

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA GÜNCEL GELİŞMELER VE TEMATİK İNCELEMELER

Editör

Doç. Dr. Hüseyin Karagöz

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Güncel Gelişmeler ve Tematik İncelemeler

Editör

Doç. Dr. Hüseyin Karagöz

İmtiyaz Sahibi
Platanus Publishing®

Editör
Doç. Dr. Hüseyin Karagöz

Kapak & Mizanpaj & Sosyal Medya
Platanus Yayın Grubu

Birinci Basım
Ekim, 2026

Yayımcı Sertifika No
45813

ISBN
978-625-91284-3-6

©copyright
Bu kitabın yayım hakkı Platanus Publishing'e aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin alınmadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Adres: Natoyolu Cad. Fahri Korutürk Mah. 157/B, 06480,
Mamak, Ankara, Türkiye.

Telefon: +90 312 390 1 118
web: www.platanuspublishing.com
e-mail: platanuskita@gmail.com



Platanus Publishing®

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1..... 5

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Algıları ve Mesleki Kimlikleri: Demokratik Yönelimin Sınıf Temelli Göstergeleri

Mesut Işıklı

BÖLÜM 2

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yanlı ve Eşitsiz Temsil: Kavramsal Bir İnceleme ve Sentez

Ahmed Emin Osmanoğlu

BÖLÜM 3..... 43

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçiş Sürecinde Tarih Eğitiminin Dönüşümü (1839–1938)

İbrahim Özcanlı

BÖLÜM 4..... 65

Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Toplumsal Problemler

Ahmed Emin Osmanoğlu

BÖLÜM 1

**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İdeal
Öğretmen Algıları ve Mesleki Kimlikleri:
Demokratik Yönelimin Sınıf Temelli
Göstergeleri**

Mesut Işıklı¹

¹ Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Orcid: 0000-0002-1056-9909

1. GİRİŞ

1.1. İdeal öğretmeni yeniden düşünmek

“İdeal öğretmen” fikri, eğitim düşüncesinin köklü ancak anlamı tarihsel ve toplumsal bağlama göre yeniden kurulan tartışmalarından biridir (Furuhagen vd., 2019; Semenova & Khanolainen, 2025). Her dönem öğretmene, dönemin bilgi anlayışını, toplumsal beklentilerini ve gelecek tasavvurunu yansıtan roller yüklemiştir (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Kimi dönemlerde ideal öğretmen bilgiyi eksiksiz aktaran bir otorite, kimi dönemlerde ahlaki bir örnek, kimi dönemlerde ise öğrencinin bireysel gelişimini destekleyen bir rehber olarak düşünülmüştür (Furuhagen vd., 2019; Liu vd., 2026). Güncel çalışmalar ideal öğretmenliğin alan bilgisi, pedagojik rehberlik, etik örneklik, ilişki kurma, uyum sağlama ve mesleki özerklik gibi birbiriyle ilişkili niteliklerin bütününe dayandığını; bu nedenle bu imgelerin hiçbirinin tek başına yeterli olmadığını göstermektedir (Semenova & Khanolainen, 2025; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Öğretmeniden alanına hâkim olması kadar öğrenmeyi tasarlaması, farklılıkları gözetmesi, teknolojiyle anlamlı ilişkiler kurması, öğrencileri düşünmeye ve katılmaya yöneltmesi, etik kararlar alması ve kendi mesleki gelişimini sürdürebilmesi beklenmektedir.

Bu nedenle ideal öğretmen tartışması, bir özellikler listesi hazırlamaktan daha fazlasını gerektirir. “Bilgili”, “adil”, “iletişimi güçlü” ya da “yenilikçi” gibi sıfatlar, ancak öğretmenin günlük kararlarında ve mesleki eylemlerinde nasıl karşılık bulduğu incelendiğinde anlam kazanır (Mohammad Nezhad & Stolz, 2025; Semenova & Khanolainen, 2025). Örneğin adalet, bütün öğrencilere aynı davranmak mı, farklı gereksinimlere göre destek sunmak mı, yoksa sınıf içi karar süreçlerine öğrencileri de katmak mıdır? Bu sorular, öğretmenin öğrenciler arasındaki farklılıkları nasıl fark ettiği ve bu farklılıklara hangi pedagojik karşılıkları verdiğiyle yakından ilişkilidir (Lavalette vd., 2026). İletişim, bilgiyi açık anlatma becerisiyle mi sınırlıdır, yoksa öğrencinin sesini gerçekten duymayı ve bu sese karşılık vermeyi de içerir mi? Öğretmenin öğrenci görüşlerine açık ve duyarlı olması, öğrencilerin katılımı ve öğrenme çıktıları bakımından önem taşımaktadır (Conner vd., 2024). İdeal öğretmen imgesi bu tür sorularla ele alındığında, öğretmenlik mesleğine ilişkin kültürel beklentilerle adayların gelecekteki mesleki benlik tasarımlarını birbirine bağlayan bir pencereye dönüşür (Figuerola-Céspedes & Fica-Pinol, 2026; Veliz vd., 2026).

Öğretmen adaylarının ideal öğretmene ilişkin görüşleri bu bakımdan yalnızca meslek hakkında ne düşündüklerini değil, nasıl bir öğretmen olmayı arzuladıklarını da gösterir. Arzulanan özellikler mesleğin olumlu ufkunu, reddedilen özellikler kimliğin etik ve pedagojik sınırlarını, bu ideale ulaşmak için

yapılan hazırlıklar ise söz konusu ufkun eyleme dönüşme düzeyini görünür kılar. Böylece ideal öğretmen algısı, normatif bir beklenti olmanın ötesinde mesleki kimliğin söylemsel temsillerinin izlenebildiği bir görüş alanı hâline gelir.

1.2. Demokratik öğretmenlik neden yeniden önemlidir?

Demokratik eğitim yalnızca yönetim biçimleri, seçimler veya yurttaşlık kurumları hakkında bilgi vermek değildir. Demokrasi aynı zamanda farklılıklarla birlikte yaşayabilme, gerekçe sunma, başkasını dinleme ve ortak sorunlar üzerinde düşünüp karar verme pratiğidir (Kendall, 2023; Lightbody, 2024; Maia vd., 2024). Bu pratik, yurttaşların demokratik karar alma süreçlerine katılmasını ve hakları ile sorumluluklarının bilincinde olmasını da gerektirir (Borhan, 2025). Bu pratiklerin okulda deneyimlenmediği bir durumda demokrasi, öğrenciler için ezberlenen kavramlardan ibaret kalabilir. Sınıf ise öğrencilerin söz hakkı, otorite, adalet, eşitlik ve farklı görüşlerle gündelik olarak karşılaştıkları ilk kamusal alanlardan biridir.

Öğretmenin sınıftaki konumu bu nedenle demokratik eğitimin merkezindedir. Kimin konuşacağına, hangi bilginin değerli sayılacağına, yanlış bir cevaba nasıl karşılık verileceğine, tartışmanın ne zaman sonlandırılacağına ve farklı görüşlerin ne ölçüde görünür olacağına ilişkin kararların tümü bir demokrasi anlayışı taşır. Öğretmen demokrasi hakkında ayrı bir ders anlatmasa bile öğrenciler öğretmenin adalet, güç, katılım ve farklılık karşısındaki tutumlarından bir yurttaşlık deneyimi edinirler. Demokratik öğretmenlik bu yönüyle belirli kavramları aktarmaktan önce sınıf ilişkilerinin nasıl düzenlendiğiyle ilgilidir.

Çağdaş öğrenme ortamlarında bilgi kaynaklarının çoğalması ve farklı toplumsal deneyimlerin aynı sınıfta karşılaşması, öğretmenin tek doğruyu bildiren kişi olarak konumunu daha da tartışmalı hâle getirmiştir. Öğretmen beklenen, bütün görüşleri eşit ölçüde doğru kabul etmek değil; iddiaların kanıtlarla sınanabildiği, öğrencilerin gerekçe sunabildiği, insan onurunu zedelemeyen ve farklılıkların dışlanmadığı bir tartışma zemini kurabilmesidir. Bu nedenle demokratik öğretmenlik, sınırsız serbestlik ile otoriter kontrol arasında basit bir orta yol değil; pedagojik amaç, etik sorumluluk ve öğrenci katılımını birlikte gözeten profesyonel bir karar verme biçimidir.

1.3. Sosyal bilgiler öğretmenin demokratik toplumdaki rolü

Sosyal bilgiler eğitimi, tarihsel, coğrafi, kültürel, ekonomik ve siyasal olguları öğrencilerin yaşadıkları toplumla ilişkilendiren özgün bir alandır. National Council for the Social Studies (NCSS, 2013), alanı kamusal yaşama bilinçli ve sorumlu katılımı destekleyen bütünleştirici bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmeni yalnızca programdaki konuları aktaran kişi değildir; öğrencilerin geçmiş ile güncel toplumsal meseleler

arasında kanıta dayalı bağlantılar kurmalarına, tartışmalı konuları farklı perspektiflerden incelemelerine, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamalarına ve demokratik ortak yaşam hakkında gerekçeli tartışmalar yürütmelerine rehberlik eden bir eğitimcidir (Abbey & Wansink, 2022; Pace, 2022; Wilke vd., 2022).

Bu rol öğretmeni aynı anda bilgi, pedagoji ve etik alanlarında karar vermeye zorlar. Tartışmalı bir toplumsal konu sınıfa taşındığında hangi kaynakların kullanılacağı, hangi görüşlerin nasıl temsil edileceği ve öğrencilerin incitilmeden fakat düşünsel olarak zorlanarak tartışmaya nasıl katılacağı önem kazanır. Samuelsson'un (2016) müzakereci demokrasi eğitimi yaklaşımı, demokratik eğitimin yalnızca ulaşılan sonuca değil, farklı görüşlerin gerekçelendirilmesine, karşılıklı olarak dinlenmesine ve değerlendirilmesine de dayandığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım sosyal bilgiler öğretmenliği bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenin mesleki kimliğinin alan uzmanlığının yanı sıra öğrencilerin gerekçeli tartışmalara katılımını destekleyen demokratik bir kolaylaştırıcılık rolünü de içerdiği söylenebilir.

Bu alana özgü rol, birbirinden kopuk becerilerin toplamından çok, sorgulamadan (inquiry) yurttaşlık eylemliliğine (civic agency) uzanan bütünleşik bir öğrenme hattı olarak düşünülebilir. Sosyal bilgilerde sorgulama, öğrencilerin tarihsel ve güncel toplumsal sorunlara ilişkin sorular üretmesini; disiplinler okuryazarlık (disciplinary literacy) ve tarihsel sorgulama (historical inquiry), kaynakların üretildiği bağlamı, bakış açısını ve kanıt değerini çoklu perspektiflerle incelemesini gerektirir. Bu inceleme, öğrencilerin iddiaları kanıtlarla desteklediği kanıta dayalı akıl yürütmeye (evidence-based reasoning) ve kamusal meseleler hakkında gerekçeli yargılar geliştirdiği yurttaşlık akıl yürütmesine (civic reasoning) zemin hazırlar. Tartışmalı konuların (controversial issues) farklı görüşler ve güvenilir kanıtlar temelinde müzakere edilmesi ise bu akıl yürütmeyi, öğrencinin ortak sorunlar karşısında konum almasına, karar süreçlerine katılmasına ve sorumlu eylem geliştirmesine bağlar. Dolayısıyla ideal sosyal bilgiler öğretmeni, yalnızca demokratik değerleri benimseyen değil; tarihsel ve toplumsal sorgulamayı, kanıt kullanımını, tartışmayı ve katılımı aynı ders tasarımı içinde birleştirebilen alan uzmanıdır (Barton & Levstik, 2004; Samuelsson, 2016; NCSS, 2013; Wilke vd., 2022).

Bu bölüm, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ideal öğretmen algılarını bu geniş bağlam içinde ele almaktadır. İnceleme; adayların ideal öğretmende bulunmasını istedikleri özelliklere, meslekle bağdaştırmadıkları tutumlara ve kendi hazırlık pratiklerine odaklanmaktadır. Bu üç anlatı alanı birlikte değerlendirilerek ideal öğretmen algılarının mesleki kimliğe ilişkin söylemsel temsilleri nasıl yansıttığı, sınıf temelli demokratik yönelimlerin hangi açık ve

örtük göstergelerle kurulduğu ve adayların idealleriyle hazırlıkları arasında nasıl bir uyum ya da mesafe bulunduğu yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışma aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ideal öğretmenin sahip olması ve olmaması gereken özellikleri nasıl tanımlamaktadır?

2. Bu tanımlar, adayların mesleki kimlik görüşlerini ve sınıf temelli demokratik yönelimlerini nasıl yansıtmaktadır?

3. Adayların ideal öğretmen imgeleri ile bu ideale ulaşmaya yönelik hazırlık pratikleri arasında nasıl bir uyum veya mesafe bulunmaktadır?

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Mesleki kimlik: Arzulanan öğretmenden eylem içindeki öğretmene

Mesleki kimlik, öğretmenlerin kendilerini nasıl tanımladıkları, öğretmenlik rolüne hangi anlamları yükledikleri ve kararlarını hangi bilgi, değer ve inançlar doğrultusunda biçimlendirdikleriyle ilgilidir (Beijaard vd., 2004). Öğretmen kimliği, tek bir ölçek puanına veya değişmez bir kişilik özelliğine indirgenebilen ve öğretmenlik diplomasının alınmasıyla tamamlanan sabit bir statü değildir. Mesleki kimlik; öğretmen eğitimi, geçmiş deneyimler, uygulama ortamları, sosyal etkileşimler ve yansıtıcı değerlendirmeler aracılığıyla meslek yaşamı boyunca yeniden yorumlanan, dinamik ve toplumsal olarak inşa edilen bir süreçtir (Graus vd., 2022; Rushton vd., 2023; Torres-Cladera vd., 2021).

Öğretmen kimliği literatürü, kimliğin değişken olduğu konusunda birleşmekle birlikte bu değişimin kaynağını farklı biçimlerde açıklamaktadır. Beijaard vd. (2004), mesleki kimliği kişinin kendisini öğretmen olarak sürekli yorumladığı, bireysel faillik ile mesleki bağlamın karşılıklı etkileşimine dayanan bir süreç olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, kimliğin farklı alt kimliklerden oluşabileceğini belirtmekle birlikte, bu alt kimlikler arasındaki gerilimlerin nasıl yönetildiğini sınırlı biçimde açıklamaktadır.

Flores ve Day (2006) bu çerçeveyi bağlamsal açıdan genişleterek öğretmen kimliğinin kişisel geçmiş, mesleki idealler, okul kültürü ve çevreden gelen beklentilerin kesişiminde yeniden biçimlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla kimlik değişimi yalnızca bireysel öğrenmenin değil, öğretmenin içinde çalıştığı kurumsal ilişkilerin de sonucudur. Akkerman ve Meijer'in (2011) diyalojik yaklaşımı ise kimliği aynı anda hem bütünlüklü hem çoklu, hem sürekli hem değişken, hem bireysel hem toplumsal bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu açıdan adayın “öğrenci merkezli öğretmen”, “alan uzmanı” veya “demokratik öğretmen” olarak konuşması, sabit özelliklerin sıralanmasından çok, farklı mesleki benlik konumlarının birbiriyle ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir.

Sachs (2001) ise öğretmen kimliğinin yalnızca bireysel ve ilişkisel değil, aynı zamanda politik ve söylemsel olduğunu vurgulamaktadır. Girişimci kimlik; performans, verimlilik ve dışsal hesap verebilirlik söylemleriyle şekillenirken aktivist kimlik; iş birliği, katılım, eşitlik ve demokratik profesyonellik üzerinden kurulmaktadır. Bu ayrım, demokratik öğretmen kimliğinin yalnızca hoşgörü veya adalet gibi kişisel özelliklere indirgenemeyeceğini; öğretmenin öğrenci sesi, ortak karar alma ve eğitimsel değişim karşısındaki konumunu da içerdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, demokratik değerleri benimsemek tek başına aktivist kimliğin oluştuğunu göstermediğinden söylemsel idealler ile eylem pratiklerinin birlikte incelenmesi gerekmektedir.

Öğretmen adayının “nasıl bir öğretmen olmak istiyorum?” sorusuna verdiği yanıt, geleceğe dönük bir kimlik konumu üretir. Ancak arzulanan öğretmen ile eylem içindeki öğretmen her zaman örtüşmez. Beijaard vd. (2004) açısından bu mesafe kimliğin sürekli yeniden yorumlanmasına; Flores ve Day (2006) açısından kişisel idealler ile bağlamsal koşullar arasındaki etkileşime; Akkerman ve Meijer (2011) açısından ise farklı benlik konumları arasındaki diyalog ve gerilime işaret etmektedir. Sachs’ın (2001) yaklaşımı dikkate alındığında demokratik öğretmen ideali, yalnızca bireysel bir tercih değil, öğretmenin katılım, eşitlik ve profesyonel sorumluluk karşısında benimsediği söylemsel konumdur. Bu nedenle ideal ile hazırlık arasındaki boşluk yalnızca adayın eksikliği olarak değil, kimliğin hangi kurumsal deneyimler, uygulamalar ve güç ilişkileri içerisinde eyleme dönüşebildiğini gösteren gelişimsel bir alan olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada mesleki kimlik ayrı bir psikometrik değişken olarak ölçülmemiştir. Kimlik; adayların nasıl bir öğretmen olmak istedikleri, hangi tutumları mesleğin dışında bıraktıkları ve bu ideale yaklaşmak için neler yaptıkları arasındaki örüntülerden analitik olarak çıkarılmıştır. Bilgi ve alan yeterliği, pedagojik-ilişkisel konum, demokratik sınıf yönelimi ve sürekli gelişim bu örüntünün birbirini tamamlayan boyutlarıdır.

2.2. Demokratik öğretmen kimliği nasıl oluşur?

Demokratik öğretmen kimliği, öğretmenin demokrasiye ilişkin doğru tanımları bilmesiyle kendiliğinden oluşmaz. Bu kimlik; öğrenciyi bir özne olarak görme, sınıftaki güç ilişkilerini fark etme, farklı görüşleri pedagojik olarak yönetme ve öğretim kararlarının etik sonuçlarını değerlendirme süreçlerinde biçimlenir. Fielding’e (2012) göre demokratik eğitim, bireyi önceden belirlenmiş bir yurttaş kalıbına yerleştirmenin ötesinde, kişinin başkalarıyla birlikte kamusal dünyada özne olarak var olabilmesine alan açmalıdır. Bu yaklaşım öğretmeni öğrenciyi yalnızca geleceğin yurttaşı olarak hazırlayan değil, onun bugünkü sözünü ve eylemliliğini tanıyan bir profesyonel olarak konumlandırır.

Diyalojik ęretim anlayışı, demokratik ęretmen kimliğinin ilişkisel temelini açıklar. Bu anlayışta ęrenci, bilgiyi pasif biçimde alan kişi değil; soru soran, görüşlerini gerekçelendiren ve anlamın ortaklaşa oluşturulmasına katılan bir öznedir. Öğretmen bilgi ve sorumluluğundan vazgeçmez; rehberliğini öğrencilerin düşünmesini, konuşmasını ve farklı görüşlerle karşılaşmasını mümkün kılacak biçimde kullanır (Asterhan vd., 2020). Demokratik ęretmen kimliği, otoriteden vazgeçmek değil; otoriteyi ęrenci sesine ve ortak karar süreçlerine alan açacak biçimde şeffaf, ilişkisel ve katılımcı olarak kullanmaktır (Conner vd., 2024; Holquist vd., 2023).

Parker (2010), demokratik yurttaşlığın farklılıkların ortadan kaldırılmasıyla değil, farklı görüşlerin ortak sorunlar etrafında kamusal biçimde karşılaşmasıyla geliştiğini vurgular. Samuelsson (2016) ise tartışmalı konuların sınıfta ele alınmasının kendiliğinden demokratik olmadığını; nitelikli tartışmanın güvenli ortam, kanıt kullanımı, görüş çeşitliliği ve ęretmenin dikkatli kolaylaştırıcılığına bağlı olduğunu gösterir. Böylece demokratik ęretmen kimliği yalnızca hoşgrrl bir kişilik özelliği değil, tartışmayı tasarlama ve yönetme yeterliği olarak da belirginleşir.

Bu yaklaşımlar birlikte düşünüldüğünde demokratik ęretmen kimliği dört düzeyde oluşur. Birincisi, ęrenciyi söz ve düşünce sahibi bir özne olarak kabul eden ilişkisel yönelimdir. İkincisi, eşitlik, ayrımcılık karşıtlığı ve insan onurunu gözetken etik yönelimdir. Üçüncüsü, oklu kaynakları, tartışmayı ve katılımı ęrenme sürecine dönüştüren pedagojik yönelimdir. Dördüncüsü ise ęretmenin kendi güç kullanımı ve kararlarını sorguladığı yansıtıcı yönelimdir. Adayların ideal ęretmen görüşleri, bu yönelimlerin mesleki kimliğin söylemsel temsillerinde ne ölçüde yer bulduğunu; hazırlık pratikleri ise bunların eyleme dönüşme kapasitesini göstermektedir.

3. ARAşTIRMA BAğLAMı VE YÖNTEM

3.1. Araştırma deseni

Araştırma, nitel yaklaşıma dayalı bütüncül tek durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum alışması, sınırları belirli bir olgunun gerçek yaşam bağlamı içinde ve bağlamından ayrılmadan incelenmesine olanak tanır (Yin, 2003). Bu araştırmada durum, yalnızca ęretmen adaylarının ideal ęretmene ilişkin algıları değil, bu algıların Anadolu'daki bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler ęretmenlięi programı bağlamında oluşturduğu mesleki anlam örüntüleridir. Durum; tek bir kurum, tek bir ęretmen yetiştirme programı, farklı sınıf düzeylerindeki 12 ęretmen adayı ve ideal özellikler, mesleki karşıtlıklar ile hazırlık pratiklerinden oluşan veri alanlarıyla sınırlandırılmıştır.

Analiz birimini adayların ideal öğretmene ilişkin anlatıları oluşturmıştır. Anlatılar önce kendi bütünlükleri içinde, ardından ortaklıklar, karşıtlıklar ve sorular arasındaki ilişkiler bakımından incelenmiştir. Böylece ortak özellikleri belirlemenin yanı sıra, aynı kurumsal bağlamda üretilen mesleki anlamların oluşturduğu kimlik örüntülerinin çözülmesi amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma grubu

Çalışma grubunu, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik ilkeleriyle belirlenen 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim görmeleri, gönüllü olmaları ve görüşmeye katılmayı kabul etmeleri ölçüt olarak alınmış; sınıf düzeyi ve cinsiyet bakımından çeşitlilik gözetilmiştir. Veri toplama ve ön analiz eş zamanlı yürütülmüştür. Doğunluk, yeni görüşmelerin mevcut kod şemasına yeni bir kod, kategori veya tema eklememesi ölçütüyle değerlendirilmiştir. Son görüşmelerde yeni bir analitik unsur belirlenmemesi üzerine kod doğunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiş ve veri toplama süreci 12 katılımcıyla sonlandırılmıştır. Bu değerlendirmede doğunluğun araştırma soruları, örneklemin görece homojen yapısı ve kullanılan analiz yaklaşımıyla birlikte ele alınması gerektiği dikkate alınmıştır (Hennink vd., 2017; Saunders vd., 2018). Gerçek adlar yerine Ö1–Ö12 kodları kullanılmış, tanınabilirlik riskini azaltmak amacıyla yaş ve memleket bilgileri raporlanmamıştır.

3.3. Veri toplama aracı ve süreç

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Form; ideal öğretmenin sahip olması ve olmaması gereken özellikler ile adayların mesleki hazırlıkları üzerine üç ana sorudan oluşmaktadır. Gerekçe ve deneyimleri ayrıntılandırmak için önem, sınıf içi görünüm, kişisel gelişim ve örneklere yönelik sondalar kullanılmıştır. Form, sosyal bilgiler eğitimi alanından üç uzmanın görüşleri doğrultusunda açıklık, kapsam ve amaca uygunluk bakımından düzenlenmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların anonimleştirilmiş özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf	Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf
Ö1	Erkek	1	Ö7	Kadın	3
Ö2	Erkek	1	Ö8	Erkek	3
Ö3	Kadın	1	Ö9	Kadın	3
Ö4	Erkek	2	Ö10	Erkek	4
Ö5	Erkek	2	Ö11	Kadın	4
Ö6	Kadın	2	Ö12	Kadın	4

Görüşmeler gönüllülük temelinde gerçekleştirilmiş; katılımcılara araştırmanın amacı, çekilme hakları ve gizlilik ilkeleri açıklanmıştır. İzinle kaydedilen görüşmeler yazıya aktarılmış ve kişisel bilgiler anonimleştirilmiştir.

Mesleki kimlik ve ideal–pratik ilişkisine yönelik yorumlar, görüşme formuna yeni bir veri alanı eklenmeden, üç ana soru kapsamında elde edilen anlatıların ilişkisel çözümlemesine dayandırılmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Veriler nitel içerik analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen kodlar sürekli karşılaştırma yoluyla benzerlikleri, farklılıkları ve örtüşmeleri bakımından incelenmiş; eş anlamlı veya birbiriyle örtüşen kodların birleştirilmesi ve kapsamı belirsiz kodların yeniden tanımlanması sonucunda 27 nihai koda ulaşılmıştır. Nihai kodların 12’si arzu edilen öğretmen özellikleri, 7’si meslekle bağdaştırılmayan özellikler ve 8’i mesleki hazırlıklar olmak üzere üç betimsel kategori altında düzenlenmiştir. Kategoriler arası çapraz analiz sonucunda kodlar; bilgi ve alan yeterliği, pedagojik-ilişkisel konum, demokratik sınıf yönelimi ve sürekli gelişim olmak üzere dört tema altında yorumlanmıştır. Son aşamada bu temalar üzerinden mesleki kimlik temsilleri, demokratik göstergeler ve ideal–pratik arasındaki uyum veya boşluklar belirlenmiştir (Miles vd., 2020).

Bu çalışmada demokratik yönelim, katılımcıların kullandığı önceden belirlenmiş bir kategori olarak ele alınmamıştır. Görüşmelerde “demokrasi” kavramı sistematik biçimde tekrarlanmadığından, demokratik sınıf yönelimi ikinci düzey yorumlayıcı bir tema olarak oluşturulmuştur. Bu yorum; adalet ve eşitlik vurgusu, ayrımcılığın ve otoriterliğin reddi, öğrenci sesine açıklık, katılım, çoğul bakış ve öğrenci merkezlilik gibi birinci düzey kodların demokratik sınıf ilişkileri literatürüyle analitik olarak ilişkilendirilmesine dayanmaktadır. Analiz sürecinde katılımcıların doğrudan ifadeleri ile araştırmacının kuramsal yorumu birbirinden ayrılmış; kodların bu üst düzey tema altında birleştirilmesi bağımsız kodlayıcıyla karşılaştırılmıştır. İnsan hakları, ortak karar alma ve kamusal katılım gibi boyutların veride sınırlı kalması da temanın kapsamını belirleyen bir sınır ve karşı örüntü olarak raporlanmıştır. Dolayısıyla demokratik–etik yönelim, katılımcıların açık bir demokrasi tanımını değil, sınıf içi ilişkilere dair anlatılarından türetilen analitik bir yorumu ifade etmektedir.

Mesleki kimlik temsilleri; adayların öğretmenlik rolüne yükledikleri anlamlar, benimsedikleri ya da reddettikleri mesleki değerler ve bu değerleri gerçekleştirmeye yönelik hazırlıkları üzerinden değerlendirilmiştir. Demokratik idealler belirlenirken adalet ve eşitlik gibi doğrudan ifadelerin yanı sıra ayrımcılığın ve otoriterliğin reddi, öğrenci sesine açıklık, çoğul bakış ve katılım gibi göstergeler dikkate alınmıştır. İdeal özellikler ile hazırlıkların karşılaştırılmasında uyum, kısmi uyum ve boşluklar aranmıştır.

Yapay zekâ tabanlı bir araç, yalnızca anonimleştirilmiş kod listelerindeki tekrarları ve adlandırma tutarlılığını kontrol etmek amacıyla yardımcı araç olarak kullanılmıştır. Ham görüşme dökümleri araca yüklenmemiş; nihai kod ve tema kararları araştırmacı ile bağımsız kodlayıcı tarafından verilmiştir.

3.5. İnandırıcılık ve sınırlılıklar

Araştırmanın inandırıcılığı uzman incelemesi, verilerle tekrarlı etkileşim ve bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesiyle; aktarılabilirliği araştırma bağlamı ile çalışma grubunun ayrıntılı betimlenmesiyle; tutarlılığı ve teyit edilebilirliği ise kod kitabı ve karar notları aracılığıyla izlenebilir bir denetim izi oluşturularak desteklenmiştir (Nowell vd., 2017). Verilerin yaklaşık üçte biri bağımsız bir alan uzmanı tarafından kodlanmış, görüş ayrılıkları kod tanımları ve bağlam yeniden incelenerek uzlaşıyla giderilmiştir. Uzlaşı öncesindeki bağımsız kodlamalar arasında %86 görüş birliği belirlenmiştir. Bu oran istatistiksel bir uyum katsayısı değil, kodlama tutarlılığını destekleyen betimsel bir gösterge olarak kullanılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlilik = $\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Analizde baskın örüntülerin yanında bunları sınırlandıran düşük yaygınlıktaki örnekler de dikkate alınmıştır.

Çalışma, tek bir üniversitedeki 12 adayla ve öz-bildirime dayalı verilerle sınırlıdır; istatistiksel genelleme amacı taşımamaktadır. Veriler gözlem ya da ürün incelemesiyle desteklenmediğinden bulgular, adayların bütüncül mesleki kimliklerini değil, ideal öğretmen anlatılarında görünür olan kimlik temsillerini yansıtmaktadır. Ayrıca demokratik ideallerin bir bölümü doğrudan kavramlardan değil, sınıf ilişkilerine yönelik ifadelerin analitik yorumundan elde edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde bulgular, betimleme ile kuramsal yorum birbirinden bütünüyle ayrılmadan sunulmuştur. Önce üç veri alanındaki örüntüler ele alınmış, her temanın sonunda bulgunun mesleki kimlik anlatıları ve demokratik öğretmenlik bakımından anlamı değerlendirilmiştir. Ardından alanlar arası ilişkiler çapraz analizle birleştirilmiştir. Frekanslar örneklem içi nicel genelleme yapmak veya yorumun ağırlığını sayılara dayandırmak için değil, kodların veri kümesindeki göreceli görünürlüğünü şeffaflaştırmak amacıyla yalnızca tablolarda verilmiştir.

4.1. İdeal öğretmenin sahip olması gereken özellikler

Tablo 2

İdeal sosyal bilgiler öğretmenin sahip olması gereken özellikler

Kod	Katılımcılar	f
İyi iletişim kurabilen	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12	10
Öğrencileri derse güdüleyen	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	10
Alanına hâkim/bilgili	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12	8
Eşit ve adaletli davranan	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	6
Sabırlı ve anlayışlı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10	5
Örnek/rehber olan	Ö4, Ö5, Ö7	3
Yeniliklere uyum sağlayan	Ö7, Ö8, Ö11	3

Teknolojiyi etkili kullanan	Ö2, Ö12	2
Gündemi takip eden	Ö4, Ö6	2
Günlük hayatla ilişkilendiren	Ö2	1
Giyimine dikkat eden	Ö5	1
Merhametli	Ö7	1

İdeal öğretmen imgesinin merkezinde iletişim ve öğrenciyi öğrenmeye katma bulunmaktadır. Alan bilgisi bu ilişkisel çekirdeğin dışında değil, öğrencinin anlayabileceği ve yaşamla ilişkilendirebileceği biçimde kullanılacak bir kaynak olarak kurulmaktadır. Ö1 ideal öğretmeni, “alanında bilgili, kendini sürekli geliştiren, sabırlı ve anlayışlı”; öğrencilerin düşüncelerine değer veren ve etkin katılımı teşvik eden biri olarak tanımlamıştır. Ö5 ise öğretmenin “tek bir bakış açısı değil birçok farklı yönden bakış açısı” geliştirmesi ve eleştirel düşünmeyi desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu ifadeler, bilgi sahibi olmayı pedagojik ilişki ve çoğullukla birleştirmektedir.

Demokratik ideal, katılımcıların anlatılarında çoğunlukla anayasal ya da siyasal kavramlardan çok sınıf içi ilişkinin niteliği üzerinden görünür olmuştur. Adil davranma, öğrencilerin düşüncelerine değer verme, etkin katılımı destekleme ve çoklu bakış açısı geliştirme bu örüntünün başlıca parçalarıdır. Ö7’nin öğrenci merkezli etkinlikler vurgusu ile Ö8’in iletişim, adalet ve çağın koşullarına uyum beklentisi, demokratik-etik kimlikle pedagojik kimliğin ayrıldığını göstermektedir. Ö12 de teknolojiyi dersi ilgi çekici hâle getirme ve etkin katılımı destekleme amacıyla konumlandırmıştır.

Bununla birlikte tüm kodlar aynı kimlik tasarımına eklenmemektedir. Ö5’in giyime dikkat etme vurgusu, baskın pedagojik-demokratik anlatı içinde mesleki saygınlığı dış görünüşle ilişkilendiren tekil bir örnektir. Merhamet ve günlük yaşamla ilişkilendirme de az sayıda aday tarafından açıkça dile getirilmiştir. Bu azınlık vurguları, katılımcıların tamamen özdeş bir ideal öğretmen şemasına sahip olmadığını; bazı adayların kimlik anlatılarını temsil, bakım ya da yaşamla bağ kurma üzerinden ayrıca biçimlendirdiğini göstermektedir.

Tema yorumu. Bu tema, adayların ideal öğretmenliği bilgi aktaran uzman kimliğinden çok ilişkisel bir profesyonellik olarak kurduklarını göstermektedir. İletişim, güdüleme ve adalet aynı kimlik tasarımıyla birleşmekte; demokratiklik, soyut bir siyasal kavramdan önce öğrencinin görüldüğü, dinlendiği ve öğrenmeye katıldığı sınıf ilişkisi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte teknoloji, gündem ve çoklu perspektif gibi alana özgü yeterliklerin daha sınırlı ifade edilmesi, ortak idealin henüz bütünlüklü bir sosyal bilgiler pedagojisine dönüşmediğini düşündürmektedir.

4.2. Mesleki sınırlar: Olmaması gereken özellikler

Tablo 3

İdeal öğretmenlikle bağdaştırılmayan özellikler

Kod	Katılımcılar	f
Tekdüze/sıkıcı anlatım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	10
Otoriter, baskıcı, sert ve sinirli tutum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12	10
Ayrımcılık yapma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	9
İletişime kapalılık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	9
Öğrencileri küçümseme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11	6
Yeniliklere kapalılık	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12	5
Öğrencilere ilgisizlik	Ö2, Ö9	2

Olumsuz özellikler yalnızca istenmeyen davranışların listesi değil, adayların mesleki kimlik anlatıları için çizdikleri etik ve pedagojik sınırlardır. Tekdüze anlatım öğrenciyi pasifleştirdiği, otoriterlik ve iletişime kapalılık öğrenci sesini daralttığı, ayrımcılık ise eşit üyelik ilkesini ihlal ettiği için reddedilmektedir. Ö2, ilgisizlik ve otoriterliğin yanında ezbere dayalı anlatımı ve farklı görüşlere kapalılığı eleştirmiştir. Ö3, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edemedikleri ortamlarda çekingenleştiğini belirtmiştir. Ö4 de yalnızca öğretmenin konuştuğu ve öğrenci fikirlerinin önemsenmediği sınıfı idealin karşıtı olarak tanımlamıştır.

Ö9'un "tarihî olayları taraflı bir bakış açısıyla aktarma" ve "eleştirel düşünmeye fırsat tanıma" eleştirisi, veri kümesinde demokratik yurttaşlık boyutunu en açık biçimde alanın epistemik yapısıyla ilişkilendiren aykırı/derinleştirici örnektir. Bu görüş yaygın bir kod hâline gelmemiş olsa da sosyal bilgiler öğretmenliğinde çoğulculuğun yalnızca kişilerarası hoşgörü değil, bilginin farklı kanıt ve perspektiflerle ele alınması anlamına geldiğini göstermektedir. Buna karşılık insan hakları, örgütlü katılım ya da kamusal eylem gibi demokrasi boyutları katılımcılar tarafından sistematik biçimde dile getirilmemiştir. Dolayısıyla verideki demokratik ideal güçlü olmakla birlikte daha çok adil, katılımcı ve baskıdan uzak sınıf iklimi düzeyinde kurulmaktadır.

Tema yorumu. Adayların kimlik anlatıları, yalnızca olmak istedikleri öğretmene değil, kesin biçimde reddettikleri öğretmen imgelerine dayanarak da oluşmaktadır. Otoriterlik, ayrımcılık ve tekdüzelik karşıtı söylem güçlü bir söylemsel kimlik sınırı üretmektedir. Bu sınır demokratik duyarlılığın önemli bir başlangıcıdır; ancak taraflı bilgi sunumu ve eleştirel tartışma gibi epistemik boyutların yalnızca tekil ifadelerde görünmesi, demokratik öğretmen anlatısının pedagojik repertuarının genişletilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

4.3. İdeal öğretmen olma yolundaki hazırlıklar

Tablo 4

Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri hazırlıklar

Kod	Katılımcılar	f
Düzenli ders çalışma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11	9
Farklı kaynaklardan okuma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12	8
Güncel olayları takip etme	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12	7
İletişim becerilerini geliştirme	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11	7
Teknolojiyi etkili kullanmaya çalışma	Ö2, Ö10	2
Farklı yöntem ve teknikleri öğrenme	Ö4	1
Sosyal etkinliklere katılma	Ö6	1
Sanatla ilgilenme	Ö11	1

Hazırlık anlatılarında akademik çalışma, okuma, gündemi takip etme ve iletişimi geliştirme baskın bir örüntü oluşturmaktadır. Ö1 ders çalışma, tarih, coğrafya ve güncel olayları izleme ile iletişim becerilerini birlikte anmıştır. Ö4 bunlara staj gözlemine ve farklı öğretim yöntemlerini öğrenmeyi eklemiştir. Ö10 teknolojik gelişmeleri derse nasıl entegre edebileceği üzerine düşündüğünü belirtmiştir. Ö11'in tiyatro ve halk oyunu gibi sanat ve kültür etkinliklerine yaptığı vurgu, mesleki gelişimi ders başarısının ötesine taşıyan tekil bir örnektir.

Bu bulgu iki yönlüdür. Bir yandan adaylar mesleki gelişimi yalnızca lisans derslerindeki başarıya indirgememekte; genel kültür, güncellik ve kişilerarası becerilerle ilişkilendirmektedir. Diğer yandan hazırlıkların çoğu bireysel ve bilişsel etkinliklerdir. Öğretim tasarlama, teknolojiyle ürün geliştirme, tartışma yönetme, sınıf içi deneme yapma ve sistematik yansıtma gibi performansa dayalı pratikler seyrek görünmektedir. Bu durum, idealin kavramsal olarak geniş; onu gerçekleştiren eylem repertuarının ise daha dar olduğuna işaret etmektedir.

Tema yorumu. Hazırlıkların bireysel çalışma etrafında yoğunlaşması, adayların mesleki gelişim sorumluluğunu üstlendiklerini; fakat öğretmenliği büyük ölçüde bilgi biriktirme üzerinden gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Oysa demokratik ve öğrenci merkezli kimlik anlatısının eylem karşılığı, yalnızca okumayla değil, başkalarıyla birlikte ders tasarlama, sınıf içinde karar verme, öğrenci tepkilerini gözleme ve geri bildirimle yeniden deneme süreçleriyle gelişir. İdeal ile pratik arasındaki boşluk bu nedenle adayların isteksizliğinden çok, deneyime dayalı kimlik öğrenmesinin sınırlılığıyla ilişkilidir.

4.4. Mesleki kimliğin yapısı ve ideal-pratik gerilimleri

Üç veri alanının çapraz analizi, adayların mesleki kimliğe ilişkin söylemsel temsillerini dört ilişkili boyutta kurduklarını göstermektedir. Bilgi ve alan boyutunda bilgili, güncel ve yaşamla bağ kuran; pedagojik-ilişkisel boyutta iletişime açık, güdüleyici ve öğrenci merkezli; demokratik-etik boyutta adil, ayrımcılık karşıtı ve öğrenci sesine alan açan; gelişimsel boyutta ise yenilikleri ve teknolojiyi izleyen bir öğretmen tasarlanmaktadır. Olumsuz kodlar bu

anlatının karşı sınırlarını, hazırlıklar ise söylemsel idealin ne ölçüde eyleme yöneldiğini göstermektedir.

Tablo 5

İdeal öğretmen alguları ile hazırlık pratikleri arasındaki ilişki

Kimlik alanı	İdeal ile hazırlığın karşılaştırılması	Uyum düzeyi	Veriye dayalı yorum
Alan ve güncellik	Bilgili ve güncel olma ideali; ders çalışma, farklı kaynak okuma ve gündemi izleme pratiklerinde doğrudan karşılık bulmaktadır.	✓ Güçlü uyum	Adayların ders çalışma, farklı kaynaklardan okuma ve güncel olayları izleme pratikleri bu ideali doğrudan desteklemektedir.
İletişim ve katılım	İletişim ve güdüleme ideali, iletişim becerilerini geliştirme çabasıyla desteklenmektedir.	△ Kısmi uyum	Yedi aday iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtmiş; ancak gerçek sınıf etkileşimi veya öğrenci katılımını sağlama deneyimi sunmamıştır.
Sınıf temelli demokratik sınıf yönelimi	Adalet, eşitlik, öğrenci sesi ve otoriterliğin reddi güçlüdür; bunlara dönük sınıf uygulaması belirtilmemiştir.	× Boşluk	Katılımcılar adalet, eşitlik ve öğrenci sesine vurgu yaparken bu değerleri uygulamaya aktaracak sınıf içi etkinlik veya karar örnekleri sunmamıştır.
Teknoloji yenilik	ve Teknoloji ve yöntem çeşitliliği idealde yer almakta, hazırlıklarda yalnızca tekil örneklerle karşılanmaktadır.	× Boşluk	Yalnızca iki aday teknoloji kullanımına, bir aday ise farklı yöntemleri öğrenmeye yönelik hazırlık yaptığını belirtmiştir.
Çoğulculuk eleştirelilik	ve Çoklu bakış idealine okuma ve gündem takibi dolaylı destek sunmaktadır.	△ Kısmi uyum	Okuma ve gündem takibi hazırlıklarda yer almış; ancak yapılandırılmış tartışma, çoklu kaynak karşılaştırması veya kanıt analizi

geçiş mekanizmasını; ideal ile hazırlık repertuvarının karşılaştırılmasıyla belirlenen uyum ya da boşluk ise analitik sonucu oluşturmaktadır. Demokratik–etik yönelim, mesleki kimlikten bağımsız bir sonuç değişkeni değil, ideal öğretmen tasavvurunun dört boyutundan biri ve sınıf ilişkilerinde görünür hâle gelen kesişen bir kimlik boyutudur. Bağlamsal koşullar modelin temel aşamalarını etkiler; belirlenen boşlukların yansıtma ve geri bildirim yoluyla kimliği yeniden biçimlendirmesi ise sürecin doğrusal değil, gelişimsel olduğunu gösterir. Not. Oklar istatistiksel olarak sınanmış nedensel etkileri ya da ölçülmüş bir aracılık modelini değil, nitel çapraz analiz ve ilgili kuramsal literatür temelinde önerilen yorumlayıcı ilişkileri göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretmen adaylarının ideal öğretmeni özellikler toplamı olarak değil, ilişkisel bir mesleki kimlik anlatısı olarak kurguladıklarını göstermektedir. Adayların söylemsel temsillerinde öğretmen, bilgiyi elinde tutan kişiden çok öğrencinin öğrenmeye ve söze katılımını mümkün kılan ilişkisel bir aktördür. İletişim, güdüleme ve adaletin aynı örüntüde birleşmesi, pedagojik yeterlikle demokratik yönelimin adayların ideal öğretmen anlatılarında birbirinden ayrılmadığını göstermektedir. Bu bulgu, ideal öğretmenliğin yalnızca alan bilgisine sahip olmaya indirgenemeyeceğini; bilginin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun biçimde pedagojik olarak dönüştürülmesi ve destekleyici öğretmen–öğrenci ilişkileri içerisinde kullanılmasıyla anlam kazandığını göstermektedir (Borremans vd., 2024; Sarkar vd., 2024; Darling-Hammond vd., 2020).

Bulgular, kimliğin dinamik ve bağlamsal niteliğine ilişkin literatürü desteklemekle birlikte bu yaklaşımlar arasında bazı ayrımlar yapılmasını da gerektirmektedir. Adayların ideal öğretmene ilişkin anlatıları görece bütünlüklü bir mesleki benlik sunarken hazırlık pratikleri daha parçalı bir görünüm sergilemektedir. Bu durum, Akkerman ve Meijer’in (2011) kimliğin aynı anda hem bütünlüklü hem çoklu olabileceği görüşüyle açıklanabilir. İdeal–pratik mesafesi Flores ve Day’ın (2006) yaklaşımı doğrultusunda yalnızca bireysel yetersizlik değil, adaylara sunulan uygulama ve geri bildirim bağlamlarının bir sonucu olarak da okunmalıdır. Adalet, öğrenci sesi ve otoriterlik karşıtlığı Sachs’ın (2001) aktivist kimlik tanımıyla belirli ölçülerde örtüşmektedir; ancak ortak karar alma, kolektif eylem ve kamusal katılımın sınırlı kalması, adayların bütünlüklü bir aktivist kimlik geliştirdikleri sonucuna ulaşmayı engellemektedir. Bulgular böylece tamamlanmış bir kimlik türünden çok, demokratik değerlere yönelen fakat bu değerleri uygulama repertuvarına henüz sınırlı ölçüde aktarabilen gelişmekte olan kimlik konumlarına işaret etmektedir.

İletişimin merkezi konumu yalnızca “iyi konuşma” becerisi olarak okunmamalıdır. Katılımcılar iletişimi öğrencinin kendini güvende hissetmesi, düşüncesinin değer görmesi ve derse katılmasıyla birlikte anmıştır. Buna karşılık

otoriterlik, küçümseme ve iletişime kapalılık güçlü biçimde reddedilmiştir. Dolayısıyla iletişim vurgusu, adayların geçmişte karşılaştıkları ya da gözlemledikleri tek yönlü öğretmen otoritesine karşı kurdukları bir mesleki mesafe olarak yorumlanabilir. Mevcut veri geçmiş okul deneyimlerini doğrudan sorgulamadığı için bu açıklama nedensel bir sonuç değil, olumlu ve olumsuz kodların birlikte okunmasına dayanan bağlamsal bir yorumdur. Bu örüntü, Freire'nin (2000) öğrenciyi bilginin pasif alıcısı olarak konumlandıran “bankacı eğitim” modeline karşı geliştirdiği diyalog ve problem tanımlayıcı eğitim anlayışıyla ilişkilendirilebilir. Freireci yaklaşımda diyalog yalnızca bir iletişim tekniği değil, öğretmen ve öğrencinin dünyayı birlikte anlamlandırdığı ve sorguladığı özgürleştirici bir pedagojik ilişkidir. Katılımcıların öğrenci sesine, etkin katılıma ve farklı görüşlere açıklığa yaptıkları vurgu bu anlayışla örtüşmektedir. Bununla birlikte adayların tartışma yönetimi ve ortak bilgi üretimine yönelik uygulamalardan sınırlı biçimde söz etmeleri, diyalojik idealin henüz gelişmiş bir problem tanımlama pratiğine dönüşmediğini göstermektedir.

Demokratik öğretmen imgesinin güçlü olmasına karşın demokrasinin neden daha çok “adalet” diliyle ifade edildiği ayrıca önemlidir. Adalet ve ayrımcılık karşıtlığı, öğretmen adaylarının gündelik okul yaşamında doğrudan gözleyebildiği ve öğretmenin davranışına kolayca bağlayabildiği ahlaki kategorilerdir. Buna karşılık öğrenci sesi, ortak karar alma, tartışmalı konuların yönetimi, insan hakları ve kamusal katılım daha özel bir pedagojik dil ve uygulama deneyimi gerektirir. Bu nedenle adayların demokrasiyi öncelikle öğretmenin öğrencilere adil davranması biçiminde kurması, demokratikliği ortak karar verme ilişkisinden çok iyi niyetli otoritenin niteliği üzerinden düşündüklerine işaret edebilir.

Bu daralmanın olası yapısal nedenleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen yetiştirme sürecinde demokratik değerlerin uygulama tasarımıyla kopuk biçimde ilke veya kazanım olarak sunulması, adayların güçlü bir normatif söylem geliştirmesine karşın bu söylemi eylem kavramlarıyla açıklayamamasına yol açabilir. Sınav ve doğru cevap odaklı öğrenme kültürü, müzakere, belirsizlik ve çoğul gerekçelendirme deneyimlerini geri plana itebilir. Uygulama süresinin ve adayların gerçek sınıf kararlarına katılma imkânının sınırlı olması da demokrasi anlayışını “adil öğretmen” imgesiyle sınırlandırabilir. Bu çalışma söz konusu yapısal açıklamaları doğrudan sınamamaktadır; ancak insan hakları ve kamusal katılımın seyrek, adalet ile otoriterlik karşıtlığının güçlü olması bu açıklamaların gelecek araştırmalarda incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Alan bilgisi ve güncelliğe verilen önem de bulguların kendi içindeki bir gerilimi açığa çıkarmaktadır. Adaylar bilgili ve gündemi izleyen öğretmeni önemsemekte; fakat bilginin farklı kaynakları karşılaştırma, tartışma yürütme ve kanıtlarla karar verme etkinliklerine nasıl dönüştürüleceğini daha az dile getirmektedir. Ö9'un taraflı tarih anlatımına yönelik eleştirisi, bu epistemik

demokratiklik boyutunun veri içindeki önemli fakat yaygınlaşmamış örneğidir. Sosyal bilgiler öğretmenliği açısından asıl gelişim alanı, güncel bilgiye sahip olmaktan bu bilgiyi çoğul ve kanıta dayalı öğrenme deneyimine dönüştürmeye geçiştir. Bulguların sosyal bilgiler öğretmenliğine özgü yönü burada belirginleşmektedir. İletişim, adalet ve öğrenci katılımı farklı öğretmenlik alanlarında da önem taşıyabilir; ancak sosyal bilgilerde bu nitelikler tartışmalı toplumsal konuların ele alınması, tarihsel ve güncel olayların çoklu perspektiflerden incelenmesi ve demokratik yurttaşlığın desteklenmesi gibi alana özgü sorumluluklarla birleşmektedir (Barton & Levstik, 2004; Samuelsson, 2016; NCSS, 2013; Parker, 2010). Benzer bir çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarında kanıta dayalı sorgulama ve bilimsel düşünme; matematikte akıl yürütme ve problem çözme; Türkçe öğretmenliğinde ise dil, metin ve kültürel ifade üzerinde daha fazla yoğunlaşabilirdi. Sosyal bilgilerde ise tarafsızlık, çoğul bakış, tartışmalı konular ve kamusal katılımın sınıf içinde nasıl yönetileceği daha merkezi hâle gelmektedir. Bununla birlikte bu çalışma branşlar arası bir karşılaştırma içermediğinden söz konusu farklılıklar doğrudan bir araştırma sonucu değil, gelecekte karşılaştırmalı çalışmalarla sınanması gereken kuramsal bir değerlendirmedir.

Benzer bir durum teknoloji ve yöntem çeşitliliğinde de görülmektedir. Adaylar teknolojiyi çağdaş öğretmenliğin önemli bir parçası olarak görmektedirler. Nitekim öğretmen ile teknolojinin birbirini destekleyecek biçimde bütünleştirilmesinin eğitim-öğretim süreçlerinde kalite ve verimliliği artırabileceği belirtilmektedir (Ocak vd., 2022). Ancak adaylar tarafından teknolojiyi ders tasarımıyla kullanmaya yönelik hazırlıkların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi teknolojileri ve ders materyallerinin kullanımına yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını belirten Oran ve Karalı'nın (2021) çalışmasıyla birlikte düşünülebilir. Buradan, teknoloji kullanımına yönelik olumlu düşüncelerin uygulamaya yönelik hazırlıklarla her zaman örtüşmediği anlaşılmaktadır. Teknolojik yeterlik yalnızca araçları tanımayı değil, bunları alan bilgisi ve pedagojik amaçlarla birlikte kullanabilmeyi de gerektirmektedir (Mishra & Koehler, 2006). Bu nedenle ortaya çıkan boşluğun yalnızca adayların bireysel çabalarıyla değil, öğretmen eğitimi sürecinde onlara sunulan uygulama ve geri bildirim olanaklarıyla da ilişkili olduğu söylenebilir.

Aykırı ve azınlık örnekleri ortak idealin sınırlarını görünür kılmaktadır. Giyim, merhamet, sanat ve sosyal etkinlik vurguları farklı mesleki benlik tasarımlarına işaret ederken; çoklu bakış ve tarihsel taraflılık eleştirileri demokratik kimliğin epistemik boyutunu derinleştirmektedir. Bu örneklerin seyrek oluşu, adaylar arasındaki çeşitliliğin idealin genel yönünden çok onu gerekçelendirme ve uygulamaya dönüştürme biçiminde ortaya çıktığını göstermektedir.

5.1. Bölümün özgün katkısı

Bu bölüm, öğretmen adaylarının ideal öğretmen algısını yalnızca betimlemekle kalmayıp bu algının mesleki kimlik anlatıları ve hazırlık pratikleriyle nasıl ilişkilendiğini tartışmaktadır. Bu çerçevede bölümün literatüre katkısı üç yönlüdür:

1. Mesleki kimlik anlatılarını söylem–pratik ilişkisi üzerinden incelemesi: İdeal öğretmen özellikleri, reddedilen mesleki tutumlar ve adayların hazırlıkları birlikte ele alınarak “olmak istenen öğretmen” söylemi ile bu söylemi gerçekleştirmeye yönelik pratikler arasındaki uyum ve mesafe görünür kılınmıştır.

2. Demokratik öğretmenliği sınıf temelli göstergeler üzerinden yorumlaması: Demokratiklik yalnızca açık demokrasi söylemiyle değil; adalet, ayrımcılık karşıtlığı, öğrenci sesi, çoğul bakış, katılım ve otoriterliğin reddi gibi sınıf içi ilişki göstergeleriyle analiz edilmiştir. Aynı zamanda demokrasinin neden daha çok adalet diliyle sınırlandığı eleştirel biçimde tartışılmıştır.

3. İdeal öğretmen algısını açıklayan yorumlayıcı bir kuramsal model önermesi: Çalışma, ideal öğretmen tasavvurunun mesleki kimlik temsilleri ve hazırlık pratikleri aracılığıyla ideal–pratik uyumuna ya da boşluğuna nasıl dönüştüğünü açıklayan kuramsal–analitik bir model önermektedir. Bu model, ideal öğretmen algısını durağan bir özellikler listesi olmaktan çıkararak değerler, kimlik ve eylem arasındaki dinamik ilişkileri açıklayan yorumlayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

6. SONUÇ

Bu bulguların temel anlamı, ideal öğretmen imgesinin adayların mesleki kimlik gelişiminde yalnızca normatif bir hedef değil, öğretmen eğitiminin hangi deneyimleri üretmesi gerektiğini gösteren bir tanı alanı olmasıdır. Adayların adil, iletişime açık ve öğrenci merkezli öğretmen tasavvuru, demokratik öğretmenlik için güçlü bir değer zemini bulunduğunu göstermektedir; ancak bu değerlerin uygulama repertuvarına dönüşmemesi, iyi öğretmen olma arzusunun tek başına mesleki yeterlik üretmediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitiminin temel sorunu adaylara yeni ideal özellikler benimsetmekten çok, sahip oldukları idealleri sınıf içi kararlara, etkileşimlere ve öğretim pratiklerine dönüştürebilecekleri deneyimler sunmaktır.

İkinci olarak çalışma, demokratik öğretmenliğin katılımcılar tarafından çoğunlukla doğrudan bir demokrasi söylemiyle değil; adalet, eşitlik, öğrenci sesi, iletişim, katılım, çoğul bakış ve otoriterliğin reddi gibi sınıf temelli göstergeler üzerinden ifade edildiğini göstermektedir. Bu göstergeler demokratik sınıf yönelimi olarak yorumlandığında, adayların demokratikliği daha çok öğrencinin görüldüğü, dinlendiği ve baskıdan uzak biçimde öğrenmeye katıldığı bir sınıf ilişkisi olarak tasarladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ortak karar alma,

insan hakları, tartışmalı konuların yönetimi ve kamusal katılımın sınırlı biçimde dile getirilmesi, bu yönelimin kapsamını belirleyen önemli bir sınırdır. Dolayısıyla bulgular, tamamlanmış ve bütünlüklü bir demokratik öğretmenlik anlayışından çok, güçlü etik duyarlılıklarla henüz sınırlı kalan katılımcı ve kamusal boyutların bir arada bulunduğu gelişmekte olan bir yönelime işaret etmektedir.

Üçüncü olarak çalışma, adayların ideal öğretmen anlatıları ile bu ideale ulaşmak için gerçekleştirdikleri hazırlıklar arasındaki uyum ve boşlukları görünür kılmaktadır. Alan bilgisi ve güncellik idealleri ders çalışma, okuma ve gündemi izleme pratiklerinde karşılık bulurken; demokratik tartışma, öğrenci katılımı, teknolojiyle öğretim tasarlama, yöntem çeşitliliği ve yansıtıcı uygulama daha sınırlı kalmaktadır. Böylece temel gerilim, adayların ne tür bir öğretmen olmak istediklerinden çok, bu kimliği hangi deneyimler ve eylemler aracılığıyla geliştirebildikleri noktasında ortaya çıkmaktadır. İdeal-pratik boşluğu bu anlamda bireysel isteksizliğin değil, deneyime, uygulamaya ve geri bildirimle dayalı mesleki öğrenme fırsatlarının sınırlılığının bir göstergesi olarak bu çerçevede yorumlanabilir.

Bu sonuçlar, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme programlarının mesleki kimlik gelişimini örtük bir çıktı olarak bırakmaması gerektiğini göstermektedir. Adaylara demokratik ve öğrenci merkezli değerleri yalnızca tanımlayacakları değil; ders tasarımı, mikro öğretim, tartışma yönetimi, çoklu kaynak ve kanıt analizi, öğrenci etkileşimi ve yapılandırılmış yansıtma süreçlerinde deneyebilecekleri ortamlar sunulmalıdır. Gelecek araştırmaların bu çalışmada belirlenen söylem-pratik ilişkisini sınıf gözlemleri, öğretim ürünleri, portfolyolar ve boylamsal verilerle incelemesi; adayların demokratik-etik yönelimlerinin öğretmenlik uygulaması boyunca nasıl değiştiğini ortaya koyması önem taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma, ideal öğretmen algısını mesleki kimlik, demokratik sınıf ilişkileri ve hazırlık pratiklerini birbirine bağlayan dinamik bir araştırma alanı olarak konumlandırmaktadır.

7. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARI İÇİN ÇIKARIMLAR

7.1. Program geliştiriciler için

Programlarda mesleki kimlik gelişimi örtük bir sonuç olarak bırakılmamalı; dersler, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması arasında izlenebilir bir gelişim hattı kurulmalıdır. Alan bilgisi, demokratik yurttaşlık, teknoloji ve pedagojik yöntem dersleri birbirinden bağımsız yeterlik alanları gibi değil, adayın nasıl bir öğretmen olacağı sorusu etrafında ilişkilendirilmelidir. İnsan hakları, çoğulculuk, tartışmalı konular ve medya okuryazarlığı yalnızca kuramsal içerik olarak değil; vaka, müzakere, kanıt analizi ve toplumsal proje çalışmalarıyla program geneline yayılmalıdır. Her adayın ders planlarını, öğretim ürünlerini, geri bildirimlerini ve kimlik hedeflerine ilişkin yansımalarını bir araya getiren gelişimsel dijital portfolyo bu sürekliliği görünür kılabilir.

7.2. Öğretim elemanları için

Öğretim elemanları adayların demokratik değerleri tanımlamasından çok, bu değerleri öğretim kararlarında kullanmasını sağlayacak deneyimler tasarlamalıdır. Mikro öğretim döngülerinde söz hakkı dağılımı, soru türleri, farklı görüşlere verilen tepkiler ve öğrenciyi düşünmeye yönelten geri bildirimler gözlenebilir. Video analizi, adayın kendi öğretimini dışarıdan görmesini; ders imecesi ise güncel veya tartışmalı bir konuyu akranlarıyla planlayıp öğrenci öğrenmesine ilişkin kanıtlarla yeniden düzenlemesini sağlayabilir. Yansıtıcı günlükler genel deneyim özetlerinden çıkarılarak “hangi değerimi hangi kararlar gerçekleştirdim?”, “hangi öğrenci sesleri görünmez kaldı?” ve “bir sonraki uygulamada neyi değiştireceğim?” gibi kanıta dayalı sorularla yapılandırılmalıdır.

7.3. Uygulama öğretmenleri ve mentorlar için

Uygulama öğretmenlerinin rolü sınıf yönetimi hakkında pratik öneriler vermekle sınırlı kalmamalıdır. Mentor görüşmeleri, adayın arzuladığı öğretmen kimliği ile gözlenen uygulaması arasındaki ilişkiyi konuşmaya açmalıdır. Geri bildirimlerde yalnızca dersin akışı veya zaman kullanımı değil; öğrencilerin katılımı, kapsayıcı dil, farklı görüşlerin temsili, adalet ve öğretmenin güç kullanımı da ele alınmalıdır. Üniversite öğretim elemanı ile uygulama öğretmenin ortak gözlem ölçütleri kullanması, adayın birbiriyle çelişen beklentiler arasında kalmasını azaltabilir ve kimlik gelişimini daha tutarlı hâle getirebilir.

7.4. Eğitim fakülteleri için

Eğitim fakülteleri, bireysel çabaya dayalı gelişim anlayışından mesleki öğrenme topluluklarına yönelmelidir. Akran gözlemi, ortak ders tasarımı, video kulüpleri, okuma grupları ve disiplinlerarası atölyeler adayların mesleki dili birlikte geliştirmesine imkân verir. Fakülte-okul iş birlikleri yalnızca staj yerleştirmesine değil, mentor eğitimi, ortak değerlendirme ve uygulamadan üniversite derslerine geri besleme sağlayacak kalıcı yapılara dayanmalıdır. Teknolojik altyapı da araç kullanımının gösterilmesinden çok, adayların sosyal bilgiler amaçlarına uygun dijital materyal üretip sınavabilecekleri tasarım ortamlarını desteklemelidir. Bu çıkarımlar, öğretmen eğitiminde mesleki kimliğin tek bir dersin konusu olmadığını göstermektedir. Kimlik; programın dili, öğretim elemanlarının modellediği ilişkiler, uygulama okulunun kültürü ve adaya sunulan eylem alanlarının ortak ürünüdür. Gelecek çalışmaların bu ilişkileri sınıf gözlemleri, portfolyolar ve öğretim ürünleriyle incelemesi; farklı kurumlarda ve öğretmenlik uygulamasının farklı aşamalarında boylamsal olarak izlemesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbey, D., & Wansink, B. G. J. (2022). Brokers of multiperspectivity in history education in post-conflict societies. *Journal of Peace Education*, 19(1), 67–90. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2051002>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Asterhan, C. S. C., Howe, C., Lefstein, A., Matusov, E., & Reznitskaya, A. (2020). Controversies and consensus in research on dialogic teaching and learning. *Dialogic Pedagogy*, 8, S1–S16. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.312>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Borhan, H. (2025). *Civic education as a pathway to inclusive societies: Exploring the role of education in fostering civic and social engagement* (OECD Education Working Papers No. 326). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3f128be8-en>
- Borremans, L. F. N., Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. L. (2024). Fostering teacher–student relationship-building competence: A three-year learning trajectory for initial pre-primary and primary teacher education. *Frontiers in Education*, 9, 1349532. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1349532>
- Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., Rosado, E., Wilson, C., & Wright, N. L. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104540. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45–65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Figuroa-Céspedes, I., & Fica-Pinol, E. (2026). Imagining futures: Possible selves and professional identity in an early childhood pre-practicum incident. *Journal of Childhood, Education and Society*, 7(1), 120–136. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202671791>

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.; M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)
- Furuhagen, B., Holmén, J., & Sääntti, J. (2019). The ideal teacher: Orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *History of Education*, 48(6), 784–805. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Graus, M., van de Broek, A., Hennissen, P., & Schils, T. (2022). Disentangling aspects of teacher identity learning from reflective blogs: The development of a category system. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103624. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103624>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591–608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J., & Wright, N. L. (2023). What is student voice anyway? The intersection of student voice practices and shared leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703–743. <https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>
- Kendall, K. (2023). Teaching democratic humility to improve classroom discussion. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(2), 1–20. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.8>
- Lavalette, T., Nesje, K., & Jensen, I. S. (2026). What is ‘teacher noticing for equity’? A scoping review and interpretive synthesis of the literature on equitable noticing practices in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 171, 105302. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105302>
- Lightbody, R. (2024). Evaluating the role of public hearings within deliberative democracy: Operationalising the democratic standards as a framework. *Journal of Deliberative Democracy*, 20(1), 1–14. <https://doi.org/10.16997/jdd.1454>
- Liu, X., Mearns, T., & Admiraal, W. (2026). “For me, it is important to maintain self while adapting.” Understanding Chinese foreign language teachers’ identity in an intercultural context. *Asia Pacific Journal of Education*, 46(1), 267–285. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2342550>
- Maia, R. C. M., Hauber, G., Cal, D., & Veloso Leão, A. (2024). Teaching and developing deliberative capacities: An integrated approach to peer-to-peer, playful, and authentic discussionbased learning. *Democracy & Education*, 32(1), Article 5. <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1665>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.)*. SAGE.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mohammad Nezhad, P., & Stolz, S. A. (2025). Unveiling teachers' professional agency and decisionmaking in professional learning: The illusion of choice. *Professional Development in Education*, 51(6), 1067–1087. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2349058>
- National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K–12 civics, economics, geography, and history*. <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/c3/C3-Framework-for-Social-Studies.pdf>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ocak, G., Çengelci, S., & Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnekleme). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 123–155. <https://doi.org/10.47615/issej.1103143>
- Oran, M., & Karalı, M. A. (2021). Social studies teacher candidates' views about information technologies and material used in social studies lesson. *International Education Studies*, 14(8), 51–60. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n8p51>
- Pace, J. L. (2022). Learning to teach controversial issues in a divided society: Adaptive appropriation of pedagogical tools. *Democracy & Education*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1572>
- Parker, W. C. (Ed.). (2010). *Social studies today: Research and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726885>
- Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), Article e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>

- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy & Education*, 24(1), Article 5. <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1227>
- Sarkar, M., Gutierrez-Bucheli, L., Yip, S. Y., Lazarus, M., Wright, C., White, P. J., Ilic, D., Hiscox, T. J., & Berry, A. (2024). Pedagogical content knowledge (PCK) in higher education: A systematic scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104608>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Semenova, E., & Khanolainen, D. (2025). Exploring student and teacher perceptions of the ideal teacher in Russia. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(4), 1219–1236. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2342423>
- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., & Amat-Castells, V. (2021). Building professional identity during pre-service teacher education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(3), 35–54. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1070>
- UNESCO, & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- Veliz, L., Norford, V., Riffo-Salgado, P., & Premier, J. (2026). Becoming teachers: Navigating identity tensions in the transition from preparation to practice. *System*, 139, Article 104005. <https://doi.org/10.1016/j.system.2026.104005>
- Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2022). Fostering historical thinking and democratic citizenship? A cluster randomized controlled intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102115>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research and applications: Design and methods (3rd ed.)*. SAGE.

BÖLÜM 2

**Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yanlı ve
Eşitsiz Temsil: Kavramsal Bir İnceleme ve
Sentez**

Ahmed Emin Osmanoğlu¹

¹ Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü
ORCID: 0000-0002-9212-1437

Giriş

Eğitim bilgi, beceri ve değerlerin aktarıldığı bir süreçtir. Ancak, tarafsız bir alan değildir. Hangi bilginin değerli, meşru ve aktarılmaya uygun olduğunu yansıtan kültürel ve siyasal bir alandır. Müfredat ve ders kitaplarında meşru kabul edilecek bilgilere ilişkin seçimler yapılır. Böylece kültürel politika alanı haline gelirler (Apple, 1992). Ders kitapları, pedagojik araç olmanın ötesine geçerek, meşrulaştırma görevi görürler. Ders kitapları, öğrencilerin toplum ve toplumsal gruplara ilişkin karşılaştıkları anlam dünyasının oluşumuna katkıda bulunurlar. Bunu yaparken gerçekliğin nötr bir yansıması olmaktan uzaklaşabilirler (Liu, 2020). Bu tartışmanın yaşandığı alanlardan biri sosyal bilgiler eğitimidir.

Sosyal bilgiler eğitimi toplum, vatandaşlık, kimlik, kültür, tarih ve toplumsal gruplara ilişkin bilgi ve anlam çerçevelerini içeren bir öğretim programıdır (Banks, 2014; Barton ve Levstik, 2004). Bu programın ders kitaplarında sunulmak üzere seçilen toplumsal grupların görünür kılınış tarzı, bu grupların ilişkilendirildiği özellikler ve ulusal anlatı içinde konumlandırılış şekli vatandaşlığın sınırlarının, toplumsal aidiyetlerin ve biz ile öteki arasındaki ayrımın tesis edilmesine mühim katkı sunar (Carretero ve van Alphen, 2014; VanSledright, 2008). Bu sebeple sosyal bilgiler ders kitaplarındaki farklı toplumsal grupların temsil edilme tarzlarının incelenmesi, ortaya çıkması muhtemel yanlış ve eşitsiz temsil örüntülerinin tespiti bakımından önemlidir. Bu sebeple sosyal bilgiler eğitiminin toplum, vatandaşlık, kimlik ve toplumsal gruplar ile doğrudan ilişkili olması, ders kitaplarındaki toplumsal grup temsillerinin incelenmesini önemli hale getirmektedir.

Belirli toplumsal grupların açıkça olumsuz biçimde betimlenmesi yanlış ve eşitsiz bir temsildir. Fakat durum bu kadar basit değildir. Gizlenmiş eşitsizlik ve yanlışlık durumları da söz konusudur. Mesela, kadınların ve katkılarının metinlerde ihmal edilmesi (görünmezlik), basmakalıp rollerle sınırlandırılması (stereotipleştirme) ve temsil oranlarındaki niceliksel ve niteliksel dengesizlikler de yanlışlığın gizlenmiş biçimlerindendir (Zittleman ve Sadker, 2002). Belirli grupların yaşantıları ve bakış açıları merkeze alınırken diğerleri ikincil konumlara yerleştirilebilmektedir (Carretero ve van Alphen, 2014). Hâkim grupların düşünceleri, bakış açıları ve anlamlandırma biçimleri ayrıcalıklı konum kazanabilmektedir (Van Dijk, 1993). Bu durumlar ile ilgili alan yazında çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bir grubun yalnızca sembolik düzeyde görünür kılınması tokenizm, anlatıda yer almasına rağmen kendisine has bakış açısı ve tecrübelerinin sınırlı sunulması ise sessizleştirme olarak kavramsallaştırılmaktadır (Kanter, 1977; Sleeter ve Grant, 1991). Bu kavramlar, ders kitaplarındaki yanlışlığın farklı temsil mekanizmaları aracılığıyla ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki toplumsal gruplara ilişkin yanlış ve eşitsiz temsillerin literatürde hangi temsil biçimleri üzerinden

kavramsallaştırıldığını incelemek ve bu temsil biçimleri arasındaki analitik ilişkileri teorik bir çerçeveye içinde sistemleştirmektir. Çalışma, belirli ders kitaplarının ampirik analizine değil, ders kitabı temsillerine ilişkin kuramsal ve ampirik literatürün analitik sentezine dayanmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılık arasındaki kavramsal ayrım ortaya konulmaktadır. Ön yargının bireysel tutum düzeyini aşarak kültürel ve kurumsal bağlamlarla ilişkisi tartışılmaktadır. Sonra ders kitabı araştırmalarında farklı toplumsal gruplar açısından belirlenen yanlı ve eşitsiz temsil örüntüleri ile bunları açıklamak üzere geliştirilen sınıflandırmalar karşılaştırılmaktadır. Sonuçta, literatürde farklı kavram ve kategoriler altında ele alınan temsil biçimlerinin ortak ve ayrışan yönleri belirlenerek, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki toplumsal grup temsillerinin daha bütünlüklü biçimde değerlendirilmesine imkân veren analitik bir senteze ulaşılmaktadır.

1. Ön Yargı, Kalıp Yargı ve Ayrımcılık: Kavramsal Ayrımlar

Sosyal psikoloji literatüründe ön yargı (*prejudice*) kavramı, hatalı ve esnek olmayan bir genellemeyle ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda bir gruba veya grubun bir üyesine, yalnızca o gruba üyeliği nedeniyle yöneltilen antipatidir (Allport, 1954). Burada iki nokta belirginleşmektedir. Birincisi, ön yargının bir inanç ya da davranış olmadığıdır. Ön yargı bir tutumdur. Bu tutum, bireyin kişisel özelliklerindense onun grup üyeliğine dayalı bir değerlendirmeye yöneliktir. İkincisi, ön yargı tekil bir tutum da değildir. Daha genel bir bakış açısı ve değerlendirme biçimiyle ilişkilidir. Güncel yaklaşımlarda ön yargıya ilişkin bu tutum vurgusu korunmaktadır. Ancak, bu tutum antipatiyle sınırlandırılmamaktadır. Toplumsal gruplara yönelik olumsuz değerlendirmeler ve bu değerlendirmelerin gruplar arası güç mücadeleleri ve ayrımcı uygulamalarla ilişkisi de göz önüne alınmaktadır (Brown, 2010, akt. Ferreira vd., 2017). Bu çalışmada ön yargı, bu yaklaşımların ortak noktasından hareketle, bireyin bir toplumsal gruba veya üyelerine grup üyeliği temelinde yönelttiği değerlendirme ve tutum olarak ele alınmaktadır.

Kalıp yargı (*stereotype*) ise ön yargıdan farklıdır. Çünkü, bilişsel düzeyde konumlanır. Bireyin bir toplumsal gruba ilişkin bilgi, inanç ve beklentileridir (Hamilton ve Troler, 1986). Yalnızca açık olumsuz nitelendirmelerden oluşmaz. Görünüşte olumlu özellik atıfları da belirli grupları genelleseyici ve sabit özelliklerle ilişkilendirdiğinde kalıp yargısal özellik taşıyabilir. Fiske ve diğerlerinin (2002) oluşturduğu Kalıp Yargı İçerik Modeli, toplumsal gruplara ilişkin kalıp yargıların farklılaşabildiğini ve aynı gruba yönelik olumlu ve olumsuz nitelikleri birlikte içerebildiğini göstermektedir. Kalıp yargılar, yalnızca bireysel inançlar değildir. Belirli bir toplumda bilinen ve paylaşılan kültürel içerikler de olabilir. Devine (1989), bireylerin kişisel olarak farkında olmadan, toplumda yaygın olan kalıp yargı bilgilerini edinmiş olabileceklerini göstermektedir. Bu durum, kalıp yargıların bireysel bilişin ötesinde kültürel

temsiller aracılığıyla dolaşıma girebilen ve yeniden üretilebilen içerikler olarak ele alınmasına imkân vermektedir.

Ayrımcılık (*discrimination*), davranışsal düzeye karşılık gelmektedir. Bireylerin bir toplumsal grubun üyelerine yalnızca grup üyelikleri nedeniyle farklı, dezavantajlı veya zarar verici biçimde davranmalarıdır (Aronson vd., 2012). Bu çerçevede ön yargı grup temelli değerlendirme ve tutumları, kalıp yargı bilişsel düzeyde grup temelli inanç ve beklentileri, ayrımcılık ise grup temelli davranışları ifade etmektedir (Fiske, 1998; Eagly ve Chaiken, 1998). Bununla birlikte bu üç kavram her ne kadar birbirleri ile ilişkili olsa da aralarındaki ilişki doğrusal ve zorunlu değildir. Bir gruba ilişkin kültürel kalıp yargıların bilinmesi, bunların kişisel olarak benimsenmesini gerektirmediği gibi (Devine, 1989), ön yargılı tutumlar da her durumda ayrımcı davranışa dönüşmeyebilir (Whitley ve Kite, 2009). Bu yüzden biliş/inanç, değerlendirme/tutum ve davranış düzeylerinde analitik olarak ayrıştırılması gereken kavramlardır. Bu kavramsal ayrımın, bu kavramların kültürel ve kurumsal bağlamlarla ilişkisini dışlamadığını da göz ardı etmemek gerekmektedir. Nitekim güncel yaklaşımlar, grup temelli yanlışlıkların yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal normlar, kurumsal pratikler ve kültürel temsiller aracılığıyla da sürdürülebildiğini belirtmektedir (Fisher vd., 2007; Salter vd., 2018).

Ön yargı, bireysel düzeyde grup temelli bir tutumu ifade ettiğinden bir ders kitabında belirlenen görünmezlik, stereotipleştirme, dengesizlik veya ötekileştirme gibi temsiller doğrudan ön yargının kendisi olarak değerlendirilemez. Bu çalışmada bu tür temsiller yanlış, eşitsiz veya kalıp yargısal temsil kavramlarıyla ele alınmaktadır. Aynı zamanda, ampirik kanıt bulunmadıkça bu temsillerin öğrencilerde doğrudan ön yargı ya da ayrımcı davranış ürettiği iddia edilmemektedir. Bununla birlikte, bireysel tutum ve inançlar ile kültürel temsillerin analitik olarak birbirinden ayrılması, bunlar arasındaki toplumsal ve kültürel ilişkilerin göz ardı edilmesini gerektirmez.

2. Kültürel Aktarım ve Ders Kitaplarında Toplumsal Temsil

Kalıp yargılar bireyler ve kuşaklar arasında aktarılabilir. Bu durum, kalıp yargıların kültürel paylaşılabilişliliği ve aktarılabilirliğini söz konusu hale getirir. Kültürel aktarım sürecinde kalıp yargılarda değişim oluşabilir. Yargılar basitleştirilebilir veya daha da genelleştirilebilir. Deneysel çalışmalar, kalıp yargıların kişiler arası aktarım esnasında yeniden örgütlenebildiğini, aktarım sonucunda aktarımın başlangıcında bulunmayan örüntüler kazanıp farklılaşabildiğini göstermektedir (Martin vd., 2017). Bu aktarımlar esnasında yeni bir hüviyet kazanabilen kalıp yargılar bireylerin toplumsal grupları anlamlandırmada ve yorumlamada ortak başvuru çerçevesini oluşturur (Hutchison ve Martin, 2015; Klein vd., 2009). Bu nedenle, kalıp yargıların kültürel sürekliliği, bireylerin sahip olduğu inançların toplamından daha fazla şey ifade eder hale gelir. Diğer bir deyişle, toplumsal dolaşım sırasında kalıp

yargılara ait bilgilerin seçilişi, düzenlenişi ve aktarılışı farklıdır. Kültürel temsillerin oluşumunda bu dolaşımın payı vardır. Kalıp yargılar, kültürel temsillerin önemli bir unsurunu oluşturmakla birlikte, toplumsal gruplara ilişkin yanlı ve eşitsiz temsil kalıp yargılarla sınırlı değildir.

Kültürel temsiller, eğitim alanında da dolaşıma girer. Ders kitapları bu süreçte önemli bir temsil kaynağıdır. Toplumsal gruplara ilişkin bilgi ve anlamları metinler, görseller, örnekler, karakterler ve anlatılar aracılığıyla öğrencilere sunar (Apple, 1992; Liu, 2020). Ders kitaplarındaki temsil örüntülerinin önemi, bu materyallerin öğrencilerin toplumsal gruplara ilişkin karşılaştıkları sembolik ve kültürel çevrenin bir parçasını oluşturmasından kaynaklanmaktadır.

Bir toplumsal grubun ders kitabındaki temsili belirlenirken, o gruba içerikte yer verilmiş olması yeterli değildir. O grubun görünürlüğü tek başına dengeli bir temsile işaret etmez. Grubun içerikte ne ölçüde görünür olduğu, hangi özellik ve rollerle ilişkilendirildiği, hangi bağlamlarda yer aldığı ve anlatı içinde hangi konumda temsil edildiği de önemlidir. Örneğin, bir grup metin ve görsellerde yer bulmuş olabilir. Ancak, o grup sınırlı rollerle ilişkilendirilmiş, yalnızca belirli bağlamlarda görünür kılınmış, belirli özellikler üzerinden genellenmiş, anlatının merkezindeki gruplara kıyasla ikincil bir konumda tutulmuş, sayısal olarak sınırlı temsil edilmiş, grubun kendi deneyim ve perspektifleri anlatıya taşınmamış olabilir. Bu nedenle, ders kitaplarının kültürel aktarım sürecindeki rolü değerlendirilirken, toplumsal gruplara ilişkin temsillerin nasıl düzenlendiğine de odaklanmak gerekir. Bu nedenle ders kitabı yanlılığını yalnızca grupların temsil sıklığı üzerinden değerlendirmek, temsilin niteliksel ve ilişkisel boyutlarını gözden kaçırma riski taşımaktadır (Zittleman ve Sadker 2002; Sleeter ve Grant, 1991).

Söz konusu temsillerin, öğrencilerin bilgilerine, değer ve tutum oluşturma süreçlerine tesir eden önemli unsurlar olduğunu ama yegâne tesir ediciler olmadığını da unutmamak gerekir. Nitekim Bryan (2012), müfredat temsilleri ile gençlerin ırk ve ırkçılığı anlamlandırma biçimleri arasında ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, ders kitabı içeriğinin bu konuda tek başına belirleyici bir unsur olmadığını vurgulamaktadır. Bir başka çalışmada, farklı türde toplumsal cinsiyet temsilleri içeren okuma materyallerini kullanan öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin yargılarında farklılıklar gözlenmiştir. Bununla birlikte, kitapların mevcut kalıp yargıların şekillenmesine, yerleşmesine veya zayıflamasına sadece katkıda bulunabileceği belirtilmektedir (Karniol ve Gal-Disegni, 2009).

3. Ders Kitabı Araştırmalarında Yanlı ve Eşitsiz Temsil Örüntüleri

Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki toplumsal grup temsillerinin incelenmesinde, farklı ders kitabı bağlamlarında ortaya konulan yanlı ve eşitsiz temsil örüntülerinden yararlanmak mümkündür. Farklı toplumsal gruplara ve ders kitabı bağlamlarına odaklanan araştırmalar, yanlı ve eşitsiz temsilin eksik temsil, stereotipleştirme, ötekileştirme ve sadece belirli grupların değer, deneyim

ve bakış açılarının merkeze alınması gibi farklı biçimlerde ortaya çıkabildiğini göstermektedir. Örneğin, engelli bireylerin sosyal bilgiler ve vatandaşlık ders kitaplarında sınırlı biçimde yer alması (Abu-Hamour vd., 2019) ile göçmen ve mültecilerin çağdaş yurttaşlık bağlamlarında sınırlı görünürlüğü (Choi ve Lerch, 2024) eksik temsildir.

Toplumsal cinsiyet ve yaşa odaklanan çalışmalarda kadın ve erkek figürlerin geleneksel rollerle ilişkilendirilmesi (Karaboğa, 2020) ve yaşlıların kırılganlık ve bağımlılık üzerinden temsil edilmesi (Hungwe vd., 2022), kalıp yargılara dayalı temsil örnekleri olarak değerlendirilebilir. Benzer örüntüler etnik ve dinsel grupların temsillerinde de görülmektedir: Müslümanların çatışma ve şiddet bağlamlarıyla ilişkilendirilmesi (Edmondson, 2021), etnik ve dinsel azınlıkların ikincil ya da dışsal konumlarda sunulması (Abdou, 2018; Lin ve Jackson, 2019) stereotipleştirme ve ötekileştirmenin farklı görünümünü oluşturmaktadır. Bunun yanında çoğunluk grubunun değer ve bakış açılarının ulusal anlatının merkezine yerleştirilmesi, diğer grupların ses ve deneyimlerini sınırlandırabilmektedir (Şen, 2020; Yan ve Vickers, 2019).

Ders kitaplarındaki bu farklı temsil örüntülerini sistemleştirmek amacıyla literatürde çeşitli sınıflandırma ve analiz çerçeveleri geliştirilmiştir. Zittleman ve Sadker'in (2002) yaklaşımı görünmezlik, stereotipleştirme, seçicilik ve dengesizlik, gerçekdışılık, parçalama ve izolasyon, dilsel yanlılık ve kozmetik yanlılık gibi farklı temsil biçimlerini ortak bir yanlılık taksonomisi içinde ele almaktadır. Sembolik imha yaklaşımı ise temsil sorunlarını yokluk, önemsizleştirme ve kınama biçimleri üzerinden kavramsallaştırarak toplumsal grupların kültürel görünürlüğüne odaklanmaktadır (Tuchman, 1978). Buna karşılık bazı yaklaşımlar, bir grubun ne ölçüde temsil edildiği ile temsil edildiğinde nasıl betimlendiğini analitik olarak birbirinden ayırmakta; böylece nicel görünürlük ile temsilin niteliğini farklı boyutlar olarak değerlendirmektedir (Daalmans vd., 2017; İslam ve Asadullah, 2018). Çok boyutlu ders kitabı analiz çerçeveleri ise temsil dengesi ve stereotipleştirmenin yanı sıra bilgi kapsamı, perspektif dengesi ve etnik-merkezlilik gibi göstergeleri de incelemeye dâhil etmektedir (Cho ve Park, 2016). Dolayısıyla mevcut yaklaşımlar temsil sorunlarını sınıflandırma konusunda ortak bir yönelime sahip olmakla birlikte, hangi temsil özelliklerini aynı kategori altında topladıkları ve temsilin hangi boyutunu analitik olarak öne çıkardıkları bakımından farklılaşmaktadır.

4. Yanlı ve Eşitsiz Temsilin Analitik Boyutları: Bir Sentez Önerisi

Literatürde yanlı veya eşitsiz temsil kapsamında ele alınan temsil biçimleri incelendiğinde, bunların temsilin farklı yönlerine ilişkin sorulara karşılık geldiği görülmektedir. Görünmezlik ve eksik temsil, öncelikle bir toplumsal grubun içerikte yer alıp almadığı ve ne ölçüde görünür olduğu sorusuna karşılık gelmektedir. Stereotipleştirme, sınırlı rol atfı ve olumsuz nitelendirme ise grubun varlığından çok, hangi özellikler, roller ve anlamlarla betimlendiğine

odaklanmaktadır. Sessizleştirme, merkezileştirme ve perspektif dengesizliği gibi temsil biçimleri ise temsil edilen grubun anlatı içinde hangi konumda yer aldığı, kimin perspektifinin merkeze taşındığı ve hangi seslerin ikincilleştirildiği ile ilişkilidir (Cho ve Park, 2016; Daalmans vd., 2017; Zittleman ve Sadker, 2002; Tuchman, 1978). Ötekileştirme ve tokenizm gibi bazı temsil biçimleri ise birden fazla analitik düzeyle ilişkili olarak ortaya çıkabilmektedir. Tokenizm, bu ayrımların kesişiminde yer alarak sayısal görünürlüğün tek başına temsilin niteliğini açıklamak için yeterli olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla literatürde ortak biçimde yanlı veya eşitsiz temsil kapsamında ele alınan temsil biçimleri, tek bir temsil sorununu değil, birbiriyle ilişkili fakat analitik olarak ayrıştırılabilir farklı temsil sorularını açıklamaktadır.

Bu ayrımlar temelinde, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki toplumsal grup temsillerinin görünürlük, temsilin niteliği ve söylemsel konumlandırma olmak üzere üç analitik düzeyde ele alınması önerilebilir. Görünürlük, hangi toplumsal grupların temsil alanına dâhil edildiğini ve bu grupların ne ölçüde yer bulduğunu; temsilin niteliği, görünür olan grupların hangi özellikler, roller, etkinlikler ve anlamlarla ilişkilendirildiğini; söylemsel konumlandırma ise toplumsal grupların ve bu gruplara ilişkin perspektiflerin temsil düzeni içindeki ilişkisel konumlarını, hangi grupların ve perspektiflerin merkeze alındığını, hangilerinin ikincilleştirildiğini ve hangi seslerin sınırlandırıldığını ifade etmektedir. Bu düzeyler, temsil biçimlerini birbirini dışlayan kategorilere ayırmamaktadır. Aynı temsil biçimi, taşıdığı özelliklere bağlı olarak birden fazla analitik düzeyle ilişkili olabilir. Dolayısıyla bu üçlü yapı, literatürde yerleşik tek bir modelin aktarımı olarak değil, farklı kavram ve sınıflandırmalar altında ele alınan temsil biçimlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki toplumsal grup temsillerinin incelenmesi amacıyla bu çalışma kapsamında geliştirilen analitik bir sentezi olarak önerilmektedir.

Sonuç

Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal grupların temsili, yalnızca bu grupların içerikte yer alıp almaması üzerinden değerlendirilebilecek bir mesele değildir. Yanlı ve eşitsiz temsil, açık olumsuz ifadelerin veya doğrudan ayrımcı içeriklerin ötesinde, farklı temsil biçimleri üzerinden ortaya çıkabilmektedir. Literatürde geliştirilen sınıflandırmalar ve farklı toplumsal gruplara odaklanan araştırmalarda, yanlı ve eşitsiz temsil biçimlerinin birbirinden bağımsız olmadığı, ancak temsilin aynı boyutuna da karşılık gelmediği görülmektedir.

Bu bölümde, söz konusu farklılıkların sistematik biçimde değerlendirilebilmesi amacıyla ders kitaplarındaki toplumsal grup temsillerinin görünürlük, temsilin niteliği ve söylemsel konumlandırma olmak üzere üç analitik düzeyde ele alınması önerilmiştir. Bu ayrım, literatürde farklı kavramlarla ifade edilen temsil sorunlarını tek bir kategori altında toplamak

yerine, bunların temsili hangi boyutunda ortaya çıktığını belirlemeye olanak sağlamaktadır.

Bu çerçeve, özellikle sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik araştırmalarda toplumsal grup temsillerinin daha sistematik ve çok boyutlu biçimde incelenmesine katkı sağlayabilir. Kadınlar, erkekler, çocuklar, yaşlılar, engelli bireyler, etnik ve dinsel gruplar, göçmenler ve diğer toplumsal gruplar açısından yapılacak analizlerde bu boyutların birlikte ele alınması, yanlış ve eşitsiz temsil örüntülerinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasını mümkün kılabilir. Böyle bir yaklaşım, sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal gerçekliğin hangi seçimler, sınırlamalar ve temsil düzenleri aracılığıyla yapılandırıldığının anlaşılması açısından işlevsel bir analitik zemin sunmaktadır.

KAYNAKLAR

- Abdou, E. D. (2018). Copts in Egyptian history textbooks: Towards an integrated framework for analyzing minority representations. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 476–507. doi:10.1080/00220272.2017.1398352
- Abu-Hamour, B., Al-Hmouz, H. ve Aljarrah, A. A. (2019). The representation of people with disabilities in Jordanian basic school textbooks. *Dirasat: Educational Sciences*, 46(2, Ek 2), 429–439.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4–19. doi:10.3102/0013189X021007004
- Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M. (2012). *Social psychology* (8. baskı). Pearson.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5. baskı). Pearson Education.
- Barton, K. C. ve Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Bryan, A. (2012). ‘You’ve got to teach people that racism is wrong and then they won’t be racist’: Curricular representations and young people’s understandings of ‘race’ and racism. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 599–629. doi:10.1080/00220272.2012.699557
- Carretero, M. ve van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290–312. doi:10.1080/07370008.2014.919298
- Cho, Y. ve Park, Y. (2016). “Textbook as a contradictory melting-pot”: An analysis of multicultural content in Korean textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 111–130. doi:10.1080/02188791.2014.924388
- Choi, M. ve Lerch, J. C. (2024). Portrayal of immigrants and refugees in textbooks worldwide, 1963–2011. *International Sociology*, 39(4). doi:10.1177/02685809241250306
- Daalmans, S., Kleemans, M. ve Sadza, A. (2017). Gender representation on gender-targeted television channels: A comparison of female- and male-targeted TV channels in the Netherlands. *Sex Roles*, 77(5), 366–378. doi:10.1007/s11199-016-0727-6
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. doi:10.1037/0022-3514.56.1.5

- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. İçinde D. T. Gilbert, S. T. Fiske ve G. Lindzey (Ed.), *The handbook of social psychology* (4. baskı, ss. 269–322). McGraw-Hill.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. doi:10.1521/soco.2007.25.5.582
- Edmondson, K. (2021). An analysis of orientalist discourse in an Alberta social studies text resource. *Canadian Social Studies*, 52(2), 89–100. doi:10.29173/css21
- Ferreira, A. S. S., Leite, E. L., Muniz, A. S., Batista, J. R. M., Torres, A. R. R. ve Álvaro Estramiana, J. L. (2017). Insult or prejudice: A study on the racial prejudice expression in football. *Psico*, 48(2), 81–88. doi:10.15448/1980-8623.2017.2.25170
- Fisher, T. L., Burnet, D. L., Huang, E. S., Chin, M. H. ve Cagney, K. A. (2007). Cultural leverage: Interventions using culture to narrow racial disparities in health care. *Medical Care Research and Review*, 64(5 Suppl.), 243S–282S. doi:10.1177/1077558707305414
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. İçinde D. T. Gilbert, S. T. Fiske ve G. Lindzey (Ed.), *The handbook of social psychology* (4. baskı, Cilt 2, ss. 357–411). McGraw-Hill.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. ve Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. doi:10.1037/0022-3514.82.6.878
- Hamilton, D. L. ve Trolie, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. İçinde J. F. Dovidio ve S. L. Gaertner (Ed.), *Prejudice, discrimination, and racism* (ss. 127–163). Academic Press.
- Hungwe, C., Mugari, Z. E. ve Hungwe, E. (2023). The portrayal of older persons in grade 3 primary school children's textbooks in Zimbabwe. *Educational Gerontology*, 49(3), 251–262. doi:10.1080/03601277.2022.2102339
- Hutchison, J. ve Martin, D. S. (2015). The evolution of stereotypes. İçinde V. Zeigler-Hill, L. Welling ve T. K. Shackelford (Ed.), *Evolutionary perspectives on social psychology* (ss. 291–301). Springer. doi:10.1007/978-3-319-12697-5_23
- Islam, K. M. M. ve Asadullah, M. N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLOS ONE*, 13(1), e0190807. doi:10.1371/journal.pone.0190807

- Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 4847–4881. doi:10.26466/opus.686709
- Karniol, R. ve Gal-Disegni, M. (2009). The impact of gender-fair versus gender-stereotyped basal readers on 1st-grade children's gender stereotypes: A natural experiment. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 411–420. doi:10.1080/02568540909594670
- Klein, H. ve Shiffman, K. S. (2009). Underrepresentation and symbolic annihilation of socially disenfranchised groups ("out groups") in animated cartoons. *Howard Journal of Communications*, 20(1), 55–72. doi:10.1080/10646170802665208
- Lin, C. ve Jackson, L. (2019). Multiculturalism in Chinese history in Hong Kong: Constructing Chinese identity. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(2), 209–221. doi:10.1080/02188791.2019.1621796
- Liu, H. (2020). Ideologies in college EFL textbooks—A content analysis based on critical pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(6), 937–942. doi:10.17507/jltr.1106.09
- Martin, D., Cunningham, S. J., Hutchison, J., Slessor, G. ve Smith, K. (2017). How societal stereotypes might form and evolve via cumulative cultural evolution. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(9), e12338. doi:10.1111/spc3.12338
- Salter, P. S., Adams, G. ve Perez, M. J. (2018). Racism in the structure of everyday worlds: A cultural-psychological perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 150–155. doi:10.1177/0963721417724239
- Sen, A. (2022). Three evils of citizenship education in Turkey: Ethno-religious nationalism, statism and neoliberalism. *Critical Studies in Education*, 63(3), 307–322. doi:10.1080/17508487.2020.1761849
- Sleeter, C. E. ve Grant, C. A. (1991). Race, class, gender, and disability in current textbooks. İçinde M. W. Apple ve L. K. Christian-Smith (Ed.), *The politics of the textbook* (ss. 78–110). Routledge.
- Tuchman, G. (1978). Introduction: The symbolic annihilation of women by the mass media. İçinde G. Tuchman, A. K. Daniels ve J. Benét (Ed.), *Hearth and home: Images of women in the mass media* (ss. 3–38). Oxford University Press.
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283. doi:10.1177/0957926593004002006
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109–146. doi:10.3102/0091732X07311065

- Whitley, B. E., Jr. ve Kite, M. E. (2009). *The psychology of prejudice and discrimination* (2. baskı). Cengage Learning.
- Yan, F. ve Vickers, E. (2024). Balancing unity and diversity? Shifting state policies and the curricular portrayal of China's minority nationalities. *Comparative Education*, 60(1), 39–58. doi:10.1080/03050068.2023.2213139
- Zittleman, K. ve Sadker, D. (2002). Gender bias in teacher education texts: New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 168–180. doi:10.1177/0022487102053002008

BÖLÜM 3

**Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçiş Sürecinde
Tarih Eğitiminin Dönüşümü
(1839–1938)**

İbrahim Özcanlı¹

¹ Dr., Çukurova Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Adana, Türkiye.
ORCID: 0000-0002-3146-6167

1. Giriş

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e eğitim alanındaki dönüşüm, literatürde hem kopuşlar hem de kurumsal süreklilikler üzerinden açıklanmaktadır. Tevhid-i Tedrisat, laikleşme, yeni Türk harflerinin kabulü ve Türk Tarih Tezi, yeni rejimin başlıca kırılma noktaları olarak değerlendirilmiştir (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924; Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun, 1928; Ersanlı Behar, 1996; Aslan, 2012a). Buna karşılık modern okul ağı, merkezî maarif bürokrasisi, müfredat hazırlama geleneği ve okul yoluyla siyasal bağlılık oluşturma anlayışı geç Osmanlı döneminde gelişmiştir (Somel, 2001; Fortna, 2002, 2011). Tarih öğretimine odaklanan karşılaştırmalı çalışmalar da 1914–1915 Osmanlı programları ile 1924 Cumhuriyet programları arasında siyasal içerik değişirken program yapısı, okul kademeleri ve öğretim araçları bakımından bazı sürekliliklerin korunduğunu göstermektedir (Aslan, 2011a, 2012b, 2012c; Çapa, 2012).

Geç Osmanlı dönemi sultanî programları ile 1924 ortaöğretim programlarını karşılaştıran bir çalışma, derslerin dağılımı, öğretim süreleri ve kademelendirme bakımından Osmanlı'dan devralınan program anlayışının bütünüyle terk edilmediğini göstermektedir. Kurum adları ve eğitimin siyasal amaçları değişmesine rağmen programların hazırlanma tekniğinde belirgin bir süreklilik söz konusudur (Alaca, 2024).

Bu çalışmanın temel sorusu, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde tarih eğitiminin amacı, tarihsel öznesi, zaman ve mekân tasavvuru, ders kitabı düzeni, pedagojik yaklaşımı ve yurttaşlık işlevinin nasıl dönüştüğüdür. Çalışmanın temel savı, asıl dönüşümün okul, müfredat ve ders kitabı gibi eğitim araçlarının oluşturulmasından ziyade, bu araçlar aracılığıyla aktarılan tarih anlatısının dayandığı meşruiyet ekseninde gerçekleştiğidir. Geç Osmanlı döneminde padişaha sadakat gösteren, dinî ve ahlaki değerleri benimseyen ve imparatorluğun bütünlüğüne bağlı bir öğrenci modeli öne çıkarken bu ideal, II. Meşrutiyet döneminde anayasa, vatan ve vatandaşlık kavramları çerçevesinde yeniden biçimlendirilmiştir. Cumhuriyet döneminde ise millî egemenliği benimseyen, Türk tarihini ortak geçmişin temeli olarak kabul eden ve inkılaplara bağlı bir yurttaş modelinin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Alkan, 2011; Aslan, 2012a; Baltacı & Aslan, 2020; Kültür Bakanlığı, 1936; Üstel, 2004).

Bu doğrultuda 1839–1938 yılları, tarih eğitimindeki değişimin süreklilik ve kopuşlarıyla birlikte izlenebileceği bütünlüklü bir dönüşüm dönemi olarak ele alınmıştır. Başlangıç noktası olan 1839, Tanzimat'la birlikte eğitim reformlarının daha kapsamlı bir devlet politikası içinde ele alınmaya başlandığı tarihsel eşiği temsil etmektedir (Somel, 2001; Türk, 2013). 1938 ise Türk Tarih Tezi'nin program, ders kitabı ve kurumlar yoluyla yerleştiği Atatürk döneminin kapanışını ifade etmektedir (Ersanlı Behar, 1996). Bununla birlikte çözümlemenin ağırlık

merkezini, tarih öğretiminin siyasal ve pedagojik işlevlerinin daha görünür hâle geldiği 1908–1938 dönemi oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, tarihsel doküman incelemesine dayalı eleştirel bir literatür taramasıdır.

Birincil kaynak kümesi; eğitim mevzuatı, öğretim programları, resmî ders kitapları ve kurumsal belgelerden oluşturulmuştur. Bu kapsamda 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi, 1914 ve 1915 Osmanlı müfredatları, 1924 ve 1926 ilk mektep programları, 1931 tarih kitapları ve 1936 programı incelenmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun ile Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin kuruluş kanunu, dönüşümün hukukî ve kurumsal bağlamını kuran metinler olarak değerlendirilmiştir.

İkincil literatürde geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet eğitim modernleşmesini geniş ölçekte ele alan eserler (Somel, 2001; Fortna, 2002, 2011; Türk, 2013), program ve ders kitaplarını doğrudan karşılaştıran araştırmalar (Aslan, 2010, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2012c; Ata, 2014; Çapa, 2002, 2012; Alaca & Yıldırım, 2021; Alaca, 2024) ile tarih, kimlik ve yurttaşlık ilişkisini inceleyen çalışmalar birlikte değerlendirilmiştir (Ersanlı Behar, 1996; Copeaux, 1998; Üstel, 2004; Yıldırım, 2014; Coşğun Kandal, 2019; Semiz & Taşdelen, 2026). Bulgular; yönetim, amaç, tarihsel özne, zaman ve mekân, ders kitabı, pedagoji ve yurttaşlık olmak üzere yedi karşılaştırma boyutunda sentezlenmiştir.

Müfredatlar ve ders kitapları, sınıfta fiilen ne yapıldığını değil, devletin ve uzmanların ne yapılmasını öngördüğünü gösterir. Öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yer, materyal eksikliği ve öğrencilerin okuryazarlık düzeyi uygulamayı değiştirmiş olabilir. Bu nedenle programlarda önerilen gezi, müze ve kaynak kullanımı yaygın sınıf pratiği olarak değil, öngörülen pedagojik yönelim olarak değerlendirilmiştir. Benzer biçimde resmî belgelerdeki ‘millî’, ‘laik’ ve ‘bilimsel’ nitelemelerinin kendiliğinden çoğulcu veya eleştirel bir tarih öğretimi doğurduğu varsayılmamıştır.

3. Osmanlı Döneminde Tarih Eğitiminin Kurumsallaşması

3.1. Tarihin Okul Dersi Hâline Gelmesi

Tanzimat öncesinde tarih bilgisi; medreselerde, saray çevresinde ve askerî-bürokratik eğitim kurumlarında olayları tarih sırasına göre aktaran tarih eserleri (vakayinameler), siyer, İslâm tarihi ve hanedan tarihi aracılığıyla aktarılmaktaydı. Bununla birlikte belirli sınıf düzeylerine göre yapılandırılmış, öğretim programı ve ders kitapları merkezî olarak düzenlenmiş yaygın bir tarih dersi henüz oluşmamıştı. On dokuzuncu yüzyılda açılan askerî ve sivil mekteplerle birlikte tarih, düzenli bir ders olarak öğretim programlarına girmeye başladı. Çapa’ya (2012) göre Tanzimat öncesinde Osmanlı tarihi ve İslâm

tarihinin yanı sıra, özellikle üst kademe okullarda Tarih-i Umûmî (genel tarih) dersleri de okutulmaktaydı. On dokuzuncu yüzyıldaki modernleşme sürecinde ise genel tarih öğretimi yaygınlaşmış ve farklı eğitim kademelerinin programlarında daha sistemli biçimde yer almaya başlamıştır. Böylece tarih öğretiminin kapsamı hanedan ve İslâm tarihiyle sınırlı kalmayarak Avrupa ve dünya tarihini de içerecek biçimde genişledi.

Türk (2013), Osmanlı Devleti'nde tarih eğitiminin 1839–1922 arasındaki gelişimini; arşiv belgeleri, öğretim programları, ders kitapları ve dönemin eğitim yayınları üzerinden ayrıntılı biçimde incelemiştir. Bu kurumsallaşmanın başlıca hukuki dayanaklarından biri, Osmanlı eğitim sistemini bütüncül biçimde düzenleyen 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi olmuştur. Beş bab ve 198 maddeden oluşan Nizamnâme; sıbyan, rüşdiye, idadi ve sultani mektepleri ile öğretmen okulları ve Dârülfünunu kademeli bir sistem içinde ele almış; eğitim yönetimi, öğretim programları, öğretmen atamaları, diploma düzeni ve finansmana ilişkin hükümler getirmiştir (Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi, 1869). Tarih derslerine farklı okul türlerinde Muhtasar Tarih-i Osmanî, Tarih-i Umûmî ve Tarih-i Osmanî, Muhtasar Tarih ve Coğrafya ve Tarih-i Umûmî gibi adlarla yer verilmiştir. Böylece tarih öğretimi, önceki dönemin görece dağınık uygulamalarına kıyasla merkezî programlar ve devlet denetimindeki ders kitapları çerçevesinde daha sistemli bir yapıya kavuşmuştur (Çapa, 2012; Somel, 2001; Türk, 2013).

Bu kurumsallaşma iki bakımdan önemlidir. Birincisi, Cumhuriyet'in devralacağı dereceli okul sistemi, merkezî öğretim programı, devlet denetimindeki ders kitabı ve sınav-diploma düzeninin hukuki ve idari temellerini güçlendirmiştir. İkincisi, eğitim ve bu sistem içinde yer alan tarih dersi, devletin siyasal bağlılık ve ortak kimlik oluşturma araçlarından biri hâline gelmiştir. Özellikle II. Abdülhamid döneminde devlet okullarının taşrada yaygınlaşması ve vilayet maarif teşkilatının güçlendirilmesi, eğitimin merkezî yönetimin taşradaki varlığını görünür kılan bir işleve sahip olmasını sağlamıştır (Somel, 2001; Fortna, 2002). Fortna (2002), bu sürecin yalnızca Batı eğitim modelinin aktarılmasından ibaret olmadığını; modern okul yapısı, ders içerikleri ve disiplin anlayışının Osmanlı ve İslâmî unsurlarla yeniden biçimlendirildiğini göstermektedir. Bu nedenle geç Osmanlı eğitim sistemi, bir yandan Avrupa etkisindeki genel tarih, coğrafya ve modern bilim derslerine yer verirken diğer yandan özellikle Hamidiye döneminde padişaha bağlılık, İslâm ahlakı ve imparatorluk düzeninin korunması gibi değerleri öne çıkarmıştır (Çapa, 2012; Fortna, 2002; Türk, 2013).

3.2. Hanedan, Din ve İmparatorluk Kimliği Ekseninde Tarih Öğretimi

Geç Osmanlı dönemi tarih programlarının içeriği siyasal koşullara göre değişmekle birlikte, Osmanlı Devleti ve hanedanı tarihsel anlatının merkezindeki yerini büyük ölçüde korumuştur. Özellikle 1914 tarihli ilköğretim ve 1915 tarihli sultanî programlarında Osmanlı tarihi; padişahların hayatları, fetihler, savaşlar ve

devletin kuruluş, yükseliş ve gerileme dönemleri üzerinden ele alınmıştır. Aslan'ın “hanedancı tarih” olarak nitelendirdiği bu yaklaşım, tarihsel sürecin hükümdarlar ve önemli siyasal-askerî olaylar etrafında düzenlenmesine dayanıyordu. Bu nedenle toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeler, hanedan kronolojisi ve siyasal tarihe kıyasla daha sınırlı yer buluyordu (Aslan, 2011a, 2012b, 2012c).

Bununla birlikte geç Osmanlı tarih öğretimi, yalnızca hanedan merkezli bir anlatıdan ibaret değildi. Târîh-i Umûmî kitaplarında tarih biliminin yöntemi, İlk Çağ uygarlıkları, Avrupa tarihi, İslâm tarihi, Türk tarihi ve Osmanlı tarihi farklı ağırlıklarda ele alınıyordu. Mizancı Murad'ın altı ciltlik Târîh-i Umûmîsi ile Ahmed Refik'in Büyük Târîh-i Umûmîsinin yayımlanabilen altı cildini karşılaştıran çalışma; iki eser arasında konuların dağılımı, kaynak gösterme anlayışı, tarih metodolojisi ve görsel malzeme kullanımı bakımından önemli farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Mizancı Murad'ın eserinde görsel malzeme bulunmazken Ahmed Refik'in eserinde açıklamalı resim, harita, plan ve tabloları içeren yaklaşık bin görsel kullanılmıştır. Bu karşılaştırma, bütün ders kitapları için genel bir artışı kanıtlamasa da II. Meşrutiyet dönemindeki bazı yayınlarda tarihsel yönleme ve görsel sunuma daha fazla önem verildiğini göstermektedir. Ahmed Refik'in eserinde bilimsel kaynaklandırma ve tarih metodolojisine ilişkin unsurlar ile tarihin eğitici ve ahlaki işlevi bir arada yer almaktadır (Akçalı & Çam, 2015).

Bu nedenle Cumhuriyet öncesi tarih öğretimini yalnızca “dinî ve ezberci” olarak nitelendirmek yanıltıcıdır. Geç Osmanlı programları ve ders kitaplarında kronolojik sıralama, hükümdar biyografileri ve siyasal-askerî olaylar ağırlığını korumakla birlikte Târîh-i Umûmî, farklı uygarlıklara ilişkin içerikler, dönemlendirme, harita ve görsel kullanımı gibi unsurlar da gelişmeye başlamıştı. Cumhuriyet bu birikimi sıfırdan oluşturmak yerine Osmanlı'dan devraldığı program, ders kitabı ve öğretim araçlarını yeni rejimin ulusal ve laik hedefleri doğrultusunda seçerek yeniden düzenlemiştir (Aslan, 2011a, 2012b, 2012c; Akçalı & Çam, 2015).

Nitekim II. Abdülhamid'in emri üzerine hazırlanarak kendisine sunulan iki raporda, Osmanlı tarihi ders kitaplarının rüşdiyeler ve idadiler için iki ayrı düzeyde hazırlanması önerilmiştir. Rüşdiyelerde okutulacak kitabın kısa ve özet, idadilerde kullanılacak kitabın ise daha ayrıntılı olması; her ikisinde de sade ve düzenli bir anlatımın benimsenmesi istenmiştir. Ayrıca kitapların abartılı, şairane ve masal niteliğindeki anlatımlardan arındırılması, tarihsel gerçeklere dayanması ve özellikle idadi öğrencilerinin tarihî muhakeme yeteneğini geliştirecek değerlendirmeler içermesi gerektiği belirtilmiştir (Ürkmez, 2016). Bu raporlar, önerilerin programlara veya sınıf içi uygulamalara bütünüyle yansıdığını kanıtlamaz. Bununla birlikte seviyeye uygunluk, tarihsel gerçeklik ve muhakeme

gibi ilkelerin dönemin pedagojik tartışmalarında yer aldığını ve tarih öğretimi idealinin yalnızca ezbere indirgenemeyeceğini göstermektedir.

4. II. Meşrutiyet Döneminde Vatandaşlık ve Millî Tarih Arayışları

II. Meşrutiyet'in ilanı, eğitim alanında kullanılan siyasal kavramların belirgin biçimde değişmesine yol açtı. Kanun-ı Esasi, meşrutiyet, hürriyet, vatan, millet ve vatandaşlık gibi kavramlar; ders kitaplarında ve Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye gibi ahlak-vatandaşlık derslerinde daha görünür hâle geldi. Padişaha bağlılık bütünüyle ortadan kalkmadı; ancak siyasal aidiyet, hükümdarın şahsının yanı sıra anayasa, vatan ve Osmanlı vatandaşlığı üzerinden de tanımlanmaya başladı. Üstel (2004), bu dönemi modern vatandaşlık eğitiminin kurumsallaşması ve “vatandaşın icadı” bakımından önemli bir eşik olarak değerlendirmektedir. Osmanlıcılık, İslâmcılık ve Türkçülük ise birbirini kesin biçimde izleyen ve dışlayan ideolojiler olmaktan ziyade savaşlar, toprak kayıpları ve siyasal krizlerin etkisiyle farklı ağırlıklar kazanan, zaman zaman iç içe geçen yönelimlerdi (Alkan, 2011; Üstel, 2004).

1914 tarihli Mekâtib-i İbtidâiye Ders Müfredatı ile 1915 tarihli Mekâtib-i Sultâniye Ders Müfredatı, tarih öğretiminin sınıf ve okul düzeylerine göre ayrıntılı biçimde yapılandırıldığını göstermektedir (Maârif-i Umûmiye Nezâreti, 1914, 1915). İlköğretimin başlangıç aşamasında tarihsel olaylar ve önemli kişilerin hayatları ahlak-vatandaşlık eğitimi ve yakın çevredeki tarihî eserlerle ilişkilendirilirken üst sınıflarda Osmanlı tarihi, uygarlık tarihi ve Yeni Çağ tarihi ayrı içerikler hâlinde düzenlenmiştir. Sultânî programında ise İlk Çağ uygarlıkları, Orta Çağ, İslâm, Türk, Osmanlı ve Avrupa tarihi sınıf düzeylerine göre sistemli bir kronoloji içinde ele alınmıştır. II. Meşrutiyet döneminde yayımlanan bazı ders kitaplarında kaynak gösterme, başlıklandırma, resim ve harita kullanımı gelişmiş olsa da hükümdarlar ve siyasal-askerî olaylar etrafında kurulan anlatı tamamen terk edilmemiştir (Aslan, 2011a, 2012b, 2012c; Akçalı & Çam, 2015).

Ancak Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı'nın yarattığı yenilgi, toprak kaybı ve seferberlik ortamı, II. Meşrutiyet dönemindeki pedagojik canlanmanın daha güçlü bir siyasal ve askerî söylemle birleşmesine yol açtı. Vatan sevgisi, fedakârlık, askerlik, kaybedilen topraklar ve düşman imgeleri bazı öğretim programları ile ders kitaplarında daha belirgin hâle geldi (Maârif-i Umûmiye Nezâreti, 1914; Cincil, Küçük, & Düz, 2025). II. Meşrutiyet döneminde ilköğretimde okutulan tarih kitaplarını inceleyen Cincil, Küçük ve Düz (2025), Batılı devletlerin fırsatçı, sömürgeci ve Osmanlı Devleti'ni parçalamaya çalışan aktörler olarak sunulduğunu; İran, Akkoyunlular, Karamanoğulları ve Timurlular gibi doğu kökenli siyasal yapıların ise saldırgan, fitneci, entrikacı veya zalim sıfatlarıyla temsil edildiğini belirlemiştir. Buna karşılık Osmanlı Devleti, mazlum, adil ve güçlü bir imparatorluk olarak tasvir edilmiştir. Bu bulgular, “biz–öteki” ayrımının yalnızca Cumhuriyet dönemine özgü olmadığını ve savaş

yıllarındaki Osmanlı tarih ders kitaplarının da siyasal kimliğin sınırlarını belirleyen bir söylem taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu sonuçlar, incelenen ders kitaplarıyla sınırlıdır ve bu söylemin bütün kitaplara veya sınıf içi uygulamalara aynı ölçüde yansımaları kanıtlanmaz.

II. Meşrutiyet'in Cumhuriyet'e bıraktığı başlıca miraslardan biri, tarih öğretimi ile ahlak ve yurttaşlık derslerinin siyasal aidiyet ve kamusal sorumluluk oluşturmadaki işlevinin daha açık biçimde tanımlanmasıdır. Bu dönemde vatan, yalnız hükümdara bağlılık üzerinden değil, yurttaşların görev ve fedakârlıkla bağlandığı ortak siyasal coğrafya olarak; millet ise özellikle Türkçülüğün güçlenmesiyle, ortak bir geçmişe dayanan kolektif bir özne olarak kurgulanmaya başladı. Baltacı ve Aslan (2020), 1914 programındaki Musâhabât-ı Ahlâkiyye (Târihiye, Sıhhiyye ve Medeniyye) ile 1924 programındaki Musâhabât-ı Ahlâkiyye ve Ma'lûmât-ı Vataniye dersleri için hazırlanmış kitapları karşılaştırarak, meşrutî monarşiden Cumhuriyet'e geçişte vatan, millet ve egemenlik anlayışları ile devletin kurumsal-hukukî tasarımının belirgin biçimde dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Buna karşılık okulun, öğrencilerde rejimin benimsediği değerleri ve siyasal aidiyeti geliştirme işlevi devam etmiştir.

Bu bakımdan Cumhuriyet'in kuruluşu, tarih ve yurttaşlık eğitimi açısından bütünüyle yeni bir başlangıç değildir. Millî tarih ve yurttaşlık düşüncesi ile çocuğun gelişim düzeyini gözeten pedagojik arayışlar II. Meşrutiyet döneminde güçlenmiş; merkezî program ve ders kitabı denetimi ise Tanzimat'tan itibaren gelişen kurumsal bir miras olarak Cumhuriyet'e aktarılmıştır. Cumhuriyet bu birikimi hanedan ve imparatorluk çerçevesinden çıkararak millî egemenlik, öğretim birliği ve daha belirgin bir Türk ulusal anlatısı doğrultusunda yeniden düzenlemiştir.

Coşgun Kandal (2019) da Atatürk dönemi yurttaşlık derslerini programlar ve ders kitapları üzerinden inceleyerek erken Cumhuriyet'in yurttaşlık ideolojisi ile öğretim araçlarının birden ortaya çıkmadığını; bunların dünya tarihindeki gelişmeler ve Osmanlı eğitimindeki kökleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

5. 1924–1930: Öğretim Birliği, Yeni Programlar ve Pedagojik Arayışlar

5.1. Tevhid-i Tedrisat ve Tarih Öğretiminin Merkezîleştirilmesi

3 Mart 1924'te kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türkiye'deki bütün bilim ve öğretim kurumlarını Maarif Vekâletine bağladı; Şer'îyye ve Evkaf Vekâleti ile özel vakıflar tarafından yönetilen medrese ve mekteplerin de bu bakanlığa devredilmesini öngördü (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924, md. 1–2). Kanun, tarih öğretiminden özel olarak söz etmese de farklı okul geleneklerinin ortak bir idarî yapıya bağlanmasına, müfredat ve ders kitabı denetiminin merkezîleştirilmesine hukukî zemin hazırladı. Böylece Cumhuriyet

yönetimi, tarihsel bilginin okullarda hangi içerik ve siyasal kavramlarla aktarılacağını belirleme konusunda daha bütünlüklü bir idarî çerçeve oluşturdu.

1924 İlk Mektepler Müfredat Programı, öğretimin yeni rejimin ilkeleriyle uyumlu hâle getirilmesine yönelik ilk kapsamlı düzenlemelerden biriydi. Programda saltanat, Osmanlı hanedanı ve hilafetle ilgili konular çıkarılırken Türk Kurtuluş Savaşı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, Sevr ve Lozan antlaşmaları, Cumhuriyet'in ilanı ve hilafetin kaldırılması gibi başlıklara yer verildi (Maârif Vekâleti, 1924; Aslan, 2011b). Böylece hanedan merkezli anlatı geri çekilirken Millî Mücadele ve yeni devletin kuruluşu yakın geçmişin kurucu anlatısı hâline getirildi.

Vurgun ve Özdemir (2020), 1924–1928 yılları arasında Osmanlı harfleriyle yayımlanan sekiz ilkökul tarih kitabını inceleyerek kongreler, İstanbul hükûmetleri, Misak-ı Millî, TBMM, saltanatın kaldırılması, Sevr ve Lozan antlaşmaları gibi gelişmelerin ders kitaplarında nasıl sunulduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılara göre bu anlatılarla Millî Mücadele tarihinin Cumhuriyet'in ilk kuşağına öğretilmesi ve toplumsal belleğe yerleştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu düzenleme, yalnızca bazı konuların çıkarılıp yerlerine yenilerinin eklenmesinden ibaret değildi; tarih anlatısının meşruiyet merkezindeki değişimi de yansıtıyordu. Geç Osmanlı programlarında hanedan, İslâm ve imparatorluk sürekliliği güçlü başvuru çerçeveleri oluştururken 1924 programında Millî Mücadele, Cumhuriyet, millet ve millî egemenlik öne çıkarıldı. Bununla birlikte İslâm tarihi programdan kaldırılmadı; dinî öğretimin merkezî unsuru olmaktan çıkarılarak tarihsel bir konu şeklinde ele alındı. Türk tarihi ve medeniyetine daha fazla yer verildi; Anadolu'daki Türk varlığı, Türk ve Batı medeniyetlerinin karşılaştırılması, Millî Mücadele ve çağdaş dünyadaki gelişmeler program içinde yeniden konumlandırıldı. Dolayısıyla 1924 düzenlemesi, Osmanlı-İslâm geçmişini bütünüyle tasfiye etmekten çok, konuların ağırlığını ve yorumlanma biçimini yeni rejimin siyasal çerçevesine göre değiştirdi (Aslan, 2012a).

5.2. Ders Kitaplarında Denetimli Geçiş

Yeni rejimin öğretim programları kısa sürede değiştirilebilse de her ders için yeni kitapların aynı hızla hazırlanıp basılması mümkün değildi. Bu nedenle erken Cumhuriyet yıllarında Osmanlı döneminden kalan ders kitaplarının tamamı bir anda kullanımdan kaldırılmadı. Mevcut kitaplar yeni programların amaçları doğrultusunda incelendi; eski programlardan çıkarılan konular ayıklanıp Cumhuriyet'in siyasal ve eğitsel hedeflerini yansıtan yeni konular eklenerek yeniden basıldı. Maarif Vekâleti, 27 ve 28 Eylül 1924 tarihli genelgelerle ilk ve ortaöğretimde kullanılmasına izin verilen kitapları listeledi ve yalnızca onaylanan eserlerin okutulmasını öngördü. Seçilip uyarlanan bu kitapların bir bölümü, yenileri hazırlanıncaya kadar kullanılmaya devam etti (Aslan, 2010).

Bu uygulama, erken Cumhuriyet eğitiminde kopuş ile sürekliliğin birlikte işlediğini göstermektedir. Osmanlı döneminden devralınan kitaplar, yazarlar ve yayıncılık birikiminden yararlanılırken içerik, yeni program ve merkezî onay mekanizması aracılığıyla Cumhuriyet'in siyasal ilkelerine göre yeniden düzenlendi.

1 Kasım 1928'de kabul edilen 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun, Latin esasından alınan Türk harflerini kabul ederek ders kitabı rejiminde yeni bir eşik oluşturdu. Kanun, 1 Ocak 1929'dan itibaren Türkçe kitapların yeni harflerle basılmasını zorunlu kıldı; ayrıca okullardaki Türkçe öğretimde eski harflerle basılmış kitapların kullanılmasını yasakladı (Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun, 1928, md. 5, 9). Böylece ders kitaplarının yeni harflerle yeniden basılması veya yerlerine yenilerinin hazırlanması gerekmiş; bu zorunluluk, içeriklerin Cumhuriyet programları doğrultusunda gözden geçirilmesini de hızlandırmıştır.

Harf değişikliği aynı zamanda sonraki kuşakların Osmanlı harfleriyle basılmış kitapları ve yazma eserleri doğrudan okuyabilmek için ayrı bir yazı eğitimi almalarını gerektiren yeni bir erişim engeli oluşturmuştur. Bununla birlikte okuma eğitimi alanında tam bir kopuş yaşanmamıştır. Fortna'nın (2011) ortaya koyduğu üzere, geç Osmanlı döneminde gelişen alfabe ve okuma kitapları, çocuk dergileri, görsel malzeme kullanımı ve çocuk okura seslenme biçimleri erken Cumhuriyet yıllarında değişen siyasal içeriklerle birlikte varlığını sürdürmüştür.

5.3. Yakından Uzağa: Çocuğa Görelik ve Araç Destekli Tarih Öğretimi

1924 programının dikkat çekici yeniliklerinden biri, üçüncü sınıfta ve kısmen beşinci sınıfta tarih konularının yakın geçmişten daha uzak geçmişe doğru düzenlenmesiydi. Ata (2014), bu uygulamayı d'Alembert'in yakın zamandan uzak zamana tarih öğretimi düşüncesi, Avrupa'daki pedagojik arayışlar ve II. Meşrutiyet döneminin eğitim tartışmalarıyla ilişkilendirmektedir. Buna göre tarih öğretimi, çocuğun yaşadığı döneme yakın olaylardan başlayarak daha uzak geçmişe yönelmeliydi. Sonraki programlarda aynı biçimde sürdürülmeyen bu yaklaşım, kronolojinin yalnız disiplinin geleneksel sıralamasına göre değil, çocuğun ilgisi ve kavrama düzeyi gözetilerek düzenlenmeye çalışıldığını göstermektedir.

1926 programının taslağı ilkökul müfettişleri ile bazı öğretmenlerin görüşüne sunulmuş, seçili okullardaki deneme ve gözden geçirme sürecinin ardından 1927–1928 öğretim yılında bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır (Tuğluoğlu & Tunç, 2010; Aslan, 2012a). Program, tarih öğretiminin isim ve tarih yığınının dönüşmemesini, savaşlar ve hükümetlerin hayatı yerine medeniyet tarihine daha fazla ağırlık verilmesini öngörüyordu. Tarih ile coğrafyanın paralel yürütülmesi; harita, kroki, tarihî levha, resim ve kartpostallardan yararlanılması; imkân bulunduğu müzelerin ve yakın çevredeki kale, kule ve su kemeri gibi tarihî yapıların incelenmesi öneriliyordu (Maârif Vekâleti, 1926; Aslan, 2012a).

Büyük tarihsel şahsiyetlerin hayatları, öğrencilere örnek davranışlar kazandırmanın bir aracı olmayı sürdürdü. Bununla birlikte program, tarih öğretiminin hükümdar ve savaş anlatılarıyla sınırlandırılmamasını; medeniyetlerin gelişimi, bilimsel keşif ve icatlar, toplumsal hayat ve Millî Mücadele gibi konuların da öne çıkarılmasını hedefliyordu. Bu yönelim, erken Cumhuriyet pedagojisinin yalnızca ideolojik içerik değişikliğinden oluşmadığını; görsel materyal, gezi, gözlem ve disiplinler arası ilişki gibi yöntemlere de yer verdiğini göstermektedir.

Ancak programlarda öngörülen bu yöntemlerin sınıf uygulamalarına ne ölçüde yansıdığı konusunda ihtiyatlı olmak gerekir. Yeni yaklaşımları uygulayabilecek öğretmenlerin azlığı, öğretmenlerin geleneksel öğretim alışkanlıklarını sürdürmesi, ders kitaplarının yetersizliği ve gerekli araçların sağlanamaması programın amaçlarını sınırlandırmıştır (Aslan, 2012a). Dolayısıyla bu hükümler, yaygın sınıf pratiğini kanıtlamaktan çok, dönemin öngördüğü pedagojik yönelimi yansıtmaktadır. Genel ilkököl programlarının yanında köy okulları için hazırlanan programları da göz önünde bulundurmak gerekir. Semiz ve Taşdelen (2026); 1924 ve 1926 ilkököl programlarını, 1927 Köy Mektepleri Müfredat Programı'nı, 1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı'nı ve köye öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarını birlikte incelemiştir. Araştırmacılar, bu programlarda Osmanlı tarihinden çok eski Türk tarihine, Millî Mücadele'ye ve sonraki siyasal gelişmelere ağırlık verildiğini; Cumhuriyet rejimini ve inkılapları kavrayan, köyünün ve ülkesinin ihtiyaçlarını bilen bir yurttaş yetiştirmenin amaçlandığını saptamıştır.

6. 1931–1938: Türk Tarih Tezi ve Ulusal Anlatının Merkezileşmesi

6.1. Tarihsel Ufkun Orta Asya'ya ve Eski Uygarlıklara Genişlemesi

1920'lerin programları, saltanat ve hilafet merkezli içeriği tasfiye ederek millî ve Cumhuriyetçi tarih anlatısını güçlendirmişti. 1930'ların başında bu yönelim, Türklerin kökenini ve dünya tarihindeki yerini açıklamayı amaçlayan kapsamlı bir tarih tezine dönüştü. Türk Ocaklarının 28 Nisan 1930 tarihli kurultayında on altı üyeli Türk Tarihi Tedkik Heyetinin oluşturulması kararlaştırıldı; heyet ilk toplantısını 4 Haziran 1930'da yaptı. Türk Ocaklarının kapanmasının ardından heyet, 15 Nisan 1931'de Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti adıyla bağımsız bir kuruluş olarak yeniden örgütlendi (Türk Tarih Kurumu, t.y.).

Heyetin ilk çalışması olan Türk Tarihinin Ana Hatları, Türklerin eski uygarlıkların kuruluşundaki rolünü öne çıkararak dünya tarihindeki yerini yeniden tanımlamayı amaçlıyordu. XIV+606 sayfalık ana metin ile kaynakça bölümünden oluşan 1930 baskısı, yalnızca yüz nüsha basılarak ilgililerin görüş ve eleştirisine sunulmuş bir taslaktı; yaygın kullanıma yönelik bir ders kitabı değildi (Türk Ocağı Türk Tarihi Heyeti, 1930; Eyice, 1968). Buna karşılık 1931'de otuz bin nüsha basılan Türk Tarihinin Ana Hatları: Methal Kısmı okullarda satışa sunulmuş ve öğrencilerin okuması istenmiştir. Aynı yıl liseler

için hazırlanan dört ciltlik Tarih serisi ders kitabı olarak kullanılmaya başlanmış; Türk Tarih Tezi 2–11 Temmuz 1932’de toplanan Birinci Türk Tarih Kongresi’nde tartışılmıştır (Eyice, 1968; Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1932).

Bu tarih kurgusunda zaman ve coğrafya önemli ölçüde genişletildi. Orta Asya, tarih öncesi dönemler ve eski Anadolu ile Mezopotamya uygarlıkları, Türklerin uzun süreli medeniyet kurucu rolünü kanıtlama amacıyla ulusal tarihin içine yerleştirildi. Sümerler ve Hititler gibi eski uygarlıklara Türk kökeni atfeden görüşler de bu tezin başlıca savları arasındaydı. Osmanlı tarihi ise Türk tarihinin bütünü olmaktan çıkarılarak uzun tarihsel gelişimin bir evresi şeklinde konumlandırıldı. Böylece hanedan ve din merkezli soykütüğünden bağımsız, antropoloji, arkeoloji ve dil araştırmalarına dayandırılmaya çalışılan seküler ve ulusal bir köken anlatısı oluşturuldu (Ersanlı Behar, 1996).

Türk Tarih Tezi başlıca iki işleve sahipti. Dışarıya karşı Türkleri “barbar” veya “medeniyet dışı” gösteren Avrupa merkezli ve oryantalist anlatılara itiraz ederek uluslararası eşitlik ve saygınlık talebini destekliyordu. İçeride ise Cumhuriyet yurttaşlarına hanedandan bağımsız, ortak ve çok eski bir geçmiş sunarak millî özgüveni ve aidiyeti güçlendirmeyi amaçlıyordu. Bununla birlikte farklı toplum ve uygarlıkları Türk kökeni etrafında açıklayan savlar, karmaşık tarihsel ilişkileri tek bir ulusal özneye indirgeme eğilimi taşıyordu. Devlet tarafından desteklenen tezin araştırma gündemini ve ders kitaplarını belirlemesi, tarihçilik ile resmî kimlik siyaseti arasındaki ilişkiyi de güçlendirdi (Ersanlı Behar, 1996). Yıldırım’ın (2014) incelemesi, 1930’ların lise tarih kitaplarında Osmanlı geçmişi ile iç ve dış düşmanların “öteki” olarak konumlandırıldığını ve bu yolla bütünlüklü bir millî “biz” kimliği kurulmaya çalışıldığını göstermektedir.

6.2. Tarih Bilgisinin Kurumsal Üretimi

1930’larda değişen yalnızca tarih anlatısının içeriği değildi; tarih bilgisinin üretilmesi, yayımlanması ve okullara aktarılması da yeni kurumlarla desteklendi. Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, araştırma, kongre ve yayın faaliyetleriyle ders kitabı ve müfredat çalışmalarını besleyen kurumsal bir yapı oluşturdu (Türk Tarih Kurumu, t.y.). 14 Haziran 1935’te kabul edilen 2795 sayılı Kanun, Ankara’da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin açılması için Kültür Bakanlığına yetki verdi. Kanun tasarısının gerekçesinde, “Türk kültürünü bilgi metodu ile işleyecek tetkik ve araştırma kurumlarına” duyulan ihtiyaç ile ortaöğretime millî dil ve tarihin “bilimsel ve en yeni anlayışlarına göre” yetişmiş öğretmen sağlama amacı birlikte ifade edildi (Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, t.y.; Ankara’da Bir Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kurulması Üzerine Kanun, 1935). Böylece tarih araştırmaları, uzman ve öğretmen yetiştirme, ders kitabı üretimi ve okul müfredatı, ulusal kültür politikası içinde birbiriyle daha sıkı ilişkilendirildi.

1936 “İlkokul Programı”, Cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik ve devrimcilik ilkelerini ilkokulun genel hedefleriyle açık biçimde ilişkilendirdi. Tarih dersinin hedefleri arasında Türk İnkılabı’nın anlamını kavratmak, Türk milletinin dünya tarihindeki rolünü vurgulamak, öğrencilere millî benlik ve özgüven kazandırmak ve tarihî kişilikler üzerinden ahlaki örnekler sunmak bulunuyordu (Kültür Bakanlığı, 1936, ss. 5–15, 77–91). Böylece 1924’te rejim değişikliğine bağlı olarak başlayan program dönüşümü, 1930’ların tek parti yönetimi içinde parti ilkelerinin eğitim hedefleriyle açıkça birleştirildiği daha sistemli bir yurttaşlık programına dönüştü.

6.3. Bilimsellik İddiası ile Didaktik Kesinlik Arasındaki Gerilim

Dört ciltlik seri, olayları dönemlere ve uygarlıklara göre düzenlemesi, arkeoloji ve antropolojiye başvurusu ve dünya tarihini geniş ölçekte ele alması bakımından önceki hanedan kronolojilerinden farklıydı. Fakat metinler aynı zamanda ulusal tezin doğruluğunu öğrenciye benimseten yüksek kesinlikli bir dille yazılmıştı. Tarihsel yorumun tartışmalı niteliği, farklı kaynakların çatışması veya kanıtın sınırları genellikle görünür değildi. Yıldırım’ın (2014) 1930’lar lise kitapları üzerine incelemesi, “biz” kimliğinin Osmanlı geçmişi, iç ve dış düşman kategorileriyle karşılaştırılarak kurulduğunu göstermektedir.

Copeaux’nun 1931–1993 arasındaki ders kitaplarını söylem, simge ve kimlik kurgusu bakımından inceleyen çalışması, 1930’larda kurulan çerçevenin sonraki ders kitabı gelenekleri üzerindeki uzun süreli etkisini göstermektedir (Copeaux, 1998).

Burada erken Cumhuriyet tarih eğitiminin temel ikiliği ortaya çıkar: Bir yanda tarih araştırmasını uzman kurumlara, kongrelere, arkeolojiye ve üniversiteye bağlayan bilimselleşme; diğer yanda sonuçları merkezî ders kitaplarında tek ve bağlayıcı bir ulusal anlatı olarak sunan didaktik kesinlik. Bu ikilik, tarih dersinin hem modern bir sosyal bilim alanı hem de siyasal eğitim aracı olarak görülmesinden kaynaklanır.

7. Değişimin Başlıca Boyutları: Karşılaştırmalı Değerlendirme

7.1. Amaç ve Meşruiyet: Hanedana Sadakatten Millî Egemenliğe

Geç Osmanlı eğitiminde, özellikle II. Abdülhamid döneminde, tarih öğretiminin başlıca siyasal işlevlerinden biri öğrencilerin hanedana ve imparatorluk düzenine bağlılığını güçlendirmektir. Padişahın şahsı, İslâmî-ahlaki değerler ve devletin devamlılığı, bu bağlılığı destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkıyordu (Fortna, 2002). II. Meşrutiyet’te hanedan bütünüyle anlatının dışına çıkarılmadı; ancak siyasal aidiyet anayasa, meclis, vatan, millet, hâkimiyet-i milliye ve vatandaşlık kavramlarıyla yeniden tanımlandı (Üstel, 2004; Baltacı & Aslan, 2020). Cumhuriyet ise meşruti yönetimdeki hükümdar-meclis ikiliğini kaldırarak millî egemenliği rejimin tek meşruiyet kaynağı hâline getirdi. Tarih programlarında saltanat, hilafet ve hanedan merkezli içerikler

geriletilirken Millî Mücadele, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve Türk tarihi yeni yurttaşlık anlayışının kurucu unsurları olarak öne çıkarıldı (Aslan, 2012a).

Bu dönüşüm, siyasal bağıllık üretme işlevinin sona ermesinden çok, bağıllığın yöneldiği özne ve meşruiyet ilkesinin değişmesi anlamına gelmektedir. Bununla birlikte süreç, padişaha bağlı tebaadan millî egemenliğe dayalı yurttaşla doğrudan ve kesintisiz bir geçiş olarak değerlendirilmemelidir. Anayasa, vatan, millet ve hâkimiyet-i milliye kavramları II. Meşrutiyet döneminde eğitim diline girmiş; Cumhuriyet ise bunları monarşik çerçeveden ayırarak millet, Cumhuriyet ve inkılaplar etrafında yeniden düzenlemiştir. Böylece tarih, ahlak ve vatandaşlık öğretiminin öğrenciyi geçerli siyasal düzene bağlama işlevi sürmüştür; fakat bu düzenin dayandığı siyasal özne ve egemenlik anlayışı değişmiştir.

7.2. Tarihsel Özne: Devlet ve Hanedandan Türk Milletine

Geç Osmanlı tarih öğretiminde, özellikle Osmanlı tarihi anlatısının başlıca siyasal özneleri devlet ve hanedandı. Bununla birlikte II. Meşrutiyet döneminde vatan, millet ve Türklük vurguları güçlenmeye başladığından, değişim ani ve bütünüyle Cumhuriyet'le başlayan bir kopuş değildi. Cumhuriyet programlarında ise "Türk milleti", hanedanları ve tek tek devletleri aşarak farklı coğrafyalarda çeşitli devletler kuran ve tarih boyunca varlığını sürdüren temel özne olarak konumlandırıldı. Bu öznenin geçmişi, 1920'lerde Türk medeniyeti ve Millî Mücadele üzerinden; 1930'larda ise Orta Asya, tarih öncesi dönemler ve eski uygarlıklara ilişkin köken iddialarıyla daha geriye götürüldü (Aslan, 2011a, 2012a; Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d).

Bu yer değiştirmenin önemli sonuçlarından biri Osmanlı tarihinin anlatı içindeki konumunun değişmesiydi. Geç Osmanlı okullarında genel tarih ve İslâm tarihi de okutulduğundan, Osmanlı tarihi önceki anlatının tamamı değildi; ancak ayrıcalıklı ve düzenleyici merkezlerinden biriydi. Cumhuriyet döneminde Osmanlı geçmişi bu merkezî konumunu kaybederek daha uzun bir Türk tarihinin evrelerinden biri hâline getirildi. Özellikle mutlakiyet yönetimi, saray, İstanbul Hükûmeti ve saltanat ile hilafeti savunan çevreler, Cumhuriyet'in kuruluş anlatısında karşıt veya olumsuz özneler olarak sunuldu. Bununla birlikte Osmanlı geçmişinin tamamı aynı ölçüde olumsuzlanmadı; bazı padişahlar, askerî başarılar ve modernleşme girişimleri Türk tarihinin bir parçası olarak anlatılmaya devam etti (Ersanlı Behar, 1996; Yıldırım, 2014).

Bu kurgu, Millî Mücadele ile Cumhuriyet'in kuruluşunu belirgin bir tarihsel kopuş içinde açıklamayı kolaylaştırdı. Ancak Osmanlı toplumunun çok dinli ve çok etnikli yapısını, II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e aktarılan düşünsel birikimi ve okul-program düzenindeki süreklilikleri ikinci planda bırakma riski de taşıdı (Alaca, 2024).

7.3. Zaman ve Mekân: İmparatorluk Kronolojisinden Türk Merkezli Dünya Tarihine

Geç Osmanlı tarih öğretimi, Osmanlı ve İslâm tarihi ile genel tarihin bileşiminden oluşuyordu. 1924 ortaöğretim programlarında İlkçağ uygarlıkları, İslâm tarihi, Osmanlı öncesi Türk tarihi ve Osmanlı tarihi; Avrupa, dünya ve Osmanlı ölçeğindeki gelişmeler üzerinden dönem ve temalara göre düzenlendi (Aslan, 2012b, 2012c). 1930’larda bu geniş zaman ve mekân ölçeği korunurken anlatının merkezine Türklerin uzun tarihsel geçmişi yerleştirildi.

Dolayısıyla Cumhuriyet tarih eğitimi, özellikle 1930’larda daha millî, uzun dönemli ve geniş coğrafyalı bir nitelik kazandı. Ancak bu genişleme çoğulculuk anlamına gelmedi; dünya uygarlıkları çoğu kez Türklerin medeniyete katkısını vurgulayan ulusal tez çerçevesinde yorumlandı.

7.4. Din ve Ahlak: Ortadan Kalkış Değil, Yeniden Tanımlanma

Cumhuriyet programlarında dinî ve hanedancı meşruiyet, tarih anlatısının düzenleyici merkezi olmaktan çıkarılarak millî ve laik bir çerçeve benimsendi. Bununla birlikte ahlakî örneklendirme ve görev bilinci sürdü; millî kahramanlar, bilim ve uygarlık tarihindeki önemli şahsiyetler ile Cumhuriyet önderleri daha fazla öne çıkarıldı (Maârif Vekâleti, 1924; Aslan, 2012a). Ahlak ve vatandaşlık kitaplarında da devlet, millet ve yurttaşlık kavramları yeni rejimin ilkelerine göre yeniden tanımlandı (Baltacı & Aslan, 2020). Dolayısıyla dönüşüm, ahlakın tarihten çıkarılmasından çok, ahlakî repertuarın dünyevî ve ulusal kavramlarla yeniden düzenlenmesiydi.

7.5. Pedagoji: Etkin Öğretime Yöneliş ve Uygulama Sınırları

İlk Cumhuriyet programlarında çocuğa görelilik ve yakın geçmişten uzak geçmişe öğretim yaklaşımı benimsendi (Ata, 2014). Özellikle 1926 programında harita ve resim kullanımı, tarihî yapıların ve müzelerin gezilmesi, gözlem yapılması ve tarih ile yerel çevre arasında bağ kurulması önerildi (Maârif Vekâleti, 1926; Aslan, 2012a). Kökleri geç Osmanlı ve II. Meşrutiyet pedagojisine uzanan bu eğilimler, Cumhuriyet’in eğitim programında yeniden düzenlendi.

Buna karşılık 1930’ların ders kitaplarında ulusal tez yüksek kesinlikli ve didaktik bir dille sunuldu. Tarihsel yorumların tartışmalı niteliğine ve kanıtların farklı biçimlerde değerlendirilebileceğine sınırlı yer verilmesi, yöntemsel yenilik ile ideolojik aktarım arasında bir gerilim oluşturdu. Bu nedenle tarih öğretiminin modernleşmesi, eleştirel tarihsel düşünmeye kendiliğinden geçiş anlamına gelmedi (Copeaux, 1998; Yıldırım, 2014).

7.6. Ders Kitabı Rejimi: Seçici Geçişten Merkezî Standardizasyona

Geç Osmanlı döneminde ders kitapları devletin onay ve denetimine tâbiydi; buna rağmen farklı yazar ve yayınevlerinin kitapları kullanılabilirdi. 1924 sonrasında Maarif Vekâleti, mevcut kitapları inceleyerek izin listeleri hazırladı ve yeni rejime uygun kitapların yazılmasını sağladı (Aslan, 2010). Türk Tarihi

Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan dört ciltlik Tarih dizisi ise 1931–1932 öğretim yılından itibaren liselerde okutulmaya başlandı (Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d; Çapa, 2002). Böylece müfredat ile Türk Tarih Tezi ortak bir metinsel omurgada birleştirildi ve ders kitabı ulusal tarihin standart aktarım aracına dönüştü.

Tablo 1, dönüşümün tek doğrultulu olmadığını göstermektedir. Cumhuriyet, yönetim, tarihsel anlatı ve ders kitabı standardizasyonunda belirgin bir dönüşüm yaratmış; merkezî denetim, ahlakî-siyasal toplumsallaştırma ve kitap merkezlilik gibi özellikleri ise geç Osmanlı mirası üzerinde geliştirmiştir.

Tablo 1. Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Tarih Eğitimindeki Dönüşüm: Karşılaştırmalı Özet

Boyut	Geç Osmanlı / II. Meşrutiyet	1924–1930	1931–1938
Yönetim	Merkezîleşen maarif bürokrasisi; devlet, cemaat ve yabancı okul ağları	Tevhid-i Tedrisat’la öğretim kurumlarının Maarif Vekâleti çevresinde birleştirilmesi	Bakanlık, tarih araştırma kurumu ve öğretmen yetiştirme arasında güçlenen bağlantı
Siyasal amaç	Hanedan ve imparatorluk düzenine sadakat; 1908 sonrasında anayasa, vatan ve vatandaşlık	Millî egemenlik, Cumhuriyet ve Millî Mücadele’nin meşrulaştırılması	Cumhuriyet ilkelerini benimseyen millî ve inkılapçı yurttaşın yetiştirilmesi
Tarihsel özne	Devlet ve hanedan; II. Meşrutiyet’te güçlenen vatan ve millet fikri	Türk milleti, Anadolu ve Millî Mücadele	Geçmişî Orta Asya ve eski uygarlıklara uzanan Türk milleti
Zaman ve mekân	Osmanlı ve İslâm tarihi ile genel tarih ve Avrupa kronolojisinin bileşimi	İlkçağ, İslâm, Osmanlı öncesi Türk, Osmanlı, Avrupa ve dünya tarihinin dönem ve temalarla düzenlenmesi	Dünya tarihinin Türklerin uygarlığa katkısını öne çıkaran uzun dönemli bir çerçevede yorumlanması
Ders kitabı	Onay ve denetim altında farklı yazar ve yayınevlerinin kitapları	Mevcut kitapların seçilerek uyarlanması ve yenilerinin hazırlanması	Liseler için dört ciltlik <i>Tarih</i> dizisiyle yüksek düzeyde standardizasyon
Pedagoji	Kronolojik anlatım ve örnek şahsiyetler; gelişen harita ve görsel kullanımı	Çocuğa görelilik, yakından uzağa öğretim, harita, resim, müze ve gezi	Harita, görsel, arkeolojik ve antropolojik veriler; buna karşılık güçlü didaktik dil

Boyut	Geç Osmanlı / II. Meşrutiyet	1924–1930	1931–1938
Yurttaşlık	Sadık tebaa; II. Meşrutiyet’te anayasal görevlerle tanımlanan Osmanlı vatandaşı	Millî egemenliği benimseyen Cumhuriyet yurttaşı	Laik, milliyetçi, inkılaplara bağlı ve ortak tarih bilinci taşıyan yurttaş ideali

Not. Dönemler, baskın eğilimleri göstermek amacıyla şematik olarak karşılaştırılmıştır. Kaynak: Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi (1869); Maârif-i Umûmiye Nezâreti (1914, 1915); Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924); Maârif Vekâleti (1924, 1926); Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (1931a, 1931b, 1931c, 1931d); Ankara’da Bir Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kurulması Üzerine Kanun (1935); Kültür Bakanlığı (1936); Ersanlı Behar (1996); Copeaux (1998); Somel (2001); Fortna (2002); Üstel (2004); Aslan (2010, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2012c); Alkan (2011); Çapa (2002, 2012); Türk (2013); Ata (2014) ve Baltacı ve Aslan (2020) temelinde yazar tarafından oluşturulmuştur.

8. Kopuş ve Süreklilik Arasında: Tarih Eğitiminde Seçici Dönüşüm

Osmanlı’dan Cumhuriyet’e tarih eğitimindeki dönüşümü yalnızca “eski dinî tarih–yeni bilimsel tarih” karşıtlığıyla açıklamak üç nedenle yetersizdir. Birincisi, programlı tarih dersi, genel tarih konuları, harita ve resimli ders kitapları Cumhuriyet’ten önce okul sistemine girmişti. II. Abdülhamid döneminde modern okul yapısı İslâmî ve hanedancı içerikle birleştirilmiş; II. Meşrutiyet’te ise anayasa, vatan, vatandaşlık ve milliyetçilik kavramları eğitim alanında daha görünür hâle gelmişti (Fortna, 2002; Akçalı & Çam, 2015; Alkan, 2011).

Alaca ve Yıldırım’ın (2021) 1869’dan günümüze ilkökul, ortaokul ve lise tarih programlarını bir araya getiren çalışması, programlardaki değişim ve sürekliliklerin uzun dönemde izlenmesine imkân vermektedir. Alaca’nın (2024) geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet ortaöğretim programlarını karşılaştırdığı çalışma da kurum adları ve siyasal amaçlar değişirken derslerin dağılımı, süreleri ve kademelendirilmelerinde belirli sürekliliklerin bulunduğunu göstermektedir.

İkincisi, Cumhuriyet ilk yıllarda Osmanlı’dan devraldığı öğretmen ve yazar kadrolarıyla ders kitabı, yayıncılık ve program birikiminden yararlandı. Maarif Vekâletinin 1924 sonrasında mevcut kitapları inceleyerek uygun bulunanların kullanımına izin vermesi, bu seçici geçişin açık bir örneğidir (Aslan, 2010). Harf değişikliği yeni bir yayın eşiği oluşturmaya rağmen çocuk okurluğu, görsel anlatım ve okul kitabı üretimi bakımından bazı süreklilikler devam etti (Fortna, 2011).

Üçüncüsü, her iki rejim de tarih öğretimini siyasal aidiyet üretmenin araçlarından biri olarak kullandı. Hanedancı ve İslâmî sadakat ile cumhuriyetçi ve ulusal yurttaşlık aynı içeriğe sahip değildi; ancak her iki anlayış da okul tarihini nötr bir bilgi alanı olarak görmedi. II. Meşrutiyet dönemi ilkökul tarih kitaplarındaki “biz–öteki” kurgusu ile 1930’ların ders kitaplarındaki ulusal özne ve düşman tasnifi arasında, tanımlanan gruplar değişse de kimlik sınırları

oluşturma işlevi bakımından süreklilik bulunmaktadır (Cincil et al., 2025; Yıldırım, 2014).

Bununla birlikte süreklilik vurgusu, Cumhuriyet'in yarattığı kırılmaları küçültmemelidir. Tevhid-i Tedrisat'la öğretim kurumlarının Maarif Vekâleti çevresinde birleştirilmesi; saltanat ve hilafet merkezli içeriğin programlardan çıkarılması; Millî Mücadele'nin kurucu anlatı hâline getirilmesi; Latin harfli yayın düzeni; Türk Tarih Tezi; dört ciltlik resmî *Tarih* dizisi ve tarih araştırması, öğretmen yetiştirme ve okul programı arasında kurulan kurumlar ağı önemli değişikliklerdir. Cumhuriyet, geç Osmanlı'dan devraldığı merkezîleşme birikimini daha bütünlüklü bir ulus-devlet kültür politikası içinde yeniden düzenlemiştir.

Bu dönüşümü açıklamak için en uygun kavram, seçici süreklilik içinde dönüşümdür. Cumhuriyet, Osmanlı'dan bazı kurumları, kadroları ve eğitim araçlarını devralmış; hanedan ve din temelli meşruiyeti okul tarihinin düzenleyici merkezi olmaktan çıkarmıştır. Bunların yerine millet, millî egemenlik, Türk uygarlığı, Millî Mücadele ve inkılap tarihi yerleştirilmiş; devralınan araçlar yeni tarihsel özneye ve siyasal amaçlara göre yeniden biçimlendirilmiştir.

9. Sonuç

Çalışmada, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte tarih eğitiminin yedi temel boyutta dönüştüğü belirlenmiştir. Birincisi, giderek merkezîleşmekle birlikte farklı yetki alanları ve okul ağları barındıran Osmanlı eğitim yönetimi, Tevhid-i Tedrisat sonrasında Maarif Vekâleti merkezli daha bütünlüklü bir yapıya kavuşmuştur. İkincisi, dersin siyasal amacı hanedan ve imparatorluk düzenine sadakatten millî egemenlik ve Cumhuriyet yurttaşlığına yönelmiştir. Üçüncüsü, tarihsel özne hanedandan millete kaymış; Osmanlı tarihi, daha uzun Türk tarihinin bir evresi olarak yeniden konumlandırılmıştır. Dördüncüsü, Osmanlı ve İslâm tarihinin ağırlıkta olduğu kronoloji; İlkçağ, Avrupa, dünya, Orta Asya ve çağdaş tarihi kapsayan daha geniş, ancak giderek Türk merkezli hâle gelen bir anlatıya dönüşmüştür. Beşincisi, ders kitapları önce seçici denetim ve uyarlama yoluyla, 1930'larda ise resmî Tarih dizisiyle daha yüksek ölçüde standartlaştırılmıştır. Altıncısı, programlarda çocuğa görelilik, yakın geçmişten uzak geçmişe öğretim, görsel materyal, müze, gezi ve yakın çevreden yararlanma daha açık biçimde benimsenmiştir. Yedincisi, tarih öğretiminin ahlakî-siyasal işlevi sürmüş; dinî ve hanedancı referansların ağırlığı azalırken millî, laik ve inkılapçı yurttaş ideali öne çıkmıştır.

Bu bulgular, Cumhuriyet'in tarih eğitimi sınırdan kurmadığını göstermektedir. Dereceli okul yapısı, merkezî program, öğretmen yetiştirme, ders kitabı denetimi, genel tarih öğretimi ve okul aracılığıyla siyasal aidiyet oluşturma anlayışı geç Osmanlı döneminde gelişmişti. Cumhuriyet'in özgünlüğü, bu birikimi daha bütünlüklü bir ulus-devlet politikası içinde yeniden düzenlemesi ve tarihsel meşruiyetin merkezini hanedandan millete taşımasıdır. Bu nedenle

dönüşüm, bütünüyle kopuştan çok seçici süreklilik içinde dönüşüm olarak tanımlanabilir.

Erken Cumhuriyet tarih eğitimi aynı zamanda önemli bir gerilim üretmiştir. Tarih araştırması daha sistemli biçimde kurumlaşmış, arkeoloji ve üniversiteyle desteklenmiş ve programların yöntem dili yenilenmiştir. Buna karşılık resmî program ve ders kitaplarında öğrenci, çoğu zaman sonuçları önceden belirlenmiş ulusal anlatının alıcısı olarak konumlandırılmıştır. Böylece bilimsellik iddiası ile kimlik ve bağlılık üretme işlevi birlikte yürümüştür. Dönemin kalıcı miraslarından biri, tarih dersinin bilimsel bilgi, kolektif hafıza ve yurttaşlık eğitimi arasındaki ilişkinin kurulduğu tartışmalı bir alan hâline gelmesidir.

Gelecekteki araştırmalar, normatif belgeler üzerinden oluşturulan bu çerçeveyi sınıf içi uygulamaya yaklaştırmalıdır. Öğretmen defterleri, öğrenci ödevleri, sınav soruları, teftiş raporları ve taşra okullarına ait arşivler incelenerek programların farklı bölgelerde nasıl uygulandığı ve öğrencilerin resmî anlatıyla nasıl ilişki kurduğu araştırılabilir. Böylece tarih eğitimi yalnız devletin ne anlatmak istediği üzerinden değil, okul topluluğunun bu anlatıyı nasıl uyguladığı ve anlamlandığı üzerinden de değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akçalı, A. A., & Çam, İ. D. (2015). II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemleri eğitim anlayışları bağlamında Mizancı Murad ve Ahmed Refik'in (Altınay) umûmî tarih ders kitapları. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(207), 119–144.
- Alaca, E. (2024). Türkiye’de İmparatorluktan Cumhuriyete geçiş sürecinde ortaöğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Asya Studies*, 8(29), 1–14. doi:10.31455/asya.1494151
- Alaca, E., & Yıldırım, T. (2021). *1869’dan günümüze tarih öğretim programları (İlkokul, ortaokul ve lise)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alkan, M. Ö. (2011). II. Meşrutiyet’te resmî ideoloji, resmî tarih ve eğitim. V. Engin & A. Şimşek (Ed.), *Türkiye’de tarihyazını içinde* (ss. 155–177). İstanbul: Yeditepe.
- Ankara’da Bir Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kurulması Üzerine Kanun. (1935). Kanun No. 2795, *Resmî Gazete*, 3035, 22 Haziran 1935.
- Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi. (t.y.). Tarihçe. 8 Ağustos 2026 tarihinde <https://www.dtcf.ankara.edu.tr/kurumsal/tarihce-3/> adresinden erişildi.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215–231. doi:10.15390/ES.2010.902
- Aslan, E. (2011a). Osmanlı’nın “Mekâtib-i İptidaiye”sinden Türkiye Cumhuriyeti’nin “İlk Mektepler”ine geçişte tarih programlarında değişim. *Atatürk Yolu Dergisi*, 12(48), 749–777. doi:10.1501/Tite_0000000344
- Aslan, E. (2011b). Türkiye Cumhuriyeti’nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: “1924 İlk Mektepler Müfredat Programı”. *İlköğretim Online*, 10(2), 717–734.
- Aslan, E. (2012a). Atatürk döneminde tarih eğitimi-I: “Türk Tarih Tezi” öncesi dönem (1923–1931). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 331–346. doi:10.15390/ES.2012.1046
- Aslan, E. (2012b). İmparatorluktan Cumhuriyete geçiş sürecinde ortaöğretim tarih programlarında değişim I: Ortamektep. *Turkish Studies*, 7(2), 99–128. doi:10.7827/TurkishStudies.3257
- Aslan, E. (2012c). İmparatorluktan Cumhuriyete geçiş sürecinde ortaöğretim tarih programlarında değişim II: Lise. *Turkish Studies*, 7(4-I), 807–841. doi:10.7827/TurkishStudies.3752
- Ata, B. (2014). 1924’te ilkokullarda tarih öğretimi: d’Alembert etkisi altında Türk deneyimi. *Turkish History Education Journal*, 3(1), 43–61. doi:10.17497/tuhed.185591

- Baltacı, D., & Aslan, E. (2020). İmparatorluktan Cumhuriyet'e geçişte Musâhabât-ı Ahlâkiyye ders kitaplarında devlet algısının dönüşümü. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 20(40), 41–63.
- Cincil, F., Küçük, E., & Düz, İ. (2025). II. Meşrutiyet dönemi tarih ders kitaplarında öteki algısı. *Eskişeni*, 58, 1227–1248. doi:10.37697/eskişeni.1674670
- Copeaux, E. (1998). *Tarih ders kitaplarında (1931–1993): Türk Tarih Tezinden Türk-İslâm Sentezine* (A. Berktaş, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Coşğun Kandal, S. (2019). Atatürk Dönemi'nde yurttaşlık dersleri: Tarihsel süreç, ders kitapları ve programlar. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 34(2), 387–412. doi:10.18513/egetid.661563
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Atatürk Yolu Dergisi*, 8(29–30), 39–55. doi:10.1501/Tite_0000000266
- Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde Türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1–28.
- Ersanlı Behar, B. (1996). *İktidar ve tarih: Türkiye'de "resmî tarih" tezinin oluşumu (1929–1937)*. İstanbul: AFA Yayınları.
- Eyice, S. (1968). Atatürk'ün büyük bir tarih yazdırma teşebbüsü: Türk Tarihinin Ana Hatları. *Belleten*, 32(128), 509–526. doi:10.37879/ttkbelleten.1195299
- Fortna, B. C. (2002). *Imperial classroom: Islam, the state, and education in the late Ottoman Empire*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780199248407.001.0001
- Fortna, B. C. (2011). *Learning to read in the late Ottoman Empire and the early Turkish Republic*. London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230300415
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi. (1869). *Düstur* (1. tertip, Cilt 2, ss. 184–219). İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Maârif-i Umûmiye Nezâreti. (1914). *Mekâtib-i İbtidâiyye ders müfredatı: Altı, beş, dört ve üç dersane ve muallimli mekteplere mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Maârif-i Umûmiye Nezâreti. (1915). *Mekâtib-i Sultâniye ders müfredatı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Maârif Vekâleti. (1924). *İlk Mektepler müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Maârif Vekâleti. (1926). *İlk Mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Millî Matbaa.

- Semiz, O., & Taşdelen, E. (2026). Köy mektepleri ve köye öğretmen yetiştirme kurumları müfredat programlarında tarih dersi (1923–1938). *Turcology Research*, 86, 481–496. doi:10.62425/turcology.1747828
- Somel, S. A. (2001). *The modernization of public education in the Ottoman Empire, 1839–1908: Islamization, autocracy and discipline*. Leiden: Brill. doi:10.1163/9789004492318
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924). Kanun No. 430, *Resmî Gazete*, 63, 6 Mart 1924.
- Tuğluoğlu, F., & Tunç, T. (2010). 1926 İlköğretim Müfredatı ve Cumhuriyet Dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), 55–98.
- Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun. (1928). Kanun No. 1353, *Resmî Gazete*, 1030, 3 Kasım 1928.
- Türk, İ. C. (2013). *Osmanlı Devleti'nde tarih eğitimi (1839–1922)*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Türk Ocağı Türk Tarihi Heyeti. (1930). *Türk tarihinin ana hatları*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarih Kurumu. (t.y.). Tarihçe. 8 Ağustos 2026 tarihinde <https://ttk.gov.tr/ttk-tarihce/> adresinden erişildi.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti. (1931a). *Tarih I: Tarihten evvelki zamanlar ve eski zamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti. (1931b). *Tarih II: Ortazamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti. (1931c). *Tarih III: Yeni ve yakın zamanlarda Osmanlı-Türk tarihi*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti. (1931d). *Tarih IV: Türkiye Cumhuriyeti*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti. (1932). *Birinci Türk Tarih Kongresi: Konferanslar, müzakere zabıtları (2–11 Temmuz 1932)*. Ankara: Maârif Vekâleti.
- Ürkmez, N. (2016). Mekteplerde okutulacak tarih ders kitapları hakkında Sultan II. Abdülhamid'e sunulmuş iki rapor. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 280–296. doi:10.17497/tuhed.279922
- Üstel, F. (2004). *“Makbul vatandaş”ın peşinde: II. Meşrutiyet’ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vurgun, A., & Özdemir, Y. (2020). Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki (1924–1928) ilköğretim tarih ders kitaplarında Millî Mücadele döneminin siyasi ve diplomatik gelişmeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 335–347.

Yıldırım, T. (2014). Tarih ders kitaplarında “öteki” kurgusu: 1930’lı yıllar üzerine bir değerlendirme. *Turkish History Education Journal*, 3(1), 62–89. doi:10.17497/tuhed.185590

BÖLÜM 4

Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Toplumsal Problemler

Ahmed Emin Osmanoğlu¹

¹ Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü
ORCID: 0000-0002-9212-1437

Giriş

Toplumsal yaşamda bireyleri ve toplumları olumsuz etkileyebilen birçok problem bulunur. Bunlar yoksulluk, işsizlik, eşitsizlik, ayrımcılık, şiddet, göç, çevre sorunları ve savaş gibi birbirinden farklı olgulardır. Ancak, bir durumun toplumsal problem olarak tanımlanması onun tek başına olumsuz sonuçlar üretmesine bağlı değildir. İnşacı yaklaşıma göre, belirli şartların toplumsal aktörler tarafından problem olarak tanımlanması ve anlamlandırılması gerekir (Schneider, 1985; Loseke, 2015). Bu noktada, problemlerin tanımlanma, anlamlandırılma ve sunulmuş şekilleri önemlidir. Söz konusu tanımlama ve anlamlandırma biçimleri tarihsel ve toplumsal şartlara bağlı olarak değişebilir ve nesillerden nesillere aktarılabilir. Bu aktarım sürecinde çocuklar önemli hale gelmektedir.

Çocukların toplumsal problemlere ilişkin anlayışları zaman içerisinde oluşur. Bu süreçte medya, sosyal çevre ve gündelik tecrübeler de yer alır. Bu süreçte okulun yeri ayrıca mühimdir. Çünkü eğitim sürecinde toplumsal yaşamda karşılaşılan problemlerin anlamlandırılmasına imkân veren bilgi ve bakış açıları sunulur. Toplumsal problemlerin eğitim ortamına taşınması, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinde düşünmeleri, farklı bakış açılarını değerlendirmeleri ve bu problemlere yönelik çözümler geliştirmeleri açısından kıymetlidir (Klijnstra vd., 2023). Bu noktada Sosyal Bilgiler dersi özel bir önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler eğitiminin vatandaşlık boyutunun önemli unsurları arasında toplumsal ve tartışmalı meselelerin ele alınması ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve demokratik katılım becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır (Misco, 2014). Sosyal Bilgiler dersleri, öğrencilerin toplumsal problemleri tanımları, nedenleri ve sonuçları üzerinde düşünmeleri ve çözüm süreçlerinde bireylere, topluma ve kurumlara düşen sorumlulukları değerlendirmeleri açısından önem taşımaktadır. Dersin önde gelen kaynak materyallerinden biri de ders kitaplarıdır.

Ders kitaplarında sunulan bilgi, toplumsal gerçekliğin eksiksiz ve tarafsız bir aktarımı değildir. Ders kitabında hangi bilgilerin, olayların, toplumsal grupların ve meselelerin dâhil edileceği bir seçim süreci sonunda belli olur. Apple ve Christian-Smith (1991), ders kitabı içeriğinde sunulan bilgilere meşru bilgiler der. Meşru bilgi, hangi bilgilerin öğretilmeye ve yeni nesillere aktarılmaya değer görüldüğüne işaret eder. Bu bağlamda, bazı toplumsal meseleler ders kitabı içeriğinde yer alarak görünür hâle gelirken bazıları daha sınırlı biçimde ele alınabilir veya hiç ele alınmayabilir. Bu açıdan ders kitaplarında neyin yer aldığı, ne kadar yer verildiği, nasıl düzenlendiği ve hangi bağlam içinde sunulduğu önem taşımaktadır.

Bu seçim süreci toplumsal problemlerin temsilinde daha belirgin hâle gelmektedir. Aynı toplumsal problem farklı ders kitaplarında veya farklı dönemlerde değişen biçimlerde sunulabilmektedir. Örneğin Dünder ve Kenyon (2020), Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri ders kitaplarını karşılaştırmış ve

göçün ve göçmenlerin ders kitaplarında farklı çerçeveler içinde ele alındığını tespit etmişlerdir. Türkiye ders kitaplarında göçmenlerle iletişim kurma, topluma uyum sağlama ve entegrasyon vurgulanmaktadır. ABD ders kitaplarında ise göçmenlerin karşılaştığı zorluklar, kültürel zenginlik, kendi kültürünü koruyarak ABD vatandaşı olmanın bir başarı kabul edilmesi öne çıkmaktadır. Pehlivan Yılmaz ve Günel (2021) ise Türkiye'deki Sosyal Bilgiler ders kitaplarında göçün sunuluş şeklinin zaman içerisinde değiştiğini ve ders kitabı temsillerinin sabit olmadığını ortaya koymuşlardır. 2005 yılı ders kitaplarında göç daha çok iç göç ve dış göç ile sınırlıdır. 2015 ve 2020 yılı ders kitaplarında ise zorunlu göç, mültecilik, savaş/terör, psikolojik, sosyal ve siyasi etkiler gibi farklı konular ve örnekler ders kitaplarına girmiş ve temsil biçimi değişmiştir. Yeşiltaş vd. (2016), 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitaplarında eğitim, sağlık, çevre sorunları, doğal afetler, insan hakları ihlalleri, nüfus, göç, savaş ve terör gibi çeşitli toplumsal problemlere yer verildiğini belirlemişlerdir. Karasu-Avcı ve Faiz (2025), 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarını toplumsal problemler açısından incelemişlerdir. Kitaplarda en çok doğal afetler, çevre kirliliği, küresel ısınma, kültürel yozlaşma, göç ve sığınmacı sorunları, kişisel hak ihlalleri ile teknolojinin olumsuz etkilerine yer verildiğini ortaya koymuşlardır. Görüldüğü gibi, literatür Sosyal Bilgiler ders kitaplarında toplumsal problemlerin varlığını bütünüyle göz ardı etmemiştir. Bu bulgular, toplumsal problemlerin ders kitaplarında yalnızca yer alıp almadıklarının değil, içinde sunuldukları bağlam ve ilişkilerin de incelenmesini gerektğini ortaya çıkarmaktadır.

Mevcut literatürde iki eğilim dikkat çekmektedir. Çalışmaların önemli bir bölümü göç, çevre sorunları, yoksulluk, toplumsal cinsiyet eşitsizliği veya benzeri belirli bir toplumsal probleme odaklanmaktadır. Farklı toplumsal problemleri birlikte inceleyen daha sınırlı sayıdaki araştırmalarda ise ağırlıklı olarak hangi sorunlara yer verildiği ve bunların ders kitaplarındaki dağılımı öne çıkmaktadır. Toplumsal problemlerin hangi biçimlerde sorunsallaştırıldığı, neden ve sonuçlarının nasıl açıklandığı, hangi birey veya toplumsal grupların bu sorunlardan etkilendiği ve çözüm sorumluluğunun bireysel, toplumsal, kurumsal ya da uluslararası aktörler arasında nasıl dağıtıldığı çok sınırlı biçimde ele alınmıştır. Bu nedenle bir Sosyal Bilgiler ders kitabının sunduğu toplumsal problemler bütünü, problemlerin temsil edilme biçimlerini ve çözüm sorumluluğunun nasıl dağıtıldığını birlikte incelemek, mevcut literatürü tamamlayabilecek bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

Bu araştırma 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına odaklanmıştır. Bu kitap iletişim ve medya, nüfus ve göç, bilim ve teknoloji, ekonomi, demokrasi ve insan hakları ile küresel gelişmeler gibi toplumsal yaşamın farklı alanlarını bir araya getirmektedir. Erol (2021), 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına sosyal medyanın yanlış kullanımına bağlı bilgi kirliliği, zaman kaybı, dilin zarar görmesi ve kişiler arası iletişimin zayıflaması gibi problemlerin yansıdığını göstermektedir. Dolayısıyla 7. sınıf ders kitabının bütününcü incelenmesi, öğrenciye farklı konu

alanları üzerinden sunulan toplumsal problemlerin birlikte değerlendirilmesine imkân vermektedir.

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında toplumsal problemlerin nasıl temsil edildiğini tanımlamaktır. Bu doğrultuda bu problemlerin nasıl görünür kılındığı, hangi neden ve sonuçlarla ilişkilendirildiği, kimlerin sorunlardan etkilenen aktörler olarak sunulduğu ve çözüm sorumluluğunun hangi bireysel, toplumsal, kurumsal veya uluslararası aktörlere yüklendiği de incelenmektedir. Böylece ders kitabının öğrencilere sunduğu toplumsal problemler bütünü ve bunlara ilişkin sorumluluk anlayışı ortaya çıkarılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanmaktadır: 7.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında;

1. Hangi toplumsal problemlere yer verilmektedir?
2. Toplumsal problemler nasıl sunulmaktadır?
3. Toplumsal problemlerin nedenleri ve sonuçları nasıl açıklanmaktadır?
4. Toplumsal problemlerden etkilenen birey ve toplumsal gruplar nasıl temsil edilmektedir?
5. Toplumsal problemlerin çözümünde sorumluluk hangi aktörlere yüklenmektedir?

1. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, incelenen olgunun kendi bağlamı içinde ele alınmasına ve araştırma amacına uygun olarak ayrıntılı biçimde betimlenmesine imkân vermektedir (Creswell ve Poth, 2018; Merriam, 2009). Araştırma, nitel betimsel yaklaşım doğrultusunda yürütülmüştür. Nitel betimsel araştırmalar, incelenen olgunun veriye yakın bir biçimde tanımlanmasına ve mevcut özelliklerinin ortaya konulmasına odaklanmaktadır (Sandelowski, 2010). Bu yaklaşım, özellikle bir olgunun ne olduğunun ve nasıl görüldüğünün doğrudan betimlenmesinin amaçlandığı araştırmalar için uygun bir çerçeve sunmaktadır (Kim vd., 2017).

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, önceden belirlenen ölçütleri karşılayan durumlar araştırma kapsamına alınmaktadır (Patton, 2015). Bu araştırmada temel ölçüt, ders kitabının Sosyal Bilgiler eğitimi 7. sınıf düzeyinde kullanılan güncel ders kitabı olmasıdır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı* araştırma kapsamına alınmıştır. Suzan Altıparmak vd., (2025) tarafından hazırlanan kitap, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 24.04.2025 tarih ve 131080910 sayılı kararıyla ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Araştırmada ders kitabının bütün üniteleri inceleme kapsamına alınmıştır.

Toplumsal bir problemin olumsuz sonuçlarıyla birlikte sunan metinler, örnek olaylar, etkinlikler ve diğer içerikler analiz kapsamına alınmıştır.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olguya ilişkin bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin sistematik biçimde incelenmesine dayanan bir nitel veri toplama yöntemidir (Bowen, 2009). Bu yöntem, araştırmanın verilerinin doğrudan bir ders kitabından elde edilmesi nedeniyle tercih edilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde ders kitabının tamamı sistematik olarak taranmıştır. Tarama sırasında toplumsal problem niteliği taşıyabilecek içerikler belirlenmiştir. Araştırmacının dışarıdan toplumsal problem olarak değerlendirebileceği her durum otomatik olarak araştırma kapsamına alınmamıştır. Temel ölçüt, söz konusu durumun ders kitabının kendi anlatısı içerisinde sorunsallaştırılması olmuştur. Bu doğrultuda bir durumun toplumsal problem kapsamında değerlendirilmesi için ders kitabında (a) açıkça sorun, problem, tehdit, kriz, ihlal, eşitsizlik veya benzeri olumsuz bir durum olarak adlandırılması, (b) bireyler, toplumsal gruplar veya toplum açısından olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmesi, (c) önlenmesi, azaltılması, düzeltilmesi ya da çözülmesi gereken bir durum olarak sunulması veya (d) bu duruma yönelik bireysel, toplumsal, kurumsal ya da uluslararası bir çözüm veya müdahalenin önerilmesi kriterlerinden en az birini karşılaması gerekmiştir. Örneğin dijitalleşme kendi başına toplumsal problem olarak değerlendirilmemiştir. Dijital araçların kontrolsüz veya şuarsuz kullanımının yüz yüze ilişkileri zayıflatması gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirildiği içerikler değerlendirilmiştir. Benzer biçimde göçün bütün biçimleri sorun olarak kabul edilmemiş, zorunlu göçün savaş, terör, iç karışıklık, afetler ve ekonomik nedenlerle ilişkilendirildiği ve bireysel ya da toplumsal olumsuz sonuçlarının gösterildiği içerikler toplumsal problem kapsamında değerlendirilmiştir.

Aynı toplumsal problem ders kitabının farklı yerlerinde tekrar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda her görünüm ayrı bir toplumsal problem olarak kaydedilmemiştir. Farklı bağlamlarda karşılaşılan aynı problem alanları birleştirilmiş ve bu işlem sonucunda 38 farklı toplumsal problem belirlenmiştir.

Toplanan veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmektedir. Betimsel analizde veriler, araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan bir çerçeveye göre düzenlenmekte, betimlenmekte ve yorumlanmaktadır (Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada da analizin çerçevesi araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda düzenlenmiştir. Buna göre belirlenen her toplumsal sorun beş boyut açısından incelenmiştir: (1) Toplumsal problemin ne olduğu, (2) problemin nasıl sunulduğu, (3) problemi doğuran nedenler ve sonuçlar, (4) problemten etkilenen birey ve toplumsal gruplar ve (5) çözüm sorumluluğunun yöneltildiği aktörler.

Analiz birkaç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ders kitabında toplumsal problem ölçütlerini karşılayan içerikler belirlenmiştir. İkinci aşamada, aynı probleme gönderme yapan farklı içerikler birlikte değerlendirilerek benzersiz ve tekil problem alanları oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada bu problemler aralarındaki konu ve anlam yakınlıkları dikkate alınarak daha geniş temalar altında düzenlenmiştir. Son aşamada her tema yalnızca içerdiği problemler bakımından tanımlanmıştır. Ders kitabının bu problemler arasında kurduğu ilişkiler de ortaya çıkarılmıştır. Örneğin kırsal alanlardaki imkân yetersizliklerinin göçle, göçün plansız kentleşmeyle veya kalıp yargıların ön yargı ve ayrımcılıkla ilişkilendirilmesi gibi neden-sonuç ilişkileri de takip edilmiştir. Çözüm sorumluluğunun değerlendirilmesinde ise birey, toplum, devlet ve diğer kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, medya kuruluşları ile uluslararası aktörlerin ders kitabındaki konumları dikkate alınmıştır. Böylece toplumsal problemlerin temsil edildiği içeriklerle, sorunların çözümünde nasıl bir sorumluluk anlayışının oluşturulduğu da betimlenmiştir.

Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, kullanılan dokümanların ve analiz sürecinin sistematik biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir (Özkan, 2023). Bu araştırmada analiz sürecinin tutarlılığını sağlamak amacıyla toplumsal problemlerin belirlenmesinde açık dâhil etme kriterleri oluşturulmuştur. Bu kriterler ders kitabının bütün ünitelerine aynı biçimde uygulanmıştır. Kodlama sürecinde aynı toplumsal problemin ders kitabının farklı bölümlerindeki görünüşleri birlikte değerlendirilmiş ve bunlar bütün olarak kabul edilmiştir. Analiz tamamlandıktan sonra belirlenen problem alanları ve bunların temalar altındaki konumları yeniden gözden geçirilmiştir. Benzer problemlerin farklı adlarla kodlanıp kodlanmadığı ve farklı nitelikteki problemlerin aynı kategori altında birleştirilip birleştirilmediği kontrol edilmiştir. Son aşamada oluşturulan temalar araştırma problemleri doğrultusunda yeniden değerlendirilmiştir. Problemlerin sunulma biçimleri, neden ve sonuçları, etkilenen aktörler ve çözüm sorumlularının ders kitabındaki bağlamla uyumu kontrol edilmiştir.

2. Bulgular

Araştırmada 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında toplumsal problem olarak temsil edilen 38 farklı problem belirlenmiştir. Bu problemler; (1) iletişim, dijital yaşam ve kültürel değişim problemleri, (2) ekonomik yaşam, yoksulluk ve çalışma hayatına ilişkin problemler, (3) nüfus, göç ve kentleşmeye ilişkin problemler, (4) haklar, eşitlik ve demokratik yaşam problemleri, (5) çatışma, güvenlik ve küresel toplumsal problemler ile (6) çevre, sağlık ve yaşam biçimine ilişkin problemler olmak üzere 6 tema altında sınıflandırılmıştır. Bulgular, belirlenen toplumsal problem temaları temelinde düzenlenmiş; her tema altında problemlerin sunulmuş biçimleri, neden ve sonuçları, etkilenen birey ve toplumsal gruplar ile çözüm sorumluluğunun yöneltildiği aktörler birlikte ele alınmıştır.

Toplumsal problemlerin ders kitabındaki genel görünümünü ortaya koymak amacıyla problemlerin ünitelere göre görünümü Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Toplumsal problemlerin ünitelerdeki yer alma durumu

Ünite	Ünitede yer alan toplumsal problemler
1. Birey ve Toplum	İletişim problemleri; dijitalleşmeye bağlı yüz yüze toplumsal ilişkilerin zayıflaması; kültürel değerlerin aşınması ve kimlik problemleri; dilin olumsuz etkilenmesi; yanlış ve yanıltıcı bilgi/haberlerin yayılması; özel hayatın, mahremiyetin ve kişisel verilerin ihlali; nefret söylemi ve hakaret.
2. Kültür ve Miras	Sömürgecilik ve sömürü; dinî kurumların yozlaşması ve halkın sömürülmesi; işsizlik; insan hakları ihlalleri ve toplumsal eşitsizlik; çiftçilerin yüksek faizli krediye maruz kalması; yoksulluk ve ekonomik yoksunluk
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Hızlı/yüksek nüfus artışının yol açtığı toplumsal ve ekonomik sorunlar; göç ve zorunlu göç; kırsal alanlardaki imkân yetersizlikleri; göç alan kentlerde ortaya çıkan sorunlar; göç veren yerlerin nüfus ve üretim kaybı; göçmenlerin uyum ve dışlanma sorunları; plansız/düzensiz kentleşme; salgın hastalıklar
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilim ve düşünce özgürlüğü üzerindeki baskı; topraksızlık; çevre kirliliği; israf; işsizlik; zararlı alışkanlıklar ve bağımlılık; yanlış/düzensiz beslenme; e-ticarete dolandırıcılık; aşırı dijital oyun ve teknolojik cihaz kullanımı
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretim ve çalışma yaşamına ilişkin ekonomik sorunlar; işsizlik; çevre kirliliği; israf; tüketim ve sağlıkla ilişkili sorunlar
6. Etkin Vatandaşlık	İnsan hakları ihlalleri ve eşitsizlik; keyfî yönetim ve hukuki güvencelerin yetersizliği; demokratik yönetime zorla müdahale/darbe girişimi; savaş ve iç karışıklıklar; ekonomik bunalımlar; çocuk işçiliği; gelir dağılımındaki dengesizlik; kadına yönelik şiddet; gıda krizi/açlık
7. Küresel Bağlantılar	Kalıp yargılar ve ön yargı; ayrımcılık; küresel ısınma ve iklim değişikliği; terör; doğa kaynaklı afetler; kıtlık ve açlık; göç; yoksulluk; israf; salgın hastalıklar

Bu bölümde sunulan bulguların tamamı araştırma kapsamında incelenen 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına (Altıparmak vd., 2025) dayanmaktadır. Bu nedenle tekrarı önlemek amacıyla bulgular içerisinde yalnızca ilgili ders kitabı sayfa numaraları belirtilmiştir.

2.1. İletişim, Dijital Yaşam ve Kültürel Değişim Problemleri

Bu tema altında yer alan toplumsal problemler şunlardır: İletişim problemleri, dijitalleşmeye bağlı yüz yüze toplumsal ilişkilerin zayıflaması, kültürel değerlerin aşınması ve kimlik problemleri, dilin olumsuz etkilenmesi, yanlış ve yanıltıcı bilgi/haberlerin yayılması, özel hayatın, mahremiyetin ve kişisel verilerin ihlali, nefret söylemi ve hakaret, e-ticarete dolandırıcılık, aşırı dijital oyun ve teknolojik cihaz kullanımı ile kalıp yargılar ve ön yargı yer almaktadır.

İletişim problemleri öncelikle kişiler arası ilişkiler bağlamında ele alınmaktadır. Dinlememe, alay etme, lakap takma, suçlayıcı dil kullanma, ön yargılı davranma ve karşıdaki kişiye söz hakkı vermeme gibi davranışlar sağlıklı iletişimi bozan unsurlar olarak sunulmaktadır:

"İletişim sırasında yapılan bazı hatalı davranışlar, iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesini engeller. Bu davranışlar konuşmacı ya da dinleyici tarafından sergilenebilir ve iletişimin kalitesini düşürerek yanlış anlaşılmalara, çatışmalara, güvensizliklere neden olur. Alay etmek, lakap takmak, suçlamak veya eleştirmek, başkalarına söz hakkı vermeden sürekli konuşmak veya dinlememek iletişim engeli olarak yapılan davranışlara örnek gösterilebilir." (s. 23)

Bu davranışların yanlış anlaşılma, çatışma ve güvensizlik problemleri doğurduğu belirtilmektedir. Bu problemlerin çözümü için yapılması gerekeneler etkin dinleme, empati, saygı ve ben dili gibi bireysel iletişim becerilerini uygulamaktır:

"Kurduğumuz iletişimin sağlıklı olabilmesi için karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmamız gerekir. Bu noktada doğru ve etkin dinleme devreye girmelidir. Doğru dinleme sadece kelimeleri duymak değil, aynı zamanda kelimelerin ardındaki duygu, niyet ve mesajı da kavramaktır. Bu sayede karşımızdaki kişiyle empati kurabilir, onun bakış açısını anlayabilir ve onunla daha derin bir bağ kurabiliriz...Etkin dinleme, yanlış anlamaları ve iletişim kazalarını da en aza indirir. Kısaca etkin dinleme; sağlıklı ilişkiler kurmanın, sorunları çözmenin ve öğrenmenin anahtarıdır... Sen dili ile kurulan cümleler olumlu iletişimi engeller." (s. 20–23).

Bu yönüyle iletişim problemleri büyük ölçüde bireysel davranış ve bireysel sorumluluk ekseninde kurulmaktadır.

Dijitalleşme tek başına bir toplumsal problem olarak değerlendirilmemektedir. Dijital araçların kontrolsüz veya bilinçsiz kullanımı problem olarak sunulmaktadır. Akıllı telefon, internet ve sosyal medyanın yaygınlaşması, yüz yüze iletişimin azalması ve aile, arkadaşlık ve komşuluk ilişkilerinin dönüşmesiyle ilişkilendirilmektedir:

“Akıllı telefonların yaşantımıza olumlu etkilerinin yanı sıra bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Akıllı telefonlar aracılığı ile genel ağ ve sanal dünyaya erişim artarken çevredeki insanlarla kurulan yüz yüze iletişim azalmaya başlamıştır. Örneğin aile, arkadaş ve komşular ile bir araya gelmek yerine genel ağ ve sosyal medya uygulamalarıyla iletişim kurmak tercih edilmektedir. Bayram ziyaretleri yerini kısa mesaj ya da telefon konuşmalarına bırakmıştır. Bu durum toplumsal yaşamı ve kültürü etkilemektedir.” (s. 29).

Söz konusu problemin çözümü yine büyük ölçüde bilinçli ve kontrollü kullanıma, dolayısıyla bireye yüklenmektedir.

Benzer bir yaklaşım kültür ve dil konusunda da görülmektedir. Dijital medya aracılığıyla farklı kültürel içeriklerle karşılaşmanın kültürel mirasın korunmasını güçleştirebileceği, kültürel değerlerde aşınmaya ve kimlik problemlerine neden olabileceği belirtilmektedir. Sosyal medya ve dijital platformlardaki dil kullanımının, Türkçenin kuralları ve zenginliği üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceği ifade edilmektedir:

“İnternet ve sosyal medya, farklı kültürlerin etkileşimini artırarak kültürel mirasın korunması noktasında olumsuz sonuçlara neden olabilir. Bilinçli ve kontrollü kullanılmadığı takdirde kültürel değerlerin aşınmasına ve kimlik sorunlarına da yol açabilir. Sosyal medya ve dijital platformlarda kullanılan dil, dilimizin kurallarını ve zenginliğini de olumsuz etkiler.” (s. 29)

Böylece kültürel değişim nötr bir toplumsal süreç olarak değil, korunması gereken kültürel değerler üzerinden değerlendirilmiştir.

Yanlış bilginin yayılması, kitabın ilerleyen bölümlerinde bireysel medya kullanımından medya kuruluşlarının sorumluluğuna doğru genişleyen bir problem alanı oluşturmaktadır. Doğrulanmadan bilgi paylaşılması, yanlış anlaşılma ve toplumsal paniğe neden olabilecek bir davranış olarak gösterilmektedir.

“Doğru Bilgi Vermek: Doğru olmayan bir bilgiyi yaymak, toplumda yanlış anlaşılmalara yol açabilir ve panik oluşumuna sebep olabilir. Bu yüzden paylaştığınız bilgilerin doğruluğunu kontrol etmelisiniz. Örneğin sosyal medya hesaplarınızda bir haber paylaşmadan önce haberin doğruluğundan emin olmalısınız.” (s.33)

Ayrıca, yanlış ve taraflı haberciliğin bireylerde yanlış algı oluşturabileceği belirtilmektedir: *“Haber kaynağı olan kitle iletişim araçları halkı tarafsız ve doğru haberlerle aydınlatmak zorundadır. Yanlış haber yapma, bireyler üzerinde yanlış algı yaratma gibi eylemlerden kaçınılmalıdır. Olumsuz örnekler haber olarak sunulmamalıdır... Tekzip: Yanlış, eksik veya yanıltıcı bir bilginin düzeltilmesi amacıyla yapılan yazılı ya da sözlü açıklamadır” (s.35).*

Burada çözüm sorumluluğu yalnızca bireye verilmemiştir. Doğru ve tarafsız habercilik bakımından medya kuruluşları, yanlış veya yanıltıcı bilgilerin düzeltilmesi bakımından ise tekzip mekanizması çözümün birer parçasıdır.

Nefret söylemi ve hakaret de çevrim içi iletişimde kişi haklarının ihlali bağlamında ele alınmaktadır. Ders kitabında iletişimin başkalarının haklarını ihlal etmeden kurulması gerektiği belirtilmekte ve çevrim içi platformlarda başkalarına yönelik nefret söylemi veya hakaret içeren yorumlardan kaçınılması istenmektedir:

“Kişi Haklarına Saygı Göstermek: İletişimi başkalarının haklarını ihlal etmeden kurmalısınız. Çevrim içi platformlarda başkalarına yönelik nefret söylemi veya hakaret içeren yorumlardan kaçınmalısınız.” (s. 33)

Nefret söylemi ve hakaret, çevrim içi iletişimde başkalarının haklarına zarar veren bir problem olarak sunulmaktadır. Çözüm sorumluluğu ise bireyin iletişim davranışlarını düzenlemesine ve başkalarının haklarına saygı göstermesine yüklenmektedir.

Mahremiyet problemi de bireysel, medya kaynaklı ve dijital boyutları bir arada içermektedir. İzinsiz fotoğraf ve kişisel bilgi paylaşma, kişilerin özel alanlarını gözetleme veya dijital hesaplara izinsiz girmek özel hayatın ve kişi haklarının ihlali olarak sunulmaktadır:

“Özel Hayatın Gizliliğine Dikkat Etmek: Özel bilgileri izinsiz paylaşmaktan kaçınmalısınız. Örneğin bir etkinlikte çektiğiniz fotoğrafları sosyal medyada paylaşmadan önce fotoğraflarda yer alan kişilerin iznini almalısınız...Fiziksel veya dijital gizliliği korumak önemlidir. Örneğin izin almadan birinin özel alanını (ev, iş yeri gibi) gözetlemek veya dijital hesaplarına girmek gibi eylemlerden kaçınmalısınız.” (s.33).

Kişisel verilerin kötü niyetli kişilerin eline geçme tehlikesi de aynı problemin dijital güvenlik boyutunu genişletmektedir. E-ticaret bağlamında kişisel bilgilerin kötü niyetli kişilerin eline geçmesi ve güvenilir olmayan sitelerin kullanılması nedeniyle dolandırılma riski açıkça belirtilmektedir:

“E-ticaret uygulamaları, kullanıcılara zamandan tasarruf, hızlı fiyat karşılaştırması ve daha uygun fiyata alışveriş yapma gibi avantajlar sağlar. Öte yandan kişisel bilgilerin kötü niyetli kişilerin eline geçme tehlikesi, ürünleri deneme şansının olmaması ve güvenilir olmayan e-ticaret sitelerinin kullanılmasından kaynaklanan dolandırılma riski dezavantajlar arasında yer alır.” (s. 217).

İlk örneklerde çözüm izin alma ve başkalarının mahremiyetine saygı gösterme yoluyla bireye yüklenmektedir. Daha sonra kişisel verilerin korunmasına yönelik güvenlik uygulamaları devreye girmektedir.

Dijital teknolojilerin problem olarak sunulduğu bir diğer alan, bilgisayar oyunları ve teknolojik cihazların aşırı kullanımıdır. Bilgisayar oyunlarına fazla zaman ayrılmasının ders başarısını azaltabileceği, bilgisayar başında uzun süre geçirmenin hareketsizliğe ve buna bağlı sağlık problemlerine yol açabileceği belirtilmektedir.

“Bunun yanında bilgisayar oyunlarının olumsuz etkilerinden de bahsedebiliriz. Bu tür oyunları oynamaya çok fazla zaman ayırmak derslerdeki başarının azalmasına neden olabilir. Bilgisayar oyunları ile bilgisayar başında geçirilen uzun saatler hareketsiz kalmaya yol açar. Buna bağlı olarak sağlık sorunları ortaya çıkabilir. Bilgisayar oyunlarının olumsuz yönlerinden daha az etkilenmek için bilgisayar başında geçirilen süre azaltılmalıdır. Oyun sırasında kişisel bilgiler başkalarıyla paylaşılmamalıdır. Teknolojik cihazların kullanma sürelerine dikkat edilmelidir (s. 218)”

Bu problemlerin çözüm sorumluluğu bireye yüklenmektedir. Bilgisayar başında geçirilen sürenin azaltılması, oyun sırasında kişisel bilgilerin paylaşılmaması ve teknolojik cihazların kullanım sürelerine dikkat edilmesi önerilen çözümlerdir.

Kalıp yargılar ve ön yargılar kişiler ve toplumlar arasındaki ilişkileri etkileyen farklı bir iletişim problemi olarak sunulmaktadır. Kalıp yargıların gerçeği yansıtmayan genellemeler üretebildiği, bunların ön yargıya ve ayrımcılığa dönüşerek kişiler ve toplumlar arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir:

“Toplum, birey veya kültürlere karşı edinilen kalıp yargılar, ayrımcılık ve huzursuzluğa neden olabilir. Kişiler arası ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Kalıp yargılar, ülkeler arasında insanların birbirine karşı bakış açılarını etkiler. Farklı milletlere karşı olumlu ya da olumsuz davranışlar geliştirilmesine neden olur.” (s. 266).

Kalıp yargı, ön yargı ve ayrımcılık biçiminde bir neden-sonuç zinciri kurulmaktadır. Çözüm ise bireyin sahip olduğu kalıp yargıları sorgulaması, farklı kültürler hakkında güvenilir kaynaklardan bilgi edinmesi, insanları bireysel olarak tanımaya çalışması ve farklı bakış açılarını açık olmasıdır:

“Kalıp yargılardan kurtulmak için kendi düşünce ve inançlarımızı sorgulayarak hangi konularda kalıp yargılara sahip olduğumuzu belirlememiz gerekir. Farklı kültürler, yaşam tarzları ve inançlar hakkında güvenilir kaynaklardan bilgi edinmeliyiz. İnsanları bireysel olarak tanımaya çalışmalı, onları bir grubun üyesi olarak görmemeliyiz. İnsanlarla empati kurmalı, farklı bakış açılarını açık olmalıyız.” (s.267)

Bu temada toplumsal problemlerin önemli bir bölümünün bireyin iletişim ve medya kullanım biçimlerinden kaynaklandığı, çözüm sorumluluğunun da ağırlıklı olarak bireye yöneltildiği görülmektedir. Ancak yanlış haber,

mahremiyet ve kişisel verilerin korunması gibi hak boyutu güçlenen problemlerde medya kuruluşları ve kurumsal mekanizmalar da çözümün parçası olarak kabul edilmektedir.

2.2. Ekonomik Yaşam, Yoksulluk ve Çalışma Hayatına İlişkin Problemler

Bu tema altında işsizlik, çiftçilerin yüksek faizli krediye maruz kalması, yoksulluk, düşük gelir ve ekonomik yoksunluk, topraksızlık; ekonomik bunalımlar, çocuk işçiliği ve gelir dağılımındaki dengesizlik toplumsal problemler olarak yer almaktadır.

İşsizlik, farklı tarihsel ve güncel bağlamlarda tekrar eden yapısal bir problem olarak sunulmaktadır. Sanayileşme bağlamında Avrupa'daki makineleşme ve ucuz üretimin Osmanlı küçük atölyelerini rekabet edemez hâle getirdiği ve işsizliğe yol açtığı belirtilmektedir:

“Sanayi İnkılabı ile birlikte Avrupa'da büyük ölçüde makineleşme yaşanmış ve bu durum, Avrupa ülkelerinin daha ucuz ve kaliteli ürünler üretmelerine olanak tanımıştır... Osmanlı Devleti'ndeki küçük atölyelere dayalı üretim sistemi zayıflamış, birçok atölye kapanmış ve bu da işsizlik oranlarının artmasına neden olmuştur.” (s. 82).

İşsizlik ekonomik ve teknolojik dönüşümle ilişkilendirilmektedir. Daha sonraki bölümlerde bu yapısal neden genişletilmektedir. Üretim teknolojilerindeki gelişmelerin insan gücüne olan ihtiyacı azalttığı ve iş gücü ihtiyacının azalmasının işsizliği artırdığı belirtilmektedir:

“Üretim teknolojilerindeki gelişmelerin olumsuz etkilerinden bazıları şunlardır... İş gücü ihtiyacı azaldığı için işsizlik artar.” (s. 196).

Devletin işsizliği önlemek için tedbir alması ise sosyal devletin sorumluluğu olarak sunulmaktadır:

“Türkiye Cumhuriyeti Devleti sosyal bir devlettir... İşsizliği önlemek için tedbirler alır.” (s. 240).

Başlangıçta yoksulluk ve ekonomik yoksunluk doğrudan yoksulluk sözcüğüyle ifade edilmemektedir. İhtiyaç sahiplerinin yiyecek, barınma ve diğer temel gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik yardım ve dayanışma uygulamalarına yer verilmektedir. Vakıflar, aşevleri ve sosyal yardım kurumları bu bağlamda tanıtılmaktadır:

“Türk Kızılay'ının faaliyetleri arasında toplumsal dayanışmayı sağlamak, sosyal refahın gelişmesine katkıda bulunmak; ihtiyaç sahibi insanlara barınma, beslenme ve sağlık yardımı ulaştırmak yer alır. ... Ülkemizde pek çok yardım kuruluşu, vakıf ve dernek bulunmaktadır. Bunlar arasında...yer almaktadır” (s. 200).

İlerleyen bölümlerde ekonomik açıdan zorlanan çocukların eğitim, barınma, gıda ve giyim ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanmasına yönelik uygulamalar eklenmektedir. Böylece ekonomik yoksunluk daha açık hâle gelmektedir:

“Eğitimi süresince ekonomik açıdan zorlanan çocukların eğitim masraflarını üstlenmek için devlet tarafından parasız yatılı, bazı okullar için de bursluluk sınavları uygulanır” (s. 240).

Son ünite de yoksulluk probleminin adı konmuştur:

“Dünya Bankası'nın kuruluş amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz: Yoksulluğu azaltmak ve insanların yaşam standartlarını yükseltmek...” (s. 263). “Çünkü israf eşitsizlikleri artırır ve yoksulluk sorununu derinleştirir....Kuraklık, iç karışıklıklar, savaşlar, ekonomik sorunlar; açlık ve yoksulluğa neden olmaktadır.” (s. 274).

Bu problemin çözümünde sorumluluk devlet, uluslararası kuruluşlar, sosyal yardım kurumları, vakıflar, sivil toplum kuruluşları ve toplum arasında paylaştırılmaktadır. Gelir dağılımındaki dengesizlik yoksullukla ilişkili olmakla birlikte kitapta daha farklı bir yapısal düzeyde sunulmaktadır. Gelir dağılımının dengeli olmadığı ve kişi başına düşen gelirin az olduğu yerlerde çeşitli problemlerin ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bu bağlamda okul çağındaki bazı çocukların ailelerine maddi katkıda bulunmak amacıyla çalışmak zorunda kaldıkları ifade edilmektedir:

“Dünyanın bazı bölgelerinde gelir dağılımı dengeli değildir. Kişi başına düşen gelirin az olduğu yerlerde sorunlar baş gösterir. Buralarda okul çağında olmasına rağmen ailesine maddi katkıda bulunmak zorunda kalan çocuklar vardır... Çocukların işçi olarak çalışmak zorunda olmaları onları birçok sosyal haktan yoksun bırakır. Demokrasinin tam anlamıyla uygulanmadığı, ekonomik seviyenin düşük olduğu ülkelerde böyle pek çok sorunla karşılaşılabilir.” (s. 244).

Çocuk işçiliği ekonomik sorunların çocuk haklarına yansıyan bir sonucu olarak sunulmaktadır. Ders kitabı, çocukların işçi olarak çalışmak zorunda kalmalarının onları birçok sosyal haktan yoksun bıraktığını belirtmektedir.

Ekonomik bunalımlar da ders kitabında demokratik uygulamaları engelleyen problemler arasında sıralanmaktadır:

“Bütün bu çalışmalara rağmen dünya üzerinde demokratik uygulamaları engelleyen sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar; savaşlar, göçler, mülteci krizleri, kötü niyetli kişilerin ülke yönetimini ele geçirme girişimleri, ekonomik bunalımlar, çocuk işçiliği, ayrımcılık, kadına yönelik şiddet ve gıda krizi olarak sıralanabilir.” (s. 243).

Burada ekonomik bunalımların nedenleri, sonuçları veya çözüm yolları ayrıca açıklanmamaktadır.

Tarım alanındaki problemler de bu temanın bir başka boyutunu oluşturmaktadır. Çiftçilerin yüksek faizli krediye maruz kalması, Memleket Sandıkları gibi kurumsal çözümler üzerinden belirlemektedir. Memleket Sandıkları'nın kurulma amacı tarımı desteklemek ve çiftçilerin yüksek faizli kredilere maruz kalmasını önlemektir:

“Ahmet Mithat Paşa tarafından kurulan Memleket Sandıkları'nın kurulma amacı tarımı desteklemek ve çiftçilerin yüksek faizli kredilere maruz kalmalarını önlemektir.” (s. 91).

Topraksız çiftçiler üretim aracına erişemeyen toplumsal bir gruptur. Cumhuriyet Dönemi'nde gerçekleştirilen toprak reformuyla toprağı olmayan çiftçilere toprak dağıtılarak ve kredi desteğı sağlanmıştır:

“Cumhuriyet Dönemi'nde yapılan toprak reformu ile toprağı olmayan çiftçilere toprak dağıtılmış ve kredi desteğı sağlanmıştır.” (s. 190).

Bu temadaki problemler genel olarak bireysel davranıştan çok ekonomik yapı, üretim ilişkileri ve kaynak dağılımıyla ilişkilendirilmektedir. Buna bağılı olarak çözüm sorumluluğunun en belirgin aktörü devlettir. Sosyal devlet uygulamaları, kredi ve üretim desteğı, sosyal yardımlar ve ekonomik açıdan zorlanan gruplara yönelik destekler temel çözüm biçimleri olarak öne çıkmaktadır.

2.3. Nüfus, Göç ve Kentleşmeye İlişkin Problemler

Bu tema hızlı ve yüksek nüfus artışının yol açtığı problemler, göç, zorunlu göç ve mülteci problemi, kırsal alanlardaki imkân yetersizlikleri ve plansız/düzensiz kentleşme olmak üzere birbiriyle güçlü nedensel ilişkiler kurulan problemlerden oluşmaktadır.

Yüksek nüfus artışı kendi başına olumsuz bir demografik özellik olarak sunulmamakta, toplumsal ve ekonomik sonuçlar üzerinden sunulmaktadır. Nüfus artışının olumlu sonuçlarının da bulunduğı belirtilmektedir. Ancak, kalkınma hızının düşmesi, tasarrufların azalması, çevre sorunlarının ve göçün artması, kişi başına düşen millî gelirin azalması ve ihtiyaçların karşılanması zorlaşması gibi olumsuz sonuçları sayılmaktadır:

“Nüfus artışının birçok faydası vardır. Bir ülke için nüfusun fazla olması özellikle ekonomik açıdan oldukça fayda sağlar. Bunlardan bazıları...Nüfus artışının olumlu sonuçları olduğu gibi olumsuz sonuçları da vardır. Örneğin [,] Ülkenin kalkınma hızı düşer. Ülke tasarrufları azalır. Çevre sorunları artar. Kişi başına düşen millî gelir azalır. Göçler artar. İhtiyaçların karşılanması zorlaşır.” (s. 125).

Göç konusundaki problemler ise aşamalı olarak genişlemektedir. İlk bölümlerde göçün tamamı problem olarak sunulmamaktadır. Göç farklı nedenleri ve türleriyle ele alınmaktadır. Özellikle insanların iradeleri dışında gerçekleşen göçler olumsuz sonuçlarıyla sunulmaktadır. Deprem, sel ve kuraklık doğa, savaş,

terör ve iç karışıklıklar siyasi nedenler arasında gösterilmekte, ekonomik nedenlerin de göçe yol açabildiği belirtilmektedir:

“Doğal Sebepler [:] Deprem, sel ve kuraklık gibi insanları evinden ve yerinden eden afetler göçe sebep olur... Siyasi Sebepler[:] Savaşlar, terör olayları, iç karışıklıklar ve mübadele gibi olaylar göçe neden olan siyasi sebeplerdendir... Ekonomik Sebepler [:] İnsanların iş bulmak ve daha iyi koşullarda yaşamak amacıyla bulundukları yerden başka yerlere yaptıkları göç hareketidir.” (s.136).

İlerleyen bölümlerde savaşların göçe, göçün ise mülteci krizine yol açtığı, mültecilerin sağlık, barınma ve gıda gibi temel ihtiyaçlarını karşılamakta ve demokratik haklarını kullanmakta zorlandıkları belirtilmektedir.

“Göç etmek zorunda kalan ve mülteci durumuna düşen insanlar, zor şartlar altında yaşamaktadır. Sağlık, barınma, gıda gibi temel gereksinimlerini karşılamakta zorlanmaktadırlar. Demokratik haklarını kullanmaları da oldukça zor hâle gelmektedir.” (s.243)

Son ünite de ise göç doğrudan küresel sorunlar arasında sayılmaktadır:

“Yeryüzünde yaşayan insanların ve diğer canlıların tümünü etkileyen sorunlara küresel sorunlar denir. (...) Günümüzde en sık yaşanan küresel sorunlar şunlardır:..Göç” (s. 270).

Göç yalnızca göç eden bireylerin problemi olarak değil, varış bölgelerini de etkileyen bir toplumsal süreç olarak gösterilmektedir. Göç alan yerlerde çarpık kentleşme, altyapı, eğitim, sağlık ve sosyokültürel sorunlar, suç oranlarında artış, çevre ve hava kirliliği ile trafik sorunlarının ortaya çıkabileceği belirtilmektedir:

“Göç alan yerlerde; Çarpık kentleşme...Alt yapı, eğitim, sağlık sorunları ve sosyokültürel sorunlar... Suç oranları artabilir. Çevre sorunları ve hava kirliliği gibi sorunlar yaşanır. Trafik sorunları ortaya çıkar.” (s. 140).

Kırsal kesimden kentlere göçün nedenleri arasında ise iş imkânlarının yetersizliği, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimdeki zorluklar ve yaşam koşullarını iyileştirme isteği gösterilmektedir:

“Türkiye’de iç göç, özellikle kırsal kesimden kentlere doğru yoğunlaşmaktadır. Bu durumun başlıca nedenleri arasında iş imkânlarının yetersizliği, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimdeki zorluklar ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi isteği sayılabilir.” (s. 140).

Zorunlu göçün bireysel ve sosyokültürel boyutu olarak, zorunlu olarak yer değiştiren kişilerin yeni yerleştikleri yerlere uyum sağlamada zorlanabildikleri ve eski yerleşim yerlerine özlem duyabildikleri belirtilmektedir:

“Zorunlu olarak yapılan bir göç türü olduğundan mübadeleyle göç eden insanlar yeni yerleştikleri yerlere uyum sağlamakta zorlanabilir ve eski yerleşim yerlerine özlem duyabilirler.” (s. 140).

Plansız kentleşme bağımsız biçimde de problem olarak sunulmuştur. İmar planları dikkate alınmadan gerçekleştirilen yapılaşmanın altyapı problemlerine ve düzensiz şehirleşmeye yol açtığı belirtilmektedir. Düzensiz yapılaşma kentlerde önlenmesi gereken problemlerden biri olarak tanımlanmaktadır. Çözüm ise devletin imar planları hazırlaması ve yerleşmeyi düzenlemesiyle ilişkilendirilmektedir:

“Bu planlar dikkate alınmadan açılan yerleşim yerlerine ev yapılmasına izin vermez. İzinsiz yapılan yerleşmelerde altyapı sorunları, düzensiz şehirleşme gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkar...Böyle durumlarda yaşanabilecek sorunları önlemek için yerleşme hakkı devlet tarafından sınırlandırılabilir.” (s. 145).

Bu temada kitabın dikkat çekici yönü, problemleri çoğunlukla bir neden-sonuç zinciri içerisinde sunmasıdır. Kırsal imkân yetersizlikleri ve ekonomik problemler göçü, yoğun göç çarpık/plansız kentleşmeyi, plansız kentleşme ise altyapı ve hizmet problemlerini üretebilmektedir.

2.4. Haklar, Eşitlik ve Demokratik Yaşama İlişkin Problemler

Bu tema altında insan hakları ihlalleri, ayrımcılık ve toplumsal eşitsizlik, bilim ve düşünce özgürlüğü üzerindeki baskı, keyfî yönetim ve hukuki güvencelerin yetersizliği, demokratik yönetime zorla müdahale/darbe girişimi ve kadına yönelik şiddet bulunmaktadır.

İnsan hakları ihlalleri ve toplumsal eşitsizlik tarihsel örnekler üzerinden problem olarak sunulmaktadır. Fransız İhtilali bağlamında halkın sınıflara ayrılması, tüccar, işçi ve köylülerin ağır vergi yükü altında bulunması, siyasi ve sosyal haklardan yoksun bırakılması ve özgürlüklerin sınırlandırılması insan hakları ihlalleri olarak gösterilmektedir. Bu şartların halkın krala karşı ayaklanmasıyla ilişkisi kurulmaktadır:

“Fransa’nın yönetim şekli krallıktı. Halk; rahipler, soylular, tüccarlar, işçiler ve köylüler olarak sınıflara ayrılıyordu. Rahipler ve soylular sınıfı kralın en büyük destekçileriydi. Tüccar, işçi ve köylülerden oluşan halk büyük vergi yükü altında ezilmekteydi. Fakat siyasi ve sosyal haklardan yoksundu. Aydınlanma Çağı düşünürlerinin etkisiyle tüccar, işçi ve köylü sınıfı krala karşı ayaklandı” (s.83).

İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi ise insanların özgür ve eşit haklara sahip olması, yasalar önünde eşitlik ve hakların güvence altına alınması üzerinden karşıt bir çerçeve oluşturmaktadır:

“Fransız İhtilali’nin ortaya çıkışında insan hakları ihlallerinin de etkisi vardır. Halkın sınıflara ayrılması ve özgürlüğünün kısıtlanması, halktan ağır

vergiler alınması bunlardan bazılarıdır. İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'nde yer alan "Her insan doğuştan özgürdür ve herkes eşit haklara sahiptir." ifadesiyle insan hakları ihlallerine karşı çıkmıştır." (s.83).

Ayrımcılık, kitabın sonraki bölümlerinde bu genel hak sorununu genişletmektedir. Cinsiyet, ırk ve ekonomik durum temelinde ayrımcılıktan söz edilmekte, cinsiyet ayrımcılığı kadınların şiddete uğramasının nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir. Kadınların cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle haklarından yoksun kalabilmektedir:

"Ayrımcılık; cinsiyet, ırk ve ekonomik durum gibi konularda ortaya çıkmaktadır. Cinsiyet ayrımcılığı kadınların şiddete uğramasına neden olan sorunlardan biridir. Dünya üzerindeki birçok ülkede kadınlar, cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle haklarından yoksun kalmaktadır. Kadına yönelik şiddet, dünyada önlenmesi en zor sorunlardandır. Kadına yönelik ayrımcılık ve şiddet, demokrasi ile bağdaşmamaktadır." (s. 244).

Ayrımcılık, eşit hakların kullanımını engelleyen ve başka toplumsal problemlere yol açabilen bir problem olarak görünmektedir.

Bilim ve düşünce özgürlüğü üzerindeki baskı özellikle Orta Çağ Avrupa'sında kilisenin bilim insanları üzerindeki denetimi üzerinden anlatılmaktadır. Kilise baskısının birçok araştırmacı ve bilim insanının çalışmalarını engellediği belirtilmektedir. Galileo'nun kitaplarının toplatılması, tutuklanması ve yargılanması bu baskının somut örneği olarak verilmektedir:

"...Avrupa'da kilisenin bilim insanları üzerinde kurduğu baskıdan dolayı karanlık bir dönem yaşanmıştır. Karanlık Çağ adı verilen bu dönemde kilisenin baskısı bilimle uğraşan birçok araştırmacı ve bilim insanının yaptığı çalışmaları engellemiştir.... Astronomi ile ilgili araştırma ve gözlemlerim sonucunda Dünya'nın Güneş etrafında dönmesini keşfettim. Bu yüzden kilise, kitaplarımı toplattı. Kilise tarafından tutuklanarak yargılandım. Düşüncemden vazgeçmem karşılığında serbest bırakıldım" (s. 175).

Özgür düşünce ortamının bilimsel gelişmeleri desteklediği, Aydınlanma Çağı'nda düşünce üzerindeki baskının azalmasıyla bilimsel çalışmaların hızla ilerlediği vurgulanmaktadır:

"Avrupa'da ortaya çıkan gelişmelerin etkisiyle yaşanan Aydınlanma Çağı'nda insana ve özgür düşünceye verilen önem artmıştır. Düşünce üzerindeki baskının azaldığı bu dönemde bilimsel çalışmalar hızla ilerlemiştir" (s.176).

Keyfî uygulamalar ve hukukî güvencelerin yetersizliği demokratik-hukukî düzen açısından problem olarak sunulmaktadır. Sened-i İttifak ve Tanzimat Fermanı'yla padişahın yetkilerinin sınırlandırılması, halkın can ve mal güvenliğinin güvence altına alınması, vergilerin adalete uygun biçimde toplanması, eşit hakların tanınması, kanunun üstünlüğünün kabul edilmesi ve

keyfi uygulamalara son verilmesi demokratikleşme yönündeki gelişmeler olarak belirtilmektedir:

“Senedi İttifak ile Osmanlı Devleti’nde padişahın yetkileri ilk kez sınırlandırılmıştır. Bu yüzden Senedi İttifak ilk demokratikleşme hareketi olarak kabul edilmektedir...Tanzimat Fermanı ile kanunun üstünlüğü ilkesi kabul edilmiştir. Vergilerin adalete uygun biçimde toplanacağı belirtilmiştir....Tanzimat Fermanı ile kanunun üstünlüğü ilkesi kabul edilmiştir. Keyfi uygulamalara son verilmesi kararlaştırılmıştır.” (s. 230).

Demokratik yönetime zorla müdahale ise 15 Temmuz 2016 örneği üzerinden görünür hâle getirilmektedir. Kitapta bir grubun halkın seçtiği yönetimi zorla devirmeye çalıştığı, halkın buna karşı koyduğu ve özgürlüğünü, haklarını ve demokrasiyi korumak amacıyla birlikte hareket ettiği anlatılmaktadır:

“O gün bir grup insan halkın seçtiği yönetimi zorla devirmek istedi. Ancak Türk halkı buna izin vermedi. Sokaklara çıkan gençler, anneler, babalar, hatta dedeler tankların önüne geçti; bayraklarını ellerine aldı ve “Bu ülke bizim, demokrasi bizim!” dedi. Herkes farklı şehirlerde, farklı mahallelerde aynı amaç için birleşti: Özgürlüğünü ve hakkını korumak” (s. 232).

Kadına yönelik şiddet ise bu genel hak ve eşitlik temasının içinde bulunmakla birlikte kitapta bağımsız bir problem olarak da ele alınmaktadır. Cinsiyet ayrımcılığı kadınların şiddete uğramasının nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir. Kadınların bu ayrımcılık nedeniyle haklarından yoksun kalabildikleri belirtilmektedir. Kadına yönelik şiddet dünyada önlenmesi en zor sorunlardan biri olarak nitelendirilmektedir. Demokrasiyle bağdaşmadığı ifade edilmektedir. Kadın Acil Destek İhbar Sistemi'nin (KADES) kadına yönelik şiddet ve diğer olumsuz durumların önüne geçmek amacıyla geliştirilmiş bir uygulama olarak tanıtılmasıyla sorunun çözümünde kurumsal müdahale de görünür hâle getirilmektedir:

“Cinsiyet ayrımcılığı kadınların şiddete uğramasına neden olan sorunlardan biridir. Dünya üzerindeki birçok ülkede kadınlar, cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle haklarından yoksun kalmaktadır. Kadına yönelik şiddet, dünyada önlenmesi en zor sorunlardandır. Kadına yönelik ayrımcılık ve şiddet, demokrasi ile bağdaşmamaktadır....Kadın Acil Destek İhbar Sistemi (KADES) kadına yönelik şiddet ve diğer olumsuz durumların önüne geçebilmek amacıyla geliştirilmiş dijital bir uygulamadır. Olumsuz bir durumla karşılaşan kişiler bu sistem üzerinden 112 acil çağrı merkezine ulaşarak yardım talebinde bulunabilir.” (s. 244).

Bu temada çözüm sorumluluğunun belirgin biçimde hukuk ve kamu kurumlarına yöneldiği görülmektedir. Hakların güvence altına alınması, eşitliğin sağlanması, keyfi yönetimin sınırlandırılması ve demokratik düzenin korunması hukuki ve kurumsal mekanizmalarla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte

ayrımcılığın önlenmesi ve demokratik düzenin korunmasında birey ve toplum da sorumluluk taşıyan aktörler olarak görünmektedir.

2.5. Çatışma, Güvenlik ve Küresel Toplumsal Problemler

Bu tema altında sömürgecilik ve sömürü, dinî kurumların halk üzerindeki baskı ve sömürüsü, savaşlar ve iç karışıklıklar, terör; doğa kaynaklı afetler ve salgın hastalıklar yer almaktadır.

Sömürgecilik, ekonomik çıkar ve güç arayışına dayanan devletler arası yapısal bir problem olarak sunulmaktadır. Yeni ticaret yolları, toprak, kaynak ve pazar arayışının başka coğrafyaların sömürülmesine yol açtığı belirtilmektedir:

“Coğrafi Keşifler (sömürgecilik faaliyetleri), XV. yüzyılın sonlarından XVI. yüzyıla kadar Avrupalıların yeni ticaret yolları, topraklar ve kaynaklar bulma arayışıyla başlayan döneminin adıdır. (...) Bu durum Avrupa devletlerinin ekonomik hırslarını artırdı. Avrupa devletleri arasındaki rekabet, yeni topraklar ele geçirme ve sömürge imparatorlukları kurma yarışını tetikledi. Bu politikalar, sömürgeciliğin hızla yayılmasına yol açtı.” (s. 70).

Köle ticareti kapsamında milyonlarca Afrikalının zorla Amerika kıtasına taşınarak köle olarak çalıştırıldığı anlatılmaktadır. Sömürgeciliğin yerli halkların sömürülmesine, kültürel değerlerin yok edilmesine ve siyasi istikrarsızlıklara yol açtığı vurgulanmaktadır:

“Sömürge topraklarındaki iş gücü ihtiyacını karşılamak için Afrika'dan köle ticareti başlatılmıştır. Milyonlarca Afrikalı, zorla Amerika kıtasına taşınarak köle olarak çalıştırılmıştır.” (s. 73).

Köleleştirilen insanların ana vatanlarından sömürgelere taşınması ve Avrupa'dan gelenlerle yerlilere bulaşan hastalıkların çok sayıda insanın ölümüne neden olması, problemin demografik ve insanî sonuçlarını görünür hâle getirmektedir:

“Avrupa'dan gelenlerle yerlilere bulaşan hastalıklar çok sayıda insanın ölümüne sebep olmuştur.” (s. 74).

Dinî kurumların halk üzerindeki baskı ve sömürüsü, Reform hareketleri bağlamında problem olarak sunulmuştur: Martin Luther anlatısında, kilisenin halka haksızlık yaptığı ve din adamlarının halkı sömürdüğü belirtilmektedir. Luther'in İncil'i Almancaya çevirmesi ve kiliseye yönelik eleştirilerini yayımlaması, bu uygulamalara karşı ortaya çıkan tepkinin bir parçası olarak sunulmaktadır:

“Martin Luther, 1517 yılında Roma'ya yaptığı bir seyahat sırasında kilisenin halka haksızlık yaptığını, din adamlarının kral gibi davranarak halkı sömürdüğünü fark etti. ... Almanya'ya döndüğünde İncil'i Almancaya çevirerek insanların okumalarını sağladı.” (s. 78).

Savaş ve iç karışıklıklar kitabın özellikle son bölümlerinde doğrudan toplumsal problem olarak görünür hâle gelmektedir. Savaşların insanların barış ve huzur içinde yaşamasını ve demokratik haklarını kullanmasını güçleştirdiği belirtilmektedir:

“Bütün bu çalışmalara rağmen dünya üzerinde demokratik uygulamaları engelleyen sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar; savaşlar...kötü niyetli kişilerin ülke yönetimini ele geçirme girişimleri...olarak sıralanabilir.” (s. 243).

Aynı zamanda savaşlar ve iç karışıklıklar göçün siyasi nedenleri arasında gösterilerek zorunlu yer değiştirmeye ilişkilendirilmektedir:

“Savaşlar, terör olayları, iç karışıklıklar ve mübadele gibi olaylar göçe neden olan siyasî sebeplerdendir.” (s. 136).

Terör problemi, benzer biçimde güvenlik, toplumsal huzur ve göç arasındaki ilişkiler üzerinden kurulmaktadır. Terörün toplumsal huzuru bozduğu, can ve mal kaybına ve zorunlu göçe yol açabildiği anlatılmaktadır. Çözüm uluslararası terörle mücadele anlaşmaları ve ülkeler arasındaki iş birliğiyle ilişkilendirilmektedir:

“Terör, ülkelerin yönetimi ve toplumsal düzene karşı kargaşa oluşturularak o ülkenin toplumsal huzurunun bozulmasına neden olur...Terör sonucu birçok insan yaşadığı yerden başka şehirlere veya ülkelere göç etmek zorunda kalmaktadır. Bunun yanı sıra terör faaliyetleri can ve mal kayıplarına neden olmaktadır. Terörün ortaya çıkardığı olumsuz durumların önüne geçmek için uluslararası terörle mücadele anlaşmaları yapılmaktadır. Terörle mücadelede ülkeler arasında iş birliği yapılması terör olaylarının önlenmesine katkıda bulunur.” (s. 273).

Terörün çözümü bireysel değil, devletler arası ve uluslararası sorumluluk olarak konumlandırılmaktadır.

Doğa kaynaklı afetler can ve mal kaybı ile çevresel zararlar üzerinden problem olarak sunulmaktadır. Afetlerde kayıpların azaltılması için uyarı sistemlerinin oluşturulması, farkındalık eğitimlerinin düzenlenmesi ve afet öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacakların planlanması önerilmektedir:

“Tüm canlıları etkileyen sorunlardan biri de doğa kaynaklı afetlerdir...can ve mal kaybına neden olur...Bu afetler hem çevreye zarar verir hem de can ve mal kaybına neden olur...Afetlerde can ve mal kaybının en aza indirilmesi için afet uyarı sistemleri oluşturulmalıdır. Afetlere karşı farkındalık eğitimleri düzenlenmelidir. Afet öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler önceden planlanmalıdır. Bu planlar doğrultusunda insanlarda farkındalık oluşturulmalıdır.” (s. 273).

Doğal olayın kendisinden çok afetlerin toplumsal sonuçları ve bu sonuçları azaltmaya yönelik hazırlık süreçleri vurgulanmaktadır.

Salgın hastalıklar ilk geçtiği bölümde esas olarak yerleşme ve seyahat özgürlüğünün sınırlandırılması üzerinden görünür hâle gelmektedir. COVID-19 salgınıyla okulların kapanması, sokağa çıkmanın kısıtlanması, seyahat yasağı ve aile ziyaretlerinin zorlaşması gibi gündelik ve toplumsal etkiler aktarılmaktadır:

“Bir akşam ailemle televizyon izlerken virüsten kaynaklı salgın nedeniyle ertesi gün okulların tatil olacağını öğrendim. Bu tatilin kısa süreceğini düşünmüştüm. Ancak virüs etkisini arttırmaya devam ettiği için devletimiz önlemler alarak insanların sokağa çıkma sürelerini kısıtladı. Virüsten önce istediğim her an sokağa çıkabiliyor; arkadaşlarımla, ailemle gezebiliyordum. Ancak salgın döneminde istediğim zaman sokağa çıkamaz oldum. Ayrıca başka bir şehirde yaşayan dedem ve babaannemi ziyaretimiz de zorlaştı. Çünkü virüse karşı alınan önlemler arasında seyahat yasağı da vardı” (s. 144).

“Aşağıda verilenlerden hangisi yerleşim alanlarının kapatılmasını gerektirmez?...

C) Salgın hastalık durumları”

Verilen doğru cevaba göre salgın hastalıklar yerleşme özgürlüğünün kısıtlanabileceği durumlardan biridir (s. 150).

Bu temada problemlerin büyük bölümü bireyin tek başına çözemeyeceği makro ve sınır aşan problemler olarak temsil edilmektedir. Özellikle terör ve afetlerde çözüm kurumsal planlama ve iş birliği mekanizmalarıyla ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte temadaki bütün problemler için aynı ölçüde açık bir çözüm aktörü belirtilmediğinden, genel olarak kurumsal ve kolektif müdahalenin öne çıktığı görülmektedir.

2.6. Çevre, Sağlık ve Yaşam Biçimine İlişkin Sorunlar

Bu tema altında çevre kirliliği ve doğal çevrenin tahribi, israf, zararlı alışkanlıklar ve bağımlılık, yanlış/düzensiz beslenme, gıda krizi, kıtlık ve açlık ile küresel ısınma ve iklim değişikliği bulunmaktadır.

Çevre kirliliği, teknolojik ve ekonomik faaliyetlerin olumsuz sonuçlarından biri olarak sunulmaktadır. Üretim teknolojilerinin gelişmesiyle ortaya çıkan çevre sorunlarının sağlık sorunlarına yol açabileceği belirtilmektedir:

“Üretim teknolojilerindeki gelişmelerin olumsuz etkilerinden bazıları şunlardır: Fabrika atıkları, önlem alınmazsa çevreyi kirletir...enerji kaynaklarının dumanları çevreyi kirletir...fabrika atıkları doğaya ve çevreye zarar verir... Çevre sorunları sağlık sorunlarına yol açabilir.” (s. 196, 198).

Çevrenin kirlenmesi ve doğal dengeye müdahale, canlı türlerinin yok olma tehlikesiyle karşılaşmalarıyla ilişkilendirilmektedir:

“Çevre kirliliğinden dolayı dünyada 13 milyon türün yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığını açıklayan yetkililer...”(s. 272).

Çözümde doğal çevrenin korunması ve TEMA, ÇEKÜL ve ÇEVKO gibi çevre alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları öne çıkarılmaktadır:

“Türk Kızılay, Yeşilay, Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA), Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL), Çevre Koruma ve Ambalaj Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO),...Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA) Topraklarımız başta olmak üzere doğal varlıklarımızın korunması, gelecek nesillere yaşanılabilir bir çevre bırakılması amacıyla faaliyetler yürüten bir kuruluştur... Çalışmaları arasında çevreyi ağaçlandırma, ormanları koruma, erozyonla mücadele yer alır.” (s. 200, 202).

İsraf, kaynakların gereksiz ve aşırı tüketimi olarak tanımlanmaktadır. Yoksulluk ve eşitsizlikle doğrudan ilişkilendirilmektedir. İsrafın eşitsizlikleri artırdığı ve yoksulluk sorununu derinleştirdiği belirtilmektedir. Gıda israfının gıdanın üretiminde kullanılan su, enerji ve diğer kaynakların da boşa harcanmasına neden olduğu anlatılmaktadır:

“Kaynakların gereksiz ve aşırı tüketimi olarak tanımlanan israftan kaçınmamız gerekir. Çünkü israf eşitsizlikleri artırır ve yoksulluk sorununu derinleştirir... Gıda maddelerinin israf edilmesi bu gıdaların üretimi için harcanan su, enerji ve diğer kaynakların da boşa gitmesine neden olur” (s. 274).

Çözüm bireysel tüketim davranışına yöneltilmektedir. Özellikle herkesin yeterli beslenebilmesi için israftan kaçınılması gerektiği vurgulanmaktadır:

“Herkesin yeteri kadar beslenebilmesi için israftan kaçınmalıyız.” (s. 281).

Zararlı alışkanlıklar ve bağımlılık problemleri, Yeşilay'ın faaliyetleri üzerinden işlenmektedir. Yeşilay'ın toplumdaki bireyleri zararlı alışkanlıklardan korumaya ve bağımlılıkla mücadele konusunda şuurlandırmaya yönelik çalışmalar yürüttüğü belirtilmektedir:

“Yeşilay, gençler başta olmak üzere toplumda yaşayan tüm bireylerin zararlı alışkanlıklara karşı korunması ve bilinçlenmesi için çalışmalar yapar.” (s. 200).

Sivil toplum kuruluşları sorunun çözümünde doğrudan aktör olarak konumlandırılmaktadır. Yanlış ve düzensiz beslenme ise sağlık üzerinde olumsuz sonuçlar doğuran bir yaşam biçimi olarak ele alınmaktadır. Beslenme uzmanlarının kişilerin yemek alışkanlıklarını düzenlediği, sağlıklı beslenme konusunda bilinçlendirme yaptığı ve yanlış beslenme alışkanlıklarına karşı bilgi verdiği belirtilmektedir. Çözüm uzman desteği ve sağlıklı beslenmeyle ilişkilendirilmektedir:

“Düzensiz beslenme, paketli yiyecekleri tüketme hayatımızda bazı olumsuzluklara neden olur. Beslenme uzmanları, insanların yemek alışkanlıklarını düzenleyerek onların sağlık durumuna göre uygun bir beslenme düzeni oluştururlar. Sağlıklı beslenme konusunda kişileri bilinçlendirirler. Çeşitli nedenlerle kendisine başvuran bireyler için uygun tedavi yöntemleri belirlerler. Yanlış beslenme alışkanlıklarına karşı danışanlara bilgi verirler.” (s. 214).

Gıda krizi, kıtlık ve açlık bireysel beslenme sorunundan farklı olarak küresel ve yapısal düzeyde ele alınmaktadır. Gıda krizi, insanların yeterli, güvenli ve besleyici gıdaya erişiminin ciddi biçimde kısıtlanması olarak tanımlanmaktadır

“Gıda krizi, dünya genelinde veya belirli bir bölgede insanların yeterli, güvenli ve besleyici gıdaya erişiminin ciddi şekilde kısıtlandığı durumu ifade eder.” (s. 244).

Hızlı nüfus artışı ile gıda kaynaklarının ve tarımsal ürünlerin azalması yetersiz beslenme ve açlıkla ilişkilendirilmektedir. Açlık ve yetersiz beslenmenin hastalık ve ölümlere yol açtığı belirtilmektedir:

“Nüfusun hızla artması, gıda kaynaklarının ve tarımsal ürünlerin azalması insanların yetersiz beslenmesine ve açlığa neden olmaktadır. Özellikle Afrika kıtasındaki ülkelerin bazılarında yaşanan kuraklık, iç karışıklıklar, savaşlar, ekonomik sorunlar; açlık ve yoksulluğa neden olmaktadır. Açlık ve yetersiz beslenme nedeniyle hastalık ve ölümler ortaya çıkmaktadır.” (s. 274).

Küresel açlığın çözümünde gıda israfının azaltılması, tarımsal üretimin artırılması ve ülkelerin sorumluluk üstlenmesi öne çıkarılmaktadır:

“Birleşmiş Milletler, gıda israfının azaltılması ve dirençli tohumlar kullanılarak tarımsal üretimin artırılmasının önemini vurguladı. Küresel açlık sorununun önlenmesi için tüm ülkelere önemli görevler düştüğünü belirtti.” (s. 275).

Kitaba göre, küresel ısınma ve iklim değişikliği, çevre problemlerinin en kapsamlısıdır. Küresel iklim değişikliği bütün ülkeleri ilgilendirir. Fosil yakıt kullanımı, ormansızlaşma, sanayi tesisleri ve ulaşım araçlarından kaynaklanan zararlı gazların atmosfere salınması, bu problemin nedenleri arasında gösterilmektedir:

“Küresel ısınma; ormanların yok edilmesi, sanayi tesislerinden ve ulaşım araçlarından çıkan zararlı gazların atmosfere salınmasıyla oluşan sera etkisi nedeniyle sıcaklığın artmasıdır. Küresel ısınmaya bağlı olarak iklimlerde değişiklik meydana gelir. Fosil yakıtların kullanılmaya başlanması, ormansızlaşma ve sanayi iklim değişikliğinin başlıca nedenlerindendir. Küresel iklim değişikliği, günümüzde tüm ülkeleri yakından ilgilendiren en önemli küresel sorunlardan biridir” (s. 270).

Buzulların erimesi, kuraklık, aşırı yağışlar ve seller, canlı türlerinin zarar görmesi, çölleşme tehlikesi, içme suyu ihtiyacının artması, tarımsal verimliliğin azalması ve aşırı hava olayları ise sonuçlar arasında yer almaktadır:

“Küresel ısınma sonucu sıcaklığın artması buzulların erimesine...kuraklığa...aşırı yağışlara ve sel gibi afetlere...birçok canlı türünün zarar görmesine sebep olur...içme suyu ihtiyacının artması...tarımsal verimliliğin azalması ve aşırı hava olaylarının (örneğin şiddetli fırtınalar) görülmesi olası başlıca sorunlar arasında yer almaktadır.” (s. 270-271).

Çözüm fosil yakıt kullanımının azaltılması, yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelme, zararlı gaz salımının engellenmesi, ormanların korunması, geri dönüşüm ve doğal kaynakların tasarruflu kullanılması gibi uygulamalarla ilişkilendirilmektedir:

“Küresel ısınmayı önlemek için alınabilecek önlemlerden bazıları şunlardır: Fosil yakıt kullanımını azaltmak, doğa dostu yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelmek, zararlı gazların atmosfere salınmasını engellemek, ormanları korumak, geri dönüşümü desteklemek, doğal kaynakları tasarruflu kullanmak” (s. 271, 280–282).

Ayrıca bireylerden geri dönüşümü bir yaşam tarzı hâline getirmeleri beklenmektedir:

“Bireyler küresel ısınma ile mücadele ederken geri dönüşümü bir yaşam tarzı olarak benimsemelidir.” (s. 281).

Bu temada çözüm sorumluluğu diğer temalara göre daha çok aktörlü görünmektedir. İsrâf, beslenme ve küresel ısınma gibi problemlerde bireysel davranış ve bilinç öne çıkarılırken zararlı alışkanlıklar, çevrenin korunması ve açlık gibi sorunlarda sivil toplum kuruluşları, uzmanlar ve ülkeler de çözüm aktörleri olarak konumlandırılmaktadır. Böylece çevre, sağlık ve yaşam biçimine ilişkin problemlerin çözümü bireysel davranış değişikliği ile kurumsal ve kolektif müdahalenin birlikte gerekli olduğu bir çerçevede sunulmaktadır.

3. Tartışma

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 38 farklı toplumsal problem 6 tema altında yer almaktadır. Problemlerin iletişim ve dijital yaşamdan ekonomik eşitsizliklere, göçten hak ihlallerine, çevre problemlerinden savaş ve teröre kadar uzanması, problemlerin dar bir alanla sınırlandırılmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Türkiye'deki Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ilişkin önceki araştırmalarla da uyumludur. Yeşiltaş vd. (2016), 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitaplarında çeşitli toplumsal problemlere yer verildiğini ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan kitapların özel yayınevlerinin kitaplarına göre daha fazla toplumsal problem içerdiğini belirlemiştir. Karasu Avcı ve Faiz (2025), 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 5. sınıf

ders kitaplarında doğal afetler, çevre kirliliği, kültürel yozlaşma, göç, mülteci problemi, kişisel hak ihlalleri, küresel ısınma ve teknolojinin olumsuz etkileri gibi farklı toplumsal problemlerin işlendiğini bulgulamıştır. Benzer problem alanlarının 7. sınıf düzeyinde de görülmesi, toplumsal problemlerin güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarında geniş bir alana yayıldığını göstermektedir.

Toplumsal problemlerin açıklanmasında tek bir yaklaşım benimsenmemiştir. İletişim problemleri, dijital araçların kullanımı, israf ve beslenme gibi gündelik yaşamla ilişkili problemlerde bireysel davranış ve farkında olma hâli daha belirgindir. İşsizlik, yoksulluk, hak ihlalleri, ekonomik eşitsizlik ve kentleşme daha çok yapısal ve kurumsal şartlarla ilişkilendirilmektedir. Savaş, terör, göç, açlık ve iklim değişikliği gibi sınır ötesi problemlerde daha geniş ölçekli süreçler ve müdahaleler öne çıkmaktadır. Bu farklılaşma, bireysel ve yapısal açıklamaların birbirini dışlaması gerekmediğini savunan Brownstein vd. (2022)'nin yaklaşımıyla uyumludur. Yazarlar, iklim değişikliği bağlamında bireysel davranışlara ve toplumsal yapıya odaklanan yaklaşımların çoğu zaman birbirinin zıttı olarak ele alındığını, bunun yanlış olduğunu, bireysel ve yapısal değişimin karşılıklı bağımlı süreçler olarak düşünülmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Reuter ve Frick (2024) de, indirgemeci yaklaşımların hatalı sonuçlar üretebileceğini belirtirler. Örneğin, çevresel problemlerde tüketim tercihleri ve bireysel eylemlerin öne çıkarılması durumunda çevresel sorumluluk bireysel olarak algılanabilecektir. İncelenen ders kitabında bireysel davranış vurgusunun bütün toplumsal problemlere genellenmediği görülmektedir. Bazı problemlerde yapısal şartlar da problemlerin ortaya çıkışıyla ilişkilendirilmektedir.

Toplumsal problemlerin birbirinden bağımsız başlıklar hâlinde sunulmaması da araştırmanın önemli bulgularındandır. Ekonomik yoksunluk çocuk işçiliğiyle, kırsal alanlardaki imkân yetersizlikleri göçle, yoğun göç plansız kentleşmeyle, kalıp yargılar ön yargı ve ayrımcılıkla, savaş ve terör zorunlu göçle, nüfus artışı ise göç ve çevresel problemlerle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca hızlı nüfus artışı ile gıda kaynaklarının ve tarımsal ürünlerin azalması, yetersiz beslenme ve açlığın nedenleri arasında gösterilmektedir. Böylece bazı toplumsal problemler başka problemlerin nedeni veya sonucu olarak açıklanmaktadır. Bu bulguya paralel olacak şekilde, Pehlivan Yılmaz ve Günel (2021), farklı dönemlere ait 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ile öğretim programlarında göçün türleri ve nedenlerinin, göçün yol açtığı sorunlarla işlendiğini belirlemiştir. Bu çalışmada da ilişkisel sunumun göçle sınırlı olmadığı, ekonomik, demografik, kültürel, siyasal ve çevresel problemler arasında da kurulduğu görülmektedir. Bu durum, toplumsal problemlerin yer yer birbirini üreten veya derinleştiren süreçler biçiminde temsil edildiğine işaret etmektedir.

Toplumsal problemlerin görünür kılınması da farklılaşmaktadır. Bazı problemler savaş, ekonomik bunalım, çocuk işçiliği, ayrımcılık, kadına yönelik

şiddet ve gıda krizi örneklerinde olduğu gibi doğrudan problemler arasında gösterilirken bazı olgular olumsuz sonuçları aracılığıyla problem olarak sunulmaktadır. Dijital araçların kontrolsüz kullanımı yüz yüze ilişkileri zayıflatmasıyla, göçün plansız kentleşme ve altyapı problemleriyle ilişkilendirilmesi olumsuz sonuçlarla sorunsallaştırmaya örnektir. Bazı durumlardaki problem, probleme yönelik önleme veya çözüm uygulamaları aracılığıyla görünür olmaktadır. Bu farklılaşma, toplumsal problemlerin, sonuçları ve müdahale şekilleri üzerinden de inşa edildiğini göstermektedir. Bu bulgu, toplumsal problemlerin belirli durumların tanımlanması, yorumlanması ve problem olarak ileri sürülmesi süreçleri içerisinde ele alındığını vurgulayan inşacı toplumsal problem yaklaşımıyla uyumludur (Best, 2013).

Problemlerden etkilenen birey ve toplumsal gruplar da problemin niteliğine göre farklılaşmaktadır. Çocuklar çocuk işçiliği ve terör, kadınlar ayrımcılık ve şiddet, göçmen ve mülteciler ise uyum problemleri, temel ihtiyaçlara erişim ve demokratik hakların kullanımı bağlamında sunulmaktadır. Özellikle göçmen ve mültecilerin görünürlüğü önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında dikkat çekicidir. Pehlivan Yılmaz ve Günel (2021), farklı dönemlere ait Sosyal Bilgiler ders kitaplarında göçün türleri, nedenleri ve yol açtığı sorunların ele alındığını, ancak sığınmacı öğrencilerin toplumsal uyumuna ilişkin içeriğe yer verilmediğini belirlemiştir. Bu ders kitabında ise göçmen ve mülteciler yalnızca göç olgusunun bir parçası olarak değil, uyum problemleri, temel ihtiyaçlara erişim ve demokratik hakların kullanımı bağlamında da görünür hâle gelmektedir. Dündar ve Kenyon (2020) ise Türkiye ve ABD'deki ders kitaplarını karşılaştırdıkları çalışmalarında Türkiye'deki kitaplarda göçmenlerin toplumla bütünleşmesinin, ABD kitaplarında ise göçmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin daha fazla öne çıktığını saptamıştır.

Çözüm sorumluluğunun yöneltildiği aktörler de toplumsal problemin niteliğine göre değişmektedir. İletişim, dijital araç kullanımı, israf ve beslenme gibi gündelik yaşamla ilişkili problemlerde bireyin bilinçli davranması öne çıkarılmaktadır. İşsizlik, yoksulluk, kentleşme ve hak ihlalleri gibi problemlerde devlet ve kamu kurumları çözüm aktörleridir. Sivil toplum kuruluşları çevrenin korunması, bağımlılıkla mücadele ve sosyal yardım alanlarında sorumlu tutulmaktadır. Terör gibi bazı küresel problemlerde ülkeler arası iş birliği çözüm aracıdır. Satokangas ve Mikander (2024)'in çalışmalarında, çözümün ilişkilendirildiği aktör eylemlerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Nitekim, Finlandiya Sosyal Bilgiler ders kitaplarında iklim krizine ilişkin failiği incelemişlerdir. Araştırmacılar, ders kitaplarının öğrencilerin eyleme geçme kapasitelerini tahayyül etmelerine yönelik potansiyeli tam olarak teşvik etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir deyişle, çözümde rol alacak aktörlerin kitaplarda görünür olması, öğrencilerin çözüm süreçlerine nasıl katılabileceklerinin açıklandığı anlamına gelmemektedir.

4. Sonuç

Araştırma sonucunda, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 38 farklı toplumsal problem belirlenmiş ve bu problemler altı tema altında sınıflandırılmıştır. Altı tema birlikte değerlendirildiğinde toplumsal problemler tek bir açıklama düzeyinde ele alınmamaktadır. İletişim, dijital kullanım, beslenme ve israf gibi problemlerde bireysel davranış ve sorumluluk öne çıkarılmaktadır. Yoksulluk, işsizlik, hak ihlalleri, kentleşme ve ekonomik eşitsizlik gibi problemler daha çok kurumsal ve yapısal bağlamlarda değerlendirilmektedir. Savaş, terör, iklim değişikliği, göç, açlık ve salgın hastalıklar gibi geniş ölçekli problemlerde kurumsal, kolektif ve uluslararası çözümler öne çıkmaktadır.

Ders kitabı toplumsal problemler arasında nedensel ilişkiler de kurmaktadır. Ekonomik yoksunluk çocuk işçiliğiyle, kırsal imkân yetersizlikleri göçle ve yoğun göç plansız kentleşmeyle, kalıp yargılar ön yargı ve ayrımcılıkla, savaş ve terör zorunlu göçle, nüfus artışı ise göç ve çevresel problemlerle ilişkilendirilmektedir. Yetersiz beslenme ve açlığın nedenleri arasında hızlı nüfus artışı ile gıda kaynaklarının ve tarımsal ürünlerin azalması gösterilmektedir. Toplumsal problemler birbirini üreten veya derinleştiren toplumsal süreçler biçiminde temsil edilmektedir.

Toplumsal problemlerin görünürlük şekilleri de farklılaşmaktadır. Bazı problemler savaş, ekonomik bunalım, çocuk işçiliği, ayrımcılık, kadına yönelik şiddet ve gıda krizi örneklerinde olduğu gibi ders kitabında doğrudan problem olarak adlandırılmaktadır. Bazı durumlarda ise bir olgunun kendisinden çok ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlar problem olarak ele alınmaktadır. Dijital araçların kullanımının yüz yüze ilişkilerin zayıflaması ve kültürel değerlerin aşınmasıyla, göçün ise çarpık kentleşme ve altyapı problemleriyle ilişkilendirilmesi bu sunum biçimine örnektir. Bazı problemler de bunlara yönelik önleme ve çözüm uygulamaları üzerinden görünür hâle getirilmektedir. Sonuç olarak, ders kitabında toplumsal problemler açık biçimde adlandırılmaları yanında, olumsuz sonuçları ve bunlara yönelik çözüm pratikleri aracılığıyla da temsil edilmektedir.

Problemlerden etkilenen birey ve toplumsal gruplar da problemin niteliğine göre farklılaşmaktadır. Bazı problemlerde toplumun genelinin etkilenmesi, bazı problemlerde belirli grupların yaşadığı dezavantajlar söz konusu edilmektedir. Çocuklar çocuk işçiliği ve terör bağlamında öne çıkmaktadır. Kadınlar ayrımcılık ve şiddetle ilişkilendirilmektedir. Göçmen ve mülteciler ise uyum problemleri, temel ihtiyaçlara erişim ve demokratik hakların kullanımı bağlamında görünür olmaktadır. Ekonomik problemlerde düşük gelirli gruplar, tarihsel hak ihlallerinde ise işçi ve köylüler gibi toplumsal kesimler görünür hâle gelmektedir. Çevre ve afetler gibi daha geniş çaplı problemlerde belirli bir toplumsal gruptan ziyade insanlar ve diğer canlılar etkilenenler olarak sunulmaktadır. Böylece ders

kitabında toplumsal problemlerden etkilenen aktörler, belirli toplumsal gruplardan toplumun geneline ve tüm canlılara uzanan farklı ölçeklerde temsil edilmektedir.

Toplumsal problemlerin yalnızca bireysel davranışlarla açıklanması ekonomik, siyasal ve toplumsal şartların gözden kaçmasına yol açabileceği gibi yalnızca yapısal şartlara odaklanması da bireysel ve toplumsal failliğin geri planda kalmasına neden olabilir. Problemlerin ve çözüm aktörlerinin ders kitabında görünür olması, öğrencilerin bu problemleri eleştirel biçimde değerlendirmeleri veya çözüm süreçlerine aktif olarak katılmaları için tek başına yeterli değildir. Toplumsal problemlerin kapsamlı biçimde temsil edilmesinin yanı sıra öğrencilerin problemlerin nedenlerini sorgulayabilecekleri, farklı toplumsal kesimler üzerindeki etkilerini değerlendirebilecekleri ve çözüm süreçlerindeki rollerini tartışabilecekleri öğrenme imkanları oluşturulabilmelidir.

Kaynakça

- Altıparmak, S., Özgören, E., Gülşen, F., Şahin, F., Yılmaz, K., Okumuş, O., & Savaş, Y. (2025). *Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Apple, M. W., ve Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. Routledge
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Best, J. (2013). Constructionist social problems theory. *Annals of the International Communication Association*, 36(1), 237–269. <https://doi.org/10.1080/23808985.2013.11679134>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brownstein, M., Kelly, D. ve Madva, A. (2022). Individualism, structuralism, and climate change. *Environmental Communication*, 16(2), 269–288. <https://doi.org/10.1080/17524032.2021.1982745>
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dündar, H. ve Kenyon, E. (2020). Migration and immigrants in social studies textbooks (Turkey and US sample). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 359–370. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459465>
- Erol, H. (2021). A review of social studies course books regarding digital literacy and media literacy. *International Journal of Higher Education*, 10(5), 101–111. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n5p101>
- Karasu Avcı, E. ve Faiz, M. (2025). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı çerçevesinde 5. sınıf ders kitaplarında toplumsal sorunların incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(2), 1237–1262. <https://doi.org/10.37217/tebd.1648025>
- Kim, H., Sefcik, J. S. ve Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing & Health*, 40(1), 23–42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Klijnsma, T., Stoel, G. L., Ruijs, G. J. F., Savenije, G. M. ve van Boxtel, C. A. M. (2023). Toward a framework for assessing the quality of students' social scientific reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 173–200. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2132894>

- Loseke, D. R. (2015). Introduction to constructionist futures: New directions in social problems theory. *Qualitative Sociology Review*, 11(2), 6–14. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.11.2.01>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Misco, T. (2014). Controversial issue instruction in context: A social studies education response to the problem of the public. *Education and Culture*, 30(2), 47–59. <https://doi.org/10.1353/eac.2014.0011>
- Özkan, U. B. (2023). Doküman inceleme yönteminde geçerlik ve güvenirlik: Eğitim bilimleri araştırmaları bağlamında kuramsal bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 832–848. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1258867>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE.
- Pehlivan Yılmaz, A. ve Günel, E. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğretim programlarında değişen ve değişmeyen göç olgusunun incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1713–1749. <https://doi.org/10.17679/inuefd.903588>
- Reuter, L. ve Frick, V. (2024). Between individualization and politicization: Young people's interpretation patterns and action orientations in the face of climate change. *Frontiers in Political Science*, 6, Article 1324386. <https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1324386>
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Satokangas, H. ve Mikander, P. (2024). Constructing agency in the climate crisis: Rhetoric of addressing the crisis in social studies textbooks. *Social Sciences*, 13(7), Article 344. <https://doi.org/10.3390/socsci13070344>
- Schneider, J. W. (1985). Social problems theory: The constructionist view. *Annual Review of Sociology*, 11, 209–229. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.11.080185.001233>
- Yeşiltaş, E., Eryılmaz, Ö. ve Pehlivan, A. (2016). Social problems in Turkish social studies coursebooks and workbooks. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 856–867. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040423>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.