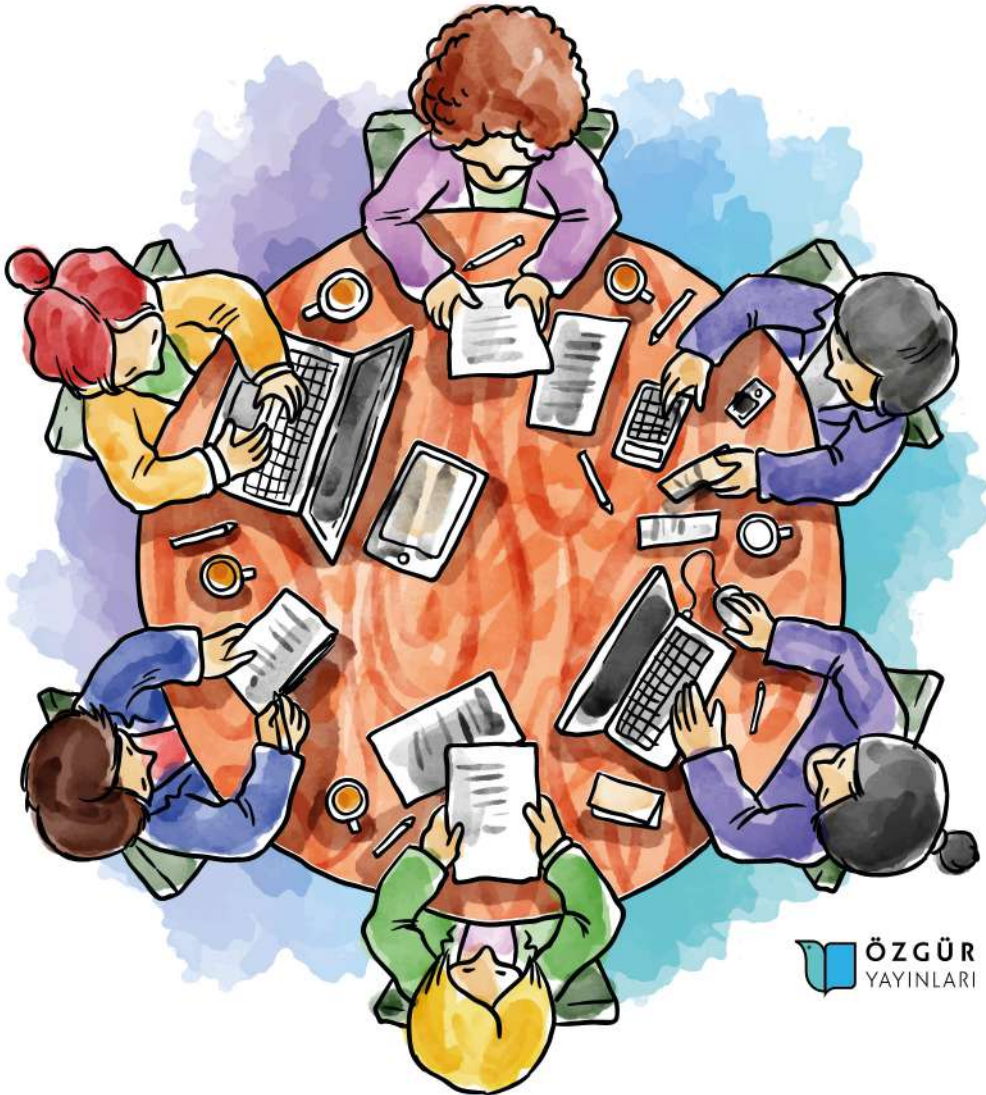


Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar

(Kuram, Araştırma ve Uygulamalar)

Editör: Doç. Dr. Ayşe Seyhan



Sosyal Bilgiler
Eğitiminde Yeni
Yaklaşımlar
*(Kuram, Araştırma ve
Uygulamalar)*

Editör:

Doç. Dr. Ayşe Seyhan



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar (Kuram, Araştırma ve Uygulamalar)

Editör: Doç. Dr. Ayşe Seyhan

Language: Turkish

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-8554-87-8

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1100>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Seyhan, A. (ed) (2025). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar (Kuram, Araştırma ve Uygulamalar)*. Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1100>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Ön Söz

Bu kitap, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında güncel kuramsal yaklaşımları, çağdaş araştırma bulgularını ve öğretim uygulamalarını bir araya getiren editörlü bir çalışmadır. Kitapta yer alan bölümler; sosyal bilgiler ve coğrafya eğitimi, tarihsel düşünme becerileri, yerel tarih uygulamaları, psikocoğrafya, yapay zekâ farkındalığı ve Web 2.0 araçlarının öğretim süreçlerine entegrasyonu gibi alanın güncel ve çok boyutlu konularını ele almaktadır.

Eserde, Sosyal Bilgiler öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine, yenilikçi ve dijital destekli öğrenme ortamlarının tasarlanmasına ve disiplinlerarası yaklaşımların öğretim sürecine yansıtılmasına yönelik akademik değerlendirmeler sunulmaktadır. Kuramsal temellerle desteklenen bu çalışmalar, alan yazınındaki güncel tartışmaları öğretim uygulamalarıyla ilişkilendirerek hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Bu çalışma; Sosyal Bilgiler Eğitimi başta olmak üzere eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenler, lisansüstü öğrencileri, öğretmen adayları ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri için temel bir başvuru kaynağı olmayı amaçlamakta; alana kuramsal ve uygulamaya dönük bilimsel katkılar sunmayı hedeflemektedir.

İçindekiler

Ön Söz

iii

Bölüm 1

Yeni bir Paradigma: Psikocoğrafyanın Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Eğitimine Yansımaları

1

İlhan Turan

Bölüm 2

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yapay Zeka Eğilimleri ve Farkındalık Düzeyleri Nasıldır?

19

Mert Kemal Arkan

Bölüm 3

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Web 2.0 Pixton Aracıyla Geliştirilen Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçi Düşünme Eğilimlerine Etkisi

41

Selin Direkçi

Ayşe Seyhan

Bölüm 4

Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Tarih Uygulamaları: Akademik Çalışmalar ve Öğretim Programı Temelli Bir Değerlendirme

57

Simge Dilber

Bölüm 5

Sosyal Bilgiler Dersi Ortak Mirasımız Öğrenme Alanının Tarihsel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

87

Ayşe Seyhan

Yeni bir Paradigma: Psikocoğrafyanın Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Eğitimine Yansımaları

İlhan Turan¹

Özet

Bu çalışma, bireylerin mekânla olan duygusal ve estetik ilişkilerini inceleyen psikocoğrafya ile, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde kullanım ilişkisini ele almak için tasarlanmıştır. Çalışmada psikocoğrafya hakkında genel bir verildikten sonra, psikocoğrafyanın eğitim dünyasındaki yeri ve önemi öğretimde uygulanacak yöntemler ele alınmıştır. Türkiye’de psikocoğrafya içerikli yayınlardan tezler ele alınarak sosyal bilgiler ve coğrafya alanında psikocoğrafyanın mevcut durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye’de psikocoğrafya alanında sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Coğrafya bilim dalı kapsamında yapılmış bazı araştırmalar olsa da, doğrudan sosyal bilgiler ve coğrafya öğretimine yönelik bir çalışmanın bulunmadığı anlaşılmıştır. 2024 Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli Türkiye’de bir yeni bir yaklaşım getirirse de psikocoğrafya konuları göz ardı edilmiştir. Buna karşılık, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin mekân, çevre, coğrafya ve mekânsal algıya dayalı içerikleri programda ve ders kitaplarında barındırması nedeniyle, psikocoğrafyanın sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde rahatlıkla kullanılabileceği söylenebilir. Psikocoğrafyanın sosyal bilgiler ve coğrafyanın öğretimine en büyük katkısı sıradan olaylara bakarken sıra dışı olayları da derinlemesine incelemesi, bu yönüyle insan ruhuna hitap etmesi; böylelikle çoğu kez gayri resmi bir öğretim sergileyerek insanları ezbercilikten uzak tutmasıdır. Bu çalışmada, psikocoğrafyanın eğitim dünyasına yansımaları literatür destekli olarak ele alınmış; psikocoğrafyanın bilim dünyasında eğitim alanına yönelmesinin etkileri ile öğretimsel kullanımına yer verilmiştir. Çalışma, sosyal bilgiler ve coğrafya eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, alan yazındaki eksiklik nedeniyle bu alanda dikkat çeken çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir.

1 Prof Dr, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi , Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, ilhan.turan@erdogan.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-5690-8550

1. Giriş

İnsanın ve onun oluşturduğu toplumların yapmış olduğu her türlü eylem zaman içerisinde ister durağan olsun ister değişim gösterebilir isterse yok olsun hep dikkat çekici özellikler taşıdığı için her daim ilim dünyasında yer edinmiştir. Bu yönü ile de temelde kök kelime olarak yer şekli anlamına gelen coğrafya insan ile düşünüldüğünde daha farklı kavram ve boyutlara doğru yol alarak onun alt alanlarında farklı türlerde coğrafi bilimlerin oluşmasına neden olmuştur. Bitki coğrafyası, akarsu coğrafyası, kıyı coğrafyası, toprak coğrafyası gibi doğal özellikleri içine alan coğrafyanın yanında; insanın faaliyetlerinden yola çıkan insan coğrafyası, siyasi coğrafya, ekonomik coğrafya, sağlık coğrafyası, gıda coğrafyası gibi alanların da oluşmasına yol açmıştır.

Bunlardan insan coğrafyası veya daha etkin kullanımda beşerî coğrafya bizzat insanın oluşturduğu toplum ve onun yeryüzü üzerindeki faaliyetlerini inceleyen bir bilim olarak dikkat çekmektedir (Kayan, 2000). Bu çalışmanın özünü oluşturan psikocoğrafya, özellikle 1950'li yıllardan sonra bilim dünyasında yer edinmiş; içeriğinin farklı ve özgün özellikler barındırması nedeniyle yalnızca coğrafya alanında değil, başta sanat, mimari, psikoloji ve müzik olmak üzere pek çok disiplinde kendine yer bulmuştur. Bu yönüyle günümüzde beşerî coğrafyanın dikkat çeken alt bilim dallarından biri olarak ele alınmaktadır. Psikocoğrafya, psikoloji ve coğrafyanın alanları arasındaki ortaklığı ifade eder ve bu ortaklık aynı zamanda hibrit bir alanı oluşturmaktadır. Böylelikle her iki alanın birleşmesi ile oluşan psikocoğrafya, coğrafyanın insanın ruhu üzerindeki etkisini inceler (Özgen ve Aksoy 2021).

Bu çalışmada, psikocoğrafyanın eğitim dünyasına yansımaları literatür destekli olarak ele alınmış olup, psikocoğrafyanın bilim dünyasında eğitim alanına yönelmesinin etkileri ile öğretimsel kullanımına yer verilmiştir. Çalışma, sosyal bilgiler ve coğrafya eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilecek ve bu alan da dikkat çeken çalışmalardan biri olacaktır. Zira ilgili alanyazın tarandığında psikocoğrafyayı eğitimsel anlamda ele alan veya irdeleyen çalışmalar yok denecek kadar azdır.

2. Psikocoğrafya Kapsam ve İçerikleri

2.1 Psikocoğrafyanın Tanımı ve Gelişimi

Disiplinler arası bir alan olan psikocoğrafya, 20. yüzyıl postmodern düşüncesine işaret etmektedir. Sosyal bilimler alanında psikoloji ve coğrafya disiplinlerinin birlikte kullanılması sonucunda ortaya çıkan alanyazında, melez bir kavram olarak yer almaktadır. Postmodern döneme kadar, psikocoğrafya

tabiri ortaya çıkmamasına karşın, çıktıktan sonra da bu kavram zaman içinde çoğunlukla tarihçiler, edebiyatçılar, coğrafyacılar, ressamalar, felsefeciler ve sosyologlar tarafından ele alınan bir kavram olması ile dikkat çekmiştir (Koç ve Aykut 2022).

Kapitalizmin garantilediği hayatta kalmak ile gerçekten yaşamak aynı şey olmamaktadır. Bu bağlamda *Sitüasyonist Enternasyonal (durumcu)* akım da, gündelik yaşamda bir devrim için “psikocoğrafya” ve “derive” gibi kavramlar öne sürmüştür. Öncü sanatçılar ve siyasi düşünürler tarafından yönetilen bir hareket olan Sitüasyonist Enternasyonal Akım (Durumcu), modern kapitalist toplumun baskıcı ve rasyonel çerçevesinin genel etkisini alt üst edebilmek için çabalar içine girmiştir. Durumcuların bu tür öncü sanatçılar ve teorisyenlerden oluşmasının nedeni, Dada ve Sürrealizmin, akıl, bilim ve gerçeklik hakkındaki hakim anlayışa karşı bir karşı argüman olarak ortaya çıkmış olmalarıdır (Uruk, 2025).

Psikocoğrafya; kapitalist mekân düzenlemeleri ve bireyler üzerinde egemenlik kuran sembollerin yoğunlaştığı kentsel mekânda, alternatif düşünce biçimlerinin de üretilebileceği tezini ileri sürmektedir. Bu alternatif düşünceler, yürüme eylemi aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Uruk Avan ve Tosun, 2021). Durumcular, çevrelerin insanların nasıl hissettirdiğini ve davrandığını nasıl etkilediğiyle ilgilenen radikal şairler, sanatçılar ve yazarlardan oluşan bir gruptur. Özellikle, kapitalist toplumlardaki kentsel ortamların soylulaştırılmasını eleştirdiler. 1950’lerin sonlarında ve 1960’ların başlarında, bilinçli olarak organize edilmiş veya edilmemiş coğrafi ortamın, bireylerin duyguları ve davranışları üzerindeki kesin yasasını ve özel etkilerini incelemeyi kendine amaç edinebilen psikocoğrafyayı bir uygulama olarak geliştirdiler. Durumcular tipik olarak, kentleşmenin etkisini araştırmak amacıyla belirli bir yürüyüş biçimi olan derive adı verilen bir yöntemi kullandılar. Bu uygulama, bireylerin normalde ortamları deneyimleme biçimlerini bozmayı amaçlıyordu (Bridger, 2013). Psikocoğrafya odaklı benzer düşünceler, Covery (2011) tarafından kaleme alınan Londra yazılarında da yer almaktadır.

Psikocoğrafya, coğrafi koşulların insanlar üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesidir. Durumcular, psikocoğrafyayı metropollerin radikal dönüşümü için politik düzeyde bir araç olarak kullanırlar. Bu nedenle, birçok yazar da kavramdan, kentlerin psikolojik manzarasını incelemek için bir teknik olarak yararlanmaktadır (Biçer 2022).

“Psikocoğrafya” terimi, günlük yaşamın çeşitli alanlarındaki yönlerle ilişkilendirilen ve insan beyninin algıladığı çevre hakkında konuşurken hayati bir rol oynayan bir terimdir. Debord (1955; akt. Osva, 2020),

psikocoğrafyayı bilinçli olarak organize edilmiş olsun ya da olmasın, coğrafi çevrenin kesin yasalarının ve belirli etkilerinin bireylerin duyguları ve davranışları üzerindeki incelenmesi olarak ele almıştır. İnsanların hızla kentlere göç etmesi ve kent gelişimi ile yeniden yapılanmaya yönelik artan talep nedeniyle, şehirler ve kentsel tasarım bağlamında psikocoğrafya endişe verici bir gündem oluşturmaktadır. Geçmişteki ve günümüzdeki çalışmalar, kentsel bir ortamın insan beyni ve ruhu üzerindeki uzun süreli etkisini kanıtlamıştır (DeSilvey ve Rose, 2008; Akt. Osva, 2020).

Psikocoğrafyanın üç ana unsuru bulunmaktadır. “Dérive” (Sürüklenme), insanların bilinçli bir hedef olmaksızın şehirde dolaşarak çevrelerini keşfetmelerini tarif eder. Detournement (Saptırma), mevcut kentsel yapıları, yolları veya haritaları yeniden yorumlayarak veya kullanarak, bireylerin çevrelerini algılama biçimlerini değiştirmeyi tarif eder. Bu, insanların şehirle olan etkileşimlerini yeniden şekillendirmeyi ve farklı bakışlar yaratmayı amaçlar. Psikocoğrafyanın üçüncü ana unsuru ise harita üretimidir. Şehirlerin duygusal ve psikolojik etkilerini yansıtmak amacıyla oluşturulan bu haritalar, geleneksel harita üretim tekniklerinden çok kent sakinlerinin kişisel deneyimleri ve algılarıyla üretilirler (Cengiz, 2024).

Psikocoğrafyanın kökenleri, William Blake, Daniel Defoe, Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud ve Walt Whitman gibi vizyonerlerin edebi eserlerine kadar uzanmaktadır. Bu yazarlar şehirleri tuvalere dönüştürerek, sosyal eleştiriye ve içsel yolculukları anlatılarına dokudular. Keşifleri, insan deneyimlerini ve yaratıcılığı dikkate alan bu yazarlar, psikocoğrafyanın temellerini atmıştır. Kentsel manzaraları aydınlatan psikocoğrafya, kentsel ruhun derinliklerine inerek yalnızca şehir manzaralarındaki gizli gerçekleri ortaya çıkarmakla kalmaz, aynı zamanda bireyler ile çevreleri arasında güçlü bir yeniden bağlantı kurulmasını teşvik eder. “Dérive” ve “flâneur” yaklaşımı aracılığıyla psikocoğrafya, şehirlerin yeniden keşfedilmesine ve paylaşılan alanlar ile bunların içerdiği anlatılar üzerine düşünülmesine olanak sağlar (Bay, 2025). Aslında psikocoğrafyanın tarihi denilince akla Londra ve Paris gelmektedir. Kavrama dair literatür iki şehrin hikayesiyle beraber oluşmuştur. Yani psikocoğrafya denilince daha çok Londra ve Paris’in psikocoğrafyası akla gelmektedir. Buna ilaveten, kavram sonraları daha geniş bir alanı kapsamış, mekana dair anlatılar ve saklı yerleri keşfetmek gibi boyut kazanmıştır. Psikocoğrafya, Fransa’da durumcuların eleştirel göz ve devrimci bir bakış ile kenti deneyimleme amacıyla kullandığı bir yöntem iken, 1972 sonrasında görece gözden düşmüş fakat 1980’lerde yeniden keşfedilmiştir. Bu yeni keşif Londra merkezlidir ve eskiye göre bakış açısı oldukça farklıdır (Uysal, 2020).

Yürüyüş ve sanatın birbirlerinde somutlaşması, her ikisinin de ‘eylemine’ yönelik indirgemeci bir yaklaşımdan öteye geçmeyi işaret edebilir ve aynı şey antropoloji ve psikocoğrafya için de geçerli olabilir. Haritalama, yıllar boyunca psikocoğrafyada önemli bir uygulama olmuştur; hem çalışmalarını psikocoğrafya olarak tanımlayanlar hem de gelenekle dolaylı bir şekilde ilişkilendirilebilecek çalışmalar için geçerlidir. Psikocoğrafya, kişinin çevresine dikkat etmesini ve şeylerin ilk görüldüğü gibi olmayabileceği olasılığına açık olmasını içerir. “Sıradan” görünen şey, ortaya çıkardığı kadar gizleyebilir de: Yürüyüş, bir hedefe ulaşmanın ötesinde bir amaçla gerçekleşir ve bu da kendi başına bir fark yaratmaktır. Dolayısıyla, bir psikocoğrafik harita sadece tanımlamak ve belgelemekle kalmaz, aynı zamanda bir şeyler yapmak, kentsel form üzerinde ve içinde farklı davranmak için bir itici güç yaratır. Sokaklarda yol bulmak için pratikte işe yaramaz olan *dérive* ve haritalamaları - metin ve diğer sanatsal biçimlerin yanı sıra tanınabilir “haritaların” kendileri de dahil olmak üzere -deneyimin duygusal ve algısal yönlerine şekil veren başka alanlara açıldı (Vergunst, 2020).

Spontanlık ve planlı hareket, yürürken mekânda bulma ve kaybetme deneyimi gibi iki zıt ucun tadını yaşatır. Bu uçlar, bedeni kısıtlanmışlık ve özgürlük ikilemi içinde hareket ettirir. Yürüyüş sırasında beden, zaman zaman amaçsız bir şekilde yalnızca keşfin tadını çıkarır; rota sapmaları arasında serbestçe devinir. Yürüme edimi ve kentle kurulan, kentte deneyimlenen sahiplenme ve ait olma etkileşimi, fiziksel öğelerin ötesinde psikolojik, kültürel ve sosyal etkenlerle şekillenir. Yürümek, her zaman bir yolu da beraberinde çağırır; beden, yolda karşılaştığı odaklar, kavşaklar ve işaretleri kullanarak bu ikilemler arasında hareket ederek kentsel mekânı deneyimler (İlkay, 2020).

Psikocoğrafya kavramının kentteki uygulama yöntemi olan *derive*, bireylerin gündelik yaşantılarına dair herşeyi bir kenara bırakarak, kentsel alanda gerçekleştirdikleri başıboş gezintilerdir. Sitüasyonist Enternasyonal hareket, bu başıboş gezintiler sırasında gerçekleşen yön kaybı, beklenmedik karşılaşmalar ve sezgilerle genel olarak göz ardı edilen mekân ruhunun algılanabileceğini savunur. Böylece kentsel çevrede gizli kalmış duygusal uyarıcılar, ilişkiler, geçmişe dair izler ve imgeler ile birey arasında anlık ilişkiler kurulabileceğine inanılır (Sarı, 2013).

Psikocoğrafyada sıkça kullanılan iki kavram, aşağıdaki şekilde tanımlanabilir.

Flaneur: Gezinin anlamıyla başıboş birey olarak da kullanılır. Bir bireyin, bir yerin düşünce ve davranışlarını nasıl etkilediğine karar vermede oynadığı rol, flâneur olarak nitelendirilir. Bu kelime, psikocoğrafik sürece katılan kişiyi

ifade eder. Analiz ve gözlem yeteneği, bir flâneur'ü diğer insanlardan ayırır. Diğerleri çevrenin genel çekiciliğine odaklanarak belirli senaryoları göz ardı edebilirken, flâneur, mekânın incelikleri ve istenmeyen özellikleri de dahil olmak üzere, mekândan anlamlar çıkarır ve yorumlar (Khaidzir ve ark. 2021).

Derive: Bu kavram bireyin bulunduğu kentte dolaşması sonucu kentten elde ettiği psikolojik etkileri ortaya koyan psikocoğrafya kavramıyla ilişkili olup bu deneyimin bizzat kendisine derive adı verilmektedir (Karaoğlu, 2023). Derive, Durumcu Enternasyonal tarafından kentsel bir ortamda dolaşarak yeni deneyimlere bilinçli bir şekilde katılmak için kullanılan beden odaklı bir araştırma yöntemidir (Lagomasino, 2020). Gümüş (2020), Coverley'in (2011) psikocoğrafyayı "bilinçli ya da bilinçsiz olarak örgütlenmiş coğrafi çevrenin, bireylerin davranışları ya da duyguları üzerindeki özgül etkilerinin işleyişini tanımlayan bir kavram" olarak gördüğünü belirtmektedir. Bu yöntem kentin bugünüyle geçmiş arasında bağ kurmasını sağlar, sokakları, mekânı ve ilişkileri yeniden üretir ve sürüklenme (dérive) sırasında yaşanan rastgele yön arayışının yeni karşılaşmaları sayesinde toplumsal bilincin dönüşümüne katkı sağlar. Dérive (sürüklenme) sırasında kişi alışıldık hareket ve eylem niyetlerini, ilişkilerini ve boş zaman etkinliklerini bırakıp kendini sokağın cazibesine ve karşılaşmaların tesadüfüne bırakır (Gümüş, 2020).

Guy Debord ve Asger Jorn (1957) kesilmiş Paris kesyaplarından bir harita oluşturur. *Çıplak Kent (Naked City)* adını verdikleri bu harita, kentsel mekâna politik ve eleştirel bir gözle bakmakta ve farklı şekillerde deneyimlenmesini önermektedir. Böylece bu psikocoğrafya üzerinde kentin arzuları ve duyguları özgürce kışkırtması yoluyla tıpkı Calvino'nun görünmez kentleri gibi alternatif kentler ve yapılar kurulur (Doğan ve Doğan, 2018). Kapitalist hayat eleştirisini yapan durumcu hareket kentin sokaklarında politik sanat ile politik eylemleri birbirinden ayırmayan sanat eylemleri gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda kenti yeniden şekillendirmek için hızlı bir biçimde değişim sağlayacak situasyonalist durumlar ile psikocoğrafya haritaları oluştururlar. Yeni bir şehircilik imkânı keşfetmek için de derive denilen yöntemle psikocoğrafyaları şekillendirirler. Situasyonalistler derive yöntemi ile flâneurlar gibi kent hayatının ritmini ve temposunu belirleyen alanları tespit edip kentsel mekanları buna göre şekillendirmeyi amaçlamışlardır (Arslan, 2024).

Bu disiplin, bireyin kent deneyimini sadece coğrafi ya da fiziksel boyutta değil; aynı zamanda duygusal, toplumsal ve kültürel katmanlarla birlikte anlamlandırmasına olanak tanır (Cresswell, 2004, akt, Dönmez Bayrakçı, 2025).

3. Psikocoğrafyanın Eğitimde Yeri ve Önemi

3.1 Çocuk ve Yetişkin Yaş Gruplarında Psikocoğrafyanın Önemi

Mekânın çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak için öncelikle mekânın fiziksel, bilişsel ve duygusal bileşenlerini ayrıntılı bir şekilde ele almak gerekmektedir. Fiziksel bileşenler, çocuğun içinde bulunduğu ortamın mimari yapısı, kullanılan materyaller, iç ve dış mekân düzenlemeleri gibi unsurları içerirken; bilişsel bileşenler, çocuğun mekânsal algıları, yön bulma yetenekleri, şekil ve boyut farkındalığı gibi unsurlar ile ilişkilidir (Ozan ve Demirbaş, 2024). Duygusal bileşenler ise çocuğun mekâna dair oluşturduğu bağ, güven hissi, aidiyet duygusu gibi psikolojik unsurları kapsamaktadır (Tuan, 1977; akt. Özdilek, 2025). Bu üç boyutun birleşimi, çocuğun yaşadığı çevreyi nasıl algıladığı, ona nasıl anlam yüklediği ve mekânsal farkındalığını nasıl geliştirdiği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır (Özdilek, 2025). Konuya bu açıdan yaklaşıldığında, psikocoğrafyanın öğretimine dönük çalışmalar okul öncesi dönemden itibaren başlayabilir. Girgin, (2022) çalışmasında, okul öncesinden lisansüstü çağına kadar olan süreçte psikocoğrafyanın kullanılabileceğini örneklenirerek açıklamaktadır. Hindley ve ark. araştırmalarında (2015) işletme alanında lisans öğrencilerinin psikocoğrafik deneyimlerini kullandıklarını görmüş, böylelikle psikocoğrafyanın eğitim ve öğretimde etkili bir şekilde kullanılabileceğini açıklamıştır. Mekânsal farkındalık, duygusal ifade ve toplumsal aidiyet gibi kavramların bütüncül bir biçimde işlendiği bu yaklaşım, yani psikocoğrafya Maarif Modeli'nin hedeflediği değer temelli eğitime yaratıcı ve disiplinler arası bir katkı sunmaktadır (Dönmez Bayrakçı, 2025)

Psikocoğrafyaya yönelik çalışmalar yalnızca sınıf dışı mekânlarla sınırlı olmayıp sınıf içinde de gerçekleştirilebilir. Bunun tipik bir örneğini Reynolds (2016) ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin birbirleri için değerli bir öğrenme kaynağı olduğu ve her öğrencinin grup çalışmaları ile akran öğreniminde önemli bir rol üstlendiği düşüncesini güçlendirmektedir. İncelenmemiş ve sorgulanmamış sınıf psikocoğrafyaları, mevcut dikkat ve katılım kalıplarını pekiştirerek belirli öğrencilerin öğrenmeye erişimini sınırlayabilmektedir. Bu nedenle, daha kapsayıcı psikocoğrafyaların kolaylaştırılması, kapsayıcı öğrenmenin sağlanmasında anahtar bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Yükseköğretimde bugüne kadar nispeten az ilgi gören bu araştırma alanı, hem öğrenme hem de öğretim süreçlerinde değerli ve yeni gelişim yolları açma potansiyeline sahiptir.

Mekân, duygu ve değer eksenli bu yaklaşım, öğrencilerin hem bireysel gelişimlerine hem de toplumsal aidiyetlerine katkı sağlamaktadır. Estetik

deneyimler yoluyla duyarlı bireyler yetişmesi, bu iki disiplinin eğitimsel entegrasyonu ile mümkün olabilmektedir (Dönmez Bayrakçı 2025).

Hindley ve arkadaşlarının (2015) proje bulguları, proje ortamının ve dérive için yer seçiminin önemini göstermekte; öğrencilerin deneyimden öğrenmelerinde en önemli unsurun bu tür seçimler üzerine düşünmeleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, işletme alanında araştırma yöntemleri öğretiminde psikocoğrafya ile ilgili dérive'nin kullanımının uygulanabilir ve verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikocoğrafya, anketlerin ve görüşmelerin hakimiyetine meydan okumakta, öğrencileri veri çeşitliliğiyle tanıştırmakta, başarı kavramlarını sorgulatmakta ve gözlemin ve konumun önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, psikocoğrafik bir araştırma aracı olarak dérive, yükseköğretimdeki araştırma faaliyetlerinde uygulanabilir bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen kanıtlar, dérive uygulamaları sonucunda öğrencilerin bilgi toplama sürecini sürdürme ve geliştirme ile araştırmacı olarak kendi rollerini değerlendirme konusunda daha donanımlı hale geldiğini göstermektedir.

Girgin (2022), psikocoğrafyanın kavramsal boyutlarını 12 başlık halinde irdelemenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- 1.Yürüyüş
- 2.Harita
- 3.Kaybolma
- 4.Sürüklenme
- 5.Gezgin
- 6.Parkur
- 7.Sosyal iz
- 8.Kentsel keşif
- 9.Kentsel akupunktur
- 10.Fotoğraf
- 11.Koku ses
- 12.Yasaklar

Sosyal iz, arzu yolu olarak da adlandırılmakta olup bir mekânda kullanıcıların tercih ettiği en kestirme güzergâhları ifade eder; bu yollar çoğu zaman patika şeklinde ortaya çıkmaktadır. Kentsel akupunktur, özellikle kentlerde yeşil alanların oluşturulmasına ve iyileştirilmesine yönelik

çalışmaları kapsamaktadır. Yasaklar, kentlerde işlevsel açıdan önemli bir role sahiptir. Girgin (2022)'e göre kentlerdeki özel koruma alanları, askeri birlikler ve üst düzey kişilerin yaşadığı konut alanları bu duruma örnek teşkil etmektedir. Şehirlerde yasaklı alan ve uygulamalar oldukça fazladır; çöp dökme yasağı, fotoğraf çekme yasağı, park etme yasağı, sigara ve alkol yasağı, gürültü yasağı bunlardan bazılarıdır. Psikocoğrafik çalışmalar, bu yasakların ortaya çıkış nedenlerini ve kent yaşamı üzerindeki etkilerini de irdelemektedir.

3.2 Türkiye’de Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Eğitiminde Psikocoğrafya

Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inde zamanı algılama ve kronolojik düşünme, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, tarihsel empati, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, girişimcilik, mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve saha çalışması, harita, tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram, mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama, felsefi muhakeme, felsefi düşünce ortaya koyma, eleştirel sosyolojik düşünme, tarihsel sorun analizi ve karar verme olmak üzere on yedi sosyal bilimler alan becerisine yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Sosyal bilgiler öğretiminde mekâna dönük çalışmalar, mekânsal algı ve mekânsal düşünme becerileri biçiminde sosyal bilgiler programında yer edinmiştir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde mekânsal düşünme becerisi kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Ancak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Coğrafya Programı’nda mekân ve coğrafya önemli bir kavram olarak yer almasına rağmen, programda psikocoğrafya kavramına yer verilmemiştir (MEB, 2024b). Yapılan taramalar göstermektedir ki, 1968’den bu yana sosyal bilgiler ve coğrafya programlarında, Cumhuriyet dönemi boyunca psikocoğrafya terimi kullanılmamıştır. Kısaca, hem sosyal bilgiler eğitiminde hem de coğrafya programlarında, özellikle 2010’lu yıllardan sonra ülkemizde çeşitli çalışmalarda bilim dünyasında yer edinmeye başlayan psikocoğrafya kavramına ya da terimine yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 1, Ulusal Tez Merkezi’nden alınan veriler doğrultusunda Türkiye’de psikocoğrafyayı temel konu olarak ele alan tezleri göstermektedir. Tespit edilebildiği kadarıyla psikocoğrafya alanında ilk tez, 2012 yılında Hiz tarafından mimarlık alanında yapılmıştır. 2024 yılı itibarıyla üretilen 12 tezdten yalnızca biri doktora tezidir. Coğrafya alanında ise iki tez bulunmaktadır; bunlardan biri Mertol (2024) tarafından yapılmış yüksek lisans tezi, diğeri ise Güven (2024) tarafından hazırlanan doktora tezidir. Psikocoğrafya alanında en fazla tez mimarlık disiplinde üretilmiştir. Buna karşın, sosyal

bilgiler ve coğrafya eğitimine yönelik herhangi bir psikocoğrafya tezine rastlanmamıştır.

Tablo 1 Türkiye’de Psikocoğrafyayı temel konu olarak alan tezler (Kaynak: Ulusal Tez Merkezi)

	Yazar	YIL	ADI	TÜR	KONU
1	Melis BOZ	2024	Shirley Jackson'ın The Haunting of Hill House, Stephen King'in The Shining, Ursula K. LeGuin'in Tombs of Atuan ve Jo Walton'ın Lent romanlarında psikocoğrafik tekinsiz mekânlar	Yüksek lisans	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
2	Ali Murat CENGİZ	2024	Kentsel tasarım, psikocoğrafya ve toplum için bir mercecek olarak teorematik müzik kompozisyonu	Yüksek Lisans	Mimarlık
3	Seher DANIŞOĞLU	2024	1960 Sonrası Sanatta Esin Kaynağı Olan Kent Gezmini Kavramının Kent Deneyimi Bağlamında İncelenmesi	Yüksek Lisans	Güzel sanat
4	Aylin ERTÜRK	2019	Inclusive design for public space in Basmane, İzmir: Psychogeography as a design method for urban furniture	Yüksek Lisans	Endüstri Ürünleri Tasarım
5	Ceren GÖLLER	2025	Psikocoğrafya ve mekânın gizli izdüşümleri	Yüksek Lisans	Güzel Sanatlar
6	Fırat GÜVEN	2024	Psikocoğrafya yaklaşımı ile kadın, mekân ve duygu: Bursa Osmangazi örneği	Doktora	Coğrafya
7	Furkan EVLİAYOĞLU	2020	Zaman mekân Sıkışmasının Gündelik Bir Taktik Olarak Yolculuk Deneyimi Üzerinden Okunması: İstanbul Örneği	Yüksek Lisans	Mimarlık
8	Özge PARLAK	2020	Sitüasyonist Hareketin Çağdaş Sanat Üretimlerinde “Yer Duygusu” Kavramına Etkisi	Yüksek Lisans	Resim
9	Edanaz EREN	2020	Palimpsest kentte psikocoğrafya okuması: Kayseri kenti Hunad Hatun külliyesi ve Kayseri kalesi	Yüksek Lisans	Mimarlık
10	Hüseyin MERTOL	2019	Çevre algısı ve insan mekân ilişkisi: Samsun şehrinin psikocoğrafyası	Yüksek Lisans	Coğrafya
11	Jale SARI	2013	Kenti deneyimleme aracı olarak psikocoğrafya	Yüksek Lisans	Mimarlık
12	Gürbey HİZ	2012	Rastlantı Kavramının Kent Keşifleri Özelinde İncelenmesi	Yüksek Lisans	Mimarlık

Psikocoğrafya uygulamaları ve öğrenme çıktıları (Bednarz vd. (2011), akt. Girgin, 2022) üç ana başlık halinde belirlenebilir.

1. Psikocoğrafya analizi
2. Soruları cevaplama ve çözüm bulma
3. Psikocoğrafya iletişimi

Okul dışı öğrenme ortamları, sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde eğitimin niteliğini artırmak için sıkça başvurulan bir ders öğretim alanı olarak dikkat çekmektedir. Özellikle okul dışı öğrenme ortamları içerisinde alan gezileri psikocoğrafyanın eğitim ve öğretime katkı sağlaması açısından son derece önemlidir. Şehir içi gezilerinde insanların tarihi yer ve mekanları görmeleri, onlar hakkında fikir yürütmeleri yerinde öğretimin ya da kanıt temelli öğretimin gerçekleşmesine neden olmaktadır. Diğer taraftan okul dışı öğrenmenin psikocoğrafik özellikler içerisinde gerçekleştirmenin bir diğer faydası da öğrenciler tarihsel empatinin duygular yolu ile gerçekleştirilmesine olanak tanımasıdır. Bunun yanında öğrencilerin psikocoğrafya özellikleri ile yürümeleri belki de diğer öğrenme türlerinden daha farklı bir şekilde “öğrencilerde yorulmadan öğrenme”yi sağlayacak olmasıdır. Böylece öğrenciler psikocoğrafya sayesinde daha etkili bir şekilde öğrenmek için kendilerinde bir fırsat yakalayacaklardır.

Okul dışı etkinlik içerisinde psikocoğrafya bağlamında yapılacak en önemli etkinliklerinden biri ki bu Dérive yönteminin en temel biçimsel özelliğini oluşturur; o da rotasız dolaşmaktır (Danışoğlu, 2024). Gözlemci sanatçı belirli bir hedef veya alışkın olunan bir rotaya sahip değildir. Bunun yerine, rastgele yolları takip eder ve nereye gideceğini kararlaştırmadan özgürce dolaşır. İçgüdüsel kararlar ile sanatçı, gideceği yönü belirlerler. Bu onun o anki duygu durumunun bir yansıması gibidir. Ve artık onun için şehir algısı değişmeye başlar.

Psikocoğrafik bir yaklaşım ile yapılacak öğrenmenin bir diğer faydası işbirlikçi ya da grup halinde öğrenmenin yanında öğrencilere bireysel öğrenme imkânı sağlamasıdır. Öğrencilerin gördükleri nesnelere bakış açısı farklı olabilmektedir. Grup halinde öğrenirken öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde ortaya çıkan etkileşim bireysel öğrenmede ise tekil duygulara dönüşebilir. Durum bu açılardan değerlendirildiğinde psikocoğrafyanın her iki öğrenmeye de önemli katkılar sağladığı açıktır. Psikocoğrafya ile ilgili çalışmalarda özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin gezdiği sahayı yansıtırken ve onun özelliklerini açıklamaya çalışırken bir nevi öğrenmelerin de öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiş olduğu tezlerden ürettikleri ödev ve makalelerden anlaşılabilmektedir.

Bu noktada yine öğrencilere verilecek şehrin psikocoğrafik deneyimlenmesini sağlayacak ev ödevleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu yönleri ile düşünüldüğünde psikocoğrafya önemli bir sorun olan ezberciliği önemli ölçüde gidermiş olur. Ezbercilik Türkiye de eğitim dünyasının önemli sorunlarından birini oluşturmaktadır (Turan, 2009).

Eleştirel düşünme yine bu alanda kullanılabilecek etkili yöntemlerden biridir. Eleştirel sosyal çalışma araştırması ve pedagojisi, öğrencileri ve araştırmacıları eleştirel tartışmalara dahil ederek, hegemonik anlatıları sorgulayarak ve yer, güç, ayrıcalık ve sosyal eşitsizlikler arasındaki bağlantıları daha derinlemesine anlamaya yönelik öz yansımayı teşvik ederek, yer duygusuna karşı kayıtsızlığın etkisi konusunda eleştirel bilinç geliştirecek eğitim girişimlerini gerektirir. Deneyimsel eğitim yoluyla eleştirel bilinç geliştirme arzusu, eleştirel sosyal çalışanların sosyal ve çevresel adaleti teşvik etmeyi amaçlayan dönüştürücü uygulamalara ve savunuculuk çabalarına katılma sorumluluğunun temelini oluşturur (Harley, 2023).

Mekanlar çok çeşitli olgu ve olaylara sahiptir (Turan ve Koçak, 2024). Sosyal bilgiler ve coğrafya eğitiminde, mekânsal öğrenme ortamları sıklıkla yararlanılmakta olan yerlerdir. Bu öğrenme ortamları yerin psikocoğrafya özellikleri dikkate alınarak gezilebilir. Böylelikle öğrenciler mekanları duyuları ile daha iyi bir şekilde kavrayabilirler.

Diğer taraftan sokakta yürürken türküler veya şiirlerin psikocoğrafya öğretiminde dikkate alınması gerekir. Örneğin Orhan Veli Kanık “İstanbul’u dinliyorum gözlerim kapalı” şiirlerinde İstanbul’un sıradışı yaşam tarzındaki ilginç noktalara vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde Necip Fazıl Kısakürek’te “Kaldırımlar” şiirinde köpek seslerine vurgu yaparak psikocoğrafya ile ilginç bağlar kurmaktadır. Psikocoğrafya ile ilgili yapılacak bir öğretimde bu özelliklerin dikkate alınması oldukça önemlidir.

Psikocoğrafya çalışmaları planlanırken, öğretimin öncesinde psikocoğrafya hakkında bilgi sahibi olunması ve çalışmadan ne beklendiğinin net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Özellikle sıra dışı olgular ve mekânlar söz konusu olduğunda, bu mekânların sakladığı gizem üzerinde durulmalıdır. Örneğin, çatılarda ot bitmesi veya merdiveni olmayan kapılar gibi unsurlar, bireylerin yer seçerken dikkat ettikleri önemli noktalardır. Bu bireyler kalabalık ortamlar içinde yer edinmelerine rağmen ezilme tehlikesi yaşamazlar; hatta en yoğun kalabalığın bulunduğu köprü başlarında durarak “beni gör” mesajı verirler. Yerel tarih ve yerel coğrafya özellikleri kullanılırken sıra dışılığa önem verilmesi de önemlidir. Örneğin, yıkık dökük su değirmenleri üzerinde yapılacak psikocoğrafik gözlemler, atılığın nedenlerini ortaya çıkarırken mevcut değirmenlerle karşılaştırma olanağı da sunmaktadır.

Sosyal bilgiler ve coğrafya eğitimine yönelik planlarda, plan basamaklarında psikocoğrafik açıklama ve gözlemlere yer verilebilir. Bu tür farklı ve ilginç yaklaşımlar, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakla kalmayıp, öğrenme motivasyonlarını yükselterek okul içinde veya dışında istekli ve bilinçli öğrenmeyi destekleyecektir (Turan ve Seyhan, 2018).

Psikocoğrafik olgular ve olaylar sanatçılar ve aktivistler tarafından yaygın olarak ele alınsa da, şehirle ilgili veri toplamak ve araştırma sorularını yanıtlamak için daha az araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır; bunun nedeni psikocoğrafyanın bilimsel bir yöntem olarak tasarlanmamış olmasıdır. Psikocoğrafik yürüyüş, kentsel alanın bedensel ve sürükleyici şekilde keşfedilmesini sağlar, araştırmacının şehirle yeni bağlantılar kurmasına yardımcı olur ve şehrin nasıl organize edildiğine dair somut bilgiler sunar. Bu yöntemi kentsel fotoğrafçılıkla birleştirmek, mekânsal ve zamansal değişimleri yakalamada başarılıdır; yürüyüş deneyimi fiziksel ve geçici olanla etkileşimi sağlarken, fotoğrafçılık anı kaydetme olanağı sunar ve grafiti ile sokak sanatını çeşitli bakış açılarından gözlemlemeye imkân tanır (Arnold, 2018).

Psikocoğrafya, coğrafyanın insan duygularını nasıl etkilediğini inceleyen bir bilim dalıdır. Thomas De Quincey'den Sürrealistlere, Durumculara ve günümüz dönemine kadar psikocoğrafyacılar, çalışmalarını ağırlıklı olarak açık hava kentsel ortamlarında yürüyüş ve keşif yapmaya odaklanmışlardır. Bu arada, iç mekân veya kapalı alan psikocoğrafyası uygulaması nispeten az gelişmiş kalmıştır. Bununla birlikte, yıllar boyunca çeşitli mekanlarda ardışık öğrenci gruplarıyla gözlem yapmak ve çalışmak, öğrencilerin oturma pozisyonlarını seçerek öğrenmeye yönelik tutumlarını nasıl ifade ettikleri konusunda bir teori geliştirmeme yol açmıştır (Reynolds, 2016).

Bununla birlikte psikolojik gözlemler yapılırken katılımcı veya katılımcılar ön çalışma yapmalıdırlar. Araştırmacılar etkinlik öncesinde beklenen psikocoğrafik etkinin olup olmadığına bakmalıdırlar. Bu nedenle öğrencilere bir nevi oryantasyon yapılmalıdır. Tarzı nedeniyle dikkat çekecek davranış ve tutum içerisinde olan öğrenciler çalışmanın sonucunu olumlu etkileyebilir. Öğrencilerin geçmiş bilgilerinin etkisi altında kalmadan yeni bilgiler ile oluşturmalarına ve iyileştirmelerine nasıl yardımcı olunabileceğine kafa yorulmalıdır. Türkiye'de psikocoğrafyanın eğitime dönük çalışmalar son derece düşük düzeydedir. Dönmez Bayrakçı (2025) müzik eğitiminde psikocoğrafyayı program bazında incelerken; Girgin (2022) psikocoğrafya okuryazarlığı bağlamında yaptığı çalışmanın içeriğinde psikocoğrafya öğretimine yer vermiştir. Bunun dışında yukarıda belirtilen Türkiye'den tezler de sosyal bilgiler ve coğrafya eğitiminde kullanılabilecek tezler

olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, Eren'in (2020) Kayseri çalışması, Mertol'un (2019) Samsun çalışması ve Güven'in (2024) Bursa çalışması ile diğer araştırmalar, sosyal bilgiler ve coğrafya eğitiminde psikocoğrafyanın öğretiminde kullanılabilir niteliktedir. Ayrıca, dış alan yazın taramasında yer alan Bassett (2004), Stehle (2008), Finnane (2013), Reynolds (2016), Singleton (2020) ve Sidaway (2022) çalışmaları, bu alanda uygulanabilecek örnekler sunmaktadır.

4. Sonuç

Son yıllarda mimari sanat müzik, edebiyat gibi alanlarda araştırma konusu olarak giderek önemsenen psikocoğrafya dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de yankısını hissettirmektedir. Bununla birlikte psikocoğrafik çalışmaların ülkemizde henüz birkaç çalışma ve araştırma dışında eğitim alanında pek gelişim göstermemiştir. Bu bağlamda coğrafya alanında psikocoğrafya alanında çalışmalar az sayıda olsa da sosyal bilgiler ve coğrafya öğretimine dönük çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde psikocoğrafya bazlı planlar yapılabileceği okul içinde ve dışında psikocoğrafyaya dönük araştırma, etkinlikler ve uygulamalar yapılabileceği açıktır. Bu nedenle psikocoğrafya eğitime dönük bu çalışma eğitim dünyasına özellikle sosyal bilgiler ve coğrafya eğitiminde etkin çalışmalar yapmak isteyen öğrenci ve akademisyenler için ön fikirler sunabilecek nitelikte bir çalışmadır.

Psikocoğrafyanın sosyal bilgiler ve coğrafyanın öğretimine en büyük katkısı sıradan olaylara bakarken sıra dışı olayları da derinlemesine incelemesi bu yönüyle insan ruhuna hitap etmesi; böylelikle çoğu kez gayri resmi bir öğretim sergileyerek insanları ezbercilikten uzak tutmasıdır.

Kaynakça

- Arnold, E. (2018). Aesthetic practices of psychogeography and photography. *Geography Compass*, 13 (2), e12419.
- Arslan, S. (2024). Postmodernizmde bedenin kaybı ve bir sanat anlatısı olarak yürüme. *Akdeniz Sanat*, 18 (34), 195-217. <https://doi.org/10.48069/akdenizsanat.1469152>.
- Bassett, K. (2004). Walking as an aesthetic practice and a critical tool: Some psychogeographic experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 28 (3), 397-410.
- Bay, S. (2025). Mine Bay'ın eşikte romanında debordcu psikocoğrafya ve kimlik. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 35-53. <https://doi.org/10.56597/kausbed.1605898>
- Biçer, A. G. (2022). The Psychogeography of Berlin: David Hare's Berlin and Mark Ravenhill's over there. *Cankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 16(1), 15-26.
- Boz, M. (2024). *Psychogeography and Uncanny Spaces in Shirley Jackson's The Haunting of Hill House, Stephen King's The Shining, Ursula K. Le Guin's Tombs of Atuan, and Jo Walton's Lent / Shirley Jackson'ın The Haunting of Hill House, Stephen King'in The Shining, Ursula K. LeGuin'in Tombs of Atuan ve Jo Walton'ın Lent romanlarında psikocoğrafik tekinsiz mekânlar*. [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi
- Bridger, A. J. (2013). Psychogeography and feminist methodology. *Feminism & Psychology*, 23 (3), 285-298.
- Cengiz, A. M. (2024). *Kentsel tasarım, psikocoğrafya ve toplum için bir mercekle olarak teorematik müzik kompozisyonu*. [Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Covery, M. (2011). *Psikocoğrafya: Londra Yazıları* (S. Serezli, Çev.). Kalkedon Yayın.
- Danişoğlu, S. (2024). *1960 sonrası sanatta esin kaynağı olan kent gezgini kavramının kent deneyimi bağlamında incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi]. Mimar Sinan Üniversitesi.
- Doğan, E., & Doğan, E. (2018). Kent ve anti-gösteri: İstanbul'un Sine-Masal İmgeleri. *Sinecine: Sinema Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 111-130.
- Dönmez Bayrakçı, L. (2025). Psikocoğrafya ve müziğin kesişiminde mekânın duygusal haritası: maarif modeli çerçevesinde bir değerlendirme. *Yegâh Müzikoloji Dergisi*, 8(3), 2240-2251. <https://doi.org/10.51576/ymd.1759124>
- Eren, E. (2020). *Palimpsest: Kentte psikocoğrafya okuması - Kayseri kenti Hunad Hatun külliyesi ve Kayseri kalesi*. [Yüksek lisans tezi], Erciyes Üniversitesi.
- Ertürk, A. (2019). *Inclusive design for public space in Basmane, İzmir: Psychogeography as a design method for urban furniture*. [Yüksek Lisans tezi]. İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü.

- Evliyaoğlu, F. (2020). *Zaman mekân sıkışmasının gündelik bir taktik olarak yolculuk deneyimi üzerinden okunması: İstanbul örneği*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Finnane, G. (2013). *Walking, place-making and the moving image*. (Doctoral dissertation, UNSW Sydney)
- Girgin, M. (2022). Eğitimde coğrafya okuryazarlığı-II. (Ed.R. Sever) *Psikocoğrafya Okuryazarlığı İçinde* (s. 296-323). Pegem Yayıncılık.
- Göller, C. (2025) *Psikocoğrafya ve mekânın gizli izdüşümleri*. [Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Güngüm, R. (2020). Sanatçının malzemesi olarak yürümek. *Journal of Arts*, 3 (3), 205-218.
- Güven, F. (2024). *Psikocoğrafya yaklaşımı ile kadın, mekân ve duygu: Bursa Osman-gazi örneği*. [Yüksek Lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi
- Harley, J. (2023). *The places of placements: Using psychogeography as an exercise of reflexive learning for social work student placements*. (Doctoral dissertation). McMaster University
- Hindley, C., Knowles, D., & Ruth, D. (2015, June). Psychogeography for Student Researchers: a case for the dérive. In ECRM2015-Proceedings of the 14th European Conference on Research Methods 2015: ECRM 2015 (p. 203). Academic Conferences Limited.
- Hiz, G. (2012). *Rastlantı kavramının kent keşifleri özelinde incelenme*. [Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- İlkay, Y. (2020). Kendileme'odağında kentte yürümenin mekânsal topolojisi: Van örneğinde alt yürüme bölgeleri. *Eskiz: Şehir ve Bölge Planlama Dergisi*, 2 (02), 21-39.
- Karaoğlu, Y. (2023). The situationist international origins of culture jamming. *Electronic Cumhuriyet Journal of Communication*, 5 (2), 91-97
- Kayan, İ. (2000). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi amaç, yeni hedefler, sorunlar ve öneriler, *Ege Coğrafya Dergisi*, 11, 7-22.
- Khaidzir, M. F. S., Hashim, R. S., & Yusof, N. M. (2022). Psychogeographical experience between the self and the place. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 7 (1), 243-263.
- Koç, A. & Aykut, A. (2022). Çağdaş sanatta psikocoğrafya yaklaşımı. *Turkish Studies*, 17 (4), 843-868. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.61930>
- Lagomasino, A. (2020). Dérive: Place-making practices on foot. *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, 16 (4), 1-15.
- Mertol, H. (2019). *Çevre algısı ve insan mekân ilişkisi: Samsun şehrinin psikocoğrafyası*. [Doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/>.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/cografya-dersi>
- Osal, S. (2020). Investigating the Importance of psychogeography in designing urban fabric. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 9 (4), 1598-1602.
- Ozan, H., & Demirbaş, Ç. Ö. (2024). Sosyal bilgiler dersi kapsamında ortaokul öğrencilerinin yer duygusuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5 (1), 80-99.
- Özdilek, A. (2025). Okul öncesi dönem çocuklarında mekan ve mekan algısı. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 3 (1), 1-20
- Özgen, N., & Aksoy S. (2021). Psikocoğrafyanın kavramsal ve tarihsel gelişimi. (Ed. N. Özgen ve E. M. Ertürk). *Psikocoğrafya* içinde (s. 3-29). Nobel Yayıncılık
- Parlak, Ö. (2020). *Sitiiasyonist hareketin çağdaş sanat üretimlerinde "yer duygusu" kavramına etkisi*. [Yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Reynolds, R. (2016). Psychogeography and its relevance to inclusive teaching and learning development: Why it matters where students choose to sit. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (10).
- Sarı J. (2013). *Kenti deneyimleme aracı olarak psikocoğrafya*. [Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi
- Sidaway, J. D. (2022). Psychogeography: Walking through strategy, nature and narrative. *Progress in Human Geography*, 46 (2), 549-574.
- Singleton, A. (2020). Learning to walk (again) and engage with places. *Places for Life (Design Commission for Wales)*, 24-29.
- Stehle, M. (2008). Psychogeography as teaching tool: Troubled travels through an experimental first-year. *Interactions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 4 (2). <https://doi.org/10.5070/D442000626>
- Turan İ., Koçan E (2024). Sosyal bilgiler öğretiminde mekânsal düşünme becerisinin üç bağlamının kullanımı. Ed. Baş K. *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s. 36-49). Serüven Yayıncılık.
- Turan, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyleri ve ezbercilik*. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (170).
- Turan, İ., & Seyhan, A. (2018). Öğretmen adaylarının beşeri bir unsur olarak köprü ve değirmen üzerine düşünceleri. II. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi (s. 86-93), Rize, Türkiye.
- Urak Avan, A. D., & Tosun, N. Z. (2021). Tüketim kültürü bağlamında yavaş kent hareketi: yabancılaşmadan kaçış ve bireysel özgürleşme. *Etkileşim* (7), 32-59. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2021.7.117>

- Uruk, A. (2025). Mapping the individual: A psychogeographical reading of Iris Murdoch's under the net. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (22), 116-125. <https://doi.org/10.29157/etusbed.1505278>.
- Uysal, A. (2020). Yaratıcılığın psikocoğrafyası. (Ed. N. Özgen ve S. Çoşkun). *Davranışsal coğrafya* içinde (s.299-321), Pegem Yayıncılık.
- Vergunst, J. (2020). A walk as act/enact/re-enactment: performing psychogeography and anthropology. *Reconstruction, Replication and Re-enactment in the Humanities and Social Sciences*, 225-250.

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yapay Zeka Eğilimleri ve Farkındalık Düzeyleri Nasıldır?

Mert Kemal Arkan¹

Özet

Yapay zekâ teknolojileri, bilişsel süreçleri destekleme, öğrenme deneyimlerini bireyselleştirme ve eğitim ortamlarını dönüştürme potansiyeli nedeniyle eğitim bilimleri alanında giderek artan bir araştırma odağı hâline gelmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalık düzeyleri ve kullanım eğilimlerinin belirlenmesi, söz konusu teknolojilerin eğitim süreçlerine etkili ve pedagojik temelli biçimde entegre edilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilim düzeylerini incelemek ve bu düzeylerin cinsiyet, günlük teknolojik ürün kullanım süresi ve yapay zekâ kavramını daha önce duyma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, “Ortaokul Öğrencileri İçin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimleri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek; yapay zekâ temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilimlerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Özellikle yapay zekâ temel bilgi ve kullanım alanları alt boyutlarında daha yüksek ortalamalar elde edilirken, kaygı ve zorlanma alt boyutlarında görece daha düşük düzeyler belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilimlerinin incelenen değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, yapay zekâ farkındalığının yalnızca teknolojik erişim ve kullanım sıklığıyla değil; pedagojik yönlendirme ve yapılandırılmış öğrenme deneyimleriyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

1 Öğretmen, MEB, mertkema_arkan18@erdogan.edu.tr. 0000-0003-0570-8449

1. Giriş

Dijital dönüşüm, yalnızca teknolojik araçların gelişimiyle sınırlı olmayan; toplumsal yapıları, kurumsal işleyişleri ve etik yaklaşımları yeniden biçimlendiren çok boyutlu bir değişim süreci olarak ele alınmaktadır (Demir, 2025). Bu süreçte ortaya çıkan teknolojik yenilikler arasında yapay zekâ, özellikle son yıllarda artan kullanım alanı ve etki düzeyiyle dikkat çekmektedir. Veri işleme, içerik önerme, sesli ve görsel tanıma, problem çözme ve karar verme gibi işlevleri yerine getirebilen yapay zekâ sistemleri, günümüzde birçok dijital uygulamanın temel bileşeni hâline gelmiştir (Yıldız ve Zengin, 2025). Bu yönüyle yapay zekâ, yalnızca teknik bir yenilik değil; dijital sistemlerin işleyişini dönüştüren stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Dijital dönüşümün etkisiyle birlikte yapay zekâ teknolojilerinin bireylerin günlük yaşamındaki görünürlüğü ve kullanım sıklığı giderek artmaktadır (Yankın, 2019). Algoritma temelli bu sistemler; içerik önerme, sesli komutları algılama, görüntü tanıma ve karar verme gibi işlevler aracılığıyla çok sayıda dijital altyapının temelini oluşturmaktadır (Kaleci, 2025). Bu durum, yapay zekânın eğitim alanında da önemli bir uygulama alanı bulmasına zemin hazırlamaktadır. Günümüzde çocuklar; dijital oyunlar, eğitsel yazılımlar, video platformları ve mobil uygulamalar aracılığıyla çoğu zaman farkında olmadan yapay zekâ temelli sistemlerle etkileşim hâlinindedir (Yıldız ve Zengin, 2025).

Eğitim alanı, yapay zekâ teknolojilerinin etkisinin giderek daha belirgin hâle geldiği temel alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Bulut vd., 2024). Yapay zekâ destekli öğrenme ortamları, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğrenme süreçlerini kişiselleştirebilmekte; öğrenme hızı, içerik sunumu ve geri bildirim süreçlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun biçimde uyarlayabilmektedir (Yörük, 2024). Bu bağlamda öğrenme analitikleri, uyarlanabilir öğrenme sistemleri ve öğrenci performansını izleyen dijital araçlar, eğitimde yapay zekânın öne çıkan uygulama alanları arasında yer almaktadır (Tonbuloglu, 2023). Bu uygulamalar, öğrenme süreçlerinin etkililiğini artırmanın yanı sıra öğrencilerin teknolojiye yönelik algı ve tutumlarını da etkilemektedir (Gündüz, 2022).

Çocukların dijital teknolojilerle etkileşimi erken yaşlardan itibaren yoğunlaşmaktadır (Mustafaoğlu vd., 2018). Alanyazında, ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dijital ortamlara ayırdıkları sürenin arttığı ve bu süreçte algoritmik sistemlerle sürekli etkileşim hâlinde oldukları belirtilmektedir (Livingstone ve Stoilova, 2021; Erden ve Bulut, 2023). Bu durum, çocukların yapay zekâya ilişkin farkındalık düzeylerinin; teknolojiyi nasıl algıladıkları, hangi amaçlarla kullandıkları ve bu sistemlere ne ölçüde

güvendikleri açısından önemli bir değişken hâline geldiğini göstermektedir. Ortaokulun başlangıç kademesini oluşturan 5. sınıf öğrencileri, bilişsel gelişim açısından sorgulama, karşılaştırma yapabilme ve neden–sonuç ilişkileri kurma becerilerinin belirginleşmeye başladığı bir gelişim döneminde yer almaktadır (Senemoğlu, 2023). Aynı zamanda bu dönem, ilkokuldan ortaokula geçiş sürecini temsil eden; öğrenme alışkanlıklarının, akademik tutumların ve teknolojiyle etkileşim biçimlerinin yeniden yapılandığı kritik bir geçiş evresi niteliği taşımaktadır (Eccles ve Roeser, 2011). Bu gelişimsel özellikler dikkate alındığında, yapay zekâ gibi soyut, çok boyutlu ve algoritmik temelli bir kavramın bu yaş grubundaki öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve anlamlandırıldığı sorusu araştırma açısından önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, erken yaşlarda geliştirilen yapay zekâ farkındalığının öğrencilerin dijital teknolojilerle daha bilinçli, eleştirel ve sorumlu bir ilişki kurmalarına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Çaylı ve Çolak Yazıcı, 2025; Doruk, 2024). Ancak alanyazın incelendiğinde, yapay zekâ ve eğitim ilişkisini ele alan çalışmaların büyük ölçüde öğretmenler, öğretmen adayları ve yükseköğretim düzeyindeki bireyler üzerinde yoğunlaştığı; ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalıklarını ele alan araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

1.1. Erken Yaşlarda Yapay Zekâ Farkındalığı

Teknolojik gelişmelerle birlikte çocukların yapay zekâ temelli sistemlerle karşılaşma yaşı giderek düşmektedir. Dijital oyunlar, eğitsel uygulamalar, akıllı oyuncaklar ve çevrim içi platformlar, çocukların algoritmik sistemlerle erken yaşlardan itibaren etkileşim kurmalarına olanak tanımaktadır (Livingstone ve Pothong, 2022). Ancak bu etkileşim çoğu zaman yapay zekâ sistemlerinin işleyişine, yönlendirme mekanizmalarına ve olası etkilerine ilişkin bilinç geliştirilmeden gerçekleşmektedir. Bu durum, erken yaşlarda yapay zekâ farkındalığının kazandırılmasını pedagojik açıdan önemli hâle getirmektedir (Kandlhofer vd., 2023).

Erken yaşlarda geliştirilen yapay zekâ farkındalığı, çocukların teknolojiyi yalnızca kullanan bireyler olarak değil; sorgulayan, değerlendiren ve anlamlandıran aktif kullanıcılar olarak yetişmelerini desteklemektedir (Swiecki vd., 2022). Yapay zekâyâ ilişkin temel kavramların bu dönemde kazandırılması, öğrencilerin ilerleyen eğitim kademelerinde daha karmaşık dijital ve algoritmik yapıları anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır (George, 2023). Bu bağlamda erken yaşta geliştirilen farkındalık, çocukların teknolojiyle kurdukları ilişkiyi yüzeysel kullanımdan bilinçli ve eleştirel bir düzeye taşımaktadır.

Bu süreçte etik farkındalık ve dijital sorumluluk bilinci önemli bir yer tutmaktadır. Yapay zekâ sistemlerinin veri toplama, yönlendirme ve karar verme süreçleri, çocukların mahremiyet, güvenlik ve adil kullanım konularında erken yaşta bilinçlenmesini gerekli kılmaktadır (Yılmaz vd., 2024). Bu nedenle erken yaşlarda yapay zekâ farkındalığı, yalnızca teknik bilgi kazandırmayı değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, etik değerlendirme ve sorumlu teknoloji kullanımı becerilerini de kapsayan çok boyutlu bir öğrenme alanı sunmaktadır. Yapay zekâ farkındalığı, dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığı kavramlarıyla bütüncül bir ilişki içerisinde ele alınmaktadır (Çelik, 2023). Bu bağlamda yapay zekâ farkındalığı; bireylerin yapay zekâ sistemlerinin işleyiş biçimlerine, kullanım alanlarına ve toplumsal etkilerine ilişkin bilgi düzeylerini, algılarını ve değerlendirmelerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında farklı bir tanım olarak yapay zekâ farkındalığı; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları kapsayan bütüncül bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Çakan, 2024).

Öğrencilerin yapay zekâyâ ilişkin bilgi düzeyleri kadar, bu teknolojiye yükledikleri anlamlar, geliştirdikleri tutumlar ve kullanım eğilimleri de farkındalık düzeyinin belirlenmesinde etkili olmaktadır (Kartal, 2024). Bu bağlamda yapay zekâ farkındalığı, öğrencilerin teknolojiyle kurdukları zihinsel ve duyuşsal ilişkinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Elçiçek, 2024).

Eğitim bağlamında yapay zekâ farkındalığı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde teknolojiyi nasıl konumlandıklarını ortaya koymaktadır (Sanusi vd., 2022). Yapay zekâyı öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak algılayan öğrenciler ile bu teknolojiyi karmaşık, kontrol edilemez ya da tehdit edici bir unsur olarak değerlendiren öğrenciler arasında anlamlı tutum farklılıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Alanyazın, bu farklılaşmanın öğrencilerin yapay zekâyâ ilişkin bilgi düzeyleri, önceki teknoloji deneyimleri ve algılanan kontrol duygusu ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Long ve Magerko, 2020). Bu nedenle yapay zekâ farkındalığı, öğrencilerin teknolojiyle kurdukları bilişsel ve duyuşsal ilişkinin anlaşılmasında temel bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri, günümüzde bireylerin öğrenme biçimlerini, bilgiye erişim yollarını ve dijital ortamlardaki etkileşimlerini köklü biçimde dönüştürmektedir. Eğitim ortamlarında giderek yaygınlaşan yapay zekâ uygulamaları; uyarlanabilir öğrenme sistemleri, kişiselleştirilmiş içerikler, dijital asistanlar ve veri temelli öğrenen analizleri aracılığıyla öğrenme süreçlerine yeni olanaklar sunmakta ve öğrencilerin eğitimle kurdukları etkileşimi yeniden yapılandırmaktadır. Bu hızlı dönüşüm, öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik farkındalıklarının ve bu teknolojileri kullanma eğilimlerinin erken yaşlardan itibaren belirlenmesini

ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu araştırma, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimlerini inceleyerek öğrencilerin bu alandaki mevcut durumlarını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Özellikle ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde bulunan öğrencilerin yapay zekâya ilişkin algı, tutum ve eğilimlerinin belirlenmesi; eğitim teknolojilerinin bilinçli, planlı ve pedagojik temelli kullanımına yönelik önemli veriler sunması beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde, yapay zekâ farkındalığının çoğunlukla lise ve yükseköğretim düzeyinde ele alındığı, ortaokul düzeyine yönelik çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, araştırmayı özgün ve alan yazına katkı sağlayan bir çalışma niteliğine kavuşturmaktadır.

Araştırmanın yerel düzeyde, öğrencilerin yaşadıkları çevrede karşılaştıkları yapay zekâ temelli dijital araçları nasıl algıladıklarının ve hangi amaçlarla kullandıklarının ortaya konulmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Elde edilecek bulguların, okul temelli uygulamaların geliştirilmesine, öğretmen rehberliğinin güçlendirilmesine ve öğrenci düzeyine uygun yapay zekâ farkındalık etkinliklerinin planlanmasına yol gösterici olacağı öngörülmektedir. Ulusal düzeyde ise bu araştırmanın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve dijital dönüşüm hedefleri doğrultusunda, yapay zekâ okuryazarlığının temel eğitim kademelerinde desteklenmesine yönelik veri temelli bulgular sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarının; öğretim programlarının güncellenmesi, eğitim teknolojileri politikalarının geliştirilmesi ve öğrencilerin dijital yeterliklerinin artırılmasına yönelik uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırma, yapay zekânın bilinçli, etik ve güvenli kullanımına ilişkin ulusal stratejilerin oluşturulmasına destek olabilecek nitelikte bir veri kaynağı sunma kapasitesine sahiptir. Günümüzde yapay zekâ teknolojileri, öğrencilerin günlük yaşamlarında ve öğrenme ortamlarında giderek daha fazla yer almaktadır. Ancak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik farkındalık düzeyleri ve bu teknolojileri kullanma eğilimlerinin hangi değişkenlere göre farklılaştığı yeterince bilinmemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin yapay zekâyı duyma durumları, cinsiyetleri, günlük teknolojik ürün kullanma süreleri ve evde internete erişim durumlarının, yapay zekâ farkındalıkları ve kullanım eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik farkındalıklarını ve yapay zekâ temelli araçları kullanmaya yönelik eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilim düzeyleri (temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma alt boyutları) nasıldır?
2. Öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimleri(temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma alt boyutları), yapay zekâyı daha önce duyma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimleri(temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma alt boyutları), cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimleri(temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma alt boyutları), günlük teknolojik ürün kullanma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimleri(temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma alt boyutları), evde internete erişim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nicel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin sayısal veriler aracılığıyla incelenmesine ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014; Büyüköztürk vd., 2018). Araştırma, mevcut bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçladığından tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Tarama modeli, bireylerin belirli bir konuya ilişkin görüş, tutum veya eğilimlerinin geniş örneklemeler üzerinden belirlenmesini amaçlayan nicel bir araştırma deseni olarak ifade edilmektedir (Christense vd., 2020; Karasar, 2024).

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçilen toplam 54 beşinci sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi

kapsamında olasılığa dayalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Olasılığa dayalı örnekleme yöntemleri, evrendeki her bireyin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyan yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu doğrultuda araştırmada, basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme tekniğinde evrendeki tüm bireyler örnekleme eşit seçilme şansına sahiptir ve örneklem seçiminde herhangi bir alt grup ayrımı yapılmamaktadır. Bu bağlamda, araştırmaya dâhil edilecek 5. sınıf öğrencileri, evren içerisinden rastgele seçilerek belirlenmiş ve araştırma, toplam 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Seçilen örneklem neticesinde 4 adet kayıp veri SPSS paket program yolu ile analiz sürecinde elenmiştir. Seçilen örneklemin, araştırmanın amacı doğrultusunda ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilimlerini temsil edebilecek nitelikte olduğu kabul edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında, ortaokul öğrencilerinin yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilimlerini belirlemek amacıyla “Ortaokul Öğrencileri İçin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Yaman, Kahraman ve Zengin (2025) tarafından geliştirilmiş olup toplam 31 maddeden oluşmakta; maddeler YZ Temel Bilgi, YZ Kullanım Alanları, YZ Kaygı ve YZ Zorlanma olmak üzere dört alt boyut altında toplanmaktadır. Ölçek, 5’li Likert tipi derecelendirme ile yapılandırılmış olup maddeler (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda her bir alt boyuta ve ölçeğin toplamına ilişkin puanlar hesaplanmaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan analizlerde, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .870 olarak belirlenmiş; alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları ise YZ Temel Bilgi (.914), YZ Kullanım Alanları (.852), YZ Kaygı (.819) ve YZ Zorlanma (.743) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen puanların artması, öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilim düzeylerinin yükseldiğini ifade etmektedir. Ölçeğin toplam puanı hesaplanırken kaygı ve zorlanma alt boyutlarında yer alan maddeler ters puanlanmakta olup ters puanlanan maddeler M2, M7, M14, M17 (YZ Zorlanma) ile M27, M28, M29, M30 ve M31 (YZ Kaygı) maddelerinden oluşmaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, öğrencilerin öğrenme ortamlarını olumsuz etkilemeyecek biçimde planlanmış; uygulamalar, uygun fiziksel ve bilişsel koşulların sağlandığı sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilecek unsurlar en aza indirilmiş ve ölçeğin doğru, rahat ve anlaşılır biçimde yanıtlanabilmesi amacıyla gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma verileri, “Ortaokul Öğrencileri İçin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimleri Ölçeği” aracılığıyla yüz yüze uygulama yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Ölçek uygulamaları, ders saatleri içerisinde ve öğretmen gözetiminde gerçekleştirilmiş olup, uygulama süreci ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmış; katılımcılara herhangi bir baskı ya da yönlendirme yapılmamıştır. Ayrıca, öğrencilere istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Araştırma sürecinin tüm aşamalarında etik ilkelere uygunluk gözetilmiş; katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı taahhüt edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin ölçekten ve alt boyutlardan elde ettikleri puanlara ilişkin çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değerler hesaplanarak yapay zekâyâ yönelik farkındalık ve kullanım eğilimlerinin mevcut düzeyi ile tanımlayıcı istatistiksel özellikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik farkındalık ve kullanım eğilimleri; ölçeğin YZ Temel Bilgi, YZ Kullanım Alanları, YZ Kaygı ve YZ Zorlanma alt boyutları doğrultusunda ayrı ayrı ele alınmıştır. Kaygı ve zorlanma alt boyutlarında yer alan maddeler ters puanlanarak toplam ve alt boyut puanları oluşturulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin demografik özelliklerine (ör. cinsiyet, yapay zekâyı daha önce duyma durumu, teknoloji kullanım süresi ve internete erişim duyma durumu vb.) göre yapay zekâyâ yönelik farkındalık ve kullanım eğilimlerinin hem ölçek toplam puanı hem de alt boyutlar düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla IBM SPSS paket programı kullanılarak bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bu analizler sonucunda, öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik farkındalık ve kullanım eğilim düzeyleri ile bu düzeylerin değişkenlere göre gösterdiği farklılıklar nicel olarak ortaya konulmuş ve bulgular eğitim bağlamında değerlendirilmiştir.

2.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısının toplam varyansın %52.05'ini açıkladığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .924 olduğu ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı olduğu ($p < .001$) belirlenmiştir. DFA sonucunda ise modelin kabul edilebilir düzeyde uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/df = 2.057$, CFI = .935, RMSEA = .043, SRMR = .045). Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlerde, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .870 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ait güvenilirlik katsayıları ise YZ Temel Bilgi (.914), YZ Kullanım Alanları (.852), YZ Kaygı (.819) ve YZ Zorlanma (.743) olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen puanların artması, öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilim düzeylerinin yükseldiğini ifade etmektedir. Ölçek toplam puanı hesaplanırken kaygı ve zorlanma alt boyutlarında yer alan maddelerin ters puanlanması gerekmektedir. Ters puanlanan maddeler M2, M7, M14, M17 (YZ Zorlanma) ile M27, M28, M29, M30 ve M31 (YZ Kaygı) maddeleridir.

Mevcut araştırmada, ölçeğin bu çalışma örneklemini için güvenilirliği yeniden incelenmiştir. Bu doğrultuda, ölçekten elde edilen veriler üzerinden Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak ölçeğin geneline ve her bir alt boyutuna ilişkin güvenilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin toplamına ait Cronbach Alfa katsayısı 0.66 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları ise YZ Temel Bilgi alt boyutu için 0.736, YZ Kullanım Alanları alt boyutu için 0.776, YZ Kaygı alt boyutu için 0.601 ve YZ Zorlanma alt boyutu için 0.706 şeklindedir. Bu değerler, özellikle keşfedici ve betimsel nitelikteki araştırmalar için kabul edilebilir güvenilirlik düzeylerine işaret etmekte olup, ölçeğin mevcut araştırma kapsamında tutarlı ölçümler sunduğunu göstermektedir. Geçerlik açısından ise, bu çalışmada ölçeğe ilişkin yeni bir yapı geçerliği analizi yapılmamış; ölçeğin daha önce gerçekleştirilen Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerine dayalı yapı geçerliği bulguları esas alınarak, araştırmada ölçülmek istenen yapıyı yeterli düzeyde temsil ettiği kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan veriler analiz edilerek elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, çalışmada ele alınan değişkenler doğrultusunda tablolar hâlinde düzenlenmiş; öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilimleri ölçek toplamı ve alt boyutlar açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmadaki Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

OÖYEFÖ Toplam puan		Frekans	%	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maximum
Cinsiyet	Kadın	20	40,0	3,26	,499	2,2	4,1
	Erkek	30	30,0	3,24	,380	1,8	3,9
Teknoloji kullanım süresi	0-1	28	56,0	3,25	,426	1,8	4,1
	1-2	15	30,0	3,28	,431	2,2	4,0
	3-4	5	10,0	3,25	,528	2,4	3,7
	4+	2	4,0	2,93	,319	2,7	3,2
İnternet erişiminiz	Evet	36	72,0	3,29	,354	2,2	4,0
	Hayır	14	28,0	3,13	,575	1,8	4,1
Yapay zeka kavramını duyma durumu	Evet	46	92,0	3,26	,432	1,8	4,1
	Hayır	4	8,0	3,13	,388	2,7	3,6
Toplam		50	100				

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilimleri ölçeği toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 3,26$), erkek öğrencilerin ortalama puanına ($\bar{X} = 3,24$) benzer düzeydedir. Günlük teknoloji kullanım süresi açısından değerlendirildiğinde, 0–1 saat, 1–2 saat ve 3–4 saat aralığında teknoloji kullanan öğrencilerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu; 4 saat ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin ortalama puanlarının ise görece daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte tüm gruplarda puanların orta düzeyin üzerinde seyrettiği görülmektedir. İnternet erişimi değişkenine göre, internet erişimi bulunan öğrencilerin yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilimleri ortalama puanlarının ($\bar{X} = 3,29$), internet erişimi bulunmayan öğrencilere ($\bar{X} = 3,13$) kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapay zekâ kavramını daha önce duyduğunu belirten öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{X} = 3,26$), bu kavramı daha önce duymayan öğrencilere ($\bar{X} = 3,13$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak her iki grubun da ortalama puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda tablo bulguları, öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik farkındalık ve kullanım eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre küçük farklılıklar göstermekle birlikte, örneklem genelinde orta düzeyin üzerinde bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Ölçek ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel bulgular ise Tablo 2’de gösterilmektedir.

3.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilim düzeyleri (temel bilgi, kullanım alanları,

kaygı ve zorlanma alt boyutları) nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin “Ortaokul Öğrencileri İçin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimleri Ölçeği”nden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve frekans analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

OÖYEFÖ	n	X̄	ss	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
OÖYEFÖ toplam		3,25	,677	1,80	4,10	-,859	1,96
Temel Bilgi		3,32	,900	1,60	4,50	-,576	,286
Kullanım Alanı	50	3,29	,870	1,00	4,88	-,534	,210
Kaygı		2,98	1,02	1,00	5,00	,131	-,013
Zorlanma		3,23	,427	1,00	5,00	-,353	-,466

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilimlerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3,25$). Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin YZ Temel Bilgi ($\bar{X} = 3,32$) ve YZ Kullanım Alanları ($\bar{X} = 3,29$) boyutlarında görece daha yüksek ortalamalara sahip oldukları; buna karşılık YZ Kaygı boyutunun daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir ($\bar{X} = 2,98$). YZ Zorlanma boyutuna ilişkin ortalamaların ise genel düzeyle uyumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin yapay zekâya ilişkin temel kavramlar ve kullanım alanları konusunda belirli bir farkındalığa sahip olduklarını; buna karşın yapay zekâya yönelik kaygı ve zorlanma algılarının görece daha sınırlı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçek toplamı ve alt boyutlara ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin -2 ile $+2$ aralığında yer aldığı görülmektedir. George ve Mallery’e (2010) göre bu aralıkta yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve gerçekleştirilen istatistiksel analizler bu varsayım temel alınarak yürütülmüştür.

3.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimleri (YZ Temel Bilgi, YZ Kullanım Alanları, YZ Kaygı ve YZ Zorlanma alt boyutları), yapay zekâyı daha önce duyma

durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin “Ortaokul Öğrencileri İçin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimleri Ölçeği”nden elde ettikleri puanlar analiz edilmiştir. Bu kapsamda, yapay zekâ kavramını daha önce duyan öğrenciler ile duymayan öğrencilerin ölçek toplam puanları ve alt boyut puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples t-Test) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimlerinin Yapay Zekâyı Daha Önce Duyma Durumuna Göre T-testi Bulguları

Değişken	Levene Testi		T-testi		
	F	P	t	sd	P
OÖYEFÖ toplam	,066	,798	,395	48	,583
Temel Bilgi	,765	,386	,318	48	,695
Kullanım Alanı	3,313	,075	-,275	48	,752
Kaygı	,673	,416	,603	48	,784
Zorlanma	,237	,629	,552	48	,549

Öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimlerinin, yapay zekâ kavramını daha önce duyma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde yapılan Levene testi sonuçları, ölçek toplam puanı ile YZ Temel Bilgi, YZ Kullanım Alanları, YZ Kaygı ve YZ Zorlanma alt boyutlarının tamamında varyansların homojen olduğunu göstermiştir ($p > .05$). Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre ise, öğrencilerin yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilimleri ölçeği toplam puanı ile alt boyut puanlarının, yapay zekâ kavramını daha önce duyma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu bulgu, yapay zekâ kavramını daha önce duyan ve duymayan öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

3.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimleri (temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma alt boyutları) cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin “Ortaokul Öğrencileri İçin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimleri Ölçeği”nden elde ettikleri

puanlar cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, kız ve erkek öğrencilerin ölçek toplam puanları ile alt boyut puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklemeler t-Testi (Independent Samples t-Test) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimlerinin Cinsiyete Göre T-testi Bulguları

Değişken	Levene Testi		T-testi		
	F	P	t	sd	P
OÖYEFÖ toplam	1,938	,170	,117	48	,908
Temel Bilgi	2,154	,149	-1,294	48	,202
Kullanım Alanı	,469	,497	,270	48	,788
Kaygı	,054	,817	1,310	48	,196
Zorlanma	,509	,479	1,517	48	,136

Öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimlerinin (YZ Temel Bilgi, YZ Kullanım Alanları, YZ Kaygı ve YZ Zorlanma alt boyutları ile ölçek toplam puanı) cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler t-testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde gerçekleştirilen Levene testi sonuçları, ölçek toplam puanı ile YZ Temel Bilgi, YZ Kullanım Alanları, YZ Kaygı ve YZ Zorlanma alt boyutlarının tamamında varyansların homojen olduğunu göstermiştir ($p > .05$). Bu doğrultuda, t-testi analizlerinde “eşit varyanslar varsayımı” temel alınmıştır. Bağımsız örneklemeler t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilimleri ölçeği toplam puanı ($t = ,117$; $p = ,908$) ile YZ Temel Bilgi ($t = -1,294$; $p = ,202$), YZ Kullanım Alanları ($t = ,270$; $p = ,788$), YZ Kaygı ($t = 1,310$; $p = ,196$) ve YZ Zorlanma ($t = 1,517$; $p = ,136$) alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin yapay zekâya yönelik temel bilgi düzeyleri, yapay zekânın kullanım alanlarına ilişkin farkındalıkları ile yapay zekâya yönelik kaygı ve zorlanma algılarının benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

3.4. Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimleri (temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma alt boyutları), günlük teknolojik ürün kullanma

sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin “Ortaokul Öğrencileri İçin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimleri Ölçeği”nden elde ettikleri puanlar, günlük teknolojik ürün kullanım süresi değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin günlük teknolojik ürün kullanım süreleri (0–1 saat, 1–2 saat, 3–4 saat ve 4 saat ve üzeri) gruplarına göre ölçek toplam puanları ile YZ Temel Bilgi, YZ Kullanım Alanları, YZ Kaygı ve YZ Zorlanma alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
OÖYEFÖ Toplam	Gruplar Arası	,214	3	,071	,377	,770
	Gruplar İçi	8,721	46	,190		
	Toplam	8,935	49			
YZ Temel Bilgi	Gruplar Arası	1,329	3	,443	,964	,418
	Gruplar İçi	21,132	46	,459		
	Toplam	22,461	49			
YZ Kullanım Alanları	Gruplar Arası	,462	3	,154	,180	,909
	Gruplar İçi	39,250	46	,853		
	Toplam	39,711	49			
YZ Kaygı	Gruplar Arası	2,136	3	,712	,936	,431
	Gruplar İçi	34,972	46	,760		
	Toplam	37,107	49			
YZ Zorlanma	Gruplar Arası	4,126	3	1,375	1,344	,272
	Gruplar İçi	47,051	46	1,023		
	Toplam	51,176	49			

Öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimlerinin (YZ Temel Bilgi, YZ Kullanım Alanları, YZ Kaygı ve YZ Zorlanma alt boyutları) günlük teknolojik ürün kullanma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin günlük teknolojik ürün kullanım sürelerine göre ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($F(3,46) = ,377, p > .05$). Benzer şekilde, YZ Temel Bilgi ($F(3,46) = ,964, p > .05$), YZ Kullanım Alanları ($F(3,46) = ,180, p > .05$), YZ Kaygı ($F(3,46) = ,936, p > .05$) ve YZ Zorlanma ($F(3,46) = 1,344, p > .05$) alt boyutlarında da günlük teknolojik ürün kullanım süresine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin günlük teknolojik ürünleri kullanma sürelerinin, yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilimleri

üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, teknolojik ürünleri daha uzun ya da daha kısa süre kullanan öğrencilerin yapay zekâya ilişkin temel bilgi düzeyleri, kullanım alanlarına yönelik algıları, kaygı ve zorlanma düzeyleri benzerlik göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimleri; temel bilgi, kullanım alanları, kaygı ve zorlanma alt boyutları çerçevesinde incelenmiş; söz konusu eğilimlerin cinsiyet, yapay zekâ kavramını daha önce duyma durumu ve günlük teknolojik ürün kullanma süresi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilimlerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, yapay zekânın günümüz öğrencilerinin yaşamına dolaylı ya da doğrudan biçimde girmiş olduğunu ve öğrencilerin bu teknolojiye tamamen yabancı olmadıklarını göstermesi açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe ilişkin bulgular, öğrencilerin yapay zekâyı genel olarak olumlu, işlevsel ve destekleyici bir teknoloji olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde, YZ Temel Bilgi ve YZ Kullanım Alanları boyutlarına ait ortalama puanların, YZ Kaygı ve YZ Zorlanma boyutlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin yapay zekânın tanımını ve kullanım alanlarına ilişkin temel bir bilişsel farkındalık geliştirdiklerini; buna karşılık yapay zekâyı tehdit edici, korkutucu ya da aşırı karmaşık bir unsur olarak algılamadıklarını göstermektedir. Bu bulgular, alanyazında yer alan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Temur, 2025). Nitekim erken yaş gruplarında yapay zekânın çoğunlukla öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve destekleyen bir teknoloji olarak algılandığı, buna karşın yapay zekâya yönelik kaygı ve zorlanma düzeylerinin, daha ileri yaş gruplarına kıyasla görece düşük olduğu belirtilmektedir (Holmes, vd., 2019; Ng. vd., 2021). Benzer şekilde, Yüzbaşıoğlu ve arkadaşları (2025) tarafından ortaokul öğrencilerinin yapay zekâya ilişkin metaforik algılarının incelendiği çalışmada, öğrencilerin yapay zekânın ne olduğuna ve hangi amaçlarla kullanıldığına ilişkin farkındalıklarının bulunduğu, bununla birlikte olası risklere yönelik bir bilinç geliştirdiklerini ifade eden metaforlar ürettikleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulguları, öğrencilerin yapay zekâyı yalnızca işlevsel bir araç olarak değil, aynı zamanda eleştirel bir farkındalık çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermesi bakımından alanyazını destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, öğrencilerin yapay zekâya ilişkin farkındalık ve kullanım eğilimlerinin, yapay zekâ kavramını daha önce duyma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu bulgu, yapay zekâ kavramıyla daha önce karşılaşmış olmanın, tek başına öğrencilerin farkındalık düzeylerini ve kullanım eğilimlerini artırmada yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, yapay zekâ farkındalığının yalnızca kavramsal bir tanışıklıkla sınırlı kalmadığı; öğrencilerin bu teknolojiyle hangi bağlamda, ne amaçla ve nasıl etkileşim kurduklarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ kavramını duyma oranlarının, daha üst öğrenim düzeylerindeki öğrencilere kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, erken yaşlarda yapay zekâya yönelik farkındalığın oluşmaya başladığını göstermesi bakımından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Nitekim Çat ve Hüseyinova'nın (2025) ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada da, öğrencilerin büyük bir bölümünün yapay zekâ kavramını daha önce duyduğu belirlenmiş; ancak bu durumun tek başına farkındalık ve kullanım eğilimlerinde anlamlı bir artışa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, yapay zekâ kavramının erken yaşlarda tanınmasının, öğrenme süreçlerine katkı sağlayabilecek ön bir adım niteliği taşıdığı; ancak bu farkındalığın derinleşebilmesi için öğretim programlarının içeriği, kullanılan öğretim yöntemleri ve öğrencilerin öğrenme stilleriyle bütünleştirilmiş pedagojik düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Dolayısıyla, mevcut araştırma bulguları ve alanyazın birlikte değerlendirildiğinde, yapay zekâ farkındalığının gelişiminde müfredat temelli ve öğrenen merkezli yaklaşımların belirleyici bir rol oynaması gerektiğini belirtmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, kız ve erkek öğrencilerin yapay zekâya yönelik farkındalıkları ile kullanım eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, yapay zekâ farkındalığının cinsiyetten bağımsız bir biçimde geliştiğini ve teknolojik farkındalık açısından kız ve erkek öğrencilerin benzer düzeylerde olduklarını göstermektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen birçok araştırma, özellikle ortaokul düzeyinde dijital teknolojilere ve yapay zekâya yönelik tutumların cinsiyet temelli farklılıklar göstermediğini ortaya koymaktadır (Malka vd., 2025). Bu durum, eğitim sisteminde dijital eşitsizliklerin cinsiyet boyutunda giderek azaldığını göstermesi bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Benzer sonuçlara farklı örneklerle yürütülen çalışmalarda da ulaşılmıştır. Nitekim Mart ve Kaya'nın (2024) okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ile yapay zekâ okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, katılımcıların

yapay zekâya yönelik tutum ve okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin günlük teknolojik ürün kullanım sürelerine bağlı olarak yapay zekâya yönelik farkındalıkları ve kullanım eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, teknoloji kullanım süresinin tek başına yapay zekâ farkındalığını artıran ya da bu alandaki tutumları olumlu yönde etkileyen belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, teknolojik araçlarla geçirilen sürenin artması, öğrencilerin yapay zekâya ilişkin bilgi düzeylerinin, farkındalıklarının ya da kullanım eğilimlerinin kendiliğinden geliştiğine ilişkin bir kanıt sunmamaktadır. Elde edilen sonuçlar, teknoloji kullanımının nicel boyutundan ziyade kullanımın amacı, içeriği ve bağlamının daha belirleyici olduğuna işaret eden alanyazın ile tutarlılık göstermektedir. Nitekim Livingstone ve Helsper (2010), dijital ortamlarda geçirilen sürenin tek başına anlamlı öğrenme çıktıları üretmediğini; bireylerin teknolojiyi hangi amaçlarla ve hangi etkinlikler çerçevesinde kullandıklarının daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede, yapay zekâ farkındalığının geliştirilmesinde teknolojiyle geçirilen süreden çok, bilinçli, amaçlı ve pedagojik temellere dayalı teknoloji kullanımının ön plana çıktığı söylenebilmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, yapay zekâ farkındalığının yalnızca teknolojik erişim düzeyi veya kullanım süresiyle açıklanamayacağını; pedagojik içerik, yapılandırılmış öğrenme yaşantıları ve öğretim sürecinde sağlanan rehberlik ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında, teknolojik imkânlara sahip olmanın, bu imkânların bilinçli ve amaçlı biçimde kullanılmadığı durumlarda anlamlı öğrenme çıktıları üretmede sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır (Livingstone ve Helsper, 2010). Bu bağlamda, yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilimlerinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımının sağlanması ve edinilen bilgi ile becerilerin somut ve sonuç odaklı öğrenme ürünlerine dönüştürülmesi önemlidir. Eren vd. (2025) tarafından eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin gerçekleştirilen çalışmada, yapay zekâya erişim sürecinde karşılaşılan yapısal sınırlılıkların belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin internet erişiminde yaşadıkları sorunlar ve donanımsal yetersizliklerin, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarında etkili biçimde kullanılmasını güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, Aksu (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, teknoloji kullanım sürelerinin yüksek olmasının yapay zekâya yönelik tutum ve ilgi düzeyleri üzerinde etkili olabileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma bulguları ile alanyazındaki farklı sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, teknoloji kullanım süresinin tek

başına değil; kullanımın niteliği ve pedagojik yönlendirme ile desteklenmesi durumunda yapay zekâ farkındalığı ve tutumları üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Bu çerçevede, araştırma grubundaki öğrencilerin önemli bir bölümünün internet erişimine sahip olmasına rağmen, bu erişimin niteliği, sürekliliği ve donanımsal yeterliklerle desteklenip desteklenmediği, yapay zekâ uygulamalarının etkili kullanımı açısından kritik bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, yapay zekâ farkındalığı ve kullanım eğilimlerinin geliştirilmesinde yalnızca erişim olanağı değil; uygun donanım, teknik altyapı ve pedagojik olarak yapılandırılmış etkinliklerin eş zamanlı olarak sağlanması gerekmektedir (Livingstone ve Helsper, 2010).

Araştırma bulguları genel olarak, ortaokul öğrencilerinin yapay zekâya yönelik farkındalık ve kullanım eğilimlerinin genel olarak olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu farkındalığın eleştirel düşünme, bilinçli kullanım ve derin kavrayış boyutlarında geliştirilmesi için sistematik ve planlı eğitimsel uygulamalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kaygı ve zorlanma düzeylerinin düşük olması, yapay zekânın eğitim ortamlarında güvenli ve işlevsel biçimde kullanılabilmesine işaret etmekte ve erken yaşta yapay zekâ okuryazarlığını desteklemek için uygun bir fırsat sunmaktadır (Ng et al., 2021; Holmes vd., 2019). Bu bağlamda, yapay zekâya ilişkin kazanımların öğretim programlarına bütüncül bir yaklaşımla entegre edilmesi; öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin planlanması ve ailelere yönelik bilgilendirme çalışmalarıyla öğrencilerin sistemli biçimde yönlendirilmesi önerilmektedir. Söz konusu bütüncül uygulamaların, yapay zekâ okuryazarlığının sürdürülebilir biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Pedro vd., 2019; Elçiçek, 2024).

4.1. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Ortaokul öğretim programlarına, öğrencilerin yapay zekâya ilişkin temel bilgi ve farkındalık düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımlar eklenmelidir.
- Yapay zekâya yönelik öğretim etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır.
- Öğretmenlerin yapay zekâya ilişkin bilgi düzeylerini artırmak ve bu teknolojilerin pedagojik amaçlarla etkili kullanımını desteklemek amacıyla, farkındalık ve eğitimde yapay zekâ uygulamalarına odaklanan hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

- Eğitim politikalarında, teknoloji kullanımına ilişkin nicel göstergelere (süre, sıklık vb.) dayalı yaklaşımlar yerine, öğrencilerin nitelikli, bilinçli ve amaçlı teknoloji kullanımını önceleyen düzenlemeler geliştirilmelidir.
- Gelecek araştırmalarda, yapay zekâ farkındalığının gelişim sürecinin daha kapsamlı ve derinlemesine incelenebilmesi amacıyla, farklı yaş gruplarını kapsayan deneysel ve boylamsal çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

5. Kaynakça

- Aksu, M. (2025). Öğrencilerin yapay zekâya ilişkin bilgi, tutum ve bakış açıları-
nın analizi. *JASS Studies - The Journal of Academic Social Science Studies*,
18 (103), 467-484.
- Bulut, M. A., Davarcı, M., Bozdoğan, N. K., ve Sarpkaya, Y. (2024). Yapay
zekânın eğitim üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4 (3), 976-986.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F.
(2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Pegem Akademi.
- Çelik, İ. (2023). Exploring the determinants of artificial intelligence (AI) literacy:
Digital divide, computational thinking, cognitive absorption. *Telematics
and Informatics*, 83, 102026. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.102026>
- Christensen, L. B., Burke, J. R., ve Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri
desen ve analiz*. (3. Baskı) (A. Aypay, Ed.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed met-
hods approaches* (4th ed.). Sage.
- Çakan, M. (2024). *Yapay zekâya uyum: Türkiye-İngiltere çalışanları üzerine karşı-
laştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmış doktora tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Çat, A. K., ve Huseynova, Z. (2025). Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma:
Ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık düzeylerinin belirlenmesi.
Asya Studies, 9 (32), 133-150.
- Çaylı, T. N., ve Çolak Yazıcı, S. (2025). Fen eğitiminde ölçme ve değerlendirme-
de yapay zekâ entegrasyonunun öğrenme süreçlerine katkısı. In O. Artun
(Ed.), *Teknoloji ve eğitimde yeni ufuklar: Yapay zekâ entegrasyonları* (ss.
xx-xx). UBAK Yayıncılık. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15323873>
- Demir, M. (2025). Yapay zekâ sosyolojisi: Kavramsal bir çerçeve ve alan öne-
risi. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 13 (2),
661-674..
- Doruk, M. (Ed.). (2024). *Eğitim ve bilim 2024-IV*. Efe Akademi Yayınları.
- Eccles, J. S., ve Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during
adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 225-241.. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Elçiçek, M. (2024). Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı üzerine bir inceleme.
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi, 6 (1), 2435.
- Erden, E., ve Bulut, S. (2023). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinde dijital oyun
bağımlılığı ve yalnızlık. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 8 (2), 127-138.
- Eren, E., Ayata, N., Çetinkaya, N. B., Yardımcı, T., Koç, A., ve Akpınar, E. N.
(2025). Use of artificial intelligence in education: An evaluation from te-
achers' perspectives. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 4 (1),
23-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15460358>

- George, A. S. (2023). Preparing students for an AI-driven world: Rethinking curriculum and pedagogy in the age of artificial intelligence. *Partners Universal Innovative Research Publication*, 1 (2), 112-136.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Gündüz, A. Y. (2022). Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma. *Eğitim ve Kültür Çalışmaları*, 1.
- Holmes, W., Bialik, M. ve Fadel, C. (2019) *Artificial Intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. (1st ed.). Center for Curriculum Redesign.
- Kaleci, D. (2025). *Yapay zekâ, kişiselleştirme ve ötesi: Eğitimin geleceği bugünden başlıyor*. Ubak Yayınevi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15044096>
- Kandlhofer, M., Weixelbraun, P., Menzinger, M., Steinbauer-Wagner, G., ve Kemencesi, Á. (2023). Education and awareness for artificial intelligence. In *International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives* (pp. 3-12). Springer Nature Switzerland.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (39. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, B. (2024). *Öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ile dijital teknolojilere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Livingstone, S., ve Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12 (2), 309-329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>
- Livingstone, S., ve Stoilova, M. (2021). *The 4Cs: Children's rights and AI*. London School of Economics.
- Livingstone, S., ve Pothong, K. (2022). Beyond screen time: Rethinking children's play in a digital world. *Journal of Health Visiting*, 10 (1), 32-38.
- Long, D., ve Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Malka, S. C., MacLennan, H., ve De Queiroz, H. (2025). Measuring the impact of AI-related attitudes, awareness, skills and usage on students' learning experience: A gender-based exploration. *Awareness, Skills and Usage on Students' Learning Experience: A Gender-based Exploration* (March 12, 2025).
- Mart, M., ve Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutumları ve yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edutech Research*, 2 (1), 91-109.

- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., ve Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5 (2), 1-21.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, K. W. S., ve Qiao, M. S. (2021). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 58 (1), 504-509.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., ve Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368309>
- Sanusi, I. T., Olaleye, S. A., Agbo, F. J., ve Chiu, T. K. (2022). The role of learners' competencies in artificial intelligence education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100098.
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Anı Yayıncılık.
- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., Gašević, D. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100075.
- Temur, S. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: Etik sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (74), 568-595.
- Tonbuloglu, İ. (2023). Eğitim teknolojilerinde güncel uygulamaların incelenmesi. *Alanyazın*, 4 (2), 173-186.
- Yaman, Y., Kahraman, S., ve Zengin, R. (2025). Ortaokul öğrencileri için yapay zekâ farkındalık ve kullanım eğilimleri ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 2451-2475.
- Yankın, F. B. (2019). Dijital dönüşüm sürecinde çalışma yaşamı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 7 (2), 1-38.
- Yıldız, S., ve Zengin, R. (2025). *Eğitimde yapay zekâ: Temelleri, kullanım alanları ve yapay zekâ okuryazarlığı*. İksad Yayınları.
- Yılmaz, A., Nacar, M. ve Uysal, G. (2024). Ethical use of artificial intelligence applications in early childhood education. In: Aydın, B. & Altunoğlu, B. D. (eds.), *Transforming Early Childhood Education: Technology, Sustainability, and Foundational Skills for the 21st Century* (pp. 175-203). Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub534.c2203>
- Yüzbaşıoğlu, Y., Özkan, O., ve Doğru, M. (2025). Analysis of metaphors developed by middle school students regarding the concept of artificial intelligence. *Edutech Research*, 3 (1), 17-27.
- Yörük, T. (2024). Eğitimde yapay zekâ ve kişiselleştirilmiş öğrenme. (Karataş S. Ed.). *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XXIII, içinde (ss.21-34)*, Eğitim Yayınevi.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Web 2.0 Pixton Aracıyla Geliştirilen Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçi Düşünme Eğilimlerine Etkisi 8

Selin Direkçi¹

Ayşe Seyhan²

Özet

Bu araştırmada, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 tabanlı Pixton uygulamasıyla hazırlanan etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 48 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki eşit gruba ayrılmıştır. Uygulama öncesinde, sosyal bilgiler dersinin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanına uygun olarak Web 2.0 tabanlı Pixton aracıyla etkinlikler tasarlanmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Uygulama aşamasında öğrencilere önce Pixton tanıtılmış, ardından çizgi roman temelli etkinlikler aracılığıyla toplam 8 ders işlenmiştir. Deney grubunda dersler Pixton tabanlı etkinliklerle yürütülürken, kontrol grubunda dersler mevcut öğretim programına göre uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimlerini ölçmeye yönelik geliştirilen Yenilikçi Düşünme Ölçeği ve görüşme formundan yararlanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS yazılımı ile analiz edilmiş ve gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bulgular, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, uygulama sonrasında

- 1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler, Rize, selin_camoglu24@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0009-0000-3593-8400
- 2 Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Rize, ayse.seyhan@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1741-4878

ise deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar, Pixton destekli etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını, öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiğini ve yenilikçi düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

1. Giriş

Beceri, bireyin sahip olduğu bütün kavram, bilgi, yöntem, teknik, süreç gibi zihinsel kaynaklarını harekete geçirerek uygulamaya aktarması ve bilme, harekete geçme, işi/görevi yapma (uygulama) bileşenlerinden oluşmaktadır. Beceri, eğitim yoluyla basit bir şekilde aktarılamaz, bireyin aktif çabalarıyla ve gerçek uygulamalara dayalı geliştirilir. Beceri çeşitli zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynakların harekete geçirilmesini gerektirir. Kitap veya çeşitli teorilere dayalı bilgilerle ve yönlendirmeyele geliştirilemez (Güneş, 2012). Bu nedenle beceri yaklaşımında eğitimin amacı öğrenciye çeşitli bilgileri aktarmak değil, tam tersine öğrenenin bir işi/görevi yapma gücüne ulaşmasını sağlamaktır. Beceri, ne bilgi ne davranış ne de uygulama bilgisidir. Bunlar sadece becerinin kaynaklarıdır. Öğrenci bunların hepsine yeterince sahip olmayabilir ancak bir görevi yerine getirirken gerekli zihinsel, duygusal ve sosyal kaynakları birer birer harekete geçirmeyi öğrenmelidir (Wrenn & Wrenn, 2009).

21. yüzyılda yaşamak, bilim, kalkınma, üretim, yenilik ve inovasyon gibi kavramları içeren küresel bir değişimin içinde yer almak olarak kabul edilmektedir. Bu küresel değişim, insanların çok hızlı bilgi ürettiği ve insan yaşamının her geçen gün daha karmaşık hale geldiği bir durumu ifade etmektedir. Toplumların bilim, teknoloji ve eğitimdeki gelişmelere uyum sağlaması, bireylerin buna göre yetiştirilmesiyle mümkündür (Güneş, 2012). Düşünme, bireyin dil, zihinsel ve sosyal gelişimini sağlayan, öğrenmesine ve geleceğine yön veren önemli becerilerden biridir. Yenilikçi düşünme, bireyin yalnızca bilgi üretme kapasitesiyle sınırlı olmayan; bilgiyi sorgulama, yeniden yapılandırma ve farklı bağlamlara aktarabilme süreçlerini içeren üst düzey bir düşünme becerisi olarak değerlendirilmektedir (Nickerson, 1988; Wrenn & Wrenn, 2009). Eğitim bağlamında yenilikçi düşünme, yalnızca yaratıcı fikir üretimini değil; problem çözme, risk alma, öz-yeterlik ve azim gibi becerilerle bütünleşik bir yapıyı ifade etmektedir (Deveci & Kavak, 2020; Kartal, 2020). Yenilikçi düşünme, bireylerin hızla değişen küresel öğrenme ve iş ortamlarında yeni fikirler üretme ve çözümler geliştirme yeteneklerini destekleyen önemli bir beceridir (Gedik & Demirezen, 2023). Öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, onların karşılaştıkları sorunlara farklı bakış açıları geliştirmelerini ve çözüm süreçlerinde daha esnek stratejiler kullanmalarını mümkün kılmaktadır.

(Deveci & Kavak, 2020). Bu yönüyle yenilikçi düşünme, bireyin öğrenme sürecinde pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarak bilgiyi üreten, eleştiren ve yeni durumlara uyarlayan bir özne hâline gelmesini mümkün kılan temel bir 21. yüzyıl becerisi olarak kabul edilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2008).

2017’de güncellenen Sosyal bilgiler öğretim programına yeni beceri olarak yenilikçi düşünme becerisi eklenmiştir. Programda bu becerinin geliştirilmesi ve benimsenmesi için eğitimde “bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi kullanan ve düşünme becerilerini etkin olarak kullanabilen bireylere ihtiyaç” olduğu ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MB], 2018). Bu bağlamda eğitim programları aracılığıyla yenilikçi düşünmeyi teşvik etmek, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için çok önemlidir. Güncellenen sosyal bilgiler öğretim programı, yenilikçi düşünmeyi bütünsel olarak ele alarak, yaratıcılık, özgün düşünme ve problem çözme becerileriyle bütünleştirir ve öğrencileri bilgiyi sorgulayan ve yeniden şekillendiren aktif bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Programda yer alan öğrenme ve öğretme deneyimleri, öğrencilerin yenilikçi kapasitesini daha da artırmak için dijital beceriler ve öğrenci tarafından oluşturulan ürünlerin geliştirilmesiyle tamamlanmaktadır (MEB, 2024). Sosyal bilgiler öğretim programında “yenilikçi düşünme becerileri” ile ilgili öğrenme çıktıları ağırlıklı olarak, “Teknoloji ve Sosyal bilimler ” öğrenme alanlarına yerleştirilmiştir. Teknoloji, çağımızın öğretme-öğrenme anlayışına ve 21. Yüzyılın öğrenme becerilerinden birine uygun bir öğrenme ortamı sağlamak için gerekli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Kurudayıoğlu & Tüznel, 2010).

Öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımı, bireylerin bilgi anlayışını, araştırma ve sorgulama becerilerini, öz-yönetimli öğrenmelerini ve teknolojiyi erken yaşlardan itibaren kullanma kapasitelerini şekillendirecek, ayrıca yaşamsal ve mesleki becerilerine katkı sağlayacaktır (Boyraz, 2008; Rashid & Asghar, 2016). Web 2.0 kavramı, web ortamını durağan bilgi sunumundan çıkararak kullanıcı katılımı, paylaşım ve birlikte üretim temelli bir yapıya dönüştüren bir paradigma değişimini ifade etmektedir (O’Reilly, 2005). Günümüzde pek çok ülkede sınıf ortamlarında yenilikçi eğitim teknolojilerinin kullanımı giderek artmakta ve yaygınlaşmaktadır. Web 2.0 araçları, geleneksel öğrenme yöntemlerini dönüştürmüş ve yeni öğrenme yaklaşımlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca bu araçlar, eğitimde yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için önemli olanaklar sunmaktadır (Şanlı & Demirkaya, 2020; Aslan Efe, 2015). Bu araştırmanın amacı Web2.00 Pixton aracı ile geliştirilen etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimlerine etkisini belirlemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Web 2.00 Pixton aracı ile geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerine etkisi ne düzeydedir?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçi düşünme algıları ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçi düşünme algıları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desene aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesidir (Ekiz, 2015).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grupları oluşturulmuş olup, her grupta 24’er öğrenci yer almaktadır. Araştırma modeline uygun olarak çalışma grubunun seçimi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının belirli kriterler doğrultusunda çalışmaya dâhil edilecek katılımcıları seçtiği bir yöntemdir ve genellikle araştırmanın hedeflerine en uygun örnekleri belirlemeye imkân sağlar (Balci, 2011). Bu çalışmada, öğrencilerin erişilebilirliği ve uygulamanın kolaylığı göz önünde bulundurularak, nicel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, sınırlı zaman, kaynak ve mekânsal kısıtlamalar nedeniyle araştırmacının ulaşabileceği ve veri toplamanın pratik olduğu katılımcıların seçilmesini ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu örnekleme yöntemi sayesinde araştırma, okul ortamında uygulanabilir ve kontrollü koşullar altında gerçekleştirilebilir hale gelmiştir.

2.3. Uygulama Süreci

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Araştırma Projeleri 1. Dönem başvuruları kapsamında kabul edilen proje çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde ilgili Etik Kurul izni ve Milli Eğitim

onay yazısı alınmış; izinler projenin uygulanacağı okul idaresine sunulmuştur. Araştırmada, deney ve kontrol grupları her biri 24'er öğrenciden oluşacak şekilde belirlenmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında, öğrencilerin yenilikçi düşünme düzeylerini ölçmek amacıyla Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçi Düşünme Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde, sosyal bilgiler dersinin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanına uygun şekilde Web 2.0 aracı Pixton kullanılarak etkinlikler tasarlanmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerini destekleyecek ve geliştirecek sorularla Pixton üzerinde hazırlanmıştır. Uygulama aşamasında öğrencilere öncelikle Pixton uygulaması tanıtılmış, ardından sosyal bilgiler öğrenme alanına uygun çizgi roman etkinlikleri ile toplam 8 ders işlenmiştir. Uygulama süresince öğrencilerden Pixton üzerinde hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiştir. Uygulama tamamlandıktan birkaç gün sonra, öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerindeki değişimi değerlendirmek amacıyla Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçi Düşünme Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Aras (2020) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçi Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,936 olarak belirlenmiş olup, bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek, 5’li Likert tipi bir ölçek olup toplam 28 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerinin farklı yönlerini değerlendirecek şekilde tasarlanmıştır. Her madde, öğrencilerin davranış veya düşünce eğilimlerini ölçmek amacıyla “1 Hiçbir zaman”, “2 Nadiren”, “3 Bazen”, “4 Sık sık” ve “5 Her zaman” seçeneklerini içermektedir. Bu seçenekler, olumsuz davranışlardan olumlu davranışlara doğru puanlanmıştır. Ölçeğin uygulanması, öğrencilerin bireysel yenilikçi düşünme düzeylerini değerlendirmeye yönelik olarak ön test ve son test aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerindeki değişimi nicel olarak belirlemek ve deneysel uygulamanın etkisini analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca Likert tipi ölçek kullanımı, öğrencilerin kendi davranış ve düşünce eğilimlerini derecelendirmelerine imkan tanıyarak veri toplamanın standart ve sistematik bir şekilde yapılmasını sağlamıştır (Tavşancıl, 2019).

2.5. Araştırmada Etik

Bu araştırma yürütülürken etik kurallara uyulmuştur. Çalışma öncesinde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan

16.11.2021 tarihli ve 2021/238 Numaralı etik kurul izni ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan onay alınmıştır. Katılımcı öğrenciler ve veliler bilgilendirilmiş olup, gönüllü katılım ve yazılı onam sağlanmıştır. Toplanan veriler anonim olarak değerlendirilmiş ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçi Düşünme Ölçeğinden elde edilen puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için kullanılan teste, puanların normal dağılıp dağılmadıklarına göre karar verilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Verilerin analizlerinde bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlı olup olmadıkları .05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir. Öğrencilerden alınan nitel veriler ise içerik analizine tabi tutularak kodlar belirlenmiştir. Ardından birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya toplanarak okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada öğrencilerin görüşlerini yansıtmak ve nicel verileri desteklemek için öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntı yapılmıştır. Doğrudan alıntı verilirken her bir öğrenciye “Ö” harfi ve 1, 2, 3, 4 ... şeklinde sayısal rakamlar verilmiştir. Kategorik biçimde gruplandırılan verilerin aritmetik ortalama (X), frekansları (f) verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yenilikçi düşünme düzeylerinin uygulama öncesi ve sonrası durumları istatistiksel analizler yoluyla incelenmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiş, ardından araştırma soruları doğrultusunda bağımsız gruplar t-testi uygulanarak deney ve kontrol grupları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Araştırmada kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenebilmesi amacıyla, deney ve kontrol gruplarına ait yenilikçi düşünme ölçeği ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro–Wilk normallik testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yenilikçi Düşünme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	X̄	sd	ShapiroWilk
Öntest	Deney	24	55,75	11,410	.983
Sontest		24	67,13	10,135	.932
Öntest	Kontrol	24	55,75	11,410	.979
Sontest		24	67,13	10,135	.936

Tablo 1’de yer alan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre, tüm ölçümlerde anlamlılık düzeyinin $p > 0,05$ olduğu görülmektedir. Bu durum, elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğini ve parametrik testlerin uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçi düşünme algıları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt bulmak amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X̄	Ss	Sd	t	p
Deney	24	92,63	11,590	46	-,234	0.816*
Kontrol	24	93,46	13,002			

$$p > 0.05$$

Tablo 2’ye göre, deney grubunun uygulama öncesinde yenilikçi düşünme ölçeği puan ortalaması ($\bar{X} = 92,63$) iken kontrol grubunun puan ortalaması ($\bar{X} = 93,46$)’dır. Deney ve kontrol grupları arasında aritmetik ortalamalar açısından kontrol grubu lehine 0,83 puanlık bir fark bulunmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bağımsız gruplar t-testi sonucunda elde edilen p değeri ($p = 0,816$) 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan, uygulama öncesinde çalışma gruplarının yenilikçi düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deneysel uygulama öncesinde her iki grubun da yenilikçi düşünme açısından benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçi düşünme ölçeği son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, öğrencilerin uygulama sonrası yenilikçi düşünme ölçeği puanları üzerinde

bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	24	106,67	12,785	46	3.645	0.001*
Kontrol	24	94,92	9,269			

$$p < 0.05$$

Tablo 3'te görüldüğü üzere deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 106,67$) iken kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 94,92$)'dir. Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından deney grubu lehine 11,75 puanlık bir fark olduğunu göstermektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda elde edilen p değeri ($p = 0,001$), 0,05 anlamlılık düzeyinden düşük olduğundan, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca son test puan ortalamaları incelendiğinde, her iki grubun da uygulama sonrasında puanlarında artış olduğu anlaşılmaktadır.

Web 2.0 tabanlı Pixton uygulaması ile gerçekleştirilen dersin olumlu yönlerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda oluşturulan kodların frekansları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Web 2.0 Pixton Uygulamasına Yönelik Olumlu Görüşleri

Tema	Görüşler	f
Öğrenme Sürecini Destekleyen Unsurlar	Konuların iyi anlaşılması/kavranması	18
	Derse ilgiyi artırması	17
	Dersi eğlenceli hale getirmesi	15
	Dersi görselleştirmesi	9
	Roman, hikaye ve karikatürle öğrenmeyi sağlaması	7
	Bilginin kalıcılığını artırması	7
	Derse dikkati artırması	6
	Öğrenciyi aktifleştirmesi	5
	Öğrenmeyi kolaylaştırması	4
	Çizim isteğini artırması	3
	Teknolojinin derse uygulanması	2
	Uygulamalı öğrenmeyi sağlaması	2
	Konu örneklerini çoğaltması	2
Yaratıcılık ve Düşünme Becerileri	Düşüncenin gelişimini sağlaması	9
	Yeni fikirler sağlaması	6
	Hayal gücünü artırması	6
	Bilimsel düşünmeyi geliştirmesi	3
	Araştırma isteği geliştirmesi	2
	Özgün düşünmeyi geliştirmesi	2

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 tabanlı Pixton uygulamasına ilişkin olumlu görüşleri “Öğrenme Sürecini Destekleyen Unsurlar” ve “Yaratıcılık ve Düşünme Becerileri” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Öğrenme Sürecini Destekleyen Unsurlar teması altında öğrencilerin en çok belirttiği görüşler; “Konuların iyi anlaşılması/kavranması” (f=18), “Derse ilgiyi artırması” (f=17) ve “Dersi eğlenceli hâle getirmesi”dir (f=15). Bu bulgular, öğrencilerin Pixton uygulamasının dersi daha anlaşılır, ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca dersin görselleştirilmesi (f=9) ve roman, hikaye veya karikatür ile öğrenmenin sağlanması (f=7) gibi alt görüşler de öğrenciler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Tema kapsamında diğer alt görüşlerin frekansları ise 2 ile 7 arasında değişmektedir, bu da uygulamanın ders sürecine farklı açılardan katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

“Yaratıcılık ve Düşünme Becerileri” teması altında ise öğrencilerin en çok dikkat çektiği görüşler “Düşüncenin gelişimini sağlaması” (f=9), “Yeni fikirler sağlaması” (f=6) ve “Hayal gücünü artırması” (f=6) olarak belirlenmiştir. Daha az sayıda öğrenci ise bilimsel düşünmeyi geliştirmesi (f=3), araştırma isteği geliştirmesi (f = 2) ve özgün düşünmeyi desteklemesi (f=2) alt görüşlerini belirtmiştir. Bu durum, Pixton uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini desteklediğini, ancak bu tür kazanımların algılanmasının öğrenme sürecine bağlı olarak biraz daha sınırlı olduğunu göstermektedir.

Bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin görüşleri Web 2.0 tabanlı Pixton uygulamasının hem derslerin öğrenme sürecine katkı sağladığını, hem de yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin olumlu görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Normalde sosyal bilgiler dersinden sıkıldım ve dersi pek dinlemezdim fakat bu uygulama sayesinde konuları daha iyi anlayabiliriz” (Ö1)

“Uygulamanın görseli bulunduğu için hem de eğlenceli olduğu için yararlı buldum” (Ö2) “Görsellerle ve hikayelerle Konunun anlaşılması kolay oluyor” (Ö5)

“Pixton uygulaması konuyu kavramamız da etkili oldu” (Ö6)

“Konunun eğlenceli bir şekilde anlatılmasını fark ettim öğrencilerin sevdiği temalarla konunun anlatılması daha akılda kalıcı oluyor” (Ö8)

“Konunun anlatıldığı temalar daha akılda kalıcı ve yeni fikirler geliyor insanın aklına” (Ö9)

“Pixton uygulaması konunun çizgi roman olarak anlatılmasını sağladığından dersin eğlenceli geçmesini sağlıyor” (Ö11)

“Görseller çok canlandırıcıydı ve çocukların hayal gücünü geliştiriyor” (Ö12) “Teknolojiyi öğrenmede etkili oldu” (Ö16)

“Örneklerle aklımda daha çok fikir sahibi oldum ve daha bilimsel düşündüm” (Ö17) “Artık defterime çize bildiğim şeyleri bu uygulama ile yapabiliyorum” (Ö20)

“Bu uygulama benim düşüncemin yansıtmamı sağladı ve derse dikkatimi artırdı” (Ö22) “Derse daha çok katılmamı sağladı” (Ö5).

Web 2.0 tabanlı Pixton uygulaması ile gerçekleştirilen dersin olumsuz yönlerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda oluşturulan kodların frekansları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Web 2.0 Pixton Uygulamasına Yönelik Olumsuz Görüşleri ve Önerileri

Tema	Görüşler	f
Olumsuz Görüşler	Uygulamanın ücretli olması	13
	Olumsuz yönü yoktur	11
	Karakterlerin konuşmaması	2
	Yapılmasının uzun sürmesi	1
	Karakter sayısının az olması	1
Öneriler	Uygulamanın ücretsiz olması	12
	Karakterlerin konuşması	5
	Üç Boyutlu olması	2

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 tabanlı Pixton uygulamasına ilişkin olumsuz görüşleri ve önerileri Olumsuz Görüşler ve Öneriler olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Olumsuz Görüşler temasında öğrencilerin en çok belirttiği sorun, uygulamanın ücretli olmasıdır (f = 13). Bunu “Olumsuz yönü yoktur” ifadesi takip etmektedir (f = 11), yani bazı öğrenciler uygulamayı tamamen olumlu bulmuştur. Diğer olumsuz görüşler daha az sayıda öğrenciden gelmiştir; örneğin “Karakterlerin konuşmaması” (f=2), “Yapılmasının uzun sürmesi” (f=1) ve “Karakter sayısının az olması” (f=1). Bu veriler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulamanın ücretli olmasını olumsuz bir yön olarak gördüğünü, diğer teknik veya içerik kaynaklı olumsuzlukların ise sınırlı olduğunu göstermektedir. Öneriler temasında öğrenciler, uygulamanın ücretsiz hale getirilmesini önermiştir (f=12), bu da ücretli olmasının öğrenciler tarafından en önemli sorun olarak algılandığını desteklemektedir. Diğer öneriler ise “Karakterlerin konuşması” (f=5) ve “Üç boyutlu olması” (f=2) şeklindedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin uygulamanın kullanımını daha kolay ve etkileşimli hale getirecek değişiklikler talep ettiklerini göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin olumsuz görüşlerinin sayısal dağılımı incelendiğinde, en sık dile getirilen konu ücret ve erişim ile ilgilidir, diğer teknik ve içerik ile ilgili sorunlar daha az ön plandadır. Öneriler de bu doğrultuda ağırlıklı olarak uygulamanın ücretsiz hâle getirilmesi yönündedir. Bu konuda öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Bana göre Pixton uygulamasının tek olumsuz yanı paralı bir uygulama olmasıdır” (Ö3)

“Sesli uygulama olsaydı daha güzel olurdu” (Ö5)

“Az seçenek var, karakterler kısıtlı paralı uygulama olduğu için” (Ö15)

“Uygulamada herhangi bir olumsuz yön bulamadım” (Ö18)

“Karakterlerle sohbet edemiyorum” (Ö20)

“Uygulamaya sesli içerikler de eklenebilir” (Ö19)

“Uygulama güzel geliştirici çizgi roman yerine hikâyelerde kullanılabilirdi” (Ö6)

“Diğer derslerde de kullanılmasını isterdim” (Ö10)

“Güzel bir uygulama çocuğun pijamalı olması garipti ve ülkeyi (Mars’ı) robotların yönetmesi garipti” (Ö15)

“Uygulama üç boyutlu olabilirdi” (Ö22)

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 tabanlı Pixton aracı kullanılarak geliştirilen çizgi roman temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi nicel ve nitel veriler ışığında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Pixton destekli öğretim sürecinin öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerinin gelişimine anlamlı ve olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Nicel analiz bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi yenilikçi düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir; bu durum grupların başlangıç düzeyleri açısından benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulama sonrasında ise deney grubundaki öğrencilerin yenilikçi düşünme ölçeği puanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde artış görülmüştür.

Bu sonuç, Web 2.0 araçlarının eğitim uygulamalarında öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini gösteren önceki araştırma bulgularıyla uyumludur. Örneğin, Web 2.0 araçlarının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini ve yazma motivasyonunu artırdığı ve böylece öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağladığı bulunmuştur (Turhan & Baş, 2017; Yaşar Sağlık & Yıldız, 2021). Kır, 2024). Benzer biçimde, Web 2.0 destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu; bu etkinin farklı dersler, sınıf düzeyleri ve örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalarla da doğrulandığı bilinmektedir (Yazıcı, Ocak & Bozkurt, 2021). Bu bağlamda çalışmanın bulguları, Web 2.0 destekli öğretim uygulamalarının yenilikçi ve yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirmede etkili olduğunu gösteren alanyazınla örtüşmektedir.

Bu araştırmanın nitel bulguları, Web 2.0 tabanlı Pixton uygulamasının öğrenciler tarafından genel olarak olumlu bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler, uygulamanın öğrenme sürecini desteklediğini ve dersleri daha anlaşılır, ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Web 2.0 araçlarının sınıf içi öğrenmeyi daha etkileşimli, motive edici ve öğrenci merkezli hâle getirdiğini belirten alanyazınla uyumludur (Ajjan & Hartshorne, 2008; Conole & Alevizou, 2010; Demirkan & Tok, 2024).

Ayrıca öğrenciler, uygulamanın görselleştirme ve hikayeleştirme özelliklerinin öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini vurgulamışlardır; bu durum, Web 2.0 araçlarının bilişsel süreçleri desteklediğini gösteren çalışmalarda da dile getirilmiştir (Engin & Özdemir, 2025). Öğrencilerin Pixton uygulamasının düşünce üretimini, yeni fikirler edinmeyi ve hayal gücünü geliştirdiğini ifade etmeleri, Web 2.0 araçlarının üst bilişsel becerileri ve yaratıcı düşünmeyi olumlu yönde etkilediğini öne süren literatürle paralellik göstermektedir (Gündüzalp, 2021). Bununla birlikte, bu tür bilişsel kazanımların algılanmasının öğrenme sürecine bağlı olarak kademeli olabileceği görülmektedir. Öğrencilerin olumsuz görüşleri ise ağırlıklı olarak uygulamanın ücretli olması ve erişimle ilgilidir. Diğer teknik veya içerik kaynaklı olumsuzluklar daha sınırlıdır. Bu durum, öğrencilerin uygulamanın pedagojik değerini genel olarak olumlu bulduklarını, ancak erişim ve maliyet gibi pratik engelleri dikkate aldıklarını göstermektedir (Tatlı vd., 2019).

Çalışmanın sonuçları çerçevesinde, Web 2.0 tabanlı Pixton uygulamasının öğrenme motivasyonunu ve bilişsel katılımı artırdığı, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılık ve yenilikçi düşünme becerilerini destekleme imkanına sahip olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına dayanarak, ortaokul derslerinde bu tür etkileşimli ve görselleştirilmiş araçların kullanımının artırılması önerilmektedir. Öğretmenlerin, çizgi roman veya hikaye temelli etkinlikleri ders planlarına entegre ederek öğrencilerin derslere ilgisini ve katılımını artırmaları teşvik edilmelidir. Uygulamanın erişim ve maliyet açısından sınırlılıkları olduğu için, okul yönetimleri veya eğitim politikaları, bu tür dijital araçların ücretsiz veya kolay erişilebilir hâle getirilmesini sağlamalıdır.

5. Kaynakça

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). *Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. The Internet and Higher Education*, 11 (2), 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002>
- Aras, B. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin inovatif(yenilikçi) düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Afyonkarahisar il örnekleme)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Aslan Efe, H. (2015). The relation between science student teachers' educational use of Web 2.0 technologies and their computer self-efficacy. *Journal of Baltic Science Education*, 14 (2), 142-154. <https://doi.org/10.33225/jbse/15.14.142>
- Balci, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (9. baskı). Pegem Akademi.
- Boyraz, Ş. (2008). *The effects of computer based instruction on seventh grade students' spatial ability, attitudes toward geometry, mathematics and technology*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı.). Pegem Akademi.
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in higher education*. Higher Education Academy.
- Demirkan, O., & Tok, D. (2024). The Role of Web 2.0 Based Presentation Tools in Education: Trends in the Literature and Future Perspectives. *International Journal of Contemporary Approaches in Education*, 3 (2), 56-80. <https://doi.org/10.29329/ijcae.2024.1100.1>
- Deveci, İ. & Kavak, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik algıları ve yenilikçi düşünme eğilimleri: bir keşfedici ardışık desen. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 346-378.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Engin, F. D., & Özdemir, B. (2025). The Effect of web 2.0 applications on students' reading comprehension and main idea teaching. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13(3), 1337-1376. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1691415>
- Gedik, R., & Demirezen, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme becerilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12 (3), 743-759. <https://doi.org/10.30703/cije.1276359>
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10 (3), 1158-1177.

- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-46.
- Kartal, Ş. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre yenilikçi düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kır, D. B. (2024). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir web aracı: pixton. *International Journal of Field Education*, 10 (1), 60-74. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1452545>
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl öğrenme becerileri ve Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-304.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023428142532575-2023_sosyal_bilgiler.pdf
- Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, 15, 3-57. <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X015001003>
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web2.0? Design Patterns and business models for the next generation of software*. [Http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html](http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html)
- Partnership for 21st Century Skills. (2008). 21st century skills, education & competitiveness: A resource and policy guide. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf>
- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). *Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations*. *Computers in Human Behavior*, 63, 604–612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>
- Şanlı, S. & Demirkaya, H. “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yenilikçi Düşünme”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 171-189.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışık, D. (2019). Changing attitudes towards educational technology usage in classroom: Web 2.0 tools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7 (2), 1-15. <https://doi.org/10.17220/mojet.2019.02.001>
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turhan, O., & Başı, B. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1233-1248. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344695>

- Wrenn, J., & Wrenn, B. (2009). Enhancing learning by integrating theory and practice. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 258-265.
- Yaşar Sağlık, Z., & Yıldız, M. (2021). türkiye’de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 418-442. <https://doi.org/10.51725/etad.1011687>
- Yazıcı, S., Ocak, İ., & Bozkurt, M. (2021). Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim çalışmalarının incelenmesi. *JRES*, 8 (2), 474-487. <https://doi.org/10.51725/etad.1009299>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Tarih Uygulamaları: Akademik Çalışmalar ve Öğretim Programı Temelli Bir Değerlendirme

Simge Dilber¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yerel tarih öğelerinin nasıl yer aldığını incelemek; Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde gerçekleştirilen yerel tarih çalışmaları ve konularını belirlemek; ayrıca yerel tarih uygulamalarının kültürel sürdürülebilirlik ve milli kimliğin geliştirilmesi ile aktarılmasına katkılarını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde iki temel kaynak kullanılmıştır. İlk olarak, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenmiş, programdaki öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, öğrenme ve öğretme uygulamaları yerel tarih açısından analiz edilmiştir. İkinci olarak, Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde yerel tarih eğitimi kapsamında yayımlanmış akademik çalışmalar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Öğretim programına ilişkin veriler, yerel tarih öğelerinin hangi öğrenme alanlarında ve hangi düzeyde yer aldığı açısından incelenmiş; akademik çalışmalar ise konuları yöntemler ve bulguları bağlamında incelenmiştir. Ayrıca yerel tarih etkinliklerinin kültürel sürdürülebilirlik ile milli kimlik bağlamındaki katkıları doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma, 2024 Sosyal Bilgiler Programı'nda yerel tarih öğelerinin farklı öğrenme alanlarında yer aldığını ve ilkokuldan ortaokula kadar sistematik işlendiğini göstermektedir. Dijital araçlar ve grup tartışmaları yaygın kullanılırken, saha temelli etkinlikler sınırlıdır. Bu çerçevede araştırma, yerel tarih uygulamalarının sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin tarih bilinci, aidiyet duygusu ve milli kimliğin içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır.

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, simge_dilber24@erdogan.edu.tr, ORCID; 0009-0008-6361-679X

1. Giriş

1.1. Yerel Tarih

Yerel tarih, bir bölgenin kendine özgü tarihsel gelişimini ve kültürel özelliklerini ayrıntılı biçimde ele alan bir disiplindir. Yerel ya da bölgesel tarih yaklaşımı, ulusal ölçekte oluşturulan tekil tarih anlatılarından, farklı bölgelerin deneyimlerini içeren çoğulcu tarih anlayışına yönelişi ifade etmektedir. Bu bağlamda yerel tarih, halkın tarihini görünür kılmayı amaçlayan ve tarih yazımında demokratikleşmeyi destekleyen bir alan olarak öne çıkmaktadır (Aslan, 2000). Belirli bir bölgedeki olayları, toplumsal yapıları ve kültürel pratikleri inceleyerek o bölgenin geniş tarihsel bağlam içindeki yerini anlamayı amaçlayan bu bakış açısı, Türk dünyası çalışmaları açısından da önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu doğrultuda yerel tarih, farklı Türk toplumlarının tarihsel deneyimlerini, kültürel miraslarını ve karşılıklı etkileşimlerini daha bütüncül ve çok boyutlu biçimde kavramaya katkı sağlamaktadır (İnalcık, 1995). Bu yönüyle yerel tarih, yalnızca geçmişe ilişkin bilgi üretimiyle sınırlı kalmayıp, bireylerin yaşadıkları mekânla kurdukları bağı güçlendiren ve toplumsal belleğin kuşaklar arasında aktarılmasına katkı sağlayan bir işlev üstlenmektedir. Bireylerin kendi yaşam çevrelerine ait tarihsel izleri fark etmeleri, geçmiş ile bugün arasında anlamlı bağlantılar kurmalarını mümkün kılarak, tarih bilincinin gelişmesinin yanı sıra kültürel sürekliliğin korunmasına da hizmet etmektedir. Böylece yerel tarih çalışmaları, hem bireysel düzeyde tarihsel farkındalığın artmasına hem de toplumsal düzeyde ortak değerlerin güçlenmesine katkı sunmaktadır (İlyasoğlu, 2001). Türkiye’de yerel tarihe yönelik ilgi 1870’li yıllardan itibaren belirgin biçimde artmıştır. Bu süreçte vilayet salnamelerinin yayımlanmaya başlanması, belediyelerin kurulmasıyla kentlerin tarihsel kimliklerinin oluşması ve yabancı araştırmacıların yürüttüğü çalışmalar etkili olmuştur (Aslan, 2020). Bu yönüyle yerel tarih, öğrencilerin tarihsel bilgiyi soyut anlatımların ötesine taşıyarak somut yaşantılarla ilişkilendirmelerine imkân tanımaktadır.

Öğrencilerin yaşadıkları çevredeki tarihi mekânlar, belgeler ve sözlü tarih üzerinden öğrenme sürecine aktif biçimde katılmaları, tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca araştırmalar, yerel tarih etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki gelişimine ve tarihsel bakış açısını genişletmeye katkı sağladığını göstermektedir (Günel & Kaya, 2023). Yerel tarih çalışmaları, öğrencilerin araştırma sürecini planlama, farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri karşılaştırma ve kanıta dayalı çıkarımlar yapma yetkinliklerini güçlendirirken, aynı zamanda eleştirel ve sistematik düşünme alışkanlıklarının kazanılmasına katkı sunmaktadır (Avcı Akçalı & Aslan, 2016). Bu bağlamda yerel tarih, yalnızca akademik

öğrenmeyi destekleyen bir alan değil; bireylerin toplumsal sorumluluk bilinci, kültürel duyarlılık ve aidiyet duygularını geliştiren bütüncül bir eğitim aracı olarak öne çıkmaktadır (Hayta & Çakmak, 2024).

Sosyal bilgiler dersinde tarih öğrenimi, öğrencilerin geçmişte yaşanan olaylardan çıkarımlar yapmalarını, toplumsal ve kültürel değişimleri kavramalarını ve bu değişimleri günümüzle ilişkilendirmelerini desteklemektedir. Bu süreç, öğrencilerin hem bireysel kimlik gelişimlerine hem de toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda tarih eğitimi, öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirmelerini ve bu sorunlara yönelik çözüm arayışlarına yönelmelerini teşvik etmektedir (Baba & Güven, 2025). Yerel tarih çalışmaları, bölgesel kimliklerin ve kültürel çeşitliliğin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Türkmen, 2010; Avcı, 2014). Yerel tarih öğretimi, öğrencilerin değişim ve süreklilik kavramları çerçevesinde geçmiş ile günümüz arasındaki bağlantıyı kavramsal düzeyde anlamalarına imkân tanımaktadır (Öztaşçı vd., 2020). Bu çalışmalar, eğitim kurumlarında uygulandığında tarih dersinin niteliğini artırmakta ve öğretim hedeflerine ulaşılmasını destekleyen pedagojik bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Aktekin, 2010; Demircioğlu, 2010). Ayrıca, yerel tarih çalışmaları yalnızca akademik bilgi sunmakla kalmayıp, bölgesel kimliklerin korunmasına ve kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasına da katkı sağlamaktadır (Türkmen, 2010). Öğrenciler, yaşadıkları çevredeki sokaklar, tarihi yapılar ve kültürel etkinlikler aracılığıyla kendi yaşamlarıyla doğrudan bağlantılı bir tarihsel anlayış geliştirmektedir (Yeşilbursa, 2015). Saha gezileri ve yerel halkla etkileşim gibi uygulamalar, öğrencilerin tarihsel süreci gözlemleyerek öğrenmelerine imkân tanımaktadır (Öztaşçı vd., 2020). Ayrıca, yerel gelenekler, türküler, ağıtlar, maniler, menkıbeler ve efsaneler gibi kültürel ürünler, soyut tarihsel bilgilerin somut bir bağlamda kavranmasını sağlamaktadır (Avcı, 2014). Bu süreç, öğrencilerin tarihsel ve kültürel bağlamı bütüncül biçimde anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Yeşilbursa, 2015).

Öğretmenler, bu tür yerel tarih materyalleri ile sınıf içi tartışmalar ve projeler yürütürken öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini, özellikle kronolojik düşünme yeteneklerini geliştirebilirler (Aktekin, 2010). Bu uygulamalar, öğrencilerin yaşadıkları bölgenin tarihini ve kültürel mirasını anlamalarını ve tarihsel bağlamda düşünme becerilerini güçlendirmelerini de sağlamaktadır (Demircioğlu, 2010).

1.2. Kültür

Kültür kavramı, Fransızca culture sözcüğünden türemiş olup kökeni Latince colere fiiline dayanmaktadır. Colere; sürmek, ekmek ve biçmek anlamlarına gelirken, culture kavramı Türkçede “ekin” karşılığıyla kullanılmaktadır. Literatürde kültüre ilişkin çok sayıda tanım bulunmasına karşın, bu tanımların ortak noktasını bir millete ait ortak değer ve özellikleri yansıtmaları oluşturmaktadır (Binark, 2015). Güvenç’e (1993) göre kültür, bireyler tarafından yaşanan, yaşatılan ve canlılığını sürdüren bir olgu olarak geçmişten geleceğe uzanan bir süreklilik göstermektedir. Bu yönüyle kültür, bir milletin kendine özgü yaşam biçimini, düşünce dünyasını, inanç anlayışını ve davranış kalıplarını kapsayan bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu tanımda kültürün yalnızca soyut yönü ele alınmıştır; ancak kültürün soyut, somut, doğal ve dijital olmak üzere dört temel boyutta değerlendirilebileceği ifade edilmektedir. Kültürün somut boyutu, toplumların tarihsel süreç içinde üretip kullandıkları araç-gereçler, mimari yapılar, giyim biçimleri, sanat eserleri, teknolojik ürünler ve gündelik yaşamda kullanılan fiziksel nesneleri kapsamaktadır; bu somut öğeler, bir toplumun yaşam tarzını, üretim ilişkilerini ve çevresiyle kurduğu etkileşimi yansıtan önemli göstergeler olarak kabul edilmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2004; Baba & Güven, 2025). Kültürün soyut boyutu ise değerler, inançlar, normlar, gelenekler ve düşünce biçimleri gibi maddi karşılığı olmayan unsurlardan oluşmakta olup bu manevi öğeler, toplumsal davranışları, paylaşılan inanç sistemlerini ve normatif düzeni şekillendiren temel bileşenler olarak işlev görmektedir. Konuşma dili, yazılı dilden önce geldiği için sözlü kültür toplumlar için önem taşımaktadır; örneğin halk hikâyeleri, efsaneler, şarkılar ve ağıtlar gibi sözlü anlatılar bir toplumun kimliğini koruma ve aktarma süreçlerinde belirleyici bir rol üstlenmektedir (UNESCO, 2004). Bu kültürel değerler, yazı öncesi dönemde sözlü anlatımlarla yaşatılmış ve günümüze kadar taşınmıştır. Yazı, bu sözlü unsurları kalıcı hâle getirmenin bir yolu olmakla birlikte sözlü kültür, toplulukların hafızasında ve sosyal bağlarında hâlâ önemli bir yer tutmaktadır. Somut olmayan kültürel miras bağlamında geleneksel uygulamalar, temsil biçimleri ve anlatımlar aracılığıyla toplumsal kimlik ve aidiyet duygusu kuşaklar arasında aktarılmaktadır (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2024; Güleç & Yalçın, 2025). Bu nedenle sözlü miras, milletin kimliğinin temel taşlarını oluşturmakta ve ulusal bilincin canlı kalmasına katkı sağlamaktadır (Koca, 2003; Güleç & Yalçın, 2025). Doğal kültürel miras, doğal çevre unsurlarının insan yaşamı ve kültürüyle kurduğu tarihsel ve sembolik ilişkiler sonucunda değer kazanmış alan ve oluşumları ifade ederken, günümüzde dijital kültür dijital teknolojiler aracılığıyla üretilen,

paylaşılan ve aktarılan kültürel içerikler ve ifade biçimlerini de kapsayan yeni bir kültürel alan olarak öne çıkmaktadır. Kültür bu çerçevede somut, soyut, doğal ve dijital boyutlarıyla bütüncül bir yapı sergilemekte ve bu boyutlar toplumsal kimliğin oluşumunda ve kültürel sürekliliğin kuşaktan kuşağa aktarılmasında birbirini tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2019). Kültür bu kapsamda ele alındığında, her boyutun toplumsal değerler ve kimlik açısından önemi açıkça görülmektedir (Güleç & Yalçın, 2025).

Kültürel miras, bir toplumun ortak geçmişini yansıtan, dayanışma ve birlik duygularını güçlendiren, tarih boyunca biriktirilen deneyim ve geleneklerin sürekliliğini sağlayarak gelecekteki şekillenmelere yön veren değerlerdir (Öksüz Kuşçuoğlu & Taş, 2017). Bu bağlamda kültürel miras, toplulukların paylaştığı ortak değerleri ifade ederek geçmişten devralınan birikimleri günümüze taşımakta ve bu birikimlerin geleceğe aktarılmasını mümkün kılmaktadır (Tunçer, 2017). Aynı zamanda toplumların kültürel kimliğini korumasına ve bireylerin tarihsel süreci daha derin kavramasına katkı sunmaktadır (Henderson, 2002). Türkiye, barındırdığı çok katmanlı uygarlık izleri sayesinde kültürel miras açısından zengin bir tarihsel birikime sahip olup, bu öğeleri doğru biçimde kavrayıp koruyarak gelecek kuşaklara aktarmak temel bir sorumluluktur (Öksüz Kuşçuoğlu & Taş, 2017).

Yerel tarih çalışmaları, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kendi yaşam çevresini, değerlerini ve tarihsel süreç içindeki değişimleri anlamalarına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmalar, yalnızca geçmişte yaşanan olayları değil, toplumların tarih boyunca oluşturduğu kültürel birikimleri de görünür kılmaktadır. Halk kültürü, yerel tarihin somut ve soyut boyutlarını yansıtan temel unsurlardan biri olarak, toplumların kendi ihtiyaç ve imkânları doğrultusunda geliştirdiği değerleri kapsamaktadır (Kazmaz, 2001). Sosyal bilgiler dersinde yerel tarih ve kültürel değerlerin ele alınması, öğrencilerin kültürel mirası koruma, anlamlandırma ve toplumsal aidiyet duygularını güçlendirme becerilerini geliştirmektedir. Bu bağlamda, Türk halk kültürünün özgünlüğü ve zenginliği, öğrencilerin tarihsel ve kültürel farkındalık kazanmasında temel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu araştırmanın temel amacı, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yerel tarih öğelerinin nasıl yer aldığını incelemek; Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar ve konularını belirlemek; ayrıca yerel tarih uygulamalarının kültürel sürdürülebilirlik ve milli kimliğin geliştirilmesi ile aktarılmasına katkılarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. 2024 Sosyal Bilgiler öğretim programında yerel tarih öğelerine nasıl yer verilmektedir?
2. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde yerel tarih eğitimi kapsamında yürütülen çalışmalar ve ele alınan konular nelerdir?
3. Yerel tarih uygulamalarının kültürel sürdürülebilirliğin sağlanmasına katkıları nelerdir?
4. Yerel tarih uygulamalarının milli kimliğin geliştirilmesi ve aktarılmasına katkıları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiş olup doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini esas alan bir yöntemdir ve özellikle öğretim programları, akademik yayınlar ve resmî belgelerin analizinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Ekiz, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, hem öğretim programı metinleri hem de yerel tarih eğitimi kapsamında Türkiye’de gerçekleştirilen akademik çalışmalar incelenerek mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma deseni, yerel tarih öğelerinin programdaki yeri, akademik çalışmalarda eğilimler ve yerel tarih uygulamalarının kültürel sürdürülebilirlik ile milli kimlik üzerindeki katkılarını bütüncül biçimde ele alacak şekilde yapılandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Program metni, Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi internet sitesinden temin edilmiştir. Programda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, öğrenme alanları, içerik açıklamaları ve yönlendirici ifadeler yerel tarih öğeleri açısından incelenmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü alt problemler doğrultusunda, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde yerel tarih eğitimi kapsamında yürütülen akademik çalışmalar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark ve çeşitli akademik veri tabanlarında yayımlanmış makale, yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Araştırmanın kapsamı doğrultusunda seçilen çalışmalar analiz edilmiştir. Seçilen yayınlar, araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olacak biçimde sınıflandırılmıştır. Çalışmalar; konu alanı, amaç, yöntem ve bulguları açısından değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde veriler öncelikle kodlanmış, ardından benzer özellikler gösteren kodlar temalar altında birleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretim programına ilişkin veriler, yerel tarih öğelerinin hangi öğrenme alanlarında ve hangi düzeyde yer aldığına göre değerlendirilmiştir. Akademik çalışmalar ise ele aldıkları konu başlıkları, odaklandıkları uygulama alanları ve yerel tarih uygulamalarının kültürel sürdürülebilirlik ile milli kimlik bağlamındaki katkıları açısından analiz edilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen bulgular iki alan uzmanı kodlayıcı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolar halinde sunulmuş ve açıklayıcı yorumlarla desteklenmiştir. Tablolarda kod olarak verilen kısımlar (SB.4.1.1.a) sırasıyla dersin kodu, sınıf seviyesi, öğrenme alanı numarası, öğrenme çıktısı numarası ve süreç bileşenini göstermektedir. Bu çerçevede, yerel tarih uygulamalarının sosyal bilgiler eğitimi içerisindeki yeri bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

2. Bulgular

2.1. 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yerel Tarih Öğeleri

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal düzeyde bilgi, beceri ve değer kazanmalarını hedeflemektedir. Programda yerel tarih öğeleri “Birlikte Yaşamak”, “Evimiz Dünya” ve “Ortak Mirasımız” öğrenme alanlarında yer almaktadır. Yerel tarih unsurları, bir bölgenin tarihi yapıları, kültürel mirası, yerel olayları ve toplumsal yaşamına odaklanmakta; aynı zamanda toplumsal değerler ile ekonomik ve teknolojik değişimlerin yerel ölçekte nasıl şekillendiğini de yansıtmaktadır. Tablo 1’den Tablo 3’e kadar sunulan bulgular, her öğrenme alanının yerel tarih boyutunu ve bileşenlerini ortaya koymaktadır. Öğrenme alanları kapsamında, “Yaşayan Demokrasimiz”, “Hayatımızdaki Ekonomi” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanındaki bazı süreç bileşenleri, demokratik süreçler, ekonomik faaliyetler ve teknolojik gelişmeler gibi konulara odaklandığı için doğrudan yerel tarih unsurlarıyla ilişkilendirilmemiştir. Bu kapsamda tablolar, yerel tarih öğretimine uygun süreç bileşenlerini ortaya koymakta ve uygulamaya dönüştürülebilecek kazanımların görülmesini sağlamaktadır.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında yerel tarihin doğrudan ilişkili olduğu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Birlikte Yaşamak Öğrenme Alanında Yerel Tarih Öğeleri

Kod	Süreç Bileşenleri	Yerel Tarih Boyutu
SB.4.1.1.a	Örnek olaylardan hareketle sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal katkılarını inceler.	Yerel tarihi olaylar ve toplumsal deneyimlerle ilişkilendirme
SB.4.1.1.b	Sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal katkılarını günlük hayattan örnekler verir.	Yerel toplumsal uygulamalar ve kültürel örnekler
SB.4.1.1.c	Sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal katkılarını kendi cümleleriyle ifade eder.	Yerel tarihi bağlam üzerinden yorumlama
SB.4.1.3.a	Aile, sınıf ve okul ortamında toplumsal birliği sürdürmenin bir gereklilik olduğunu fark eder.	Yerel toplumun yapısı ve geçmişteki ortak yaşantıları
SB.4.1.3.b	Aile, sınıf ve okul ortamında toplumsal birliği sürdürmeye katkıda bulunan benzer örnekleri inceler.	Yerel toplumsal ve kültürel dayanışma örnekleri verme
SB.4.1.3.c	Aile, sınıf ve okul ortamında toplumsal birliği sürdürmeye yönelik öneriler geliştirir.	Yerel tarih üzerinden birlik sürdürme
SB.5.1.2.a	Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini örnekler üzerinden belirler.	Yerel kültüre saygının birlikte yaşamaya etkisi
SB.5.1.2.b	Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yazılı, görsel veya dijital ürünlere dönüştürür.	Yerel kültürel miras temalı ürün oluşturma
SB.5.1.2.c	Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini ifade eder.	Yerel kültürel değerleri ifade etme
SB.6.1.2.a	Kültürel bağlarımızın ve milli değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini inceler.	Yerel tarihi ve kültürel değerler üzerinden inceleme
SB.6.1.2.b	Kültürel bağlarımızın ve milli değerlerimizin toplumsal birliğe etkisine ilişkin edindiği bilgileri yazılı, görsel veya dijital bir ürüne dönüştürür.	Yerel tarih ve kültürel miras temalı ürün oluşturma
SB.6.1.2.c	Kültürel bağlarımızın ve milli değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini ifade eder.	Yerel tarih ve milli değerlerin birliğe katkısı

Tablo 1 incelendiğinde, “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında toplam 12 süreç bileşeninin yerel tarih ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bileşenler 4, 5, 6 düzeylerine dengeli biçimde dağılmıştır. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde, 4. sınıfta 6, 5. sınıfta 3, 6. sınıfta 3 süreç

bileşeninin yerel tarih boyutuyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum, yerel tarih öğelerinin özellikle ilkokulun başlangıç düzeyi ile ortaokulun son kademesinde daha yoğun olarak işlendiğini göstermektedir. İçerik türlerine bakıldığında, bileşenlerin önemli bir bölümünün yerel toplumsal deneyimler, kültürel değerler ve milli tutumlar etrafında şekillendiği belirlenmektedir. Ayrıca ürün oluşturmaya yönelik bileşenler yer almaktadır.

Sosyal bilgiler öğretim programının “Evimiz Dünya” öğrenme alanında yerel tarihin doğrudan ilişkili olduğu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Evimiz Dünya Öğrenme Alanında Yerel Tarih Öğeleri

Kod	Süreç Bileşenleri	Yerel Tarih Boyutu
SB.4.2.2.a	Yakın çevresindeki doğal çevre unsurlarını belirler.	Mahalle/ilçedeki doğal çevre ve tarihi mekanlar
SB.4.2.2.b	Yakın çevresindeki doğal çevre unsurları ile insanlar arasındaki ilişkileri belirler.	Yerel çevredeki insan-doğa etkileşimleri
SB.4.2.3.a	Kendisine sunulan kaynaklara dayanarak geçmişten günümüze yakın çevresinde gerçekleşen deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlere yönelik çıkarım yapar.	Yerel afetlerin tarihi kayıtları ve etkileri
SB.4.2.3.b	Yakın çevresinde gerçekleşebilecek deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlerin etkilerini azaltmak için yapılabilecekleri yansıtan bir ürün oluşturur.	Yerel afet yönetimi uygulamalarının tarihi bağlamla ilişkilendirme
SB.4.2.3.c	Yakın çevresinde gerçekleşebilecek deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlerin etkilerini azaltmak için yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşır.	Yerel afetlere dair farkındalık ve tarihi örnekler üzerinden ürün paylaşımı
SB.5.2.2.a	Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrenin değişimine neden olan unsurları inceler.	Yerel çevre ve yerleşim değişimleri; tarihi dönüşüm süreçleri
SB.5.2.2.b	Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrenin değişiminden etkilenen unsurları inceler.	Yerel tarihsel yapı, çevresel değişim ve insan etkileri
SB.5.2.2.c	Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimin etkilerini sorgular.	Yerel çevresel ve tarihi olayların etkilerini inceleme
SB.5.2.2.ç	Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimin neden ve sonuçlarını elde ettiği bilgilere dayanarak ifade eder.	Yerel çevre ve yerleşim tarihini yorumlama

SB.5.2.3.a	Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlik planı yapar.	Yerel afet tarihine dayalı planlama
SB.5.2.3.b	Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik hazırladığı farkındalık etkinliğini uygular.	Yerel tarihsel bağlamla afet önleme uygulamaları
SB.5.2.3.c	Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik hazırladığı farkındalık etkinliğini değerlendirir.	Yerel tarih örnekleriyle etkinlik değerlendirme

Tablo 2’de “Evimiz Dünya” öğrenme alanında toplam 12 süreç bileşeninin yerel tarih ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bileşenler 4. ve 5. sınıf düzeylerine dağılmıştır. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde, 4. sınıfta 5, 5. sınıfta 7 bileşenin yerel tarih boyutuyla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bu durum, yerel doğal çevre, afetler ve tarihsel değişimlerin özellikle ilkökul ve ortaokul başlangıcında yoğun olarak işlendiğini göstermektedir. İçerik türlerine bakıldığında, bileşenlerin önemli bir bölümünün yerel çevre, insan-doğa etkileşimleri, afetler ve çevresel değişim süreçleri etrafında şekillendiği görülmektedir. Ayrıca ürün oluşturmaya yönelik etkinlikler olduğu ve yerel tarih öğretiminde aktif öğrenme ve üretim odaklı etkinliklere yer verildiğini ortaya koymaktadır.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında yerel tarihin doğrudan ilişkili olduğu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ortak Mirasımız Öğrenme Alanında Yerel Tarih Öğeleri

Kod	Süreç Bileşenleri	Yerel Tarih Boyutu
SB.4.3.1.a	Geçmişten günümüze çocuk oyun ve oyuncaklarının özelliklerini kanıta dayalı olarak sıralar	Büyüklerden derlenen yerel oyun anlatıları
SB.4.3.1.b	Oyun ve oyuncakların zaman içinde değişmeyen özelliklerini sıralar	Kuşaktan kuşağa aktarılan yerel oyunlar
SB.4.3.1.c	Oyun ve oyuncakların zaman içinde değişen özelliklerini sıralar	Yerel oyuncaklarda malzeme değişimi
SB.4.3.2.a	Aile tarihine ilişkin kaynaklara dayalı çıkarımlar yapar	Yerel bağlamda sözlü aile anlatıları
SB.4.3.2.b	Aile tarihine ilişkin bilgileri kullanarak ürün oluşturur	Yerel aile geçmişine dayalı çalışmalar
SB.4.3.3.a	Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini inceler	Yerel tarihî cami, çeşme, konak

SB.4.3.3.b	Ortak miras öğeleriyle ilgili bilgileri kendi cümleleriyle ifade eder	Yerel tarih gözlemleri
SB.5.3.1.a	İldeki somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinden hareketle ortak mirasın önemine çıkarım yapar	İl düzeyinde yerel tarih unsurları
SB.5.3.1.b	Ortak mirasın önemini açıklayan bir ürün oluşturur	Yerel tarih temalı ürünler

Tablo 3 incelendiğinde, “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında toplam 9 bileşenin yerel tarih ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bileşenler 4., 5. sınıf düzeylerine dağılmıştır. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde, 4. sınıfta 7, 5. sınıfta 2 bileşenin yerel tarih boyutuyla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bu durum, yerel tarih öğelerinin özellikle ilkokulun başlangıç düzeyi ve ortaokulun alt kademelerinde yoğun olarak işlendiğini göstermektedir. İçerik türlerine bakıldığında, kazanımların önemli bir bölümünün yerel çocuk oyunları, aile tarihine ait unsurlar, tarihi mekanlar, kültürel miras öğeleri etrafında şekillendiği görülmektedir.

Tablo 4. 2024 Sosyal Bilgiler Programı'nda Yerel Tarih İle İlgili Öğrenme-Öğretme Uygulamaları

Öğrenme Alanları	Sınıf	Canlandırma/ Rol Oynama	Tarihi Mekan İncelem	Örnek Olay/ Senaryo	Performans Görevi	Yerel Kültür Projesi	Sözlü Tarih	Dijital Sunum/ Video	Grup Tartışması
Birlikte Yaşamak	4	X		X	X		X	X	X
	5	X		X	X	X		X	X
	6	X		X	X	X		X	X
	7			X	X			X	X
Evimiz Dünya	4	X		X	X			X	X
	5	X		X	X			X	X
	6			X	X	X		X	X
	7			X	X			X	X
Ortak Mirasımız	4	X	X	X	X	X	X	X	X
	5	X	X		X	X		X	X
	6	X	X	X	X			X	X
	7		X		X	X		X	X

Tablo 4 incelendiğinde, 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğrenme-öğretme uygulamalarında öğrencilerin büyük ölçüde dijital sunumlar, video çalışmaları ve grup tartışmaları aracılığıyla etkinliklere katıldığı görülmektedir. 4. ve 5. sınıf düzeylerinde dijital ve grup etkinlikleri ön plana

çıkarken, saha incelemeleri, yerel kültür projeleri, sözlü tarih röportajları ve tarihi mekan gözlemleri daha sınırlı uygulanmaktadır. 4. sınıfta özellikle bireysel farklılıkların fark edilmesi ve toplumsal birlik etkinlikleri (SB.4.1.2, SB.4.1.3), doğal çevre ve afet farkındalığı (SB.4.2.2, SB.4.2.3) ile ortak mirasın tanıtılması ve korunması (SB.4.3.3) dijital ve grup etkinlikleriyle sık tekrar edilirken, aile tarihi çalışmaları ve geçmiş oyunların incelenmesi (SB.4.3.1, SB.4.3.2) daha az yer almıştır. 5. sınıfta benzer bir dağılım gözlenmiştir; toplumsal roller ve sorumlulukların anlaşılması (SB.5.1.1), yerel tarih ve kültürel mirasın tanıtılması (SB.5.3.1, SB.5.3.3) dijital ve grup etkinlikleriyle işlenmiş, yerel kültür projeleri (SB.5.1.3), doğal çevre ve afet farkındalığı (SB.5.2.3) ile saha temelli sınır ve komşu devlet incelemeleri (SB.5.2.4) daha sınırlı kalmıştır. 6. ve 7. sınıfta da dijital sunumlar, video çalışmaları ve grup tartışmaları ağırlığını korumakta; saha incelemeleri, yerel kültür projeleri, sözlü tarih ve doğrudan gözlem faaliyetleri görece sınırlı uygulanmaktadır. 6. sınıfta grup rolleri ve toplumsal deneyimlerin incelenmesi (SB.6.1.1) ile tarihi süreçlerin ve kültürel mirasın tanıtılması (SB.6.3.1, SB.6.3.4) öne çıkarken, yerel toplumsal sorunların çözümü (SB.6.1.3), doğal çevre ve ekonomik faaliyetlerin saha incelemeleri (SB.6.2.2) daha az yer almıştır. 7. sınıfta günlük yaşam ve toplumsal deneyimlerin incelenmesi (SB.7.1.1, SB.7.1.2) dijital ve grup etkinlikleri üzerinden gerçekleştirilmiş, kültürel mirasın sahada gözlemlenmesi gibi etkinlikler sınırlı kalmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde dijital ve grup temelli etkinlikler yoğun olarak kullanılırken, saha temelli ve gözlem odaklı uygulamalar daha az yer almaktadır.

2.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yerel Tarih Uygulamaları Kapsamında Gerçekleştirilen Çalışmalar ve Konuları

Bu bölümde Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde yerel tarih uygulamalarını konu alan çalışmalar kronolojik sırayla incelenmiştir. Tablo 2’de, ilgili araştırmaların yılı, türü, kullanılan yöntemleri ve temel bulguları özetlenerek yerel tarih uygulamalarının zaman içerisindeki gelişimi ve eğilimleri ortaya konulmuştur.

Tablo.2 Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Tarih Kullanımına Yönelik Araştırmaların Kronolojik Dağılımı

Yazar/Yıl	Çalışmanın Adı	Tür	Yöntem / Uygulama	Temel Bulgular
Işık, (2002)	Yerel tarih konularının sosyal bilgiler dersinde kullanımı: Pasinler örneği	Yüksek Lisans Tezi	Eylem Araştırması,	Yerel tarih etkinlikleri öğrencilerin derse ilgisini artırmış, akademik başarıda anlamlı yükselme sağlamış, öğrencilerin yaşadıkları çevreye yönelik tarihsel farkındalıkları gelişmiştir.
Avcı Akçalı & Aslan, (2007)	Yerel Tarih ve Tarih Öğretimindeki Rolü	Makale	Deneyisel Çalışma	Yerel tarihin ne olduğu ve tarih öğretiminde sağlayabileceği faydalar üzerinde durulmuş, bunun yanı sıra tarih öğretiminde yerel tarihin göz ardı edilmesinin ortaya çıkarabileceği olumsuzluklara ve bunların giderilmesine ilişkin bazı önerilere yer verilmiştir.
Göç, (2008)	Yerel tarih konularının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması; karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yozgat örneği)	Yüksek Lisans Tezi	Tarama (Survey)	Öğretmenler yerel tarihin önemli olduğunu düşünmekte ancak zaman, materyal ve rehber eksikliği uygulamayı sınırlamaktadır.
Gökkaya & Yeşilbursa (2009)	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi	Makale	Deneyisel Araştırma	Tarihi ve yerel mekânların derslerde kullanılması öğrenmenin kalıcılığını artırmış, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilemiştir.
Avcı Akçalı (2013)	Tarih öğretiminde merkeze bağmılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih	Doktora Tezi	Karma yöntem	Yerel tarih etkinlikleri öğrencilerin analiz ve yorumlama becerilerini güçlendirmiştir.

Avcı, (2014)	Sosyal bilgilerde kültürel miras eğitime ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin yürütülmesi / Sosyal bilgilerde öğrenci ve öğretmenlerin kültürel mirasın eğitimine ilişkin görüşleri	Yüksek Lisans Tezi	Nitel araştırma	Sosyal Bilgiler dersinde kültürel miras konusuna önem verilmesine rağmen uygulamada kullanılan yöntemlerin sınırlı kaldığını, müze-ören yeri gezileri ve görsel destekli etkinliklerin artırılmasıyla kültürel miras eğitiminin daha etkili ve anlamlı hâle getirilebileceğini ortaya koymuştur.
Öztaşçı, (2017)	Yerel tarih öğretimin yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması	Yüksek Lisans Tezi	Eylem Araştırması	Öğrenci katılımı artmış, öğretmenlerin derse yönelik pedagojik farkındalığı gelişmiştir.
Bilicioğlu, (2017)	Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih algıları (Safranbolu)	Yüksek Lisans Tezi		Öğrenciler yerel tarihi ilgi çekici ve anlamlı bulmuş; tarihsel empati becerileri gelişmiştir.
Mert & Beldağ, (2019)	Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerde farkındalık oluşmasına etkisi	Makale	Nitel Araştırma	Sözlü tarih çalışmaları öğrencilerin kanıt temelli düşünme becerilerini ve kültürel farkındalığını artırmıştır.
Öztaşçı, Kabapınar, & Tüncel, (2020)	Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmak: Yanı başında olan geçmişi görmek ve duyumsamak	Makale	Eylem Araştırması	Öğrencilerin yerel tarih proje süresince çeşitli zorluklar yaşadıkları, bununla birlikte yerel tarih öğretim yönteminin öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal gelişimlerine olumlu katkısı olduğu öğrenci, veli ve araştırmacı görüşleriyle belirlenmiştir.
Yeniay & Seyhan (2023)	Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih kullanımına ilişkin öğretmen tutum ve görüşleri	Makale	Karma Yöntem	Öğretmenler yerel tarihi önemli görmekte; hizmet içi eğitim ihtiyacı öne çıkmaktadır.

Tablo 2’de yer alan bilgiler Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde yerel tarih kullanımının uzun yıllar boyunca süreklilik gösteren ancak belirli temalar etrafında yoğunlaşan bir araştırma alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Kronolojik dağılım incelendiğinde, yerel tarih çalışmalarının belirli dönemlerde belirgin yönelimler sergilediği, araştırma sorularının ve yöntemlerinin zaman içerisinde değiştiği dikkat çekmektedir. 2000’li yılların başında gerçekleştirilen çalışmalar, yerel tarihi daha çok öğrenci başarısını artıran alternatif bir öğretim yöntemi olarak ele almıştır. Bu dönemde yapılan uygulama temelli araştırmalar, yerel tarih etkinliklerinin derse ilgiyi artırdığı ve öğrencilerin yaşadıkları çevreye yönelik farkındalık kazanmalarını sağladığına odaklanmıştır. Yerel tarih, bu erken dönemde pedagojik etkililik bağlamında değerlendirilmiş; kültürel, kimliksel veya program boyutları sınırlı biçimde ele alınmıştır.

2010’lu yıllarla birlikte yerel tarih çalışmalarında belirgin bir kuramsal genişleme gözlenmektedir. Bu dönemde yapılan araştırmalar, yerel tarihin yalnızca öğretim tekniği olarak değil; tarihsel düşünme, empati, vatandaşlık ve toplumsal aidiyet gibi üst düzey kazanımlar bağlamında ele alınmasına yönelmiştir. Kuramsal makaleler ve karma yöntemli çalışmalar, yerel tarihin öğrencilerin geçmişle bağ kurmalarını kolaylaştıran bir öğrenme alanı sunduğunu vurgulamıştır. Ancak bu dönemde de çalışmaların büyük ölçüde sınıf içi uygulamalara odaklandığı, öğretim programı ve ders kitabı boyutlarının görece arka planda kaldığı görülmektedir. Araştırmaların önemli bir kısmı öğretmen görüşlerine dayalıdır. Bu durum, yerel tarih uygulamalarının büyük ölçüde öğretmenin bireysel çabalarına bağlı olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Öğretmenler yerel tarihi değerli ve gerekli görmelerine rağmen, araştırmalar uygulamaların süreklilik kazanmadığını ve kurumsal destekten yoksun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yerel tarihin eğitim sisteminde niyet düzeyinde kabul gören, ancak uygulamada sınırlı kalan bir alan olduğunu düşündürmektedir.

2018 sonrasında yapılan çalışmalarda ise yerel tarih giderek kültürel miras, kültürel sürdürülebilirlik ve milli bilinç kavramlarıyla birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Bu dönemde yapılan doküman analizleri, ders kitaplarında yerel tarih öğelerinin düzensiz ve parçalı biçimde sunulduğunu ortaya koymaktadır. Yerel örnekler çoğu zaman açıklayıcı olmaktan ziyade destekleyici unsur olarak kullanılmış; öğrencilerin bu içerikleri yapılandırılmış bir öğrenme sürecine dönüştürmelerine yeterli imkan sunulmamıştır. Bir diğer unsur ise, çalışmaların büyük çoğunluğunun kısa süreli uygulamalara dayanmasıdır. Uzun vadeli, izleme temelli veya boylamsal çalışmaların sınırlı olması, yerel tarih uygulamalarının kalıcı etkilerinin yeterince ortaya konulamamasına neden olmaktadır. Ayrıca yerel tarih çalışmalarında bölgesel çeşitliliğin sınırlı

olduğu, bazı şehir ve tarihi alanların (örneğin Safranbolu gibi) tekrar eden biçimde ele alındığı görülmektedir. Bu durum, yerel tarih çalışmalarının Türkiye genelini kapsayan daha dengeli bir dağılıma ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Son yıllarda öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların artması, yerel tarih uygulamalarının öğretmen yetiştirme sürecinde daha fazla önem kazandığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının yerel tarih temelli öğrenme deneyimlerinden olumlu etkilenmeleri, bu yaklaşımın öğretmen eğitiminde daha sistematik biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle yerel tarihin öğretmen eğitimi boyutunda güçlendirilmesi, uygulamaların kalıcılığı açısından önem taşımaktadır.

2.3. Yerel Tarih Uygulamalarının Kültürel Sürdürülebilirliğin Sağlanmasına Katkıları

Tablo 2’de yer alan 2000-2025 yılları arasında yerel tarih çalışmalarının dağılımı incelendiğinde, 2015 sonrası dönemde uygulama ve ziyaret temelli çalışmaların belirgin biçimde arttığı; bu çalışmaların büyük çoğunluğunun kültürel farkındalık ve sürdürülebilirlik temalarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Işık’ın (2002) çalışması, öğrencilerin yaşadıkları çevrede bulunan tarihi mekânları, eserleri ve kültürel unsurları tanımalarının, bu değerlere yönelik farkındalık ve duyarlılık geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Yerel tarih temelli öğretim yoluyla öğrenciler, kültürel mirası soyut bir bilgi alanı olarak değil, günlük yaşamın bir parçası olarak algılamakta; böylece kültürel değerlerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması yönünde bilinç kazanmaktadır. Araştırmada yer alan gezi-gözlem etkinlikleri ve araştırma ödevleri, öğrencilerin yaşadıkları çevredeki tarihi ve kültürel varlıklarla doğrudan etkileşim kurmalarını sağlamış; bu etkileşim, kültürel mirasın sürekliliğine yönelik sorumluluk bilincini güçlendirmiştir. Bu bağlamda yerel tarih öğretimi, kültürel sürdürülebilirliğin eğitim yoluyla desteklenmesine hizmet eden etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Avcı Akçalı ve Aslan’a (2007) göre yerel tarih, ulusal tarih anlatılarının tek biçimliliğini aşarak bölgesel ve yerel anlatıların görünür hâle gelmesini sağlamakta; bu yönüyle kültürel çeşitliliğin korunmasına ve yaşatılmasına katkı sunmaktadır. Yerel tarihin insan deneyimlerini, gündelik yaşam pratiklerini ve kolektif hafızayı merkeze alan yapısı, kültürel bilginin yalnızca kurumsal belgeler aracılığıyla değil, bireylerin belleğinde biriken anlatılar yoluyla da aktarılmasına imkan tanımaktadır. Bu durum, kültürel mirasın demokratikleşmesini ve kültürel sürekliliğin toplumun farklı kesimleri aracılığıyla kuşaklar arası biçimde aktarılmasını desteklemektedir. Dolayısıyla yerel tarih uygulamaları, kültürel

mirasın korunması, görünür kılınması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından eğitim ortamlarında işlevsel bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Göç (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma, sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih konularının ele alınmasının öğrencilerin yaşadıkları çevreye ait tarihi ve kültürel değerlere yönelik farkındalıklarını artırdığını; tarihi olaylar, mekanlar, gelenek ve görenekler aracılığıyla kültürel mirasın geçmişle sınırlı olmayan, güncel yaşamla bütünleşik bir olgu olarak algılanmasını sağladığını ortaya koymaktadır. Yerel tarih öğretiminin tarih konularını somutlaştırarak öğrencilerin öğrenme sürecine duygusal ve bilişsel düzeyde daha etkin katılımını desteklediği, bu sürecin aidiyet duygusunu güçlendirdiği ve kültürel mirasın korunması ile gelecek kuşaklara aktarılmasına yönelik sorumluluk bilincini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmen görüşleri; yerel tarih müzelerinin yaygınlaştırılması, ders kitaplarında yerel örneklerle daha fazla yer verilmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarının etkin kullanımının kültürel sürdürülebilirliğin kurumsal ve pedagojik temellerini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle yerel tarih uygulamaları, somut ve somut olmayan kültürel mirasın kuşaklar arası aktarımını eğitim yoluyla destekleyen etkili bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir.

Yerel tarih uygulamalarının kültürel sürdürülebilirliğin sağlanmasında önemli bir rol üstlendiği, Gökaya ve Yeşilbursa'nın (2009) tarihi yerlerle öğretim yöntemine dayalı deneysel araştırma bulgularıyla açık biçimde ortaya konulmaktadır. Araştırmada, tarihi mekanlara dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırmasının yanı sıra, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını anlamlı düzeyde güçlendirdiği saptanmıştır. Özellikle alan gezileri yoluyla öğrencilerin görme, işitme ve dokunma gibi birden fazla duyu organına hitap eden öğrenme yaşantıları edinmeleri, tarihi ve kültürel mirasın soyut bir bilgi alanı olmaktan çıkıp somut, deneyimlenebilir bir gerçeklik olarak algılanmasını sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin tarihi yapıları yalnızca ziyaret edilen mekanlar olarak değil, korunması ve yaşatılması gereken kültürel değerler olarak görmelerine katkı sunmaktadır. Dolayısıyla tarihi yerlerle gerçekleştirilen yerel tarih uygulamaları, kültürel mirasın kuşaklar arası aktarımını destekleyen, farkındalık temelli ve sürdürülebilir bir kültürel bilinç gelişimine hizmet eden etkili bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Yerel tarih uygulamalarının kültürel sürdürülebilirliğin sağlanmasına önemli katkılar sunduğu, Akçalı'nın (2013) ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirdiği deneysel araştırma bulgularıyla ortaya konulmaktadır. Yerel tarih kaynaklarına dayalı etkinlikler aracılığıyla yürütülen öğretim süreci, öğrencilerin tarihsel bilgileri somut deneyimler üzerinden yapılandırmalarını sağlayarak kültürel mirasın yalnızca geçmişe ait bir bilgi alanı olarak değil, güncel yaşamla ilişkili ve korunması gereken bir değer olarak algılanmasına katkı sunmuştur.

Özellikle aile tarihi çalışmaları, sözlü tarih uygulamaları ve tarihi mekan gezileri, öğrencilerin kültürel zenginliklere yönelik duyarlılıklarını artırmış ve kültürel miras bilincinin gelişmesini desteklemiştir. Bu süreçte öğrencilerin kültürel unsurlara ilişkin farkındalık kazanmaları, kültürel bilginin kuşaklar arası aktarımını mümkün kılan bir öğrenme ortamı oluşturarak kültürel sürdürülebilirliği eğitim yoluyla desteklenmesine hizmet etmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde kültürel miras konusunun ele alınışını inceleyen Avcı'nın (2014) çalışmasında, öğrenci ve öğretmenlerin kültürel mirası geçmişten günümüze aktarılan maddi ve manevi değerler bütünü olarak algıladıkları ve bu mirasın korunmasına yönelik farkındalığa sahip oldukları ortaya konulmuştur. Öğrencilerin kültürel mirası gelenekler, görenekler, tarihi eserler ve geçmişten kalan yaşantılarla ilişkilendirmeleri, kültürel süreklilik bilincinin eğitim yoluyla geliştirilebildiğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırma bulguları, kültürel miras eğitiminin uygulamada yeterli düzeye ulaşmadığını ve özellikle müze ile ören yeri gezilerinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Yerel tarih uygulamalarının artırılması, kültürel mirasın yerinde gözlemlenmesine imkan tanıyarak öğrencilerin somut öğrenmelerini desteklemekte ve kültürel mirasa sahip çıkma bilincini güçlendirmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması gerektiğine yönelik vurguları, yerel tarih temelli etkinliklerin kültürel sürdürülebilirliği destekleyen temel bir eğitim aracı olduğunu göstermektedir. Yerel tarih uygulamaları, öğrencilerin yaşadıkları çevredeki somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarını fark etmelerini, bu unsurları araştırma, belgeleme ve anlamlandırma süreçleri aracılığıyla kültürel süreklilik bilinci geliştirmelerini desteklemektedir. Öztaşçı'nın (2017) çalışmasında öğrencilerin yerel tarih projeleri kapsamında tarihi mekanlar, geleneksel meslekler, gündelik yaşam pratikleri ve yerel kültürel değerler üzerine yaptıkları araştırmalar; kültürün yalnızca geçmişte kalan bir olgu değil, günümüzde de yaşayan ve aktarılan dinamik bir yapı olduğunu kavramalarını sağlamıştır. Bu süreçte öğrenciler, sözlü tarih görüşmeleri ve saha çalışmaları yoluyla kültürel belleğin kuşaklar arası aktarımına doğrudan tanıklık etmiş, böylece kültürel mirasın korunmasının bireysel ve toplumsal bir sorumluluk olduğu yönünde farkındalık kazanmışlardır. Araştırma bulguları, yerel tarih eğitiminin öğrencilerin kültürel değerleri tanıma, sahiplenme ve geleceğe aktarma yönünde bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir bağ kurmalarına da katkı sunduğunu göstermektedir.

Bilicioğlu'na (2017) göre geleneksel tarih anlayışının siyasi olaylar ve devlet merkezli bir çerçeveye sıkışması, sıradan insanları ve yerel kültürel unsurları görünmez kılmış; bu durum kültürel çeşitliliğin ve yerel değerlerin ihmal edilmesine yol açmıştır. Yerel tarih uygulamaları ise tarihi mekanları,

gündelik yaşam pratiklerini, sözlü anlatıları ve kültürel materyalleri tarihsel birer belge olarak ele alarak bu eksikliği gidermekte, kültürel mirasın yaşayan ve süreklilik gösteren bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Tarihi alanlara yapılan geziler, yerel tanıklıkların dinlenmesi ve çevresel kültürel unsurların incelenmesi yoluyla bireylerin yaşadıkları mekana yönelik duyarlılıkları ve sahiplenme bilinci güçlenmekte; kültürel mirasın yalnızca merkezi otoritelerce değil, toplumun tüm kesimleri tarafından üretildiği ve yaşatıldığı bilinci yaygınlaşmaktadır. Bu yönüyle yerel tarih, kültürel değerlerin korunmasını ve kuşaklar arası aktarımını destekleyerek kültürel sürdürülebilirliğin sağlanmasında etkili bir eğitim aracı olarak öne çıkmaktadır. Mert ve Beldağ'ın (2019) bulgularına göre, yerel tarih temelli uygulamalar sonrasında öğrencilerin kültürel miras kavramını daha doğru ve kapsamlı şekilde tanımladıkları, kültürel mirası bireysel hatıralardan veya kişisel eşyalardan ayırt edebildikleri görülmektedir. Bu durum, kültürel sürdürülebilirliğin temelini oluşturan “bilme, değer verme ve koruma” bilincinin erken yaşlarda gelişmesine olanak tanımaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerin tarihi ve kültürel özelliklerini tanımaları, bu mirasın korunmasına yönelik duyarlılık geliştirmelerini sağlamaktadır. Böylece kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması sürecine eğitim yoluyla katkı sunulmaktadır. Bu bağlamda yerel tarih uygulamaları, kültürel sürdürülebilirliği yalnızca teorik bilgi düzeyinde ele almakla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin aktif katılımıyla desteklenen yaparak ve yaşayarak öğrenme süreçleri aracılığıyla kalıcı bir farkındalık oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde kültür ve miras konuları kapsamında yürütülen bu tür uygulamaların, kültürel sürdürülebilirliğin eğitim temelli bir yaklaşım ile desteklenmesine önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Yerel tarih uygulamalarının kültürel sürdürülebilirliğin sağlanmasına önemli katkılar sunduğu, Öztaşçı ve diğerlerinin'in (2020) sosyal bilgiler dersinde yerel tarih öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin bulgularıyla açık biçimde ortaya konulmaktadır. Araştırma sürecinde öğrencilerin tarih ve yerel tarih kavramlarına ilişkin algılarında belirgin bir dönüşüm yaşandığı; kültürel miras yalnızca geçmişe ait bir unsur olarak değil, güncel yaşamla ilişkili ve korunması gereken bir değer olarak algılamaya başladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yürüttükleri yerel tarih projeleri aracılığıyla tarihi mekanlar, gelenekler, gündelik yaşam pratikleri ve sözlü kültür unsurlarını incelemeleri, kültürel mirasın somut ve soyut boyutlarıyla fark edilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda yerel tarih uygulamaları, kültürel bilginin kuşaklar arası aktarımını destekleyen, kültürel süreklilik bilincini güçlendiren ve kültürel sürdürülebilirliği eğitim ortamında somutlaştıran etkili bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

Yeniay ve Seyhan'ın (2023) sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, yerel tarih öğretiminin kültürel değerlerin korunması, içselleştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir rol oynadığı; öğrencilerin yaşadıkları çevreye ait somut ve soyut kültürel mirası tanımalarını sağladığı ortaya konulmuştur. Sözlü tarih çalışmaları, sergi ve belgesel hazırlama gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kültürel mirası aktif biçimde deneyimlemeleri, kültürel değerlere yönelik farkındalık ve koruma sorumluluğu geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Yerel tarihin genel tarihle ilişkilendirilmesi ise kültürel mirasın ulusal ve evrensel bağlamda bütüncül bir şekilde algılanmasını destekleyerek kültürel sürekliliğin kuşaklar arası aktarımını güçlendirmektedir. Kültürel sürdürülebilirlik, kültürel değerlerin, tarihsel mirasın ve toplumsal belleğin kuşaklar arasında korunarak aktarılmasını ifade etmektedir. Eğitim, bu sürecin en önemli araçlarından biri olarak görülmekte; özellikle sosyal bilgiler ve tarih dersleri, kültürel sürdürülebilirliğin sağlanmasında kritik bir rol üstlenmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar, yerel tarih temelli öğretimin öğrencilerin kültürel miras unsurlarını tanıma ve koruma bilincini geliştirdiğini göstermektedir. Işık'ın (2002) çalışmasında, yerel tarih konularının sınıf içi etkinliklerle ele alınmasının öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tarihsel bir bağlam içinde değerlendirmelerine olanak sağladığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Bilicioğlu (2017), öğrencilerin yerel tarih aracılığıyla kültürel değerleri daha anlamlı ve kalıcı biçimde öğrendiklerini vurgulamaktadır. Yerel tarih uygulamalarının özellikle tarihsel mekanlar, yerel belgeler ve sözlü tarih çalışmaları yoluyla kültürel belleği canlı tuttuğu görülmektedir. Mert ve Beldağ (2019), sözlü tarih çalışmasının öğrencilerin geçmişle bugün arasında bağ kurmasını sağladığını; bu bağlamda kültürel belleğin yeniden üretimine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, literatürde kültürel sürdürülebilirliğin önünde bazı yapısal engellerin bulunduğu da bilinmektedir. Yerel tarih uygulamaları, kültürel sürdürülebilirliğin sağlanmasında önemli bir pedagojik araçtır. Ancak, bu etkinliğin artırılabilmesi için öğretim programlarında bütüncül bir yerel tarih anlayışına ve öğretmenlere yönelik destekleyici uygulamalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

2.4. Yerel Tarih Uygulamalarının Milli Kimliğin Geliştirilmesi ve Aktarılmasına Katkıları

Tablo 2’deki çalışmalar temalarına göre sınıflandırıldığında, yerel tarih araştırmalarının önemli bir bölümünün milli kimlik, vatandaşlık ve aidiyet kavramlarıyla ilişkilendirildiği; bu oranın özellikle 2019 sonrası yayınlarda arttığı görülmektedir. Yerel tarih öğretimi, milli kimliğin geliştirilmesi ve kuşaklar arası aktarımında da önemli katkılar sunmaktadır. Işık’a (2002)

göre, öğrencilerin yaşadıkları bölgenin tarihini öğrenmeleri, onları yalnızca yerel aidiyetle sınırlı bir bilinç düzeyine taşımamakta; aksine yerel olan ile ulusal tarih arasında anlamlı bağlar kurmalarını sağlamaktadır. Bu durum, milli tarihin soyut ve uzak bir tarih olmaktan çıkarak öğrencinin kendi yaşam alanıyla ilişkilendirilen somut bir kimlik unsuru hâline gelmesine katkı sunmaktadır.

Yerel tarih uygulamaları sayesinde öğrenciler, bulundukları yörenin milli tarih içerisindeki yerini kavramakta ve tarihsel süreklilik ve bütünlük algısı geliştirmektedir. Bu süreç, milli kimliğin yalnızca bilgi düzeyinde değil, duygu ve aidiyet boyutunda da içselleştirilmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla yerel tarih öğretimi, milli kimliğin güçlendirilmesi, korunması ve gelecek nesillere aktarılmasında pedagojik açıdan stratejik bir rol üstlenmektedir. Avcı Akçalı ve Aslan'ın (2007) çalışması, yerel tarih uygulamalarının milli kimliğin geliştirilmesi ve aktarılmasında önemli bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Yerel tarih, tarihin merkezine insan unsurunu yerleştirerek bireylerin tarihsel süreci yalnızca ulusal ölçekte değil, kendi yaşam alanları ve deneyimleri üzerinden anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Bu durum, milli kimliğin tek yönlü ve merkezi bir tarih üzerinden aktarılmasının ötesine geçerek, bireylerin yaşadıkları çevre aracılığıyla milli tarihle bağ kurmalarına imkan tanımaktadır. Yerel tarih yoluyla öğrenciler, kendi topluluklarının tarihsel süreçteki yerini fark etmektedir. Böylece, milli kimliğin aidiyet, hoşgörü ve çoğulculuk temelinde içselleştirilmesine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda yerel tarih uygulamaları, milli kimliğin yalnızca bilişsel bir aktarım süreci olarak değil, bireysel deneyimler ve toplumsal hafıza üzerinden yapılandırılan dinamik bir kimlik unsuru olarak gelişmesini destekleyen etkili bir tarih öğretim uygulamaları olarak değerlendirilmektedir.

Göç'ün (2008) bulguları, yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin yalnızca yaşadıkları çevreyi tanımalarını sağlamakla sınırlı kalmadığını yerel olan ile ulusal tarih arasında anlamlı bağlar kurarak milli tarihin soyut bir anlatı olmaktan çıkıp öğrencinin günlük yaşamıyla ilişkilendirilen somut bir kimlik unsuru haline gelmesine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yerel tarih öğretiminin öğrencileri yaşadıkları bölge, ülke ve dünya bağlamında konumlandığı geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurmalarını sağladığı ve öğrencilerin kendilerini tarihsel sürecin pasif izleyicileri yerine aktif özneleri olarak algılamalarına imkan tanıdığı belirtilmektedir. Ayrıca yerel tarih uygulamalarının tarih derslerine yönelik ilgi ve motivasyonu artırarak milli kimliğin duyuşsal boyutta içselleştirilmesini desteklediği; öğrencilerin kendi geçmişleriyle yüzleşmelerine, tarihsel olaylara eleştirel bakabilmelerine ve milli değerleri anlamlandırmalarına olanak sağladığı vurgulanmaktadır. Bu yönüyle yerel

tarih öğretimi, milli kimliğin yalnızca bilişsel düzeyde aktarılmasını değil, aidiyet, sorumluluk ve süreklilik bilinci çerçevesinde içselleştirilmesini destekleyen etkili bir eğitim yaklaşımı olarak görülmektedir.

Gökkaya ve Yeşilbursa'nın (2009) araştırması, yerel tarih uygulamalarının milli kimliğin geliştirilmesi ve aktarılmasında güçlü bir eğitsel işlev üstlendiğini göstermektedir. Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ünitesinin tarihi yerlerle öğretim yöntemiyle ele alınması, öğrencilerin Osmanlı tarihini yalnızca savaşlar üzerinden değil, yüksek bir medeniyet anlayışı, sosyal yapı ve kültürel birikim çerçevesinde değerlendirmelerine olanak tanımıştır. Bu durum, öğrencilerin milli tarihle daha derinlikli ve anlamlı bir bağ kurmalarını sağlamış; milli kimliğin soyut bir tarih olayı olmaktan çıkıp somut mekanlar ve yaşantılar üzerinden içselleştirilmesine katkı sunmuştur. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin öğrendiklerini daha uzun süre korumaları ve derse yönelik ilgi düzeylerinin artması, milli kimliğin yalnızca bilişsel düzeyde değil, aynı zamanda duyuşsal boyutta da geliştiğini göstermektedir. Bu bağlamda tarihi yerlerle gerçekleştirilen yerel tarih uygulamaları, öğrencilerin kendilerini tarihsel sürecin pasif izleyicileri yerine bu sürecin aktif bir parçası olarak algılamalarını destekleyerek, milli kimliğin aidiyet, sorumluluk ve süreklilik temelinde kuşaklar arası aktarımına katkı sağlayan etkili bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

Avcı Akçalı'nın (2013) araştırması, yerel tarih uygulamalarının milli kimliğin geliştirilmesi ve aktarılmasında etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu göstermektedir. Yerel tarih kaynaklarına dayalı etkinliklerle işlenen dersler, öğrencilerin tarihsel olayları yaşadıkları çevreyle ilişkilendirmelerine olanak tanımış; bu durum, milli tarihin öğrenciler açısından soyut bir anlatı olmaktan çıkarak somut mekanlar, aile geçmişleri ve yerel deneyimler üzerinden anlamlandırılmasını sağlamıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin kendilerini birer "tarihçi" gibi hissettiklerini, geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırmalar yapabildiklerini ve tarihsel süreçleri daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yerel tarih uygulamaları, milli kimliğin yalnızca bilişsel düzeyde aktarılmasını değil; aidiyet, tarih bilinci ve sorumluluk duygusu çerçevesinde içselleştirilmesini destekleyen, öğrenciyi tarihsel sürecin aktif bir öznesi hâline getiren önemli bir pedagojik araç olarak kabul edilmektedir.

Avcı'nın (2014) çalışmasında, öğrenci ve öğretmenlerin kültürel mirası bir milletin ortak geçmişini yansıtan maddi ve manevi değerler olarak tanımladıkları ve bu değerlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alınmasının gerekli olduğu yönünde ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum, milli kimliğin yerel kültürel unsurlar aracılığıyla anlamlandırıldığını ortaya

koymaktadır. Araştırmada öğrencilerin kültürel mirası gelenek, görenek, örf ve adetler ile tarihi eserler üzerinden tanımlamaları; öğretmenlerin ise kültürel mirası evrensel ve milli değerleri kapsayan bir bütün olarak değerlendirmeleri, milli kimliğin çok boyutlu bir yapı içinde ele alındığını göstermektedir. Yerel tarih uygulamaları kapsamında müze gezileri, kültürel etkinlikler ve sınıf dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin geçmiş kuşaklarla bağ kurmalarına ve kültürel süreklilik bilinci geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte milli kimlik, yalnızca ders kitaplarında yer alan soyut bilgiler üzerinden değil, yaşanan çevredeki kültürel miras unsurları aracılığıyla somut ve anlamlı hale gelmektedir. Dolayısıyla yerel tarih uygulamaları, milli kimliğin içselleştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasında etkili bir eğitim uygulaması olarak öne çıkmaktadır.

Öztaşçı'nın (2017) araştırması, yerel tarih projeleri sonrasında öğrencilerin tarih algılarının yalnızca siyasi ve askeri olaylarla sınırlı kalmadığını gündelik yaşam, kültürel pratikler ve yerel deneyimlerin de milli tarihin ayrılmaz bir parçası olarak görülmeye başlandığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kendilerini küçük tarihçi olarak tanımlamaları ve tarihsel sürecin aktif bir öznesi gibi hissetmeleri, milli kimliğin pasif bilgi aktarımıyla değil, deneyim ve katılım yoluyla inşa edildiğini göstermektedir. Benzer biçimde Öztaşçı ve diğerlerinin (2020) çalışması, yerel tarih öğretim yönteminin milli kimliğin geliştirilmesi ve aktarılmasına anlamlı katkılar sunduğunu; öğrencilerin yaşadıkları çevredeki tarihi ve kültürel unsurların ulusal tarih içindeki yerini fark etmelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Bu süreç, milli tarihin soyut bir tarih olmaktan çıkarak yaşanan çevreyle ilişkilendirilen somut bir kimlik bileşeni haline gelmesine olanak tanımakta öğrencilerin tarih algısının sosyal, kültürel ve gündelik yaşam unsurlarını da kapsayacak biçimde genişlemesini desteklemektedir. Bu yönüyle yerel tarih öğretimi, aidiyet, sorumluluk ve tarih bilinci temelinde milli kimliğin duyuşsal boyutta içselleştirilmesine katkı sunan ve öğrencilerin aktif katılımını merkeze alan etkili bir pedagojik yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Bilicioğlu'na (2017) göre milli kimlik, yalnızca ulusal düzeydeki tarih olaylarıyla değil, bireyin yaşadığı çevreyle kurduğu tarihsel bağlar aracılığıyla gelişmekte; yerel tarih uygulamaları bireyin kendi mekanını tarihsel süreç içinde anlamlandırmasını sağlayarak milli kimliğin somut ve içselleştirilmiş bir nitelik kazanmasına katkı sunmaktadır. Yerel tarih öğretimi, büyük tarih olaylarının yerel yaşamdaki yansımalarını görünür kılmaktadır. Sıradan insanların, yerel aktörlerin ve yaşanan mekanların tarihsel rolünü ön plana çıkararak ulusal tarih ile bireysel deneyimler arasında güçlü bağlar kurulmasını mümkün hale getirmektedir. Bu süreç, milli kimliğin soyut bir kavram olmaktan çıkıp günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlarken,

bireylerde aidiyet ve sorumluluk bilincini de güçlendirmektedir. Böylece yerel tarih, bireyin hem yaşadığı çevreye hem de ulusal topluluğa aidiyet hissetmesini destekleyerek geçmiş, bugün ve gelecek arasında süreklilik kuran, milli kimliğin deneyimlenerek aktarılmasına imkan tanıyan etkili bir tarih öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Yerel tarih uygulamaları, bireyin yaşadığı çevre ile kurduğu bağ üzerinden milli kimliğin gelişimini destekleyen etkili bir eğitim aracıdır. Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih etkinlikleri, öğrencilerin kendi yaşam alanlarından hareketle geçmişle ilişki kurmalarını sağlayarak aidiyet, vatanseverlik ve milli bilinç gibi değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerin tarihi gelişimini, kültürel özelliklerini ve toplumsal hafızasını tanımaları, milli kimliğin yerel unsurlar üzerinden anlamlandırılmasını mümkün kılarken, aile büyükleriyle yapılan görüşmeler ve yerel tarih gezileri aracılığıyla geçmiş kuşaklarla duygusal bağ kurmaları kültürel süreklilik bilincini güçlendirmektedir. Bu süreçte tarihsel olaylar soyut bilgiler olmaktan çıkarak öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilebilmekte böylece milli kimliğin yalnızca ulusal olaylarla değil, yerel deneyim ve yaşantılar yoluyla da inşa edilebileceği ortaya konulmakta ve milli kimliğin kuşaklar arası aktarımı pedagojik açıdan anlamlı ve kalıcı hale gelmektedir. Yerel tarih uygulamaları, milli kimliğin inşası ve aktarılmasında tamamlayıcı ve güçlendirici bir rol üstlenmektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar, yerel tarih temelli öğretimin öğrencilerin milli bilinç ve aidiyet algısını güçlendirdiğini göstermektedir. Avcı Akçalı (2013) ve Avcı Akçalı ve Aslan (2007), yerel tarih etkinlikleriyle desteklenen derslerde öğrencilerin tarihsel analiz ve yorumlama becerilerinin geliştiğini bu gelişimin milli kimlik algısıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yeniay ve Seyhan’ın (2023) araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenleri, yerel tarihi öğrencilerin milli kimlik bilinci kazanmalarında etkili bir araç olarak değerlendirmektedir. Yerel kahramanlar, tarihi mekanlar ve bölgesel olaylar aracılığıyla öğrencilerin yaşadıkları çevre ile tarihsel süreçler arasında bağ kurmalarının, milli kimliği somut ve anlamlı bir deneyim haline getirdiğini belirtmektedir. Yerel tarih çalışmalarının, milli kimliğin yalnızca ulusal tarihle sınırlı kalmadan yerelden beslenen çok katmanlı bir yapı içinde aktarılmasına imkan tanıdığı öğrencilerin tarih bilinci geliştirmelerine, geçmişle empati kurmalarına ve milli değerlere yönelik duyarlılık kazanmalarına katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Ayrıca yerel olayların ve mekanların ulusal tarih bağlamında ele alınması, öğrencilerin hem yerel aidiyet duygularını hem de ulusal kimlik bilincini birlikte geliştirmelerine olanak tanıyarak milli kimliğin dinamik ve süreklilik gösteren bir olgu olarak içselleştirilmesini desteklemektedir. Ancak öğretmenler, yerel

tarihi uygulamada yeterli donanım ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını da vurgulanmaktadır. Yerel tarih; milli kimliğin geliştirilmesi ve aktarılmasında tamamlayıcı ve güçlendirici bir rol üstlenmektedir. Ancak bu rolün etkili biçimde sürdürülebilmesi için öğretim programlarında yerel-ulusal tarih ilişkisinin açık biçimde yapılandırılması ve öğretmenlere uygulamaya dönük rehberlik sağlanması gerekmektedir. Milli kimlik, bireyin kendisini ait olduğu ulusun tarihsel, kültürel ve toplumsal değerleriyle ilişkilendirmesi sürecini ifade etmektedir. Sosyal bilgiler ve tarih dersleri, bu sürecin yapılandırılmasında temel bir rol üstlenirken yerel tarih, bireyin önce yaşadığı çevreyi tanımasını ve bu çevreyi ulusal tarih içinde konumlandırmasını sağlayarak milli kimliğin somut ve yaşantısal bir zeminde inşa edilmesine katkı sunmaktadır.

3. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yerel tarih öğelerinin öğrenme alanlarına farklı yoğunluklarda entegre edildiğini ortaya koymaktadır. “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında toplam 12 süreç bileşeni, “Evimiz Dünya”da 12 süreç bileşeni ve “Ortak Mirasımız”da 9 süreç bileşeni yerel tarih bağlamında yapılandırılmıştır. Bu durum, yerel tarih içeriklerinin özellikle ilkokulun başlangıç düzeyinden ortaokulun alt ve orta kademesine kadar çeşitli konularda işlendiğini göstermektedir. Yerel tarih bilişsel içeriklere ek olarak öğrencilerin yerel toplumsal deneyimler, kültürel değerler, çevresel değişimler, afet farkındalığı, çocuk oyunları ve aile tarihine ait unsurlar gibi somut yaşam bağamlarına dayalı öğrenme fırsatlarıyla desteklenmiştir. Araştırma bulguları literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Sosyal Bilgiler Öğretiminde yerel tarih ve kültür unsurlarının değerler eğitimi açısından ele alındığı çalışmada, yerel tarih etkinliklerinin öğrencilerin değer algısı ve kültürel farkındalığını artırdığı belirtilmiştir (Özbek Gül & Şeker, 2021). Ayrıca öğretmen adaylarına yönelik bir durum çalışması, yerel tarih etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine ve uygulama yeterliklerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir (Günel & Kaya, 2023). Bununla birlikte, mevcut bulgular yerel tarih öğelerinin tarihi mekan incelemeleri, yerel gözlem ve sözlü tarih etkinlikleri gibi saha temelli uygulamalar açısından sınırlı düzeyde yer aldığını göstermektedir. Literatürde de benzer sınırlılıklara işaret eden çalışmalar mevcuttur; örneğin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yerel tarih konularına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, öğrenciler tarihi yerleri gezerek öğrenme gibi saha etkinliklerini tercih ettiklerini ifade etmektedir (Bilicioğlu, 2017). Bu durum, öğretim programında yerel

tarih öğelerinin var olmasına rağmen uygulamada saha odaklı etkinliklerin yeterince işlenmediğini düşündürmektedir.

Bulgular, 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin büyük ölçüde dijital sunumlar, video çalışmaları ve grup tartışmaları yoluyla etkinliklere katıldığını göstermektedir. Saha incelemeleri, yerel kültür projeleri, sözlü tarih ve tarihi mekan gözlemleri ise sınırlı uygulanmaktadır. İlkokul düzeyinde dijital ve grup etkinlikleri özellikle toplumsal birlik, doğal çevre ve afet farkındalığı ile ortak mirasın tanıtılması gibi kazanımlarda öne çıkarken, aile tarihi ve geçmiş oyunların incelenmesi daha az işlenmiştir. Ortaokul düzeyinde ise dijital ve grup temelli etkinlikler ağırlığını korumakta, saha temelli uygulamalar ve yerel toplumsal sorunların çözümü gibi etkinlikler sınırlı kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yerel tarih ve kültürel miras farkındalığının dijital ve tartışma ortamlarıyla desteklendiğini, ancak doğrudan gözlem ve saha deneyimi yoluyla öğrenmenin yeterince sağlanmadığını göstermektedir. Bu bulgular Öztaşçı (2017) ve Öztaşçı & ark. (2020), öğrencilerin yerel tarih projeleriyle milli kimlik ve kültürel farkındalık kazandığını, ancak uygulamada saha ve gözlem odaklı etkinliklerin sınırlı olduğunu belirttiği araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Öte yandan Bilicioğlu (2017), öğrencilerin tarihi mekan incelemeleri ve saha çalışmalarıyla öğrenmeye daha fazla ilgi gösterdiğini raporlamıştır. Benzer şekilde dijital araçlar ve grup tartışmaları yoluyla öğrenmenin etkinliğini vurgulayan bulgular, alanyazındaki aktif öğrenme ve üretim temelli pedagojik yaklaşımlarla örtüşmektedir (Günel & Kaya, 2023).

Araştırma Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde yerel tarih uygulamalarının uzun yıllardır sürmekle birlikte, genellikle belirli yerel kültür, afet farkındalığı, çocuk oyunları vb. temalar etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. 2000’li yıllarda yerel tarih daha çok öğretim yöntemi olarak ele alınırken, 2010’lu yıllarda tarihsel düşünme, empati ve toplumsal aidiyet gibi üst düzey kazanımlarla ilişkilendirilmiştir (Öztaşçı, 2017; Öztaşçı & Ark., 2020). 2018 sonrası çalışmalar, yerel tarihin kültürel miras ve milli bilinçle bütünleştiğini göstermektedir; ancak içerikler parçalı, kısa süreli ve öğretmen bireysel çabalarına dayalıdır (Yeniay & Seyhan, 2023). Bu bulgular, yerel tarih uygulamalarının kurumsal destekle güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında 2000-2025 döneminde Türkiye’de yerel tarih ile ilgili araştırmalar, özellikle 2015 sonrası kültürel farkındalık, sürdürülebilirlik ve somut deneyim temelli etkinliklerle öne çıkmıştır. Alan gezileri, sözlü tarih ve proje çalışmaları, öğrencilerin kültürel mirası yalnızca bilgi olarak değil, günlük yaşamın bir parçası olarak algılamalarını sağlamış; aidiyet ve

sorumluluk bilincini güçlendirmiştir (Işık, 2002; Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Öztaşçı, 2017). Bununla birlikte uygulamaların çoğu kısa süreli ve sınırlı mekanlarda yoğunlaşmış, müze ve öğrenen yeri gezileri sınırlı kalmıştır (Avcı, 2014; Yeniay & Seyhan, 2023). Literatür, yerel tarih öğretiminin kültürel sürdürülebilirliği desteklediğini ortaya koyarken, uygulama çeşitliliği ve süreklilik konusunda eksiklikler bulunduğunu göstermektedir.

Bulgular, sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih uygulamalarının, milli kimliğin somut ve deneyimsel boyutta içselleştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir (Işık, 2002; Avcı Akçalı & Aslan, 2007). Alan gezileri, sözlü tarih ve yerel proje çalışmaları, öğrencilerin yaşadıkları çevre ile ulusal tarih arasında bağ kurmalarına olanak tanımakta, aidiyet, sorumluluk ve tarih bilinci gelişimini desteklemektedir (Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Öztaşçı, 2017). Yerel tarih, milli kimliği yalnızca bir aktarım değil, yaşantı ve toplumsal hafıza üzerinden inşa edilen dinamik bir süreç hâline getirmektedir. Öğrencilerin aktif katılımıyla milli değerlerin kuşaklar arası aktarımını güçlendirmektedir (Yeniay & Seyhan, 2023). Araştırma bulgularına dayanarak, sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih uygulamalarının çeşitlendirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması önerilmektedir. Alan gezileri, sözlü tarih, tarihi mekan incelemeleri ve proje çalışmaları gibi saha temelli etkinlikler artırılmalı; dijital araçlar ve grup tartışmaları ile güçlendirilmelidir. Öğretmenlere uygulama rehberliği ve mesleki eğitim sağlanarak yerel tarih öğelerinin etkili işlenmesi desteklenmelidir. Müze ve öğrenen yeri ziyaretleri ile kültürel miras deneyimi zenginleştirilmeli, yerel tarih içerikleri sadece bilişsel değil, duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla da işlenmelidir.

4. Kaynakça

- Aktekin, S. (2010). Ortaöğretim tarih eğitiminde yerel tarihin yeri ve önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 86–105.
- Aslan, E. (2000). Yerel tarihin tanımı, gelişimi ve değeri. Z. A. Kızılyaprak (Ed.), *Tarih yazımında yeni yaklaşımlar: Küreselleşme ve yerelleşme* içinde (ss. 195–204). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Avcı Akçalı, A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Avcı Akçalı, A., & Aslan, E. (2007). Yerel tarih ve tarih öğretimindeki rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 80-88.
- Avcı Akçalı, A., & Aslan, E. (2016). Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımının akademik başarıya ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2).
- Avcı, M. (2014). *Sosyal bilgilerde kültürel miras eğitimine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Baba, C., & Güven, A. (2025). Tarih öğretiminde somut kültürel miras farkındalığına ilişkin görüşler: Bir yerel tarih çalışması. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9 (2), 94-122. <https://doi.org/10.32433/eje.1687091>
- Bilicioğlu, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri: Safranbolu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.
- Binark, İ. (2015). *Kültür ve din: Dinin toplum bütünleşmesindeki yeri*. Zahir Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Göç, N. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması; karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yozgat örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Gökkaya, A., & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 483-506.
- Güleç, S., & Yalçın, A. (2025). Kültürel mirasın aktarılmasında yerel kültürel unsurların rolü. *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 44-58. <https://doi.org/10.47899/ijss.1573894>
- Günel, H., & Kaya, R. (2023). Yerel tarih etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerindeki etkilerine yönelik bir durum çalışması. *Türkish*

- History Education Journal*, 12 (2), 136-156. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1369327>
- Güvenç, B. (1993). *Türk kimliği-kültür tarihinin kaynakları*. Kültür Bakanlığı Yayını.
- Hayta, N., & Çakmak, M. (2024). Yerel tarihin tarih öğretimindeki yeri ve önemi. *Heterotopic View*, 2 (2), 118-124. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12605673>
- Henderson, J. C. (2002). Built heritage and colonial cities. *Annals of Tourism Research*, 29 (1), 254-257.
- Işık, H. (2002). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler dersinde kullanımı: Pasinler örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- İlyasoğlu, A. (2001). Yerel tarih gruplarıyla tanışırken: Konular, sorunlar. F. Çelebi (Ed.), *Yerel tarihçilik, kent, sivil girişim: Yerel tarih grupları deneyimi* (ss. 37-42) içinde. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- İnalçık, H. (1995). *Osmanlı imparatorluğu: toplum ve ekonomi*. Eren Yayıncılık.
- Kaymakçı, S., Demir, A., & Kınasakal, İ. (2019). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yerel tarih kullanımı: Safranbolu gezisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (12), 1-20.
- Kazmaz, S. (2001). Halk kültürüne toplu bir bakış: Düşünceler ve değerlendirmeler. *Erdem*, 13 (38), 295-326.
- Mert, B., & Beldağ, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerde farkındalık oluşmasına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (1), 267-292.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/sosyal-bilgiler-dersi>
- Öksüz Kuşcuoğlu, G., & Taş, M. (2017). Sürdürülebilir kültürel miras yönetimi. *Yalvaç Akademi Dergisi*, 2 (1), 58-67.
- Özbek Gül, M. N., & Şeker, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih ve kültür unsurlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 110-123.
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Öztaşçı, C. A., Kabapınar, Y., & Tuncel, G. (2020). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmak: Yanı başında olan geçmiş görmek ve duyumsamak. *Turkish History Education Journal*, 9 (1), 66-88. <https://doi.org/10.17497/tuhed.669015>
- Tunçer, M. (2017). *Dünden bugüne kültürel miras ve koruma*. Gazi Kitabevi.

- Türkmen, F. (2010). *Türk dünyasında yerel tarih çalışmaları*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. (2019). *Somut olmayan kültürel miras eğitime ilişkin alt çalışma grubu somut olmayan kültürel miras ve eğitim raporu*. <https://www.unesco.org.tr/FrontFixedPage/Reports/15/91/Komite-Raporlar%C4%B1>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2004). *International conference on the safeguarding of tangible and intangible cultural heritage: Towards an integrated approach*. <https://ich.unesco.org/en/events/international-conference-on-the-safeguarding-of-tangible-and-intangible-cultural-heritage-towards-an-integrated-approach-00047>
- Yeniay, G., & Seyhan, A. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih kullanımına ilişkin öğretmen tutum ve görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (239), 101-125.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 143-160), Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Dersi Ortak Mirasımız Öğrenme Alanının Tarihsel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

Ayşe Seyhan¹

Özet

Tarihsel düşünme, bireylerin geçmişi anlamlandırabilmesi, olaylar arasındaki ilişkileri akılcı biçimde değerlendirebilmesi ve geçmiş ile bugün arasında bağlantılar kurabilmesi için geliştirilmesi gereken temel zihinsel süreçlerden biridir. Tarihsel düşünme, tarihsel muhakeme, mantıklı değerlendirme ve çok boyutlu bakış açısı gerektiren çok katmanlı bir beceridir. Sosyal bilgiler dersinde tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin demokratik vatandaşlık bilincinin gelişmesine katkı sağlamakta ve farklı kültür ve değerleri anlamalarına olanak tanımaktadır. Bu araştırma, 4., 5., 6., ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde “Ortak Mirasımız” öğrenme alanının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini tarihsel düşünme becerileri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Doküman analizi yöntemiyle yürütülen çalışmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Analiz kapsamında öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, NCHS (1996) tarafından geliştirilen tarihsel düşünme becerileri temel alınarak değerlendirilmiştir. Bulgular, 4. sınıf düzeyinde öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin büyük ölçüde kronolojik düşünme becerisine odaklandığını, tarihsel kavrama ile tarihsel analiz ve yorum becerilerinin ise sınırlı biçimde ele alındığını ortaya koymaktadır. 5. sınıf düzeyinde, kronolojik düşünme becerisinin yanı sıra tarihsel kavrama ile tarihsel analiz ve yorum becerilerine de yer verildiği görülmektedir. 6. ve 7. sınıf düzeylerinde ise bu üç becerinin daha dengeli bir biçimde desteklendiği anlaşılmaktadır. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin 6. ve 7. sınıf düzeylerinde sınırlı düzeyde ele alındığı, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin ise bu öğrenme alanı kapsamında yer almadığı tespit edilmiştir. Genel olarak, sınıf düzeyi yükseldikçe tarihsel kavrama ile tarihsel analiz ve yorum becerilerine verilen ağırlığın arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

1 Doç.Dr, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, ayse.seyhan@erdogan.edu.tr, ORCID; 0000-0003-1741-4878

1. Giriş

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin toplumsal yaşamı anlamlandırmalarını ve demokratik toplumlarda etkin ve sorumlu vatandaşlar olarak yer almalarını amaçlayan çok disiplinli bir öğrenme alanıdır. Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (National Council for the Social Studies [NCSS]), sosyal bilgileri ilk kez 1992 yılında “vatandaşlık yeterliliğini geliştirmek amacıyla sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleşik incelenmesi” olarak tanımlamıştır. (NCSS, 1992). Bu tanım, sosyal bilgilerin yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir ders olmadığını; tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimler ile felsefe ve kültür çalışmaları gibi beşeri bilim alanlarından seçilen içeriklerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını vurgulamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin toplumsal sorunları analiz etme, bilinçli kararlar verme ve demokratik sorumluluk üstlenme gibi vatandaşlık becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. NCSS tarafından Kasım 2023’te yayımlanan güncel tanım, sosyal bilgilere daha kapsayıcı ve küresel bir bakış açısı kazandırmıştır. Buna göre sosyal bilgiler; “bireyleri, toplulukları ve sistemleri, bunların zaman ve mekan bağlamındaki etkileşimleriyle birlikte inceleyen ve öğrencileri yerel, ulusal ve küresel düzeyde vatandaşlık yaşamına hazırlayan bir disiplin” olarak tanımlanmaktadır (NCSS, 2023). Böylece, sosyal bilgilerin yalnızca ulusal düzeyde vatandaş yetiştirmeyi hedeflemediğini; küreselleşen dünyada bireylerin farklı kültürleri, toplumsal yapıları, siyasal ve ekonomik sistemleri ve küresel etkileşimleri anlayabilmelerini sağlayan geniş kapsamlı bir öğrenme alanı olduğu ifade edilmiştir.

Sosyal bilgiler, toplumsal yaşamı anlamayı amaçlayan ve bireyleri topluma, kültüre ve tarihe ait yapıları kavramaya hazırlayan çok boyutlu bir eğitim alanı olup tarih disiplini bu alanın temel bileşenlerinden biridir. Tarih, geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurarak bireylere toplumsal kökenlerini, değişim ve sürekliliği, neden-neden-sonuç ilişkilerini kavrama olanağı sunmakta; böylece hem bireysel kimlik hem de toplumsal bilinç gelişimine katkı sağlamaktadır (Yılmaz Alpaslan, 2024; Kahveci & Aktın, 2024). Tarih; toplumsal hafızanın korunması, kültürel kimliğin aktarılması, vatandaşlık bilincinin kazandırılmasının yanı sıra, tarihsel düşünme ve eleştirel analiz becerileri gibi hedeflere ulaşmada sosyal bilgiler dersinin en önemli bileşenlerinden biridir. Sosyal bilgilerden beklenen “vatandaşlık eğitimi, toplumsal farkındalık, kültürel kimlik ve küresel anlayış” gibi amaçlara ulaşabilmek için eğitim sürecinde tarih biliminin konularına, yöntemlerine ve tarihsel düşünme becerilerine yeterli düzeyde yer verilmesi zorunludur. Çünkü, tarih; öğrencilere geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurma, toplumsal değişim ve sürekliliği anlama, neden-sonuç ilişkilerini çözümleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme olanağı sunar (Kahveci & Aktın, 2024).

Eğitimde tarih bilimine ve tarihsel düşünme becerilerine yeterli düzeyde yer verilmesi, öğrencilerin geçmişi anlamlandırarak günümüzü yorumlamasına ve geleceğe dair çıkarımlar yapmasına olanak tanır. Tarihsel düşünme, yalnızca olayların kronolojik sıralamasını öğrenmekle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini kavramasını, farklı bakış açılarını değerlendirmesini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlar (Çelikkaya, & Kürümlüoğlu, 2019; Seyhan, 2023).

Tarihsel düşünme, bireylerin geçmişi anlamlandırabilmesi, geçmişle ilgili yorumlar geliştirebilmesi ve geçmiş ile bugün arasında anlamlı bağlantılar kurabilmesi için geliştirilmesi gereken temel bir zihinsel süreçtir. Bu süreç, geçmişin yalnızca tarihsel bilgilerden ibaret olmadığını ve tarihsel gerçek ile tarihsel anlatı arasındaki farkları ayırt etmeyi gerektiren bir düşünme biçimidir (Dilek, 2007). Tarihsel düşünme, hem tarihsel muhakemeyi hem de mantıklı düşünmeyi kapsayan çok katmanlı bir beceridir. Tarihsel muhakeme, geçmişte meydana gelen olaylar arasındaki ilişkilerin akılcı ve tutarlı biçimde incelenmesini ifade eder (Demircioğlu, 20014). Sosyal bilgiler dersinde tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması öğrencilerin demokratik vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi bakımından da ayrıca önem taşımaktadır. Çünkü, tarihsel düşünme becerileri öğrencilerin olaylara çok boyutlu bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlayarak toplumsal olayları daha bilinçli değerlendirmelerine ve farklı kültürleri ve değerleri anlamalarına olanak tanır (Çelik Bayramoğlu, 2016). Bununla birlikte tarihsel düşünme, öğrencilerin tarihsel empati geliştirmesine de katkı sağlayarak, geçmişte yaşamış bireylerin koşullarını ve kararlarını kendi bağlamında anlamalarına imkan verir. Böylece öğrencilerin günümüz sorunlarına daha duyarlı yaklaşmalarını sağlar. Toplumsal olayları tarihsel bağlamda değerlendirme yeteneklerini geliştirir. (Yılmaz & Koca, 2012; Ataman Yalı & Şimşek, 2020).

Amerikan Ulusal Tarih Merkezi (National Council for History in the Schools [NCHS]) tarafından 1996 yılında geliştirilen tarihsel düşünme sınıflaması; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma ile tarihsel sorun analizi ve karar verme olmak üzere beş ana alt beceriden oluşmaktadır. Bu beceriler, 2000’li yıllardan itibaren hazırlanan tarih ve sosyal bilgiler öğretim programlarında öne çıkmaya başlamıştır. Türkiye’de 2005, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarında da farklı boyutlarda yer alarak öğrencilere tarihsel bakış açısı kazandırma amacıyla yapılandırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; 2018; 2024; Ataman Yalı & Şimşek, 2020; Coşkun Keskin vd., 2022).

2024 Sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli alan becerileri içermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında belirlenen Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB), disiplinin kendi yapısı, yerli ve yabancı literatür ve çağın gerektirdiği yirmi birinci yüzyıl yeterlikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda tarihsel düşünme becerisiyle doğrudan ilişkili bir dizi beceri programa dâhil edilmiştir. Bu beceriler arasında yer alan Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1), öğrencilerin tarihsel olayları zaman dizini içinde konumlandırmalarını, ardışık şekilde sıralamalarını ve olaylar ile dönemler arasındaki ilişkileri fark etmelerini amaçlamaktadır. Bu beceri; bir tarihsel olayın kısa ve uzun vadeli sonuçlarını karşılaştırmayı, farklı dönemler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeyi ve zamanı anlamlandırmayı gerekli kılan bir yapıya sahiptir (Aktın & Dilek, 2016). Aynı zamanda “karşılaştırma”, “dönüştürme”, “sıralama” ve “değerlendirme” gibi bütünlük alt becerilerden oluşarak öğrencinin tarihsel zaman bilincini çok boyutlu şekilde geliştirmesine katkı sunmaktadır.

Kanıtı Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2), öğrencilerin tarihsel olguları kanıt temelli olarak incelemelerini, tarihçilerin kullandığı araştırma, sorgulama, analiz ve yorumlama süreçlerini tanımlarını ve bu süreçlere ilişkin deneyim kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu beceri, tarihsel kaynakların nasıl kullanılacağını kavratmanın yanı sıra “meraka dayalı soru sorma”, “kaynaklardan bilgi toplama”, “kaynağı inceleme”, “kaynağı sorgulama”, “kaynağı yorumlama” ve “kanıtı dayalı ürün oluşturma ve paylaşma” gibi alt becerileri içermektedir. Böylece öğrenciler tarihsel bilginin nasıl üretildiğini ve değerlendirilmesi gerektiğini öğrenmektedir.

Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3), bireylerin tarihsel kişilerin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini kendi zamanlarının koşulları içinde değerlendirebilmelerini sağlayarak geçmişe çok boyutlu bir bakış açısıyla yaklaşmalarına imkan tanımaktadır. Bu beceri; tarihsel olayları dönemin bağlamına yerleştirerek anlamlandırmayı sağlayan “yorumlama”, “tarihsel bağlamsallaştırma” ve “yapılandırma” bütünlük becerilerinden oluşmaktadır. Bu yönüyle tarihsel empati, öğrencilerin geçmişi bugünün değerleriyle yargılamadan, ilgili dönemin özgün koşulları içinde analiz etmelerine olanak vermektedir.

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4) ise tarihsel süreçlerde hem değişen hem de devam eden unsurların belirlenmesine odaklanmaktadır. Böylece öğrencilerin geçmiş ile bugün arasındaki süreklilik ve dönüşüm ilişkilerini anlamalarını desteklemektedir. Bu beceri, tarihsel gelişmeleri ilerleme-gelişme ya da gerileme-bozulma biçiminde değerlendirmeyi

gerektirir. “Karşılaştırma”, “sıralama”, “değişim ve sürekliliği neden ve sonuçlarıyla yorumlama”, “sentezleme” ve “kanıta dayalı öngöründe bulunma” gibi bütünleşik alt becerileri içererek öğrencilerin tarihsel süreçleri analitik biçimde okumalarını sağlamaktadır.

Tarihsel düşünme ile bağlantılı bir diğer temel beceri olan Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17), öğrencilerin geçmişte yaşanan bir sorunu tarihsel bağlamı içinde ve dönemin insanların perspektifinden değerlendirebilmelerini hedeflemektedir. Bu beceri, tarihsel bir problemi çok yönlü biçimde çözümlemeyi, olası çözüm yollarını tartışmayı ve tarihsel koşullara uygun kararlar geliştirmeyi içermektedir. Becerinin yapısı; “tarihsel sorunu belirleme ve çözümleme” ile “tarihsel soruna alternatif çözüm üretme ve değerlendirme” bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2024). Bu beceriler sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin tarihsel düşünme yeterliklerini geliştirmeye yönelik bütüncül bir çerçeve sunmakta ve onların tarihe eleştirel, sorgulayıcı ve analitik bir gözle bakmalarını desteklemektedir.

Türkiye’de sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarında tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumunu inceleyen çalışmalar, öğretim programlarının beceri temelli yapıya yönelmesiyle birlikte artış göstermiştir. Özellikle 2005, 2017 ve 2018 yıllarında gerçekleştirilen program değişiklikleri sonrasında akademik ilginin yoğunlaştığı; bu süreçte yapılan araştırmaların, tarihsel düşünme becerilerinin öğretim programlarındaki temsiliyetini içerik düzeni, kazanım yapısı ve pedagojik yönelimler açısından ayrıntılı biçimde ele aldığı görülmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırmalar, tarihsel düşünmenin programlarda teorik olarak önemsendiğini ancak becerilerin uygulamaya yansımada çeşitli sınırlılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Pehlivan ve diğerleri (2023) 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumunu incelemiş ve kronolojik düşünme ve tarihsel kavrama gibi temel tarihsel düşünme becerilerinin programa dahil edildiğini ifade etmiştir. Safran ve Şimşek (2006), 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nı tarih içerikleri açısından inceleyerek programda kronolojik akış, neden-sonuç ilişkileri ve temel tarihsel kavrama becerilerinin yer aldığını, ancak tarihsel düşünme yaklaşımının kavramsal bir bütünlük içinde ele alınmadığını belirtmiştir. Bu çalışma, tarihsel düşünme kavramının Türkiye’de program düzeyinde henüz yerleşme aşamasında olduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Benzer şekilde Dilek (2007), tarihsel düşünme becerilerinin öğretim programlarında dolaylı olarak bulunduğunu, ancak kazanımların bu becerileri sistematik biçimde desteklemediğini ifade ederek özellikle kanıt temelli sorgulama, çoklu bakış açısı ve tarihsel empati gibi becerilerin programda yeterince görünür olmadığını vurgulamıştır. Bu durum, tarihsel düşünmenin teorik

düzeyde kabul görmesine rağmen ders materyalleri ve öğretim süreçleriyle bütünleşme sorunu yaşandığını göstermektedir. Demircioğlu'nun (2009) çalışması, tarihsel düşünme becerilerinin tarih derslerinde geliştirilmesi gereken üst düzey bilişsel beceriler olduğunu ortaya koyarken, programların bu becerilere yer vermesine rağmen öğretmen kılavuzları ve ders kitaplarının yeterli yönlendirme sunmadığını belirtmiştir.

Coşkun Keskin ve diğerleri (2022), Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretim programlarında; kronolojik düşünme ve temel tarihsel kavrama becerilerinin güçlü biçimde temsil edildiğini, buna karşılık diğer tarihsel düşünme becerilerinin yeterli düzeyde yer almadığını belirtmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de öğretim programlarının uluslararası normlara yaklaşma çabası içinde olduğu; ancak tarihsel düşünmenin özellikle üst düzey alt boyutlarında iyileştirme yapılmasının gerektiği belirtilmektedir (Pehlivan, 2021; Pehlivan vd., 2023). Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğretim programlarında tarihsel düşünme becerilerinin yıllar içinde giderek daha görünür hale geldiği, özellikle 2005 sonrası program reformlarının bu durumu desteklediği söylenebilir.

Literatür, tarihsel sorgulama, kanıt temelli analiz ve çoklu bakış açısı geliştirme gibi becerilerin öğretim programlarında giderek daha fazla yer aldığını; ancak bu becerilerin kazanım, öğretim etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme süreçleriyle yeterince bütünleştirilemediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, tarihsel düşünme becerilerinin programlarda teorik düzeyde önem kazandığını, ancak uygulama boyutunda halen güçlendirilmesi gereken yönler bulunduğunu göstermektedir (Seyhan, 2023). Türkiye'de yapılan çalışmaların büyük bölümünün lise düzeyine odaklanması da sosyal bilgiler dersinde tarihsel düşünme becerilerine yeterince ağırlık verilmediğine işaret etmektedir. Benzer biçimde, 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarını inceleyen araştırmalar, kitaplarda tarihsel şahsiyetlere yer verilmesine rağmen bu içeriklerin çoğunlukla zaman ve kronoloji algısını desteklemekle sınırlı kaldığını; tarihsel sorgulama, kanıt temelli analiz ve çoklu bakış açısı geliştirme gibi üst düzey becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Öcal, 2022; Coşkun Keskin vd., 2022). Buna karşın alan yazın, tarihsel düşünme becerilerinin çocuklara erken yaşlardan itibaren kazandırılabilceğini ve bu becerilerin bireysel ve toplumsal gelişim açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır (Aktın, 2017; Çakır, 2019).

Tarih öğretiminde ölçme ve değerlendirme boyutuna odaklanan çalışmalar da benzer bir uyumsuzluğa işaret etmektedir. Lise giriş sınavlarında yer alan soruların büyük bir bölümünün kronolojik düşünme ve tarihi bilgi hatırlamaya

dayalı olduğunu; tarihsel analiz ve yorum, araştırma ve problem çözme becerilerini ölçen soruların sınırlı kaldığı ifade edilmektedir (Karagözoğlu, 2025). Bu durum, öğretim programlarında hedeflenen tarihsel düşünme becerileri ile uygulamada ölçülen beceriler arasında belirgin bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Uluslararası literatür de tarihsel düşünme becerilerinin öğretiminin öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel değerlendirme, neden sonuç ilişkisi kurma ve çok boyutlu bakış açısı geliştirme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu kazanımların etkili biçimde geliştirilebilmesi, tarihsel yönetime dayalı pedagojik uygulamaların yanı sıra öğretmen faktörü, kullanılan materyaller ve ölçme-değerlendirme yöntemleriyle doğrudan ilişkili olduğu da belirtilmektedir (Burgos Videla vd., 2025; Cowgill, 2017; Miralles Sanchez vd., 2025). Bu bağlamda öğretim programları ile sınıf içi uygulamalar arasında tutarsızlıklar bulunduğunu ve uygun materyal ile etkinlik eksikliğinin özellikle tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini sınırladığını ortaya koymaktadır (Dere & Kalender, 2019).

Genel olarak literatür, Türkiye’de tarihsel düşünme becerilerinin öğretim programlarında yer almaya başladığını; ancak bu becerilerin uygulanabilirliği, materyal desteği, ölçme-değerlendirme araçları ve erken yaşta kazandırılması açısından önemli eksiklikler bulunduğunu göstermektedir. Tarihsel düşünmenin çocukluktan itibaren kazandırılması, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmayıp eleştirel düşünme, empati, toplumsal farkındalık ve kültürel kimlik bilinci gibi üst düzey yetkinliklerin gelişimi açısından da temel bir role sahiptir (Coşkun Keskin vd., 2022; Seyhan, 2023). Bu nedenle öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi ve nitelikli materyal desteğinin sağlanması, tarihsel düşünme becerilerinin öğretim programlarında öngörülen hedeflere ulaşabilmesi açısından gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Dilek, 2007; Demircioğlu, 2009). Buna karşın, Türkiye’de tarihsel düşünme becerilerinin öğretimini konu alan çalışmaların sayıca sınırlı olduğu ve mevcut çalışmaların çoğunlukla kronolojik düşünme gibi belirli alt becerilere odaklandığı görülmektedir. Bu durum, tarihsel düşünme becerilerinin sosyal bilgiler programında nasıl yer aldığının, hangi boyutlarda yapılandırıldığının ve programın bu becerileri ne ölçüde desteklediğinin sistematik olarak incelenmesini gerekli kılmaktadır. Program düzeyinde yapılacak analizler, hem öğretim süreçlerinde karşılaşılan sorunların daha net anlaşılmasına hem de öğrencilerin tarihsel okuryazarlık düzeylerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, bu araştırma 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde “Ortak Mirasımız” öğrenme alanının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini tarihsel düşünme becerileri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, çalışma aşağıdaki araştırma sorularına odaklanmıştır:

- 4. Sınıf “Ortak Mirasımız” öğrenme alanının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde tarihsel düşünme becerileri nasıl yer almaktadır?
- 5. sınıf “Ortak Mirasımız” öğrenme alanının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde tarihsel düşünme becerileri nasıl yer almaktadır?
- 6. sınıf “Ortak Mirasımız” öğrenme alanının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde tarihsel düşünme becerileri nasıl yer almaktadır?
- 7. sınıf “Ortak Mirasımız” öğrenme alanının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde tarihsel düşünme becerileri nasıl yer almaktadır?

2. Yöntem

Bu araştırma doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesini ve içeriklerinin anlamlandırılmasını sağlayan bir veri toplama tekniğidir (Flick, 2018). Doküman analizi, araştırmanın amaçlarına uygun verilerin toplandığı ve analiz edildiği, derinlemesine bir süreçtir (Patton, 2014). Nitel veri analizinin belirli aşamalarda yürütülmesi ve bu aşamaların araştırmanın güvenilirliğinin ve geçerliliğinin sağlanması açısından önemli olduğunu belirtilmektedir. Creswell (2018), doküman analizi sürecini şu şekilde aşamalara ayırmaktadır:

1. Dokümanın Seçimi: Bu adımda, araştırmanın amacına uygun olan yazılı materyaller belirlenir. İlgili belgelerin konuyla ne ölçüde ilişkili olduğu ve araştırma soruları ile uyumu dikkate alınarak seçim yapılır.

2. Dokümanın Okunması ve İncelenmesi: Dokümanların içeriklerinin derinlemesine anlaşılabilmesi için birkaç kez dikkatli bir şekilde okunması gerekir. Bu adımda, belgelerdeki ana temalar, önemli kavramlar, ifadeler ve metnin genel yapısı incelenir.

3. Kategorilerin Belirlenmesi: İncelenen dokümanlardan elde edilen veriler, araştırma sorularına uygun temalar ve kategoriler altında sistematik olarak toplanır. Bu aşama, verilerin sınıflandırılması ve anlamlı bir şekilde düzenlenmesini sağlar. Ayrıca her kategoriye ilişkin örneklerin belirlenmesini mümkün kılar.

4. Verilerin Kodlanması: Kategoriler belirlendikten sonra, belgelerdeki metin parçaları belirli kodlarla etiketlenir.

5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması: Kodlanan ve kategorilere ayrılan veriler, araştırma soruları doğrultusunda analiz edilerek anlamlı desenler ve temalar haline getirilir.

6. Sonuçların Raporlanması: Son aşamada, elde edilen bulgular düzenli bir şekilde raporlanır.

2.1. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. İnceleme kapsamında programda yer alan “Ortak Mirasımız” öğrenme alanı değerlendirilmiş; öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, NCHS (1996) tarafından geliştirilen tarihsel düşünme becerileri esas alınarak analiz edilmiştir. Tarihsel düşünme becerileri, beş temel “Tarihsel Düşünme Standardı” çerçevesinde incelenmektedir (NCHS, 1996). Bu standartlar; kronolojik düşünme becerisi, tarihsel kavrama becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisidir. Her bir standart, öğrencilerin geçmişini anlama, olaylar arasındaki ilişkileri değerlendirme ve tarihsel süreçleri yorumlama yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretim programı MEB’in internet sitesinden elde edilmiştir. Veri analizi sürecinde, araştırmanın amaçları doğrultusunda “Tarihsel Düşünme Becerileri Belirleme Formu” oluşturulmuştur. Bu form, alan yazın taraması ile belirlenen tarihsel düşünme becerilerinin alt yeterliliklerini esas alacak şekilde hazırlanmış ve her bir beceri, ilgili öğrenme çıktısı veya süreç bileşeni için “İlişkili veya “yok” seçenekleri ile işaretlenmiştir. Form, pilot uygulama ile test edilerek anlaşılabilirliği ve uygunluğu açısından gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, form üzerinden kodlandıktan sonra içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, dokümanlardaki bilgilerin sistematik biçimde kategorize edilmesine ve yorumlanmasına imkan sağlar (Krippendorff, 2013; Flick, 2018). Her öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni, tarihsel düşünme becerilerinin alt yeterlilikleri ile karşılaştırılmış ve hangi becerileri desteklediği belirlenmiştir. Ardından, tarihsel düşünme becerilerini karşıladığı tespit edilen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri tablolar halinde sunulmuş; sınıf düzeyleri esas alınarak hangi beceriye hangi süreç bileşenlerinde yer verildiği gösterilmiş ve bulgular detaylı bir şekilde raporlanmıştır. Böylece öğretim programlarının tarihsel düşünme becerilerini ne ölçüde desteklediğine dair çıkarımlar sağlanmıştır (Patton, 2014).

3. Bulgular

Bu bölümde, ortaokul sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanı kapsamında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde tarihsel düşünme becerilerini karşılama durumu

incelenmektedir. Aşağıdaki tabloda, 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin tarihsel düşünme becerileri açısından dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1. 4. Sınıf Ortak Mirasımız Öğrenme Alanı Öğrenme çıktıları ve Süreç Bileşenlerinde Tarihsel Düşünme Becerileri

Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Kronolojik Düşünme	Tarihsel Kavrama	Tarihsel Analiz ve Yorum	Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme
<i>SB.4.3.1. Geçmişten günümüze çocuk oyun ve oyuncaklarının değişimini karşılaştırabilme</i>					
a) Geçmişten günümüze çocuk oyun ve oyuncaklarının özelliklerini kanıt, gözlem ve/ veya deneyimlere dayalı olarak sıralar.	X				
b) Oyun ve oyuncakların zaman içerisinde değişmeyen özelliklerini kanıt, gözlem ve/ veya deneyime dayalı olarak sıralar.	X				
c) Oyun ve oyuncakların zaman içerisinde değişen özelliklerini kanıt, gözlem ve/veya deneyime dayalı olarak sıralar.	X				
<i>SB.4.3.2. Aile tarihini yansıtan bir ürün oluşturabilme</i>					
a) Aile tarihine ilişkin elde ettiği kaynaklara dayalı olarak çıkarımlar yapar.			X		
b) Aile tarihine ilişkin elde ettiği kaynaklardaki bilgileri kullanarak görüşünü yansıtan bir ürün oluşturur.			X		
<i>SB.4.3.3. Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme</i>					
a) Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini inceler.					
b) Yakın çevresindeki ortak miras öğeleri ile ilgili edindiği bilgileri kendi cümleleriyle ifade eder.		X			
Toplam	3	1	2		

Tablo 1'e göre SB.4.3 öğrenme alanında yer alan SB.4.3.1.a, SB.4.3.1.b ve SB.4.3.1.c bileşenlerinin, geçmişten günümüze karşılaştırma yapma, zaman içerisinde değişim ve sürekliliği fark etme gibi yönleriyle kronolojik düşünme becerisinin temel alt basamaklarını karşıladığı anlaşılmaktadır. SB.4.3.1.a "Geçmişten günümüze" ifadesiyle çocuk oyun ve oyuncaklarını zaman sıralaması içinde ele alır. Bu kazanım, kronolojik düşünmenin geçmiş-bugün ayrımı ve zaman akışı farkındalığını karşılamaktadır. SB.4.3.1.b Oyun ve oyuncakların zaman içerisinde değişmeyen özelliklerini belirleme, tarihsel süreklilik kavramını kazandırır. Bu, kronolojik düşünmenin süreklilik ve değişim boyutuyla ilişkilidir. SB.4.3.1.c Oyun ve oyuncakların zaman içerisinde değişen özelliklerini sıralama, tarihsel değişim kavramını ele alarak kronolojik düşünmeyi destekler. Buna karşın SB.4.3.2 ve SB.4.3.3 bileşenleri zamansal bir boyut içermediğinden kronolojik düşünme yeterliliği kapsamında değerlendirilmemiştir. Tarihsel kavrama, SB.4.3 öğrenme alanında yalnızca SB.4.3.3.b kazanımı tarihsel kaynaklara dayalı çıkarım yapma ve bu kaynaklardan elde edilen bilgileri kendi ifadeleriyle yeniden yapılandırma yönleriyle tarihsel kavrama/anlama becerisini desteklemektedir. Tarihsel analiz ve yorum becerisine yönelik yapılan inceleme sonucunda, süreç bileşenlerinden SB.4.3.2,a ve SB.4.3.2.b kodlu kazanımların tarihsel analizi ve yorum yapmayı içerdiği belirlenmiştir. Özellikle kaynaklara dayalı çıkarım yapma ve kaynaklardan elde ettiği bilgilerle kendi görüşünü bildirmeye yönelik ürün oluşturma süreci tarihsel analiz ve yorum becerisi ile ilişkilidir. Bu sınıf düzeyinde öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri sıralama, betimleme veya bilgiyi ifade etme, çıkarım yapmaya odaklanmıştır. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi yeterliliklerini karşılayan bir öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni belirlenememiştir.

3.1. 5. sınıf Ortak Mirasımız öğrenme alanı öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde tarihsel düşünme becerileri dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 5. Sınıf Ortak Mirasımız Öğrenme Alanı Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinde Tarihsel Düşünme Becerileri

Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Kronolojik Düşünme	Tarihsel Kavrama	Tarihsel Analiz ve Yorum	Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme
SB.5.3.1. Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme					
a) Yaşadığı ildeki somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinden hareketle ortak mirasın önemi hakkında çıkarım yapar.			X		
b) Yapılan çıkarımlardan hareketle ortak mirasın önemini açıklayan bir ürün oluşturur.			X		
c) Ortak mirasın önemi hakkında çıkarımlarına dayalı olarak oluşturduğu ürünü paylaşır.			X		
SB.5.3.2. Anadolu’da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme					
a) Anadolu’da kurulmuş ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarına ilişkin kaynakları inceler.		X			
b) Anadolu’da kurulmuş ilk yerleşimlerin özelliklerine ilişkin kaynaklardan edindiği bilgileri ifade eder.		X			
c) Anadolu’da kurulmuş ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayat unsurlarını günümüzdeki sosyal hayat unsurları ile karşılaştırır.	X		X		
ç) Anadolu’da kurulmuş ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarını dönemin koşullarını göz önünde bulundurarak açıklar.			X		
d) Anadolu’da kurulan ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarına yönelik çıkarımda bulunur.			X		
e) Çıkarımlarına dayanarak Anadolu’da kurulmuş ilk yerleşmelerde yaşayan toplumların sosyal hayatları ile ilgili bakış açısını kendi ifadeleriyle yansıtır.			X		
SB.5.3.3. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme					

a) Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını belirler.	X		
b) Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarının benzerliklerini listeler.		X	
c) Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarının farklılıklarını listeler.		X	
Toplam	1	3	9

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde, SB.5.3.2.c bileşeninin, geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırma yapma yönüyle kronolojik düşünme becerisinin geçmiş-bugün ayrımı ile süreklilik-değişim alt basamaklarını karşıladığı belirlenmektedir. Diğer kazanımlar zamansal süreç ve kronolojik yapı içermediğinden bu yeterlilik kapsamında değerlendirilmemiştir. Tarihsel kavrama becerisi kapsamında SB.5.3 öğrenme çıktılarından SB.5.3.2.a, SB.5.3.2.b ve SB.5.3.3.a bileşeninin kaynak inceleme ve bilgiyi anlamlandırma süreçlerini içerdikleri için tarihsel kavrama/anlama becerisi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tarihsel analiz ve yorum becerisine yönelik SB.5.3.1.a, SB.5.3.1.b, SB.5.3.1.c, SB.5.3.2.c, SB.5.3.2.ç, SB.5.3.2.d, SB.5.3.2.e, SB.5.3.3.b ve SB.5.3.3.c kodlu bileşenlerin; çıkarım yapma, kaynak inceleme ve karşılaştırmalı değerlendirme süreçlerini içerdikleri için tarihsel analiz ve yorum becerisi ile ilişkili bulunmuştur. Bu sınıf düzeyinde tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ile ilişkili yeterlilikleri destekleyen bir öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni tespit edilememiştir. Bazı süreç bileşenleri birden fazla tarihsel düşünme becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

6. sınıf Ortak Mirasımız öğrenme alanı öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin tarihsel düşünme becerileri açısından dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. 6. Sınıf Ortak Mirasımız Öğrenme Alanı Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinde Tarihsel Düşünme Becerileri

Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Kronolojik Düşünme	Tarihsel Kavrama	Tarihsel Analiz ve Yorum	Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme
<i>SB.6.3.1. Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme</i>					
a) Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkıları hakkında merak ettiği konuyu tanımlar.		X			
b) Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkıları hakkında verilen kaynaklara dayanarak sorular sorar (5N1K).		X		X	
c) Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkıları hakkında verilen kaynaklardan bilgi toplar.		X			
ç) Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkıları hakkında topladığı bilgilerin doğruluğunu değerlendirir.		X			
d) Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkıları hakkında toplanan bilgiler üzerinden çıkarım yapar.			X		
<i>SB.6.3.2. VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkılarını dair akıl yürütebilme</i>					
a) İslam medeniyetinin insanlığın ortak mirasına katkılarını belirler.		X			
b) İslam medeniyetinin insanlığın ortak mirasına yaptığı katkıları eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanları ile ilişkilendirir.			X		
c) İslam medeniyetinin insanlığın ortak mirasına yaptığı katkıları eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanları açısından çıkarım yapar.			X		
<i>SB.6.3.3. İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme</i>					
a) İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi kaynaklara dayanarak çözümler.	X		X		

b) İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişime ilişkin dönemin koşullarını fark eder.	X	X
c) İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimin sonuçlarını günümüz koşullarıyla karşılaştırır.	X	X
ç) İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimin sonuçlarını dönemin koşulları içinde açıklar.	X	X

SB.6.3.4. XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askerî mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme

a) XI-XIII. yüzyıllar arasında Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkide bulunan siyasi faaliyetler ve askerî mücadeleleri çözümler.	X	X
b) XI-XIII. yüzyıllar arasında Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkide bulunan siyasi faaliyetler ve askerî mücadeleleri sınıflandırır.		X
c) XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askerî mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini yorumlar.	X	X

Toplam	5	6	10	1
--------	---	---	----	---

Tablo 3'te yer alan verilere göre, öğrenme alanında yer alan SB.6.3.3.a, SB.6.3.3.b, SB.6.3.3.c, SB.6.3.ç ve SB.6.3.4.c süreç bileşenlerinde enlerinde yüzyıl kavramlarının kullanılması ve geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırma yapılması yönleriyle kronolojik düşünme becerisinin zaman bilinci, süreklilik-değişim ve dönemleme alt basamaklarını karşılamaktadır. Diğer kazanımlar zamansal süreç ve kronolojik yapı içermediğinden bu yeterlilik kapsamında değerlendirilmemiştir.

Tarihsel kavrama becerisi SB.6.3.1.a, SB.6.3.1.b, SB.6.3.1.c, SB.6.3.1.ç, SB.6.3.2.a ve SB.6.3.4.a öğrenme çıktılarının, bilgiyi tanımlama, çözümleme, anlamlandırma, doğruluğunu değerlendirme süreçlerini barındırmaktadır. Bu nedenle bu kazanımlar tarihsel kavrama/anlama becerisi ile ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Tarihsel analiz ve yorum becerisi SB.6.3.1.d, SB.6.3.2.b, SB.6.3.2.c, SB.6.3.3.a, SB.6.3.3.b, SB.6.3.3.c, SB.6.3.3.ç, SB.6.3.4.a, SB.6.3.4.b ve SB.6.3.4.c süreç bileşenleri tarihsel analiz ve yorum becerisi ile ilişkili oldukları belirlenmiştir. SB.6.3.1.b bileşeninin “Ne? Nerede? Ne zaman? Nasıl? Neden? Kim?” sorularını içermesi nedeniyle, Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma becerisinin alt basamaklarını kapsadığı ve bu becerinin yeterliliklerini desteklediği belirlenmiştir. Bazı süreç bileşenleri

birden fazla tarihsel düşünme becerisi ile ilişkili bulunmuştur. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin yeterlilikleriyle ilişkili bir süreç bileşeni tespit belirlenmemiştir.

7. sınıf Ortak Mirasımız öğrenme alanı öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde tarihsel düşünme becerileri dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Sınıf Ortak Mirasımız Öğrenme Alanı Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinde Tarihsel Düşünme Becerileri

Öğrenme Çıktıları ve Süreç Becerileri	Kronolojik Düşünme	Tarihsel Kavrama	Tarihsel Analiz ve Yorum	Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme
<i>SB.7.3.1. Osmanlı Devleti’nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme</i>					
a) Osmanlı Devleti’nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikalar hakkında merak ettiği konuyu tanımlar.		X			
b) Osmanlı Devleti’nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikalar hakkında verilen kaynaklara dayanarak sorular sorar (5N1K).		X		X	
c) Osmanlı Devleti’nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikalar hakkında verilen kaynaklardan bilgi toplar.		X			
ç) Osmanlı Devleti’nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikalar hakkında topladığı bilgilerin doğruluğunu değerlendirir.		X			
d) Edindiği bilgilerden hareketle Osmanlı Devleti’nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikalar hakkında çıkarım yapar.			X		
<i>SB.7.3.2. Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme</i>					
a) Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yeniliklerin nedenlerini inceler.	X	X			
b) Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yeniliklerin etkilediği unsurları inceler.	X		X		
c) Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yeniliklerin etkilerini sorgular.	X			X	

ç) Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yeniliklerin neden ve sonuçlarını elde ettiği bilgilere dayanarak ifade eder.	X	X	X	
<i>SB.7.3.3. Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme</i>				
a) Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarının temel özelliklerine ilişkin kanıtlara dayanarak çıkarım yapar.			X	
b) Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarının temel özelliklerine ilişkin kanıtlardaki bilgilerden hareketle görüşünü yansıtan ürün oluşturur.			X	
c) Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarının özelliklerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak oluşturduğu ürünü paylaşır.			X	
Toplam	4	5	6	3

Tablo 4'teki verilere göre SB.7.3. 2.a, SB.7.3. 2.b, SB.7.3.2.c ve SB.7.3. 2.ç süreç bileşenleri Kronolojik düşünme becerisine kazandırmaya yöneliktir. Bu bileşenler Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri tarihsel süreklilik ve değişim ile neden-sonuç ilişkisi içerisinde ele alması yönüyle kronolojik düşünme becerisini desteklemektedir.

Tarihsel kavrama becerisine ilişkin, SB.7.3.1.a, SB.7.3.1.b, SB.7.3.1.c ve SB.7.3.1.ç ve SB.7.3.2.a süreç bileşenlerinin tarihsel kavrama/anlama becerisinin kaynak kullanma, tanımlama, bilgi toplama ve yeniden ifade etme gibi ölçütlerini karşıladığı tespit edilmiştir.

Tarihsel analiz ve yorum becerisi ile SB.7.3.1.d, SB.7.3.2.b, SB.7.3.2.ç, SB.7.3.3.a, SB.7.3.3.b ve SB.7.3.3.c süreç bileşenleri ilişkilendirilmiştir. Bu bileşenler çıkarım yapma, kanıta dayalı yorum yapma, kendi görüşünü ifade etme gibi analiz ve yorum becerilerini kapsamaktadır. Ayrıca SB.7.3.1.b, SB.7.3.2.c ve SB.7.3.2.ç bileşenleri, tarihsel verileri sorgulama ve kanıt temelli yorumlama yönüyle tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin örneklerini sunmaktadır. İncelenen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri arasında, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisini karşılayan bir öge tespit edilmemiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf *Ortak Mirasımız* öğrenme alanında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, tarihsel düşünme becerileri açısından incelenmiştir. Bulgular, 4. Sınıf düzeyinde söz konusu öğrenme alanında kronolojik düşünme becerisine ağırlık verildiği, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum becerilerinin sınırlı düzeyde yer aldığını, buna karşılık

tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma ile tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerinin sistematik biçimde yapılandırılmadığını göstermektedir. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri geçmişten günümüze karşılaştırma yapma, değişim ve sürekliliği fark etme yönleriyle kronolojik düşünme becerisinin temel alt basamaklarını karşılamaktadır. Bu bulgu, ilkokul düzeyinde tarih öğretiminde kronolojik farkındalığın genellikle geçmiş-bugün karşılaştırmaları üzerinden kazandırıldığını ortaya koyan çalışmalarda (Safran, 2006; Dilek, 2007) sonuçlarla örtüşmektedir. Tarihsel kavrama/anlama becerisi açısından yalnızca SB.4.3.3.b kazanımının öne çıktığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin tarihsel bilgiyi çoğunlukla betimleme ve ifade etme düzeyinde ele aldığını, kaynak temelli anlama ve yeniden yapılandırma süreçlerinin ise sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, ilkokul sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel kavramanın çoğu zaman dolaylı biçimde ele alındığını belirten araştırmalarla (Karaca vd., ; Kabapınar, 2021) paralellik göstermektedir. Tarihsel analiz ve yorum becerisi ise daha çok bireysel ve sınırlı bağlamda ele alındığı, çoklu bakış açıları, karşıt kanıtlar veya alternatif yorumların sürece dahil edilmediği görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarından biri, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma ile tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerine yönelik açık ve doğrudan bir öğrenme çıktısı ya da süreç bileşeninin bulunmamasıdır. Bu durum, 4. sınıf düzeyinde öğrencilerin tarihsel problem belirleme, kanıtları sorgulama, alternatif çözüm yolları geliştirme ve karar verme gibi üst düzey tarihsel düşünme becerileriyle yeterince karşılaşmadığını göstermektedir. Oysa literatürde, erken yaşlarda sorgulamaya dayalı tarih öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve tarihsel muhakeme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Demircioğlu, 2009; Kızılay & Doğan, 2014; Seyhan, 2023).

Araştırma bulguları, 5. sınıf Ortak Mirasımız öğrenme alanında tarihsel düşünme becerilerinin daha çok kronolojik düşünme ile tarihsel kavrama ve kısmen tarihsel analiz ve yorum becerilerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Öğrenme çıktıları, geçmiş-bugün karşılaştırması ve süreklilik değişim ilişkisi yoluyla kronolojik düşünmeyi desteklemektedir. Kaynak inceleme ve çıkarım yapma süreçleri tarihsel kavrama ve analiz becerileriyle ilişkilidir. Buna karşın tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma ile tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerini doğrudan destekleyen kazanımlara rastlanmamıştır. Bu durum, ilkokul düzeyinde sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel düşünmenin üst düzey becerilerinin sınırlı biçimde ele alındığını ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir. Araştırmalar, bu becerilerin genellikle üst sınıflarda daha yoğun işlendiğini göstermekte olup, elde edilen bulgular da bu sonuçlarla uyumlu görünmektedir (Demircioğlu, 2009; Kızılay & Doğan, 2014).

6. sınıf öğrenme alanında tarihsel düşünme becerilerinin kronolojik düşünme, tarihsel kavrama ve tarihsel analiz ve yorum boyutlarında

yoğunlaştığını göstermektedir. Kronolojik düşünme, yüzyıl kavramlarının kullanımı, olayları dönemin koşulları içinde değerlendirme ve geçmiş-bugün karşılaştırmaları yoluyla zaman bilinci, süreklilik-değişim ve dönemleme alt basamaklarını desteklemektedir. Tarihsel kavrama, bilgiyi tanımlama, çözümleme ve doğruluğunu değerlendirme süreçleriyle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Tarihsel analiz ve yorum becerisi ise çıkarım yapma, kaynak inceleme ve karşılaştırmalı değerlendirme süreçleriyle desteklenmektedir. Öğrenme çıktılarından biri, “Ne? Nerede? Ne zaman? Nasıl? Neden? Kim?” sorularını içermesi nedeniyle tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini de desteklemektedir. Ancak tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi açısından doğrudan ilişkili bir süreç bileşeni belirlenmemiştir. Bu bulgular, tarihsel düşünmenin üst düzey becerilerinin yalnızca üst sınıflarda değil, alt sınıf düzeylerinde de ele alınması gerektiğini göstermektedir (Demircioğlu, 2009; Kızılay & Doğan, 2014); Kabapınar, 2021).

7. sınıf öğrenme alanında kronolojik düşünme, tarihsel kavrama ve tarihsel analiz ve yorum becerilerinin desteklendiğini göstermektedir. Kronolojik düşünme, Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yenilikler, tarihsel süreklilik ve değişimi fark etme ve neden-sonuç ilişkisi kurma süreçleriyle ele alınarak pekiştirilmektedir. Tarihsel kavrama, kaynak kullanma, bilgiyi tanımlama ve yeniden ifade etme süreçleriyle desteklenmektedir. Tarihsel analiz ve yorum becerisi çıkarım yapma, kanıta dayalı yorum yapma ve kendi görüşünü ifade etme süreçleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bazı süreç bileşenleri, tarihsel verileri sorgulama ve kanıt temelli yorumlama yoluyla tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini de desteklemektedir. Ancak tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi açısından doğrudan ilişkili bir süreç bileşeni bulunmamaktadır. Bu bulgular, tarih öğretimi alanında yapılan çalışmalarla (Demircioğlu, 2009; Kabapınar, 2021) örtüşmekte olup, ortaokul düzeyinde üst düzey tarihsel düşünme becerilerinin sınırlı olarak ele alındığını göstermektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda, sosyal bilgiler derslerinde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için bazı öneriler sunulabilir. İlk olarak, ilkökul ve ortaokul düzeyinde tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerine yönelik açık öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ders içeriklerine entegre edilmelidir. Böylece öğrenciler erken yaşta kanıtları sorgulama, alternatif çözüm yolları geliştirme ve karar verme gibi üst düzey becerilerle tanışabilirler. Ayrıca, tarihsel kavrama ve analiz becerilerini güçlendirmek amacıyla farklı kaynaklar ve karşıt kanıtlar kullanılarak çoklu bakış açıları üzerinden yorum yapmaları teşvik edilmelidir. Son olarak, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini güçlendirecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 465-486. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336734>
- Aktın, K., & Dilek, D. (2016). Chronological thinking at preschool period: a case study. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (3), 129-145. <https://doi.org/10.19126/suje.281329>
- Ataman Yalı, S., & Şimşek, A. (2020). Sosyal bilgilerde tarihsel düşünme becerileri. A. F. Ersoy & H. Karaduman (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar 2* içinde (s. 1-22). Anı Yayınları.
- Burgos Videla, C., Parada Ulloa, M., & Martínez Díaz, J. (2025). Critical thinking in the classroom: The historical method and historical discourse as tools for teaching social studies. *Frontiers Sociol.*, 25 (10), 1526437. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1526437>
- Coşkun Keskin, S., Keskin, Y., Pehlivan, N., & Keskin, K. (2022). *Sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretimi üzerine düşünceler: kavramlar, düşünme becerileri, değerler ve empati*. Gece Kitaplığı.
- Cowgill, D. A., II, & Waring, S. M. (2017). Historical thinking: An evaluation of student and teacher ability to analyze sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8 (1), 115-145.
- Çakır, A. (2019). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Çelik Bayramoğlu, A. (2016). *Sosyal bilgiler programında yer alan tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8 (1), 150-173.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39 (184), 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar. (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Dere, İ., & Kalender, M. (2019). I have a history! life sciences teaching with oral history activities. *Education and Science*, 44 (200), 153-173. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8132>
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Nobel Yayınları.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Kabapınar, Y. (2021). Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi (7. baskı.). Pegem Akademi.

- Kahveci, S., & Aktın, K. (2024). Tarih öğretmenlerinin perspektifinden sosyal bilgiler eğitiminde tarih öğretimine ilişkin sorunlar. *Turkish History Education Journal*, 13 (1), 170-198. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1455909>
- Karaca, A., Elilçi, M. A., Demirok, B., Atan, S., Ayana, Şenay, & Elilçi, B. (2023). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 9(25), 135–147. <https://doi.org/10.51293/socrates25-218>
- Karagözoğlu, N. (2025). An analysis of the Türkiye Republic revolution history and Kemalism course questions in the high school entrance exams in terms of historical thinking skills. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 9 (3), 425-445.
- Kızılay, N., & Doğan, Y. (2014). Sınıfta arkeoloji: 6. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (2), 85-107.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu. MEB Yayinevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023428142532575-2023_sosyal_bilgiler.pdf
- Miralles Saánchez, P., Rodríguez-Medina, J., & Gomez Carrasco, C. J. (2025). Historical Thinking and Teacher Discourse in Secondary Education: An Exploratory Observational Study. *Education Sciences*, 15 (3), 394. <https://doi.org/10.3390/educsci15030394>
- National Center for History in the Schools [NCHS] (1996). National Standards standards for history. <https://phi.history.ucla.edu/standards/thinking5-12.html>.
- National Council for the Social Studies. (1992). Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies. National Council for the Social Studies. <https://jan.ucc.nau.edu/jwb2/docs/NCSS-SocialStudiesStandards.pdf>
- National Council for the Social Studies. (2023, Kasım). Definition of Social Studies. National Council for the Social Studies. <https://www.socialstudies.org/media-information/definition-social-studies-nov2023>
- Öcal, M. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında tarihi şahsiyetlere yer verilme durumunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aksaray Üniversitesi.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Pehlivan, N. (2021). *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen tarihsel düşünme becerilerinin ders kitaplarına yansımada durumunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Pehlivan, N., Keskin, Y., & Keskin, K. (2023). 2005 ve 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında tarihsel düşünme becerileri. *International Journal Of Values In Education and Society*, 1 (1), 55-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8128596>.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi: makale ve bildiriler*. Gazi Kitabevi.
- Safran, M., & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.
- Seyhan, A. (2023). Türkiye'de Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Düşünme Becerilerine İlişkin Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6 (2), 226-252. <https://doi.org/10.47503/jirss.1391354>
- Yılmaz Alpaslan, S. (2024). Annales ekolü çerçevesinde sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularının incelenmesi. *Educatione*, 3 (2), 133-163. <https://doi.org/10.58650/educatione.1555610>
- Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 855-879.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar *(Kuram, Araştırma ve Uygulamalar)*

Editör:

Doç. Dr. Ayşe Seyhan