

Ekim 2025

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

**ALANINDA ULUSLARARASI AKADEMİK
ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR**



EDİTÖR

DOÇ. DR. KENAN BAŞ

 **SERÜVEN**
YAYINEVİ

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

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

Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2025

ISBN •978-625-5737-81-6

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

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

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

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

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruyenyayinevi.com

e-mail: seruyenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

ALANINDA ULUSLARARASI AKADEMİK
ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

EKİM 2025

EDİTÖR DOÇ. DR. KENAN BAŞ

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BEYİN UYUMLU
ÖĞRENMEYE YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ VE YAPILANDIRMACI
ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dilayda TUĞRUL 1

BÖLÜM 2

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINDA
EĞİTSEL OYUNLARIN ROLÜ

Mualla ÖĞÜTVEREN 25

BÖLÜM 3

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN
ADAYLARINA YÖNELİK VERİLEN ÖZEL EĞİTİM DERSLERİNİN
İÇERİK ANALİZİ

Fatih PALA 45



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
BEYİN UYUMLU ÖĞRENMEYE YÖNELİK BİLGİ
DÜZEYLERİ VE YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM
YAKLAŞIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

“ ”

Dilayda TUĞRUL¹

¹ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, dilaydatugrul@gmail.com, ORCID: 0009-0002-4513-2317

GİRİŞ

Günümüzde, öğrencilere bilgiyi depolamaktan çok bilgiye nasıl ulaşacakları ve bir problem durumunda problemi çözmek için probleme nasıl yaklaşacaklarını öğretmeye yönelik bir eğitim anlayışı içine girilmiştir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Modern yaşamda eğitim sistemleri bu anlayışı kazandırmak, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek, yenilikçi ve akılcı bireyler yetiştirmek hedefiyle çalışmalarını sürdürmekte, çalışmalar ışığında yeni paradigmlar ortaya koymaktadır. Bunun sonucu olarak eğitim sistemlerinde yapılandırmacı bir yaklaşımın uygun görülmesi eğitimcileri yapılandırmacılığa itmektedir (Tse-Kian, 2003). Yapılandırmacı Kuram, teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilmiş bir bilgi ve öğrenme kuramıdır. Bilmenin ne olduğu, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde duran yapılandırmacılığın temelinde kişilerin kendi deneyim ve düşüncelerinden gelen bilgilerini inşa etme süreci vardır (İşman, 1999; Glasersfeld, 2005; Martin, 2007). Bu süreçte birey önceki deneyimleri sonucu elde ettiği mevcut bilgileri ile yeni karşılaştığı nesne veya olayları yorumlayarak yeni bilgiler oluşturur. Dolayısıyla bilgileri kendisine sunulan biçimde değil; zihninde yapılandığı biçimde oluşturur (Maxim, 2006). Amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat tanımadır (Erdem, 2001). Bir başka ifadeyle yapılandırmacı yaklaşımda öğretimin, birbiriyle bağlantısı çok sınırlı olan bilgiler ve tanımlar yerine, öğrenciye bakış açısı kazandıran, araştırma isteğini ve gücünü geliştiren temel kavramlara dayalı bir bütünlük içinde olması görüşü benimsenir (Sağlam, 2015). Bu süreçte öğrenci bilgiyi zihninde anlamlandırmakta, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaktadır. Yapısalcı bir sınıf ortamı, öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, öğrencilere düşünme, bilgilerine anlam verme, problem çözme ve araştırma yapma olanağı sağlamalıdır. Bu olanakları sağlayacak bir sınıf ortamını hazırlayacak öğretmenin yapısalcı yaklaşımı benimsemiş olması gerekir (Deveci, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir öğretmen öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştıran, bireysel farklılıkları ve bilişsel yapılarını gözeten, öğrenme ortamını ilgi çekici, zengin bir hale getiren, zıtlıklar oluşturarak sorularla öğrencileri araştırmaya yönlendiren, bu sayede etkin bir öğrenme ortamı oluşmasını sağlayan bir rehberdir (Aydın, 2012; Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğretmen öğrenci merkezli ve öğrencilerin en iyi nasıl öğrenebileceği temeli üzerine dersini şekillendirirken temelde birtakım bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bunlardan en başta geleni ise öğrenmenin merkezi olması nedeniyle insan beyninin yapısı, işleyişi ve gereksinimlerinin bilinmesidir. Çünkü beyin, bilinç ve vücut kimyasıyla bedendeki tüm aktiviteleri kontrol eden bir organdır. Organizma, beyin sayesinde yönetilir ve beyin aklın, bilin-

cin, ruhun duyguların, dolayısıyla öğrenmenin merkezidir (Duman, 2015). Özellikle 19. yüzyıldan itibaren beynin öneminin kavranması, beyin ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu daha detaylı bilgilere ulaşılmasını sağlamış, bu durum genelde tıp eğitimini, özelde ise eğitim bilimini etkilemiştir. Beyin alanındaki araştırmaların birikimi sonucu beyin ve öğrenmeye dayalı birçok kuram ortaya konulmuş, beynin öğrenme sürecindeki yeri, yeni eğitim anlayışlarının ana konusu olmaya başlamış, beyin yapısı, işleyişi, öğrenmenin beyinde nasıl olduğu konuları önem kazanmış, böylece eğitim ve beyin gibi iki farklı alanın etkileşiminde önemli bir artış olmuştur (Onan, 2010; Canbulat, 2018; Beyhan ve Ekemen, 2016). Mevcut kuramlar arasında eğitsel kaynakları en etkili biçimde kullanmak için beynin nasıl öğrendiğini anlamayı savunan Beyin Uyumlu Öğrenme kuramı eğitim uygulamalarını, nörobiyoloji alanına bağlayarak alternatif bir öğrenme anlayışı sunmaktadır (Klinek, 2009; Jensen, 2006). Beyin Uyumlu Öğrenme, anlamlı öğrenme için beynin işleyiş kurallarının kabul edilmesi ve öğrenme sürecinin bu kurallara uygun biçimde örgütlenmesini savunur (Caine ve Caine, 1991). Bu süreçte beyin geleneksel eğitim kuramlarında olduğu gibi bir buzdolabı kadar donuk ve sınırlı bir yer olarak görülmez. Çünkü beyin öğretmen ve öğrencilerin okuldaki tüm faaliyetleriyle yakından ilgilidir ve öğrenme sürecinden ayrı düşünülemez. Öğrenciyi pasif gören öğretimden çok, onu aktifleştiren ve merkeze alan öğrenme amaçlanır. Dolayısıyla beyin uyumlu öğrenme stratejilerini kullanarak bireyler tam öğrenme düzeyinde anlamlı öğrenebilir ve kendi bilgilerini yapılandırabilirler. (Odabaşı ve Celkan, 2010; Jensen, 2008; Demirel, Erdem, Koç, Köksal ve Şendoğdu, 2002). Yenilenen Sosyal Bilgiler programı ile öğrenme sürecine önem verilmesi, öğrencilere kendi bilgilerini oluşturabilen, etkin, araştırmacı bireyler olabilmeleri için fırsat tanınması amaçlanmıştır. Bu yönüyle yeni programın yapısalci kurama uygun olarak hazırlandığı görülmektedir (Açıkgöz, 2003; Kutlu ve Korkmaz, 2010). Kapsam, içerik ve genel amaçları doğrultusunda büyük ölçüde yapısalci kurama uygun olan Sosyal Bilgiler dersinde kalıcı ve etkin öğrenme ortamlarının yaratılması amacıyla beyin uyumlu öğrenme yaklaşımı yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme ortamlarına entegre edebileceği bir yaklaşım olarak görülebilir.

AMAÇ ve ÖNEM

Eğitim kurumlarının temel işlevi 21. Yüzyıl dünyasında etkili ve etkin vatandaş olabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin öğrenciye kazandırılmasıdır. Bu bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir bölümü ilköğretim kurumlarında özellikle Sosyal Bilgiler derslerinde kazandırılmaya çalışılır (Kılıçoğlu, 2015). Ancak bu ders, birçok sözel bilgi, kavram ve ilkeyi içeren bir ders olduğundan ülkemizde genellikle yoğun ezber bir ders olarak algılanmaktadır. Oysaki Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilere yaratıcı, eleştirel, yapıcı düşünme, problem çözme becerileri, iş birliği yeteneği ve

sorumluluk bilinci kazandırılması gibi hedefleri vardır (Deveci, 2002). Öğrenenler üzerinde bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için son yıllarda eğitim programları gözden geçirilerek yeniden yapılandırılmıştır. Yenilenen Sosyal Bilgiler programlarında da Yapılandırmacı Program anlayışı esas alınmıştır. Programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekir. Uygun ortamların oluşturulmasında ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir (Çalışkan, 2015). Yeni programda istenilen başarıya erişmek için öğretmenlerden öğrenciyi pasif kılan geleneksel yöntem ve tekniklerin dışında, öğrenci ve etkinlik merkezli yöntem ve teknikler kullanmaları beklenmektedir. Ancak iyi bir öğretim sağlamak için yalnızca konu alanında uzman olmak yeterli değildir ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde başarıyı yakalamak için öğretim yöntemlerini iyi seçmeleri, bu noktada öncelikle öğrencilerin öğrenme özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Öğretmenlerin öğrenmeye rehberlik edebilmeleri, bilinçli olarak yöntem ve teknik seçebilmeleri için öğrenmenin merkezi olan beynin hangi alanında, ne, niçin, nasıl, ne kadar ve ne şekilde gerçekleştiğini bilmeleri gerekir. İnsan beyninin bilgiyi nasıl işlediğini ve nasıl öğrendiğini bilmek, öğretmenlerin ve dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretmelerinin derslerini öğrencilerin anlamlı ve kalıcı şekilde planlamalarını sağlar (Duman, 2015). Bu nedenle ilköğretim kademesinde önemli bir misyona sahip olan Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, beyin uyumlu öğrenmeye yönelik bilgi düzeylerinin ve yapılandırmacı yaklaşımlarının belirlenmesi, var olan durumun ortaya çıkarılarak geliştirilmesinde önemli görülmüş ve çalışmada “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Beyin Uyumlu Öğrenmeye Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi” amaçlanmıştır. Öte yandan alan yazında Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili çok sayıda çalışma olsa da çalışma grubu olarak öğretmenleri ele alan beyin ve öğrenme ile ilgili çalışmaların sayısının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmanın hem Yapılandırmacı anlayışı hem de Beyin Uyumlu Öğrenmeyi kapsar nitelikte olmasının alan yazına farklı bir boyut katacağı umulmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşımla ilişkilendirilen Beyin Uyumlu Öğrenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın alt problemlerine yanıt aranmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ ve ALT PROBLEMLER

Bu çalışmada “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik bilgi düzeyleri ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının düzeyleri nasıldır?” problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Problem cümlesine bağlı olarak alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?

2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik farkındalıkları mesleki deneyim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik farkındalıkları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik farkındalıkları ikamet ettikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik farkındalıkları konuyla ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretime yönelik tutumları ne düzeydedir?

8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretime yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretime yönelik tutumları mesleki deneyim süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretime yönelik tutumları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretime yönelik tutumları ikamet ettikleri yerleşim yerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretime yönelik tutumları konuyla ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

13. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik farkındalık düzeyleri ile yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

VARSAYIMLAR

Araştırmada, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde görev yapmakta olan 106 Sosyal Bilgiler öğretmeninin “Kişisel Bilgi Formu”, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve “Beyin Farkındalık Testi”ndeki maddeleri içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde görev yapmakta olan 106 Sosyal Bilgiler öğretmenin “Kişisel Bilgi Formu”, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve “Beyin Farkındalık Testi”ndeki maddelere verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

ARAŞTIRMA MODELİ

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Beyin Uyumlu Öğrenmeye yönelik bilgi düzeyleri ve Yapılandırmacı Öğretim yaklaşımlarının değerlendirilmesi amaçlayan bu araştırmada, araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için nicel bir araştırma yöntemi izlenmiştir. Nicel araştırma paradigması, sayısal verilerin toplanması ve istatistiksel analizi yoluyla araştırma sorusunu yanıtlamaya odaklanmaktadır. Bu paradigma, diğer benzer ortamlara genellenebilir sonuçlar sağlamak amacıyla belirli durumlardan ve olgulardan veri toplamaktadır (King, Keohane ve Verba 1994). Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile yapılandırılmıştır.

EVREN ve ÖRNEKLEM

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Beyin Uyumlu Öğrenmeye yönelik bilgi düzeyleri ve Yapılandırmacı Öğretim yaklaşımlarının değerlendirilmesi amaçlayan bu araştırmanın evrenini İzmir ilindeki okullarda görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise deneyimleri 1 yıl (yeni mezun) ile 21 yıl ve üzeri (kıdemli) arasında değişen, İzmir’de kentsel ve kırsal alanlardaki okullarda görev yapmakta olan 106 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı bulunmaktadır. Bu araçlar; araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen, Fer ile Cırık (2006) tarafından uyarlanan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ) ve Canbulat ile Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen Beyin Farkındalık Testi (BFT) olarak belirlenmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Kişisel Bilgi Formu, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Beyin Farkındalık Testi'nden yazılı ve çevrim içi olarak elde edilen veriler, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan veriler üzerinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaya dönük betimleyici istatistikler yürütülmüştür. Katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin veri toplama araçlarından elde ettikleri ortalamaların kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla öncelikle öğretmenlerin ölçeklerden elde ettikleri skorların normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testleri yürütülmüştür. Ulaşılan bulgular öğretmenlerin cinsiyetlerine ve araştırma konusuyla ilgili eğitim alma durumlarına göre ortalamalarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan katılımcıların mesleki deneyim sürelerine ve eğitim durumlarına ilişkin alt grupların 30'un altında kalması nedeniyle bu değişkenlere ilişkin karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler yürütülmüştür. Bu bağlamda verilerin normal dağılım gösterip göstermemesi ile grup sayılarının otuzun altında olup olmamasına dayalı olarak cinsiyet ve araştırma konusuyla ilgili eğitim alma değişkenleri için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi yapılırken, mesleki deneyim süresine ilişkin karşılaştırma için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi, eğitim durumu ve yerleşim yeri değişkenlerine yönelik karşılaştırmalar için de nonparametrik Mann Whitney U testleri yürütülmüştür. Katılımcıların Beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması için testten aldıkları skorlar “düşük farkındalık düzeyi”, “orta farkındalık düzeyi” ve “yüksek farkındalık düzeyi” gruplarında kümelendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla katılımcı öğretmenlerin beyin farkındalık testindeki maddelere verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu amaçla frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Konuyla ilgili ulaşılan bulgular üzerinde frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Beyin Farkındalık Testinin Maddelerine Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	Yanıt	f	%
1. Beynimizin sadece %10'unu kullanırız.	Yanlış	54	50.9
	Doğru	52	49.1
2. Kahvaltı yapılmaması akademik başarıyı olumsuz etkileyebilir.	Yanlış	19	17.9
	Doğru	87	82.1
3. Çocukluk döneminde bazı konuların daha kolay öğrenildiği hassas dönemler vardır.	Yanlış	0	0.0
	Doğru	106	100.0
4. İnsan yaşlandıkça beynin öğrenmesi yavaşlar.	Yanlış	23	21.7
	Doğru	83	78.3
5. Beynin işlevleri düzenli egzersiz yapılarak güçlendirilebilir.	Yanlış	0	0.0
	Doğru	106	100.0
6. Çocuklar anadilleri tam anlamıyla öğrenmeden ikinci bir dili öğrenmeye çalışırlarsa, iki dili de tam anlamıyla öğrenemezler.	Yanlış	80	75.5
	Doğru	26	24.5
7. Bir dersin birden fazla duyu organına hitap edilerek anlatılması öğrenmeyi olumlu etkiler.	Yanlış	1	0.9
	Doğru	105	99.1
8. Zihni zorlayan etkinlikler, yeni bilgiler öğrenmemizi engeller.	Yanlış	81	76.4
	Doğru	25	23.6
9. Erkeklerin beyni kızların beyninden büyüktür.	Yanlış	78	73.6
	Doğru	28	26.4
10. Bilimsel olarak yararı kanıtlanmış olan yiyeceklerle beslenmek (balık, ceviz vb.) akademik başarıyı artırır.	Yanlış	10	9.4
	Doğru	96	90.6
11. Öğrenme bilinçli ve bilinçsiz süreçleri içerir.	Yanlış	5	4.7
	Doğru	101	95.3
12. Öğrencilerin beyninin sağ ya da sol lobunun baskın olmasına bakılarak, öğrenme ortamındaki bireysel farklılıklar açıklanabilir.	Yanlış	19	17.9
	Doğru	87	82.1
13. Kafası (beyni) büyük olan daha zekidir.	Yanlış	100	94.3
	Doğru	6	5.7
14. Öğretmenlerin öğrencilerinin ders sırasında hareket edebilmelerine (ayağa kalkma, sınıfta dolaşma gibi) izin vermesi, öğrenmeyi olumsuz etkiler.	Yanlış	69	65.1
	Doğru	37	34.9
15. Öğrenilecek konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesi öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkilemez.	Yanlış	89	84.0
	Doğru	17	16.0
16. Zihinsel kapasite kalıtsaldır bu nedenle değiştirilemez.	Yanlış	87	82.1
	Doğru	19	17.9
17. Yoğun karbonhidratlı ve doymuş yağlı yiyecekler beynin beslenmesine yardımcı olur ve öğrenmeyi olumlu etkiler	Yanlış	92	86.8
	Doğru	14	13.2

18. Beyin biz uyurken çalışmayı durdurur.	Yanlış	93	87.7
	Doğru	13	12.3
19. Bireyler kendi öğrenme stillerine uygun (işitsel, görsel, dokunsal) gerçekleştirilen öğretimde daha iyi öğrenirler	Yanlış	0	0.0
	Doğru	106	100.0
20. Çocuklar şekerli içecek içtiklerinde ya da çikolata yediklerinde dikkatleri dağınıktır.	Yanlış	71	67.0
	Doğru	35	33.0
21. Çocuklarda beyin gelişimi ergenlik sonunda tamamlanır.	Yanlış	87	82.1
	Doğru	19	17.9
22. Bireylerde görülen öğrenme güçlükleri beyinde meydana gelen ve eğitimle düzeltilemeyen gelişimsel farklılıklarla alakalıdır.	Yanlış	49	46.2
	Doğru	57	53.8
23. Stres öğrenme ve hatırlama üzerinde etkilidir.	Yanlış	5	4.7
	Doğru	101	95.3
24. Öğrenciler günlük yeteri kadar su içmezlerse beyin işlevleri yavaşlar ve bu durum öğrenmeyi olumsuz etkiler.	Yanlış	10	9.4
	Doğru	96	90.6
25. Öğrenmelerin çoğu, farkında olmadan gerçekleşir.	Yanlış	20	18.9
	Doğru	86	81.1
26. Beyin çok kullanılırsa yorulur.	Yanlış	69	65.1
	Doğru	37	34.9
27. Zihinsel kapasiteyi belirleyen sinir hücrelerinin (nöronların) sayısıdır.	Yanlış	37	34.9
	Doğru	69	65.1
28. Bir konu öğrenilirken ilk öğrenilenler ve son öğrenilenler akılda daha çok kalır.	Yanlış	24	22.6
	Doğru	82	77.4
29. Beynin öğrenme kapasitesi sınırsızdır.	Yanlış	15	14.2
	Doğru	91	85.8
30. Öğrenilecek konuya duyguların katılması öğrenmeyi olumlu etkiler.	Yanlış	8	7.5
	Doğru	98	92.5
31. Duyguların (sevme, sevilme vb.) yönetilme merkezi kalptir.	Yanlış	70	66.0
	Doğru	36	34.0

Tablo 1'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşık yarısı "Beynimizin sadece %10'unu kullanırız" ifadesini doğru, diğer yarısı ise yanlış olarak değerlendirmiştir. Bu ifade bilimsel olarak desteklenmemektedir dolayısıyla katılımcıların büyük oranda yaygın ancak yanlış bir inancıya sahip olduğu görülmektedir. "Çocukluk döneminde bazı konuların daha kolay öğrenildiği hassas dönemler vardır." ifadesindeki üçüncü soruda katılımcıların tamamının doğru seçeneğini işaretlemesi, bu konuda tutarlı bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. "Beynin işlevleri düzenli egzersiz yapılarak güçlendirilebilir." şeklindeki beşinci soruya da öğretmenlerin tamamının doğru yanıt verdiği gözlenmiştir. Benzer biçimde "Bir dersin birden fazla duyu

organına hitap edilerek anlatılması öğrenmeyi olumlu etkiler” ifadesindeki yedinci soruda katılımcıların %99,1’i doğru olarak değerlendirmesi öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi açısından önemlidir.

Öte yandan “Kafası (beyni) büyük olan daha zekidir.” şeklindeki on üçüncü soru en yüksek yanlış oranına sahiptir. Öğretmenlerin %94,3’ü bu ifadede yanlış seçeneğini işaretlemiştir. Bu durum, öğretmenlerin beynin büyüklüğü ile zekâ arasında doğrudan bir ilişki olmadığı, başka bir deyişle beynin fiziksel büyüklüğünün zihinsel kapasite üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı konusunda farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Benzer biçimde öğretmenler on beşinci soruda “Öğrenilecek konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesi öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkilemez” ifadesini %84 oranında yanlış bulmuşlardır. Buradan günlük yaşamla ilişkilendirilen öğrenmelerin kolay öğrenme ve kalıcılık üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu çıkarımında bulunulabilir. Yine yüksek oranda yanlış olarak işaretlenen on yedinci soruda “Yoğun karbonhidratlı ve doymuş yağlı yiyecekler beynin beslenmesine yardımcı olur ve öğrenmeyi olumlu etkiler” ifadesi, katılımcıların beyin fonksiyonları ve öğrenme üzerinde beslenmenin etkilerinin farkında olduklarını göstermektedir. On sekizinci soru “Beyin biz uyurken çalışmayı durdurur” ifadesine ise katılımcıların %87,7 oranında katılmadıkları görülmektedir.

Katılımcıların tamamının doğru seçeneğini işaretlediği sorulardan biri de on dokuzuncu sorudur. Öğretmenlerin tamamı, “Bireyler kendi öğrenme stillerine uygun (işitsel, görsel, dokunsal) gerçekleştirilen öğretimde daha iyi öğrenirler” ifadesini onaylamaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin tamamı, bireylerin kendi öğrenme stillerine uygun gerçekleştirilen öğretimde daha iyi öğrenebileceklerine inandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, katılımcıların öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları ve çoklu duygusal yaklaşımları önemsediklerini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Elde edilen bulgular, katılımcıların beyin işlevleri ve öğrenmeye ilişkin temel konularda yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını ancak bilimsel temeli olmayan -beynin yalnızca %10’unun kullanılması ve sağ-sol beyin baskınlığı gibi- yaygın nöromitlere yüksek oranda inandıklarını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların genel beyin farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yanıtı aranan ikinci alt problemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yöneliktir. Katılımcıların beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması için testten aldıkları skorlar “orta farkındalık düzeyi” ve “yüksek farkındalık düzeyi” şeklinde

sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre beyin farkındalığı konusundaki görüşleri incelenerek ulaşılan bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Beyin farkındalığı Konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	Orta Düzey Farkındalık		Yüksek Düzey Farkındalık	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	20	30.30	46	69.70
	Erkek	17	42.50	23	57.50

Tablo 2’ye göre kadın öğretmenlerin %69,7’si yüksek, %30,3’ü orta düzey farkındalığa sahiptir. Erkek öğretmenlerde ise yüksek farkındalık oranı %57,5, orta düzey farkındalık oranı %42,5 olarak görülmektedir.

Bu bulgu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla beyin farkındalığı konusunda daha yüksek düzeyde bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Bunun, kadın öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde beyin temelli yaklaşımlara daha fazla önem vermeleri ya da nörobilimsel konulara daha yatkın olmalarıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yanıtı aranan üçüncü alt problemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yöneliktir. Katılımcıların Beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması için testten aldıkları skorlar “orta farkındalık düzeyi” ve “yüksek farkındalık düzeyi” şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre beyin farkındalığı konusundaki görüşleri incelenerek ulaşılan bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Beyin farkındalığı Konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	Orta Düzey Farkındalık		Yüksek Düzey Farkındalık	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mesleki Deneyim Süresi	1-5 yıl	15	42.90	20	57.10
	6-10 yıl	5	33.30	10	66.70
	11-15 yıl	3	37.50	5	62.50
	16-20 yıl	3	21.40	11	78.60
	21 yıl ve üzeri	11	32.40	23	67.60

Mesleki deneyim süresi açısından bakıldığında, 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %57,1'i yüksek, %42,9'u orta düzey farkındalık göstermektedir. 6–10 yıl arasında bu oran %66,7 yüksek; 11–15 yıl arasında %62,5 yüksek; 16–20 yıl arasında ise %78,6 yüksek düzey farkındalık olarak görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde yüksek farkındalık oranı %67,6'dır.

Bu sonuç, mesleki deneyim arttıkça beyin farkındalığının genel olarak yükseldiğini, özellikle 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek farkındalık düzeyine ulaştıklarını ortaya koymaktadır. Ancak 21 yıl ve üzerindeki öğretmenlerde farkındalığın bir miktar düşmesi, deneyimle birlikte gelen geleneksel öğretim alışkanlıklarının etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yanıtı aranan dördüncü alt problemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin mezuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yöneliktir. Katılımcıların Beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması için testten aldıkları skorlar “orta farkındalık düzeyi” ve “yüksek farkındalık düzeyi” gruplarına ayrılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre beyin farkındalığı konusundaki görüşleri incelenerek ulaşılan bulgular Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo.4 Beyin Farkındalığı Konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	Orta Düzey Farkındalık		Yüksek Düzey Farkındalık	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Eğitim Durumu	Lisans	33	38.40	53	61.60
	Lisansüstü	4	20.00	16	80.00

Tablo 4 incelendiğinde, beyin farkındalığı konusundaki bulguların yapılandırmacı öğrenme konusundaki bulgulara ters yönde sonuçlara işaret ettiği izlenimi edinilmiştir. Lisansüstü mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek düzeyde farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yanıtı aranan beşinci alt problemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin ikamet ettikleri yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yöneliktir. Katılımcıların Beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması için testten aldıkları skorlar “orta farkındalık düzeyi” ve “yüksek farkındalık düzeyi” gruplarında sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerin ikamet adreslerine göre beyin farkındalığı konusundaki görüşleri incelenerek ulaşılan bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Beyin Farkındalığı Konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İkamet Ettikleri Yerleşim Yerlerine Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	Orta Düzey Farkındalık		Yüksek Düzey Farkındalık	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Yerleşim Yeri	Büyükşehir	27	32.10%	57	67.90%
	İlçe	10	45.50%	12	54.50%

Tablo 5'teki bulgular büyükşehirlerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin konusunda ilçelerde görev yapanlara göre daha yüksek farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, büyükşehirlerde çalışıyor olmanın sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin konusunda daha fazla bilgi ve deneyim edinme olanağı sunabildiği izlenimi edinilmiştir.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yanıtı aranan altıncı alt problemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin beyin tabanlı öğrenme ve öğrenme konusunda eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yöneliktir. Katılımcıların Beyin farkındalığı konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması için testten aldıkları skorlar “orta farkındalık düzeyi” ve “yüksek farkındalık düzeyi” gruplarında sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerin beyin uyumlu öğrenme konusunda eğitim alma durumlarına göre beyin farkındalığı konusundaki görüşleri incelenerek ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Beyin Farkındalığı Konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Araştırma Konusuyla İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	Orta Düzey Farkındalık		Yüksek Düzey Farkındalık	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Konuyla İlgili Eğitim Alma	Evet, eğitim aldım	13	30.20	30	69.80
	Hayır, eğitim almadım	24	38.10	39	61.90

Tablo 6’da görüldüğü üzere, beyin uyumlu öğretme ve öğrenme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin %69,8’i yüksek farkındalık düzeyine sahipken, bu oran eğitim almayanlarda %61,9’dur. Bu sonuç, konuyla ilgili eğitim almanın öğretmenlerin beyin farkındalık düzeylerini artırmada olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yanıtı aranan yedinci alt problemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesine dönüktür. Bu konuda katılımcıların Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ölçeğinden elde ettikleri ortalamalar, bu ortalamalara ait standart sapma ve standart hata değerleri, en düşük ve en yüksek puanlar, ranj ile basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır.

Ulaşılan bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar

Ölçek	f	Range	Min	Max	X	Sh	SS	Skewness	Kurtosis
Tartışmalar ve Görüşmeler	106	11	14	25	21.35	.27	2.84	-.399	-.690
Kavramsal Çelişkiler	106	12	3	15	8.44	.31	3.25	.181	-.597
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	106	12	8	20	17.65	.24	2.57	-1.221	1.442
Materyal ve Kaynaklar	106	7	8	15	13.53	.16	1.69	-1.115	.720
Yansıtma ve Kavram Keşfi	106	13	17	30	26.44	.33	3.46	-.804	-.261
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	106	14	11	25	20.83	.34	3.56	-.611	-.480
Anlam Oluşturma	106	9	11	20	17.67	.240	2.47	-.885	-.214
Yapılandırmacılık Ölçek Bütünü	106	58	92	150	125.95	1.41	14.58	-.564	-.459

Tablo 7 incelendiğinde Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım ölçeğinden ve alt ölçeklerinden elde edilen ortalamaların tümünde maksimum değerlere yakın skorlara ulaşıldığı görülmektedir. Genel ortalamalar incelendiğinde, katılımcılar $\bar{X}_{\text{tartışmalarvegörüşmeler}} = 21.35$, $\bar{X}_{\text{Kavramsalçelişkiler}} = 8.44$, $\bar{X}_{\text{Düşünceleridiğerleriylepaylaşma}} = 17.65$, Tablo 4.7 incelendiğinde Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım ölçeğinden ve alt ölçeklerinden elde edilen ortalamaların tümünde maksimum değerlere yakın skorlara ulaşıldığı görülmektedir. Genel ortalamalar incelendiğinde, katılımcılar $\bar{X}_{\text{tartışmalarvegörüşmeler}} = 21.35$,

$\bar{X}_{\text{Kavramsal}\check{\text{ç}}\text{elişkiler}} = 8.44$, $\bar{X}_{\text{Düşünceleridiğerleriylepaylaşma}} = 17.65$, $\bar{X}_{\text{Materyalve kaynaklar}} = 13.53$,
 $\bar{X}_{\text{Yansıtma ve kavram keşfi}} = 26.44$, $\bar{X}_{\text{Öğrenen ihtiyaçlarının karşılama}} = 20.83$, $\bar{X}_{\text{Anlam oluşturma}} = 17.67$
ve $\bar{X}_{\text{Ölçek Bütünü}} = 125.95$ ortalamalar elde etmişlerdir. Bulgulara göre, katılımcı sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme konusunda ortanın üzerinde ve yüksek düzeylerde görüş belirttikleri, bir diğer ifadeyle yapılandırmacı öğrenme konusundaki bilgi düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Sekizinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [7 yapılandırmacı öğrenme x 2 cinsiyet] yapılan istatistiksel çözümleme sonucuna göre kadın ve erkek katılımcıların ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Cinsiyet	f	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Kadın	66	21.06	2.92	0.36	-1.389	.168
	Erkek	40	21.85	2.69	0.43		
Kavramsal Çelişkiler	Kadın	66	8.20	3.00	0.37	-1.000	.319
	Erkek	40	8.85	3.65	0.58		
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Kadın	66	17.36	2.63	0.32	-1.486	.140
	Erkek	40	18.13	2.43	0.38		
Materyal ve Kaynaklar	Kadın	66	13.39	1.68	0.21	-1.122	.264
	Erkek	40	13.78	1.72	0.27		
Yansıtma ve Kavram Keşfi	Kadın	66	26.05	3.44	0.42	-1.530	.129
	Erkek	40	27.10	3.44	0.54		
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Kadın	66	20.32	3.49	0.43	-1.959	.053
	Erkek	40	21.70	3.57	0.57		

Anlam Oluşturma	Kadın	66	17.29	2.48	0.31	-2.130	.036*
	Erkek	40	18.33	2.35	0.37		
Yapılandırmacılık Ölçek Bütünü	Kadın	66	123.67	14.24	1.75	-2.106	.038*
	Erkek	40	129.73	14.54	2.30		

Tablo 8 incelendiğinde erkek öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin, anlam oluşturma ($t(104) = -2.130, p = 0.036$) ile ölçek bütününde ($t(104) = -2.106, p = 0.038$) kadın öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşırken, ölçeğin diğer alt ölçeklerinde ise farklılaşmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Bu bulguya dayalı olarak, her iki gruptaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme konularındaki görüşlerinin genel olarak benzer olduğu, anlam oluşturma konusunda ise farklı düşündükleri, diğer bir ifadeyle yapılandırmacı öğrenme konusundaki görüşlerin erkek ya da kadın olmaya göre farklılaşabildiği söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Dokuzuncu araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyim sürelerine göre Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [7 yapılandırmacı öğrenme x 5 mesleki deneyim süresi] yapılan istatistiksel çözümleme sonucuna göre farklı uzunlukta kıdeme sahip katılımcıların ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Deneyim Süreçlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	KW	df	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	1-5 yıl	35	46.36	4.11	4	0.391
	6-10 yıl	15	49.97			
	11-15 yıl	8	56.06			
	16-20 yıl	14	56.75			
	21 yıl ve üzeri	34	60.47			
Kavramsal Çelişkiler	1-5 yıl	35	52.53	6.25	4	0.181
	6-10 yıl	15	67.7			
	11-15 yıl	8	52.13			

	16-20 yıl	14	60.5			
	21 yıl ve üzeri	34	45.68			
Düşünceleri	1-5 yıl	35	48.33	3.44	4	0.487
Diğerleriyle	6-10 yıl	15	54.93			
Paylaşma	11-15 yıl	8	43.13			
	16-20 yıl	14	57.25			
	21 yıl ve üzeri	34	59.09			
Materyal ve Kaynaklar	1-5 yıl	35	47.16	4.558	4	0.336
	6-10 yıl	15	53.03			
	11-15 yıl	8	44.75			
	16-20 yıl	14	58.86			
	21 yıl ve üzeri	34	60.09			
	1-5 yıl	35	47.23	3.429	4	0.489
Yansıtma ve Kavram Keşfi	6-10 yıl	15	55.6			
	11-15 yıl	8	46.38			
	16-20 yıl	14	57.14			
	21 yıl ve üzeri	34	59.21			
Öğrenen	1-5 yıl	35	44.81	7.044	4	0.134
İhtiyaçlarını	6-10 yıl	15	56.77			
Karşılama	11-15 yıl	8	41.63			
	16-20 yıl	14	62.61			
	21 yıl ve üzeri	34	60.04			
Anlam	1-5 yıl	35	50.63	2.432	4	0.657
Oluşturma	6-10 yıl	15	49.87			
	11-15 yıl	8	44.75			
	16-20 yıl	14	59.25			
	21 yıl ve üzeri	34	57.75			
Yapılandırmacılık	1-5 yıl	35	45.76	5.513	4	0.239
Ölçek Bütünü	6-10 yıl	15	58.6			
	11-15 yıl	8	43.31			
	16-20 yıl	14	63.14			
	21 yıl ve üzeri	34	57.65			

Tablo 9'daki bulgular, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Buradan sosyal bilgiler dersinin doğası gereği yapılandırmacı öğrenmeyi destekleyen bir yapıya sahip olduğu ve öğretmenler arasında genel kabul gördüğü sonucuna varılabilir. Ancak söz konusu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı olmadığından, kıdemin yapılandırmacı öğrenme görüşleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Onuncu araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim düzeylerine, mezuniyetlerine göre Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [7 yapılandırmacı öğrenme x 2 eğitim düzeyi] yapılan istatistiksel çözümleme sonucuna göre lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo10'da verilmiştir.

Tablo 10. Eğitim Düzeylerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Mann Whitney U	Z	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Lisans	86	56.67	587.5	-2.217	0.027*
	Lisansüstü	20	39.88			
Kavramsal Çelişkiler	Lisans	86	52.95	813	-0.382	0.703
	Lisansüstü	20	55.85			
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Lisans	86	55.44	693	-1.384	0.166
	Lisansüstü	20	45.15			
Materyal ve Kaynaklar	Lisans	86	56.2	627.5	-1.973	0.049*
	Lisansüstü	20	41.88			
Yansıma ve Kavram Keşfi	Lisans	86	55.63	677	-1.501	0.133
	Lisansüstü	20	44.35			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Lisans	86	56.66	588	-2.215	0.027*
	Lisansüstü	20	39.9			
Anlam Oluşturma	Lisans	86	54.95	735.5	-1.033	0.301
	Lisansüstü	20	47.28			
Yapılandırmacılık Ölçek Bütünü	Lisans	86	56.26	623	-1.915	0.056
	Lisansüstü	20	41.65			

Tablo 10 bulguları, lisans mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin bazı alt boyutlarda (Tartışmalar ve Görüşmeler, Materyal ve Kaynaklar, Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama) lisansüstü mezunlara kıyasla daha olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, lisansüstü eğitimin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları artırmak yerine daha eleştirel bir bakış açısı geliştirebileceğini düşündürmektedir.

On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

On birinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ikamet ettikleri yerleşim yerine göre Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [7 yapılandırmacı öğrenme x 2 yerleşim yeri] yapılan istatistiksel çözümleme sonucuna göre büyükşehirde ve ilçelerde görev yapan katılımcıların ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Ölçek	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalaması	Mann Whitney U	Z	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Büyükşehir	84	52.50	840	-0.659	0.51
	İlçe	22	57.32			
Kavramsal Çelişkiler	Büyükşehir	84	52.61	849	-0.588	0.557
	İlçe	22	56.91			
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Büyükşehir	84	51.20	731	-1.543	0.123
	İlçe	22	62.27			
Materyal ve Kaynaklar	Büyükşehir	84	51.07	720	-1.67	0.095
	İlçe	22	62.77			
Yansıtma ve Kavram Keşfi	Büyükşehir	84	50.63	682.5	-1.911	0.056
	İlçe	22	64.48			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Büyükşehir	84	51.46	752.5	-1.347	0.178
	İlçe	22	61.30			
Anlam Oluşturma	Büyükşehir	84	51.97	795.5	-1.029	0.304
	İlçe	22	59.34			
Yapılandırmacılık Ölçek Bütünü	Büyükşehir	84	51.24	734	-1.481	0.139
	İlçe	22	62.14			

Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde, büyükşehirde ve ilçelerde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ölçeğinin alt ölçeklerinden ve ölçek bütününden elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir. Diğer bir ifadeyle büyükşehirde ya da ilçede çalışıyor olmanın sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme konusundaki görüşleri üzerinde bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

On ikinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma konusunda eğitim alma durumlarına göre Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar incelenmiştir. [7 yapılandırmacı öğrenme x 2 konuyla ilgili eğitim alma] yapılan istatistiksel çözümleme sonucuna göre eğitim alan ya da almayan katılımcıların ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo12'de verilmiştir.

Tablo 12. Araştırma Konusuyla İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Ortalamalar Arasındaki Farklar

Ölçek	Eğitim Alma	f	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Evet, eğitim aldım	43	21.74	2.50	0.38	1.153	.251
	Hayır, eğitim almadım	63	21.10	3.06	0.39		
Kavramsal Çelişkiler	Evet, eğitim aldım	43	8.05	2.96	0.45	-1.037	.302
	Hayır, eğitim almadım	63	8.71	3.44	0.43		
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Evet, eğitim aldım	43	17.28	2.52	0.38	-1.233	.220
	Hayır, eğitim almadım	63	17.90	2.59	0.33		
Materyal ve Kaynaklar	Evet, eğitim aldım	43	13.49	1.75	0.27	-.246	.806
	Hayır, eğitim almadım	63	13.57	1.67	0.21		
Yansıtma ve Kavram Keşfi	Evet, eğitim aldım	43	26.23	3.71	0.57	-.516	.607
	Hayır, eğitim almadım	63	26.59	3.31	0.42		
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Evet, eğitim aldım	43	20.63	3.68	0.56	-.503	.616
	Hayır, eğitim almadım	63	20.98	3.51	0.44		
Anlam Oluşturma	Evet, eğitim aldım	43	17.51	2.66	0.41	-.575	.566

	Hayır, eğitim almadım	63	17.79	2.35	0.30		
Yapılandırıcılık Ölçek Bütünü	Evet, eğitim aldım	43	124.93	14.93	2.28	-.594	.553
	Hayır, eğitim almadım	63	126.65	14.43	1.82		

Tablo 12'ye göre, beyin uyumlu öğrenme konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenmeye ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin bakış açılarının kısa süreli eğitimlerden ziyade öğretmenlerin bireysel deneyim ve uygulamalarıyla şekillendiğini düşündürmektedir.

On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

On üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin Yapılandırıcı öğrenme ölçeği ile beyin farkındalığı testlerinden elde ettikleri skorlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda parametrik olmayan testlerden Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Öğrenme Konusundaki Görüşleri ile Beyin Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Beyin Farkındalık Testi
Tartışmalar ve Görüşmeler	r 0.136 p 0.166
Kavramsal Çelişkiler	r -0.017 p 0.865
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	r 0.032 p 0.745
Materyal ve Kaynaklar	r 0.096 p 0.328
Yansıtma ve Kavram Keşfi	r 0.061 p 0.537
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	r 0.131 p 0.180
Anlam Oluşturma	r 0.121 p 0.218
Yapılandırıcılık Ölçek Bütünü	r 0.120 p 0.220

Tablo 13. incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme konusundaki görüşleri ile beyin farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemelerinin beyin uyumlu farkındalık düzeylerinden bağımsız olarak geliştiğini göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik bilgi düzeyleri ile yapılandırmacı yaklaşımları incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin beyin farkındalıklarının genel olarak orta-yüksek düzeyde olduğunu; kadınların, mesleki deneyimi fazla olanların ve bu konuda eğitim alanların daha yüksek farkındalık sergilediğini ortaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak olumlu bir tutuma sahip oldukları, ancak kıdeme ve görev yapılan yere göre anlamlı farklılık göstermedikleri; bazı alt boyutlarda ise lisans mezunlarının lisansüstü mezunlara göre daha yüksek düzeyde olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin beyin farkındalıkları ile yapılandırmacı yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamakla birlikte, iki yaklaşımın da öğrenciyi merkeze alması bakımından birbirini tamamlayan nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beyin uyumlu öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım konularındaki farkındalıklarını artırmaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında nörobilim ve öğrenme süreçlerine ilişkin içeriklerin güçlendirilmesi, öğretmenlerin bu yaklaşımları sınıf ortamlarına daha etkin biçimde entegre etmelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, okullarda öğrenme ortamlarının beyin temelli ve yapılandırmacı ilkeler doğrultusunda düzenlenmesi, öğrencilerin aktif katılımını ve kalıcı öğrenmelerini destekleyecektir. Bununla birlikte elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki deneyim ya da görev yaptıkları yerden bağımsız olarak sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerinin önemini de ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Beyhan, Ö. ve Ekemen, H. (2016). *Anlamli öğrenmede beyin temelli öğrenmenin önemi*.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development.
- Caine, R.N. ve Caine, G. (1991). *Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Canbulat, T. (2018). *Beyin araştırmalarından eğitsel çıkarımlar*. İzmir: Top Yayıncılık.
- Canbulat, T., ve Kırıktaş, H. (2016). *İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin Geliştirilmesi*:
- Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 49-83.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Filiz, K. O. Ç., Köksal, N., ve Şendoğdu, M. (2002). Beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 123-136.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi.
- Duman, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26. *Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-35.
- Glasersfeld, E. V. (2005). *Introduction: Aspects of constructivism*. Catherine Twoney Fosnot (Ed.). *Constructivism theory, perspectives and practice* içinde (1-10). New York: Teachers College.
- İşman, A. (1999). *Eğitim teknolojisinin kuramsal boyutu: Yapısalcı yaklaşımın (constructivism) eğitim-öğretim ortamına etkisi*. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda sunulan bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Jensen, E. (2006). *Beyin uyumlu öğrenme* (Çev. A. Doğanay). Ankara: Nobel Kitabevi.

- Jensen, E. (2008). A fresh look at brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 89, 409-417.
- Kılıçoğlu, G. (2015). *Sosyal Bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi*. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (3-16). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- King, G., Keohane, R. O. ve Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. New York: Princeton University Press.
- Klinek, S. R. (2009). *Brain-based learning: knowledge, beliefs, and practices of college education faculty in the Pennsylvania state system of higher education*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Pennsylvania: Indiana University.
- Kutlu, M. O., Korkmaz, Ş. (2010). Beyin temelli öğrenmenin sosyal bilgiler dersi öğretiminde uygulanması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 160-171.
- Martin, D. J. (2007). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Georgia: Wadsworth
- Maxim, G. W. (2006). *Dynamic social studies for constructivist classrooms: Inspiring tomorrow's social scientists*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Nachmias, C. F., Nachmias, D. ve Nachmias C. (2008). *Research Methods in the Social Sciences*. New York: Worth Publishers.
- Odabaşı, B. ve Celkan, P. Y. (2010). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının 12 sınıf Öğrencilerinin Başarıları Üzerine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 87-104.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitime yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 521-561.
- Sağlam, A. Ç. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Maya Akademi.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., ve Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional oncampus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Tse-Kian, K.N., (2003). Using multimedia in a constructivist learning environment in the Malaysian classroom. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(3), 293-310.



SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINDA EĞİTSEL OYUNLARIN ROLÜ

“ ”

Mualla ÖĞÜTVEREN¹

¹ Öğr. Gör. Dr. Mualla ÖĞÜTVEREN, Giresun Üniversitesi Alucra Turan Bulutçu Meslek Yüksekokulu, mualla.ogutveren@giresun.edu.tr
ORCID:0000-0003-4962-0473

Giriş

Oyun; çocuklara yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları sunan, onların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlayan bir etkinliktir. Aynı zamanda çocukların deneyim kazanmalarına, nesneleri etkili biçimde kullanmalarına, bedenlerini kontrol etme becerilerini geliştirmelerine ve hayal güçlerini zenginleştirmelerine yardımcı olur (Jones, 2001). Bilir ve Dönmez'in (1995) tanımına göre oyun; kurallı ya da kurlsız, amaçlı ya da kendiliğinden gerçekleşebilen, çocuğun isteyerek ve keyif alarak katıldığı bir etkinliktir. Çocuğun fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temelini oluşturan oyun, aynı zamanda gerçek yaşamın bir yansıması ve çocuğun aktif olduğu bir öğrenme süreci olarak görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar da (Frost vd., 2012; Gelen & Özer, 2010; Pehlivan, 2012; Goldstein, 2012; Yavuzer, 2000) oyunun çocuğun fiziksel becerilerini geliştirdiğini, psikolojik durumunu anlamada yardımcı olduğunu ve kişilik gelişimini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir. Ayrıca oyun, çocuklara hem eğlenme hem öğrenme fırsatı sunarak sosyal ve zihinsel becerilerini geliştiren önemli bir öğrenme aracıdır.

Oyun, çocukluk döneminin her aşamasında çocuğun yaşamında önemli bir yer tutan temel etkinliklerden biridir (Gelen & Özer, 2010). Çocuk için oyun, yalnızca boş zaman değerlendirme aracı ya da eğlenme biçimi değil; aynı zamanda yaşamı deneyimlediği, farklı rollerin provasını yaptığı ve kendini ifade etme fırsatı bulduğu bir süreçtir. Oyun, çocuğun doğal bir şekilde hem eğlenmesini hem de öğrenmesini sağlayan bir ortam sunar. Karmaşık olayları, soyut kavramları ve toplumsal durumları anlamada etkili bir araç olan oyunlar, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ve duyuşsal gelişimlerini destekler. Ayrıca çocuk, oyun aracılığıyla çevresini tanır, ilk deneyimlerini edinir ve kişisel gelişimini sürdürür (Yıldırım, 2012; Varışoğlu vd., 2013).

Okul öncesi dönemde çocukların en çok ilgi duyduğu etkinlikler arasında oyunlar, dramalar ve tiyatro çalışmaları yer almaktadır. Bu tür etkinlikler, çocukların hem eğlenmelerine ve mutlu olmalarına hem de çeşitli değerleri kazanmalarına önemli katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu tür uygulamaları sınıf ortamında kullanmaları, onların mesleki sorumluluklarının bir parçası olurken; öğrenciler açısından iyi karakterli, erdemli, topluma uyum sağlayan ve çevresi tarafından kabul gören bireyler olarak yetişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Diana, 2010). Okul öncesi çağ, çocukların karakter gelişiminin temellerinin atıldığı ve değer eğitiminin şekillenmeye en açık olduğu dönemdir. Bu nedenle, çocuklara kazandırılmak istenen değerlerin oyunla bütünleştirilmesi oldukça etkili bir yaklaşımdır. Resmî öğretim programlarında değer eğitime yer verilse de, örtük program aracılığıyla yani günlük yaşam içinde gerçekleşen informal

öğrenmelerin değer kazandırmadaki rolü göz ardı edilemez (Doğanay, 2006; Illich, 2000; Tuncel, 2008; Türedi, 2008).

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin büyük bir bölümü oyun temelli olarak yürütülmektedir. Bu dönemde çocukların oyunlarında yer alan değer unsurları, onların gelişim süreçleri, davranış biçimleri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, çocukların oyunlarında yer alan değerlerin niteliği ve bu değerlerin eğitim sürecine yansımaları, alanyazındaki çalışmaların da odak noktalarından birini oluşturmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar (Akbaş, 2004; Acat & Aslan, 2012), değerlerin ekonomik, bilimsel, estetik, sosyal, politik, etik, dinî, geleneksel ve ulusal olmak üzere çeşitli kategorilerde ele alındığını göstermektedir. Bills ve Husbands'a (2005) göre ise değer, bir toplum tarafından kabul edilen, benimsenen düşünce, duygu, davranış ve kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır.

Değerler, doğası gereği soyut kavramlardır. Ancak bu kavramlar somutlaştırılarak çocuklara aktarıldığında, onların değerleri daha kolay anlayıp içselleştirmeleri mümkün hale gelir. Değerleri somut biçimde öğretmenin çeşitli yolları vardır ve bunlardan biri de oyundur. Somut işlemler döneminde bulunan çocuklar, zamanlarının büyük kısmını oyun oynayarak geçirirler. Bu oyunlar, değerlerle ilişkilendirilip öğrenme sürecine dâhil edildiğinde, çocuklar oyun oynarken aynı zamanda değerleri de öğrenirler. Oyun sırasında çocuklar sorumluluk üstlenir, belirli riskleri göze alır ve oyunu büyük bir ciddiyetle sürdürürler. Oyun etkinlikleri, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek kuramsal bilgiyle uygulama arasında güçlü bir köprü kurar. Böylece soyut yaşantıların somut bir biçimde deneyimlenmesi sağlanır (Durualp & Aral, 2011). Bu yönüyle oyun, öğrencilere değerlerin kazandırılmasında oldukça etkili bir araçtır.

Değerler eğitiminin önem kazanmasıyla birlikte, eğitim programlarında yapılan düzenlemeler sonucunda Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde değerlere doğrudan yer vermeye başlanmıştır. Bu değerler, ders kazanımlarıyla ilişkilendirilerek öğrencilerin hem değerleri öğrenmeleri hem de içselleştirmeleri amaçlanmıştır. Ancak değerler eğitimi yalnızca belirli bir ders kapsamında ya da sınıf ortamıyla sınırlı kalmamalıdır. Değerlerin etkili biçimde kazandırılabilmesi için tüm derslerle iş birliği içinde, eş zamanlı ve bütüncül bir yaklaşımla yürütülmesi gerekmektedir. Türkiye'de değerler eğitimi anlayışı, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ilk kez sistemli bir biçimde yer almış, 2017 yılında güncellenen programla daha da güçlendirilmiştir. Güncel programda adalet, yardımseverlik, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, bağımsızlık, tasarruf, barış, sevgi, bilimsellik, saygı, çalışkanlık, özgürlük, dayanışma, eşitlik, duyarlılık, estetik ve dürüstlük gibi temel değerlerin öğrencilere kazandırılması büyük bir önem taşımaktadır.

(Biter, 2019). Okullarda öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin yalnızca akademik başarıya değil, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmeye, yaşam kalitelerini artırmaya ve çevrelerine olumlu katkı sağlamaya yönelik hale gelmesi, onların öğrenme sürecinde sorumluluk alma isteğini artırır (Girgin, 2012). Öğrenciler sorumluluk aldıkça kendilerini daha fazla geliştirir, topluma uyum sağlayan, başarılı ve dengeli bireyler haline gelirler. Bu noktada, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmada en etkili araçlardan biri eğitsel oyunlardır. Bu doğrultuda, eğitsel oyunların öğrenme sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyerek öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirmektedir.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel ilkelerinden biri olan öğrenci merkezli öğretim anlayışını etkili biçimde uygulayabilmek için araştırmacılar, sürekli olarak yeni yöntem ve uygulama yolları geliştirmeye çalışmaktadır. Sorumluluk, saygı ve dayanışma gibi soyut değerlerin somutlaştırılarak öğretilmesi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmesine, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının artmasına ve eğlenerek öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin grup içinde etkileşim kurmalarını, sosyalleşmelerini, özgün fikirler üretmelerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin değerleri anlamaları ve benimsemeleri için öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmaları, öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin katılımını sağlamaları açısından oldukça önemlidir.

Çelik'in (2016) belirttiği üzere, eğitimcilerin değerler eğitimini nasıl yürütecekleri ve bu sürecin etkililiğini artırmak için hangi yöntem ve tekniklerden yararlanacakları, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Alanyazın incelendiğinde, değerler eğitiminde farklı yöntemlerin etkililiğini ele alan çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak, oyun temelli yaklaşımların değerler eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmalar incelendiğinde, Bozkurt'un (2017) çocuk oyunlarını ve Demir ile Özdemir'in (2013) gölge oyunlarını değer kazandırmada bir yöntem olarak kullandıkları görülse de, eğitsel oyunların doğrudan değerler eğitimi bağlamında ele alındığı çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Bu yönüyle, yürütülen bu araştırmanın Sosyal Bilgiler eğitimi alanında mevcut boşluğu doldurmaya ve literatüre katkı sağlamaya yönelik bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların kullanımı yoluyla öğrencilerin değerleri kazanmalarını desteklemek ve bu eğitsel oyunların değerler eğitimi sürecindeki etkisini ortaya koymaktır. Kısaca bu araştırma, sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar aracılığıyla değerler kazandırmayı amaçlamaktadır. Değerler eğitiminin uygulamaya

dönüştürülmesi konusunda eğitimcilere yol gösterici olmayı hedeflemektedir. Kısaca değerler eğitiminin teorik boyuttan uygulamaya aktarılması sürecinde eğitimcilere yol gösterici olmayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, eğitsel oyunların değerler eğitiminde kullanımına yönelik yöntem ve teknikleri sunarak öğrenme sürecini zenginleştirmekte ve değer eğitimi uygulamalarına yeni bir bakış açısı kazandırması bakımından önem taşımaktadır.

İyi planlanmış eğitsel oyunlar, çocukların hem fiziksel hem de duygusal açıdan kendilerini iyi hissetmelerine katkı sağlamakta ve yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bu oyunlar aracılığıyla yardımseverlik, saygı ve hoşgörü gibi değerlerin kazandırılması çocukların değer gelişimini desteklemektedir. Bu doğrultuda, eğitsel oyunların çocukların problem çözme becerileri ve değer gelişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi; öğrenme sürecinde kazanımların daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve kalıcılığının artması açısından önem taşımaktadır. Alan yazın incelendiğinde, değerler eğitimi ve eğitsel oyunlara yönelik çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak, değerler eğitimi kapsamında özellikle ortaokul düzeyinde öğretim programlarıyla doğrudan ilişkilendirilmiş ve ders içeriğine uygun biçimde tasarlanmış oyunların etkilerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Izgar, 2020). Dolayısıyla, bu çalışmanın alanyazına önemli bir destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Önemi ve Gelişimi

Değerler eğitiminin, Türk eğitim tarihinde ahlak eğitimi kavramı temelinde ortaya çıktığı bilinmektedir. II. Meşrutiyet döneminden sonra ilköğretim ve ortaöğretim müfredatlarında, özellikle Sosyal Bilgiler'in temelini oluşturan derslerde doğrudan ya da dolaylı olarak ahlak ve karakter eğitimine ağırlık verilmiştir (Keskin, 2010). Türkiye'de 2005 yılından itibaren değerler ve değerler eğitimi kavramı, öğretim programlarında açık biçimde yer almaya başlamıştır. 2005 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler öğretim programında, kazandırılması gereken değerler sınıf düzeylerine göre belirlenmiş ve ilgili ünitelerle ilişkilendirilmiştir (Yıldırım & Demirel, 2019).

2017'de yapılan düzenlemeler ve 2018 müfredat reformlarıyla birlikte değerler eğitimi daha da ön plana çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bu süreçte "temel değerler" kavramını ilk kez kullanmış ve adalet, dostluk, dürüstlük, özenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve nezaket gibi değerleri tüm öğretim programlarının merkezine yerleştirmiştir (MEB, 2018). Ancak, Sosyal Bilgiler programı dışındaki bazı derslerde değerler daha çok örtük biçimde işlenmekte olup, bu derslerde değer kazandırmaya yönelik belirgin yöntem veya yaklaşımlar bulunmamaktadır (Demirel, 2022). Bu kapsamda, değişen toplumsal dinamikler karşısında değerlerin etkili biçimde

aktarılabilmesi için eğitim sürecinde yenilikçi yöntemlerin benimsenmesi ve değer öğretiminin daha sistematik bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir.

Geçmişte toplum tarafından benimsenen ve desteklenen birçok değer, bireylerin yaşam deneyimleri aracılığıyla aktarılabilirdi. Ancak günümüzde toplumsal yapıyı etkileyen değişimlerin artması nedeniyle bu yöntem tek başına yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, değerlerin kazandırılabilmesi için çağın gerekliliklerine uygun yeni yaklaşımların ve eğilimlerin dikkate alınması gerekmektedir (Gömlüksiz, 2007). Okullarda yürütülen öğretim süreçlerinin değerler eğitime odaklanacak şekilde planlanması, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Çengelci, Hancı & Karaduman, 2013). Ayrıca, değerlerin etkili biçimde kazandırılabilmesi için öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin seçilerek öğrenme sürecinde yaygın biçimde kullanılması gerekmektedir (Yılmaz, 2014). Bu yöntem ve teknikler arasında eğitsel oyunlar önemli bir yer tutmaktadır.

Son dönemlerde güncellenen öğretim programlarında değerler eğitime giderek daha fazla yer verildiği görülmektedir (Keskin, 2010). Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitimindeki önemi tartışılmaz bir gerçektir. Ülkemizde vatandaşlık eğitiminin temel aracı olarak görülen değerlerin, büyük ölçüde Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla kazandırıldığı bilinmektedir (Keskin, 2010; Coşkun Keskin, 2007). Tarihsel bir yapıya sahip olan bu ders, farklı kültürleri, yaşam öykülerini ve disiplinlerarası unsurları içinde barındırması nedeniyle değerler eğitimi açısından zengin bir içerik sunmaktadır (Genç vd., 2015). Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler dersi bireylerin toplumsal yaşamı anlamalarını, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini ve edindikleri değerleri günlük yaşamlarına yansıtma ve yayarak değerler eğitiminin en etkili uygulama alanlarından biri haline gelmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencileri toplumsal yaşama hazırlarken temel insani ve toplumsal değerleri kazandırmayı amaçlar (Gömlüksiz & Cüro, 2011). Gerçek yaşamla doğrudan bağlantılı olması, bu dersin değer kazandırma sürecinde diğer derslere göre avantajlı bir konumda olmasını sağlar. Ayrıca bu ders, bireylerde demokratik tutum, inanç ve değerlerin gelişimine katkıda bulunur; kişilerin sahip oldukları değerlerin farkına varmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla, Sosyal Bilgiler dersi bireylerin hem toplumla hem de çevreleriyle kurdukları etkileşimin bilincine varmalarını sağlamada önemli bir sorumluluk taşımaktadır (Doğanay, 2009).

Değerler Eğitiminde Oyunun Yeri

Değerler eğitimi, bireylerin ve toplumların kimliğini şekillendiren temel unsurlardan biridir. Bu eğitim, toplumsal mirasın korunmasını ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayarak kültürel sürekliliğe katkıda bulunur. Toplumlar, ortak kimliği yaşatmak ve değerleri kuşaktan kuşağa aktarmak

için değerler eğitimi önemli bir araç olarak görürler. Değerlerin aktarımı yalnızca belirli bir zaman dilimiyle, örneğin oyun süreciyle, sınırlı değildir; aksine toplumsal bütünlüğün sürdürülmesi açısından sürekli bir öneme sahiptir. Oyunlar aracılığıyla verilen değerler eğitimi, çocukların toplumsal bilinç geliştirmelerine yardımcı olur ve bu bilinç, sosyal uyumun temelini oluşturur. Geleneksel olarak oyun, çocukların değerleri öğrenmeleri ve içselleştirmeleri sürecinde önemli bir rol oynamıştır (Sümbüllü & Altınışik, 2016).

Oyunlar, çocukların sağlıklı ruhsal gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun öğrenme sürecinde oyunun etkisi yadsınamaz. Nitekim oyun, çocukların hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyen doğal bir öğrenme aracıdır. Eğitimciler ve sosyal bilimciler tarafından yapılan çalışmalar, oyunun öğretim sürecinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, yaratıcı drama dersinin de temeli oyuna dayanmaktadır ve bu ders, çocukların duygularını ifade etmelerini, empati kurmalarını ve değerleri içselleştirmelerini sağlayan önemli bir öğrenme alanı olarak görülmektedir (Bozkurt & Sözer, 2018). Bu nedenle, eğitsel oyunlar yalnızca bilişsel öğrenmeyi destekleyen araçlar değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal gelişimlerini ve sosyal uyumlarını güçlendiren etkili bir eğitim yöntemi olarak değerlendirilmektedir.

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak özgün fikirlerini ifade etmelerine, düşünerek yanıt vermelerine ve üst düzey beceriler geliştirmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, başkalarına saygı gösterme, grup içinde görev alma, sorumluluk bilinci geliştirme, takım ruhu oluşturma, kaybetmeyi kabullenme ve paylaşımcı olma gibi duyuşsal hedefleri destekler. Oyun temelli etkinlikler, bencillik, kıskançlık, öfke gibi olumsuz duyguların önüne geçilmesine yardımcı olurken; çocukların hayal gücünü canlandırır, stres ve kaygıyı azaltır. Ayrıca, derse katılımı sağlayan öğrencilere özgüven kazandırır. Bu yönüyle oyun, öğretmen merkezli geleneksel öğrenme anlayışını dönüştürerek öğrencinin etkin olduğu, katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturur (Duman, 2013).

Eğitsel oyunlar, çocukların gelişimini desteklemenin yanı sıra kültürel unsurların aktarılmasını ve toplumsal yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Bu oyunlar aracılığıyla çocuklar plan yapma, paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk üstlenme, sıra bekleme ve sosyal etkileşim kurma gibi birçok duygu ve davranışı doğal bir şekilde öğrenirler (Ünüvar, 2016). Türkiye’de oynanan geleneksel oyunların genellikle açık havada ve grup hâlinde oynandığı görülmektedir (Başal, 2007). Çocuk oyunları, çocuklara kendi oyun ortamlarını oluşturma, öğrendiklerini deneyimleme ve uygulama fırsatı sunarken; birlikte çalışma, problem çözme ve iş birliği yapma becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Wilson, 2008). Bu bağlamda, eğitsel oyunlar

yalnızca çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda değerlerin günlük yaşama aktarılmasını sağlayarak öğrenme süreçlerini anlamlı kılar.

Eğitsel oyunların değerlerle bütünleştirilmesi, değerlerin öğretimini daha etkili ve anlaşılır hale getirebilir. Bu yöntem, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak özellikle okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin zihinsel süreçlerine destek olur. Zihinsel olarak karmaşık olmayan, somut ve eğlenceli öğrenme etkinlikleri öğrencilerin dikkatini daha fazla çekmekte ve öğrenmeye karşı ilgilerini artırmaktadır (Bozkurt, 2017).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Önemi ve İşlevi

Eğitsel oyun, belirli bir amacı olsun ya da olmasın, kurallı veya kuralsız şekilde uygulanabilen; öğrencilerin ilgiyle, isteyerek ve etkin biçimde katıldıkları bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir (Yıldız, Şimşek & Aras, 2017). Çocukların eğitiminde eğitsel oyunlar önemli bir yer tutmaktadır. Oyun, çocukların öğrenme sürecini zevkli ve eğlenceli hale getirerek eğitim-öğretim yaşamlarında aktif katılım sağlamalarına yardımcı olur (Yamaner & Kartal, 2001). Eğitsel oyunların temel amacı, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmak, öğrenmeyi eğlenceli bir deneyime dönüştürmek, öğrenciler arasında etkileşimi güçlendirmek ve zihinsel becerilerin gelişimine katkı sunmaktır. Öğretmenler, oyunun çocuk üzerindeki olumlu etkilerinden yararlanarak bilgileri daha kalıcı ve etkili bir biçimde aktarmayı hedefler. Bu doğrultuda, eğitsel oyunlarla desteklenen öğretim sürecinde öğrenciler pasif alıcı konumundan çıkar, öğrenme sürecine aktif olarak katılır ve bilgiyi yaparak-yaşayarak öğrenir (Çangır, 2008). Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun ve etkileşimi teşvik eden eğitsel oyunlar, öğrenmeyi daha etkin hâle getirerek derslere katılımı artırır ve bilgiyi kalıcı kılar.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yaşantıları göz önünde bulundurularak, sürekli etkileşimi destekleyen aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinin etkili bir şekilde öğretilmesi için, öğrencilerin derse aktif biçimde katılımı sağlanmalıdır (Aladağ, 2009). Değerler eğitiminin giderek daha fazla önem kazanmasıyla birlikte, bu eğitimin öğretiminde çeşitli yöntemler uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemler arasında oyun temelli öğrenme en etkili yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Çünkü oyun, çocuğun yaşamının doğal bir parçasıdır ve oyun olmadan bir çocukluk düşünmek zordur. Bu nedenle öğretmenlerin, ders planlarını hazırlarken hem oyun temelli etkinlikleri hem de değerler eğitimi bütünleştirerek planlama yapmaları önemlidir (Bozkurt, 2017).

Oyunla öğretim yöntemi, eğitimin her kademesinde ve özellikle Sosyal Bilgiler dersinde etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Bu yöntem, öğrenmeyi kolaylaştıran alternatif bir yol sunar. Temel eğitim düzeyindeki

öğrenciler, bilgiyi yalnızca düşünerek değil, deneyimleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Gerçek yaşamdan kesitler sunan oyun temelli etkinlikler, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara uygun davranışlar geliştirmelerine yardımcı olan bir öğretim yaklaşımıdır (Hazar, 1996).

Eğitsel oyunların Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine pek çok açıdan katkı sağlayabilir. Derslerin oyun temelli olarak tasarlanıp uygulanması, konuların somutlaştırılmasına ve öğrenmenin eğlenceli bir ortamda gerçekleşmesine yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerinden yola çıkarak bilgiyi yapılandırmalarını destekler. Böylece öğrencilerin derse olan ilgisi artar, öğrenme motivasyonları yükselir ve daha kalıcı öğrenme yaşantıları ortaya çıkar. Kısacası, eğitsel oyunlar Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenme sürecini zenginleştiren etkili öğretim araçlarıdır. Bu oyunlar, öğrencilerin sosyal ve kültürel kavramları daha iyi anlamalarını kolaylaştırırken ders materyallerine olan ilgilerini de artırır. Ayrıca, tarih, coğrafya, ekonomi ve toplumsal etkileşim gibi konuların öğretiminde oyun temelli etkinlikler, öğrencilerin sosyal becerilerini, iletişim yetilerini ve grup çalışması becerilerini geliştirmeye de katkı sağlar (Sobel, 2004).

Eğitsel oyunlar, soyut kavramların somutlaştırılmasına olanak tanıyarak öğrenme sürecini destekleyen önemli araçlardır. Örneğin, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan rol yapma etkinlikleri, öğrencilerin tarihi olayları ve karakterleri daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olurken; harita temelli oyunlar, mekânsal düşünme ve harita okuma becerilerinin gelişimini destekler. Benzer şekilde, ekonomik kavramlar ticaret veya ekonomi temalı simülasyon oyunları ile daha somut hale gelir ve öğrencilerin bu konulardaki kavrayışlarını güçlendirir. Eğitsel oyunlar aynı zamanda iş birliği ve grup çalışmasını teşvik ederek öğrencilerin iletişim, liderlik, problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Dolayısıyla, bu tür oyunlar yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz; öğrencilerin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini de destekleyen bütüncül bir öğrenme ortamı oluşturur (Sobel, 2004; Garris ve ark., 2002).

EĞİTSEL OYUNLAR YOLUYLA KAZANDIRILABİLECEK BAZI TEMEL DEĞERLER

Sorumluluk

Sorumluluk kavramı, bireyin kendi davranışlarının ya da yetki alanına giren durumların sonuçlarını kabul etmesi ve bunların gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirmesi olarak tanımlanabilir (TDK, 2015). Sorumluluk sahibi kişiler, yaptıkları eylemlerin sonuçlarını üstlenebilen, hatalarından ders çıkarabilen, çaba göstererek hedeflerine ulaşmayı önemseyen, kendisine verilen görevleri yerine getiren, farklılıklara saygı duyan, çalışkan ve başarı

odaklı bireylerdir. Buna karşın sorumsuz kişiler, görev ve yükümlülüklerinin bilincinde olmayan, ilgisiz davranan, sorumluluklarını başkalarına yüklemeye eğilimli olan ve hatalarının nedenini kendilerinde aramak yerine başkalarına atfeden bireyler olarak tanımlanabilir (Öztekin Ağır, 2017).

Sorumluluk tanımlarına baktığımızda, sorumluluk duygusuna sahip çocukların ortak özelliğinin görevleri zamanında tamamlamaları olduğunu anlıyoruz. Çocukların başkalarına saygı duyma ve görevlerini yerine getirme sorumlulukları vardır. Kendi işini yürütür ve hak etmediğini almaya çalışmaz. Sorumsuz çocuklar ise; yükümlülüklerinin farkında olmayan, yükümlülüklerini yerine getirmek istemeyen, kendileri için başkalarından yapmasını bekleyen, başkalarına yük olan davranışlar sergilerler. Çocukların başkalarına saygı duyma ve görevlerini yerine getirme sorumlulukları vardır. Kendi işini yürütür ve hak etmediğini almaya çalışmaz. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerini kazandırmak için yapılandırılmış ve etkileşimli etkinlikler, öğrencilerin hem bireysel sorumluluk bilincini geliştirmelerine hem de toplumsal yaşamda aktif rol almalarına imkân tanır.

Sosyal bilgiler dersinde öğrencinin sorumluluk duygusunun gelişmesi için uygun ortam hazırlanmalıdır. Sorumluluk duygusu, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında oyun temelli etkinlikler, drama ve rol oynama çalışmaları, örnek olay analizleri, hikâye ve masal anlatımı gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili biçimde kullanılmasıyla kazandırılabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin hem sorumluluk bilincini geliştirmelerine hem de topluma katkı sağlayan bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla, Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere farklı boyutlarda ele alınması gerektiği söylenebilir (Öğütveren, 2025).

Öğrencilerden beklenen sorumluluklar arasında sınıf kurallarına uy- mak, okulun işleyişine katkıda bulunmak, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygılı davranmak, kişisel bakımına özen göstermek, kıyafetlerini temiz ve düzenli tutmak ve ders ortamını olumsuz etkileyecek davranışlardan kaçın- mak yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin çevreye yönelik sorumlulukları da oldukça önemlidir. Bu kapsamda çevreyi ve doğayı koruma, kaynakları israf etmeden kullanma, canlıların yaşam haklarına saygı duyma ve çevreye zarar verebilecek davranışlardan kaçınma gibi konular öne çıkar. Bu tür sorumlu- luk bilincinin çocuklara kazandırılması ise öncelikle aile ve okul ortamında verilen eğitimle mümkündür. Bununla birlikte, çevreye duyarlı bireylerin olumlu örnek oluşturması ve ebeveynler ile öğretmenlerin bu konuda model olması, çocukların çevre farkındalığı ve duyarlılığı geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu sorumlulukların kazandırılmasında yalnızca doğ- rudan öğretim yöntemleri değil, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan uy-

gulamalı etkinlikler de büyük önem taşımaktadır (Öğütveren, 2025). Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk bilinci geliştirebilmeleri için öğrenme sürecine etkin olarak katılmaları gerekir. Bu noktada eğitsel oyunlar, öğrencilerin sorumluluk duygusunu pekiştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Eğitsel oyunlar aracılığıyla öğrencilerin güven ve benlik saygısı geliştirebilir, bağımsız hareket edebilir, sağduyulu hareket edebilir, kararlarında fırsatlardan yararlanabilir ve başkalarının haklarına saygı duyabilir. Kısacası sorumluluğun değeri öğrencilere eğitici oyunlar aracılığıyla öğretilir.

Dayanışma

Dayanışma, bir topluluğun ortak bir amaç için grup içinde ortak duygu, düşünce ve çıkarlarla karşılıklı olarak bir araya gelmesidir. Yani dayanışma; üyelerin ortak bir amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir olgudur. 2018 sosyal bilgiler öğretim programı, dayanışma değerinin farklı öğrenme alanları aracılığıyla öğrencilere aktarılmasını ve bu değerın çeşitli boyutlarıyla kazandırılmasını hedeflemektedir. Dayanışma, bireylerin toplumsal ilişkilerini güçlendirmeleri açısından temel bir değer olarak programda kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Öğretim programı, bu değeri hem bireysel hem de toplumsal ve küresel bağlamlarda öğrencilerin kavrayabilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Kazanımlar, öğrencilerin dayanışmanın önemini anlamalarına yardımcı olurken, bu değeri günlük yaşamlarında uygulayabilmelerini de desteklemektedir (MEB, 2018). Bu nedenle, eğitsel oyunlar, öğrencilerin dayanışma değerini hem kavramalarını hem de günlük yaşamlarında uygulamalarını pekiştiren etkili bir araç hâline gelebilir. Öğrenciler, sosyal bilgiler derslerinde eğitici oyunlar aracılığıyla etkin iletişim becerilerini kullanarak dayanışma değerini öğrenebilirler.

Sosyal konulardaki eğitici oyunlar, ekip üyelerinin birbirleriyle etkileşim kurmasını, yardımlaşmasını ve ortak bir ürün oluşturmalarını sağlar. Elbette birliği engelleyen durumlar da oluyor. Bu, bazı ekip üyelerinin, grup içinde paylaşılan sorumluluğu birbirine karıştırmamasından, lider gibi hissetmesinden ve diğer ekip üyelerini yararsız görmesinden kaynaklı olabilir.

Dayanışma aynı zamanda kişinin güçlü yanlarını ve yeteneklerini başkalarının yararına kullanması anlamına da gelir. İnsanlara yardımcı olmak toplumdaki her bireyde bulunması gereken bir değerdir. Örneğin, öğrencilerin birbirlerine yardım etme istekleri dayanışmanın bir göstergesidir. Dayanışma değeri, eğitici oyunlar aracılığıyla öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini ve bu durumu davranışa dönüştürmelerini sağlayabilir.

Doğal Çevreye Duyarlılık

Sosyal bilgilerde doğal çevre, birçok varsıllığı içeren düzenler topluluğudur. Doğal çevreye duyarlı olmak, bu zenginliğin bilincinde olmak ve doğal çevreyi keşfetmek ve korumak demektir. Teknolojinin ilerlemesi ile birlikte olumsuz çevresel faktörler devreye girmeye başlamıştır. Sanayinin gelişmesiyle birlikte çevreye verilen zarar artmış ve çevre bilinci geri planda kalmıştır. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin doğal çevreyi koruma bilincini kazanmaları, ekolojik dengedeki etkileşimleri ve insan yaşamına olan etkilerini anlamalarıyla doğrudan ilişkilidir.

Sosyal bilgiler dersindeki “Yeryüzünde Yaşam” öğrenme alanında, ekolojik dengede her şeyin bir fonksiyonu olduğu anlatılmaktadır. Böylece bu öğrenme alanında, bu fonksiyonlardan biri gerçekleştiğinde geri kalan fonksiyonların etkileneceği ve her şeyden önce insan hayatını doğrudan etkileyeceği anlatılmaktadır. Bu doğrultuda, ‘Yeryüzünde Yaşam’ öğrenme alanında kazanılan bilgiler, öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değerini benimsemelerini ve çevresel sorumluluk bilinci geliştirmelerini sağlar.

2018 Sosyal Bilgiler Programı, doğal çevreye duyarlılık değerine ilişkin kazanımları kapsamaktadır. Bu kazanımlar, dersin çevre bilincini geliştirme, doğal kaynakları koruma ve çevresel sorumluluk kazandırma hedeflerini destekler. Öğrenciler, coğrafi ve beşerî özelliklerin insan yaşamına etkilerini incelerken, çevreye duyarlı bir bakış açısı geliştirir ve doğal afetler ile çevre koruma gibi küresel sorunlara karşı bilinçlenirler. Eğitsel oyunlar ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla bu kazanımların pekiştirilmesi, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak doğal çevreye duyarlılıklarını güçlendirebilir. Böylece program, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda çevreye duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

“Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlı olduğunu fark ederek çevreye duyarlı davranmak ve sürdürülebilir bir çevre anlayışı geliştirmek” amacı, öğrencilerin çevre bilinci yüksek bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Bu amaç, öğrencilerin doğal kaynakları koruma sorumluluğunu benimsemelerini teşvik eder. Öğrenciler, çevre dostu tutumlar sergileyerek kaynakların tükenmesini önlemeye yönelik davranışlarda bulunur ve çevre kirliliği gibi problemlere karşı bilinçli çözümler üretirler. Ayrıca, sürdürülebilir çevre anlayışını içselleştirerek doğal dengenin korunmasına katkıda bulunur ve gelecek nesillere sağlıklı bir çevre bırakmayı hedeflerler. Bu doğrultuda, öğrenciler hem yerel hem de küresel ölçekte çevre bilinciyle hareket etmeye teşvik edilerek, doğal çevrenin korunmasının evrensel bir sorumluluk olduğu bilincini kazanırlar (MEB, 2018). Bu nedenle, öğrencilerin çevre bilinci kazanması ve doğal kaynakları koruma sorumluluğunu içselleştirmesi,

eğitsel oyunlar gibi etkileşimli ve uygulamalı yöntemlerle desteklendiğinde daha etkili hâle gelir.

Küreselleşme olgusu ile birlikte dünyada küresel ölçekte çevre felaketleri yaşanmaya başlamıştır. Üstelik bu durum ciddi sorunlara neden olmaya başlamıştır. Bu sorunlar ancak bu duyarlılığın yeni nesillere verilmesiyle aşılabılır. Bu amaçla eğitsel oyunlar aracılığıyla çevre bilinci ve duyarlılığı aşılanmaya çalışılabilir. Böylece eğitimde dikkat edilmesi gereken bir değer olan “doğal çevreye duyarlılık” değeri eğitsel oyunlar aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilir.

Kültürel Mirasa Duyarlılık

Kültürel miras, “tarihsel süreç içinde oluşan ve bir milletin özelliklerini yansıtan eserler ve değerler olgusudur”. Kültür ise insanlar arasındaki manevi ilişkilerin bir toplamıdır. Kültür, bireyin toplumdaki rolünü belirleyen bir faktördür. Kültür yoluyla, bireyler sosyal olaylara tepkiler geliştirirler. Benzer duygu ve düşüncelere sahip insanlar, belirli olaylara aynı şekilde tepki verirler. Bu nedenle toplumdaki sorunların kısa sürede çözümü kültür aracılığıyla gerçekleşir. Bu nedenle bir milletin varlığını sürdürmesine yardımcı olan tüm maddi ve manevi değerler, onun kültürünü oluşturur.

Tüketim toplumuna doğru hızla ilerlerken değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunları ortadan kaldırmak için öğrencilerin kültürel, edebi, bilimsel ve sanatsal mirasının eğitimde özümsemesi gerekmektedir. Böylelikle yeni nesiller, kültürel ve tarihi mirasın elçileri olacaktır. Çünkü insanı ve toplumu yaşadığı dünyada anlamlı kılan, tarihi ve kültürüdür.

Milletimizin uzun bir tarihi var. Bu derin geçmiş geleceğe aktararak öğrencilere sosyal bilgiler dersi aracılığıyla aktarılmaktadır. Öğrencilere, ulusumuzu oluşturan bireyler arasında, kültürel bağlar olduğu eğitsel oyunlar yoluyla öğretilir. Ortak bir geçmişi, gelenekleri paylaşmak, ortak bir dil konuşmak, aynı türkülerini çalmak toplumumuzun kültürel değerlerinin birer parçasıdır.

Ülkemizin en eski çağlardan beri önemli bir yerleşim merkezi olduğu sosyal bilgiler dersinde anlatılmaktadır. Çünkü ülkemizin ikliminin yaşama elverişli olması ve verimli toprakların mevcudiyeti en önemli etkenlerden biridir. Ülkemizin bu özellikleri, tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmasını sağlamıştır. Bu nedenle, ülkemizin tarihi ve coğrafi özelliklerini anlamak, öğrencilerin kültürel mirasa değer vermelerini ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerini sağlayan temel bir zemin oluşturur.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda, öğrencilerin kültürel mirası tanımalarını amaçlayan etkinlikler

ve projeler, onların topluma aidiyet duygularını güçlendirmekte ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin geçmişten günümüze aktarılan değerleri fark etmelerini ve bu değerleri koruma bilinciyle hareket etmelerini desteklemektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda, kültürel mirası tanıma amacıyla yapılan etkinlikler, eğitsel oyunlarla desteklendiğinde öğrencilerin hem tarihi bilgileri daha iyi kavramalarını hem de toplumsal değerleri içselleştirmelerini sağlar.

Ülkemizin her bölgesi eğitici oyunlarla öğretilir. Geçmiş uygarlıklardan günümüze kalan din, bilim, düşünce, sanat, edebiyat, mimarlık gibi alanlarda verilen tarihi eserler eğitsel oyunlar aracılığıyla öğrencilere öğretilir. Örneğin saray, kale, cami, kilise, hamam, kervan gibi tarihi eserler eğitici oyun etkinlikleriyle öğrencilere aktarılabilir.

Kısacası kültürel mirasın değeri tüm ulusların ortak mirasıdır. Bu miras, geçmiş uygarlıklardan insanlığa değer katan eserlerden oluşmaktadır. Bu tarihi eserler sosyal bilgiler dersinin “Tarihte Yolculuk” ünitesinde anlatılmaktadır. Tüm insanlık için önemli ve ortak mirasımız olan bu tarihi eserlerin neler olduğunu, nerede olduklarını öğrencilere eğitici oyunlar aracılığıyla anlatabiliriz. Böylelikle öğrencilere kültürel mirasa duyarlı olma değerini kazandırabiliriz.

Saygı

Saygı, kimi zaman sevgiden ve karakterden kaynaklanan, birisine ya da bir şeye karşı önemsemeye, dikkate almaya ve ölçülü davranmaya götüren davranıştır. Saygı, başkasının varlığını olduğu gibi kabul etmek ve düşüncelerini önemsemektir.

Saygının kazandırılmasında, öncelikle farklılıkların kabul edilmesi büyük önem taşır. Farklı kültür ve kimlikleri tanıyan bireyler, önyargılarından uzaklaşarak daha saygılı bir tutum sergileyebilirler. Bu süreçte empati kurma ve etkin dinleme becerileri de önemli bir rol oynar. Toplumda farklılıklara saygı göstermek, birlikte yaşama kültürünü güçlendirir. Küreselleşmenin etkisiyle kültürel etkileşim arttıkça, bireylerin hoşgörü ve anlayış geliştirmesi daha da gerekli hâle gelir. Farklı görüşlere açık olmak, çatışmaları barışçıl yollarla çözmek ve sorumluluk üstlenmek, toplumsal uyumu destekleyen temel değerler arasında yer alır (Çelik, 2016).

“Millî ve manevi değerlerin yanı sıra evrensel değerleri de benimseyerek erdemli bir birey olmanın önemini kavramaları ve buna ulaşmanın yollarını öğrenmeleri” amacı, öğrencilerin hem kendi kültürel değerlerine hem de evrensel değerlere saygı göstermelerini hedeflemektedir. Bu amaç, öğrencilerin millî değerlerin yanı sıra farklı kültürlere, inançlara ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörülü ve saygılı bireyler olarak yetişmelerini destekler. Erdemli bir

insan olmanın kişisel ve toplumsal sorumlulukları yerine getirmekle bağlantılı olduğunu fark eden öğrenciler, toplumda saygı, eşitlik ve hoşgörü gibi evrensel değerlerin önemini kavrar. Bu değerlerin uygulanması, bireylerin daha uyumlu ve barışçıl bir toplumda yaşamalarına katkıda bulunurken hem kişisel gelişimlerini hem de toplumsal huzuru destekler. Saygı, bu bağlamda, yalnızca bireylerin kendilerine ve başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getirmeleriyle değil, aynı zamanda kültürel ve evrensel değerler doğrultusunda doğru bir yaşam tarzı benimsemeleriyle de ilişkilidir (MEB, 2018). Bu bağlamda, eğitsel oyunlar, öğrencilerin saygı değerini hem kavramalarını hem de uygulamalı deneyimler aracılığıyla içselleştirmelerini sağlayan etkili bir araç olarak öne çıkar. Eğitsel oyunlar, öğrencilere başkalarına karşı saygılı davranmayı deneyimleme ve bu değeri günlük yaşamlarında uygulama fırsatı sunar.

Saygı, bir bireyin yaşam biçimine veya başkalarının yaşam hakkına müdahale etmemek anlamına gelir. Eğitimin merkezinde yer alması gereken saygı değeri, insancıl yaklaşımlarla ilgili sorunları çözmek için gereklidir. Sosyal bilgiler dersi, insan haklarına saygı duyar ve tüm insanların eşit ve özgür doğduğu anlayışını taşır. Eğitsel oyunlar her bireye bağımsız kararlar alma ve becerilerini geliştirme özgürlüğü verebilir. Eğitsel oyunların sağladığı özgürlük, başkalarının haklarına saygı duyma ve bu hakları ihlal etmeme zorunluluğunu da öğretebilir.

Sonuç

Oyun, çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimlerini destekleyen en etkili öğrenme araçlarından biridir. Eğitsel oyunlar, çocuklara yalnızca bilgi kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda değerlerin içselleştirilmesini kolaylaştırarak onları iyi birer birey olmaya yönlendirir. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin toplumsal yaşamı anlamalarını, kültürel mirası tanımalarını ve temel insani değerleri davranışa dönüştürmelerini sağlayan önemli bir ders alanıdır. Bu bağlamda, eğitsel oyunlar aracılığıyla yürütülen öğretim etkinlikleri, değerler eğitiminin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını destekleyen güçlü bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

Eğitsel oyunların öğretim sürecine dâhil edilmesiyle öğrenciler, soyut kavramları somut yaşantılarla ilişkilendirme fırsatı bulur. Oyun ortamında çocuk, öğrenme sürecine etkin biçimde katılır; iş birliği yapmayı, paylaşmayı, empati kurmayı, sorumluluk almayı ve farklı fikirlere saygı duymayı deneyimleyerek öğrenir. Bu süreçte edinilen deneyimler, öğrencilerin toplumsal yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlara yönelik farkındalıklarını artırır. Böylece, sorumluluk, saygı, dayanışma, doğal çevreye ve kültürel mirasa duyarlılık gibi değerlerin kalıcı biçimde kazandırılması mümkün hale gelir.

Değerlerin oyun yoluyla öğretimi, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler eğlenerek öğrenmekte, öğrendiklerini günlük yaşamlarına yansıtmakta ve öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Bu yönüyle oyun temelli değerler eğitimi, öğretmen merkezli geleneksel anlayıştan öğrenci merkezli, aktif katılıma dayalı bir öğrenme ortamına geçişi desteklemektedir.

Sonuç olarak, eğitsel oyunlar yalnızca bir öğretim yöntemi değil; aynı zamanda bir yaşam becerisi kazandırma aracıdır. Sosyal Bilgiler dersinde bu oyunların planlı, amaçlı ve değer odaklı biçimde kullanılması, öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş, çevresine duyarlı ve saygılı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. Eğitimcilerin bu bağlamda eğitsel oyunları öğretim süreçlerine bilinçli biçimde entegre etmeleri hem öğretimin niteliğini artıracak hem de değerlerin kalıcı biçimde kazandırılmasına olanak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., & Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461–1474.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Millî Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243–266.
- Bilir, Ş., & Dönmez, B. (1995). Hastanede oyun: Yaş gruplarına göre hastanede yatan çocuklar. *Çocuk ve Hastane*, 65–67. Ankara: Sim Matbaacılık.
- Bills, L., & Husbands, C. (2005, September). Analysing ‘embedded values’ in history and mathematics classrooms. *Paper presented at the British Educational Research Association Conference*, Manchester, England.
- Biter, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar ile değerler eğitimi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 648043) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi* (Tez No. 461536) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, E., & Sözer, M. A. (2018). Mendil kapmaca oyunu ile sorumluluk değerinin öğretiminin vignette tekniği ile incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 137–156.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu: Tuzla örneği* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinlerarası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Tez No. 429440) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33–56.
- Coşkun Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Tez No. 210291) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, T., & Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde karagöz/gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 57–89.

- Demirel, G. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kök değerler* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Diana, N. P. R. (2010). *The advantages and disadvantages of using games in teaching vocabulary to the third graders of Top School Elementary School* (Final project report). Sebelas Maret University.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi: Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcı bir yaklaşım. In C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 225–254). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. In C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 226–254). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlarla görsel sanatlar dersine olan ilgilerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durualp, E., & Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Vize.
- Frost, L. J., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). United States: Pearson Education.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467. <https://doi.org/10.1177/10468781022386>
- Gelen, İ., & Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 71–87.
- Genç, S. Z., Tutkun, T., & Çoruk, A. (2015). Values education problematic: Determining the status according to classroom teachers opinions. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(2), 374–397.
- Girgin, M. (2012). *Pedagojik değerler*. Ankara: Vize.
- Goldstein, J. H. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları (Elazığ ili örneği). In R. Kaymakcan et al. (Ed.), *Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (ss. 123–140). İstanbul: Dem Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsani Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95–134.
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tübitak.
- Illich, I. D. (2000). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.

- Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207–241.
- Jones, M. (2001). *Oyun ve çocuk* (A. Çayır, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 68–72.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Öğütveren, M. (2025). *Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyun kullanımının akademik başarıya, derse yönelik tutuma ve değer kazandırmaya etkisi* (Tez No. 930187) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztekin Ağır, H. S. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sorumluluk ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi* (Tez No. 469424) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 62–64.
- Sümbüllü, Y. Z., & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73–85.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimdeki önemi ve yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2015). Sorumluluk [Tanım]. *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*.
- Ünüvar, P. (2016). *Geleneksel çocuk oyunlarımız ve oyuncaklarımız* (2. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1060–1081.
- Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. New York, NY: Routledge.
- Yamaner, F., & Kartal, A. (2001). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor bölümünde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Atatürk Üniversitesi BESYO, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(6), 121–132.

- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, S. G., & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 94–112.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerilerine, okula ilişkin tutumlarına ve fen öğrenme kaygılarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 381–400.
- Yılmaz, M. (2014). *Değerler eğitimi ve okul etkinlikleri*. İstanbul: Dem Yayıncılık.



EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK VERİLEN ÖZEL EĞİTİM DERSLERİNİN İÇERİK ANALİZİ

“=====”

Fatih PALA¹

¹ Doç. Dr., Fatih Pala, Oltu Bilim ve Sanat Merkezi, e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com,
0000-0003-1828-0461

GİRİŞ

Eğitimdeki en temel hedeflerden biri, tüm öğrencilerin eğitim süreçlerinde eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamak ve bireysel farklılıkları gözetenek öğretimi uyarlamaktır. Bu bağlamda, özel eğitim, eğitim sistemlerinin temel bir parçası haline gelmiş ve özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin eğitimi için çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi de, toplumsal farkındalık, demokrasi, vatandaşlık hakları, sosyal sorumluluk gibi önemli becerileri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bir alan olarak, bu farklılıkların göz önünde bulundurulması gereken bir öğretim alanıdır (Temur, 2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimi, yalnızca dersin içeriğiyle ilgili bilgi birikiminin kazandırılmasını değil, aynı zamanda öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini de kapsamalıdır (Chaaban, 2025). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle etkileşim kurabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları kritik bir öneme sahiptir (Doğrukök, 2022). Ancak, eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik özel eğitim içeriklerinin ne derece kapsamlı olduğu ve bu içeriklerin öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımlarına ne gibi katkılar sağladığı konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma, eğitim fakültelerindeki sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik özel eğitim içerikli derslerin sistematik bir analizini yaparak bu alandaki durumu ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın, öğretmen yetiştirme süreçlerinde eğitim politikalarını yönlendirebilecek potansiyeli bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik verilen özel eğitim içerikli derslerin kapsamını incelemektir. Bu bağlamda şu araştırma sorusu ortaya çıkmaktadır: Eğitim fakültelerindeki sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik özel eğitim içerikli dersler nelerdir?

Araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik özel eğitim içerikli derslerin sosyal bilgiler öğretim programlarına nasıl dahil edildiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki hedeflere ulaşılabacaktır:

1. Eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik özel eğitim içerikli derslerin belirlenmesi.
2. Bu derslerin öğretim programlarındaki yerinin ve kapsamının analiz edilmesi.

Araştırma, öğretmen yetiştirme süreçlerinde sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik özel eğitim içerikli derslerin değerlendirilmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Araştırma, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının eğitimdeki çeşitliliği ve farklı ihtiyaçları anlama kapasitesini geliştirmeye yardımcı olabilecek öğretim yöntemlerinin uygulanmasına yönelik öneriler

sunmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları, eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği müfredatlarında yapılabilecek iyileştirmeler için bir temel sağlayabilir. Eğitim fakültelerindeki müfredat geliştirme çalışmalarına rehberlik edebilecek bu tür analizler, daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğretmen yetiştirme sürecinin oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Literatürde, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme programlarına dair birçok araştırma bulunmasına karşın, bu alandaki özel eğitim içeriklerinin sistematik bir şekilde analizine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Al-Zboon (2022) ve Leko vd. (2020), öğretmen adaylarının özel eğitim alanındaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik müfredatın önemine dikkat çekmişlerdir. Ancak sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme bağlamında özel eğitim içeriklerinin nasıl yer aldığına dair yapılan çalışmalar, genellikle tek bir öğretim kurumuna odaklanmış ve geniş çaplı analizlerden yoksundur. Bu araştırma, mevcut literatüre yeni bir bakış açısı kazandırmayı ve öğretmen adaylarına yönelik eğitim içeriklerinin sistematik bir şekilde incelenmesini sağlayacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi, öğretmen adaylarına toplumsal olayları, insan haklarını, sosyal sorumluluğu ve demokratik değerleri öğreten bir disiplin olarak, toplumların geleceğini şekillendiren önemli bir öğretim alanıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitiminde genellikle tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset gibi derslerle birlikte, öğrencilerin analiz yapma, sorgulama, eleştirel düşünme ve bilgiye dayalı kararlar alabilme becerileri kazandırılmaktadır (Yazçayır & Yıldırım, 2021). Sosyal bilgiler öğretmenliği müfredatlarında öğretim yöntemleri genellikle tartışma, problem çözme, vaka analizi gibi etkinliklere dayanır. Bu yöntemler, öğrencilere sadece bilgi aktarımı yapmakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgileri günlük yaşamda nasıl kullanacaklarını da öğretmeyi amaçlar (Yetişensoy & Demir, 2023).

Bununla birlikte, sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi giderek daha önemli hale gelmektedir. Özellikle, eğitimdeki çeşitliliği ve bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yöntemlerinin uyarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Dere & Ateş, 2020). Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmak amacıyla öğretim süreçlerinde özel eğitim içeriklerini nasıl entegre edebileceği üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır.

Özel eğitim, öğrenme güçlükleri, zihinsel engeller, duyuşal engeller gibi özel gereksinimlere sahip bireylerin eğitimine yönelik uygulamalar bütünüdür. Bu bireyler için geliştirilen içerikler, onların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla farklılaşmış öğretim

yöntemleri ve materyalleri içerir (Nilsen, 2017). Özel eğitim içerikleri, hem öğretim yöntemleri hem de değerlendirme araçları açısından özelleştirilmiş olmalıdır. Bu içerikler, genellikle öğrencilere uygun hızda ilerlemeyi, görsel, işitsel ve dokunsal materyallerle öğrenmeyi ve çeşitli öğretim stratejileri kullanarak bilgiyi somutlaştırmayı hedefler (Mitchell & Sutherland, 2020).

Özel eğitim gereksinimi duyan öğrenciler için kullanılan içeriklerin bir diğer önemli yönü, bu öğrencilerin toplumsal katılımını artıracak pedagojik yaklaşımlar geliştirilmesidir. Örneğin, özelleştirilmiş öğretim planları ve materyalleri, engelli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilmelerini sağlayan etkileşimli öğrenme yöntemlerini içerir (Yan vd., 2024). Ancak özel eğitim içeriklerinin sosyal bilgiler öğretmenliği gibi genel öğretim alanlarında nasıl entegre edileceği ve bu içeriklerin nasıl etkili bir şekilde kullanılacağına dair daha fazla araştırma yapılması gereklidir (Anderson & Putman, 2020).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim içeriklerinden nasıl faydalandığı konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak, eğitimdeki çeşitliliği dikkate alarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin, özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin eğitimine yönelik beceriler geliştirmeleri gerekliliği giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim içeriklerine yönelik eğitim alması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir (Öztürk & Akdal, 2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim içeriklerini kullanma konusunda en çok karşılaştıkları zorluklar arasında, öğretim materyallerinin çeşitliliği ve özel gereksinimlere sahip öğrencilerin öğrenme hızının farklılık göstermesi bulunmaktadır (Rodriguez, 2021). Ayrıca, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin toplumsal konuları anlamaları, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve bu bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilmeleri için öğretim yöntemlerinin esnek olması gerekmektedir. Bu esnekliğin sağlanmasında özel eğitim içeriklerinin rolü büyüktür (Odden, 2015). Özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin, farklı öğrencilerin öğrenme tarzlarına uygun öğretim yöntemleri kullanarak özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerle daha etkili bir şekilde etkileşim kurmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte kullanılan özel eğitim içeriklerinin, sosyal bilgiler öğretim programına entegrasyonu, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini güçlendirebilir (Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012; Thomas-Brown & Sepetys, 2011).

Ulusal düzeyde, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi, 2006 yılında yapılan müfredat değişiklikleri ile daha geniş bir perspektife kavuşmuştur. Bu değişiklikler, öğretmen adaylarına sosyal bilgiler derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin yanı sıra, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirme becerisi kazandırmayı hedeflemektedir (Erdoğan, 2019; Rodriguez, 2021). Ancak, sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının, özel eğitim içeriklerini ne kadar kapsadığına dair yapılan çalışmalar sınırlıdır.

Uluslararası perspektifte, özel eğitim içeriklerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına entegrasyonu daha yaygın bir şekilde ele alınmaktadır. Özellikle ABD ve Avrupa'daki bazı öğretmen yetiştirme programlarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle ilgili dersler ve uygulamalar verilmektedir (Ateş, 2018). Bu ülkelerde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, özel eğitim içeriklerini kullanarak derslerini daha kapsayıcı bir hale getirmeleri sağlanmaktadır. Örneğin, Kanada'da sosyal bilgiler öğretmenleri, özel eğitim gereksinimi duyan öğrenciler için farklı öğrenme materyalleri ve öğretim yöntemleri kullanarak daha etkili bir eğitim süreci sunmaktadır (Krumenaker vd., 2008). Literatür, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim içeriklerinden nasıl faydalandıklarına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Ancak, bu alanda yapılan çalışmaların sayısı sınırlı olup, sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi ve özel eğitim içeriklerinin daha sistematik bir şekilde araştırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği, kullanılan veri seti ve analiz yöntemleri açıklanmıştır. Araştırma, eğitim fakültelerindeki sosyal bilgiler öğretmenliği müfredatlarında yer alan özel eğitim içerikli derslerin sistematik bir içerik analizi yöntemiyle incelenmesini hedeflemiştir.

Araştırmanın modeli

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi veren eğitim fakültelerinde yer alan özel eğitim içerikleri derslerin sistematik bir şekilde analiz edilmesini amaçlamıştır. Araştırma deseni, nitel bir araştırma olarak belirlenmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak, özel eğitim içerikli dersler incelenmiştir. İçerik analizi, metinlerdeki anlamları belirlemek ve belirli temaları keşfetmek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2018). Bu yöntem, verilerin daha derinlemesine incelenmesine ve içeriklerin tematik olarak sınıflandırılmasına olanak sağlamaktadır. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenliği müfredatlarında yer alan özel eğitim içeriklerinin kapsamını belirlemek, bu içeriklerin ne düzeyde ve nasıl sunulduğunu tespit etmektir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında yer alan özel eğitim içerikli derslerin nasıl yapılandırıldığına dair veriler toplanmıştır (Creswell & Creswell, 2017).

Araştırmanın veri seti

Veri seçiminde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır: Sosyal bilgiler öğretmenliği programları devlet Üniversitelerinden Seçilmesi: Türkiye'deki devlet üniversitelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında verilen dersler seçilmiştir. Bu derslerden "özel eğitim ve kaynaştırma" dersi zorunlu; "dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, hastanede yatan çocuklar, kapsayıcı

eğitim, öğrenme güçlüğü, öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama” dersler ise seçmeli derslerdir. Araştırmaya, Türkiye’de yer alan devlet üniversitelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının hepsi seçilmiştir.

Tablo 1. Veri Setinde Kullanılan Üniversiteler

Üniversite Adı	Ders Adı	Zorunlu/ Seçmeli
Adıyaman Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma Öğretimi	Zorunlu
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Akdeniz Üniversitesi	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Aksaray Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Amasya Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Anadolu Üniversitesi	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları	Zorunlu
	Kapsayıcı Eğitim Ve Özel Gereksinimli Bireyler	
Ankara Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Bütünleştirme	Zorunlu
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
Artvin Çoruh Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Atatürk Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Özel Eğitim	Zorunlu
Balıkesir Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Bartın Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
Bayburt Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Bursa Uludağ Üniversitesi	Kaynaştırmada Sosyal Beceri Öğretimi	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Çukurova Üniversitesi	Özel Eğitim	Zorunlu
Dicle Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Dokuz Eylül Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Ege Üniversitesi	Rehberlik Ve Özel Eğitim	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu

Tablo 1. Veri Setinde Kullanılan Üniversiteler

Üniversite Adı	Ders Adı	Zorunlu/ Seçmeli
Erciyes Üniversitesi	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Fırat Üniversitesi	Öğretimi Bireyselleştir Me Ve Uyarlama	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
Gaziantep Üniversitesi	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Giresun Üniversitesi	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
İnönü Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Kafkas Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Özel Eğitim	Zorunlu
Kastamonu Üniversitesi	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
Kırıkkale Üniversitesi	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu

Tablo 1. Veri Setinde Kullanılan Üniversiteler

Üniversite Adı	Ders Adı	Zorunlu/ Seçmeli
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Marmara Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Mersin Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Muş Alparslan Üniversitesi	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Seçmeli
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Seçmeli
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Seçmeli
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
Ordu Üniversitesi	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu

Tablo 1. Veri Setinde Kullanılan Üniversiteler

Üniversite Adı	Ders Adı	Zorunlu/ Seçmeli
Pamukkale Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Söz
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi		
Sakarya Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Siirt Üniversitesi	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Sinop Üniversitesi	Özel Yetenekliler Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Seçmeli
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Bütünleştirme	Zorunlu
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
Süleyman Demirel Üniversitesi	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Seçmeli
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
Trabzon Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
Trakya Üniversitesi	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Hastanede Yatan Çocuklar	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Uşak Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu

Tablo 1. Veri Setinde Kullanılan Üniversiteler

Üniversite Adı	Ders Adı	Zorunlu/ Seçmeli
Yıldız Teknik Üniversitesi	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Yozgat Bozok Üniversitesi	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli
	Hastanede Yatan Çocuklar	Seçmeli
	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli
	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma	Zorunlu
	Hastanede Yatan Çocuklar	Seçmeli
	Kapsayıcı Eğitim	Seçmeli
	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli
	Öğretimi Bireyselleştirme Ve Uyarlama	Seçmeli

Verilerin analizi

İçerik analizi, bu araştırmada kullanılan temel yöntem olup, metinlerin anlamlı bir şekilde incelenmesini ve kategorize edilmesini sağlayan bir tekniktir. İçerik analizini, metinlerden verilerin sistematik ve objektif bir şekilde çıkarılmasını sağlayan bir yöntem olarak tanımlar (Krippendorff, 2018). Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenliği programında yer alan özel eğitimle ilgili dersler incelenmiştir. Bu yöntem, metinlerdeki belirli kalıpları, temaları ve eğilimleri keşfetmeyi hedeflemiştir. İçerik analizi, nitel verileri niceliksel bir şekilde analiz etmeyi mümkün kılmakta ve bu sayede sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında yer alan özel eğitim içerikli dersler daha somut bir şekilde değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, Türkiye'deki 64 üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim içerikleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi süreci, geçerlik ve güvenirlilik ilkelerine uygun şekilde yapılandırılmış.

Geçerlik açısından, araştırma kapsamında kullanılan analiz kategorileri (örneğin; dersin adı, türü, zorunlu/seçmeli oluşu, öğrenme çıktıları) çalışmanın amacına uygun olarak önceden tanımlanmış ve kapsam geçerliği sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu kategoriler, öğretmen adaylarına yönelik özel eğitim içerikli ders durumunu doğru ve kapsamlı biçimde yansıtacak şekilde

oluşturulmuştur. Veriler doğrudan üniversitelerin resmi web sitelerinden ve güncel program kataloglarından (Bologna sistemi ders paketi) elde edilerek içerik-amaç uyumu korunmuştur.

Güvenirlilik sağlamak amacıyla, veriler iki bağımsız araştırmacı analiz edilmiş, elde edilen bulgular karşılaştırılarak uyum denetlenmiştir. Uyumun sağlanması, içerik analizinde güvenilirliği artıran temel yöntemlerden biridir. Ayrıca, analiz sürecinde kullanılan ölçütler açık ve sistematik bir biçimde tanımlanmış ve gerektiğinde tekrar edilebilir nitelikte raporlanmıştır (Babbie, 2020; Creswell & Creswell, 2017; Krippendorff, 2018).

Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

BULGULAR

Tablo 2. *Eğitim Fakültelerinde Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Özel Eğitim İçeriklerinin Belirlenmesi*

Kriter	Açıklama
İncelenen Üniversite Sayısı	64
Zorunlu Ders Veren Üniversiteler	“Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersi neredeyse tüm üniversitelerde zorunlu
Seçmeli Ders Türleri	DEHB, Öğrenme Güçlüğü, Kapsayıcı Eğitim, BEP, Üstün Yetenekliler, Hastane Eğitimi
Derslerin Sıklığı	En sık: “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” (zorunlu), “Kapsayıcı Eğitim” (seçmeli)

Tabloya göre, Türkiye’deki 64 üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında yer alan özel eğitim içerikli derslerin belirlenmesini ele almaktadır. İncelenen üniversiteler arasında, “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin neredeyse tüm üniversitelerde zorunlu olduğuna dikkat edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma alanındaki temel bilgileri kazanmalarını sağlamak amacıyla bu dersin müfredatlarda öncelikli olduğunu göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere, “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin neredeyse tüm üniversitelerde zorunlu ders olarak sunulması, özel eğitimle ilgili temel becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılmasını hedeflediğini göstermektedir. Bu ders, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle nasıl çalışılacağına dair temel bir rehber niteliği taşımaktadır. Seçmeli dersler arasında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), öğrenme güçlüğü, kapsayıcı eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programları

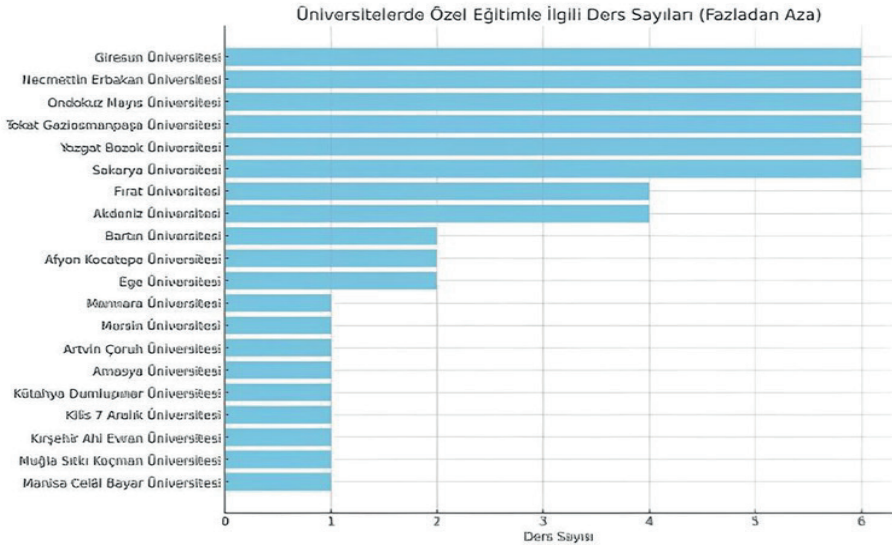
(BEP), üstün yetenekliler ve hastane eğitimi gibi farklı alanlar yer almaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmen adaylarının yalnızca özel eğitimle ilgili temel bilgiye sahip olmalarının ötesinde, farklı özel gereksinimleri olan öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunacakları ve onların eğitimine nasıl katkı sağlayacakları konusunda daha derinlemesine bilgi edinmelerini sağlayacaktır. Tablonun bir diğer dikkat çeken noktası, “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin hem zorunlu hem de sıkça tercih edilen bir ders olmasıdır. Bu dersin yanı sıra “Kapsayıcı Eğitim” dersinin de seçmeli olarak sıklıkla sunulduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitim” dersinin yaygın bir seçmeli ders olarak sunulması, öğretmen adaylarının tüm öğrenciler için eğitimde eşit fırsatlar sağlama konusunda bilgi sahibi olmalarını teşvik etmektedir.

Tablo 3. Ders İçerikleri ve Öğrenme Çıktıları İncelemesi

Ders Adı	Öğrenme Çıktıları
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Özel gereksinimleri tanıma, kaynaştırma ilkelerini uygulama
Kapsayıcı Eğitim	Kapsayıcı bakış açısı geliştirme, ayrımcılığı önleme
DEHB	DEHB’li öğrencilerle etkili sınıf yönetimi kurma
Öğrenme Güçlüğü	Bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim planlama
BEP ve Uyarlama	Bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlama
Üstün Yetenekliler Eğitimi	Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi

Tablo göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında yer alan bazı özel eğitim derslerinin öğrenme çıktıları üzerinde durmaktadır. Her bir dersin, öğretmen adaylarının kazanması beklenen beceriler ve bilgileri ortaya koymaktadır. Tabloda yer alan dersler, öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle nasıl çalışmalarını gerektiği ve bu öğrenciler için etkili öğretim yöntemleri geliştirmeleri konusunda onları hazırlamak amacıyla tasarlanmıştır. Özel Eğitim ve Kaynaştırma: Öğrenme Çıktıları: Özel gereksinimleri tanıma, kaynaştırma ilkelerini uygulama. Bu dersin öğrenme çıktıları, öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencileri tanıma ve bu öğrencilerin sınıf ortamında başarılı olabilmesi için kaynaştırma (inkluzif eğitim) ilkelerini uygulama becerisi kazanmalarını amaçlamaktadır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin genel sınıf ortamına entegre edilmesi anlamına gelir ve öğretmenlerin bu süreci nasıl yönetecekleri, dersin en önemli öğrenme çıktılarından biridir. Kapsayıcı Eğitim: Öğrenme Çıktıları: Kapsayıcı bakış açısı geliştirme, ayrımcılığı önleme. Kapsayıcı eğitim dersinin öğrenme çıktıları, öğretmen adaylarının her öğrencinin eşit eğitim fırsatlarına sahip olması gerektiği anlayışını benimsemeleri ve eğitimde ayrımcılığa karşı bir tutum geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Kapsayıcı eğitim, farklı ihtiyaçları olan öğrencileri bir arada tutarak her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde geliştirmeyi amaçlar. DEHB: Öğrenme Çıktıları: DEHB’li öğrencilerle etkili sınıf yönetimi kurma.

DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) olan öğrencilerle sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarının nasıl etkili bir öğretim ortamı oluşturabileceklerini öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu öğrenciler, sınıf içi davranış yönetimi konusunda özel yaklaşımlar gerektirir; bu ders öğretmenlerin bu ihtiyaca uygun stratejiler geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğrenme Güçlüğü: Öğrenme Çıktıları: Bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim planlama. Bu dersin öğrenme çıktıları, öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için uygun öğretim yöntemleri ve stratejileri geliştirmelerini amaçlamaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için ders planları hazırlamak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almak, öğretmenin bu alandaki becerilerinden biridir. BEP ve Uyarılma: Öğrenme Çıktıları: Bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlama. BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) dersinin öğrenme çıktısı, öğretmen adaylarının özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için kişiye özel eğitim planları hazırlamalarını sağlamak amacını taşır. Bu eğitim planları, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş ve uyarlanmış öğretim materyalleri ve yöntemlerini içerir. Üstün Yetenekliler Eğitimi. Öğrenme Çıktıları: Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi. Üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları geliştirme becerisi kazandırmayı amaçlayan bu ders, öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin akademik ve bilişsel düzeylerine uygun öğretim stratejileri geliştirmelerine olanak sağlar. Bu öğrenciler, genellikle daha fazla zorluk ve yenilik gerektiren bir eğitim yaklaşımı talep ederler.



Şekil 1. Üniversitedeki özel eğitimle ilgili ders sayılarını fazladan aza doğru sıralı (İlk 20 üniversite)

En Fazla Derse Sahip Üniversiteler (6 Ders): Giresun, Necmettin Erbakan, Ondokuz Mayıs, Tokat Gaziosmanpaşa, Yozgat Bozok, Sakarya. Bu üniversiteler özel eğitim alanında çok sayıda seçmeli ders sunarak kapsayıcı öğretmen yetiştirme anlayışını desteklemektedir. DEHB, öğrenme güçlüğü, kapsayıcı eğitim, öğretimi bireyselleştirme gibi başlıklar seçmeli olarak sunulmakta. Bu durum, öğretmen adaylarının farklı özel gereksinim gruplarına hazırlıklı olmalarını sağlar. Orta Düzey Ders Sunanlar (2–4 Ders): Fırat, Akdeniz, Bartın, Afyon Kocatepe, Ege. Bu üniversitelerde zorunlu dersin yanı sıra birkaç önemli seçmeli ders daha yer almakta. Ancak konu çeşitliliği üst gruba kıyasla daha sınırlıdır; bu da belirli alanlara odaklanıldığını gösterir. Yalnızca 1 Derse Sahip Üniversiteler: Muğla, Kırşehir, Kilis, Kütahya, Manisa, Marmara, Mersin, Artvin, Amasya. Bu üniversitelerde yalnızca “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersi zorunlu olarak sunulmakta. Seçmeli derslerin bulunmaması, öğretmen adaylarının sadece temel bilgiyle mezun olmasına neden olabilir. Bu da kapsayıcı eğitim uygulamalarında yetersizlik riski doğurur.

Tablo 4. Farklı İsimlerde Özel Eğitimle İlgili Ders Sunan Üniversiteler

Üniversite Adı	Ders Adı	Açıklama
Anadolu Üniversitesi	Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler	Kapsayıcı eğitimi özel birey odaklı anlatan genişletilmiş içerik
Ankara Üniversitesi	Özel Eğitim ve Bütünleştirme	“Kaynaştırma” kavramından daha kapsamlı bir biçimde “bütünleştirme” perspektifi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Özel Yetenekliler ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Üstün yetenekli bireylerin sosyal bilgiler dersinde nasıl destekleneceği
Ege Üniversitesi	Rehberlik ve Özel Eğitim	Özel eğitimi psikolojik danışmanlık perspektifiyle birleştiren bir içerik

Tablodaki üniversiteler, özel eğitim içeriğini klasik başlıkların dışına çıkararak farklı disiplinlerle harmanlayan dersler sunmaktadır. Özellikle Ankara Üniversitesi’nin “bütünleştirme” kavramı, kapsayıcı eğitimi yalnızca teknik değil, felsefi bir çerçevede ele almayı hedefler. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nin üstün yetenekli bireyleri Sosyal Bilgiler özelinde ele alması, disipline özgü farklılaştırma ihtiyacını karşılamaya yöneliktir. Bu farklılıklar, ilgili üniversitelerin özel eğitime yenilikçi, bütüncül veya alan odaklı yaklaştığını göstermektedir.

Tablo 5. Derslerin Alt Başlığı ve İçeriği

Konu Başlığı	Alt Başlıklar ve İçerik
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	- Özel eğitimin temel kavramları ve tarihsel gelişimi - Özel eğitim ilkeleri - Yasasal düzenlemeler - Tanı ve değerlendirme - Bireyselleştirilmiş öğretim - Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri - Aileyle işbirliği ve eğitime katılım - Farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri - Eğitim yaklaşımları - Sınıf yönetimi ve davranış yönetimi stratejileri
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)	- DEHB tanımı ve özellikleri - Temel belirtiler: dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, dürtüsellik - Sosyal, duygusal ve okul başarısı üzerindeki etkiler - Nedenleri ve risk faktörleri - DEHB tipleri ve eğitsel yaklaşım biçimleri - DEHB olan çocuklara yönelik öğretim yöntemleri ve okul-aile işbirliği
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	- Yaş gruplarına göre gelişim, ilgi ve ihtiyaçlar - Hastane personeli ve aile arasındaki etkileşim - Hastaneye hazırlayıcı eğitim - Oyun, müzik, sanat etkinlikleri - Hastane okulları ve ölümcül hastalığı olan çocuklar için destek - Etkileşimler ve eğitim uygulamaları - Kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitimin tanımı
Kapsayıcı Eğitim	- Hukuki dayanaklar ve ulusal/uluslararası mevzuat - Kapsayıcı eğitimde öğretmen rolleri - Kapsayıcı öğretim programları - Etkili iletişim, psikososyal destek, öğretim yöntemleri ve teknikleri - Kapsayıcı eğitimde materyal ve etkinlik seçimi, ders tasarımı ve eylem planı hazırlama
Öğrenme Güçlüğü	- Öğrenme güçlüğü'nün tanımı ve sınıflandırılması - Eğitsel, psikolojik, tıbbi etmenler ve yaygınlık - Nedenleri ve erken müdahale - Müdahaleye tepki modeli - Tarama ve tanılama süreci, akademik ve akademik olmayan beceriler - Eğitim-öğretim ortamları ve bilimsel dayanaklı uygulamalar - Okuma, yazma, matematik becerileri
Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	- Bireyselleştirme kavramı ve önemi - Müfredata dayalı değerlendirme ve öğretim hedefleri belirleme - Kaynaştırma/bütünleştirme için okul ve sınıf düzenlemeleri - Öğretimi uyarlama ve bireyselleştirme örnekleri - Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri

Özel Eğitim ve Kaynaştırma: Bu başlık, özel eğitim kavramlarını tanımanın yanı sıra, kaynaştırma (veya bütünleştirme) uygulamalarının ve destek hizmetlerinin önemini vurgular. Bu, sınıf içi çeşitliliği yönetme ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı yaratma konusunda öğretmenlere rehberlik eder. **Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB):** DEHB'nin tanımı ve özelliklerine yönelik derinlemesine bir anlayışa sahip olmak, öğretmenlerin DEHB'li öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmesi için önemlidir. Bu bölümde, DEHB'nin etkileri, belirtileri ve öğretmenlerin bu öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunabileceği hakkında bilgiler sağlanmaktadır. **Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi:** Bu içerik, hastanede yatan çocukların psikolojik ve eğitimsel ihtiyaçlarını anlamaya yönelik bir yaklaşım benimsemektedir. Özellikle oyun, müzik ve sanat gibi yaratıcı etkinliklerin bu çocuklar için nasıl faydalı olabileceğini vurgulayan bir ders bölümü vardır. **Kapsayıcı Eğitim:** Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eğitim sistemine tam ve eşit katılımını sağlamayı hedefler. Bu başlık, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin nasıl bir rol üstlenmesi gerektiği ve eğitim programlarının nasıl farklılaştırılacağına dair detaylar sunar. Bu, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlara sahip öğrencilere uygun öğretim materyalleri ve yöntemleri geliştirmeleri için kritik öneme sahiptir. **Öğrenme Güçlüğü:** Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmanın temellerine odaklanan bu bölüm, erken müdahale ve öğretim stratejileri açısından oldukça faydalıdır. Ayrıca, bu öğrencilerin özel gereksinimlerini anlayarak uygun desteklerin sağlanması gerektiğini vurgular. **Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama:** Bu başlık, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğretim uyarlamaları yapmanın önemini ele alır. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızları ve ihtiyaçlarına göre müfredatın nasıl uyarlanabileceği konusunda öğretmenlere rehberlik eder.

Tablo 6. *Derslerin Sınıf Seviyesi ve Dönem Dağılımı*

Ders Başlığı	Sınıf Seviyesi	Dönem
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	4	7-8
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)	2-3-4	3-4-5-6-7-8
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	2-3-4	3-4-5-6-7-8
Kapsayıcı Eğitim	2-3-4	3-4-5-6-7-8
Öğrenme Güçlüğü	2-3-4	3-4-5-6-7-8
Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	2-3-4	3-4-5-6-7-8

Özel Eğitim ve Kaynaştırma: Bu ders, 4. sınıflarda ve 7-8. dönemlerde verilmesi önerilmiş. Bu, öğretmen adaylarının özel eğitim uygulamaları konusunda derinlemesine bilgi edinmesi için orta ve ileri seviyede olabilecekleri dönemde sunulması gereken bir ders olduğunu gösteriyor. **Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB):** DEHB'nin tanımı ve yönetimi ile ilgili

ders, 2-4. sınıflarda ve 3-8. dönemde sunulması gereken bir konu olarak işaret edilmiş. Bu geniş bir aralık olmasına rağmen, DEHB'li öğrencilere nasıl yaklaşılabileceği ve eğitimde bu öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alındığında, dersin öğretmen adaylarının erken dönemde de bilgi edinmesi gereken bir konu olduğu görülmüyor. Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi: Bu ders de 2-4. sınıflarda ve 3-8. dönemde verilmesi gereken bir ders olarak belirtilmiştir. Hastanede yatan çocukların eğitimi, sağlık ve eğitim arasındaki sınırda bir alan olduğundan, dersin temel bilgilerden ileri düzey uygulamalara kadar her seviyede verilmesi uygun olabilir. Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin eğitim sistemine eşit katılımını sağlamak için kritik bir beceridir ve dersin 2-4. sınıflarda, 3-8. dönemde verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu, öğretmen adaylarının kapsayıcılığa dair temel anlayışlarını erken dönemde kazanmaları gerektiğini ve ardından daha derinlemesine bilgi edinmelerinin gerektiğini gösteriyor. Öğrenme Güçlüğü: Bu ders de 2-4. sınıflarda ve 3-8. dönemde sunulması önerilmiştir. Öğrenme güçlüğü, öğretmenlerin öğrencilerin akademik ve psikolojik ihtiyaçlarını anlamaları için temel bir konu olduğundan, dersin her dönemde verilmesi uygun görülmüş. Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama: Bu ders, öğretimin her seviyede bireyselleştirilmesi ve uyarlanmasına yönelik temel stratejiler içerdiği için 2-4. sınıflarda ve 3-8. dönemde sunulması gereken bir ders olarak belirtilmiştir. Bu, öğretmen adaylarının öğrenci çeşitliliğini nasıl yönetebileceklerini erken dönemde öğrenmeleri için faydalıdır. Derslerin Yaygınlık ve Kapsayıcılığı: Geniş Kapsam: Birçok ders, 2-4. sınıflara ve 3-8. döneme kadar yayılmış. Bu durum, bu derslerin her seviyede öğrenilmesi gereken konular olduğunu ve öğretmen adaylarının çok yönlü bir eğitim alması gerektiğini gösteriyor. Özellikle özel eğitimde, öğretmenlerin erken dönemde bu bilgilere sahip olmaları, öğretim uygulamalarını çeşitlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dersin Her Aşamada Yer Alması: Derslerin her dönemde verilmesi gerektiği vurgulanan bölümler, öğretmen adaylarının farklı sınıf seviyelerinde öğrenme güçlükleri ve özel gereksinimlere nasıl yaklaşacaklarını zaman içinde gelişen bilgi ve becerilerle öğrenmeleri gerektiğini işaret ediyor.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye'deki 64 devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim içerikleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarına yönelik özel eğitim içeriklerinin çeşitliliği ve derinliği açısından önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Tüm üniversitelerde "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersi zorunlu olarak yer almaktadır. Bu durum, özel eğitim konusunda temel farkındalığın öğretmen adaylarına kazandırılmasının amaçlandığını göstermektedir. Ancak, yalnızca bu dersin zorunlu olması, öğretmen adaylarının özel eğitim alanında

sınırlı bilgi ve uygulama becerileri ile mezun olmalarına neden olabilmektedir (Ortaş vd., 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Bazı üniversiteler, “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu”, “Kapsayıcı Eğitim”, “Öğrenme Güçlüğü”, “Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama”, “BEP Hazırlama”, “Üstün Yetenekliler” ve “Hastane Eğitimi” gibi çok sayıda seçmeli ders sunarken; birçok üniversite yalnızca bir zorunlu dersle yetinmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının donanımı açısından bölgesel ve kurumsal eşitsizliklere neden olmaktadır (Stromquist, 2018; Yılmaz & Altınkurt, 2011).

Derslerin içerik analizinde, öğrenme çıktılarının çoğunlukla tanıma, farkındalık geliştirme ve temel düzeyde bilgi edinme ile sınırlı olduğu görülmüştür. Uygulamalı beceriler, vaka analizi, bireysel eğitim planı hazırlama gibi etkinliklerin çoğu programda yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf içinde etkili bir kapsayıcı öğretim süreci yürütmelerini engelleyebilir (Sharma vd., 2012).

Bazı üniversiteler “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” yerine “Özel Eğitim ve Bütünleştirme” gibi daha kapsamlı ders adları kullanmakta veya “Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler” gibi disiplinler arası bakış açısını yansıtan başlıklar benimsemektedir. Ancak bu terminolojik çeşitlilik, ortak bir akademik dil ve standart müfredat eksikliğine de işaret etmektedir (Çağlayan, 2022).

Üstün yetenekli bireyler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ve hastanede yatan çocuklar gibi özel gruplar, bazı üniversitelerin seçmeli derslerinde yer alsa da genellikle sistematik bir biçimde ele alınmamaktadır. Sosyal bilgiler gibi toplumsal içerikli bir ders bağlamında bu grupların özel ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir (Bui & Meyen, 2018; Tomlinson, 2017).

Derslerin sınıf düzeylerine ve dönemlerine göre dağılımında da ciddi çeşitlilik gözlenmiştir. Bazı üniversiteler bu dersleri erken dönemlere yerleştirerek adayların kapsayıcı yaklaşıma erken dönemde aşına olmasını sağlarken, bazıları geç dönemlerde sunmaktadır. Oysa kapsayıcı eğitimi, öğretmen yetiştirmenin başlangıcından itibaren bütüncül olarak yapılandırılmalıdır (Kesik & Beycioglu, 2024; Temur, 2024).

Tartışma

Bu araştırma, Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim içeriklerinin kapsamı, çeşitliliği ve öğretim yaklaşımlarını analiz ederek öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında ne düzeyde hazırlandığını ortaya koymuştur. Bulgular, hem ulusal hem de uluslararası literatürle karşılaştırıldığında dikkat çekici benzerlikler ve fark-

lılıklar sunmaktadır. Her ne kadar “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersi tüm üniversitelerde zorunlu olarak yer almakta olsa da, bu dersin içeriği genellikle temel düzeyde bilgi sunmakla sınırlı kalmakta; öğretmen adaylarına uygulamaya dönük yeterli beceri kazandırılmamaktadır. Bu bulgu, Ainscow (2020) ve Florian & Spratt (2013) tarafından da vurgulanan “kapsayıcılıkta yüzeysel farkındalık ancak derinlemesine uygulama eksikliği” sorununu yansıtmaktadır. Türkiye özelinde, Akhan (2015) ve Sak (2015) de benzer şekilde öğretmen adaylarının teorik bilgiye sahip olduklarını fakat uygulama becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre bazı üniversiteler 5-6 seçmeli özel eğitim dersi sunarken, bazı üniversiteler yalnızca bir zorunlu dersle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası kapsayıcı öğretime hazır olup olmama durumunu doğrudan etkilemektedir. Sharma vd. (2012), öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime hazır olma durumlarının sadece zorunlu derslerle değil, uygulamalı ve çeşitli içeriklerle desteklenmiş ders deneyimlerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Loreman (2017) ise kapsayıcı eğitimde öğretmen eğitiminin en kritik bileşeninin farklı özel gereksinim gruplarına özel bilgi ve becerilerin kazandırılması olduğunu belirtmektedir.

Bulgulara göre “Kapsayıcı Eğitim” dersi pek çok üniversitede yalnızca seçmeli olarak sunulmaktadır. Oysa kapsayıcı eğitim, Kefallinou vd. (2020) ve Shuali Trachtenberg vd. (2020) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından öğretmen yetiştirmenin temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. OECD (2021) raporuna göre, öğretmen adaylarının bu ilkeyi sadece seçmeli bir dersle değil, programın geneline yayılmış bir yaklaşımla öğrenmesi gereklidir. Türkiye bağlamında da Demirdiş (2024), kapsayıcılık anlayışının öğretmen eğitimi programlarında sistematik olarak yer almadığını ve bu durumun uygulamada ayrımcı tutumlara neden olabildiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçları, öğrenme çıktılarının genellikle bilgi düzeyinde kaldığını, uygulama temelli öğretim stratejilerine yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Bu bulgu, Avramidis & Norwich (2002) ve Forlin (2010) gibi araştırmacıların çalışmalarında da teyit edilmektedir. Uygulama eksikliğinin kapsayıcı öğretim ortamlarında yetersiz sınıf yönetimi, düşük öz-yeterlik ve başarısızlık duygularına neden olduğu belirtilmektedir. Türkiye bağlamında, Soylu ve Kaysılı (2022) ve Şengöz vd. (2024), öğrencilerle ilgili sınıf içi stratejilere yeterince hâkim olmayan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi benimsemekte zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Bulgular, üniversitelerin özel eğitimle ilgili ders adlandırmalarında ve içerik sunumlarında büyük çeşitlilik olduğunu göstermektedir. Bu da programlar arası eşgüdüm eksikliğine ve akademik dilde belirsizliğe neden olmaktadır. YÖK’ün 2018 ve 2023 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

incelendiğinde de bu tür terminolojik çeşitliliklerin olduğu görülmektedir. Oysa öğretmen adaylarının tutarlı ve sistematik bir bilgi temelinde eğitilmesi gerektiği, literatürde defalarca vurgulanmıştır (Ainscow, 2005; Florian, 2008).

Bazı üniversitelerin müfredatında “Üstün Yetenekliler” ve “Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi” gibi özel gruplara yönelik dersler yer alsa da, bu içeriklerin sistematik biçimde tüm üniversitelerde sunulmadığı görülmektedir. Oysa sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin toplumla etkileşim kurma becerilerini destekleyen bir alan olduğundan, farklı özel gereksinim gruplarının eğitim ihtiyaçlarına özel olarak odaklanılması gerekir (Tomlinson, 2017; Reis & Renzulli, 2010). Bu eksiklik, öğretmenlerin farklı öğrenci grupları için esnek, bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirmelerini zorlaştırmaktadır.

Öneriler

Zorunlu derslerin kapsamı genişletilmelidir. Mevcut durumda yalnızca “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersi zorunlu olarak sunulmaktadır. Buna ek olarak “Kapsayıcı Eğitim”, “Öğrenme Güçlüğü”, “DEHB” ve “BEP Hazırlama” gibi derslerin de zorunlu hale getirilmesi, öğretmen adaylarının çok yönlü hazırlanmasına katkı sağlar. Seçmeli derslerin sayısı ve niteliği arttırılmalıdır. Bazı üniversitelerde 5-6 özel eğitim dersi sunulurken, bazılarında yalnızca bir zorunlu ders yer almaktadır. Tüm üniversiteler için asgari bir seçmeli ders havuzu belirlenmeli ve ders içerikleri standartlaştırılmalıdır. Uygulama temelli eğitim arttırılmalıdır. Yalnızca kuramsal içerik değil, gerçek sınıf ortamlarında uygulamalı özel eğitim deneyimi sunan stajlar ve mikro öğretim uygulamaları öğretmen adaylarının yetkinliğini arttıracaktır. Ders isim ve içerikleri ulusal standartlara uygun hale getirilmelidir. Üniversiteler arası farklılıklar giderilmeli, YÖK tarafından hazırlanan çerçeve program doğrultusunda ders isimleri ve öğrenme çıktıları standardize edilmelidir. Üstün yetenekliler ve diğer özel gruplar için alan-specific modüller geliştirilmelidir. Sosyal bilgiler dersi bağlamında üstün yeteneklilere veya öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere yönelik öğretim stratejileri sunan özel içerikler oluşturulmalıdır. Müfredat izleme ve değerlendirme mekanizmaları kurulmalıdır. Özel eğitimle ilgili derslerin etkisi, öğretmen adaylarının tutum ve uygulamalarına ne düzeyde yansıdığı izlenmeli ve gelişime açık alanlar belirlenmelidir.

Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma, Türkiye’deki devlet üniversitelerinde yer alan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarının özel eğitim içeriklerini doküman ve içerik analizi yöntemiyle incelemiş olup, bazı sınırlılıkları taşımaktadır. Araştırma, yalnızca Türkiye’deki devlet üniversitelerinde bulunan 64 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programını kapsamaktadır. Vakıf üniversiteleri ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki üniverseler kapsam dışı bırakılmıştır. Bu nedenle, elde edilen bulgular Türkiye’deki tüm öğretmen yetiştirme programlarını

temsil etme konusunda sınırlı kalabilir. Araştırmada yalnızca üniversitelerin web sitelerinde yayınlanan güncel ders içerikleri, ders planları ve müfredat bilgilerinden yararlanılmıştır. Derslerin sınıf içi uygulamaları, öğretim yöntemleri, öğrenci deneyimleri ve öğretim elemanlarının yaklaşımları gibi nitel boyutlar kapsam dışı kalmıştır. Bu da içeriklerin gerçek uygulama ile ne ölçüde örtüştüğünün belirlenmesini sınırlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma, nitel bir araştırma desenine ve içerik analizine dayanmaktadır. Bu yöntem, verilerin derinlemesine analiz edilmesini sağlarken, nicel yöntemlerle elde edilebilecek genellenebilir sonuçlara ulaşmayı kısıtlamaktadır. Bu nedenle, bulgular daha çok betimsel niteliktedir ve nedensellik ilişkisi kurma amacı taşımamaktadır (Krippendorff, 2018). Veriler, 2024-2025 akademik yılı itibarıyla üniversitelerin resmi web sitelerinde yayımlanmış ders planları ve katalogları esas alınarak toplanmıştır. Ancak bazı üniversiteler, web sitelerinde güncellenmemiş içeriklere sahip olabilir veya geçici değişiklikler yapmış olabilir. Bu da veri güncelliği açısından bir sınırlılık oluşturabilir. Araştırma, derslerin isimleri, türleri (zorunlu/seçmeli), öğrenme çıktıları ve içerikleri ile sınırlı olup, bu derslerin sınıf içi uygulamalarına, ders materyallerine, öğretim yöntemlerine ve öğrenci performanslarına ilişkin veriler kapsam dışı bırakılmıştır. Bu nedenle içeriklerin ne ölçüde etkili şekilde yürütüldüğü değerlendirilmemiştir. Araştırma yalnızca Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarını kapsamaktadır. Dolayısıyla diğer alan öğretmenliklerinde (örneğin Fen Bilgisi, Türkçe, Matematik öğretmenlikleri) özel eğitim içeriklerinin kapsamı ve yapısı bu çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır. Bu durum, genel öğretmen yetiştirme politikaları bağlamında karşılaştırmalı çıkarımlar yapılmasını sınırlandırmaktadır.

Gelecek araştırmalar için öneriler

Bu araştırma yalnızca Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları ile sınırlı olduğundan, gelecekte Fen Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sınıf Öğretmenliği gibi farklı alanlarda özel eğitim içeriklerinin benzer analizlerle karşılaştırmalı biçimde incelenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının kapsayıcılık düzeyini bütüncül olarak değerlendirmeye katkı sağlayacaktır. Sadece devlet üniversiteleri incelenmiş olup, vakıf üniversiteleri ve KKTC'deki yükseköğretim kurumları kapsam dışı bırakılmıştır. Bu kurumların da araştırma kapsamına alınması, daha genel ve temsil gücü yüksek sonuçlara ulaşılmasına olanak tanıyacaktır. Müfredat analizinin ötesinde, öğretmen adaylarının özel eğitim derslerine yönelik tutumları, algıları, öz-yeterlikleri ve ihtiyaçları derinlemesine incelenmelidir. Nicel anketler ve nitel görüşmelerin birlikte kullanıldığı karma yöntem çalışmaları, programın etkililiğini değerlendirmek açısından güçlü veriler sunabilir (Creswell & Plano Clark, 2018). Yalnızca dokümanlara değil, sınıf içi uygulamalara, öğretim elemanlarının yaklaşımlarına ve öğrenci katılımına dayalı etnografik veya gözleme dayalı çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bu tür araştırmalar, ders içerikleri ile gerçek uygulama arasındaki tutarlılığı

test etmek açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının özel eğitim içerikleri ile zaman içinde nasıl bir gelişim gösterdiği, boylamsal araştırma tasarımları ile incelenebilir. Ayrıca, kapsayıcı eğitime yönelik özel modül uygulamalarının ön-test/son-test deneysel çalışmalarla etkililiği test edilebilir. YÖK, MEB ve üniversiteler için kapsayıcı eğitim politikaları geliştirilmesine rehberlik edecek, özel eğitim derslerinin müfredata entegrasyonu konusunda politika önerileri sunan stratejik araştırmalar yapılmalıdır. Bu amaçla Delphi çalışmaları, uzman görüşleri ve senaryo temelli karar analizleri gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Al-Zboon, E. (2022). Assistive technologies as a curriculum component in Jordan: Future special education teachers' preparation and the field status. *Assistive Technology*, 34(1), 20-25. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler lisans programı üzerine düşünceleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(1), 267-289. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2735>
- Anderson, S. E., & Putman, R. S. (2020). Special education teachers' experience, confidence, beliefs, and knowledge about integrating technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/0162643419836409>
- Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi
- Babbie, E. R. (2020). *The practice of social research*. Cengage Au.
- Bui, Y. N., & Meyen, E. L. (2018). *Exceptional Children in Today's Schools*. Austin, TX: Pro Ed.
- Chaaban, Y. (2025). A scientometric study of pre-service teacher preparation for educational equity and social justice. *Teaching Education*, 36(1), 72-99. <https://doi.org/10.1080/10476210.2024.2432891>
- Cochran-Smith, M., & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of teacher education*, 63(4), 237-244. <https://doi.org/10.1177/0022487112446512>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Çağlayan, İ. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları: Etnografik bir durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi
- Demirdi, B. (2024). Mathematics Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Türkiye. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2468-2491. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1468104>

- Dere, İ., & Ateş, Y. (2020). The use of technological tools and materials in social studies courses: a case study. *Journal of Erzincan University Faculty of Education*, 22(2), 496-514. <https://doi.org/10.17556/erziefd.665782>
- Doğrukök, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ve özel yetenekli öğrencilerin becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Erdoğan, S. C. (2019). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-23. doi: 10.21565/oelegitimdergisi.663271
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European journal of special needs education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. In *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 173-188). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846780>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kesik, F., & Beycioglu, K. (2024). Turkish education policies and practices: inclusive or exclusionary?. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2104-2121. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2058625>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Krumenaker, L., Many, J., & Wang, Y. (2008). Understanding the experiences and needs of mainstream teachers of ESL students: Reflections from a secondary social studies teacher. *TESL Canada Journal*, 25(2), 66-84.
- Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Kiely, M. T. (2015). Envisioning the future of special education personnel preparation in a standards-based era. *Exceptional Children*, 82(1), 25-43. <https://doi.org/10.1177/0014402915598782>
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. In *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>

- Nilsen, S. (2017). Special education and general education–coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International journal of inclusive education*, 21(2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>
- Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. The University of North Dakota.
- Ortaş, B. Y., Tabak, M., & Kurtuluş, Y. (2020, September). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireyi Tanımaya Yönelik Algıları, Beceri ve Görüşleri. In 5. *International EMI Entrepreneurship and Social Sciences Congress PROCEEDINGS E-BOOK* (p. 472).
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 453-484.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Rodriguez, J. (2021). Perceptions and practices of US pre-service special education teachers on teaching social studies instruction in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 928-943. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1590472>
- Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 101-120.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shuali Trachtenberg, T., Bekerman, Z., Bar Cendón, A., Prieto Egido, M., Tenreiro Rodríguez, V., Serrat Roozen, I., & Centeno, C. (2020). *Addressing educational needs of Teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity*.
- Soylu, A., & Kaysılı, A. (2022). Öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Bir uyarlama ve uygulama çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 1-30. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.857168>
- Stromquist, N. P. (2018). The global status of teachers and the teaching profession. *Education International*.
- Şengöz, E., Soydan, S. B., & Saltalı, N. D. (2024). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlilikleri. *The Journal of Academic Social Science*, 127(127), 244-265. DOI : 10.29228/ASOS.55051
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*, 432, 113-118.

- Temur, S. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191. <https://doi.org/10.24315/tred.1336439>
- Thomas-Brown, K. A., & Sepetys, P. (2011). A Veteran Special Education Teacher and a General Education Social Studies Teacher Model Co-Teaching: The CoPD Model. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 109, 125.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Ascd.
- Yan, X., Saleemad, K., & Saksiriphol, D. (2024). The Curriculum Development of Instructional Design for Preservice Special Education Teachers. *Journal of Multidisciplinary in Humanities and Social Sciences*, 7(5), 2872-2889.
- Yazçayır, N., & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alt Boyutunun Karşılaştırmalı Analizi “Türkiye ve Singapur. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218.
- Yetişensoy, O., & Demir, M. (2023). Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı örneğinin incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 30-40.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.