

Aralık '25

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Alanında Uluslararası Derleme, Araştırma ve Çalışmalar



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 • © Aralık 2025

ISBN • 978-625-8559-84-2

© 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.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

ALANINDA ULUSLARARASI DERLEME,
ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

Editör **Doç. Dr. Kenan Baş**

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....	7
--	---

Aslı AVCI AKÇALI, Hatice Kübra SAMANLI

BÖLÜM 2

ABBAS CILGA'NIN ÇOCUK KİTAPLARINDA YER ALAN DEĞERLERİN SCHWARTZ DEĞERLER KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ	35
--	----

Zehra GÖRE, Hasan BİLGİN..... 35

BÖLÜM 3

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜKTEN ÇOKKÜLTÜRCÜLÜĞE: TARİHSEL ARKA PLAN VE KURAMSAL TARTIŞMALAR*	61
--	----

Ahmet DOĞAN, Doğan DUMAN

BÖLÜM 4

YEREL TARİH ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN EĞİMLERİ: SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PERSPEKTİFİNDEN BİR ANALİZ	83
---	----

Serpil RECEPOĞLU 83

BÖLÜM 5

DİJİTAL BAĞIMLILIKLARLA MÜCADELEDE CİDDİ OYUNLAR OLARAK AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ ÖNLEYİCİ ROLÜ	99
--	----

Hayati ADALAR

BÖLÜM 6

TÜRKİYE JEOPOLİTİĞİNDE MEKÂNSAL DÜŞÜNME (TÜJMED)
ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 119

Mehmet ÜNAL

BÖLÜM 8

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ (2018-2024)
DEĞERLER VE BECERİLER BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI . 165

Serpil DEMİREZEN

BÖLÜM 9

SOSYAL BİLGİLER VE THEODORE BRAMELD: EĞİTİM, KÜLTÜR,
TOPLUM VE DEMOKRATİK DÖNÜŞÜM 181

Hatice KARA, Canan AKYOL



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ¹

“

”

Aslı AVCI AKÇALI²
Hatice Kübra SAMANLI³

1 Bu çalışma 1. yazar danışmanlığında, 2. yazar tarafından, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, aynı başlıkla tamamlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

2 Prof. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. asli.avci@deu.edu.tr ORCID No: 0000-0001-7628-3180

3 Öğretmen; Hatay Kırıkhan-Abalaklı İlkokulu. haticekubrasamanli@gmail.com ORCID No: 0009-0001-0823-1335

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu'na (Okuryazar, t.y; Okuryazarlık, t.y.) göre okuryazarlık, “okuryazar olma durumu”; okuryazar ise “okuması yazması olan, öğrenim görmüş (kimse)” olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık kavramı, anlamı farklı ortamlarda ve dönemlerde değişkenlik gösteren, dinamik bir kavramdır. Örneğin bazı toplumlarda okuyup yazabilene, imzasını atabilene okuryazar denilirken, bazı toplumlarda kavram okuma kapasitesi olarak anlaşılmıştır (Güneş,1997; Güneş, 2019a). 1951 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından yapılan toplantıda okuryazar birey “günlük hayatı ile ilgili basit, kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi” olarak tanımlanırken (Güneş, 2019b), modern dönemde bireylerin sahip olması beklenen özelliklerdeki değişimin de etkisiyle kavramın daha kapsamlı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. 2000’li yıllarda Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) için yürütülen bir çalışmada okuryazarlık kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgisini ve potansiyelini geliştirmek ve topluma etkin bir şekilde katılmak için yazılı metinleri anlama, kullanma ve üzerinde düşünme becerisi olarak tanımlanmıştır (aktaran Rintaningrum, 2009). Artık okuryazarlık kavramı çoğul olguları kapsamakta (Aşıcı, 2009), bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türleri ile birlikte ele alınmaktadır (Altun, 2005).

Günümüzde okuryazarlık becerileri, bireylerin hem toplumsal hem de bireysel açıdan gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Okuryazarlık becerilerinin gelişimi, bireylerin yaşam kalitesini artırmakta, kişisel ve akademik başarılarını desteklemekte ve yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. Toplumsal açıdan bakıldığında ise, bireylerin yüksek okuryazarlık seviyelerine sahip olmaları, toplumların gelişmişlik göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Güneş, 2019b). Dolayısıyla, okuryazarlık becerilerinin bireylere kazandırılması hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük bir öneme sahiptir.

Bireylere modern yaşamın gerekliliklerinden olan okuryazarlık becerilerinin kazandırılması açısından eğitim kurumları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim kurumlarında verilen çeşitli derslerin öğretim programı hedefleri arasında, bu becerilerin geliştirilmesi önemli yer teşkil etmektedir. Türkiye’de okuryazarlık becerilerinin bireye kazandırılmasına yönelik hedefleri sıkça içeren önemli derslerden biri ilkökul ve ortaokul seviyesinde verilmekte olan sosyal bilgiler dersidir.

Sosyal bilgiler dersi, yaşam konularını ele alan; bireyleri dünyayla bütünleşmiş, nitelikli ve etkin vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlayan; aynı zamanda toplumsallaşmaya katkı sağlayan bir derstir (Gürdoğan Bayır, 2021; Sever, 2021; Şimşek, 2020). Bu dersin en temel amaçlarından biri de etkin va-

tandaşlar yetiştirmektir. Etkin vatandaşlık, bireyin yaşadığı toplumun kültürünü benimsemesi, yaşadığı ülkenin hukuk kuralları ışığında vatandaşlık görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi; eleştirel düşünme, karar verme, etkili iletişim becerini kazanmasının yanı sıra pek çok okuryazarlık becerisini edinmesini gerektirir (Gürdoğan Bayır, 2021; Kafadar, 2019).

2023 tarihli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde okuryazarlık becerilerinin önemli yer teşkil ettiği görülmektedir. Programda dersin özel amaçları ile bu okuryazarlık becerilerinin ilişkisi dikkat çekicidir. Örneğin: “Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları” maddesi dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı kavramlarıyla; “Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri” maddesi ise çevre okuryazarlığı kavramıyla ilişkilidir. Ayrıca, “Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” maddesi de dijital okuryazarlık kavramıyla bağlantılıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu bağlamda programın kazandırması amaçlanan beceriler arasında şu okuryazarlık becerilerine açıkça atıfta bulunmaktadır: Çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık (MEB, 2023). 2024 yılında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda ise, bu becerilerin bazıları aynı isimle doğrudan yer almakla birlikte bazıları farklı adlarla, yeni eklenen okuryazarlık becerileri kapsamında varlığını sürdürmektedir. Bu bağlamda dijital okuryazarlık ve finansal okuryazarlık, 2024 Sosyal Bilgiler Programı’nda da korunmuştur. Bunların yanı sıra programa vatandaşlık okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı şeklinde okuryazarlık becerileri eklenmiştir (MEB, 2024).

Sosyal bilgiler dersi bünyesinde yer alan bu okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi için, okuryazarlık becerileri konusunda olumlu görüş, bilgi ve beceri sahibi öğretmenlerin varlığı önem taşımaktadır. Bu niteliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitimin öneminden hareketle bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuya yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerine yönelik yaklaşımlarının ve bu anlamdaki bilgi ve becerilere ne derecede sahip olduklarına dair görüşlerinin ortaya konması ile öğretmen yetiştirme ve eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik fikir ve öneriler ortaya konulabileceği düşünülmüştür. Konu hakkındaki literatür incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin tümüne yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu ne-

denle araştırmanın özgünlük taşıdığı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problemi “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 2023 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Görüşleri Nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

· Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuryazarlık bilgi durumları nasıldır?

· Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuryazarlık beceri düzeyleri konusundaki görüşleri nasıldır?

· Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerine yaklaşımları nasıldır?

· Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerinin öğretime yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak veren araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2023 öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerine yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlanması nedeniyle durum çalışması desenine uygunluk göstermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2023- 2024 eğitim öğretim yılı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları arasından, gönüllük esasıyla belirlenen, 33 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların ve üniversitenin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yöntem olarak açıklanmaktadır (Patton, 1987). Veri toplanacak üniversitelerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının erişiminin kolay olduğu durumları seçerek veri topladığı, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu üniversitelerdeki öğretmen adayları belirlenirken ise ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur.

Ölçüt örnekleme ise problem durumu ile ilgili önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan olgu ve durumların çalışılmasını ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Burada dikkate alınan ölçüt öğretmen adaylarının son sınıf olması ölçütüdür. Bunun nedeni katılımcı öğretmen adaylarının 4 yıllık eğitimleri süresince okuryazarlık becerileri konusunda bilgi ve beceri donanımını edinmiş olmaları ve bu nedenle de konu hakkında görüş beyan edebilecek birikime sahip olmalarıdır. Belirlenen üniversitelerde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarından, katılmaya gönüllü olan 33'ü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi belirli ve önceden tespit edilmiş bir amaçla yapılan, soru sorup yanıt alma biçiminde gerçekleşen, etkileşimli ve karşılıklı bir süreçtir (Stewart ve Cash, 1985, s. 7). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu aracın kullanımında görüşmecinin görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 130). Görüşme formu oluşturulurken literatürde yapılan diğer araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmaya uygun şekilde görüşme soruları oluşturulmuştur. Ardından formun geçerliliğinin sağlanması için 2 alan ve 1 dil uzmanı görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda form revize edilerek 4 soru çıkartılmış, 1 yeni soru eklenmiş, mevcut soruların cümle yapılarında da bazı düzeltmeler yapılarak form kullanıma hazır hale getirilmiştir. Formda, 2023 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık şeklindeki okuryazarlık beceriyle ilgili olarak, belirtilen alt problemlere yönelik açık ve kapalı uçlu sorular yer almıştır.

Görüşmeler, gönüllü öğretmen adaylarıyla, onların tercih ettiği ortam ve saatte gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme, 10-20 dakikalık zaman dilimlerinde tamamlanmıştır. Görüşmeler akıllı telefon aracılığıyla kayda alınmıştır. Görüşmelerin kayda alınmasını istemeyen öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ise görüşme esnasında yazıya geçilmiştir.

Çalışmanın etik ilkelere uygun şekilde yürütülebilmesi için Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuş ve (25.09.2023 tarihli, E-87347630-659-739098 sayılı onayla) etik kurul izni alınmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın yürütülebilmesi için Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan gerekli kurum izinleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerin tamamlanmasının ardından kayıtların transkripsiyonu yapılmıştır. Görüşmede yöneltilen kapalı uçlu soruların doğrudan frekans hesaplamaları yapılırken, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243). Bu yöntemin temel amacı, bir olgunun konsept ve kategoriler ile özetlenmesi ve kapsamlı bir biçimde tanımlanmasıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 332).

İçerik analizi sürecinde kodlamalar MAXQDA programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda veriler öncelikle kodlanmış; ardından bu kodlar benzer özelliklerine göre temalar altında toplanmış ve temalardan hareketle daha geniş ve anlamlı kategorilere ayrılmıştır. Bu aşamada güvenilirliği arttırmak amacıyla araştırmacı ve danışman iş birliği içinde çalışarak kodlama ve kategorilerin oluşturulmasında görüş alışverişinde bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı verilerin oluşturulan kategorilere kodlanmasını bir ay arayla iki kez gerçekleştirerek iki kodlama arası uyumun yüzde .74 olduğunu tespit etmiş, böylelikle güvenilir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64; Multon, 2010, s. 628) bir kodlama yapıldığından emin olunmuştur. Bu doğrultuda güvenilirlik oranı Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formüle [$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$] göre hesaplanmıştır.

Verilerin görselleştirilebilmesi için tablolar ve MAXQDA programı ile şekiller oluşturulmuştur. Ayrıca tablo ve şekillerde sunulan bulgular öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan yapılan alıntılarda etik nedenlerle katılımcıların isimleri yerine ÖA 1, ÖA 2 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın 1. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuryazarlık bilgi durumları nasıldır?” şeklindeki 1. alt problemine yanıt aramak amacıyla katılımcılara, her bir okuryazarlık becerisine sahip bireyin taşıması gereken özelliklerin neler olduğu sorulmuştur.

Bu bağlamda ilk olarak, hukuk okuryazarlığı açısından yeterli olan bireyin sahip olması gereken özellikler konusunda öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlığı Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri Konusundaki Görüşleri

Kategori	Frekans(f)
Kendi haklarını ve sorumluluklarını bilir	18
Temel hukuk bilgisine sahiptir	11
Çatışmalara ve sorunlara hukuksal sistemin çözüm olduğunu bilir	7
Hukukun nasıl işlediğini ve haklarını nasıl savunacağını bilir	5
Sorunların hukuki çözüme nasıl erişeceğini bilir	5
Adalet duygusuna sahiptir	4
Eleştirel düşünme becerisine sahiptir	4
Objektiftir	3
Vatandaşlığın gereklerini yerine getirir	3
Etik ve hukuki kurallara uygun bilgi kullanır	3
Özgürlüğün bir sınırı olduğunu bilir	2
Demokrasi bilincine sahiptir	2
Dürüştür	1
Dikkatlidir	1

Tabloda görüldüğü üzere öğretmen adayları genel olarak hukuk okuryazarı bireyi; hak ve sorumluluklarının bilincinde olan, temel hukuki bilgiye sahip, toplumsal çatışma ve sorunlara hukuksal sistemin çözüm olduğunu görebilen, hukuki süreçlerin işleyişini anlayan ve adalet duygusu gelişmiş bireyler olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların görüşleri Daşdemir ve Ozan (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, hukuk okuryazarı birey; haklarını bilen ve kullanan, sorun çözme becerisine sahip, hukuki süreçlere hâkim, sorumluluk bilinci gelişmiş, özgürlük ve vatandaşlık temelli düşünebilen, saygı ve adalet kavramlarını içselleştirmiş birey olarak tanımlanmıştır.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler verilmiştir:

“Kendi haklarını ve sorumluluklarını bilir” kategorisine ilişkin ifadeler:

ÖA10: *“Bana kalırsa hukuk okuryazarlığı açısından hani bir vatandaş olarak özellikle hukuk açıdan sorumluluklarını ve haklarını bilmesi gerekir...”*

ÖA15: *“Hukuk okuryazarlığı açısından nitelikli bir birey hak sorumluluk yani kendi hak ve sorumluluklarını yeterince bilen bunun bilincinde olan ...”*

“Temel hukuk bilgisine sahiptir” kategorisine ilişkin ifadeler:

ÖA8: *“Yasal bir metinle karşılaştığında bu metnin aslında günlük hayatta bizim için ne ifade ettiğini algılayabilir. Herhangi bir hukuksal kararı duydu-*

ğunda bu kararın altında yatabilecek sebeplerle ilgili çıkarsamalar yapabilir.”

ÖA24: “Hukuk okuryazarlığı açısından yeterli bir birey onun haricinde hukukun temellerini bilmeli, adaletin temel kavramlarını bilmeli...”

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı açısından yeterli olan bir bireyin özelliklerine dair verdikleri yanıtlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri Konusundaki Görüşleri

Kategori	Frekans(f)
Eleştirel ve sorgulayıcı düşünme yetisine sahiptir	19
Farklı medya türlerinden gelen bilgilerin doğruluğu hakkında bilinçli değerlendirmeler yapabilir	14
Medyanın zararlarına karşı kendini koruyabilir	7
Medya kullanımının etik, kültürel ve hukuki sorumluluk bilinci taşıır	5
Amaçlı ve seçici medya kullanım yetisine sahiptir	4
Medya mesajlarını anlama ve yorumlama yetisine sahiptir	4
Medyada içerik üretebilir	2
Teknolojiye hâkimdir	2
Medya araçlarını aktif kullanır	2
Medyayı kendini geliştirme işlevinde kullanabilir	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bölümünün medya okuryazarlığı açısından yeterli olan bireyi “eleştirel ve sorgulayıcı düşünme yetisine sahiptir” (f=19) ve “farklı medya türlerinden gelen bilgilerin doğruluğu hakkında bilinçli değerlendirmeler yapabilir” (f=14) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu durum, Karataş’ın (2008) çalışmasındaki medya okuryazarı birey tanımlamasına uygundur. Karataş medya okuryazarılığının bireylerin medya içeriklerini sorgulayıcı bir bakışla değerlendirmelerine ve bilgiye eleştirel yaklaşarak bilinçli tüketim ve üretim yapmalarına katkı sağladığını belirtmiştir.

“Eleştirel ve sorgulayıcı düşünme yetisine sahiptir” kategorisine ilişkin ifadeler şu örnekler verilebilir:

ÖA3: “Çevresindeki gördükleri, medyada gördüğü, duydukları hakkında direkt bu bilgileri almadan; gelince sorgulamaları yapan, eleştiren gözle bakabilen, yani örnek vereyim: Eleştirel gözle bakabilmek...”

ÖA5: “Medya okuryazarlığı tarafından yeterli olan bir birey önce eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerek gereklidir.”

“Farklı medya türlerinden gelen bilgilerin doğruluğu hakkında bilinçli değerlendirmeler yapabilir” kategorisine ilişkin ifadeler:

ÖA15: “Her habere inanmadan, onun kaynağını araştırıp; işte medyada karşısına çıkan bilgilerin, haberlerin doğru olup olmadan araştıran bir birey, medya okuryazarlığı açısından yeterli şeye sahiptir: bilgiye.”

ÖA25: “Medya okuryazarlığında bu bireylerin ...yanlış bilgiyi doğru bilgiyi ... doğru kaynak araması tarama yapabileceğini, araştırma yapabileceğini işte hangi kaynak doğru hangi haber yanlış gibi bunları daha çok dikkatli kullanacağını düşünüyorum. Asparagas haberlerle ... doğru haber arasındaki farkı bilebileceğini düşünüyorum”

Öğretmen adaylarına çevre okuryazarlığı açısından yeterli olan bir bireyin özellikleri sorulduğunda verilen yanıtlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri Konusundaki Görüşleri

Kategoriler	Frekans(f)
Çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli tutum sahibidir	12
Çevre konularında genel bilgi birikimine sahiptir	11
Çevreye karşı duyarlı bireysel ve toplumsal davranışlar sergiler	6
Çevre sorunları hakkında bilgi sahibidir	4
Çevresel problemlere karşı çözüm üretebilir ve alternatifler geliştirebilir	3
Çevresindeki konum ve yönleri bilir	2
Çevresel problemlerin nedenlerini araştırır ve sorgular	2
Çevresel koşulları değerlendirerek hareket eder	2
Bilgi sahibi değilim	2
Doğayı korur	1
Çevreyle ilgili bir kuruluşa üye olur	1

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı açısından yeterli bireyi sıklıkla, “çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli tutum sahibidir” (f=12) ve “çevre konularında genel bilgi birikimine sahiptir” (f=11) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu bulgu, çevre okuryazarlığının yalnızca bilgi boyutuyla sınırlı kalmayıp, tutum ve davranış boyutlarını da kapsayan bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Demir (2022) de çevre okuryazarlığını çevresel sistemleri yorumlamak, bu sistemlerin sağlığını geliştirmek, yenilemek ve sürdürmek için uygun tutum ve davranışlar göstermek olarak tanımlamaktadır.

“Çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli tutum sahibidir” kategorisine ilişkin ifadeler:

ÖA17: “Çevresine karşı duyarlı olur, bilinçli olur çevreyi kirletmez. Mesela toplu taşıma kullanmak çevre okuryazarlığına girer diye düşünüyorum. Böyle bir özelliğe sahip olabilir.”

ÖA24: “Çevre kirliliğine sebebiyet verecek davranışları göstermemeli, çevreyi korumalı çevre bilincine sahip olmalı bu birey ve tutarlı davranışlar sergilemeli”

“Çevre konularında genel bilgi birikimine sahiptir” kategorisine ilişkin ifadeler:

ÖA22: “Çevre okuryazarlığı hakkında sahip olan bir birey, tabii ki de çevre ile ilgili temel kavramlara; ekosistem, ekolojik kavramları olsun, ondan sonra küresel ısınma olsun...Bu gibi kavramlara sahip olan bireylerdir bu şekilde.”

ÖA4: “...Çevreyle ilgili terimlere hâkim olabilen bireylerdir bence.”

Öğretmen adaylarına “Dijital okuryazarlık açısından yeterli olan bir birey hangi özelliklere sahiptir?” sorusu yönetilmiş, bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri Konusundaki Görüşleri

Kategori	Frekans(f)
Dijital iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanır	15
Dijital medya ve bilgiye karşı eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır	6
Çevrim içi ortamlarda haklarını ve sorumluluklarını bilir	4
Bilgi sahibi değilim	4
Teknoloji alanındaki yenilikleri takip ederek bu yenilikleri farklı alanlara transfer edebilir	3
Dijital kaynakların güvenilirliğini değerlendirebilir	3
Çevrim içi ortamlarda etik ilkelere uygun davranır	2
Sosyal medya araçlarını bilinçli kullanır	2
Dijital içerik üretebilir	2
Dijital ortamlardan kaynaklanabilen zararlı durumlardan kendini koruyabilir	2
İntihalden kaçınır ve kaynakça kullanır	1
Dijital ortamı hayatına nasıl dahil edeceğini bilir	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık açısından yeterli bireyi en çok “dijital iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanır” (f=15) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu bulgu Dünder, Demir, Yeşilyurt ve Hakverdi’nin (2024) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarını inceledikleri araştırmanın

sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı dijital okuryazar öğretmeni dijital araçları etkin biçimde kullanan birey olarak tanımlamıştır.

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ait görüşlerinden örnekler şöyledir:

ÖA16: *“Dijital okuryazarlık, şöyle ifade edeyim: ... mesela sosyal bir mecra, yani televizyonu, radyoyu nasıl kullanması gerektiğini iyi bilen birisi...”*

ÖA28: *“Dijital bir dünyada yaşadığımız için dijital dünyayla içli dışlı olması gerektiğini ve dijital nesnelere, yöntemlere başvurabilmeli, onları kullanabilmeli hayatında...”*

ÖA30: *“Yani belli alanı, yani telefonu yani telefon gibi tablet gibi bilgisayar gibi dijital şeylerin kullanmayı bilmesi lazım .”*

Öğretmen adaylarına finansal okuryazarlık açısından yeterli olan bireyin özellikleri sorulduğunda verdikleri yanıtlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Finansal Okuryazarlık Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri Konusundaki Görüşleri

Kategoriler	Frekans(f)
Ekonomi hakkında bilgi sahibidir	13
Parayı planlı ve bilinçli kullanır	8
Bilgi sahibi değilim	8
Yatırım yapmayı bilir	4
Finansal bilgiyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilir	4
Yatırım araçları hakkında bilgi sahibidir	4
Finansal okuryazarlığın bireysel ve toplumsal planlama açısından önemini kavrar	3
Kaynaklarını ve önceliklerini dikkate alarak bütçe hazırlayabilir	3
Orta ve uzun vadeli ekonomi plan yapabilir	3
İhtiyaçlarını en uygun finansal ürünleri seçebilir.	2
Daha fazla gelire sahip olma eğilimindedir	1
Mevcut ekonomik durumdan yola çıkarak geleceği yorumlayabilir	1
Yaşanan ekonomik sorunlara çözüm üretebilir	1
Birikimlerini nasıl koruyacağını bilir	1
Yeni iş kollarından nasıl kazanç sağlayacağını bilir	1
Sürdürülebilir bir ekonomi anlayışına sahiptir	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık açısından yeterli bireyi en çok “ekonomi hakkında bilgi sahibidir” (f=13) ve

“parayı planlı ve bilinçli kullanır” (f=8) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu bağlamdaki bulgular Seyhan’ın (2020) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, finansal okuryazarlığın; tasarruf yapma, doğru yatırım araçlarını kullanabilme, para kazanma yöntemlerini bilme, ekonomik verileri anlama, bilinçli harcama yapabilme gibi becerileri kapsadığı vurgulanmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada yanıtlar, öğretmen adaylarından 8’inin finansal okuryazarlık konusunda herhangi bir bilgi sahibi olmadığı şeklinde önemli bir bulguyu da ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının “Ekonomi hakkında bilgi sahibidir” kategorisine ilişkin ifadelerine şöyle örnek verilebilir:

ÖA3: *“Ekonomi hakkında gerekli bilgilere sahip olan... Finansal, yine ekonomi hakkında gerekli bilgilere sahip olacak veya finansal teorik, ... literatürü iyi bilen...”*

ÖA4: *“Finansal konulardaki terimleri bilen ve bu doğrultuda hesabını yapabilen...”*

ÖA22: *“Finansal okuryazarlık açısından yeterli bir birey, tabii ki de finansal kavramları bilen bir bireydir, o şekilde.”*

“Parayı planlı ve bilinçli kullanır” kategorisi ilişkin ifadeler:

ÖA6: *“...parayı ne şekilde kullanabileceğimizi, bilinçli bir tüketici olabileceğimize...Bu şekilde, bu özelliklerden bahsedilebilir diye düşünüyorum.”*

ÖA16: *“Finansal okuryazarlık burada ekonomik olarak baz alayım. Finansal okuryazarlığı şu şekilde ifade edeyim: para kullanımını iyi bilen öğrenciler...”*

Öğretmen adaylarına bir sonraki aşamada “Harita okuryazarlığı açısından yeterli olan bir bireyin özellikleri sorulmuştur. Bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6’te sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri Konusunda Görüşleri

Kategoriler	Frekans(f)
Haritaları okuyup anlamlandırabilir	9
Haritaların lejantlarını okuyabilir	7
Coğrafya bilgisine sahiptir	6
Harita çeşitlerini bilir	5
Harita kullanabilir	4
Harita çizebilir	4
Haritaları açıklamalarında kullanır.	3
Mekânsal değişiklikleri fark eder ve analiz yapabilir	3
Harita çizme kriterlerini bilir	2
Haritada ülkelerin yerini gösterebilir	1
Yer yön duygusu gelişmiştir	1

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı açısından yeterli bireyi en çok “Haritaları okuyup anlamlandırabilir” (f=8) ve “haritaların lejantlarını okuyabilir” (f=7) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu bulgu, Cendek’in (2015) gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenler, harita okuryazarlığını; haritada ülkelerin yerini bilme, harita lejantına bakarak haritadan doğruya ulaşabilme becerileriyle ilişkilendirmişlerdir.

“Haritaları okuyup anlamlandırabilir” kategorisine ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

ÖA10: *“Haritaya baktığımızda mesela siyasi olur, fiziki harita olur, bunların neyi ifade ediyor... İşte renkler neyi ifade ediyor, sayılar neyi ifade ediyor... bunlara hâkim olması lazım.”*

ÖA24: *“Haritayı yorumlayabilmeli gördüğü şeyleri hani çoğu şeyin yerini bilmeli. Hâkim olmalı haritaya bu şekilde söyleyeyim.”*

“Haritaların lejantlarını okuyabilir” kategorisine ilişkin ifadeler şöyle örneklendirilebilir:

ÖA8: *“...Yani hiç bilmediği bir konuda bile bir harita önüne geldiğinde lejantını okuyarak o haritanın ne haritası olduğuyla ilgili fikir yürütebilir bu harita üzerinden belki grafik çıkarabilir.”*

ÖA30: *“Hangi ne tip haritalar var bunlara hakimdir. Onun dışında haritaların lejantını okuyabilir...”*

Öğretmen adaylarına politik okuryazarlık açısından yeterli olan bir bireyin özelliklerinin ne olduğu sorusu da yönetilmiştir. Bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 7’te sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri Konusunda Görüşleri

Kategoriler	Frekans (f)
Eleştirel düşünme becerisine sahiptir	12
Siyasi süreçler hakkında bilgi sahibidir	7
Objektiftir	6
Demokratik sorumluluk bilincine sahiptir	4
Bilgi sahibi değilim	4
İlkeli bir yurttaştır	3
Temel hak ve sorumluluklarını bilir	3
Eşitliği savunur	2
Adaletlidir	2
Siyasi söylemi çözümleyebilir	2
Politika ile ilgili temel kavramları bilir	2
Güncel olayları takip eder	1
Politikayı takip eder	1
Siyasi bilginin kaynağının sorgular	1
Bir politik konu kapsamında tartışabilir	1
Kendi fikrini savunabilir	1
Siyasi katılımcıdır	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının politik okuryazarlık açısından yeterli bireyi sıklıkla “Eleştirel düşünme becerisine sahiptir” (f= 12) ve “siyasal süreçler hakkında bilgi sahibidir” (f=7) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarından 4’ü ise politik okuryazarlık konusunda herhangi bir bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Bulgular Avcı’nın (2022) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenler, politik okuryazarlık kavramını; politika konularında bilinçli olma, tek kaynaktan edinilen bilgiye güvenmeme, politik haklarını bilme ve yönetimle ilgili kavramlara hâkim olma şeklinde tanımlamışlardır.

“Eleştirel düşünme becerisine sahiptir” kategorisine ilişkin ifadeler şöyle örneklendirilebilir:

ÖA5: “Bence politik okuryazarlık için çok iyi analitik düşünmesi gerekiyor. Çünkü siyasiler her şeyi söyleyebilirler; bunu yordayabilmesi gerekiyor....Hangi parti olursa olsun takım tutar gibi parti tutmamak gerekiyor. Çünkü iyi yaptığı zaman destek verilmeli kötü yaptığı zaman oradan ayrılmalı yani ölesiye destek vermemesi gerekiyor işte herhangi bir ideolojiye diye düşünmekteyim.”

ÖA25: “...eleştiri yapabilme özelliğine sahip olacağını düşünüyorum ben. Politik okuryazarlık açısından yeterli bir bireyim eleştirel düşünme, kendi doğrusunu bulabilme bir düşünceye takılmama, tam tersine kendi düşüncelerini

geliştirebilme olabileceğini düşünüyorum.”

“Siyasi süreçler hakkında bilgi sahibidir” kategorisine ilişkin örnek ifadeler:

ÖA2: *“Politik okuryazarlıkta siyasal alanla alakalıdır. Şimdi mesela seçim zamanlarında işte bazı tartışmalar oluyor. Meclise mesela bir aday tekrar aday olabilir mi, meclis dağılımı ne şekilde olursa olur... bunlardan biraz daha haberdar olabilirse birey politik okuryazardır diyebiliriz herhâlde.”*

ÖA10: *“Politik okuryazarlık açısından ülkesinde gerçekleşen bu siyasi ve politik olayların işleyişine hâkim olması lazım.”*

Araştırmanın 2. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuryazarlık beceri düzeyleri konusundaki görüşleri nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öğretmen adaylarına, ele alınan her bir okuryazarlık türlerine ilişkin, kendilerini ne kadar yeterli gördükleri sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Okuryazarlık Beceri Düzeyleri Konusundaki Görüşleri

Kategoriler	Evet	Kısmen	Hayır
Hukuk okuryazarlığı	9	17	5
Medya okuryazarlığı	25	7	1
Çevre okuryazarlığı	12	19	2
Dijital okuryazarlık	13	14	6
Finansal okuryazarlık	6	14	13
Harita okuryazarlığı	15	13	4
Politik okuryazarlık	12	13	8

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerine ilişkin öz değerlendirmelerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. En yüksek “Evet” yanıtı, medya okuryazarlığı alanında (f=25) verilmiş olup bu alanda adayların büyük çoğunluğu kendilerini yeterli görmektedir. Diğer yandan, finansal okuryazarlık alanında “Hayır” yanıtı verenlerin oranı görece daha yüksektir (f=13). Hukuk, çevre ve politik okuryazarlık alanlarında ise “Kısmen” yanıtı öne çıkmaktadır. Bulgular medya okuryazarlığı açısından Uslu, Yazıcı ve Çetin’in (2016); çevre okuryazarlığı açısından Bilim’in (2012); dijital okuryazarlık açısından Kosdak’ın (2022); finansal okuryazarlık açısından ise Nalinci’nin (2023) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın 3. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü alt probleminde “Sosyal bilgiler öğretmen

adaylarının okuryazarlık becerilerine yaklaşımları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda katılımcılara her bir okuryazarlık becerisine sahip olmanın gerekliliğine dair sorular yöneltilmiştir. Ayrıca yanıtlarının nedenini de açıklamaları beklenmiştir. Öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Okuryazarlık Becerilerine Sahip Olmanın Gerekliliği Konusundaki Görüşleri

Kategoriler	Nedeni	Frekans(f)
Gerekli	Haklarını ve sorumluluklarını bilme	21
	Hukuki bilinçle yaşama	19
	Hak ihlallerinden korunma	17
	Hukuk devletinde yaşama	5
	Hukuki bilinç ve farkındalık eksikliğinin farkında olma	3
	Toplumda hukuk okuryazarlığı eksikliğini giderme	1
	Bireysel gelişime katkı sağlama	1
	Yanlış kullanıma karşı koruma	17
	Dijital yaşam ile iç içe olma	16
	Eleştirel düşünme ve sorgulayıcı olma	15
Medya okuryazarlığı (f=33)	Medyanın yönlendirme gücünün farkında olma	7
	Medyanın toplumu değiştirme gücünün farkında olma	1
	Çevreyi koruma bilincine sahip olma	16
	Çevreyi tanıma ve farkında olma	10
Çevre okuryazarlığı (f=31)	Çevresel sorumluk bilincine sahip olma	7
	Çevre sorunları hakkında farkındalık sahibi olma	5
	Doğal afetlere karşı bilinçli olma	2
	Gelecek nesillere karşı sorumluluk ve sürdürülebilirlik bilincinde olma	2
Politik okuryazarlık (f=25)	Kendi alanının gereklerinden olma	1
	Eleştirel düşünme	10
	Demokratik düzende yaşama bilinci	7
	Siyasi kararları sorgulama	5
	Haklarını bilme	5
	Uzlaşmacı ve empatik olma	2
	Siyasi gelişmeleri takip etme	2
	Hukukla bağlantılı olma	2
Siyasal katılım	1	
Dijital okuryazarlık (f=26)	Dijital yaşam ile iç içe olma	11
	Dijital okuryazarlığı medya okuryazarlığı ile ilişkilendirme	10
	Dijital araç ve kaynakları bilinçli kullanma	6
	Medya mesajlarını eleştirel değerlendirme	5
	Dijital içeriklerin zararından korunma	3
Finansal okuryazarlık	Dijital bilgi eksikliğini giderme	2
	Parayı planlı ve bilinçli kullanma	10

Emin Değilim	(f=22)	Ekonomik refah sağlama	9	
		Yatırımlarını etkili yönetme	6	
		Ekonomik özgürlük sağlama	4	
		Bütçesini etkili şekilde yönetme	3	
		Ekonomik risklerden korunma	1	
	Harita okuryazarlığı (f=22)	Fikrim yok	1	
		Günlük hayatı kolaylaştırma	8	
		Mesleki yetkinliğe katkı sağlama	6	
		Coğrafi analiz yapma	5	
		Yön bulma becerisi kazanma	5	
		Öğrenci öğrenmesini destekleme	4	
		Kültürel ve tarihi bilinç kazanma	2	
		Çevresel farkındalık geliştirme	2	
		Fikrim yok	1	
		Harita okuryazarlığı (f=9)	Kararsız tutum sahibi olma	4
	Mesleğin gerektirdiğinden emin olmama		4	
	Konuyu bilmeme		1	
	Dijital okuryazarlık (f=6)		Konuyu bilmeme	5
			Kararsız tutum sahibi olma	1
	Finansal okuryazarlık (f=6)		Konuyu bilmeme	6
			Politik okuryazarlık (f=6)	Konuyu bilmeme
				Kararsız tutum sahibi olma
Çevre okuryazarlığı (f=2)	Kararsız tutum sahibi olma		1	
	Mesleğin gerektirdiğinden emin olmama		1	
Gereksiz	Finansal okuryazarlık (f=4)	Mesleğin/dersin gerektirdiğini düşünmeme	3	
		Konuyu bilmeme	1	
	Politik okuryazarlık (f=2)	Mesleğin/dersin gerektirdiğini düşünmeme	1	
		Harita okuryazarlık (f=2)	Mesleğin/dersin gerektirdiğini düşünmeme	2
	Dijital okuryazarlık (f=1)	Konuyu bilmeme	1	

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının tümü hukuk okuryazarlığı ve medya okuryazarlığını, tümüne yakını (f=31) ise çevre okuryazarlığını birey için gerekli bir beceri olarak görmektedir. Diğer okuryazarlık becerilerini de katılımcıların büyük bölümü gerekli bulmaktadır. Ancak finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve harita okuryazarlığı becerileri ile ilgili olarak verilen emin değilim ve gereksiz yanıtları dikkat çekicidir.

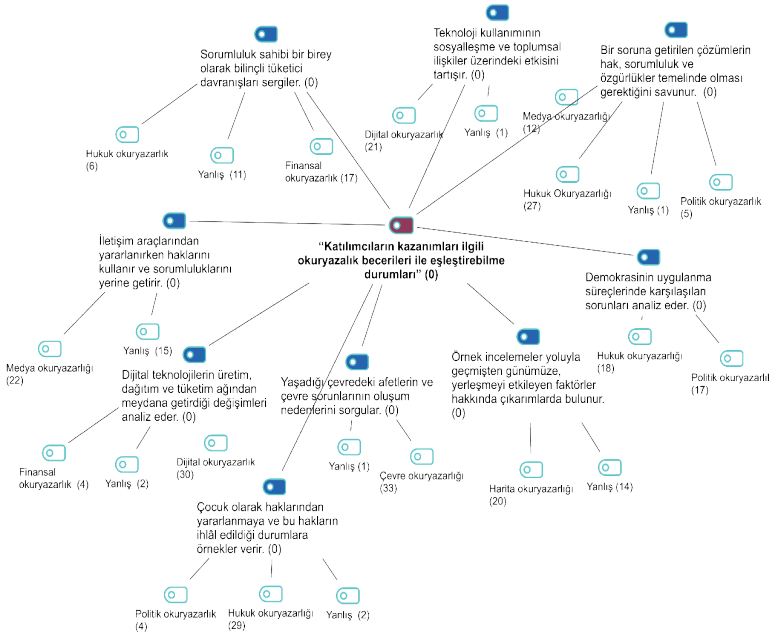
İlk soruya ilişkin yanıtların alınmasının ardından, öğretmen adaylarından 7 okuryazarlık becerisini kendilerine göre önem sırasına koymaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar incelendiğinde, *birinci sırada* en çok hukuk okuryazarlığına (f=21) yer verdikleri görülmektedir. *İkinci sırada* ise en fazla gerekli görülen beceri medya okuryazarlığıdır (f=12).

Üçüncü sıraya ise en çok yerleştirilen beceri dijital okuryazarlık (f=9) olurken, dördüncü sırada çevre ve finansal okuryazarlık becerilerinin eşit oranda (f=7) yer aldığı dikkat çekmektedir. Beşinci sırada ise en çok harita okuryazarlığı becerisine (f=9) yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, politik okuryazarlık becerisine önem sıralamalarında ilk beş içerisinde yer vermemiştir. Bu bulgular, Çelikkaya ve arkadaşlarının (2018) gerçekleştirdiği çalışmayla karşılaştırıldığında bazı farklılıklar göstermektedir. Söz konusu çalışmanın bir boyutunda öğretmenlerden Sosyal Bilgiler programında yer alan becerilerden kazandırılması gerektiğini düşündükleri ilk beş beceriyi belirleyip, bunları 1’den 5’kadar sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme-lerinde ilk beş sıralamasında çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, harita okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerinin yer alması mevcut çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, finansal ve hukuk okuryazarlığının bu sıralamaya dahil edilmemiş olmasıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın 4. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın dördüncü alt problemünde “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda adaylara, sosyal bilgiler dersi öğretim programından seçilen dokuz kazanım sunulmuş ve bu kazanımları, yine programda yer alan yedi okuryazarlık becerisi ile eşleştirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler Şekil 1’de yer almaktadır.

Kod-Teori Modeli



Şekil 1: Öğretmen Adaylarının Kazanımları İlgili Okuryazarlık Becerileri ile Eşleştirebilme Durumları

Katılımcılara eşleştirmeleri için sunulan kazanımların bir bölümü birden fazla okuryazarlık becerisiyle ilişkilidir. Katılımcıların kazanımı doğru okuryazarlık becerisiyle/becerileriyle eşleştirdiği durumların frekansı şekilde görülmektedir. Kazanım ile ilgili olmayan okuryazarlık becerileriyle eşleştirme durumunda ise yanıtlar yanlış kategorisine dahil edilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde, “Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder” kazanımına yönelik herhangi bir yanlış eşleştirmenin yapılmadığı görülmektedir. Buna karşılık “Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur” (f=14) ve “Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler” (f=11) kazanımları, en fazla yanlış eşleştirmenin yapıldığı kazanımlar olarak öne çıkmaktadır.

Ardından öğretmen adaylarından, lisans eğitimleri sırasında konu hakkında aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmadıklarını, her okuryazarlık becerisi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konudaki bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Sırasında Okuryazarlık Becerileri Konusunda Aldıkları Eğitime Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Okuryazarlık becerileri	Frekans (f)
Yeterli	Medya okuryazarlığı	18
	Çevre okuryazarlığı	8
	Harita okuryazarlığı	5
	Hukuk okuryazarlığı	4
	Politik okuryazarlık	3
	Dijital okuryazarlık	2
Yetersiz	Politik okuryazarlık	5
	Finansal okuryazarlık	4
	Çevre okuryazarlığı	3
	Hukuk Okuryazarlığı	1

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının görüşleri “Yeterli” ve “Yetersiz” olmak üzere iki ana kategori altında toplanmıştır. “Yeterli” kategorisinde en fazla belirtilen okuryazarlık becerisi medya okuryazarlığıdır (f=18). “Yetersiz” kategorisinde ise en fazla belirtilen okuryazarlık becerisi politik okuryazarlık becerisidir (f=5). Bu beceriyi finansal okuryazarlık (f=4), çevre okuryazarlığı (f=3) ve hukuk okuryazarlığı (f=1) izlemektedir. Bulgular medya okuryazarlığı açısından Aksoy’un (2021) gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada da öğretmen adayları, medya okuryazarlığı dersini lisans eğitimleri sürecinde aldıklarını ve bu eğitimin, medyayı bilinçli kullanmalarını açısından faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Politik okuryazarlık becerisi ile ilgili bulgular ise Uyğur'un (2022) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimindeki politika bilimine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenler, lisans eğitiminde aldıkları derslerinin politik okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Finansal okuryazarlık açısından da mevcut çalışma, Nalinci'nin (2023) yürüttüğü ve katılımcıların üniversite eğitiminde, finans okuryazarlığına ilişkin derslerin yetersiz olduğuna dair görüş belirttikleri çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bu alt problem dahilinde öğretmen adaylarına ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programında okuryazarlık becerilerinin yeterince yeri olup olmadığı konusunda bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Öğretim Programında Okuryazarlık Becerilerinin Yerine Yönelik Görüşleri

Kategoriler		Frekans(f)
Yeterli	Harita okuryazarlığı	3
	Hukuk okuryazarlığı	3
	Medya okuryazarlığı	2
	Çevre okuryazarlığı	2
	Politik okuryazarlık	1
	Finansal okuryazarlık	1
	Dijital okuryazarlık	1
Yetersiz	Finansal okuryazarlık	3
	Politik okuryazarlık	2
	Hukuk okuryazarlığı	1
	Dijital okuryazarlık	1
	Çevre okuryazarlığı	1

Tablo 11'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının görüşleri “Yeterli” ve “Yetersiz” olmak üzere iki ana kategori altında toplanmıştır. “Yeterli” kategorisinde en fazla belirtilen harita okuryazarlığı (f=3) ve hukuk okuryazarlığıdır (f=3). “Yetersiz” kategorisinde ise finansal okuryazarlık (f=3) öne çıkmaktadır.

Tablodan elde edilen bulguların yanı sıra, bazı öğretmen adayları okuryazarlık becerilerine ilişkin değerlendirmelerinde doğrudan becerilerle ilgili tek tek görüş belirtmek yerine genel değerlendirmeler yapmayı tercih etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazıları, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Prog-

ramında okuryazarlık becerilerine yeterince yer verildiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın bazı öğretmen adayları, öğretim programında okuryazarlık becerilerinin yeterince yer almadığını veya uygulamada eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları ise, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kazanımlarına yeterince aşına olmadıklarını belirtmiştir.

Bu alt problemle ilgili olarak öğretmen adaylarına, 7 okuryazarlık becerisinden sosyal bilgiler dersinde öğretilmesini gerekli ya da uygun görmediklerinin olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=22), yedi okuryazarlık becerisinin tamamını gerekli ve uygun bulduklarını belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının 5'i finansal okuryazarlık becerisini, 3'ü politik okuryazarlık becerisini, 2'si dijital okuryazarlık becerisini, 1'i ise medya okuryazarlığı becerisini sosyal bilgiler dersi içinde öğretmeyi gereksiz gördüğünü ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer soru “Sosyal bilgiler dersi sizce hangi okuryazarlık becerilerinin öğretimine daha elverişlidir? Neden?” şeklindedir.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinin Okuryazarlık Becerilerinin Öğretimine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri

Kategoriler	Frekans (f)	Neden
Çevre okuryazarlığı	22	Coğrafya konularıyla ilişkili olması Sosyal bilgilerin yapısıyla ilişkili olması
Harita okuryazarlığı	19	Coğrafya konularıyla ilişkili olması Sosyal bilgilerin yapısıyla ilişkisi olması
Hukuk okuryazarlığı	15	Sosyal bilgilerin yapısıyla ilişkili olması Hak ve sorumlulukları öğretmesi
Medya okuryazarlığı	12	Sosyal bilgilerin yapısıyla ilişkili olması Medyanın zararlarından korunma amacı
Politik okuryazarlık	9	Sosyal bilgilerin yapısıyla ilişkili olması
Dijital okuryazarlık	3	Sosyal bilgilerin yapısıyla ilişkili olması Ders kitabında yer alması

Öğretmen adayları sosyal bilgiler dersini çoğunlukla çevre okuryazarlığı (f=22) ve harita okuryazarlığı (f=19) öğretimi için elverişli bir ders olarak görmektedir. Çinikaya'nın (2022) gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığını sosyal bilgiler dersinin amaçlarıyla uyumlu bir beceri olarak değerlendirdikleri, bu nedenle bu dersin çevre okuryazarlığını geliştirmek için uygun bir zemin sunduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir.

Tabloya göre hukuk ve medya okuryazarlığı da hatırı sayılır sayıdaki katılımcı tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda dijital

okuryazarlık çok az sayıdaki (f=3) katılımcı tarafından derste öğretimi uygun bir beceri olarak görülürken, finansal okuryazarlık hiçbir öğretmen adayı tarafından olumlu değerlendirilmemiştir. Öğretmen adaylarının yanıtlarının nedenlerini de ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar tarafından finansal okuryazarlık dışındaki tüm okuryazarlık becerileri için dersin yapısal olarak bu becerileri öğretmeye elverişliliği gerekçe gösterilmiştir. Bu bağlamda dersin içeriği ve amaçlarının bu becerilerle örtüşmesi temel neden olarak ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarına öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirme konusundaki yetkinliklerine dair görüşleri de sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmen Adaylarının Okuryazarlık Becerilerini Geliştirme Konusundaki Yetkinliklerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
Medya okuryazarlığı	23	6	4
Hukuk okuryazarlığı	7	18	8
Çevre okuryazarlığı	20	10	3
Dijital okuryazarlık	16	10	7
Finansal okuryazarlık	5	15	13
Harita okuryazarlığı	21	11	1
Politik okuryazarlık	8	19	6

Tablo 13'e göre katılımcılar tarafından en fazla "Yeterli" yanıtı medya okuryazarlığı (f=23), harita okuryazarlığı (f=21) ve çevre okuryazarlığı (f=20) alanlarında verilmiştir. Hukuk okuryazarlığı (f=18) ve politik okuryazarlık (f=19) açısından "Kısmen yeterli" yanıtları ağır basarken, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının (f=13) kendilerini öğretme konusunda en yetersiz gördükleri okuryazarlık becerisi ise finansal okuryazarlık becerisidir. Bulgular hukuk okuryazarlığı açısından Özkaya'nın (2022) çalışmasıyla benzeşirken, Kara'nın (2017) çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Çevre okuryazarlığı açısından ise bulgular Gedik'in (2015) çalışmasıyla benzerlik gösterirken, harita okuryazarlığı açısından Cendek'in (2015) çalışmasıyla farklılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğretme yeterlikleri konusundaki bulgular bazı okuryazarlıklar konusunda bireysel düzeyde kendilerini yetersiz hissetmelerine rağmen, bu beceriyi öğretme konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının öğretme yeterliklerine dair algılarının, kendi okuryazarlık düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak okuryazarlık becerilerine dair bilgi düzeylerinde bazı eksiklikler olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendilerini en çok medya okuryazarlığı becerisi açısından yeterli olarak değerlendirdikleri ancak özellikle medya okuryazarlığı ile dijital okuryazarlık kavramlarının kapsamı konusunda ayırım yapmakta zorlandıkları; bu iki beceriyi zaman zaman birbirinin yerine kullandıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, dijital, politik ve finansal okuryazarlık beceri konusunda bilgileri olmadığını ifade eden önemli sayıda katılımcı olmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tamamı hukuk okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerini gerekli bulmuş ve bu iki beceriyi önem sıralamasında ilk iki sıraya yerleştirmiştir. Çevre okuryazarlığı, katılımcılar tarafından en çok gerekli görülen ikinci beceri olmasına rağmen önem sıralamasında dördüncü sıraya yerleştirilmiştir. Dijital okuryazarlık becerisi ise öğretmen adayları tarafından genel olarak gerekli görülmeyle birlikte, önem sıralamasında üçüncü sıraya yerleştirilmiştir. Politik okuryazarlık becerisi büyük ölçüde gerekli bulunmasına karşın, ilk beş sırada yer verilen beceriler arasında yer almamıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları, lisans düzeyinde aldıkları okuryazarlık eğitimini en çok medya okuryazarlığı açısından yeterli bulmuşlardır. Ayrıca kendilerini bu beceriyi öğretebilme açısından da büyük oranda yeterli görmekteyizler. Bu durum medya okuryazarlığı dersinin programda zorunlu bir ders olarak yer almasıyla açıklanabilir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerine ilişkin değerlendirmelerde ise; harita ve hukuk okuryazarlığı becerilerine programda yeterli düzeyde yer verildiği buna karşılık, finansal ve politik okuryazarlık becerilerinin programdaki yerinin yetersiz olduğuna dair düşüncelerin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmen adayları, sosyal bilgiler dersinin genel olarak tüm okuryazarlık becerilerinin öğretimi için elverişli olduğunu belirtmiş; özellikle çevre ve harita okuryazarlığı becerilerinin öğretime daha uygun bir ders olduğunu vurgulamışlardır. Ancak dersin finansal ve politik okuryazarlık becerilerinin öğretimi açısından elverişliliği konusunda tereddütlü ifadeler dikkat çekici düzeydedir. Özellikle finansal okuryazarlık becerisi açısından kendi öğretme yeterliliğini düşük düzeyde gören öğretmen adaylarının sayısı da dikkat çekicidir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı öneriler sunulabilir: Eğitim fakültelerindeki okuryazarlık odaklı ders içerikleri, yalnızca medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlıkla sınırlı kalmamalı görece geri planda kalan alanlara da eşit ağırlık verilmelidir. Bu içeriklerin, kuramsal bilgiler kadar, öğretmen adaylarının bu becerileri nasıl öğretebileceklerine dair uygulamalı etkinlikleri de içermesi önerilebilir. Öğretmen adaylarına özellikle finansal

ve politik okuryazarlık gibi yaygın biçimde yetersizlik görüşü ifade edilen okuryazarlık becerileri açısından -bu becerilerin eğitimdeki işlevi, programdaki yeri ve önemi ile toplumsal katkısı bağlamında- bilinç kazandıracak öğretim deneyimleri sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algı düzeyleri ve görüşleri: Manisa Celal Bayar üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Avcı, R. C. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde politik okuryazarlık becerisinin yeri ve bu beceriye yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Cendek, M., E. (2015). *Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T., ve Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132. doi: <https://doi.org/10.33206/mjss.482103>
- Çinikaya, C. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde çevre okur yazarlığını geliştirmeye yönelik akademisyen ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Daşdemir, İ., ve Ozan, H. (2023). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk okuryazarlık becerisine ilişkin öğretmenlerin farkındalıkları. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 960-974. doi: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3318>
- Demir, Y. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1094- 1122. doi: <https://doi.org/10.37217/tebd.1126078>
- Dündar, R., Demir, R. Z., Yeşilyurt, S., ve Hakverdi, T. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (USBED)*, 6(11), 497-522. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13744909>
- Gedik, M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 779-809.
- Güler, A., Halıcıoğlu, B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (1997). *Okuma – yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. İstanbul: Ocak Yayınları.

- Güneş, F. (2019a). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.
- Güneş, F. (2019b). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246. doi: <https://doi.org/10.29250/sead.634908>
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2021). Sosyal bilgilerde okuryazarlık. V. Aktepe, M. Gündüz, N. K. Fidan, E. Yalçınkaya (Ed.). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (s. 45-65) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kafadar, T. (2019). Vatandaşlık eğitiminde beceriler. C. Öztürk, Z. İbrahimoglu, ve G. Yıldırım (Ed.). *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21 yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* (s. 357-370) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kosdak, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Miles M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data Analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Multon, K. D. (2010). Interrater reliability. N. J Salkind (Ed.). *Encyclopedia of research design* (s. 627-629) içinde. California: Sage Publications.
- Nalinci, S. (2023) Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademi Sosyal Araştırma Dergisi*, 11(114), 405-415. doi: <https://doi.org/10.29228/ASOS.71154>
- Okuryazar. (t.y.). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Okuryazarlık. (t.y.). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Özkaya, G. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hukuk okuryazarlığı düzeyleri ve hukuk okuryazarlığına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its importance and changes in the concept and definition. *TEFLIN Journal*, 20(1), 1-7.

- Sever, I. (2021). Sosyal bilgiler dersinin temel becerileri. V. Aktepe, M. Gündüz, N. K. Fidan, E. Yalçinkaya (Ed.). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (s. 22-44) içinde. Ankara: Pegem Akademi
- Seyhan, A. (2020). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 88-113. doi: <https://doi.org/10.34086/rteusbe.726511>
- Stewart, C.J., ve Cash, W.B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*. Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Şimşek, N. (2020). Güncel olaylarla sosyal bilgiler öğretimi. R., Sever, M., Aydın ve E., Koçoğlu (Ed.). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* (s. 142-161) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Uslu, S., Yazıcı, K., ve Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 756-778. doi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.31201>
- Uygur, A. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimindeki politika bilimine yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



ABBAS CILGA'NIN ÇOCUK KİTAPLARINDA YER ALAN DEĞERLERİN SCHWARTZ DEĞERLER KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ¹



Zehra GÖRE²
Hasan BİLGİN³

¹ Bu kitap bölümü Prof. Dr. Zehra GÖRE danışmanlığında tamamlanan şu Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir: Bilgin, H. (2023). Abbas Cilga'nın Çocuk Romanlarındaki Değerler Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey);
² Prof. Dr. Zehra GÖRE, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD. eposta: zgore@erbakan.edu.tr ORCID: 0000-0002-9917-3651
³ Hasan BİLGİN, eposta: bilginturkhasan@gmail.com ORCID: 0000-0003-4434-7084

Giriş

Bugüne kadar çocukluk kavramına ilişkin çeşitli tanımlar önerilmiş ve zaman içinde çocuklara yönelik beklentiler ve ilgi değişirken, bağımsız çocuk edebiyatı ve çocuklar için yazılmış edebi eserlerin sayısı da gün geçtikçe artmıştır. Çocuklar ve onların eğitimi hakkındaki düşünceler, “çocukluk” kavramına ilişkin tanımlar ve farklı yaklaşımlar getirmiştir. Çocuklara hak ettikleri değeri verme fikri, çok da uzak olmayan 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır. O yüzyıla kadar çocuklar “küçük yetişkinler” olarak tanımlanmış ve merak, keşif ve öğrenme fikirleri göz ardı edilmiştir. Çocukların belirli gelişim özelliklerini sergileme sürecinde ihtiyaç duydukları ilgi ve ihtiyaçlar karşılanmamıştır. Değişen zamanlar, sağlıklı ve bilinçli toplumlar yetiştirme fikrini ortaya çıkarmış, çocuk yetiştirme ve eğitim alanındaki çeşitli reformlar araştırma ve incelemeyi teşvik etmiştir. Bu yenilikler, çocuklara verilen saygı ve değer artmasına yol açmıştır (Arıcı, 2016: 1; Kuru, 2016: 8). Çocukların kişilik gelişiminde hikâye ve masallar yoluyla aktarılan değerlerin kalıcı öğrenmeye katkı sunduğunun anlaşılması, çocuk edebiyatının yalnızca estetik bir alan olmadığını; aynı zamanda çocukların kişilik oluşumu, sosyal uyum becerileri ve değer dünyalarının şekillenmesinde etkili bir eğitim aracı olduğunu göstermiştir. Değerlerin kazandırılmasında eski usuller bir kenara bırakılarak çocuk fikri ve çocuk edebiyatı yeniden yapılandırılmış çocuğa duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişmelerin bütünleşik verilmesini sağlayan bir araca dönüşmüştür. Çocuk kitapları değerlerin aktarımında etkili araçlar haline gelmiştir. Bireyin çevre ile etkileşimi sırasında uyumlanmasını kolaylaştıran değerler, bir grubun veya toplumun, insanların, kalıpların ve diğer sosyokültürel nesnelere önemini değerlendirmeyi mümkün kılan kriterler olmuştur (Fichter, 2015).

“Değer, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak” açıklanmaktadır (Akbaş, 2004: 44). Değer eğitimi, çocuk ve gençlerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları ve kişiliklerini geliştirmeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayışı kazanmaları amacıyla okul içinde veya dışında doğrudan veya dolaylı yardım ve destek demektir (Güncel Türkçe Sözlük). Değerler eğitimi ise bireyin üstün özellikler kazanmasını ve toplumsal, kültürel dönüşümlere uyum sağlayarak karşılaşılan sorunlara etkili şekilde yanıt verebilmesini sağlayan, insanlara yeniden değer kazandırmayı amaçlayan bir süreç olarak değerlendirilebilmektedir (Yaman, 2012: 18, Kale, 2004: 313, Küçükşen, 2015: 143).

Değer eğitiminin kuramsal çerçevesini oluşturan ve günümüzde geniş kabul gören modellerden biri, Schwartz’ın evrensel değeri içeren kapsamlı değer sınıflamasıdır. Söz konusu model; *özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uyum, geleneksellik, yardımseverlik ve evrenselcilik* olmak üzere evrensel düzeyde on temel değeri tanımlamakta ve bu değerlerin kültürler

arası geçerliliğini ortaya koymaktadır. Alan yazında çocuk edebiyatı eserlerinin değer aktarımı açısından incelendiği araştırmalar mevcut olmakla birlikte, belirli bir yazarın eserlerinin Schwartz modeline göre sistematik ve bütüncül bir biçimde analiz edildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bağlam, Abbas Cılga'nın çocuk romanlarında değerler eğitimi konu alan araştırmanın özgünlüğünü ve çocuk edebiyatı alanına sunduğu katkıyı ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, Köy Enstitüsü mezunu, öğretmenlik, yöneticilik ve müfettişlik yapan, çocuk edebiyatı alanında pek çok eser kaleme almış olan Abbas Cılga'nın çocuk okur kitlesine yönelik kaleme aldığı on kitabındaki değerlerin Schwartz'ın on evrensel değeri temel alınarak frekans (F) ve yüzde (%) dağılımları üzerinden incelenmesi ve yazarın metinlerinde hangi değerleri ön plana çıkarmayı tercih ettiğinin sistematik bir biçimde ortaya konulmasıdır. Çalışmada incelenen veri kaynakları *Beyaz Dinence, Çiftlikteki Yabancı, Dokunduğum Altın Olsun, Gülümseyen Sokak, Masa Üstündeki Kavga, Öfkeli Boğa, Sesini İsteyen Kurbağa, Özgürlüğün En Yücesi, Yaramazlar Kuyusu ve Yavru Yunuslar Ekibi* adlı eserlerinden oluşmaktadır. Bu eserlerde yer alan değer ifadeleri içerik analizi yöntemiyle kodlanmış; her değerın görülme sıklığı frekans olarak belirlenmiş, ardından toplam içindeki oranı yüzde dağılımı şeklinde hesaplanmıştır.

Çalışmanın kuramsal çerçevesini Schwartz'ın değer modeli oluşturmaktadır. Bu modelin çocuk edebiyatı metinlerine uygulanabilirliği, değerlerin kültürler arası geçerliliğine dayanmakta; böylece incelenen metinlerin hangi değerlerin baskın biçimde sunulduğu ve yazarın çocuk okura hangi toplumsal ya da bireysel mesajları aktarmayı amaçladığı daha nesnel bir biçimde yorumlanabilmektedir. Ayrıca modelin esnek yapısı, kitaplar arasında karşılaştırmalı değerlendirme yapmayı mümkün kılmakta; kendi içinde farklılaşan değer temsillerinin bütüncül bir şekilde görülmesine olanak vermektedir.

Abbas Cılga'ya Dair

Abbas Cılga, roman ve hikâye yazarıdır. Sivas'ın Kangal ilçesinde 1935 yılında doğmuştur. Orta ve lise öğrenimini, Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsünü bitirdikten sonra ilköğretmenliği, yöneticilik ve ilköğretim müfettişliği yapmıştır. Yükseköğrenimini İstanbul Eğitim Enstitüsü'nde tamamlamıştır. İstanbul Kız Lisesi'nde uzun yıllar öğretmenlik yapmıştır. İstanbul'a yerleşmiştir. Çocuk edebiyatı alanında verdiği eserlerle tanınmıştır. "Han Yaptırma Yarışı" adlı eseriyle 1973 Arkın Çocuk Edebiyatı Ödülünü, Küçük Hakan oyunuyla Türk Ticaret Bankası Çocuk Oyunları Ödülünü, İMBÖ adlı çocuk oyunuyla 1979 Dünya Çocuk Yılı / Milliyet Çocuk Oyunları Ödülünü, Dedemin Öyküsü'yle de 1979 Kültür Bakanlığı Çocuk Edebiyatı Yarışması üçüncülük ödülünü kazanmıştır. Abbas Cılga'nın hayatı ile ilgili sınırlı bilgilere ulaşılmıştır. Temmuz 1996'da İstanbul'da vefat eden yazar, çocuk edebi-

yatı alanında pek çok esere imza atmıştır (Altunbay, 2020; Sinar, 2006).

Yazarın çocuk kitapları şunlardır: Kedi Kavgası (1970), Yusufçuk (1974), Müjdecî Hüsni (1976), Kim Sevmez Uğur Böceklerini (1977), Şaşar Ali (1977), Tomcit İle Bilet (1979), Dedemin Öyküleri (1979), Atmacalar Ağladı (1980), Heredot Dede (1982), Masa Üstündeki Kavga (1983), Yaramazlar Kuyusu (1983), Küçük Gezgin (1986), Bülbüller Özgür Olsun (1990), Han Yaptırma Yarışı (1990), Özgürlüğün En Yücesi (1990), Sıpanın Dört Yıllığı (1990), Yıldız Tarlası (1990), Karaçalma (1992), Bilenlere Elma Var (1995), Çalınan Köprü (1995), Filiz'in Kızı (1995), Arının Düşü (1995), Gönümde Büyüyen Serçe (1995), Gece Meleyen Keçi (1995), Pondiyi Yok Ettiler (1995), Beyaz Dinlence (2003), Dokunduğum Altın Olsun (2008), Öfkeli Boğa (2003), Cini'nin İlk Gezisi (2007), Sesini İsteyen Kurbağa (2008), Yavru Yunuslar Ekibi (2010), Gülümseyen Sokak (2010), Dostluk Sınarı (2011), Ya Kediler Ya Ben (2011), İncili'den İnciler (2012), Yere İnen Yıldız (2012), Taksim'de Kaval Sesi (2012), Esin'in Düşleri (2014), Kurtların Köye İndiği Gece (2018), Boz Fare'nin Serüvenleri Serisi (2011), Canavardan Kaçan Dedem (2018), Havuçburun (2018), Kırmızı Kayık (2018), Uçan Kanat (2018).

Schwartz'ın Değer Teorisi

Schwartz'ın değer teorisine göre; kişi, kavramı eylem seçiminde ve olaylara değer vermede olumlu bir kavram olarak tanımlar (Schwartz and Bilsky, 1987). Schwartz, değerleri herkesin içinde var olduğuna inandığı üç farklı şekilde tanımlamaktadır. Bunlar sırayla ulaşmak için istenen, istenen için yapılan davranış, istenen ve davranışın ölçülebilmesi için kriter olan inançlar. Hepsinde var olan bu üç temel ihtiyacın “biyolojik, sosyal uyum ihtiyaçları ve mutluluk ve hayatta kalma grupları” olduğunu söylemektedir. Schwartz yaptığı çalışmalar sonucunda elli altı tür özel evrensel değer ve herkes için ortak olan on tür olduğunu iddia etmiştir (Schwartz, 1994). Schwartz'ın değeri, toplumda var olan önemli bir faktör olarak; bir kişinin hareketleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu; fenomenin “ne” olduğu kadar “ne” anlamı içerdiğini de göstermektedir (Balat ve Dağal, 2006). Değer için Schwartz tarafından belirlenen türler ve özdeğerler listelenmiştir (Schwartz, 1994). Schwartz and Bilsky'ye (1987) göre değerlerin özellikleri şunlardır: (Ulusoy, 2007: 25; akt. Akbalık, 2015:20; Neslitürk, 2013: 30):

- Değerler; inanılırdır ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Aktif olduklarında duygularla iç içe olurlar.

- Değerler, hedeflere ulaşmada etkili olan bireysel hedefler ve davranışsal uygulamalarla ilgilidir (hak bilirlilik, yardımseverlik).

- Değerler, çoğu eylem ve durumların üzerindedirler.

- Değerler, seçimleri motive eden veya insanların davranışlarını ve olaylarını değiştiren standartlar olarak işlev görür.

• Değerler, sahip oldukları öneme göre kendi başlarına sınıflandırılır. Bu tür, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

Schwartz'ın Sınıflandırma Tablosu:

Açıklama	Değerler	Kaynaklar
Güç(Power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, Toplumdaki görünümü koruyabilmek (insanlar tarafından benimsenmek) .	Etkileşim Grup
Başarı(achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin olmak hırslı olmak, sözü geçen biri olmak (zeki olmak) .	Etkileşim Grup
Hazcılık (hedonizm): Bireysel zevke, hazzayönelim.	Zevk, hayattan tat almak.	Organizma
Uyarılım(stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak	Organizma
Özyönelim(self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak (kendine saygısı olmak) .	Organizma Etkileşim
Evrensellik(universalizm): Anlayışçılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak (iç uyum).	Grup Organizma
İyilikseverlik (benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak (gerçek arkadaşlık, olgun sevgi,	Organizma etkileşim grup
Geleneksellik: Kültür veya dinsel töre, fikirlere saygı ve bağlılık	Açakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat, mahremiyet.	Organizma etkileşim grup
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması	Kıbarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek	Organizma etkileşim grup
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkilerini ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak	Organizma etkileşim grup

(Kaynak: Aydın ve Gürler 2012: 13; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 60 -65; Schwartz, 1996: 122-123; Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 29-30)

Schwartz Değerler Listesi

Schwartz tarafından 1992 yılında geliştirilen “Schwartz değerleri listesi” 57 değer tanımı ve on altı boyut içermektedir (Schwartz ve Boehnke, 2004). Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada, özgün büyüklük ve değer türleri ile her değer türünde yer alan değerlerle ilgili olarak kullanılan Türkçe adlandırmalar temel alınmıştır. Türkçeye İngilizceden, üç sosyal psikologun ortak çalışmasıyla değerlere çevrilmiştir. Denekler toplam 57 değeri ve yanlarında parantez içinde verilmiş olan açıklamaları okuduktan sonra her birini kendi hayatlarını yönlendiren bir ilke olmaları açısından taşıdıkları öneme göre 1 (ilkelerime ters düşer) ile 7 (en üst düzeyde önemlidir) arasında değişen bir ölçek üzerinde değerlendirmişlerdir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada değer tipleri için güvenilirlik katsayıları 0.51-0.77, değer grupları için 0.77-0.83 arasında değişmekte olup bu katsayılar evrensellik için 0.77, yardımseverlik (iyilikseverlik) için 0.76, hazcılık için 0.54, güç için 0.75, başarı için 0.66, uyarılma için 0.70, özyönelim (özyönelim) için 0.69, geleneksellik için 0.63, uyma için 0.51 ve güvenlik için 0.59 olarak bulunmuştur. Ayrıca ana değer grupları iç tutarlılık analiz sonuçlarına baktığımızda; muhafazakârlık grubu için 0.80, yeniliğe açıklık değer grubu için 0.81, özaşkınlık değer grubu için 0.81, özgenişletim değer grubu için 0.84 olarak hesaplanmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı 2000; akt. Dilmaç, vd.: 2008).

Değer boyutları, içeriği ve güvenilirlik katsayıları tablosu

Değer Boyutu	Değer Boyutunun İçerdiği Değerler	Güvenirlik Katsayısı
Güç (Power)	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek.	0.75
Başarı (Achievement)	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak (zeki olmak) .	0.66
Hazcılık (Hedonizm)	Zevk, yaşamdan zevk almak, isteklerine düşkün olmak.	0.54
Uyarılma (Stimulation)	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.	0.70
Öz-Denetim (Self-Control)	Yaratıcı olmak, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygılı olmak.	0.69
Evrensellik (Universalism)	Sosyal adalet, barış içinde bir dünya, erdemli olmak, güzel bir dünya, çevreyi korumak, açık fikirli olmak, eşitlik, doğayla bütünlük, iç huzuru.	0.77

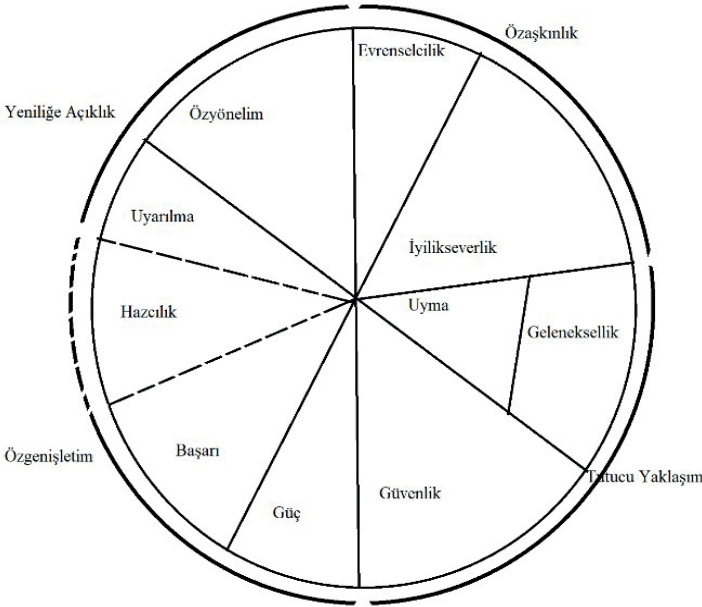
Yardımsızlık (Benevolence)	Manevi bir yaşam, bağışlayıcı olmak, dürüst olmak, yardımsever olmak, sadık olmak, sorumlu olmak, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, oldun sevgi.	0.76
Geleneksellik (Tradition)	Bana düşen hayatı kabullenmek, ılımlı olmak, dindar olmak, alçakgönüllü olmak, geleneklere saygılı, mahremiyete ve özel haklara saygı.	0.63
Uyum (Comformity)	İtaatli olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, kibar olmak, kendini denetleyebilmek.	0.51
Güvenlik (Security)	Ulusal güvenlik, bağlılık duygusu, iyiliğe karşılık vermek, toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olmak, temiz olmak.	0.59

Schwartz Değer Kuramı'ndaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkiler modeli

Schwartz değerler listesinin iki boyutu belirlemektedir (Biel, 2002: 4):

- Yeniliğe açıklık – Tutucu yaklaşım
- Özaşkınlık – Özgenişletim Boyutu

Schwartz Değer Kuramı'ndaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkiler modeli



Schwartz değerler listesinde beliren boyutlara göre oluşan 10 güdüsel değer tipi yukarıdaki şekilde görülmektedir. Schwartz'ın iki boyutu "Yeniliğe Açıklık-Tutuculuk", "Özaşkınlık- Özgenişletim"dir. Schwartz'ın değer listesinin ilk boyutu, "Yeniliğe Açıklık – Tutucu Yaklaşım"dır. Yeniliğe açıklık; özyönelim, uyarılım ve hazcılık değer tiplerinden oluşmaktadır. Tutucu yaklaşım yönü ise; geleneksellik, uyma ve güvenlik değer tiplerini içermektedir. Schwartz'ın değer listesinin ikinci boyutu, "özaşkınlık-özgenişletim"dir. Özaşkınlık; evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerinden oluşmaktadır. Özgenişletim; güç, başarı ve hazcılık değer tiplerini kapsamaktadır. Schwartz 10 güdüsel değer tipi tanımlamıştır. Bunlardan hazcılık diğerleri gibi tek bir boyutta yer alamamaktadır. Modelde hazcılık kesikli çizgiyle gösterilmektedir. Hazcılık değer tipi yeniliğe açıklık ve özgenişletim boyutunda yer almaktadır (Karalar ve Kiracı, 2010: 83).

Bu bölümde önce yazarın her bir kitabı ayrı alt başlıklar hâlinde ele alınarak frekans ve yüzde dağılımlarının ayrıntılı değerlendirmesi yapılacaktır; ardından tüm kitaplara ilişkin birleşik dağılım sunularak yazarın genel değer yaklaşımı ortaya konacaktır. Son olarak, değerlerin ilişkileri tartışılarak yazarın çocuk edebiyatına katkısı pedagojik ve kuramsal açıdan değerlendirilecektir. Böylece çalışma, hem literatürdeki boşluğu doldurmayı hem de çocuk edebiyatında değer eğitimi araştırmalarına kapsamlı ve karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, "Schwartz'ın hazırlamış olduğu Schwartz Değerler Listesi'ndeki değerlerin Cılga'nın eserlerindeki genel dağılımı nasıldır? sorusuna cevap verebilmek için nitel bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanların içinde yaşadıkları dünyayı ve oradaki deneyimlerini nasıl anlayıp yorumladıklarını çözümlmek için geliştirilen araştırma yaklaşımlarını adlandırmak için kullanılan genel bir tanımdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 30). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılması için nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek; 2011: 39). Nitel araştırma, ayrıntılarda gizli olanı ortaya çıkarabilen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu amaçla nitel araştırmalarda derinlere inmek ve yüzeyin altında olanı keşfetmek ve gün yüzüne çıkarmak gerekmektedir (Kuş, 2003 s.78).

Bu çalışmada da Schwartz'ın hazırlamış olduğu Schwartz Değerler Listesi'nde yer alan değerlerin Cılga'nın eserlerinde ne kadar ve nasıl yer verildiğini tespit edebilmek için derinlemesine nitel bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Abbas Cılga'nın tüm eserleri; araştırmanın örneklemini ise bu eserler içerisinde seçilen Beyaz Dinence, Çiftlikteki Yabancı, Dokunduğum Altın Olsun, Gülümseyen Sokak, Masa Üstündeki Kavgı, Öfkeli Boğa, Sesini İsteyen Kurbağa, Özgürlüğün En Yücesi, Yaramazlar Kuyusu, Yavru Yunuslar Ekibi isimli romanlar oluşturmaktadır.

Bu araştırmada örneklem seçiminde rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rasgele örneklemede, tüm birimlerin seçilme şansı eşittir. Araştırmada tüm birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir. Evren çok büyük ve karmaşık değilse seçim işlemi kolaydır ve bu yöntemle yapılan örnekleme istatistiksel işlemler ağırlıksız yapıldığından değerlendirme süreci ve örnekleme hatası kolayca hesaplanabilir (Kılıç, 2013; Yağar ve Dökme, 2018: 6).

Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmada veri toplamak için doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin gözden geçirilmesi, incelenecek fenomen veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalin çözümlenmesini içerir. Buna göre, nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabilmektedir ve diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada Abbas Cılga'nın çocuk romanlarında yer alan değerlerin belirlenmesinde Schwartz Değerlerinin Listesi kullanılmıştır. Derecelendirme, yüzde dağılımı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kategori yinelemeleri sayılır ve yüzde olarak görüntülenir. Böylece araştırmacı iki belgenin karşılaştırılması konusunda daha doğru bir yargıya varabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 230).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Genel olarak, belirli bir mesaj birimlere ayrılmış ve daha sonra bu dilimler belirlenmiş kriterlere göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma, mesajı kodlamayı ve anlamlarını işlemeyi amaçlar (Bilgin, 2006: 19).

Betimsel analiz ile kavramlar çok yönlü ele alınacak, güncel bulgu ve bilgilerle değerlendirilirken araştırmacı sınıflamalara ilişkin analiz sonuçlarını düz metin olarak aktarabilir. Ancak sayısallaştırma kullanılacaksa “var/yok, yüzde dağılım ve kapsanan alan” olmak üzere üç farklı yol seçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 230-231).

Rastgele seçilen 10 eser temin edilmiştir. Eserler taranarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu eserler adlarına göre sıralanmıştır. Eserler okunmuş ve Microsoft WORD uygulaması kullanılarak değer tespit edilen satırlar

belirlenmiştir. Belirlenen bu satırların her birinin hemen ardına gelecek bir kodlama kullanılmıştır. Kullanılan Kodlama şu şekildedir: “(Kitap Adı, s. ... , Alt Değer)”. Schwartz değerleri sınıflandırması esas alınarak Abbas Cılga'nın çocuk romanlarındaki ana değerler ve alt değerler tespit edilmiştir. Bulgular kısmında gösterilmek üzere tespit edilen alt değerler ana değerler altında toplanmıştır. Eserlerin tüm analizlerde yüzde dağılım yöntemi kullanılmıştır. Tekrarlanan değerlerin kategorisi belirlenerek yüzde olarak hesaplanmış ve sonuçlar açıklanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Abbas Cılga'nın rastgele seçilen 10 eseri değerler eğitimi kapsamında incelenmiştir. İncelemede yer alan değerleri saptamak amacıyla Schwartz Değerler Listesi kullanılmıştır. İncelenen eserler; *Beyaz Dinlence*, *Çiftlikteki Yabancı*, *Dokunduğum Altın Olsun*, *Gülümseyen Sokak*, *Masa Üstündeki Kavga*, *Öfkeli Boğa*, *Sesini İsteyen Kurbağa*, *Özgürlüğün En Yücesi*, *Yaramazlar Kuyusu* ve *Yavru Yunuslar Ekibi* eseridir.

Beyaz Dinlence (BD), Engin Yayıncılık tarafından 2003 yılında basılmış ve 87 sayfadır. “Güç” değeri 31 sıklıkla %11,57; “başarı” değeri 3 sıklıkla %1,12; “hazcılık” değeri 41 sıklıkla %15,30; “uyarılma” değeri 30 sıklıkla %11,19; “özyönelim” değeri 45 sıklıkla %16,79; “evrenselcilik” değeri 9 sıklıkla %3,36; “yardımseverlik” değeri 40 sıklıkla %14,93; “geleneksellik” değeri 10 sıklıkla %3,73; “uyum” değeri 42 sıklıkla %15,67 ve “güvenlik” değeri 17 sıklıkla %6,34 oranla eserde yer almaktadır. BD’de “özyönelim” değer sıklığı en yüksek olandır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları “hazcılık”, “uyum” ve “yardımseverlik”tir. “Başarı”, “evrenselcilik” ve “geleneksellik” değerlerinin sıklığı ise en az olanlardır. “Güç” ve “uyarılma” değerleri ise eserde yakın sıklıkta yer almaktadır. Özyönelim değerinin en sık vurgulanması, yazarın anlatıyı bireysel özgürlük, yaratıcılık ve kişinin kendi yaşamını yönlendirme isteği üzerine kurduğunu; dolayısıyla eserin temel itici gücünün bireysel özyönelim olduğunu göstermektedir.

Çiftlikteki Yabancı (ÇY), Morpa Kültür Yayınları tarafından 2003 yılında basılmış ve 96 sayfadır. “Güç” değeri 43 sıklıkla %19,72; “başarı” değeri 10 sıklıkla %4,59; “hazcılık” değeri 23 sıklıkla %10,55; “uyarılma” değeri 10 sıklıkla %4,59; “özyönelim” değeri 36 sıklıkla %16,51; “evrenselcilik” değeri 17 sıklıkla %7,80; “yardımseverlik” değeri 20 sıklıkla %9,17; “geleneksellik” değeri 10 sıklıkla %4,59; “uyum” değeri 20 sıklıkla %9,17 ve “güvenlik” değeri 29 sıklıkla %13,30 oranla eserde yer almaktadır. ÇY’de “güç” değer sıklığı en yüksek olandır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları “özyönelim” ve “güvenlik”tir. “Başarı”, “uyarılma” ve “geleneksellik” değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır. “Hazcılık” değer sıklığını aynı sıklıkta “yardımseverlik” ve “uyum” değerleri daha sonra “evrenselcilik” izlemektedir. Eserin merkezinde güç, özyönelim ve güvenlik temalarının bulunduğu görülmektedir. Hazcılık,

yardımseverlik ve uyum orta düzeyde yer alarak bireysel doyum ile sosyal ilişkiler arasında bir denge kurulduğunu ortaya koyar. Başarı, uyarılma ve geleneksellik ise düşük düzeyde temsil edilerek prestij, heyecan ve gelenek temalarının eserde ikincil kaldığını gösterir. Böylece anlatı, bireysel motivasyonlar ile toplumsal değerler arasındaki dengeyi akademik bir çerçevede yansıtmaktadır.

Dokunduğum Altın Olsun (DAO), Özyürek Yayınevi tarafından 2017 yılında basılmış ve 96 sayfadır. “Güç” değeri 21 sıklıkla %7,42; “başarı” değeri 35 sıklıkla %12,37; “hazcılık” değeri 22 sıklıkla %7,77; “uyarılma” değeri 16 sıklıkla %5,65; “özyönelim” değeri 55 sıklıkla %19,43; “evrenselcilik” değeri 22 sıklıkla %7,77; “yardımseverlik” değeri 33 sıklıkla %11,66; “geleneksellik” değeri 20 sıklıkla %7,07; “uyum” değeri 31 sıklıkla %10,95 ve “güvenlik” değeri 28 sıklıkla %9,89 oranla eserde yer almaktadır. DAO’da “özyönelim” değer sıklığı en yüksek olandır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları “başarı”, “yardımseverlik”, “uyum” ve “güvenlik”tir. En az sıklık olarak “uyarılma” gelmektedir. Diğer az sıklığa sahip “geleneksellik”, “güç”; aynı sıklığa sahip “hazcılık” ve “evrenselcilik” yer almaktadır. Eserdeki değer dağılımı, anlatının merkezinde özyönelim ve başarı temalarının yer aldığını göstermektedir. Yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerlerinin yüksekliği, bireysel hedeflerle toplumsal beklentiler arasında bir denge kurulduğunu ortaya koyar. Uyarılma, geleneksellik ve güç değerlerinin düşük düzeyi ise eserin heyecan, gelenek ve otorite temalarına daha az vurgu yaptığını gösterir. Böylece eser, bireysel özgürlük, hedeflere ulaşma ve toplumsal denge temalarını öne çıkarmaktadır.

Gülümseyen Sokak (GS), Özyürek Yayınevi tarafından 2010 yılında basılmış ve 86 sayfadır. “Güç” değeri 22 sıklıkla %16,18; “başarı” değeri 9 sıklıkla %6,62; “hazcılık” değeri 11 sıklıkla %8,09; “uyarılma” değeri 4 sıklıkla %2,94; “özyönelim” değeri 9 sıklıkla %6,62; “evrenselcilik” değeri 13 sıklıkla %9,56; “yardımseverlik” değeri 25 sıklıkla %18,38; “geleneksellik” değeri 9 sıklıkla %6,62; “uyum” değeri 16 sıklıkla %11,76 ve “güvenlik” değeri 18 sıklıkla %13,24 oranla eserde yer almaktadır. GS’de “yardımseverlik” değer sıklığı en yüksek olandır. Yardımseverliğe en yakın değer sıklığı güçtür. Güçten sonra “güvenlik” ve “uyum” değer sıklığı gelmektedir. Bunu “evrenselcilik” ve “hazcılık” sıklığı takip etmektedir. İlişkili diğer değer boyutları başarı, “özyönelim” ve “geleneksellik” eşit sıklıktadır. “Uyarılma” en az sıklığa sahip değerdir. Kısaca yardımseverlik, güç ve güvenlik değerlerinin baskın olması, eserin toplumsal dayanışma, otorite ve güvenlik arayışı temaları etrafında şekillendiğini göstermektedir. Uyum, evrenselcilik ve hazcılığın orta düzeyde yer alması, sosyal ilişkiler ile bireysel tatmin arasında bir denge kurulduğunu ortaya koyar. Başarı, özyönelim, geleneksellik ve uyarılma değerlerinin düşük temsili ise prestij, bağımsız düşünce, gelenek ve heyecanın eserde ikinci planda kaldığını gösterir. Böylece anlatı, toplumsal dayanışma ve güvenlik merkezli bir değer yapısını akademik bir çerçevede öne çıkarmaktadır.

Masa Üstündeki Kavga (MÜK), Engin Yayıncılık tarafından 2003 yılında basılmış ve 80 sayfadır. “Güç” değeri 23 sıklıkla %14,02; “başarı” değeri 7 sıklıkla %4,27; “hazcılık” değeri 11 sıklıkla %6,71; “uyarılma” değeri 7 sıklıkla %4,27; “özyönelim” değeri 39 sıklıkla %23,78; “evrenselcilik” değeri 14 sıklıkla %8,54; “yardımseverlik” değeri 18 sıklıkla %10,98; “geleneksellik” değeri 9 sıklıkla %5,49; “uyum” değeri 15 sıklıkla %9,15 ve “güvenlik” değeri 21 sıklıkla %12,80 oranla eserde yer almaktadır. MÜK’de “özyönelim” değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları “güç”, “güvenlik”tir. “Yardımseverlik”, “uyum”, “evrenselcilik”, “hazcılık” şeklinde sıklık azalmaktadır. En az sıklığa sahip değerler “başarı” ve “uyarılma”dır. Eserde özyönelim değerinin baskınlığı, eserin bireysel özgürlük ve kişisel yönelim üzerine kurulduğunu göstermektedir. Güç ve güvenliğin orta-yüksek düzeyde yer alması, karakterlerin hem kişisel kontrol hem de toplumsal düzen arayışını yansıtır. Yardımseverlik, uyum ve evrenselcilik ise sosyal ilişkiler ve toplumsal sorumluluklarda dengeli bir yapı sunar. Başarı, uyarılma ve geleneksellik değerlerinin düşük temsili, prestij, heyecan ve gelenek temalarının ikincil kaldığını gösterir. Böylece eser, bireysel özgürlük ile toplumsal denge arasındaki ilişkiyi akademik bir çerçevede ön plana çıkarmaktadır.

Öfkeli Boğa (ÖB), Engin Yayıncılık tarafından 2003 yılında basılmış ve 80 sayfadır. “Güç” değeri 21 sıklıkla %11,73; “başarı” değeri 1 sıklıkla %0,56; “hazcılık” değeri 15 sıklıkla %8,38; “uyarılma” değeri 14 sıklıkla %7,82; “özyönelim” değeri 39 sıklıkla %21,79; “evrenselcilik” değeri 13 sıklıkla %7,26; “yardımseverlik” değeri 27 sıklıkla %15,08; “geleneksellik” değeri 6 sıklıkla %3,35; “uyum” değeri 27 sıklıkla %15,08 ve “güvenlik” değeri 15 sıklıkla %8,38 oranla eserde yer almaktadır. ÖB’de “özyönelim” değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer aynı sıklıkta yer alan “yardımseverlik” ve “uyum”dur. Bunu “güç”, “hazcılık”, “güvenlik”, “uyarılma” ve “evrenselcilik” takip etmektedir. En az sıklığa sahip olan “başarı”dır. Diğer az sıklığa sahip olan ise “geleneksellik”tir. Eserde özyönelim değerinin baskınlığı, eserin bireysel özgürlük ve kişisel yönelim temasına dayandığını göstermektedir. Yardımseverlik ve uyumun yüksek düzeyi, bireysel özgürlükle toplumsal sorumluluk ve normlara uyum arasındaki dengenin vurgulandığını ortaya koyar. Güç, hazcılık, güvenlik, uyarılma ve evrenselciliğin orta düzeyi hem bireysel motivasyonların hem de toplumsal ilişkilerin dikkate alındığını gösterir. Başarı ve gelenekselliğin düşük temsil edilmesi ise prestij ve gelenek temalarının eserde arka planda kaldığını göstermektedir. Böylece anlatı, bireysel özgürlük, sosyal sorumluluk ve toplumsal uyum temalarını akademik bir çerçevede öne çıkarmaktadır.

Sesini İsteyen Kurbağa (SEİK), Özyürek Yayınevi tarafından Çağdaş Çocuk Kitapları Dizisi başlığı altında 2005 yılında basılmış ve 96 sayfadır. “Güç” değeri 9 sıklıkla %4,55; “başarı” değeri 6 sıklıkla %3,03; “hazcılık” değeri 13 sıklıkla %6,57; “uyarılma” değeri 6 sıklıkla %3,03; “özyönelim” değeri 48 sıklıkla %24,44; “güvenlik” değeri 15 sıklıkla %7,72; “evrenselcilik” değeri 13 sıklıkla %6,61; “yardımseverlik” değeri 13 sıklıkla %6,61; “uyum” değeri 15 sıklıkla %7,72 oranla eserde yer almaktadır. SEİK’de “özyönelim” değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer aynı sıklıkta yer alan “yardımseverlik” ve “uyum”dur. Bunu “güç”, “hazcılık”, “güvenlik”, “uyarılma” ve “evrenselcilik” takip etmektedir. En az sıklığa sahip olan “başarı”dır. Diğer az sıklığa sahip olan ise “geleneksellik”tir. Eserde özyönelim değerinin baskınlığı, eserin bireysel özgürlük ve kişisel yönelim temasına dayandığını göstermektedir. Yardımseverlik ve uyumun yüksek düzeyi, bireysel özgürlükle toplumsal sorumluluk ve normlara uyum arasındaki dengenin vurgulandığını ortaya koyar. Güç, hazcılık, güvenlik, uyarılma ve evrenselciliğin orta düzeyi hem bireysel motivasyonların hem de toplumsal ilişkilerin dikkate alındığını gösterir. Başarı ve gelenekselliğin düşük temsil edilmesi ise prestij ve gelenek temalarının eserde arka planda kaldığını göstermektedir. Böylece anlatı, bireysel özgürlük, sosyal sorumluluk ve toplumsal uyum temalarını akademik bir çerçevede öne çıkarmaktadır.

lıkla %24,24; “evrenselcilik” değeri 11 sıklıkla %5,56; “yardımseverlik” değeri 35 sıklıkla %17,68; “geleneksellik” değeri 27 sıklıkla %13,64; “uyum” değeri 22 sıklıkla %11,11 ve “güvenlik” değeri 21 sıklıkla %10,61 oranla eserde yer almaktadır. SEİK’de “özyönelim” değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları “yardımseverlik”, “geleneksellik”, “uyum” ve “güvenlik”tir. “Hazcılık” ve “evrenselcilik” takip etmektedir. En az sıklığa “hazcılık” ve “uyarılma” değerleri sahiptir. Eserde özyönelim değerinin baskınlığı, eserin bireysel özgürlük ve kişisel yönelim üzerine kurulduğunu göstermektedir. Yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenliğin yüksek düzeyde temsil edilmesi, bireysel özgürlük ile toplumsal sorumluluk ve geleneksel normlara uyum arasındaki dengenin vurgulandığını ortaya koyar. Hazcılık ve evrenselciliğin orta düzeyi, bireysel haz ve adalet temasının eserde yer aldığını gösterirken; güç, başarı ve uyarılma değerlerinin düşük görünmesi prestij, başarı ve heyecanın arka planda bırakıldığını göstermektedir. Böylece anlatı, bireysel özgürlük, toplumsal sorumluluk ve geleneksel normlarla uyum temalarını akademik bir çerçevede öne çıkarmaktadır.

Özgürlüğün En Yücesi (ÖEY), Morpa Kültür Yayınları tarafından 2014 yılında basılmış ve 72 sayfadır. “Güç” değeri 10 sıklıkla %6,80; “başarı” değeri 9 sıklıkla %6,12; “hazcılık” değeri 7 sıklıkla %4,76; “uyarılma” değeri 10 sıklıkla %6,80; “özyönelim” değeri 41 sıklıkla %27,89; “evrenselcilik” değeri 6 sıklıkla %4,08; “yardımseverlik” değeri 24 sıklıkla %16,33; “geleneksellik” değeri 13 sıklıkla %8,84; “uyum” değeri 20 sıklıkla %13,61 ve “güvenlik” değeri 7 sıklıkla %4,76 oranla eserde yer almaktadır. ÖEY’de “özyönelim” değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları “yardımseverlik” ve “uyum” değerlerini “geleneksellik” değeri takip etmektedir. “Güç” ve “uyarılma” değerlerini eşit sıklığa sahiptir. Değer sıklığı çoktan aza doğru “başarı”, “hazcılık” ve “güvenlik”tir. En az sıklığa “evrenselcilik” değeri sahiptir. Eserde özyönelim değerinin baskınlığı, eserin bireysel özgürlük ve kişisel yönelim üzerine kurulduğunu göstermektedir. Yardımseverlik ve uyumun yüksek düzeyi, bireysel özgürlük ile toplumsal sorumluluk ve normlara uyum arasındaki dengenin vurgulandığını ortaya koyar. Geleneksellik, güç ve uyarılmanın orta düzeyde yer alması, eserin hem bireysel hem toplumsal motivasyonları dikkate aldığını gösterirken; başarı, hazcılık, güvenlik ve evrenselciliğin düşük düzeyi bu temaların arka planda kaldığını göstermektedir. Böylece eser, bireysel özgürlük ile toplumsal sorumluluk arasındaki ilişkiyi akademik bir çerçevede öne çıkarmaktadır.

Yaramazlar Kuyusu (YK), Özyürek Yayınevi tarafından Çağdaş Çocuk Kitapları Dizisi başlığı altında Şubat-2018 yılında basılmış ve 112 sayfadır. “Güç” değeri 56 sıklıkla %15,82; “başarı” değeri 22 sıklıkla %6,21; “hazcılık” değeri 27 sıklıkla %7,63 “uyarılma” değeri 18 sıklıkla %5,08; “özyönelim” değeri 105 sıklıkla %29,66; “evrenselcilik” değeri 9 sıklıkla %2,54; “yardımseverlik” değeri 50 sıklıkla %14,12; “geleneksellik” değeri 8 sıklıkla %2,26;

“uyum” değeri 38 sıklıkla %10,73 ve “güvenlik” değeri 21 sıklıkla %5,93 oranla eserde yer almaktadır. YK’de “özyönelim” değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları “güç” ve “yardımseverlik”tir. Bunu “uyum”, “hazcılık”, “başarı”, “güvenlik” ve “uyarılma” takip etmektedir. En az değer sıklığına “geleneksellik” daha sonra “evrenselcilik” yer almaktadır. Değerlerin dağılımı, yazarın bireysel özyönelim temasına ağırlık verdiğini, güç ve yardımseverlik üzerinden bireysel motivasyon ile toplumsal sorumluluk dengesini yansıttığını göstermektedir. Orta düzeydeki uyum, hazcılık, başarı, güvenlik ve uyarılma değerleri eserin hem bireysel hem toplumsal boyutlarını dengelerken; düşük düzeydeki geleneksellik ve evrenselcilik, gelenek ve evrensel adalet temalarının sınırlı işlendiğini ortaya koymaktadır. Eser, bireysel özgürlük, toplumsal sorumluluk ve sosyal denge temalarını ön plana çıkarmaktadır.

Yavru Yunuslar Ekibi (YYE), Özyürek Yayınevi tarafından Çağdaş Çocuk Kitapları Dizisi başlığı altında 2017 yılında basılmış ve 127 sayfadır. “Güç” değeri 18 sıklıkla %5,07; “başarı” değeri 13 sıklıkla %3,66; “hazcılık” değeri 46 sıklıkla %12,96; “uyarılma” değeri 31 sıklıkla %8,73; “özyönelim” değeri 98 sıklıkla %27,61; “evrenselcilik” değeri 25 sıklıkla %7,04; “yardımseverlik” değeri 42 sıklıkla %11,83; “geleneksellik” değeri 14 sıklıkla %3,94; “uyum” değeri 43 sıklıkla %12,11 ve “güvenlik” değeri 25 sıklıkla %7,04 oranla eserde yer almaktadır. YYE’de “özyönelim” değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları “hazcılık”, “uyum”; “yardımseverlik”, “uyarılma”; “evrenselcilik” ve “güvenlik”tir. “Başarı” değerinin sıklığı en az olanıdır daha sonra “geleneksellik” ve “güç”tür. Değerlerin dağılımı, yazarın bireysel özyönelim temasına odaklandığını göstermektedir. Hazcılık, uyum ve yardımseverlik değerleri, karakterlerin bireysel memnuniyet ile toplumsal sorumluluk arasındaki dengeyi yansıtır. Orta düzeydeki uyarılma, evrenselcilik ve güvenlik değerleri, eserin bireysel ve toplumsal motivasyonları dengeli biçimde ele aldığını gösterirken; düşük düzeydeki güç, geleneksellik ve başarı değerleri, prestij, gelenek ve bireysel başarı temalarının sınırlı işlendiğini ortaya koymaktadır. Eser, bireysel özgürlük, toplumsal sorumluluk ve bireysel haz temalarını ön plana çıkarmaktadır.

Cılga’nın taranan 10 kitabında on ana değer hepsinin tespit edildiği görülmüştür. Bu değerler şunlardır: “özyönelim”, “yardımseverlik”, “uyum”, “güç”, “hazcılık”, “güvenlik”, “uyarılma”, “evrenselcilik”, “geleneksellik” ve “başarı”dır.

Cılga’nın eserleri Schwartz Değer Ölçeği’nde yer alan 10 ana değer ve 57 alt değer; *Beyaz Dinlerce, Çiftlikteki Yabancı, Dokunduğum Altın Olsun, Gülmeyen Sokak, Masa Üstündeki Kavga, Öfkeli Boğa, Sesini İsteyen Kurbağa, Özgürlüğün En Yücesi, Yaramazlar Kuyusu ve Yavru Yunuslar Ekibi* eserlerinde incelenmiştir. İncelenen hikâyelerde 10 ana değer ve bunlara bağlı toplam 2301 değer tespit edilmiştir Buna göre; 515 özyönelim; 314 yardımseverlik;

274 uyma; 254 güç; 216 hazcılık; 202 güvenlik; 146 uyarılma; 139 evrenselcilik; 126 geleneksellik; 115 başarı ana değer tespit edilmiştir.

İncelenen 10 eserindeki değerlerin Schwartz'ın sınıflamasına göre karşılaştırmalı yüzdeler dağılımı verilmiştir. Her kitabın farklı değerleri ön plana çıkardığını, ancak genel eğilimlerin belirli eksenler etrafında toplandığını göstermektedir. Eserlerde yer alan değerlerin 515 sıklıkla ve 22,38'lik yüzdeler ile "özyönelim" değer boyutu yer almaktadır. En dikkat çekici bulgu, özyönelim değerinin birçok eserde en yüksek oranlara ulaşmasıdır. Örneğin ÖEY., YK. ve YYE. kitaplarında özyönelim sırasıyla %27,89, %29,66 ve %27,61 gibi oldukça yüksek oranlarla temsil edilmiştir. Bu durum yazarın bireysel gelişimi, özgürlüğü, merakı ve özerk düşünmeyi merkeze alan anlatı yapısını istikrarlı biçimde sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

"Özyönelim", düşünce ve eylemde bağımsızlığı dikkate almaktadır. Beş alt değer türünden "yaratıcılık, özgürlük, kendi amaçlarını seçme, meraklı, bağımsız" oluşturmaktadır (Schwartz, 2006). Bu eserler aracılığı ile çocuklara kazandırılmak istenen değerlerden sıklığı en fazla olan ilk değer "özyönelim" değeridir. Özellikle "Yarmazlar Kuyusu" kitabında "özyönelim" değer boyutuna diğer eserlere nazaran daha fazla yer verildiği görülmüştür. Eserde tespit edilen değerlerin %29,66'sı "özyönelim" değerine aittir. "Gülümseyem Sokak" adlı kitapta diğer kitaplarına göre "özyönelim" değer boyutuna daha az yer vermiştir. Kitapta belirlenen değerler yüzde 6,62 ile "özyönelim" değeridir.

"Gülümseyem Sokak" adlı eser bir sokağın yeniden renklendirilmesini konu alırken, "Yarmazlar Kuyusu" bir çocuğun düştüğü kuyudaki maceralarını konu almaktadır. İki eserde toplumsal odak ve kişisel odak noktalarının belirlenmesi "özyönelim" değerlerinin sıklığı ile örtüşmektedir (Zacharopoulos, G., Shenhav, A., Constantino, S., Maio, G. R. ve Linden, D. E., 2018).

Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) özyönelim değerinin öğretmen adayları için yaptıkları çalışmalarda önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedirler. Abbas Cılga hayatının büyük bir bölümünü öğretmenlik yaparak geçirmiştir. Yazarın romanlarında "özyönelim" değerine ilişkin bulguların sıklığı tespit edilmiştir. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı'nın (2008) araştırması ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenler açısından araştırmacıların bu tespiti ile araştırmaya konu olan Cılga'nın kaleme aldığı eserlerdeki "özyönelim" verileri örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.

"Özyönelim" değerinin alt değerleri çocuk edebiyatının amaçlarıyla örtüşmektedir. Yaratıcı olarak hayal gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmek, merak ile insanlara ve çevreye duyarlı olma bilincini geliştirmek, özgür olmak ile düşündüklerini ve hissettiklerini yazarak ifade etme isteği uyandırmak, kendi amaçlarını seçme, bağımsız olma, özsaygı alt değerleri olan güzellik ve estetik gibi duyuşsal ihtiyaçları karşılama gibi amaçlarla eşle-

şir. Bu durum Abbas Cılga'nın eserlerindeki değer sıklığının çokluğu yazarın bireysel yaratıcılık, özgür düşünme, merak ve kişisel gelişimi güçlü biçimde vurguladığını ortaya koymakta bu da çocuk edebiyatının amaçları ile olumlu bir uyum içinde olduğunu desteklemektedir.

“Yardımseverlik” değer boyutu “özyönelim” değerini takip etmekte bu değer 314 frekans ve 13,65 yüzdelerlik dilimdedir. Bu değer boyutu dokuz alt değer türünden (manevi yaşam, bağışlayıcı olma, dürüstlük, yardımseverlik, sadık olma, sorumluluk, anlamlı yaşam, gerçek dostluk, olgun sevgi) oluşmaktadır. Eserler aracılığı ile çocuklara kazandırılmak istenen ikinci değer ise “yardımseverlik” değeridir. Yardımseverlik değerinin alt maddeleri olan manevi yaşam, bağışlayıcı olma, dürüstlük, yardımseverlik, sadık olma, sorumluluk, anlamlı yaşam, gerçek dostluk, olgun sevgi ile çocuk edebiyatı amaçlarından olan insana ve çevreye karşı duyarlı olma bilinci kazandırma, kişilik gelişimine olumlu katkılarda bulunma ve çocuğu sosyalleştirme amaçları ile paralellik göstermektedir. Yardımseverlik değeri diğer insanlar ile kuracağı ilişkileri öncelemektedir. Yardımseverlik değeri, özellikle GS %18,33, SEİK %17,68, ÖEY %16,33 ve ÖB %15,08 başta olmak üzere diğer eserlerde de yüksek oranlarda yer almakta ve yazarın sosyal sorumluluk, iş birliği ve empati temasına güçlü vurgu yaptığını göstermektedir.

“Yardımseverlik” değer boyutuna “Gülümseyen Sokak” kitabında araştırmaya konu olan diğer eserlere göre daha fazla yer verildiği görülmüştür. Romanda belirlenen değerlerin %18,38'i “yardımseverlik” değerine aittir. “Masa Üstündeki Kavgı” romanında ise “yardımseverlik” değer boyutuna çok az yer verilmiştir. Romanda tespit edilen değerlerin %10,98'i bu değere aittir.

Aktan'ın (2012) “100 Temel Eserlerde Yer Alan Değerlerle Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlerin Uyumunu” başlıklı çalışmasında kitaplarda en çok yer alan değerler arasında “yardımseverlik” değerinin yer aldığını belirtmiştir. Bu açıdan “yardımseverlik” ile ilgili bulgular araştırmayı destekler niteliktedir. Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” adlı çalışmasında öğretmenlerin genel olarak “evrenselcilik”, “güvenlik” ve “iyilikseverlik” değerlerine en yüksek önemi verdiklerini belirtmiştir. Abbas Cılga'nın öğretmen olması ve incelenen romanlarında “iyilikseverlik” bulunmasına ilişkin bulguların sıklığı örtüşmekte ve destekler niteliktedir.

Kuru'nun (2016) “Ayşe Yamaç'ın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi ve Dil Zenginliği Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmasında “yardımseverlik” doksan iki sıklıkta ikinci sırada yer almaktadır. Eserlerdeki iyilikseverliğin genel sıklığı araştırmayla benzerlik göstermektedir. Cılga'nın sosyal dayanışma, empati ve başkalarına destek olma temalarına verdiği önemi göstermektedir.

“Uyum” değeri “yardımseverlik” değerini takip etmekte ve değer boyutu 274 frekans ve 11,91 yüzdellik dilim ile yer almaktadır. Bu değer boyutu toplam dört alt değer türünden (itaatkârlık, anne babaya ve yaşlılara değer verme, kibarlık, kendini denetleyebilmek) oluşmaktadır. Romanlar aracılığıyla çocuklara kazandırılmak istenen değerlerden üçüncüsünün de uyum olduğu görülmüştür. Uyum değeri de özellikle BD %15,67, ÖB %15,08 ve ÖEY %13,61 gibi metinlerde belirgin biçimde öne çıkarak, yazarın toplum içi denge, çatışmadan kaçınma ve kurallara uyma gibi sosyal düzen odaklı mesajlara önem verdiğini göstermektedir. “Masa Üstündeki Kavga” kitabında ise “uyum” değer boyutuna en az yer verilmiştir. Eserde tespit edilen değerlerin %9,15’i bu değere aittir.

“Güç” değeri “uyum” değerini takip etmektedir. Güç değer boyutu 254 frekans ve 11,04 yüzdellik dilim ile yer almaktadır. Bu değer boyutu dört alt değer türünden (sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek) oluşmaktadır. Rastgele seçilen romanlardan elde edilen dördüncü değer “güç” değeri olduğu görülmüştür.

Güç değeri, bazı kitaplarda orta-yüksek seviyelere ulaşmıştır. Özellikle ÇY %19,72, GS %16,18 görülmesi, kahramanlık, mücadele, dayanıklılık ve engelleri aşma temalarının bu eserlerde daha yoğun şekilde işlendiğini düşündürmektedir. Öte yandan “Sesini İsteyen Kurbağa” kitabında “başarı”nın değer boyutuna çok az yer verilmiş, eserde tespit edilen değerlerin %4,55’i bu değere aittir.

“Hazcılık” değer boyutu “güç” değerini takip etmektedir. Bu değer, 216 frekansla ve 9,39 yüzdellik dilim ile yer almaktadır. Hazcılık değeri, üç alt değer türünden (zevk, yaşamdan zevk almak, isteklerine düşkün olmak) oluşmaktadır. Romanlar aracılığıyla kazandırılmak istenen değerlerin beşincisinin “hazcılık” değeri olduğu görülmüştür. Özellikle “Beyaz Dinlence” kitabında “hazcılık” değer boyutuna diğer eserlere göre daha fazla yer verilmektedir. Eserde tespit edilen değerlerin %15,3’ü “hazcılık” değerine aittir. “Özgürlüğün En Yücesi” kitabında “hazcılık” değer boyutuna çok az yer verilmiş, eserde tespit edilen değerlerin %4,76’sı bu değere aittir.

Akkaya’nın (2014) Schwartz Değerler Ölçeği’ne göre incelediği 18 Keleşli masalı çalışmasında “zevk” değeri 15 sıklıkta yer almaktadır. Bu oran araştırma ile örtüşmemektedir. Ancak, değer hiyerarşik düzeni açısından yakındır. Buna karşılık “güvenlik” “uyarıma” “evrenselcilik” “geleneksellik” ve en son da “başarı” değeri gibi değerler çoğu kitapta daha sınırlı oranlarda temsil edilmiştir.

“Güvenlik” değer boyutu “hazcılık” değerini takip etmektedir. Bu değer boyutu 202 sıklık ve 8,78 yüzdellik dilim ile yer almaktadır. Güvenlik değeri yedi alt değer türünden (ulusal güvenlik, bağlılık duygusu, iyiliğe karşılık vermek, toplumsal düzenin sürmesini istemek, aile güvenliği, sağlıklı olmak,

temiz olmak) oluşmaktadır. Romanlarda çocuklara kazandırılmak istenen altıncı değer “güvenlik” değeri olduğu görülmüştür. Güvenlik değeri de özellikle ÇY %13,3, GS %13,24 ve MÜK %12,80 gibi eserlerde daha yoğundur. “Özgürlüğün En Yücesi” kitabında, “güvenlik” değer boyutuna çok az yer verilmiş olup eserde tespit edilen değerlerin %4,76’sı bu değere aittir.

“Uyarılma” değer boyutu “güvenlik” değerinden sonra gelen gelmektedir. Bu değer değer boyutu ise 146 frekansla ve 6,35 yüzdeler dilim ile yer almaktadır. Bu değer boyutu, üç alt değer türünden (cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak) oluşmaktadır. Çocuklara roman yoluyla kazandırmak istenilen değerlerin yedincisinin “uyarılma” değeri olduğu görülmüştür. “Uyarılma” değeri de özellikle BD %11,19, YYE %8,73 ve ÖB %17,82 gibi eserlerde daha yoğundur. “Gülümseyen Sokak” kitabında ise “uyarılma” değer boyutuna çok az yer verilmiş olup eserde tespit edilen değerlerin %2,94’ü bu değere aittir.

Yılmaz’ın (2018) çalışmasında cesaret değeri ile 3 frekansla karşılaştığını belirtmiştir. Değerin sıklığının azlığı açısından bu araştırmayla benzerlik göstermemektedir. Kavaklı (2019) yaptığı çalışmada cesaret değerinin 25 frekansla olduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında bu değer frekansı daha yüksek olduğu için bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

“Evrenselcilik” değer boyutu “uyarılma” değerini takip etmektedir. Evrenselcilik değer boyutu, 139 frekans ve 6.04 yüzde ile yer almaktadır. Bu değer boyutu dokuz alt değer türünden (sosyal adalet, barış içinde bir dünya, erdemli olmak, güzel bir dünya, çevreyi korumak, açık fikirli olmak, eşitlik, doğayla bütünlük, iç huzur) oluşmaktadır. Çocuklara roman yoluyla kazandırmak istenilen değerlerden sekizincisinin “evrenselcilik” değeri olduğu görülmüştür. Evrenselcilik değeri ise genelde %2–10 arasında kalmakla birlikte özellikle Gülümseyen Sokak” kitabı ise %9,56’ya kadar çıkmıştır; bu da kültürel çeşitlilik, hoşgörü ve doğa duyarlılığı gibi temaların bazı eserlerde daha belirgin işlendiğini göstermektedir. Bu belirginlik eserde doğa duyarlılığı, hoşgörü ve kültürel çeşitlilik gibi temaların daha yoğun işlendiğini göstermektedir. “Yaramazlar Kuyusu” kitabı ise “evrenselcilik” değer boyutuna çok az yer vermiştir, eserde tespit edilen değerlerin %2,54’ü bu değere aittir.

Çalışkan’ın (2016) “İlköğretim 100 Temel Eser İçerisinde Yer Alan Dünya Edebiyatına Ait Eserlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında 30 kitap 25 değere göre incelenmiştir. Eserlerde en çok kullanılan değerlerin adalet, eşitlik ve barış olduğu belirtilirken, bu araştırmamızın “evrenselcilik” değer aktarımıyla tezat oluşturduğu görülmüştür.

“Geleneksellik” değer boyutu “evrenselcilik” değerini takip etmektedir. Geleneksellik değer boyutu, 126 frekans ve 5.48 yüzde ile yer almaktadır. Bu değer boyutu altı alt değer türünden (bana düşen hayatı kabullenmek, ılımlı olmak, dindar olmak, alçak gönüllü olmak, geleneklere saygılı olmak, mah-

remiyete ve özel haklara saygı) oluşmaktadır. Romanlarla çocuklara kazandırılmak istenen dokuzuncu değerin ise “geleneksellik” değeri olduğu görülmüştür. Geleneksellik değeri genel olarak düşük seyretmiştir. Sesini İsteyen Kurbağa kitabında nispeten yükseldiği (%13,64) görülmektedir. Geleneksellik değerinin genel olarak düşük olması, yazarın geleneksel normlardan çok bireyci ve çağdaş değerleri vurguladığını ortaya koymaktadır.

“Başarı” değer boyutu “geleneksellik” değerini takip etmektedir. Başarı değer boyutu, 115 sıklık ve 5 yüzdilik dilim ile “yer almaktadır. Bu değer boyutu dört alt değer türünden (başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak) oluşmaktadır. Romanlarla çocuklara kazandırılmak istenen değerlerin sonuncusunun “başarı” değeri olduğu görülmüştür. Başarı değerinin eserlerde %0–13 aralığında kalması, yazarın rekabet, bireysel üstünlük veya performans merkezli iletileri geri planda tuttuğunu ortaya koymaktadır. Özellikle “Dokunduğun Altın Olsun” kitabında “başarı” değer boyutuna diğer romanlara göre daha fazla yer verilmiştir. Eserin kendi içinde birçok hikâye barındırıyor olması “Başarı” değerinin %12,37’ye kadar çıkmasında etkili olmuştur. “Öfkeli Boğa” kitabı ise “başarı” değer boyutuna çok az yer vermiştir. Araştırmada belirlenen değerlerin %0,56’sı bu değere aittir.

Özbay ve Karakuş’un (2011) “Dede Korkut Hikâyeleri’nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi” çalışmasında çalışkanlık olarak adlandırılan değer iki frekansla oldukça düşük bir frekansa sahip olduğu belirlenmiştir. Değerlerin sıklık sırası bu araştırma ile örtüşmektedir.

Yapılan içerik çözümlemesi sonucunda toplam 2301 değer iletimi tespit edilmiştir. Dağılımlara bakıldığında en baskın değer in özyönelim (%22,38) olduğu görülmektedir. Bu durum, yazarın bireysel özgürlük, yaratıcılık, merak ve kişisel gelişim gibi modern çocuk edebiyatının merkezinde yer alan birey odaklı temalara güçlü biçimde vurgu yaptığını göstermektedir. Özyönelimi yardımseverlik (%13,65) ve uyum (%11,91) değerleri takip etmekte; böylece sosyal ilişkiler, empati, toplumsal denge ve iş birliğinin yazar tarafından önemli ölçüde ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Yani yazarın hem bireysel gelişimi hem de toplumsal iyiliği birlikte önceleyen çağdaş bir değer yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

Bununla birlikte güç değerinin (%11,04) beklenenden yüksek düzeyde ortaya çıkması, eserlerde mücadele, dayanıklılık ve engelleri aşma temalarının belirgin bir biçimde işlendiğine işaret etmektedir. Orta düzeyde temsil edilen hazcılık (%9,39) ve güvenlik (%8,78) değerleri, metinlerin hem eğlence ve mutluluk hem de fiziksel ve duygusal korunma öğelerini dengeli biçimde içerdiğini göstermektedir. Buna karşılık başarı (%5,00), geleneksellik (%5,48) ve evrenselcilik (%6,04) değerlerinin düşük oranlarda yer alması, yazarın rekabet, geleneksel normlar ve kültürel çeşitlilik gibi temalara daha sınırlı düzeyde yer verdiğini ortaya koymaktadır. Değerlerin kitaplar arasında dalga-

lanma göstermesi ise yazarın her bir eseri farklı tematik önceliklerle kaleme aldığını ortaya koymaktadır.

Değerlerin kitaplar arasındaki dağılımı, temalar arasında işlevsel ve bütüncül bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özyönelim ve yardımseverlik değer birlikteliği, bireysel gelişim ile toplumsal sorumluluk arasında dengeli bir etik yaklaşım oluşturmakta; bu nedenle modern çocuk edebiyatında önemli görülen “özgür birey-sorumlu yurttaş” modeline işaret etmektedir. Uyum, Yardımseverlik, erken yaş eğitime uygun, çatışmadan kaçınan ve sosyal ilişkileri güçlendiren pedagojik bir çerçeve sunmaktadır.

Özyönelim ve yardımseverlik, Gülümseyen Sokak ve Yaramazlar Kuyusu gibi eserlerde belirgin olup kahramanlık, mücadele ve dirayet temalarının bireysel özgürlükle birleştiği anlatılar üretmektedir. Geleneksellik ve uyum arasındaki dengesizlik (gelenekselliğin düşük, uyumun yüksek olması), yazarın toplumsal düzeni “geleneksel değerler üzerinden değil, modern sosyal ilişkiler üzerinden” kurduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, yazarın eserlerinde özyönelim, yardımseverlik ve uyum değerlerine sistematik biçimde ağırlık verdiğini göstermektedir. Bu değerlerin birlikteliği, çocuk karakterlerin bireysel gelişim süreçleri ile sosyal sorumluluk bilincini dengeli biçimde yansıttığını göstermektedir. Bu değerlerin baskınlığı ve birlikte verilmesi yazarın çocuk okuyucular için hem bireysel yaratıcılığı ve özgürlüğü teşvik eden hem de empati, dayanışma ve sosyal uyumu pekiştiren çift yönlü bir değer yaklaşımı benimsediğini ortaya koymaktadır. Uyum ile yardımseverlik değerlerinin birlikte yüksek düzeyde yer alması ise metinlerde sosyal düzeni, toplumsal uyumu ve iş birliğini önceleyen bir anlatı anlayışına işaret etmektedir. Bazı eserlerde görülen güç ve özyönelim değerlerinin birlikteliği, kahramanlık, mücadele ve bireysel inisiyatifin öne çıktığı tematik yapıların varlığını desteklemektedir. Düşük düzeyde temsil edilen başarı, geleneksellik ve hazcılık değerleri ise yazarın rekabetten ziyade iş birliği; gelenekten ziyade modern ilişkiler, hazdan ziyade sosyal-duygusal gelişimi önceleyen bir anlatı inşa ettiğini göstermektedir. Temalar arası ilişkiler ise bu değer yönelimlerinin bilinçli ve bütüncül bir yapıda kurgulandığını, her eserin kendi tematik bağlamı içinde farklı vurgu noktaları barındırdığını ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler:

Bu çalışmada çocuk edebiyatı yazarlarından biri olarak değerlendirilen Abbas Cılga'nın çocuk kitaplarından rastgele seçilen eserler; çocuk ve çocuk edebiyatı özellikleri içerisinde değer aktarma özelliği bağlamında incelenmiştir. Değerlendirmeye alınan kitaplar 1970 sonrası kaleme alınmış ve yayımlanmıştır. Kitapların kahramanları veya içerdiği konular çocukların dikkatini çekecek özellikte olup genel olarak çocuk kahramanı olan ve yeni durumlar karşısında heyecan ve macera arayışı içindeki kahramanın başından geçen olaylar aktarılmaktadır. Çocuk kahramanlar ebeveynleri veya vasileri tarafından sevilmiş ve korunmuştur. Cılga'nın incelenen 10 çocuk kitabındaki değer örüntüleri, Schwartz'ın Değerler Kuramı temel alınarak analiz edilmiş ve eserlerde belirgin biçimde öne çıkan temaların “özyönelim”, “yardımseverlik” ve “uyum” değerleri etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Buna karşılık “başarı”, “geleneksellik” ve “hazcılık” değerleri düşük düzeyde temsil edilmiştir. Bulgular, yazarın çocuk karakterlerin içsel yönelimlerini, toplumsal ilişkilerini ve sosyal uyum süreçlerini önceleyen bir anlatı stratejisi geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Schwartz modelinin sağladığı değer boyutları, incelenen eserlerdeki tematik dağılımın sistematik biçimde sınıflandırılmasına olanak sağlamış; çocuk kitaplarındaki değer yönelimlerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde nasıl yeniden üretildiğini açıklayıcı bir çerçeve sunmuştur.

Analiz sonuçları, yazarın değer yaklaşımının hem bireyci hem de toplulukçu yönelimleri dengeleyen bütüncül bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle özyönelim değerinin yüksekliği, çocuk okurda bireysel düşünme, yaratıcılık, özgür seçim ve sorumluluk bilinci geliştirmeye yönelik modern pedagojik bir tutumun benimsendiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yardımseverlik ve uyum değerlerinin yoğun temsili, iş birliği, empati ve sosyal bağlılığın da anlatılarda merkezi bir yer tuttuğunu göstermektedir. Eserlerde değerlerin kitaplar arasında büyük ölçüde istikrarlı biçimde dağılması, yazarın pedagojik tutarlılık gösteren bir değer aktarım politikası izlediğini ve çocuk okurlar için sosyal-duygusal gelişimi önceleyen çağdaş bir edebî yönelim benimsediğini desteklemektedir.

Bu çalışma, çocuk edebiyatında değer aktarımının sistematik biçimde analiz edilmesine katkı sağlamasının yanı sıra öğretmenler, ebeveynler ve araştırmacılar için de önemli çıkarımlar sunmaktadır. Cılga'nın eserleri çocuklarda okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi pek çok beceriyi teşvik eden unsurları barındırmaktadır. Yazarın eserlerinde konu ile ilgili tema ve kavramları kısa ve sade anlaşılır bir üslupla anlattığı görülmektedir. Eserler içerik açısından değerlendirildiğinde, yazarın çocuk edebiyatına yönelik; temel beceriler ve değerler eğitimi destekleyen unsurların yanı sıra çeşitli genel kültür öğelerine de yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eserlerde ele alı-

nan konu, durum ve olayların çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla somutlaştırıcı olay kurgularından yararlanmış; bu kurguların metin içine gizlenerek keşfetme duygusunu teşvik ettiği görülmüştür. Yazarın değerler ve karakter eğitimine dair pek çok detayı çocuklara sezdirme çabası, onun çocuklara yönelik değer aktarımına önem verdiğinin bir kanıtı, çocuk yetiştirme konusunda kaleme aldığı pek çok eser kaleme almış olması da onun aktif bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermektedir. Öğretmenler için bu bulgular, çocuk kitaplarının değer eğitimi süreçlerinde nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceğine ilişkin pratik bir yol haritası niteliğindedir. Ebeveynler açısından ise çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen kitap seçimlerinde bilimsel bir temel sunmaktadır. Araştırmacılar için çalışma, belirli bir yazara ait kitaplarda değerlerin nasıl yapılandığını gösteren özgün bir veri seti sağlamış; gelecekte farklı yazarların, yayınevlerinin veya dönemlerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesine zemin oluşturmuştur. Ayrıca nicel ve nitel veri analizinin birlikte kullanıldığı daha kapsamlı çalışmaların yapılması, çocuk edebiyatında değer aktarımı alanının derinleşmesine katkı sağlayacaktır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda, gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak Abbas Cılga'nın eserleri başta olmak üzere daha geniş örneklemelerle ve farklı değer sınıflandırmaları kullanılarak yeni çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Cılga'nın kitaplarının değerler eğitimi açısından zengin içerikleriyle ilkökul ve ortaokul düzeyinde kullanılabilecek nitelikte olduğu görülmüş; bu nedenle okul kütüphanelerinde bu tür eserlere daha fazla yer verilmesi ve öğretmenler tarafından etkin biçimde değerlendirilmesi önemli bulunmuştur. Ayrıca nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin belirlenmesi, farklı çağdaş yazarların eserlerinin değerler eğitimi çerçevesinde incelenmesi ve okullarda kazanılması hedeflenen değerlere uygun yazar-kitap listelerinin oluşturulması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde değerler eğitimi derslerine yer verilmesi, öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve değer aktarımında ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirilmesi önerilmektedir. Bunun yanında, çeşitliliği koruyan ve ulusal ile evrensel değerleri dengeli biçimde yansıtan materyallerin güncel tutulması, toplumu değerler konusunda bilinçlendiren etkinliklerin artırılması ve bireysel-toplumsal değerlerin tespitine yönelik akademik çalışmaların desteklenmesi değerler eğitimi sürecine önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 312-324.
- Aktan, O. (2012). *100 temel eserlerde yer alan değerlerle sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin uyumu*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- Altunbay, M. (2020). "Abbas Cılgı". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/cilga-abbas> (erişim tarihi: 20.09.2022)
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. Z., Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemler etkinlikler kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balat, G.U. & Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Biel, A., (2002). "Values as determinants of environmental behaviour", *Life-Cycle Approaches to Sustainable Consumption Workshop Proceedings Interim Report, International Institute for Applied Systems Analysis*, Laxenburg, Austria.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi - Teknikler ve örnek çalışmalar-*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çalışkan, A. (2016). *İlköğretim 100 temel eser içerisinde yer alan dünya edebiyatına ait eserlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16): 69-91.
- Fichter, J. H. (2015). *Sosyoloji nedir* (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kale, N. (2006), "Nasıl Bir Değerler Eğitimi", Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler, İstanbul: Dem Yayınları. 313-322.
- Karalar, R., ve Kiracı, H. (2010) "Bireysel değerlerin sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik öğretmenler üzerinde bir araştırma". *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 2/2. 79-106.
- Kavaklı, T. (2019). *Mavisel Yener'in masal kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Kuru, H. (2016). *Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi ve dil zenginliği açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Kuşdil, E., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). "Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı", *Türk Psikoloji Dergisi*, 45, 59-76.
- Küçükşen, K. (2015), "Modernitenin gölgesinde iktisat ahlakı ve değerlerimiz". Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin İnşası II, (Editör: Cengiz Gündoğdu). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları. 143-156.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 Yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Özbay, M., Karakuş, E. (2011). "Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Schwartz, S. H., Bilsky, W. (1987). "Toward a universal psychological structure of human values". *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 550-562.
- Schwartz, S. H. (1994). "Are there universal aspects in the structure and contents of human values?". *Journal of Social Issues*, 50 (4): 19-45.
- Schwartz, S. H. (2006). Temel insan değerleri: kuram ölçme ve uygulamalar. (Çev. Ali Dönmez) <https://yurtvedunyadergisi.files.wordpress.com/2014/08/ali-dc3b6nmez.doc>. (Erişim Tarihi, 17.06.2022)
- Schwartz, S.H., Bardi, A. (1997). "Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe". *Political Psychology*, 18, 385-410.
- Sınar, A. (2006). "Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. (7), 175-226.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 17.05.2022)
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ulusoy, K., Dilmaç, B. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A. (2018). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akalın çocuk romanları*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Zacharopoulos, G., Shenav, A., Constantino, S., Maio, G. R., Linden, D. E. (2018). "The effect of self-focus on personal and social foraging behaviour". *Social cognitive and affective neuroscience*, 13(9), 967-975.

Araştırmada Kullanılan Abbas Cılga Eserleri

Cılga, A. (2003), *Masa Üstündeki Kavga*, Engin Yayıncılık

Cılga, A. (2003), *Öfkeli Boğa*, Engin Yayıncılık

Cılga, A. (2003), *Çiftlikteki Yabancı*, Morpa Kültür Yayınları

Cılga, A. (2010), *Gülümseyen Sokak*, Özyürek Yayınevi

Cılga, A. (2014), *Özgürlüğün En Yücesi*, Morpa Kültür Yayınları

Cılga, A. (2017), *Yavru Yunuslar Ekibi*, Özyürek Yayınevi

Cılga, A. (2018), *Yaramazlar Kuyusu-Şubat*, Özyürek Yayınevi

Cılga, A.(2005), *Sesini İsteyen Kurbağa-Çağdaş Çocuk Kitapları Dizisi Özyürek Yayınevi*

Cılga, A.(2003), *Beyaz Dinlence*, Engin Yayıncılık

Cılga, A.(2017), *Dokunduğum Altın Olsun*, Özyürek Yayınevi



Bölüm

3

**ÇOKKÜLTÜRLÜLÜKTEN ÇOKKÜLTÜRCÜLÜĞE:
TARİHSEL ARKA PLAN VE KURAMSAL
TARTIŞMALAR*¹**

“

”

Ahmet DOĞAN²

Doğan DUMAN³

1 Bu çalışma, Ahmet Doğan tarafından Doç. Dr. Doğan Duman danışmanlığında yürütülen “Çokkültürlülüğün 1968’den Günümüze Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıması” başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

2 Doktora Öğrencisi, DEÜ, Buca Eğitim Fak., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, (ahmetdogan2735@gmail.com), (ORCID: 0000-0003-0393-9964)

3 Prof. Dr., DEÜ, Buca Eğitim Fak., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, (dogan.duman@deu.edu.tr), (ORCID: 0000-0002-4662-9942).

I. Giriş

Kültürel çeşitliliğin demografik bir olgu olarak çokkültürlülük ile bu çeşitliliğin siyasal olarak nasıl yönetileceğine ilişkin çokkültürcülük ayrımı, modern toplumlarda entegrasyon tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Özellikle 1960'lardan itibaren yoğunlaşan göç hareketleri ve kimlik temelli toplumsal mücadeleler, geleneksel asimilasyonist politikaların sınırlarını görünür kılmıştır.

Araştırmada çokkültürlülük, kavramsal ve tarihsel bağlamı içinde ele alınarak; asimilasyondan kültürel çoğulculuğa uzanan toplumsal modeller, liberal ve cemaatçi yaklaşımlar ve konuya ilişkin temel eleştiriler çerçevesinde değerlendirilmektedir.

II. Kültür, Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük:

Kültür kavramı pek çok açıdan karmaşık anlama sahip bir kavramdır. Bu durum çokkültürlüğün algılanışını etkilemiştir. Öyle ki, kültürü bir grubun ya da topluluğun ayrı iyi yaşam anlayışına, gelenek ve göreneklere sahip olması anlamında kullanılan dar anlamı çokkültürlülüğün bazı kişiler tarafından, büyük toplumdaki dışlanmış etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları içine alacak biçimde kullanılmasına sebep olmuştur. Kültürün geniş anlamı ise Batı demokrasilerinin ortak bir kültürü paylaştıkları fikrine dayanmaktadır. Etniklik kavramını dışarda tutan bu iki kültür anlayışı *Oxford English Dictionary*'de bir grubun, bir halkın adetleri veya medeniyeti biçiminde yer almaktadır. Eğer kültür bir grubun “âdetleri” olarak tanımlanırsa, modern toplumlarda görülebilecek tüm hayat tarzlarının, toplumsal hareketlerin ve gönüllü birliklerin kendi “kültürleri” olduğu anlamına gelir. Bu tanım açısından bakılacak olduğunda İzlanda gibi, etnik bakımdan en homojen devlet bile çokkültürlü olarak kabul edilecektir. Çünkü bu tanım devlet bünyesinde yer alan sınıf, toplumsal cinsiyet, cinsel tercih, din, ahlaki inanış ve politik ideoloji gibi bir farklılıkları barındırır. Kültür bir halkın medeniyeti olarak tanımlanacak olduğunda ise, neredeyse tüm modern toplumlar aynı kültürü paylaştıkları için İsviçre veya Avustralya gibi en çokuluslu ve en çok etnikli ülke bile, çeşitli ulusal ve etnik grupların tümü aynı modern, endüstrileşmiş sosyal hayat biçimini paylaşmadıkları sürece, çokkültürlü olarak kabul edilmeyeceklerdir (Kymlicka,2015 :51-52).

Çokkültürlülük ve çokkültürcülük kelimeleri anlamdaş sözcükler gibi görünmelerine karşın akademik yazındaki kullanımları birbirinden farklıdır. Öyle ki, Canatan'ın da belirttiği gibi sonu izm takısıyla biten bir kavram olan çokkültürlülük yani İngilizcedeki karşılığıyla multiculturalism bir devletin sınırları içerisinde yaşayan farklı kültürlerin, etnik-dinsel toplulukların ya da sosyo-kültürel grupların varlığına işaret eder. Bu açıdan çokkültürlülük kavramının bir toplumda hâlihazırda var olan çeşitlilik durumuna vurgu yaptığı

görölmektedir. Çokkültürcülük terimi ise toplumdaki mevcut çeşitliliğe karşı gösterilen tavır, tutum ve politikaları ifade etmektedir(Canatan,2012:45). Canatan'ın görüşüne benzer bir vurguyu Parekh'in ve Kara'nın çalışmalarında da görmek mümkündür. Parekh, çokkültürlülük teriminin var olan kültürel çeşitlilik gerçeğini belirttiğini ifade ederken; çokkültürcülük teriminin ise bu gerçeğe verilen standart bir tepkiyi işaret ettiğini vurgulamıştır(Parekh, 2002:7). Kara ise çokkültürlülüğü, "bir olgu olarak kültürel çeşitliliğin varlığını ve kültürel farklılıkların bir aradalığını veya yan yanlığını" anlatan bir kavram olarak tanımlarken, çokkültürcülüğü ise "çeşitlilik ile farklılığı yaratmaya ve farklılıklardan doğan muhtemel ihtilafları telif etmeye odaklı bir ideolojik konumlanışı ve bu konumlanış doğrultusunda şekillenen bir siyasal program ile yasal uygulamalar demetini" içeren bir kavram olarak tanımlamıştır(Kara,2010:165). Yani denilebilir ki, çokkültürlülük çeşitliliğe bir olgu olarak yaklaşırken; çokkültürcülük ise çeşitliliğe bir politika hatta bir ideoloji olarak yaklaşmaktadır. Parekh(2002,7)'ye göre, çokkültürlü toplum ile çokkültürcü toplum arasındaki bu söz konusu ayrımın farkına varılamadığı için, bir toplumun nasıl tanımlanması gerektiği hakkında uzun ve gereksiz tartışmalar yaşanmaktadır. Buna örnek olarak ise İngiltere'nin çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olmasına rağmen ülkedeki muhafazakârların, azınlıklara belli hakların tanınmasına karşı çıktıkları için onların asimile edilmesini öngören, ulusal kimlik ekseninde bir toplum tanımlamasına giriştiklerini belirtmektedir. Benzer tartışmaları ulus devlet yapısına yönelik vurguda ısrarcı olan Fransa'da da görebilmek mümkündür.

II.I. Çokkültürlü Toplum

Bir toplumun çokkültürlü bir toplum olarak kabul edilebilmesi için iki veya daha fazla sayıda kültürel topluluğu içinde barındırması gerektiği görülür. Bu toplumlar kültürel çeşitliliğe temelde iki farklı şekilde tepki verebilmektedir. Toplum ya çeşitliliği hoş karşılayıp destekleyebilir ve böylece kendisini oluşturan toplulukların kültürel isteklerine saygı duyabilir ya da bu toplulukları tamamen veya kısmen kendi baskın kültürü içinde asimile etmeye çalışabilir. Toplumun ilk durumdaki yönelimi ve değerleri çokkültürcü iken, ikinci durumdaki yönelimi ve değerleri ise tekkültürcü olacaktır(Parekh, 2002: 7). Batı toplumları azınlıkların ana toplumla uyumunu sağlamak amacıyla asimilasyon girişiminde bulunurken, toplumsal yapılardaki etki ve tepki yasası gereği beklenenin aksine onları asimile edemeyerek, onlarda etnik bir canlanmanın oluşmasına sebep olmuşlardır. Bu süreçte baskının sistematik bir şekilde artarak devam etmesi durumunda etnik canlanışın bir süre sonra ayrılıkçı anlayışlara yol açacağı anlaşılabilir, bu asimilasyonist tutumdan vazgeçilmiştir. Azınlık gruplarının dillerini yasaklamanın, okullarını kapatmanın, onların özel sorunlarına karşı ulusal düzeyde ilgisiz kalmanın toplumsal istikrara zarar verdiği anlaşılmıştır(Vatandaş,2002:33). Bu türden toplumsal gerçeklikler 1970'li yıllardaki toplumsal ve siyasal ge-

lişmeler sebebiyle çokkültürlü toplumların mevcut sosyal yapıyı benimseme yoluna giderek, tekkültürcü anlayışı terk etmesine, dolayısıyla çokkültürcü bir anlayışa yönelmesine sebep olmuştur.

II.II. Kültürel Çeşitlilik

Bir toplumdaki kültürel çeşitliliğin genellikle iki temel kaynağı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, belirli bir devlet içinde birden fazla ulusun yan yana yaşaması biçimindedir. Ulus'u, belirli bir toprak parçasında ya da yurttta yaşayan, ayrı bir ortak dili ve kültürü olan, tarihsel bir cemaat olarak tanımladığımızı göre ulusun bu anlamı bir halk veya bir kültür ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple birden çok ulusu bünyesinde barındıran bir ülkenin, ulusal bir devlet değil çokuluslu bir devlet olduğu öne çıkan önemli bir gerçektir. Bu çokuluslu devlet içerisinde yer alan küçük kültürlerin ise ulusal azınlıkları oluşturduğu görülmektedir. Elbette farklı ulusların tek bir devlet çatısı altında toplanması, farklı kültürlerin karşılıklı faydalarını dikkate alarak bir federasyon oluşturmak için anlaşmaları durumunda olduğu gibi gönüllü bir biçimde gerçekleşebilirken, bir kültürel cemaatin yurdunun başkaları tarafından istila ve işgal edilmesi durumunda ya da bir emperyalist güçten ötekine geçmek durumunda olduğu gibi, irade dışı bir şekilde de gerçekleşebilir. Kültürel çoğulculuğun ikinci kaynağını ise göç oluşturmaktadır. Bir ülkeye başka kültürlerden fazla sayıda kişilerin ve ailelerin göç etmesi sonucunda o ülke, gelen göçmenlerin etnik özelliklerinin bir kısmını korumalarına izin verirse eğer, kültürel çoğulcu bir yaklaşım sergilemiş olacaktır. Bu olgunun en yüksek göç alma oranına sahip üç ülke olan ABD, Kanada ve Avustralya'da önemli bir biçimde görüldüğü söylenebilir. Öyle ki, dünya üzerindeki yasal göçlerin neredeyse yarısından fazlasının bu üç ülkeye yönelik olduğu bilinmektedir. Ancak göç olgusu sadece Yeni Dünya Ülkelerine özgü değildir, göç alma miktarları bu üç ülkeye göre daha düşük olsa bile Britanya, Fransa, Almanya, İsveç gibi çok sayıda ülke farklı göç ve mülteci akımına maruz kalmışlardır. Daha önce de bahsedildiği gibi 1960'lı yıllardan önce, bu ülkelere gelen göçmenlerden kendi özgün geçmişlerini terk etmeleri ve tamamen mevcut kültürel normları benimsemeleri beklenmekteydi. Ancak bu asimilasyon modelinin tersine kültürel çoğulculuk modeli; göçmenlerin beslenme, giyinme ve dinle ilgili eski âdetlerinin bazılarını sürdürmelerine imkân tanınması açısından çok önemlidir.(Kymlicka, 2015: 41-45).

Kültürel çeşitlilik olgusu yalnızca günümüze özgü değildir. Geçmişteki birçok toplumun da birden fazla kültürel topluluktan oluştuğu bilinmektedir. Çağdaş çokkültürlü toplumları seleflerinden ayıran dört önemli farklılık vardır. Bunlar(Parekh,2002:9-11):

- Bunlardan ilki geçmiş toplumlarda azınlık kültürleri çoğunlukla bağımlı konumlarını kabul ederek, baskın grupların kendilerine tanıdığı sosyal ve coğrafi sınırların dışına çıkmamalarıdır. Osmanlı İmparatorluğu yöneti-

mindeki Türkiye, içerisinde büyük Hıristiyan ve Yahudi topluluklar olmasına ve bunlara çoğu çağdaş batı toplumundan daha fazla özerklik tanımına rağmen, asla çokkültürcü bir ülke olmamıştır. Devlet İslami esasların yönetimde dikkate alındığı ve vatandaşlık haklarının tamamına sahip olan Müslümanlar tarafından yönetiliyordu. Gayrimüslimler kültürel alanda geniş, ancak siyasi alanda çok az hakka sahiplerdi. Çağdaş çokkültürlü toplumlarda ise kültürel ve politik yapı oldukça farklıdır. Modern ekonominin dinamikleri sayesinde topluluklar yalıtılmış hayatlar yaşayamazlar ve gerek birbirleriyle gerekse de toplumun geri kalanıyla karmaşık bir etkileşim ağı içerisinde bulunmaktadırlar.

· İkinci olarak sömürgecilik, kölecilik, soykırım gibi yaşanan büyük acılar artık ahlaki dayatmacılığın ve kendini üstün görmenin hem korkunç bir şiddete yol açtığı hem de bu şiddetin büyüklüğünün görülmesini engellediğini ve ahlaki sağduyumuzu körelttiği daha net bir biçimde anlaşılmasına sebep olmuştur. Bundan dolayı bir grup insanın yalnızca ekonomik ve siyasi baskıya değil kültürel baskıya ve aşağılanmaya da maruz kalabileceklerini ve sosyal adalet kavramının sadece ekonomik hakları değil kültürel hakları ve refahı da kapsamı gerektiği kabul edilmektedir. Bütün bunlar, geçmişin aksine kültürel farklılıkların daha geniş çapta kabul görmesini sağlayarak kültürü politik açıdan önemli bir kategori, bireyin kültürüne duyulan saygıyı da eşit yurttaşlık ilkesinin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir.

· Üçüncüsü, karmaşık ekonomik ve kültürel küreselleşme süreci çağdaş çokkültürlü toplumları ayrılmaz bir şekilde birbirlerine bağlamıştır. Teknoloji ve mallar serbestçe hareket edebilmektedir. Ayrıca bunlar kültürel olarak tarafsız değildir. Çok uluslu şirketler yeni endüstriler ve yönetim biçimleri ortaya çıkarak bunlardan yararlanan toplumlardan gerekli kültürel önkoşulları sağlamasını istemektedir. Günümüz dünyası, insan haklarına ilişkin çeşitli bildirimlerde açıklanan evrensel değerlere uyulmasını isteyerek belirli bir derecede ahlaki homojenliği gerekli kılmaktadır. Bu gelişmeler sayesinde artık hiçbir toplum geçmişteki toplumların aksine kültürel olarak kendine yeterli ve yalıtılmış bir biçimde kalamamaktadır.

· Dördüncüsü, geçmiş toplumların neredeyse tamamında kültürel topluluklar ortak haklara sahip görülerek kendi gelenek ve uygulamalarını takip etmekte serbest bırakılırken, çağdaş devletin ise tamamen farklı bir sosyal birlik görüşüne dayanmasıdır. Çoğunlukla hakların sahibi olarak yalnızca bireyleri tanıyan çağdaş devlet, aynı kanunlara ve kurumlara tabi olan, benzer politik birimlerden oluşan homojen bir kanun alanı yaratmaya çalışmıştır. Kendi temelleri için kültürel ve sosyal homojenliğe gereksinim duyduğu için çağdaş devlet, yüzyıllar boyunca geniş toplumu bu doğrultuda biçimlendirmeye çalıştı. Bu durum yüzünden birlik ile homojenliği, eşitlik ile tek tipliliği aynı şey olarak görmeye alışan günümüz toplumları, geçmişteki çokkültürlü devletlerin aksine derin ve direnen bir çeşitliliğin politik talepleri

karşısında ahlaki ve duygusal anlamda şaşırarak bunlara nasıl bir karşılık vereceği konusunda tereddüt yaşamaktadır.

III. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞÜN TARİHSEL ARKA PLANI

Günümüzde kültürel bakımdan çoğu ülkenin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Yakın dönem verilerine göre dünyadaki 184 bağımsız devlet, bünyesinde 600 yaşayan dil grubu ve 5.000 etnik grup barındırmaktadır. Bu kayda değer etnik grup çeşitliliğine karşın çok az ülkede, yurttaşların aynı dili konuştukları ve aynı etnik-ulusal gruba ait oldukları bilinmektedir(Kymlicka, 2015: 26). Bu durum günümüz toplumlarının çeşitlilik temelinde yükseldiğini ve çeşitliliğin modern bir olgu olduğunu göstermektedir. Ancak farklı siyasi güçler arasında çatışmaların yoğun bir biçimde yaşandığı insanlığın yakın geçmişinde olduğu gibi günümüzde de siyasi ve toplumsal çatışmalar yaşanmaktadır. İlk izlenimde büyük bir zenginlik olarak görülen çeşitliliğin birçok toplumda bazı sorunları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Kymlicka(2015,26-27) bu sorunlar arasında dil hakları, bölgesel özerklik, siyasi temsil, müfredat değişikliği, toprak iddiaları, göç ve vatandaşlığa kabul politikası gibi meselelerde ve ulusal marş ya da resmi tatiller gibi ulusal sembollerde yaşanan sorunların yer aldığını belirtmiştir. Bu sorunların yarattığı gerilimler günümüz demokrasileri için ciddi bir sorun teşkil etmektedir.

1960'lı yılların tek bir insan ırkının var olduğunun açıkça vurgulanmaya başlandığı bir zaman dilimiydi. Bu dönem, Ariler, Yahudiler, Slavlar ve başka ırklar arasındaki farklılıkların indirgenemez olduğunu savunan Nazi ideolojisinin yerle bir edildiği ve ırkçılık karşıtı görüşlerin yükselişe geçtiği bir dönemdi. Bu yıllar, farklılıkların kutlandığı bir zaman dilimi olması sebebiyle insanların hayatlarını diledikleri gibi yaşamaları yönünde teşvik edildikleri görülmektedir. Afrika kökenli Amerikalılar, yeni bir tarihsel siyahlık gururundan söz etmeye başlamışlardı. Bazı kadınlar, erkeklerle kadınlar arasındaki cinsiyet farklılıklarına odaklanırken, geylerin, eşcinselliğin doğasını utanç duymadan ve karşı cinselliği taklit etmeden keşfedebilmeleri, onun kendine has yeri olan bir yönelim olduğunu kabul ettirebilmeleri için, hemcinsleriyle birlikte hareket etmeleri gerektiğini kabul etmişlerdi. İnsancılık, insan hakları ve eşit yurttaşlık gibi birbiriyle ilişkili düşüncelerin yeniden canlandığı sıralarda, gruplar arasındaki farklılıklardan kaynaklanan talepleri bünyesinde topladığı görülen Afrika merkezlilik, etniklik, kadınlık ve eşcinsel hakları gibi düşüncelerin yeni bir ilerici siyaset anlayışının eksenine haline geldiği görülmektedir. Bir kimlik siyaseti olarak gelişen bu hareket olduğu gibi olmak ya da mirasına sadık kalmak, aynı kabilden başka insanlarla sahip olunan bir ortaklığın kamu nezdinde tanınması için mücadele vermek gibi şeyleri içermektedir. Bu siyaseti açıklamak için özellikle ABD'de çokkültürcülük terimi kullanılmaya başlandığı görülmektedir(Modood,2014:13,14).

Böyle bir ortamda gelişen Çok-kültürcülük, 1960'larda, özellikle ABD'de

siyahi bilinci hareketinin faaliyetleri sebebiyle ortaya çıkmıştır. Siyahi milliyetçiliğin kökleri 20. Yüzyıl'ın başlarında Marcus Garvey gibi isimlerden alınan ilhamlar neticesinde gelişen Afrika'ya geri dönüş hareketinin doğuşuna kadar sürülebilmektedir. Bu hareketin hem reformcu hem de devrimci kanatlarındaki yükseliş sayesinde siyahi siyasetinin, 1960'larda çok daha fazla öne çıktığı görülmektedir. Hareketin reformist biçimi, ABD'de Martin Luther King'in önderliğini yaptığı ulusal çapta ön plana çıkan bir yurttaş hakları mücadelesi biçimini almıştır (Heywood, 2018:353). "Martin Luther King ve takipçileri, insanların özünde bir ve aynı olduklarını, beyazlar ile siyahları derilerinin rengi haricinde birbirinden ayıran hiçbir şeyin bulunmadığını ileri sürüyorlardı" (Modood, 2014:13). Fakat Martin Luther King'in şiddete başvurmayan sivil itaatsizlik stratejisi 1966 yılında kurulan Kara Panter Partisi önderliğinde silahlı mücadeleye destek veren Siyahi İktidar hareketi tarafından kabul edilmemiştir (Heywood, 2018:353-354) Siyahi örgütlerin siyasi ayrılıkçı yönelimi, kültürel sahicilik arayışıyla birlikte ilerlemiştir. Siyahi topluluk Afrika'daki sömürgecilik karşıtı mücadelenin elde ettiği başarılarından ilham alarak, giderek Afrikalılaşmaya başlamıştır. Öyle ki, Siyah Müslümanlar İslam dinine geçmeye, kölelik sona erdiğinde seçmiş oldukları Anglo-sakson ses uyumuna uygun olan isimlerini Afrikalı isimlerle değiştirmeye, Afrikalı giysileri giymeye, kıvrırcık saçlar tercih etmeye ve Afrika geleneklerini uygulamaya başladılar. Bunun yanı sıra siyah terimini ise Afro-Amerikalı terimiyle değiştirmek için kampanya başlattılar. Amerikan toplumundaki beyaz normların ve kültürün reddedilmesi temelinde gelişen bu yeni Afromerkezci hareketinin sloganı ise "black is beautiful" du (Doytcheva, 2013:34).

Bahsedildiği üzere 1960'lardan itibaren sert bir biçimde eleştirilmeye başlanan asimilasyoncu ideoloji, farklı kültürlerin değeri ve kalıcılığına yönelik yapılan vurgular sayesinde etnik temizlikçi yapısı sebebiyle eleştirilerin odak noktası haline geldi. Farklı kültürlerin değerlerinin ve kalıcılığının yeniden keşfedildiği ve bir nevi yeniden canlandığı bu dönem Etnik Yeniden Canlanma Dönemi diye adlandırılmaktadır. Bu dönemin en canlı örneğine Amerika Birleşik Devletleri'nde rastlanılıyor olsa da, bu durum yalnızca Amerika Birleşik Devletleri'ne özgü değildir (Doytcheva, 2013:32-33). Öyle ki, 1960'lı yılların sonu ile 1970'li yılların başı arasında Batı Avrupa'nın pek çok yerindeki ve Kuzey Amerika'nın çeşitli bölgelerindeki azınlık grupları arasında, etno-kültürel milliyetçilik kanalıyla aktarılan siyasi talepler meydana gelmiştir. Ancak bu taleplerin, en bariz biçimde Kanada'nın Quebec bölgesinde Fransızca konuşan halkı arasında ortaya çıktığı bilinmektedir. Quebec'in yanı sıra Birleşik Krallık'taki İskoç ve Gal milliyetçiliğinin yükselişinde, İspanya'nın Katalonya ve Bask bölgesinde, Fransa'nın Korsika, Belçika'nın ise Flandre ayrılıkçı hareketlerinde de görülmektedir. Etnik taleplerin ileri sürülmesine yönelik bu eğilimlere Kanada'daki ve ABD'deki Amerikan Yerlileri, Avustralya'daki Aborjinler ve Yeni Zelanda'daki Maoriler arasında

da görülebilmektedir. Ekonomik ve toplumsal marjinalleşme ile ırk baskısına karşı çıktığı yönler itibariyle ortak bir zemin oluşturan etnik siyaset, bu etnik gruplar tarafından yapısal dezavantajı ve yerleşik eşitsizliği yok etmek için bir araç olarak görülmüştür. Öyle ki, Kuzey Amerika'daki ve Batı Avrupa'daki siyahîler, etnik bir kimlik inşa etmeyi geleneksel olarak kendilerini aşağı olarak gören hâkim beyaz kültüre karşı çıkmayı sağlayan bir araç olarak görmüşlerdir(Heywood,2018:354)

Ulusal azınlıkların yanı sıra kültürel çeşitliliği artırır bir diğer faktör olan göç, çokkültürcülüğün oluşumu açısından önemlidir. 1945'ten bu yana devam eden uluslararası göç içerisinde oluşan eğilimler çok-kültürlü siyaseti güçlendirmiştir. Bu göçlerin bir takım sebepleri bulunmaktadır. Bunlardan ilki, savaş sonrasında Batılı devletlerin yeniden yapılanmayı sağlamak için ülke dışından işçi göçüne izin vermeleridir(Heywood,2018:354). Batı Avrupa ülkelerinin, savaştan sonra ekonomisini yeniden yapılandırabilmek amacıyla özellikle 1940'ların sonları ile 1973 yılında yaşanan petrol buhranı arasında kalan dönemde işçi ithal etmesi, bu ülkelere doğru yaşanan insan akışı, iktisadi döngünün yeni işçi talebi yaratmasını ve mültecilerin sığınacak ülke arayışlarının da bir sonucu olarak işçilerin birinci dereceden akrabalarının ve diğer yakınlarının gerek yasal yollarla, gerekse de yasadışı yollarla göçmenlere katılmasına ve sürecin bu şekilde devam etmesine sebep olmuştur. Avrupa ülkelerinin çoğunun, yalnızca yabancılar hakkında veri topladığı, beyaz olmayan yurttaşları ya da yasal yerleşimcileri hakkında veri toplamadığı görülmektedir. Bu nedenle 15 Avrupa Birliği ülkesinin yurttaşlarının ve kalıcı yerleşimcilerinin tahmini olarak %5'inden fazlasının Avrupa kökenli olmadığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra kuzeybatı Avrupa ülkelerinin en büyük şehirlerinin, özellikle de başkentlerinin nüfusunun %15 ila %30'unun beyaz olmayanlardan yani Avrupa kökenli olmayanlardan oluşmakta olduğu görülmektedir. Göç dalgası çoğalarak artmayacak bile olsa, genç ve doğurgan bir nüfusu barındıran bu oranların dengeye ulaşmadan önce en az bir kuşak boyunca daha artması ve on yıllık dönemde ya da biraz daha uzun bir zaman zarfında kimi şehirlerde %50'nin üzerine çıkması öngörülmektedir (Modod,2014:16-17). 1945'ten beri devam eden göçlerin ikincisi, Avrupalı devletlerin eski sömürgelerinden gelen göçler sebebiyle olmuştur. Bu kapsamda, 1950'lerde ve 1960'larda Batı Hint Adaları'ndan ve Hint altkıtasından gelen göçler Birleşik Krallık'a, Cezayir, Fas ve Tunus'tan gelen göçler ise Fransa'ya yönelmiştir. Batı Almanya'ya ise genellikle Türkiye'den veya Yugoslavya'dan Gastarbeiter (konuk işçiler) göçü olmuştur. 1970'lerden itibaren Meksika'dan ve diğer Latin Amerika ülkelerinden ise genellikle ABD'ye göç akımı olmuştur. ABD'ye yapılan bu göçler sonrasında ABD'deki Latin Amerikalı veya Hispanik nüfusu Afrikalı-Amerikalı sayısını geride bırakmıştır. Hatta 2050 yılında ABD nüfusunun yaklaşık dörtte birini Latin Amerikalıların oluşturacağı tahmin edilmektedir. 1990'larda ise, aşırı hareketli gezegen diye yorum-

lanan şeyi yaratan küresel çapta sınır-ötesi göçte kaydadeğer bir yoğunlaşmanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun iki temel nedeni bulunmaktadır. İlk nedeni, Soğuk Savaş sonrası dönemde, Cezayir, Ruanda ve Uganda'dan Bangladeş, Hindicini ve Afganistan'a kadar uzanan bölgedeki savaş, etnik çatışma ve siyasî çalkantıların etkisiyle artan uluslararası göçtür. Bu göç, mülteci sayısının artarak 1993 yılında zirve noktasına yani 18 milyona ulaşmasına sebebiyet vermiştir. İkinci nedeni ise, ekonomik küreselleşmenin çeşitli biçimlerde uluslararası göçü yoğunlaştıran baskılar üretmesidir. 2000'lerin başında, Avrupa Birliği üyesi olan devletlerin neredeyse tamamı içinde olmak üzere artan sayıda Batılı devletin bahsedilen bu gelişmelere çok-kültürcülüğü kamu politikasına yansıtarak tepki verdikleri görülmektedir. Bu durum, modern toplumların içerisinde barındırdığı çok-etnikli, çok-dinli ve çok-kültürlü eğilimlerin geriye döndürülmesinin imkânsız olması sebebiyledir (Heywood,2018:354-355).

III.I. Milli Entegrasyon Biçimleri

1900'lü yılların başından yakın tarihe kadar geçen sürede ABD, Kanada, Avustralya ve pek çok Batı toplumu farklı sebeplerle büyük göç akınlarına maruz kalmışlardır. Bu durum göç alan ülkedeki sosyal, ekonomik ve kültürel yapı ile toplumsal ilişki kalıplarını dönüşüme uğratarak bir takım çatışmalara sebep olmuştur. Göçmen kültürünün baskın kültür ile çatışması sürecinin bu ülkelerde bir göçmen sorununu ortaya çıkardığı görülmektedir. Yoğun göç alan bu ülkeler, süreç içerisinde farklı dönemsel koşullar ve olayların etkisiyle farklı entegrasyon biçimlerine başvurmuşlardır. Geliştirilen entegrasyon modelleri ana hatlarıyla üç başlık altında incelenecektir. İlk başlıkta çeşitliliğe karşı asimilasyonist bir tavır takınan modeller ele alınırken, ikinci başlıkta bazı yönleriyle asimilasyonist bazı yönleriyle ise çoğulcu bir yaklaşıma sahip olan, bir nevi iki model arasında bir geçiş niteliği taşıyan erime potası/erime kabı (melting pot) modeline yer verilecektir. Üçüncü başlıkta ise çeşitliliğe karşı kültürel çoğulcu bir tutum geliştiren, asimilasyonist modelin zıt kutbunda yer alan çokkültürcü modele yer verilecektir.

III.I.I. Asimilasyonist Modeller

III.I.I.I. *Anglo Uyum Modeli*

Göçmen toplumu olma niteliği taşıyan ABD, Kanada ve Avustralya'da toplumsal uyumu sağlamak için 1960'lı yıllara-yani etnik canlanmanın başladığı döneme- kadar Anglo uyum modelinin uygulandığı görülmektedir. Bu politikanın temelini, göçmenlerden kendi kültürel geçmişlerini terk ederek, tamamen mevcut kültürel normları özümlemeleri beklentisi oluşturmaktadır. O dönemlerdeki Batı ülkelerinin genelinde uygulanmakta olan asimilasyon politikalarının ABD, Kanada ve Avustralya'ya özgü bir biçimini oluşturan

Anglo uyum modelinin, klasik bir ulus devlet refleksini yansıtarak toplumsal türdeşliği sağlamaya yönelik tipik bir asimilasyon modeli olduğu görülmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, Kanada'nın Çinlileri, Avustralya'nın ise beyaz olmayanları asimile edilemez gruplar olarak görmeleri sonucu bu grupların ülkeye girişlerini uzun bir süre engellemişlerdir. Bunun yanı sıra ABD'nin göç edenler üzerinde büyük kısıtlamalar getirdiği, Almanca, İtalyanca, İsveççe gibi Avrupa dillerinin evlerde konuşulmasını yasakladığı; gazetelerde, dini mekânlarda ve diğer alanlarda ise kullanılması engellendiği bilinmektedir. Bu örneklerden anlaşılacağı üzere, tipik bir asimilasyonist model olma özelliği taşıyan Anglo uyum modeli, etnik/kültürel veya ulusal toplulukların sadakatinden duyulan şüphenin bir sonucu olarak, etnik grupların ya da göçmenlerin güçten düşürülmesi ve topluluk bilinçlerinin kaybettirilmesi amacına hizmet etmiştir. Ancak beklenen başarıyı sağlayamayan Anglo uyum modeli, II. Dünya Savaşı sonrasında küresel düzeyde şekillenen yeni anlayışların etkisiyle terkedilmiştir (Vatandaş:2002,25-26).

III.I.I.II. *Toplumsal Bütünleşme Modeli*

II. Dünya Savaşı sonrasında terkedilen Anglo uyum modeli yerini göçmenlerin ve etnik grupların geçmişlerinden gelen çeşitli özelliklerini korumalarına izin veren toplumsal bütünleşme politikasına bırakmıştır. Söz konusu yeni politikaya göre, etnik grupların ve göçmenlerin beslenme, giyinme, dinle ilgili eski âdetlerinin bazılarını sürdürmeleri ve bu pratikleri sürdürmek için birbirleriyle ilişki kurmaları normal karşılanmaktadır. Bunun yanı sıra eskiden olduğu gibi, yurtseverce olmayan veya toplumsal uyumu bozan ayrımcı bir tavır olarak değerlendirilmemektedir. Ancak, ideal açıdan bakıldığında toplumsal bütünleşme anlayışının da bazı sorunlar taşıdığı görülmektedir. Ortak biçimde paylaşılan inanç ve pratikler zemini şartı toplumsal gruplardan birisinin kendisini toplumun kurucu topluluğu olarak öne sürerek, diğer toplulukları asimile etmeye başlamasını sağlayabilir. Bu yaklaşıma açık kapı bırakan bu anlayışın toplumsal bütünleşme açısından sorunlu olduğu görülmektedir(Vatandaş:2002,26-28).

III.I.I.III. *Etnik Mozaik Modeli*

Etnik mozaik modelinin ortaya çıkış yerinin *Anglofonların* (İngiliz kökenli Kanadalılar) ve *Frankofonların* (Fransız kökenli Kanadalılar) baskın kültürü teşkil ettiği iki uluslu Kanada olduğu görülmektedir. Etnik mozaik kavramı, göçmen kültürlerinin bütünlüğüne saygı anlamında kullanılmasına rağmen aslında Kanada'ya göç edenlerin asimile olmak üzere bu iki başat kültürden birini seçmek zorunda oluşlarını belirtir. Göçmenlerin ana toplumla bütünleşme süreci içerisinde İngilizlerin ve Fransızların birbirlerine gösterdikleri hoşgörüyü, asimilasyona karşı direnen veya asimile edilemez olduklarına inanılan yabancılara karşı göstermedikleri görülmektedir(Kym-

licka, 2015:45-46). Bu iki başat kültürün birbirlerine gösterdikleri hoşgörüyü yabancı kültürlere göstermemiş olması etnik mozaik modelinin farklılıklara ve çeşitliliğe karşı duyduğu saygının sorgulanmasına sebep olmuştur.

Başat kültürlerin birbirlerine duymak zorunda oldukları saygıyı, diğer kültürel/etnik gruplara göstermemiş olmaları, etnik mozaik modelinin farklılıklara saygı temelinde kurulmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

III.II. Geçiş Modelleri

III.II.I. *Erime Potası/Erime Kabı Modeli*

Erime potası (melting pot) modelinin ortaya çıktığı yer olan ABD,1900'lü yılların başında ve I. Dünya Savaşı'nın sonrasında yaklaşık bir milyon kişinin göçüne maruz kalmıştır. Bu göçlerin önemli bir kısmı Batı ve Doğu Avrupa ülkelerinden olmuştur. Gelen göçmenlerin ABD'deki büyük kentlere yerleşmeleriyle ülkede bir göçmen sorununun ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. Bu sorun çerçevesinde 1960'lı yıllardan önce ülkeye gelen göçmenlerin ana topluma uyumunun asimilasyon sayesinde olabileceği genel kabul gören bir görüştü(Yanık, 2013:161). Ancak toplumsal bütünleşme modeli ile asimilasyon modeli arasındaki geçirgenliğin tepki çekmesi sebebiyle ABD, Kanada ve Avustralya'da uygulanan toplumsal uyum modellerinde 1970'li yıllarda önemli değişikliklere gidilerek, yeni bir model oluşturulduğu görülmektedir(Vatandaş:2002,29). Erime potası ya da erime kabı olarak adlandırılan bu model, çok sayıda farklı kültür, din ve etnik gruba dâhil olan göçmenlerin oluşturduğu bir toplumun, yeni melez toplumsal ve kültürel formlar üreteceği düşüncesi olarak tanımlanabilir. Bu kavram adını, içinde metallerin çok yüksek bir ısı kullanılarak eritildiği, bazen yeni bileşimlerle birbirine karıştırıldığı, büyük güçlükleri ve başka avantajları da olan kaptan(pot) almaktadır(-Marshall, 2005:206). Erime potası modelinde "göçmenlerin gelenekleri daha önceden mevcut topluluktaki baskın gelenekler içinde erimekten çok, yeni, değişen kültürel örüntüler oluşturacak şekilde birbirine karışmış hale gelir"(-Giddens, 2012: 545). Bu açıdan bakılacak olduğunda erime potası yaklaşımı, baskın kültürün diğer kültürleri baskı, zorlama ve seçeneksiz bırakma gibi kültürel çeşitliliğe saygı duymayan yöntemler vasıtasıyla ortadan kaldırma çabası anlamına gelen asimilasyondan farklı bir yönelime sahip olduğu görülmektedir. Öyle ki, Vatandaş(2002,29) de bu noktaya dikkat çekerek, erime potası ile asimilasyonun birbirleriyle tamamen örtüşmediğini, asimilasyonda baskın/resmi gelenek lehine bir eritmenin olduğunu ve Erime Potası modelinde ülkedeki bütün geleneklerin, yaşam tarzlarının, kültürlerin birbirleriyle karışmasının ve hepsinin de bir dönüşüme uğramasının söz konusu olduğunu belirtmiştir. Ancak teorideki bu durumun pratik karşılığına bakıldığında Anglo uyum modeline benzer bir yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Öyle

ki, bütün kültürlerin yatay bir zemin içerisinde birbirlerini etkiledikleri veya birbirlerinden beslendikleri bir durumla karşılaşmamaktadır. Baskın kültür olan Anglo-Sakson kültürü, Anglo uyum modelinde olduğu gibi diğer kültürlere göre üstte yer alan bir kültür olması sebebiyle diğer kültürlerin herhangi bir şekilde çatıştığı noktalarda çözüm için başvurulacak referansları yine Anglo-Sakson kültürünün değerlerinin oluşturduğu görülmektedir(Yazıcı,2013:15).

Kısaca, erime potası modeli, bir toplumda yaşayan farklılıkların, o toplumun temel yapısını oluşturan ana kültür kabını kendi kültürlerinden bir şeyler katarak doldurması ve bunun sonucunda ortaya çıkan melez kültürün o toplumun ortak ve yaygın kültürünü oluşturacağı anlamına gelir. Bu durum ABD üzerinden verilecek bir örnek aracılığıyla açıklanacak olduğunda şu örnek verilebilir: ortak kültür kabına farklı kültürler tarafından bir şeylerin eklenmesi sonucunda-Amerikan toplumu için- paylaşılan ortak ve en üst kültür olduğu düşünülen Amerikan kültürünün ortaya çıktığı söylenebilir. Öyle ki, genelliği, yaygınlığı ve ortak kapsayıcılığı açısından melez bir biçimde oluşturulmuş olan Amerikan kimliğinin ve kültürünün bir üst kültür olarak görülmesiyle, Anglo Sakson kültürü de dâhil olmak üzere diğer bütün kültürleri birer alt kültüre dönüştürülmüştür. Teoride bu sonucu öngören erime potası yaklaşımı, toplumda yer alan kalıplaşmış kültürel ilişkileri aşamayarak, baskın kültürün etkisini korumasını engelleyememiştir. Ancak asimilasyonist Anglo uyum modeli gibi yaklaşımlardan çoğulcu /çokkültürcü yaklaşımlara giden yolda bir geçiş aşaması olmuştur.

III.III. Kültürel Çoğulcu/Çokkültürcü Model

Eritme potası ve etnik mozaik modelleri, Anglo uyum modelinin aksine azınlık kültürlerinin asimilasyonunu değil, entegrasyonunu öngörmekteydi. Yani farklılıklar lehine bir politika değişikliği olarak yorumlanabilecek olan bu modellerdeki asıl amaç, asimilasyonist Anglo uyum modelinin tersine azınlık kültürlerinin egemen kültüre dönüştürülmesi değil, egemen kültürle bütünleştirilmeleridir. Ancak 1970'li yıllara gelindiğinde bu iki modelin de kültürel/etnik farklılıklarla olan ilişkileri düzenlemede yetersiz kaldığı görülerek, ABD ve Kanada gibi bazı ülkeler bu grupların taleplerini eskiye kıyasla daha fazla önemseyen siyasal ve hukuksal bazı politikalar izlemeye başlamışlardır. Bu uygulamaların çokkültürcülük politikaları olarak adlandırıldığı görülmektedir(Yazıcı, 2013:16).

Kültürel çoğulculuk modeli, etnik kültürlerle varlıklarını ana toplumdan ayrı bir biçimde korumak için tam bir yasallığın sağlanmasıyla birlikte, toplumun ekonomik ve siyasi yaşamına geniş ölçüde katılma hakkından da mahrum bırakılmadığı bir öze sahiptir. Günümüzdeki çoğu ülkenin birçok açıdan çoğulcu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Fakat bu çoğulcu yapı içerisindeki etnik farklılıklar, çoğu zaman eşitlikten çok eşitsizlikler yarat-

maktadır. Etnik grupların ayrı ama eşit olarak var oldukları gerçeğini benimseyen bir yaklaşım olması sebebiyle kültürel çoğulculuk günümüzdeki birçok çokkültürlü toplumda yaşayan azınlıkların ayrımcılıkla karşılaşmasını engelleme ve ortaya çıkabilecek sorunları çözebilme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir(Giddens,2012:545-546).

IV. ÇOKKÜLTÜRCÜLÜK YAKLAŞIMLARI

Günümüzde çokkültürlülüğe ilişkin iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, kökeninin Montesquieu, Locke, Herder, Hobbes, Vico gibi kişilere dayandığı, çağdaş olarak ise Raz, Kymlicka ve Rawls gibi kişiler tarafından temsil edildiği liberal çokkültürlülük yaklaşımı iken, ikincisi Mac Intyre, Taylor, Walzer gibi kişiler tarafından savunulan cemaatçi çokkültürlülük yaklaşımıdır(Polat,2010:166). Çokkültürlülük düşüncesinin gelişimine liberaller ve cemaatçiler olarak adlandırılan bu iki görüşün etrafında toplanan düşünürlerin arasındaki karşıtlığın en fazla katkıyı sağladığı söylenebilir. Liberaller ve cemaatçiler olmak üzere iki ayrı görüşün oluşmasına zemin hazırlayan söz konusu ihtilafın John Rawls'ın 1971'de yayınladığı Adalet Teorisi kitabıyla birlikte ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. Birbirine aykırı bu iki görüşten kabaca bahsedilecek olduğunda, evrensel ve hümanist bir içeriğe sahip olan liberal yaklaşım, insanların farklılıklarının ötesinde ortak bir doğası olduğunu ve bu ortak doğalarından yani kimliklerinden dolayı aynı haklara sahip olmaları gerektiğini savunurken, özerkçi ve göreci bir öze sahip olan cemaatçi yaklaşım ise evrensel olanın zorbalığına karşı bir başkaldırı olarak ortaya çıkarak, liberal görüşün aksine insanın ortak bir doğası/kimliği bulunmadığını, insan kimliğinin yalnızca kültürel açıdan farklılaştığını öne sürmüştür. Birbirine zıt bu iki yaklaşım arasındaki tartışma 1970'li ve 1980'li yıllarda hararetle bir biçimde sürmüştür. Tartışmanın yoğunluğu 1990'ların başlarında hız kaybederek, yerini uzlaşma zeminine bırakmıştır. Varılan uzlaşmaya göre özel aidiyetlerin tanınmasının demokratik değerlerle uyduğu iki taraf açısından da kabul edilmiştir. Ancak tartışma bu noktadan sonra farklı bir seyir izlemiştir. Öyle ki, söz konusu yeni tartışma kültürel özgüllüklerin nasıl, ne ölçüde ve nereye kadar korunabileceğini üzerine yaşanmıştır(-Doytcheva, 2013:43-51).

IV.I. Liberal Çokkültürcülük

1970'li yıllardan itibaren liberal düşünürler arasında çokkültürlülüğe karşı duyulmaya başlanan ilgi sonraki yıllarda da devam ederek, liberal çokkültürcülük yaklaşımının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ana hatlarıyla ele alınacak olduğunda bu yaklaşımın üç temel özelliği olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi liberalizmin tarafsızlık anlayışıdır. Rawls'a göre, liberalizm, insanların kendi isteklerine uygun iyi bir hayat kurabilmeleri için gerekli koşulları oluşturmaya çalışmaktadır. Ancak bunu oluşturmaya çalışırken herhangi bir özel değer veya ahlaki inancın dayatılmadığını ya da

desteklenmediğini belirterek bireysel özerkliğe vurgu yapmıştır ve bireyin seçimleri karşısında devletin tarafsız bir konumda bulunacağını belirtmiştir. Liberalizm bütün insanları ahlaki açıdan özerk bireyler olarak tanımladığı için onun seçimlerine etki edebilecek olan kültür, etnisite, ırk, din ve toplumsal cinsiyet gibi cemaatsel aidiyetleri oluşturan faktörleri önemsiz görmektedir. Bu açıdan bakıldığında liberalizmin renk körü ya da farklılık körü olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra farklılıklara hoşgörü kanalıyla tarafsız bir yaklaşım içerisinde bulunmayı arzulayan liberal görüş, aslında iddia ettiği tarafsızlığı sağlayamamaktadır. Çünkü en başta hoşgörü, ahlaki açıdan tarafsız değildir ve kültürel çeşitliliğe yeterli bir destek sağlayamamaktadır. Bunun sebebi ise liberal yaklaşımın hoşgörü anlayışının ancak ve ancak liberal değerleri benimsemiş kişilere ve gruplara yönelik olduğu içindir. Liberal değerleri benimsememiş dolayısıyla liberal değerlerin karşı olduğu kadın sünneti ve zorla evlilikler gibi liberal batı toplumlarında çok sayıda tartışmaya konu olan toplumsal pratikleri ve gelenekleri sürdüren grupları destekleme konusunda liberal toplum oldukça isteksiz bir tutum takınmaktadır. Tartışmalı toplumsal pratikleri sürdüren bu gruplar, bu adetlerin kültürel kimliklerinin devamlılığı açısından önemli olduğunu belirterek, bireysel özerkliğin kültürel grubun otoritesine/hakkına baskın gelmesi fikrine karşı çıkmaktadır. Görüldüğü üzere liberalizm çeşitliliği, bir *sığ çeşitlilik¹ türü olan hoşgörü ve kişisel özerklik* çerçevesinde olması koşuluyla savunmaktadır. Bu anlamda liberalizmin *derin çeşitlilik²* ile çatışan bir doğasının bulunduğu söylenebilir (Heywood, 2018:367-369).

Liberal çok-kültürcülüğün ikinci özelliği özel ve kamusal hayat arasında ayırım yapılmasıdır. Bu ayırmada özel hayat, insanların kendi kültürel, dinî ve dilsel kimliklerini ifade etmekte özgür oldukları ya da özgür olmaları gereken bir alan olarak görülürken, kamusal hayat ise ortak yurttaşlık esasına dayalı bağlılıklar zemini olarak görülmektedir. Bu anlayış yurttaşlığı kültürel kimlikten ayırarak, kültürel kimliği özel bir konu haline getirmektedir. Söz konusu yaklaşımda çokkültürcülüğün ABD’de görülen Afrikalı-Amerikalı, Alman-Amerikalı gibi *tireli milliyetçiliğin* bir sonucu olan yurttaş milliyetçiliği ile bağdaşabileceği ima edilmektedir. Yani bu ilke, kamusal alanda çeşitlilikten çok bütünleşmeyi sağlama amacı taşımaktadır. Bu duruma ABD’de, yurttaşlık hakkı kazanmak için yeterli İngilizcenin olması ve ABD siyasi tarihi hakkında bilgi sahibi olma ön şartının aranması örnek olarak gösterilebilirken, Fransa’da sekülerizm vurgusunun bir sonucu olarak hicabın okullarda ve kamusal alanda kullanımının yasaklanması da örnek olarak verilebilir. Ancak bu türden uygulamalar çokkültürcülüğü destekleyen düşünürler tarafından genellikle eleştirilmektedir (Heywood, 2018:368).

1 Belirli değerlerin ve inançların mutlak ve dolayısıyla müzakere konusu yapılamaz sayılmasıyla sınırlandırılmış çeşitliliktir. (Heywood, 2018:369).

2 Nesnel veya mutlak standartların olduğu fikrini reddeden ve bu nedenle de ahlaki görelilik esasına dayanan çeşitliliktir (Heywood, 2018:368).

Heywood'e göre liberal çokkültürlülüğün üçüncü özelliği, liberal demokrasinin tek meşru siyasi sistem olarak kabul edilmesidir. Liberal demokrasi halkın iradesine dayandığı, kişisel özgürlüğü ve hoşgörüyü sağladığı gerekçesiyle liberaller tarafından yüceltilmektedir (Heywood, 2018:368). Liberalizmin mutlakaştırmasına yönelik benzer bir eleştirel vurgu Parekh'de de görülebilmektedir. Parekh, liberalizmi mutlakaştırmanın bir sonucu olarak tüm yaşam biçimlerini liberal olan ve liberal olmayan diye iki ayıran liberallerin, liberal olmayan yaşam biçimlerini dar görüşlülükle suçladıklarını, bunun yanı sıra hoşgörüden bahsetmelerine rağmen onlara saygı ya da özen göstermek konusunda bir girişimlerinin olmadığını belirterek bu duruma eleştirel yaklaşmıştır. Parekh, konunun daha iyi anlaşılması için Hristiyanlık inancı üzerinden bir örnek vermiştir. Öyle ki, tüm dinlerin Hristiyan ve Hristiyan olmayanlar şeklinde ikiye ayrıldığı bir ortamda, Hristiyan olmayanların Hristiyanlık karşıtlığı ile bir tutulduğu varsayılırsa, söz konusu ayrımın ne denli üstünkörü yapıldığı daha iyi anlaşılabilir. Parekh, liberal yaşam biçimini mutlakaştırmaktan ve onu temel karşılaştırma noktaları olarak görmekten vazgeçemedikleri sürece, liberallerin alternatif yaşam biçimlerine karşı adil olamayacaklarını vurgulamıştır. Elbette böyle bir yaklaşım iyi yaşamın birçok farklı yoldan sürülebileceğini kabullenmeyi gerektirir (Parekh, 2002:142-143).

IV. II. Cemaatçi Çokkültürcülük

Kültürel çeşitliliğe ilişkin cemaatçilerin liberallere getirdiği temel eleştirilerden birinin kimlik konusu üzerine olduğu görülmektedir. Bu anlamda eleştirinin odağını Rawls'ın Adalet Teorisi adlı eserine yoğunlaşmaktadır. Rawls bireylerden kendi kimlikleriyle ilgili her şeyi görmezden gelerek, en adil toplum örgütlenmesi biçimini seçmelerini istemiştir. Bu yaklaşım temeli devletin tarafsızlığı ve yurttaşların eşitliği prensibiyle yakından ilişkilidir. Öyle ki, malların eşit bir biçimde dağıldığı toplumda bireylere sağlanan fırsat eşitliği onların en adil sosyal örgütlenme biçimini seçecekleri düşünülmektedir. Bu anlamda Rawls adil olanı iyi olandan üstün görmektedir. Bu durum farklı iyi yaşam görüşlerine hoşgörü ile yaklaşılması prensibini önemsiyor olmasına rağmen, kişilerin kimliklerinden sıyrılıp, toplum için en yararlı olabilecek kimliği veya sosyal örgütlenmeyi seçeceklerini öngörmektedir. Ancak cemaatçi düşünürler böyle bir tercihin mümkün olmayacağı gerekçesiyle bu yaklaşıma karşı çıkmışlardır. Çünkü onlara göre bireylerin adalet anlayışı, o bireylere aktarılan değerlere, bireylerin içinde toplumsallaştığı kültüre ve bireylerin aldıkları eğitime bağlı olarak değişmektedir. Liberal teorinin altındaki bireyselliğe vurgu yapan yükümsüz ben düşüncesi eleştirilerek, onun yerine cisimleşmiş ben ya da konumlanmış ben düşüncesi getirilmiştir. Yani bireylerin kültürlerinden bağımsız olmadıkları, aksine iyi yaşam anlayışlarının kültürleri tarafından biçimlendirildiğini ve kültürün bireylerin harekete geçme biçimlerini belirlediğini öne sürmüşlerdir (Doytcheva, 2013:44-48).

Çeşitlilik üzerine liberaller ve cemaatçiler arasında yaşanan tartışmalardan bir diğeri, bireysel özerklik üzerinedir. Daha önce de belirtildiği gibi liberaller bireylerin kendilerine yüklenen yani kültürel toplulukları tarafından onlara miras kalan statülerden sıyrılarak, iyi hayata ilişkin kendi kavrayışlarını belirleme konusunda herhangi bir baskıya maruz kalmadan, özgür olmaları gerektiğini düşünmektedir. Yani liberallerin bireysel özerklik üzerine öne sürdükleri temel sav; bireylerin var olan kültürel pratikleri korumaya değer bulmadığı durumda, cemaatin de bu pratikleri sürdürmekte bağımsız bir çıkarının olmadığı ve cemaatin, bireylerin bu pratikleri değiştirmesini veya reddetmesini engelleme hakkının olmadığı üzerinedir. Cemaatçiler, liberallerin bireysel özerklik üzerine belirttikleri bu görüşe karşı çıkmışlardır. Liberallerin tersine cemaatçiler; insanların belli toplumsal rollerin veya ilişkilerin içinde yerleşik olarak bulunduğunu ve bu yerleşik bireylerin, iyi yaşamla ilişkin kendilerine ait bir kavrayış oluşturamayacaklarını, böyle bir kavrayışı değiştiremeyeceklerini, bunun yerine kendileri için tasarlanmış olan iyi yaşam biçimini miras aldıklarını düşünürler. Yani cemaatçilere göre grup pratikleri bireysel tercihlerin bir ürünü değildir, tam tersine bireyler toplumsal pratiklerin bir ürünüdür. Cemaatçiler bunun yanı sıra cemaatin çıkarlarının bireylerin çıkarlarına indirgenebileceği düşüncesine de karşı çıkarlar. Çünkü onlara göre bireysel özerkliğe ayrıcalıklı bir statü tanımak cemaatin parçalanması anlamına gelmektedir. Cemaatçi düşünürlere göre sağlıklı bir cemaat, bireysel tercihle cemaatin yaşam biçiminin korunması arasında bir denge sağlamalıdır ve bireysel tercihlerin cemaatin yaşam biçimini yok etmesini engellemeye çalışmalıdır (Kymlicka, 2016:467).

Cemaatçilerin liberallere getirdiği bir diğer eleştiri ise adaletin toplumsal kurumların en temel değeri olduğunu savunan anlayışa yöneliktir. Adil olanın iyi olandan üstün olduğunu belirten bu anlayışa göre toplumdan farklılaşmış olduğu için devletin müdahalelerinde adalet kaygısının her türlü ahlâk anlayışının ve iyi yaşam biçiminin üzerinde gelmektedir. Cemaatçi düşünürlere göre Rawls'ın betimlediği türden bir liberal devlet olası görünmemektedir. Çünkü bu durum devletin kendi sonunu hazırlaması anlamına gelmektedir. Öyle ki, demokratik prensiplerin yerleşmesini sağlayan milli devletin, çoğunluğun kültürünü korumak amacıyla tarafsızlık ilkesini ilk ihlal eden olmakta bir sakınca görmemesi, devletin kendisinin ve kurumlarının meşruiyetini sağlamak için bir cemaat duygusuna ve aidiyet hissine ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında cemaatçiler, cemaatin daha fazla dikkate alınması amacıyla liberal prensiplerin sınırlandırılması gerektiğini düşünmektedir (Doytcheva, 2013:49-50).

V. ÇOKKÜLTÜRCÜLÜĞE YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

Çokkültürcü düşüncelerin, politikaların gelişerek yayılması, dünya çapında çok sayıda tartışmayı beraberinde getirmiştir. Liberallerin ve diğer

düşünürlerin çokkültürcülüğün öngördüğü azınlık hakları, kültürel tanınma gibi konulardaki tartışmalara dâhil olmasıyla birlikte çokkültürcülüğe muhalif bir cephe oluşmaya başlamıştır. Bu tartışma özünde liberaller ile cemaatçiler arasındaki tartışma gibi görünüyorsa da, muhalif cephe birçok farklı kaynaktan beslenmektedir. Bunlardan başlıcalarını liberalizm, muhafazakârlık, feminizm ve toplumsal reformculuk gibi kaynaklar oluşturmaktadır. Çokkültürcülüğe yöneltilen eleştiriler 1980'lerden itibaren dünyanın birçok yerinde göç karşıtı hareketlerde ve siyasi partilerde kendisini göstermiştir. Bunun yanı sıra Almanya, Hollanda, Birleşik Krallık ve İspanya gibi ülkelerde -Müslüman kadınların kamuya açık alanda peçe kullanmalarına dair yasaklamaların getirilmesi örneğinde olduğu gibi- resmi çokkültürcülükten vazgeçmenin örnekleri görülebilmektedir(Heywood, 2018:374)

V.I. Liberal Eleştiri

Çokkültürlülüğün ana temalarından birisini oluşturan kültürel çeşitlilik fikrine karşı liberallerin hepsi aynı tutumla yaklaşmamıştır. Bazı liberaller çokkültürcülüğe dolayısıyla kültürel çeşitliliğe karşı olumlu bir tutum takınırken, bazıları ise çokkültürcülüğe karşı eleştirel bir çizgide durmayı yeğlemiştir. Çokkültürcülüğe yöneltilen liberal eleştirinin ana kısmını bireysellik üzerine yapılan vurgu oluşturmaktadır. Çokkültürcülerin bireyselliğe yaklaşımında liberallerin eleştirdiği temel nokta kimliğin belirlenmesine yönelik olan kısımdır. Öyle ki, liberaller cemaatçilerin kişisel kimliğin grup kimliğinin veya toplum kimliğinin içerisine yerleştirilmiş olduğu yönündeki düşüncelerine karşı çıkmışlardır. Liberaller bireyin haklarını ve ihtiyaçlarını toplumsal grubun çıkarlarına tabi kıldığı gerekçesiyle bu yaklaşıma karşı çıkmışlardır. Yani liberaller, çokkültürcü savı, bireysel özgürlüğü ve kişinin kendini geliştirmesini tehdit etmekle ve dolayısıyla kültürel mensubiyetin bir tür esaret olduğunu ima etmekle suçlamışlardır(Heywood, 2018:375). Liberal Amartya Sen ise kimliklerin bir gruba üye olmakla şekillenmesi durumunu insanlığın minyatürleşmesine yol açmakla suçlamıştır. Bunun yanı sıra insanların yalnızca kendi tek kültürleriyle özdeşlemelerini diğer kültürel gruplara mensup insanların haklarını ve kişisel bütünlüklerini tanımayı becerememeleri sebebiyle eleştirerek bu durumun şiddet olasılığını artırdığını belirtmiştir. Yani ona göre çokkültürcülük uygulamaları, kültürler arasındaki anlayışı genişletmekten çok onu yok eden bir tür gettolaşmaya hizmet etmektedir(Sen, 2006'dan akt. Heywood, 2018:375).

Diğer liberal eleştiri ise bütünleşme kaygısına yöneliktir. Çokkültürcülüğün, grupların karşılaşılabildiği, fakat hakiki toplumsal alışverişlerin kurulmadığı türden bir bölünmeye yol açacağı düşünülmektedir. Liberallere göre çokkültürcülük, toplumun bütün üyelerinde ortak olanı vurgulamak yerine farkları pekiştirdiği ölçüde, toplumsal parçalanmaya yol açmaktadır(Schnapper,2005:411).

V.II. Muhafazakâr Eleştiri

Çokkültürcülükle taban tabana zıt bir siyasi yaklaşıma sahip olan muhafazakârlığın, çokkültürcü uygulamalara milliyetçilik penceresinden yaklaştığı görülmektedir. Bu anlamda muhafazakâr eleştirinin odağını milliyetçilik üzerine yapılan vurgu oluşturmaktadır. Göçmenlere karşı gösterilen göçmen aleyhtarı milliyetçi tepkilerin özünde muhafazakâr eğilimler yer almaktadır. Hatta bu tepkiler uç milliyetçilik olarak adlandırılan Nazilerin faşist ırk milliyetçiliğine de benzetilmektedir. Muhafazakârların çokkültürcülüğe karşı çıkışlarındaki itirazlarının ana çerçevesini, toplumun başarılı ve istikrarlı bir yapı sergileyebilmesi için ortak bir kültürün, dolayısıyla ortak değerlerin olmasının zorunlu bir ön koşul olduğu yönündeki düşünce oluşturmaktadır. Muhafazakârlar, insanların kendilerinden farklı olan başkaları arasında, kendilerine benzeyen kişilere doğru yöneldiklerini dolayısıyla yabancılara ya da göçmenler gibi dışarıdan gelen kişilere karşı duyulan korku ve güvensizliğin kaçınılmaz, doğal bir durum olduğunu düşündükleri için milliyetçiliği çokkültürcülüğün üstün tutmuşlardır. Buna bağlı olarak çokkültürcülüğü parçalanmış, çatışma yüklü bir toplum yaratmakla suçlamışlardır. Bu durumun engellenmesi amacıyla etnik azınlıkların asimilasyonu, göçmenlerin geldikleri ülkeye geri gönderilmesi, uluslararası göç üzerine kısıtlamaların getirilmesi gibi çokkültürcülüğün onaylamadığı politikaların uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir ve bu politikaların uygulanmasına yönelik destek vermişlerdir(Heywood, 2018:376).

Çokkültürcülüğe yöneltilen muhafazakâr eleştirinin bir diğeri ise çoğunluk kültürüne yönelik duyulan kaygılara ilişkindir. Öyle ki, bu eleştiriye göre çokkültürcülük, çoğunluğun kültürünü sömürgecilikle ve ırkçılıkla özdeşleştirip değersizleştirirken, azınlıklara pozitif ayrımcılık ve özel haklar tanımak suretiyle onların çıkarlarını ve kültürünü öne çıkarmaktadır. Bu durumun ise yeni bir ters adaletsizlik yarattığı ileri sürülmüştür(Heywood, 2018:376).

V.III. Feminist Eleştiri

Feministler, çokkültürcülük uygulamalarını azınlık haklarının ve tanınma siyasetinin kadınları sistematik bir biçimde dezavantajlı konuma iten ataerkil ve geleneksel inançları korumaya hatta meşrulaştırmaya hizmet etmekle eleştirmişlerdir. Bu kaygıların benzer bir biçimde eşcinseller ve lezbiyenler için de geçerli olabildiği görülmektedir. Bu durum azınlıklar içindeki azınlıklar sorunu olarak nitelenmektedir. Bu yaklaşıma göre, kıyafet kuraları, aile yapıları ve seçkin mevkilere erişim gibi kültürel pratiklerin, yapısal cinsiyet önyargılarını pekiştirmektedir. Dolayısıyla feministler çokkültürcülüğü erkek iktidarını desteklemekle, kültürel tanınma siyasetini ise azınlık toplulukları içinde süregiden kadın köleliğini meşrulaştırmak için kullanılmakla suçlamıştır(Heywood, 2018:376-377).

V.IV. Marksist Eleştirisi

Ahmet İnsel'in, E. Laclau'nun Evrensellik, Kimlik ve Özgürleşme adlı eserinin ön sözünde belirttiği üzere, 1750'lerden itibaren siyasal söylem içerisinde eşitliğin farklılıkların önüne geçtiği görülmektedir. Geleneksel sol söylemin bu anlayış çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Marksizm de aynı şekilde evrensel olarak özgürleştirici olduğu düşünülen sınıf kavramı üzerinden bu konuya yaklaştı ve çokkültürcülüğe yönelttiği eleştirileri evrensel eşitlik ile küresel kapitalist sistem temelinde şekillendirmiştir. Marksistlere göre bir tarafta insanların eşitliğine dayalı evrensel insanlık kategorisinin, diğer tarafta ise tikelliğe dayanan hakların üstünlüğünü öne çıkaran somut cemaatler kategorisi bulunduğu için çokkültürcülüğün vurguladığı farklılıklara indirgenemez, özgül bir değer atfetmek yaklaşımı hatalıdır. Yani farklılıklara özgül bir konum veren çokkültürcülüğün evrensel eşitlik ilkesi ile çatıştığı savunulmaktadır(Laclau, 2012:8-9).

Marksistlerin çokkültürcülük ile ilgili diğer eleştirisi ise eşitsizliğinin kaynağına yöneliktir. Azınlık durumunun temelinde kültürün yer almadığını, dolayısıyla eşitsizliklerin kaynağını da kültürel farkların oluşturmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda çokkültürcülük uygulamalarının kültüre yaptığı vurgunun yanlış olduğunu düşünmektedirler. Onlara göre eşitsizliklerin kaynağını kapitalizme bağlı sınıfsal yapı oluşturmaktadır. Bu anlamda fırsat eşitliğini sağlamak üzere verilecek bir mücadelenin hedef olarak kültürel farklar sorununu değil, kapitalizme bağlı yapısal ayrımcılıkları seçmesi gerektiği düşünülmektedir(Schnapper,2005:412).

Marksist düşünürlerden Zizek, başlangıçta bir ulus devletin sınırları içerisinde kapitalizmin ve onun beraberinde uluslararası ticaretin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Daha sonraları ise sömürgeci ülkenin sömürgeleştirdiği ülkeyi kendine bağlı kılmış olduğunu dolayısıyla onu gerek kültürel, gerek ekonomik, gerekse de siyasi olarak sömürdüğü sömürgeleştirme ilişkisinin geldiğini vurgulamıştır. Ona göre bu sürecin son aşamasını yalnızca sömürgelerin olduğu, sömürgeci ülkelerin olmadığı sömürgeleştirme paradoksu oluşturmaktadır. Yani Zizek'e göre sömürgeci güç artık ulus devlet değildir, doğrudan doğruya küresel şirkettir. (Zizek,2011:281-282). Marksistler tarafından çokkültürcülüğe yöneltilen bir diğer eleştirinin temelini oluşturan bu yaklaşım, çokkültürcülük ile -sömürgeci olduğu öne sürülen- küresel kapitalizm arasında kurulan bağa ilişkindir. Öyle ki Zizek, sömürgeciliğin yeni formu olarak gördüğü küresel kapitalizmin ideal formunu çokkültürcülük olarak nitelemiştir. Ona göre, geçmişte sömürgeci güçlerin yerel kültürlerin adetlerini araştırıp, onları saygı duyulması gereken yerliler olarak gördüğü yaklaşım biçimi, günümüzde çokkültürcülük tarafından benimsenmektedir. Zizek, küresel kapitalizmin ulus devleti doğrudan işgal yoluyla olmasa da dolaylı bir biçimde sömürdüğünü belirterek, çokkültürcü devletlerin de

aynı şekilde kendi tikel kültürlerine kök salmadan, onların yerel kültürlerine karşı tepeden bakan Avrupa merkezci bir mesafe ve saygı taşıdığını belirtir. Ötekî'nin karşısına kendi kültürünün tikel değerlerini çıkarmadığı için çok-kültürcülüğün doğrudan doğruya bir ırkçılık biçimi olmadığını belirten Zizek, çokkültürcülüğün diğer kültürlere saygı gösterme yoluyla onları takdir edebilen bir konumu elinde bulundurması sebebiyle onlara tepeden baktığını dolayısıyla bu yaklaşımın kendi üstünlüğünü ilan etme biçimi olduğu düşünmektedir. Bu anlamda doğrudan doğruya bir ırkçılık biçimi olarak görmediği çokkültürcülüğü yalanlanmış, tersine çevrilmiş, içerisinde gizli göndermeleri barındıran bir ırkçılık biçimi olarak nitelemiştir. Zizek, çokkültürcülüğün yerel kültürlere karşı evrensellik konumuna uygun bir mesafe takınma ve bu konumu gereği onların saygı duyulması gereken şeyler olduğunu belirleme iradesine sahip olmasını bunun göstergesi olarak görür (Zizek, 2011:282). Yani Marksist düşünür Zizek'e göre, çokkültürcülük kendi kültürünün dışında yer alan kültürlere tepeden bakan Avrupa merkezci anlayışın, gizli ırkçı göndermelerini barındıran bir terimdir.

V.V. Toplumsal Reformcu Eleştiri

Toplumsal reformcuların, çok-kültürcülüğe yönelik eleştirileri diğer yaklaşımlardan biraz daha farklı bir içeriğe sahiptir. Daha genel bir nitelik taşıyan bu eleştiri, çokkültürcülüğün dezavantajlı grupların ya da toplum kesimlerinin çıkarlarına gerekli ölçüde karşılık veremediğini iddia etmişlerdir. Toplumsal reformculara göre çokkültürcülük, sınıf eşitsizliği sorunlarını dikkate almakta yetersiz kalmaktadır. Öyle ki, azınlık gruplarının karşı karşıya olduğu gerçek sorunun, kültürel tanınmanın yokluğu olmadığını, asıl sorunun ekonomik güç ve toplumsal statünün yokluğu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Barry (2002), kültürel farklılık üzerindeki vurgusundan dolayı çokkültürcülüğün yoksulluğu azaltmak ve toplumsal reformu teşvik etmek konularında ortak çıkarı bulunan insanları bölmekte olduğunu, dolayısıyla onları güçsüzeleştirdiğini vurgulamıştır. Bu sebeple toplumsal reformcular, kimliği ve kültürel farklılıkları aşan birleştirici bir kültürün sosyal adalet siyaseti için gerekli bir önkoşul olabileceğini belirtmişlerdir (Heywood, 2018:377).

SONUÇ

Bu bölümde ele alınan tartışmalar, çokkültürlülüğün yalnızca toplumsal bir birlikte yaşama durumu olarak değil, aynı zamanda kültürel çeşitliliğe verilen siyasal bir yanıt olarak ele alınabileceğini göstermektedir. 1960'lardan itibaren yoğunlaşan göç hareketleri ve hak talepleri, asimilasyonist modellerin sınırlarını görünür kılmış; bu süreçte farklılıkların tanınmasını esas alan çoğulcu yaklaşımlar öne çıkmıştır.

Kuramsal düzlemde çokkültürcülük, bireysel özerkliği merkeze alan liberal yaklaşımlar ile kültürel aidiyet ve topluluk vurgusunu önceleyen ce-

maatçi görüşler arasında şekillenen bir tartışma alanı sunmaktadır. Bununla birlikte çokkültürcülük, ulusal bütünlük, toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyo-ekonomik adalet gibi farklı eksenlerden yöneltilen eleştirilerle birlikte, güncelliğini ve tartışmalı niteliğini koruyan dinamik bir siyasal yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Barry, B. (2002). *Second Thoughts and Some First Thoughts Revived*, Multiculturalism.
- Canatan, K. (2012). *Avrupada çokkültürlülük, entegrasyon ve islam*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Heywood, A. (2018). *Siyasi ideolojiler: bir giriş*. Ankara: BB101 Yayınları.
- Kara, U. (2010). Sorun ve çözüm bağlamlarıyla ulus-devletin tarihsel çevresi içinde kültürel kimlik olgusu. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü yurttaşlık: azınlık haklarının liberal teorisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kymlicka, W. (2016). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Laclau, E. (2012). *Evrensellik, kimlik ve özgürleşme*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Modood, T. (2014). *Çokkültürcülük: bir yurttaşlık tasarımı*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Polat, E. G. (2010). *Anayasal vatandaşlık*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schnapper, D. (2005). Sosyoloji düşüncesinin özünde öteki ile ilişki. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme sürecinde toplumsal kimlikler ve çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlülük*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Yazıcı, F.(2013). *Çokkültürlülük ve yurtseverlik açısından azınlık okullarında tarih dersleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zizek, S.(2011). *Kırılğan temas*. İstanbul: Metis Yayınları.



**YEREL TARİH ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ
TEZLERİN EĞİLİMLERİ: SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ
PERSPEKTİFİNDEN BİR ANALİZ**

“ ”

Serpil RECEPOĞLU¹

¹ Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi srecepoglu@kastamonu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4189-4456

Giriş

Tarih öğretimi, bireylerin geçmişı anlamlandırarak bugünü yorumlamalarına ve geleceğe yönelik bilinç geliştirmelerine katkı sağlayan temel disiplinlerden biridir. Bu süreçte tarihsel bilginin öğrenciler tarafından anlamlı ve kalıcı hâle getirilmesi, öğretimin somut yaşantılarla ilişkilendirilmesine bağlıdır. Yerel tarih, bireyin yaşadığı çevreyi merkeze alarak tarih öğretimini günlük yaşamla ilişkilendiren önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Safran, 2014). Yerel tarih; sınırları belli bir bölgeye, bir yöreye özgü tarihsel izlerin tamamını ya da bir bölümünü geçmişten günümüze uzanan bir bağlam içerisinde ele alan, bu sırada da merkezine insan ve insan deneyimlerini koyan bir tarih araştırma alanıdır (Danacıoğlu, 2009; Thompson, 1999). Yerel tarih; belirli sınırları olan bir bölgeye ya da yöreye ait tarihsel izlerin tümünü veya bir bölümünü, geçmişten günümüze uzanan bir bağlam içinde ele alan ve odağına insanı ile insan deneyimlerini yerleştiren bir tarih araştırma alanı olarak tanımlanmaktadır (Danacıoğlu, 2009; Thompson, 1999). Yerel tarih öğretimi ise öğrencilerin yakın çevrelerinde bulunan tarihsel bir eser ya da şahsiyeti, küçük bir tarihçi rolü üstlenerek birinci ve ikinci elden kaynaklar aracılığıyla araştırmalarını, elde ettikleri bilgileri sunmalarını ve bu süreçte yaparak-yaşayarak öğrenme yoluyla tarih bilinci kazanmalarını amaçlayan etkinliklerin bütününe kapsamaktadır (Kabapınar, 2015, s. 578; Demircioğlu, 2015, s. 120–123).

Geçmişten günümüze tarih denildiğinde genellikle savaşlar, barışlar, antlaşmalar, önemli devlet adamları ile devletlerin kuruluş ve yıkılış süreçleri akla gelmektedir. Ancak günümüzde tarihin yalnızca askerî, siyasal ve ekonomik gelişmeler etrafında şekillenen olaylardan ibaret olmadığı görüşü giderek daha fazla kabul görmektedir. Bu anlayış doğrultusunda, akademik tarih araştırmalarında yerel tarihin daha fazla ele alındığı görölmektedir (Öztaşçı, 2017). Yerel tarih çalışmaları, öğrencilerin yaşadıkları çevredeki tarihsel olayları, mekânları ve kültürel unsurları tanımalarını sağlayarak tarihsel bilincin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşamda etkin, sorumlu ve bilinçli bir yurttaş olarak yetişmesini amaçlayan disiplinlerarası bir yapıya sahiptir. Tarih, coğrafya, vatandaşlık ve kültür unsurlarını bütüncül bir yaklaşım ile alan Sosyal Bilgiler öğretiminde yerel tarih, öğrencilerin geçmiş ile yaşadıkları çevre arasında bağ kurmalarını kolaylaştırmaktadır (Demircioğlu, 2015). Yerel tarih yoluyla öğrenciler, tarihsel olayların yalnızca uzak zaman ve mekânlarda gerçekleşmediğini, kendi yaşam alanlarında da izler bıraktığını fark etmektedir. Bu durum, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmakta ve öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmektedir.

Yerel tarih öğretimi, öğrencilerin tarihsel empati kurmalarını, kültürel mirasa yönelik farkındalık geliştirmelerini ve yaşadıkları çevreye karşı aidiyet duygusu kazanmalarını desteklemektedir (Dilek, 2007). Aynı zamanda müze, tarihi yapı, anıt, mezarlık ve arşiv gibi okul dışı öğrenme ortamlarının etkin kullanımını teşvik ederek Sosyal Bilgiler öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına katkı sunmaktadır (Ata, 2012). Bu yönüyle yerel tarih, Sosyal Bilgiler öğretim programlarında vurgulanan aktif öğrenme, çevre temelli öğretim ve değerler eğitimi hedefleriyle de örtüşmektedir (MEB, 2024).

Son yıllarda yerel tarih konusuna yönelik akademik ilginin arttığı ve bu artışın lisansüstü tez çalışmalarına da yansıdığı görülmektedir (Danacıoğlu, 2009; Akengin&Demircioğlu, 2009; Öztaşçı, 2017; Kabapınar, 2015;). Eğitim bilimleri ve özellikle Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde; yerel tarihin öğretim sürecindeki yeri, öğrenci tutum ve başarılarına etkisi, öğretmen görüşleri, öğretim materyali geliştirme ve okul dışı öğrenme uygulamaları gibi konuların ele alındığı dikkat çekmektedir. Ancak bu çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla analiz edilmesi, alanın genel eğilimlerini, güçlü yönlerini ve araştırma boşluklarını ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

Lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelenmesi; araştırmalarda tercih edilen yöntemlerin, örneklem gruplarının, veri toplama araçlarının ve ele alınan temaların belirlenmesine olanak tanımaktadır (Şimşek, 2018). Bu tür analizler, hem yerel tarih çalışmalarının akademik gelişimini değerlendirmeye hem de Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılacak yeni araştırmalara yön göstermeye katkı sağlayacaktır. Ayrıca tezlerin analiz edilmesi, yerel tarihin Sosyal Bilgiler öğretimindeki potansiyelinin ne ölçüde kullanıldığını ortaya koyarak öğretim programları ve uygulamalar açısından önemli ipuçları sunacaktır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yerel tarih konusu üzerine yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından analiz ederek alandaki araştırma eğilimlerini belirlemek ve elde edilen bulguları Sosyal Bilgiler Eğitimi bağlamında değerlendirmektir. Çalışmanın, yerel tarih ve Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yapılacak yeni araştırmalara kuramsal ve uygulamaya dönük katkıları sunması beklenmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Yerel tarih tezlerinin alanlara göre dağılımı nasıldır?
- Yerel tarih tezlerinin lisansüstü düzeye göre dağılımı nasıldır?
- Yerel tarih tezlerinin yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?

- Yerel tarih tezlerinin kullanılan yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
- Yerel tarih tezlerinin yayınlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Yerel tarih tezlerinin çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
- Yerel tarih tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- Yerel tarih tezlerinin konulara göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, yerel tarih konusuna yönelik hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik betimsel içerik analizi deseni kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmaların sistematik biçimde ele alınarak elde edilen bulguların ve genel eğilimlerin değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalarını kapsamaktadır (Lin, Lin & Tsai, 2014; Suri & Clarke, 2009).

Bu çalışmada, yerel tarih alanında yapılmış ve birbirinden bağımsız olarak yürütölen nitel, nicel ve karma yöntemli lisansüstü tezler incelenerek alandaki genel eğilimlerin ortaya konulması hedeflenmiştir. Betimsel içerik analizinin temel amacı, belirlenen alanda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara söz konusu konuya ilişkin genel eğilimler hakkında bütöncöl bir bakış açısı sunmaktır (Lune & Berg, 2017; Miles & Huberman, 1994).

Çalışmanın Kapsamı

Araştırmaya, 2002–2024 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan ve “yerel tarih” konusu üzerine hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında lisansüstü tezlerin seçimine ilişkin üç temel ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler; tezlerin yerel tarih konusunu ele alması, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı'nda yer alması ve erişime açık olmasıdır. Erişim izni bulunmayan tezler araştırma kapsamını dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrudusunda, sosyal bilgiler alanı başta olmak üzere farklı bilim dallarında yerel tarih konusuna ilişkin hazırlanmış tüm erişilebilir lisansüstü tezler değerlendirmeye alınmıştır. Bu kapsamda, 2002–2024 yılları arasında yayımlanmış 40'ı yüksek lisans ve 3'ü doktora olmak üzere toplam 43 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

Verilerin Kodlanması

Araştırma kapsamında belirlenen tezler, iki araştırmacı tarafından dijital ortamda indirilmiş ve toplam 43 tezdten oluşan bir veri seti oluşturulmuştur. Daha sonra ilgili alanyazında yer alan benzer çalışmalar incelenmiş ve bu incelemeler doğrultusunda araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak “Yerel Tarih Tezlerini Sınıflama Formu” (YTTSF) geliştirilmiştir.

YTTSF yedi bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; tezin hazırlandığı alan (bilim dalı), yıl, üniversite, araştırma yöntemi, çalışma grubu, konu ve kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgileri içermektedir.

Verilerin Analizi

Yerel tarih konusuna yönelik lisansüstü tezleri kapsayan bu araştırmada, farklı bilim dallarında hazırlanmış toplam 43 tez çeşitli değişkenler açısından betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Tezler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yerel Tarih Tezlerini Sınıflama Formu” kullanılarak ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu araştırma, 2002–2024 yılları arasında yerel tarih alanında hazırlanmış ve erişime açık lisansüstü tezlerle sınırlıdır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve bu amaca ilişkin alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırası dikkate alınarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Ardından, elde edilen bulgular bütünlük içerisinde yorumlanmıştır.

Tezlerin Alanlara Göre Dağılımı

Tablo 1. Yerel Tarih Konusuna İlişkin Yapılan Tezlerin Yayımlandığı Alanlara Göre Dağılımı

Alan	f	%
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı	16	37,21
Tarih Ana Bilim Dalı	13	30,23
İlköğretim Ana Bilim Dalı	9	20,93
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	2	4,65
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	2,33
Sosyoloji Ana Bilim Dalı	1	2,33
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	1	2,33
Toplam	43	100,00

Tablo incelendiğinde, çalışmaların büyük bir bölümünün Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yoğunlaştığı görülmektedir (%37,21).

Bu durum, konunun ağırlıklı olarak sosyal bilgiler ve ilişkili disiplinler çerçevesinde ele alındığını göstermektedir.

Bunu Tarih Ana Bilim Dalı (%30,23) izlemekte olup, tarih alanının da araştırma konusu açısından önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. İlköğretim Ana Bilim Dalı ise %20,93'lük oranla dikkate değer bir paya sahiptir ve konunun özellikle temel eğitim düzeyinde ele alındığını ortaya koymaktadır.

Diğer alanların oranları oldukça düşüktür. Temel Eğitim Ana Bilim Dalı %4,65 oranında temsil edilirken, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Sosyoloji ve Sınıf Öğretmenliği alanlarının her biri %2,33'lük paya sahiptir. Bu durum, araştırmaların belirli alanlarda yoğunlaştığını; bazı disiplinlerin ise sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermektedir.

Tezlerin Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo 2. *Yerel Tarih Konusuna İlişkin Yapılan Tezlerin Lisansüstü Düzeye Göre Dağılımı*

Lisansüstü Düzey	f	%
Yüksek Lisans	40	%93
Doktora	3	%7
Toplam	43	%100

Tablo 2 incelendiğinde, yerel tarih konusuna yönelik hazırlanmış lisansüstü tezlerin 40'ının (%93) yüksek lisans, 3'ünün (%7) ise doktora düzeyinde olduğu görölmektedir. Bu bulgu, yerel tarih alanında gerçekteştirilen lisansüstü çalışmaların ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 3. *Yerel Tarih Konusuna İlişkin Yapılmış Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı*

Yıl	f	%
2019	8	% 18.6
2018	5	% 11.6
2023	5	% 11.6
2024	4	% 9.3
2021	3	% 6.9
2017	3	% 6.9
2008	2	% 4.6
2013	2	% 4.6
2014	2	% 4.6

2015	2	% 4.6
2022	1	% 2.3
2020	1	% 2.3
2016	1	% 2.3
2007	1	% 2.3
2004	1	% 2.3
2003	1	% 2.3
2002	1	% 2.3
Toplam	43	% 100

Tablo 3 incelendiğinde, yerel tarih konusuna yönelik lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, belirli yıllarda çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Tabloya göre, 2019 yılı 8 tez ile toplamın %18,6'sını oluşturarak en yüksek temsil oranına sahiptir. Bunu 2018 ve 2023 yılları, her biri 5 tezle (%11,6) takip etmektedir. 2024 yılı ise 4 tez (%9,3) ile önemli bir katkı sağlamaktadır. 2017 ve 2021 yılları ise 3'er tezle (%6,9) orta düzeyde temsil edilmektedir. Daha eski yıllarda ise (2002-2008) çalışmalar daha seyrek olup, her yıl 1-2 tezle (%2,3-4,6) sınırlı bir temsil göstermektedir.

Bu dağılım, yerel tarih alanında lisansüstü çalışmaların özellikle son yıllarda artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. 2018-2019 ve 2023 yıllarındaki yoğunluk, akademik çevrede yerel tarih çalışmalarına artan ilgiyi ve bu alandaki araştırma kapasitesinin geliştiğini göstermektedir. Öte yandan, 2002-2008 yıllarında yapılan az sayıda çalışma, yerel tarih konusunun geçmişte nispeten sınırlı bir araştırma alanı olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, son yıllardaki artış, yerel tarih çalışmalarının akademik alandaki öneminin giderek arttığını ve araştırmacılar tarafından daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tablo 4. Yerel Tarih Konusuna İlişkin Yapılmış Tezlerde Kullanılan Yönteme Göre Dağılımı

Yöntem	f	%
Nitel	32	% 74.4
Karma	9	% 20.9
Nicel	2	% 4.6
Toplam	43	% 100

Tablo 4 incelendiğinde, yerel tarih üzerine yapılan tezlerin büyük bir kısmının nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tabloya göre, nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerin sayısı 2 (%4,65) iken, nitel araştırma yöntemleriyle yapılan tez sayısı 32 (%74) ve karma araştırma yöntemleriyle hazırlanan tez sayısı ise 9 (%20) olarak tespit edilmiştir. Genel

olarak, karma ve nitel araştırma yöntemlerine dayalı tez sayısının, nicel araştırma yöntemine dayalı tezlerden çok daha fazla olduğu söylenebilir.

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tablo 5. *Yerel Tarih Konusuna İlişkin Yapılmış Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	f	%
Uşak Üniversitesi	9	% 20.9
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	% 6.9
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	% 6.9
Marmara Üniversitesi	2	% 4.6
Atatürk Üniversitesi	2	% 4.6
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2	% 4.6
Trabzon Üniversitesi	2	% 4.6
Gazi Üniversitesi	2	% 4.6
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	% 6.9
Sinop Üniversitesi	1	% 2.3
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	% 2.3
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	% 2.3
Niğe Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	% 2.3
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	% 2.3
Kastamonu Üniversitesi	1	% 2.3
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	% 2.3
Pamukkale Üniversitesi	1	% 2.3
Cumhuriyet Üniversitesi	1	% 2.3
Giresun Üniversitesi	1	% 2.3
İstanbul Üniversitesi	1	% 2.3
İnönü Üniversitesi	1	% 2.3
Karabük Üniversitesi	1	% 2.3
Niğe Üniversitesi	1	% 2.3
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	% 2.3
Toplam	43	% 100

Tablo 5'e göre, yerel tarih konusuna ilişkin tezlerin 24 farklı üniversitede hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu üniversiteler içerisinde en fazla tez çalışması 9 teze (%20,9) Uşak Üniversitesine aittir. Uşak Üniversitesini ise 3'er teze; Gaziosmanpaşa(%6.9), Bolu Abant İzzet Baysal(%6.9) ve Dokuz Eylül(6.9) üniversiteleri takip etmiştir. Geriye kalan 25 tez ise diğer üniversitelere dağılmıştır.

Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo 6. Yerel Tarih Konusuna İlişkin Yapılmış Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Çalışma grubu	f	%
Doküman	16	%34,0
Öğrenci	14	%29,7
Öğretmen	14	% 29,7
Öğretmen adayı	1	% 2,12
Katılımcı	1	% 2,12
Veli	1	% 2,12
Toplam	47	%100

Tablo 6'ya göre, Araştırmalarda kullanılan çalışma gruplarının dağılımı incelendiğinde, en yüksek temsil oranının doküman grubu olduğu görülmektedir. Toplam 47 çalışmanın 16'sı (%34,0) doküman incelemelerine dayanmaktadır. Bunu 14'ar çalışmayla (%29,7) öğrenci ve öğretmen grupları takip etmektedir. Daha az sayıda çalışma ise öğretmen adayı, katılımcı ve veli gruplarına yöneliktir; her bir grup yalnızca 1 çalışma ile (%2,12) temsil edilmektedir.

Bu dağılım, araştırmalarda yerel tarih çalışmalarının daha çok doküman incelemeleri ve eğitim ortamındaki temel aktörler olan öğrenciler ile öğretmenler üzerinden yürütüldüğünü göstermektedir. Doküman temelli çalışmaların öne çıkması, alanın literatür ve arşiv kaynaklarına dayalı olarak geliştiğini düşündürmektedir

Tezlerin Ölçme Araçlarına Göre Dağılımı

Tablo 7. *Yerel Tarih Eğitim Konusu Üzerine Yapılmış Tezlerin Ölçme Araçlarına Göre Dağılımı*

	Kod	f	%
Veri Toplama Aracı	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	15	% 26
	Tarihi Belgeler/Defterler	13	% 20
	Çalışma Yaprağı	3	% 4.6
	Anket	7	% 10.7
	Görüşme Formu	4	% 6.1
	Tutum Ölçeği	4	% 6.1
	Doküman İnceleme	1	% 1.5
	Etkinlik	1	% 1.5
	Günlük	5	% 7.6
	Demografik Bilgi Formu	1	% 1.5
	Akademik Başarı Testi	2	% 3.0
	Ön Test-Son Test Soruları	1	% 1.5
	Ödev	2	% 3.0
	Metafor Çalışması	1	% 1.5
	Öz Değerlendirme Formu	1	% 1.5
	Çoktan Seçmeli Test-Eşleştirme Testi	1	% 1.5
	Açık Uçlu Sorular	1	% 1.5
	Toplam	65	100

Tablo 7 incelendiğinde, yerel tarih konusuna yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracının yarı yapılandırılmış görüşme formu olduğu görülmektedir ($f = 14$; %21,5). Bunu, tezlerde sıklıkla başvurulan tarihi belgeler/defterler ($f = 13$; %20) ile anketler ($f = 7$; %10,7) izlemektedir. İncelenen 43 lisansüstü tezde toplam 65 farklı ölçme aracının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, nitel, nicel ve karma yöntemlerle gerçekleştirilen tezlerde birden fazla veri toplama aracının tercih edildiğini göstermektedir.

Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tablo 8. *Yerel Tarih Konusu Üzerine Yapılmış Tezlerin Konularına Göre Dağılımı*

Konu	f	%
Yerel tarihin eğitim öğretimde kullanımı	25	%58.1
Yerel tarih kullanımına ilişkin tutum ve görüşler	9	%20.9
Yerel tarih çalışması ile farkındalık oluşturma	3	%6.9
Yerel tarihin değerler ve beceri eğitimi açısından incelenmesi	2	%4.6
Yerel tarih ile ilgili uygulamalar ve karşılaşılan sorunlar	3	%6.9
Sosyoloji	1	%2.3
TOPLAM	43	%100

Tablo 8 incelendiğinde, yerel tarihe ilişkin yapılan lisansüstü tezlerde en fazla tercih edilen konunun yerel tarihin eğitim öğretimde kullanımı(%58.1) olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma konusunu sırasıyla yerel tarih kullanımına ilişkin tutum ve görüşler(%20.9), yerel tarih çalışması ile farkındalık oluşturma(%6.9) ve yerel tarih ile ilgili uygulamalar ve karşılaşılan sorunlar(%6.9) takip etmektedir. Yerel tarihe ilişkin yapılan lisansüstü tezlerde en az tercih edilen konunun ise sosyoloji(%2.3) olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, yerel tarih konusuna yönelik lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bulgular, çeşitli boyutlarda önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bu çalışma, yerel tarih konusuna yönelik lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, yerel tarih konusuna yönelik tezlerin büyük bir kısmının Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yoğunlaştığı, bunu Tarih Ana Bilim Dalı ve İlköğretim Ana Bilim Dalının izlediği görülmektedir. Bu dağılım, yerel tarih çalışmalarının ağırlıklı olarak sosyal bilgiler ve eğitim disiplinleri çerçevesinde ele alındığını göstermektedir. Bu durum, sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih konulu tezlerin eğilimlerini araştıran önceki çalışmalarda da benzer bir şekilde raporlanmıştır; örneğin, sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve yerel tarih gibi konuların lisansüstü tezlerde önemli bir yer tuttuğu bildirilmiştir (Çakmak, Akgün & Salur, 2022).

Bir başka bulguda ise, yerel tarih çalışmalarının özellikle yüksek lisans düzeyinde daha yoğun bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Benzer şekilde Çırak (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, literatürde de benzer şekilde vurgulanmaktadır. Örneğin, Danacıoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmalar, yerel tarih konularının akademik araştırmalarda giderek artan bir ilgi gördüğünü ve bu çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezleri kapsamında gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, yerel tarih konularının seçilmesinin, hem öğrencilerin tarih bilinci gelişimine katkıda bulunduğu hem de akademik bilgi birikimine önemli katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu yüksek lisans ağırlığı, genel olarak eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerde nitel yöntemlerin lisansüstü tezlerde yaygın kullanımı ile uyumludur; nitel araştırma yöntemlerinin son yıllarda yükselen bir eğilim olduğu literatürde de belirtilmektedir (Mizikaci, 2025).

Yıllara göre dağılım bulguları, yerel tarih çalışmalarının özellikle son yıllarda artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. 2018, 2019 ve 2023 yıllarında yoğunlaşan tez çalışmaları, bu alana olan akademik ilgide belirgin bir yükse-liş olduğunu göstermektedir. Çalışmadaki bir başka önemli bulgu, yerel tarih tezlerinin son yıllarda artış gösterdiğidir. Örneğin sosyal bilgiler eğitimi alan-ında yapılan tez analizinde en fazla çalışma 2019 yılı içinde bulunduğu bil-dirilmiştir, bu da yerel tarih gibi tarih konularına ilginin zamana bağlı olarak arttığını göstermektedir (akmak, Akgün & Salur, 2022; Zaimoğlu ztrk & Sığnaktekin, 2021).

Araştırmanın bir başka bulgusunda ise yerel tarih üzerine yapılan tezle-rin büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiğini, karma yöntemlerin ve nicel yöntemlerin ise yalnızca %4,6 oranında kullanı-lığını göstermektedir. Niteleme olarak tanımlanan bu eğilim, sayısal veriler üzerinden genelleme yapma zorunluluğunun az olduğu yerel tarih çalışma-larında metodolojik bir tercih olarak ele alınmıştır. Bu da eğitim bilimlerin-de nitel araştırma kullanımının genel eğilimi ile örtüşmektedir (Mizikaci, 2025). Araştırma bulgularına benzer bir şekilde Yenilmez ve Yıldız (2019) tarafından yapılan çalışmada da nitel analiz yöntemlerinin daha çok kulla-nıldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda ise tezlerin 24 farklı üniversitede ha-zırlandığını, en fazla tezin Uşak niversitesi'ne ait olduğunu göstermektedir. Buna göre, yerel tarih araştırmalarının bazı merkezlerde yoğunlaşırken diğerlerinde sınırlı kaldığını göstermektedir. Diğer niversitelerdeki dağılımın düşük olması, yerel tarih araştırmalarının bazı üniversitelerde daha yoğun, bazılarında ise sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu tür dağılım farklılıkları, alan bazlı tez incelemelerinde niversite ve kurumlara göre tez sayılarının değiştiğine işaret eden çalışmalarda da gözlemlenmektedir (akmak, Akgün & Salur, 2022).

Araştırma bulgusuna göre, yerel tarih konusuna yönelik hazırlanan li-sansst tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracının yarı yapılandırılmış görüşme formu olduğu görülmektedir. Oğuz-Haçat ve Demir (2018) ise ince-lediği tezlerde en çok tercih edilen veri toplama aracının görüşme/mülakat olduğunu belirterek bu çalışmayı destekler bir sonuca ulaşmıştır.

Araştırma bulguları, yerel tarihin eğitim-ğretim süreçlerinde kullanı-mının, araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen konu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle sosyal bilgiler eğitimi bağlamında yerel tarih kullanımının, öğrencilerin tarih bilinci ve kültürel farkındalıklarını ar-ttırmada önemli bir araç olarak görüldüğünü desteklemektedir. Bunun yanı sıra, yerel tarih kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerin araştırılması da ikin-ci en çok tercih edilen konu olarak belirlenmiştir. Diğer konuların daha d-

şük oranlarda ele alınması, alandaki çalışmaların büyük ölçüde yerel tarihin eğitim uygulamaları üzerindeki etkisine odaklandığını ortaya koymaktadır. Yapılan analizlerde yerel tarihi öğretimde kullanma yöntemleri ve uygulamalarının öğretmen ve öğrenci perspektifleri ile incelendiği yüksek lisans tezleri mevcuttur, bu da yerel tarihin pedagojik olarak önemini göstermektedir (Çakmak, Akgün & Salur, 2022).

KAYNAKÇA

- Ata, B. (2012). *Okul dışı sosyal bilgiler ğretimi*. Pegem Akademi.
- Çakmak, Z., Akgün, İ. H., & Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitiminde tarih konuları ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 528-545. <https://doi.org/10.17755/esosder.1006417>
- Çırak, A. (2020). Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların ğretimi üzerine 1999-2019 yılları arası yapılan tezlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3), 1219-1242.
- Danacıoğlu, E. (2009). Yerel tarih alışmaları. İçinde *Geçmişin izleri: Yanıbaşımızdaki tarih için bir kılavuz* (ss. 45-72). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2015). Sosyal bilgiler ğretiminde yerel tarihin kullanımı. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 245-268). Pegem Akademi.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kabapınar, Y. (2015). *Sosyal bilgiler ğretiminde yerel tarih ve etkinlikler*. İstanbul: Pegem Akademi.
- MEB. (2024). Sosyal bilgiler dersi ğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Millî EğitimBakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Mizikaci, F. (2025). Qualitative research trends in graduate theses in educational sciences: A study from Türkiye. *Qualitative Inquiry in Education: Theory & Practice*, 3(1), 84-104. <https://doi.org/10.59455/qietp.42>
- Oğuz-Haçat, S. & Demir, S. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimini üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6 (15), 948-973. DOI:10.33692/avrasyad.510136
- Öztaşçı, M. (2017). *Yerel tarih araştırmaları ve eğitimde kullanımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M. (2014). *Tarih nasıl öğretilir?* (2. bs.). Yeni İnsan Yayınevi.
- şimşek, A. (2018). Eğitim araştırmalarında içerik analizi ve eğilim alışmaları. In A. şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 165-190). Pegem Akademi.
- Thompson, Paul (1999). *Geçmişin Sesi: Sözlü Tarih*, (Çev. ř. Layıkel), İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Yenilmez, K. ve Yıldız, ğ. (2019). Matematiksel modelleme ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik içerik analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-22.

Zayimoğlu Öztürk, F., & Sığnaktekin, C. (2021). Türkiyede sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan tarih konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler: Bir meta-sentez çalışması. Uluslararası *Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 152-176. <https://doi.org/10.38015/sbyy.875796>



**DİJİTAL BAĞIMLILIKLARLA MÜCADELEDE CİDDİ
OYUNLAR OLARAK AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ
ÖNLEYİCİ ROLÜ**

“ ”

Hayati ADALAR¹

¹ Doç. Dr. Manisa Celal Bayar Üniversitesi ORCID No: 0000-0002-6083-1055

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi, dijital araçları günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline getirirken, bu araçların kontrolsüz kullanımı dijital bağımlılık olarak tanımlanan ve dünya genelinde endişe yaratan bir dürtü kontrol bozukluğunu tetiklemektedir (Singh & Singh, 2019; Öztemel & Traş, 2023). Dijital bağımlılık; internet, video oyunları, sosyal ağlar ve mobil cihazların bireyin iş, okul ve sosyal yaşamını olumsuz etkileyecek düzeyde takıntılı ve aşırı kullanımıyla karakterize edilir (Imrani & Touri, 2025; Öztemel & Traş, 2023). Birey, dijital dünyaya karşı koyamadığı bir istek duyarken, gerçek hayattaki sorumluluklarını ihmal etmekte ve sanal dünyadaki anlık ödüllerle bağımlılık döngüsünü pekiştirmektedir (Çakıroğlu vd., 2021).

Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemi, öz-düzenleme ve denetim mekanizmalarının henüz tam gelişmemiş olması nedeniyle dijital bağımlılık açısından en kritik risk grubunu oluşturmaktadır (Ding & Li, 2023; Karademir Coşkun & Filiz, 2019). “Dijital yerliler” olarak adlandırılan bugünün çocukları, geleneksel oyunlardan uzaklaşarak dokunmatik ekranlar ve hareket sensörleriyle donatılmış dijital mecralara yönelmekte; bu durum çocukların dış dünyadan izole bir yaşam sürmelerine ve sosyal gelişimlerinin aksamasına neden olabilmektedir (Dokumacı Sütçü & Yılmaz Dinle, 2024; Seyhan RAM, 2025). Özellikle algoritmik kişiselleştirme sunan platformlar, kullanıcıyı bir “akış” (flow) içine hapsederek zaman algısını bozmakta ve davranışı durdurma gücünü yaratmaktadır (Kurtça & Laçın, 2025).

Dijital bağımlılığın birey üzerindeki etkileri ruhsal, fiziksel ve sosyal boyutlarda çok katmanlı riskler barındırmaktadır (Aslan & Topuz, 2025). Kontrolsüz kullanım; göz yorgunluğu, obezite, kas-iskelet sistemi ağırları ve uyku bozuklukları gibi fiziksel sorunların yanı sıra; depresyon, anksiyete, yalnızlık ve sosyal izolasyon gibi psikolojik rahatsızlıklarla da yakından ilişkilidir (Mustafaoglu & Yasacı, 2018; Lu vd., 2025). Ayrıca, yoğun ekran maruziyeti çocuklarda dil gelişiminde aksamalara, akademik başarısızlıklara ve “phubbing” (yüz yüze iletişimdeyken telefonla ilgilenme) gibi sosyal iletişim bozukluklarına yol açabilmektedir (Çakmak & Ağar Argun, 2024; Seyhan RAM, 2025).

Bu dijital tehditle mücadelede, bireyin karşılaştığı stresörlerle baş etmesini sağlayan psikolojik sağlamlık (resilience) kavramı en temel koruyucu faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Aslan & Topuz, 2025; Özsavran & Kuzlu Ayyıldız, 2024). Araştırmalar, psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin zorluklarla başa çıkmak için dijital dünyayı bir kaçış aracı olarak kullanmaya daha az ihtiyaç duyduğunu kanıtlamaktadır (Aslan & Topuz, 2025; Yılmaz & Arslan, 2024). Bu noktada, çocukların içsel dayanıklılığını artıracak “gerçek” ve “organik” oyunlara yönlendirilmesi, sanal dünyanın pasifize eden yapısına karşı etkin bir savunma hattı oluşturmaktadır (Dağlı, 2020; Turan & Çalışkan, 2015).

Bu bağlamda akıl ve zekâ oyunları, sadece eğlence amacı gütmeyen, aynı zamanda beceri geliştirmeyi hedefleyen “ciddi oyunlar” (serious games) kategorisinde stratejik birer argüman olarak kabul edilmektedir (Anastasiadis vd., 2018; Martínez-Miranda & Espinosa-Curiel, 2022). Şans faktörünün asgari düzeyde tutulduğu bu oyunlar; bireyin zihinsel kapasitesini geliştirirken analitik düşünme, hızlı karar verme ve sistematik problem çözme gibi üst düzey beceriler kazandırmaktadır (Adalar, 2021; Kurbal, 2015). Zekâ oyunları, bireyi sanal dünyadan koparıp gerçek bir zihinsel çaba ve sosyal etkileşim ortamına çekerek sağlıklı bir gelişim alanı sunmaktadır (Adalar, 2021; Kul & Kel, 2021).

Yapılan deneysel çalışmalar, akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan veya bu sınıflarda vakit geçiren öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin anlamlı derecede daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Dağlı, 2020). Zekâ oyunları kursları, çocukların sanal dünyadaki ödül sistemlerinden uzaklaşarak gerçek hayatta strateji geliştirmelerini ve sosyalleşmelerini sağladığı için başarılı bir koruyucu müdahale yöntemi olarak kabul edilmektedir (Çakmak & Açar Argun, 2024; Dağlı, 2020). Bu oyunlar, öğrencilerin akademik başarılarını ve sayısal becerilerini artırmanın yanı sıra, öz-denetim mekanizmalarını güçlendirerek teknolojiyi daha bilinçli kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Kul & Kel, 2021; Kurbal, 2015).

Sonuç olarak akıl ve zekâ oyunları, dijital çağın getirdiği sosyal izolasyon ve dikkat dağınıklığı gibi olumsuzluklara karşı geliştirilen en etkin iyileştirici alternatiflerden biridir (Dağlı, 2020; Seyhan RAM, 2025). Bu oyunlar sayesinde öğrenciler, vaktini daha verimli kullanma alışkanlığı kazanırken aynı zamanda karşılaştıkları problemleri rasyonel bir yaklaşımla çözmeyi öğrenmektedirler (Demirel, 2015; Kul & Kel, 2021). Bu nedenle, eğitim politikalarında zekâ oyunlarına daha fazla yer verilmesi, teknoloji ile kurulan ilişkinin hastalıklı bir bağımlılıktan, sağlıklı ve fonksiyonel bir etkileşime dönüşmesini sağlamak adına hayati bir öneme sahiptir (Dağlı, 2020; Kul & Kel, 2021).

Bu çalışma kapsamında, öncelikle dijital bağımlılık kavramı güncel veriler ışığında ele alınarak bu sorunun özellikle çocuklar ve gençler üzerindeki psikolojik, fiziksel ve sosyal etkileri detaylı bir şekilde ortaya konulacaktır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde, sanal dünyanın pasifleştiren yapısına karşı bilişsel bir kalkan görevi gören akıl ve zekâ oyunlarının yapısal özellikleri incelenecek ve bu oyunların “ciddi oyunlar” perspektifinden eğitim sistemine nasıl entegre edilebileceği tartışılacaktır. Süreç boyunca, zekâ oyunlarının problem çözme, strateji geliştirme ve uzamsal akıl yürütme gibi zihinsel becerileri güçlendirerek bağımlılık eğilimlerini nasıl azalttığına dair bilimsel kanıtlar sentezlenecektir. Son bölümde ise, okullarda uygulanan başarılı projelerden yola çıkılarak, dijital çağın getirdiği risklere karşı aileler, öğretmenler ve eğitim yöneticileri için uygulanabilir stratejik öneriler ve bir gelecek projeksiyonu sunulacaktır.

DİJİTAL BAĞIMLILIK KAVRAMI VE MEVCUT DURUM

Dijital bağımlılık, internet, video oyunları, sosyal ağlar ve mobil cihazlar gibi teknolojik platformların bireyin yaşamını olumsuz etkileyecek düzeyde ta-kıntılı, aşırı ve dürtüsel kullanımıyla karakterize edilen bir dürtü kontrol bozuk-luğudur (Singh & Singh, 2019; Öztemel & Traş, 2023). Bu kavram, teknolojinin sunduğu avantajların ötesinde, kişinin dijital araçlarla kurduğu sorunlu ve kont-rolsüz ilişkiyi ifade eder (Alrobai, 2018). Birey, dijital dünyaya karşı koyamadığı bir istek duyarken, bu durum zamanla kişinin iş, okul ve aile hayatındaki kalite-sinin düşmesine neden olur (Öztemel & Traş, 2023; Young, 1998).

Literatürde bu bağımlılık türü; bilgisayar bağımlılığı, internet bağımlılığı, video oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı gibi çeşitli alt kategoriler altında incelenmektedir (Singh & Singh, 2019). Özellikle internet oyun oy-nama bozukluğu (IGD), Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5 kılavuzunda "üzerinde daha fazla çalışılması gereken durumlar" arasında yer alarak resmi bir klinik tanı çerçevesine oturtulmuştur (American Psychiatric Association, 2013; Kuss & Griffiths, 2012). Bu durum, dijital bağımlılığın sadece modern bir alışkanlık değil, nörobiyolojik temelleri olan bir hastalık olduğunu kanıtla-maktadır (Han vd., 2010).

Dijital bağımlılığın temel mekanizmaları; zihinsel meşguliyet (salience), duygudurum değişikliği (mood modification), tolerans geliştirme ve yok-sunluk belirtileri gibi madde bağımlılığı ile benzerlik gösteren bileşenlerden oluşmaktadır (Griffiths, 2008; Young, 1998). Bağımlı birey, dijital araçları kul-lanmadığında huzursuzluk ve kaygı hissederken, istediği tatmini almak için ekran başında geçirdiği süreyi sürekli artırma eğilimindedir (Kuss & Griffiths, 2012). Bu döngü, bireyin gerçek dünyadaki sorumluluklarından koparak sanal dünyada hapsolmasına yol açar (Öztemel & Traş, 2023).

Bağımlılığın tetikleyici unsurlarından biri de "kaçış" (escapism) arzusu-dur; bireyler, gerçek hayattaki stres, korku, yalnızlık veya yetersizlik hislerin-den uzaklaşmak için sanal dünyayı bir sığınak olarak kullanırlar (Çakıroğlu vd., 2021; Kuss & Griffiths, 2012). Sanal dünyadaki anlık ödül sistemleri ve algoritmik olarak kişiselleştirilmiş içerikler, beyindeki ödül merkezlerini tetikleyerek bağımlılık döngüsünü pekiştirir (Kurtça & Laçın, 2025). Özellikle kısa video platformları, kullanıcıyı bir "akış" (flow) içine hapsederek zaman algısını bozmakta ve davranışı durdurma gücünü yaratmaktadır (Kurtça & Laçın, 2025).

Diğer yandan dijital bağımlılığın fiziksel etkilerinin de oldukça geniş bir yelpazede kendini gösterdiğini söyleyebiliriz. Uzun süre ekran başında hare-ketsiz kalmak; göz yorgunluğu, kas-iskelet sistemi ağrıları, duruş bozuklukları, obezite ve karpal tünel sendromu gibi rahatsızlıklara yol açabilmektedir (Mus-tafaoglu & Yasacı, 2018; Zhang vd., 2019). Ayrıca, gece geç saatlere kadar dijital

cihaz kullanımı, melatonin hormonu salgılanmasını azaltarak uyku düzenini bozmakta ve bireyin günlük enerji seviyesini ciddi şekilde düşürmektedir (Seyhan RAM, 2025; Zhang vd., 2019).

Psikososyal boyutta ise dijital bağımlılık; sosyal izolasyon, depresyon, anksiyete ve yalnızlık hissi ile doğrudan ilişkilidir (Öztemel & Traş, 2023; Singh & Singh, 2019). Bağımlı bireyler, sanal dünyada daha çok vakit geçirdikçe gerçek hayattaki sosyal becerilerini kaybetmekte ve çevrelerinden kopmaktadırlar (Çakmak & Açar Argun, 2024). Özellikle düşük özsaygı ve zayıf öz-denetim mekanizmaları, bireyleri dijital bağımlılık riskine karşı daha savunmasız hale getirmektedir (Aslan & Topuz, 2025; Ding & Li, 2023).

Yapılan çalışmalar, çocukluk ve ergenlik döneminin, dijital bağımlılık açısından en kritik risk grubunu oluşturduğuna dikkat çekmektedir (Karademir Coşkun & Filiz, 2019; Öztemel & Traş, 2023). “Dijital yerliler” olarak tanımlanan bugünün çocukları, teknolojiye erişimin çok kolay olduğu bir dünyada büyümekte ve öz-düzenleme becerileri henüz tam gelişmediği için bağımlılık döngüsüne daha hızlı kapılabilmektedir (Çakmak & Açar Argun, 2024; Ding & Li, 2023). Bu süreçte ebeveynlerin teknolojik cihazları bir “elektronik bakıcı” olarak kullanması, riski daha da artırmaktadır (Karademir Coşkun & Filiz, 2019).

Dijital bağımlılık eğilimlerinde cinsiyet faktörünün de belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar, erkek çocukların dijital oyun bağımlılığına, kız çocukların ise sosyal medya ve mesajlaşma bağımlılığına daha yatkın olduğunu göstermektedir (Çakıroğlu vd., 2021; Dokumacı Sütçü & Yılmaz Dinle, 2024). Erkeklerin oyunlardaki rekabet ve başarı odaklı yapıya yönelmesi, kızların ise sosyal onay ve etkileşim ihtiyacını dijital platformlarda araması, bağımlılığın tezahür biçimlerini farklılaştırmaktadır (Çakıroğlu vd., 2021; Dağlı, 2020).

Akademik başarı üzerindeki etkiler de mevcut durumun kritik bir parçasıdır. Kontrolsüz oyun ve internet kullanımı, öğrencilerin dikkat ve odaklanma sürelerini kısaltmakta, ders çalışma motivasyonlarını düşürmekte ve nihayetinde akademik başarısızlığa neden olmaktadır (Çakmak & Açar Argun, 2024; Dokumacı Sütçü & Yılmaz Dinle, 2024). Özellikle uzamsal akıl yürütme becerilerinin, bağımlılık düzeyi arttıkça körelendiği yönündeki bulgular eğitsel açıdan endişe vericidir (Dokumacı Sütçü & Yılmaz Dinle, 2024).

Dünya genelinde mevcut durum incelendiğinde, dijital bağımlılık yaygınlığının ortalama %6 civarında olduğu, ancak bu oranların Orta Doğu ve Doğu ülkelerinde %8,9'a kadar çıktığı görülmektedir (Ding & Li, 2023; Singh & Singh, 2019). Özellikle ergenler arasında IGD prevalansı küresel olarak %4,6 düzeyindedir (Ding & Li, 2023). Teknolojinin hızla geliştiği Güney Kore gibi ülkelerde yapılan araştırmalar, her beş ergenden birinin dijital bağımlılık belirtileri gösterdiğine işaret etmektedir (Kim vd., 2018).

Türkiye'deki mevcut durum da küresel eğilimlerle paralel bir seyir izlemektedir. 2021 yılı verilerine göre Türkiye'de 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranı %83'e ulaşmış, düzenli kullanıcıların %90'ı interneti her gün kullandığını belirtmiştir (Öztemel & Traş, 2023). Çocukların %66'sı interneti oyun oynamak veya indirmek amacıyla kullanmaktadır (Öztemel & Traş, 2023). Türkiye, genç nüfusunun yoğunluğu nedeniyle dijital bağımlılıkla mücadelede stratejik öneme sahip ülkelerden biridir (Boyacı, 2019).

COVID-19 pandemisi, dijital bağımlılık sorununu dünya genelinde daha önce görülmemiş bir boyuta taşımıştır. Karantina dönemlerinde eğitim ve sosyalleşmenin dijital platformlara kayması, ekran süresini zorunlu olarak artırmış; bu durum pek çok bireyde bağımlılık riskini tetiklemiştir (Çakıroğlu vd., 2021; Kor & Shoshani, 2023). Araştırmalar, pandemi döneminde çocukların ve ergenlerin oyun oynama sürelerinin prepandemi dönemine göre anlamlı derecede yükseldiğini ve haftalık 40 saatin üzerinde oyun oynayanların oranının %3,9'dan %8,7'ye çıktığını kanıtlamaktadır (Çakıroğlu vd., 2021).

Elbette bu durum aile içi dinamiklerle de doğrudan ilişkilidir. Aile içi dinamikler, dijital bağımlılığın gelişiminde hem risk hem de koruyucu faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına yanlış rol model olmaları ve teknolojiye "susturucu" veya "ödül" rolleri atfetmeleri bağımlılığı tetiklerken (Karademir Coşkun & Filiz, 2019); aile içi sıcak etkileşimler ve rehberlik koruyucu bir kalkan görevi görmektedir (Aslan & Topuz, 2025; Çakmak & Ağar Argun, 2024). Ayrıca yüz yüze iletişimden telefonla ilgilenme davranışı olan "phubbing", aile içi bağların zayıflamasına yol açan yaygın bir mevcut durum problemidir (Çakmak & Ağar Argun, 2024). Güçlü aile bağlarının yanında bireylerin psikolojik sağlık becerilerinin geliştirilmesinin de dijital bağımlılığı önlemede önemli rol oynadığı söylenebilir. Güncel araştırmalar, dijital bağımlılığın psikolojik sağlık (resilience) ile ters orantılı olduğunu göstermektedir (Aslan & Topuz, 2025; Özsavran & Kuzlu Ayyıldız, 2024). Psikolojik sağlığı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları stresörlerle başa çıkmak için dijital dünyayı bir kaçış aracı olarak kullanmak yerine daha sağlıklı baş etme mekanizmaları geliştirebilmektedirler (Aslan & Topuz, 2025; Yılmaz & Arslan, 2024). Bu durum, bağımlılıkla mücadelede sadece ekran süresini kısıtlamanın değil, bireyin içsel dayanıklılığını artırmanın da önemini vurgulamaktadır.

Günümüzde dijital bağımlılık, bireysel bir alışkanlıktan ziyade toplumsal bir halk sağlığı sorunu olarak karşımızda durmaktadır (Singh & Singh, 2019). Mevcut durum; farkındalık çalışmaları, ebeveyn eğitimi ve dijital detoks programları gibi yöntemlerin sistematik olarak uygulanmasını zorunlu kılmaktadır (Çakmak Karapınar vd., 2024; Ding & Li, 2023). Akıl ve zekâ oyunları gibi alternatif mecraların desteklenmesi, dijital çağın getirdiği bu yeni tehdiye karşı geliştirilen en etkin savunma mekanizmalarından biri olarak kabul edilmektedir (Dağlı, 2020; Seyhan RAM, 2025). Bu stratejik araçların eğitim politikaları-

na entegrasyonu, geleceğin sağlıklı ve bilinçli nesillerinin inşası için hayati bir önem taşımaktadır (Dağlı, 2020; Özsavran & Kuzlu Ayyıldız, 2024).

Yukarıda saydığımız tüm değişkenleri düşündüğümüzde dijital bağımlılıkla mücadelede özellikle önleyici rolü olan güçlü ve çeşitlendirilmiş bir araç takımının ve bir anlamda gerçekçi aktivite ve uygulamaların oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda dijital bağımlılıkla mücadelede “gerçek” ve “organik” oyunlara geri dönüşün bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir (Dağlı, 2020; Turan & Çalışkan, 2015). Teknolojinin pasifleştirici yapısının aksine, özellikle bilişsel katılım gerektiren akıl ve zekâ oyunları; strateji geliştirme, problem çözme ve sosyal etkileşim imkânı sunarak bireyi sanal dünyadan uzaklaştırmaktadır (Dağlı, 2020; Kul & Kel, 2021). Araştırmalar zekâ oyunlarının entegre edildiği sınıf ortamlarının ve okul temelli projelerin, öğrencilerin dijital bağımlılık eğilimlerini anlamlı düzeyde azalttığını ortaya koymaktadır (Çakmak & Açar Argun, 2024; Dağlı, 2020).

OYUNLARIN BİLİŞSEL VE SOSYAL GELİŞİME KATKILARI

İnsanlık tarihi boyunca bireyin gönüllü katılımıyla şekillenen oyun, özünde yoğun bir gelişim ve öğrenme sürecini barındırır (Anastasiadis vd., 2018; Rieber vd., 1998). Bilişsel ve sosyal gelişimin ayrılmaz bir parçası kabul edilen oyun, bireyin hem sosyalleşmesini hem de öğrenme süreçlerini destekleyen stratejik bir araçtır (Demirel, 2015). Özellikle eğlence unsurunu bilgi ve beceri öğretimiyle birleştiren ‘ciddi oyunlar’ (serious games) yaklaşımı, son yıllarda eğitim modellerinin yapılandırılmasında öncü bir rol üstlenmiştir (Lester vd., 2013; Martínez-Miranda ve Espinosa-Curiel, 2022).

Bilişsel gelişim bağlamında oyunlar, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklemede kritik bir role sahiptir (Bottino vd., 2007; Kul & Kel, 2021). Oyun süreci; problemler karşısında özgün stratejiler geliştirmeyi, hızlı ve doğru karar vermeyi ve sistematik bir düşünce yapısı kazanmayı teşvik eder (Kurbal, 2015; MEB, 2013). Araştırmalar, özellikle akıl ve zekâ oyunlarının problem çözme, muhakeme etme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi yetkinlikleri geliştirerek genel okul başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Bottino vd., 2007; Demirel, 2015).

Oyunların sunduğu bir diğer önemli bilişsel katkı, “yürütücü işlevler” olarak tanımlanan zihinsel süreçlerin organizasyonudur (Ammar vd., 2024). Dikkat, çalışma belleği, görev değiştirme ve inhibisyon (anlık tepkiyi kontrol etme) gibi beceriler, oyunlardaki karmaşık görevlerin yerine getirilmesi sırasında aktif olarak tetiklenir (Barber vd., 2013; Sun vd., 2024). Bu tür zihinsel egzersizler, beyin farklı bölgelerinin eş zamanlı çalışmasını sağlayarak bilişsel performansı ve işlem hızını kalıcı olarak iyileştirebilmektedir (Mackey vd., 2011; Ott & Pozzi, 2012).

Uzamsal akıl yürütme becerileri, özellikle görselleştirme, zihinsel dön-

dürme ve uzamsal yönelim gibi alanlarda oyunlar aracılığıyla anlamlı bir gelişim gösterir (Dokumacı Sütçü & Yılmaz Dinle, 2024). Nesnelere zihinde manipüle edilmesi ve farklı perspektiflerden değerlendirilmesi yeteneği, çocukların fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarındaki başarısını doğrudan desteklemektedir (Jirout & Newcombe, 2015; Lowrie vd., 2017). Kontrollü oynanan oyunlar, bu yeteneklerin gelişimine katkı sağlayarak bireyin günlük yaşam görevlerini daha etkili yerine getirmesine olanak tanır (Dokumacı Sütçü & Yılmaz Dinle, 2024; Sjölander, 1998).

Akademik kazanımlar açısından bakıldığında, oyun temelli öğrenmenin matematiksel kavramlara ulaşmayı kolaylaştırdığı ve derslere karşı olumlu tutum geliştirdiği saptanmıştır (Adalar, 2021; Kul & Kel, 2021). Örneğin, Kendoku ve satranç gibi oyunlar; cebirsel düşünme, planlama, konsantrasyon ve sayısal becerilerin gelişiminde etkili araçlardır (Dvoryatkina & Simonovskaya, 2021; Reiter vd., 2014). Bu oyunlar, öğrencilerin soyut matematiksel bilgileri pratik ve anlamlı bir bağlamda deneyimlemelerini sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını artırır (Demirel, 2015; Yang, 2012).

Sosyal gelişim noktasında oyunlar, bireyin toplumun bir üyesi olarak sosyalleşmesini ve iş birliği içinde çalışmasını sağlar (Anastasiadis vd., 2018; Tsai vd., 2012). Özellikle çok oyunculu oyunlar; yardımlaşma, paylaşma ve ekip olma memnuniyetini kazandırarak sosyal bağlılığı güçlendirir (Adalar, 2021; Seyhan RAM, 2025). Oyunun kural temelli yapısı, çocuklara başkalarının haklarına saygı duyma, sırasını bekleme ve sorumluluk alma gibi temel etik değerleri doğal bir ortamda öğretir (Kula, 2020; Rossiou & Papadakis, 2007).

İletişim becerilerinin güçlenmesi, oyun temelli etkinliklerin sunduğu stratejik sosyal kazanımlardan biridir (Demirel, 2015; Zhu, 2012). Oyun süresince kurguladıkları stratejileri ve çözüm odaklı düşüncelerini akranlarına aktaran öğrenciler, bu sayede kendilerini ifade etme becerilerini pratik etme imkânı bulurlar (Subaşı, 2021). Söz konusu etkileşim ortamı, dilsel gelişimi pekiştirmenin yanı sıra sosyal kaygı düzeyini minimize ederek, bireyler arasında daha nitelikli ve sürdürülebilir akran ilişkilerinin tesis edilmesine olanak tanır (Gentile, 2011; Karademir Coşkun ve Filiz, 2019)."

Oyunlar, duyuşsal alanda öz-denetim, özgüven ve motivasyon gibi içsel kapasitelerin geliştirilmesinde kritik bir işlev görür (Adalar, 2021; Garris vd., 2002). Oyun içindeki engellerle mücadele etme ve başarıya ulaşma tecrübesi, çocukların özsaygı düzeylerini yükselterek eğitim süreçlerine olan aidiyetlerini ve aktif katılımlarını güçlendirir (Bensinger, 2015; Kul ve Kel, 2021). Buna ek olarak, oyun yoluyla elde edilen başarı doyumunu, bireyin genel yaşam tatminini artırmakta; stres ve anksiyete gibi olumsuz duygularla baş etme becerisine anlamlı bir katkı sağlamaktadır (Çakıroğlu vd., 2021; Király vd., 2020).

Özetlemek gerekirse oyunlar, gelişimin tüm boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alan güçlü eğitim materyalleridir (Anastasiadis vd., 2018). Oyunun

hedefleri ile öğrenme amaçlarının örtüşmesi, öğrenciyi edilgen bir alıcı olmaktan çıkarıp aktif bir uygulayıcıya dönüştürür (Gredler, 2004). Akıl ve zekâ oyunları gibi zihinsel katılımın ön planda olduğu etkinliklerin eğitim sistemine entegre edilmesi, yarının karmaşık dünyasında çözüm üretebilecek sosyal ve analitik becerilere sahip bireyler yetiştirmek için elzemdir (Dağlı, 2020; Kul ve Kel, 2021).

AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ

Akıl ve zekâ oyunları, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış; eğlenceyi bilgi edinme ve beceri geliştirme ile harmanlayan “ciddi oyunlar” (serious games) kategorisindeki araçlardır (Çağır & Oruç, 2020; Lester vd., 2013). Bu oyunlar, saf eğlence amacı gütmekten ziyade, öğrenenlerin zekâ potansiyellerini tanımlarını, problemler karşısında özgün stratejiler geliştirmelerini ve sistematik bir düşünce yapısı kazanmalarını hedefler (MEB, 2013; Anastasiadis vd., 2018). Geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha esnek ve etkileşimli olan bu yapılar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin öznesi haline gelmelerine olanak tanır (Demirel, 2015).

Bir etkinliğin akıl ve zekâ oyunu olarak tanımlanabilmesi için belirli yapısal unsurları barındırması zorunludur; bunlar kural temelli bir sistem, zorlayıcı bir meydan okuma (challenge), oyuncu etkileşimi ve belirli bir sonuca ulaştırılan hedeflerdir (Alessi & Trollip, 2001; Schell, 2008). Oyunun kuralları, sürecin sınırlarını çizerek kendi içinde bir bütünlük sağlarken; zorlayıcılık unsuru oyuncuyu hedefe ulaşmak için zihinsel bir çaba sarf etmeye iter (Kurbal, 2015). Ayrıca bu oyunlar, öğrenciyi anlık geri bildirimler sunarak deneme-yanılma yoluyla öğrenmeyi ve hatalardan ders çıkararak strateji revize etmeyi mümkün kılar (Anastasiadis vd., 2018).

Zekâ oyunlarının en belirgin özelliklerinden bir diğeri, şans faktörünün asgari düzeyde tutulması ve başarının büyük oranda bireyin zihinsel becerilerine, dikkat gücüne ve stratejik öngörüsüne dayanmasıdır (MEB, 2013; Kul & Kel, 2021). Başlangıçta sonucu net olarak bilinmeyen bu problem durumları, bireyi mantıksal çıkarım yapmaya, analiz ve sentez süreçlerini işletmeye zorlar (Kurbal, 2015). Özellikle Sudoku veya Kendoku gibi oyunlarda görüldüğü gibi, her hamle bir sonrakinin etkileyen bir dizi mantıksal zincirin parçasıdır ve oyuncu tüm olasılıkları değerlendirerek en doğru kararı vermeye çalışır (Reiter vd., 2014; de Mestre, 2007).

Eğitim literatüründe bu oyunlar altı temel kategoride sınıflandırılmaktadır: akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, geometrik-mekanik oyunlar, strateji oyunları, hafıza oyunları ve zekâ soruları (MEB, 2013). Akıl yürütme ve işlem oyunları, verilen ipuçlarından yola çıkarak mantıksal çıkarımlarla adım adım ilerlenen ve Sudoku, Kendoku gibi dört işlem becerisini de içeren oyunlardır (Kul & Kel, 2021; Alessi & Trollip, 2001). Sözel oyunlar ise bire-

yin kelime haznesini ve genel kültür kapasitesini kullanarak şifre bulma veya anagram gibi mantıksal analizler yapmasını gerektirir (MEB, 2013).

Geometrik ve mekanik oyunlar, bireyin görsel-uzamsal düşünme becerilerini kullanarak nesnelere zihninde yapılandırmasını sağlayan jenga, tangram ve soma küpleri gibi araçları içerir (Kul & Kel, 2021). Öte yandan strateji oyunları, Mangala, Mastermind veya Quoridor gibi iki ya da daha fazla kişi arasında oynanan, rakibin hamlelerini analiz etmeyi ve sistematik bilişsel şemalar kurmayı zorunlu kılan üst düzey etkinliklerdir (MEB, 2013; Kul & Kel, 2021). Bu oyunlar, bir problem durumundan kazanan olarak çıkmak için derinlemesine planlama ve yordama yapma yetisini geliştirir (Kurbal, 2015).

Zekâ oyunları öğretiminde benimsenen basamaklı öğretim yaklaşımı, öğrencilere kendi yetkinlik düzeylerine uygun, aşamalı bir gelişim süreci sunar (MEB, 2013). İlk basamak olan başlangıç düzeyinde temel kurallar ve basit bulmacalar yer alırken; ikinci basamakta mantıksal çıkarımlar ve temel strateji uygulamaları devreye girer (MEB, 2013; Nunley, 2001). Üçüncü basamak olan ileri düzeyde ise yaratıcı düşünme, analiz, özgün strateji geliştirme ve değerlendirme gibi 21. yüzyılın en karmaşık bilişsel yetkinlikleri hedeflenir (MEB, 2013; Nunley, 2001).

Oyunların içine yerleştirilen fantezi ve kurgu unsurları, öğrencileri sürece dahil eden (hook) ve zihinsel dalma (immersion) yaşatan temel bir bağlayıcıdır (Zuo vd., 2019; Anastasiadis vd., 2018). Fantezi, oyuncunun gerçek hayatta karşılaşmayacağı senaryolarda roller üstlenmesine, bu sayede etkileşim, merak ve rekabet özelliklerinin aktive olmasına yardımcı olur (Zuo vd., 2019). Ancak zekâ oyunlarındaki bu dalma hali, dijital bağımlılığın aksine, bireyin kontrolünde olan ve bilişsel gelişimi önceleyen sağlıklı bir “akış” (flow) deneyimiyle ilişkilidir (Yee, 2006; Kurtça & Laçın, 2025).

Modern eğitim programlarında bu oyunlar, analitik düşünme, eleştirel analiz, problem çözme ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini doğrudan destekleyen stratejik materyaller olarak kabul edilir (Wisniewski, 2010; Romero vd., 2015; Adalar, 2021). Yapılan araştırmalar, bu oyunların özellikle matematik gibi sayısal derslerde başarıyı artırdığını, öğrencilerin akademik motivasyonlarını güçlendirdiğini ve özgüvenlerini yükselttiğini kanıtlamaktadır (Kul & Kel, 2021; Kurbal, 2015; Demirel, 2015). Ayrıca, takım halinde oynanan zekâ oyunları, iş birliği ve sosyal etkileşim imkânı sunarak öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine de katkı sağlar (Anastasiadis vd., 2018).

Akıl ve zekâ oyunları, dijital dünyanın pasifleştirici ve bağımlılık yapıcı yapısına karşı “organik” ve “iyileştirici” bir alternatif sunar (Dağlı, 2020; Turan & Çalışkan, 2015). Zihinsel katılım gerektiren bu oyunlar, çocukları ekranların getirdiği sosyal izolasyon ve dikkat dağınıklığından uzaklaştırarak, onları gerçek dünyada strateji üretmeye ve zihinsel kaslarını güçlendirmeye teşvik eder (Dağlı, 2020; Seyhan RAM, 2025). Zekâ oyunları eğitimi, teknolojinin

faydalarından yararlanırken risklerinden korunmak adına geliştirilen en etkin koruyucu müdahale araçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Dağlı, 2020; Kul & Kel, 2021).

DİJİTAL BAĞIMLILIKLA MÜCADELEDE AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ ROLÜ

Modern teknolojik gelişmeler sosyal yaşamı kolaylaştırıcı bir rol üstlense de, bu araçların ölçsüz kullanımı özellikle çocuk ve ergen popülasyonunda ‘dijital bağımlılık’ olarak tanımlanan ciddi bir dürtü kontrol bozukluğuna zemin hazırlamaktadır (Singh ve Singh, 2019). Dijital bağımlılık; internet, video oyunları ve sosyal mecraların bireyin akademik, mesleki ve ailevi işlevselliğini sekteye uğratabilecek düzeyde, takıntılı bir yoğunlukla kullanılması şeklinde karakterize edilmektedir (Öztemel ve Traş, 2023). Sanal dünyaya yönelik geliştirilen bu karşı konulamaz arzu, bireyi günlük sorumluluklarından uzaklaştırarak günümüzde küresel ölçekte bir halk sağlığı problemine dönüşmüş durumdadır (Agbaria, 2022).

Diğer bağımlılık türlerinde olduğu gibi, dijital oyun bağımlılığında da tolerans artışı, yoksunluk belirtileri ve kontrolün yitilmesi gibi tipik karakteristikler gözlemlenmektedir (Dokumacı Sütçü ve Yılmaz Dinle, 2024). Gerçek dünyadaki zorluklardan veya kişisel yetersizliklerden uzaklaşma arzusuyla şekillenen ‘kaçış’ (escapism) güdüsü, bireyleri sanal dünyaya yönlendiren temel bir motivasyondur (Çakıroğlu vd., 2021). Sanal ödüllerin nörolojik düzeyde yarattığı anlık tatmin, bağımlılık davranışını güçlendirirken, kişiyi sosyal etkileşimden uzaklaştırarak yalnızlaşmasına neden olmaktadır (Kuss ve Griffiths, 2012). Söz konusu risklerle mücadelede akıl ve zekâ oyunları, ‘ciddi oyunlar’ (serious games) kategorisinde değerlendirilen etkili bir alternatif sunar (Martínez-Miranda ve Espinosa-Curiel, 2022). Bu tür oyunlar, eğlence unsurunu; beceri geliştirme ve öğrenme hedefleriyle sentezleyen kural temelli bir yapıya sahiptir (Anastasiadis vd., 2018). Dijital mecraların bireyi pasifize eden doğasının aksine zekâ oyunları, yüksek düzeyde bilişsel katılım ve dinamik bir problem çözme kapasitesi gerektirmektedir (Demirel, 2015)

Zekâ oyunlarının temel özelliklerinden biri, şans faktörünün asgari düzeyde olması ve sonucun tamamen bireyin zihinsel becerilerine ve dikkat gücüne dayanmasıdır (Kul & Kel, 2021). Oyuncu, kurullarla sınırlandırılmış fakat sonu bilinmeyen bir durumla karşılaştığında, çözüme ulaşmak için yoğun bir düşünme ve araştırma süreci içerisine girer (Kurbal, 2015). Bu yönüyle zekâ oyunları, bir ‘zihin jimnastiği’ alanı yaratarak zihni dijital dünyanın getirdiği uyumsuzluk ve pasiflikten uzaklaştıran koruyucu bir araç görevi görür (Adalar, 2021). Zekâ oyunları bağlamında işlevselleşen uyarlanabilir akıl yürütme (adaptive reasoning), kavramlar arasındaki mantıksal ağları kurgulama ve üretilen çözümleri rasyonel bir düzlemde gerekçelendirme yetkinliğini ifade eder (Kurbal, 2015). Buna ek olarak, nesnelere zihinsel olarak yapılandırılması-

nı ve manipüle edilmesini mümkün kılan temsili akıl yürütme becerisi de bu oyunlar aracılığıyla gelişim gösterir (Dokumacı Sütçü ve Yılmaz Dinle, 2024). Söz konusu bilişsel kapasiteler, dijital bağımlılığın tetiklediği dikkat dağınıklığı ve odaklanma güçlüğü gibi olumsuzluklara karşı nitelikli bir bilişsel bariyer işlevi görmektedir (Kurtça ve Laçın, 2025).

Zekâ oyunları, bireyin toplumun sağlıklı bir parçası olarak sosyalleşmesinde ve etkili iletişim kurmasında da destekleyici bir role sahiptir (Anastasiadis vd., 2018). Özellikle grup halinde oynanan oyunlar; iş birliği, yardımlaşma ve ekip olma memnuniyetini kazandırarak sosyal bağlılığı güçlendirir (Adalar, 2021). Bu etkileşimler, dijital bağımlılığın en büyük zararlarından biri olan sosyal izolasyonun ve “phubbing” (yüz yüze iletişimden telefonla ilgilenme) davranışının önlenmesinde kritik rol oynar (Çakmak & Açar Argun, 2024). Ayrıca, oyun kurgusundaki fantezi unsurları, öğrenciyi sürece dahil eden ve etkileşim, merak gibi özelliklerin aktive olmasını sağlayan bir “kanca” görevi görür (Zuo vd., 2019). Bu durum, oyuncuların zihinsel bir dalma (immersion) yaşayarak gerçek hayatta deneyimleyemeyeceği senaryoları keşfetmesine imkan tanır (Anastasiadis vd., 2018). Ancak zekâ oyunlarındaki bu dalma hali, dijital bağımlılığın aksine, bireyin kontrolünde olan ve bilişsel gelişimi hedefleyen “akış” (flow) deneyimi ile ilişkilidir (Kurtça & Laçın, 2025). Çocukların yaratıcılık ve hayal gücünü de destekleyen zekâ oyunları, onlara sanal ödüllerden daha tatmin edici bir “keşif” duygusu sunar (Anastasiadis vd., 2018). Kendi stratejilerini oluşturan ve başarılı olan çocuk, dijital oyunlardaki yapay statü arayışından vazgeçerek gerçek başarı hissini deneyimler (Kul & Kel, 2021). Bu durum, bireyin kendini ifade etme ihtiyacını sağlıklı yollardan karşılamasını sağlar (Adalar, 2021).

Dağlı, (2020) zekâ oyunlarının, öğrencilerin öz-denetim ve öz-düzenleme becerilerini geliştirerek teknolojiyi daha bilinçli kullanmalarına yardımcı olduğuna dikkat çekmektedir. Kendi davranışlarını kontrol edebilme kapasitesi artan birey, dijital araçların kullanımına sınır koyabilmekte ve bağımlılık döngüsüne girmemektedir (Ding & Li, 2023). Bu oyunlar sayesinde öğrenciler, vaktini daha verimli kullanmayı öğrenerek dijital platformlarda “zamanın nasıl geçtiğini anlamama” sorununu aşabilirler. Etkili zaman yönetimi, dijital cihaz kullanımını kısıtlayan en önemli davranışsal faktörlerden biridir (Young, 1998).

Güncel bilimsel çalışmalar, akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan ya da bu sınıflarda düzenli vakit geçiren öğrencilerin dijital bağımlılık eğilimlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır (Dağlı, 2020). Zekâ oyunları temelli müdahaleler; çocukların sanal mecralardan uzaklaşarak somut stratejiler geliştirmelerine ve nitelikli sosyal etkileşimler kurmalarına olanak tanınması bakımından başarılı bir koruyucu yöntem olarak değerlendirilmektedir (Dağlı, 2020). Bu oyunlar, ekran maruziyetini kısıtlamanın ötesinde, bireyin reel dünya ile sanal gerçeklik arasındaki ayrımı daha sağlıklı yapı-

bilmesine yönelik bir bilinç inşasına katkı sağlamaktadır (Seyhan RAM, 2025).

Okul öncesi dönemden itibaren zekâ oyunları ile tanışan çocukların, ilerleyen yaşlarda teknoloji bağımlılığına yakalanma riskinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Karademir Coşkun & Filiz, 2019). Erken yaşta bilişsel becerilerini oyunla geliştiren çocuk, teknolojik araçları sadece birer araç olarak görmeyi öğrenmekte ve onlara duygusal bir bağımlılık geliştirmemektedir (Karademir Coşkun & Filiz, 2019). Bu nedenle, eğitim fakültelerinde zekâ oyunları derslerinin yaygınlaştırılması hayati önem taşır (Dağlı, 2020).

Eğitsel müdahale programları, öğrencileri dijital oyunların çekiciliğinden uzaklaştırarak bilişsel yeteneklerini geliştirecek zekâ oyunlarına yönlendirmeyi hedeflemektedir (Çakmak & Ağar Argun, 2024). Örneğin, “SOBE (Sanal Oyun Bağımlılığı Eğitimi)” gibi okul projeleri, zekâ oyunları kulüpleri ve turnuvaları aracılığıyla öğrencilerin ilgisini ekranlardan gerçek strateji oyunlarına kaydırmada başarılı olmuştur. Sanal oyun bağımlılığıyla mücadele kapsamında hayata geçirilen SOBE projesi, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ve ailelerin dijital dünyanın risklerine karşı bilinçlendirilmesini hedefleyen kapsamlı bir okul tabanlı müdahale modelidir. Proje sürecinde uygulanan akademik ölçekler ve düzenlenen bilgilendirme seminerleri, 176 öğrenci üzerinde yürütülen bilimsel çalışmalarla desteklenerek yöntemin farkındalık yaratmadaki etkisi somut verilerle ortaya konulmuştur. (Çakmak & Ağar Argun, 2024). Bu tür projeler, dijital bağımlılıkla mücadelede okul-aile iş birliğinin önemini vurgulamaktadır.

Dijital bağımlılıkla mücadelede zekâ oyunları, “zehri zehirle tedavi etme” (fighting poison with poison) stratejisinin bir parçası olarak da görülebilir (Ding & Li, 2023). Dijital tabanlı zekâ oyunları ve eğitsel uygulamalar, bağımlılık yapıcı içeriklerin yerine geçerek bilişsel gelişimi destekleyen bir köprü oluşturabilir (Sun vd., 2024). Ancak bu süreçte, oyunun eğitsel hedefleri ile eğlence unsuru arasındaki dengenin uzmanlar tarafından titizlikle kurulması gerekir (Anastasiadis vd., 2018).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Günümüzde dijitalleşmenin kontrolsüz bir hal alması, özellikle bilişsel ve öz-denetim mekanizmaları henüz gelişim aşamasında olan ergenler için ciddi bir klinik bozukluk ve küresel halk sağlığı sorunu teşkil etmektedir. Sanal dünyadaki algoritmik ödül sistemleri ve “kaçış” (escapism) mekanizmaları bireyi gerçek dünya sorumluluklarından kopararak bir sanal akışa hapsetmekte; bu durum ise uzamsal akıl yürütme becerilerinde körelme, dikkat sürelerinde kısalma ve sosyal izolasyon gibi çok boyutlu işlevsel kayıplara yol açmaktadır.

Dijital bağımlılığın yarattığı bu bilişsel durağanlığa karşı akıl ve zekâ oyunları, bireyi pasif bir izleyici olmaktan çıkarıp aktif bir “problem çözücü” haline getiren stratejik ve organik bir panzehir görevi görmektedir. Şans faktörünün asgari düzeyde tutulduğu ve tamamen zihinsel çabaya dayanan bu kural temelli etkinlikler, zihin için bir “spor salonu” işlevi görerek bireyin sanal dünyadaki yapay haz döngülerinden gerçek dünyadaki derinlemesine düşünme ve stratejik analiz süreçlerine geçişini sağlamaktadır.

Bu oyunlar aracılığıyla geliştirilen uyarlanırlık akıl yürütme ve mantıksal çıkarım yetkinlikleri, dijital bağımlılığın neden olduğu odaklanma sorunlarına karşı güçlü bir bilişsel bariyer oluştururken, bireyin psikolojik sağlamlık (resilience) düzeyini de artırmaktadır. Sosyal düzlemde ise grup halinde oynanan zekâ oyunları; iş birliği, empati ve yüz yüze etkileşimi teşvik ederek dijital çağın en büyük tehditlerinden olan yalnızlaşma ve “phubbing” gibi davranışsal sapmaların önlenmesinde, bireyin aidiyet ihtiyacını sağlıklı zeminlerde karşılayarak hayati bir rol üstlenmektedir.

Sonuç olarak dijital bağımlılıkla sistemli mücadele, sadece ekran süresini kısıtlamakla değil, akıl oyunlarını eğitim politikalarının ve okul kültürünün organik bir parçası haline getirmekle mümkün olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin uzmanlık eğitimleri alması, ailelerin dijital ebeveynlik konusunda bilinçlendirilmesi ve özellikle erken çocukluk döneminde (0-7 yaş) analog oyunlara öncelik verilmesi; teknolojiyi bir amaç değil, sağlıklı bir araç olarak gören bilişsel kapasitesi yüksek nesillerin inşası adına pedagojik bir zorunluluktur.

KAYNAKÇA

- Adalar, H. (2021). Akıl ve zekâ oyunları ile beceri öğretimi. H. Adalar (Ed.), *Akıl ve zekâ oyunları ile beceri öğretimi-I (Disiplinlerarası Yaklaşım)* içinde (s. 21-51). Ankara: Pegem.
- Agbaria, Q. (2022). Cognitive behavioral intervention in dealing with Internet addiction among Arab teenagers in Israel. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00632-4>
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning* (3. baskı). Allyn and Bacon.
- Alrobai, A. (2018). *Engineering social networking to combat digital addiction: The case of online peer groups* [Doktora Tezi, Bournemouth University].
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. baskı).
- Ammar M, Amjad I, Nisar M, & Ghoneim O. S. (2024). Effects of board games on balance in association with cognition in community-dwelling older adults. *Journal of Musculoskeletal Surgery and Research*, 8(3), 256-263.
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144.
- Aslan, O., & Topuz, İ. (2025). The role of digital game addiction tendencies in explaining preschool children's resilience. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(1), 139-158.
- Barber, A. B., Denham, S. A., Kalb, S. C., Bassett, H. H., Brown, C., ve Sharma, P. (2013). Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool. *International Journal of Behavioral Development*, 38(1), 62-69. <https://doi.org/10.1177/0165025413506433>
- Bensingler, H. (2015). Critical-thinking challenge games and teaching outside of the box. *Nurse Educator*, 40(2), 57-58.
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., & Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education*, 49(4), 1272-1286.
- Boyacı, M. (2019). Internet addiction research in Turkey: A content analysis study. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 777-795.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Çağır, S., & Oruç, Ş. (2020). Intelligence and mind games in concept teaching in social studies. *Participatory Educational Research*, 7(3), 139-160.
- Çakıroğlu, S., Soylu, N., & Görmez, V. (2021). Re-evaluating the digital gaming profiles of children and adolescents during the COVID-19 pandemic. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 8(1), 51-57.

- Çakmak, M., & Ağar Argun, M. (2024). The contribution of school projects in the fight against digital game addiction. *Journal of Emerging Educational Studies*, 1(1), 1-11.
- Çakmak Karapinar, D., Daş, A., & Daş, N. (2024). Digital detox experiences of generation Z. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 11(2), 208-216.
- Dağlı, Z. (2020). An analysis of the role of intelligence games in policies aimed at fighting gaming addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 7(2), 129-137.
- de Mestre, N. (2007). Discovery: Sudoku. *Australian Mathematics Teacher*, 63(4), 6-7.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi].
- Ding, K., & Li, H. (2023). Digital addiction intervention for children and adolescents: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4777.
- Dokumacı Sütçü, N., & Yılmaz Dinle, S. (2024). Investigation of the relationship between children's digital game addictions and spatial reasoning skills. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(2), 103-118.
- Dvoryatkina, S. N., & Simonovskaya, G. A. (2021). Using Chess for identifying and correcting “problem areas” in the school math course. *Tem Journal*, 10(1), 451-461.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gentile, D. A. (2011). The multiple dimensions of video game effects. *Child Development Perspectives*, 5(2), 75-81.
- Gredler, M. E. (2004). Games and simulations and their relationships to learning. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*.
- Han, D. H., Hwang, J. W., ve Renshaw, P. F. (2010). Bupropion sustained release treatment decreases craving for video games. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 18(4), 297-304. <https://doi.org/10.1037/a0020197>
- Imrani, S., ve Touri, B. (2025). Interventions for adolescent digital addiction: A narrative review (2013-2023). *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*.
- Jirout, J. J., & Newcombe, N. S. (2015). Building blocks for developing spatial skills: Evidence from a large representative US sample. *Psychological Science*, 26(3), 302-310.
- Karademir Coşkun, T., & Filiz, O. (2019). Early childhood pre-service teachers' awareness on digital game addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(2), 239-267.
- Kim, S. H., & ark. (2018). The effects of group CBT on the improvement of depression and anxiety in adolescents with problematic Internet use. *Journal of the Korean*

Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29(2), 73-79.

- Király, O., & ark. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry*, 100, 152180.
- Kor, A., & Shoshani, A. (2023). Moderating the impact of the COVID-19 pandemic on children's and adolescents' digital media use. *Addictive Behaviors*, 141, 107660.
- Kul, B., & Kel, S. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları: Öğretmenlerin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 207-225.
- Kula, S. S. (2020). Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerine Yansımaları: Bir Eylem Araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 253-282.
- Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning* [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Kurtça, V. E., & Laçın, E. (2025). Smartphone-related distractibility, flow, and short video addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10, 278-296.
- Lester, J. C., & ark. (2013). Serious games get smart: Intelligent game-based learning environments. *AI Magazine*, 34(4), 31-45.
- Lowrie, T., Logan, T., & Ramful, A. (2017). Visuospatial training improves elementary students' mathematics performance. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 170-186.
- Lu, P., & ark. (2025). Interventions for digital addiction: Umbrella review of meta-analyses. *Journal of Medical Internet Research*, 27, e59656.
- Mackey, A. P., & ark. (2011). Differential effects of reasoning and speed training in children. *Developmental Science*, 14(3), 582-590.
- Martínez-Miranda, J., & Espinosa-Curiel, I. E. (2022). Serious games supporting the prevention and treatment of alcohol and drug consumption in youth: Scoping review. *JMIR Serious Games*, 10(3), e39086.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5-8. sınıflar) öğretim programı*.
- Mustafaoğlu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Journal of Dependence*, 19(3), 51-58.
- Nunley, K. F. (2001). *Layered curriculum: The practical solution for teachers with more than one student in their classroom*. Morris Publishing.
- Ott, M., & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, 31(10), 1011-1019.
- Özsavran, M., & Kuzlu Ayyıldız, T. (2024). The relationship between digital game addiction and psychological resilience in university students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 11(1), 60-68.

- Öztemel, K., & Traş, Z. (2023). Adapting the digital addiction scale for children to Turkish culture: A validity and reliability study. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 10(2), 176-183.
- Reiter, H. B., Thornton, J., & Vennebush, G. P. (2014). Using KenKen to build reasoning skills. *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347.
- Rieber, L. P., Smith, L., & Noah, D. (1998). The value of serious play. *Educational Technology*, 38(6), 29-37.
- Romero, M., Usart, M., & Ott, M. (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and Culture*, 10(2), 148-177.
- Rossiou, E., & Papadakis, S. (2007). Educational games and rule-based learning. *Education in a Changing Environment Conference*.
- Schell, J. (2008). *The art of game design*. Morgan Kaufmann.
- Seyhan Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2025). *Sosyal medya ve dijital oyun bağımlılığı bülteni* (Sayı 6).
- Singh, A. K., & Singh, P. K. (2019). Digital addiction: A conceptual overview. *Cyberpsychology*.
- Sjölinder, M. (1998). Spatial cognition and environmental descriptions. *Exploring Navigation*.
- Subaşı (2021). Akıl ve Zekâ Oyunları ile İletişim. H. Adalar (Ed.), *Akıl ve zekâ oyunları ile beceri öğretimi-I (Disiplinlerarası Yaklaşım)* içinde (s. 173-197). Ankara: Pegem.
- Sun, L., Kangas, M., ve Ruokamo, H. (2024). Game-based features in intelligent game-based learning environments: A systematic literature review. *Interactive Learning Environments*, 32(7), 3431-3447.
- Tsai, F. H., Yu, K. C., ve Hsiao, H. S. (2012). Exploring the factors influencing learning effectiveness in digital game-based learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 240-252.
- Turan, M., & Çalışkan, E. F. (2015). Organic games and organic gaming areas. *Bartın University Journal of Faculty of Education*.
- Wisniewski, M. A. (2010). Leadership and the millennials: Transforming today's technological teens into tomorrow's leaders. *Journal of Leadership Education*, 9, 53-68.
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology & Behavior*, 9(6), 772-775.
- Yılmaz, H., & Arslan, E. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 53-69.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

- Zhang, J., & ark. (2019). Major emotional and physical symptoms of digital addicts. *Psychiatry Research*, 271, 370-373.
- Zhu, D. (2012). Using games to improve students' communicative ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 801-805.
- Zuo, T., Niitamo, A., ve Huotari, K. (2019). A classification of fantasy in serious games. *CHI PLAYEA '19: Extended Abstracts of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 823-830. <https://doi.org/10.1145/3341215.3356254>



**TÜRKİYE JEOPOLİTİĞİNDE MEKÂNSAL DÜŞÜNME
(TÜJMED) ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

“

Mehmet ÜNAL¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi Bartın Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5393-2432, munal@bartin.edu.tr

GİRİŞ

Coğrafyanın devletlerin kuruluşu, gelişimi, politik kararlar üzerindeki etkisi Antik dönemlerden bu yana üzerinde durulan bir konu olmuştur. Aristoteles, coğrafya ve tabiatın siyasi davranışlar üzerindeki etkilerini gündeme getiren ilk düşünürlerdendir (Spykman, 2020). Benzer şekilde İbn Haldun, Montesquieu yaşanan yeri, coğrafyayı toplumun karakterini şekillendiren önemli bir unsur olarak göstermiştir (Oğultürk ve Şahin, 2020). Ratzel ise toplumu bir organizmaya benzetmiş ve bu organizmanın büyüüp gelişmesi için bir alana (*Lebensraum*) ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır (Boniface, 2018). Alan, bir diğer deyişle mekân coğrafyanın temel unsurlarından biridir. Belli bir mekânda bulunan toplumlar ve kurulan devletler için bu mekân aynı zamanda temel yaşam alanıdır. Bir toplumun/devletin yaşam alanına, bulunduğu coğrafi konuma göre hareket tarzı ve siyaset geliştirmesine yarayan bir araç olarak görülen jeopolitik (Defay, 2005), günümüzde yapı ve kavram olarak değişime uğramıştır. Jeopolitik, bölgelerin ve ülkelerin dünya üzerinde bulunduğu konumuna, fiziki ve beşeri coğrafi özelliklerine bağlı olarak uluslararası politikaları ve stratejileri belirleyen siyasi, ekonomik, askeri ve kültürel unsurları avantaj ve dezavantajlarıyla ortaya koyan bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Sertkaya Doğan, 2022). Günümüzde yerelde yaşanan bir olay domino etkisiyle küresel dünyayı kısa sürede etkileyebilmekte ve yayılabilmektedir. Kimi zaman jeopolitik olaylar siyasal coğrafyanın sınırlarını aşarak politik, ekonomik, sosyal bilimlerle iç içe geçmekte ve hatta askeri uygulamalarla kendini hissettirmektedir (Sevgi, 1988). Bunlar ise mekân ile yakın ilişkili olup insanları, toplumları, devletleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu jeopolitik etkilenme ve etkileşim, bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte artmış, sanal ortamlar gibi yeni etkileşim mekânları sayesinde hızla yayılmaya başlamıştır.

Siyasi coğrafya alanından doğan jeopolitik (Özey, 2021), coğrafi alandaki etkileşimleri ve bunlardan kaynaklanan güç mücadelelerini içerir (Defay, 2005). Dünya üzerindeki jeopolitik güç mücadeleleri günümüzde uzayı da içine alacak şekilde genişlemiştir. Bu güç mücadelesi sürecinde, durumdan etkilenen, etkilenme ihtimali olan ve hatta haberdar olan insanlar, toplumlar, devletler mekâna dayalı jeopolitik akıl yürütmelerle düşünmeye, önlem ve aksiyon almaya yönelirler. Lacoste (2007) jeopolitik akıl yürütmelerin, bir ülke içindeki veya devletler arasındaki herhangi bir nedenle ortaya çıkan çatışma ve/veya mücadelenin sebeplerini daha iyi anlamayı sağladığını, bu çatışma ve/veya mücadelenin hangi ülkelerde ve hatta dünyanın başka yerlerinde ne gibi sonuçları olabileceğini düşünmeye yarayacağını belirtmektedir. Jeopolitik akıl yürütmeye bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri mekânsal düşünmedir. Jeopolitiğin mekâna dayalı bir süreç olduğu dikkate alındığında, mekânsal düşünme becerisi gelişmiş bireylerin daha iyi jeopolitik akıl yürütebileceği söylenebilir.

Mekânsal düşünme becerisi, bireyin mekânsal işlemleri zihinsel olarak gerçekleştirebilme yeteneğidir (Şanlı ve Sezer, 2023). Mekânsal düşünme becerisini mekânsal yönelim ve görselleştirme şeklinde iki boyutu olduğunu savunan (McGee, 1979) olduğu gibi; mekânsal görselleştirme, zihinsel döndürme ve mekânsal algı şeklinde üç boyutta ele alan da vardır (Linn ve Petersan, 1985). Carroll (1993) ise mekânsal düşünmeyi; mekânsal ilişki, bütünleştirme hızı, bütünleştirme esnekliği ve algısal hız şeklinde beş kategoride ele almış ve açıklamıştır. Mekânsal düşünme süreçleri ve bileşenlerine yönelik yapılan tanımlama ve açıklamalarda bir fikir birliği olmamakla birlikte mekânsal düşünmenin mekâna dayalı algı, koşulları tanımlama, bağlantıları anlama, karşılaştırma yapma, sorgulama gibi süreçleri içerdiği görülmektedir. Mekânsal düşünme, birçok ülkede önem verilen, eğitim sürecinde dikkate alınan (Balint vd., 2018; Trahorsch vd., 2023) bir beceridir. Türkiye’de yapılan öğretim programı geliştirme çalışmalarında beceri temelli bir yapı oluşturulmuş ve 2024 yılı coğrafya öğretim programında mekânsal düşünme sosyal bilimler becerileri arasında yer almıştır. Öğretim programında mekânsal düşünme becerisi; mekânları bilme, temsil araçlarını kullanma ve akıl yürütme süreçlerini uygulama şeklinde üç unsurun yapıcı bir bileşimi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2025).

Türkiye’de öğretim programlarında esas alınan becerilerden biri olan mekânsal düşünme, hiyerarşik olmayan on bir bütünleşik alt beceriden oluşmuştur. Bu alt beceriler; konum algılama, mekânın coğrafi koşullarını tanımlama, mekânsal bağlantıları çözümleme, mekânları karşılaştırma, mekânsal etkiyi sorgulama, mekânsal bölge belirleme/çizme, mekânsal hiyerarşiyi çözümleme, mekânsal geçiş ile ilgili çıkarımda bulunma, mekânsal anoloji yapma, mekânsal deseni algılama, mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları çözümler (MEB, 2025). Mekânsal düşünme becerisinin bileşenleri dikkate alındığında jeopolitik alan ile çok yakın ilişkili olduğu ve jeopolitik akıl yürütmede temel becerilerden biri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bireylerin, toplumların, devletlerin jeopolitik güç mücadeleleri ekseninde yaşadığımız günümüzde jeopolitik akıl yürütmede, mekânsal düşünme becerisinin gelişmiş olması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın taramasında jeopolitik akıl yürütmeyi de kapsayacak şekilde mekânsal düşünme becerisinin gelişimine yönelik bir programa ya da ölçüte rastlanılmamıştır. Bu bağlamda Türkiye özelinde jeopolitik akıl yürütümü kapsayan mekânsal düşünme ölçeğinin geliştirilmesinin alanyazındaki bir eksikliği gidereceği düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı, Türkiye jeopolitiğinde mekânsal düşünme becerisini ortaya koyabilecek bir ölçeğin geliştirilmesidir. Böylece Türkiye jeopolitiği özelinde ve genelde de jeopolitik bağlamda mekânsal düşünme becerisine yönelik bir tanımlama ve durum tespitinin yapılabileceği, buna göre de çözümler üretilebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Araştırmada lisans düzeyinde jeopolitik ve siyasi coğrafya dersleri alan öğrencilerin (coğrafya, coğrafya öğretmenliği) Türkiye jeopolitiğinde mekânsal düşünme becerisine ilişkin görüşleri doğrultusunda mevcut olgunun tanımlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle de araştırmada, temelde betimleyici bir yapıya sahip olan tarama yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Tarama araştırma yöntemi nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Veri toplama sürecinin bir seferde gerçekleştirildiği tarama türüne kesitsel tarama adı verilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu araştırmada kesitsel tarama ile katılımcıların Türkiye jeopolitiğinde mekânsal düşünme becerisine yönelik bir andaki durumu, bir başka deyişle zaman içindeki bir kesitin özellikleri tanımlanmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem: Evren (population), araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmalarda hedef evren (target population) ve ulaşılabilir evren (accessible population) olmak üzere iki tür evrenden (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011) söz edilebilir. Hedef evren, ulaşılması neredeyse imkânsız evren olup araştırmacının ideal seçimidir; ulaşılabilir evren ise araştırmacının gerçekçi seçimi ve ulaşılabilir olanıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu araştırmada hedef evreni, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında lisans düzeyinde öğrenim gören coğrafya ve coğrafya öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma için ulaşılabilir evrenden örneklem belirlenmiştir. Örneklem belirlenmesinde amaçlı örneklemede maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Büyüköztürk vd.’na (2009) göre maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır. Araştırmada nicel veri toplama araçları ile verilerin toplanacağı örneklem; yükseköğretim kurumlarının lisans düzeyinde öğrenim gören coğrafya ve coğrafya öğretmenliği öğrencilerinden araştırmaya katılmayı gönüllü kabul edenler yer alacak şekilde oluşturulmuştur. Türkiye’de farklı yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Böylece öğrenim görülen program, kurumsal ve mekânsal farklılık ile çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Örneklem çerçevesinde ölçek geliştirme çalışmasına gönüllü olarak katılan katılımcıların özellikleri bulgularda tanımlanmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları, Uygulama ve Analizi: Araştırmanın amaçları doğrultusunda nicel veri toplamak için kişisel bilgi formu (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen lisans programı ve öğrenim görülen üniversite) ve Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği kullanılır.

mıştır. Bu ölçek ile katılımcıların Türkiye jeopolitiği özelinde ve genelde de jeopolitik bağlamda mekânsal düşünme beceri düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci, bireyin ölçülmesi amaçlanan ilgili özelliğini uyaracak uyarıcılar takımını ve bu uyarıcılara uygun tepki/düşünce kategorilerini oluşturma sürecine ve işlemine verilen isimdir (Erkuş, 2014). Ölçek geliştirme sürecinin aşamaları bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Beşli likert tipinde geliştirilen (5= Tamamen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç katılmıyorum) ölçek beş boyutlu olup toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarının uygulanmasına yönelik Etik Kurul izni ve Kurum izinleri alınmış olup katılımcılardan da ayrıca gönüllü katılım onamı talep edilmiştir. Veri toplama süreci 2025 yılında online ortamda gerçekleştirilmiştir. Kişisel bilgi formu ve Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği, yükseköğretim kurumlarının lisans düzeyinde öğrenim gören coğrafya ve coğrafya öğretmenliği öğrencilerine uygulanmış, toplamda 350 öğrenciye ulaşılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeğin tamamı; bütüncül bir yaklaşımla taslak olarak hazırlanmış, bir uzman grubundan her aşamada taslak ölçeğin tamamına ilişkin görüş alınarak ilgili uygulama ve istatistiksel analizler yapılarak geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde; üçü coğrafya, biri sosyal bilgiler eğitimi, biri ölçme ve değerlendirme, biri program geliştirme, biri dil bilimi, ikisi coğrafya öğretmeni olmak üzere toplam dokuz uzmandan destek alınmıştır. Bu uzmanlardan altısı profesör doktor, biri doçent doktor, ikisi de uzman öğretmendir. Ölçek geliştirme sürecine ilişkin tüm açıklamalar bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırmada ölçek geliştirmeye yönelik tüm analizler yapılmış ve bu sürece ilişkin ayrıntılı açıklamalar bulgular bölümünde sunulmuştur. Analiz sürecinde SPSS 24.0 ile AMOS 24.0 programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, “Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği, lisans öğrencilerinin/yetişkinlerin Türkiye jeopolitiği özelinde ve genelde de jeopolitik bağlamda mekânsal düşünme beceri durumunun belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?” sorusunun cevabına ilişkin bulgular aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Alanyazın Tarama ve Madde Havuzu Oluşturma: Araştırma konusuyla ilgili daha önce yapılan tez ve araştırmaların yanında, özellikle jeopolitik, Türkiye Jeopolitiği, siyasi coğrafya, mekânsal düşünme becerisine yönelik kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Konuyla ilgili standartlaştırılmış bir ölçek alanyazında olmadığı için öncelikle özgün bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir. Jeopolitik, Türkiye Jeopolitiği, siyasi coğrafya, mekânsal düşünme becerisine yönelik alanyazın dikkate alınarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin yazımında özellikle mekânsal düşünme

becerisinin yapısı, süreç bileşenleri ve tanımları esas alınmıştır. Bu bağlamda K12 Beceriler Çerçevesi'nde (MEB, 2025) sunulan “Mekânsal Düşünme Becerisi” ve coğrafya alanı ile yakından ilişkili diğer beceriler (coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve saha çalışması ile harita becerileri) ölçek maddelerinin yazımında göz önünde bulundurulabileceği kararlaştırılmıştır. Alınan uzman görüşleri ve alanyazın taramasında jeopolitik konu bağlamının mekânsal düşünme becerisi ile ilişkilendirilmesinin uygun olacağı kanaatine ulaşılmıştır. Yapılan uzman görüşmeleri ve alanyazın incelemeleri sonucunda taslak ölçek maddelerinin yazımında; mekânsal düşünmenin “konum algılama, mekânın coğrafi koşullarını tanımlama, mekânsal bağlantıları çözümleme, mekânları karşılaştırma, mekânsal etkiyi sorgulama” bileşenlerine yer verilmesine karar verilmiştir. Bu bileşenlerin seçilmesinin nedeni; jeopolitik konusunun en az iki tarafı (mekânı) olması, mütakabiliyet (karşılıklık), bağlantı, karşılaştırma ve etki durumlarını içermesidir (Lacoste, 2007; Özey, 2021). Mekânsal düşünmenin daha üst düzeyde olan ve uygulamayı da içeren “mekânsal bölge belirleme/çizme, mekânsal hiyerarşiyi çözümleme, mekânsal geçiş ile ilgili çıkarımda bulunma, mekânsal analogi yapma, mekânsal deseni algılama, mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları çözümleme” bileşenlerini temsil eden maddelere ise ölçekte yer verilmemesi kararlaştırılmıştır. Bunun temel nedeni ise, geliştirilmek istenilen ölçeğin uygulama gerektirmeyen ve katılımcıların genel jeopolitiğe ilişkin beceri düzeyinin/durumlarının belirlenmek istenilmesidir. Bununla birlikte Türkçe hazırlanan bu ölçeğin mekâna/kültüre duyarlı olması da dikkate alınarak mekân olarak “Türkiye” seçilmiş ve Türkiye'nin diğer mekânlarla etkileşimi bağlamında maddeler yapılandırılmıştır. Ölçeğin genel olarak uygulanabilmesi için, istenildiğinde mekân olarak seçilen “Türkiye” yerine ölçek madde ifadelerinde “*belirlenen mekân*” yazılabilecek şekilde uygulanabilmesine yönelik de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin uluslararası uygulamalar ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tekrarlanmasına ihtiyaç vardır.

Uzman görüşü alınmak için hazırlanan taslak ölçeğin madde havuzunda ilk olarak 27 madde yer almıştır. Uzman görüşü sonrasında iki maddenin üçe ayrılmasına karar verilmiş ve dil düzeltmeleri de yapılarak tekrar gözden geçirilen 31 maddeli taslak ölçek ön uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Likert tipi hazırlanan Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin “Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklinde derecelendirmesi yapılmıştır. Ölçek tüm katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan online form aracılığıyla ilgili üniversitelerdeki öğretim üyelerinin desteği ile uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ön Uygulama ve Çalışma Grubu: Taslak ölçekteki maddelerin katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğine yönelik bir uygulama yapılmıştır. Örneklemde

yer almayan yirmi katılımcının, maddelerin anlaşılabilirliğine yönelik görüşleri alınmış ve özellikle anlaşılmayan kavramların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu katılımcıların lisans düzeyinde öğrenim gördükleri programlar ise coğrafya, coğrafya öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, uluslararası ilişkilerdir. Son hâli verilen taslak ölçeğin, örneklem grubunda yer almayan 52 öğrenciye ön uygulaması yapılmıştır. Bir ölçekte iç tutarlılığın tespitinde yaygın olarak Cronbach alfa katsayısı kullanılır ve bu değerin 0.7'nin üzerinde olması istenir (DeVellis, 2012). Taslak ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.964 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek uygulaması için çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklemede maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Uygulama yapılan katılımcıların sayısı 238'i (%68) kadın, 112'si (%32) erkek olmak üzere toplam 350'dir. Lisans eğitimi gören katılımcılardan 135'i (%38.6) birinci sınıfta, 88'i (%25.1) ikinci sınıfta, 75'i (%21.4) üçüncü sınıfta ve 52'si (%14.9) dördüncü sınıftadır. Bu öğrencilerden 174'ü (%49.7) coğrafya, 176'sı (%50.3) coğrafya öğretmenliği programındadır. Öğrencilerden 115'i (%32.8) Karabük Üniversitesi'nde, 81'i (%23.2) Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde, 79'u (%22.6) Marmara Üniversitesi'nde ve 75'i (%21.4) Gazi Üniversitesi'nde öğrenim görmektedirler.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri: Ölçek geliştirmede kullanılacak veri seti; eksik veri, tek ve çok değişkenli normallik, örneklem büyüklüğü, aykırı gözlemler, çoklu doğrusal bağlantı sorunu ve artık değerler ölçütlerine göre incelenmeli ve analize uygunluğuna karar verilmelidir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJ-MED) Ölçeği'nin geliştirilmesi için toplanan verilerde analizlere başlamadan önce veri seti incelenmiş ve eksik veri olmadığı görülmüştür. İncelemede dört uç değer belirlenerek veri setinden çıkarılmış, normallik analizi 346 katılımcı üzerinden tekrar yapılmış ve normal dağılımın sağlandığı tespit edilmiştir (Kolmogorov-Smirnov Sig. 0.057; $p > 0.05$). Örneklem büyüklüğüne ilişkin çeşitli görüşler olmakla birlikte, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğünün 300'ün üzerinde olması yeterli kabul edilir (Comrey ve Lee, 1992; Worthhington ve Whitaker, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2012). Worthhington ve Whitaker (2006) ise aynı örneklem üzerinde analiz gerçekleştirmenin sorun teşkil etmeyeceğini belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmada taslak ölçekte 31 madde yer almış ve 350 katılımcıya taslak ölçek uygulanmıştır. Bağlantı sorununun araştırılmasında değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve korelasyon değerlerinin çok yüksek olmadığı görülmüştür. Çoklu bağlantılılıkta, Varyans Artış Faktörü (VIF) ve Tolerans (T) ile Durum İndeksi (CI) değerleri incelenir; VIF değeri 10'dan küçük, T değeri sıfırdan farklı, CI değerinin 30'dan küçük olması çoklu bağlantılılık sorunun bulunmadığını gösterir ve aykırı gözlemler için ise standartlaştırıl-

mış artık değerler incelenmelidir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010). İncelenen veri setinde çoklu bağlantılılık sorunun bulunmadığı görülmüştür. Aykırı gözlemlerin belirlenmesinde Mahalanobis uzaklığı değerine bakılmıştır. Artık gözlemlerin etki durumu için, standartlaştırılmış dbeta ve ortak değişim oranı değerleri incelenmiştir. Bu incelemelerden sonra iki ortak gözlemin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiş ve geriye kalan 346 veri üzerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin geliştirilmesinde SPSS 24.0 programı kullanılarak öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını kontrol etmek için örneklem büyüklüğüne ve maddeler arasındaki ilişkinin gücüne bakılmalıdır. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu için Barlett testinin (Barlett's test of sphericity) anlamlı olması ($p < 0.05$) gerekmekte, 0 (sıfır) ile 1 (bir) arasında değişen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçümünün minimum 0.60 olması önerilmekte, maddeler arası ilişki gücüne yönelik madde toplam korelasyon değerinin ise 0.30'dan büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin KMO değeri 0.939 ve Barlett testi değeri $X^2 = 7688.883$ 'tür (sd: 406, $p = 0.000 < 0.01$). Bu değerler örneklemin yeterli olduğunu gösterdiği için faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir (bkz. Tablo 1). Faktör yapısını belirlemeye yönelik yapılan ilk analizde, ölçeğin tek boyutlu bir yapı göstermediği tespit edilmiştir. Faktör çıkarmada en yaygın kullanılan yaklaşımlardan biri olan temel bileşenler analizi (principal components) ile yapılan faktör analizi sonucunda özdeğeri (Eigenvalue) 1'den büyük olanlara (Kaiser kriteri), Catell yamaç testi (Yamaç-birikinti grafiği - Scree plot) ve Horn paralel analiz testi ile ölçeğin bileşen durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizde, ölçekte özdeğeri (Eigenvalue) 1'den büyük olan beş bileşen ve yamaç-birikinti grafiğinde beş büyük kırılmanın olduğu görülmüştür. Ölçek bileşen özdeğeri, Horn paralel analizinden elde edilen kriter değerden büyük olduğunda faktörün (bileşenin) tutulması önerilmektedir (Stober, 1998). Monte Carlo PCA programı ile yapılan Horn paralel analizinden elde edilen sonuçlar ile özdeğerlerin karşılaştırılmasında faktör (bileşen) sayısının beş olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör (bileşen) yapısını belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda ölçeğin beş faktörden oluştuğuna karar verilmiştir.

Türkiye Jeopolitiği bağlamında mekânsal düşünme becerisinin beş alt bileşeni (konum algılama, mekânın coğrafi koşullarını tanımlama, mekânsal bağlantıları çözümleme, mekânları karşılaştırma, mekânsal etkiyi sorgulama) dikkate alınarak hazırlanan taslak ölçek madde havuzuyla toplanan verilerin analizi sonucunda ölçek maddelerinin beş faktörde toplanması, çalışmanın başlangıcındaki boyutlara ilişkin tahmin ile de tutarlı çıkmış-

tır. Faktörlerin isimlendirilmesinde çalışmanın başlangıcında da belirtildiği üzere, mekânsal düşünme becerisinin alt bileşenleri dikkate alınarak faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerine ve bu maddelerin anlamsal yapısına bakılmıştır. Buna göre isimlendirilen faktörlere “Konum Algılama”, “Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama”, “Mekânsal Bağlantıları Çözümleme”, “Mekânları Karşılaştırma” ve “Mekânsal Etkiyi Sorgulama” adı verilmiştir. Ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğunun belirlenmesinden sonra, aynı zamanda faktör kümelenmesine ilişkin döndürme (rotasyon) işlemi yapılmıştır. Dik açılı (ortogonal) yaklaşımlardan biri olan Varimax ile gerçekleştirilen faktör döndürmesi sonucunda elde edilen beş faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans oranı %70.469’dur. Toplam açıklama varyansının %50’den fazla olması önerilmektedir (Thompson, 2004). Ölçekte ortaya çıkan faktörlerden ilki (Mekânları Karşılaştırma Boyutu) varyansın % 44.712’sini, ikincisi (Mekânsal Bağlantıları Çözümleme Boyutu) %10.517’sini, üçüncüsü (Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama Boyutu) %7.277’sini, dördüncüsü (Konum Algılama Boyutu) %4.5’ini ve beşincisi (Mekânsal Etkiyi Sorgulama Boyutu) % 3.464’ünü açıklamaktadır. Ölçekte her bir maddeye ilişkin faktör yükleri 0.859 – 0.533 aralığında değişmektedir. Çalışmada faktör yükü 0.50’nin altında olan maddeler ölçeğe alınmamıştır. Bir faktör altında kalarak belli bir yapıyı ölçen maddenin, ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin belli bir değerin üzerinde olması istenir. Faktör yük değerlerinin 0.45 ve üzeri olması iyi olarak kabul edilirken, az sayıda maddenin faktör yüklerinin 0.30’a kadar düşmesi kabul edilebilir olarak belirtilmektedir (Field, 2005; Ho, 2006; Harrington, 2009; DeVellis, 2012). Ölçeğin faktör yükleri, oransal ortak varyans değeri ve madde toplam korelasyonları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin faktör yükleri, oransal ortak etken varyans değeri ve madde toplam korelasyonları

Alt boyut adı	Maddeler						Madde toplam r	Etken varyans
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5		
Konum	1	.836					.452	.740
Algılama	2	.859					.488	.808
	3	.741					.620	.735
	4	.695					.632	.708
	5		.687				.651	.639
Coğrafi	6		.730				.701	.703
Koşullarını Tanımlama	7		.721				.678	.690
	8		.740				.705	.725
	9		.718				.674	.659
	10		.635				.725	.660
	11		.533				.650	.510
	12		.611				.732	.665
Mekânsal	13			.710			.733	.712
Bağlantıları Çözümleme	14			.727			.712	.673
	15			.761			.721	.727
	16			.777			.733	.759
	17			.809			.736	.787
	18			.824			.699	.768
Mekânsal	19				.750		.629	.741
Etkiyi	20				.708		.691	.757
Sorgulama	21				.674		.679	.730
Mekânları	22					.634	.650	.627
Karşılaştırma	23					.553	.685	.661
	24					.582	.658	.621
	25					.677	.673	.649
	26					.790	.646	.711
	27					.852	.640	.792
	28					.803	.676	.751
	29					.783	.660	.725
	Özdeğer	1.30	2.11	3.05	1.00	12.96		
	Faktör Açıklama Varyansı	4.50	7.27	10.51	3.46	44.71		
	Toplam Açıklama Varyansı					70.469	p < 0.01	

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin alt boyutları Konum Algılama, Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama, Mekânsal Bağlantıları Çözümleme, Mekânsal Etkiyi Sorgulama, Mekânları Karşılaştırma olarak belirlenmiştir. Ölçek; Konum Algılama boyutunda 4 madde (1, 2, 3, 4. maddeler), Mekânın Coğrafi

Koşullarını Tanımlama boyutunda 8 madde (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. maddeler), Mekânsal Bağlantıları Çözümleme boyutunda 6 madde (13, 14, 15, 16, 17, 18. maddeler), Mekânsal Etkiyi Sorgulama boyutunda 3 madde (21, 22, 23. maddeler) ve Mekânları Karşılaştırma boyutunda 8 madde (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31. maddeler) olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişebilir. Korelasyon değerinin -1'e yakınlığı negatif bir ilişkiyi, +1'e yakınlığı pozitif bir ilişkiyi gösterir. Cohen'e (1988, 79-81) göre; $r = 0.10 - 0.29$ düşük düzeyde, $r = 0.30 - 0.49$ orta düzeyde, $r = 0.50 - 1.0$ yüksek düzeyde ilişkinin aralık değerleridir. Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin alt boyutlarının korelasyonları

Alt Boyut	1	2	3	4	5
1. Konum Algılama	1.000	.603*	.435*	.413*	.372*
2. Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama		1.000	.656*	.541*	.556*
3. Mekânsal Bağlantıları Çözümleme			1.000	.501*	.567*
4. Mekânsal Etkiyi Sorgulama				1.000	.701*
5. Mekânları Karşılaştırma					1.000

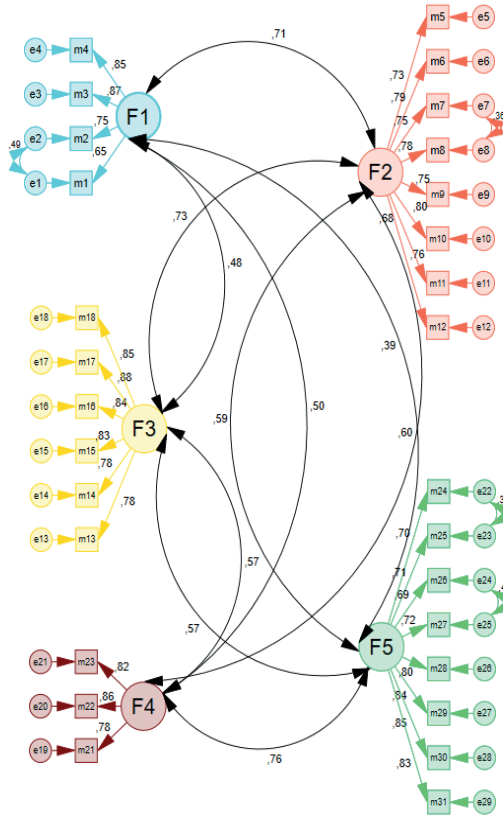
* $p < 0.01$

Tablo 2'deki ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçlarına göre, tüm boyutlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. En yüksek düzeyde ilişki Mekânsal Etkiyi Sorgulama ve Mekânları Karşılaştırma ($r = 0.701$) boyutları arasındadır. Bir ölçekte alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayısının çoklu bağlantı (Multicollinearity) problemi açısından da ele alınması ve elde edilen korelasyon katsayısının 0.90 ve üzerinde bulunmaması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2009). Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonun 0.372 ile 0.701 arasında değiştiği ve ölçek için çoklu bağlantı probleminin olmadığı da görülmektedir.

Ölçek Ölçüt Bağını Geçerlik ve İç Tutarlılık Analizleri: Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin geçerliliğine ilişkin eşdeğer ölçek olarak Şanlı ve Sezer (2019) tarafından geliştirilen Coğrafya Derslerinde Mekânsal Düşünme Öğretimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek ile yapılan eş değer test korelasyon analizinde pozitif yönde orta düzeyde ($r = 0.550$) ilişki çıkmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde test tekrar test ve eşdeğer iki yarı korelasyon analizleri de yapılmıştır. Test tekrar test ise ölçek geliştirme sürecinde, örneklemde yer alamayan bir yükseköğretim kurumunun sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 42 öğrenciye üç hafta arayla uygulanmıştır. Eşdeğer iki yarı korelasyon analizi için ise ölçek

maddeleri tek ve çift numaralı soru tekniğiyle iki yarıya bölünmüş ve korelasyon analizi yapılmıştır. Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin; test tekrar test ile pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = 0.701$) ve eşdeğer iki yarı korelasyonu ile pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = 0.765$) ilişki çıkmıştır. Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin dört maddeli Konum Algılama boyutunda güvenilirlik 0.758; sekiz maddeli Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama boyutunda güvenilirlik 0.900; altı maddeli Mekânsal Bağlantıları Çözümleme boyutunda güvenilirlik 0.936; üç maddeli Mekânsal Etkiyi Sorgulama boyutunda güvenilirlik 0.782; sekiz maddeli Mekânları Karşılaştırma boyutunda güvenilirlik 0.924; ve 29 maddeli ölçeğin toplamında güvenilirlik 0.955 bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, ölçüt bağıntı geçerliliğini sağladığı ve iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA): Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan ör-tük yapısı, doğrulamalı faktör analizi yapılarak yapısal eşitlik model uyumu incelenmiştir. Doğrulamalı faktör analizinde AMOS 24.0 programı kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesinin kullanıldığı bu çalışmada, doğrudan ölçülemeyen Türkiye jeopolitiğinde mekânsal düşünmeye yönelik yapı/yapılar arasındaki ilişkiler betimlenmeye çalışılmıştır. Yapısal Eşitlik Modelleri, üzerinde çalışılan bir olgu hakkındaki hipotetik veya anlamlı bilginin bir model aracılığıyla betimlenmesi için kullanılabilir (Raykov ve Marcoulides, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2016, 7). Yapısal Eşitlik Modeli'nin uygulamaya dair aşamaları şöyledir: kuramsal bir modelin geliştirilmesi, geliştirilen kuramsal model için nedensel ilişkilerin gösterildiği path diyagramının çizilmesi, path diyagramı kullanılarak yapısal ve ölçüm modelinin ayrıştırılması, önerilen modele ilişkin tahminlerin elde edilmesi, yapısal model ve modelin uygunluğunun değerlendirilmesi ve sonuçların yorumlanmasıdır (Byrne, 2010). Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapısı dikkate alınarak path diyagramında model çizilmiş ve ölçüm modelinin ayrıştırılması işlemleri yapılmıştır. Modele ilişkin tahminlerin elde edilmesinde En Çok Olabilirlik Yöntemi (Maximum Likelihood) kullanılmıştır. Beş faktörden ve toplam 29 maddeden oluşan Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin modelinde, dört modifikasyon işlemi yapılmış ve iyi uyum sağladığı görülmüştür. Ölçeğin, doğrulamalı faktör analizinin bağlantı diyagramı standart katsayıları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı (F1: Konum Algılama, F2: Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama, F3: Mekânsal Bağlantıları Çözümleme, F4: Mekânsal Etkiyi Sorgulama, F5: Mekânları Karşılaştırma)

Yapısal eşitlik modellemesinde, belirlenen modellerin, veriyi ne kadar iyi açıkladığı uyum indeksleri ile belirlenir. Alanyazında uyum indekslerinden hangilerinin kullanılacağına ilişkin ortak bir görüş olmamakla birlikte, Kline (2016) en azından RMSA, χ^2 değeri, CFI ve SRMR değerinin raporlanmasını önermiştir. Bununla birlikte mümkün olduğunca birden fazla uyum indeksinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Cabrera-Nyguen, 2010; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010; Brown, 2015; Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen model, uyum indeksleri ve kabul edilebilir aralık değerleri göz önünde bulundurularak yorumlanır. Bu çalışmada uyum indeksleri ile ilgili önerilen aralık değerleri (Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2012; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999) dikkate alınarak Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyum indeksleri ve karşılaştırılması Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçek modeli uyum indeksleri ve karşılaştırılması

Uyum indeksi (ölçütü)	Ölçek değeri	İyi uyum (İU)	Kabul edilebilir uyum (KEU)	İU	KEU
χ^2/sd (CMIN)	2,842	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$		+
p değeri	,000	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	+	
SRMR	,0498	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	+	
RMSEA	0,073	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.08 < RMSEA < 0.10$		+
CFI	,911	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$		+
TLI	,901	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$		+
IFI	,912	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$		+

Tablo 3'te verilen Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen verilerle uyum indeksleri karşılaştırmasında modelin anlamlı, iyi ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 1031.749$; $sd = 363$; $p = .000$; $\chi^2/sd = 2.842$; $SRMR = .0498$; $RMSEA = 0.073$; $CFI = .911$; $TLI = .901$; $IFI = .912$). Bu sonuçlar, Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; yapı, madde, standardize edilmiş faktör yükü ve R^2 değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek modeli faktör yükü ve R^2 sonuçları

Yapı	Madde*	Standartlaştırılmış faktör yükü	R^2
Konum Algılama	m1	.653	.426
	m2	.747	.557
	m3	.869	.756
	m4	.853	.727
	m5	.734	.538
	m6	.790	.625
	m7	.746	.557
Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama	m8	.778	.605
	m9	.750	.563
	m10	.797	.636
	m11	.683	.467
	m12	.755	.570
Mekânsal Bağlantıları Çözümleme	m13	.776	.602
	m14	.780	.609
	m15	.826	.682
	m16	.844	.713
	m17	.879	.772
	m18	.849	.722

Mekânsal Etkiyi Sorgulama	m21	.778	.605
	m22	.859	.738
	m23	.820	.673
Mekânları Karşılaştırma	m24	.699	.489
	m25	.709	.503
	m26	.695	.482
	m27	.717	.514
	m28	.804	.647
	m29	.837	.701
	m30	.848	.719
	m31	.831	.691

*Tüm t değerleri anlamlıdır (p < .001).

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin faktör yükleri 0.426 – 0.772 arasında değişmektedir. Ölçek modelinde en fazla açıklayan maddenin m17 ($R^2 = .879$) olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, Türkiye jeopolitiğinde mekânsal düşünme becerisine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye jeopolitiği özelinde ve genelde de jeopolitik bağlamda mekânsal düşünme becerisine yönelik bir tanımlama ve durum tespitinin yapılabileceği bir ölçeğin bulunmaması bu amacın temel gerekçesini oluşturmuştur. Geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeye yönelik yapılan çalışmada öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği maddeleri yazımında; K12 Beceriler Çerçevesi'nde (2025) yer alan mekânsal düşünme becerisi bileşenleri (*Konum Algılama, Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama, Mekânsal Bağlantıları Çözümleme, Mekânsal Etkiyi Sorgulama, Mekânları Karşılaştırma*) ve Türkiye jeopolitiği konusu dikkate alınmıştır. Türkiye jeopolitiğinin içeriği dikkate alınarak mekânsal düşünme becerisinin beş bileşeni özelinde uzman görüşü ve iş birliği ile maddeler hazırlanmıştır. Taslak ölçek madde havuzunda 5'li likert tipinde (5=Tamamen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç katılmıyorum) 31 maddeye yer verilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, temel alınan mekânsal düşünme becerisi bileşenlerine uygun olarak beş boyutlu ve 29 maddeli geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen verilerle uyum indeksleri karşılaştırmasında modelin anlamlı, iyi ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüş ($\chi^2 = 1031.749$; $sd = 363$; $p = .000$; $\chi^2/sd = 2.842$; SRMR = .0498; RMSEA = 0.073; CFI = .911; TLI = .901; IFI = .912) olup geçerli ve güvenilir

bir ölçek (beş alt boyutlu ve 29 maddeli) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği'nin Konum Algılama boyutunda güvenilirlik 0.758; Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama boyutunda güvenilirlik 0.900; Mekânsal Bağlantıları Çözümleme boyutunda güvenilirlik 0.936; Mekânsal Etkiyi Sorgulama boyutunda güvenilirlik 0.782; Mekânları Karşılaştırma boyutunda güvenilirlik 0.924; ve 29 maddeli ölçeğin toplamında güvenilirlik 0.955 bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %70.469'dur. Ölçek varyansının; Mekânları Karşılaştırma boyutu % 44.712'sini, Mekânsal Bağlantıları Çözümleme boyutu %10.517'sini, Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama boyutu %7.277'sini, Konum Algılama boyutu %4.5'ini ve Mekânsal Etkiyi Sorgulama boyutu % 3.464'ünü açıklamaktadır. Ölçek beş boyutlu ve 29 maddeli bütüncül kullanılabileceği gibi, her boyut tek başına da kullanılabilir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (TÜJMED) Ölçeği (bkz. Ek) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Türkiye'de lisans düzeyindeki coğrafya ve coğrafya öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Ancak ölçeğin, ortaöğretim gibi farklı eğitim düzeylerinde, farklı yaş gruplarında, öğretmenlerde ve farklı yerlerde uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Balint, D., Pirisi, G., Andás, T. (2018). Adalékok a földrajz tantárgy szemléleti kérdéseihöz a Nemzetközi Földrajzi Olimpia tapasztalatai alapján [Some contributions to the methodological approaches of geography education based on the experiences from the international geography Olympiad]. *Földrajzi Közlemények*, 142(3), 235-246.
- Boniface, P. (2018). *Herkes için jeopolitik*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd edition.). New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4th edition). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications and programming*. (2nd edition). Routledge: Taylor & Francis Group, LLC.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. Cambridge University Press Cambridge.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th edition). London: Routledge.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Defay, A. (2005). *Jeopolitik*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd edition). Thousand Oaks, California: Sage.
- Doğan, M. ve Sertkaya Doğan, Ö. (2022). Türkiye'nin jeopolitiği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5 (2), 320-229.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: temel kavramlar ve işlemler*. (2nd edition). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd edition). London: Sage.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. (8th edition). New York: McGraw-Hill.
- Green, S.B. ve Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: analyzing and understanding data* (4th edition). New Jersey: Pearson.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. (7th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall/CRC Taylor and Francis Group.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L.T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling* (4th edition). New York, NY: The Guilford Press.
- Lacoste, Y. (2007). *Büyük oyunu anlamak – jeopolitik: bugünün uzun tarihi*. Ankara: NTV Yayınları.
- Linn, M. C., & Petersen, A.C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta- analysis. *Child Development*, 56 (6), 1479- 1498.
- McGee, M.G. (1979). Human spatial abilities: psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and influences. *Psychological Bulletin*, 86 (5), 889-918.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayını. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Oğultürk, M. C. ve Şahin, G. (2020). *Jeopolitik düşünce büyük güçler ve Türkiye*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Özey, R. (2021). *Jeopolitik*. Ankara: pegem Akademi.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sevgi, C. (1988). Jeopolitik ve jeostratejinin tarihsel gelişimi açısından Türkiye'nin stratejik konumu. *Ege Coğrafya Dergisi*, 4(1), 214-248.
- Spykman, N. J. (2020). *Coğrafya ve dış politika*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Stober, J. (1998). The Frost multidimensional perfectionism scale revisited: more perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, 24, 481-491.
- Şanlı, C. ve Sezer, A. (2019). Coğrafya derslerinde mekânsal düşünme öğretimi ölççeği: Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Coğrafya Dergisi*, 28(2), 213-225.
- Şanlı, C. ve Sezer, A. (2023). Mekânsal düşünme becerisi, (Ed. Ekici, G.) *Düşünme becerileri ve uygulama örnekleri kılavuz kitabı* içinde (547-578). Vizetek Yayın Evi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th edition). Ne-

edham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.

Trahorsch, P., Svobodová, H. (2023). Prostorová diferenciacie úspěšnosti řešitelů okresního kola české Zeměpisné olympiády v letech 2021 a 2022 [Spatial differentiation in contestant success in the district round of the Czech Geography Olympiad in 2021 and 2022.]. *Geografie*, 128(3), 301-324.

Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Ek: Türkiye Jeopolitiğinde Mekânsal Düşünme (Becerisi) Ölçeği (TÜJMED)*

(Likert: 5= Tamamen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç katılmıyorum)

Madde
1. Türkiye'nin matematik konumunu belirlerim.
2. Türkiye'nin özel konumunu açıklarım.
3. Türkiye'nin konum özelliklerini harita üzerinde açıklarım.
4. Türkiye'nin konum özelliklerini ifade ederim.
5. Jeopolitiğin tanımını ifade ederim.
6. Jeopolitiğin unsurlarının neler olduğunu söylerim.
7. Fiziki Coğrafya faktörlerinin Türkiye jeopolitiği üzerindeki etkilerini açıklarım.
8. Beşeri Coğrafya faktörlerinin Türkiye jeopolitiği üzerindeki etkilerini açıklarım.
9. Türkiye'nin jeopolitiğinde etkili olan coğrafi koşullar ile ilgili bilgi toplarım.
10. Türkiye'nin jeopolitiğinde etkili olan coğrafi koşulları sınıflandırırım.
11. Türkiye'nin jeopolitiğinde etkili olan coğrafi koşulları görsellerle (harita, tablo, grafik vb.) ifade ederim.
12. Türkiye'nin coğrafi koşullarını jeopolitik önem açısından değerlendiririm.
13. Türkiye jeopolitiği açısından diğer ülkelerle olan siyasi bağlantılarını belirlerim.
14. Türkiye jeopolitiği açısından diğer ülkelerle olan ekonomik bağlantılarını belirlerim.
15. Türkiye jeopolitiği açısından diğer ülkelerle olan kültürel bağlantılarını belirlerim.
16. Türkiye'nin diğer ülkelerle olan siyasi ilişkilerini jeopolitik bağlamda açıklarım.
17. Türkiye'nin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini jeopolitik bağlamda açıklarım.
18. Türkiye'nin diğer ülkelerle olan kültürel ilişkilerini jeopolitik bağlamda açıklarım.
19. Türkiye'nin jeopolitik konum özelliklerinin diğer ülkeler üzerindeki etkisiyle ilgili elde ettiğim bilgileri düzenlerim.
20. Türkiye'nin jeopolitik konum özelliklerinin diğer ülkeler üzerindeki etkisiyle ilgili düzenlediğim bilgileri çözümlerim.
21. Türkiye'nin jeopolitik konum özelliklerinin diğer ülkeler üzerindeki etkisini değerlendiririm.
22. Uluslararası teşkilatların (BM, NATO, OECD, AB, KEİ, İİT gibi) jeopolitik üzerindeki etkisini açıklarım.
23. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası teşkilatları Türkiye'nin jeopolitik önemi açısından değerlendiririm.
24. Dünyadaki güç mücadelelerini Türkiye'nin jeopolitik önemi açısından değerlendiririm.
25. Dünyadaki çatışma bölgelerini (Kafkaslar, Orta Asya, Orta Doğu gibi) Türkiye'nin jeopolitik önemi açısından değerlendiririm.
26. Başlıca jeopolitik teorileri (kara, deniz, hava hâkimiyet teorileri gibi) tanımlarım.
27. Başlıca jeopolitik teorilerin benzer ve farklılıklarını ifade ederim.
28. Başlıca jeopolitik teorileri Türkiye'nin jeopolitik önemi açısından değerlendiririm.
29. Türkiye'nin jeopolitik önemini, başlıca hâkimiyet teorilerindeki yerine göre açıklarım.

* Ölçekte ters madde yoktur. Ölçek eğitim süreçlerinde ve bilimsel çalışmalarda atf yapılması ve kaynak gösterilmesi kaydıyla, yazarından izin alınmaksızın kullanılabilir.



Bölüm

“

=====

”



Bölüm

8

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMLARININ (2018-2024)
DEĞERLER VE BECERİLER BAKIMINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Serpil DEMİREZEN¹

¹ Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
ORCID: 0000-0002-4399-694X

Giriş

Sosyal bilgiler “Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan ve insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin incelendiği bir ilköğretim dersi.” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Bu tanımlamanın başında yer alan “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olma” ifadesi sosyal bilgiler eğitiminin misyonunu yansıtmaktadır. Bireyin demokratik ilkeler çerçevesinde toplumsal yaşama uyum sağlaması, geçmişini bilerek geleceğe daha donanımlı yetişmesi, milli manevi ve evrensel değerlerle beslenerek, çağın gerektirdiği becerilere sahip olması, yaşadığı toplumun etkin bir vatandaşı olarak yetişmesi; toplumsal varoluşun gerçekleşmesinde önemli adımlardır. Bu noktada sosyal bilgiler eğitiminde değer ve beceri unsurları kritik bir öneme sahiptir. Çünkü temelde iyi insan, iyi vatandaş yetiştirme amacı taşıyan bu dersin kapsamında yer alan tüm disiplinler insan ve toplumla ilgilidir. Toplumsal yapıyı bir arda tutan değerler ve iyi bir vatandaş olma yolunda kazanılan beceriler sosyal bilgiler eğitiminin ayrılmaz parçalarıdır.

Farklı bilim alanlarında farklı anlamlara sahip olan “değer” kelimesi Türk Dil Kurumu (2024) Güncel Türkçe Sözlükte “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymet.” olarak tanımlanmaktadır. Değer kavramına yönelik literatürde temel alınan başlıca tanımlar şunlardır: “Değer, bireyin belirli bir davranış tarzını veya yaşam amacını kişisel/toplumsal açıdan karşıtlarına tercih edilmesine yönelik kalıcı inançtır.” (Rokeach, 1973). “Değerler, insanların yaşamlarına rehberlik eden, ilkeler ve olayları değerlendirmesinde kişiye rehberlik eden, arzu edilebilir hedeflerdir.” (Schwartz, 1992). “Değerler, bireyin yaşamını anlamlandırmasını sağlayan temel yönelimlerdir.” (Spranger, 1928). “Değerler bir şeyin arzu edildiğini veya arzu edilmediğini ortaya koyan inançlardır.” (Dilmaç, 2007). “Değerler, bir grubun ya da toplumun üyelerinin ortak duygu ve düşüncelerini yansıtan ve bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarında bir ölçüt olarak ortaya çıkan genelleşmiş ahlaki inançlardır.” (Yazıcı, 2014). Literatürdeki tanımlardan yola çıkarak değerlerin davranışlara yön veren ve toplumsal düzenin temelini oluşturan unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Toplumsal yaşamın devamlılığındaki önemi dikkate alındığında erken yaştan itibaren bireylerin değer sistemlerinin doğru şekilde oluşmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bireyin toplumsal yaşama uyum sağlama sürecinde değer sisteminin oluşmasında aile ve çevresel faktörlerin yanı sıra okulda verilen eğitim de son derece önemlidir.

Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üye-

sine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı belirlenmiş, bazı bilgi beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir (MEB, 2018). Eğitim hem bireysel, hem de toplumsal yönü olan bir konudur. Buna göre değer eğitiminin amacı; insanın kendisinin ve başkalarının mutluluğuna yardımcı olacak şekilde hareket eder hale getirilmesidir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020). Değer eğitimi okullarda öğretim programları kapsamında planlı şekilde yürütülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise değerler, bireylerin toplumsal yaşamı anlamalarını, yorumlamalarını ve etkin yurttaşlar olarak topluma katılmalarını amaçlayan disiplinler arası bir yapı taşı olarak nitelendirilebilir.

Değerlerin bugün öğretim programlarında yer alması, okutulan derslerde örnekler eşliğinde ifade edilmesi, benimsetilmesi ve davranışa yansıtma amacı bizim ortak bir geçmişi paylaşmamız ve toplum tarafından kabul görmüş değer sistemini yaşıyor olmamızdan ötürüdür. Kültürümüzü oluşturan ve yansıtıcısı olan değerlerimiz geçmişten bugüne bir birikimin ürünüdür (Yalçınkaya ve Karaca, 2019). Sosyal bilgiler dersi, aslında bir değer eğitimi dersidir. Çünkü tarihsel bir içeriğe sahip olması, farklı kültürleri ve yaşam hikâyelerini anlatması yönüyle iyi değerlerin verilmesi bakımından önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli olması da değer eğitimi bakımından bir zenginlik sayılabilir (Kan, 2010).

Beceri ise “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği; maharet.” (TDK, 2025) olarak tanımlanmaktadır. Beceri; genellikle eğitim ve tecrübe ile edinilen, iyi bir şey yapma, yetkinlikle bazı görevleri yerine getirme kapasitesidir (Smith, 2002). Bireylerin beceri gelişiminde eğitim ortamlarında yürütülen faaliyetler ve öğretim programlarının içeriğinde yer alan hedefler oldukça önemlidir. Çünkü aktif eğitim sisteminde öğrenci bilgi tüketen değil bilgi üretendir (Sawyer, 2006). Bilginin üretilmesi süreci ise pek çok farklı alanda becerinin gelişmesiyle mümkündür. Bu bakımdan öğretim programları kapsamında becerilere yer verildiği görülmektedir. Disiplinlerarası yapısı nedeniyle sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin farklı bilim alanlarına özgü çok yönlü beceriler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Sosyal bilgiler eğitimi açısından beceri; öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2024). Demokratik bir toplumda vatandaşların etkili bir şekilde yaşayabilmesi için bazı temel bilgi ve değerler yanında önemli bir beceri repertuarına da sahip olması gerekir. Beceri, bir şeyi sürekli tekrar edebilecek yeterlikte yapma işidir. Öğrenciler kazandıkları bilgileri ve sahip oldukları değerleri davranışa dönüştürebilmek için becerilere gereksinim duyarlar. Harekete geçme-

den sadece kafada duran bilgiden ve kalpte saklanan değerlerden hiçbir yarar sağlanmaz. Aslında demokratik vatandaşlığın görünen yüzü, bu becerilerine işe koşulabilmesidir (Öztürk ve Dilek, 2002). İçinde bulunduğumuz çağda öğrencilerin ihtiyacı en az bilgi kadar, kendilerine ulaşan bilginin doğruluğunu kontrol etmelerini sağlayacak birtakım becerileri kazanmalarındır. Bu becerilerin başında; eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gelmektedir. Sıralanan bu beceriler sosyal bilgiler programında yer alan beceri listesi içerisinde de yer almaktadır. Öğrenmeye ve yeniliğe uyum sağlayamaya yardımcı beceriler olarak nitelenebilecek bu beceriler öğrencileri giderek karmaşıklaşan hayata hazırlamayı amaçlamaktadır (Önal, 2022). Sosyal bilgiler dersi de sosyal olayları ve sorunları içeren yapısı gereği üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi ve kullanılabilmesi için fırsatlar sunan bir derstir (Arı ve Boyraz, 2023). Bu doğrultuda öğretim programında yer verilen becerilerle sosyal bilgilerin genel amaçları doğrultusunda iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmesi hedeflenen öğrencilerin, çağın gerektirdiği becerilerle donatılarak toplumsal yaşamın aktif ve sorumluluk sahibi üyeleri hâline gelmeleri amaçlanmaktadır.

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında beceriler; kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri olarak gruplandırılmış, bu becerilerin desteklenmesi için öğrencilere farklı fırsatlar sağlanması belirtilmiştir. Programda yer alan değerlerin ise uygun içerik, materyal ve yöntemlerle desteklenerek öğretim uygulamaları ile bütünleştirilmesi istenmiştir (MEB, 2024). Ayrıca programda öğrenme yaşantıları ile bütünleştirilen değerlerin ve becerilerin notla değerlendirilmesi, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin bu alanlardaki gelişmelerinin takip edilmesi vurgulanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (2018-2024) Değerler ve Beceriler

Bu bölümde 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programlarında yer alan değerler ve beceriler öğrenme alanlarına dağılımları bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiş, elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Öğrenme alanlarının isimlerindeki değişiklik de tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 1. *Birey ve Toplum – Birlikte Yaşamak Öğrenme Alanında Yer Alan Değerler ve Beceriler*

Öğrenme Alanı/sınıf düzeyi	2018		2024	
	Birey ve Toplum	Birlikte Yaşamak	Birey ve Toplum	Birlikte Yaşamak
4	<i>Değerler</i>	Saygı, Sorumluluk	Adalet, Aile bütünlüğü, Çalışkanlık, Dostluk, Duyarlılık, Dürüstlük, Mütevazılık, Saygı Sorumluluk	
	<i>Beceriler</i>	Kanıt kullanma, Zaman ve kronolojiyi algılama, Empati	<i>Alan Becerileri:</i> Sosyal katılım (Fikir üretme) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Yorumlama, Çıkarım yapma <i>Sosyal Duygusal Beceriler:</i> Kendini tanıma (Öz farkındalık), Kendine uyarılama (Öz yansıtma), İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel Okuryazarlıkları	
5	<i>Değerler</i>	Bilimsellik, Sorumluluk, Aile birliğine önem verme	Çalışkanlık, Sevgi, Sorumluluk, Vatandaşlık Yardımseverlik	
	<i>Beceriler</i>	Sosyal katılım	<i>Alan Becerileri:</i> Sosyal katılım <i>Kavramsal Beceriler:</i> Çözümleme, Yorumlama <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık, Esneklik, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür, Vatandaşlık Okuryazarlıkları	
6	<i>Değerler</i>	Dayanışma, Yardımseverlik	Aile bütünlüğü, Duyarlılık, Sorumluluk, Vatandaşlık	
	<i>Beceriler</i>	Eleştirel düşünme, Zaman ve kronolojiyi algılama	<i>Alan Becerileri:</i> Sosyal katılım (Müzakere etme) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Çıkarım yapma, Yorumlama <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık, Uyum, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür Okuryazarlıkları	
7	<i>Değerler</i>	Özgürlük, Sorumluluk	Dostluk, Duyarlılık, Merhamet, Saygı, Sevgi Sorumluluk	
	<i>Beceriler</i>	İletişim, Medya okuryazarlığı	<i>Alan Becerileri:</i> Sosyal katılım (Sorgulama, Fikir üretme) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Çıkarım yapma <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık, Uyum, Esneklik, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Okuryazarlıkları	

Tablo 1 incelendiğinde ilgili öğrenme alanında 2018 programında saygı, sorumluluk, bilimsellik, aile birliğine önem verme, dayanışma, yardımseverlik, özgürlük değerlerine yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, merhamet, duyarlılık, dürüstlük, mütevazılık, saygı, sorumluluk, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir. 2018 programında öğrenme alanı genelinde 7 değer, 2024 programında ise 13 değer öğrenme alanı kapsamında bulunmaktadır. Beceriler boyutu incelendiğinde 2018 programında 4. sınıf düzeyinde kanıt kullan-

ma, zaman ve kronolojiyi algılama, empati becerilerine; 2024 programında ise sosyal katılım, yorumlama, çıkarım yapma, kendini tanıma, kendine uyarılama, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık becerilerine yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde 2018 programında sosyal katılım becerisine yer verilirken 2024 programında sosyal katılım, çözümleme, yorumlama, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, esneklik, sorumlu karar verme becerileri belirlenmiştir. 6. sınıf düzeyinde 2018 programında eleştirel düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri bulunurken 2024 programında sosyal katılım, çıkarım yapma, yorumlama, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, uyum, sorumlu karar verme becerileri yer almaktadır. 7. sınıf düzeyinde 2018 programında iletişim ve medya okuryazarlığı becerileri; 2024 programında ise sosyal katılım, çıkarım yapma, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, uyum, esneklik, sorumlu karar verme becerileri bulunmaktadır. Tablo 1 okuryazarlık becerileri açısından incelendiğinde 2018 öğretim programında yalnızca 7. sınıf düzeyinde medya okuryazarlığı becerisine yer verildiği; 2024 öğretim programında ise bilgi, dijital, görsel, kültür, vatandaşlık okuryazarlıklarına yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki programda da sorumluluk ve özgürlük değeri ile sosyal katılım ve iş birliği becerilerine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 2. *İnsanlar, Yerler ve Çevreler – Evimiz Dünya Öğrenme Alanında Yer Alan Değerler ve Beceriler*

		2018	2024
Öğrenme Alanı/sınıf düzeyi		İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Evimiz Dünya
4	Değerler	Doğal çevreye duyarlılık	Duyarlılık, Estetik, Merhamet, Sağlıklı yaşam, Sorumluluk, Temizlik, Vatanserverlik
	Beceriler	Mekânı algılama, Harita kullanma, Konum analizi, Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama	<i>Alan Becerileri:</i> Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma (Kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma), Harita (Harita okuma) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Çözümleme <i>Sosyal Duygusal Beceriler:</i> Kendini tanıma (Öz farkındalık), İş birliği <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Okuryazarlıkları
5	Değerler	Doğal çevreye duyarlılık, Dayanışma	Duyarlılık, Temizlik, Vatanserverlik
	Beceriler	Harita okuryazarlığı, Çevre okuryazarlığı, Gözlem	<i>Alan Becerileri:</i> Mekânsal düşünme (Konum algılama), Değişim ve sürekliliği algılama (Değişim ve sürekliliği neden ve sonuçlarıyla yorumlama), Sosyal katılım (Fikri eyleme dönüştürme) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Bilgi toplama <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, İş birliği, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Sürdürülebilirlik Okuryazarlıkları

6	Değerler	Vatanseverlik, Doğal çevreye duyarlılık	Duyarlılık, Temizlik, Vatanseverlik
	Beceriler	Mekânı algılama, Harita okuryazarlığı	<i>Alan Becerileri:</i> Mekânsal düşünme (Konum algılama, Mekânsal bağlantıları çözümleme) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Yorumlama <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> Sorumlu karar verme, Sosyal farkındalık <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür Okuryazarlıkları
7	Değerler	Özgürlük	Dostluk, Özgürlük, Sevgi, Sorumluluk, Yardımseverlik
	Beceriler	Kanıt kullanma, Problem çözme Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama	<i>Alan Becerileri:</i> - <i>Kavramsal Beceriler:</i> Yorumlama, özetleme <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Okuryazarlıkları

Tablo 2 incelendiğinde ilgili öğrenme alanında 2018 programında doğal çevreye duyarlılık, dayanışma, vatanseverlik, özgürlük değerlerine yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise duyarlılık, estetik, merhamet, sağlıklı yaşam, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, dostluk, özgürlük, sevgi, yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir. 2018 programında öğrenme alanı genelinde 4 değer, 2024 programında ise 11 değer öğrenme alanı kapsamında bulunmaktadır. Beceriler boyutu incelendiğinde 2018 programında 4. sınıf düzeyinde mekânı algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerilerine; 2024 programında ise kanıta dayalı sorgulama ve araştırma harita, çözümleme, kendini tanıma, iş birliği becerilerine yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde 2018 programında harita ve çevre okuryazarlığı ile gözlem becerisine yer verilirken 2024 programında mekânsal düşünme, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, bilgi toplama, iletişim, iş birliği, sorumlu karar verme becerileri belirlenmiştir. 6. sınıf düzeyinde 2018 programında mekânı algılama ve harita okuryazarlığı becerileri bulunurken 2024 programında mekânsal düşünme, yorumlama, sorumlu karar verme, sosyal farkındalık becerileri yer almaktadır. 7. sınıf düzeyinde 2018 programında kanıt kullanma, problem çözme, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerileri; 2024 programında ise yorumlama, özetleme, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık becerileri bulunmaktadır. Tablo 2 okuryazarlık becerileri açısından incelendiğinde 2018 öğretim programında harita okuryazarlığına 5. ve 6. sınıf düzeyinde, çevre okuryazarlığına 5. Sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise bilgi, dijital, görsel, okuryazarlıklarının yanı sıra kültür ve sürdürülebilirlik okuryazarlıklarına değinildiği tespit edilmiştir. Her iki programda da vatanseverlik ve özgürlük değeri ile harita ve mekâna ilişkin becerilere yer verildiği görülmektedir.

Tablo 3. Kültür ve Miras –Ortak Mirasımız Öğrenme Alanında Yer Alan Değerler ve Beceriler

		2018	2024
Öğrenme Alanı/sınıf düzeyi		Kültür ve Miras	Ortak Mirasımız
4	Değerler	Aile birliğine önem verme, Kültürel mirasa duyarlılık, Vatanseverlik	Aile bütünlüğü, Estetik, Vatanseverlik
	Beceriler	Kanıt kullanma, Zaman ve kronolojiyi algılama, Değişim ve sürekliliği algılama	<i>Alan Becerileri:</i> Değişim ve sürekliliği algılama (Karşılaştırma) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Yapılandırma, Yorumlama <i>Sosyal Duygusal Beceriler:</i> Kendini düzenleme (Öz düzenleme), İletişim <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür, Sürdürülebilirlik, Sanat Okuryazarlıkları
5	Değerler	Estetik, Kültürel mirasa duyarlılık	Sevgi Vatanseverlik
	Beceriler	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Araştırma	<i>Alan Becerileri:</i> Kanıtla dayalı sorgulama ve araştırma (Kanıtla dayalı ürün oluşturma ve paylaşma), Tarihsel empati <i>Kavramsal Beceriler:</i> Karşılaştırma <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür Okuryazarlıkları
6	Değerler	Kültürel mirasa duyarlılık	Saygı, Vatanseverlik
	Beceriler	Zaman ve kronolojiyi algılama	<i>Alan Becerileri:</i> Tarihsel empati (Tarihsel bağlamsallaştırma) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Sorgulama, Tümdengelsel akıl yürütme, Özetleme <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık, Uyum, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür, Veri, Sanat Okuryazarlıkları
7	Değerler	Kültürel mirasa duyarlılık, Estetik	Saygı, Sevgi, Vatanseverlik
	Beceriler	Kanıt kullanma	<i>Alan Becerileri:</i> Değişim ve sürekliliği algılama (Değişim ve sürekliliği neden ve sonuçlarıyla yorumlama), Kanıtla dayalı sorgulama ve araştırma (Kanıtla dayalı ürün oluşturma ve paylaşma) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Sorgulama <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> Sosyal farkındalık, Sorumlu karar verme, İletişim, Kendini düzenleme (Öz düzenleme), <u>Kendine uyarılama (Öz yansıtma)</u> <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Okuryazarlıkları

Tablo 3 incelendiğinde ilgili öğrenme alanında 2018 programında aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik, estetik, değerlerine yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise aile bütünlüğü, estetik, vatanseverlik, sevgi, saygı değerlerine yer verilmiştir. 2018 programında öğrenme alanı

genelinde 4 değer, 2024 programında ise 5 değer öğrenme alanı kapsamında bulunmaktadır. Beceriler boyutu incelendiğinde 2018 programında 4. sınıf düzeyinde kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerilerine; 2024 programında ise değişim ve sürekliliği algılama, yapılandırma, yorumlama, kendini düzenleme, iletişim yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde 2018 programında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, araştırma becerisine yer verilirken 2024 programında kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, tarihsel empati, karşılaştırma, iletişim, sorumlu karar verme becerileri belirlenmiştir. 6. sınıf düzeyinde 2018 programında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bulunurken 2024 programında tarihsel empati, sorgulama, tümdengelimsel akıl yürütme, özetleme, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, uyum, sorumlu karar verme becerileri yer almaktadır. 7. sınıf düzeyinde 2018 programında kanıt kullanma becerisi; 2024 programında ise değişim ve sürekliliği algılama, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, sorgulama, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme, iletişim, kendini düzenleme, kendine uyarılama becerileri bulunmaktadır. Tablo 3 okuryazarlık becerileri açısından incelendiğinde 2018 öğretim programında okuryazarlık becerilerine yer verilmediği, 2024 programında ise bilgi, dijital, görsel, okuryazarlıklarının yanı sıra kültür, sürdürülebilirlik, sanat, veri okuryazarlıklarına yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 4. *Etkin Vatandaşlık – Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanında Yer Alan Değerler ve Beceriler*

		2018	2024
Öğrenme Alanı/sınıf düzeyi		Etkin Vatandaşlık	Yaşayan Demokrasimiz
	4	Değerler	Sorumluluk, Bağımsızlık
	Beceriler	İş birliği Sosyal katılım Karar verme	Saygı, Sevgi, Vatanserverlik, Yardımserverlik <i>Alan Becerileri:</i> Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma (Kaynağı yorumlama), Sosyal katılım (Fikir üretme) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Yorumlama <i>Sosyal Duygusal Beceriler:</i> İş birliği, Sosyal farkındalık, <u>Esneklik, Sorumlu karar verme</u> <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Görsel, Kültür, Vatandaşlık Okuryazarlıkları
5	Değerler	Özgürlük, Bağımsızlık	Adalet, Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanserverlik Yardımserverlik
	Beceriler	Araştırma Sosyal katılım	<i>Alan Becerileri:</i> Sosyal katılım (Sorgulama) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Çözümleme, Çıkarım yapma, Bilgi toplama <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> Kendini düzenleme (Öz düzenleme), İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Vatandaşlık Okuryazarlıkları

6	Değerler	Eşitlik	Adalet, Aile bütünlüğü, Mahremiyet, Özgürlük, Sağlıklı yaşam, Sorumluluk
	Beceriler	Eleştirel düşünme Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma Politik okuryazarlık	<i>Alan Becerileri:</i> - <i>Kavramsal Beceriler:</i> Çözümleme, Yorumlama, Sorgulama <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Vatandaşlık Okuryazarlıkları
7	Değerler	Barış	Adalet, Aile bütünlüğü, Duyarlılık, Vatanserverlik
	Beceriler	Problem çözme	<i>Alan Becerileri:</i> Tarihsel empati (Yorumlama) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Özetleme, Çözümleme <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Vatandaşlık Okuryazarlıkları

Tablo 4 incelendiğinde ilgili öğrenme alanında 2018 programında sorumluluk, bağımsızlık, özgürlük, eşitlik, barış değerlerine yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise saygı, sevgi, vatanserverlik, yardımseverlik, adalet, duyarlılık, sorumluluk, aile bütünlüğü, adalet, mahremiyet, özgürlük, sağlıklı yaşam değerlerine yer verilmiştir. 2018 programında öğrenme alanı genelinde 5 değer, 2024 programında ise 11 değer öğrenme alanı kapsamında bulunmaktadır. Sorumluluk ve özgürlük değeri her iki programda da yer almaktadır. Beceriler boyutu incelendiğinde 2018 programında 4. sınıf düzeyinde iş birliği, sosyal katılım, karar verme, araştırma, eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, politik okuryazarlık, problem çözme becerilerine; 2024 programında ise kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, sosyal katılım, yorumlama, iş birliği, sosyal farkındalık, esneklik, sorumlu karar verme becerilerine yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde 2018 programında araştırma ve sosyal katılım becerilerine; 2024 programında ise sosyal katılım, çözümleme, çıkarım yapma, bilgi toplama, kendini düzenleme, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. 6. sınıf düzeyinde 2018 programında eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, politik okuryazarlık becerileri bulunurken 2024 programında çözümleme, yorumlama, sorgulama, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme becerileri yer almaktadır. 7. sınıf düzeyinde 2018 programında problem çözme becerisi; 2024 programında ise tarihsel empati, özetleme, çözümleme, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme becerileri bulunmaktadır. Tablo 4 okuryazarlık becerileri açısından incelendiğinde 2018 öğretim programında yalnızca 6. sınıf düzeyinde politik okuryazarlık becerisine yer verildiği; 2024 öğretim programında ise bilgi, dijital, görsel, vatandaşlık, kültür okuryazarlıklarına yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki programda da sorumluluk ve özgürlük değeri ile sosyal katılım ve iş birliği becerilerine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim – Hayatımızdaki Ekonomi Öğrenme Alanında Yer Alan Değerler ve Beceriler

Öğrenme Alanı/ sınıf düzeyi	2018		2024
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Hayatımızdaki Ekonomi
4	Değerler	Sorumluluk, Tasarruf	Tasarruf, Vatandaşlık
	Beceriler	Öz denetim Karar verme Finansal Okuryazarlık	<i>Alan Becerileri:</i> Tablo, grafik, şekil ve diyagram okuma ve yorumlama, Coğrafi sorgulama (Coğrafi bilgileri çözümlenme) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Yansıtma <i>Sosyal Duygusal Beceriler:</i> Kendini düzenleme (Öz düzenleme), İşbirliği, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Finansal, Görsel, Veri, Sürdürülebilirlik Okuryazarlıkları
5	Değerler	Sorumluluk	Tasarruf, Vatandaşlık
	Beceriler	İşbirliği Yenilikçilik Girişimcilik Araştırma	<i>Alan Becerileri:</i> Girişimcilik (Kaynakları yönetme) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Yorumlama, Özetleme <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> Kendini düzenleme (Öz düzenleme), İletişim, İşbirliği <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Finansal, Görsel, Sürdürülebilirlik Okuryazarlıkları
6	Değerler	Vatandaşlık Doğal çevreye karşı duyarlılık, Sorumluluk	Çalışkanlık, Dürüstlük, Vatandaşlık
	Beceriler	Girişimcilik Yenilikçilik Araştırma	<i>Alan Becerileri:</i> Değişim ve sürekliliği algılama (Değişim ve sürekliliğin geleceğine yönelik kanıta, gözleme, deneyime dayalı öngöründe bulunma), Girişimcilik <i>Kavramsal Beceriler:</i> Çözümlenme <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, İşbirliği, Uyum, Esneklik, Sorumlu karar verme, <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel Okuryazarlıkları
7	Değerler	Dayanışma, Dürüstlük, Çalışkanlık	Çalışkanlık, Vatandaşlık
	Beceriler	Araştırma Değişim ve sürekliliği algılama Zaman ve kronolojiyi algılama	<i>Alan Becerileri:</i> Değişim ve sürekliliği algılama (Değişim ve sürekliliği neden ve sonuçlarıyla yorumlama), Coğrafi sorgulama <i>Kavramsal Beceriler:-</i> <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi, Dijital, Görsel, Veri Okuryazarlıkları

Tablo 5 incelendiğinde ilgili öğrenme alanında 2018 programında sorumluluk, tasarruf, vatandaşlık, doğal çevreye duyarlılık, dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık değerlerine yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise tasarruf, vatandaşlık, çalışkanlık, dürüstlük değerlerine yer verilmiştir. 2018 programında öğrenme alanı genelinde 7 değer, 2024 programında ise 4 değer öğrenme alanı kapsamında bulunmaktadır. Tasarruf, vatandaşlık ve çalışkanlık değeri her iki programda da yer almaktadır. Beceriler boyutu

incelendiğinde 2018 programında 4. sınıf düzeyinde öz denetim, karar verme, finansal okuryazarlık becerilerine; 2024 programında ise tablo, grafik, şekil ve diyagram okuma ve yorumlama, coğrafi sorgulama, yansıtma, kendini düzenleme, iş birliği, sorumlu karar verme becerilerine yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde 2018 programında iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik, araştırma becerilerine; 2024 programında ise girişimcilik, yorumlama, özetleme, kendini düzenleme, iletişim, iş birliği verme becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. 6. sınıf düzeyinde 2018 programında girişimcilik, yenilikçilik, araştırma becerilerine; 2024 programında değişim ve sürekliliği algılama, girişimcilik, çözümlenme, iletişim, iş birliği, uyum, esneklik, sorumlu karar verme, becerilerine yer verildiği görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde 2018 programında dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık becerisine; 2024 programında ise değişim ve sürekliliği algılama, coğrafi sorgulama, iletişim, sorumlu karar verme becerilerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Her iki programda da tasarruf ve vatanseverlik değeri ile değişim ve sürekliliği algılama ve girişimcilik becerilerine önem verildiği görülmektedir. Tablo 5 okuryazarlık becerileri açısından incelendiğinde 2018 öğretim programında yalnızca 4. sınıf düzeyinde finansal okuryazarlık becerisine yer verildiği; 2024 öğretim programında ise finansal okuryazarlığın 4. ve 5. sınıf düzeylerinde ele alındığı ve buna ek olarak bilgi, dijital, görsel, veri, sürdürülebilirlik okuryazarlıklarının da programa dahil edildiği belirlenmiştir.

Tablo 6. *Bilim, Teknoloji ve Toplum –Teknoloji ve Sosyal Bilimler Öğrenme Alanında Yer Alan Değerler ve Beceriler*

		2018	2024
Öğrenme Alanı/sınıf düzeyi	4	Bilim Teknoloji ve Toplum	Teknoloji ve Sosyal Bilimler
	Değerler	Bilimsellik , Doğal çevreye duyarlılık	Çalışkanlık, Mahremiyet, Sabır, Saygı, Sorumluluk
	Beceriler	Değişim ve yenilikçilik	<i>Alan Becerileri:</i> Tarihsel empati (Tarihsel bağlamsallaştırma) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Yansıtma <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> Kendini tanıma (Öz farkındalık), İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık, Esneklik <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Görsel okuryazarlık

5	Değerler	Dürüstlük, Çalışkanlık, Bilim Etiği*	Mahremiyet, Özgürlük, Tasarruf
	Beceriler	Öz Denetim, Dijital Okuryazarlık	<i>Alan Becerileri:</i> Kanıtı dayalı sorgulama ve araştırma (Kanıtı dayalı ürün oluşturma ve paylaşma) <i>Kavramsal Beceriler:</i> Tartışma <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Görsel okuryazarlık
6	Değerler	Bilimsellik	Duyarlılık, Dürüstlük, Vatanseverlik
	Beceriler	Yenilikçilik, Araştırma	<i>Alan Becerileri:</i> - <i>Kavramsal Beceriler:</i> Yapılandırma, Bilgi toplama <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> Kendini düzenleme (Öz düzenleme), İletişim, İş birliği, Sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Görsel okuryazarlık
7	Değerler	Bilimsellik, Özgürlük	Çalışkanlık, Dostluk, Duyarlılık, Özgürlük
	Beceriler	Zaman ve kronolojiyi algılama	<i>Alan Becerileri:</i> Değişim ve sürekliliği algılama (Değişim ve sürekliliğin geleceğine yönelik kanıt, gözleme, deneyime dayalı öngöründe bulunma), Bilimsel sorgulama <i>Kavramsal Beceriler:</i> Genelleme <i>Sosyal duygusal Beceriler:</i> İletişim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme <i>Okuryazarlık Becerileri:</i> Bilgi okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Görsel okuryazarlık

Tablo 6 incelendiğinde ilgili öğrenme alanında 2018 programında bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, çalışkanlık ve özgürlük değerlerine yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise çalışkanlık, mahremiyet, sabır, saygı, sorumluluk, özgürlük, tasarruf, duyarlılık, dürüstlük, vatanseverlik, dostluk değerlerine yer verilmiştir. 2018 programında öğrenme alanı genelinde 5 değer, 2024 programında ise 11 değer öğrenme alanı kapsamında bulunmaktadır. Çalışkanlık ve özgürlük değeri her iki programda da yer almaktadır. Beceriler boyutunda incelendiğinde 2018 programında 4. sınıf düzeyinde değişim ve yenilikçilik becerisine; 2024 programında ise tarihsel empati, yansıtma, kendini tanıma, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, esneklik becerilerine yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde 2018 programında öz denetim ve dijital okuryazarlık becerilerine; 2024 programında ise kanıtı dayalı sorgulama ve araştırma, tartışma, iletişim, sorumlu karar verme becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. 6. sınıf düzeyinde 2018 programında yenilikçilik ve araştırma becerilerine; 2024 programında yapılandırma, bilgi toplama, kendini düzenleme, iletişim, iş birliği, sorumlu karar verme becerilerine yer verildiği görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde 2018 programında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine; 2024 programında ise değişim ve

sürekliliği algılama, bilimsel sorgulama, genelleme, iletişim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme becerilerine yer verilmiştir. Her iki program ilgili öğrenme alanı bakımından karşılaştırıldığında; 2024 programında değer ve becerilerin daha kapsamlı ele alındığı olarak ele alındığı, özellikle becerilerin uygulamaya dönük ve yaşamla ilişkili şekilde ifade edildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra 2018 programında dijital okuryazarlık becerisine yalnızca 5. sınıf düzeyinde, 2024 programında ise tüm sınıf seviyelerinde bilgi ve görsel okuryazarlık ile birlikte yer verildiği görülmektedir.

Sonuç

Beceriler ve değerler sosyal bilgiler eğitiminin ayrılmaz birer parçasıdır. Temel amacı “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip, laik, demokratik, milli, manevi ve bunlarla uyumlu evrensel değerleri yaşatmaya istekli etkin vatandaşlar yetiştirmek” olan sosyal bilgiler dersi öğretim programı, doğası gereği değerler eğitiminin işe koşulduğu bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte öğrencilerin gerekli becerileri gerçek yaşamla bağlantılı bir şekilde deneyimleyerek edinmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2024). 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer alan beceriler ve değerler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde genel olarak 2024 programında 2018 programına göre daha fazla sayıda değer ve beceriye yer verildiği, özellikle becerilerin gruplandırılarak (Alan Becerileri, Kavramsal Beceriler, Sosyal duygusal Beceriler, Okuryazarlık Becerileri) sunulduğu ve kapsamlarının genişletildiği görülmektedir.

Değerler açısından her iki program karşılaştırıldığında 2018 programında sınırlı sayıda ve daha genel nitelikli değerlere yer verilirken, 2024 programında değer çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. 2018 programında sorumluluk, özgürlük, vatanseverlik, dayanışma, eşitlik ve çevreye duyarlılık gibi temel toplumsal değerlere ağırlık verildiği; 2024 programında ise bu değerlerin büyük ölçüde korunarak sevgi, saygı, adalet, merhamet, yardımseverlik, mahremiyet, aile bütünlüğü, estetik, sağlıklı yaşam ve temizlik gibi bireysel ve toplumsal yaşama etki eden değerlerle zenginleştirildiği görülmektedir. Bu durum, 2024 programında değer eğitiminin kapsamının genişletildiğini ve öğrencilerin yalnızca toplumsal sorumluluk sahibi değil, aynı zamanda etik ve sosyal duyarlılığı gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği şeklinde yorumlanabilir.

Beceri boyutunda ise 2024 programının, 2018 programına kıyasla öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimini daha bütüncül biçimde ele aldığı dikkat çekmektedir. 2018 programında zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, harita kullanma, kanıt kullanma ve problem çözme gibi daha çok disiplin temelli beceriler öne çıkarken; 2024 programında sorgulama, çö-

zümleme, yorumlama, çıkarım yapma, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, esneklik, kendini düzenleme ve sorumlu karar verme gibi öğrencilerin günlük yaşamla ve toplumsal katılımı doğrudan ilişkili becerilerinin sistematik biçimde tüm sınıf düzeylerine yayıldığı görülmektedir. Bu yönüyle 2024 programının, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi kullanabilen, yorumlayabilen etkin vatandaşlar olarak yetişmelerini amaçladığı ifade edilebilir. Ayrıca okuryazarlık becerilerine 2018 programından farklı olarak 2024 programında ayrı bir başlık olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Okuryazarlık becerilerinin 2018 programında belirli öğrenme alanlarında sınırlı şekilde yer aldığı tespit edilmiştir. 2024 programında ise tüm sınıf düzeylerinde yer alan tüm öğrenme alanlarında bilgi, dijital ve görsel okuryazarlıklarına yer verildiği, ayrıca öğrenme alanlarına uygun olarak farklı okuryazarlık türlerine de (bilgi, görsel, veri, kültür, vatandaşlık, sürdürülebilirlik, sanat okuryazarlığı) değinildiği görülmektedir. Bu durum programda öğrencilerin çağdaş dünyada karşılaşacakları karmaşık bilgi ortamlarını anlamlandırabilmeleri açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, değerler ve beceriler bakımından 2024 sosyal bilgiler öğretim programının 2018 programı ile karşılaştırıldığında değer çeşitliliği ve beceri kapsamı bakımından daha bütüncül, güncel ve 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bir yapı sunduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte sorumluluk, özgürlük, vatanseverlik, sosyal katılım ve iş birliği gibi temel değer ve becerilerin her iki programda da korunması, sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları açısından devamlılığın sağlandığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

Arı, S.ve Boyraz, C. (2023). K-12 beceri eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 601-626.

Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2020). Okulda değerler eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım.

Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınılanması*. (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı:187.

MEB. (2005). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara

MEB. (2024). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar).

Ankara

Önal, G. (2022). Sosyal bilgilerde beceri öğretimi. C. Öztürk ve E. Kafadar (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi: Etkili vatandaşlık eğitimi* el kitabı içinde (s. 127-146). Pegem Akademi.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.47-81). Pegem Akademi.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna, (Der.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) içinde (1-65). NY: Academic Press.

Sawyer, R., K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1(3), 41-48.

Schwartz, S. H.(1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values. *Journal of Social Issues*. 50(4), 19-45.

Smith, G. F. (2002). Thinking skills: The question of generality. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 659-678.

Spranger, E. (1928). *Types Of Men The Psychology and Ethics Of Personality*. Authorized Translation of The Fifth German Edition: Paul J. W. Pigors. Halle: Max Niemeyer Verlag.

Türk Dil Kurumu (2024). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

Yalçınkaya, E. ve Karaca, A. (2019). Karakter ve değer eğitimi. *Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi II* içinde (Ed: T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirtaş, T. Yıldırım, H. Yakar). Pegem Yayıncılık.

Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.



Bölüm

9

**SOSYAL BİLGİLER VE THEODORE BRAMELD:
EĞİTİM, KÜLTÜR, TOPLUM VE DEMOKRATİK
DÖNÜŞÜM**

“

”

Hatice KARA¹

Canan AKYOL²

1 Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla/
TÜRKİYE, haticekara@mu.edu.tr ORCID: 0000-0003-1585-0000

2 Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir/
TÜRKİYE, canan.akyol@deu.edu.tr ORCID: 0000-0002-9892-0010

GİRİŞ

Theodore Brameld'in eğitim felsefesi, kültürün öğrenilmiş ve değiştirilebilir bir gerçeklik olduğunu, felsefenin kültürel varsayımları görünür kılan eleştirel bir işlev üstlendiğini ve eğitimin kaçınılmaz biçimde değer yüklü bir alan olduğunu kabul ederek, kültür, felsefe ve eğitimi demokratik yaşamın kurulmasıyla doğrudan ilişkili bir bütün olarak ele almaktadır. Brameld, demokrasiyi soyut bir ilke olmaktan çıkarıp yaşanan bir ilişki düzeni hâline getirmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi de benzer biçimde öğrencilerin dünyayı daha geniş bir çerçevede anlamalarını, varsayımları sorgulamalarını, tartışmalı konular üzerinde kamusal akıl yürütmelerini ve etkin vatandaşlığa yönelik kapasitelerini geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu bölüm, Brameld'in demokratik ve yeniden kurmacı yaklaşımını sosyal bilgiler eğitimi ve öğretim pratikleriyle ilişkilendirerek, kültür eleştirisi ile vatandaşlık eğitimi arasındaki bağı tartışmaktadır.

Theodore Brameld (1904-1987)

Theodore Burghard Hurt Brameld, 20 Ocak 1904'te Amerika Birleşik Devletleri, Wisconsin eyaletinin Neillsville kentinde doğmuştur. Kırsal emlakçılık yapan Theodore Edward Brameld ile el sanatları öğretmeni Minnie (Dangers) Brameld'in iki çocuğundan biridir. Neillsville Lisesi'nde öğrenim görmüş, bu süreçte münazara, tiyatro ve gazetecilik etkinliklerine aktif olarak katılmıştır. 1922'de liseden mezun olduktan sonra Wisconsin'deki Ripon College'a girmiş; burada İngiliz dili ve konuşma alanlarında öğrenim görmüş ve lise yıllarında sürdürdüğü ders dışı etkinlikleri üniversitede de devam ettirmiştir. 1926 yılında Ripon College'dan lisans derecesini almıştır. 1928'de Chicago Üniversitesi'nde üç yıl boyunca felsefe eğitimi almış, bu sürenin iki yılında öğretim görevlisi yardımcısı olarak görev yapmıştır. Marx, Engels ve Lenin'in eserlerini incelemiş, doktora tezini Lenin üzerine yazmıştır. 1931 yılında doktora derecesini aldıktan sonra 1935 yılına kadar Long Island Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. Adelphi College'da 1935'te yardımcı doçent, 1938'de ise doçent olmuştur (Moritz, 1967, s. 37).



Görsel 1. Theodore Brameld (Moritz, 1967, s. 37).

Brameld, 1950’de, gelecek odaklı yeniden kurmacı eğitim felsefesini “Ends and Means in Education: A Midcentury Appraisal” adlı eserinde ana hatlarıyla ortaya koymuştur. 1952 yılında, antropoloji alanında yoğun bir inceleme sürecine girmiş; bu çalışmalardan elde ettiği bulguları eğitim felsefesi ve uygulamalarına uyarlamıştır. 1956’da New York Üniversitesi’nden ayrılarak Porto Riko Üniversitesi’nde öğretim üyesi olarak görev yapmış ve kültür ile eğitim arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleyen üç yıllık kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. 1958’de Boston Üniversitesi’nde profesör kadrosuna atanmış ve 1969 yılında emekli olana kadar burada görev yapmıştır. 1962’de Amerika Birleşik Devletleri Dışişleri Bakanlığı himayesinde Japonya’da ve Kore’de Amerikan eğitimi ve uygarlığı üzerine dersler sunmuştur. 1964-1965 yıllarında Fulbright araştırma bursu kapsamında Japonya’da çalışmalar gerçekleştirmiştir. Emekli olduktan sonra Kuzey Karolina, Durham’a yerleşmiş, 18 Ekim 1987’de vefat etmiştir (Kridel, 2000; Moritz, 1967, s. 37-38).

Theodore Brameld’de Kültür, Felsefe ve Eğitimin Demokratik Bütünlüğü

Brameld’e göre kültür, felsefe ve eğitim, insanın dünyayla kurduğu ilişkinin farklı boyutlarını birlikte oluşturan bir bütündür. Bu bütün anlaşılmasından, Brameld’in eğitim anlayışını, demokrasi vurgusunu ve yeniden kurmacı yaklaşımını tam olarak anlamak mümkün değildir. Çünkü Brameld’e göre eğitim, kültürün niteliğine, felsefenin rolüne ve değerlerin kaçınılmazlığına dayanan açık bir kuramsal zemine ihtiyaç duymaktadır.

Bu bütünün ilk boyutu kültürdür. Brameld’e göre kültür, biyolojik ve doğal temellere dayanmakta birlikte sadece bu yapılara indirgenmemelidir. Kültür, bireysel psikolojik süreçlerin toplamı ya da kalıtsal bir özellik değildir. İnsanların tarihsel süreç içinde ürettiği, öğrenerek aktardığı ve sürekli değiştirdiği üst-organik bir gerçekliktir. Bu anlayışta kültür, bir arka plan olmaktan çıkmaktadır. Kültür, insan eylemini şekillendiren ve insan tarafından yeniden kurulan dinamik bir düzendir. Kültürün üst-organik bir düzey olarak anlaşılması, onun değişmez ve sorgulanamaz bir yapı olarak görülmesine karşı eleştirel bir duruşu gerektirmektedir. Brameld’e göre kültürü kendiliğinden var olan ve sabit bir düzen olarak kabul etmek, insana geçici bir güvenlik duygusu verse de kültürü eleştirme ve dönüştürme gücünü zayıflatmaktadır. Bu bakış açısı kültürü “verili” sayarak insanı edilgin bir taşıyıcıya indirgemektedir. Oysa kültür, insanların iş birliğine dayalı akılcı eylemleriyle yeniden biçimlendirilebilen bir alandır. Bu kabul, hümanist ve demokratik bir dünya görüşünün temelini oluşturmaktadır (Brameld, 1956).

Bu bakış açısı, Brameld’de felsefenin rolünü de belirlemektedir. Felsefe, kültürün üzerinde konumlanan soyut bir düşünce sistemi değildir. Kültürün varsayımlarını, değerlerini ve yönelimlerini açığa çıkaran eleştirel ve değer yüklü bir etkinliktir. Brameld’e göre felsefe, “olanı” betimlemekle yetinmemeli, “olması gereken”e ilişkin soruları da gündeme getirmelidir. Bu yönüyle

felsefe, kültürün nesnesi ve muhatabı hâline gelmektedir. Brameld, değerlerden arınmış bir felsefe anlayışını epistemolojik bir yanılısma olarak görmektedir. İnsan yaşamına ilişkin her kuramsal çerçeve, açık ya da örtük biçimde değer yargıları içermektedir. Felsefenin görevi, bu değer yargılarını gizlemek yerine onları bilinçli ve eleştirel biçimde görünür kılmaktır. Bu nedenle Brameld'de felsefe, kültürel düzeni meşrulaştıran bir ideoloji değil, kültürel yönelimi sorgulayan ve alternatif olanakları açığa çıkaran bir düşünsel pratiktir (Brameld, 1956; 1958).

Eleştirel ve değer yüklü yaklaşımın eğitim alanındaki karşılığı, eğitim felsefesinin konumunda somutlaşmaktadır. Eğitim felsefesi, Brameld'in kuramsal sisteminde, kültür ile felsefe arasındaki kurucu ara alan olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim felsefesi ne kültürel süreçlerin edilgin bir yansımasıdır ne de bağlamdan kopuk evrensel ilkeler dizgesidir. Aksine eğitim felsefesi, kültürün hangi yönlerinin korunacağına, hangilerinin dönüştürüleceğine ve hangi değerlerin eğitim yoluyla güçlendirileceğine ilişkin bilinçli tercihler alanıdır (Brameld, 1958). Bu nedenle eğitim felsefesi kaçınılmaz olarak değer yüklüdür. Eğitimle ilgili kararlar, yalnızca teknik ya da pedagojik gerekçelerle açıklanmamalıdır. Eğitim, her zaman belirli değer yönelimlerine dayanmaktadır. Brameld, eğitim alanındaki kronik belirsizlikleri ve tutarsızlıkları, bu değer yüklü boyutun bilinçli biçimde ele alınmamasına bağlamaktadır. Ona göre felsefe ve insan bilimlerinden kopuk bir eğitim sistemi, amaç belirsizliği, fırsatçılık ve değer karmaşası üretmektedir (Brameld, 1956).

Bu kuramsal çerçevede eğitim, kültürün basit bir aktarım mekanizması olarak görülmemektedir. Eğitim, bir yandan kültürel sürekliliği sağlamakta diğer yandan kültürel düzenin eleştirel biçimde değerlendirilmesini ve yeniden inşasını mümkün kılmaktadır. Brameld eğitimin tarihsel olarak bu iki uç arasında salındığını belirtmiştir. Bu iki yaklaşımı "*Kültürü olduğu gibi aktarmayı amaçlayan otoriter yaklaşımlar ile kültürü dönüştürmeyi hedefleyen deneysel ve demokratik yaklaşımlar*" olarak açıklamıştır (s. 169). Bu ikili işlevin anlamı, eğitim ile kültür arasındaki ilişkide daha açık bir şekilde görülmektedir. Kültür, ya değişmez ve sorgulanamaz bir gerçeklik olarak ya da bilimsel inceleme için kullanılan bir açıklama çerçevesi olarak ele alınmaktadır. Aynı şekilde eğitim de ya bu gerçekliğe uyumu öğretmeye adanmış bir kurum ya da bireylerin içinde yaşadıkları kültürü çözümlemeyi, ona müdahale etmeyi ve onu iş birliği içinde yeniden biçimlendirmeyi öğrendikleri yaşamsal bir süreç olarak görülebilmektedir. Brameld, ikinci yaklaşımın felsefi ve demokratik açıdan zorunlu olduğunu savunmuştur. Çünkü insanlar kültürün taşıyıcıları ve etkin nedenleridir (Brameld, 1956; 1955a). Bu noktada Brameld'in düşüncesinde kültür, felsefe ve eğitim ilişkisi demokrasi anlayışında somutlaşmaktadır. Demokrasi, bu kuramsal yapının dışsal bir sonucu olmayıp onun için değer yüklü bir yönelimdir. Kültürün eleştirilebilirliği, felsefenin değer yüklü niteliği ve eğitimin dönüştürücü rolü, ancak demokra-

tik bir değer çerçevesi içinde anlam kazanmaktadır. Eğitim, bu anlamda, demokrasinin yaşandığı ve yeniden kurulduğu temel bir toplumsal alan hâline gelmektedir (Brameld, 1940; 1956).

Demokrasinin eğitimde nasıl uygulanacağı sorusu, eğitim felsefesinin eleştirel rolünü görünür kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim felsefesi, kültür ile felsefe arasında eleştirel bir köprü olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim felsefesi, ne kültürel süreçlerin pasif bir yansıması ne de bağlamdan kopuk evrensel ilkelere dizgesidir. Aksine, eğitimin hangi değerler doğrultusunda yönlendirilmesi gerektiğini sorgulayan açık biçimde değer yüklü bir alandır. Brameld'e göre eğitim felsefesinin görevi, mevcut eğitsel uygulamaların ardındaki gizli kültürel ve ideolojik varsayımları görünür kılmak ve bu sorgulamadan hareketle daha demokratik ve daha insani yönelimler geliştirmektir (Brameld, 1958). Bu değer yüklü yönelim, eğitimi modern kültürün temel gerilimiyle karşı karşıya bırakmaktadır (Brameld, 1956). Brameld, bu genel çerçeveyi insan bilimleriyle ilişkilendirirken antropolojik bakış açısını merkeze almaktadır. Antropoloji, kültürü öğrenilmiş, tarihsel ve bağlamsal bir süreç olarak ele alarak biyolojik indirgemeciliğe karşı güçlü bir alternatif sunmaktadır. Brameld'e göre kültür genetik olarak aktarılmamaktadır. Toplumsal öğretim yoluyla kuşaktan kuşağa iletilmektedir. Bu durum, eğitimin kültürün sürekliliği ve dönüşümünde merkezi bir konuma yerleştirilmesini sağlamaktadır (Brameld, 1956; 1965).

Brameld'e göre eğitsel antropoloji, eğitimin pedagojik ya da psikolojik bir etkinlik olarak kavranmasına karşı geliştirilen kapsamlı kuramsal bir yanıttır. Brameld'e göre eğitim, insanın doğası, kültürün yapısı ve toplumsal ilişkilerin niteliği üzerine açık varsayımlar içermeden anlamlı biçimde temellendirilememektedir. Bu nedenle eğitsel antropoloji, eğitimin "uygulamaya dönük" bir destek alanı değildir. Kültür, felsefe ve demokrasiyle birlikte eğitimin kuramsal zeminini oluşturan temel bir düşünme çerçevesidir (Brameld, 1956). Antropoloji, bu yaklaşıma göre insanı evrensel ve soyut bir varlık olarak değil, tarihsel ve kültürel ilişkiler içinde şekillenen bir varlık olarak ele almaktadır. İnsan davranışları, sadece biyolojik eğilimler ya da bireysel psikolojik süreçlerle açıklanamazdır. Bu davranışlar, içinde bulunulan kültürel örüntüler, toplumsal kurumlar ve tarihsel deneyimler tarafından biçimlendirilmektedir. Eğitsel antropoloji, eğitimin bu çok katmanlı insan anlayışını merkeze almasını zorunlu kılmaktadır (Brameld ve Sullivan, 1961).

Eğitsel antropolojinin Brameld'deki temel çıkış noktası, kültürün öğrenilmiş bir gerçeklik olduğu kabulüdür. Kültür, biyolojik kalıtım yoluyla aktarılan bir yapı değildir. Toplumsal öğretim, taklit, katılım ve iletişim yoluyla kuşaktan kuşağa devredilen bir yaşam biçimidir. Bu durum, eğitimi kültürün sürekliliği açısından vazgeçilmez kılmaktadır. Eğitim olmaksızın kültür dönüştürülemezdir (Brameld, 1955b; 1956). Ancak Brameld açısından bu aktarım süreci hiçbir zaman nötr değildir. Eğitim, kültürün hangi yönlerinin

korunacağına, hangilerinin sorgulanacağına ve hangilerinin dönüştürüleceğine ilişkin örtük ya da açık değer yüklü tercihler içermektedir. Eğitsel antropoloji, eğitimin kültürü farkında olmadan yeniden üretmesini engellemeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle eğitsel antropoloji, kültürel süreklilik ile kültürel dönüşüm arasındaki gerilimi anlamlandıran temel bir kuramsal araçtır (Brameld, 1956). Brameld ve Sullivan'a göre eğitsel antropoloji, kültürel görecilik ile değer yüklü sorumluluk arasında bilinçli bir denge kurmalıdır. Kültürel farklılıkların anlaşılması, her kültürel pratiğin sorgulanmadan kabul edilmesi anlamına gelmemelidir. Eğitsel antropoloji, kültürel örüntüleri anlamaya çalışırken, bu örüntülerin demokratik değerlerle ne ölçüde uyumlu olduğunu da tartışmak zorundadır (Brameld ve Sullivan, 1961).

Eğitsel antropolojinin pedagojik yansıması, Brameld'in özellikle katılım yoluyla öğrenme (learning through participation) yaklaşımında somutlaşmaktadır. Porto Riko deneyimi üzerinden geliştirdiği bu yaklaşımda Brameld, öğrenmenin yalnızca sınıf içi bilişsel süreçlerle sınırlanamayacağını göstermektedir. Öğrenme, bireyin başka insanlarla ve yaşam biçimleriyle doğrudan ilişki kurduğu, yaşantısal ve kültürel bir süreçtir. Bu bağlamda eğitsel antropoloji, öğrencilerin başka kültürleri yaşanan ilişkiler içinde tanımlarını hedeflemektedir. Bu deneyimler, öğrencilerin kendi kültürel kabulelerini fark etmelerini, merkezci bakışlarını sorgulamalarını ve kültürlerarası demokratik duyarlılık geliştirmelerini sağlamaktadır. Böylece eğitim, kültürel farklılıkların anlatıldığı bir konu olmaktan çıkarak karşılıklı anlayış ve sorumluluğun öğrenildiği bir süreç dönüşmektedir (Brameld, 1967a).

Brameld'e göre bu kuramsal bütünlük içinde demokrasi, yalnızca toplumsal düzeyde bir ideal değildir. İnsan ilişkilerinde somutlaşan bir yaşam biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Brameld'in demokrasi anlayışı, insan ilişkileri alanında daha açık hâle gelmektedir. Ona göre insan ilişkileri eğitimi, eğitimin ikincil ya da yalnızca uygulamaya dönük bir alanı değildir. Kültür, felsefe ve demokrasinin keşiştiği merkezi bir kuramsal alandır. Brameld, insan ilişkilerini kişiler arası uyum ya da "iyi geçinme" becerileriyle sınırlandırmamıştır. İnsan ilişkileri, bireylerin birbirleriyle, gruplarla ve kurumlarla kurdukları ilişkilerin bütününe kapsamakta ve bu ilişkiler ekonomik, siyasal, kültürel ve eğitsel yapılar tarafından sürekli olarak şekillenmektedir. Bu nedenle insan ilişkileri eğitimi, bireysel psikolojiye indirgenemeyecek ölçüde toplumsal, salt betimleyici olamayacak ölçüde değer yüklü bir nitelik taşımaktadır. Brameld, insan ilişkilerinin temel özelliği olarak karşılıklı bağımlılık ilkesini vurgulamıştır. Hiçbir birey, ilişkilerini yalnızca kendi niyetleri, tutumları ya da kişilik özellikleri temelinde kurmamaktadır. Her birey, içinde bulunduğu grupların normları, kurumların işleyişi ve daha geniş toplumsal yapıların etkisi altında hareket etmektedir. Bu nedenle insan ilişkileri, çok katmanlı ve karşılıklı etkileşimler ağı olarak kavranmalıdır (Brameld, 1950).

İnsan ilişkileri eğitiminin kuramsal derinliği, Brameld'in "kuvvetler

alanı” (field of forces) kavramıyla daha da belirginleşmektedir. Bu kavram, atomcu ve bireyci insan anlayışına karşı, insanı ilişkiler ağı içinde kavrayan alan kuramına dayanmaktadır. Brameld’e göre insan davranışı, bireyin tek başına özelliklerinden ziyade bireyler, gruplar ve kurumlar arasındaki karşılıklı etkileşimlerin oluşturduğu dinamik bir alandan ortaya çıkmaktadır. Bu bakış açısı, insan ilişkileri eğitimine iki temel katkı sunmaktadır. İlk olarak çatışmalar, bir bozukluk ya da patoloji olarak değil de toplumsal ilişkiler içindeki gerilimlerin doğal bir sonucu olarak görülmelidir. Çatışmaları bastırmak ya da görmezden gelmek sorunu çözmemekte, aksine onu daha derin ve gizli hâle getirmektedir. Bu nedenle insan ilişkileri eğitiminin amacı, onları anlamak, çözümlenmek ve demokratik yollarla dönüştürmektir. İkinci olarak kuvvetler alanı yaklaşımının, insan ilişkileri eğitimini bireysel uyuma indirgememesidir. Eğitim, bireyleri “uyumlu” kılmayı, bireylerin içinde buldukları ilişkiler ağını fark etmelerini, bu ağın hangi güç dengeleri üzerine kurulduğunu sorgulamalarını ve daha adil ilişki biçimleri geliştirmelerini hedeflemelidir. Bu yönüyle insan ilişkileri eğitimi, doğrudan toplumsal değişimle ilişkilidir (Brameld, 1951). Bu noktada Brameld, insan ilişkileri eğitiminin temel ölçütü olarak demokrasiyi benimsemiştir. Demokrasi, onun anlayışında yalnızca bir siyasal yönetim biçimi değildir. İnsan ilişkilerinin niteliğini belirleyen bir yaşam biçimidir. Eşitlik, özgürlük, katılım ve karşılıklı saygı, demokratik insan ilişkilerinin temel ölçütleridir. İnsan ilişkileri eğitimi, bu değerleri dogmatik biçimde dayatmamalıdır. Bireyleri bu değerler üzerine eleştirel düşünmeye ve onları somut ilişkiler içinde sınamaya teşvik etmeyi amaçlamalıdır (Brameld, 1950).

Brameld’in demokrasi anlayışı, kültürlerarası boyutta daha da genişlemiştir. Bu anlayış onun demokrasi kavrayışının, doğal ve zorunlu bir uzantısıdır. Brameld’e göre demokrasi, sadece belirli bir ulusal ya da homojen kültürel bağlam içinde işleyen bir yönetim tekniği değildir. Aksine farklı ırksal, dinsel, ulusal ve kültürel gruplar arasındaki ilişkilerin eşitlik, katılım ve karşılıklı sorumluluk temelinde yeniden düzenlenmesini hedefleyen kapsamlı bir yaşam biçimidir. Bu nedenle kültürlerarası demokrasi, demokrasinin “özel bir türü” değil, modern dünyada demokrasinin gerçekleşme koşuludur. Brameld, “kültürlerarası” kavramını, demokrasinin tarihsel misyonunu somutlaştıran temel bir ölçüt olarak ele almaktadır. Kültürlerarası ilişkiler, bu anlamda, demokratik düzenin en hassas ve aynı zamanda en belirleyici alanlarından biridir. Bir toplumda farklı gruplar arasındaki ilişkiler eşitlik ve karşılıklılık temelinde kurulmadığı sürece, demokrasi biçimsel olarak var olsa bile içerik bakımından eksik kalacaktır. Brameld’e göre giderek küçülen ve karşılıklı bağımlılığı artan bir dünyada, hiçbir toplum kendi sorunlarını diğerlerinden yalıtılarak çözemeyecektir. Ulusların refahı, kültürlerin karşılıklı ilişkileriyle doğrudan bağlantılıdır. Bu durum, eğitime yeni ve ağır bir sorumluluk yüklemektedir. Eğitim, kültürlerarası demokrasiyi, öğretilen bir

değer ve yaşanan bir ilişki biçimi olarak inşa etmek zorundadır (Brameld, 1947).

Theodore Brameld'in Yeniden Kurmacı Eğitim Anlayışının Kuramsal Temelleri

Yeniden kurmacı düşüncenin entelektüel kökleri, Brameld'in Chicago Üniversitesi'nde John Dewey'in pragmatist geleneğiyle kurduğu erken dönem ilişkide şekillenmiştir. George Herbert Mead, Edwin A. Burt ve T. V. Smith gibi düşünürlerin etkisiyle Brameld, gerçekliğin kültürel bağlam içinde inşa edildiği fikrini benimsemiştir. Bu yaklaşım, yeniden kurmacılığın ilerlemeci eğitimle paylaştığı temel varsayımları açıklamaktadır. Gerçeklik, deneyimler, etkileşimler ve kültürel yorumlarla sürekli olarak yeniden şekillenmektedir. Yeniden kurmacılar, bireysel düşüncenin, yaşayan ve gelişen organizmalarla iç içe olduğunu savunarak bilginin kültürel ve tarihsel bağlamını vurgulamışlardır (Shimahara ve Conrad, 1991).

Yeniden kurmacılığın tarihsel gelişimi, 20. yüzyılın büyük toplumsal ve siyasal krizleriyle doğrudan bağlantılıdır. Büyük Bunalım, faşizmin yükselişi, dünya savaşları ve nükleer çağ, eğitimin tarafsız olabileceği yönündeki varsayımları geçersiz kılmıştır. Brameld'e göre bu tür krizler karşısında eğitim pasif kalmamalı, daha insani ve daha adil bir dünya düzeninin kurulmasına bilinçli biçimde katkı sağlamalıdır. Bu yönüyle yeniden kurmacılık, eğitimin kaçınılmaz olarak değer yüklü, siyasal ve etik bir etkinlik olduğunu açıkça kabul etmektedir (Brameld, 1977).

Brameld'e göre yeniden kurmacılık, eğitimi sadece bireysel gelişimle sınırlamayan ve toplumsal, kültürel, siyasal, etik sorumluluklar yükleyen bir eğitim felsefesidir. Bu bağlamda yeniden kurmacılık, bazı eğitim tarihçilerinin ve sosyal bilimcilerin ileri sürdüğü gibi, eğitimi toplumsal değişimin tek ve yeterli belirleyicisi olarak görmemektedir. Aksine eğitim, ekonomik, siyasal, kültürel ve ideolojik güçlerle birlikte işlemektedir. Bu nedenle yeniden kurmacılık, eğitimin tek başına dönüştürücü olduğu görüşünü reddetmektedir. Eğitimi güçlü bir araç olarak görmekle birlikte onun her zaman diğer toplumsal dinamiklerle işlediğini savunmaktadır. Bu noktada yeniden kurmacılığın sıklıkla yanlış anlaşılan bir diğer yönü, "sosyal" kavramı etrafında daraltılmasıdır. Brameld'e göre yeniden kurmacılık, sadece toplumsal ilişkilerle sınırlı değildir. Ona göre yeniden kurmacılık, evrimsel ve kapsayıcı bir dünya görüşüdür. Sosyal boyut bu bütünün yalnızca bir parçasıdır. Yeniden kurmacılık tek bir felsefeye bağlı kalmak yerine farklı düşünce akımlarıyla ilişki kuran açık ve bütünleştirici bir yaklaşımdır (Brameld, 1975). Bu bakış açısına göre kültür, yeniden kurmacı yaklaşımda durağan bir mirastan ziyade insan eliyle oluşturulan ve insan eylemiyle değiştirilebilen dinamik bir süreçtir. Brameld ve Sullivan'a göre eğitim, bu kültürel dönüşümün en temel araçlarından biridir. Bu bağlamda eğitim, kültürel aktarımı, eleştirel sorgulamayı

ve bilinçli yeniden yapılanmayı mümkün kılmaktadır. Bu nedenle yeniden kurmacı perspektif, eğitimi daha adil ve daha demokratik bir toplumun inşasında etkin bir araç olarak görmektedir (Brameld ve Sullivan, 1961).

Brameld'in eğitim felsefesinde eğitimin rolü, mevcut toplumsal düzeni pasif biçimde yansıtmakla sınırlı değildir. Eğitim, toplumsal eşitsizlikleri, kültürel çatışmaları ve siyasal sorunları sorgulama ve dönüştürme potansiyeline sahip kamusal bir güçtür. Bu bağlamda eğitim felsefesinin görevi, "işe yarar" olanı onaylamanın yanında hangi eğitsel amaçların, hangi toplumsal ve etik değerler doğrultusunda savunulduğunu açıkça sorgulamaktır. Yeniden kurmacılığa göre eğitim, bireysel başarının yanında toplumsal adalet ve ortak sorumluluğa da yönelmelidir. (Brameld, 1960a). Bu yaklaşım, yeniden kurmacılığın, eğitim ile demokrasi arasındaki ilişkiye verdiği merkezî önemi de açıklamaktadır. Yeniden kurmacılığa göre demokrasi, yalnızca belirli siyasal kurumların varlığıyla tanımlanmamalıdır. Brameld'e göre demokrasi, eleştirel düşünme, katılım ve ortak sorumluluk gibi tutumların toplumsal yaşamda kökleşmesini gerektirmektedir. Eğitim ise bu tutumların geliştirilmesinde en etkili araçlardan biridir. Bu nedenle yeniden kurmacılık, eğitimi, demokratik yaşamın ön koşulu olarak görmektedir (Brameld, 1977).

Bu anlayış doğrultusunda Brameld, yeniden kurmacılığın, bireysel özgürlük ile toplumsal sorumluluk arasındaki dengeyi nasıl kavradığını da açıklığa kavuşturmuştur. Bu yaklaşıma göre özgürlük, bireysel kopukluk değil, ortak sorunlara bilinçli katılımdır. Eğitim, bireyleri kendi çıkarlarını gözetken varlıklar olmaktan ziyade ortak iyilik için sorumluluk üstlenebilen vatandaşlar olarak yetiştirmelidir. Bu anlayış, yeniden kurmacılığın etik temelini oluşturmaktadır. Yeniden kurmacılığın bu etik yönelimi, eğitimin amaçlarının da yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir. Başarı, sadece bireysel akademik kazanımlarla ölçülmemelidir. Bunun yanında başarı, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlılığı, eleştirel düşünme kapasitesi ve demokratik katılım isteğiyle de ilişkilidir. Yeniden kurmacılık, eğitimde başarı ölçütlerinin, bu daha geniş insani ve toplumsal hedefleri yansıtacak biçimde yeniden düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda yeniden kurmacılık, eğitimde değerlendirme ve ölçme anlayışlarına da eleştirel yaklaşmaktadır. Standart testler ve nicel başarı göstergeleri, eğitimin toplumsal ve etik boyutlarını yakalamakta yetersizdir. Brameld'e göre, eğitimsel değerlendirme, öğrencilerin ne bildikleriyle birlikte nasıl düşündüklerini, hangi değerlere yöneldiklerini ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirip geliştirmediklerini de dikkate almalıdır. Bu tür bir değerlendirme anlayışı, yeniden kurmacılığın eğitime yüklediği geniş sorumlulukla uyumludur. Bu bağlamda Brameld, yeniden kurmacılığın, eğitimcilerden ve toplumdan yüksek düzeyde bir etik duyarlılık talep ettiğini vurgulamaktadır. Eğitimciler, mesleki görevlerini yerine getiren teknisyenler olmakla birlikte toplumsal sorumluluk üstlenen vatandaşlar olarak da hareket etmek zorundadır. Yeniden kurmacılık bu so-

rumluluğu öğretmenlerin ve eğitimcilerin omuzlarına bilinçli biçimde yüklemektedir. Çünkü eğitimin toplumsal etkisi, bu bilinç ve sorumlulukla doğru orantılıdır (Brameld, 1977).

Brameld'in yeniden kurmacılık anlayışına göre öğretmen, öğrencilerle birlikte düşünen, tartışan ve toplumsal sorunlara ilişkin bilinç geliştiren kamusal bir öznedir. Bu rol, öğretmenden yüksek düzeyde entelektüel donanım, etik duyarlılık ve demokratik sorumluluk bilinci talep etmektedir. Bu nedenle yeniden kurmacılık, öğretmen eğitimine özel bir önem atfederek öğretmen adaylarının eğitimin toplumsal, siyasal ve etik boyutlarıyla yüzleşebilecek biçimde yetiştirilmesini savunmaktadır. Yeniden kurmacı pedagojide öğrenciler ise edilgen bilgi alıcıları olarak değil de toplumsal sorunlar üzerine düşünen, tartışan ve eylem olanaklarını sorgulayan etkin özneler olarak konumlandırılmaktadır. Tartışma, problem çözme, iş birliğine dayalı öğrenme ve eleştirel sorgulama, bu nedenle yeniden kurmacılığın temel öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Bu yöntemler, bilişsel kazanımların yanında demokratik tutum ve sorumluluk bilincini de desteklemeyi amaçlamaktadır (Brameld, 1977).

Brameld'e göre toplumsal adalet, demokratik katılım ve insani değerler konusundaki eleştirel duyarlılık sürdüğü sürece yeniden kurmacılık, eğitim felsefesi alanında canlı ve etkili bir düşünme yönelimi olmaya devam edecektir. Bu nedenle Brameld yeniden kurmacılığın, bir sonuç ya da tamamlanmış sistem yerine, sürekli bir düşünme ve yeniden değerlendirme süreci olarak anlaşılması gerektiğini yinelemektedir. Eğitim, değişen toplumsal koşullar karşısında durağan kalamayacağına göre, eğitim felsefesi de bu değişimlere eleştirel ve sorumlu biçimde eşlik etmek zorundadır. Brameld'e göre yeniden kurmacılık, bu eşlik sürecinin adıdır (Brameld, 1977).

Theodore Brameld'de Demokratik Eğitim: Öğretmen ve Okul

Brameld'e göre öğretmen, demokratik toplumun kültürünü aktaran ve onun temel değerleriyle bilinçli ilişki kuran kamusal bir aktördür. Demokrasi, Brameld için soyut bir siyasal ilke değil, gündelik yaşamda, çalışma ilişkilerinde ve kamusal kurumlarda sürekli olarak yeniden inşa edilmesi gereken bir toplumsal pratiktir. Bu nedenle öğretmenlik, kaçınılmaz biçimde değer yüklü, siyasal ve etik bir etkinliktir. Öğretmenin "tarafsız" olabileceği yönündeki yaygın kabul, Brameld'e göre demokrasinin doğasıyla çelişmektedir. Brameld'e göre tarafsızlık iddiası, çoğu zaman mevcut güç ilişkilerinin ve eşitsizliklerin sorgulanmaksızın sürdürülmesi anlamına gelmektedir. Bu durum ise demokratik olmayıp muhafazakâr ve statükocu bir tutumu yansıtmaktadır (Brameld, 1940; 1951). Bu doğrultuda demokratik bir toplumda öğretmen, hangi bilgilerin meşru sayılacağına, hangi davranışların ödüllendirileceğine ve hangi toplumsal amaçların eğitimin merkezine yerleştirileceğine ilişkin kararların merkezinde yer almaktadır. Bu kararlar, pedagojik, si-

yasal ve ekonomik varsayımlar içermektedir. Brameld'e göre bu gerçeği inkâr eden bir öğretim anlayışı demokratik değildir. Demokratik eğitim, değerlerin açıkça ifade edildiği, eleştirildiği ve tartışıldığı ortamlarda mümkündür (Brameld, 1951; 1967b).

Brameld, demokratik öğretmenlik anlayışını propaganda ile net biçimde ayırmaktadır. Demokratik öğretmen, kendi siyasal ya da ekonomik görüşlerini öğrencilere dayatan bir figür değildir. Aksine öğretmen, öğrencileri yaşamlarını ve toplumu etkileyen güçleri sorgulamaya yönlendiren bir rehberdir. Eleştirel düşünme, açık tartışma ve çoğulcu diyalog, Brameld'in demokrasi anlayışının pedagojik karşılıklarıdır. Bu noktada öğretmen, öğrencileri edilgin uyumdan etkin vatandaşlığa taşıyan bir öğrenme süreci inşa etmekle görevlidir (Brameld, 1951).

Demokratik öğretmen profili, Brameld'in örgütlü emek konusundaki görüşleriyle daha da derinleşir. Brameld, öğretmenlerin sendikal ya da kolektif örgütlenmelere katılımının, mesleğin "tarafsızlığı" ile bağdaşmadığı yönündeki eleştirileri kökten reddetmektedir. Ona göre bu eleştiriler, öğretmenliği toplumsal bağlamından koparmakta ve demokrasiyi yalnızca biçimsel bir oy verme sürecine indirgemektedir. Oysa demokrasi, ekonomik gücün yoğunlaşmasına karşı kamusal denge mekanizmaları üretmeyi gerektirmektedir. Örgütlü emek, bu bağlamda, modern demokrasinin tarihsel olarak en önemli kurumsal dayanaklarından biridir. Brameld'e göre öğretmenlerin örgütlü emekle ilişkisi, onları çıkar gruplarının temsilcisi yapmamaktadır. Aksine bu durum öğretmenlerin demokrasiyi daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleği, tarihsel olarak düşük ücretler, sınırlı mesleki özerklik ve güvencesiz çalışma koşullarıyla şekillenmiştir. Bu koşulların iyileştirilmesi, kolektif örgütlenmeler yoluyla mümkün olmuştur. Öğretmenlerin örgütlü emeğe katılımı, bu nedenle mesleki bir sapmadan ziyade demokratik özsaygının ve kamusal sorumluluğun bir ifadesidir (Brameld, 1940).

Öğretmenlerin örgütlü emekle ilişkisine yöneltile eleştirilerden biri, bu ilişkinin sınıf içinde "tarafli" bir öğretime yol açacağı yönündedir. Brameld, bu eleştirinin eğitimin zaten kaçınılmaz olarak değer yüklü olduğu gerçeğini göz ardı ettiğini savunmaktadır. Hiçbir öğretim, değerlerden bütünüyle arındırılmış değildir. Asıl sorun, bu değerlerin örtük ve sorgulanamaz biçimde mi, yoksa açık ve eleştiriye açık biçimde mi aktarıldığıdır. Öğretmenin örgütlü emekle ilişkisi, sınıf içinde propaganda yapmak anlamına gelmemelidir. Aksine Brameld'e göre örgütlü emek, öğretmenin toplumsal gerçeklikleri daha dürüst ve kapsamlı bir biçimde ele alabilmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle Brameld'e göre demokratik toplum, öğretmenlerden sınıf içi görevlerini yerine getirmelerinin yanında eğitimin kamusal niteliğini savunmalarını da beklemektedir (Brameld, 1940).

Brameld, öğretmenliğin demokratik niteliğinin yalnızca bireysel tutumlarla değil, öğretmen yetiştirme süreçleriyle de kurulduğunu belirtmektedir. Bu noktada öğretmen eğitimi, Brameld'in düşüncesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Öğretmen eğitimi, sadece pedagojik tekniklerin öğretildiği bir süreç değildir. Özünde demokratik, etik ve siyasal bir projedir. Öğretmen yetiştirmek, belirli bir insan anlayışını ve toplum tasavvurunu yeniden üretmek anlamına geldiği için, öğretmen eğitimi “nasıl öğreteceğiz?” sorusuyla sınırlı kalmamalıdır. “Neden öğretiyoruz?” ve “hangi demokratik amaçlara hizmet ediyoruz?” soruları, öğretmen eğitiminin merkezinde yer almak zorundadır (Brameld, 1960b).

Brameld, öğretmen eğitiminin teknikleştirilmesini, demokrasinin eğitim yoluyla içinin boşaltılması olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının çok sayıda yöntem ve teknikle donatılması, bu tekniklerin hangi değerleri ve hangi toplumsal güç ilişkilerini varsaydığı sorgulanmadığı sürece, yüzeysel bir hazırlık sürecine dönüşmektedir. Demokratik öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarını, eğitimin toplumsal, siyasal ve ekonomik boyutlarıyla yüzleşmeye hazırlamalıdır. Bu bağlamda Brameld'e göre eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, kültürel antropoloji ve siyaset felsefesi, öğretmen eğitiminin vazgeçilmez bileşenleri olarak öne çıkmaktadır (Brameld, 1960b; 1962; Brameld ve Sullivan, 1961).

Öğretmen profilinin kurumsal karşılığı ise okulun kendisinde görünür olmaktadır. Brameld'in eğitim felsefesinde okul, hiçbir zaman toplumsal yaşamdan yalıtılmış, nötr ya da yalnızca akademik bilgi üretimine odaklanan bir kurum olarak ele alınmamalıdır. Okul, insan ilişkilerinin, güç dengelerinin, değer çatışmalarının ve kültürel örüntülerin yoğun biçimde yaşandığı kamsal bir kurumdur. Bu nedenle okulda ortaya çıkan ayrımcılık, dışlama, hiyerarşi ya da otoriterlik, Brameld'e göre hem pedagojik sorunların hem demokrasinin toplumsal düzeyde zayıflamasının doğrudan göstergeleridir. Okul, bu yönüyle, toplumun demokratik niteliğinin yansıdığı ve yeniden ürettiği temel alanlardan biridir (Brameld, 1950).

Brameld, okulları mevcut toplumsal düzeni pasif biçimde yansıtan kurumlar olarak gören yaklaşımları eleştirmektedir. Ona göre okul, toplumsal ilişkilerin yeniden üretildiği ya da dönüştürüldüğü etkin bir güç alanıdır. Okulda hangi davranışların normalleştirildiği, hangi seslerin bastırıldığı ve hangi değerlerin meşrulaştırıldığı, demokrasinin gündelik hayatta nasıl deneyimleneceğini belirlemektedir. Bu nedenle okul, demokrasinin öğretildiği ve kurumsal pratikler yoluyla yaşatıldığı ya da zayıflatıldığı bir alandır (Brameld, 1950).

Brameld ve Sullivan'ın eğitsel antropolojiye ilişkin çalışmaları, okulun bu demokratik işlevini daha geniş bir kültürel çerçeveye yerleştirmektedir. Okul, yalnızca bireysel öğrenmenin gerçekleştiği bir mekân olmanın yanında

kültürel değerlerin üretildiği, aktarıldığı ve dönüştürüldüğü bir kurumdur. Dil kullanımı, sınıf içi etkileşimler, değerlendirme ölçütleri ve otorite ilişkileri, belirli kültürel normları “doğal” ve “kaçınılmaz” gibi sunabilmektedir. Bu noktada antropolojik bakış açısı, normların tarihsel ve toplumsal olarak inşa edildiğini göstererek okulun demokratik potansiyelini güçlendirmektedir (Brameld ve Sullivan, 1961). Okul, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği bir alan olmak zorunda değildir. Aksine okul, bu eşitsizliklerin eleştirel biçimde tartışılabilirdiği, görünür kılındığı ve dönüştürülebileceği bir demokratik kamusal alan olarak örgütlenmelidir. Ancak bu, okulun “tarafsız” kalmasının tam tersine, adalet, eşitlik ve demokratik katılım gibi değerleri açıkça sahiplenmesiyle mümkündür. Tarafsızlık iddiası, okulun fiilen egemen kültürel ve sınıfsal normları yeniden üretmesine yol açabilmektedir (Brameld, 1951).

Okulun kamusal-demokratik işlevi, Brameld’in kültürlerarası demokrasi anlayışıyla daha da somutlaşmaktadır. Brameld’in kültürlerarası demokrasi anlayışı, okulun demokratik işlevini görünür kılmaktadır. Ona göre okul, farklı kültürel, etnik ve sınıfsal geçmişlerden gelen bireylerin, demokratik ilkeler çerçevesinde birlikte yaşamayı öğrendikleri bir toplumsal laboratuvarıdır. Bu öğrenme, ders içerikleriyle, okulun günlük yaşamı, kuralları, karar alma süreçleri ve ilişki biçimleri yoluyla gerçekleşmektedir. Okulun demokratik niteliği, öğrencilerin eşitlikten söz etmelerinin yanında bu eşitliği deneyimlemeleriyle ölçülmelidir. Bu nedenle Brameld, okul iklimine özel bir önem atfetmektedir. Ayrımcı uygulamaların sürdüğü, eşitsizliklerin görmezden gelindiği ya da otoriter ilişkilerin normalleştirildiği bir okulda, demokrasiye ilişkin verilen mesajlar kaçınılmaz olarak inandırıcılığını yitirmektedir. Okul, savunduğu değerlerle uygulamaları arasında tutarlılık sağlamak zorundadır. Demokrasi, okulda gündelik ilişkilerde somutlaşan bir yaşam biçimi olmalıdır. Brameld, okulun çatışmalardan arındırılmış bir alan olmasını savunmamaktadır. Aksine çatışma, onun demokrasi anlayışında kaçınılmaz ve hatta gerekli bir unsurdur. Farklı değerler, çıkarlar ve kimlikler bir araya geldiğinde çatışmanın ortaya çıkması muhtemeldir. Önemli olan bu çatışmaların demokratik yollarla ele alınmasıdır. Okul, öğrencilere çatışmadan kaçmak yerine çatışmayı müzakere, diyalog ve karşılıklı saygı yoluyla yönetmeyi öğretmelidir (Brameld, 1947).

Sosyal Bilgiler ve Theodore Brameld: Kültürün Eleştirisi, Demokrasinin İnşası

Sosyal bilgiler eğitimi, insanın toplumsal doğasını ilişkiler ağı içinde kavrayan ve kültürel üretim, tarihsel bilinç ile demokratik yaşam pratiklerini bir arada ele alan disiplinler arası bir vatandaşlık alanı olarak yapılandırılmaktadır. İdeoloji, ekonomi, inanç, aile-akrabalık ve siyaset gibi toplumsal öğeler, birey ile toplum arasında çift yönlü etkileşim süreçleri içinde şekillenen yapılarıdır. Sosyal bilgiler, bu etkileşimleri görünür kılarak bireyin kendi-

sini tarihsel, kültürel ve toplumsal bağlamlar içinde konumlandırmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle toplumsal imgelemi geliştirmekte ve bireyin kamusal yaşama anlamlı katılımını desteklemektedir. (Doğanay, Öztürk ve Civelek, 2023, s. 2). Singer'ın sosyal bilgiler için vurguladığı “dünyayı daha geniş perspektiften anlama” ve “varsayımları sorgulama” gerekçesi, bu alanın kamusal akıl yürütme ve katılım kapasitesi geliştirme iddiasını görünür kılmaktadır (Singer, 2008, s. 23). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretimi tartışmalı konuları ele almayı, farklı görüşleri karşılaştırmayı, disiplinler arası bağlantılar kurmayı ve öğrenciyi kamusal eyleme yönlendirmeyi hedeflemelidir (Singer, 2008, s. 24). Bu hedeflerin merkezinde, sosyal bilgilerin etik yönelimi yer almaktadır. Sosyal bilgiler, bireyin insanlarla ve fiziksel çevreyle kurduğu ilişkileri anlamlandırmasını, insana, doğaya ve kültüre değer veren bir yaşam anlayışı geliştirmesini amaçlamaktadır. Burada demokrasi hem bir yönetim biçimi olarak hem de gündelik ilişkilerde, kamusal alanda ve toplumsal kurumlarda deneyimlenen bir yaşam pratiği olarak belirmektedir. Dolayısıyla demokratik toplumların ihtiyacı, demokrasiyi ve demokratik değerleri içselleştirip eyleme dönüştürebilen vatandaşlardır (Doğanay, Öztürk ve Civelek, 2023, s. 3). Seefeldt, Castle ve Falconer'ın okul öncesi ve ilkökul sınıflarını “küçük demokratik toplumlar” olarak ele alması, demokrasinin soyut bir söylemden ziyade karar verme, iş birliği ve haklara saygı gibi pratikler yoluyla öğrenilen bir yaşam biçimi olduğunu ortaya koymaktadır (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2014, s. 2).

Küresel düzeyde yoğunlaşan iklim krizi, eşitsizlik, göç, savaşlar ve insan hakları ihlalleri sosyal bilgilerin demokratik yönelimini ulusal sınırların ötesine taşımaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler, öğrencileri aktif dünya vatandaşları olarak yetiştirmeyi hedeflemelidir (Mert, 2025, s. 88). Parker'ın sosyal bilgileri kamusal alanda eşit konumlanma, toplumsal bilinç ve sorumluluk duygusu geliştirme açısından merkezî bir ders olarak görmesi, küresel vatandaşlık perspektifinin demokratik eşitlik idealine dayandığını göstermektedir (Parker, 2015, s. 4). Bu doğrultuda yeniden kurmacı eğitim felsefesi, sosyal bilgilerin dönüştürücü iddiasına güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır. Yeniden kurmacılık; barış eğitimi, çevre eğitimi, sosyal adalet temelli öğretim, kültürel çoğulculuk ve insan hakları eğitimi gibi alanlarda sosyal bilgilerin dönüştürücü potansiyelini görünür kılmaktadır (Mert, 2025, s. 86). Sosyal adalet temelli öğretim de demokratik ideallerin güçlendirilmesi bakımından sosyal bilgilerin temel işlevlerinden birini temsil etmektedir (Jorgensen, 2014, s. 12).

Sosyal bilgilerin yapısı, Brameld'in kültür, felsefe ve eğitim birliğine dayalı yeniden kurmacı düşüncesiyle kesişmektedir. Brameld'e göre kültür, felsefe ve eğitim, insanın dünyayla kurduğu ilişkinin farklı boyutlarını birlikte oluşturan bir bütündür. Bu bütün anlaşılmadan onun demokrasi vurgusu ve yeniden kurmacı yaklaşımı da tam anlaşılammamaktadır. Çünkü Brameld,

eğitimin kültürün niteliğine, felsefenin rolüne ve değerlerin kaçınılmazlığına dayanan açık bir kuramsal zemine ihtiyaç duyduğunu savunmaktadır (Brameld, 1956). Burada kültür, biyolojik ya da bireysel-psikolojik süreçlere indirgenemeyen, tarihsel olarak üretilen, öğrenilerek aktarılan ve sürekli değişen üst-organik bir gerçekliktir. Kültürün bu yapısı, sosyal bilgilerdeki toplumsal öğelerin karşılıklı etkileşimi fikrini daha derin bir düzlemde temellendirmektedir. Birey kültürü taşıyan ve kültürel düzenin etkin nedeni olan bir özneye dönüşebilmektedir. Ancak bu dönüşüm kültürün eleştirilebilir ve yeniden inşa edilebilir olduğunun kabulünü gerektirmektedir (Brameld, 1956). Bu kabul, sosyal bilgilerin öğrenciyi edilgin uyumdan etkin vatandaşlığa taşıma hedefiyle aynı doğrultudadır (Singer, 2008, ss. 23-24).

Brameld'e göre felsefe, kültürün üzerinde yer alan soyut bir düşünce sistemi değildir. Aksine felsefe, kültürün dayandığı varsayımları ve değerleri görünür kılan eleştirel ve değer yüklü bir etkinliktir. Bu yönüyle felsefe, sadece olanı betimlemekle yetinmemekte, olması gereken sorusunu da gündeme getirmektedir. Böylece sosyal bilgilerin tartışmalı konuların ele alınması, farklı görüşlerin karşılaştırılması ve kamusal akıl yürütmenin geliştirilmesi gibi temel hedefleriyle doğrudan ilişki kurmaktadır (Singer, 2008, s. 24; Brameld, 1956; 1958).

Sosyal bilgilerin kültür ve antropolojiyle kurduğu bağ ise Brameld'in üst-organik kültür anlayışıyla derinlik kazanmaktadır. Antropoloji, insanı, kültürleri ve kültür aktarım süreçlerini incelemesi nedeniyle sosyal bilgilerin temel alt disiplinlerinden biridir. Bu bağlamda sosyal bilgiler gelenek, aile, akrabalık, kültürel çeşitlilik, inançlar ve toplumsal kurumlar gibi konuların karşılaştırmalı ve bütüncül biçimde ele alınmasını mümkün kılmaktadır (Recepoglu, 2025, s. 154). Brophy ve Alleman'ın erken dönem sosyal bilgiler öğretiminde kültürün yapısal öğelerine odaklanmayı, çocukların gündelik yaşam deneyimlerinden hareketle toplumsal dünyayı anlamlandırmalarını sağlayan bir başlangıç noktası olarak görmesi, kültürün yaşantı içinde işleyen somut örüntüler bütünü olduğunu göstermektedir (Brophy ve Alleman, 2015, ss. 133-134). Bu, Brameld'in kültürü dinamik, eleştirilebilir ve insan eylemiyle yeniden biçimlendirilebilir bir düzen olarak kavramasıyla aynı doğrultudadır (Brameld, 1956). Böyle bir antropolojik okuma, sosyal bilgilerde vatandaşlık kararlarının daha bilinçli verilmesini sağlayan sorgulayıcı yaklaşımı güçlendirmektedir (Brophy ve Alleman, 2015, s. 134; Singer, 2008, s. 23).

Brameld'in demokrasi anlayışı, sosyal bilgilerin "okul ve kamusal alan" sürekliliğini açıklayan bir bağlam sunmaktadır. Demokrasi onun için siyasal kurumların biçimsel düzeni ve insan ilişkilerinde somutlaşan bir yaşam biçimidir. Bu nedenle eğitim, demokrasinin yaşandığı ve yeniden kurulduğu temel toplumsal alan hâline gelmektedir (Brameld, 1940; 1956). Bu vurgu, sınıfı küçük demokratik toplum olarak gören yaklaşımı kuramsal olarak desteklemektedir. Demokrasi, öğrencinin hakkında konuştuğu ve karar alma süreçle-

rinde deneyimlediği bir ilişkiler düzeni olmak zorundadır (Doğanay, Öztürk ve Civelek, 2023, ss. 4-5; Seefeldt, Castle ve Falconer, 2014, s. 2). Sürdürülebilir demokratik toplumlar ve topluluklar inşa edebilmek için, öğrencilerin ve öğretmenlerin demokratik kavramlar ve pratiklerle güvenli biçimde etkileşime girebilecekleri pedagojik alanların yaratılması ve korunması gerekmektedir (DeLeon ve Ross, 2010, s. 152). Güçlü ve nitelikli bir sosyal bilgiler eğitimi, öğrencileri gücün, ayrıcalığın ve demokratik mücadelenin iç içe geçtiği siyasal dünyayı anlamaya hazırlamaktadır. Bu eğitim, öğrencilerin geçmişi nasıl bildiğimizi, bugünün nasıl şekillendiğini ve geleceğe ilişkin olanakların nasıl belirlendiğini kavramalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencileri bu sürece edilgen değil, etkin katılımcılar olarak dâhil etmektedir. Bu bağlamda güçlendirici bir sosyal bilgiler eğitiminin tasarlanması, demokratik sosyal bilgiler amaç ve hedeflerini iyi kavramayı, sınıf içi uygulamaları sınırlayan kurumsal engelleri değerlendirmeyi ve sorgulamaya dayalı, müzakereye açık, amaçlı eylemi destekleyen bir öğretim planı geliştirmeyi gerektirmektedir (Leahey, 2014, ss. 51-52; Levinson, 2005).

Brameld'in insan ilişkileri eğitimi ve kuvvetler alanı yaklaşımı, sosyal bilgilerin toplumsal öğeleri karşılıklı etkileşim alanları olarak ele almasına kavramsal bir açıklık kazandırmaktadır. İnsan ilişkileri, onun için kişiler arası uyumun yanında ekonomik, siyasal, kültürel ve kurumsal yapılarca şekillenen çok katmanlı etkileşimler ağıdır (Brameld, 1950). Kuvvetler alanı kavramı, çatışmayı toplumsal gerilimlerin doğal sonucu olarak görmektedir. Eğitim bu çatışmaları bastırmak yerine anlamayı, çözümlemeyi ve demokratik yollarla dönüştürmeyi hedeflemelidir (Brameld, 1951). Bu bakış, sosyal bilgilerin tartışmalı konulara girme, farklı görüşleri karşılaştırma ve kamusal eylem ufkunu açma hedefleriyle örtüşmektedir (Singer, 2008, s. 24). Böylece sosyal bilgiler, uyum merkezli vatandaşlık yerine eleştirel katılım merkezli vatandaşlığı pedagojik olarak gerekçelendirebilmektedir (Ross, Mathison ve Vinson, 2014, s. 44).

Brameld'in kültürlerarası demokrasi yaklaşımı ise sosyal bilgilerin küresel vatandaşlık boyutunu güçlendirmektedir. Demokrasi, onun için yalnızca ulusal bağlamda işleyen bir yönetim biçimi değildir. Demokrasi, farklı ırksal, dinsel, ulusal ve kültürel gruplar arasındaki ilişkilerin eşitlik, katılım ve karşılıklı sorumluluk temelinde yeniden düzenlenmesidir. Bu nedenle kültürlerarası demokrasi, modern dünyada demokrasinin gerçekleşmesi için temel bir koşuldur. Eğitim ise kültürlerarası demokrasiyi günlük yaşamda deneyimlenen bir ilişki biçimi olarak inşa etmekle sorumludur (Brameld, 1947). Bu vurgu, günümüz küresel sorunlarının ulusal sınırları aşan niteliği nedeniyle sosyal bilgilerin aktif dünya vatandaşlığı hedefiyle birleşmektedir (Mert, 2025, s. 88; Parker, 2015, s. 4).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Theodore Brameld

Brameld'e (1975) göre yeniden kurmacılık akımında eğitim, toplumsal ve kültürel dönüşümde önemli bir rol oynamaktadır fakat tek başına toplumsal değişimin belirleyicisi değildir. Yeniden kurmacılık, farklı felsefi akımlarla etkileşime açık bir eğitim felsefesi olarak konumlandırılmaktadır. Türkiye'de sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, 2005 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na kadar olan öğretim programlarının temel felsefesi ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak belirtilmekle birlikte okullardaki uygulamalarda daimicilik ve esasıcılık etkili olmuştur (Safran, 2014, s. 13). 2005 yılında yayımlanan öğretim programından itibaren ilerlemecilikle birlikte yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmıştır (Öztürk, Coşkun Keskin ve Otluoğlu, 2014, s. 13). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) ise "Sosyal Bilgiler Dersinin Temel Yaklaşımı" kapsamında sosyal öğretim programında benimsenen eğitim felsefesi açıklanmamıştır. Ancak öğretim programında farklı eğitim felsefelerinin etkileri görülmektedir. Öğretim programının öğrencilere toplumsal konularda ihtiyaç duydukları becerileri kazandırmayı amaçladığı ifade edilmektedir (MEB, 2024, s. 4). Bu boyutuyla öğretim programı, yeniden kurmacılık akımıyla uyumludur. Brameld'e (1975) göre eğitim; ekonomik, siyasal, estetik, psikolojik ve insan deneyiminin çeşitli boyutlarına dayalı diğer güçlerle birlikte işlemektedir. 2024 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamayı amaçlayarak sosyal bilimler perspektifiyle ve disiplinler arası yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2024, s. 4). Ayrıca Brameld, eğitim felsefesinin kültürden bağımsız, tarafsız ve evrensel bir disiplin olamayacağını savunmaktadır. Felsefe, belirli tarihsel ve toplumsal koşullar içinde ortaya çıkmaktadır. Eğitim felsefeleri de farklı kültürlerin değerlerini, sorunlarını ve amaçlarını yansıtmaktadır. Bu nedenle eğitim felsefesinin görevi, kültürü betimlemek, eleştirel biçimde sorgulamak ve demokratik değerler doğrultusunda dönüştürmeye katkı sunmaktır. Kültürel bağlamını tanıyan bir eğitim felsefesi dogmatizmden uzaklaşır ve eğitimi toplumsal dönüşümün bilinçli bir aracı hâline getirebilir (Brameld, 1958). Sosyal bilgiler dersi farklı disiplinleri bir araya getirerek kültürü bütüncül biçimde ele alan bir yapı sunmaktadır. Öğretim programındaki adalet, özgürlük, sorumluluk, duyarlılık gibi değerler, öğrencilere bilimsel bilgilerin öğretilmesinin yanında, onların demokratik ve etik vatandaşlar olarak yetiştirilmesini de amaçlamaktadır. "Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler" öğretim yaklaşımı (MEB, 2024, s. 4) öğrencilerin toplumsal olguları sorgulamasını, kanıta dayalı düşünmesini ve alternatif çözüm yolları üretmesini hedeflemektedir. Bu durum, yeniden kurmacı eğitim felsefesinin eleştirel ve dönüştürücü yönüyle örtüşmektedir.

Demokratik bir toplumda eğitim, bireyleri mesleki açıdan başarılı kişiler olarak yetiştirmenin yanında bilinçli, sorumlu ve katılımcı vatandaşlar olarak da yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim, toplumsal düzeni sorgulayan ve dönüştürme potansiyeline sahip etkin bir toplumsal güçtür. Brameld'in yeniden kurmacılığı, eğitimi demokratik değerler doğrultusunda toplumu bilinçli biçimde yeniden yapılandırmanın temel aracı olarak konumlandırmaktadır. Toplumsal eşitsizlikler, kültürel çatışmalar ve hızlı değişim karşısında eğitimin daha geniş bir toplumsal sorumluluk üstlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Brameld, 1960a). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies [NCSS]) de sosyal bilgilerin; geçmişi inceleme, bugüne katılma ve geleceği şekillendirmeyi öğrenme süreci sonucunda, öğrencileri yaşadıkları topluluklarda medeni söylem ve vatandaşlık katılımının yaşam boyu sürecek bir pratiğine hazırladığını vurgulamaktadır. Sosyal bilgiler, insan hakları ile yerel, ulusal ve küresel sorumluluklara ilişkin bilgiyi merkeze alarak, öğrencilerin yaşamak istedikleri adil bir dünyayı birlikte inşa edebilmeleri için ortak hareket etmelerini amaçlamaktadır (NCSS, 2025).

Brameld (1967a), yaşama katılım yoluyla öğrenme ve eğitsel antropolojinin eğitim ve özellikle öğretmen yetiştirme açısından taşıdığı önemi Porto Riko'daki alan deneyimi üzerinden ortaya koymaktadır. Bu deneyim eğitsel antropolojinin, öğrenmenin bilişsel, yaşantısal, duyuşsal ve kültürel bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, başka bir kültürü tanıırken aynı zamanda kendi kültürel varsayımlarını ve önyargılarını sorgulama fırsatı bulmuşlardır. Antropoloji gibi bilimler, toplumsal ve kültürel pek çok sorunu ele alma potansiyeline sahiptir. Ancak bunların örgün eğitimde yeterince yer bulamaması, bu potansiyelin tam olarak kullanılmasını engellemektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda sosyal bilgiler derslerinin bütüncül, dikkat çekici, anlaşılır ve günlük hayatla bağlantı kurularak öğretilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024, s. 4). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin:

“1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, lâik, demokratik, millî, manevi ve bunlarla uyumlu evrensel değerleri yaşatmaya istekli etkin vatandaşlar olarak yetişmeleri,

2. Kendini tanıyan ve gelişime açık bireyler olarak toplumsal rollerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine katkıda bulunmaları,

3. Etkili iletişim becerilerine sahip olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine yönelik olumlu iletişim becerileri geliştirmeleri,

12. Demokratik katılımın önemini farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri,

13. Demokratik katılımın gerekliliğinin farkında olmaları ve yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini geliştirmeleri,

16. Sosyal bilimlere ilişkin metodolojik bilgiye sahip bireyler olarak toplumsal sorunlara ilişkin strateji ve çözüm üretmeleri,

17. Toplumsal sorunlara yönelik sosyal bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretmeleri amaçlanmaktadır.” (MEB, 2024, s. 4-5).

“Sosyal Bilgiler Dersinin Özel Amaçları” kapsamında aktarılan bu özel amaçlar, Brameld’in katılım yoluyla öğrenme, eğitsel antropoloji, kültürel bağlam, demokratik ve hümanist eğitim vurgusu ile yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler eğitimi, demokratik ve hümanist toplumun inşasında dönüştürücü bir güç olabilir. Katılım yoluyla öğrenme, öğrencilerin etik sorumluluk taşıyan etkin vatandaşlar olarak yetişmelerini hedefler ve bu sayede öğrencilerin gerçek topluluklar içinde sorumluluk üstlenmeleri uygulanabilir. Kültürel duyarlılık, iletişimin temel koşulu olarak ele alınabilir. Farklı kültürlerle etkileşim, empati, saygıya, hoşgörü gibi beceri ve değerlerin kazandırılmasına yardımcı olabilir. Eğitsel antropoloji gözlem, alan çalışması gibi yöntemleri merkeze alır. Brameld’e göre gerçek toplumsal sorunların doğrudan deneyimlenerek anlaşılması önemlidir ve alan deneyimleri, sorunlara çözüm üretmeyi kolaylaştırabilir.

Brameld (1965), eğitimde kişilik, kültür, değerler ve beşerî bilimler arasındaki kopukluğu eleştirmektedir. Eğitim, kültürü aktaran ve yenileyen merkezî bir kurum olmasına rağmen, bu rolü yerine getirecek kuramsal ve disiplinler arası temelden yoksun bırakılmaktadır. Eğitim kurumlarında antropolojiden ve felsefeden çoğunlukla yararlanılmamakta, buna karşılık öğrenme ve gelişimi çoğu zaman kültürden kopuk ele alan psikolojiye daha fazla önem verilmektedir. Bu da öğretmenlerin kişilik ve kültür konusunda yeterince bilgi sahibi olmamasına yol açabilmektedir. Beşerî bilimler etkin biçimde kullanılmamaktadır. “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar” incelendiğinde; “3. Araştırma, inceleme ve sorgulama gibi bilimsel faaliyetler; disiplinler arası ve bağlam temelli bir yaklaşımla zümre öğretmenler kurulu tarafından planlanmalı ve işletilmelidir.” maddesi ile “6. Programda yer alan öğrenme-öğretme yaşantıları; öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandıran, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine hizmet eden, farklı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri işe koşan, disiplinler arası ilişkileri görmeyi kolaylaştıran, ders içeriği ile uyumlu bütünlüklü becerilere yer verilerek kapsamlı bir çerçevede sunulmaktadır.” maddesi (MEB, 2024, s. 5) ve öğrenme alanlarında disiplinler arası ilişkiler yoluyla kurulan ilişkilendirmeler, Brameld’in eleştirilerine yönelik yanıt niteliğinde değerlendirilebilir. Brameld’in eğitimde kişilik, kültür, değerler ve beşerî bilimler arasındaki kopukluğa yönelik eleştirileri, Sosyal Bilgiler Dersi Öğre-

tim Programı'nın disiplinler arası ve bütüncül yaklaşım vurgusuyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Brameld tarafından tespit edilen eğitimin insanı kültürel, değer yüklü ve toplumsal bir varlık olarak ele almaktan uzaklaşmasına ilişkin sorununa, öğretim programında öğrenme süreçlerinin disiplinler arası, bağlam temelli ve bütüncül biçimde kurgulanması bir çözüm önerisi olabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, tarih, coğrafya, felsefe, antropoloji, vatandaşlık bilgisi gibi alanları ayrı olarak değil, insan ve toplum gerçekliğini birlikte açıklayan bütün hâlinde ele almaktadır. Nitekim NCSS, ilköğretim düzeyinde sosyal bilgilerin, tarih, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık eğitimi gibi disiplinler arası çalışmaları içerdiğini, farklı sanatlarla ve STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanlarıyla iyi bir şekilde bütünleştirildiğini; ortaöğretim düzeyinde ise öğrencilerin, sosyal bilimler dersini hem tekil, disipline özgü bakış açılarıyla hem de disiplinler arası bakış açılarıyla incelediklerini açıklamıştır. Bununla birlikte NCSS, sosyal bilgilerin psikoloji, sosyoloji, *antropoloji*, arkeoloji, toplumsal cinsiyet çalışmaları, etnik çalışmalar, insan hakları ve sosyal adalet ile güncel konular gibi disiplinleri ve dersleri içerebileceğini belirtmektedir (NCSS, 2025). Böylece sosyal bilgiler dersi, Brameld'in eleştirdiği üzere öğrencinin bilgi edinmesini sağlamanın yanında kültürü anlamasını, sorgulamasını ve yeniden yorumlamasını hedeflemektedir.

Brameld'in insan ilişkileri anlayışı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki "Programlar Arası Bileşenler" aracılığıyla somutlaştırılmaktadır. Brameld'e göre insan ilişkileri, bireyler arası etkileşimlerle sınırlı olmayan ve grup, kurum, toplum düzeylerinde ortaya çıkan gerilimleri, çatışmaları, karşılıklı bağımlılıkları kapsayan karmaşık bir alandır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerileri, bu karmaşık alanı anlamaya ve yönetmeye destek olabilir. Brameld, insan ilişkileri eğitiminin yüzeysel hoşgörü ve uyum söylemleriyle yetinmemesi, önyargıların, eşitsizliklerin ve güç ilişkilerinin tarihsel, kültürel ve kurumsal kökenlerinin eleştirel biçimde incelemesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretim programı, bu yüzeysel anlayışı aşarak öğrencilerin kendileriyle ve başkalarıyla kurdukları ilişkileri bilinçli, eleştirel ve sorumlu biçimde düzenleyebilmelerini hedeflemektedir. Brameld'e göre insan ilişkileri alanı disiplinler arası bir yaklaşıma ihtiyaç duymakta olup psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve felsefenin birlikte ele alınmasını gerektirmektedir. Öğretim programındaki becerilerin ve değerlerin öğrenme-öğretme yaşantılarıyla bütünleştirilmesi, bu disiplinler arası yaklaşımın program düzeyindeki somut karşılığıdır. Özellikle kültür, vatandaşlık, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi alanlar insan ilişkilerini bireysel, tarihsel, kültürel ve kurumsal bağlamlarıyla ele alma imkânı sunabilir. Brameld, insan ilişkileri eğitiminin, olanı açıklarken aynı zamanda olması gerekeni demokratik değerler doğrultusunda tartışmasını savunmaktadır. Öğretim programında yer alan adalet, özgürlük, saygı,

sorumluluk, duyarlılık ve yardımseverlik gibi değerler, bu normatif yönün bir göstergesidir. Demokrasi burada eşitlik, adalet, özgürlük ve karşılıklı saygıya dayalı bir yaşam biçimi olarak ele alınmaktadır. Demokratik bir toplumda insan ilişkilerinin niteliği, bu yaşam biçiminin yeniden düzenlenebilmesiyle alakalıdır. Bu durum, öğretim programının öğrencileri aktif, sorumlu ve toplumsal yaşama katılan bireyler olarak yetiştirme hedefiyle bağlantılıdır (Brameld, 1950; 1951; MEB, 2024, s. 6).

Brameld (1956), kültür ve eğitim ilişkisini kuramsal ve tarihsel bir çerçevede tartışmakta, özellikle eğitimin kültürü aktaran mı yoksa eleştirel biçimde dönüştüren bir kurum mu olması gerektiği sorusuna odaklanmaktadır. Kültürün bireylerin davranış kalıplarını, tutumlarını, geleneklerini büyük ölçüde belirlediğini ve öğrenme yoluyla aktarıldığını savunmaktadır. Bunun yanında kültürün değişmez bir gerçeklik olarak görülmesinin bireylere güvenlik hissi verdiğini ama eleştirel düşünceyi zayıflattığını ele almaktadır. Bilimsel ve demokratik bir yaklaşımla kültürün gençlerle iş birliğiyle akılcı biçimde yeniden kurulabileceğine işaret etmektedir. Bu noktada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024, s. 6) yer alan kültür okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesiyle, sosyal bilgiler eğitimi süreci daha demokratik ve insancıl bir anlayışla, öğrencilerin kültürün etkin nedenleri olduklarının bilincine varmalarını ve kültürü iş birliği içinde yeniden biçimlendirmelerini sağlayan dönüştürücü bir süreç olarak kurgulanabilir.

Brameld'e göre kültürlerarası demokrasi, modern demokrasinin sürekliliği için zorunlu bir yönelimdir. Eğitim, mevcut önyargıları yeniden üreten edilgen bir araç olacak ya da eşitlik, özgürlük ve insanlık kardeşliği temelinde daha demokratik bir dünya düzeninin inşasında bilinçli bir dönüştürücü güç üstlenecektir. Kültürlerarası ilişkiler; ırksal, dinsel, ulusal ve kültürel gruplar arasındaki eşitlik, karşılıklı saygı ve iş birliğine dayalı ilişkileri kapsamaktadır. Bu yönüyle demokrasi yalnızca bir yönetim biçimi şeklinde tanımlanmak yerine, aktif olarak yaşanan bir ilişki düzeni olarak tanımlanmaktadır. Kültürlerarası demokrasi, pasif hoşgörüden ziyade eşitlik, katılım ve ortak sorun çözme becerileri gerektiren aktif bir süreçtir. Okul, kültürlerarası demokrasinin öğrenilebileceği bir toplumsal laboratuvar olarak görülebilir. Bu sürecin başarısı öğretim programının içeriğinin yanında, okulun genel iklimine, ilişki biçimlerine ve uygulamalarına bağlıdır. Kültürlerarası eğitimin, özel günler ya da temsili etkinliklerle sınırlı kalmamalı, eğitimin tüm boyutlarına nüfuz eden sürekli bir yönelim olmalıdır. Öğretmenler de bu sürecin merkezinde yer almalı, kendi önyargılarını sorgulayan, demokratik ilişkileri davranışlarıyla modelleyen kişiler olmalıdırlar. Ayrıca kültürlerarası eğitimin disiplinler arası bir nitelik taşıması gerekmektedir. Sınıf dışı etkinlikler ve farklı grupların iş birliğine dayalı ortak deneyimler, önyargıların azalmasında özellikle etkilidir (Brameld, 1947). Brameld'in kültürlerarası demokrasi bakışı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın "İçerik Çerçevesi"nde (MEB, 2024, s. 7)

yer alan öğrenme alanlarının felsefi temelini büyük ölçüde açıklamaktadır. Öğretim programı bireysel başarıyı aşarak toplumsal adalet, demokratik katılım, eleştirel düşünme ve ortak sorumluluk bilinci kazandırma hedefleri bakımından bu bakışın çağdaş bir uygulama örneği olabilir. Brameld'e göre eğitimin temel görevi olan demokratik değerleri içselleştirmiş, sorumlu ve katılımcı vatandaşlar yetiştirme anlayışı, "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanında doğrudan karşılık bulmaktadır. Cumhuriyet, demokrasi, hak ve sorumluluklar, etkin vatandaşlık, katılım ve toplumsal sorunlara çözüm üretme gibi konular, eğitimin toplumu bilinçli biçimde dönüştürme hedefiyle örtüşmektedir. Eğitimin, toplumsal eşitsizlikler ve kültürel çatışmalar karşısında aktif bir sorumluluk üstlenmesi gerektiği vurgusu; "Birlikte Yaşamak" öğrenme alanında farklılıklara saygı, dayanışma ve toplumsal birlik, "Hayatımızdaki Ekonomi" öğrenme alanında kaynakların sınırlılığı, adil kullanım ve bilinçli tüketim, "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanında teknolojinin toplumsal etkileri ve dijital vatandaşlık konularında somutlaşabilir. Bu öğrenme alanları, eğitimin toplumsal sorunlara duyarlı bireyler yetiştiren bir süreç olması gerektiği fikrini desteklemektedir. "Ortak Mirasımız" öğrenme alanı, öğrencilerin kültürel ve tarihsel mirası tanıyarak toplumsal sürekliliği ve değişimi kavramalarını sağlaması bakımından, geçmişi anlamadan geleceği dönüştürmenin mümkün olmadığı düşüncesiyle uyumludur. "Evimiz Dünya" öğrenme alanında yer alan küresel sorunlar, çevre, afetler, uluslararası ilişkiler ve Türkiye'nin küresel rolü gibi konular, öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel düzeyde sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesini amaçlamayarak evrensel demokrasi ve insanlık vurgusuyla anlamlı ilişkiler kurmaktadır.

Brameld (1977), yeniden kurmacılığın kamusal eğitim anlayışının, öğretim yöntemlerine de yansıdığına işaret etmektedir. Buna göre öğrenciler, edilgen bilgi alıcıları olarak değil, toplumsal sorunlar üzerine düşünen, tartışan ve eylem olanaklarını sorgulayan etkin özneler olarak konumlandırılmalıdır. Bu nedenle yeniden kurmacılık, tartışma, problem çözme, iş birliğine dayalı öğrenme ve eleştirel sorgulama gibi yöntemleri çok önemli görmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları" kapsamında (MEB, 2024, s. 8), sosyal bilgiler dersinde öğrenme yaşantıları düzenlenirken, ilgili konu ve becerilerin öğretiminde aktif öğrenen profilini desteklemek üzere tümevarımcı bir bakış açısının göz önünde bulundurulması ve bu hususta sorgulamaya dayalı öğretim modeli, iş birliğine dayalı çalışmalar, soru cevap, tartışma gibi yöntem ve tekniklerle zenginleştirilen bir sürecin izlenmesi gerektiği açıklanmaktadır.

SONUÇ

Theodore Brameld'in kültür, felsefe ve eğitim arasındaki kurucu bütünlüğe dayanan eğitim anlayışı, demokrasiyi insan ilişkilerinde, kültürel pratiklerde ve eğitim süreçlerinde yaşanan bir yaşam biçimi olarak ele alan güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Kültürün eleştirilebilir ve dönüştürülebilir bir gerçeklik olarak kavranması, felsefenin değer yüklü ve eleştirel işlevi ile eğitimin niteliği, Brameld'de demokrasinin eğitim yoluyla yeniden inşa edilebileceği fikrini temellendirmektedir. Bu yaklaşım, sosyal bilgilerin tartışmalı konular, kamusal akıl yürütme, kültürel çoğulculuk ve etkin vatandaşlık hedefleriyle kuramsal boyutta uyum içindedir. 21. yüzyılın küresel eşitsizlikler, kültürel çatışmalar ve demokratik gerilemeler ile biçimlenen bağlamında Brameld'in yeniden kurmacı perspektifi diğer eğitim felsefeleri ile birlikte, sosyal bilgilerin, demokratik ve etik sorumluluk taşıyan dönüştürücü bir eğitim alanı olarak yeniden düşünülmesini mümkün kılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temelindeki eğitim felsefeleriyle uyumlu olarak, yeniden kurmacılığın demokratik ve eylem yönü, sosyal bilgiler derslerinde kuramsal ve uygulamaya dönük bir yaklaşım olarak ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Brameld, T. (1940). The teacher and organized labor. *The Educational Forum*, 4(3), 253-261.
- Brameld, T. (1947). Intercultural democracy-education's new frontier. *The Educational Forum*, 12(1), 67-73.
- Brameld, T. (1950). Conceptualizing human relations. *The Journal of Educational Sociology*, 23(6), 315-328.
- Brameld, T. (1951). Human relations-A "field of forces". *The Journal of Educational Sociology*, 329-334.
- Brameld, T. (1955a). Anti-intellectualism in education. *Journal of Social Issues*, 11(3), 30-40.
- Brameld, T. (1955b). Culture and education. *The Journal of Higher Education*, 26(2), 59-68.
- Brameld, T. (1956). Philosophy of culture: Implications for philosophy of education. *Educational Theory*, 6(3), 158-169.
- Brameld, T. (1958). Culture and philosophy: A reply to Professor Kneller. *The Educational Forum*, 22(2), 165-173.
- Brameld, T. (1960a). Education in conservative key: The proposals of Dr. Conant. *Teachers College Record*, 62(3), 1-8.
- Brameld, T. (1960b). The coming break-through in teacher education. *The Educational Forum*, 24(4), 449-456.
- Brameld, T. (1962). World civilization: The galvanizing purpose of public education. *The Phi Delta Kappan*, 44(2), 58-65.
- Brameld, T. (1965). Anthropotherapy-toward theory and practice. *Human Organization*, 24(4), 288-293.
- Brameld, T. (1967a). Learning through involvement-Puerto Rico as a laboratory in educational anthropology. *Journal of Education*, 150(2), 3-7.
- Brameld, T. (1967b). The operational utilization of political categories in educational theory. *Studies in Philosophy and Education*, 5(4), 423-427.
- Brameld, T. (1975). Educational reconstruction: Ripples, whirlpools, and hurricanes. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 6(3-4), 162-166. <https://doi.org/10.1080/00131946.1975.9665560>
- Brameld, T. (1977). Reconstructionism as radical philosophy of education: A reappraisal. *The Educational Forum*, 42(1), 67-76.
- Brameld, T., & Sullivan, E. B. (1961). Anthropology and education. *Review of Educational Research*, 31(1), 70-79.
- Brophy, J., & Alleman, J. (2015). What do children know about cultural universals. In

- W. C. Parker (Ed.), *Social studies today research & practice* (pp. 133-140). New York: Routledge.
- DeLeon, A., & Ross, E. W. (2010). *Critical theories, radical pedagogies, and social education: New perspectives for social studies education* (Vol. 45). Rotterdam: Brill.
- Doğanay, A., Öztürk, F., ve Civelek, V. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminin doğası. F. Öztürk ve V. Civelek (Edt.). *Etkili, eğlenceli ve yenilikçi sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1-13). Ankara: Nobel.
- Jorgensen, C. G. (2014). Social studies curriculum migration. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 3-25). New York: Suny.
- Kridel, C. (2000). Brameld, Theodore Burghard Hurt (1904-1987), professor of philosophy and philosophy of education. *American National Biography*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/anb/9780198606697.article.0901058>
- Leahey, C. (2014). Creating authentic spaces for democratic social studies education. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, (pp. 51-70). New York: Suny.
- Levinson, B. A. U. (2005). Citizenship, identity, democracy: Engaging the political in the anthropology of education. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(4), 329-340. <https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.4.329>
- Mert, H. (2025). Sosyal bilgiler öğretiminin felsefi temelleri. T. Çelikkaya ve D. Öztürk (Edt.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (ss. 73-90). Ankara: Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Moritz, C. (1976). *Current biography yearbook 1967*. New York: The H. W. Wilson Company.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (2025). *Definition of social studies*. Erişim tarihi: Aralık 15, 2025, <https://www.socialstudies.org/about/definition-social-studies>
- Nobuo K. Shimahara & David R. Conrad (1991). Theodore Brameld's culturological vision: profile of a reconstructionist, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(3), 247-259. <https://doi.org/10.1080/0951839910040305>
- Öztürk, C., Coşkun Keskin, S., & Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Parker, W. C. (2015). Social studies education eC21. In W. C. Parker (Ed.), *Social Studies Today Research & Practice* (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Recepoğlu, S. (2025). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında antropoloji ve arkeoloji bilimlerinin yeri. T. Çelikkaya ve D. Öztürk (Edt.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (ss. 153-168). Ankara: Nobel.
- Ross, E. W., Mathison, S., & Vinson, K. D. (2014). Social studies curriculum and te-

- aching in the era of standardization. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 25-49). New York: Suny.
- Safran, M. (2014). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Edt.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2014). *Social studies for the preschool/primary child* (9th Edition). New Jersey: Pearson.
- Singer, A. J. (2008). *Social studies for secondary schools: Teaching to learn, learning to teach*. New York: Routledge.