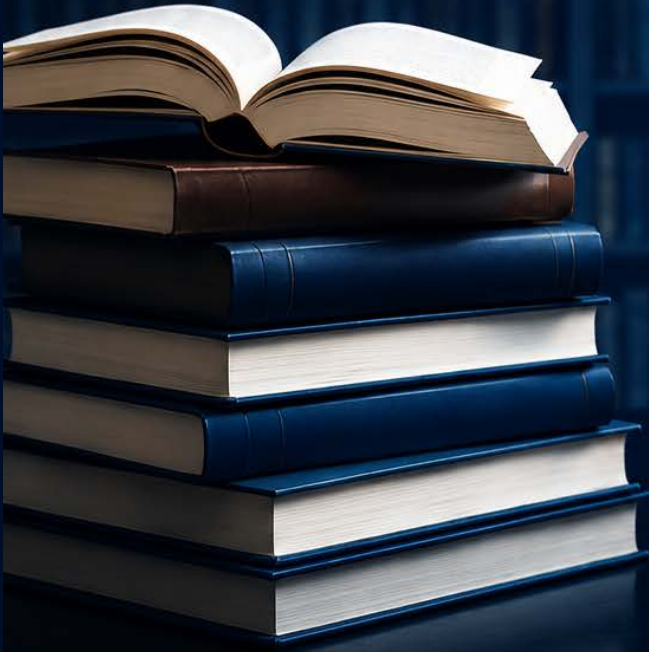


SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA GÜNCEL KONULAR VE AKADEMİK DEĞERLENDİRMELER

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Fatma Zuhul EROL



yaz
yayınları

**Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında
Güncel Konular ve Akademik Değerlendirmeler**

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Fatma Zuhul EROL

yaz
yayınları

2026

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Güncel Konular ve Akademik Değerlendirmeler

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Fatma Zuhul EROL

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8926-66-8

Ekim 2026 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

**Sosyal Bilgiler Eğitiminde Afet Bilinci ve Toplumsal
Dayanıklılık: Kavramsal ve Kuramsal Bir Çerçeve.....1**
Fatma Zuhul EROL

**2019 ve 2025 Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders
Kitaplarında İslam Tarihi Konularının Karşılaştırmalı
İncelenmesi 23**
Betül BULUT, Hülya ÇELİK

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımı.....43
Türkan ÇELİK

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE AFET BİLİNCİ VE TOPLUMSAL DAYANIKLILIK: KAVRAMSAL VE KURAMSAL BİR ÇERÇEVE

Fatma Zuhul EROL¹

1. GİRİŞ

Afetler Afetler günümüzde yalnızca doğal olaylar olarak değil; toplumların fiziksel, ekonomik ve sosyal yapıları üzerinde etkiler oluşturan çok boyutlu süreçler olarak değerlendirilmektedir. Deprem, sel, heyelan, orman yangını ve kuraklık gibi tehlikelerin afete dönüşmesinde maruz kalma, kırılganlık ve mevcut kapasite belirleyici olmaktadır (UNDRR, 2015, 2017a, 2017b). Bu nedenle afet risklerinin azaltılması; risklerin anlaşılması, hazırlık kapasitesinin geliştirilmesi ve toplumsal dayanıklılığın güçlendirilmesine dayalı bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Sendai Çerçevesi de bu doğrultuda risklerin anlaşılması, yönetişimin güçlendirilmesi, risk azaltmaya yatırım ve hazırlığın geliştirilmesini temel öncelikler olarak ortaya koymaktadır (UNDRR, 2015).

Toplumsal dayanıklılık; ekonomik gelişme, sosyal sermaye, bilgi ve iletişim ile toplumsal yeterlilik gibi kapasitelere dayanmaktadır (Norris et al., 2008). Eğitim, bu kapasitenin geliştirilmesinde önemli bir araçtır. Afet eğitimi yalnızca güvenli davranışların öğretilmesiyle sınırlı kalmamalı; öğrencilerin riskleri tanıma, güvenilir bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme, karar verme ve toplumsal sorumluluk üstlenme becerilerini geliştirmelidir. Sendai Çerçevesi çocuk ve gençlerin katılımını

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Solhan Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-6939-2394.

desteklerken, Comprehensive School Safety Framework okul güvenliği ile afet yönetimi ve dayanıklılık eğitimini birlikte ele almaktadır (UNDRR, 2015). Araştırmalar da okul temelli afet eğitiminin yalnızca bilgi artışıyla değil, hazırlık ve davranış değişikliğiyle değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Johnson et al., 2014). Bu nedenle öğrencilerin riskleri sorgulamaları, güvenilir bilgi kaynaklarını değerlendirmeleri ve çözüm süreçlerine katılmaları önem taşımaktadır. Çocukların afet hazırlığında aktif aktörler olarak görülmesi ve dayanıklılığın aile, akran, okul ve toplum ilişkileriyle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (UNDRR, 2023; Cadamuro et al., 2021).

Sosyal bilgiler eğitimi, disiplinler arası yapısı sayesinde afetleri insan, toplum, çevre, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık ilişkileri bağlamında ele alma olanağı sunmaktadır. Öğrencilerin yerel riskleri araştırmaları ve çözüm önerileri geliştirmeleri, afet eğitimi gerçek yaşamla ilişkilendirerek eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iş birliği ve toplumsal katılım becerilerini destekleyebilir (NCSS, 2010). Türkiye'de farklı afet türlerinin görülmesi, eğitimin çoklu tehlike ve yerel riskler temelinde yürütülmesini gerekli kılmaktadır. TARAP ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, bu bağlamda sosyal bilgiler ile afet bilinci arasında güçlü bir bağ kurulması için önemli bir zemin oluşturmaktadır (AFAD, 2022; MEB, 2024).

Sonuç olarak afet bilinci ve toplumsal dayanıklılık, bireysel öğrenmeden toplumsal kapasiteye uzanan bütüncül bir süreçtir. Sosyal bilgiler eğitimi; öğrencilerin riskleri analiz etme, güvenilir bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme, karar verme, iş birliği yapma ve toplumsal sorumluluk üstlenme becerilerini geliştirerek dayanıklı bireylerden dayanıklı toplumlara geçişte önemli bir köprü işlevi görmektedir.

2. AFET VE AFET RİSKİ KAVRAMLARI

2.1. Afet Kavramı

Afet kavramının anlamı, afet çalışmalarındaki gelişmelere bağlı olarak zaman içinde genişlemiştir. Geleneksel yaklaşımlarda afetler çoğunlukla doğal olayların sonucu olarak görülürken, günümüzde sosyal, ekonomik, çevresel ve yönetsel koşulların da afetlerin oluşumunda etkili olduğu kabul edilmektedir. UNDRR'ye göre afet, tehlikeli olayların maruz kalma, kırılma ve kapasite koşullarıyla etkileşimi sonucunda toplumun işleyişinde meydana gelen ciddi bozulmadır (UNDRR, 2017a). Bu yaklaşım, afetlerin yalnızca olayın fiziksel büyüklüğüyle açıklanamayacağını; yapıların dayanıklılığı, nüfus yoğunluğu, ekonomik koşullar, hazırlık düzeyi ve kurumsal kapasite gibi unsurların da afetin sonuçlarını belirlediğini göstermektedir. Bu anlayış eğitim açısından da önemlidir. Öğrencilerin afetleri yalnızca “doğal olaylar” olarak değil, insan-çevre ilişkileri, yerleşim tercihleri, ekonomik koşullar ve kamu politikalarıyla bağlantılı süreçler olarak değerlendirmeleri, afet risklerinin belirli ölçülerde azaltılabileceğini anlamalarına katkı sağlayabilir.

2.2. Afet Riski Kavramı

Afet riski, gelecekte meydana gelebilecek kayıp ve zararların potansiyelini ifade etmektedir. UNDRR afet riskini; tehlike, maruz kalma, kırılma ve kapasitenin belirli bir zaman dilimindeki etkileşimi sonucunda ortaya çıkabilecek can kaybı, yaralanma, mal ve varlık kaybı gibi potansiyel sonuçlarla ilişkilendirmektedir (UNDRR, 2017c). Bu yaklaşım riskin durağan bir özellik olmadığını göstermektedir. Bir toplumun risk düzeyi zaman içerisinde değişebilir. Nüfusun artması, plansız kentleşme, çevresel bozulma, iklim değişikliği, altyapı yatırımları veya afet hazırlığının geliştirilmesi risk düzeyini etkileyebilir. Dolayısıyla afet riski yalnızca doğal çevrenin bir özelliği değildir;

toplumsal gelişme biçimleri tarafından da üretilmekte ve değiştirilmektedir.

Sendai Çerçevesi'nde afet risklerinin azaltılabilmesi için öncelikle riskin anlaşılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda tehlikelerin özellikleri, maruz kalan nüfus ve varlıklar, kırılganlıklar ve mevcut kapasitenin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (UNDRR, 2015). Bu yaklaşım sosyal bilgiler açısından önemli bir öğrenme alanı oluşturmaktadır. Öğrenciler yaşadıkları çevredeki bir riskin yalnızca “hangi afetlerin meydana gelebileceği” sorusundan ibaret olmadığını; “kimlerin, neden ve hangi koşullarda daha fazla etkilenebileceği” sorularını da içermesi gerektiğini öğrenebilirler.

3. TEHLİKE, RİSK, KIRILGANLIK VE KAPASİTE

Afet bilincinin geliştirilmesi için öğrencilerin öncelikle tehlike, risk, maruz kalma, kırılganlık ve kapasite arasındaki farkları kavrayabilmeleri gerekir. Bu kavramlar birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte aynı anlamı taşımamaktadır.

3.1. Tehlike

Tehlike; can kaybına, yaralanmaya, ekonomik ve sosyal bozulmaya, çevresel zarara veya maddi kayıplara yol açabilecek doğal süreç, olay, insan faaliyeti ya da bunların bileşimini ifade etmektedir (UNDRR, 2017d). Tehlikeler doğal, insan kaynaklı veya sosyo-doğal nitelikte olabilir. Deprem, heyelan, sel ve kuraklık doğal süreçlerle ilişkili tehlikelere örnek oluştururken; bazı teknolojik kazalar ve endüstriyel olaylar insan faaliyetleriyle doğrudan ilişkili olabilir. Çevresel bozulma ve iklim değişikliği gibi faktörler ise doğal ve insan kaynaklı süreçlerin birbirleriyle etkileşimini ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminde tehlike kavramının yalnızca tanımlanması yeterli değildir.

Öğrencilerin yaşadıkları bölgenin hangi tehlikelere açık olduğunu araştırmaları ve bu tehlikelerin mekânsal dağılımlarını incelemeleri, kavramın somutlaştırılmasına katkı sağlayabilir.

3.2. Maruz Kalma

Maruz kalma, insanların, yapıların, altyapının, ekonomik faaliyetlerin ve diğer varlıkların tehlikelerin etkileyebileceği alanlarda bulunmasını ifade etmektedir. Bir tehlikenin meydana gelmesi tek başına yüksek risk anlamına gelmez. Tehlikeye maruz kalan insan ve varlıkların niteliği ve yoğunluğu riskin oluşumunda belirleyici olmaktadır. Örneğin taşkın riski yüksek bir bölgede nüfusun az olması ile yoğun yerleşim bulunması aynı sonuçları doğurmayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin harita ve nüfus verilerini birlikte incelemeleri, afet riskinin mekânsal boyutunu anlamalarını sağlayabilir.

3.3. Kırılğanlık

Kırılğanlık, bireylerin, toplulukların veya sistemlerin tehlikelerden etkilenme düzeyini artıran fiziksel, sosyal, ekonomik ve çevresel koşulları ifade etmektedir (UNDRR, 2017e). Aynı tehlikeye maruz kalan bireylerin zarar görme düzeyleri; gelir, yaş, engellilik, barınma koşulları, eğitim ve sosyal destek gibi faktörlere bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Bu nedenle afet eğitimi, yalnızca güvenli davranışlara değil, kimlerin neden daha fazla risk altında olduğuna ve bu eşitsizliklerin nasıl azaltılabileceğine de odaklanmalıdır. Cutter (2003), sosyal kırılğanlığın ekonomik ve demografik koşullarla ilişkili olduğunu ortaya koyarak afet risklerinin yalnızca fiziksel çevreyle açıklanamayacağını göstermiştir. Bu yaklaşım, sosyal bilgiler eğitiminin insan, mekân ve toplum arasındaki ilişkileri ele alan yapısıyla örtüşmektedir.

3.4. Kapasite

Kapasite, bireylerin, kurumların ve toplumların afet risklerini yönetmek ve azaltmak için sahip oldukları güç, kaynak, bilgi, beceri, altyapı ve örgütsel olanakların bütünüdür (UNDRR, 2017f). Kapasite kavramı afet eğitiminde özellikle önemlidir. Çünkü risk azaltma yalnızca kırılganlıkların belirlenmesine değil, mevcut güçlü yönlerin geliştirilmesine de dayanır. Eğitim düzeyi, sosyal ağlar, yerel bilgi, kurumsal koordinasyon, erken uyarı sistemleri, güvenilir iletişim kanalları ve gönüllülük kapasitesi toplumların afetlere hazırlık düzeyini etkileyebilir. Öğrencilerin kapasite kavramını öğrenmeleri, afetlere ilişkin düşüncelerinin yalnızca “tehlike ve zarar” ekseninde kalmasını engelleyebilir. Böylece öğrenciler kendi okullarının, ailelerinin ve yaşadıkları çevrenin hangi güçlü yönlere sahip olduğunu da değerlendirebilirler.

3.5. Riskin Bütüncül Olarak Ele Alınması

Tehlike, maruz kalma, kırılganlık ve kapasite birlikte değerlendirildiğinde afet riskinin çok boyutlu yapısı daha açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle afet eğitiminin temel hedeflerinden biri öğrencilerin riskleri bu bileşenlerin etkileşimi üzerinden analiz edebilmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Örneğin bir bölgede taşkın riskinin yüksek olmasının yalnızca yoğun yağışla açıklanamayacağı; dere yataklarının yapılaşmaya açılması, geçirimsiz yüzeylerin artması, altyapı yetersizlikleri veya erken uyarı sistemlerinin bulunmaması gibi faktörlerin de riski artırabileceği öğrenciler tarafından tartışılabilir.

4. TOPLUMSAL DAYANIKLILIK

4.1. Dayanıklılık Kavramının Anlamı

Dayanıklılık, afetler açısından toplumların tehlikelere direnme, etkileri azaltma, uyum sağlama, toparlanma ve gerektiğinde dönüşme kapasitesini ifade etmektedir. UNDRR'ye göre dayanıklılık, bir sistem veya toplumun temel yapı ve işlevlerini koruyarak tehlikelerin etkilerine direnme, uyum sağlama ve zamanında toparlanma kapasitesidir (UNDRR, 2017g). Bu nedenle dayanıklılık yalnızca afet sonrası eski duruma dönmeyi değil, gelecekteki risklere uyum sağlayarak daha güvenli ve kapsayıcı yapılar oluşturmayı da kapsamaktadır.

4.2. Bireysel ve Toplumsal Dayanıklılık

Bireysel dayanıklılık, kişinin kriz ve stresli durumlarla başa çıkma ve uyum sağlama kapasitesini ifade ederken, toplumsal dayanıklılık daha geniş bir sistemin özelliklerini kapsamaktadır. Toplumsal dayanıklılık; güven, sosyal destek ağları, etkili kurumlar, güvenilir bilgi ve iletişim ile kaynaklara adil erişim gibi unsurlara dayanmaktadır. Norris ve arkadaşları (2008), toplumsal dayanıklılığı ekonomik gelişme, sosyal sermaye, bilgi ve iletişim ile toplumsal yeterlilik gibi kapasitelere dayalı bir uyum süreci olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, dayanıklılığın fiziksel altyapının yanı sıra sosyal ilişkiler ve ortak hareket etme kapasitesine de bağlı olduğunu göstermektedir.

4.3. Sosyal Sermaye ve Dayanıklılık

Toplumsal dayanıklılığın önemli unsurlarından biri sosyal sermayedir. İnsanlar arasındaki güven, dayanışma, karşılıklı yardım, iletişim ve iş birliği, afet sırasında ve sonrasında toplulukların sahip olduğu önemli kaynaklardır. Afet sırasında resmî kurumların kapasitesi kadar bireylerin ve yerel toplulukların birbirlerine destek olabilmesi de önemlidir. Bu nedenle afet eğitimi bireysel hazırlığın yanı sıra toplumsal

dayanışma becerilerini de geliştirmelidir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin grup çalışmaları yapması, yerel sorunları birlikte incelemesi, toplumsal problemlere çözüm üretmesi ve okul-toplum ilişkisini güçlendiren etkinliklere katılması, bu açıdan yalnızca akademik değil aynı zamanda dayanıklılık geliştirici bir işleve sahiptir.

4.4. Yerel Bilgi ve Toplumsal Dayanıklılık

Toplumsal dayanıklılığın geliştirilmesinde yerel bilgi de önemli bir kaynaktır. Bir bölgede geçmişte yaşanmış afetler, insanların geliştirdiği baş etme stratejileri, yerel kurumların deneyimleri ve toplumsal hafıza, risklerin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Sosyal bilgiler dersi tarihsel ve coğrafi bilgiyi birlikte kullanabildiği için yerel afet deneyimlerinin eğitim sürecine aktarılması açısından uygun bir öğrenme alanı oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerde geçmişte meydana gelen afetleri araştırmaları, yaşlılarla görüşmeler yapmaları veya yerel afet hafızasını belgelemeleri; tarihsel düşünme, araştırma ve vatandaşlık becerilerini aynı anda destekleyebilir.

5. AFET RİSK YÖNETİMİNDE EĞİTİMİN ROLÜ

Afet risklerinin azaltılmasında eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve farkındalıklarını geliştirmenin yanı sıra toplumda risk azaltma kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır. Sendai Çerçevesi, afet risklerinin anlaşılmasını temel önceliklerden biri olarak görmekte; toplumun risk bilgisine erişmesi, bunu yorumlaması ve karar süreçlerinde kullanmasını vurgulamaktadır (UNDRR, 2015). Bu nedenle eğitim, risk bilgisinin topluma aktarılmasında önemli bir araçtır. Ancak etkili afet eğitimi yalnızca teorik bilgiyle sınırlı kalmamalı; deneyimsel, problem temelli ve yerel çevreyle ilişkili öğrenme süreçlerini içermelidir.

UNESCO da afet risklerinin azaltılmasında çoklu tehlike yaklaşımını benimsemekte; güvenli öğrenme ortamları, dayanıklı eğitim altyapısı ve müfredatın birlikte ele alınmasını önermektedir (UNESCO, 2023). Böylece okul, yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda toplumsal dayanıklılığın geliştirildiği bir öğrenme ortamı hâline gelmektedir.

5.1. Bilgi ve Farkındalık

Afet eğitiminin ilk aşaması temel kavramsal bilgilerin kazandırılmasıdır. Öğrencilerin afet, tehlike, risk, kırılganlık, kapasite, hazırlık ve dayanıklılık gibi kavramları doğru biçimde anlamaları gerekir. Ancak bilgi, afet bilincinin yalnızca bir boyutudur. Öğrencinin bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebilmesi ve davranışa dönüştürebilmesi gerekir.

5.2. Beceri Geliştirme

Afet eğitimi problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, mekânsal düşünme ve bilgi değerlendirme gibi becerilerin geliştirilmesine de katkıda bulunabilir. Örneğin öğrencilere bir deprem sonrasında ulaşım ve iletişim sistemlerinin kısmen aksadığı bir senaryo verilerek sınırlı kaynaklarla nasıl karar verecekleri sorulabilir. Böylece öğrenciler sadece bilgi hatırlamak yerine bilgiyi kullanmayı öğrenebilirler.

5.3. Risk İletişimi ve Bilgi Okuryazarlığı

Afetlerde bilgi kirliliği ve yanlış yönlendirme ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin güvenilir bilgi kaynaklarını tanıyabilmeleri ve farklı kaynaklardan gelen bilgileri karşılaştırabilmeleri önemlidir. Sosyal bilgiler dersinde resmî kurumların verileri, haritalar, haberler, istatistikler ve farklı medya içerikleri karşılaştırılarak öğrencilerin bilgi doğrulama becerileri geliştirilebilir. Bu yaklaşım günümüzde dijital vatandaşlıkla afet bilincini birbirine bağlayan önemli bir alan oluşturmaktadır.

6. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN AFET BİLİNCİ AÇISINDAN ÖNEMİ

Sosyal bilgiler, farklı sosyal bilim disiplinlerinden yararlanarak öğrencilerin insan, toplum ve çevre arasındaki ilişkileri anlamalarını ve bilinçli vatandaşlar olarak toplumsal yaşama katılmalarını amaçlayan disiplinler arası bir alandır. NCSS, sosyal bilgileri yurttaşlık yeterliğini geliştirmeye yönelik bir alan olarak tanımlamakta; araştırma, veri değerlendirme, problem çözme ve karar verme gibi becerileri öne çıkarmaktadır (NCSS, 2010). Afetler ise bu becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren önemli toplumsal sorunlardır.

6.1. İnsan-Çevre İlişkisi

Afetlerin oluşumu ve etkileri insan-çevre ilişkilerinden bağımsız değildir. Yerleşim alanlarının seçimi, arazi kullanımı, kentleşme, altyapı yatırımları ve doğal kaynakların kullanımı risklerin oluşumunda etkili olabilir. Sosyal bilgiler dersi bu ilişkileri coğrafi perspektifle ele alabilmektedir. Öğrenciler yaşadıkları bölgenin fiziksel özellikleriyle yerleşim düzeni arasındaki ilişkileri inceleyerek afet risklerinin mekânsal boyutunu anlayabilirler.

6.2. Tarihsel Bilinç

Geçmiş afetlerin incelenmesi, toplumların afetlerden nasıl etkilendiğini ve bu olaylara nasıl tepki verdiğini anlamaya yardımcı olabilir. Öğrenciler geçmiş depremler, taşkınlar veya yangınlar üzerinden olayların nedenlerini, sonuçlarını ve toplumların geliştirdiği çözüm yollarını inceleyebilir. Böylece afetler tarihsel hafızanın bir parçası hâline gelir.

6.3. Vatandaşlık

Afet risklerinin azaltılması yalnızca devlet kurumlarının görevi değildir. Bireyler, aileler, okullar, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve diğer toplumsal aktörler risk azaltma

sürecine katkıda bulunabilir. Bu durum afet eğitimini vatandaşlık eğitimiyle doğrudan ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin yerel yönetimlerin sorumluluklarını öğrenmesi, kamu hizmetlerini sorgulaması, yerel sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmesi ve toplumsal sorumluluk üstlenmesi aktif vatandaşlık becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilir.

7. SOSYAL BİLGİLERİN DİSİPLİNLER ARASI YAPISI VE AFET BİLİNCİ

Afetlerin karmaşık yapısı, onların tek bir disiplinin bakış açısıyla açıklanmasını güçleştirmektedir. Bir deprem fiziksel bir olay olmakla birlikte aynı zamanda ekonomik, sosyal, tarihsel, siyasal ve mekânsal sonuçlar doğurabilir. Sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısı bu nedenle afet eğitiminde önemli bir avantaj sağlamaktadır.

7.1. Coğrafya ve Afet Bilinci

Coğrafya, afet risklerinin mekânsal boyutunun anlaşılmasına yardımcı olur. Öğrenciler haritalar aracılığıyla tehlikelerin dağılımını, nüfus yoğunluğunu, ulaşım ağlarını ve yerleşim alanlarını inceleyebilir. CBS/GIS uygulamaları da bu öğrenmeyi daha ileri bir düzeye taşıyabilir. Öğrenciler farklı veri katmanlarını bir araya getirerek yaşadıkları çevrenin risklerini görselleştirebilirler.

7.2. Tarih ve Toplumsal Hafıza

Tarih, geçmiş afetlerin toplumsal sonuçlarını anlamak açısından önemlidir. Geçmişte yaşanan afetlerin incelenmesi öğrencilerin toplumsal hafıza geliştirmesine ve afetlerin uzun vadeli etkilerini kavramasına yardımcı olabilir. Bu yaklaşım afetleri yalnızca “olmuş ve bitmiş olaylar” şeklinde değil, toplumların gelişimini etkileyen tarihsel süreçler olarak ele almayı sağlar.

7.3. Ekonomi

Afetlerin ekonomik etkileri; üretim kaybı, işsizlik, altyapı hasarı, gelir kaybı ve kamu harcamaları gibi farklı boyutlarda ortaya çıkabilir. Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler afetlerin ekonomik sonuçlarını inceleyerek risk azaltmaya yapılan yatırımların uzun vadeli önemini değerlendirebilirler.

7.4. Hukuk, Yönetim ve Vatandaşlık

Afet risklerinin azaltılmasında kamu politikaları, yerel yönetimler, mevzuat ve kurumsal sorumluluklar önemlidir. Öğrenciler belediyelerin, merkezi yönetim kurumlarının ve diğer kuruluşların afet risk yönetimindeki rollerini inceleyebilir. Böylece afet yönetiminin çok aktörlü yapısını kavrayabilirler.

7.5. Çevre ve Sürdürülebilirlik

Çevresel bozulma ve iklim değişikliği bazı afet risklerini artırabilmektedir. Bu nedenle afet eğitimi sürdürülebilirlik eğitimiyle de ilişkilendirilebilir. Öğrenciler doğal kaynakların kullanımı, kentleşme, su yönetimi, ormanların korunması ve iklim değişikliği gibi konuların afet riskleriyle ilişkisini araştırabilirler. Bu disiplinler arası yaklaşım, afetleri öğrencilerin gözünde yalnızca “deprem eğitimi” olmaktan çıkararak insan ve toplum yaşamının farklı boyutlarıyla ilişkili bir öğrenme alanına dönüştürmektedir.

8. AFET BİLİNCİ, SORUMLULUK VE VATANDAŞLIK

Afet bilincinin temel hedeflerinden biri öğrencilerin riskler karşısında sorumluluk üstlenebilen bireyler hâline gelmesidir. Bu nedenle afet bilinci yalnızca bilgi düzeyiyle ölçülebilecek bir özellik değildir. Bir öğrencinin afet konusunda çok sayıda bilgiye sahip olması, bu bilgileri günlük yaşamda kullanacağı anlamına gelmez. Gerçek anlamda afet bilinci; bilgi,

beceri, tutum, değer ve davranışların bütünleşmesiyle ortaya çıkar.

8.1. Bireysel Sorumluluk

Bireylerin afetlere hazırlık konusunda alabileceği çeşitli sorumluluklar bulunmaktadır. Acil durum planlarının hazırlanması, güvenilir bilgi kaynaklarının bilinmesi, güvenli davranışların öğrenilmesi ve yaşanan çevredeki risklerin fark edilmesi bunlardan bazılarıdır. Sosyal bilgiler dersi bu davranışları vatandaşlık sorumluluğu bağlamında ele alabilir.

8.2. Toplumsal Sorumluluk

Afetlerin etkileri bireylerin tek başına çözebileceği sorunların ötesine geçebilir. Bu nedenle dayanışma, gönüllülük ve ortak hareket etme kapasitesi önem taşır. Öğrencilerin okul veya mahalle düzeyinde gerçekleştirebilecekleri sosyal sorumluluk projeleri, afet bilgisinin toplumsal eyleme dönüşmesini sağlayabilir.

8.3. Aktif Vatandaşlık

Aktif vatandaşlık; toplumsal sorunları fark etme, bilgi toplama, çözüm üretme ve ortak sorunların çözümüne katkı sağlama süreçlerini kapsar. Afet risklerinin azaltılması da öğrencilerin bu becerileri geliştirmeleri için önemli bir fırsat sunmaktadır. Öğrencilerin okul çevresindeki riskleri araştırıp çözüm önerileri geliştirmeleri, onları pasif bilgi alıcısından toplumsal sorunlara katkı sağlayan aktif bireylere dönüştürebilir.

8.4. Dayanışma ve Empati

Afetler toplumdaki eşitsizlikleri daha görünür hâle getirebilir. Bazı bireyler ve gruplar afetlerden daha fazla etkilenebilir. Bu nedenle afet eğitimi empati, dayanışma ve kapsayıcılık değerleriyle birlikte ele alınmalıdır. Öğrencilerin farklı yaş, gelir, fiziksel özellik veya yaşam koşullarına sahip insanların afetlerden nasıl etkilenebileceğini düşünmeleri, riskin

sosyal boyutunu anlamalarına katkıda bulunabilir. Bu noktada afet eğitimi aynı zamanda bir değer eğitimi alanına dönüşmektedir.

9. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YOLUYLA TOPLUMSAL DAYANIKLILIĞIN GELİŞTİRİLMESİ

Sosyal bilgiler eğitimi yoluyla toplumsal dayanıklılığın geliştirilmesi, öğrencilerin afetlere ilişkin bilgi edinmesinden daha geniş bir hedefi ifade etmektedir. Amaç; riskleri anlayan, çevresini analiz edebilen, çözüm üretebilen, iş birliği yapabilen ve toplumsal sorumluluk üstlenebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretiminde beş temel boyut öne çıkarılabilir.

9.1. Risk Farkındalığı

Öğrencilerin yaşadıkları çevredeki tehlikeleri ve riskleri tanımaları ilk adımdır. Ancak farkındalık korkuya dayalı olmamalıdır. Afet eğitiminin amacı öğrencilerde sürekli kaygı oluşturmak değil, riskleri gerçekçi biçimde değerlendirebilme ve risk azaltma konusunda öz yeterlik geliştirmelerini sağlamaktır.

9.2. Araştırma ve Sorgulama

Öğrencilerin yerel riskler hakkında araştırma yapmaları, toplumsal dayanıklılığın bilgi boyutunu güçlendirebilir. Örneğin öğrenciler; Geçmiş afetleri araştırabilir, Yerel risk haritalarını inceleyebilir ya da Okul çevresini gözlemleyebilirler. Bu çalışmalar aynı zamanda sosyal bilgiler dersinin araştırma ve sorgulama boyutunu güçlendirir.

9.3. Karar Verme ve Problem Çözme

Afetler çoğu zaman belirsizlik altında karar vermeyi gerektirir. Bu nedenle öğrencilerin farklı senaryolar üzerinde

çalışmaları önemlidir. Örneğin bir bölgede taşkın riskinin arttığı varsayıldığında öğrencilerden yerleşim, ulaşım ve toplanma alanlarıyla ilgili öneriler geliştirmeleri istenebilir. Böylece öğrenciler yalnızca “doğru cevabı” aramak yerine alternatifleri karşılaştırmayı, kararlarının sonuçlarını düşünmeyi ve gerekçelerini açıklamayı öğrenirler.

9.4. İş Birliği

Toplumsal dayanıklılık bireysel beceriler kadar ortak hareket etme kapasitesine de bağlıdır. İş birlikli öğrenme yoluyla öğrenciler farklı roller üstlenebilir. Bir grup risk analizi yaparken diğer grup iletişim planı, başka bir grup ise sosyal destek planı hazırlayabilir. Bu süreç öğrencilerin iletişim, görev paylaşımı, uzlaşma ve ortak karar alma becerilerini geliştirebilir.

9.5. Katılım ve Eylem

Afet eğitiminin en ileri aşaması öğrencilerin öğrendiklerini eyleme dönüştürmeleridir. Öğrenciler okulda afet farkındalık kampanyaları düzenleyebilir, aileleriyle afet hazırlık planları oluşturabilir veya okul çevresindeki risklere ilişkin çözüm önerileri geliştirebilir. UNDRR'nin çocuk ve gençlere ilişkin güncel yaklaşımı da gençlerin yalnızca korunması gereken gruplar olarak değil, risk azaltma ve dayanıklılık çalışmalarına katkıda bulunabilecek aktörler olarak görülmesini desteklemektedir (UNDRR, 2023). Bu anlayış, sosyal bilgiler dersinin aktif vatandaşlık amacıyla doğrudan örtüşmektedir.

9.6. Okulun Dayanıklılık Alanı Olarak Değerlendirilmesi

Okul, afet bilincinin geliştirilmesinde yalnızca derslerin yürütüldüğü fiziksel bir mekân değildir. Okul; öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve yerel toplumun bir araya geldiği önemli bir sosyal kurumdur. Bu nedenle okul afet risklerinin azaltılması açısından bütüncül biçimde ele alınmalıdır. Güvenli

okul yapıları, acil durum planları, tahliye düzenlemeleri ve eğitim sürekliliği kadar öğrencilerin risk bilgisi ve dayanıklılık becerileri de önemlidir. UNESCO'nun kapsamlı okul güvenliği yaklaşımı da güvenli öğrenme ortamları, okul afet yönetimi ve risk azaltma ile dayanıklılık eğitiminin birlikte ele alınmasını öngörmektedir (UNESCO, 2023). Sosyal bilgiler öğretmeni bu süreçte yerel risk araştırmaları, okul afet planının incelenmesi, haritalama çalışmaları ve vatandaşlık temelli projeler aracılığıyla önemli bir rol üstlenebilir.

9.7. Yerel Yönetimler ve Toplumla İş Birliği

Toplumsal dayanıklılığın geliştirilmesi okulun sınırları içinde gerçekleştirilemez. Yerel yönetimler, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve yerel topluluklarla iş birliği yapılması gerekir. Türkiye açısından bu çok aktörlü yaklaşım Türkiye Afet Risk Azaltma Planı'nda da görülmektedir. AFAD koordinasyonunda hazırlanan TARAP, 2022–2030 dönemini kapsamakta ve afet risklerinin azaltılması sürecinde kamu kurumları, yerel yönetimler, özel sektör, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve bireyleri kapsayan bütüncül bir yapı ortaya koymaktadır (AFAD, 2022). Bu yaklaşım sosyal bilgiler eğitimi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Öğrenciler yerel yönetimlerin görevlerini araştırabilir, yerel afet planlarını inceleyebilir ve yaşadıkları çevrenin risklerine yönelik çözüm önerileri geliştirebilir. Böylece afet eğitimi vatandaşlık eğitimiyle bütünleşmiş olur.

9.8. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Programı ve Afet Bilinci

Türkiye'de afet risklerinin azaltılması ve dayanıklılık yaklaşımı eğitim politikalarında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, beceri, değer ve öğrenme çıktılarının bütüncül biçimde ele alınmasını öngörmektedir (MEB, 2024).

Öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımaları, harita ve konum becerilerini kullanmaları, problem çözmeleri ve toplumsal sorumluluk geliştirmeleri afet eğitimi için önemli bir zemin oluşturmaktadır. Bu doğrultuda afetlerin yerel çevreyle ilişkilendirilmesi, afet eğitimini sosyal bilgiler içinde coğrafya, çevre, vatandaşlık ve toplumsal sorumlulukla bütünleşen bir öğrenme alanına dönüştürebilir.

10. GENEL DEĞERLENDİRME

Afetler günümüzde yalnızca doğal olaylar olarak değil; toplumların fiziksel, ekonomik ve sosyal yapıları üzerinde etkiler oluşturan çok boyutlu süreçler olarak değerlendirilmektedir. Tehlikelerin afete dönüşmesinde maruz kalma, kırılganlık ve mevcut kapasite belirleyici olmaktadır (UNDRR, 2015, 2017a, 2017b). Bu nedenle afet risklerinin azaltılması; risklerin anlaşılması, hazırlık kapasitesinin geliştirilmesi ve toplumsal dayanıklılığın güçlendirilmesini içeren bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Sendai Çerçevesi de risklerin anlaşılması, yönetişimin güçlendirilmesi, risk azaltmaya yatırım yapılması ve hazırlığın geliştirilmesini temel öncelikler olarak ortaya koymaktadır (UNDRR, 2015).

Toplumsal dayanıklılık; ekonomik gelişme, sosyal sermaye, bilgi ve iletişim ile toplumsal yeterlilik gibi birbirine bağlı kapasitelere dayanmaktadır (Norris et al., 2008). Bu nedenle dayanıklı toplumların yalnızca fiziksel altyapıya değil, güçlü sosyal ilişkilere, güvenilir bilgiye ve ortak sorun çözüme kapasitesine de sahip olması gerekmektedir. Eğitim ise bu kapasitenin geliştirilmesinde önemli bir araçtır. Afet eğitimi yalnızca güvenli davranışların öğretilmesiyle sınırlı kalmamalı; öğrencilerin riskleri tanıma, güvenilir bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme, karar verme ve toplumsal sorumluluk üstlenme becerilerini geliştirmelidir (Muttarak & Pothisiri, 2013; Muttarak

& Lutz, 2014). Bu noktada sosyal bilgiler eğitimi önemli bir pedagojik olanak sunmaktadır. Disiplinler arası yapısı sayesinde afetler; insan, toplum, çevre, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık ilişkileri bağlamında ele alınabilir. Öğrencilerin yaşadıkları çevredeki riskleri araştırmaları, farklı toplumsal grupların kırılganlıklarını incelemeleri ve çözüm önerileri geliştirmeleri, afet eğitimini aktif vatandaşlıkla ilişkilendirmektedir. Bu süreçte eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iş birliği, bilgi ve medya okuryazarlığı gibi becerilerin geliştirilmesi önem taşımaktadır (Johnson et al., 2016; NCSS, 2010).

Afet eğitiminin etkili olabilmesi için öğrencilerin pasif bilgi alıcıları olarak değil, afet risklerinin azaltılmasına katkı sağlayabilecek aktörler olarak görülmesi gerekmektedir. UNESCO'nun Comprehensive School Safety Framework yaklaşımı da afet risklerinin azaltılmasını güvenli öğrenme ortamları, okul afet yönetimi ve dayanıklılık eğitimiyle birlikte ele almaktadır (UNESCO, 2022). Bu doğrultuda yerel risklerin araştırılması, risk haritalarının hazırlanması ve okul çevresine yönelik çözüm projelerinin geliştirilmesi, öğrencilerin hem afet bilincini hem de toplumsal katılım becerilerini güçlendirebilir. Türkiye açısından deprem, sel, heyelan, orman yangını ve kuraklık gibi farklı tehlikelerin bulunması, afet eğitiminin çoklu tehlike ve yerel riskler temelinde yürütülmesini gerekli kılmaktadır. Türkiye Afet Risk Azaltma Planı (TARAP) ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın beceri, değer ve öğrenme çıktılarının bütüncül yapısı, sosyal bilgiler ile afet bilinci arasında güçlü bir bağ kurulmasına olanak sağlamaktadır (AFAD, 2022; MEB, 2024).

Sonuç olarak afet bilinci ve toplumsal dayanıklılık, bireysel öğrenmeden toplumsal kapasiteye uzanan bütüncül bir süreçtir. Sosyal bilgiler eğitimi; öğrencilerin riskleri anlayan, güvenilir bilgiye ulaşabilen, eleştirel düşünebilen, iş birliği yapabilen ve toplumsal sorumluluk üstlenebilen aktif vatandaşlar

olarak yetişmelerine katkı sağlayabilir. Böylece sosyal bilgiler eğitimi, dayanıklı bireylerden dayanıklı toplumlara geçişte önemli bir köprü işlevi görmektedir.

KAYNAKÇA

- AFAD. (2022). *Türkiye Afet Risk Azaltma Planı (TARAP) 2022–2030*. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- Cadamuro, A., Birtel, M., Di Bernardo, G. A., Crapolicchio, E., Vezzali, L., & Drury, J. (2021). Resilience in children in the aftermath of disasters: A systematic review and a new perspective on individual, interpersonal, group, and intergroup level factors. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 31(3), 259–275. <https://doi.org/10.1002/casp.2500>
- Cutter, S. L. (2003). Social vulnerability to environmental hazards. *Social Science Quarterly*, 84(2), 242–261. <https://doi.org/10.1111/1540-6237.8402002>
- Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014). Evaluations of disaster education programs for children: A methodological review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 9, 107–123. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2014.04.001>
- Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2016). Improving the impact and implementation of disaster education: Programs for children through theory-based evaluation. *Risk Analysis*, 36(11), 2120–2135. <https://doi.org/10.1111/risa.12545>
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Muttarak, R., & Lutz, W. (2014). Is education a key to reducing vulnerability to natural disasters and hence unavoidable climate change? *Ecology and Society*, 19(1), 42. <https://doi.org/10.5751/ES-06476-190142>
- Muttarak, R., & Pothisiri, W. (2013). The role of education on disaster preparedness: Case study of 2012 Indian Ocean

earthquakes on Thailand's Andaman coast. *Ecology and Society*, 18(4), 51. <https://doi.org/10.5751/ES-06101-180451>

National Council for the Social Studies [NCSS]. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. National Council for the Social Studies.

Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41, 127–150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>

UNDRR. (2015). *Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction.

UNDRR. (2017a). *Disaster*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction, Sendai Framework Terminology.

UNDRR. (2017b). *Disaster risk assessment*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction, Sendai Framework Terminology.

UNDRR. (2017c). *Disaster risk*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction, Sendai Framework Terminology.

UNDRR. (2017d). *Hazard*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction, Sendai Framework Terminology.

UNDRR. (2017e). *Vulnerability*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction, Sendai Framework Terminology.

- UNDRR. (2017f). *Capacity*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction, Sendai Framework Terminology.
- UNDRR. (2017g). *Resilience*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction, Sendai Framework Terminology.
- UNDRR. (2023). *Children and youth*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction.
- UNESCO. (2023). *Disaster risk reduction, climate change and education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2022). *Comprehensive School Safety Framework 2022–2030*. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector.

2019 VE 2025 ALTINCI SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA İSLAM TARİHİ KONULARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Betül BULUT¹

Hülya ÇELİK²

1. GİRİŞ

Ders kitapları, öğretim programının sınıf içindeki en görünür ve en sürekli araçlarındandır. Konuların seçimi, sıralanması, görsel olarak sunulması ve sorularla çerçevesi, öğrencilerin geçmişe ilişkin hangi bilgileri önemli gördüğünü ve bu bilgiler üzerinde nasıl düşündüğünü etkiler. Bu nedenle ders kitapları yalnızca bilgi aktaran araçlar değil, belirli tarih anlatılarını, değer önceliklerini ve öğrenme rollerini düzenleyen kültürel metinlerdir (Apple, 2004; Crawford, 2003; Foster, 2011).

Sosyal bilgiler dersi, tarih bilgisini vatandaşlık, kültür, coğrafya ve toplumsal yaşamla ilişkilendirir. İslam tarihi konuları da dinî, siyasi ve kültürel gelişmeleri Türk tarihiyle buluşturan ortak miras, değişim ve süreklilik, etkileşim ve kimlik gibi kavramların tartışılmasına imkân veren bir alan oluşturur. Bununla birlikte geniş zaman aralıklarının sınırlı sayfalarda sunulması, karmaşık süreçlerin kişi ve olay listelerine

¹ Öğrenci - Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, ORCID: 0009-0007-0200-0492.

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, ORCID: 0000-0003-2207-2104.

indirgenmesi ya da tek yönlü anlatılarla verilmesi riskini taşır (Şeker, 2003; Turan, 2016).

Türkiye’de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli arasında kavramsal ve pedagojik bir yeniden yapılanma bulunmaktadır. 2018 programında “kazanım” ve öğrenme alanı eksenli yapı korunurken 2024 programı öğrenme çıktıları, alan becerileri, kavramsal beceriler, değerler ve öğrenme kanıtlarını birlikte tanımlayan daha bütünleşik bir model önermektedir (MEB, 2018; MEB, 2024). Bu değişimin ders kitabı düzeyindeki karşılığını incelemek, program metnindeki niyet ile öğrenciye sunulan öğrenme çevresi arasındaki ilişkiyi görünür kılar.

Türkiye’de sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin çalışmalar kitapların öğretim programlarıyla uyumunu, kültürel mirası temsil etme biçimlerini, bilim insanlarına yer verme düzeyini, mesaj tasarımı ve tarih konularının ağırlığını ele almıştır (Gülersoy, 2013; Gürel & Çetin, 2018; Pehlivan & Kolaç, 2016; Şahin, 2012; Topçu & Karatekin, 2017). Dolmaz ve Metin (2021), tarih konularının sosyal bilgiler kitaplarındaki yerini bütüncül biçimde incelemiş, Akıncı (2024) Kültür ve Miras öğrenme alanının ortaokul kitaplarındaki görünümüne, Aktaş (2024) ise farklı ülkelerin tarih ders kitaplarında İslam tarihi öğretimine odaklanmıştır. Buna karşılık ardışık iki program kuşağının aynı sınıf düzeyindeki İslam tarihi anlatısını metin, görsel, etkinlik, kanıt ve değerlendirme boyutlarını birlikte kullanarak karşılaştıran çalışmalar sınırlıdır.

Bu çalışma, söz konusu boşluğu altıncı sınıf düzeyinde iki ders kitabını karşılaştırarak ele almaktadır. “2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre hazırlanan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk ve İslam tarihi konularının program yapısı, içerik örgüsü, öğretimsel yaklaşım ve tarihsel düşünme becerileri

nasıl farklılaşmaktadır?” sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. 2019 ve 2025 basımlı 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları program dayanağı, ünite yapısı, içeriğin örgütlenmesi, öğrenme süreci ve öğrenciye yüklenen rol bakımından nasıl farklılaşmaktadır?
2. İslamiyet'in doğuşu ve yayılışı konusu, iki ders kitabında tarihsel çerçeve, kronolojik düzen, medeniyet katkıları, harita kullanımı ve sorgulama düzeyi bakımından nasıl farklılaşmaktadır?
3. Türklerin İslamiyet'i kabulü konusu, 2019 ve 2025 basımlı ders kitaplarında siyasi gelişmeler, sosyal ve kültürel değişim, değişim ve süreklilik ilişkisi ile kaynak kullanımı bakımından nasıl sunulmaktadır?
4. Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşması süreci, iki ders kitabında askerî mücadeleler, yerleşme, siyasi yapılanma, toplumsal değişim ve kültürel dönüşüm arasındaki ilişkiler bakımından nasıl yapılandırılmaktadır?
5. Haçlı Seferleri ve tarihî yollar, 2019 ve 2025 basımlı ders kitaplarında konu kapsamı, ünite içindeki konumu, coğrafi bağlantılar, ticaret ve kültürler arası etkileşim bakımından nasıl ele alınmaktadır?

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Programın Aracısı Olarak Ders Kitapları

Ders kitabı araştırmaları, metinlerin hangi bilgiyi içerdiği kadar bu bilgiyi hangi söylem, sıralama ve görsel düzen içinde sunduğunu da inceler. Ders kitapları, resmî öğretim programının

basit ve tarafsız aktarıcıları olarak değerlendirilemez. Seçme, sadeleştirme ve vurgulama kararları yoluyla programı yeniden yorumlar (Foster & Crawford, 2006; Pingel, 2010). Bu nedenle bir karşılaştırmada yalnızca başlık saymak, pedagojik niteliği açıklamak için yeterli değildir. Aynı konu, bir kitapta sonuçları ezberletilen bir olayken diğerinde farklı kanıtlar üzerinden sorgulanan bir problem olarak düzenlenebilir.

Nitel ders kitabı incelemelerinde bağlam, metin türü ve kullanım amacı birlikte ele alınmalıdır. Doküman analizi belgelerin seçilmesi, gerçekliğinin ve bağlamının değerlendirilmesi, verilerin sistematik biçimde kodlanması ve yorumlanması içerir (Bowen, 2009; Nicholls, 2003). İçerik çözümlemesinin izlenebilirliği ise açık bir kodlama çerçevesi ve çıkarımların somut belge örnekleriyle ilişkilendirilmesiyle güçlenir (Krippendorff, 2018; Neuendorf, 2017; Schreier, 2012).

2.2. Tarihsel Düşünme, Empati ve Çoklu Bakış Açısı

Tarih öğrenimi, geçmiş hakkında doğru kabul edilen bilgileri hatırlamanın ötesinde kanıtı sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği izleme, tarihsel önem hakkında yargıda bulunma ve farklı bakış açılarını bağlama yerleştirme becerilerini gerektirir (Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2001). Bu beceriler, öğrencinin günümüz kavramlarını geçmişe doğrudan uygulamasını önlemeye ve tarihsel açıklamaları kanıta dayalı biçimde kurmasına yardım eder.

Tarihsel empati, geçmişteki kişilerin duygu ve düşüncelerini hayal etmekten ibaret değildir. Dönemin koşullarını, seçeneklerini, değerlerini ve bilgi sınırlarını kanıtlar üzerinden anlamayı gerektirir (Endacott & Brooks, 2013). Benzer biçimde çoklu bakış açısı, tek bir olaya rastgele farklı görüşler eklemek değil, farklı konumların dayanaklarını ve sınırlarını tarihsel kaynaklarla karşılaştırmaktır (Stradling, 2003). Sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinlikler bu işlemleri açık yönergeler,

karşılaştırılabilir kaynaklar ve gerekçelendirme isteyen sorularla desteklediğinde tarihsel düşünmeye hizmet eder (Barton & Levstik, 2004).

2.3. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Görsel Tasarım

Harita, minyatür, fotoğraf, zaman şeridi ve bilgi grafikleri, tarih öğretiminde yalnızca görsel süsleme unsurları değil, tarihsel bilginin anlamlandırılmasını destekleyen öğretim araçlarıdır. Yer, zaman, hareket ve ilişkiyi görünür kılan görseller metni tamamlar. Ancak görselin kaynağı, tarihi, ölçeği ya da açıklaması belirsiz olduğunda öğrenciyi yanıltabilir. Görsel ve sözel bilginin birbiriyle uyumlu, yakın ve bilişsel yükü gözeten biçimde düzenlenmesi öğrenmeyi destekler (Kress & van Leeuwen, 2006; Mayer, 2009). Şahin'in (2012) sosyal bilgiler kitaplarına ilişkin değerlendirmesi de mesaj tasarımında tutarlılık, okunabilirlik ve görsel işlevselliğin önemini göstermektedir.

2.4. Sosyal Bilgilerde İslam Tarihi ve Ortak Miras

Sosyal bilgiler bağlamında İslam tarihi, siyasal gelişmelerin yanı sıra medeniyetin düşünsel, bilimsel, sanatsal, toplumsal ve ekonomik yönlerini içeren kapsamlı bir yaklaşımla incelenebilir. Bu yaklaşım, dinamik ve çoğul bir medeniyet tarihini görünür kılarken “ortak miras” kavramını yalnızca sahip olunan değerler listesi olmaktan çıkarıp tarihsel etkileşim ağı olarak okumaya imkân verir. Türk-İslam bilginlerinin, kadınların, farklı coğrafyaların ve toplumsal grupların dengeli temsili bu bakımdan önemlidir (Doğan & Duman, 2021; Ulu Kalın, 2018).

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler öğretim programında ortak miras tarihsel empati, tarihsel bağlamaştırma, değişim ve süreklilik gibi alan becerileriyle ilişkilendirilmektedir (MEB, 2024). Bu yönelim, 2005 sonrası programlardaki yapılandırmacı ve beceri temelli dönüşümün yeni bir aşaması olarak okunabilir (Tonga, 2019). Ancak programdaki kavramların kitapta bulunması, kendi başına nitelikli öğrenme

kanıtı değildir. Belirleyici olan, öğrencinin hangi kaynak üzerinde hangi düşünsel işlemi gerçekleştirdiğidir.

3. YÖNTEM

Araştırma, nitel karşılaştırmalı doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Bu desen, benzer amaçlara hizmet eden iki belgedeki örüntüleri bağlamlarıyla birlikte belirlemeye ve farklılıkları yorumlamaya elverişlidir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmanın veri kaynağını, MEB tarafından yayımlanan ve altıncı sınıfta kullanılan iki sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Eski kitap 2018 öğretim programına göre hazırlanmış, künyesinde 2019 birinci baskı tarihi bulunan baskıdır (Yıldırım, Kaplan, Kuru, & Yılmaz, 2019). Yeni kitap ise 2024 öğretim programına göre hazırlanarak 2025–2026 eğitim öğretim yılında altıncı sınıflarda kullanılmaya başlanan baskıdır (MEB, 2025). İnceleme, kitapların İslam tarihi ve Türk-İslam tarihiyle doğrudan ilişkili bölümleriyle sınırlandırılmıştır.

Tablo 1. İncelenen Dokümanların Kapsamı

Belge	Program ve yapı	İncelenen bölüm	Sayfa Aralığı
2019 Sosyal Bilgiler 6	2018 programı kazanım ve öğrenme alanı yapısı	Tarihe Yolculuk	46–100
2025 Sosyal Bilgiler 6	2024 programı öğrenme çıktısı, beceri ve öğrenme kanıtı yapısı	Ortak Mirasımız	108–178

Öncelikle iki kitap bütüncül olarak okunmuş, ardından ilgili sayfalar araştırma soruları doğrultusunda yeniden incelenmiştir. Kodlama birimi konu anlatımı paragrafı, etkinlik yönergesi, soru, harita, görsel, kaynak/bilgi kutusu ve değerlendirme maddesi olarak belirlenmiştir.

İlk ve ikinci okumada farklı yorumlanan birimler ilgili sayfa bağlamına dönülerek yeniden değerlendirilmiş, sonuçlar doğrudan belge örnekleriyle sınanmıştır. İnandırıcılığı artırmak

amacıyla bulgular program belgeleri, ders kitabı sayfaları ve ilgili alan yazınla karşılaştırılmış, yorum ile betimleme birbirinden ayrılmaya çalışılmıştır. Çalışmada kamuya açık kurumsal dokümanlar incelenmiş, katılımcı ya da kişisel veri kullanılmamıştır. Bu nedenle araştırma, insan katılımcı içeren bir uygulamaya değildir.

Araştırmanın temel sınırlılığı iki baskıyla sınırlı olmasıdır. Kitapların sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlenmemiştir. Karekodların zaman içinde değişebilmesi ve dijital içeriklere erişimin okul koşullarına bağlı olması da dijital uzantıların değerlendirilmesini sınırlar. Bulgular, Türkiye’deki tüm sosyal bilgiler kitaplarına genellenmek yerine incelenen iki belgenin karşılaştırmalı profili olarak okunmalıdır.

4. BULGULAR

4.1. Program ve Ünite Yapısındaki Değişim

İki kitap arasındaki en belirgin fark, içerik miktarından önce içeriğin hangi program diliyle kurulduğudur. Tablo 2 de görüldüğü gibi 2019 kitabında tarih konuları “Tarihe Yolculuk” öğrenme alanında ardışık başlıklarla sunulurken 2025 kitabında “Ortak Mirasımız” teması altında öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, alan becerileri ve değerlendirme görevleri arasında daha görünür bağlar kurulmuştur.

Tablo 2. Program ve Ders kitabının yapısal ve içeriksel düzenlenişinin karşılaştırılması

Boyut	2019 Basımı Sosyal Bilgiler Kitabı	2019 Basımı Sosyal Bilgiler Kitabı
Program dayanağı	2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Temel birim	Kazanım ve öğrenme alanı	Öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri
Bölüm adı	Tarihe Yolculuk	Ortak Mirasımız
İçerik örgüsü	Daha belirgin kronolojik ve konu başlıklı ilerleyiş	Tematik bütünleştirme ve beceri-etkinlik akışı
Öğrenciye dönük yapı	Hazırlanalım, Cevaplayalım, Sıra Sizde	Düşünelim, Keşfedelim, Öğrenelim, Uygulayalım, Değerlendirelim

Bu değişim, eski kitabın bütünüyle öğretmen merkezli, yeni kitabın ise kendiliğinden öğrenci merkezli olduğu anlamına gelmez. Her iki kitapta da açıklayıcı metin önemli yer tutmaktadır. Fark, 2025 kitabının öğrenciyi daha sık tahmin etme, inceleme, ilişkilendirme ve ürün oluşturma eylemleriyle işe koşmasıdır. Bununla birlikte yönergenin etkin fiil içermesi, öğrencinin zorunlu olarak üst düzey tarihsel düşünme yaptığına tek başına kanıt oluşturmaz.

4.2. İslamiyet’in Doğuşu ve Yayılışı

2019 kitabında “İslamiyet’in Doğuşu” bağımsız bir başlık olarak yer almaktadır. İslamiyet öncesi Arabistan, Hz. Muhammed’in hayatı, Mekke ve Medine dönemleri, Hicret, Dört Halife, Emevîler ve Abbasîler kronolojik sırayla özetlenmektedir. Bu düzen öğrencinin olay dizisini izlemesini kolaylaştırırken çok sayıda kişi, tarih ve siyasi gelişmenin kısa metinlerde yoğunlaşmasına yol açmaktadır.

2025 kitabında aynı tarihsel kesit, VII–XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin insanlığın ortak mirasına katkıları bağlamında yeniden çerçevelenmektedir. Yayılma güzergâhları ve medeniyet merkezleri görseller ve haritalarla ilişkilendirilmiş, bilim, eğitim, sanat ve şehir yaşamı daha görünür hâle gelmiştir. Buna karşılık erken dönem siyasi gelişmelerin bütünleşik başlık

altında sıkıştırılması, özellikle Dört Halife Dönemi'nin iç farklılıklarını ve kurumsal dönüşümlerini sınırlı bırakmaktadır.

Tablo 3. İslamiyet'in doğuşu ve yayılışının karşılaştırılması

Boyut	2019	2025
Çerçeve	Dinî-siyasi kronoloji	Ortak miras ve medeniyet katkıları
Dört Halife Dönemi	Ayrı alt anlatılarla fakat kısa	Geniş tema içinde daha yoğunlaştırılmış
Harita kullanımı	Yayılmayı destekleyen genel haritalar	Güzergâh ve merkezleri etkinlikle ilişkilendiren haritalar
Sorgulama düzeyi	Bilgiyi bulma ve açıklama	Görselden çıkarım ve katkıları ilişkilendirme, kaynak eleştirisi sınırlı

Tablo 3 incelendiğinde, 2019 tarihli ders kitabında İslamiyet'in doğuşu ve yayılışının dinî-siyasi kronoloji temelinde ele alındığı, 2025 kitabında ise ortak miras ve medeniyet katkılarının öne çıkarıldığı görülmektedir. Dört Halife Dönemi 2019 kitabında kısa ve ayrı anlatılarla sunulurken 2025 kitabında daha geniş bir tema içinde yoğunlaştırılmıştır. Ayrıca 2025 kitabında haritaların etkinliklerle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin görsel verilerden çıkarım yapmasını desteklemektedir. Bununla birlikte, sorgulama düzeyindeki artışa rağmen kaynak eleştirisine yönelik çalışmaların sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

4.3. Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Toplumsal Değişim

2019 kitabında Türklerin İslamiyet ile tanışması, Talas Savaşı ve Karahanlılar, Gazneliler ve Büyük Selçuklular gibi siyasi yapılar üzerinden açıklanmaktadır. Anlatı, Türklerin İslamiyet'i kabul nedenlerini ve yeni dinin devlet hayatına etkilerini temel bilgilerle ilişkilendirir. 2025 kitabında konu, İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimler biçiminde formüle edilmiştir. Bu ifade, yalnızca “neden kabul edildi” sorusundan gündelik yaşam, sanat, dil, eğitim ve kurumlarda değişim-süreklilik ilişkisine geçişi desteklemektedir.

Tablo 4. Türklerin İslamiyet’i kabulü konusunun karşılaştırılması

Ölçüt	2019	2025
Temel soru	Türkler İslamiyet’le nasıl tanıştı ve neden benimsedi?	Kabul sonrasında sosyal ve kültürel yaşam nasıl değişti?
Tarihsel açıklama	Siyasi temaslar ve devletler ağırlıklı	Siyasi bağlam ile kültürel dönüşümü birleştirme
Değişim-süreklilik	Dolaylı ve sınırlı	Yönergelerde daha görünür
Kaynaklar	Anlatıyı destekleyen görseller	Kaynak ve bilgi kutuları karşılaştırma potansiyeli daha yüksek

Tablo 4 incelendiğinde, 2019 ve 2025 tarihli ders kitaplarının Türklerin İslamiyet’le karşılaşma ve İslamiyet’i kabul etme sürecini farklı odaklar üzerinden ele aldığı görülmektedir. 2019 tarihli ders kitabında temel soru, Türklerin İslamiyet’le nasıl tanıştıkları ve bu dini hangi nedenlerle benimsedikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda tarihsel anlatı, ağırlıklı olarak siyasi temaslar ve Türk-İslam devletleri ekseninde yapılandırılmıştır. 2025 tarihli ders kitabında ise odak, İslamiyet’in kabul nedenlerinden kabul sonrasında sosyal ve kültürel yaşamda meydana gelen değişimlere yönelmiştir. Dolayısıyla iki kitap, aynı tarihsel sürecin farklı aşamalarını öne çıkarmaktadır: 2019 kitabı karşılaşma ve benimseme sürecini açıklarken 2025 kitabı kabulün toplumsal ve kültürel sonuçlarına daha fazla ağırlık vermektedir.

Tarihsel açıklamanın kapsamı bakımından değerlendirildiğinde, 2019 kitabında siyasi gelişmelerin ve devlet merkezli anlatının belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık 2025 kitabında siyasi bağlamın sosyal ve kültürel dönüşümle ilişkilendirilmesi, tarihsel sürecin daha çok boyutlu biçimde ele alınmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, İslamiyet’in kabulünü yalnızca siyasi bir gelişme olarak değil, toplumun yaşam biçimini, değerlerini ve kültürel yapısını etkileyen kapsamlı bir değişim süreci olarak değerlendirmeye imkân vermektedir.

Değişim ve süreklilik boyutunda da iki kitap arasında belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Bu tarihsel düşünme becerisi 2019 kitabında daha çok anlatının içinde dolaylı ve sınırlı biçimde yer alırken 2025 kitabında soru ve yönergeler aracılığıyla daha görünür hâle getirilmiştir. Böylece öğrencilerin tarihsel süreçte değişen ve devam eden unsurları belirlemelerine yönelik bilişsel yönlendirmelerin güçlendirildiği söylenebilir.

Kaynak kullanımı açısından 2019 kitabındaki görsellerin çoğunlukla metindeki bilgileri destekleyici bir işlev üstlendiği görülmektedir. 2025 kitabında yer verilen kaynaklar ve bilgi kutuları ise farklı bilgilerin ilişkilendirilmesi ve karşılaştırılması bakımından daha yüksek bir potansiyel taşımaktadır. Bununla birlikte, söz konusu materyallerin tarihsel kaynak analizi becerisine ne ölçüde katkı sunduğu, bunlara eşlik eden soru ve etkinliklerin niteliğiyle birlikte değerlendirilmelidir. Genel olarak tablo, 2019 kitabındaki siyasi ve anlatı merkezli yapıdan 2025 kitabında sosyal ve kültürel dönüşümü, değişim ve sürekliliği ve kaynaklar arası karşılaştırmayı daha görünür kılan bir yaklaşıma doğru yönelim olduğunu göstermektedir.

4.4. Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşması

2019 kitabında “Yeni Yurt Anadolu” başlığı, Malazgirt Savaşı’nı, Anadolu’da kurulan ilk Türk beyliklerini ve Türkiye Selçuklu Devleti’ni kronolojik bir çizgide sunmaktadır. Fetih, yerleşme ve siyasi yapılanma anlatının omurgasını oluşturur. 2025 kitabında XI–XIII. yüzyıllar arasındaki askerî mücadelelerin Anadolu’nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına katkıları bir öğrenme problemi olarak düzenlenmiştir. Bu yapı, savaşları tekil zaferler olmaktan çıkarıp nüfus, yerleşme, kurumlaşma ve kültürel dönüşümle ilişkilendirme imkânı sağlar.

Tablo 5. Anadolu’nun Türkleşmesi ve İslamlaşması konusunun karşılaştırılması

Boyut	2019	2025
Başlık	Yeni Yurt Anadolu	Askeri mücadelelerin Türkleşme ve İslamlaşmaya katkısı
Nedensellik	Olaylar ve sonuçları	Mücadele, yerleşme ve kültürel dönüşüm ilişkisi
Öğrenme ürünü	Soru yanıtlama ve temel ilişkilendirme	Harita/görsel inceleme, çıkarım ve değerlendirme

Tablo 5 incelendiğinde ayrıca soru yanıtlamaya dayalı öğrenme ürünlerinin yerini harita ve görsellerden çıkarım yapmayı gerektiren etkinliklerin aldığı görülmektedir. Bu değişim, 2025 kitabında nedensellik ve tarihsel düşünme becerilerinin daha belirgin biçimde öne çıkarıldığını göstermektedir.

4.5. Haçlı Seferleri ve Tarihî Yolların Konumu

2025 kitabında Haçlı Seferleri, XI–XIII. yüzyıl mücadeleleri ve Anadolu’daki dönüşüm bağlamına yerleştirilmiştir. Harita ve etkinlikler üzerinden güzergâh, amaç ve sonuç ilişkisi kurdurulmaya çalışılmaktadır. 2019 kitabında ise “Tarihî Yollar” bağımsız bir başlık olarak İpek ve Baharat yolları çevresinde ticaret, kültürel etkileşim ve coğrafi bağlantıyı görünür kılar.

Bu iki sayfa aynı konuyu doğrudan temsil etmediği için bire bir üstünlük karşılaştırması yapılmamıştır. Bulgudaki önemli nokta, tarihî yolların 2025 kitabının incelenen “Ortak Mirasımız” bölümünde bağımsız başlık olmaktan çıkması ve bağlantıların farklı konu/etkinlikler içine dağılmasıdır. Bu durum kapsamın tümüyle ortadan kalktığını değil, sınıflandırma ve vurgu biçiminin değiştiğini göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bulgular, 2018'den 2024 programına geçişin ders kitabında en açık biçimde bölüm mimarisi ve öğrenciye yöneltilen eylem fiilleri üzerinden görünür olduğunu göstermektedir. “Tarihe Yolculuk”tan “Ortak Mirasımız”a geçiş, siyasi kronolojinin tamamen terk edilmesinden çok kronolojinin medeniyet, kültürel etkileşim ve becerilerle yeniden çerçevelenmesidir. Erbudak ve Yeşilbursa'nın (2025) 2024 programına ilişkin SWOT analizi de beceri ve bütüncül gelişim vurgusunun önemli bir olanak, uygulama ve kaynak koşullarının ise dikkat edilmesi gereken alanlar olduğunu ortaya koymaktadır.

2025 kitabındaki “Düşünelim–Keşfedelim–Öğrenelim–Uygulayalım–Değerlendirelim” akışı, öğrencinin öğrenme sürecindeki konumunu daha görünür kılmaktadır. Bu bulgu, sosyal bilgiler programlarındaki yapılandırmacı ve beceri temelli yönelimin sürekliliğiyle uyumludur (Tonga, 2019). Ancak etkinlik temelli görünüm ile bilişsel derinlik aynı şey değildir. Öğrenciden haritadaki oku izleyerek sonuç söylemesi isteniyorsa görev aktiftir; fakat haritanın üreticisini, tarihini, seçtiği ölçeği ve dışarıda bıraktığı unsurları sorgulamıyorsa kaynak eleştirisi sınırlı kalır.

Ders kitaplarındaki görsel artış, Mayer'in (2009) açıkladığı çoklu temsil avantajını destekleyebilir. Yine de metinle ilgisiz süsleyici görseller, okunamayan haritalar ya da kaynağı belirsiz temsiller öğrenmeyi zorlaştırabilir. İncelenen 2025 kitabında sayfa içi yönlendirme ve renk kodları daha güçlüdür. 2019 kitabında ise bazı sayfalarda metin ve görsel yoğunluğu daha yüksektir. Bu farklılık, “daha çok görsel eşittir daha iyi öğrenme” biçiminde değil, görselin amacı ve sorgulama göreviyle birlikte değerlendirilmelidir (Kress & van Leeuwen, 2006; Şahin, 2012).

İslam tarihinin ortak miras perspektifiyle ele alınması, bilimsel ve kültürel üretimi siyasi olaylarla ilişkilendirme bakımından önemli bir genişlemedir. Türk-İslam bilginlerinin görünürlüğüne ilişkin önceki araştırmalar, farklı bilim alanları ve aktörler arasında dengeli temsil gereksinimini vurgulamaktadır (Topçu & Karatekin, 2017; Ulu Kalın, 2018). Benzer biçimde çokkültürlülük ve kültürel aktarım araştırmaları, tek tip bir kültür anlatısı yerine etkileşim, karşılaşma ve çoğulluğun görünür kılınmasının önemine işaret eder (Doğan & Duman, 2021; Gürel & Çetin, 2018).

İki kitapta da Dört Halife Dönemi'nin geniş tarihsel sonuçlarına karşın kısa biçimde işlenmesi, kapsam-derinlik dengesini gündeme getirmektedir. Konu başlığı sayısının azaltılması tematik bütünlük sağlayabilir. Ancak erken İslam toplumundaki yönetim, toplumsal yapı ve farklı yorumların görünmezliği riskini doğurur. Bunun çözümü sayfa sayısını sınırsız artırmak değil, temsil gücü yüksek birkaç birincil kaynağı karşılaştırmalı sorularla kullanmak olabilir. Böyle bir tasarım, Wineburg'un (2001) vurguladığı kaynak sorgulama ile Stradling'in (2003) çok perspektiflilik yaklaşımını birlikte destekler.

Dijital içerikler yeni kitabın güçlü yönlerinden biridir; fakat karekodun varlığı tek başına pedagojik değer oluşturmaz. Bağlantının amacı, erişilebilirliği, kalıcılığı ve ölçme göreviyle ilişkisi açık olmalıdır. Dijital uzantının temel bilgiyi erişim koşuluna bağımlı hâle getirmemesi; basılı sayfada eşdeğer kısa açıklama veya alternatif yol sunulması kapsayıcılık bakımından önemlidir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma, 2019 ve 2025 altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında İslam tarihiyle ilişkili içeriğin yalnızca

güncellenmediğini, farklı bir pedagojik mantıkla yeniden örgütlendiğini göstermiştir. 2019 kitabı kronolojik izlenebilirlik ve ayrı konu başlıkları bakımından daha belirgindir. 2025 kitabı ise ortak miras, beceri, etkinlik, görsel çeşitlilik ve dijital destek bakımından daha bütünleşik bir öğrenme çevresi sunmaktadır.

Bununla birlikte yeni kitabın güçlü sayfa tasarımı ve etkinlik çeşitliliği, her durumda tarihsel düşünme derinliği anlamına gelmemektedir. Her iki kitapta da kaynakların tam künyelendirilmesi, birincil ve ikincil kaynakların ayrıştırılması, karşıt ya da tamamlayıcı bakış açılarının karşılaştırılması ve öğrencinin iddiasını kanıtla gerekçelendirmesi güçlendirilebilir. Dört Halife Dönemi gibi geniş etkili süreçlerde başlık sayısından çok temsil gücü yüksek örnekler ve çok nedenli açıklamalar tercih edilmelidir.

Bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Her tarihsel kaynak ve görsel için üretici, tarih, tür ve erişim bilgisini içeren kısa fakat standart bir künye kullanılmalıdır.
- İslam medeniyeti; farklı coğrafyalar, kadınlar, bilim insanları, zanaatkârlar, tüccarlar ve farklı toplumsal gruplar üzerinden daha dengeli temsil edilmelidir.
- Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşması, askerî mücadelelerin yanı sıra göç, iskân, ticaret, şehirleşme, vakıflar ve kültürel etkileşim kanıtlarıyla ele alınmalıdır.
- Karekod içerikleri erişilebilirlik, güncellik ve veri güvenliği bakımından düzenli olarak denetlenmeli, temel öğrenme basılı kitaptan da sürdürülebilmelidir.
- Gelecek araştırmalar, kitap çözümlemesini sınıf gözlemi, öğretmen görüşleri ve öğrenci ürünleriyle birleştirerek tasarlanan etkinlik ile gerçekleşen öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemelidir.

Sonuç olarak ders kitabı niteliği, konu sayısı ya da görsel yoğunluğu gibi tekil göstergelerle değil; program, metin, kanıt, etkinlik ve değerlendirme arasındaki tutarlı ilişkiyle belirlenmelidir. İslam tarihi öğretiminde ortak miras yaklaşımı önemli bir imkân sunmakta; bu imkânın akademik niteliği ise çoğul temsil, kaynak şeffaflığı ve kanıta dayalı tarihsel akıl yürütmeyeyle güçlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, Z. Y. (2024). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında Kültür ve Miras öğrenme alanının yer alışının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Aktaş, Y. Z. (2024). *Tarih ders kitaplarında İslam tarihi öğretiminin ülkeler arası karşılaştırmalı analizi ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Crawford, K. (2003). The role and purpose of textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 5–10.
- Doğan, A., & Duman, D. (2021). Çokkültürlülüğün 1968’den günümüze sosyal bilgiler ders kitaplarına yansısı: Dönemsel bir inceleme (1968–1997 ve 1998–2018). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 21(43), 903–935.
- Dolmaz, M., & Metin, Ö. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih konularının yeri. *Turkish History Education Journal*, 10(1), 88–114. doi:10.17497/tuhed.898668
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social*

Studies Research and Practice, 8(1), 41–58.
doi:10.1108/SSRP-01-2013-B0003

Erbudak, K. C., & Yeşilbursa, C. C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: Bir SWOT analizi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1433–1470.
doi:10.37669/milliegitim.1707953

Foster, S. J. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5–20.
doi:10.3402/edui.v2i1.21959

Foster, S. J., & Crawford, K. A. (Eds.). (2006). *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8–26.

Gürel, D., & Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22–40.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London, England: Routledge.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara, Türkiye: Yazar. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara, Türkiye: Yazar. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/sosyal-bilgiler-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara, Türkiye: Devlet Kitapları. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/ders-kitaplari>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 11–26.
- Pehlivan, A., & Kolaç, E. (2016). Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 655–670.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2nd rev. ed.). Paris, France: UNESCO & Georg Eckert Institute.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London, England: SAGE.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Şahin, M. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran*

Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 129–154.

- Şeker, M. (2003). Neden İslâm tarihi. *İSTEM*, 1(2), 69–76.
- Tonga, D. (2019). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programı: Benzerlikler ve farklılıklar. *Diyalektolog*, 22, 83–100.
- Topçu, E., & Karatekin, K. (2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim adamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2127–2152.
- Turan, R. (2016). Millî Tarih'ten Sosyal Bilgiler'e Türkiye'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 257–278.
- Ulu Kalın, Ö. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk İslam bilginleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 330–346. doi:10.29329/mjer.2018.172.17
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara, Türkiye: Seçkin.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., & Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara, Türkiye: Devlet Kitapları.

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI

Türkan ÇELİK¹

1. GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin toplumsal yaşamı anlamlandırmalarını, geçmiş ile günümüz arasında ilişki kurmalarını ve vatandaşlık bilinci kazanmalarını amaçlayan disiplinler arası bir öğretim alanıdır. Bu ders kapsamında tarih, coğrafya, ekonomi, kültür ve vatandaşlık gibi birçok disipline ait kavramın ele alınması, özellikle soyut içeriklerin öğretiminde çeşitli güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Günümüzde benimsenen öğrenci merkezli eğitim anlayışı, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını esas almakta; bu nedenle öğretim sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun, somut ve etkileşimli olması önem kazanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretiminde çeşitli yapısal ve uygulamaya yönelik sorunların bulunduğu görülmektedir. Kuş ve Çelikkaya (2010), öğretim programındaki içerik yoğunluğunun konuların ayrıntılı olarak ele alınmasını güçleştirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Sağlamgöncü (2024), özellikle beşinci sınıf düzeyinde kazanımların soyut yapısı, öğrencilerin derse aktif katılımının sınırlı olması, ders saatlerinin yetersizliği ve okuma alışkanlıklarının düşük düzeyde bulunmasının öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Uygun ve diğerleri ise (2018), tarih ve coğrafya

¹ Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0001-8380-9419

konularının öğretiminde yaşanan güçlüklerin Sosyal Bilgiler dersinin temel problemleri arasında yer aldığını belirtirken, Göksu (2020) özellikle tarih öğretiminde ders kitaplarının içerik bakımından yetersiz kaldığını ve ders saatlerinin mevcut kazanımları gerçekleştirmek için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Yerel tarih öğretimine odaklanan Yeniay (2025) ise program yoğunluğu, ekonomik yetersizlikler ve idari sınırlılıkların öğretim sürecini olumsuz etkileyen temel faktörler arasında yer aldığını ifade etmektedir. Söz konusu sorunların çözümünde eğitim teknolojilerinden yararlanılması, öğretim sürecinin niteliğini artırabilecek önemli yaklaşımlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Teknoloji destekli öğrenme ortamları, özellikle soyut kavramların somutlaştırılması, öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin artırılması ve öğrenme süreçlerinin daha etkileşimli hâle getirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Gökçearslan, 2023). Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmalar, artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarıyı ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığını (Ekici, 2021), Web 2.0 araçlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde desteklediğini (Balçın, 2021), teknoloji kullanımının öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırdığını ve sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenme ortamlarını daha ilgi çekici hâle getirdiğini göstermektedir (Yavuz ve Uslu, 2021). Benzer biçimde Özcan ve Öner (2025), Web 2.0 teknolojilerinin özellikle coğrafya konularının öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağladığını belirtirken, Yaşar (2025) dijital hikâye uygulamalarının Sosyal Bilgiler öğretiminde etkili bir öğrenme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Son yıllarda üretken yapay zekâ teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim teknolojilerinde yeni bir dönüşüm sürecini başlatmıştır. Yapay zekâ destekli araçlar yalnızca içerik üretimini kolaylaştırmakla kalmamakta; aynı zamanda öğretim materyallerinin kişiselleştirilmesine, görsel ve işitsel içeriklerin kısa sürede hazırlanmasına ve

öğrencilerin öğrenme motivasyonunun artırılmasına da katkı sağlamaktadır. Giannakos ve arkadaşları (2025), yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde uygulama geliştirme ve araştırma süreçlerine önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedir. Benzer şekilde Crompton ve Burke (2024), yapay zekânın eğitim süreçlerine daha güçlü biçimde entegre edilmesi gerektiğini vurgularken, yapay zekâ destekli sohbet sistemlerinin öğrenme ortamlarına uyarlanmasıyla önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca dijital öğrenme materyallerinin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede de etkili olduğu belirtilmektedir (Suryani vd. 2021). Üretken yapay zekânın gelişmesiyle birlikte metin, görsel, video ve animasyon üretimine yönelik çok sayıda uygulama eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle yapay zekâ destekli animasyon uygulamaları, tarihsel olayların canlandırılması, coğrafi süreçlerin görselleştirilmesi, kültürel mirasın etkileşimli biçimde sunulması ve öğrencilerin aktif öğrenme deneyimleri yaşamaları açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Animasyonların görsel anlatım gücü ile yapay zekânın hızlı içerik üretme kapasitesinin birleşmesi, Sosyal Bilgiler öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştırmakta ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmektedir. Son yıllarda UNESCO (2023) ile UNESCO (2024) tarafından yayımlanan yapay zekâ rehberleri de eğitimde üretken yapay zekâ uygulamalarının pedagojik ilkeler doğrultusunda kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca üretken yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin kapsamlı değerlendirmeler, bu teknolojilerin öğretim tasarımı ve öğrenme deneyimlerini dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Kasneci et al., 2023; Crompton & Burke, 2024). Bununla birlikte alan yazında yapay zekâ destekli animasyon uygulamalarının Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımına odaklanan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu bölümün, yapay zekâ destekli animasyon uygulamalarının eğitimsel kullanımına ilişkin kuramsal bir çerçeve sunarak alandaki bilgi birikimine katkı

sağlayacağı; öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve araştırmacılara uygulamaya dönük öneriler sunacağı düşünülmektedir.

1.1. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Teknoloji Kullanımı

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşamı anlamlandırmasını, demokratik değerleri benimsemesini ve etkin vatandaşlık becerileri kazanmasını amaçlayan disiplinler arası bir öğretim alanıdır. Sosyal Bilgilerin ortaya çıkışı, insanın toplumsal yaşamı anlama, yorumlama ve karşılaşılan sosyal sorunlara çözüm üretme gereksinimiyle yakından ilişkilidir.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dikkat çeken yönlerinden biri ise dijital dönüşüm, teknoloji okuryazarlığı ve yapay zekâ farkındalığına verdiği önemdir. Programda öğrencilerin yalnızca teknolojiyi kullanan bireyler olmaları değil, aynı zamanda dijital teknolojileri etik, güvenli, bilinçli ve üretken biçimde kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin dijital içerik üretmeleri, bilgiye farklı dijital kaynaklardan ulaşmaları, ulaştıkları bilgileri sorgulamaları, doğruluklarını değerlendirmeleri ve teknolojiyi problem çözme süreçlerinde etkin biçimde kullanmaları beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Programda yer alan beceri örgüsü incelendiğinde; dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, araştırma, iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi becerilerin teknoloji destekli öğrenme ortamlarında geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yalnızca bilgi tüketen değil, dijital içerik tasarlayan, paylaştan ve üreten bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, yapay zekâ destekli uygulamaların Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmasını da destekleyen önemli bir pedagojik zemin oluşturmaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda yapay zekâ destekli animasyon uygulamaları; tarihsel olayların

canlandırılması, demokratik süreçlerin modellenmesi, coğrafi olayların görselleştirilmesi, dijital hikâye oluşturulması ve öğrencilerin yaratıcı ürünler geliştirmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Öğrenciler, yalnızca hazır içerikleri izleyen bireyler olmak yerine yapay zekâ destekli araçlar aracılığıyla kendi dijital hikâyelerini, animasyonlarını ve öğretim materyallerini tasarlayabilmekte; böylece üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılık, dijital üretkenlik ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilmektedir. Bu yönüyle yapay zekâ destekli animasyon uygulamaları, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğrenci merkezli, beceri temelli ve teknolojiyle bütünleşik öğretim anlayışıyla doğrudan örtüşmektedir.

2. EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim ortamlarının yapısını önemli ölçüde değiştirmiştir. Web tabanlı öğrenme sistemleri, mobil teknolojiler ve dijital öğrenme platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte geleneksel öğretim anlayışı yerini daha etkileşimli, öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarına bırakmıştır. Bu dönüşümün en önemli bileşenlerinden biri olan yapay zekâ, öğretim süreçlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde yenilikçi çözümler sunarak eğitim sistemlerinin dönüşümüne önemli katkılar sağlamaktadır (Çat ve Huseynova, 2025; UNESCO, 2023). Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının temelleri 1950'li yıllara kadar uzanmaktadır. Alan yazında Sidney L. Pressey'nin geliştirdiği öğretim makineleri ile B. F. Skinner'ın programlı öğretim yaklaşımı, bireyselleştirilmiş öğrenme anlayışının gelişmesinde önemli kilometre taşları olarak kabul edilmektedir (Ünsal, 2025). 1960'lı ve 1970'li yıllarda geliştirilen PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) sistemi,

bilgisayar destekli öğretimin ilk kapsamlı örneklerinden biri olmuş; çevrim içi iletişim, anlık mesajlaşma, elektronik posta ve çok kullanıcıli öğrenme ortamları gibi günümüzde yaygın olarak kullanılan birçok özelliği bünyesinde barındırmıştır. Daha sonra geliştirilen SCHOLAR, WHY, BUGGY, SOPHIE, LISP Tutor ve benzeri akıllı öğretim sistemleri ise öğrencilerin bilgi düzeylerini analiz ederek bireysel geri bildirim sunabilen ilk yapay zekâ uygulamaları arasında yer almıştır. 1980'li yıllardan itibaren geliştirilen yeni nesil akıllı öğretim sistemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleyebilen, hata analizleri yapabilen ve kişiselleştirilmiş öğrenme desteği sağlayabilen daha gelişmiş uygulamalara dönüşmüştür (Ünsal, 2025). Günümüzde yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeler, özellikle makine öğrenmesi, derin öğrenme, doğal dil işleme ve üretken yapay zekâ uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim alanında yeni fırsatlar ortaya çıkarmıştır. Eğitim kurumları; kişiselleştirilmiş öğrenme, uzaktan eğitim, akıllı öğretim sistemleri, otomatik ölçme ve değerlendirme, öğrenme analitikleri, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları ile içerik üretimi gibi birçok alanda yapay zekâdan yararlanmaktadır. Yapay zekâ destekli sistemler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini analiz ederek bireysel ihtiyaçlara uygun içerikler sunabilmekte, öğrenme eksikliklerini belirleyebilmekte ve öğretim sürecinin daha etkili yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Rahiman ve Kodikal, 2024; Adeleye vd., 2024; Yılmaz ve Kaleci, 2025). Eğitimde yapay zekânın en önemli katkılarından biri öğrenmenin bireyselleştirilmesini desteklemesidir. Öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme hızları ve performanslarına ilişkin verileri analiz eden yapay zekâ sistemleri, kişiye özgü öğrenme yolları oluşturabilmekte ve öğrencilere anlık geri bildirim sağlayabilmektedir. Böylece öğrencilerin akademik gelişimleri sürekli izlenebilmekte, öğrenme güçlükleri erken dönemde belirlenebilmekte ve öğretim süreci daha etkili biçimde planlanabilmektedir (Ateş, 2025). Ayrıca yapay zekâ, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme,

materyal geliştirme, soru hazırlama, içerik üretme ve öğrenci performansını analiz etme gibi zaman alan görevlerini destekleyerek öğretim sürecinin niteliğini artırmaktadır.

Son yıllarda özellikle üretken yapay zekâ (Generative Artificial Intelligence) uygulamalarının gelişmesi, eğitim alanında önemli bir dönüşüm başlatmıştır. ChatGPT, Gemini, Microsoft Copilot, Claude ve benzeri büyük dil modelleri ile görsel ve video üretim araçları, öğretmen ve öğrencilerin kısa sürede metin, görsel, sunum, animasyon ve video içerikleri oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Bu araçlar yalnızca içerik üretimini kolaylaştırmakla kalmayıp öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine de katkı sunmaktadır. Bununla birlikte yapay zekânın eğitimde etik kullanımı, veri güvenliği, akademik dürüstlük, önyargı ve telif hakları gibi konular da dikkatle ele alınması gereken önemli hususlar arasında yer almaktadır (Kasneci et al., 2023; UNESCO, 2023; UNESCO, 2024). Araştırmalar, yapay zekânın uygun pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda kullanılması durumunda öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme motivasyonlarını ve derse katılımlarını artırabileceğini göstermektedir. Ancak yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenin yerini alan bir unsur olarak değil; öğretim sürecini destekleyen, öğrenmeyi zenginleştiren ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren bir araç olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığına sahip olmaları, bu teknolojileri pedagojik amaçlar doğrultusunda bilinçli ve etik ilkeler çerçevesinde kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 2024; Crompton & Burke, 2024).

2.1. Eğitimde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Destekli Animasyon Uygulamaları ve Özellikleri

Üreten yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeler, eğitim materyallerinin hazırlanma biçimini önemli ölçüde değiştirmiştir. Günümüzde metin, görsel, ses ve video üretebilen yapay zekâ destekli uygulamalar; öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin kısa sürede etkileşimli öğrenme materyalleri geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Özellikle animasyon oluşturma araçları; tarihsel olayların canlandırılması, soyut kavramların görselleştirilmesi, dijital hikâye anlatımı, karakter animasyonları ve öğretici videoların hazırlanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu uygulamalar, yalnızca içerik üretimini hızlandırmakla kalmayıp öğrenme sürecini daha ilgi çekici, etkileşimli ve kalıcı hâle getirmektedir (Kasneci et al., 2023; UNESCO, 2023). Sosyal Bilgiler öğretiminde yapay zekâ destekli animasyon uygulamaları; tarihsel olayların dramatizasyonu, coğrafi süreçlerin görselleştirilmesi, kültürel mirasın tanıtılması, dijital hikâye oluşturma ve vatandaşlık eğitimine yönelik senaryoların geliştirilmesi gibi birçok öğretim etkinliğinde kullanılabilmektedir. Bu araçlar sayesinde öğretmenler kapsamlı teknik bilgiye ihtiyaç duymadan kısa sürede animasyon ve video içerikleri hazırlayabilmekte, öğrenciler ise üretim odaklı öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılabilmektedir. Tablo 1'de eğitim ortamlarında kullanılabilecek başlıca yapay zekâ destekli animasyon uygulamaları ve temel özellikleri özetlenmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgilerde kullanılabilecek bazı animasyon uygulamaları ve özellikleri

Uygulama	Temel Kullanım Amacı	Öne Çıkan Yapay Zekâ Özelliği	Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanım Örneği
Animaker	2B animasyon ve eğitim videoları hazırlama	Yapay zekâ destekli karakter oluşturma, otomatik seslendirme ve altyazı	Dijital hikâyeler, vatandaşlık eğitimi, tarih anlatımları
Hailuo AI	Metinden ve görselden video üretimi	Text-to-Video ve Image-to-Video üretimi	Tarihî olayların ve coğrafi süreçlerin canlandırılması
Runway	Profesyonel video ve animasyon üretimi	Yapay zekâ ile video oluşturma ve düzenleme	Tarihî olayların sinematik canlandırmaları
Kling AI	Gerçekçi kısa video üretimi	Gelişmiş metinden video üretimi	Tarihî mekânlar ve kültürel miras içerikleri oluşturma
Adobe Character Animator	Dijital karakter animasyonu	Gerçek zamanlı yüz ve ses hareketi yakalama	Tarihî kişiliklerin konuşturulması
EbSynth	Video stil dönüşümü	Yapay zekâ ile video stil aktarımı	Tarihî görüntüleri animasyonlaştırma
Plask Motion	Hareket yakalama	Videolardan 3B karakter animasyonu oluşturma	Tarihî canlandırmalar ve drama etkinlikleri
Rive	Etkileşimli animasyon geliştirme	Etkileşimli 2B animasyon ve durum makineleri	Etkileşimli öğretim materyalleri geliştirme
DeepMotion	3B karakter animasyonu	AI Motion Capture ve fizik tabanlı animasyon	Tarihî karakterlerin ve olayların üç boyutlu canlandırılması
Kaiber AI	Sanatsal video üretimi	Yapay zekâ ile yaratıcı video oluşturma	Dijital hikâye ve kültürel miras videoları hazırlama
DupDub AI	Dijital karakter seslendirme	Yapay zekâ seslendirme, avatar ve dudak senkronizasyonu	Tarihî kişiliklerin konuşan avatarlarının hazırlanması
Powtoon AI	Eğitim animasyonları ve sunumları	Yapay zekâ destekli video ve sunum oluşturma	Konu anlatımı, kavram öğretimi ve dijital hikâyeler

Tablo 2.Yapay Zekâ Destekli Animasyon Uygulamalarının Eğitim Açısından Karşılaştırılması

Uygulama	Animasyon Türü	Yapay Zekâ Düzeyi	Kullanım Kolaylığı	Ücretsiz Sürüm	Sosyal Bilgiler İçin Uygunluk
Animaker	2B	★★★★☆	Çok kolay	✓	★★★★★
Hailuo AI	Video	★★★★★	Kolay	✓	★★★★★
Runway	Video	★★★★★	Orta	✓	★★★★★
Kling AI	Video	★★★★★	Kolay	✓	★★★★★
Adobe Character Animator	Karakter	★★★★☆	Orta	Deneme	★★★★☆
EbSynth	Stil aktarımı	★★★★☆	Orta	✓	★★★★☆
Plask Motion	3B Motion Capture	★★★★★	Orta	✓	★★★★★
Rive	2B Etkileşimli	★★★★☆	Orta	✓	★★★★☆
DeepMotion	3B Motion Capture	★★★★★	Orta	✓	★★★★★
Kaiber AI	Video	★★★★★	Kolay	Sınırlı	★★★★★
DupDub AI	Konuşan Avatar	★★★★★	Çok kolay	Deneme	★★★★☆
Powtoon AI	Eğitim Animasyonu	★★★★☆	Çok kolay	✓	★★★★★

3. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Yapay zekâ teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim ortamlarında kullanılan dijital araçların niteliğini önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle üretken yapay zekâ uygulamaları; metin, görsel, ses ve video üretimini kolaylaştırarak öğretim materyallerinin daha kısa sürede hazırlanmasına ve öğrenme ortamlarının daha etkileşimli hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu dönüşümden etkilenen disiplinlerden biri de Sosyal Bilgiler eğitimidir. Tarih, coğrafya, vatandaşlık ve kültürel miras gibi çok disiplinli bir yapıya sahip olan Sosyal Bilgiler dersi, soyut kavramların yoğun olarak yer aldığı bir öğretim alanı olduğundan görsel ve animasyon tabanlı materyallerin kullanımı öğrenme sürecini destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu

bölümde incelenen yapay zekâ destekli animasyon uygulamaları, öğretmenlere ve öğrencilere farklı öğretim ihtiyaçlarına yönelik zengin içerik geliştirme olanakları sunmaktadır. Animaker ve Powtoon gibi araçlar eğitim videoları ve animasyon hazırlamayı kolaylaştırırken; Runway, Hailuo AI, Kling AI ve Kaiber AI gibi üretken yapay zekâ platformları metinden video oluşturma özellikleri sayesinde tarihî olayların, coğrafi süreçlerin ve toplumsal olayların kısa sürede görselleştirilmesine olanak sağlamaktadır. DeepMotion, Plask Motion ve Adobe Character Animator gibi hareket yakalama temelli uygulamalar ise tarihî kişiliklerin, kültürel etkinliklerin ve canlandırma temelli öğrenme etkinliklerinin daha gerçekçi biçimde hazırlanmasına katkıda bulunmaktadır. DupDub AI ise yapay zekâ destekli seslendirme ve dijital karakter teknolojileriyle öğretim materyallerinin etkileşim düzeyini artırmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretiminde animasyonların kullanılması yalnızca derslerin görsel açıdan zenginleşmesini sağlamamakta, aynı zamanda öğrencilerin tarihsel empati kurma, neden-sonuç ilişkisi oluşturma, mekânsal düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de destekleyebilmektedir. Öğrencilerin yalnızca hazır içerikleri izleyen bireyler olmaları yerine, yapay zekâ destekli araçlar yardımıyla kendi dijital hikâyelerini, animasyonlarını ve eğitim videolarını üretmeleri; aktif öğrenme, proje temelli öğrenme ve tasarım odaklı öğrenme yaklaşımlarını desteklemektedir. Böylece öğrenciler hem ders kazanımlarını daha anlamlı biçimde öğrenebilmekte hem de dijital içerik üretimi sürecinde yaratıcılıklarını geliştirebilmektedir. Bununla birlikte yapay zekâ destekli animasyon uygulamalarının eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi için bazı sınırlılıkların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Üretilen içeriklerin doğruluğunun kontrol edilmesi, telif haklarına uyulması, kişisel verilerin korunması ve yapay zekâ araçlarının etik ilkeler doğrultusunda kullanılması önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yalnızca bu teknolojileri kullanabilmeleri değil,

aynı zamanda uygun istem (*prompt*) yazabilmeleri, yapay zekâ tarafından üretilen içerikleri eleştirel biçimde değerlendirebilmeleri ve pedagojik amaçlara uygun biçimde düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle yapay zekâ okuryazarlığı ve dijital pedagojik yeterlikler, öğretmen yetiştirme programlarının temel bileşenlerinden biri hâline gelmektedir (UNESCO, 2023; Kasneci et al., 2023).

Türkiye'de uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin araştıran, sorgulayan, üreten ve teknolojiyi bilinçli kullanan bireyler olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda yapay zekâ destekli animasyon uygulamaları; dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme, iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli öğretim araçları arasında değerlendirilebilir. Ancak teknolojinin öğrenme sürecindeki rolü, öğretmenin rehberliğinin yerine geçen bir unsur olarak değil, öğretim sürecini destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle yapay zekâ uygulamalarının pedagojik amaçlar doğrultusunda planlanması, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun biçimde seçilmesi ve öğretim programındaki kazanımlarla ilişkilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak yapay zekâ destekli animasyon uygulamaları, Sosyal Bilgiler öğretiminde dijital dönüşümün önemli bileşenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu uygulamalar, derslerin daha görsel, etkileşimli ve öğrenci merkezli yürütülmesine katkı sağlarken öğretmenlerin içerik geliştirme süreçlerini de kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte etkili kullanım, yalnızca teknolojik olanaklara değil; öğretmenlerin pedagojik yeterliklerine, etik ilkelere bağlı kalınmasına ve öğretim amaçlarının doğru belirlenmesine bağlıdır. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmaların, bu uygulamaların öğrencilerin akademik başarısı, tarihsel düşünme becerileri, yapay zekâ okuryazarlığı ve dijital vatandaşlık yeterlikleri üzerindeki

etkilerini deneysel araştırmalarla incelemesi, alan yazınına önemli katkılar sağlayacaktır.

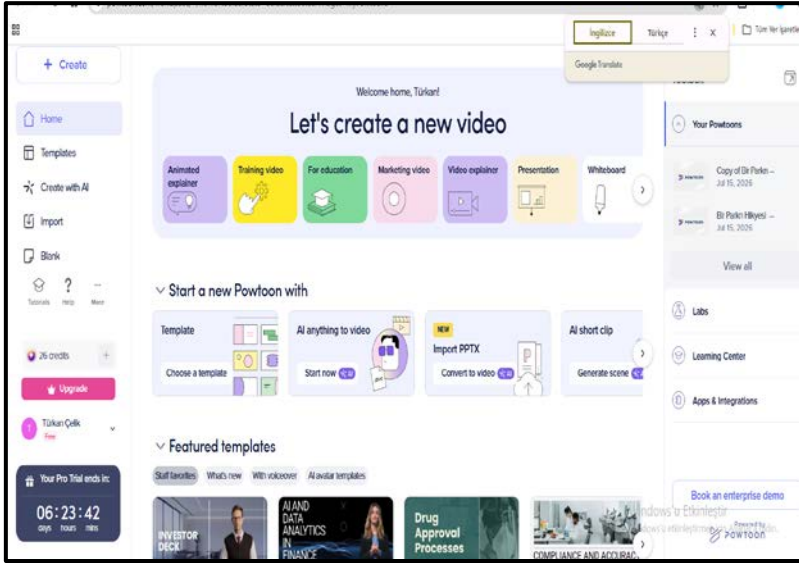
ÖRNEK ETKİNLİK

Tablo 3. Etkinlik Künyesi

Bu örnek etkinlik, Sosyal Bilgiler 6. sınıf "SB.6.4.1. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme" öğrenme çıktısı doğrultusunda hazırlanmıştır. Etkinlik kapsamında " Bir Parkın Hikâyesi " adlı dijital hikâye, Powtoon uygulamasının yapay zekâ destekli video oluşturma özelliği kullanılarak animasyona dönüştürülmüştür.
Senaryo Adı: Bir Parkın Hikâyesi
Konu: Demokratik karar alma süreci
Hedef Kitle: 6. sınıf öğrencileri
Tahmini Süre: 2–3 dakika
Sahne Sayısı: 10

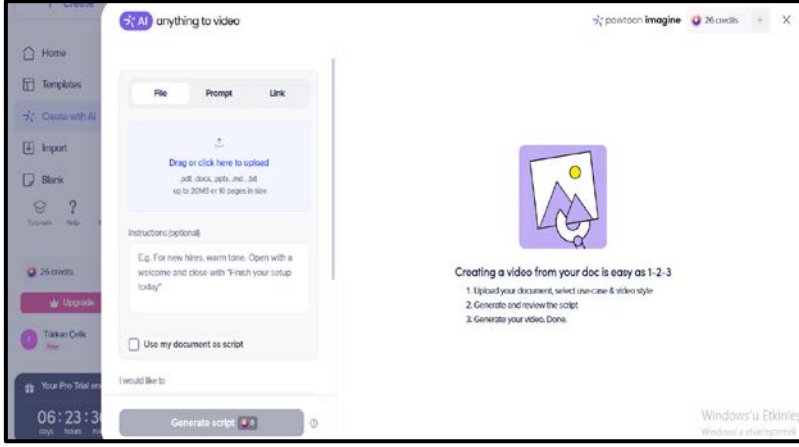
Powtoon ile Animasyon Videosu Oluşturma Süreci

İlk olarak Powtoon uygulamasının resmi internet sayfasına giriş yapılır. Kullanıcıların bir Powtoon hesabı bulunmuyorsa ücretsiz olarak hesap oluşturmaları, mevcut bir hesapları varsa oturum açmaları gerekmektedir. Giriş işleminin tamamlanmasının ardından kullanıcı ana sayfası açılmaktadır. Ana sayfada farklı içerik türleri için çeşitli şablon ve yapay zekâ destekli üretim seçenekleri sunulmaktadır.



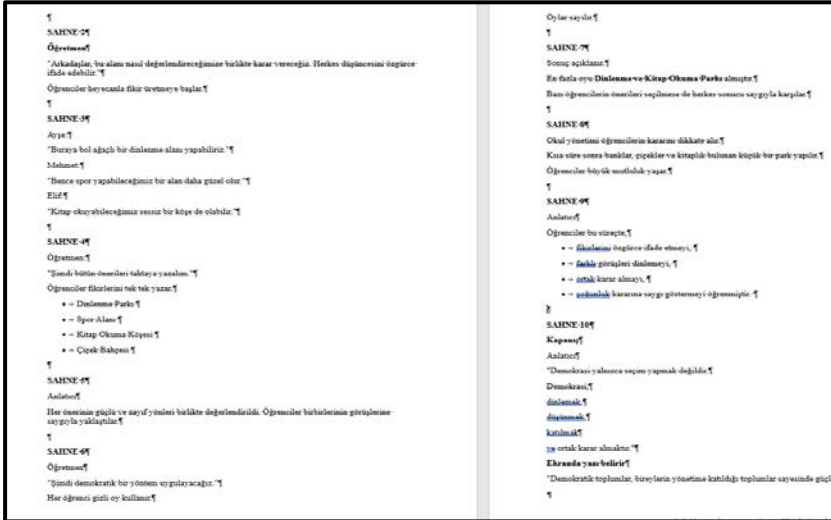
Görsel 1. Powtoon Ana Sayfası

Animasyon oluşturma sürecini başlatmak için sayfanın sol üst bölümünde yer alan "+ **Create**" düğmesi tıklanır. Bu çalışmada amaç, daha önce Sosyal Bilgiler öğretim programındaki öğrenme çıktısı doğrultusunda hazırlanan senaryonun, herhangi bir manuel tasarım işlemi gerçekleştirilmeden yapay zekâ desteğiyle animasyon videosuna dönüştürülmesidir. Bunun için ekranın sağ bölümünde bulunan "**Create with AI**" seçeneği tercih edilir. Bu seçeneğin ardından açılan ekranda "**Create Video**" bölümü seçilerek yapay zekâ destekli video oluşturma süreci başlatılır.



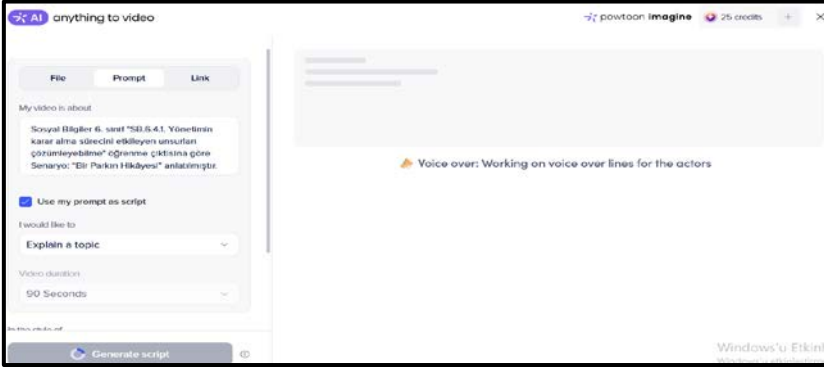
Görsel 2. Create Video Ekranı

Video oluşturma ekranında "**File**" sekmesi altında bulunan dosya yükleme alanı kullanılarak daha önce hazırlanan Word dosyası sisteme yüklenir. Bu dosyada dijital hikâyeye ait senaryo metni ve sahne açıklamaları yer almaktadır. Yapay zekâ, yüklenen metni analiz ederek animasyon oluşturma sürecini otomatik olarak planlamaktadır.



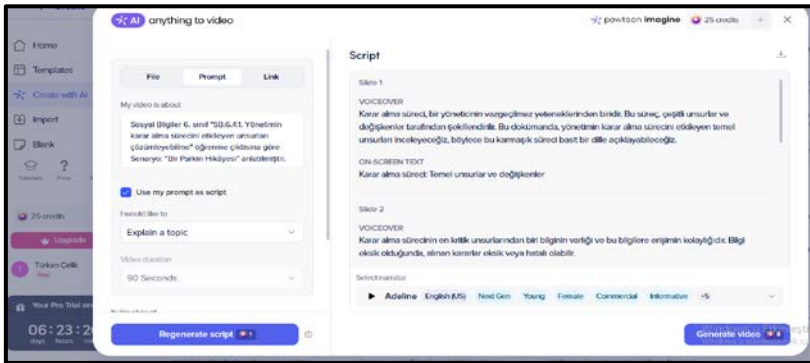
Görsel 3. Senaryo Dosyasının Yüklenmesi

Dosya yüklendikten sonra "**Prompt**" alanında videoya ilişkin çeşitli ayarlamalar yapılmaktadır. Bu bölümde videonun konusu, hedef kitlesi, süresi, kullanılacak animasyon stili, karakter özellikleri, görsel tasarım tercihleri ve seslendirme biçimi gibi bilgiler belirtilmektedir. Yapay zekâ, verilen yönergeler doğrultusunda animasyonun genel yapısını oluşturmaktadır.



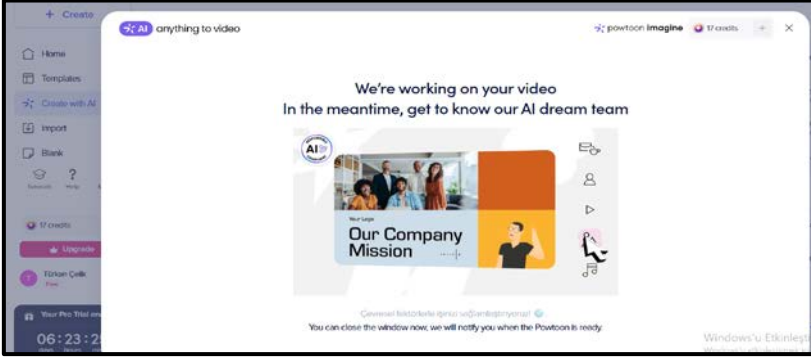
Görsel 4. Prompt Ayarlarının Yapılması

Tüm düzenlemeler tamamlandıktan sonra ekranın sol alt bölümünde bulunan "**Generate Script**" düğmesine tıklanır. Bu aşamada sistem, yüklenen senaryoyu analiz ederek sahneleri oluşturur ve her sahneye uygun anlatım metinlerini hazırlamaya başlar.



Görsel 5. Generate Script Ekranı

Senaryo oluşturma işlemi tamamlandıktan sonra hazırlanan sahneler gözden geçirilir. Gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra ekranın sağ alt bölümünde bulunan "**Generate Video**" düğmesi seçilir.



Görsel 6. Video Oluşturma Süreci

Bu işlem sonrasında Powtoon, yapay zekâ desteğiyle karakterleri, sahneleri, animasyon geçişlerini, görselleri ve seslendirmeleri otomatik olarak oluşturmaktadır. Video oluşturma süresi internet bağlantısına ve senaryonun uzunluğuna bağlı olarak birkaç dakika sürebilmektedir. İşlem tamamlandıktan sonra oluşturulan animasyon ön izleme ekranında görüntülenmektedir. Kullanıcı isterse bu aşamada karakterlerde, metinlerde, sahnelerde, geçiş efektlerinde veya seslendirmelerde düzenlemeler yapabilmektedir.

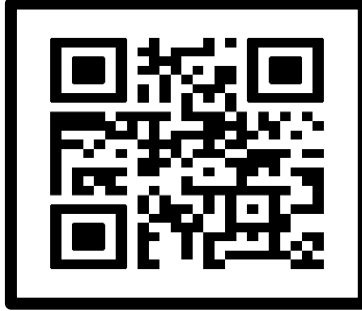


Görsel 7. Oluşturulan Animasyon Videosu

Son aşamada ekranın alt bölümünde bulunan "**Download MP4**" seçeneği kullanılarak video MP4 formatında bilgisayara indirilmektedir. Böylece hazırlanan animasyon sınıf içi öğretim etkinliklerinde, akıllı tahtalarda veya çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanılabilecek duruma gelmektedir.

Kitap bölümünde dijital materyale kolay erişim sağlamak amacıyla oluşturulan animasyon videosu çevrim içi bir platforma yüklenmiş ve erişim bağlantısına ait **QR kod** hazırlanmıştır. Okuyucular, aşağıda verilen QR kodu mobil cihazlarıyla tarayarak etkinlik kapsamında hazırlanan animasyon videosuna doğrudan erişebilmektedir.

Görsel 10. "Bir Parkın Hikâyesi" Animasyon Videosuna Ait QR Kod



KAYNAKÇA

- Adeleye, O. O., Eden, C. A., & Adeniyi, I. S. (2024). Innovative teaching methodologies in the era of artificial intelligence: A review of inclusive educational practices. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 11(2), 069-079. <https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0091>
- Ateş, A. (2025). Eğitimde Yapay Zekâ Konulu Tezlerin İncelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Ermenek Akademi Dergisi*, 1(1), 46-52.
- Balçın, K., & Çalışkan, H. (2021). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılıklarına Etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 128-141. <https://doi.org/10.47157/jietp.975275>
- Crompton, H., & Burke, D. (2024). Artificial intelligence in K–12 education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100326>
- Çat, A. K., & Huseynova, Z. (2025). Eğitimde Yapay Zekâ ve Oyunlaştırma: Ortaokul Öğrencilerinin Yapay Zeka Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Asya Studies*, 9(32), 133-150. <https://doi.org/10.31455/asya.1644270>
- Ekici, M., & Yeşibursa, C. C. (2021). Artırılmış gerçekliğin sosyal bilgiler dersinde kullanımı hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 289-302. <https://doi.org/10.18506/anemon.676477>
- Ekmen, B. (2025). *İki Boyutlu Animasyon Üretiminde Üretken Yapay Zekâ Canlandırma Tekniklerinin Karşılaştırılması*

(Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Giannakos, M., Azevedo, R., Brusilovsky, P., Cukurova, M., Dimitriadis, Y., Hernandez-Leo, D. & Rienties, B. (2025). The promise and challenges of generative AI in education. *Behaviour & Information Technology*, 44(11), 2518-2544. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2394886>
- Gökçearslan, Ş., Ünal, A. İ., & Değirmenci, N. (2023). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik sistematik analiz. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 14-28.
- Göksu, M. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1946-1955. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4039>
- Göktaş, P., & Atan, U. (2025). Animasyon Yapımında Kullanılan Yapay Zekâ Uygulamaları: Programlar, Araçlar ve Yaratıcı Süreçlerdeki Dönüşüm. *Art-e Sanat Dergisi*, 18(35), 338-362. <https://doi.org/10.21602/sduarte.1654539>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>.
- Kan, Ç., & Çevik, S. (2025). Öğrenme Alanları Ve Değerler Açısından 2018 Ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 19-34.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G.,

- Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeiffer, F., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kuş, A. G. Z., & Çelikkaya, Y. D. D. T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beklentileri (ss.69-91). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. <https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/tr//pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>.
- MEB (2024). Ortaokul sosyal bilgiler öğretim programı. Eişimadresi: <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>.
- Oruç, Ş. (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Kavram Öğretiminde Sanal Müzelerle Tarihi Mekanların Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi* (yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özcan, N., & Öner, S. (2025). Web 2.0 Araçlarının Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretimine Etkisi: Öğrenci Başarısı ve Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*,(54), 24-43. <https://doi.org/10.32003/igge.1489093>
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez & K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.6-10) Pegem Akademi.
- Öztaşkın, Ö. (2016). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. R. Turan & T. Yıldırım (Ed), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 14-15). Anı Yayıncılık.
- Rahiman, H. U., & Kodikal, R. (2024). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*,11(1), 2293431. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293431>
- Sağlamgöncü, A. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 5. Sınıf Kazanımlarına Ulaşmada Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Progressive Studies in Education (İjopse)*,2(2), 12-35. <https://doi.org/10.5281/Zenodo.14245166>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- UNESCO. (2024). *AI competency frameworks for teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Uygun, K., Akkeyik, U., & Öztürk, C. (2018). Eğitsel Oyunların Sosyal Bilgiler Öğretimine Etkisi Etkinlik Örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(2), 75-92.
- Ünsal, H. (2024). Yapay Zekâ ve Yapay Zekânın Eğitimin Geleceğine İlişkin Olası Doğurguları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*,

10(5), 674-682. DOI:
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13851822>

- Yaşar, E. (2025). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Hikâye Yöntemi ile Destan ve Efsane Metinlerini Kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 679-721. <https://doi.org/10.18039/ajes.1623546>
- Yeniay, N., & Seyhan, A. (2025). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutum ve Görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(2), 342-358. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025392836>
- Yılmaz, A., & Kaleci, D. (2025). Türkiye’de Eğitim Alanında Yapılan Yapay Zekâ Uygulamaları: İçerik Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(23), 72-82. <https://doi.org/10.29129/inujgse.1626282>

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA
GÜNCEL KONULAR VE
AKADEMİK DEĞERLENDİRMELER**

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com