & Gerald, 2021).

2. Öğretim Programının Dikkat Edilecek Hususlarında: 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının hayata geçirilmesinde, hedeflenen on durum, beklenen 10 husus saptanmıştır (MEB, 2018: 10). Bu hususların içerisinde ilk ikisinde dersin öğretim programına ait disiplinlerarası yapısına ışık tutulmuştur. Eğitim öğretim alanlarının ve öğretim programlarının disiplinlerarası bir anlayış yönelimine doğru gittiği görülmektedir. Jacobs (1989), disiplinlerarası yaklaşım ile

disiplinin muhteviyatı, kavramları, genel görüşleri ve fikir devamlılığını da içine alarak homojen bir anlayışla sunulması şeklinde ifade etmektedir. Bu yaklaşımla disiplinlerarası bir öğretim yapmak daha akıllıca bir yöntem olacağı gün geçtikçe kabul görmektedir. Momentinde Sosyal Bilgiler dersi, etrafında diğer disiplinler ile bahçenin düzenlenmesi ile sınıfta ve sınıf dışında uygulamaya konulan disiplinlerarası bir öğretim hayata geçirilebilir (Stoecklin 2009; Ürey, 2013).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının hayata geçirilmesinde dikkat edilmesi gereken bir başka durum ise; *"yerellik, güncellik, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün ve gelecek bağlantısı, zaman süreklilik değişim ve esneklik"* kavramlarının altı çizilmiştir. Yaklaşım ile birlikte bahçenin takibi ile birlikte, devamlılık, süre ve gelişimlerini öğrenciler gözle görülür bir şekilde gözlem yapmaları sağlanır.

Diğer kazanımlara baktığımızda, ikinci-üçüncü kazanımlarda, yansıtıcı sorgulama ve düşünme kabiliyetleri, dokuzuncu kazanımda, sorun çözme, karar verme ve eleştirel düşünme kabiliyetlerinin uygulanması becerileri tespit edilmiştir. Bu yaklaşım için hazırlanan *"The Down to Earth"* programın amacı çocukların düşüncelerinin oluşmasında eleştirel düşünmeyi, yansıtıcı sorgulamayı ve problem çözme ile çocukların becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Williamson ve Smoak, 1999). Öğrenciler bu yaklaşımla düşünme becerilerini geliştirir, bahçede oluşacak problemlere çözüm bularak sorunluları baş etmeyi öğrenir. Böylelikle karar verme kabiliyetleri de gelişmiş olur.

Yedinci kazanımda, okul dışı öğrenme ve okul bahçesinin öğrenme kapsamında kullanılması dile getirilmiştir. Okul dışı öğrenme anlayışı okulların duvarları dışındaki tüm eğitimleri kapsar. Bu kavramın uygulanabileceği en güzel alan okul bahçeleridir. Okul bahçeleri öğrencilerin güvenli olduğu ulaşabilecekler açık havada kullanacakları elverişli ortamlardır.

3. Öğretim Programının Kazandırılması Beklenen Becerilerinde: 2018 senesinde yayınlanan SBDÖP 'nda kazandırılması amaçlanan toplam olarak yirmi yedi 27 kabiliyet yer alır. Bu kabiliyetler içerisinde bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile alakalı on yedi kabiliyet vardır (MEB, 2018: 8).

Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, karar verme, mekânı algılama, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama.

4. Öğretim Programının Kazandırılması Beklenen Değerlerinde: 2018 senesinde yayınlanan SBDÖP 'nda kazandırılması amaçlanan toplam yirmi yedi kabiliyet yer alır. Bu normlardan on dört kazanımın bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile davranışa dönüştürülebilir (MEB, 2018: 8)

‘‘Adalet, Barış, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Estetik, Eşitlik, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Tasarruf, Vatanseverlik, Yardımseverlik’’ kazanımı bahçe temelli yaklaşımın içeriğini kapsar.

Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı sınıf ortamında verilen bilgilerin aktarımı anlatıma dönüktür. Bu yaklaşımla öğrencilerin bu değerleri kazanması ve normal hayatını bu değerler ışığında yaşaması sağlanır (Alexander, North & Hendren, 1995)

5. Öğrenme Alanlarında: Alanlar arasında bilgi, kabiliyet ve normlar, birbiri ile bilgi, beceri ve değerler ile kuşatılmış, disiplinlerarası bir düşünce ile öğretimi düzene koyan yapılardır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yedi farklı öğrenme alanı bulunmaktadır (MEB, 2018: 11-25). *‘‘Birey ve Toplum’’* ilk ünitedir. Yaklaşım bu temada, ben ve biz olmayı sağlayan bir ögedir. Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile birlikte hareket eden öğrenciler takım çalışması yaparlar (Williams & Dixon, 2013; Williams, Marton & Chiristian, 2020). Birey ve toplum teması ile bahçe temelli öğrenme yaklaşımı doğrudan ilişkilidir. Bu anlayışla biz olma duygusu kazandırılır. Bahçe temelli öğrenme yaklaşımıyla birlikte, evrensel ve milli duygularla doğa, toprak ve ekolojinin önemi harmanlanır ve öğrenciye biz olma becerisi kazandırılır.

Bu yaklaşımla direkt ilişkili olan *‘‘İnsanlar, Yerler ve Çevreler’’* ünitesidir. Bu yaklaşım ile bu temanın birleştiği noktalar, çevre okuryazarlığı, farklılaşma ve devamlılığı hissetme, gözlem yapma kabiliyetlerini kazandırmaktır. Çevre okuryazarlığı bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler bilinç seviyeleri yüksek ve deneyimli kişiler olarak gelişirler (Ürey, 2013).

‘‘Bilim, Teknoloji ve Toplum’’ temasında bilim ile teknolojinin geldiği nokta, yaşanan toplum üzerindeki tesirleri, yaşadığımız hayatla ne kadar alakalı olduğu ve bazı teknolojik araç gereçlerin yaşadığımız dünyaya verdikleri zararı bilmeleri amaçlanır. Bahçe temelli öğrenme yaklaşımında öğrencilere, teknolojik gelişmelerin tarım sektörü üzerindeki faydası ve zararları üzerine öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlar. Bu yaklaşımın en önemli amaçlarından birisi de öğrencilerin sağlıklı besinler yetiştirmeleridir (Morris & Zidenberg-Cherr, 2002; Tumilowicz & Peltó, 2020).

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme temasında doğrudan bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile kenetlenmiştir. Bu öğrenme alanında öğrencilerin girişimci ve bilinci yüksek, aldığı besinlerin okuyabilen, bireyler olarak büyümelerini amaçlar. Bu yaklaşımda bahçelerde öğrencilere üreticiliğe hazırlamak, üretimin varoluşunu bilmek ve ürünlerini nasıl ne zaman nerede satabilecekleri noktasında girişimci olmalarını amaçlar (Williams & Dixon, 2013). Böylelikle öğrenciler ürettikleri besinlerin faydalı ve zararlı olma durumlarını bilir ve bu bilinçle hareket ederler (Miller, 2005; Desmond, Grieshop & Subramaniam, 2002).

6. Kazanımlarda: 2018 Öğretim Programına baktığımızda verilen kazanımların bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile beceri haline dönüştürebileceği görülmüştür. Sınıf seviyeleri dikkate alınarak temalara göre bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile beceriye dönüştürülecek kazanımlar programda verilmiştir.

- İlkokul 4. sınıf seviyesinde; farklı ünitelerde yer alan on bir kazanımın bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile bu kazanımların beceriye dönüştürülebileceği görülmektedir. Kazanımların yer aldığı öğrenme alanları Üretim Dağıtım Tüketim ve Bilim Teknoloji ve Toplumdur.
- Ortaokul 5. sınıf kademesinde; ise bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile kazandırılacak dokuz kazanım beceriye dönüştürülebilir. Bu kazanımların en çok yer aldığı Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında bulunmaktadır.
- Sınıf kademesinde; bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile kazandırılacak ve beceriye dönüştürülecek en az kazanım 6.sınıf düzeyinde bulunmaktadır. 6. sınıf seviyesinde bulunan kazanımlar en fazla Birey ve Toplum temasına ait kazanımlardır.
- Sınıf kademesinde ise altı kazanımın bahçe temelli öğrenme yaklaşımı ile kazandırılacağı ve beceriye dönüştürülebileceği görülmektedir. Bu kazanımların bulunduğu en çok Üretim, Dağıtım ve Tüketim temasına ait kazanımlar olduğu belirlenmiştir.

2018 Sosyal Bilgiler öğretimi incelenmiş ve öğrenme alanlarında bulunan kazanımlara bakıldığında, çevresinde bulunan doğal alanları, topluma tesir etmiş teknolojik gelişmeleri ve bu kazanımların kişiye kazandırıldığı sorumluluk alma kabiliyetleri ile donatıldığı görülmektedir. Bu kazanımlarla bu yaklaşımın hedefler ile birlikte öğrencinin yakın çevresini tanımasına olanak sağlayabiliriz. Kullanılan araç gereçleri tanıyarak ve teknolojik aletleri tarım işlerinde nasıl kullanacağını bilir. Bu

tanıma ile teknolojik aletlerin üretim üzerindeki tesirinin toplumları değiştirdiğini gözlemleyebilir. Öğrencileri ürettikleri ürünlerin muhasebeleştirilmesi ve dijital ortamlarda satışının yapılmasını öğrenerek, ileride girişimci kişiler olmalarını sağlar. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin bir araya gelerek takım çalışması yaparak ve sorumluluk duygularının gelişmesine olanak verilir. Sorumluluk duygusu gelişen öğrenciler toplumda kendilerini ifade edebilmeyi problemler karşısında çözüm üretmek topluma ayak uydururlar. Bu kazanımlardan bazıları doğal afetlerle alakalıdır. Öğrenciye çevre okuryazarlık kabiliyeti kazandırılıp, çevreye zarar vermemeyi ihtiyacı kadarını almayı bilen nesiller olarak yetiştirilmesinde bahçe temelli öğrenmenin faydası yüksektir. Doğal olaylardan nasıl korunmak gerektiği, doğal olayların çıkma nedenlerini bilmeleri sağlanmış olacaktır (Ürey, Akpınar, 2020).

4.2.19. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilgi Okuryazarlığı Yaklaşımı

Bilgi okuryazarlığı kişinin bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kavramadaki kabiliyeti olarak adlandırabiliriz. Bilgi okuryazarlığı kişinin istediği bilgiyi hangi yollarla edineceğini, bulduğu bilginin geçerliliğini anlayıp, bilgiyi tahlil edip, nerelerde ve nasıl kullanacağını bilendir. Farklı bir noktadan bakıldığında bilgi okuryazarlığı kişinin araştıran ve sorgulayan bir düşünceyle hareket etmelerini sağlamaktadır. Bilgi okuryazarlığı gelişim sürecinde bazı standartlara oturtulmuştur. Bilgi okuryazarlığı, elde edilen bulgular neticesinde son yıllarda eğitimle de ilişkilendirilmiş ve Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yerini almıştır. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde verilen bilgi okuryazarlığı bölümü konun hakkında bir farkındalık oluşturmak amacıyla yerini almıştır (Turgut & Kaymakçı, 2020).

Geçmişten bu yana insanoğlu ilgi duyduğu her alanı anlamaya çalışmıştır. İçinde bulunduğu bu merak duygusu çevresini bilme, içinde yaşadığı evreni anlama, yaratılış amacını sorgulama, yaşadığı süre içerisinde huzurlu yaşamının yollarını keşfetmesine yardım eden bir duygu halini almıştır. Var olduğu günden bu yana insanoğlu hem kendi benliğinin gereksinimleri hem de içinde yaşadığı çevreyi anlamının yanında yaşanılabilir bir düzeye kavuşması için bilgi ile hareket etmesi ve o bilgiyi bulması gerektiğini keşfetmiştir (Özışık, 2019, s. 17).

Bilgiyi tarih bilimi açısından incelediğimizde ilk bilgilerin kökeninde dini açıdan bir anlamlandırmaya gidildiği görülmüştür. Orta çağda bilgi kavramı "*informio*" kelimesi ile ifade edilmiş, kirşlerin içinde bulundukları ahlak ve eğitim

alanında kullanıldığı görülmüştür. Böylelikle zaman içerisinde bilgi var olan somut ve soyut kavramları adlandırma onları isimlendirme ve özelliklerine ayırma işine dönüşmüştür. Zamanla bu ifade etme olgusu zihinsel olmaya başlamıştır. Bilgi kavramı zamanla maddeye bir suret kazandırma yetisinden bir ifadeyi bir başka ifadeye ilişkilendirmeye dönüşmüştür. 20. yüzyılda bilgi gerçekliğe ve somutluğa dayalı bir anlayışa dönüşmüştür (Capurro ve Hiorland, 2005). 20 yüzyıla kadar bilginin tanımı üzerine kesin bir yargıya varılamamıştır. Geçen yüzyılda ve içinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi kavramının tam tanımı yapılamamış, fikir ayrılıkları devam etmektedir.

Türk dil kurumu bilgiyi şu şekilde ifade etmiştir; Bilgi; bireyin akıl olarak kavrayabileceği, olgu, gerçek ve ilkelerin tümüdür. (TDK, 2020).

Bilginin madden veya manen anlamlandırılması neticesinde bir karara ulaşma olarak ifade edebiliriz. Bilgi gözümüzle tespit edilemeyen maddenin kanıtı olmakta, var olma sebeplerinden ayrılarak bilgi o maddenin varlığını kanıtlamaktadır.

Bilgi kavramı hakkında daha derinlemesine bir anlayış sahibi olabilmek için bilgi felsefesini ele almak yerinde olacaktır:

4.2.19.1. Bilgi Felsefesi (Epistemoloji)

İnsanoğlu var olduğu günden bugüne değin, bilginin hayata kattığı önemi bilerek onun peşinden koşmuştur. Bilgi yaşayanlar için çok kıymetli bir güçtür. İnsanoğlu her daim nereden geldiğini ve nereye gittiğini sorgulamıştır. Bu sorgu neticesinde bazı araştırma ve sorgulamalara gitmiş ve neticede birçok bulgular elde etmiştir. Elde ettiği bulguları geliştirerek insanlığı şimdiki vaziyetine ulaştırmıştır. Bu araştırma ve sorgulamalar ile birlikte epistemolojide hayatımıza girmiştir. Epistemoloji bilginin araştırılmasında ve bulunmasındaki temel disiplin olarak ifade edilebilir (Özlem, 1995, s. 32-33, akt, Külcü, 2000).

Epistemoloji kavramı; Yunancada bilgiyi ifade eden "*episteme*" ve bilimi ifade eden "*logos*" kelimelerinin bir araya gelmesi ile kendine yeni bir anlam kazandıran disiplin olarak karşımıza çıkar (Akdağ, 2010, s. 5). Bu disiplin insanoğlunun ulaşabileceği bilgi çerçevesini, bilginin geliş kaynağını, bilginin doğruluğunu ve var olma doğasını kapsar (Çüçen, 2003, s. 3).

Bilgi felsefesi üçe ayrılmıştır;

- Klasik Dönem (İlk ve Ortaçağ),
- Modern Dönem (Yeniçağ'dan 20. yüzyıla kadar),

- Çağdaş Dönem (1960'lardan günümüze [2025] kadar) (Mehdiyev, 2011, s. 155).

Bu dönemler ve içerikleri aşağıda açıklanmıştır:

Klasik Dönem: Bu dönemde bilgi kavramı duyu organlarımızla algıladığımız kadar ifade edilir. Bundan dolayı bilgi kişiden kişiye göre değişiklik göstermektedir. Bu çağda sofistler bulunur. Sofistler bilginin geliş yeri ve bilginin doğruluk ölçütleri üzerine durmuşlardır. Platon'a göre bilgi sadece doğrudur, inanç ise hem doğru hem de yanlış ifadesi üzerinde durmuştur (Özdemir, 2019).

Platon fikirlerin bilginin duygularla değil ancak kavramsal yollarla bulunacağını, düşüncelerin, fikirlerin, gerçek olduğu bilgilere ulaşmanın da fikirler yoluyla olacağını söylemiştir (Çakıroğlu, 2017). Sokrates ise bilginin karşılıklı konuşmalarla ortaya çıkacağını, ahlakın temelinde bilginin olduğunu, yapılan eylemlerde bilginin doğru olması eylemin ahlaki ölçütünün de ortaya çıkışının göstergesi olduğunu söylemiştir (Bora, 2006).

Klasik Dönem epistemolojisinin temelinde yer alan ortaçağ bilgi felsefesine olan görüş, Batıda din inancı eksensli iken Doğu'da bu eksene zıt bir anlayış olan akıl ve bilim ile hareket edildiğidir.

Dönemin doğu dünyasına bakacak olursak, Gazali bilgiye ulaşmada şüpheli davranılması gerektiğini belirtmiştir (Ağırman & Türkmetin, 2012, s. 199). Gazali bilgiyi, duyu organlarımızla, tecrübelerimizle, akıl ve kalp bilgisi yoluyla olmak üzere bölümlendirmiştir.

Modern Dönem: Bu dönemde bilgiye ulaşmadaki yolların akılcı ve deney ile olacağı anlayışları görülmeye başlanmıştır (Çebi, Ty). Bu dönemin önemli bilgi felsefecisi ve kurucusu Rene Descartes'tir. Descartes bilgi edinme yollarına yine bilindik yöntem olan duyularıyla hareket ederek yapmış, bu yaklaşımlarını akılcı bir yöntemle yürütmüştür. Bu akılcı hareketlerin neticesinde matematik ile bilgi felsefesi arasında güçlü bir bağ olduğunu vurgulamıştır (Yolcu, 2016). Descartes şüpheyi açık olmayan kesin, deneylerle ve bilimsel sonuçları olan, akıllı ile örtüşmüş bilgi donanımlı bir ağaç ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu inançla bilginin ortaya konulabilmesinin matematikle olabileceğine karar vermiş ve neticede matematik ilmine yönelmiştir (Oral, 2019).

Çağdaş Dönem: Bu dönemde bilgi felsefesi özellikle bilginin yanında bir nedene dayalı inanç ögesine dayanan bir anlayışı içermektedir (Gültekin, 2013, s. 1). Bu dönem özellikle iki görüş etrafında birleşmiştir. Bu görüşler, içsellik ve dışsallık

kavramlarıdır. İçsellik görüşünde kesinlikle bilgi kanıtlanmalıdır. Böylelikle kanıtlanan bilgi inanca dönüşür ve olgu kendini tamamlamış olur. Bu yaklaşımda kanıtlanmayan bir bilginin desteklenmesi söz konusu değildir. Bu görüşün bir diğer adı da kanıtcılık olarak ifade edilmektedir.

Fakat dışsalcılar, içselliğin bir ifadesi olan kanıtcılık ilkesinin öznenin verdiği kesin bulguların olmadığını, inanç verilerinin güvenilir olması üzerinde durmuşlardır (Başdemir, 2011). Kısacası içselcilik ve dışsalcılık görüşlerinin zıtlaşması, bilginin kaynağı olan öznenin inanç ile bilgiyi ifade edip etmediğidir.

4.2.19.2. Bilgi Okuryazarlığı

Kişiler yaşadıkları dönem boyunca karşılaştıkları her durum karşısında, zihinlerinde biriktirmiş oldukları bilgiyi zaman içerisinde yeri geldiğinde kullanmaktadırlar. Öğrendikleri bu kesinleşmiş bilgiyi, görüşü, genel durumu veya fikri hayatları boyunca kullanacakları için iyi bellemeli ve hayatlarına uygun hale getirecek argümanlara dönüştürmelidirler (Göçmen Çelebi & Özkan, 2009; Kıyıcı-Balkan, 2008; Smith & Siegel, 2004; Wagner, 2007, akt, Ürey & Cerrah Özsevgeç, 2015). Bilgiyi bulan ve yaşamlarına akseden medeniyetler, zamanla tarım, sanayi ve bilgi toplumu olarak tarihe geçmişlerdir (Güner, 2020).

Tarım toplumu, yerleşik hayata geçilmiş ve toprağa hâkim olma düşüncesiyle büyük savaşları beraberinde getirmiş bir dönemi kapsar.

Sanayi toplumu ise gelişen makineler ve endüstrideki gelişmelerle birlikte, fabrikaların çoğalmasıyla yeni şehirlerin ortaya çıkması ve yeni bir dünya toplumunun meydana gelmesini kapsar.

Bilgi toplumunda gelişen teknoloji ile birlikte bilginin depolanması, bilginin yayınlanması, ilgiliye ulaştırılmasında ve sanayi toplumunun getirdiği anlayışla bütünleşerek kültürel, sosyal ve siyasal açıdan gelişen toplumların ortaya koyduğu, dijital dünyanın ürünü olan iletişim araçları, bilgi yolları, elektronik alışveriş platformları gibi birçok yeni katkıyı beraberinde getirmiştir (Ünal, 2009, s. 126).

Bilgi toplumunda bilgi ve iletişim araçlarının katkısı önemli olup, bu iki kavram üzerine çevre inşa edilmektedir (Güner, 2020). Çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler neticesinde bilgiye ulaşmada iletişim araçlarının çoğalması ile bilgiye daha hızlı ulaşılmaktadır. Kişiler bu yolla değişik bilgilere de ulaşmaktadırlar. Bu nedenle kişilerin bilgiye ulaşmada bilgi ve iletişim araçlarından faydalanmaları için bilgi okuryazarlığının önemine vurgu yapılmalıdır (Horton,

2008). Çağımızın gerekliliği olan küresel bir dünyada bilginin toplumlar için öneminin yanında bilgi okuryazarlığının bu amaca hizmet ederken katkısının çok fazla olacağı görülmektedir (Bruce, 2004). Bilgi okuryazarlığı toplumların değişimindeki ekonomik ve eğitimdeki önemli başkalaşımların temelinde var olan yaklaşımdır (Doyle, 1994, s. 9). Bu alanda araştırma yapan bilim dünyası bilgi okuryazarlığının devletlerin, var olan kurumların ve kişilerin yaşadıkları toplumlarda genel, sosyal ve maddi açıdan yükselmelerin de sağlayacağı katkının yüksek olduğu inancına kanaat getirmişlerdir (Adeyiga, 2017, s. 21).

Bu kavramın ortaya çıkış tarihi 1974 yılında Paul Zurkowski'nin '*Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonu'ndaki*' (National Commission on Libraries and Information Science [NCLIS]) bir rapor ile gündeme gelmiştir (Doyle, 1994). Zurkowski, bilgi kaynaklarının uygulanma ifadesinin bilgi okuryazarlığı kavramıyla ifade edilmesini rapor etmiştir (1974, akt, Behrens, 1994). Raporda bilginin nerede nasıl ve ne zaman kullanılacağı, bunun için nasıl bir beceri ve teknik geliştirilmesi gerektiği üzerine bilgiler verilmiştir. Bilginin karmaşık bir şekilde verildiği nedeniyle bu karmaşıklıktan çıkarılacak bir kabiliyet düzeneğinin oluşturulmasına işaret edilmiştir. Fakat bu rapor neticesinde bilgi okuryazarlığı ilk dönemlerde kütüphaneciler için bir bilgi ayıklama yöntemi olarak görülmüş ve kütüphane kavramı olarak sınırlandırılmıştır. 1980'li yıllarda ise bilgi okuryazarlık düşüncesinde bir anlayış değişimi yaşanmıştır (Costantino, 2003). Bu yaşanan anlayış değişikliğinin temelinde yaşanan teknolojik gelişmelerdir. Bu yıllarda birçok ülkede (Birleşik Krallık, Almanya, İskandinavya vb.) kütüphanecilik yanında üniversitelerde birçok öğrenciye bilgi okuryazarlık eğitimleri vermeye başlanmıştır (Anunobi & Udem, 2014).

Bilgi okuryazarlığın gezegenimizde kendine yer bulması tarihsel açıdan böyleyken, ülkemizde ise bilgi okuryazarlığı 1998' de ilgililere duyurulmuş ve araştırma alanına girmiştir. Bu kavram "*Türk Kütüphaneciler Derneği*"nin açılışında yapmış olduğu konuşma neticesinde Oya Gürdal tarafından bahsedilmiştir (Kurbanoğlu, 2004). Akademisyenler bu süreçten sonra özellikle 2001 yılında Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2001) bilgi okuryazarlığı üzerine 6. sınıflar üzerinde uygulamalı incelemelerde bulunmuş ve bu becerinin kazandırılması yönünde sonuca ulaşılmıştır. Bilgi okuryazarlık kavramını ilk olarak "*Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının (2001-2005) Bilgi ve İletişim Teknolojileri*" bölümünde üstün körü bahsedilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2000). Bilgi okuryazarlığı özellikle

bilgi ve belge yönetimi sağlık ve halkla ilişkiler alanlarında görüldüğü zamanla yazın araştırmalarında eğitim alanlarında da yoğun olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

4.2.19.3. Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim

Global dünyada bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde değişimlerin olması, toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik varoluşlarında kalıtsal bir değişikliğe imkân sağlamıştır. Gelişmiş toplumların bilgiyi bulmak için yoğun bir gayret içerisinde olduklarını söyleyebiliriz (Argon, Öztürk & Kılıçaslan, 2008). Günümüzde bilgi toplumları karşılarında ve yanı başlarında var olan siyasi güçlere, sosyal ilişkilerin güçlenmesine ve maddi anlamda yeterliliklerinin olduğu görülmektedir. Bilgi, ülkelerin var olmasında önemli yeri olan ekonomik aktiviteler için gerekli ve eğitim için vazgeçilmez bir ögedir (Lau, 2006). Günümüzde bilinenin yerine eğitim ile ilgili gözle görülür köklü değişikliklere gidilmiştir. Eğitim sistemimizde bilgiyi vermenin yerine bilgiye ulaşmanın yolları üzerine durulmuştur. Böylelikle öğrenci bilgiyi bulma, analiz etme ve bu bilgi ile birlikte karar verme becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Öğrenme araç gereçlerinde ders kitaplarının tek kaynak olmadığı, öğrencinin diğer duyularına hitap eden, yayınlanmış ve elektronik ortamda sunulmuş verilere ulaşmayı öğretmek görüşüne doğru bir evrilme olmuştur (Akkoyunlu & Erdem, 2000, akt, Kurbanoglu & Akkoyunlu, 2009). Yaşadığımız toplumların bilgi toplumu haline gelmesi için söyleneni direk kabul etmeyen, sorgulayan bir mantıkla hareket eden, karşılaştığı problemler karşısında çözüm odaklı olan, bu sonuçları bir karara bağlayan, kabiliyetli bireylerin yetiştirilmesi için bilgi okuryazarlık kavramının eğitim programlarında daha yoğun yer alması gerekmektedir (Ata & Baran, 2011, s. 2).

Günümüz dünyasında bilgi okuryazarlığı gelişmiş toplumlarında önemli bir kabiliyet olarak görülmektedir. Günümüz toplumlarının gelişiminde teknolojik gelişme ve bilgi okuryazarlıkları tüm öğretim kademelerinde öğrenenlerin kazanmaları gereken önemli bir beceri olarak görülme zamanı gelmiştir (Breivik, 2005). Bilgi okuryazarlık alanlarında sadece akademisyenlerden beklenti içerisine girilmemeli, bireylerin kendilerine katkısının büyük olacağı bu beceriyi kazanmaları için ayrıca bir çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Ford, 1995).

Bilgi okuryazarlığın kapsadığı amaçlar içerisinde şu ögeler yer alır; bilişsel kabiliyetler, eğitim öğretim programlarının uygulama durumları, teknoloji kullanım kabiliyetleri ve eğitim teknolojisi (Burkett, Macy, White & Feyten, 2001). Bu açıdan

bakıldığında eğitim ortamlarının öğrenen için bilgiyi bulabilmeyi ve bu bilgileri uygulamalı olarak kullanabilme kabiliyeti kazandırmayı hedeflemelidir (Polat, 2014, s. 32, akt, Özgün, 2019).

Bilgi okuryazarlığının eğitim öğretime ve öğrenene katkıları şunlardır:

Öğrenenlere verilen verileri okuma, haritaları zihinsel olarak bilişsel dünyasına yerleştirerek bir dünya haritası ortaya çıkarma, verilen görsel öğeleri analiz edip yeni veriler elde etme becerileri kazandırmaktadır. Öğrenenler bilgiye ulaşp bilgiyi analiz etme ve sonuca varmanın yanında edindiği bilgi ile yeni bilgiler türetebilmek ve bu ürünleri sunum yapma becerileri kazandırmak amaçlanır (Burkett & diğerleri, 2001, s. 95).

4.2.19.4. Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association[ALA]) dünyanın en köklü eski kütüphanelerindendir. Bu dernek 1989 senesinde bilgi okuryazarlık meclisini kurmuştur. Bu mecliste; fikir hürriyeti, üniversitelerin belirlediği akreditasyon sınırlılıkları, harita, CBS, kataloglama, meta veri kütüphanecisi temel yetkinlikleri, engelli bireyler için kütüphane yol haritası, büyük okurlara yönelik kütüphane hizmetleri ve bilgi okuryazarlığına yönelik özellikler, ergin rehberler hazırlanmıştır (ALA, 2003.)

4.2.19.5. Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler sosyal bilimlerin bulgularından yola çıkarak eğitim programlarına entegre edilerek, gelişen ve evrimleşen toplumlara ayak uyduran, bilgiye ulaşp, bu bilgi ile hayatına yön vermede isabetli kararlar alabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Öztürk, 2015).

Sosyal Bilgilerin asıl amacı, global dünyada toplumlar arasındaki kültürel farklılıkların en aza indirilerek demokratik sosyal bir anlayışla yaşadığı çevrede insanlık adına bilgilenen, bu bilgi ile topluma ve kendisine faydalı bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır (NCSS, 1992). Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin disiplinlerinden elde ettiği bulgularla eğitim öğretim ortamlarına uyarlanarak, bu uyarlanan bilgi ve içeriklerle topluma faydalı birey olma yolunda kabiliyetli fertler yetişmesini amaçlar. Etkin bireyler yetiştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersi, içeriğinde bulunan üniteler şunlardır;

‘‘Bilim, Teknoloji ve Toplum, Bireyler, Gruplar ve Kurumlar, Bireysel Gelişim ve Kimlik, Güç, Otorite ve Yönetim, İnsanlar, Mekânlar ve Etraflar, Kültür, Küresel Bağlantılar, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları ile Zaman, Süreklilik ve Değişim’’ gibi içerikler derslerin konusunu oluşturmaktadır (Harmon & Jones, 2005).

Görüldüğü üzere temel amacı topluma ve insanlığa etkin vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersinin öğrenenlerin istenilen kabiliyete ulaşmalarında verilen bilginin etkili kullanımı için bilgi okuryazarlık kabiliyetlerinin de önemi ortaya çıkmaktadır. Bilgi okuryazarlık kabiliyeti kazanmış bir öğrenci Sosyal Bilgiler dersinde hangi bilginin nasıl ve nerede kullanılacağı yetisinin farkındadır. Gereksinim duyduğu bilgiye nereden ulaşabileceğini bilen, bilginin güvenilirliğini ve doğruluğunu kestirebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilerin eğitim süreçlerinde bilgiyi edinirken, merkezine alan bir anlayışı benimsemişlerdir (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler ve bilgi okuryazarlığı ilişkisini anlamak için 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDOP) bilgi okuryazarlığını incelemek gerekmektedir:

4.2.19.6. Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları

Ülkemizde eğitim ortamlarına sunulan Sosyal Bilgiler öğretim programları irdelendiğinde, özellikle 2018 yılında yayınlanan programa göre detaylı bir bilgi okuryazarlık kavramı üzerine durulmadığı, sadece kapalı yöntemlerle programda yer aldığını görebiliriz.

Öğretim programında bilgi okuryazarlık içerikleri ve temalar aşağıya çıkarılmıştır (MEB, 2018):

- Yetkinliklerde bilgi okuryazarlığı,
- Özel amaçlarda bilgi okuryazarlığı,
- Temel becerilerde bilgi okuryazarlığı,
- Değerlerde bilgi okuryazarlığı,
- Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlarda bilgi okuryazarlığı,
- Öğrenme alanları ve kazanımlarda bilgi okuryazarlığı,

4.2.19.7. Yetkinliklerde Bilgi Okuryazarlığı

Çağımızın gerekliliklerinden olan mesleğinde iyi yetişmiş, kabiliyetli ve yetkin bireyleri iş hayatlarında, ülke içinde ve ülke dışından öğrenenleri kişisel, toplumsal, bilimsel, olarak mesleki yaşamlarında kabiliyet alanlarını yetkinliklerle belirleyen Türkiye Yeterlikler Çerçevesince ortaya konmuştur. Eğitimin asıl amacı bilgi, kabiliyet ve normlara sahip yetkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedefler.

Yetkinlik Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler:

Bu yetkinlikte, günlük hayatta karşılaşılan matematiksel problemleri çözebilmek için matematiksel düşünme gücünü geliştirmekle alakalıdır.

Bilimsel Yetkinlik, yaşadığımız zamana ait problemleri belirlemek ve kanıta dayalı ürünler elde ederek yaşadığımız çevreye uyarlayarak, belirlenen bilimsel yöntemlere uygun kabiliyet ve istek uyandırmayı amaçlayan bir yetkinliktir. Gelişen teknolojiye ayak uyduran ve istenilen taleplere karşılık verebilen, bilimsel akıl ve kabiliyetle hareket eden yetkinlikte bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bilim ve teknolojiye yetkinlik, bireylerin faaliyetlerini gerçekleştirirken vatandaşlık olgusuna göre hareket ederek görev ve sorumluluklarını bilme işidir.

Yetkinlik-Dijital Yetkinlik: Bireyin yaşadığı toplum içerisinde dijital iletişim araçlarını kullanma yetkinlik becerisini içerir. Bu yetkinlik ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşma, bilgilerin bulunduktan sonra değerlendirilmesi, arşivlenmesi, çoğaltılıp paylaşılması, internet ortamında tüm sunucularla iletişim kurulması kabiliyeti anlamına gelmektedir.

Yetkinlik-Öğrenmeyi Öğrenme: Öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi sağlamak için birlikte hareket ederek bilgiye ulaşp, bilgilerin bilimsel olarak sınıflandırılması neticesinde, öğrenme becerisini istendik olarak yapma yetkinliğini kapsar. Bu yetkinlik, birey hali hazırdaki imkânları kullanarak neye gereksinim duyduğu ve bu gereksinimleri çözüme kavuşturma süreçlerinde olumsuzlukların altından kalkmayı becerme yetkinliğidir. Bu yetkinlikte hali hazırdaki kabiliyet ve tecrübelerin yardımıyla yeni bilgilerin ve kabiliyetlerin evde, iş yerinde, eğitim öğretim süreçlerinde kullanılmasını kapsar.

Yetkinlikler tetkik edildiğinde; 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yukarda verilen yetkinlikler ile alakalı bilgi okuryazarlık kavramına net bir şekilde vurgu yapılmadığını, fakat üstünkörü bir durumda değinildiğini söyleyebiliriz.

4.2.19.8. Özel Amaçlarda Bilgi Okuryazarlığı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 3 tane kazanımın bilgi okuryazarlık ile alakalı olduğunu görmekteyiz. Bahsi geçen 7-11 ve 12. amaçlar özel amaçlardır (MEB, 2018, s. 8).

Görüldüğü üzere özel amaçlarda bilgi okuryazarlık kavramı ile ilgili bilginin bulunduğu kaynaklara ulaşabilme, ulaştığı bilgiyi kullanabilme ve kullandığı bilgiyi çoğaltmak, kabiliyetlerine yer verildiği, edindiği bilginin doğruluğuna ve güvenilirliğine dikkat eden, bilim ve teknolojiyi kullanmadaki gelişen ve değişen teknolojiye ayak uyduran, bilim teknolojiyi kamu faydasına kullanabilmeyi kapsamaktadır

4.2.19.9. Temel Becerilerde Bilgi Okuryazarlığı

2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrenenlerin kabiliyet kazanımları incelendiğinde temel beceri okuryazarlığı kavramını içeren yirmi yedi temel kabiliyet yer almaktadır. Öğretim programının içeriğinde araştırmaya dayalı, çevre okuryazarlığı, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık kabiliyetleri vardır. Toplumdaki değişikliği ve devamlılığı kestirebilen, harita okuryazarlık, hukuk okuryazarlık, iletişim kurma, birlikte hareket etme, suizanı fark etme, delille hareket etme, karar verme, medya okuryazarlık, otokontrol, politika okuryazarlık, sorun çözebilme yetenekleri gelişmiştir. Çevreye uyma, tablo ve diyagram çizmek ve yorumlamak, dilimizi güzel, doğru ve tesirli kullanma ve yenilikçi düşünme kabiliyetleri bilgi okuryazarlık kavramıyla alakalıdır.

Araştırma kabiliyeti, bilgiyi okuyan öğrenenlerin konuyu anlaması, metinde yer alan sözcük ve terimlerin manalarını bulmak için sözlük ve sözcük listesi yapması, doğru kaynakları bulması, kütüphane kaynak kişi, görsel kaynaklardan faydalanarak, bilgiye ulaşması, bu bilgileri faydalı bir şekilde planlaması ve faydalandığı kaynakları kaynakçada belirtmesini içerir (MEB, 2005). Bu noktandan baktığımızda araştırma kabiliyetinin hedefleri ile bilgi okuryazarlık becerilerinin amaçları örtüşmektedir. Öğrencilerin bilgi okuryazarlık kabiliyetlerine sahip olması araştırma kabiliyetlerine katkı sağlayacaktır.

Eleştirel düşünme kabiliyeti, öğrenenin bilgiye ulaşmada delil ve kaynak kişi sunması, nedenin ve sonucunun değerlendirilmesi, belli bir değerlendirme ile genel kanıya varma, değişik görüş açıları ile değerlendirme, karşılaştıran, ulaşabileceği sonuçları çıkarım yaparak bilgiyi hayatına aksettirendir (MEB, 2005).

İletişim kabiliyeti, öğrenenin karşısındaki kişi veya kişilerle sözlü ya da yazılı olarak kendini anlatabilmesidir. Konular hakkında görüş bildiren, kabul görmediği görüş hakkında fikir beyan eden, iletişim için bağlantı kuran, olaylara farklı açılardan bakan, görüşlere karşı açık olan, başka fikir ve düşünceleri saygıyla karşılayan, farklılıkları kucaklayan, ortaya koyduğu fikirlerini ispat ve delil ile sunan ve belirli bir ortak hedef için yapandır (MEB, 2005).

Sosyal katılım kabiliyeti, öğrenenin yaşadığı çevre ile yakın bağ kuran, çevrenin faydasına olan konularda bilgi sahibi olan, aynı çevrede yaşayan insanların problemlerini çözmeye gayret gösteren, ihtiyaçlarını karşılamak için bireyler arasındaki ilişkiyi tanır. Kişilerin, grupların, kurumların, diğer kurum ve kuruluşların birbirleri arasındaki bağı bilerek, değişik grupların ve durumların etkisine göre hareket edendir. Aktif olarak katılım yapma, çevresindekileri ve toplumu, gereksinimler konusunda desteklemesi, görüş belirtmesi, bu fikri çevresine yayma, görüşme yapma, tartışma, uzlaşma ve harekete geçme, lider olarak topluma hizmet etmeyi amaçlayandır (MEB, 2005). Bu noktadan bakıldığında bilgi okuryazarlığı, günlük hayatta uzak yakın fark etmeksizin, sosyal olayları görerek çevresine aktardığında, sosyal katılım kabiliyeti de güçlenmiş olacaktır.

Bilgi okuryazarlığı kabiliyetlerinden biri olan, bilgiyi kullanma kabiliyeti, kişinin ulaştığı bilgi kaynaklarını karşılaştırırken ve edindiği bilgileri yaşamına aksettirdikten sonra bu bilgi ile ilgili bir yazı kaleme alması olacaktır.

Bilgi okuryazarı öğrenenin, gereksinim duyduğu bilgileri edinirken, bu bilgileri tesirli bir şekilde kullanana kadar, öğrenme süreci boyunca, bilginin değişik görüş açısı ve formlarda verildiğini görebilecektir. Eğitim süreçlerinde öğrenenin konulara değişik yönlerden görmesine ortam hazırlayarak, yenilikçi düşünme kabiliyetinin öğretim programınca kazandırılması düşünülmektedir.

4.2.19.10. Değerlerde Bilgi Okuryazarlığı

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 18 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar, bilimsel olma, çalışkanlık, yardımlaşma, duyarlılık, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik normlarının bilgi okuryazarlık ile ilişkisi vardır (MEB, 2018).

4.2.19.11. Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlarda Bilgi Okuryazarlığı

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bilgi okuryazarlık içerikleri 10 kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar 1-3-5-7-8-9-10. kazanımlardır. Öğrenci bilgiyi değişik kaynaklardan ve farklı yöntemlerle elde etmesini güdüleyici ögeler yer almaktadır (MEB, 2018: 10)

Maddeler incelendiğinde; öğretim programının bilgi okuryazar kişiler olarak büyümeleri için farklı disiplinlere özgü ve değişik şekillerde bir araya getirilen bilgileri edinmelerine katkı sağlayandır. Bu bilgileri öğrenme süreçlerinde kavram öğretimi ile ilişkilendirerek, kalıcı öğrenmenin sağlanması öğrenciye değişik öğrenme ortamlarının sunulması, öğrencinin gerçek hayatta karşılaşılan sorunları eğitim programlarına dâhil edilmesi ve böylelikle bilginin gerçek yaşamda kullanılmasının sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

4.2.19.12. Öğrenme Alanları ve Kazanımlarda Bilgi Okuryazarlığı

Öğrenme alanları bilgilerin, kabiliyetlerin ve normların kendi aralarındaki irtibatının aynı düzlemde bir bütün olarak öngörüldüğü, öğrenme faaliyetlerinin yapıldığı disiplinlerarası bir oluşumdur (MEB, 2018).

Bilgi okuryazarlık kavramının temelde öğrenme alanları ve kazanımları arasında irtibatlı olduğunu söyleyebiliriz. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı buna örnek verilebilir (Turgut & Kaymakçı, 2020).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Değişen dünyada, toplumların yeniliklere ayak uydurması ve topluma kazandırılacak bireylerin etkin bir yurttaş olması amaçlanmış bununla birlikte eğitim ve öğretim programlarını çağa ayak uyduracak şekilde güncelleme ve değiştirme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle akademisyenler ve uzman sosyal bilimciler öğretim programlarının sürdürülebilir ve verimli olması için istenilen hedefe ulaşmada hangi yol ve yöntemleri hangi öğrenmeleri hayata geçirmeleri gerektiği noktasında, birçok öğretim yaklaşımını değerlendirmiş ve uygulamaya geçirmişlerdir. Bu öğretim yaklaşımları Sosyal Bilgiler dersi için ilk olarak 20. yüzyılın ortalarında gündeme gelmiş ve Barth ve Shermis, 1970 yılında Sosyal Bilgiler öğretimi için temel üç yaklaşımdan bahsetmişlerdir. Bu yaklaşımlar vatandaşlık aktarımı, sosyal bilim, yansıtıcı aktarım olarak Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlar Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşım yöntemlerinin temelini oluşturmuşlardır. Çalışmanın bu bölümünde bulgulara yönelik sonuçlara yer verilecektir. Çalışmanın problem cümlesi olan Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar nelerdir sorusunun cevabı aranılmıştır. Bu doğrultuda yapılan geniş kapsamlı yerli ve yabancı literatür taraması ve 2005, 2018, 2024 öğretim programları ışığında Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlara ilişkin bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Vatandaşlık aktarımı Sosyal Bilgiler öğretiminde toplumun beklediği kalıplaşmış davranışları bilen; bilgileri, görüşleri ve normları öğrenenlere aktarılması için hazırlanmış öğretim yaklaşımıdır. Kişiden beklenen istendik davranışlar, bilgiler ve diğer beklentiler, hem öğrenenin hem de öğretmenin içinde bulunduğu hazır olunan kültürü ortaya çıkardığı sonucuna varılabilir.

Sosyal Bilgiler dersinin, sosyal bilimlerin içeriği olan, bilgili, kabiliyetli ve normlar yüklü, iyi ve etkin bir vatandaş yetiştirmede katkısı kanıtlanmıştır.

Bir diğer yaklaşım olan yansıtıcı araştırmaya göre ise, John Dewey'in çalışmaları bulunmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde öğrenen kendi hayatı içerisinde kazandığı tecrübelerinden istifade ederek, kendi sosyal bilincini oluşturur. Bu yaklaşımın demokratik ülkelerde siyasal rejime karşı kendi hür düşüncesiyle karar vermenin demokratik bir anlayışın gelişmesindeki katkısı büyüktür. Buradaki amaç Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencinin kendi yaşantısıyla karar verme içgüdüsünün gelişmesi şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretim Programları; Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının hazırlanış amacı, eğitmek istediği bireyi “*iyi ve etkin*” bir kişi olmasında, öncelikle hazır olan programın amaçları yönünde kazanımlar belirler. Bulunduğu zamanın ihtiyaçları, değişen toplumsal erkler, bilgi çağında olmamızın verdiği durum ile kullanılan araç gereçlerdeki teknolojik ve bilişimdeki değişiklikler, Sosyal Bilgiler öğretimi programlarının devamlı güncelde kalmasını sağlar.

Öğretim Yaklaşımları; Odağına etkin ve kendini bilen, uygulama alanında olan birey, bir arada yaşayan insanlar ve yurttaşlık öğelerini içine alan bu ders, amacına ulaşmak adına öğretim yaklaşımlarından faydalanır (Kaymakçı & Ata, 2012). Öğretim programlarının değişikliğe uğramasının nedenlerinden, dönemin düşünce yapısından ve etkin vatandaş beklentisi, temeline oturttuğu Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımını özümser.

Öğretim programları bağlamında; 2018 ve 2024 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programlarını değerlendirdiğimizde; 2018 yılı Sosyal Bilgiler programının bir perspektifinin olmaması, tüm derslere genel bir bakış açısı getirdiği görülmektedir. Program değerler ve yetkinlikler kökeninde bireylere, malumat, kabiliyet ve davranış kazandırmayı amaçlayan bir içeriği üstlenmiştir. Önceki programlarda değerlendirme bölümünde ölçme değerlendirme ibaresi yer alırken, 2024 Yılı Öğretim Programında öğrenme kanıtları diye bir değerlendirme tercihinin gidilmiştir. Bu değerlendirme yöntemi önceki öğretim programlarına göre daha detaylı bir ölçme imkânı sunmaktadır. 2024 Yılı Öğretim Programında amaçlara afet amacı da eklenmiş önceki programlarda böyle bir amacın olmadığı görülmüştür. 2024 Yılı Programda, öğretim programlarının perspektif kısmında sosyal duygusal, sistem okuryazarlığı, değerler eğitimlerine ağırlık verildiği, 2018 ve 2005 yılı programlarda kök değerlere ve yetkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrenenlerin çok yönlü gelişmeleri için bir eğilim içerisine girildiği söylenebilir.

Programlar içerik olarak incelendiğinde, 2024 Yılı Öğretim Programında öğrenme öğretme yaklaşımları, farklılaştırma ve öğrenme kanıtları (ölçme değerlendirme) yer alır alırken, 2018 Yılı Öğretim Programında, temel beceriler ve değerler olarak verildiği görülmektedir. Öğrenme öğretme yaklaşımının 2024 ve 2005 yılında daha geniş ele alındığı 2018 yılında detaylandırılmadığı görülmüştür. 2024 programının bir diğer yeni bileşeni farklılaşma yaklaşımı, 2018 yılındaki programda bireysel gelişim olarak ele alınmıştır. 2018 yılı programında 7 öğrenme

alanı yer alırken, 2024 yılında bu öğrenme alanları temelde değişikliğe uğramıştır. 2018 yılı öğretim programlarında dersin süresi, kazanım sayısı ve ders sayısına yer verilmişken 2024 Yılı Programında, öğrenme çıktısı, ders saati ve yüzdelik bir oranla verilmiştir. 2024 Yılı Programına okul temelli planlamaya yer verilmiş, ayrıca okul dışı etkinlikleri de zümre öğretmenler kuruluna bırakılmıştır.

Programlar karşılaştırıldığında en önemli değişiklik ve farklılık, öğrenme çıktısı bileşenidir. 2024 Yılı Öğretim Programında öğrenme çıktısı olarak ifade edilen bileşen önceki programlarda kazanım olarak ifade edilmektedir. 2018 programında kazanımlarda edilgen ifadeler kullanılırken, 2024 programı öğrenme çıktılarında etken ifadeleri kullanılmıştır. Bu durumun ortaya çıkış nedeni 6 Şubat 2023 yılında yaşanan depremden kaynaklı bir değişiklik olduğu ortadadır. Öğrenme çıktılarının öğrenen merkezli olduğu kanısına varılmıştır.

Öğretim programlarında beceriler 2018 yılı ve öncesinde ayrı ayrı verilirken, 2024 programında sosyal duygusal öğrenme becerileri, kavramsal beceriler, alan becerileri, okuryazarlık becerileri olarak öğrenme alanlarında yer verilmiştir. 2024 yılı programında beceriler bölümüne daha çok ağırlık verdiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışmalar da 2005 yılı programının içerik olarak yoğun olduğu, değer ve beceri noktasında yetersiz kaldığı, okuryazarlık kabiliyetlerine yer verilmediği, yetkinliklerin olmadığı çıktısına varmış, 2018 yılı programda yetkinliklere ve kabiliyet kazanımlarına ağırlık verildiği görülmüştür.

2005 yılında eğitim durumu ile ilgili öğretmen kılavuzları yer alırken, 2018 yılı programda eğitim durumu kaldırılmıştır. 2024 yılında eğitim durumunun yeniden programda yer aldığı görülmektedir.

2018 yılı programında ölçme ve değerlendirme bölümüne yer verilmiş ancak bunun nasıl yapılacağı hakkında detaylı bilgi verilmemiştir. 2024 yılı programında ölçme ve değerlendirme olarak bir bölümün yer almadığı, yerine öğrenme kanıtlarının getirildiği görülmüştür. Öğrenme kanıtlarının sürece dayalı, öğrenenin süreç öncesinde bir ön değerlendirmeye alınarak ve biçimlendirici bir değerlendirme yapılmasına dayanır. Buradan şunu anlıyoruz ki 2024 yılı programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı noktasında öğrenme kanıtlarının yer alması, köklü bir değişikliğe gidildiğinin göstergesidir. (Önger, S. & Duman, S.N. 2024).

Çokkültürlü ve Küresel eğitim; bu yaklaşım Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkmış ve içinde birçok kültürü barındıran diğer ülkelere ulaşmıştır. Birçok ülkeye hızlı yayılmasındaki etken şüphesiz ki gelişen hızlı iletişim araçlarının var olmasıdır.

Böylelikle öğrenciler dünyanın birçok yerinde yaşayan akranlarının inançlarını dillerini ve yaşayış biçimlerini öğrenmekte ve kültürel bir paylaşım ortaya çıkmaktadır. Bu durumun sonucu olarak ülkelerde çokkültürlü eğitimlere yer verilmiş ve ülkemizde de öğretim programlarına farklı kültürlerin öğeleri girmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğrencinin dünyada yaşanan sorunları bilmesidir. Uluslararası ilişkilerin nasıl olduğu ve ne şekilde düzeltileceğini, ülkesinin, dünyada diplomatik olarak nerede olduğunu fark eden beceriler geliştirmesi için bu yaklaşımın öğretim programlarında yerini alması önemlidir. 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Farklılaştırılmış Öğretim yaklaşımının sınıf içerisinde uygulanmasında Çok Kültürlü yaklaşım yönteminin kullanılması yerinde olacaktır.

Otantik öğrenme yaklaşımında yer alan, araştırma temeline dayanan, senaryo ve kanıta dayalı yöntemlerle, otantik öğrenmenin gerçekleşeceğine vurgu yapılmıştır. Bu yaklaşımdaki yol ve yöntemlerle yeni teknolojik gelişmelerin hayatımıza sunduğu dijital araçların kullanıldığı görülmüştür. Öğrenenler tarihsel karakter ve olaylarla bir senaryo hazırlayarak, yaşanan olayı tekrar uygulayıp denekleştirilerek, sonuçlar üzerinden kanıtları elde etmişlerdir. Tarihsel bir karakterin yönlendirmesiyle istenilen kaynaklara ulaşarak öğrenenleri araştırmaya yönlendiren bir yaklaşım olmuştur. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile bilginin ve kabiliyetlerin harmanlanarak gerçek dünyada bilinip, sadece zihinde var olan soyut öğrenme kavram süreçlerinin bu modelle somutlaştırılması anlayışı otantik öğrenme yaklaşımı ile örtüşmektedir. Bütüncül eğitim anlayışı olan öğrenme öğretme yaşantıları yaklaşımının öğrenme ortamlarında uygulanmasında, otantik öğrenme yaklaşımının kullanılması, sosyal bilgilerin etkin vatandaş yetiştirme amacına hizmet eder.

Finansal okuryazarlık çağımızın bireylerine kazandırılması gerekli olan temel bir yaklaşımdır. Ulusal düzeyde diğer ekonomilerle yarışacak düzeyde yurttaş yetiştirmek ülkelerin en temel hedeflerinden birisi olmuştur. Ekonomik yetkinliğe sahip bireylerin yetişmesinde finansal okuryazarlık yaklaşımı devletlerin güçlenmesinde öğrenenlere verilen bilgi, beceri ve eğilimlerin önemi büyüktür. Finansal okuryazarlık eğitimleri, eğitim ve öğretim programlarında yer alarak Sosyal Bilgilerin öğrenme alanlarında veya seçmeli bir ders olarak erken yaşlarda öğrencilere verilmesi gereken önemli bir öğrenme yaklaşımıdır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan okuryazarlık becerilerinden finans okuryazarlık yaklaşımının eğitim öğretim ortamlarında uygulanması sosyal bilgiler dersinin işlenmesinde verimli bir metot olacaktır.

Aile Katılımı; Etkin vatandaşlık öğrenme alanında sosyal bilimlerin disiplinleri ile birlikte etkin vatandaş yetiştirmek için gerekli olan beceri, bilgi ve normları öğrenenlere kazandırmak amacıyla aile ögesine büyük görev düşmektedir. Aile bireylere kazandırılması hedeflenen sosyal değerlerin kazandırıldığı ilk yer ve ilk kurumdur. Bu nedenle ailelerin istenilen değerleri ve kazanımları elde etmede önemi büyüktür. Aile katılımı ile okulda öğrenilen bilgiler evde de tekrar edilmesi ile kalıcı öğrenme sağlanır. Ailelerinde eğitim öğretim programlarına dâhil edilerek, hem çocuklarının takibini yapar, hem de okulda ki her türlü bilgidan haberdar olarak eğitime etkin katılımıda bulunurlar. Bu katılımıla velilerinde eğitim öğretimdeki öğrenme alanlarından faydalanmaları sağlanarak, onlarda da istenilen öğrenme çıktıları görmek mümkün olabilir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Erdem Değer Eylem Çerçevesinde yer aile bütünlüğü ilkesi ile yeni eğitim öğretim programlarında ailenin temel alındığı görülmektedir. Aile katılımı yaklaşımı öğretim alanlarında uygulanmaya konulması ile eğitim programının ve Sosyal Bilgilerin amaçlarına hizmet etmesi öngörülmektedir.

Çizgi romanlar görsellerle verilen bilginin düz metinden sıyrılarak, etkin öğrenme ortamlarına dönüşerek, zengin öğrenme alanı sunarak, öğrencilerin ilgisini Sosyal Bilgiler dersine çekebilecek bir yaklaşımdır. Öğrenciyi aktif kılan ders materyalleri, yöntem ve tekniklerin kullanılması ders ortamlarının sıkıcı olmasının önüne geçerek, daha zevkli olmasında, öğretmenlerin öğrenme alanlarında daha etkin olmaları hedefiyle, çizgi romanların yeni yaklaşım olarak öğretim programlarında yer alması önemlidir. Tüm öğretim programlarına hitap eden, eğitici çizgi roman yaklaşımı, sınıf ortamında öğrenenlerin ilgisini çekecek verimli bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılması gereklidir.

Girişimcilik ve yenilikçilik kavramlarının Sosyal Bilgiler dersinde yer verilerek bu iki kavramın sosyal alanda öneminin üzerine dikkat çekilmelidir. Ekonomik faaliyetlerin kat kat artması için yaygınlaştırılması gerekmektedir. Girişimcilik ve yenilikçilik eğitimlerini verecek öğretmenlerin lisans eğitimlerini yaparken, bu kavramlar üzerine dersler almaları onların bu yönde kazanım elde etmeleri ve kişilik geliştirmeleri yerinde olacaktır. Toplumların yükselmesinde eğitimcilerin katkısı bilindiğinden, girişimcilik kabiliyetleriyle öğretmenlerin donatılması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin girişimci bir kişilikle var olmaları, bilhassa üniversitede aldıkları bilgi ve becerileri Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında öğrenenlere öğretmede ve ülkedeki ekonomik sorunları bilme ve yaklaşım geliştirmede katkısı

büyük olacaktır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Bütüncül Eğitim-Öğrenme Öğretme Yaşantıları Yaklaşımı ve Sosyal Bilimler Girişimcilik Becerileri ile öğrenenleri gerçek hayata hazırlama ve toplumda etkin birey olmalarında girişimcilik ve yenilikçilik yaklaşımının önemi büyüktür.

Dijital Vatandaşlık: bilgi çağında yaşadığımız şu günlerde dijital vatandaşlığı ve dijital okuryazarlığı ayrı ayrı yorumlamamız gerekmektedir. Kazandırılacak kabiliyetleri birbirini kapsayacak bir programda vermeliyiz (Kocadağ, 2012). Conley'e (2010) göre, dijital vatandaşlık değişen dünyaya ve teknolojiye ayak uyduran ve bu doğrultuda kabiliyetler kazanmak olarak düşünülmelidir. Devamlılık içerisinde bir devinim yaşayan teknolojiye ayak uydurmak olan ve günlük yaşantımızda gerçek dünyada yaptığımız her işlemi sanal ortamda yapmayı ifade eder. Başında “ e ” eki ile ifade edilen *e-posta*, *e-toplum*, *e-devlet*, *e-yaygın*, *e-alışveriş*, *e-ticaret* şeklinde sunulan ve bireylerin bu sanal ortamlarda yaptıkları iş ve işlemlerle davranış ortaya koymaları sürecidir (Kocadağ, 2012). Kişilerin kendilerini bu dijital ortamlarda gezinim de bulunmaları, dijital vatandaşlık yolunda ki değeri büyük ve önemlidir (Mossberger, Tolbert & McNeal, 2007; Mossberger, Tolbert & McNeal, 2008; Villano, 2008). Teknolojik gelişimlerle gerçek hayatta vatandaşlık görev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar, dijital ortamlarda gerçek hayattaki gibi görev ve sorumluluklarını yerine getiren dijital vatandaş kavramı ortaya çıkmaktadır (Bakır, 2016; Çebi & Özdemir, 2019; Ribble, Bailey & Ross, 2004). Dijital vatandaşlık tüm bileşenleri ile masaya yatırılarak, temel eğitimden başlanarak öğrenci, öğretmen ve kurum yöneticilerini içine alacak şekilde konu hakkında farkındalık oluşturacak bilgilendirme faaliyetleri yapılmalıdır (Karaman vd., 2009; Kocadağ, 2012). Dijital vatandaşlığı; örneğin eğitimini almamış bir hekimi ameliyata almak gibi dijital vatandaşlık ehliyeti olmayan kişilerin sanal ortamda birçok hataları olacağı ve topluma ve kendisine zarar vereceğinden tedbirlerin alınması önem arz etmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler derslerinde yurttaşlık kavramlarına yer verildiğinde ikinci bir kavram olarak dijital vatandaşlık kavramına da temalarda yer verilmesi önemlidir (Çakmak & Aslan, 2018; Dere & Yavuzay, 2019; Görmez, 2017; Karaduman & Öztürk, 2014; Karaduman, Çengelci Köse & Eryılmaz, 2017; Özer & Albayrak Özer, 2017). Tüm derslerin öğretim programlarına bakıldığında özellikle Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında dijital vatandaşlığa daha çok yer verildiği görülmüştür. Kabiliyetlerin çoğunun dijital vatandaşlıkla alakalı olduğu bu savı desteklemektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 4-5-6 ve 7. sınıf

seviyesindeki öğrencilere Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki kabiliyetleri katmak amacıyla öğrenenleri dijital vatandaşlık okuryazarı olarak geleceğe hazırlamak amaçlanmaktadır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile okuryazarlık becerileri içerisinde yer alan Dijital Yetkinlik ile Dijital Vatandaşlık ve Dijital Okuryazarlık yaklaşımlarının öğrenme ortamlarında kullanılması faydalı olacağının altı çizilmiştir.

Sokratik sorgulama yöntemi eğitim öğretim alanlarında, faaliyetlerde kullanılan bütün usul, yordam ve taktiklerle bir araya gelmiş ve büyük bir kısmını da sorgulama ile öğrenme oluşturmaktadır. Bu yöntemin asıl amacı bireyin bildiklerini kullanarak, yeni bilgilere ulaşp, sonuç olarak yeni bilgiler üretmesidir. Sokratik sorgulama yaklaşımında öğretmen, sınıfta bir şef misali, gayet esnek bir duruşla, öğrenme faaliyetlerini lider gibi yöneten, bilge kişiler olmalıdır. Bu yaklaşımda eğitim faaliyetlerinin merkezinde öğrenci vardır. Öğrencilerin hazırda bulunan bilgilerden yola çıkarak yeni bilgilere ulaşılmasını içeren bu yöntem, ülkemizdeki mevcut öğrenci merkezli eğitim öğretim programı ile örtüşmektedir. Yine ülkemizde 2004 yılından sonra mevcut öğretim programlarına paralel olarak ders kitaplarının da öğrenci merkezli olduğu, öğrencinin gerçek hayatından aldığı kesitlerden yola çıkıldığı bunu sorular yoluyla yaptığı görülmektedir. Sokratik öğrenmenin öğretim faaliyetlerinde bir yöntem olarak kullanılması eğitimsel bir zorunluluk olmalıdır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Eğilimler-Gerçeği Arama-Soru Sorma yaklaşımı ile sorgulayan, araştıran bir nesil yetiştirmek amaçlanmıştır. Sokratik öğrenme yaklaşımı, öğrenme ortamlarında uygulanması gereken önemli bir öğretim yöntemidir.

İşbirlikli Öğrenme Tekniği, Günümüzde eğitimcilerin ısrarla üzerinde durdukları işbirlikli öğrenme yaklaşımı bilinen öğretim yöntemleri ile kişisel öğretim yöntemlerine başkaca bir seçenek olarak ortaya çıkmıştır (Davidson, 1990). Bu öğrenme anlayışında öğrencileri karma gruplar halinde bir araya getirerek, ortak hedefler için gayret gösteren öğrencilerin ders başarılarına tesir etmede birbirlerini destekleyerek, sunum sonrası başarının farklı şekillerde ödül ile sonuçlanması yaklaşımıdır (Gömleksiz, 2001; Baykara, 2000). Bu öğrenme yaklaşımının eğitim ve öğretim ortamlarında birçok yararından bahsedebiliriz (Şimşek-Şimşek vd., 2006). Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin sadece derslerdeki başarının yanında öğrenenin içinde bulunduğu ruhsal duruma ve sosyal ilişkilerinde faydası olması nedeniyle bu ders için önemli bir öğrenme yaklaşımıdır. 2024 Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli Sosyal Duygusal Öğrenme- Sosyal Yaşam Becerileri İşbirliği Becerisi ile öğrenme ortamlarında akranlarıyla birlikte hareket edip, bilgiyi paylaşma, araştırma vd. tüm etkinlikleri birlikte yapmayı kapsayan işbirlikli öğrenme yaklaşımı, öğrenme öğretme ortamlarında olması hedeflenen önemli bir yaklaşımdır.

Eğitimin Dijital Boyutunda Öğrenme-Öğretme Araçları; Günümüz dünyasında yaşanan her alanda teknolojik gelişmeler olmakta ve bu duruma ayak uydurmak bir zorunluluk halini almıştır. Özellikle çocuklukta başlayan eğitim faaliyetlerinin çocuğun bulunduğu hazır dijital evrene uyumu için eğitim ortamlarının ve öğretim programlarının bu doğrultuda yenilenmesi elzem bir konudur. (Ardıç & Altun, 2017: 12-30, Parlak, 2017: 1741- 1759). Geleneksel eğitim anlayışıyla, içinde bulunduğumuz dijital çağı yakalamak oldukça zor olacaktır (Bozkurt vd., 2021: 35-63). Bu nedenle eğitim ve öğretim programlarının dijital öğrenme ve dijital araçların kullanımı ile entegre etmek gerekmektedir. Şuna açıklık getirmek gerekirse her çağın içinde bulunduğu hazırbulunuşluk durumuna göre eğitim ve öğretim programları şekillenmiştir. Bu nedenle 21. yüzyıl bilgi ve dijital çağ olma yolunda ilerlerken ülkemizde de Sosyal Bilgiler dersinde dijital öğrenme yaklaşımına yer verilmeli ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmalıdır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim ortamlarının çağa ayak uydurması hedefiyle dijital araçların eğitim öğretim ortamlarında kullanılması önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenmenin ne olduğunu eğitime nasıl bir katkı sağlayacağı üzerine detaylar verilmiş ve önemi hakkında hassasiyet bildirilmiştir. 1995 senesinde Daniel Goleman'ın yazıya aldığı "*Duygusal Zekâ-Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*" çalışması dünya çapında sosyal duygusal çalışmanın başlangıcı olmuştur. Bu öğrenme yaklaşımı insanın iç dünyasındaki hisleri ile alakalıdır. Sosyal duygusal öğrenmeyi öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, sosyal yönetim ve sorumlu karar vermek şeklinde 5 ögeye ayrılmıştır (Elias & Mocerı, 2012). Sosyal duygusal öğrenme müşfik, iyi idare edilen ve dikkat çekici öğrenme alanları noktasında toplumsal ve duygusal kabiliyetleri güçlendirme sürecidir (CASEL, 2014). Güdülenme problemleri nedeniyle derslerdeki başarısı, okuldan ayrılma, okula devam etmeme, dersi bırakıp gitme gibi olumsuz göstergelerin sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı ile çözüme kavuşturulacağı araştırmalar neticesinde ortaya konulmuştur (Elias & Mocerı, 2012; CASEL, 2014; Utter & Nyhus, 2014).

Görüldüğü üzere sosyal duygusal öğrenme okul ortamlarında verilen bir öğrenme yaklaşımıdır. Fakat sosyal duygusal öğrenme eğitimlerini her alanda

vermek yerinde olacaktır. Ailede, iş yerinde, sağlık merkezlerinde, askeri birimlerde, devlet kuruluşlarında, hizmet veren tüm özel ve kamu kuruluşlarında ve arkadaş gruplarında bu eğitimleri vermek isabet olacaktır. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında akademik olarak sadece lisansüstü çalışmalar olduğu görülmüştür (Kabakçı, 2006; Totan, 2011). Sosyal duygusal öğrenmeye yönelik ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında birkaç okulda yürütüldüğü, faaliyetleri ölçmek için bir uygulama oluşturmaya yönelik tek okulla sınırlı kalmıştır. Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı ülkemizde derslerdeki başarının yükselmesi, okula olan motivasyonun artması, hoş olmayan davranışların azaltılması için derslerde kabiliyet eğitimi olarak verilebilmektedir (Uşaklı, 2015). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı yeni eğitim modelinin temel yaklaşımıdır. Öğrencileri hayata hazırlamada önemli olan bu yaklaşımın öğretim ortamlarında olması bir zorunluluk hali almıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri özellikle Sosyal Bilgiler derslerinde verilmesi bu becerinin kazandırılmasında katkısı büyük olacaktır.

Eğitimde Dijital Oyunlar ve Oyun ile Öğrenme; Nesilden nesille aktarılırken yeni teknolojilerin hayatın her noktasında olması, eğitim alanlarında da dijital oyunların kullanılması gereklidir. Öğrencileri “*dijital yerliler*” veya “*z nesli*” olarak isimlendirmiş, yeni nesil öğrenme yaklaşımları ifade edilmiş, yenilikçi yöntemler ve teknikler hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Klasik öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin bu nesildeki kuşaklara uygun olmadığı üzerinde durulmuştur. Z kuşağında olan öğrencilerin X ve Y neslinin öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerini bu kuşaktaki öğrencilere yönelik güncellemeleri yerinde bir karar olacaktır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile çağın etkin vatandaşını yetiştirmek amaçlandığından, dijital araçların hayatımızın önemli bir kesitini oluşturduğundan, dijital oyun ve oyun ile öğretim yaklaşım metodunun öğrenme ortamlarında uygulanması sosyal bilgilerin kalıcı olarak öğrenilmesindeki katkısı büyük olacaktır.

Sinektik tekniği, 1944 yılında William J. J. Gordon'un yaratıcı düşünme kabiliyetinin ruhsal safhalarını belirlemek amacıyla çalışmalar başlatmış ve sinektik tekniğini bir kalıba oturtmaya çalışması ile bu teknik gün yüzüne çıkmıştır. Bu çalışmalar yirmi sene sürmüş ve “*Synectics. The Development of Creative Capacity*” kitabını piyasaya sürmekle sonuçlanmıştır (Gordon, 1961).

Sinektik tekniği önceleri iki uyarlama ile formüle dönüşmüştür. Birisi ‘*bilineni bilinmeyen haline getirme ve diğeri bilinmeyi bilinen haline getirmediir*’. Gordon sinektik tekniği için seçtiği iki uyarlamaya yönelik belirli adımlar ortaya koymuştur.

Sinektik tekniği, analogi ve metaforlar yardımıyla öğrenende yaratıcı bir fikir anlayışı geliştirerek yaşanan bir sorunu çözüme kavuşturma yöntemi şeklinde tanımlayabiliriz (Marran ve Rogan, 1966). Bu teknikle öğretim ortamlarında, çocukların önlerine konulan bir sorunun çözümlenmesine dair duyu ve rasyonel bir tavırla benzeşimler oluşturarak, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında yapılandırıcı yani öğrenci merkezli faaliyetlerin tümünü harekete geçiren bir teknik olarak ifade edebiliriz (Estes ve Mintz, 2016).

Sinektik tekniğinin öğrenenlerin işbirliği içerisinde öğrenmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünme kabiliyetlerinin güçlendirilmesinde analogiler ve metaforlardan faydalanılan, sorun çözebilme tekniğidir. Neticede sinektik tekniğinin çocukların düşünsel kabiliyetlerini güçlendiren bir öğretim tekniği olması nedeniyle Sosyal Bilgiler için önemli olan bu becerilerin kazandırılması, bu derste bu tekniğın yer alması yerinde bir karar olacaktır. Öğretmenlerin sinektik hakkında eğitim almaları ve konu ve kazanımlar hakkında bilgi sahibi olup hazırlıklı bir şekilde derse gelinmesi, istenilen başarıya ulaşılma hızı artacaktır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kavramsal Beceriler-Bütünleşik Beceriler ve Üst Düzey Düşünme Becerileri yaklaşımları öğrenenlere hayatları boyunca farklı ve değişik kavramları bir araya getirme veya kavramları ayrıştırarak eleştirel düşünme becerileri kazanmalarını sağlamayı amaçladığından, sinektik tekniği yaklaşımının öğrenme ortamlarında kullanılması sonucuna varılabilir.

Çevre Eğitimi; Milli eğitim bakanlığı 1990’ lı yıllarda doğaya karşı öğrencilerin ilgi duyması için çevre ile ilgili içerikler bakanlığın manifestosunda yer almıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun 1992 yılı 274 sayılı kararı ile 1 den 5. sınıfa kadar çevre, trafik, sağlık ve okuma dersi getirilmiştir. Bu ders, ders programında haftada bir yer almıştır. Bu derse 2005-2006 eğitim öğretim yılında yayınlanan yeni ilköğretim programı ile kaldırılmıştır. Bu programda çevre eğitimi 1.2.3. sınıflarda hayat bilgisi 4. sınıfta fen ve Sosyal Bilgiler dersinde yer almıştır (Miser, 2019). Çevre eğitimi 2013 yılından sonra özellikle hayat bilgisi Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri aracılığıyla verilmiştir. Çevre eğiminin verilmediği bu derslerin içerisinde Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere aktarılmasında etkisinin yüksek olacağı görülmektedir (Topkaya, 2016a). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile

Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi çevre eğitimi yaklaşımı ile okul bahçelerinde okul dışı uygulanabilecek bir öğretim yaklaşımıdır.

Bilinçli Tüketici Eğiitimi; Günümüzde üretim ve hizmet sektöründe pek çok alanda tüketim artmakta, böylelikle tüketicilerin problemleri de çoğalmaktadır. Tüketiciler günümüzde birçok problemle karşılaşmaktadır. Bunun yanında birçok kanuni düzenlemeye tüketici eğitimlerine rağmen sorunlar devam etmektedir. Bilinçli tüketicilerin yetişmesindeki amaç karşılaştığı sorunlarda çözüm üretmesi, tüketici haklarını ve sorumluluklarını bilmesi, satın alınan mal ve hizmetlerle ilgili sorunlarda nasıl davranacağını bilen kişiler olarak yetiştirilmeleri amaçlanır. Kanunlarla tüketiciler korunsada buradaki önemli amaç bilinçli tüketiciler yetiştirmektir. Kişilerin davranışlarında değişiklik yapılmadıkça kanunların değiştirilmesinin çokta önemi olmamaktadır. Devamlılığı olan, doğa dostu ve israf yapmayan, tüketim için bilinçli tüketiciler büyütülmelidir. Bilinçli tüketicilerin var olmasında birçok görev ve sorumlulukta Sosyal Bilgiler dersi içeriklerine girmiştir. Bu görev ve sorumluluğun gerçekleşmesi için bilinçli tüketici eğitiminin, günlük yaşam kesitlerini içine alan faaliyetlere dayandırılarak yapılması gerekmektedir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan Sosyal Bilimlerin- Sosyal Katılım becerisi ile bilinçli tüketici yaklaşımının öğrenme ortamlarında kullanılması, önemli bir öğretim yaklaşımı olarak görülmektedir.

Sağlık Okuryazarlığı; Çalışmanın sonunda ilk insandan bu yana her canlının yitirmekten korktuğu, *"kaybedilmeden değerinin bilinmesine yönelik"* dini olarak uyarılan insanoğlunun, sağlık hakkında genel manada açıklanmaya çalışılmış ve sağlık okuryazarlığının hakkında bilgi verilen, literatürde yapılan araştırmalarda değişik tanımlamalar ve modeller çerçevesinde anlatılmaya çalışılmıştır. Bir yandan kişilerin ve toplumların sağlık okuryazarlık düzeylerini istenilen noktalara çıkarmak için sağlık hizmeti veren kurumların hangileri olduğu ve bu kurumlar içerisindeki bölümlerin önemi hakkında bilgiler verilmiştir.

Sağlık günümüzde ilk doğuştan bu yana yasal bir hak olarak kanunlarda yerini almıştır. Her insan hayatını sürdürmek için sağlıklı yaşama hakkı vardır. Bu sebeple yurttaşlara sağlık hizmeti sunumu bir plan doğrultusunda yapılmaktadır. Yurttaşlar yaşamlarını sağlıklı bir zihinde ve toplumda sürdürmelidirler. Vatandaşların yaşamlarını sürdürdükleri evleri, iş yerleri, sosyal alanlar, toplu olarak yaşanan yerlerin sağlıklı ortamlar olmalıdır (Evci-Kiraz, 2019). Bu ortamların sağlıklı

olmasının yanında, bireyinde sağlıklı olmaya yönelik istekli olması gerekmektedir. Bu nedenle kişilerin sağlık okuryazarlık seviyeleri bu minvalde değerlendirilebilir.

Sağlık okuryazarlığı; bireylerin analiz etme, karar verme, okuma, dinleme ile birlikte yaşamlarında bu kabiliyeti davranışa dönüştürme, sağlığın korunması ve sağlıkla ilgili kültür oluşturma, özgüven, kendini bilme gibi bireysel gelişimlerini ve toplumsal kabiliyetlerini kalıcı olarak arttırmaya yönelik destekleyici bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Sağlık okuryazarlığı yaşam kalitesinin artmasına, sağlıkta yaşanan eşitsizliklerin azaltılması, kişilerin sağlık hizmetlerine hızlı ve doğru bir şekilde ulaşma kabiliyetleri, hizmetleri kullanma becerisi, sağlıktaki uygulamaları doğru okuyan ve davranışa dönüştürme becerilerini destekler. Sağlık okuryazarlığı sadece bireyi değil aynı zamanda toplumları bir arada güvende, huzurlu, kavgasız, devletine bağlı, şüphe duymadan yaşama becerilerini geliştiren bir yaklaşımdır. Bu nedenle sağlık okuryazarlık düzeyini yükseltmek için öncelikle eğitimcilerin, sağlık hizmeti sağlayanların, araştırmacı ve siyasetçilerin, birlikte hareket etmeleri önemlidir. Geleceğimizin büyükleri çocuklara ve ailelerine dolayısıyla toplumun sağlık okuryazarlık düzeyini yükseltmek için birçok disiplinini bir araya getirerek yenilikçi bir anlayışla sağlık okuryazarlığı eğitimine diğer alanlarda da yer verilmesi gerekmektedir (Çınar, Ay & Boztepe, 2017). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan Sosyal Bilimlerin-Sosyal Katılım becerisi ve okuryazarlık Becerileri ile sağlık okuryazarlık yaklaşımı öğrenme ortamlarında kullanılması gerekli önemli bir yöntem olarak görülmektedir.

Bilgi Görselleştirme ve Web 2.0 Araçları; Çağımızda bilgiye ulaşmanın kıymetli yöntemlerinden birisi Web teknolojileridir. Bireyin yaşamında ve eğitim öğretim ortamlarında, öğretmenlere ve öğrencilere bilgiyi görselleştirerek, beceri ve kabiliyete dönüştürerek, kazanım sağlamada katkısı büyüktür. Eğitim öğretim tekniklerinden en önemlilerinden birisi de bilgi görselleştirme araçlarıdır. Eğitim boyutunda bakıldığında amaç bilgiye ulaşabilme, bilgiyi görsel olarak düzene koyma, bilgiyi görselleştirerek üretmek ve üretilen görsel bilgileri paylaşmaya yönelik bu araçlar, eğitimcilerin ve öğrenenlerin bağ kurma kabiliyetlerini ve olanaklarını çoğaltmaya özgü önemli derecede katkı sunmaktadır. Bu önemli katkıları Sosyal Bilgiler dersine uyarlamanın yolu bu araçların öğretilmesi öncelikle tanıtılmasıdır. Çağımızın gerekleri olarak Sosyal Bilgiler dersinin öğretim anlayışlarında ve hâlihazırdaki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, bilgi görselleştirme uygulamaları ve bilgi görselleştirmeye imkân

sağlayan gelişmelerden eğitime yarar sağlamak bir mecburiyet olmalıdır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan Dijital Beceriler ile öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarının bilgiyi görselleştirmek için kullanılması önemli bir yaklaşım yöntemidir.

Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı; Çağımızda eğitim programlarının gelişen teknolojilere ayak uydurma, yaşanan değişimler ile yaparak yaşayarak öğrenme anlayışını eğitim sistemlerine yerleştirmek zorunlu hal almıştır. Bu yaklaşımla öğrenciler sınıf içerisinde edindikleri bilgileri bahçede diğer disiplinlerin ürünleri ile birleştirerek üretmeyi, teknolojik aletleri uygulamada kullanmayı, üretilen ürünleri satmayı ve doğal çevreyi tanımlarına imkân sağlar. Bu farklı disiplinlerin bir araya gelerek öğrencilerin farklı boyutta gelişimlerine katkısı olur. Öğrencilerin değerlerine katkı sağlar, çevrelerine karşı duyarlı olmalarının yanında eleştirel düşünürler ve girişimci kişilik kabiliyetleri kazanmalarına katkı sağlar. Bu yaklaşım ailelerin katılımı gibi önemli bir yaklaşımı da desteklemektedir. Sınıf dışı öğrenme alanı olan bahçelerde öğrenciler, okullarına katkı sağlar ve okullarına karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardım eder. İleriki zamanlarda bu yaklaşımın alanı genişletilerek topluma ve eğitim sistemlerine katkısının büyük olacağı düşünülmektedir. Böylelikle okul ve toplum arasında güçlü bir bağ kurulmuş, yaşanılabilir bir çevre kurulmasının temellerinin atılmasına, doğru beslenme ile sağlıklı nesiller yetiştirilir. Farklı kültürleri bilen, akademik olarak başarı sağlanmış, yaşam kabiliyetleri yüksek bireylerin yetişmesinin önü açılmış olacaktır.

Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı disiplinlerarası olup, Sosyal Bilgiler öğretiminde yer alması topluma ve eğitim sistemlerine faydası çoktur. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının birçok özel amacı bahçe temelli öğretim programı vasıtasıyla hayata geçirilebilir. Öğretim programında bulunan, bireylere kazandırılması önem arz eden; vatansever, sorumlu, eşitlikçi, yardımsever ve çalışkan kişileri yetiştirmede, bu yaklaşımın katkısının yüksek olacağı görülmektedir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan Öğrenme Öğretme Yaşantıları yaklaşımı ile öğrenenlerin hayatları için önemli olan öğrenme çıktılarını kalıcı öğrenmeye dönüştürmek için bahçe temelli öğrenme yaklaşımı öğrenme ortamları için önemli bir yaklaşım yöntemidir.

Bilgi okuryazarlık yaklaşımı, eğitim öğretime katkısını göz önünde bulundurduğumuzda, diğer derslerde bilgi okuryazarlık kabiliyetlerinin kazandırılması bir ihtiyaç halini almıştır. Sosyal Bilgilerin en temel amacı etkin

vatandaş yetiştirmek olduğundan bilgi okuryazarlık kazanımlarına daha çok yer verilmelidir. Bu doğrultuda 2018 Sosyal Bilgiler ğretim Programında bilgi okuryazarlık kavramı örtük kalmış diğer kazanımların bünyesinde saklandığı tespit edilmiştir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan öğrenme ğretme Yaşantıları ve Okuryazarlık Becerileri ile bilgiyi anlama ve bunu davranışa dkmede, bu kabiliyetin öğrenene yerleşmesinde bilgi okuryazarlık yaklaşımı öğrenme ortamlarının vazgeçilmez yöntemi olmalıdır.

Değişen ve gelişen dünyada yeni teknolojik gelişmelerin eğitim ve ğretim programlarını da derinden etkilediği görülmektedir. Bu nedenle yeni duruma uyum sağlamak amacıyla eğitim ve ğretim programlarının yenilenmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerinden daha çok yararlanmaları noktasında bir zorunluluk halini almıştır.

Sosyal Bilgiler ğretim yaklaşımları, Sosyal Bilgilerin doğuşu ile Osmanlı döneminden, 2024 Yılı ğretim Programına kadar süren değişiklikler irdelenmiş, değişikliklerin nedenleri ve güncellenen ğretim programlarında, hangi ğretim felsefesine (yaklaşımına) yer verildiğini belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim yaklaşımlarının, geleneksel ğretim anlayışlarından köklü değişikliklere gidilerek, yapılandırmacı yaklaşımlara evrildiğini ve bu yaklaşımlarda hangi öğrenme ve öğretme tekniklerinin öğrenciler için yararlı olacağı sonucuna varılabilir.

Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin bu ğretim yaklaşımlarını takip ederek, derslere hazırlanmalarında ve yayınlanan Sosyal Bilgiler ğretim programlarının etkin yurttaş yetiştirme hedefine ulaşmada, hangi yolların kat edildiğini görmeleri noktasında bu çalışmamız, yardımcı bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- ACRL (Association of College & Research Libraries). (2015). *Framework for information literacy for higher education*.
- ACRL. (2012). ACRL information literacy standards committee.
- Açıkalin, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim*. İlköğretim Online, 9(3), 1226-1237.
- Açıkgöz Ersoy, B. Mutur Şengül, C. (2008). *Yenilikçiliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması*. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 15(1), 59-74.
- Adalar, Hayati & Ata, Bahri. (2020). Farklı Ülkelerde Yürütülen Finansal Okuryazarlık Eğitimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Yansımaları. 10.14527/9786257228725.01.
- Adeyiga, V. (2017). *The relationship between information literacy and global learning. FIU electronic theses and dissertations*. Florida International University,
- Adler, S. (2008). *The Education of Social Studies Teachers* (329-351). Handbook of Research in Social Studies Education. L. S., Levstik, & C. A., Tyson(Eds.).
- Ağırman, F. & Türkmetin (2012), Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 197-208.
- Akbaba, B. Öztürk, F, Adalar, H., & Ekiçi. M. (2019) *Öğrenme ve öğretme aracı olarak infografikler*. Araştırma ve Deneyim Dergisi, 4(1), 38-52
- Akbulut, Y. (2015). *Sağlık okuryazarlığının sağlık harcamaları ve sağlık hizmetleri kullanımı açısından değerlendirilmesi*. F. Yıldırım ve A. Keser (Ed.), Sağlık okuryazarlığı içinde, Ankara Üniversitesi. (ss.113-132).
- Akçay N. O., Akçay A. ve Kurt M. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüş ve Yeterliklerinin İncelenmesi. Journal of Research in Education and Teaching. Şubat 2016.
- Akdağ, Hakan (2009). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 21, s: 1-14
- Akdağ, M. (2010). *Gazali'de Bilgi Problemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akhan, N. E. (2013). *Adım adım ekonomi okuryazarlığı: Sosyal Bilgiler dersleri için alternatif yollar*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(14), 1-36.

- Akhan, N. E., & Şimşek, Ç. Ö. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler lisans programı üzerine düşünceleri*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(2), 551- 588.
- Akinyemi, O. Niger. D. (2008). *The state of school gardening programs in nysustainable development in Nigeria: Obstacles and opportunities*. The International Jour nal of Learning, 15(10), 231-245,
- Akpınar, E (2024) *Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yazılı ve sözlü edebi ürünlerin yansıma düzeyleri*, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaşlı, İ. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde bilinçli tüketici eğitime ilişkin bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaşlı, İ. & Dere, İ. (2020). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Bilinçli Tüketici Eğitimi-Conscious Consumerism Education in Social Studies Courses*. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV. Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınlar. ss.254-273
- Aktürk, V, Yazıcı, H., & Bulut, R. (2013). *Sosyal Bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri*. Marmara Coğrafya Dergisi, 28, 1-17.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi.*: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Yahya (1997). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları. AnaBritannica. Cilt: I, VIII, XIII.: Hürriyet.
- ALA (American Libraries Association). (2000). *Information literacy competency standardsfor higher education*.
- ALA (American Library Associations) (1989). *Presidential committee on information literacy*.
- Alberta, E. (2012). *Digital citizenship policy development guide*. Edmonton, Canada: Alberta Education School Technology Branch.
- Alexander, J., North the ben Hendren, D. K. (1995). *Master garden classroom garden project: An evaluation of the benefits to children*. Children's Environments,
- Alger, C. F., & Harf, J.E. (1985). *Global education: Why? For whom? About what?* Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Aliusta, G. O., Özer, B., Kan, A. (2015). *Öğrenci-Merkezli Öğretim Stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki Okullarda Uygulanması*. Eğitim ve Bilim. 40(181). s.77-91.

- Alkan Dilbaz, G. Yanpar Yelken, T., Özgelen, S. (2013). *Araştırma Temelli Öğrenmenin İlköğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkileri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 23(1). s. 89-103.
- Alkan, C. (1984). *Sosyal Bilimlerin Öğretiminde Yenileşme Eğilimleri*. Eğitim ve Bilim Cilt 9. (49), 3-9
- Alkan, V. (2014). *Öğretim Stratejileri*. Ed. Süleyman İnan, *Sosyal Bilgiler Öğretimine Giriş, Kavramlar, Yaklaşımlar, İlkeler* (s. 99-110). Anı Yayıncılık.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de cumhuriyetten günümüze Sosyal Bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Anderson, D., Lucas, K. B., & Ginns, I. S. (2003). *Theoretical perspectives on learning in an Informal setting*. Journal of Research in Science Teaching, 40 (2), 177-199.
- Anunobi, C. V. & Udem, O. K. (2014). *Information literacy competencies: A conceptual analysis*. Journal of Applied Information Science and Technology, 7(2), 64-80.
- Aras, K. S., & Kocasaraç, H. (2022). *Eğitimin Dijital Boyutunda Öğrenme-Öğretme Araçları*. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 117-134.
- Ardıç, E., & Altun, A. (2017). *Dijital çağın öğreneni*. Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS), 1(1), 12-30.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). *İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 80-95.
- Argon, T., Öztürk, Ç. ve Kılıçaslan, H. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri üzerine bir durum çalışması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 13-22.
- Armut, B, Kılınç, M. (2018). *4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Girişimcilik Becerisi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 4 (1), 39-56.
- Arslan, M. (1999). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri*. Milli Eğitim Dergisi, 144.
- Aslanargun, E. (2007). *Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma*. Sosyal Bilimler Dergisi, 18, 119-135.

- Aslandağ Soylu, B. *Öğretme – Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar*. İçinden: Yanpar Yelken, T., Akay, C. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: 2.bs. 2015. s.149-150, 420.
- Aslantekin, F. ve Yumrutaş, M. (2014). *Sağlık Okuryazarlığı ve Ölçümü*. TAF Preventive Medicine Bulletin, 13(4), 327-334.
- Asmalı, M., & Dilbaz Sayın, S. S. (2016). *The effects of the Synectics Model on vocabulary learning, attitude, and desire to learn English*. Asian EFL Journal, 18(3), 41-60.
- Asuncion, R. J. Domingo, G. A., Ballesteros, R. N., & Guzman, M. R. (2017). *On infographics in MTB MLE*. International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies, 04(2),
- Ateş Çobanoğlu, A., Kaptan, M., & Tokmak, E. (2018). *Infografik kullanımının öğrenme-öğretme sürecine katkıları*. B. Akkoyunlu, A. İşman, & H. F. Odabaşı içinde, Eğitim teknolojileri okumaları (s. 324-333).
- Australian Securities and Investments Commission [ASIC]. (2011). *National consumer and financial literacy framework*. Melbourne: Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs (MCEECDYA).
- Aydın, E. Öner, G. (2016). *Sosyal Bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 497-515.
- Aydoğan, Y. (2017). *Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı*. T. Güler Yıldız (Ed.). Anne Baba Eğitimi içinde (s.101-133).
- Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., Yaşar, S. (2016). *Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Alguları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 160-175.
- Babadoğan, C., & Gürkan, T. (2002). *Sorgulayıcı öğretim stratejisinin akademik başarıya etkisi*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(2), 149-180.
- Bağcaz, E. (2009). *Sorgulayıcı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Balkan Kırıyıcı, F. (2011). *Hayvanat Bahçeleri. Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları* (Edt: C. L. Şimşek). Pegem yayınevi. Syf.51-64.

- Balkan-Kıyıcı, F., & Atabek-Yiğit, E. (2010). *Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant*. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1), 225-243.
- Banks, J. A. (1993). *Multicultural education: Characteristics and goals*. In J.A Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn Bacon.
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. In J.A Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). San Francisco: Jossey Bass.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Barr, R. D., Barth, J.L. and Shermis, S.S. (1977) *Defining the Social Studies*. National Council for the Social Studies, Arlington.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of social studies*. California: ETC Publications.
- Barr, R., Barth, J. L. and Shermish, S. S. (1978). *The Nature of Social Studies*. CA: ETC Publications.
- Barth, J. L. (1993). Social studies: *There is a history, there is a body, but is it worth saving?* Social Education, 57(2), 56-57.
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretimi (kaynak üniteler)*. YÖK / Dünya Bankası Yay.
- Barth, J. L. Ve Demirtaş A. (1997) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler*. YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Barth, James L. (1991). *Elementary and Junior High/Middle School Social Studies Curriculum*. Activities and Materials. (Third Edition). Lanham: University Press of America, Inc.
- Barth. James L. ve Abdullah Demirtaş (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.
- Bayraktar Balkır, N. & Zehir Topkaya, E. (2017). *Synecotics as a prewriting technique: Its effects on writing fluency and lexical complexity*. Eurasian Journal of Applied Linguistics 3(2) 325-347.
- Bayraktar Balkır, N. & Zehir Topkaya, E. (2019). *The Influence of Synectics Model as a Prewriting Technique on Vocabulary Development*. Kastamonu Education Journal, 27(5), 2115- 2127.

- Bayraktar Balkır, N. (2016). *Effects of synectics model on learners' writing skills in tertiary level English class (Unpublished doctoral dissertation)*. Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate School of Educational Sciences,
- Bayram, T. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını*. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). Sosyal Bilgilerin temelleri içinde (ss. 1-17). Pegem A Yayınları.
- Beal, C., Bolick, C. M. and Martorella, P. H. (2009). *Teaching Social studies in Middle and Secondary School*, Fifth Edition. Allyn&Bacon, USA.
- Behrens, S. (1994). *A conceptual analysis and historical overview of information literacy*. College Research Libraries, 55(4), 309-322.
- Bektaş, M., Horzum, M. B. Otantik Öğrenme. s.85.
- Bektaş, O. (2019). *Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler*. R. Turan, T. Yıldırım (Ed.) içinde, Sosyal Bilgilerin temelleri (ss. 1-32). Anı Yayıncılık,
- Bektaş, Ö. (2006). *İlköğretim 4-5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Programında "Atatürkçülük" Konuları ve Bu Konuların Öğreniminde Öğretmen Rolü*. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. S.14, s.69-107.
- Berkman, N.D., Davis, T.C. & McCormack, L. (2010). *Health literacy: What is it?* Journal of Health Communication, 15(2), 9-19.
- Berkman, N.D., Sheridan, S.L., Donahue, K.E., Halpern, D.J. & Crotty, K. (2011). *Low Health Literacy and Health Outcomes: An Updated Systematic Review*. Annals of Internal Medicine Volume, 155(2), 97-108.
- Bilgili, A. S. (2006). *Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler*. İ. H. Demircioğlu. (Ed.). Sosyal Bilgilerin temelleri içinde (ss. 3-56). Hegem Yayınları.
- Bilgili, A. S. *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, Pegem Akademi, Ankara: 2012. 5.bs. s.27.
- Birinci Konur, K., Sezen, G., & Tekbıyık, A., (2010). *Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Dayalı Etkinliklerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi , vol.1, no.2.
- Brady-Myerov, M. (2021). *Listen Wise: Teach Students to Be Better Listeners*. John Wiley & Sons. BrainPop.
- Büyükkaragöz, S.S. & Kesici, Ş. (1996). *Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları*. Eğitim Yönetimi, 2(3), 353-365.

- Canaris, I. (1995). *Growing foods for growing minds: Integrating gardening and nutrition education into the total curriculum*. *Children's Environments*, (12)2, 264-70.
- Castagno, A. E. (2009). *Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature*. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43-48.
- Cerrah Özsevgeç, L., Kocadağ, Y. *Senaryo Temelli Öğrenme – Öğretme Yaklaşımı*. İçinden: Yanpar Yelken, T., Akay, C. (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Anı Yayıncılık: 2.bs. 2015. s.444-446.
- Cheung, A., Slavin, R. E., Kim, E., & Lake, C. (2017). *Effective secondary science programs: A best-evidence synthesis*. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 58-81.
- ClassDojo. Coleman, M. & Churchill, S. (1997). *Challenges to family involvement*. *Childhood Education*, 73(3), 144-148.
- Consumer Affairs Victoria. (2003). *Consumer education in schools: Background report*. Melbourne: Printed by Consumer Affairs Victoria and Kwik Kopy Printing Centre.
- Costantino, C. E. (2003). *Stakeholders' perception of the importance of information literacy competencies within undergraduate education*. Unpublished doctoral dissertation. International University.
- Coşkun Keskin, Sevgi (2010). *Sosyal Bilgilerin Felsefi temelleri içinde Sosyal Bilgilerin Temelleri* (35-53). Ed. Ali Sinan Bilgili, 4. Baskı. Pegem A Yayıncılık
- Coşkun, Abdullah (2007). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma (Ankara İli Örneği)*. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Coşkun, S. ve Bebiş, H. (2015). *Adolesanlarda e-sağlık okuryazarlığı ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması*. *Gülhane Medical Journal*, 57(4), 378-384.
- Cutter-Mackenzie, A. (2009). *Multicultural school gardens: Creating engaging garden spaces in learning about language, culture and environment*. *Canadian Journal of Environmental*
- Çakıroğlu, M. (2017). Epistemoloji notları. *Notlar Dergisi*, 6.
- Çalışkan, Hüseyin & Kaya, Barış & Özmen, Cengiz & Ay, Ebru & Kaya Uyanık, Gülden & Akhan, Nadire & Uslu, Salih & Demirezen, Serpil & Tangülü, Zafer & Yeşilbursa, Cemil Cahit & Erol Şahin, Ayşegül & Hamarat, Ercenk

- & Sabancı, Osman & Namlı Altıntaş, Irem & Faiz, Melike & Dönmez, Cengiz & yazıcı, Kubilay. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi [Teaching Social Studies].
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 1-17.
- Çelik, H. (2008). *Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar*. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi, 10(1), 359-369.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 741-756.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, Ş. Şahin, Ç. Mertol, H. Arcagök, S. Girgin, D. (2017). *Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki girişimcilik becerileri: Bilsem ve ilköğretim dördüncü sınıf Öğrencilerinin Karşılaştırılması*. Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi. 7(2), 110-125.
- Değerli, H., & Tüfekçi, N. (2018). *Toplumun Sağlık Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi*. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 6(15), 467-488. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510093>
- Demir, S., & Özden, S. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilere Yöntemlere ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tanılayıcı Bir Çalışma*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(14), 59-75.
- Demirel, Y. D. D. Y., & Seçkin, Ö. G. Z. (2008). *Bilgi Ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), 189-202.
- Demircioğlu, İ. (2019). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları El Kitabı*. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları El Kitabı.
- Dere, I., & Yavuzay, M. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi*. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(3), 2400-2414.
- Dere, İ. ve Aktaşlı, İ. (2019). *4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bilinçli tüketicilik*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 42, 283-302.

- Derelioğlu, Y. (2005). *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi dersinde akıl haritasının kullanımı*. Eğitimde iyi Örnekler Konferansı. 12 Mayıs,
- Desmond, Grieshop, J., & Subramaniam. A. (2002), *Revisiting garden based learning in basic mond Dot Philosophical roots, historical foundations, best pragriculture products, im pacts, outcomes and future directions*, Food and Agriculture Organization United Nations International Institute for Educational Planning.
- Deveci, H. (2009). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Aile Katılımı*. B. Tay (Ed.). Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (s.243-260: Maya Yayıncılık.
- Deveci, H. (2013). *Türk eğitim tarihinde Sosyal Bilgiler*. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). Sosyal Bilgilerin temelleri içinde (ss. 19-35). Pegem A Yayınları.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı: 2001-2005*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- Dewey, J. (1944). *Schools of tomorrow*. New York: E. P. Dutton.
- Dilbaz, N. (2012). *Madde bağımlılığında korunma ve tedavi ilkeleri. Madde bağımlılığı tanı ve tedavi kılavuzu el kitabı içinde*, Sağlık Bakanlığı. (ss. 47-51).
- Doğan, İ. (1985). *Bilim Politikası ve Sosyal Bilimler*. Eğitim ve Bilim. 10 (57). 38-42
- Doğanay, A. (2002) *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler). Pegem A Yayınları, 15-46, 2002.
- Doğanay, A. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde (ss. 15-46). Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). *Çağdaş Sosyal Bilgiler anlayışı ışığında yeni Sosyal Bilgiler programının değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A. (2008). *Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 17(2). s.77- 96.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). *Sosyal Bilgiler ve sınıf öğretmenleriyle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgilerin doğasına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi*. İçinde, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler Kitabı (ss. 153-165). MEB Yayınları.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2004). *“Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleriyle Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgilerin Doğasına İlişkin*

Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi”, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 15-17 Mayıs 2003: MEB. Yayınları.

Doyle, C. S. (1992): *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990: Final report of the national forum on information literacy. Summary of Findings.*

Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age.*

Doymuş, K., Şimşek, Ü., Şimşek, U. (2005). *İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: I. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalışmalar.* Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 7(1). s.59-83.

Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati* (20. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2014). Basics, definition.

Dönmez Usta, N., & Turan Güntepe, E. (2019). *Dijital Oyun Tasarılmanın Öğrenmeye Etkisi.* Journal of Social Sciences Institute/Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18).

Dönmez, C. *Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler.* Cemalettin Şahin. (Ed). Gündüz Yayıncılık.

Dönmezler, E. & Say S. (2020). *Disiplinlerarası Bir Yaklaşım Olarak Çevre Eğitimi. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV.* Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınları ss.290-315.

Driessen, G., Smit, F. ve Slegers, P. (2005). *Parental involvement and educational achievement.* British Educational Research Journal, 31(4), 509-532.

Duman, R. (2011). *Demokrat parti döneminde (1950–1960) Sosyal Bilgiler eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Duran, C. Saraçoğlu, M. (2009). *Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci.* Yönetim ve Ekonomi Dergisi. 16(1), 57-72.

Duran, M. (2015). *Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi.* The Journal of Academic Social Science Studies, (32), 399-420.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.* Child Development, 82, 405–432.

- Durmaz, Y., Yayan, E. H., Sezgin, D. ve Yakıncı, C. (2016). *Sağlık personelinin sağlık okuryazarlığı kavramı hakkındaki bilgi düzeyi*. Konuralp Tıp Dergisi, 8(2), 114-111
- Durning, A. (1998). *Tüketim toplumu ve dünyanın geleceği* (Çev. Sinem Çağlayan): Tema Vakfı Yayınları.
- Dyment, J. E. (2005). *Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities*. International Research in Geographical and Environmental Education 14(1), 24-41 Dyment,
- Ediger, M. (1988). *Social studies curriculum in the elementary school*. 2th. Edition. Simpson Publishing Company.
- Education, 14, 122-135. Dahlgren, A. (2003). *Lecturer finds urban sprawl linked with obesity*: The Daily Free Press.
- Elçi, A. C., & Sarı, M. (2016). *Digital citizenship in the information technology and software course: a scale development study- Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital vatandaşlık: bir ölçek geliştirme çalışması*. Journal of Human Sciences, 13(2), 3602-3613.
- Elias, M.J., Mocerı, D.C. (2012). *Developing social and emotional aspects of learning: the American experience*, Research Papers in Education, 27 (4), 423-434. Elias, M. J., Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Karin S. Frey, Mark T. Greenberg, Norris
- Ensar, A. G. E. (2003). *Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru*. Türklük Bilimi Araştırmaları, 13 (13), 267-285.
- Ensign, J. (2009). *Multiculturalism in four teacher education programs: For replication or transformation*. Multicultural Perspectives, 11(3), 169-173.
- Epstein, J. L. (2008). *Improving family and community involvement in secondary schools*. Education Digest, 73(6), 9-12.
- Epstein, J. L. (2010). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 92(3), 81-96.
- Ercan, M. (2007). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim Sosyal Bilgiler programlarındaki sanat konularının yeterliliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Ercan, S. (2010). *Fen öğretiminde yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik kullanımına yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı*. İlköğretim Online, 8(2), 357-378.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Alkım Yayınları.
- Ergün, Mustafa (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları,
- Ergün, Mustafa (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*. Ocak Yayınları
- Erişti, B. & Polat, M. (2017). *The effectiveness of synectics instructional model on foreign language vocabulary teaching*. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 5(2), 59-76.
- Ernst, J., & Monroe, M. (2004). *The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking*. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-22.
- Estes, T. H. ve Mintz, S. L. (2016) *Instruction: A models approach (Seventh Edition)*. New Jersey. Pearson.
- Evans, I. M. ve M. M. Uruceknd (1990), *Elementary Social Studies. Teaching for Today and tomorrow*. Massachusetts: Allyn and Bacon. A Division of Suman & schuster, Inc.
- Faber, B. (2021). *Action Research Project: Using MobyMax to Increase Student's Fact Fluency*.
- Fabris, N., & Luburić, R. (2016). *Financial education of children and youth*. *Journal of Central Banking Theory and Practice*, 5(2), 65-79.
- Fitnat Gürgil, Nagihan Uysal Fisun Bozkurt, Zeynel Abidin Emir, Pınar Tağrikulu, Yusuf Keskin, Hamza Yakar, Eyüp Bozkurt, Çağrı Öztürk Demirbaş, Davut Gürel, Özkan Akman, Murat Bayram Yılar, Aslı Avcı Akçalı, Erhan Görmez, İrem Namlı Altıntaş, Sibel Işık Mercan, Serpil Demirezen, Tekin Çelikkaya (2019) *Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi I*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fitzgerald, D. (2004). *Parent partnership in the early years.*: Continuum.
- Flowers, R., Chodkiewicz, A., Yasukawa, K., McEwen, C., Ng, D., Stanton, N., & Johnston, B. (2001). *What is effective consumer education?. A literature review*. Australian Securities and Investments Commission.
- Foley, J. (1997). Foreword. J. Stasko, J. Domingue, M. H. Brown, & B. A. Price içinde, *Softwarevisualization: Programming as a multimedia experience* (s. XI).

- Ford, B. J. (1995). *Information literacy as a Barrier*. 60th IFLA General Conference-Conference Proceedings.
- Gardner, R., Karakaşoğlu, Y., & Luchtenberg, S. (2008). *Islamophobia in the media: aresponse from multicultural education*, Intercultural Education, 19(2), 119-136.
- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). *Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51, 457-476.
- Gelen, İ. *İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı, Samsun, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü*.
- Genç, M., Şahin, F. (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37 (37), s.138-155.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?*. (Çev. Banu Seçkin Yüksel). (24. Basım): Varlık Yayınları.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. Harper and Row.
- Gökdaş, İ. (2003). *Bilgisayar ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Transfer Becerisine Etkisi*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 2(4). s.169-185.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksiz, M. (2001). *Kubaşık öğrenme. Öğrenmenin oluşumu*. Modül 1.: MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri ve İlhami Bulut (2006). *Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yaz 2006, Sayı 47, ss: 393-421
- Gönülcü, K. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere mini şirketler kurmaları yoluyla girişimcilik becerisinin kazandırılması: bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görmez, E. (2017). *İlkokul Sosyal Bilgiler programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliği*. The Journal of Academic Social Science Studies, 60, 1-15.

- Griffin, J. (2004). *Research on students and museum: Looking more closely at the students in school groups*. Science Education, 88(1), 59-70.
- Gunter, M.A., Estes, T.H., & Schwab, J. (1999). *Instruction: A models approach (3rd Ed)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Güçlü, A. ve diğerleri (2002) "*Daimon(ion)*", *Felsefe Sözlüğü içinde*, Bilim ve Sanat Yayınları.
- Güçlü, Y. (2004) , *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Grubu Derslerinin Müfredat Programlarına Eleştirel Bir Bakış*. I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 15-17 Mayıs 2003 MEB. Yayınları.
- Güler, O., & Erdem, O. A. (2014). *Mesleki Eğitimde Etkileşimli 3B Eğitimin Uygulanması ve Stereoskopik 3B Teknolojisi Kullanımı*. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 7(3).
- Güler, O., & Yücedağ, İ. (2018). *Artırılmış Gerçeklik: Montaj ve Bakım Uygulamalarında El Tanıma Teknolojisi İli Etkileşim Çalışmaları*. Paper presented at the 20. Akademik Bilişim Konferansı, Karabük.
- Gülerarslan, A. (2011), *Tüketici olarak çocuk ve ailenin satın alma kararlarına etkisi*. Selçuk İletişim, 6(4). 126-137.
- Gülmez, M. (2006). *Pazarlama yönü itibariyle bilinçli tüketim ve bilinçli tüketiciye ilişkin bir saha araştırması*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9(1-2), 153-178.
- Gültekin, A. (2013). *Çağdaş epistemolojide içselcilik/dışsalcılık tartışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). *Aile katılımı ve öğrenci başarısı*. Özel Okullar Birliği Bülteni, 2(6), 14-17.
- Hill, N. E. ve Taylor, L. C. (2004). *Parental school involvement and children's academic achievement*. American Psychological Society, 13(4), 161-164.
- Güner, O. (2020). *Bilgi toplumu göstergeleri bağlamında Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye'ye dair bir değerlendirme*. İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2, 121-143.
- Güneş, F. (2015). *Oyunla öğrenme yaklaşımı*. Turkish Studies, 10(11), 773-786.
- Gürbüz, N., Şimşek, U., Berber, K. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Kafkas Üniversitesi, e –Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), s.19-27.

- H., Hırça, N. ve Coşkun, S., (2012), *İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 249-268.
- Hamalosmanoğlu, M. (2019). *Çevre Sorunlarına Kısa Bir Bakış, Farklı Yaşam. Yöntem ve Teknikler Işığında Etkinliklerle Çevre Eğitimi*. Edit: M, Hamalosmanoğlu. Eğiten Kitap.
- Hamarat, E. (2015). *Sosyal Bilgilerin felsefesi*. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.). Sosyal Bilgiler öğretimi içinde (ss. 24-45). Pegem A Yayıncılık.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. Center for War/Peace Studies.
- Harmon, D. A. & Jones, T. S. (2005). *Elementary education: A reference handbook*. ABC-CLIO Inc.
- Haşiloğlu, M. A., Karasu, I. (2019). *Çevre ve Çevre Sorunları. Çevre Eğitimi*. Edit: M. Kurt. Egten Kitap. (Syf: 23-43).
- Hazzard, E. L., Moreno, E., Beall, D.B., & Zidenberg-Cherr, S. (2011). *Best practices models for implementing, sustaining, and using instructional school gardens in California*. Journal of Nutrition Education and Behavior, 43(5), 409-413.
- Help, S. T. (2021). *Trending 10 BEST Video Game Design & Development Software 2021*. Retrieved from.
- Hicks, D. (2003). *Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents*. Educational Review, 55(3), 265-275.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education*.: Springer.
- <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=6388>
- <https://slideplayer.biz.tr/slide/15741216/>
- <https://sosyalbilgiler153.wordpress.comsosyal-bilgilerde-temel-yaklasimlar>
- Huizinga, J. (1995). *Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme homo ludens* (Çev. C. Seresia ve Kılıçbay, A.). Ayrıntı Yayınları.
- Huizinga, J. (2020). *Homo ludens*: Editora Perspectiva SA.
- Hyland, T. (2003). *Was Socrates an Andragogue or a Pedagogue?*.
- İlter, I. (2013). *Sosyal Bilgiler dersinde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeli: başarı ve öğrenmede kalıcılığın incelenmesi*. Electronic Turkish Studies, 8(12), 591-605.

- İnan, S. (2014). *Sosyal Bilgiler eğitimi: nedir? Ne zaman ve neden-tanımlar, tarihi kökleri ve açıklamalar*. S. İnan (Ed.). Sosyal Bilgiler eğitimine giriş içinde (ss. 1- 21). Anı Yayıncılık.
- İnan, S., *Öğretmenler ve Öğretmen Adayları için Sosyal Bilgiler Eğitime Giriş, Kavramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Anı Yayıncılık, 2014. s.15.
- İneç, Z. F.; Akpınar, E. (2017). *Sosyal Bilgilerin Otantik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1-12.
- İneç, Z. F.; Akpınar, E. (2018). *Authentic Social Studies Teaching: The Effect of Semantic Geomedia Material on Learning, Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(2), 273-310.
- İşçi, T. G., & Yeşiltaş, E. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretiminde dijital oyun geliştirme yazılımı kullanımı ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşleri*. Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5(2), 159-183.
- J. E., & Bell, A. C. (2008). *Grounds for health: The intersection of green school grounds and health-promoting schools*. Environmental Education Research, 14(1), 77-90.
- Jeynes, W. H. (2005). *A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*. Urban Education, 40(3), 237-269.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. *İşbirlikli Öğrenme El Kitabı*. Kocabaş, A. (Çev.Ed.). Pegem Akademi: 2016. s.3-4.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1992). *Approaches To Implementing Cooperative Learning In The Social Studies Classroom, Cooperative Learning In The Social Studies Classroom: An Invitation Social Study*, R.J., Stahl and R.L., Vansicle (Eds). Washington National Council for the social studies. Bulletin No: 87, 44-51.
- Johnston, B. & Webber, s. (2003). *Information literacy in higher education: A review and case study*. Studies in Higher Education, 28(3), 335-352.
- Jones, B. A. (1993). *An adolescent focused agenda: The collabrotive role of school, family and the community*. The School Community Journal, 3(1), 13-22.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2004). *Models of teaching* (7th ed). Boston Pearson Inc.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kabakçı, Ö.F., Korkut Owen, F. (2008). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal- duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 33, 77-86.
- Kabakçı, Ö.F., Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. Eğitim ve Bilim, 35, 152-166.
- Kafeero, H.M., David, K. & Mbabazi, S. (2020). Relationship between school gardening and selfefficacy towards weekly fruit and vegetable intake, Advenced Journal of Graduate Research, 9(1), 59-70.
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflection. Intercultural Education, 19(6), 527-536.
- Kan. C. (2006). Etkili Sosyal Bilgiler öğretimi arayışı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 121-544
- Kanadlı, S. (2015) Öğretim Teknikleri. İçinden: Yanpar Yelken, T., Akay, C. (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Anı Yayıncılık. 2.bs. 2015. s.303.
- Kandır, A., Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (itsea) farklı sosyo ekonomik düzeylerde uygulanması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6, 41-61.
- Kane, L. (2004). Educators, learners, and active learning methodologies. International Journal of Lifelong Education, 23(3), 275-286.
- Karadal, H. (2016). Girişimcilik Bilgisi, Girişimcilik, Genişletilmiş 4. Baskı, Ed. Himmet Karadal, Beta Yayınevi.
- Karaduman, H., & Öztürk, C. (2014). Sosyal Bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. Journal of Social Studies Education Research, 5(1), 38-78.
- Karaduman, H., Çengelci Köse, T., & Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 8(2), 250-271.
- Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe. AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology, 4(12), 71-83.
- Karaman, M. K., Ekici, M., & Karabulut, B. (2009). Dijital vatandaşlık, 1. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu.
- Kartal, Ş. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre yenilikçi düşünme becerilerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaya, A., & Kaya, B. (2014). *Teacher candidates' perceptions of digital citizenship - Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı*. Journal of Human Sciences, 11(2), 346-361.
- Kaymakçı, S. (2015). *Öğretmen Görüşleri Işığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Değişimi Anlamak*. Eğitim ve Bilim, 40(181), 293-309.
- Kaymakçı, S., & Ata, B. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri*. Journal of Social Studies Education Research, 3(1), 35- 64.
- Kaz, V. (2013). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim 1. kademe Sosyal Bilgiler programlarının Türk devrimine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye’de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan Sosyal Bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Keskin, Y. (2009). *Türkiye’de ilkokul programlarında yer alan Sosyal Bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(2), 107-130.
- Keskin, Y., & Keskin, S. Ç. (2013). *İlkokul (ilköğretim) Sosyal Bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17(3), 51-86.
- Kılcan, B. & Seyhan, O. & Güneş, G. (2020). *Sağlık Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV*. Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınları, ss.204-225
- Kirkwood, T. F. (2001). *Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities*. Social Studies, 92(1), 10-15.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, B. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik algıları*. Journal of Innovative Research in Social Studies. 1(2), 80-87.
- Koçak, Y. (1999). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde “milli mücadele döneminin öğretimi”* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.

- Koçoğlu, E. (2012). *Cumhuriyetten günümüze insan hakları ve demokrasi kavramları açısından Sosyal Bilgiler dersi eğitim programının incelenmesi*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7), 1-20.
- Komşu, U. C. (2011). *Konfüçyüs ve Sokrates'in eğitim felsefelerinin yetişkin eğitimi açısından karşılaştırılması*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (4), 25-54.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20).
- Korkmaz, Ö. (2009). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1), 1-13.
- Korkmaz, Ö., & Korkmaz, Ö. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleri, oyun alışkanlıkları ve tercihleri*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 798-812.doi:10.17679/inuefd.505200
- Koyuncu, B. (2015). *Cumhuriyetten günümüze Sosyal Bilgiler programlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Kozan, Ersoy (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Geleneklerine Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımların Tarih Öğretimiyle İlişkisi: Ankara-Aksaray Örnekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köker, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Anadolu Üniversitesi.
- Köseoğlu, F, Tümay, H., & Budak, E. (2008). *Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (2), 221-237.
- Köstüklü, N. (2001). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Günay Ofset.
- Kurbanoğlu, S. (2004). *An overview of information literacy studies in Turkey*. The International Information & Librarian Review, 36, 23-27.
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). *Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 81-88.
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2009). *Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi*. I.

- Küçükylmaz, E. A. (2011). *Okul-aile iş birliğinde okula ve aileye düşen görev ve sorumluluklar*. E. A. Küçükylmaz (Ed.). Okul, Aile ve Çevre İşbirliği içinde (s.37-53). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Külcü, Ö. (2000). *Kuramsal bilginin oluşumu ve toplumsal bilgiye dönüşümünde epistemoloji bilgi hizmetleri ilişkisi*- I. Türk Kütüphaneciliği, 14(4), 386-411.
- Lamb, A. (2017). *Listenwise*. Teacher Librarian, 44(4), 39-40.
- Larke, P., & Larke, A. (2009). *Teaching diversity/multicultural education courses in the academy: Sharing the voices of six professors*. Research in Higher Education Journal, 3, 1-8,
- Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. Mexico: International Federation of Library Associations and Institutions.
- Lewis, R. (1997). *Sharing professional knowledge: organizational memory*. International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning, 7(2), 95-107.
- Lieberman, G.A., & Hoody, L. L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrated context for learning*, CA: State Education and Environment Roundtable
- Lim, S. Y. (2008). Parent involvement in education. G. Olsen, ve M. L. Fuller. (Ed.). *Home-School Relation: Working Successfully with Parent and Families* içinde (127-149).
- Lin, H. C., & Hwang, G. J. (2019). *Research trends of flipped classroom studies for medical courses: A review of journal publications from 2008 to 2017 based on the technology-enhanced learning model*. Interactive Learning Environments, 27(8), 1011- 1027.
- Lindsay, J., & Davis, V. (2010). *Navigate the digital rapids*. Learning & Leading with Technology, 37(6), 12-15.
- Lohr, A. M., Krause, K. C., McClelland, D. J., Van Gorden, N., Gerald, L. B., Del Casino Jr, V., & Carvajal, S. C. (2021). *The impact of school gardens on youth social and emotional learning: A scoping review*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 21(4), 371-384.
- Jr, V., & Carvajal, S. C. (2021). *The impact of school gardens on youth social and emotional learning: A scoping review*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 21(4), 371-384.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, Algonquin Books.

- Mackay, I. (1997). *Soru sorma sanatı*. İlk kaynak.
- Malone, K., & Tranter, P. J. (2003). *School grounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities*. Environmental Education Research, 9(3), 283-303.
- Maloof, J.E. & White, V. K. B. (2005). “*Team Study Training In The College Biology Laboratory*”, Journal of Biological Education, 39(3), 120- 124.
- Marouf, R., & Brown, J. A. (2021, November). *A Review on the Contribution of ClassDojo as Point System Gamification in Education*. International Conference on Entertainment Computing (pp. 441-448).
- Marshall, H. (2007). *Global education in perspective: Fostering a global dimension in an English secondary school*. Cambridge Journal of Education, 37(3), 355-374.
- Martin, D. J. (1994). *Concept mapping as an aid to lesson planning: a longitudinal study*. Journal of Elementary Science Education, 6(2), 11-30.
- Matthews, R.B., Stowe, C.R. ve Jenkins, G.K. (2011). *Girişimci doğuyor mu, doğuyor mu? Müttefik Akademiler Uluslararası Konferansı'nda. Girişimcilik Akademisi. Bildiriler, Jordan Whitney Enterprises, Inc.*
- McCombs, B. L. (2004). *The Learner-centered psychological principles: a framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes*, In J. E. Zins R. P. Weissberg, M. C. Wang, ve H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning, what does the research say?* (23-29), Teacher College Press.
- McDaniel, B.A. (2000). *Girişimcilik ve inovasyon üzerine bir araştırma* IVVation. Sosyal Bilimler Dergisi, 37(2), 277-283.
- McFadden, J., Merryfield, M., & Barron, K.R. (1997). *Multicultural & global international education: Guidelines for programs in teacher education*. Washington, D.C.: ACCTE.
- McGregor, S. (2010). *Consumer education as a site of political resistance: 50 years of conceptual evolutions*. McGregor Monograph Series. Seabright, NS.
- MEB (1968). *İlkokul Programı*, Milli Eğitim Basımevi
- MEB (1968). *İlkokul programı* Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1997). *İlköğretim Okulu Programı*. Milli eğitim Bakanlığı Yayınlar
- MEB (1998), *İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Sayı: 2487

- MEB (1998). *İlköğretim programı*. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (2000). *İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/Program>
- MEB (2018). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (1997). *İlköğretim Okulu Program*. Milli Eğitim Basımevi
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7 Sınıflar Öğretim Programı*.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 3., 4.,5., 6.,7.,8. Sınıflar)
- MEB. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (İlkokul 1., 2. Ve 3. Sınıflar).
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 3., 4., 5., 6.,7.,8. Sınıflar).
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. MEB.
- MEB. (2019). *Müze Etkinlik Kitabı*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü.
- Miser, R. (2019). Çevre Eğitimi. (2. Basım). Nobel Yayınevi:
- Mehdiyev, N. (2011). *Türkiye'de bilgi felsefesi çalışmaları*. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 9(17), 155-168.
- Merryfield, M. (1997). *A framework for teacher education in global perspectives*. In, M. Merryfield, E. Jarchow & S Pickert (Eds.), *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators* (pp.1-24). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mesoudi, A. (2021). *Do you think like a typical Brit? Test how you compare with other nationalities*. Retrieved from
- Michaelis. John U. (1985). *Social Studies for Children*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc

- Miller, M. A. (2005). *An exploration of children's gardens: Reported benefits, recommended elements, and preferred visitor autonomy*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University,
- Miller, S. L., & VanFossen, P. J. (2008). *Recent reseach on the teaching and learning of precollegiate economics*. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education*. Taylor & Francis e-Library.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. MEB Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Tüketici hizmetleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *Özel tüketici grupları*: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *Satın alma ilkeleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. MEB Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (4-7. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. 2009a. *Sosyal Bilgiler 4. - 5. Sınıf programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. 2009b. *Sosyal Bilgiler 6. - 7. sınıf programı*.
- Mimbs-Johnson, C. A., & Lewis, A. R. (2009). *Consumer economics and family resources: Importance of financial literacy*. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 27 (National Teachers Standards 4), 1-12.
- Mischel, L. J. (2019). *Watch and learn? Using EDpuzzle to enhance the use of online videos*. *Management Teaching Review*, 4(3),283-289.

- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal Bilgiler öğretimi* (N. Oran, Çev.). Maarif Basımevi.
- Montessori, M. (1912). *The absorbent mind*. Translated from the Italian by Claude A. Claremont.
- Moore, J. R. (2009). *Why religious education matters: The role of Islam in multicultural education* Multicultural Perspectives, 11(3), 139-145.
- Moore, R.C. (1996). *Outdoor settings for playing and learning: Designing school grounds to meet the needs of the whole child and whole curriculum*. North American Montessori Teacher's Association Journal, 21(3), 97-120.
- Moralar, A. (2012). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyona Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Morgan, N. & Saxton, J. (2006). *Asking better questions*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Morris, J. L., & Zidenberg-Cherr, S. (2002). *Garden-enhanced nutrition curriculum improves fourth-grade school children's knowledge of nutrition and preferences for some vegetables*. Journal of the American Dietetic Association, 102(1), 3-91.
- Morris, J. L., Neustadter, A., & Zidenberg-Cherr, S. (2001). *Firstgrade gardeners more likely to taste vegetables*. 55(1), 43-6.
- Morris, V. G. ve Taylor, S. I. (1998). *Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education*. Teaching and Teacher Education, 14(2), 219-231.
- Morrison, G. R., & Lowther, D. (2005). *Integrating computer technology into the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Morton, J. S. (2005). *The interdependence of economic and personal finance education*. Social Education, 69(2), 66-70.
- Mossberger, K., Tolbert, C., & McNeal, R. S. (2007). *Digital citizenship: the internet, society and participation*. Cambridge: MIT Press.
- Mossberger, K., Tolbert, C., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: the internet, society and participation*. Cambridge: MIT Press.
- MV (1930). *İlk mektep Müfredat Programı*.: Devlet Matbaası
- Nalçacı, A. (2001). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim Sosyal Bilgiler programındaki değişmelerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.

- Nasuhioğlu, İ. (1974). *Tıp tarihine kısa bir bakış*, Ayyıldız.
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*.
- NCSS (Nacional Council for the Social Studies) (1993). *The social studies professional*. 281.
- NCSS. (1992). *Curriculum standards for social studies: I. introduction*.
- Nelson, Murry R. (1987). *Children and Social Studies/Creative Teaching in the Elementary Classroom*. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Niyozov, S., & Pluim, G. (2009). *Teachers' perspectives on the education of Muslim students: A missing voice in Muslim education research*. Curriculum Inquiry, 39(5), 637-677.
- Noh, S. S., Hong, S. D., & Park, J. W. (2006). *Using a game engine technique to produce 3D Entertainment contents*. Paper presented at the 16th International Conference on Artificial Reality and Telexistence Workshops (ICAT'06).
- Nordic Council of Ministers. (2009). *Teaching consumer competences a strategy for consumer education*. Proposals of objectives and content of consumer education (No. TemaNord 2009: 588). Nordic-Estonian Consumer Education Working Group.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (2008). *Learning how to learn* (23. b.).: Cambridge University Press.
- Nuhoğlu Kibar, P., & Akkoyunlu, B. (2015). *Eğitimde bilgi görselleştirme: Kavram haritalarından çinkografiklere*. B. Akkoyunlu, A. İşman, & H. F. Odabaşı içinde, Eğitim Teknolojileri Okumaları-2015 (s. 271-289). Pegem.
- Nutbeam, D. (2008). *The evolving concept of health literacy*. Social Science & Medicine 67, 2072 2078.
- Nutku, Ö. (1998). *Oyun, çocuk, tiyatro*. Özgür Yayınları.
- Oaten, M., & Cheng, K. (2006). *Improved self-control: The benefits of a regular program of academic study*. Basic and Applied Social Psychology, 28(1), 1-16.
- Odabaşı, Y. (2019). *Tüketim kültürü (Yetinen toplumdan tüketen topluma)*. Agora Kitaplığı.
- Okur-Akçay, N. & Doymuş, K. (2012). *"The effects of group investigation and cooperative learning techniques applied in teaching force and motion*

subjects on students' academic achievements”, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 2(1), 109-123.

Onur, B. (2016). *Çocuk Çevre Doğa Çevre ve Yurttaşlık Eğitimi*. İmge Kitapevi.

Oral, S. (2019). *Descartes'in epistemolojisinin metafizik temelleri*. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi. Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2009). *Consumer education. Policy recommendations of the OECD'S committee on consumer policy*.

Overholser, J. C. (1993), *Elements of the Socratic method: 1. Systematic questioning*. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 30(1), 67-74.

Overholser, J. C. (1993). *Elements of the Socratic method: II. Inductive reasoning*. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 30(1), 75-86.

Overholser, J. C. (1994). *Elements of the Socratic method: III. Universal definitions*. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 31(2), 286-295.

Ozdal, H., & Özdamli, F. (2017). *The effect of infographics in mobile learning: case study in primary school*. Journal of Universal Computer Science, 23(12), 1256-1275.

Öncü, S., Şengel. E., & Göktalay, S. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin internet öz yeterlikleri bilgisayar kullanımı, eposta kullanımı ve bireysel özelliklerin etkileri*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 259-277.

Önger, S. ve Duman, S.N. (2024). *2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1308-1339.

Özbey, S. (2001). *Türkiye’de hayat bilgisi öğretim programlarının tarihsel gelişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Özcebe, H. (2019). *Okullarda sağlık okuryazarlığını güçlendirme*. Özkan S, (Ed.). Sağlık okuryazarlığı, Türkiye Klinikleri. (ss.50-55).

Özdemir, D. (2019). *Platon ve sofistlerin bilgi anlayışının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, F. (2019). *Ergen sağlığı için sağlık okuryazarlığının önemi*, Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 22(3): 211-216.

Özdemir, O. (2019). *Gündelik Yaşam Pratikleri ve Çevre Eğitimi. Çevre Etiği Temel İlkeleri*.

- Özer, E. (2007). *The effects of school gardens on students and schools: conceptualization and considerations for maximizing healthy development*. Health Education & Behavior, 34(6), 846-863.
- Özer, S. Yılmaz, E. (2016). *Düşünme Stilleri*. N. Sargın. S. Avşaroğlu, A. Unal (Ed.). Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar İçinde (s.163-177). Çizgi Kitapevi.
- Özer, O., & Albayrak Özer. E. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretmenleri adaylarının dijital vatandaşlık eğitimi ihtiyaçları*. International Congress on Politic, Economic and Social Studies. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Özgün, M. (2019), *Sosyal Bilgilerde bilgi okuryazarlığı: Öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özışık, M. (2019) *Bilginin toplumsal iletişimde düşünce özgürlüğü açısından kütüphanelerin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, S., Baran-Aksakal, F.N., Çalışkan, D., Dikmen, A.U., Tüzün, H., Taşçı, Ö. ve Ünal, S. C. (2018). *Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Düzeyi ve İlişkili Faktörleri Araştırması*. Özkan, S. Ed). Sağlık Bakanlığı.
- Özmen, C. (2010). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Özmen, C. (2011a). “*Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımı*”nın Sosyal Bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 1(1), 1-18.
- Özmen, C. (2011b). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı İnceleme Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(30), 19-39.
- Öztuna Kaplan, A. ve Ercan, S. (2011). *Yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik uygulamasına örnek bir araştırma: Çocuğun gözünden yaratıcılık*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 8(2), 765-793.
- Öztürk & D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss. 47- 81). Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal Bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış*. C. Öztürk (Ed.), Sosyal Bilgiler öğretimi-demokratik vatandaşlık eğitimi içinde (s. 1-31).Pegem
- Öztürk, C. (2015). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. C. Öztürk (Ed.) içinde, Sosyal Bilgiler öğretimi (ss. 2-30).Pegem A Yayıncılık.

- Öztürk, C., & Dilek, D. (2005) *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss. 47- 81).Pegem A Yayıncılık
- Öztürk, C., & Oltuoğlu, R. (2002). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C., & Oltuoğlu, R., Coşkun, Keskin, S. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, Cemil (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası: Türk Tarih Kurumu Yayınları*,.
- Öztürk, Cemil (1998). *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kuramlar*. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, Cemil ve Nilgün Uluser Inan (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bilgisayar Yazılımlarının Değerlendirilmesi*. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Denizli Pamukkale Üniversitesi, 15-16 Ekim; PAD Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 6 (özel sayı).
- Öztürk, Cemil ve Nurdan Baysal (1999). *İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu*. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Denizli Pamukkale Üniversitesi, 15-16 Ekim; PAO Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 6 (özel sayı).
- Öztürk, Ç. (2004). *Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 75-83.
- Öztürk, Y. E., Kırac, R. ve Kavuncu, B. (2018). Sağlık okuryazarlığı ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi 2nd International Social and Educational Sciences Symposium 22-24 October 2018.
- Paasche-Orlow, M. K., & Wolf, M. S. (2007). *The causal pathway linking health literacy to health outcomes*. American Journal of Health Behaviour, 31, S19-S26.
- Palancı, A. (2021). *Oyun Tabanlı Öğrenme Nedir?* Retrieved from
- Paliwala, A. (2010). *Socrates and Confucius: A long history of information technology in legal education*. European Journal of Law and Technology, 1(1).
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring centered, reflective approach*. McGraw Hill.
- Panizzon, D., & Gordon, M. (2003). *Mission possible: A day of science, fun and collaboration*. Australian Primary & Junior Science Journal, 19(2), 9-14.

- Parlak, B. (2017). *Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Peterson, M. P. (2008). ed. *International perspectives on maps and the Internet*.
- Pike, G. (2000). *Global education and national identity: In pursuit of meaning*. Theory into Practice, 39(2), 64-73.
- Pirinçdane, M. (1997). *İlköğretim 1. kademe Sosyal Bilgiler ders programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi,
- Polloway, E. A., Patton, J. R. & Serna, S. (2001). *Strategies for teaching learners with special needs*. 7th Edition. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Poulou M. (2007). *Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in greece*. Emotional and Behavioural Difficulties, 12 (2), 91-104.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1*. On the horizon, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). *Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?* On the horizon.
- Prensky, M. (2009). *H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom*. Innovate: journal of online education, 5(3).
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning* (Kindle ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Průša, P., & Sadílek, T. (2019). *Green consumer behavior: The case of Czech consumers of generation Y*. Social Marketing Quarterly, 25(4), 243-255.
- Rajamanickam, V. (2005). *Infographics seminar handout*. Bombaj: Sir John Frederick Willam.
- Ramarajan, D., & Runell, M. (2007). *Confronting Islamophobia in education*. Intercultural Education, 18(2), 87-97.
- Ramler, S. (1991). *Global education for the 21st century*. Educational Leadership, 48(7), 44-46.
- Ramsey, I., Gabbard, C., Clawson, K., Lee, L., & Henson, K. T. (1990). *Questioning: An effective teaching method*. The Clearing House, 63(9), 420-422.
- Ramsey, P. G. (2008). *History and trends of multicultural education*. NHSA Dialog, 11(4), 206-214.

- Resnik, J. (2009). *Multicultural education good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism*. British Journal of Educational Studies, 57(3), 217-244.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S.E., Elbertson, N.A. Salovey, P. (2012). *The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for The RULER approach to social and emotional learning*. School Psychology Review, 41, 82-99.
- Ribble, M. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. (2008). *Passport to Digital Citizenship*, Learning & Leading with Technology, December/January, 2008-09, 14-17.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*, DC: ISTE, ISBN: 978- 1-56484-232-9.
- Ribble, M., Bailey, G., & Ross, T. (2004). *Digital citizenship: addressing appropriate technology behavior*. Learning and leading with technology, 32(1), 6.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2006). *Digital Citizenship at All Grade Levels*. Learning and leading with Technology, 6, 26-33.
- Romani, L. A., & da Rocha, H. V. (2000). *Interaction Map: information visualization techniques in Webbased distance education environments*. Campinas State university of Campinas Institute of Computing.
- Safran, M. (2005). *İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar Sosyal Bilgiler (4-5. sınıf)*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 5, 54-55.
- Safran, M. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretimine bakış*. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). Sosyal Bilgiler öğretimi (ss. 1-18). Pegem A Yayıncılık.
- Sağlam, H. I. ve Özdemir, D. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul kantinini bilinçli kullanma düzeylerinin incelenmesi*. İlköğretim Online, 17(4), 1944-1959.
- Sağlık Bakanlığı, (2011). *Sağlığın teşviki ve geliştirilmesine yönelik dönüm noktaları global konferanslardan bildiriler*, Sağlık Bakanlığı.
- Saka, A. (2019). *Sürdürülebilir Çevre Eğitimi*. Edt: M. Kurt. Eğiten Kitap: (Syf: 23-43).
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

- Santosa, A. B., & Fauzi, W. I. (2017). *The application of brainased learning in social studies textbook to inculcate multicultural values. Proceedings of the 1st International Conference on Social Sciences Education - "Multicultural Transformation in Education, Social Sciences and Wetland Environment" (ICSSE 2017) (s. 54-57).*
- Saraçoğlu, S, Başaran Uğur, A. (2019). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri algılarının renkler aracılığıyla belirlenmesine yönelik sinektik uygulaması. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5(3), 426-446.*
- Savage, T. V. (1996). *Effective teaching in elementary social studies.* A Simon and Schuster Company.
- Savage, T. V. and Armstrong, D. G. (1996). *Effective Teaching in Elementary Social Studies. Third edition.*
- Savaş, S. (2015). *Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Derse Yönelik Öğrenci Tutumuna Etkisi.* Karaelmas Journal of Educational Sciences. S.3, s. 165-177.
- Savaş, S. (2021). *Artificial Intelligence and Innovative Applications in Education: The Case of Turkey.* Journal of Information Systems and Management Research, 3(1), 14-26.
- Savaş, S., & Karataş, S. (2019). *Z Kuşağı Öğrencisini Tanımak.* In Eğitim Araştırmaları-2019 (pp. 223-237). Ankara: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği Yayınları.
- Savaş, S., & Topaloğlu, N. (2019). *Data analysis through social media according to the classified crime.* Turkish Journal of Electrical Engineering & Computer Sciences, 27(1), 407-420.
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2019). *Bilişim Teknolojileri Alanında Oyun ile Öğrenme Uygulaması. Paper presented at the 21. Akademik Bilişim Konferansı.*
- Savaş, Serkan & Güler, Osman & Kaya, Kemal & Çoban, Gürhan & Güzel, Suat. (2021). *Eğitimde Dijital Oyunlar ve Oyun ile Öğrenme.* International Journal of Active Learning. 6. 117-140.
- Savaş, S., Topaloğlu, N., & Güler, O. (2015). *Türkiye'deki Kullanıcıların Bazı Alan Adları Üzerine Tercihlerinin Belirlenmesi: Bir Anket Uygulaması.* Bilişim Teknolojileri Dergisi, 8(2), 51.
- Say, F. ve Özmen, H. (2018). *Effectiveness of concept cartoons on 7th grade students' understanding of "the Structure and Properties of Matter".* Türk Fen Eğitim Dergisi, 15(1), 1-24

- Saygın, Muhammet & Akdağ, Hakan. (2020). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Girişimcilik Ve Yenilikçilik*. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 4, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.92-102.
- Schug, Mark & Hagedorn, Eric. (2005). *The Money Savvy Pig™ Goes to the Big City: Testing the Effectiveness of an Economics Curriculum for Young Children*. The Social Studies. 96. 68-71. 10.3200/TSSS.96.2.68-71.
- Schug, Mark Cove R. Beery (1987), *Teaching Social Studies in the Elementary School*. Glenview Minas: Scoto Foersanat and Company chunke:
- Schumpeter, 1A. (1934) *Ekonomik Kalkınma Teorisi*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schweisfurth, M. (2002). *Democracy and teacher education: Negotiating practice in the Gambia*. Comparative Education, 38(3), 303-314.
- Sealy, M. R. (2001). *A garden for children at family road care center*. Unpublished master thesis. Graduate faculty of Louisiana State University and Agricultural Mechanical College: School of Landscape Architecture, USA.
- Seçkin, M., Yılmaz, S. (2014). *Örnek Olay Yönteminin Öğretmen Adaylarının Kimya Laboratuvarı Dersine Karşı Endişelerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29(2). s.215-227.
- Seefeldt, C., Castle, S. & Falconer, R. C. (2015). *Okulöncesi/ilkokul çocukları için Sosyal Bilgiler öğretimi*. (Çev. Ed. Sevgi Coşkun Deniz). Nobel Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (5 b.)*. Pegem.
- Selanik Ay, T. (2010). *Sosyal Bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seligmann, E. R. (2007). *Reaching students through synectics: A creative solution*
- Senemoğlu, O. (2017). *Tüketim, tüketim toplumu ve tüketim kültürü: Karşılaştırmalı bir analiz*. İnsan ve İnsan Bilim Kültür Sanat ve Düşünce Dergisi, 4(12), 66-86.
- Sezer, Adem & Çoban, Okan. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretiminde sokratik yöntem/sorgulayıcı öğrenme*. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar III. Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınları ss. 12-34
- Sezgin, D. (2013). *Sağlık okuryazarlığını anlamak*. Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Özel sayısı 3, 73-91.
- Shane, 5. ve S. Venkataraman (2000) *"Bir Araştırma Alanı Olarak Girişimciliğin Vaadi* (Academy of Management Review, 25 (1): 217-26.

- Shane, S. (2010). *Doğuştan Girişimciler, Doğuştan Liderler: Genleriniz İş Hayatınızı Nasıl Etkiliyor?*
- Shapiro, L.E. (2004). *Yüksek eq'lu bir çocuk yetiştirmek anne-babalar için duygusal zekâ rehberi*. (8. Basım) Varlık Yayınları.
- Sharan, S. (1980). "Cooperative Learning In Small Groups: Recent Methods And Effects On Achievement, Attitudes And Ethnic Relations", *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271.
- Sheldon, S. B. (2003). *Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests*. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Simone, M. E. (2002). *Back to the basics: Student achievement and schoolyard naturalization* Unpublished masters thesis, Trent University,
- Slavin, R. E. (1989). *Cooperative learning and student achievement*, hi R. E. Slavin (Ed.), *School and Classroom Organisation*.
- Slavin, R. E., Chamberlain, A. & Hurley, E. A. (2001). *Cooperative Learning in the Social Studies: Balancing the Social and the Studies*, in *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom: An Introduction*. (eds Stahl, Robert J. & Van Sickle, Ronald L., Tempe National Council for the Social Studies Bulletin).
- Sleeter, C. (2001). *Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness*. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making choices of for multicultural education: Five approaches torace, class, and gender*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Smith, M. U., & Siegel, H. (2004). *Knowing, believing, and understanding: What goals for science education?*. *Science & Education*, 13(6), 553-582.
- Solomon, M., Bamossy, G., Askegaard, S. & Hogg, M. (2013). *Consumer Behaviour: A European Perspective*. Pearson Education Limited.
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., Brand, H. & (HLS-EU) Consortium *Health Literacy Project European*. (2012). *Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models*. *BMC Public Health*, 12,(80).
- Soylu, A. (2007). *Fırat üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.

- Sönmez, Ö. F. (2019). *Yüksek lisans öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarının incelenmesi*. 5. Uluslararası İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu.
- Sönmez, Ömer & Kocadağ Ünver, Tuğba. (2020). *Dijital Vatandaşlık ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Yeni Yaklaşımlar 4, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.140-153.
- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okuryazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Milliğimim Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2009), *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık
- Sönmez, Veysel (1997a). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Anı Yayıncılık
- Sönmez, Veysel (1997b). *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı*. 7. Basım. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel (1998). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel (2000a). *Eğitimin Tarihsel Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ed.: Veysel Sönmez. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel (2000b). *Eğitimin Felsefi Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ed.: Veysel Sönmez. Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1034
- Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilimler kapsamında Sosyal Bilgilerin yeri ve önemi*. Can, G. (Ed.). Sosyal Bilgiler öğretimi içinde (ss. 3-13). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sözer, E. (2008). *Sosyal Bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri*. Ş. Yaşar (Ed.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s.41-55). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi,
- Stern, J. (2003). *Involving parents: Continuum*.
- Stoecklin, V. L. (2009). *My summers at beanstalk children's garden*. Gardening with Children, 80-84.

- Sülün, A., Kışoğlu, M. (2019). *Ekolojide Temel Kavramlar. Çevre Eğitimi*. Edt: M. Kurt. Eğiten Kitap. (Syf: 145-152).
- Süygün, M. S., & Bozyiğit, S. (2019). *Dış Ticaret ve Lojistik Eğitiminde Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme: Kavramsal Bir İnceleme*. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1), 36-48.
- Szecszy, E. M. (2010, January 9). *Banks's International Companion to Multicultural Education: Anessay review*. Education Review, 13(1)
- Şahin, M. (2009). *Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi ders programlarının gelişimi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(8), 402-410.
- Şahin, Tuğba Y. (2000). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Çoklu Ortamların (Multimedia) Etkililiği*. Eğitim Araştırmaları. Mart.
- Şahinöz, T., Şahinöz, S. ve Kıvanç, A. (2017). *Sağlığı geliştirmenin en kolay yolu: Okul sağlığı*, GÜSBD, 6(4): 303-312.
- Şahin-Yanpar, Tuğba (1997). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Çağdaş Eğitim. Nisan, Sayı: 231.
- Şahin-Yanpar, Tuğba (1998). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt: I, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 9-11 Eylül.
- Şaşmaz Ören, F., Ormancı, Ü., Babacan, T., Çiçek, T. ve Koparan, S. (2010). *Anaolji ve Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Rehber Materyal Uygulaması İle Buna Yönelik Öğrenci Görüşleri*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), 1(1), s.33-53.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeyihoğlu, A., & Kartal, A. (2010). *The views of the teachers about the mind mapping technique in the elementary life science and social studies lessons based on the constructivist method*. Educational Science: Theory & Practice, 10(3), 1637-1656.
- Şimşek, A. (2008). *Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(1), 1-15
- Şimşek, C. L. (2011). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi*. Fen Öğretiminde Okul Dışı

- Şimşek, N. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde CBS. Temelli Uygulama ve Etkinliklerinin Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Şimşek, U. (2012). “*The effects of reading-writing-presentation and group investigation methods on students’ academic achievements in citizenship lessons*”, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 2(2), 189–201.
- Şimşek, U., & Yıllar, H. Ö. Y. T. B. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181(181), 231-258.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü. & Doymuş, K. (2006). “*İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması III: işbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları*”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 414- 430.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler 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.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. & Karaçöp, A. (2008). “*Çözeltiler Ünitesinde Uygulanan Grup Araştırması Tekniğinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Anlamalarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi*”, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (1-2), 87-99.
- Tangen, D., & Fielding-Barnsley, R. (2007). *Environmental education in school. Australian Journal of Environmental Education*, 23, 23-30. a culturally diverse.
- Tanrıverdi, B. (2009). *Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Eğitim ve Bilim, 34 (151), 89-103.
- Tarman, Bulent & Acun, İsmail. (2010). *Social Studies Education and a New Social Studies Movement*. Journal of Social Studies Education Research. 1. 1-16.
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2018). *2017 ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Elementary Education Online, 17(2), 697-716.
- Taşkıran, C. & Çakmak, Z. (2019). *Problem Çözme*. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Eds.), Sosyal Bilgilerde beceri eğitimi içinde (s.469-491). Pegem Akademi.
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ile internet ve bilgisayar kullanım özyeterlikleri bağlamında*

değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tay, B. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını*. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), Sosyal Bilgilerin temelleri içinde (s.2-18). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tay, B. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını*. R. Turan ve K.
- Tay, B. (2017). *2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 Sosyal Bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması*. International Journal of Eurasia Social Sciences, 8(27), 461-487.
- Taylor, H. & Patterson, L. (2000). *Using information literacy to promote critical thinking*. Teacher Librarian, 28(2), 9-14.
- TDK (1988. 1-11). *Türkçe Sözlük*, Cilt: 1-II. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekkurşun Demir, G., & Cicioğlu, H. İ. (2019). *Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 17(3), 23-34.
- Temizöz, Y. ve Koca, S. A. Ö. (2010). *Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri*. Eğitim ve Bilim, 33(149), 89-103.
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). *Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir?*, Aile ve Toplum, 3(12), 7-12.
- Tezel Şahin ve Ünver (2005). *Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı*. Kastamonu Eğitim Dergi- si. 23-30. Cilt:13 No:1.
- Thorp, L., & Townsend, C. (2001). *Agricultural education in an elementary school: An ethnog graphic study of a school garden*. In Proceedings of the 28th Annual National Agricultural Education Research Conference in (pp. 347-360).
- Titman, W. (1994). *Special places, special people: The hidden curriculum of schoolgrounds*. Surrey, UK: World Wildlife Fund.
- Tokmak, A. Şeker, M. Yılmaz, A. (2020). *Düşünme eğitimi dersinin değerler eğitimi ve Sosyal Bilgiler becerileri açısından incelenmesi*. Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3(2), 412-431
- Topkaya Y., Şimşek U. (2020), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 4*, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.74-86, 2020 Eğitici Çizgi Romanda Senaryo Teknikleri ve Türleri

- Topkaya, Y. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 635-652.
- Topkaya, Y. (2016a). *The impact of instructional comics on the cognitive and affective learning about environmental problems*. Eğitim ve Bilim, 41(187), 199-219.
- Topkaya, Y. ve Yılar, B. (2015). *Opinions of social studies teachers about alternative assessment and evaluation techniques*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 593-610
- Torlak, Ö. (2016). *Tüketim: Bireysel eylemin toplumsal dönüşümü*. İnkılâb Basım Yayın.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Totan, T., Kabakçı, Ö.F. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 575-600.
- Totan, T., Kabasakal, Z. (2012). *The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6th grade students*. Elementary Education Online, 11, 813-828.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tsai, F.-H., Yu, K.-C., & Hsiao, H.-S. (2012). *Exploring the factors influencing learning effectiveness in digital gamebased learning*. Journal of Educational Technology & Society, 15(3), 240-250.
- Tsetsos, S., & Prentzas, J. (2020). *A survey on recent learning approaches in school education using Edmodo*. Open Educational Resources (OER) pedagogy and practices, 91-111.
- Tumilowicz, A. & Pelto, G.H. (2020). *Interventions to improve dietary intake behaviors among children and adolescents*, Global Food Security, 27, 1-8.
- Tunç, S. (2015). *Türkiye'de tüketici haklarının gelişimi ve hak arama yolu olarak internet*. Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(2), 70-85.
- Turan, R. & Yildirim, T. (2019). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Anı Yayıncılık,
- Turan, S., & Karasu Avcı, E. (2018), *2018 Sosyal Bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi*, Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 1(1),28-38

- Turanlı, A.S. (2009). *Öğretmenlerin sosyal-duygusal destek davranışları ve öğrencilerin algıladığı öğrenme düzeyi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, 15-26.
- Turgut T., Kaymakçı, S., (2020), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 4*, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.104-137, 2020 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Şemsiye Bir Kavram: Bilgi Okuryazarlığı.
- Tüketici ve Çevre Eğitim Vakfı [TÜKÇEV]. (2010). *Tüketicinin korunması ve tüketici haklarına ilişkin bilinç düzeyi araştırması raporu*. Test ve Eğitim Merkezi (TÜPADEM).
- Türe H., Deveci H. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV*, Turan Refik, Akdağ Hakan, Editör, Pegem Akademi, ss.46-71, 2020.
- Türe, H. ve Deveci, H. (2017). *Aileden çocuğa Sosyal Bilgiler eğitimi: Uygulama örneği*. Türk Akademik Yayınlar Dergisi, 1(1), 1-21.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2024). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*.
- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012) *A technique socratic questioning-guided discovery*. Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research, 1(1), 15-20.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı [TCKB]. (2018). *Tüketim ve tasarruf eğilimleri özel ihtisas komisyonu raporu*. Yönetim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Bilgi ve Belge Yönetimi Dairesi Başkanlığı.
- Türkmen, H. (2010). *İnformel (sınıf dışı) fen bilgisi eğitime tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (39), 46-59.
- Ueno, Y., Olczak, M., & Takahashi, Y. (2009). *Promoting consumer education: Trends, policies and good practices*. OECD publishing.
- Uğurlu, Z. ve Akgün H. S. (2019). *Sağlık kurumlarına başvuran hastaların sağlık okuryazarlığının ve kullanılan eğitim materyallerinin sağlık okuryazarlığına uygunluğunun değerlendirilmesi*. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 12(1), 96-106.
- Ullman, E. (2008). *Cable in the Classroom Publication, Cable in the Classroom Magazine*, November (Ribble Interview).
- URL: <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/yozyat/gezilecekyer/camlik-milli-parki>
- URL: <http://soguksu.tabiat.gov.tr/>
- URL: <http://nemrutdagi.tabiat.gov.tr/>

URL: <http://ngbb.org.tr/>

URL: <https://botanik.cu.edu.tr/>

URL: <http://www.gaziantepzoo.org/hakkimizda.html>

URL : <https://izmir.ktb.gov.tr/TR-77210/izmir-dogal-yasam-parki.html>

URL: <https://muze.gov.tr/muze-detay?SectionId=MSL01&DistId=MRK>

URL: <https://canakkale.ktb.gov.tr/TR-70582/arkeoloji-muzesi-merkez.html> URL 8:
<https://bursa.ktb.gov.tr/TR-94262/turk-islam-eserleri-muzesi.html>

URL: <https://burdur.ktb.gov.tr/TR-155785/doga-tarih-muzesi.html>

Uşaklı, H. (2013a). *Eşinden ayrılmış annelerin görüşü açısından çocuklarının sorunları*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Karabük Üniversitesi, 3, 195-208.

Uşaklı, H. (2013b). *Zekâ. Davranış bilimleri içinde* (Ed. A. Şimşek, Ö. Eroğlu). Eğitim Yayınevi.

Uşaklı, H. (Mayıs 2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul öğrencilerine sosyal duygusal öğrenme becerilerini tanıtmalarına ilişkin görüşleri*, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Özel Sayısı, 19-31.

Utter, K., Nyhus, G. (2014). *What about social emotional learning (SEL)*.

Uyanık, C. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciilik durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uygun, K. Er, A. R. (2016). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik özelliklerinin incelenmesi*. Sosyal Bilimler Dergisi. 6(11), 136-157.

Ülker, Ü., & Bülbül, H. İ. (2018). *Dijital Oyunların Eğitim Seviyelerine Göre Kullanılma Durumları*. TÜBAV Bilim Dergisi, 11(2), 10-19.

Ülker, Ü., Acar, S., & Bülbül, H. İ. (2017). *Lisansüstü Öğrencilerin Eğitsel Dijital Oyunların Eğitim Amaçlı Kullanılmasına Yönelik Görüşleri*. Paper presented at the 11.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS2017).

Ünal, Y. (2009). *Bilgi toplumunun tarihçesi*. Tarih Okulu, 5, 123-144.

Ünal, O., & Demirkaya, H. (2019). *Eğitici Çizgi Romanın Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılmasına Yönelik Yarı DeneySEL Bir Çalışma*. International Journal of Geography and Geography Education(40), 92-108.
<https://doi.org/10.32003/iggei.569650>

- Ünlü, M. (2008). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “permütasyon ve olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi,
- Ürey, M. (2013). *Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ürey, M., Akpınar, M. (2020), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 4*, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.174-202, 2020 Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımı.
- Ürey, M. ve Cerrah Özsevgeç, L. (2015). *Sınıf öğretmen adaylarının fen bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri ile fen tutum ve okuryazarlıkları arasındaki ilişki*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi/ Journal of Theoretical Educational Science, 8(3), 397-420.
- Ürey, M., & Çepni, S. (2015). *Fen Temelli ve Disiplinlerarası Okul Bahçesi Programının Bazı Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımları Üzerine Etkisinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 166-184.
- Ürey, M., Çepni, S., & Kaymakçı, S. (2015). *Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının bazı Sosyal Bilgiler öğretim programı kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 7-29.
- Ürey, M., Çepni, S., Köğce, D., & Yıldız, C. (2013). *Serbest etkinlik çalışmaları dersi kapsamında geliştirilen fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının öğrencilerin bazı matematik kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi*. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10(3), 37-58.
- Vadeboncoeur, J.A., Collie, R.J. (2013). *Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified, Mind, Culture and Activity*, 20 (3), 201-225.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 8(37). s.709-718.
- Venkataraman, S. (1997). *Girişimcilik araştırmasının ayırt edici alanı. Girişimcilikteki ilerlemeler, firmanın ortaya çıkışı ve büyümesi*, 3(1), 119-138.
- Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: s.13-14.

- Villano, M. (2008). *Text unto others...As You Would Have Them Text Unto You*. THE Journal, 35(9), 47-51.
- Vural, Z., & Bat, M. (2010). *Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma*. Journal of Yasar University, 5(20), 3348-3382.
- Vyas, T. (2021). *Effective teaching methodologies in dental education during the COVID-19 pandemic: A brief review*. Journal of Primary Care Dentistry and Oral Health, 2(1), 4.
- Wang, N., Wilhite, S.C., Wyatt, J. Young, T., Bloemker, G. (2012). *Impact of a College Freshman Social and Emotional Learning Curriculum on Student Learning Outcomes: An Exploratory Study*. Journal of University Teaching & Learning Practice, 9, 1-20.
- Warney, B., Mossberger, K., Tolbert, C., & McNeal. R. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. Environment and Planning A 41:2285-2286.
- Watson, S. B. (1992). *The Essential Elements Of Cooperative Learning, The American Biology Teacher*, 54(2), 84-86.
- Wells, N. (2000). *At home with nature: Effects of 'greenness' on children's cognitive functioning*. Environment and Behavior, 32(6), 775-795.
- Wells, R. (2008). *The global and the multicultural: Opportunities, challenges and suggestions for teacher education*. Multicultural Perspectives, 10(3), 142-149.
- WHO (2013). *Health literacy, The solid facts*, Kickbusch I, Pelikan L.M, Apfel F, Tsouros A.D, (Eds.), World Health Organization, Regional Office for Europe.
- WHO, (1998). *Health Promotion Glossary*.
- WHO, (2003). *Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*
- William, D. R., & Dixon, P. S. (2013). *Impact of garden-based learning on academic outcomes in schools: Synthesis of research between 1990 and 2010*, Review of Educational Research, 83(2), 211-235.
- Williams, M.V., Parker, R.M., Baker, D.W., Parikh, N.S., Pitkin, K., Coates, W.C. & Nurss, J.R. (1995). *Inadequate Functional Health Literacy Among Patients at Two Public Hospitals*. JAMA, 274(21), 1677-1682.

- Williams, P., Marton, J.K. & Chiristian B.J. (2020). *Enhancing financial literacy in children 5-12 years old using authentic learning within a school market garden programme*, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3, 13, 1-14.
- Williamson, R., & Smoak, E. (1999). *Creating a down-to-earth approach to teaching science, math, and technology*. *Journal of Extension*. 37(3), 83-97.
- Wilson, K.E. (2008). *Avrupa'da Girişimcilik Eğitimi. Girişimcilik ve Yüksek Öğrenim*. Bölüm 5, OECD, 120.
- Winkelman T.N.A., Caldwell M.T, Bertram B, & Davis, M. M. (2016). *Promoting health literacy for children and adolescents*, *Pediatrics*, 138(6),1-3.
- Wolf, M.S., Gazmararian, J.A. & Baker, D. W. (2005). *Health Literacy and Functional Health Status Among Older Adults*. *American Medical Association*, 165, 1946-1952.
- Woo, J.-C. (2014). *Digital game-based learning supports student motivation, cognitive success, and performance outcomes*. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 291-307.
- Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). *Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programlarının Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi*. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 842-873.
- Yalçın-Balçık, P., Taşkaya, S. ve Şahin, B. (2014). *Sağlık okuryazarlığı*, *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(4), 321-326.
- Yalçınkaya, E. ve Er, T. (2019). *Sosyal Bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık*. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Yalçınkaya, E., Azrak, Y. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Meclislerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma*. *ZfWT*. 8(1). 151-169.
- Yalnız, D. A. (2007). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim 1. kademe Sosyal Bilgiler programlarının Atatürk ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Adnan Menderes Üniversitesi*.
- Yaman, R. (1999). *Türkiye Cumhuriyetinde ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin evrimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*.
- Yanpar - Şahin. Tuğba ve Soner Yıldırım (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Yanpar Yelken, T. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (12 b.). Anı. Y.

- Yaşar, Ş., & Duban, N. (2009). *Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri*. İlköğretim Online, 8 (2), 457-475.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2008). *Aile katılımının okulöncesi eğitimde ve 2006 okulöncesi eğitim programındaki yeri*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2),233-243.
- Yazıcı, H., & Samancı, O. (2003). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri*. Milli Eğitim Dergisi(158).
- Yazıcı, K. (2008). *1939–1970 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim şûralarında Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili alınan kararlar ve uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Yeşil, R. (1996). *Sosyal Bilgiler ders programının niteliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Yeşiltaş, E. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretiminde interaktif ortam ve bilgisayar kullanımı*. R. Sever, & E. Koçoğlu içinde, Sosyal Bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı (s. 105-131).Pegem.
- Yeşiltaş, E. (2020). *Dijital harita uygulamaları*. H. Koç içinde, Bilginin Görsel İfadesi Haritalar Pegem.
- Yeşiltaş, E. (2020). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bilgi Görselleştirme ve Web 2.0 Araçları*. *Yeni Yaklaşımlar 4*, Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, PEGEM Akademi ve Yayınevi, ss.153-172.
- Yeşiltaş, E. (2020). *Sosyal bilimlerde uzaktan eğitimin Web 2.0 teknolojileri açısından analizi Dijital İçerik üretme ve yayınlama araçları*. E. Koçoğlu içinde, Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış (s. 219-238). Pegem.
- Yeşiltaş, E., & Pehlivan, A. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çevrimiçi Haritaların Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi / The Effect Of The Use Of Online Maps In Social Studies Teaching On Academic Achievement*. TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, 1621-1636.
- Yeşiltaş, E., & Toros, S. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretiminde interaktif infografik kullanımının etkililiği*. Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken-ZfWT, 10(3), 218-231.
- Yeşilyurt, E. (2009). *İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2): 161-178.

- Yeşilyurt, Y. (2020). *Sosyal Bilgiler programındaki beceri ve değerlerin Yeni Zelanda sosyal bilgiler programındaki beceri ve değerler ile karşılaştırılması*. Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3(2), 450-464.
- Yılar, B., Şimşek, U., Topkaya, Y. & Balkaya, İ.S. (2015). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkileri*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(4), 297-317.
- Yılar, M.B. & Şimşek, U. (2016). *Sosyal Bilgiler dersinde jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin demokratik tutum üzerindeki etkileri*. Sakarya University Journal of Education, 6(2), 172-183.
- Yılar, M.B. (2015). *Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılar, M.B. ve Akdağ, H. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretiminde vergi okuryazarlığı*. R. Turan ve H. Akdağ (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-III* içinde (356-388). Pegem Akademi
- Yılar, M.B., & Tağrikulu, P. (2019). *Sosyal Bilgilerde öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. T. Çelik kaya, Ç.Ö. Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre Sosyal Bilgiler öğretimi-I* içinde (s.45-93). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılar, M.B., & Tomal, N. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi ve yenilenen ders öğretim programı*. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri-cilt-2* içinde (s. 1-42). Pegem Akademi.
- Yılar, Murat & Karadağ, Yıldırım. (2020). *Sinektik Tekniği ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımı*. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar IV. Refik Turan, Hakan Akdağ, Editör, Pegem Yayınları ss.318-352.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık:
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2016). *Dijital Oyun Tasarım Programlarının Eğitimde Önemi*. Mesleki Bilimler Dergisi (MBD), 5(2).

- Yıldırım, G. (2010). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ölçme Ve Değerlendirme Boyutunun Etkililiği Üzerine Bir Eylem Araştırması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans tezi.
- Yıldırım, Ö. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bazı Yeni Yaklaşımların Öğrenci Akademik Başarısı Ve Tutumuna Etkisi* Mustafa Kemal Üniv. Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldız, B. (2008). *Çok partili dönemden günümüze Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki gelişmeler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldız, K. (2012). *Dijital yerliler gerçekten yerli mi yoksa dijital melez mi*. International Journal of Social Science, 5(7), 819-833.
- Yıldız, V. (1999). *“İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar”*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(17): 155-163.
- Yıldız, V. (1999). *İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 16(17). s.155-163.
- Yılmaz, B. (2010). *Türkiye'nin bilgi toplumu politikasında kütüphane kurumuna yaklaşım*. Bilgi Dünyası, 11(2), 263-289.
- Yılmaz, M. B. (2017). *Eğitim teknolojileri bağlamında görsel okuryazarlık*. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman içinde, Eğitim Teknolojileri Okumaları - 2017 (s. 165-182). TOJET.
- Yılmaz, N. (2012). *Sofistler "Sofist" miydi?*. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25, 163-178.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Pegem Yayıncılık.
- Yiğit, N., Alev, N., Özmen, H., Altun, T., & Akyıldız, S. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (Geliştirilmiş 3. b.). Akademi.
- Yolcu, Ç. (2016). *Descartes'ta bilgi ve doğruluk problemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yukay Yüksel, M. (2012). *An Investigation of social behaviors of primary school children in terms of their grade, learning disability and intelligence potential*. Educational Sciences: Theory & Practice, 13 (2), 781-793. ABCya!.
- Zin, N. A. M., Jaafar, A., & Yue, W. S. (2009). *Digital game-based learning (DGBL) model and development methodology for teaching history*. WSEAS transactions on computers, 8(2), 322-333.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., Walberg, H. (Ed.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?*. Teachers College Press.

Zurkowski, P. (1974). *The information service environment relationships and priorities*.



