



**KIRSAL ALANDA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ: DENEYİMLER,
SORUNLAR VE ÖNERİLER**

Doktora Tezi

Serdar SARIYAR

Eskişehir 2025

**KIRSAL ALANDA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ: DENEYİMLER,
SORUNLAR VE ÖNERİLER**

Serdar SARIYAR

DOKTORA TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Arife Figen ERSOY

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Serdar SARIYAR'ın “Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi: Deneyimler, Sorunlar ve Öneriler” başlıklı tezi 27/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim dalında Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman) :	Prof. Dr. Arife Figen ERSOY	
Üye :	Prof. Dr. Tuba Çengelci KÖSE	
Üye :	Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR	
Üye :	Doç. Dr. Fatih ÖZTÜRK	
Üye :	Dr.Öğr.Üy. Serdar MALKOÇ	

Prof.Dr. Nafiz Öncü CAN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

KIRSAL ALANDA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ: DENEYİMLER, SORUNLAR VE ÖNERİLER

Serdar SARIYAR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Prof. Dr. Arife Figen ERSOY

Kırsal alan geçmişten günümüze araştırmalara, kalkınma projelerine konu olan kesimlerdir. Kırsal alanda yaşayan öğrencilerin günlük yaşamlarında sağlıklı sosyalleşme becerisini kazandıran temel ders Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler eğitiminin kırsal alanda etkisinin her yönüyle tüm paydaşlarıyla irdelenmesi son derecede önemlidir. Bu araştırmanın amacı, kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşme sürecine yansıyan temel dinamikleri, öğretmen, öğrenci ve veli deneyimlerine dayalı olarak anlamlandırmaktır. Bu araştırma, karma araştırma yöntemi, ardışık keşfedici deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, 2021–2022 Öğretim yılı güz döneminde Kütahya ilinin 13 ilçesinde görev yapan 21’i sosyal bilgiler öğretmeni, 12’si sınıf öğretmeni, 16 öğrenci ve 16 veli olmak üzere toplamda 65 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analiziyle öğretmenlere anket uygulanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistik tekniği yoluyla nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin; ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri, öğrencilerin ilgi ve hazırbulunuşluk düzeyleri, bilgi, beceri ve yeterlikleri, kırsal çevrenin fiziksel ve sosyokültürel koşulları, merkezi eğitim programı ve öğretmenin rolü ve mesleki yeterlikleri gibi çok boyutlu dinamiklerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla; programın kırsal alana uyumunun güçlendirilmesi, öğretmen desteğinin artırılması ve öğrenci katılımını teşvik eden yöntemlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kırsal Alan, Sosyal Bilgiler, Eğitim, Kültür, Köy

ABSTRACT

SOCIAL STUDIES EDUCATION IN RURAL AREAS: EXPERIENCES, PROBLEMS AND SUGGESTIONS

Serdar SARIYAR

Department of Turkish and Social Sciences Education

Social Studies Education Doctorate Program

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Arife Figen ERSOY

Rural areas have been the subject of research and development projects from the past to the present. The basic course that enables students living in rural areas to acquire healthy socialisation skills in their daily lives is Social Studies. It is extremely important to examine the impact of Social Studies education in rural areas in all its aspects with all stakeholders. The aim of this study is to understand the fundamental dynamics reflected in the implementation process of Social Studies education in a rural context, based on the experiences of teachers, students, and parents. This study was conducted using a mixed research method in a sequential exploratory design. In the qualitative dimension of the research, semi-structured interviews were conducted with a total of 65 people, including 21 social studies teachers, 12 classroom teachers, 16 students, and 16 parents working in 13 districts of Kütahya province during the autumn semester of the 2021–2022 academic year. A questionnaire was administered to teachers based on content analysis of the data obtained from the interviews. Quantitative data were analysed using descriptive statistical techniques, while qualitative data were analysed using content analysis. The research concluded that social studies education in rural areas is influenced by multidimensional dynamics such as the socio-economic characteristics of families, students' interest and readiness levels, knowledge, skills and competencies, the physical and socio-cultural conditions of the rural environment, the national curriculum, and the role and professional competencies of teachers. In this regard, in order to improve the quality of social studies education in rural areas, it is recommended that the programme be made more suitable for rural areas, teacher support be increased, and methods that encourage student participation be promoted.

Keywords: Rural Area, Social Studies, Education, Culture, Village

ÖNSÖZ

Kırsal alanlarda eğitim, bireylerin topluma entegrasyonunda ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler bireylerin yaşadıkları çevrede sosyalleşmelerini destekleyen ve toplumsal hayata katılımlarını sağlayan temel bir ders niteliğindedir. Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin yaşadıkları çevreyi tanımalarını, çevreleriyle sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurmalarını, toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmelerini ve demokratik değerleri benimsemelerini sağlamaktadır.

Kırsal alan, gerek coğrafi gerekse sosyal ve ekonomik yapısıyla eğitim açısından birçok farklı dinamik barındırmaktadır. Araştırmalara konu olan ve halen üzerinde çalışmaların devam ettiği kırsal alanların, Sosyal Bilgiler eğitimi özelinde incelenmesi, bu dinamiklerin daha iyi anlaşılmasını ve eğitimde daha etkili stratejiler geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, kırsal bölgede yaşayan bireylerin sosyal bilgiler dersi aracılığıyla sosyalleşme deneyimlerinin ortaya çıkarılması, eğitimin bireysel ve toplumsal boyutlarına önemli katkılar sunmaktadır.

Bu değerli araştırma fikrinin zihnimde oluşmasında bana ışık tutan, araştırma süreci boyunca bilimsel rehberliği ve değerli katkılarıyla yolumu aydınlatan, her aşamada yol gösterici desteğini esirgemeyen ve akademik gelişimime büyük katkılar sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Arife Figen ERSOY'a teşekkürü bir borç bilirim. Tez izleme jürimde yer alarak çalışmamı titizlikle değerlendiren ve katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE ve Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a şükranlarımı sunarım. Tez savunma sürecimde kıymetli katkıları ve yapıcı değerlendirmeleriyle çalışmama önemli ölçüde yön veren Sayın Doç. Dr. Fatih ÖZTÜRK ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serdar MALKOÇ'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde motivasyonumun her düştüğünde yanımda olan ve desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Dr. Tuba ERTUĞRUL ve Dr. Öğr. Üyesi Enis Harun BAŞER'e ayrıca teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte manevi desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, sabır ve anlayışla bana güç veren biricik eşim Sultan KAYNAR SARIYAR'a ve bana her zaman ilham kaynağı olan sevgili çocuklarım Zeynep Hafsa SARIYAR ve Mehmet Hamza SARIYAR'a minnettarım. Sevgili çocuklarım, bu süreç boyunca sabırla benim tezime odaklanmamı sağlamak için pek çok etkinlikten feragat ederek ve babalarının yoğunluğuna büyük bir

olgunlukla anlayış göstererek bana destek oldular. Onların bu sabrı ve sevgisi, bu çalışmanın tamamlanmasında en büyük motivasyon kaynaklarımdan biri oldu.

Bu çalışmanın, kırsal bölgelerde sosyal bilgiler eğitiminin önemini vurgulayan ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacak bir kaynak olmasını temenni ediyorum.



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Serdar SARIYAR

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından yabancı kaynakların Türkçeye çeviri (örneğin çeviri, bilimsel makale vb.) desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Serdar SARIYAR

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2 Araştırmanın Amacı	8
1.3 Araştırmanın Önemi.....	8
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5 Tanımlar	10
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1 Kırsal Bölgelerde Eğitim: Okul, Öğretmen, Aile ve Öğrenci.....	13
2.2 Türkiye’de Kırsal Alanda Eğitim Tarihi	33
2.3 Kırsal Alan Kavramı	40
2.4 Kırsal Alanda Eğitimin Kuramsal Temelleri	51
2.5 Sosyal Bilgiler Eğitimi	57
2.6 İlgili Araştırmalar	69
2.6.1 Yurt içinde yapılmış araştırmalar	69
2.6.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar	74

3 YÖNTEM	81
3.1 Araştırmanın Deseni	81
3.2 Araştırma Bağlamı.....	83
3.2 Çalışma Grubu	84
3.2.1 Nitel veriler için çalışma grubu	84
3.2.1.1 Öğretmenler	85
3.2.1.2 Öğrenciler	87
3.2.1.3 Veliler	88
3.2.2 Nicel veriler için çalışma grubu.....	89
3.3 Verilerin Toplanması.....	92
3.3.1 Veri toplama araçlarının hazırlanması	92
3.3.1.1 Yarı-yapılandırılmış görüşme.....	92
3.3.1.2 Anket.....	94
3.3.2 Veri toplama araçlarının uygulanması.....	98
3.3.2.1 Öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşme.....	98
3.3.2.2 Öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme	100
3.3.2.3 Velilerle yarı-yapılandırılmış görüşme	102
3.3.2.4 Anketin uygulanması.....	103
3.4 Verilerin Analizi.....	105
3.4.1 Nitel veri analizi.....	105
3.4.1.1 Nitel içerik analizi yaklaşımı ve kodlama süreci.....	105
3.4.1.2 Araştırma sürecinde nitel verilerin analizi.....	107
3.4.1.3 Nitel verilerin yoğunluk düzeyine göre sınıflandırılması.....	109
3.4.2 Nicel veri analizi	109
3.5 Nitelde İnandırıcılık	110
3.5.1 Uzun süreli etkileşim.....	111

3.5.2 Derinlemesine veri toplama	112
3.5.3 Veri çeşitlemesi.....	113
3.5.4 Uzman görüşüne başvurma	114
3.5.5 Katılımcı teyidi.....	115
3.5.6 Aktarılabilirlik	115
3.5.7 Tutarlılık.....	116
3.5.8 Onaylanabilirlik	117
3.6 Nicelde Geçerlik ve Güvenirlik.....	118
3.7 Araştırma Etiği.....	118
3.8 Araştırmacı Rolü.....	119
4 BULGULAR.....	121
4.1 Nitel Bulgular.....	121
4.1.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi şekillendiren unsurlar.....	121
4.1.1.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde ailenin rolü	122
4.1.1.1.1 Aile eğitim düzeyinin sosyal bilgiler eğitimine yansıması	123
4.1.1.1.2 Ailelerin eğitim tutumlarının sosyal bilgiler eğitimine yansıması	124
4.1.1.1.3 Ailelerin Ekonomik Faaliyetlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması.....	130
4.1.1.1.4 Aile yapılarının sosyal bilgiler eğitimine yansımaları.....	131
4.1.1.1.5 Ailelerin sosyal bilgiler eğitiminin çocuklara katkısına bakışı	135
4.1.1.1.6 Ailelerin sosyal bilgiler öğretmeninden beklentileri	137
4.1.1.2 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğrencinin rolü.....	141
4.1.1.2.1 Ev içi sorumlulukların derse katılımı sınırlaması.....	141
4.1.1.2.2 Kırsal yaşam koşullarının sosyal bilgiler eğitimine yansıması .	142

4.1.1.2.3 Sosyal bilgiler eğitimine katılımı azaltan özgüven eksiklikleri	143
4.1.1.2.4 Devamsızlık kaynaklı öğrenme süreci aksamaları.....	143
4.1.1.2.5 Öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimine yönelimleri	144
4.1.1.2.6 Değer temelli tutumların sosyal bilgiler eğitimine yansımaları ...	148
4.1.1.2.7 Sosyal bilgiler eğitiminde kazanılan yaşam becerilerinin günlük hayata yansımaları	149
4.1.1.2.8 Sosyal bilgiler eğitiminden öğrenci beklentileri	149
4.1.1.3 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde sosyokültürel çevrenin rolü	150
4.1.1.3.1 Toplumsal norm ve değerlerin sosyal bilgiler eğitimine yansımaları	151
4.1.1.3.2 Göç süreçlerinin sosyal bilgiler eğitimine yansımaları	154
4.1.1.3.3 Kırsalda sosyal etkileşim ve akran ilişkilerinin sosyal bilgiler eğitimi sürecine yansımaları.....	158
4.1.1.3.4 Cemaat ve inanç gruplarının sosyal bilgiler eğitim sürecine yansımaları.....	162
4.1.1.4 Kırsalda sosyal bilgiler öğretim programının rolü.....	164
4.1.1.4.1 Programın hayata hazırlayıcı niteliği ve becerilerle uyumu	165
4.1.1.4.2 Öğretim süresine ve içeriğe bağlı kısıtlamalar	167
4.1.1.4.3 Programın yapısal ve pedagojik sorunları.....	169
4.1.1.5 Kırsalda görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin deneyimleri ve görüşleri.....	172
4.1.1.5.1 Kırsalda sosyal bilgiler öğretim süreci	173
4.1.1.5.2 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenin rolü.....	195
4.1.1.6 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde fiziki çevrenin rolü.....	206
4.1.1.6.1 Doğal ve yerel yaşam unsurlarının sosyal bilgiler eğitimine katkısı	206

4.1.1.6.2 Fiziki yetersizliklerin sosyal bilgiler eğitimine yansımaları	207
4.1.1.6.3 Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi uygulamalarında fiziki koşulların öğrenmeye yansımaları	208
4.1.1.6.4 Kırsalda sosyal bilgiler eğitimini şekillendiren konum ve güvenlik dinamikleri	209
4.1.1.6.5 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde ibadet mekânlarının öğrenmeye katkısı	210
4.1.1.6.6 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde yerel kurumların eğitimdeki rolü	211
4.1.2 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime yönelik öneriler	220
4.1.2.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitime ilişkin ailelere yönelik öneriler ..	221
4.1.2.1.1 Eğitsel sürece maddi ve manevi katkı sunmaları	221
4.1.2.1.2 Eğitime yönelik bilinç ve sorumluluk geliştirmeleri	222
4.1.2.1.3 Çocuklara sosyokültürel yaşantılar sunmaları	222
4.1.2.2 Kırsalda sosyal bilgiler eğitime ilişkin üniversitelere yönelik öneriler	224
4.1.2.2.1 Öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinin desteklenmesi	224
4.1.2.2.2 Kırsala yönelik akademik çalışmaların artırılması	225
4.1.2.2.3 Üniversite programlarının uygulama temelli ve sahaya uyumlu hale getirilmesi	225
4.1.2.2.4 Kırsal eğitim içerikli derslerin öğretmen eğitime dâhil edilmesi	226
4.1.2.2.5 Öğretmen adaylarının kültürel ve alan gezileri ile geliştirilmesi	226
4.1.2.2.6 Staj uygulamalarının kapsamlı ve bölgesel deneyim içerecek şekilde geliştirilmesi	227
4.1.2.2.7 Eğitim fakültelerinin sayısal ve niteliksel planlanması	227

4.1.2.2.8 Üniversite ve kırsal okullar arasında işbirliği modellerinin geliştirilmesi.....	228
4.1.2.3 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine ilişkin öğretmenlere yönelik öneriler.....	230
4.1.2.3.1 Sosyal bilgiler öğretiminde kırsal gerçekliğe uyumlu öğretmenlik uygulamalarına yönelik öneriler.....	231
4.1.2.3.2 Sürekli mesleki gelişime yönelik farklı kaynaklardan beslenme	234
4.1.2.3.3 Kırsal alanda fiziksel, psikolojik ve sosyal dayanıklılık geliştirme	235
4.1.2.3.4 Kırsalda çok yönlü toplumsal rehberlik ve katılımcılık üstlenme	235
4.1.2.3.5 Öğrencilerde okuma kültürü geliştirme.....	236
4.1.2.3.6 Kırsalda eğitsel fırsat eşitliği için öğretmen misyonu	236
4.1.2.3.7 Kırsal alanda öğretmenin sosyal ilişkilerde sorumluluğu ve iletişim duyarlılığı	237
4.1.2.3.8 Kırsal gerçeklikleri tanıma temelli eğitsel uyum sağlama.....	239
4.1.2.4 Milli eğitim bakanlığına yönelik öneriler	241
4.1.2.4.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi süreçlerinin güçlendirilmesine yönelik yapısal düzenlemeler	241
4.1.2.4.2 Sosyal bilgiler ders içeriği ve programlara ilişkin yeniden yapılandırma gerekliliği	243
4.1.2.4.3 Erken çocukluk ve uygulamalı eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması	244
4.1.2.4.4 Kurumsal geri bildirim ve katılım süreçlerinin güçlendirilmesi	245
4.1.2.4.5 Kentleşmeye uyum ve yurttaşlık bilincine yönelik içeriklerin programa eklenmesi.....	246

4.1.2.4.6 Öğretmenin sınıf içi düşünsel özgürlüğünün güvence altına alınması	246
4.2 Nicel Bulgular	247
4.2.1 Anket yoluyla elde edilen bulgular	248
4.2.1.1 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine sosyal yapı (aile ve sosyokültürel çevre) boyutunun yansımaları.....	248
4.2.1.2 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine fiziksel olanaklar boyutunun yansımaları.....	252
4.2.1.3 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine sosyal bilgiler dersi öğretim programı boyutunun yansımaları.....	254
4.2.1.4 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine yönelik öneriler boyutunun yansımaları.....	257
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	261
5.1.Sonuç	261
5.1.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde ailenin rolüne ilişkin sonuçlar	261
5.1.2 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğrencinin rolüne ilişkin sonuçlar	263
5.1.3 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde sosyokültürel çevrenin rolüne ilişkin sonuçlar	264
5.1.4 Kırsalda sosyal bilgiler öğretim programının rolüne ilişkin sonuçlar	264
5.1.5 Kırsalda görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine ilişkin deneyimlerine ve görüşlerine ilişkin sonuçlar	265
5.1.6 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde fiziki çevrenin rolüne ilişkin sonuçlar	265
5.1.7 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine yönelik önerilere ilişkin sonuçlar	266

5.1.7.1 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminde ailelere yönelik önerilere ilişkin sonuçlar	266
5.1.7.2 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminde üniversitelere yönelik önerilere ilişkin sonuçlar.....	266
5.1.7.3 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlere yönelik önerilere ilişkin sonuçlar.....	267
5.1.7.4 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminde MEB'e yönelik önerilere ilişkin sonuçlar	267
5.1.2 Anket yoluyla elde edilen sonuçlar	268
5.2 Tartışma	270
5.3 Öneriler	282
5.3.1 Uygulayıcı öğretmenlere yönelik öneriler	282
5.3.2 Politika yapıcılara yönelik öneriler.....	283
5.3.3 Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler.....	283
5.3.4 Araştırmacılara yönelik öneriler.....	284
KAYNAKÇA.....	286
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Türkiye’de Kırsal, Kentsel ve Toplam Nüfusun Yıllara Göre Değişimi.....	41
Tablo 2.2 Kır, Kırsal Alan/Yerleşme Tanımlamaları.....	46
Tablo 3.1 Kırsal Yerleşim Tiplerine Göre Uzaklık, Coğrafya ve Altyapı Özellikleri	83
Tablo 3.2 Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	86
Tablo 3.3 Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Özellikleri	88
Tablo 3.4 Görüşmeye Katılan Velilerin Özellikleri	88
Tablo 3.5 Kütahya İlinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Sayısal Bilgileri	89
Tablo 3.6 Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri	90
Tablo 3.7 Pilot Uygulama Öğretmen Bilgileri.....	93
Tablo 3.8 Pilot Uygulama Veli Bilgileri	93
Tablo 3.9 Pilot Uygulama Öğrenci Bilgileri	94
Tablo 3.10 Anketin Ön Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	96
Tablo 3.11 Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Araştırma Sürecindeki Uygulamaları.....	99
Tablo 3.12 Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerin Araştırma Sürecindeki Uygulamaları	101
Tablo 3.13 Velilerle Yapılan Görüşmelerin Araştırma Sürecindeki Uygulamaları.....	102
Tablo 3.14 Anketlerin Geri Dönüş Oranları	104

Tablo 4.1 Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime Sosyal Yapı Boyutunun Etkileri	248
Tablo 4.2 Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime Fiziksel Olanaklar Boyutunun Etkileri	252
Tablo 4.3 Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Boyutunun Etkileri	254
Tablo 4.4 Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime Yönelik Öneriler	257



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Kır ve Kent Tipolojisi.....	42
Şekil 2.2 Kentsel / Kırsal Sınıflandırılması.....	43
Şekil 2.3 Yüksek Nitelikli Sosyal Bilgiler Standartlarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçütler	68
Şekil 3.1 Ardışık Keşfedici Desen Modeli.....	82
Şekil 4.1 Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimini Şekillendiren Unsurlar	121
Şekil 4.2 Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ailenin Rolü	122
Şekil 4.3 Aile Eğitim Düzeyinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması	123
Şekil 4.4 Ailelerin Eğitim Tutumlarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması	124
Şekil 4.5 Ailelerin Ekonomik Faaliyetlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması ...	130
Şekil 4.6 Aile Yapılarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları.....	131
Şekil 4.7 Ailelerin Sosyal Bilgiler Eğitiminin Çocuklara Katkısına Bakışı.....	135
Şekil 4.8 Ailelerin Sosyal Bilgiler Öğretmeninden Beklentileri	137
Şekil 4.9 Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğrencinin Rolü.....	141
Şekil 4.10 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelimleri.....	144
Şekil 4.11 Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sosyokültürel Çevrenin Rolü	150
Şekil 4.12 Toplumsal Norm ve Değerlerin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması	151
Şekil 4.13 Göç Süreçlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları.....	154
Şekil 4.14 Kırsalda Sosyal Etkileşim ve Akran İlişkilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Sürecine Yansıması.....	158
Şekil 4.15 Cemaat ve İnanç Gruplarının Sosyal Bilgiler Eğitim Sürecine Etkileri.....	162

Şekil 4.16 Kırsalda Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Rolü	164
Şekil 4.17 Programın Hayata Hazırlayıcı Niteliği ve Becerilerle Uyumu	165
Şekil 4.18 Öğretim Süresine ve İçeriğe Bağlı Kısıtlamalar.....	167
Şekil 4.19 Programın Yapısal ve Pedagojik Sorunları	169
Şekil 4.20 Kırsalda Sosyal Bilgiler Öğretim Süreci	173
Şekil 4.21 Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	195
Şekil 4.22 Kırsalda Aile ile İşbirliği.....	196
Şekil 4.23 Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Fiziki Çevrenin Rolü	206
Şekil 4.24 Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yerel Kurumların Eğitimdeki Rolü...	211
Şekil 4.25 Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Öneriler	220
Şekil 4.26 Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Ailelere Yönelik Öneriler	221
Şekil 4.27 Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Üniversitelere Yönelik Öneriler	224
Şekil 4.28 Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Öğretmenlere Yönelik Öneriler	230
Şekil 4.29 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kırsal Gerçekliğe Uyumlu Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öneriler	231
Şekil 4.30 Kırsal Alanda Öğretmenin Sosyal İlişkilerde Sorumluluğu ve İletişim Duyarlılığına Yönelik Öneriler	237
Şekil 4.31 Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	241

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	: Programme for International Student Assessment
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu



1 GİRİŞ

Eğitim, bireylerin toplumsal yaşama hazırlanmasında, vatandaşlık bilinci kazandırılmasında ve yaşadıkları çevreyle anlamlı bağlar kurmalarında belirleyici bir role sahiptir. Bu işlevleriyle öne çıkan sosyal bilgiler dersi, bireyin kendini tanımasına, içinde bulunduğu toplumu anlamasına ve demokratik değerlere dayalı bir yurttaşlık bilinci geliştirmesine katkı sunmaktadır. Ancak eğitimin gerçekleştiği sosyal, kültürel ve fiziksel bağlam, bu katkıların niteliğini doğrudan etkilemektedir. Özellikle kırsal bölgelerde, sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşme süreci; eğitim ortamlarının fiziki yapısından öğretmen yeterliklerine, öğrenci özelliklerinden aile ve çevre dinamiklerine kadar çok sayıda değişkenle şekillenmektedir. Bu çalışma, kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin nasıl bir yapıda gerçekleştiğini öğretmen, öğrenci ve veli deneyimlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.1 Problem

Toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutan ve bireylerin gelişen teknolojiye adapte olmasını sağlayan temel araçlardan biri eğitimidir (Adak, 2005). Eğitim, asgari müşterek oluşturma, birlikte yaşama becerisi edindirme ve kasıtlı davranış değişikliği meydana getirme olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2000). Eğitimin başlıca hedefi, bireyin toplum içinde sağlıklı bir şekilde sosyalleşmesi ve nitelikli vatandaş olarak yetişmesidir (Akdağ ve Çoklar, 2009).

Toplumda eğitimin herkese eşit olarak sunulması amaçlanmakla birlikte eğitim hizmetleri her zaman toplumun tüm kesimlerine eşit olarak ulaşamamaktadır. Bu durum eğitim faaliyetlerinin tüm toplum çapında dağılımı, yasalarca güvence altına alınan eğitimde fırsat eşitliği ilkesini bozacak niteliktedir (Adak, 2005). Sınırlı sayıdaki okulun asıl olarak kent merkezlerinde bulunması ve kısa sürede okulların her yere yaygınlaştırılamaması eğitime erişim açısından kentli toplumsal sınıf ve grupları kırsalda yaşayanları göre daha avantajlı yapmaktadır (Sayılan, 2012). Ayrıca kırsal kesimlerde geçim kaynağının tarım olması nedeniyle çocuklarını okula göndermemeleri eğitim seviyelerinin düşük olmasına dolayısıyla tarım toplumundan öteye gidememelerine neden olmaktadır (Altınışik ve Peker, 2008).

Tarım ve Köy işleri Bakanlığı'nın 1924 tarihli Köy Kanunu'nda köy, nüfusu 2000'e kadar olan yerleşim birimleri' olarak tanımlanmıştır. Kırsal alanı ise, köy kavramının tanımından daha geniş ve kapsamlı tanımlanmaktadır Bir yerleşim merkezinin nüfusu

2000'den fazla olduğu halde kırsal alan kapsamına alınabilir. İmar Kanununa göre, nüfusu 5000'den fazla olan yerleşim birimleri için imar planı gerektiğinden nüfusu 5000'in altında olan yerler kırsal alan olarak adlandırılmaktadır (Yurttaş vd., 2007). Webster ve Fisher (2000)'a göre ise, kırsal kesim için temel belirleyici etmen, insanlara ve hizmetlere erişilebilirliktir. Buna göre kırsal kesim, il ve ilçe merkezleri dışında kalan 20 binden daha az nüfusa sahip, birçok hizmetten yeterince yararlanamayan bireylerin sayısal çoğunluğu oluşturduğu mekânsal büyüklüğü ifade etmektedir.

Dünya Bankası uzmanları, düşük gelirli ülkelerdeki kırsal bölgelerin kalkınmasında ilköğretim okullarının ihmal edilme nedeninin, eğitim politikalarında ve yatırımlarında kentsel eğilimlerin baskın olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Moulton, 2001). Dünyada birçok şekilde kendini gösteren ikili yapı sorunu, ülkemizde de kırsal ve kent şeklinde belirginleşmektedir. Cumhuriyet ile birlikte pek çok alanda görülen gelişme ve değişmelerden biri de sosyoekonomik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan hızlı kentleşmedir (Deniz, 2003). Arayıcı (2002), Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük bir oranda eğitim hizmetinden yoksun olduğunu, Osmanlı İmparatorluğu döneminde okulların çoğunun batı bölgelerinde yapılmış olmasının doğu bölgeleri ile arasında okuma-yazma oranı açısından büyük farklılıklar ortaya çıkardığını, kırsal alanlarda mevcut olan okulların ise eğitim kalitesinin zayıflığı; kent alanlarından gelen öğretmenlerle kırsal yerleşmelerdeki öğrenciler arasındaki iletişim güçlükleri; kısıtlı ulaşım imkânları gibi nedenler olduğunu belirtmektedir. Kırsal ve kentin kendine özgü yaşam şekli, buralarda yaşayan insanların sosyoekonomik düzeyleri ve eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanabilme imkânları arasında farklar vardır. Bu fark, kent lehine gün geçtikçe artmaktadır. Belirtilen sebeplerden dolayı eğitim öğretimde ortaya çıkan farklılıkların giderilmesi, demokratik toplumun bir gereğı olarak bütün fertlere eşit eğitim öğretim imkânlarının sağlanması gerekir (Deniz, 2003).

Kırsal ve kentsel kesimdeki hayat şekli ile kentlerdeki hayat şekli birbirinden farklılık gösterdiğinden eğitim faaliyetlerinde birbirinden farklı durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıklar, kırsal alanların birçok yönden eğitim üzerindeki olumsuz etkisi şeklinde kendisini gösterir. Bu olumsuzluklar kırsal kesimde özellikle küçük okullarda sadece temel derslerin verilmesi, öğretmenlerin tek uzman olmaları nedeniyle birçok ders için hazırlık yapmak zorunda kalmaları, kendilerine çok az zaman ayırabilmeleri; eğitimi geliştirme, araştırma ve profesyonel değişim için imkânların bütçe ve uzaklıkla sınırlı olması, birçok kırsal alanın çeşitli ekonomik sıkıntılarının olması şeklinde ifade

edilmektedir (Horn, 1995). Burada ifade edilenlerin dışında kırsal alan barınma, dil ve iletişim kurma, kaynak bulma, hedef kitle, okula ve derslere olan ilgi, velilerle olan iletişim, sosyal ortam, çevre koşulları, ulaşım gibi daha birçok alanda sorunların yoğun olarak yaşandığı alandır (Bulut ve Coşkun, 2018). Türkiye’de şehir merkezlerinden kırsala doğru gidildikçe öğretim için gerekli altyapı ve donanım eksikliği, branş öğretmeni eksikliği ve bunlara bağlı öğrenci başarılarının giderek azalmaktadır (Gökçek ve Toker, 2016).

Kırsal alanda bahsedilen bu sorunların hedeflenen şekilde çözülebilmesi, bölgesel farklılıkların azaltılması, kırsal nüfusun geliştirilmesi ve bu yolla sosyoekonomik kalkınmanın sağlanması için önemli adımlar atılmıştır. Bu amaçla Cumhuriyet döneminde, yerli ve yabancı danışmanların yönlendirmeleriyle kırsal alanlara yönelik çeşitli eğitim çalışmaları planlanmış ve uygulamaya konmuştur. Bu çalışmalar; Halk Dershaneleri, Millet Mektebi, Türk Ocakları, Halk Evleri, Halk Odaları, Sanat ve Ticaret Okulları, Tarım Okulları, Köy Bölge Okulları, Köy Öğretmen Okulları ve bunların içinde en önemli çalışma olarak kabul edilen Köy Enstitüleridir (Kocakurt, 2016).

Kırsal kesimde eğitimin çoğu sınırlılıklarına rağmen, bazı avantajları da bulunmaktadır. Kırsalda yaşayan insanlar birbirine sıkı sıkıya bağlıdırlar (Theobald ve Nachtigal, 1995). Bu ait olma duygusuyla köye yöneltilen herhangi bir tehlikede “hepimiz birimiz için” düşüncesiyle hareket etmektedirler (Yurttaş vd., 2007). Kırsal kesimde yaşayan çoğu insan için sosyal, kişisel yaşam ile iş yaşamı iç içe geçmiştir. Örnek olarak bir öğretmen ailelerin etkinliklerine katılabilir ve köy sakinleri de öğretmene sosyal destek sağlayabilir. Bu sosyal bütünlük çocukların yaşamlarıyla ilgilenmeyi de içeren toplulukla ortak olan değerleri güçlendirir. Kırsal kesimde hâkim olan bu güçlü toplum duygusu, kırsal kesim eğitiminde başarıyı yakalayabilmek için önemli bir etken olduğundan korunmalıdır. Topluluk üyeleri işbirliği yaptıklarından, dürüstlük, sadakat, kendine güven, çalışkanlık korunur ve öğretilir (Salamon, 1995).

Kırsal kesimde insanların doğayla iç içe olması ise doğayla sınırlı teması olan kent insanlarına göre bir avantajdır (Yurttaş vd., 2007). Doğayla kırsal kesimde günlük yaşam yoluyla kurulan ilişki okulöncesi dönem için önemli bir zenginliktir. Çocuklar bu sayede doğayla etkileşim içine girer ve bağımsızlık duygusunu yaşarlar. Okulöncesi dönemde öğrenmenin sağlanabilmesi için çocukların somut deneyimler edinmesi ve zihinlerinde kavramları somutlaştırılması gerekmektedir. Kırsal kesimde doğayla iç içe olan çocuklar ilk elden veriye ulaşma ve yaparak-yaşayarak öğrenme olanaklarına sahiptirler.

Dolayısıyla kavramları daha kolay somutlaştırma ve yaşantılarıyla ilişkilendirme olanağına sahiptirler. Öğretmen ve ailelere düşen görev çocukların yaşantılarının sağladığı bu fırsatları değerlendirebilmelerine olanak tanımak ve çocuklarına rehberlik etmektir (Taş, 2010). Okul, bulunduğu bölgenin yalnızca bir eğitim merkezi olmasının ötesinde, aynı zamanda kültürel ve sosyal bir merkez işlevi de görmektedir (DeYoung ve Lawrence, 1995).

Eğitim sisteminde bir öğrencinin durumunu olumsuz etkileyen unsurlardan biri çocuğun toplumsal yapı içinde bulunduğu konum ya da sahip olduğu özelliklerden kaynaklanan dezavantajlardır. Eğitim sistemlerinde değişiklikler ya da yenilikler yapılırken ülkenin kenti ve kırsalının bir arada düşünülmesi gerekmektedir. Çünkü kente odaklanmış bir eğitim sisteminde uygulanacak eğitim programı kırsalda öğrenim gören öğrenci için uygun olmayacaktır (Gökçek ve Toker, 2016). Webster ve Fisher (2000), eğer ilerleme bir yerde başlayacaksa burasının kırsal kesim olması gerektiğini belirterek, eğitim sistemleri yeniden yapılandırılırken kırsal kesime dikkat çekmiştir. Bu çerçevede, kırsal eğitim politikalarının geçmişten günümüze taşıdığı yapısal sorunlar, kırsal okullara yönelik değerlendirmelerde önemli bir bağlam sunmaktadır.

Kırsal alanlardaki okullarla ilgili sorunlar, yalnızca kırsal eğitim reformlarına yönelik geçmiş yüzyıldaki "çözümlerin" bir sonucu olmakla kalmayıp, aynı zamanda birçok kırsal bölgede yaşanan genel demografik ve ekonomik gerilemeyle de ilişkilidir. Araştırmacılara göre temel sorun, kırsal okulların özgünlüklerinin büyük bir kısmını kaybetmiş olmasıdır. Bu kayıp, kırsal okulların birçok güçlü yönünü yitirmesine yol açmıştır. Ancak, bu özgünlük kaybı, vaat edilen akademik mükemmeliyetle eşdeğer bir şekilde telafi edilememiştir. Günümüzde birçok kırsal eğitim araştırmacısı ve analisti, topluluğun merkezi olarak hizmet veren küçük kırsal okulların gerilemesini üzüntüyle dile getirmektedir. Ayrıca, mevcut reform gündeminin, "sistemik reform" olarak bilinen yaklaşım çerçevesinde, tüm okullara dayatılan genel bir reformun bir başka örneği olduğunu düşünmektedirler. Bu araştırmacılar, kırsal okulların ve toplulukların özgün ihtiyaçlarına duyarlı, aynı zamanda kırsal ortamların güçlü yönlerini değerlendiren okul iyileştirme çabalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir (DeYoung ve Kannapel, 1999).

Kırsal alanda ilköğretim yetersizlikleri olarak birleştirilmiş sınıf uygulamaları mevcuttur. Fiziki veya öğretmen yetersizliklerinden oluşan bu uygulama kırsal kesime özgü bir sorun olarak görülmektedir. Yetersizlikler olarak görülen bu durumlara karşı ilköğretimi geliştirme ve yaygınlaştırma çalışmaları da dikkat çekmektedir. Sekiz yıllık kesintisiz

zorunlu ilköğretim süreci ilköğretimi geliştirme adına atılan önemli bir adımdır. Uygulanan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ve Temel Eğitim Projesi de ilköğretimin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Taşınalı ilköğretim uygulaması da ilköğretimi geliştirme politikası olarak devreye sokulmuştur. Sekiz yıllık ilköğretimin yaygınlaştırılması olarak, küçük ve dağınık yerleşim yerlerinden az sayıdaki öğrencinin ilköğretim okullarına kavuşturulması açısından, nitelikli bir eğitime, birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin çekilmesi ile 1989-1990 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Kavak, 1997). 2012-2013 eğitim- öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile yıllarca kapalı olan köy ve mahallelerdeki ilkokullar yeniden açılmaya başlanmıştır. Bu duruma rağmen 2012-2013 yıllarından itibaren taşınılan merkez okul sayısında ve taşınan okul ve yerleşim birimi sayısında artış gözlenmiştir. Bu durum Türkiye’de taşınalı eğitimin önemini kaybetmediğini göstermektedir (Yılmaz, 2019). İlköğretim, eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu eğitim döneminin süresi ve zorunluluğu ülkeler yarışında önemlidir. Bu anlamda modern devlet bir hukuk devleti olduğu kadar bir görünüşüyle de kültür devletidir. Bu yönü ile de vatandaşlarına azami bir gelişme imkânı sunmakla görevlidir. Vatandaşlık eğitiminin alfabesini ilkokul oluşturmaktadır. Burada asgari bilgileri kazandırmak amaçlanır. Bu ölçütler ise zamana ve mekâna göre değişiklik göstermiştir (Öymen, 1965). İlköğretim dönemi çocuklarda çok önemli izler bırakmakta ve çocuğun geleceğinde önemli ölçüde rol oynamaktadır. İlköğretim, bir yönüyle çocuğun kendi yeteneklerini geliştirmesine imkân sağlamalı bir diğer yönüyle de çocuğun üst öğrenim hayatı için temel bilgi ve becerileri kazandırmalıdır. İlköğretim bir meslek eğitimi vermese de çocuğun gelecekte seçeceği mesleğe dair bilgi ve beceri birikimini kazandırması bakımından önemli bir yere sahiptir (Özkan, 2009). İlköğretim programında uzun yıllar temel bir ders olarak ele alınan bireyin sosyalleşmesi amacıyla tasarlanan sosyal bilgiler dersi halen ilköğretimde temel derslerden birisidir (Sözer, 1998; Köken, 2002; Kaya ve Öner, 2017).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere vatandaşlık yeterliklerini kazandırmayı amaçlayan sosyal bilgiler dersine önemli görevler düşmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında demokratik bir toplumu oluşturacak etkin bireylerin yetiştirilmesi bulunmaktadır (Barth, 1991). Sosyal bilgiler, değişen ülke ve dünya koşullarında bireyin bilgiye dayalı karar alıp problem çözeabilen etkin vatandaşlar olarak yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2015). Sosyal bilgilerin eğitim ve öğretimde

sosyalleşme ve vatandaşlık temel iki amacını oluşturur. Topluma uyumlu, yetkin, sorumlu, donanımlı, kendini ifade edebilen, değerlere sahip, katılımcı, özgür, nitelikli, kamu yararına bireyler elde edilmesi bu birlikteliğin ürünlerinden sadece birkaçıdır. Diğer yandan sosyal bilgiler bireyin “bilgi” alt yapısını oluşturur. Bu, çoklu bakış açısını, çok disiplinli bir bilgi birikimini ve disiplinler arası anlayışı öngörür (Bektaş, 2019). Bu kapsamda, sosyal bilgiler dersinin yalnızca bireysel kazanımlara değil, bireyin içinde yaşadığı toplumsal çevreyle etkileşimine de yön veren yapısı, dersin öğretiminde çevresel ve kültürel unsurlara dayalı bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.

Toplumu oluşturan bireylere yakın çevreden başlayarak yaşamı; geçmişi ve geleceği ile birlikte keşfetme olanağı sağlama gibi bir amacı gerçekleştirmeye çalışan sosyal bilgiler dersinin öğretimi sırasında çocuğun içinde yaşadığı toplumdan yararlanılmalı, toplumsal yaşam sosyal bilgiler dersine yansıtılmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde etkili bir öğretim gerçekleştirmek için öğrencilere önce yakın çevresindeki olay, kurum ve kuruluşlar tanıtılmalı, sonra ülkedeki ve dünyadaki uygulamalardan örnekler sunulmalıdır (Deveci, 2007). Böylece sosyal bilgiler dersi bireye yakın ve uzak toplumsal çevresini geçmişi-bugünü-geleceği ile tanıma olanağı sağlarken, sosyal kişiliğinin oluşmasına ve gelişmesine de önemli katkılar sağlayarak çocuğa hayat boyu ihtiyaç duyacağı bilgi, tutum, değer ve becerileri kazandırır (Öztürk, Keskin ve Keskin, 2004). Bir toplumda yaşayan insanların yaşayışı, ilişkileri, o toplumun kültürü, dünya toplumları içindeki yeri ile ilgili temel ve genel bilgilerin önemli bölümünü sosyal bilgiler dersi oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler çocuğun toplumsal sorunlarla karşı karşıya bırakıldığı, toplumsal yaşamla kaynaşmasının sağlandığı ve çocuğun toplumsal kişiliğinin geliştirildiği bir derstir (Sözer, 2008). Sosyal bilgiler dersi çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla iç içe olan bir derstir (Yanpar, 2015). Çocuklar toplumsal yaşamı yansıtan sosyal bilgiler dersini toplumsal ve kültürel kaynaklarla daha anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenebilirler (Çengelci, 2013). Sosyal bilgiler programlarında toplum, çalışmaların odak noktasını oluşturur. Programlarda konular öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak toplumsal yaşamdan seçilir (Michaelis ve Garcia, 1996). Güncel sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı (2024), öğrencilerin sosyal bilgileri toplumdaki farklı kaynaklardan yararlanarak ve çevreyle etkin biçimde etkileşimde bulunarak öğrenmelerini öngörecektir şeklinde yapılandırılmıştır. Bu anlayış, önceki yıllarda da vurgulanmıştır (Çengelci, 2013). Bu açıklamalar bağlamında, sosyal bilgiler eğitiminin öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin fiziksel ve sosyal koşullarından etkilendiği görülmektedir. Ayrıca

sosyal bilgiler programında öğrenme öğretme sürecinin öğrencilerin içinde bulunduğu çevreye göre düzenlenebileceği ve bu kapsamda öğrenci gereksinimlerine uygun olarak şekillendirebileceğini belirtilmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacı eğitimi temel alan sosyal bilgiler eğitiminde farklılıkların ve öğrencilerin ön bilgilerinin temel alınması öngörülmektedir. İçerik, bireyin hem kendi yaşamı hem de çevresi ve toplum ile ilişkisini, geçmişten günümüze uzanan değişim ve süreklilik bağlamında ele alan bir yapı üzerine kurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005a, 2005b, 2018, 2024a).

Türkiye’de kırsal alandaki eğitime yönelik araştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında kırsal alanda taşınmalı eğitim uygulamaları (Akbaş, 2006; Boğa,2010; Dalkılıç, 2005; Değmez, 2014; Koç, 200; Kolcu, 2011), birleştirilmiş sınıf uygulamaları (Abay, 2007; Dal, 2004; Palavan, 2007), kırsal ve kentsel bölgeler arasında eğitimi çeşitli değişkenlere göre karşılaştırma (Bada, 2017; Büyüköztürk, 1992; Demir, 1998; Deniz, 2000; Girgin, 1995; Özyürek, 2004; Yavaş, 2007), kırsal alanın fiziksel ve coğrafi koşullarının eğitime etkisi (Babacan, 2006; Demirelli, 2007), öğretmenlerin kırsal alanda öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve program uygulamaları (Garan, 2005; Seyidoğlu, 2018), kırsal alanda yaşam kültürünün öğrenci üzerindeki etkileri (Güngör, 2019), yatılı bölge okulları (Demirel, 2013; Yıldırım, 2024; Peksöz, 2023; Yılmaz, 2017) ile okul öncesi eğitimde kırsala özgü zorluklar ve gelişimsel karşılaştırmalar (Şeker, 2015; Taş, 2010) şeklindedir. Burton ve arkadaşları (2013), sosyal bilgiler eğitiminde kırsal araştırmanın diğer disiplinlere kıyasla geri kaldığını belirterek, bu alandaki araştırmaların artırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Kırsal topluluklarda sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan araştırmaların ise neredeyse yok denecek kadar sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Fan ve Chen, 1998; Waterson ve Moffa, 2016).

Kırsal alanda eğitiminin geliştirilmesi için, ilköğretim okullarında eğitim süreçleri sınıf ve okul yönetimi, sınıf eğitimi, alan eğitimi, okul çevre ilişkisi vb. çok yönlü, araştırmalarla incelenmeli, sorunlar belirlenmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ancak kırsal alanda, sosyal bilgiler eğitimi sürecini ve zorluklarını tüm yönleriyle inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Şeker (1998), çalışmasında köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders başarıları ile köy okulu öğrencilerinin başarılarını etkileyen aile, öğretim, sosyal çevre ve davranış unsurlarını incelemiştir. Güngör (2019) araştırmasını ise köy ilkokulunda öğrenci olmayı etnografik bir çalışma yaparak gerçekleştirmiştir.

Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminin kırsal alandaki ilk/orta-okullarda nasıl gerçekleştiği araştırılmasına ihtiyaç olduğu yapılan alan yazın incelemesi sonucunda fark edilmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşme sürecine yansıyan temel dinamikleri, öğretmen, öğrenci ve veli deneyimlerine dayalı olarak anlamlandırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada, kırsal bölgelerde sosyal bilgiler eğitiminin çok boyutlu yapısını anlamaya yönelik olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir;

1. Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime aile yapısı ve özellikleri nasıl yansımaktadır?
2. Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime öğrenci özellikleri nasıl yansımaktadır?
3. Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime sosyo-kültürel çevre nasıl yansımaktadır?
4. Kırsal alanda sosyal bilgiler programı nasıl uygulanmaktadır?
5. Kırsal alanda sosyal bilgiler dersine öğretmen rolü nasıl yansımaktadır?
6. Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime fiziksel çevre koşulları nasıl yansımaktadır?
7. Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminin geliştirilmesi için paydaşların önerileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Kırsal ve kentsel alanlar arasında eğitim imkânları ve öğrenme ortamları bakımından önemli farklılıklar olduğu, ulusal ve uluslararası literatürde uzun süredir vurgulanan bir konudur. Kırsal bölgelerde eğitim; öğretmen istihdamı, kaynak erişimi, fiziki koşullar, öğrenci motivasyonu ve sosyal çevre dinamikleri gibi birçok boyutta kendine özgü zorluklar barındırmaktadır. Bu durum, sosyal bilgiler dersinin temel hedefleri arasında yer alan bireylerin demokratik vatandaşlık becerileri kazanmaları, aktif toplumsal roller üstlenmeleri ve yaşadıkları çevreyi geliştirme bilinci edinmeleri süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Sosyal bilgiler dersi, bireyin yaşadığı çevreyi tanıması, toplumun işleyişine katılması ve değişen dünyaya uyum sağlayarak kimlik geliştirmesi açısından kritik bir role sahiptir. Ancak bu amaçların kırsal bağlamda ne ölçüde gerçekleşebildiği, kırsal alanın özgün koşulları içerisinde nasıl şekillendiği ve sosyal bilgiler öğretim programının bu farklılıkları ne derece yansıtabildiği, sınırlı sayıda çalışmada ele alınmıştır. Dolayısıyla, kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminin çok boyutlu yapısına odaklanan bu araştırma, hem

alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmakta hem de uygulamaya yönelik özgün katkılar sunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilerin, sosyal bilgiler dersinin kırsal bağlamdaki öğretim süreçlerine ilişkin mevcut uygulamaları analiz etmek ve geliştirmek için eğitim uygulayıcılarına, program geliştiricilere ve politika yapıcılara yol gösterici olması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışma, kırsal bölgelerde sosyal bilgiler eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik çözüm önerileri geliştirilmesine temel oluşturacaktır. Ayrıca, üniversitelerde öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde kırsal eğitim olgusunun daha sistematik şekilde ele alınmasına katkı sunması ve bu doğrultuda yeni öğretim materyalleri ve program içeriklerinin oluşturulmasına kaynaklık etmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanında, araştırmanın kırsal alanda sosyal bilgiler öğretiminin güçlü yönlerini ve özgün avantajlarını da belirleyerek, bu potansiyelin nasıl daha etkili kullanılabileceğine ilişkin farkındalık yaratması hedeflenmektedir. Kırsal bölgelerin sosyal bilgiler öğretimi açısından sadece sorun odaklı değil, aynı zamanda fırsat temelli bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiği yönündeki güncel akademik yaklaşıma da destek sağlamaktadır. Böylece çalışma, kırsal alandaki eğitim uygulamalarının daha adil, kapsayıcı ve yerel ihtiyaçlara duyarlı hale getirilmesine katkıda bulunabilir.

Son olarak, uluslararası literatürde uzun yıllardır kırsal eğitimin özgünlüğüne yönelik yürütülen çalışmalar göz önüne alındığında, bu araştırmanın Türkiye bağlamında sosyal bilgiler eğitimi alanına özgün bir katkı sunması ve bu alanda yapılacak gelecekteki araştırmalara zemin hazırlaması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, kırsal eğitim politikalarının geliştirilmesine ve kırsal alanda yaşayan bireylerin toplumsal yaşama daha aktif katılım sağlamalarına dolaylı olarak katkıda bulunabilecektir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Kütahya ilinde kırsal bölgelerde görev yapmış veya halen görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile kırsal sosyal bilgiler öğretmenleri, kırsal bölgelerdeki okullarda okuyan ilkokul 4-7. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulgular, yalnızca bu örnekleme özgüdür ve farklı coğrafi bölgelerdeki kırsal alanlar için doğrudan genelleme yapılması sınırlıdır.

Veri toplama sürecinde görüşme ve anket yöntemleri kullanılmıştır. Görüşmeler bireysel deneyimlere ve algılara dayalı olduğu için, farklı zamanlarda veya farklı örneklem gruplarıyla yapılan veri toplama süreçlerinde değişken sonuçlar elde edilebileceği göz

önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca görüşmelere katılan velilerin tamamının erkek olması, kadın bakış açısının temsilini sınırlamıştır.

Anket çalışması kapsamında yalnızca Kütahya ilinde görev yapan veya daha önce kırsal bölgelerde görev yapmış sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmıştır. Anket uygulamasında ayrıca sınıf öğretmenlerinden 4. sınıf okutmuş olma şartı aranmıştır. Bu durum, anket sonuçlarının yalnızca kırsalda sosyal bilgiler dersi uygulamasına doğrudan deneyimi olan öğretmenlerin görüşlerini yansıtmakta ve farklı eğitim düzeyleri ve sınıf seviyelerinde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin bakış açıları araştırma kapsamı dışındadır.

Katılımcılar, eleştirel ifadelerinin resmî kurumlar, okul yönetimi veya çevre ilişkilerince yanlış anlaşılabilceği endişesiyle bazı duygu ve değerlendirmelerini paylaşmaktan kaçınmış olabilirler. Bu durum, özellikle nitel verilerin temsil gücünü sınırlamış olabilir. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü yerleşimlerin küçük ve ilişkilerin yakın olması, bazı katılımcıların hassas konularda kendilerini ifade etme konusunda çekinceli davranmasına yol açmış olabilir.

Bunun yanı sıra, nitel veri analiz süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İçerik analizi sürecinde araştırmacının kişisel bakış açısı, deneyimi ve yorumları, bulguların oluşumunda belirleyici olabilmekte; farklı bir araştırmacının aynı verileri farklı şekilde analiz etmesi ihtimali, araştırmanın doğal sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilmiştir.

1.5 Tanımlar

Algı: Algı, bireyin duyuşsal verileri önceki deneyimlerine ve bilişsel süreçlerine dayanarak yorumlayarak çevresindeki olayları, durumları ya da nesneleri anlamlandırmak ve zihinsel bir model oluşturmak suretiyle durumu kavramak ve buna yönelik tepki geliştirmek için gerçekleştirdiği bilişsel bir işlem (McDonald, 2012).

Değerlendirme: Bir program, süreç, ürün ya da sistemin işleyişini ve sonuçlarını sistematik olarak inceleyerek, değerini, etkinliğini ve alınacak kararlara katkısını belirlemek amacıyla bilgiyi toplayıp analiz etme süreci (Russ-Eft & Preskill, 2009; Scriven, 1991).

Deneyim: Bireyin belirli bir olay, durum ya da süreçle doğrudan etkileşimi sonucu oluşan ve hem bilişsel hem duyuşsal düzeyde etkiler bırakan yaşantılar bütünü (Avlijas, Squires, Lalonde & Backman, 2023).

Dinamikler: Bir sistem (örneğin eğitim ortamı) içindeki öğelerin zaman içinde karşılıklı etkileşim yoluyla sürdürdüğü değişim ve dönüşüm süreçleri (Chongbang, 2021).

Fiziki koşullar: Kırsal yerleşim birimlerinde eğitim sürecini etkileyen; coğrafi izolasyon, düşük nüfus yoğunluğu, ulaşım zorlukları, ekonomik altyapı eksiklikleri, okul binalarının durumu gibi somut çevresel ve yapısal unsurların bütünü (McCombs ve Bansberg, 1997).

Kırsal Alan: Kırsal alan, eğitim, sağlık, iletişim ve sosyal etkinliklerin sınırlı düzeyde gerçekleştiği, sosyoekonomik yapının tarım ve hayvancılığa dayandığı, nüfus yoğunluğunun düşük olduğu yerleşim birimleri (Turhan, 2005).

Kırsal Alanda Eğitim: Kırsal alanlardaki fiziksel, sosyal ve ekonomik yetersizlikleri aşmak ve kırsal gençleri hem kendi topluluklarına hem de modern toplumun beklentilerine uyum sağlayacak şekilde eğitmek (Fishpaw, 1912; Foght, 1912; Hillyer, 1916; Knight, 1920'den aktaran Biddle ve Azano, 2016). Bu tanım, kırsal eğitim kavramının tarihsel gelişimi ve erken dönem kırsal eğitim felsefesini temel almaktadır.

Rol: Sosyal yapılar ile çevresel unsurların içinde bulundukları bağlam doğrultusunda üstlendikleri işlevleri, sorumlulukları ve kendilerinden beklenen davranış örüntüleri (Biddle, 1986).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler, öğrencilere toplumsal değerleri benimsetmek, temel vatandaşlık bilgi ve becerilerini disiplinler arası bir anlayışla kazandırmak (Turan ve Avcı, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: Öğrencilerin toplumsal, tarihî, coğrafi ve kültürel bilinç geliştirmesini amaçlayan; hedefler, içerik, öğrenme alanları, yatay-dikey bütünlük, disiplinler arası yaklaşım, beceriler, değerler, okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme boyutlarını bütüncül bir yapı içinde düzenleyen planlı öğretim süreci (MEB, 2024a).

Sosyokültürel çevre: Bireyin içinde bulunduğu eğitim ortamını şekillendiren toplumsal gruplar, kültürel değerler, bilgi akışı ve ilişkiler sistemi bütünü (Chernukha vd., 2021).

Veli: Çocuğun eğitimiyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilenen bireyin; geniş, çekirdek veya parçalanmış aile yapısı içinde, öğrencinin sosyal bilgiler öğrenme sürecine katkı sunma, yönlendirme ya da etkide bulunma durumunu ve kırsal kültürel yapıyla bütünleşik bir sosyal paydaş.

Veli Beklentisi: Ebeveynlerin okul yöneticileri, öğretmenler, destek personeli ve eğitim sürecine katkı sunan diğer paydaşlardan; çocuklarının akademik, sosyal ve gelişimsel süreçlerini etkileyen tüm unsurlara ilişkin taşıdıkları değerler, inançlar ve hedeflerin bütünü (Kaya, 2012).

Yaklaşım: Bireyin belirli bir olguya yönelik sahip olduğu ön kabuller ve ilkeler (Anthony, 1963) doğrultusunda geliştirdiği güdüsel yönelimleri ve stratejik tutumları (Zhang & Stenberg, 2000).

Yaşantı: Bireyin aktif katılım gösterdiği, çevresiyle anlamlı bağlar kurduğu ve bu etkileşim yoluyla bilgi, değer ya da beceri inşa ettiği bütüncül bir süreç (Dewey, 1938; Boud, Cohen & Walker, 1993; Kolb, 1984’ den aktaran Knobloch, 2003).



2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal ve kavramsal temelleri ele alınmaktadır.

2.1 Kırsal Bölgelerde Eğitim: Okul, Öğretmen, Aile ve Öğrenci

En geniş anlamıyla eğitim aslında hem bir yatırım hem de bir tüketim biçimidir, bu da bireyin üretim kapasitesini arttırırken aynı zamanda kişiliğini geliştirir ve bilme ve anlama ihtiyacını karşılar (Malassis, 2011). Eğitim, hayatları değiştirme potansiyeline sahiptir; ancak ne yazık ki, eğitimdeki eşitsizlikler devam etmektedir (Aiston ve Walraven, 2024). Eğitim, toplumsallaştırma işlevi aracılığıyla toplumun değerlerini, normlarını, geleneklerini, göreneklerini ve kültürel birikimini yeni kuşaklara aktararak bireylerin topluma uyumunu sağlar. Toplumsallaştırma ihtiyacı hem toplumun hem de bireyin doğasından kaynaklanır. Toplum, kültürel mirasını koruyarak kuşaktan kuşağa aktarmak ve böylece varlığını sürdürmek ister. Bu doğrultuda, kültürel değerleri benimseyip yaşatan bireyler yetiştirme gereği duyar (Kızılokul, 2013). Eğitim, çoğunlukla ekonomik yeniden yapılanmayı destekleyen bir mekanizma olarak görülmekte olup, aslında toplumsal değerlerin ve iş gücünün yeniden yönlendirilmesinde en etkili sosyal politika araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Ching ve Creed, 1997; Corbett, 2007). Bireyin toplum içinde yaşayabilmesi için sosyal bir varlık hâline gelmesi ve toplumsal normlara uyum sağlaması zorunludur. Her toplum, kendine özgü sosyal yapısını ve hayat tarzını sosyal değerler, normlar, gelenekler, görenekler ve inançlar yoluyla biçimlendirir. Eğitim ise bu nitelikleri bireylere aile, arkadaş çevresi, sosyal ortamlar, mahalle, köy, iş yeri, okul gibi yapılar aracılığıyla kazandırır (Kızılokul, 2013).

Toplum ve eğitim arasında diyalektik bir ilişki vardır; eğitim hem toplumun bir ürünüdür hem de belirli durumlarda sosyal değişim için bir unsurdur. Bir eğitim sisteminin amaçları, içerik yöntemleri ve kapsamı, toplumla olan ilişkisinin incelenmesiyle belirlenebilir. Toplumun bir alt sistemi olan eğitim, mutlaka toplumun temel özelliklerini yansıtır. Eğitim böylece mevcut yapıları sağlamlaştırmaya ve egemen ideolojileri güçlendirmeye hizmet eder. Farklı eğitim biçimlerinin farklı sosyoekonomik sistemlerden veya üretim yöntemlerinden kaynaklandığı açıktır. Ataerkil, köle temelli, feodal, kapitalist veya sosyalist olsun, farklı toplum türleri, değişen derecelerde birbirinden farklı eğitim sistemlerine sahiptir. Geleneksel toplumalarda, yaşlılar, geçimlerini ve ailelerinin, zümrelerinin ve kabilelerinin sürekliliğini sağlamak için bilmesi gereken her şeyi genç nesillere aktarırlar (Malassis, 2011).

Eğitim kurumunun ulus devletin vatandaşlarını yetiştirmesinden hareketle günümüzde küreselleşmenin oldukça belirgin olmasına rağmen buna zıt bir şekilde ulusal ve yerel bir özellik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda eğitim öncelikle yakın çevrenin, yani yerelin ve daha geniş düzeyde ulusalın değerlerini devam ettirmek ve beklentilerini karşılamak durumundadır (Erkılıç, 2011). Çocukların, dokunarak, tadarak, işiterek ve görerek yakın çevresini öğrenme süreci, zamanla soru sorma ve gözlem yapma becerilerini de ekleyerek geliştirdikleri bir süreçtir. Bu süreçte çocuklara sağlanacak çevresel ortamların kalitesi yadsınamaz derecede önemlidir (Kıldan ve Pektaş, 2009).

Howley (1997), kırsal eğitimle ilgili literatürün büyük bir bölümünün doğrudan eğitim disiplini içerisinde değil, kırsal sosyoloji, kırsal kalkınma, tarih ve edebiyat gibi farklı alanlarda şekillendiğine dikkat çekmektedir. Bu durum, kırsal eğitimi anlamaya yönelik çalışmaların yalnızca eğitim bilimi kaynaklarıyla sınırlı kalamayacağını, aynı zamanda kırsal yaşamın sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarını ele alan disiplinlerden de beslenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, kırsal eğitim üzerine derinlemesine bir analiz yapabilmek için çok disiplinli bir yaklaşım benimsemek ve bu alanlarda üretilen bilgi birikiminden yararlanmak önem arz etmektedir.

Doğal çevreye odaklanan eğitimin öğrencilerin entelektüel disiplinini ve öğrenme arzusunu motive etmek için değerli olduğunu göstermiştir. Örneğin, araştırmacılar çevre odaklı eğitime katılan öğrencilerin, çevre odaklı eğitime katılmayan akranlarına kıyasla daha yüksek başarı motivasyonuna, eleştirel düşünme eğilimine ve becerisine sahip olduğunu belgelemiştir (Athman ve Monroe, 2004; Ernst ve Monroe, 2004). Kırsal alanlar, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenebileceği bilimsel bilgi ve olaylarla doğrudan temas kurabileceği yaşam alanlarıdır. Bu çevrede yaşayan çocuklar, bitki ve hayvanların tüm yaşam döngülerini gözlemleyebilme imkanına sahiptir. Ayrıca, ışık ve görüntü kirliliğinin olmaması, gökyüzü ve canlılıkla ilgili gözlem yapma olanaklarını artırdığı şeklinde değerlendirilmektedir (Büyükşahin, 2013).

Piaget'ye göre eğitimin görevi öğrencinin sosyal çevresiyle uyumunu sağlamaktır. Rus psikolog Lev Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde,

bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir (Senemoğlu, 2020).

Örgün eğitim sisteminin dağıtımında dengesizlikler ve yapılan adaletsiz uygulamalar toplumdaki sosyal adaletsizliği meşrulaştırabilmektedir (Ereş, 2020). Bölgeler ve farklı sosyal sınıflardaki kişiler arasındaki sosyoekonomik eşitsizlikler, eğitim alanında büyük zorluklar ortaya çıkarmaktadır (Hansen, 2015). Yapılan araştırmaların birçoğu, ailelerin sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyi gibi önemli değişkenleri yeterince kontrol etmeyen sınırlı modellemelere dayanmaktadır. Bu durum, bazı bulguların gerçekte diğer değişkenlerle açıklanabilir olmasına rağmen, doğrudan kırsal yerleşimle ilişkilendirilmesine yol açmaktadır (Khatti vd., 1997). Örneğin Haller ve Virkler'in (1993) yürüttüğü bir çalışmada, kırsal ve kentsel öğrenciler arasındaki eğitimle ilgili beklenti farklarının yaklaşık yarısının yalnızca kırsal konumdan değil, bu bölgelerdeki ailelerin düşük sosyoekonomik düzeyinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Eğitimin gelişimi için gösterge niteliğindeki dünya planları veya tahminleri hazırlanırken, kırsal eğitimin sorunlarına özel dikkat gösterilmesi gerekmektedir (Malassis, 2011). Kırsal alanlarda yaşayan insanlar, onları yeterli bilgi sahibi olmayan ve eğitimsiz gibi kozmopolit tasvirlerin yükü altında mücadele etmişlerdir (Williams, 1973; Herzog ve Pittman, 1995). Kırsal okullar, ulusal ve kentsel okullara yönelik olarak geliştirilen reform standartlarını sorgulamadan benimsemeye karşı savunmasız durumdadır. Üstelik mevcut reform girişimlerine ilişkin araştırmaların büyük bir kısmı, geniş coğrafi alanlara yayılmış kırsal okullar yerine, ağırlıklı olarak şehir okullarına odaklanmaktadır (Bauch, 2001). Okulların merkezileşmesi, bürokratikleşmesi ve profesyonelleşmesi, standart bir okul modeli oluşturmuş; ancak bu model, birçok kırsal bölgede ebeveynlere ve topluluklara verilen vaatleri gerçekleştirmede yetersiz kalmıştır. Öğrenci sayısındaki azalma, ulaşım imkânlarının gelişmesi, artan program talepleri ve eyalet düzeyindeki teşvikler, büyük ve konsolide okulların yaygınlaşmasına yol açmıştır. Kırsal eğitim literatürü yalnızca nostaljik bir bakış açısı sunmamakta; aynı zamanda, sistematik reformcular ile kırsal okul iyileştirmelerinin yerel bağlama göre uyarlanması gerektiğini savunanlar arasındaki felsefi farklılıkları da tartışmaktadır. Bu tartışmalar, özellikle "bağlamın önemi" ve "hangi koşullarda bağlamın belirleyici olduğu" soruları etrafında yoğunlaşmaktadır (DeYoung ve Kannapel, 1999).

Kırsal bölgelerdeki okulların altyapı eksiklikleri, eğitim öğretim olanaklarının yetersizliği ve nitelikli öğretmen ihtiyacı gibi unsurların, eğitim öğretim kalitesini olumsuz yönde

etkileyebilecek zorluklar oluşturduğu düşünülmektedir. Ancak, kırsal bölgelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha düşük olması ve bu bölgelerde sosyal sermayenin güçlü olması gibi unsurlar, kırsal okullar için önemli avantajlar sunma potansiyeline sahiptir (Echazarra ve Radinger, 2019).

Tam ölçekli bir kalkınma programı kapsamında, kırsal okulların eğitim ve öğretim yoluyla toplulukların gelişimine katkı sağlaması, bireyleri daha donanımlı ve üretken hâle getirerek kırsal kalkınma hedeflerine ulaşmada önemli bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Kırsallardaki okulların aşağıda belirtilen amaçları gerçekleştirmesi beklenir (Griffiths, 1975):

1. **Teşvik ediciler:** Yeni girişimlere istekli olmayı ve daha tutkulu yaşam seviyelerini benimsemeyi sağlayan yeterli bir gerçeklik.

2. **Tutumlar ve alışkanlıklar:**

- a) Geleneksel ya da çağdaş otoriteleri sorgulamaya yatkın araştırmacı zihinler,
- b) Doğayı daha fazla kontrol altına alma isteği,
- c) İhracat ürünlerinin doğru sınıflandırılması,
- d) Yeni yöntemleri benimsemede girişimcilik,
- e) Alışılmış saatler dışında çalışma isteği,
- f) Çağdaş kurumlar olan kooperatifler ve kadın örgütleri tarafından talep edilen yeni alışkanlıklar doğrultusunda işbirliğine açık olmak ve bu alanda aktif katılım sağlamak.

3. **Beceriler:**

- a) Etiket ve talimatları okuyabilme,
- b) Kayıt tutma becerisi,
- c) Hesap tutma,
- d) Çiftlikte beklenmedik durumlara karşı beceriklilik.

4. **Bilgi ve anlayış:**

- a) Dünyanın hızla değişen doğasını ve bunun çiftçilikle ilgili etkilerini kavrama,
- b) Fiyat hareketleri, enflasyon ve vergiler konusunda ekonomi bilgisi,
- c) Bilimsel yöntemlerin nerede uygulanacağını bilme,
- d) Sağlık ve beslenme konularındaki eski ve yeni bilgilerin değerlendirilmesi.

Bazı bilimsel ve sosyal çalışmalar, kırsal eğitimi olumsuz bir şekilde ele almış ya da kırsal eğitim süreçlerini kentsel veya yarı-kentsel eğitim sistemlerine kıyasla daha düşük bir seviyede görerek, telafi edici nitelikteki eğlence ya da oyalanma stratejileriyle

özdeşleştirmiştir (Jiménez, 2014; García Prieto, 2015). Hatta yakın dönemde yayımlanan çalışmalarda bile, Arjantin, Brezilya, Şili ve Peru gibi Latin Amerika ülkelerinde kırsal eğitimin ihmal edildiği açıkça belirtilmiş ve bu durum eleştirilmiştir (Raczynski ve Román, 2014). Kırsal alanlardaki araştırmalar, kırsallığı anlaşılması gereken bir bağlamdan ziyade aşılması gereken bir sorun olarak genellemiştir (Burton vd., 2013).

Kırsal alandaki çocukların eğitim istekleri bulundukları çevreye ve sosyo-ekonomik dezavantajlarına duyarlıdır (Gale ve Parker, 2015). Kırsal alanlardaki kültürel, coğrafi, ekonomik ve sosyal eksiklikler eğitimin kalitesini etkilemektedir (Echazarra ve Radinger, 2019). Bunun temel nedeni ise eğitim dünyasında tartışılmakta olan “Eğitimde Fırsat Eşitliği” ilkesinin eksikliğinden kaynaklıdır. Bu olgu, kırsal yapının ve öğrencilerin nitelikleri, sosyoekonomik unsurlar, öğrencilerin başarı durumları ve okul etkisi değişkenleri değerlendirilerek analiz edilmektedir (Gamoran ve Long, 2007). Kent ve kırsal öğrenciler arasında beyin veya gelişim açısından değil, başlangıç ortamları, becerileri, öğrenme yetenekleri, altyapının mevcudiyeti ve farklı tesislere/yapılara/kuruluşlara erişim açısından bir fark vardır (Kumari ve Salgotra, 2015).

Okullar, çocukların gelişiminde merkezi bir rol oynayan kurumlardır; ancak kırsal bölgelerde yaşayan pek çok çocuk için okul deneyimi, önyargılar ve nitelik açısından yetersiz eğitimle sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, kırsal topluluklarda küçük okulların açık tutulması ve işlevselliklerinin artırılması, söz konusu yapısal sorunların giderilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, okullarda ek hizmetlerin sunulması yoluyla bu kurumların topluluk merkezleri olarak işlev görmesi sağlanabilir ve bu yolla hem sosyal fayda hem de maliyet etkinliği artırılabilir (Nadel ve Sagawa, 2002).

Kırsal kesimdeki okulların karşılaştığı zorluklar arasında personel yetersizliği, okul organizasyonu, öğretmen hazırlığı ve iş gücü devri yer almaktadır. Bu sorunlar, öğretmenlerin ve ailelerinin yaşam koşulları, toplumla kurdukları ilişkiler, üstlendikleri mesleki görevler ve mesleki destek kaynaklarına erişimleri gibi unsurlarla da bağlantılıdır (Organisation for Economic Co-operation and Development[OECD], 2017).

Kırsal alanlardaki okullarda verilen düşük seviyedeki öğretim kalitesi ve nitelikli öğretmenlerin kırsal alanlardaki eksikliği eğitimin kalitesini düşürmektedir (Yiu ve Adams, 2013). Köyde yaşamak, eğitim hizmetlerine erişimi çeşitli şekillerde engelleyebilmektedir. Bu engeller, okulun bulunmaması, okula devam edememe ya da mevcut okulun eğitim için uygun koşulları sağlayamaması gibi durumlarla ortaya çıkabilmektedir (Aydın, 2019). Kırsal kesim okulları, başta küçük boyutları (Malhoit,

2005; Redding ve Walberg, 2012), sınırlı bütçeleri ve uzak konumları olmak üzere birçok zorlukla karşı karşıyadır (Bauch, 2001).

Araştırmalar, köy ve kentlerdeki imkânların eşit olmadığını göstermektedir. Bu durum, köyde yaşayan bireyler aleyhine fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Örneğin, dersane ve özel okulların büyük ölçüde kent merkezlerinde yer alması, köydeki bireylerin bu imkânlardan yararlanmasını sınırlamaktadır. Bu eşitsizliği azaltmanın bir yolu, köy ve kent arasında ulaşım kolaylığı sağlayarak bir köprü kurmak olabilir. Ayrıca, köylerde öğretmen yetersizliği de kent ve köy arasındaki eğitim eşitsizliğini derinleştiren önemli bir unsurdur. Kentteki bireyler donanımlı ders ortamları, dersaneler ve nitelikli öğretmenlere erişim avantajına sahipken, köyde yaşayan bireylerin de benzer fırsatlara erişebilmesi gerekmektedir (Aydın, 2019). Bu bağlamda, kırsal okullar, seyrek nüfuslu bölgelerde temel eğitim olanaklarını güçlendirerek eğitimde fırsat eşitliğini sağlama çabalarının önemli bir parçası hâline gelmiştir (Autti ve Hyry-Beihammer, 2014).

En temel düzeyde, kırsal eğitimin verilen önemin değişmesi, eğitim reformcularının ve araştırmacıların zaman içinde kırsallığa yönelik tutumlarının ve farklı dönemlerde “kırsal sorunlar”a atfedilen anlamların değiştiğini göstermektedir. Kırsal, modernitenin karşıtı ve endüstriyel ilerlemenin zıttı olarak resmedildiğinde, eğitimciler arasında kırsal okullarla şehir ve kasaba okulları arasında bir eşitlik sağlama hareketi ortaya çıkmıştır. Bu hareketin arka planında, kısmen kırsal bölgelerin sürdürülebilirliğine dair endişeler yer almaktadır. Eğer kırsal bölgelerdeki eğitim, şehirlerdeki eğitimle eşit kabul edilirse, kırsal toplulukları etkileyen göç sorunu tersine çevrilebilirdi. 20. yüzyılın ilk yarısındaki kırsal reform literatürü, öğretmeni bu çabanın merkezine yerleştiren ve onları kırsal vatandaşların modern bir neslini yetiştiren önemli aktörler olarak konumlandıran ifadelerle doludur (Biddle ve Azano, 2016). Anlaşılabileceği üzere öğretmenler kırsal alanlarda modernleşmenin ve kalkınmanın öncüsü olarak nitelendirilmiş, kırsal alanlarda yaşam kalitesini ve toplulukların sürdürülebilirliğini sağlamada kilit role sahip olduğu vurgulanmıştır.

Türkiye’de kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik diplomasına sahip olma oranları arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmektedir. Kentsel bölgelerde öğretmenlik yapanların %91,7’si öğretmenlik diplomasına sahipken, kırsal bölgelerde bu oran %83’e düşmektedir. Bu durum, kırsal bölgelerde görev yapan her beş öğretmenden birinin öğretmenlik diplomasına sahip olmadığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin deneyim sürelerine bakıldığında, 5 yıl ve daha az süreyle öğretmenlik

deneyimi olanların %50,4'ü kırsal bölgelerde görev yaparken, bu oran kentsel bölgelerde %22 düzeyindedir. Bu veriler, kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenler arasında hem nitelik hem de deneyim açısından belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Çelikdemir, 2020).

Okullar kırsal ve uzak yerlerde toplumun merkezi konumundadır (Campbell ve Yates, 2011; Halsey, 2018). Kırsal alanlardaki nüfus değişimi yüksek oranlarda değildir. Bu ise okullardaki mevcut öğrencilerin ebeveynleri de dahil olmak üzere birçok kırsal alan sakininin aynı okula gittiği ve böylece okul ile özdeşleştiği anlamına gelmektedir. Bu ise ailelerin öğrencilerin daha yüksek standartlara ulaşabilmesi için öğretmen ve okul idarecilerini desteklemeleri ve güvenilir bir okul-toplum ilişkisinin oluşmasını sağlamaktadır. Kasaba ve okul arasındaki bu yakın bağ, kentsel alanlarda olmayan, kırsal alana özgü bir özelliktir (Barley ve Beesley, 2007). Eğitimin resmi hedefleri ve eğitimcilerin beklentileri ne olursa olsun, pek çok ebeveynin, çocuklarını köy yaşamının zorlukları ve eksikliklerinden kurtarmak amacıyla okulları bir araç olarak gördüğü gerçeği dikkat çekicidir (Griffiths, 1975)

Kırsal okullar, küresel dünyayla bağlantılı, ancak yerel özelliklerini kaybetmeden farklı bir eğitim sunma zorluğuyla karşı karşıya kalmaktadır. Kaliteli bir kırsal eğitim için, öğrencilerin öğrenmeye ve çalışmaya devam edebilmesini sağlayan, aynı zamanda elde edilen bilginin kendi çevrelerini anlamalarına katkıda bulunduğu alternatif bir program modelinin uygulanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, başarılı deneyimler ve iyi uygulamalar, yerel bağlamı dikkate alan bir programın önemini vurgulamaktadır. Kırsal okullar, yalnızca temel becerilerin ve akademik içeriğin aktarılmasıyla yetinmemeli; çok kaynaklı, çoğulcu, bağlamsal (Malassis, 2011) ve öğrencilerin yaşamlarıyla doğrudan ilişkili bir program benimsemelidir. Ayrıca, ailelerin de bu süreçte öğretim programıyla ilgili önemli katkıları olmalıdır (García Prieto vd., 2017). Buradaki temel amaç, öğrencilerin öğrenmeye, anlamaya ve çevreleriyle etkileşime devam edebilmelerini sağlamak, ancak bunun için basitleştirilmiş bir programdan kaçınılmalıdır (Conde, 2006).

Öğrenciler için hem ilgi çekici hem de akademik olarak tatmin edici, aynı zamanda günlük yaşamlarındaki sorunları ve popüler bilgiyi içeren bir program gereklidir. Ancak, öğrenciler çevrelerinden uzaklaştıklarında, aşırı "yerelci" bir eğitim almış olmaları, öğrenmeye devam etmelerini zorlaştırabilir (Jiménez, 2014). 21. yüzyılda sosyal bilgiler eğitimcilerinin, eğitim ortamının yalnızca sınıfla sınırlı kalamayacağını kabul etmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğrenme yaklaşımlarının, yaşamın tüm yönleriyle, iş

hayatından eğlenceye ve boş zamana kadar bütünleşmesi gerekmektedir (Goldfarb, 2002). Bu bağlamda, öğrenmenin yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda yerel toplulukla kurulan etkileşimler yoluyla da gelişebileceği gerçeği göz önüne alınmalıdır.

Kırsal alanda eğitimin birçok avantajı vardır. Kırsal alanlarda nüfusun küçük olması, insanların birbirini tanıma olasılığını artırır (Shamah ve Mactavish, 2009) ve okul yönetimi ile bürokrasinin boyutunu azaltır. Küçük okul boyutunun ve güçlü bir topluluk duygusu kırsal kesimdeki okulları kentteki benzerlerinden daha avantajlı hale getirir (Bauch, 2001). Böylece kırsal kesimdeki okullara eğitim alanındaki yenilikleri deneme konusunda daha hızlı olma potansiyeli verir (Cardenas ve Ostrom, 2006).

Malassis (2011) ise belirtilenlerin aksine kırsal alanın ve özellikle de tarım topluluğunun eğitim seviyesinin, bazı durumlarda kentsel topluluğunkinden veya hatta ulusal ortalamalardan çok daha düşük seviyelerde olduğunu ifade etmiştir. Bu durum dünyanın her yerinde geçerli olmakla birlikte, az gelişmiş ülkelerde eşitsizlikler daha fazladır. Bu durumun nedenleri, elverişsiz sosyoekonomik yapılar, kırsal eğitimin geliştirilmemesini kendi çıkarlarına uygun bulan ayrıcalıklı sosyal grupların oluşturduğu savunma mekanizmaları, köylü ve çiftçinin bize istediğimiz kadar gıda sağlamak için eğitilmesine gerek olmadığı yönündeki genel inanç ve günümüzde kırsal toplulukların sunduğu yaşam tarzı ve standardıdır. Bunun nedeni ise eğitime erişimin zayıf olmasına ve kırsal alanda eğitilmiş bireylerin ise göç etmesine (Shamah ve Mactavish, 2009) bağlanmaktadır. Eğitim ve topraktan kaçış arasındaki bu neden-sonuç bağlantısı, tarımsal eğitimin 'kırsallaştırılması' taraftarı olanların değirmenine su taşımaktadır.

Küreselleşmenin sosyal, siyasi ve eğitsel kararlar üzerinde etkili olduğu ortamlarda, kırsal toplulukların sürdürülebilirliği ve devamlılığı tehlikeye girebilmektedir. Ancak, kırsal bölgelerde bulunan okullar, sosyal ve kültürel bağlamla uyumlu eğitim uygulamaları sayesinde köklü yapıları destekleyerek sürdürülebilirliği teşvik edebilir (Moreno-Pinillos, 2022). Kırsal alanlarda okulların varlığı, yerel halkın köylerini terk etmemesi için kritik bir hizmettir; bu nedenle, eğitim kurumlarının eksikliği, kırsal çevrenin zamanla sosyal ve ekonomik olarak gerilemesine yol açabilir (García Prieto vd., 2017). Kırsal topluluklar, ayrımcılık, güç ilişkileri ve doğal kaynaklar üzerindeki rekabet gibi kalıcı yapısal sorunlarla da karşı karşıya kalmaktadır. Çoğu durumda, bu toplulukların sürdürülebilirlik ve kalkınma açısından en büyük umudu, iç kaynaklarını mobilize ederek kendi çözümlerini üretme kapasiteleridir. Birçok kırsal bölgede okullar, geriye kalan son kamu kurumu, entelektüel sermayenin temel deposu ve en büyük kamu kaynaklarının yöneticisi

olarak işlev görmektedir. Kırsal okullar, bünyesindeki yetişkin profesyoneller ve genç nüfus, kırsal alanların iyileştirilmesi ve sürdürülebilir kalkınmasının en büyük potansiyelini taşımaktadır; ancak, bu rol çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Williams, 2002).

Kırsal alandaki okullar diğer başarılı okullarda olduğu gibi okula uyumlu program, öğretim ve değerlendirme gibi öğrenciyi başarıya götüren niteliklere odaklanmalıdır. Bu okullarda öğretmenler, öğrencilerden elde ettikleri verileri öğretim sürecine yön vermek ve eğitimsel kararlarını temellendirmek amacıyla kullanmaktadırlar (Barley ve Beesley, 2007). Kırsal bölgelerde etkili bir eğitim programı geliştirebilmek için öncelikle çocukların içinde yaşadıkları çevresel ve toplumsal koşulların dikkate alınması gerekmektedir. Dziuban ve Kysilka'ya (1996) göre, öğrencilere ne öğretileceğine karar vermeden önce, onların içinde yaşadıkları koşulların iyi anlaşılması gerekmektedir; öğretim programı ve ders kitabı seçimlerine ilişkin sorular da çocukların yaşam bağlamı dikkate alınmadan anlamını yitirmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca kırsal alanlarla sınırlı olmayıp, büyüklük veya ortamdaki bağımsız olarak tüm okul türleri için geçerli bir ilkeyi ifade etmektedir.

Hem kırsal hem de şehirli çocukların ihtiyaçlarını merkeze alan araştırmacılar, öğretim programının bulunduğu yerde öğrencilerle buluşacak şekilde yapılandırılması ve yalnızca akademik bilgilerle sınırlı kalmayıp yaşam deneyimlerini de kapsamaması gerektiğini ortaya koymuşlardır (Dziuban & Kysilka, 1996; Ediger, 1999'den aktaran Bouck, 2004). Bu doğrultuda, kırsal okulun belirli gerekçelerle politik bilinç sahibi bireyler yetiştirme amacı taşıyan yenilikçi bir eğitim modeli sunması gerektiği savunulmaktadır. Kırsal alandaki toplumsal hareketlerin perspektifinden bakıldığında, okulun pedagojik yapısının ve öğretim programının deneyim ve bilgi üretimine değer veren bir anlayışla kurgulanması, ders kitapları ve öğretim programın toplumsal hareketlerin pedagojisini, köylü kültürünü ve kimliğini yansıtmaması önem arz etmektedir (Da Silva & Cardoso Filho, 2018). Bununla birlikte, kırsal bölgelerde uygulanan öğretim programları çoğu zaman kent merkezlerinde geliştirilen standart programlara dayalıdır. Bu durum, kırsal kesimde yaşayan bireylerin özgün sorunlarına doğrudan değinilmemesine ve kırsal topluluklardaki birçok öğrencinin bireysel potansiyellerini besleyemeyen eğitim programlarına maruz kalmasına yol açmaktadır (Adelabu, 2008). Bæck (2015), okulların toplumla bağlantılı bir öğretim programı sunarak öğrencilerin kendi toplulukları içinde nasıl başarılı olabileceklerini öğretmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, kırsal alanlardaki öğrenciler kaliteli eğitime, kazançlı istihdama ve yoksulluktan kurtarabilecek diğer hizmetlere erişim konusunda ciddi kısıtlamalarla karşı karşıya kalmaktadır. Kırsal eğitimdeki temel sorunlardan biri de yalnızca içerikle değil, aynı zamanda öğretim programının kırsal gerçekliklerle ne derece uyum sağladığıyla ilgilidir. Kırsal alanlarda meslek öncesi, mesleki ve teknik eğitim içeriğinin sağlanması büyük önem taşımakta; ne var ki, insan kaynaklarının ve fiziksel altyapının yetersiz olması bu süreci sekteye uğratmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin mesleki eğitime ilgi göstermemeleri de bu yapısal sorunları daha da derinleştirmektedir. Bu nedenle en önemli ihtiyaç, mevcut öğretim programının temel akademik içeriğini yerel bilgilerle bütünleştirerek kırsal kesimdeki topluluklarla daha anlamlı bir ilişki kurmak ve öğrencilerin kazandıkları becerilerin yerel yaşamla bağdaştırılmasını sağlamaktır (Adelabu, 2008).

Araştırmalar, kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin okul-toplum ilişkileri ve daha nitelikli öğretim programı hazırlığı konusunda farkındalıklarının artırılması gerektiğini ortaya koymuştur (DeYoung, 1987). Benzer şekilde, Azano ve Stewart (2015) kırsal okullarda yüksek kaliteli öğretmenlerin istihdam edilmesini ve elde tutulmasını bir adalet ve eşitlik meselesi olarak değerlendirmekte, tüm kültürel, ırksal, coğrafi ve sosyoekonomik bağlamların deneyimlerinin öğretim programıyla bütünleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak öğretim programının ve eğitimde aktarılan değerlerin çoğunlukla kentsel ortamlarda yaşayan bireyler tarafından şekillendirilmesi, kırsal öğrencilerin yaşam deneyimlerinin ve kültürel gerçekliklerinin göz ardı edilmesine neden olabilmektedir (Bæck, 2015).

Türkiye özelinde de benzer bir durum söz konusudur. Çiftçi ve Cin (2018), ülkedeki merkezi eğitim sisteminin, tüm çocuklara aynı öğretim programını uygulayarak kırsal bölgelerin farklı ilgi alanlarını ve kültürel paradigmalarını yeterince dikkate almadığını, bu nedenle kırsal eğitim sorunlarının çözümü için kırsala özgü politikalarla desteklenen, uygun öğrenme materyalleriyle yeniden tasarlanmış öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda, okul ve toplum arasındaki bağ güçlendirilerek bölgenin eğitim ihtiyaçlarına uygun öğretim programlarının oluşturulması ve tarım, yerel gelenekler, kültürlerarası eğitim gibi seçmeli derslerin programlara dahil edilmesi önerilmektedir (Elena ve Adela, 2010). Benzer bir yaklaşımı destekleyen Halsey (2018) de, ulusal öğretim programının katı bir şekilde uygulanmak yerine, okulların bulundukları toplulukların özelliklerine göre esnek biçimde yorumlanması gerektiğini

savunmakta ve böylece yerelleştirilmiş, yer temelli eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin daha geniş perspektiflerden ve fırsatlardan kopmamasını sağlayabileceğini belirtmektedir.

Her ne kadar ulusal düzeyde geliştirilen öğretim programları kırsal kesimdeki okul ihtiyaçlarına tam olarak karşılık veremese de, gerçekleştirilecek düzenlemelerin, bakanlık yetkilileri ve ebeveynler başta olmak üzere tüm paydaşlar tarafından onaylanabilir ve uygulanabilir olması beklenmektedir (Moulton, 2001). Bazı araştırmacılar, çiftçi nüfusuna özellikle kırsal yaşam tarzına uyarlanmış bir eğitim verilebileceğini öne sürmektedir (Malassis, 2011). Ancak bu ikili eğitimin kırsal alanlardaki sorunları çözmede etkili olmadığına ilişkin görüşler bulunmaktadır. Malassis (2011)'in bahsettiği ikili eğitimde kırsalda verilmesi öngörülen eğitim, ülke genelinde verilen eğitimden düşük seviyede, mesleki eğitim temelli ve eşdeğer olmayan bir eğitim düzeyidir. Bu nedenle Malassis (2011) kırsal eğitimin, genel eğitim sisteminden tamamen ayrılmış ve devam etme veya transfer imkânına izin vermeyen bir ghetto haline geleceğini belirtmektedir. Bunun yerine eğitimi kırsallaştırmak yerine, tüm ulusun eğitimi, gelişen bir toplumun gereksinimlerine dayanmalıdır. Bu doğrultuda Qian ve Smyth (2008), yoksul kırsal bölgelerde okul kalitesinin artırılması ve eğitimde kırsal-kentsel uçurumun azaltılması için öğretim programının, öğretim materyallerinin ve bazı ders kitaplarının millileştirilmesini; öğretmen yeterliklerinin merkezî standartlar doğrultusunda belirlenmesini ve hem öğretim elemanlarına hem de kırsal bölge yöneticilerine yönelik eğitim programlarının sunulmasını gerekli stratejiler olarak vurgulamaktadır. Diğer yandan, akademik program öğrencilerin okul içeriğini öğrenmeye devam etmelerini sağlar; ancak bu süreçte öğrenciler, çevrelerini anlamadan, doğallıktan kopuk bir şekilde yaşamaya başlarlar (Santamaría Luna, 2012). Küresel bir bakış açısı kazansalar da kendi yerel bağlamlarını tanımaktan uzak kalırlar. Örneğin, ülkenin büyük nehirlerini öğrenirken, köylerinin yakınından geçen nehrin özelliklerinden habersiz olurlar. Okul onlara, sokakta karşılaştıkları dünyadan tamamen farklı bir gerçekliği sunar (Tyack ve Tobin, 1994).

Çevresel unsurlar, kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler için önemli birer eğitim kaynağıdır. Kalaoja (2006)'ya göre, bu çevresel kaynakların kullanımının öğretmen ve öğrenciler arasında aile benzeri bir atmosfer ve gayri resmi kişisel ilişkiler oluşturduğunu ifade etmektedir. Bazı durumlarda, fiziksel çevrenin kendisi doğrudan öğretimsel bir araç niteliği kazanmakta; dağlar, nehirler, vadiler gibi yerel doğal miras öğeleri, bağlam içinde değerlendirildiklerinde öğrenmeyi destekleyici bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, okul

bahçesi gibi alanlar da okul ile çevre arasındaki etkileşimi güçlendiren ve öğrenme sürecini yerelleştiren bir kolaylaştırıcı olarak öne çıkmaktadır (Boix Tomàs & Bustos Jiménez, 2014).

Son on yılda yeni teknolojiler ve küresel ekonomik krizlerin getirdiği toplumsal dönüşümler, kırsal okullarda topluluk aidiyetinin zayıflamasına ve kentsel eğitim unsurlarının kırsal eğitimle bütünleştiği melez bir yapının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu süreç, kırsal okulların daha kişisiz hale gelmesine yol açmıştır. Kentsel eğitimden türetilen ve kırsal eğitime uygulanan unsurlar arasında şunlar yer almaktadır: her türlü bölge için standart olarak tasarlanmış ders kitapları; mekânsal organizasyon; öğrencilerin fabrika modeline benzer şekilde ayrı sınıflarda oturtulması; disiplinlere veya konulara göre düzenlenmiş ders programları; ve öğrencilerin yaş gruplarına göre sınıflandırılması. Bu uygulamalar, farklı yaş gruplarından öğrencilerin bir arada bulunduğu çok sınıflı sınıflarda bile geçerlidir. Bu standartlar, kırsal okulların çeşitli ihtiyaçlarına ve özgün yapısına gereken özenin gösterilmediğini, dolayısıyla kırsal okulların bir şehir okuluna benzer bir yapıya büründüğünü göstermektedir. Bu nedenle, kırsal eğitimin kendine özgü avantajlarını koruyabilmesi için sosyo eğitimsel bağlamını dikkate almak büyük önem taşımaktadır (García Prieto vd., 2017). Kırsal alanın farklı değişkenleri eğitim-öğretim sürecini şu açılardan etkiler (Howley ve Gunn, 2003):

- Eğitim sisteminin yapısal özellikleri (sınıf, okul veya bölgenin büyüklüğü gibi),
- Yerel kaynakların eşitliği (toplumda gelir dağılımı, bölge okulları arasında öğretim kaynaklarının eşitliği, bölge okulları arasında en iyi öğretmenin görevlendirme biçimleri),
- Yerel okul kültürü (okulun topluma ne ölçüde bütünleştiği ve bunun tam tersi, eğitimin amaçları ve etkilerinin algılanma biçimleri),
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin amaçları (okul iklimi, profesyonel meslektaşlık,
- Öğrenciler arasındaki ilişkiler, öğrenciler ve eğitimciler arasındaki ilişkiler),
- Kaynağın yeterliliği. (zorluklar göz önüne alındığında okulun kaynak bulması, harç çabası, personel değişim oranı),
- Ortak amaç derecesi (öğrenci merkezli odaklanma, izleme kapsamı, eğitim çıktılarının eşitliği).

Günümüzde bireyin ve toplumun gelişimi, bilimin gücü kadar eğitimin kapsamı içerisinde de değerlendirilmektedir. Eğitim sisteminde ise öğrencilerin gelişiminde

öğretmenin müdahalesi önemli bir rol oynamaktadır (Biriescu ve Babaita, 2014). Her ne kadar önceki araştırmalarda öğrenci-öğretmen ilişkileri ile eğitim hedefleri büyük ölçüde birbirinden ayrı alanlar olarak ele alınmış olsa da, son yıllarda öğretmenlerin bu hedefler üzerindeki etkisinin kırsal öğrenciler açısından önemli bir sosyal sermaye kaynağı oluşturduğu görülmektedir (Goodpaster vd., 2018). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin çoklu roller üstlenmesi (Glover vd., 2016), öğrencilerle yalnızca akademik düzlemde değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutta da güçlü ilişkiler kurmalarına olanak tanımaktadır. Knutson ve Del Carlo'nun (2018) öğretmen görüşlerine dayalı nitel çalışmasında, öğretmenler bu çoklu rollerin kendi sosyal sermayelerini artırdığını ve bu durumun kırsal öğrencilerin akademik gelişimine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmişlerdir.

Kırsalın kendine özgü yapısından dolayı, sosyokültürel, coğrafi, sosyoekonomik ve sosyal eksiklikleri, öğretmenlerin eğitim sisteminde etken bir rol üstlenmeleri, misyonunu öğrencilerinin eğitimi üzerine odaklamaları gerçekleştirilen eğitimin kalitesini ve niteliğini önemli derecede etkilemektedir. Geçmişten günümüze yaşam şartları olarak bakıldığında zaman kır ve kent arasında oldukça büyük farklılıklar vardır (Palavan ve Donuk, 2016). Yaşam standartlarındaki bu farklılıklar kırsal okullarda görev yapan öğretmenlerin, şehir okullarındaki meslektaşlarına kıyasla farklı ve özgün zorluklarla karşılaşmaları muhtemeldir (McCracken ve Miller, 1988). Öğretmenlerin kırsal ve uzak bölgelerde uzun süre görev yapmalarını engelleyen temel unsurlar arasında, "eve" dönme arzusu veya ihtiyacı, mesleki ilerleme beklentisi, eğitimden ve/veya kırsal yaşamdan kaynaklanan memnuniyetsizlik, kırsal bölgelerde öğretmenleri kalmaya teşvik edecek uygun mekanizmaların eksikliği ve bu bölgelere atanacak öğretim elemanlarının seçim sürecindeki yetersizlikler yer almaktadır (Lunn, 1997'den aktaran Yarrow vd., 1999).

Kırsal okullarda görev yapmaya istekli öğretmen sayısının sınırlı olması, büyük ölçüde öğretmen adaylarının sosyokültürel geçmişiyle ilişkilendirilmektedir. Eğitim süreçlerini genellikle kentsel ya da yarı kentsel bölgelerde geçiren bireyler, kendilerinden farklı sosyal yapıya sahip ve uzak coğrafyalarda yer alan kırsal bölgelere atanma konusunda isteksizlik sergilemektedir. Bu isteksizlik, özellikle kadın öğretmenlerde daha belirgin şekilde görülmektedir (Moulton, 2001). Kırsal ve kentsel toplumsal yapılar arasındaki farklılıklar, kırsal olmayan bölgelerden gelen öğretmenlerin kırsal okullarda görev yaparken karşılaştıkları uyum sorunlarını derinleştirmekte; bu durum, değerler düzeyinde bir uyumsuzluk doğurarak öğretmenlerin uzun süreli görev yapmalarını engelleyen önemli

bir unsur hâline gelmektedir (Mahan, 2010). Bu uyumsuzluk yalnızca öğretmenlerin mesleki rollerini değil, aynı zamanda kırsalda karşılaştıkları günlük yaşam koşullarını da doğrudan etkilemektedir.

Kırsalda görev yapan öğretmenin problemleri yalnızca okulla sınırlı kalmamaktadır. Öğretmenlerin görev yerlerinde uygun lojman şartlarının bulunmaması, onların kent merkezine yakın yerlerde ikamet etmelerine neden olmakta, bu durum da doğal olarak beraberinde ulaşım sorununu da getirmektedir. Bütün bunlar düşünüldüğünde öğretmenler kırsal kesimde olmaktan dolayı oldukça problem yaşamakta ve bu problemler eğitim öğretim süreci boyunca karşılarına çıkmaktadır. Doğal olarak da hem öğretmene kişisel boyutta, hem öğrenciye hem de eğitime negatif bir şekilde yansımaktadır. Total olarak bakıldığında zaman mevcut eğitim sistemi bu durumdan etkilenmekte ve doğal olarak eğitiminden beklenen kalite ve nitelik düşüş eğilimine sahip olmaktadır (Palavan ve Donuk, 2016).

Boylan ve diğerleri (1993), gerçekleştirdikleri ankette öğretmenlerin kırsal ve uzak bölgelerde bir okulda ya da toplulukta yaşamının ve çalışmanın algılanan avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koymuşlardır. Avantajlar arasında daha sağlıklı, sessiz ve güvenli bir yaşam tarzı, çocuk yetiştirmek için uygun bir ortam, daha küçük ve sevecen bir topluluk yapısı, büyük şehirlerde görülen suç oranı gibi sorunların bulunmaması ve geniş, temiz açık alanların varlığı öne çıkmaktadır. Buna karşılık, dezavantajlar kültürel faaliyetlerin sınırlılığı, uzun mesafeler kat etmenin zorluğu, çocuklar için eğitim fırsatlarının görece azlığı, eş ve çocuklar için iş imkânlarının bulunmaması ile sağlık ve spor tesislerinin yetersizliği şeklinde sıralanmaktadır.

Kırsalda öğretmenlerin, öğrencileri ve onların geldikleri topluluklar hakkında derin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Theobald, 2002). Öğretmenin, kırsal topluluk hakkında bilgi edinmesinin yanı sıra, bu topluluğun bir parçası olarak kabul edilmesi de zaman gerektirmektedir (Yarrow vd., 1999). Geleneksel dersler—sanat, müzik, fen, sosyal bilimler, matematik ve dil sanatları—yerel çevrenin özgün koşulları, durumları ve sorunları ile ele alındığında çok daha derin bir kavrayış sağlayabilir. Örneğin, öğrenciler, yerel harcanabilir gelirin grafiklerini matematik aracılığıyla çizerek bu dersin daha kapsamlı bir anlayışını kazanabilirler. Yerel flora ve faunayı inceleyerek yaşam bilimlerine dair daha iyi bir kavrayış geliştirebilirler. Kendi topluluklarının mevcut durumuna yol açan tarihi gelişmeleri analiz ederek tarihin yaşam üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilirler. Sanat derslerinde yaptıkları çalışmaların bir topluluk duvar resmi ile

sonuçlanması ya da müzik dersinde bir dönemin ruhunu yakalayıp bunu farklı kuşaklarla paylaşmaları, estetiğin yaşamlarındaki gücünü anlamalarını sağlar (Theobald, 2002).

Topluluk koşulları ve sorunlarına dayalı olarak hazırlanan dersler, pedagojik açıdan ileri düzeyde bir çalışma gerektirir. Kırsal yerleşimlerin dinamiklerine yönelik akademik bir inceleme, bu tür çalışmaların yapılabilmesi için gerekli olan kapasiteyi artırabilir. Kırsal okullarda öğretmenler tarafından yürütülen öğretim uygulamaları da bu bağlamda son derece önemlidir. Geleneksel okul derslerini, öğrencilerin yaşam koşulları üzerindeki etkileri doğrultusunda bir araç olarak değerlendirmek kritik önemdedir. Bu yaklaşımı etkili bir şekilde uygulayabilmek, yerel koşullarla entelektüel bir bağ kurmayı gerektirir (Theobald, 2002).

Ülkelerin kalkınma çabalarında, daha zengin ve gelişmiş olma hedeflerine ulaşmak amacıyla sürdürülen uğraşlardan biri de eğitimidir. Eğitim temelinde bireyin gelişimini sağladığı gibi ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemli ve işlevsel bir araç (Bowen, 1996) olduğu düşünüldüğünde, eğitim içeriklerinin, olabildiğince yaşanan hayattan alması ve insanların hayatlarını kolaylaştırması önem taşır. Batı Avrupa ülkelerinde eğitim amaçları açısından, bireyin hayatın güçlüklerini aşabilmede yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumları kazandıracak içeriğin verilmesi oldukça önemlidir. Bireyin özgürleşmesi, güçlü olabilmesi ve günlük hayatın zorluklarına karşı çözümler üretebilmesi, eğitim süreçlerinde öğrendiklerinin nitelikleriyle orantılıdır. Bu sebeple eğitim içeriklerinin yaşanan hayatın içeriklerinden beslenerek oluşturulması gerekmektedir. Yaşamın insanla ilgili boyutu sosyaldır ve insan yapısı itibarıyla sosyal bir varlıktır. Bireyin toplumsal süreci yaşamak zorunluluğu, insan olma doğasının sonucudur. Toplumsal süreç, insanın insanlaşma süreci olup eğitimin sosyal boyutunu oluşturmaktadır (Karakaya, 2006). Kültürleme/kültürlenme kavramı bir toplumda hakim olan kültürün toplumsal kurumlar aracılığıyla bireylere aktarılması ve onlar tarafından benimsenmesini ifade etmektedir. Bu kavramlara yakın anlamıyla “kültüre katılma” ise gelişme çağındaki çocukların aile, okul ve diğer sosyal kurumların da işbirliğiyle içinde yaşadıkları toplumun kültürel norm, değer ve geleneklerini öğrenmelerini; yetişkinlerin de hayat boyu kendilerini kültürel gelişmelere adapte etme süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 1998’den aktaran Konuk,2016)

Türkiye’de eğitim sistemi merkezi yönetime sahip olmasından dolayı hiyerarşik bir yapı içinde merkezden yürütülmektedir. Bu nedenle yönelimlere ve gelişim süreçlerinin niteliklerine göre değil, yönetme ve yönlendirmeye dayalı bir yapıdadır (Kaya, 1983’den

aktaran Karakaya, 2006). Eğitim politikasını kentler denetler haldedir. Kırsal alanlarda ilk veya ortaokulunu bitiren öğrenciler üst öğrenime devam edebilmek amacıyla kentlere göç etmektedirler. Kentler iş aramak ve üst öğrenime devam etmek açısından kırsal alanlara göre cazip alanlar olarak görülmektedir (Tezcan, 2024). Kırsallardaki okullar, gençleri eğitip teşvik ederek topluluklarının çöküşünü hızlandırma pozisyonunda sıkça bulunurlar; gençlerin başka yerlere gitmesi, başarılarının bir göstergesi haline gelir. Bazı kırsal bölgeler, bu zorluklarla yer temelli eğitim aracılığıyla başa çıkmaktadır. Bu, topluluk duyarlılığı olan bir program olup, okullar ve topluluklar arasındaki bağları güçlendirerek her ikisini de geliştirmeyi hedefler. South Dakota'daki Howard ve Louisiana'daki East Feliciana gibi birbirinden oldukça farklı ve uzak kırsal bölgeler, yerel ihtiyaçları ele alırken eyalet standartlarını karşılamının, hatta aşmanın bir yolu olarak yer temelli eğitimi kullanmaktadır (Williams, 2002). Kırsal bölgelerdeki ekonomik koşulların karmaşıklığı, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından anlaşılmalı ve bu koşullar, yerel ekonomik gerçekliklere uygun vatandaşlar yetiştirmek amacıyla dikkate alınmalıdır. Ekonomik güçlerin aileler, politik eğilimler ve yaşam tarzları üzerindeki etkilerine dair bilgi, ayrıca okullaşma ve vatandaşlıkla ilgili görüşler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel bağlamlara dayalı olarak derslerini daha etkili bir şekilde planlamasını sağlar (Waterson ve Moffa, 2016).

Kırsal alandaki çocukların ilkokul sonrası üst öğrenime devamı konusunda sorunlar bulunmaktadır. Üst öğrenimin işlevsel olmadığı inancından dolayı zorunlu olarak mesleki ve teknik okulları tercih etmektedirler. Bunun ana nedeni ise gelir kavramının pragmatik değeri ön planda olmasıdır. Ailenin gelir durumu bireyin alabileceği eğitim miktarını ve çeşidini önemli derecede şekillendirmektedir. Yüksek gelire sahip aileler, çocukları için eğitime daha fazla pay ayırmaktadırlar. Bu nedenle, bu ailelerin çocuklarının uzun yıllar ve daha pahalı eğitim kurumları gerektiren mesleklere odaklanması çok daha muhtemeldir. Buradan anlaşılacağı üzere ailenin konumunu ile çocuğa verilecek eğitim süresi bağlamında bir korelasyonun olduğu açıktır. Şu şekilde bir doğru orantı kurabiliriz: Ailenin mesleki seviyesi düşükse, çocuğa sundukları eğitim derecesi de o denli zayıftır (Young ve Mack, 1959'den aktaran Tezcan, 2024). Kırsal bölgelerde halk kitleleri üzerinde en etkili okul türü genellikle ilkokuldur (Griffiths, 1975).

Kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler, günlük yaşamlarında ve aile-toplum ilişkileri içerisinde yerleşik olan sosyal normları deneyimleyerek öğrenmektedir. Bu normlar bölgesel ve etnik farklılıklar göstermekle birlikte, kırsal kesimdeki çocuklar çoğunlukla

güçlü aile ve topluluk bağlarıyla örülü geleneksel değerler içinde yetiştirilmektedir. Bu bağlar, öğrencilerin lise sonrası yaşamlarına ilişkin kararlarını etkileyebilmekte; toplumda kalma isteği ile farklı bir çevrede eğitim görme arzusu arasında bir gerilim oluşturarak bazı öğrencilerin eğitim yönelimlerinin zayıflamasına neden olabilmektedir (Corbett, 2007; Hektner, 1995). Öte yandan, bazı araştırmalar her kırsal ortam için geçerli olmamakla birlikte, bazı kırsal bölgelerdeki öğrencilerin kendilerinden farklı insan ve kültürlerle ilişki kurmakta zorlandığını ve bu durumun sosyal açıdan bir kopukluk duygusu yarattığını ortaya koymaktadır (Waterson ve Boffa, 2016).

Çocuğun eğitim sürecinde akranlarıyla eşit koşullara sahip olup olmadığı, büyük ölçüde ekonomik gelir düzeyi ve içinde bulunduğu sosyal çevre tarafından belirlenebilmektedir (Ereş, 2021). Pek çok ülkede olduğu gibi, kentsel ve kırsal bölgeler arasındaki ekonomik düzey farkları Türkiye’de de belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Genellikle kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin gelir seviyesi daha düşük olmakta ve bu durum eğitimde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Yapılan araştırmalar, Türkiye’de kentsel bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin, kırsal bölgelerdeki akranlarına kıyasla daha avantajlı bir konumda olduklarını ortaya koymaktadır. PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçları da bu durumu desteklemekte, kentsel bölgelerdeki öğrencilerin akademik başarılarının kırsal bölgelerdeki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Çelikdemir, 2020).

Kırsal bölgelerde özellikle ilkökul kısmında genelde birleştirilmiş sınıf uygulaması gerçekleştirilmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının temel nedenleri arasında öğretmen eksikliği, öğrenci sayısının düşük olması ve derslik yetersizliği yer almaktadır. Ülkemizde bu uygulamanın özellikle kırsal bölgelerde öğrenci sayısının azlığı ve dersliklerin yetersizliği gibi etkenlerden kaynaklandığı görülmektedir (Taşdemir, 2012). Birleştirilmiş sınıf uygulamaları, tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin yanı sıra, bazı yerlerde olduğu gibi turizmle uğraşan, nüfusu seyrek ve dağınık yerleşim alanlarında, diğer yerleşim yerlerinden izole olmaları ve ekonomik hareketliliğin sınırlı olması nedeniyle geliştirilen bir öğretim modelidir. Bu model, bu bölgelerdeki okul çağındaki nüfusun eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir strateji olarak tasarlanmıştır (Sigsworth ve Solstaf, 2005). Dünyanın gelişmiş ülkeleri arasında yer alan Amerika Birleşik Devletleri’nin kuzey eyaletleri, Kanada, Avustralya ve Avrupa Birliği ülkeleri arasında İngiltere, İsveç, Norveç, Finlandiya gibi kuzey ülkelerinde bu öğretim biçiminin yaygın olarak uygulandığı görülmektedir. Bu yerleşim bölgelerinin ortak noktası,

Ülkelerin gelişmişlik düzeyinden bağımsız olarak kırsal nitelikte olmalarıdır. Tarım ve hayvancılığın baskın olduğu bu sosyoekonomik yapılar, geniş arazilere ve büyük otlak alanlarına ihtiyaç duyduklarından, nüfusun seyrek bir şekilde dağılmasına yol açmaktadır (Akdemir ve Ekinci, 2019). Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak, bağımsız sınıflarda yapılan öğretime kıyasla daha fazla zorluk içerir. Bu zorluklar, birleştirilmiş sınıfların yapısı, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik ve kültürel koşulları, öğrencilerin eğitim düzeyleri, öğretmenin hem eğitimci hem de yönetici olarak üstlendiği çoklu roller ve aynı zamanda yerel halka rehberlik etme gibi görevlerinden kaynaklanmaktadır. Bu koşullar göz önüne alındığında, birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapacak öğretmenlerin, hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi eğitimde bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde yetiştirilmesi kritik bir önem taşımaktadır (Bilir, 2008).

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının hem avantajları hem de dezavantajları bulunmaktadır. Öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflarda ğretim programının tüm hedeflerine ulaşabilmesi için daha fazla zaman ve enerji harcaması gerekmektedir. Ayrıca, ğretmenlerin iş yükünün artması ve kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yeterli desteği alamaması, bu uygulamalarda zorluklara yol açmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin deneyimli ve işini severek yapan bireyler olması büyük önem taşımaktadır; aksi takdirde bu öğretmenler tükenmişlik yaşayabilirler. Ne yazık ki, birleştirilmiş sınıflarda genellikle yeni atanmış, deneyimsiz öğretmenler görev yapmaktadır ve bazen farklı alanlardan eğitim almış ücretli öğretmenler de bu sınıflarda görevlendirilebilmektedir. Bu durum, birleştirilmiş sınıf uygulamasının avantajlı olmasından ziyade dezavantajlı hale gelmesine neden olmaktadır. Bu sorunların önüne geçebilmek için, birleştirilmiş sınıfların bulunduğu bölgelerin daha cazip hale getirilmesi ve bu sınıflarda daha deneyimli öğretmenlerin istihdam edilmesi sağlanmalıdır (Yıldırım ve Amaç, 2020).

Ayrıca kent ve kırsal alanda öğretmenlik pozisyonları konusunda statüye dayalı bir hiyerarşi olduğu görülmektedir. Büyük kentsel okullarında çalışan öğretmenler, küçük kırsal okullarda çalışan meslektaşlarına kıyasla kendilerini daha iyi öğretmenler olarak görme eğilimindedir. Bu kırsal karşıtı önyargı, kültürel olarak da o kadar belirgindir ki, kırsal öğretmenler bile bazen bu hiyerarşiyi içselleştirmekte, hatta benzer durum öğrenciler için de geçerli olmaktadır. Aslında, kırsaldaki öğrenciler, büyük kentsel okullara giden öğrenciler kadar iyi yetiştirilmediklerine inanacak şekilde eğitilmektedirler (Theobald, 2002). Bu durumu destekleyen benzer bir bulguya Malkoç'un (2024)

“Öğretmenlerin Meslek Kültürünün İnşası Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma” başlıklı araştırmasında da rastlanmaktadır. Araştırmada, öğretmenler arasında kıdeme dayalı bir hiyerarşinin varlığına dikkat çekilmiş ve bu hiyerarşik yapının eğitim-öğretim ortamlarına çeşitli şekillerde yansıdığı ortaya konulmuştur.

Kırsalda birçok aile, çocuklarının köy yaşamında doğrudan karşılığı olmayan okuryazarlık ve benzeri becerileri öğrenmesinin kısa vadede anlamlı olmadığını düşünmektedir. Okulda aktarılan bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmemesi ise çocukların okulu yabancı bir ortam olarak algılamasına neden olmaktadır. Bu algı, fiziksel olarak yetersiz ve bakımsız okul binaları, öğretmenlerin düzensiz devamı ve sınırlı öğretme-öğrenme etkinlikleriyle daha da pekişmektedir (Moulton, 2001). Ancak kırsalda kadınlar, aile ve köy yaşamının etkin üyeleri olarak, çocukların okula devamı ve genel kırsal kalkınma üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, okul-veli iş birliği, çocukların eğitime yönlendirilmesi, öğrenme ortamlarının desteklenmesi ve toplumsal farkındalığın artırılması gibi eğitimsel faaliyetlerde aktif rol üstlenmeleri önemlidir (Malassis, 2011).

Kırsalda eğitim, öğretme yöntemleri, öğrencilerin eğitim seviyesi, öğrenmeye karşı tutumları, önceki okul deneyimleri, ebeveynlerinin okul deneyimleri gibi birçok unsura bağlı olarak değişkenlik gösterir. Ayrıca, bu liste öğrencilerin dini geçmişi, sosyoekonomik durumu, cinsiyeti, etnik kökeni ve dil geçmişi gibi unsurlarla genişletilebilir. Öğrencilerin bu özelliklerini anlamak, onların topluluklarını tanımakla doğrudan ilişkilidir; zira bu koşulların çoğu, öğrencilerin geldikleri yerel çevre, yani topluluk ile önemli ölçüde bağlantılıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, yaygın kültürel normlar ve değerler, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilere, yaşadıkları yerle bağlantılı olarak öğrenme beklentileri konusunda varsayımlar oluşturmayı öğretir (Theobald, 2002).

Küçük kırsal okulların kapanmasının, yerel topluluklar üzerinde olumsuz etkiler yarattığı gözlemlenmiştir; okulun kapanması, bölge sakinlerinin eğitim hizmetlerine erişim için yakınlardaki diğer kasabalara taşınmayı tercih etmelerine neden olmaktadır. Bu durum, yerel nüfusun azalmasına ve topluluğun zayıflamasına yol açmaktadır (García Prieto vd, 2017). Kırsal öğrenciler için okullarının kapanması, daha az katılım, daha az erişim, daha az aidiyet ve muhtemelen daha düşük test puanları anlamına gelir, özellikle de en yoksul kırsal topluluklarda. Ayrıca, daha uzun otobüs yolculukları anlamına da gelir ki, bu, hâlihazırda birçok kırsal toplulukta oldukça uzun süren bir durumdur. Güncel araştırmalar, bu topluluklarda en yoksul kırsal topluluklara hizmet eden okullardaki

öğrencilerin en kötü durumu yaşadığını göstermektedir. Batı Virginia'da yapılan bir kamuya açık oturumda bazı öğrenciler, sınıfta geçirdikleri kadar zamanı otobüste geçirdiklerini ifade etmişlerdir (Strange, 2002).

Ulusal düzeyde belirlenen öğretim programlarına bağlı kalınması yönünde yalnızca devlet kurumlarından değil, aynı zamanda ebeveynlerden de güçlü bir beklenti bulunmaktadır. Daha önce de ifade edildiği üzere, içerik ve yöntem açısından geleneksel yaklaşımlardan belirgin biçimde ayrılan okul modelleri, çoğu zaman aileler tarafından “gerçek” okulların düşük nitelikli birer alternatifi olarak algılanmaktadır. Bu durum, öğretim programlarını kırsal bağlama uyarlamaya yönelik girişimlerin birçok ülkede başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmuştur (Riedmiller ve Mades, 1991).

Nitekim pek çok kırsal aile, okulun biçimsel yapısının devlet okulu modeline benzemesi gerektiğini düşünmekte ve bu modele uymayan alternatif düzenlemeleri kolayca yetersiz bulabilmektedir. Bu bağlamda, kırsal topluluklara kendi koşullarına ve kültürel yapılarına uygun öğrenme düzenlemeleri kurmaları yönünde yapılan girişimler, yaygın olarak benimsenen okul kavrayışıyla yeterince örtüşmediği için sınırlı bir etki yaratabilmiştir. Örneğin, 1970’li yıllarda yaygın eğitimi teşvik etmeyi amaçlayan hareketler eğitime belirli katkılar sunsa da, devlet onaylı bir sertifika sunmayan bazı uygulamalar kırsal ailelerin beklentilerini karşılamadığı için sürdürülebilir olamamıştır. Bununla birlikte, Bangladeş’teki BRAC okulları gibi bazı devlet dışı örnekler, öğrencilerine nitelikli bir öğrenme deneyimi sunmaları ve devlet okullarının daha üst kademelerine geçiş imkânı sağlamaları sayesinde toplumsal kabul görmüş ve zamanla başarılı modeller hâline gelmiştir (Moulton, 2001).

Kırsal bölgelerdeki çocuklar, merkezi okullara taşındıkları süreçte çeşitli sorunlarla karşılaşmakta, köye döndüklerinde ise kırsal yaşamın zorluklarıyla mücadele etmek durumunda kalmaktadırlar. Aileler, çocukları genellikle tarım ve hayvancılık gibi işlerde yardımcı olacak bir birey olarak görerek bu doğrultuda yetiştirmektedir. Tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin insan gücüne dayalı olması, çocukların bu işlere duyulan ihtiyacını artırmaktadır. Bu durum, çocukların ders çalışma saatlerini köydeki işlerle geçirmek zorunda bırakmakta ve fiziksel yorgunluğa yol açmaktadır. Fiziksel yorgunluk ise hem öğrencilerin çalışma verimliliğini hem de okul performansını olumsuz etkilemektedir (Başaran, 2005; Gündüz, 2009).

Tütengil (1977), kırsal alanlardaki eğitim yapılarının niteliğini artırmak için okulun köyün ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre, okul

yalnızca bir amaç değil, aynı zamanda bireyleri üretken ve bilinçli yurttaşlar olarak topluma kazandıran işlevsel bir araç olmalıdır. Bu doğrultuda, köyde eğitim gören öğrencilerin çağdaş bilgi ve teknikleri kullanabilen, görev ve sorumluluklarının farkında bireyler olarak hayata hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca kırsaldaki öğrencilerin ilkokul sonrasında da eğitimlerini sürdürebilmeleri için üst eğitim kademelerine erişimlerinin sağlanmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Yerel koşullara göre öğretim programlarının benimsenmesi gerektiğini savunan Tütengil (1977), farklı köy nüfus yapılarına uygun esnek okul modellerinin geliştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Son olarak, kırsal bölgelerde mesleki yönelimlerin geliştirilmesi amacıyla kurs ve benzeri programlarla öğrencilerin belirli iş alanlarına yönlendirilmesinin eğitim politikalarına entegre edilmesini önermektedir.

Kırsal bölgelerdeki okul yapıları, öğretmen, aile profilleri ve öğrenci özellikleri, eğitimin temel dinamiklerini belirlemektedir. Ancak bu yapıların nasıl oluştuğunu ve tarihsel süreçte ne tür değişimler geçirdiğini anlayabilmek için, Türkiye’de kırsal alanda eğitimin tarihsel gelişiminin incelenmesi gerekmektedir.

2.2 Türkiye’de Kırsal Alanda Eğitim Tarihi

Kırsal eğitim, biraz belirsiz bir konumda olsa da, esas olarak sosyoloji ve coğrafya geleneklerinden beslenir ve kırsal sosyoloji ve kırsal coğrafya gibi eğitim dışı alanlarla daha geniş bir etkileşim içerisindedir (Roberts ve Cuervo, 2015; Roberts ve Downes, 2016). Osmanlı İmparatorluğu sanayileşmeye giremediği için şehirleşme de gerçekleşmemiştir. Bu nedenle tarım ve hayvancılığa dayalı ekonomik yapı, imparatorluğun yıkılmasına kadar sürmüştür (Alaca ve Şanal, 2019).

Cumhuriyet’in ilanından sonra Türkiye’de, özellikle kırsal alanlarda çok kısa bir sürede büyük dönüşümler gerçekleşmiş ve bu dönüşümlerin etkileri birçok alana yayılmıştır. Kırsal alanların Cumhuriyet öncesi dönemde uzun süre ihmal edilmesi ve çözüm gerektiren önemli problemlerin var olması acilen harekete geçilmesini zorunlu hale getirmiştir. Cumhuriyet döneminde nüfusun çoğunluğunun kırsala alanlarda toplanmış olması devletin bu alanlara yönelik çalışmalar gerçekleştirmesine neden olmuştur (Kocakurt, 2016). Cumhuriyet’in ilk yıllarında halkın büyük bir kısmı eğitim hizmetlerinden yoksundur. Çünkü Osmanlı İmparatorluğu döneminde okulların çoğunun batı bölgelerinde inşa edilmiş olması, doğu bölgeleri ile okuma-yazma oranları arasında büyük farklılıklar oluşturmuştur. Kırsal alanlardaki mevcut okulların yetersiz eğitim kalitesi; kentlerden atamayla gelen öğretmenlerin kırsal yerleşimlerdeki öğrencilerle

aralarındaki iletişim güçlükleri; sınırlanmış ulaşım imkanları ve birçok ailenin çocuklarını okula göndermek yerine tarlada çalışmayı tercih etmesi gibi nedenlerden dolayı kırsal alanlardaki eğitimi o dönemlerde olumsuz etkilemiştir (Arayıcı, 2002).

Osmanlı döneminde, köklü ve kapsamlı bir ilköğretim sistemi oluşturulamadığı gibi, bu düzen köylere kadar yaygınlaştırılamamıştır (Tonguç, 1944 aktaran Bahadır, 1994). Osmanlı döneminde okullaşmanın İstanbul dışına çıkmaya başlaması ve yaygınlaşması için çabalar, Tanzimat döneminde başlasa da yüzyılın son çeyreğinde bir gelişme elde edilememiştir. Eğitim bu süreçte köylere kısmen ulaşabilmiştir. Ayrıca Osmanlı yönetimi tarafından gerçekleştirilmek istenen yenilikler gibi okullaşmanın da büyük kentler ile sınırlı kalmış ve özellikle yeterli öğretmen yetiştirilememesi ve yetişenlerin de taşraya ve köye gitmek istememesi, eğitim bütçelerinin genişletilememesi gibi etkenler, taşra ve köylerin yeni eğitim uygulamalarından yararlanmaması ile sonuçlanmıştır. (Bozkurt, 2001).

Osmanlı döneminde eğitim ve kültürel faaliyetler halka istenilen düzeyde yaygınlaştırılamamıştır. Bunun neticesinde halkın okuma-yazma oranları çok düşük düzeylerde kalmıştır. Bu geri kalmışlığını ortadan kaldırabilmek adına Arap Alfabeti terk edilerek Latin Alfabeti uygulanmaya başlanmıştır. Latin Alfabesinin halkın tüm kesimlerine ulaştırılıp öğretilmesi ve en önemlisi halkın çağdaşlaşma adına okuma-yazma oranını arttırmak amacıyla Millet Mektepleri kurulmuştur. Ardı sıra Halkevleri ve Halk odaları da kurularak kültürel gelişme de amaçlanmıştır. Cumhuriyet rejiminin kurucu kadrosu kırsal alanlara önemle eğilmiş ve toplumun her kesimini çağdaş, ilerici bir yaklaşımla geliştirme amacıyla çeşitli faaliyetlerde bulunmuştur. Bu faaliyetler kent merkezlerinde istenilen ve beklenen yönde sonuçlar doğurmuştur. Fakat kırsal alanlarda istenilen sonuçlar elde edilememiştir (Alaca ve Şanal, 2019). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere kırsal alanlar Türkiye’de geçmişten günümüze kadar önemini korumakta ve gelişim göstermeleri adına çeşitli faaliyetlerin yapıldığı bölgeler özelliğini korumaktadır.

1923’de İzmir’de toplanan İktisat Kongresi’nde köylünün sorunları çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Kongre’de eğitime ilişkin olarak, okul bitirenlerin askerlik yükümlülüğüne benzer biçimde köylerde öğretmenlik yapmaya zorlanması önerilmiştir. İlköğrenimi meccani ve mecburi kılarak köylünün “cehaletten kurtarılmasına yardım etmelidir” (Geray, 2011). Kongrede nüfusun çoğunluğunu oluşturan köylerde yaşayan insanların eğitimi ile ilgili köy ilkokullarının büyük bahçeleri, kümesleri ve ahırları olması tavsiye edilmiştir. Öğrencilerin öğretmen gözetiminde bunları kullanarak çiftçiliğin uygulamalı

olarak öğretilmesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, ortaokul veya yüksekokuldan mezunu olan erkek ve kız öğrencilerin en az bir yıl köylerde öğretmenlik yapmasının faydalı olacağının üzerinde durulmuştur. Türkiye, köylere öğretmen göndermek için bir dizi uzmanı ülkemize davet etmiştir (Akyüz, 2015).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, savaş yıllarının da etkisiyle ortaya çıkan ekonomik ve siyasi sorunlar halk üzerinde büyük bir baskı yarattı. Cumhuriyet döneminde 1924 yılında ilk nüfus sayımı yapılmıştır. Buna göre, nüfusun % 24,2'sinin (3.305.879) şehirlerde yaşarken, % 75,8'inin (10.342.391) kırsal bölgelerde yaşadığı belirlendi. Bu nedenle kırsal alanlardaki sosyal ve ekonomik sorunları çözmek için çeşitli girişimler yapılmıştır. "Türkiye'nin gerçek sahibi ve efendisi, gerçek anlamda üreten ve üretime katkı sağlayan köylüdür" diyen Atatürk, Devletin köylülere bakışı, "O halde herkesten daha çok refah içerisinde yaşamayı hak eden köylü olmalıdır" dedi. Köylerde ulaşım, altyapı, ekonomik ve sosyal sorunların yanı sıra eğitimin sorunlarının da hızla çözülmesi gerekiyordu (Avcı Akçalı, 2015).

Türkiye'de eğitimle alakalı çözüme ulaşması gereken sorunların ana temellerini bina eksikliği ve öğretmen ihtiyacı oluşturmuştur. Bu sorunun bir çözüme kavuşmasında kararlı olan hükümet, şehir, nahiye ve köy eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme eğitimi hızlandırılmıştır. Bu çağda eğitimle ilgili sorunların çözümü için 1924 yılında eğitim uzmanı John Dewey Türkiye'ye davet edilerek önemli bir adım atılmıştır (Kardaş, 2017).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitim faaliyetleri tabana inememişken Cumhuriyet rejiminde ise tabandan bir değişim ve dönüşüm odak noktasını oluşturduğu için ilköğretime yönelmiştir. Gerçekleştirilen çalışmaların amacı köylerde yaşayan çocukların şehir merkezlerine gelmelerini sağlamak değil aksine okulları köylere ulaştırarak okullaşmayı köylerden yaymak şeklindedir. Ülkemize gelerek çeşitli raporlar sunan John Dewey bu konuda hazırlamış olduğu raporda köy öğretmeni yetiştirilmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Bunun üzerine Atatürk'ün destekleri ve Milli Eğitim Bakanlarının ve özellikle Mustafa Necati'nin titiz çalışmaları sonucunda köy okulları kurulabilmiş ve köy öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır (Alaca ve Şanal, 2019). Türk toplumu İmparatorluktan ulus-devlete Tanzimat, Meşrutiyet ve Atatürk'ün siyasal, toplumsal ve askeri liderliğinde Cumhuriyet'in kurulmasıyla dönüştü. Türk modernleşmesinin tarihi, Türk eğitiminin de modernleşme tarihini temsil etmektedir. Devletin ve toplumun yeniden inşası eğitim sayesinde olacaktır (Konuk, 2016).

John Dewey 1924 yılında ülkemizde hazırladığı raporda köy okulları özelinde önemli noktaları vurgulamıştır. John Dewey köy okullarında gerçekleştirilecek olan öğretim programının kırsal alandaki iş koşulları dikkate alınarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca köylerde ortaokul ve liselerin kurulmasının ülkemizin en önemli sorunlarından birinin olduğuna dikkat çekmiştir. Özellikle uzak kırsal alanlarda köy okullarının sadece ders veren yerler değil toplum yaşantısının merkezi konumuna gelmelerini gerektiğini dile getirmiştir. Okulların aynı zamanda bir sağlık merkezi olarak görev alabileceğini bunu sağlamak için doktorlarla anlaşmalı bir şekilde köylerdeki sağlık problemlerinin çözüm merkezi olarak görev almalılarıdır. Okulların bahçelerinin sadece öğrenciler için değil aynı zamanda kırsalda yaşayan halk içinde bir etkinlik merkezi olmalıdır. Okul ve köy halkı arasında kuvvetli bağlar kurulmalı ve öğretmen köylüye birçok alanda öncülük etmelidir (Dewey,1939).

John Dewey ve Alfred Kühne tarafından geliştirilen rapora göre, Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey'in 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu doğrultusunda, "İlk Muallim Mektebi" ve " Köy Muallim Mektebi" olarak iki ayrı (şehir ve köy) öğretmen okulu kurulmuştur. Kırsalda öğretmen ihtiyaçlarının karşılanması ve köyde kalmalarının sağlanması için girişimler yapıldı. 7 Haziran 1925'te, Şark Vilâyetlerine Gidecek Muallimlere İtası Muktezi Maaş Zamları Hakkında Talimatnâmenin Mer'iyete Vazına Dair Kararnâme, doğrultusunda doğu illerine tayin edilen ve bölgenin yerlisi olmayan öğretmenlere daha fazla ücret ve maaşa ödenmesine karar verilmiştir (Kardaş, 2017).

1927 yılında yapılan nüfus sayımında okur yazar oranı %10, 6'dır (Yelken, 1995 akt. Konuk, 2016). Kırsal alan özelinde ise okuryazar oranı %6,5 bölgesel olarak bakıldığında ise en düşük oran Doğu Anadolu bölgesi olup %1'dir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında kırsal kesimlerde eğitim imkânının kısıtlı olması okuryazarlık oranının düşük olmasına yol açmıştır. Bu bölgelerde okula devam eden kız ve erkek öğrenci sayısı arasındaki uçurum bulunmaktadır. Yapılan bu tespitler Türkiye Cumhuriyeti yöneticilerinin eğitim alanında yapacakları reformlarda köylerde ve kırsal alanlarda yaşayan insanlara yönelmesinde etkili olmuştur (Arayıcı, 2002).

1927-1928 yıllarında köy ilkokullarının sayısı artırılarak 4688'e ulaşırken, 1931-1932 yıllarında sadece 5308'e ulaşabildi. Yetkililer, okullaşma ve öğretmen temininde köylerin asıl sorun olduğunun farkında olduklarını ve bu soruna çözüm bulmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. O dönemde gerçekten de köye ulaşmak, bir okul inşa etmek ve bir

öğretmenin orada kalmasını sağlamak oldukça zor bir süreçti. Dönem boyunca, köy çocuklarının eğitiminin sağlanması ve yeni yöntem ve çözümlerin denenmesi tartışma konusu olmuştur (Ezer, 2020)

II. Meşrutiyet yıllarında da köylerde çalışma şartlarına uyum sağlayabilecek öğretmen yetiştirme projeleri hayata geçirilmiştir. Örneğin II. Meşrutiyet döneminde yayınlanan "Yeni Mektep Dergisi", köylere öğretmen yetiştirmek için yatılı öğretmen okullarının kurulması gerektiği üzerinde durmuştur. 21 Mart 1926 tarihinde, Cumhuriyet döneminde modernleşmenin öğretmenler tarafından sağlanacağına inanan Atatürk, Köy Muallim Mekteplerinin kurulmasına dair bir yasanın çıkarılmasını sağlamıştır. Denizli ve Kayseri'de iki Köy Muallim Mektebi kuruldu, ancak amaçlanan başarıya ulaşamadılar (Çetin ve Kahya, 2017; Şahin,1994). Eğitimi ülkenin her yerine ulaştırarak öğretmenleri köy ve köylü ile bütünleşmesini sağlamak, eğitimi köyün kültürel, ekonomik ve sosyal yaşamlarını dönüştürücü etkisini kullanmak amacıyla başlatılan bu ilk deneyimler Maarif Vekili Mustafa Necati'nin ölümü üzerine beklenen düzeyde geliştirilip yaygınlaştırılamamıştır (Alaca ve Şanal, 2020).

1930 yılından itibaren köylere öğretmen yetiştirme planları tekrar gündeme gelmiştir. Dönemin hükümeti tarafından kurulan bir komisyon tarafından belirlenen bölgelerde Mıntıka Muallim Mektepleri kurulacak. Bu okullar şehir merkezinin dışında, geniş bir araziye sahip kırsal bölgelerden seçilecekti ve dersler köyün koşullarına uygun teorik ve pratik konulardan oluşacaktı. Her Mıntıka Muallim Mektebi bulunduğu bölgenin ziraat şartlarına uygun olacak ve okuldan mezun olanlar bu bölgede iş bulacaklardı. Balıkesir'de açılan okul, projenin mimarı olan Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip'in bakanlıktan ayrılmasının ardından istenilen başarıyı gösterememiştir (Çetin ve Kahya, 2017; Şahin,1994).

Cumhuriyet döneminde köylerin çoğuna uzun yıllar okul inşa edilememiş ve öğretmen gönderilememiştir. 1935-1938 yılları arasında Milli Eğitim Bakanı Saffet ARIKAN'ın Mayıs 1936'da Türkiye Büyük Millet Meclisinde 40 bin köyden 35 bininde okul ve öğretmen olmadığını açıklamıştır. Okulu bulunan köylerin bazılarında da ilköğretim ancak 3 yıl süreyle gerçekleştirilmektedir. 1940'da, 6 yaşın üstündeki nüfusun %78'i okuryazar değilken köylerde bu oran %90'dı. Bu veriler, ilkokulların kırsal alanlarda yeterli sayı ve niteliğe ulaşmaktan uzak kaldığını göstermektedir (Akyüz, 2015).

Kırsaldaki öğretmen ihtiyacını karşılamak ve Cumhuriyetin kazanımlarını kırsala taşıyabilmek amacıyla köy öğretmen okulları kurulmuştur (Kahramanoğlu, 2010). Köy

Muallim Mektepleriyle temelleri atılan, ardından Köy Öğretmen Kursları ve Köy Öğretmen Okullarıyla gelişim süreci ivme kazanan köy eğitiminde, zamanla yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda, 1940 yılına dek elde edilen deneyim, bilgi birikimi ve kazanımlardan yararlanılarak kırsal kesimin eğitime yönelik kapsamlı ve sistemli bir proje yapılandırılmıştır (Yiğit, 2008). Bu kazanılan deneyimler sonucu TBMM tarafından 17 Nisan 1940 tarih 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitülerinin oluşturulması kanunu kabul edildi. Amaç köylere öğretmen ve teknisyen yetiştirmek şeklindeydi. 1941 yılında kabul edilen bu yasada, Köy Enstitülerinin teşkilatlanma şekilleri ile öğretmenlerin yetki ve sorumlulukları ifade edilmiştir. Köy Enstitülerinin üst düzeyi olan Yüksek Köy Enstitüsü de kurulmuştur (Boybeyi ve Sallan Gül, 2008). Köy Enstitülerinin açılış amacı köyün gelişmesi, köylünün bilinçlenmesi ve vatanına faydalı bireyler olarak yetişmesidir (Elpe, 2014). Ancak Demokrat Parti iktidarı döneminde 27 Ocak 1954 tarih ve 6234 sayılı yasayla köy enstitüleri tamamen kapatılmış ve öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Türkiye Cumhuriyeti, 1954). Toplumsal dönüşümü hedefleyen bir diğer önemli eğitim kurumu ise Halkevleridir.

Halka pozitivist bir dünya görüşünü öğretmek, yeni rejimi desteklemek amacıyla yeni bir politik kültür oluşturmak, insanların birbirlerini anlayan ve fikir alışverişinde bulunan bireyler haline gelmesini sağlamak, gençleri kötü davranış biçimlerinden uzak tutmak, sağlıklı nesiller yetiştirmek, halkı modern bir yapıya dönüştürmek, köy ile kent arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması ve hem köylerde hem de kentlerde yetişkin eğitiminin sağlanması, cehaleti ortadan kaldırma ve laik, halkçı ve milliyetçi fikirleri kazandırmak gibi birçok amaca hizmet etmesi amacıyla Halkevleri açılmıştır. Halkevleri resmî olarak 1932'de kurulmuştur. Halkevlerinin işleyiş ve faaliyetlerine bakıldığı zaman Türk Ocakları ile benzerlikler göstermesi nedeniyle bazıları tarafından Halkevleri Türk Ocakları'nın uzantısı olarak nitelendirilmektedir. Yeni kurulmuş devletin kalkınması ve uluslararası platformda kendini göstermesi için öncelikle bilinçli, çalışkan ve eğitimle bir topluma ihtiyacı bulunmaktaydı (Özdemir ve Aktaş, 2011).

Bu bağlamda toplumun entelektüel kısmını oluşturan eğitimlilerin halkı aydınlatması ilkesi kapsamında halk evleri çalışmaları ile köycülüğe büyük bir önem verilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen gezilerle köylülerin aydınlanması ve onların eğitimi hedeflenmiştir. Genel merkezden çıkarılan “Ülkü” ile beraber Halkevlerince yayınlanan 55 kadar dergide, çevre ve köylere yönelik araştırma yazılarına önem verilmiştir. Halkevleri tarafından oluşturulan oyunlarda köy ve köylüye yönelim vardı (Geray, 2011).

Halkevleri toplumumuzun günümüz karşılığında bakıldığında bir nevi yaygın eğitim faaliyetiydi. Üyelerinin büyük bölümü öğrenciler, bürokratlar ve memurlardan oluşmaktaydı. Bu yönüyle bakıldığında Halkevlerinin tüm toplumu kapsamı istense de kent odaklı yapılar olarak kaldı. Millet Mekteplerinde olduğu gibi yapısında kadınlar azınlıktaydı. Farklı tartışmaların merkezi haline gelen Halkevleri 1951 yılında kapatılmıştır (Kısıklı, 2023).

Köy halkının eğitim ihtiyaçlarının yalnızca okuryazar olmak değil tarım, hayvancılık, sağlık ve diğer alanlarda bilgi ve becerinin kazanması gerekliliğinin farkına varan Türk aydınları o güne değin yapılan girişimlerin tespit edilen bu gereksinimleri ve köylünün beklentilerini karşılamakta yetersiz kaldığını ortaya koymuşlardır. Tespit edilen bu sorunların çözümünde ise köylünün kendi içinden çıkan bireylerin sorunların çözüme ulaşmasında yarar sağlayacağı bir model üzerinde durulmuştur. Meseleyi bu haliyle inceleyen İsmail Hakkı Tonguç, köy enstitüsü sisteminin kuramcısı ve kurucusu olarak çalışmalar yapmıştır. Tonguç, Cumhuriyet Partisi'nin 1935 yılındaki kurultayında, köylerin kalkındırılması ve geliştirilmesi hareketinin başlangıcında önemli bir role sahiptir (Can, 2017).

1939 yılında toplanan CHP'nin 5. Kurultayında ilköğretime yönelik mevcut durum ele alınmış, öğretmen yetersizliğinden ve köy okullarının azlığından bahsedilmiştir. Öğretmen gönderilemeyen köy okullarına yönelik köylüye de rehberlik etmek üzere eğitmen yetiştirilmesi ve okullaşmanın artırılması, köylerdeki okulların süresinin 3 yıldan 5 yıla çıkarılması yönünde kararlar alınmıştır. İnönü döneminin İlk Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel kurultayda zorunlu eğitime tabi 2 milyon çocuğun olduğunu bunların ancak üçte birinin okutulabildiğini bu yüzden ilk etapta zorunlu eğitimin beş yıl olması gerektiği ileriye zamanlarda şartlara göre 6, 7 veya gelişmiş ülkelerde olduğu gibi 8 seneye çıkarılabileceğinden bahsetmiştir (Cumhuriyet Halk Partisi, 1939). 1939 yılında düzenlenen I. Eğitim Şurasında tüm köy ilkokullarında eğitim süresi 5 yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 2015).

Türkiye'de sekiz yıl kesintisiz ve zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte, ilköğretim kurumları normal, taşınabilir ve yatılı olmak üzere üç farklı uygulama şeklinde örgütlenmiştir (Gündüz, 2006). Kırsal alanda eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda taşınabilir eğitim faaliyetleri 1989-1990 yıllarında 5 okulda başlamıştır. 2003-2004 yıllarından sonra da ülke geneline yaygınlaşmıştır. MEB bu sayede çok sayıda öğretmen tasarrufu gerçekleştiğini açıklamıştır. Bu uygulamaya ekonomik nedenler, köyden kente

doğru olan göçler ve bazı bölgelerde terör olayları etkili olmuştur. Fakat bu uygulamanın taşıma yapılan köylerde öğretmen olmaması ve çocukların trafik içinde okullara taşınmasının da olumsuz yanları bulunmaktadır (Akyüz, 2015).

Diğer uygulama ise Yatılı Bölge Ortaokullarıdır. Artan geçim sıkıntısı, kırsalda ağırlaşan yaşam koşulları ve benzeri nedenlerden dolayı, kırsal bölgelerdeki ailelerin bir kısmı Yatılı Bölge Ortaokulları, çocukları belli bir yaşa gelinceye kadar birer bakım evi olarak görmektedir (Sevinç vd., 2016). Bu okullarda öğrenim görmekte olan çocukların yiyecek, giyecek, kırtasiye malzemeleri (defter, kalem vb.), ders kitapları ve harçlıkları başta olmak üzere, hemen hemen tüm ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023–2024 istatistikî verilerine göre, Türkiye'de 253 Yatılı Bölge Ortaokulu bulunmaktadır (MEB, 2024b).

Türkiye'de kırsal alanda eğitim uygulamalarının tarihsel kökenleri ve gelişim seyri, mevcut kırsal eğitim pratiklerini anlamak açısından temel bir arka plan sunmaktadır. Bu nedenle, kırsal alan kavramının tanımlanması ve eğitimle olan ilişkisi, eğitim sürecinin bağlamsal yönlerini doğru analiz edebilmek için önem taşımaktadır.

2.3 Kırsal Alan Kavramı

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilk yıllarında kırsal nüfus, toplam nüfusun büyük bir yüzdesini meydana getiriyordu. Zamanla kırsal nüfusun bu hâkimiyeti etkisini giderek kaybetmeye başladı (Gümüş, 2006 aktaran Terlemez, 2018). Türkiye'nin kentleşme ve yerleşme tarihinde, ekonomik oluşumunda, toplumsal endekslerinde derin izler bırakan ve günümüze dek etkileri süren köylerden kentlere doğru olan iç göçün başladığı, zirvelere ulaştığı ve ardından yavaşladığı dönemin başlangıç noktası ise 1950'li yıllardır (İçduygu ve Ünal, 1997).

1950-1960'lı yıllarda tarımda makineleşme, tarımsal girdilerdeki yenilikler ve modern miras hukukunun uygulanması, tarımsal işletmelerin yapısını değiştirerek kırsal nüfusun bir kısmının üretici kimliğini yitirmesine yol açmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında dışa açılma politikalarıyla ulaşım ve haberleşme olanaklarının gelişmesi, kentle iletişimi artırmış ve tarımda pazara yönelik üretimi teşvik etmiştir. Bu süreç, hızlı bir iç göç hareketini ve kentleşmeyi beraberinde getirmiştir (Kartal, 1992). Türkiye'de kırsal alanlardan kentlere doğru iç göçün en yoğun olarak yaşandığı dönem, 1950–1985 yılları arasındır (Akşit, 1998). Bu süreçte kırsal nüfusun azalışı ve kentleşmenin hız kazanması, Türkiye'de kırsal ve kentsel nüfus dengesinde belirgin değişimlere yol açmıştır.

Türkiye’de 1927-2023 yılları arasında kırsal ve kentsel nüfus sayısı ve oranları Tablo 2.1’de belirtilmiştir.

Tablo 2.1

Türkiye’de Kırsal, Kentsel ve Toplam Nüfusun Yıllara Göre Değişimi

Dönemler	Kentsel Nüfus	Oran (%)	Kırsal Nüfus	Oran (%)	Toplam
1950	5.244.337	25,0	15.702.851	75,0	20.947.188
1960	8.859.731	31,9	18.895.089	68,1	27.754.820
1965	10.805.817	34,4	20.585.604	65,6	31.391.421
1970	13.691.101	38,5	21.914.075	61,5	35.605.176
1975	16.869.068	41,8	23.478.651	58,2	40.347.719
1980	19.645.007	43,9	25.091.950	56,1	44.736.957
1985	26.865.757	53,0	23.798.701	46,9	50.664.458
1990	33.326.351	59,0	23.149.684	41,0	56.473.035
2000	44.006.274	64,9	23.797.653	35,1	67.803.927
2007	49.747.859	70,5	20.838.397	29,5	70.586.256
2008	53.611.723	75,0	17.905.377	25,0	71.517.100
2009	54.807.219	75,5	17.754.093	24,5	72.561.312
2010	56.222.356	76,3	17.500.632	23,7	73.722.988
2011	57.385.706	76,8	17.338.563	23,2	74.724.269
2012	58.448.431	77,3	17.178.953	22,7	75.627.384
2013	69.997.759	91,3	6.670.105	8,7	76.667.864
2014	71.324.839	91,8	6.371.065	8,2	77.695.904
2015	72.520.509	92,1	6.220.544	7,9	78.741.053
2016	73.669.125	92,3	6.145.746	7,7	79.814.871
2017	74.749.735	92,5	6.060.790	7,5	80.810.525
2018	75.689.583	92,3	6.314.299	7,7	82.003.882
2019	77.151.280	92,8	6.003.717	7,2	83.154.997
2020	77.736.041	93,0	5.878.321	7,0	83.614.362
2021	78.908.631	93,2	5.771.642	6,8	84.680.273
2022	79.613.279	93,4	5.666.274	6,6	85.279.553
2023	79.399.292	93,0	5.973.085	7,0	85.372.377

Kaynak: TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu); 2012 dönemine kadar akt. Yılmaz, 2015

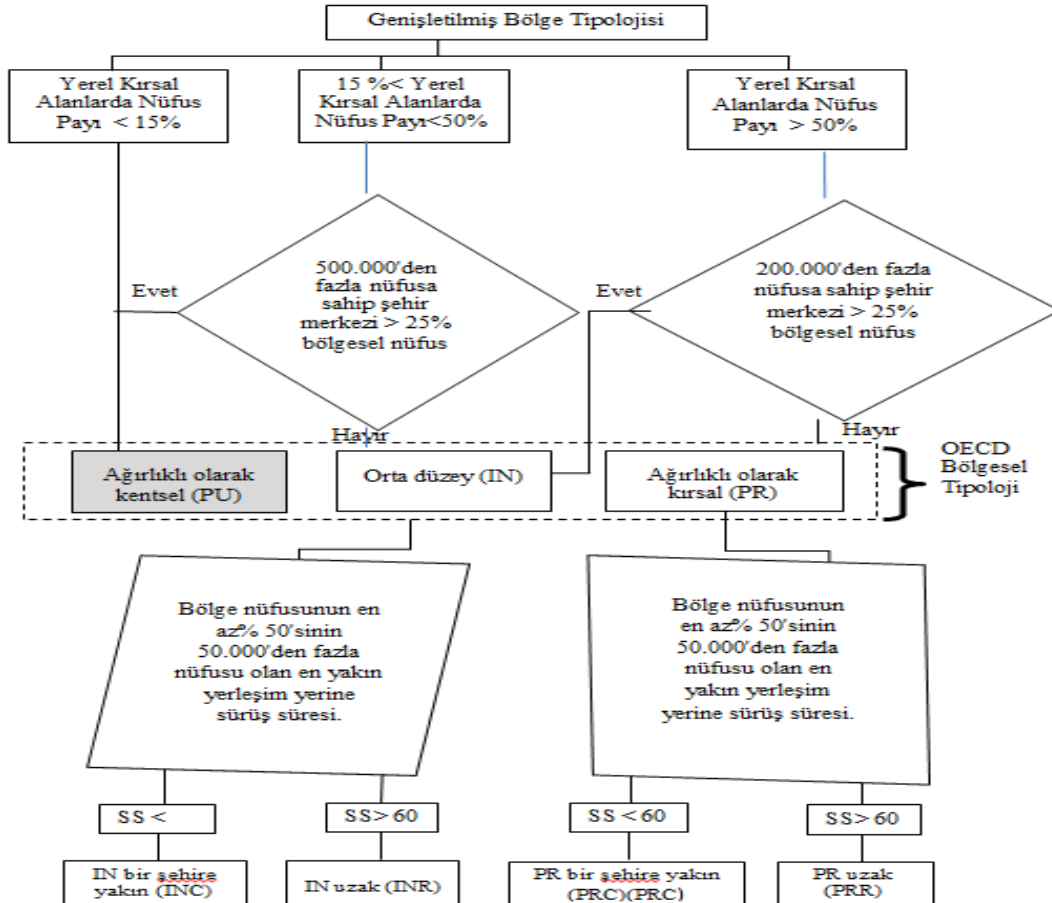
Kırsal yaşamı etkileyen uygulama, kamu yönetiminin işleyişinde ve yerel yönetimlerin yapısında değişiklikler getiren 2012 tarihinde yürürlüğe giren 6360 Sayılı Büyükşehir Belediye yasası olmuştur (Ayyıldız vd., 2016). Bu yasa kırsal ve kentsel ayrımını zorlaştırmaktadır (Ceylan ve Somuncu, 2018). 2012 yılında kentsel nüfus oranı %77,3 iken, 14 ilde büyükşehir belediyesi kurulması ve büyükşehir statüsündeki 30 ilde, belde ve köylerin ilçe belediyelerine mahalle olarak katılması sonucunda kentsel nüfus oranı %91,3 olarak hesaplanmıştır (TÜİK, 2021).

TÜİK’in resmi sitesinde 2014 yılı Mart ayına kadar, Devlet Planlama Teşkilatının 1982 yılında yayımladığı "Kent Eşiği Araştırması: Türkiye İçin Kent Tanımı" kriterlerini temel alarak 20 001 ve daha fazla nüfuslu yerleşim yerlerini kent, 20 000 ve daha az nüfuslu yerleşim yerlerini kır olarak tanımlamaktadır (TÜİK, 2021). OECD’nin kırsal ve kentsel

alanlar için tanımladığı tipoloji ise Şekil 2.1’de belirtildiği üzere, OECD bölgesel tipolojisi, bölgelerin sınıflandırılmasında iki aşamalı bir yöntem kullanır. İlk adımda, bölgeler yerel kırsal alanlarda yaşayan nüfusun payına göre Ağırlıklı Olarak Kentsel (PU), Ara Bölge (IN) veya Ağırlıklı Olarak Kırsal (PR) olarak sınıflandırılır. Ek bir kriter olarak, TL3 bölgelerindeki kentsel merkezlerin büyüklüğü dikkate alınır. Daha önce PR (IN) olarak sınıflandırılan bir bölge, eğer bölgesel nüfusun %25’ini oluşturan ve en az 200.000 (500.000) nüfusa sahip bir kentsel merkezi barındırıyorsa, IN (PU) olarak yeniden sınıflandırılır. Bu sınıflandırma, OECD Bölgesel Tipolojisi olarak adlandırılır. İkinci adımda, OECD bölgesel tipolojisi, bölgesel nüfusun en az %50’sinin, 50.000’den fazla nüfusa sahip en yakın yerleşim merkezine sürüş süresi dikkate alınarak genişletilir. Bu kriter yalnızca IN ve PR kategorilerine uygulanır, çünkü PU bölgeleri tanım gereği yoğun nüfuslu yerleşim yerlerini içerir. Sonuç olarak, beş kategori içeren bir tipoloji elde edilir: PU (Ağırlıklı Olarak Kentsel), INC (Erişilebilir Ara Bölge), INR (Uzak Ara Bölge), PRC (Erişilebilir Kırsal Bölge) ve PRR (Uzak Kırsal Bölge).

Şekil 2. 1

Kır ve Kent Tipolojisi

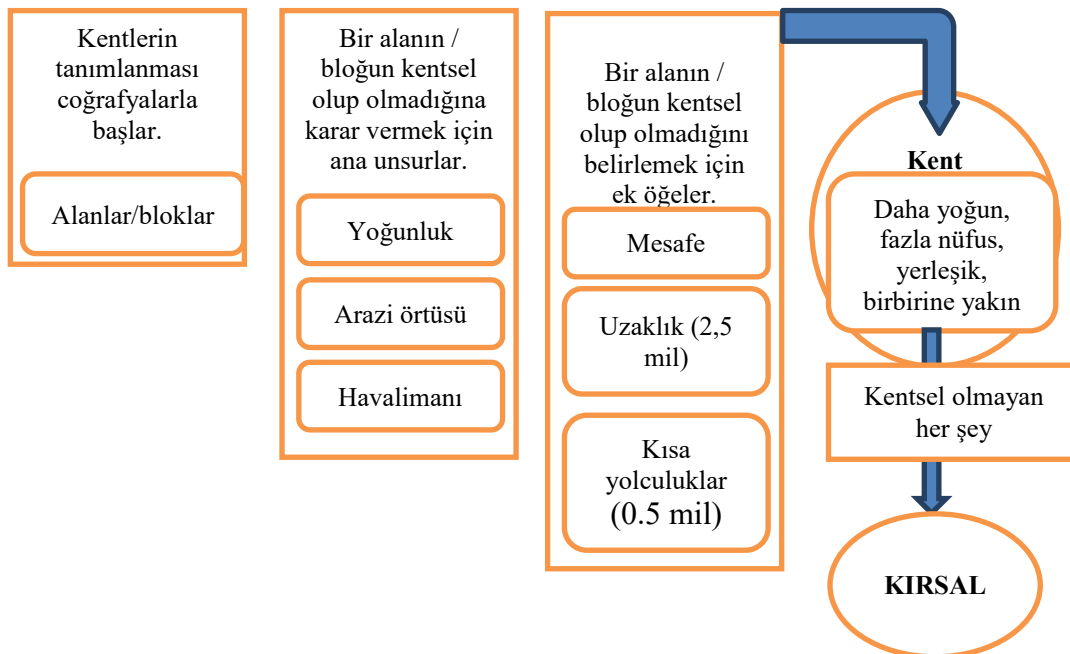


Bir bölgenin uzak bölge olarak tanımlanabilmesi için erişilebilirlik analizi yapılması gerekmektedir. Bu analiz, bir bölgedeki nüfusun belirli bir yüzdesinin nüfus yoğun bir merkeze ulaşmak için ihtiyaç duyduğu sürüş süresini değerlendirir. Eğer bir bölgedeki nüfusun en az %50'sinin, 50.000'den fazla nüfusa sahip bir yerleşim merkezine ulaşmak için 60 dakika veya daha fazla süreyle araç kullanması gerekiyorsa, bu bölge uzak bölge olarak kabul edilir. Erişilebilirlik analizinin ana girdileri arasında nüfus dağılımını gösteren haritalar, yol ağı haritaları ve en az 50.000 nüfusa sahip yerleşim merkezlerini gösteren haritalar yer alır. Analiz, sürüş süresini etkileyen ek faktörler, örneğin Dijital Yükseklik Modeli (DEM) ve Kentsel Alanlar Haritası gibi verilerle detaylandırılabilir. (Brezzi vd.,2011).

ABD (Amerika Birleşik Devletleri) Nüfus Sayımı Bürosu kırsal alanın tanımlarken aşağıdaki Şekil 2.2'de belirtilen tipolojiyi kullanmaktadır. Kırsal alan, kentsel bir bölge veya kentsel küme içinde yer almayan tüm nüfus, konut ve toprak alanı olarak tanımlanır. Bu tanıma göre, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kırsal kesim, yoğun yerleşimli küçük kasabalardan ve kentsel alanların kenarındaki geniş parsel konut alt bölümlerinden, daha seyrek nüfuslu ve uzak bölgelere kadar geniş bir yerleşim çeşitliliğini içermektedir. Şekil 2.2, bu sınıflandırma sürecini görsel olarak detaylandırmaktadır (Ratcliffe vd., 2016).

Şekil 2.2

Kentsel / Kırsal Sınıflandırılması



Genel olarak kırsal alanlar denince; nüfus yoğunluğunun düşük olduğu, ekonomik hayatın daha çok tarım üzerine kurulu bulunduğu, doğal koşulların ve geleneksel

değerlerin hayatın şekillendirilmesinde etkin olduğu ve eğitim, sağlık, haberleşme gibi sosyal imkânların yeterince gelişmemiş olduğu yerleşim birimleri akla gelmektedir. Kırsal alanlar, ayrıca, kentli nüfus ile güçlü sosyal bağları olan ve bu kesim için dinlenme hizmeti sunan mekanları da ifade etmektedir (Gülçubuk, 2005 akt. Can ve Esengün, 2007).

Bu çalışmada kırsal alan kavramı, Gülçubuk'un yukarıda aktarılan tanımı temel alınarak ele alınmıştır. Ayrıca kırsal okulları ve toplulukları daha bütüncül bir yaklaşımla analiz edebilmek amacıyla araştırmada, Budge'un (2006) geliştirdiği "kırsal toplulukları anlamlandırma boyutları" temel alınmıştır. Budge, kırsal yaşamın dinamiklerini açıklarken altı önemli unsura vurgu yapmaktadır: bireylerin bağlılık duygusu, kimlik ve kültürün gelişimi, toprakla kurulan karşılıklı bağımlılık ilişkisi, maneviyatın yaşamdaki yeri, ideoloji ve siyasetin toplumsal yapı üzerindeki etkisi ile toplumsal katılım ve yurttaşlık bilincidir (Budge, 2006). Bu çalışma, söz konusu boyutlar çerçevesinde kırsal toplulukların eğitimle kurduğu çok boyutlu ilişkiyi irdelemektedir.

Pek çok kırsal bölge, kendi içinde farklılıklar barındırsa da, bazı ortak güçlü yönler ve zorluklarla karakterize edilmektedir. Bu bölgelerde genellikle düşük nüfus yoğunluğu ve fiziksel izolasyon gibi coğrafi kısıtlılıklar söz konusudur (Beeson ve Strange, 2003). Ayrıca, okullar ile yerel topluluklar arasında güçlü bir karşılıklı bağımlılık ilişkisi gözlemlenmekte; bu durum, eğitimin yalnızca bireysel bir süreç değil, toplumsal yapının da bir parçası olduğunu göstermektedir (Herzog ve Pittman, 2003). Bununla birlikte, kırsal yaşamda bireylerin karşılaştığı gündelik stres unsurları (Hammer, 2001; Herzog ve Pittman, 2003) ve okulun amacına yönelik tarihsel düzeyde yaşanan fikir ayrılıkları (Sherwood, 2000; Smith, 2003' den aktaran Taylor, 2019) gibi yapısal sorunlar da dikkat çekmektedir. Genç ve yetenekli bireylerin kentlere göç etmesi (Hammer, 2001; Nadel ve Sagawa, 2002) kırsal alanların sürdürülebilirliği açısından önemli bir tehdit olarak görülürken; buna karşın bireylerin yaşadıkları yere duydukları yüksek düzeyde bağlılık, kırsal yaşamın dirençli yönlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Bauch, 2001).

R. Williams'ın *The Politics of Modernism* adlı eserinde belirttiği "metropolün hegemonyası" sonucunda, kırsal olan her şeyin kültürel olarak aşağı seviyede tanımlandığı görüşü hakimdir (Theobald, 2002). Her yerleşme farklı görev ve işleve yani fonksiyona sahiptir. Yerleşmenin sahip olduğu fonksiyonlar, yerleşmenin nüfusunu, sosyoekonomik özelliklerini ve idari yapısını kapsamaktadır. Bu fonksiyonlardan yerleşmenin sınıflandırılmasında yararlanılabilmektedir. Örneğin primer ekonomik

faaliyetlerin hakim olduğu yerleşmeler kırsal yerleşmeler iken sekonder, tersiyer, kuaterner ve kuiner faaliyetlerin hakim olduğu yerleşmeler ise kentsel yerleşmeler şeklinde sınıflandırılabilir. Primer faaliyetler doğrudan doğal ortamdan faydalanılarak gerçekleştirilir. Tarım, hayvancılık, avcılık-toplayıcılık ve madencilik faaliyetleri doğal ortamın insan tarafından kullanımı sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu faaliyetlerin gerçekleştirildiği yerleşmeler çoğunlukla sade bir görünüme sahip ve doğal ortam özelliklerini yansıtmaktadır. Fazla gelişmemiş olan bu yerleşmelerde büyük oranda doğal yaşama bağlılık vardır. Nüfus miktarı da fazla değildir. Fonksiyon sayısının fazla olduğu yerler kentsel yerleşmelerdir. Kırsal mekanda ve primer faaliyetlerin hakim olduğu, doğal yaşam koşullarıyla bütünleşmiş fonksiyonel yönden fazla gelişmemiş yerleşmeler kırsal yerleşmeler şeklinde tanımlanabilir (Taş, 2016). Birçok kırsal yerleşim sakini, onları evlerinden uzaklaştırabilecek kariyerlerden ziyade, evlerine yakın kalmalarını sağlayacak işlere değer vermektedir (DeYoung ve Kannapel, 1999). Bu çerçevede, kırsal alanların kültürel olarak konumlandırılmasının ötesinde, yapısal ve işlevsel özelliklerine dayalı tanımlamaların da yapılması gerekmektedir.

Kırsal yerleşme kavramını anlayabilmek için kırsal mekân ve kırsal faaliyet kavramlarının bilinmesi gerekmektedir (Taş, 2016).

Kırsal mekân, şehirsiz toplanma alanlarına ait olmayan yerler şeklinde karakterize edilebilir. Böylece de şehirler arasında uzanan mekânı ifade etmektedir. Diğer bir görüşe göre ise kırsal mekân, genellikle kırsal mekânın iç fonksiyonlarına dayandırılmıştır. Kırsal fonksiyonlar en çok arazi kullanış yoluyla bazen de kırsal nüfusun meslek yapısıyla kendilerini kabul ettirmektedir. Genel kırsal mekan tanımı ise, yoğun olmayan arazi kullanışıyla tarım ve orman alanları, rekreasyon alanları, çok küçük orandaki yerleşim alanları ve kentlerdekilere oranla düşük bir nüfus yoğunluğuyla karakterize olmaktadır (Tümetekin ve Özgüç, 2015).

Kırsal faaliyet ise, yaşayan nüfusun, tarım, hayvancılık, ormancılık, balıkçılık gibi doğal ortamla ilişkili faaliyetlere denilmektedir (Taş, 2016; Ceylan ve Somuncu, 2018).

Kırsal alan tanımlamaları yapılırken, yalnızca ülkeler ve idari sınıflandırmalar arasında değil, aynı zamanda konuyu ele alan farklı bilim dallarına mensup bilim insanları arasında da önemli ölçüde farklılık sergilemektedir. Kırsal alanı tanımlarken coğrafi olarak, sosyolojik olarak, iktisadi olarak ya da şehir ve bölge planlaması gibi sosyal bilimler alanında akademisyenler, kırsal alanla ilgili tanımlamalarını kendi

perspektiflerine göre oluşturmuş ve bu süreci geliştirmişlerdir. Alan yazında kır, kırsal alan/yerleşme tanımlamaları Tablo 2.2’de verilmiştir (Ceylan ve Somuncu, 2018):

Tablo 2.2

Kır, Kırsal Alan/Yerleşme Tanımlamaları

Yazar / Kurum	Kırsal Alan / Kırsal Yerleşme
Türk Dil Kurumu	Kent ve kasabaların dışında bölümler olup genelde boş ve geniş bölgelerden oluşan dağ bayır veya sahra şeklinde yer şekillerine sahip ve az kişinin yaşadığı kır bölgeleridir.
Reşat İzbirak	Kır, kent haricinde olan genelde ot veya az sayıda ağacın olduğu yerlerdir. Kentin dışında kalan ekili toprakların bulunduğu köy gibi yerleşim birimine kır denilmektedir. Kır yerleşim birimi, kent yerleşim biriminin karşıtıdır (1992).
Ali Tanoğlu	Kır yerleşim birimi; kent yerleşiminden farklıdır. Kır yerleşim birimi denilince topraktan ürün elde edip bununla geçinen bir toprak yapısı (bağ, bahçe vb.) akla gelmektedir (1969).
Salih Şahin	Seyrek bir nüfusa sahip olan genelde belediyelelik bir yapısı olmayan, geçiminin toprak ve hayvancılık üzerine kurulu olan, alt ve üst yapı hizmet birimlerinin gelişemediği, halkın geleneksel ve kültürel yaşam tarzını sürdürdüğü ve hizmet faaliyet alanının nerdeyse hiç gelişemediği kesimlerdir (2009).
Mehmet Zaman	Kır kavramı, kent dışında kalan tarla, bağ bahçe, boş alan, orman gibi yerleri tanımlarken kullanılmaktadır. Bu yerleşim yerinde kişiler ekonomik yaşamlarını genelde tarım, hayvancılık ve ormancılık şeklinde yapmaktadırlar (2010).
Hayati Doğanay Ünal Özdemir İ. Fevzi Şahin	Kentin ötesinde yer alan bağ bahçe, tarla, kırsal konut, otlak alan, boş bölge ve ormanlık gibi arazilerin kullanım amacı bulunan yerler kır olarak tanımlanmaktadır. Kırda tüm doğal ve beşeri bileşenler, kırsal kavramıyla açıklanmaktadır (2011).
İbrahim Atalay	Kır yerleşim birimleri, ekonomik geçimlerini genelde tarım, hayvancılık ve ormancılık üzerinden sağlayan bölgeleri betimlemektedir (2011).
Cevat Geray	Kır yerleşim birimleri; kentsel yerleşim birimlerine göre nüfusun seyrek olduğu, iş bölümünün gelişmediği, ailelerin geçimin tarıma dayalı olduğu, geniş ailelerin ve komşuluk bağının üçlü olduğu insanların yaşadığı yerlerdir. (1975).
İlhan Tekeli	Kırın tanımı, şehir tarafından belirlenmektedir. Kırsal alan, şehrin dışındaki tüm bölgeleri içermektedir. Kırsal mekân, kentin ekonomik faaliyetleri (sanayi ve hizmet sektörü) dışında kalan tüm alanı kapsar (2016).
Mustafa Soysal	Kırsal alan, bir ülkenin içindeki tüm köy yerleşimlerini ifade etmektedir (1998).

Kırsal alan kavramı tanımlarken kullanılacak birimler ve amaçlarının farklılığı evrensel bir kırsal alan kavramının tanımlanmasını mümkün kılmamaktadır (Farmer, 1997; Hart, Larsen ve Lishner, 2005; Herzog ve Pittman, 2003; Lewis, 2003; Sherwood, 2000). Kırsal alan kavramı tanımlanırken nüfus büyüklüğü, nüfus yoğunluğu, kentsel bir bölgeye yakınlığı, ekonomik faaliyetlerin türü, gelir ve eğitim durumu düzeyleri, iş çeşitlikleri gibi birçok değişken etkilemektedir (e.g., Howley, 1997, 2004; akt. Coladarcı, 2007). Kırsal alanın bulunduğu bağlamı olabildiğince, belirtilen değişkenleri dikkate alarak betimlenmelidir. Yapılan farklı tanımlar, üzerinde anlaşmaya varılan bir tanımla ifade etmemektedir. Sadece, okuyucuların bağlam hakkında detaylı bilgi elde etmesi ve benzer şartlarda genelleyebilmesinde yardımcı olması şeklinde yorumlanabilir (Coladarcı, 2007). Anlaşılağı üzere kırsal alan kavramı geçmişten günümüze içinde farklı değişkenleri barındırması ve zamanında etkisiyle üzerinde anlaşmaya varılabilecek

tek bir tanımlanmanın yapılmasını zor bir hale getirmektedir. Bunun yanında, Arnold vd. (2007) kırsalın kesin bir tanımının yapılmasının eğitimdeki kamu politikaları ve uygulamaları üzerinde önemli bir etkisi olacağını ifade etmişlerdir. Kesin bir tanım üzerinde anlaşılmasının, öğrenim standartları ve yönergeler için hedeflere ulaşmasını sağlayacak kaynak ihtiyaçlarını ve öncelikleri belirlemede katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Kırsal kavramı daha çok tarım ve hayvancılığa dayalı üretim ilişkisinin yaygın olduğu tarım döneminden günümüze kadar gelmiştir. Bu durum, kırsal yerleşme ile tarım ve hayvancılığa dayalı ekonominin ne denli ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte endüstriyel dönemde ve günümüz post-endüstriyel döneminde de tarım, hayvancılık ve ormancılık gibi kırsal desenli ekonomik faaliyetlerle şekillenen kırsal topluluklar bulunmaktadır (Aydın, 2010). Kır kavramı tarım, feodal veya geleneksel topluma, kent kavramı ise sanayi, kapitalist ve modern topluma vurgu yapmaktadır. Kır; iş bölümüne göre toplumu açıklayan Emile Durkheim’de mekanik (ilkel), Ferdinand Tönnies’te ise cemaat, kavramlarına karşılık gelmektedir. (Kurtoğlu, 2012). İbni Haldun da toplum yapısını iki kategori üzerinde incelemiştir. İlki, tarım ve hayvancılığa dayanan ve kültürünü koruyan kategori olarak bedevi toplumdur. İkincisi ise şehirleşmiş ve kültürel yozlaşmış toplum yapısı olarak hadari toplumdur. Bedevi toplum köy yapısına işaret ederken, hadari toplumda şehirli topluma işaret etmektedir (Gölçek ve Gülşen, 2017). Kırsal ve kentsel yaşam biçimlerinin tarihsel ve sosyolojik bağlamda nasıl konumlandığı, bu iki yerleşim türü arasındaki toplumsal ilişkiler, üretim biçimleri ve değer sistemleriyle daha da belirginleşmektedir.

Kentsel alanlarda bireyler, ortak bir kültürel geçmiş ya da akrabalık bağı paylaşmaksızın, çoğunlukla belirli hedeflere ulaşmak amacıyla işlevsel ve çıkar temelli ilişkiler kurarlar. Kırsal alanların aksine, geleneksel değerlerin sosyal yaşamı yönlendirmedeki etkisi sınırlıdır. Bu nedenle, kırsal bölgelerde davranışları yönlendiren temel unsur gelenek iken; kentsel bağlamda daha karmaşık ve çeşitli sosyal kontrol mekanizmaları devreye girer. Böylece toplumsal düzen, kişisel bağlardan ziyade kurumlar ve kurallar aracılığıyla sağlanır (Mahan, 2010). Bu farklılaşan ilişki biçimleri, yalnızca bireylerin toplumsal etkileşimlerini değil, aynı zamanda kırsal ve kentsel alanların sosyolojik karakterini de belirlemektedir.

Howley, Theobald ve Howley (2005), kırsal alanların yalnızca coğrafi bir mekândan ibaret olmadığını; aksine, güçlü geleneksel değerlerin, akrabalık ilişkilerinin ve topluluk

temelli yaşam biçimlerinin belirleyici olduğu özgün sosyal yapılar sunduğunu belirtmektedir. Buna karşılık, kırsal olmayan alanlar daha çok işlevsel ve gereksinime dayalı ilişkilerle şekillenirken bireysel çıkarların öncelendiği bir yapıya sahiptir (Mahan, 2010).

Tezcan (2024), toplumsal yapıları bireyler arası ilişki ve dayanışma biçimlerine göre ‘basit komünal toplum’ ve ‘karmaşık toplum’ biçiminde sınıflandırmaktadır. Bu tipoloji coğrafi mekâna indirgenemez; Ankara gecekondü semtleri (Erdi, 2017) örneğinde, kentsel koşullarda da cemaat-benzeri dayanışma ağlarının var olabildiğini göstermektedir. Bu iki farklı toplum yapısının özellikleri şöyle vermiştir:

1. Basit komünal toplumlar:

- Uzmanlaşma ve iş bölümü azdır. Halkın çoğu benzer işi yapmaktadır. Örneğin, çiftçilik, hayvancılık vb.
- Aile bağları güçlüdür. Onlarda grup dayanışması yüksektir.
- Toplumsal tabakalaşma seviyesi düşüktür.
- Toplumsal değişme az ve yavaştır. Farklı toplumlarla ilişki kısıtlıdır.
- Üyeleri arasında dayanışma güçlüdür.
- Gayri resmi yasalar yaygındır.
- Nüfusu azdır.
- Okuma yazma ve eğitim düzeyi düşüktür. Dil yoluyla iletişim kurmaktadır.

2. Karmaşık (kent) toplumları

- Yukarıda bahsedilen basit toplumların karşıtı özellikler gösterirler.
- İşbölümü fazladır.
- Mekanikleşmiş ve sanayileşme gelişmiştir.
- Yatay ve dikey hareketlilik yaygındır.
- Dayanışma daha azdır.
- Heterojen yapıdadırlar.
- Aile bağları zayıflamıştır.
- Bireyler gelir, ırk, etnik vb. farklı gruplardan oluşur.
- Farklı kültürel özelliklere sahiptirler.

İbni Haldun dünyaca bilinen Mukaddeme (Prolegomenes) adlı eserinin ikinci bölümünü köy ve şehir sosyolojisine ayırmıştır. Haldun’a göre toplumsal yapı göçebe köy hayatı ve yerleşik şehir hayatı olmak üzere iki şekildedir. İki farklı toplumsal yapı arasında bir

zıtlasma olup göçebe köy hayatı, yerleşik şehir hayatından önce gelmektedir. Zimmerman ve arkadaşları ile günümüz Amerikan köy ve şehir sosyologlarına önemli etkisi bulunmuştur. İbni Haldun köy ve kent hayatı arasındaki farklılıkları 9 başlıkta toplamıştır (Türkdoğan, 2016):

1. Göçebe/köy hayatı, yerleşik/şehir hayatından önce gelmektedir.
2. Göçebe/köy halkı, yerleşik/şehir halkından daha sağlam, cesur, kendine güvenen, serbest, köklü ve daha az bozulmuş bir yapıdadır.
3. Köydeki aile hayatı şehirdeki aile hayatından daha istikrarlı ve sağlam bir yapıya sahiptir.
4. Toplumsal bilinç, köyde kente göre daha canlı şekildedir.
5. Cemaat dayanışması ve karşılıklı yardım duygusu köyde daha fazla gelişmiştir.
6. Yaşlılara ve kadınlara olan saygı köy halkı arasında daha fazla gelişmiştir.
7. Kentlerin nüfusu köylerden gelen göçlerle artmaktadır.
8. Kentlere göç yapan bireyler genelde köyün refah sınıfını teşkil edenlerdir.
9. Elverişsiz sağlık şartları, lüks, uygunsuz davranışlar şehirde yaşayan toplumu çökerten nedenlerdir.

Toplumsal yapının çözümlemesinde köy ve şehir ikiliği üzerinden değerlendirmelerde bulunan İbni Haldun'un yaklaşımı, kırsal alana yönelik sosyolojik ilginin erken örneklerinden biridir. Bu yaklaşım, modern dönemde Le Play Okulu'nun aile temelli saha araştırmalarına ve Gökalp'in toplum kuramlarıyla şekillenen tartışmalara zemin hazırlamıştır.

Ziya Gökalp'in savunucusu olduğu Durkheim sosyolojisi, Türkiye'de yerinde yapılan araştırmalara ve monografik çalışmalara karşı oluşu, kırsal alan araştırmalarında geciktirici bir neden olmuştur. Bunun aksine Le Play okulunun savunduğu Sosyal Bilim anlayışının yayılması sonucunda ise köy bilimsel araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Le Play Okulu, sosyal yapının anlaşılması için aile hayatının incelenmesini, bunun içinde örnek olay yönteminin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Ailenin coğrafi çevresi, medeni durumu, gelenek-görenekleri, sağlık bilgisi, sosyal statüsü, geçim kaynakları, mülkiyet, yaşam biçimleri, aile tarihçesi gelir ve gider durumu incelenerek, hayat düzeyi, aile tipleri ve toplumsal yapı hakkında bilgi sağlamakla mümkündür (Soyşekerci, 2021).

Kırsal alanlarda, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişme süreci görece olarak yavaştır. Aynı şekilde teknolojik gelişmelerin yaşama ve üretime yansıma derecesi de düşük seviyededir. Gelenek ve törelerin, bireylerin yaşam biçimleri ve kurallarını etkileme gücü

oldukça yüksektir. Yaşam biçimi ve tüketim kalıbı geleneksel olup insan ilişkilerinde yüz yüzelik yaygındır (Ankara Üniversitesi, 2019). Kırsal alanda gelenekselliğin etki düzeyi oldukça fazla iken teknolojik gelişmelerin etki düzeyi gelenekselliğe göre düşük seviyededir (Deniz, 2019).

Gelişmekte olan veya az gelişmiş olan ülkelerde kırsal kesimde üretim birimi ailedir. Ailedeki bütün bireyler bu yerleşim yerlerinde yoğun olarak gerçekleştirilen tarımsal faaliyetlerde görev alırlar. Bu durum bireyin eğitim olanaklarından faydalanmasını kısıtlar (Adak, 2005). Köylerde coğrafi mekânın etkisi ile iş bölümü gelişmemiş olmakla beraber, geniş aile türü ve kentsel topluluklara nispeten yüz yüze komşuluk ilişkileri daha yaygın olarak görülmektedir (Seyidoğlu, 2018; Çetiner,1985) Ailelerin toplumsal ve kültürel özelliklerinin öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden birisi olduğu bilinmektedir. Genellikle kırsal yerleşim yerlerinde olan geleneksel geniş ailelerde yatay ve dikey kuşakların birlikte yaşaması ve ailede söz hakkının genellikle ailenin en büyüğünde olması, aile içerisindeki çocukların eğitimsel açıdan kısıtlandığı ve dolayısıyla toplumsal gelişmeyi önlediği bilinen bir gerçektir. Ayrıca bu tip ailelerde kız çocuklarının gelecekte evinin kadını olacağı için eğitim olanaklarından faydalanmasının gereksiz olduğu düşüncesi hakimdir (Aslan, 2002). Ancak günümüzde, geleneksel özelliklerle tanımlanan kırsal ve kentsel yapılar arasındaki belirgin sınırların giderek silikleştiği; ekonomik, mekânsal ve toplumsal düzeyde bu iki yerleşim tipi arasında karşılıklı bir dönüşüm sürecinin yaşandığı görülmektedir.

Kent ve kır arasındaki ayırım, günümüzde mekânsal, ekonomik ve toplumsal dönüşümlerle giderek belirsizleşmektedir. Kentlerde merkezi yapının dağılmasıyla çok odaklı ve sınırsız bir büyüme eğilimi görülürken; kırsal alanlar da sanayi, turizm ve konut yatırımlarıyla yeniden şekillenmektedir. Ayrıca kır, emekliler ve ekonomik olarak kırılgan gruplar için yaşam alanına dönüşmekte; doğa koruma bölgeleriyle de yeni işlevler kazanmaktadır. Bu süreçlere paralel olarak tarım üretimi küresel piyasalara entegre olmuş, yoğun üretim teknikleri yaygınlaşmıştır (Tekeli, 2016).

Benzer dinamikler Türkiye’de de belirgindir. Ulaşım ve iletişim altyapısındaki hızlanma, sermayenin mekânsal hareketliliğini kolaylaştırmış; sanayi tesisleri ucuz işgücü ve arazi avantajı nedeniyle kıra yönelmiştir. Turizm yatırımları ve ikinci konut dalgası kırsal arazi kullanımını dönüştürerek yeni yerleşim kümeleri yaratmıştır. 6360 Sayılı Büyükşehir Yasasıyla idari sınırların kent lehine yeniden çizilmesi ise kırsal alanın hukuki ve simgesel görünürlüğünü azaltmıştır. Tarım ve hayvancılıkla sınırlı olmayan; sanayi,

madencilik, turizm ve ulaşım altyapısını da barındıran bu çoklu işlevsellik, geleneksel köylülük tanımını aşan melez yaşam pratikleri üretmektedir. Dolayısıyla bugünün Türkiye’inde “kırsal” kavramının mekânsal sınırlardan ziyade üretim çeşitliliği ve yaşam tarzları temelinde yeniden tanımlanması kaçınılmazdır (Ceylan ve Somuncu, 2018). Tüm bu gelişmeler sonucunda, kent ve kır arasında uzun yıllardır var olan yapısal farklar giderek silikleşmekte; yaşam biçimleri, mekânsal pratikler ve üretim ilişkileri iç içe geçmektedir (Tekeli, 2016). Ancak bu iç içe geçme, kırsalın toplumsal önemini görünmez kılmamakta; tersine, bu boyutun ihmal edilmesi Türkiye’deki pek çok yapısal sorunu derinleştiren bir kırılma noktası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk toplumu açısından, üzerinde acilen durulması gereken toplumsal bir sorun şekline dönüşmüş, birçok sorunun temelinde, kentleşme harcının çimentosu olan kırsalın göz ardı edilmesi yatmaktadır (Arslan, 2001). Kırsal alanın sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerinin netleştirilmesi, bu alanlarda yürütülen eğitim faaliyetlerinin hangi koşullar altında gerçekleştiğini kavrayabilmek için kritik bir zemin sağlamaktadır. Bu nedenle, kırsal eğitim süreçlerini daha derinlemesine anlamlandırmak amacıyla kuramsal yaklaşımların değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.4 Kırsal Alanda Eğitimin Kuramsal Temelleri

Günümüzde eğitim kavramının içeriği, toplumların ve bireylerin ilgi ve ihtiyaçları kapsamında değişmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı bireyin eğitim yaşantısında aktif görev alması gerektiğinin ön plana çıkarmaktadır. Bu şekilde birey eğitim sürecinin sorumluluğunu üstlenip eğitim sürecinin etkin bir üyesi olarak özerk ve bağımsız bir şekilde hareket edecektir. Eğitimin ana amaçları olarak karar veren, sorgulayan, öz güveni ve öz yeterliliği gelişmiş, sosyal ve duygusal açıdan gelişmiş bireyler yetişmek olduğu düşünüldüğünde bu amaçlara ulaştıracak eğitim kurumlarının daha özgürlükçü ve bağımsız bir anlayışla yönetilen kurumlar olması gerekmektedir (Bozkurt ve Kara, 2022).

Okullardaki öğretim, çoğunlukla sonuç çıkarma, bilgiyi uygulama ya da yaratıcı yazma gibi eleştirel ve yaratıcı becerilerden ziyade, ders kitaplarında sunulan gerçeklere odaklanmaktadır. Ders kitapları, bilgi aktarımının etkili bir aracı olarak görülse de, gerçekte öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve öğrenme sorumluluğunu sınırlamakta ya da tamamen ortadan kaldırmaktadır. Bir devlet okulunda sunulan programın içeriği ise genellikle başkalarının deneyim ve düşüncelerine dayanmaktadır (Foran, 2008).

Standartlaştırılmış öğretim programları, eğitimde risk almayı en aza indirgeyerek, öğretmenlerin ve yöneticilerin belirlenen normların dışına çıkmaktan çekinir hale gelmesine neden olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin zorunlu öğretim programının ötesine geçerek farklı içerikler öğretmek için yeterli zaman bulamadıklarını dile getirmeleriyle de kendini göstermektedir. Hesap verebilirlik ve başarıya odaklanan yaklaşımlar, okullarda öğretim ve öğrenme süreçlerini ciddi şekilde kısıtlamıştır. Sonuç olarak, birçok öğrenci için sosyal bilgiler eğitimi, monoton ve ilgi çekici olmayan bir hale gelmiştir (Kincheloe, 2001).

Kırsal okulların ne sadeleştirilmiş bir eğitim programına ne de salt akademik bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür. Bunun yerine, kırsal eğitimde daha bağlamsal, çeşitli ve anlamlı, alternatif kaynaklarla zenginleştirilmiş bir program dönüşümüne ihtiyaç vardır. Örneğin, proje tabanlı öğrenme bu dönüşümün önemli bir unsuru olabilir. Aynı konu, öğrencilerin yaş gruplarına göre farklı seviyelerde ilgi ve derinlikle ele alınarak ekip çalışmasını teşvik edebilir. Bu yaklaşım, bireysel öğrenmenin sınırlarını aşarak, akademik geleneklerden uzaklaşmayı ve küresel bağlamda daha geniş bir öğrenme perspektifi kazanmayı mümkün kılacaktır (Foran, 2008). Bu bağlamda, yer temelli eğitim yaklaşımı, kırsal eğitimin ihtiyaç duyduğu bağlamsal ve topluluk temelli dönüşümün güçlü bir örneğini sunmaktadır. Eğitimin, bireylerin içinde yaşadığı sosyal ve ekolojik çevrelerin sürdürülebilir refahına katkı sağlayabilmesi, yer temelli pedagojik yaklaşımların eğitim süreçlerine entegre edilmesini gerekli kılmaktadır (Gruenewald, 2008).

Yer temelli eğitim, zorunlu eğitim standartlarını zayıflatmayı değil, aksine bu standartları aşmayı ve okulları, öğrencileri topluluklarıyla anlamlı projelere dahil edecek şekilde bütünleştirmeyi amaçlar (Williams, 2002). Woodhouse ve Knapp (2000), öğrencilerin kimliklerinin yerel topluluklarla ilişkilendirilmesinin, ekolojik temelli yer paradigmasının yalnızca "kazanmak için öğrenme" anlayışının ötesine geçen daha bütüncül bir eğitim felsefesini yansıttığını ileri sürmektedir.

Yer temelli eğitim, eyalet ve ulusal standartların ötesine geçerek şu gibi önemli faydalar sağlar: geleneksel olarak kamu okullarında yeterli hizmet alamayan öğrencilerin eğitimini desteklemek, sınıf disiplin sorunlarını azaltmak ve toplumu eğitime yönelik bağlılıklarını güçlendirecek bir şekilde sürece dahil etmek. Bu eğitim yaklaşımı, öğrencilerin "dünyanın zenginliklerini deneyimlemelerine, kendi sorularını sormalarına ve yanıtlarını bulmaları için güçlenmelerine" olanak tanır ve onları dünyanın karmaşıklıklarını

kavramaya teşvik eder. Yer temelli eğitim, yerel bilgi ve kültüre saygı duyan, her çocuğa seçtiği yerde iyi bir yaşam sürmesi ve topluma katkıda bulunması için gerekli donanımı sağlayan bir standart ve hesap verebilirlik anlayışını yeniden tanımlar (Williams, 2002). Öğrenme sürecini bireyin yer duygusuna ve insan, kültür ile tarih tarafından biçimlenen yaşantısal deneyimlere dayandıran yer temelli pedagojik yaklaşımlar, eğitimi bağlamsallaştırarak anlamlı kılmayı amaçlamaktadır (Azano ve Stewart, 2015).

Yer temelli eğitim, doğal, yapısal ve toplumsal çevrelerin incelendiği deneyimsel ve uygulamalı öğrenme yoluyla sınıfın sınırlarını yerel topluma ve çevresel bağlama genişleten bir pedagojik yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, özellikle yerel toplulukta insanlar ile doğal çevre arasındaki ilişkiye ve çevreye katkı sağlayan öğrenme ve eylemler arasındaki bağlantılara odaklanan eğitim uygulamalarını ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Gallay vd., 2016). Smith (2002) bu yaklaşımın, öğrencilerin yerel çevrelerine karşı daha duyarlı bireyler haline gelmesini ve topluluk içindeki bağları güçlendirdiğini vurgular. Gruenewald (2003) ise yer temelli eğitimin, yerel bağlamın güçlü bir şekilde kullanılmasıyla, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de toplumsal katılımını artırma potansiyeline sahip olduğunu belirtir. Bu bağlamda, yer temelli eğitim, öğrencilerin bulundukları çevrede aktif rol almalarını sağlayarak hem topluma fayda sağlamalarına hem de öğrenmelerinin anlamlı bir hale gelmesine olanak tanır.

Yer temelli eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin yerel çevreyi öğrenme sürecine entegre ettiği, toplulukla etkileşim temelli bir yaklaşımdır. Bu modelde öğrenciler bilgi üreten bireyler olarak desteklenirken, öğretmenler rehberlik eden ve toplumsal kaynakları sürece katan bir rol üstlenir. Toplum üyelerinin katılımı, disiplinler arası projeler ve sınıf dışı öğrenme etkinlikleriyle eğitim deneyimi zenginleşir. Ancak bu yaklaşım, geleneksel öğretim anlayışı ve yapılarına karşı alternatif bir duruş gerektirdiğinden, eğitim sisteminde köklü dönüşümleri zorunlu kılar (Smith, 2002).

Sobel (2023), yer temelli eğitimin öğrencileri, yaşadıkları toplulukla ilgili projelere dahil ederek yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda yaşam becerileri de kazandırdığını öne sürer. Bu model, öğrencilerin yalnızca okulda değil, aynı zamanda yaşadıkları yerin sosyal ve çevresel sorunlarına çözüm bulmaya yönelik çalışmalara katılmalarını sağlar. Yer temelli eğitimin, özellikle kırsal alanlarda yaşayan öğrenciler için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Hedeflerinden biri, bölgedeki yer şekilleri, toplum yapısı, su kaynakları, yöresel kültür ve geleneklerin birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını ve

birbirlerini nasıl şekillendirdiklerini incelemektir. Biddle ve Azano (2016), kırsal bölgelerdeki okulların toplulukların en önemli sosyal kurumu olduğunu ve yer temelli eğitimin, öğrencilerin bu topluluklarla güçlü bağlar kurarak daha sürdürülebilir bir çevre yaratmalarına yardımcı olduğunu belirtir.

Yer temelli eğitim ayrıca, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, kişisel gelişimlerini de destekler. Theobald ve Curtiss (2000), bu modelin, gençlerin içinde bulundukları topluluğa yönelik sorumluluk duygularını artırarak, onların daha bilinçli bireyler haline gelmesini sağladığını ifade eder. Bu çerçevede yer temelli eğitim, yalnızca akademik başarıya odaklanmanın ötesine geçerek öğrencilerin toplumsal bağlarını güçlendiren ve sürdürülebilir topluluklar yaratmayı amaçlayan bir pedagojik yaklaşım olarak öne çıkar.

Yer temelli öğrenme, kırsal alanda sosyal bilgiler dersi aracılığıyla adalet odaklı vatandaşlık tartışmalarına olanak sağlayabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kırsal yoksunluklara neden olan yapıları tanımalarına, bu sorunlara karşı demokratik çözümler üretmelerine ve eyleme geçmelerine imkân tanır. Örneğin, toplumu etkileyen bir yasa tasarısını araştırarak temsilcilerine dilekçe verme süreci, öğrenciler için deneyimsel vatandaşlık eğitimi fırsatı sunar. Bu model, kırsal toplulukların güçlendirilmesini hedeflerken, ideolojik farklılıkları aşan işbirlikçi çözümleri de gerekli kılmaktadır (Waterson ve Moffa, 2016).

Yer temelli pedagojilere ihtiyaç duyulmasının temel nedeni, vatandaşların eğitiminin, bireylerin yaşadıkları sosyal ve ekolojik mekânların refahıyla doğrudan bir ilişki kurmasını sağlamaktır. Günümüzde yerel mekâna yönelik eğitimsel ilgi, sıklıkla hesap verebilirlik söylemi ve bununla bağlantılı ekonomik rekabet söylemi tarafından gölgelenmektedir. Ancak "yer" kavramı, ekonomik refah ile çeliştiği için değil; ekonomik ve politik kararların belirli mekânlar üzerindeki etkilerini analiz etmeye odaklandığı için kritik bir yapı haline gelir. Başka bir ifadeyle, yer kavramı, bireylerin gerçekten yaşadıkları yerlerin özgünlüklerine odaklanır ve bu yerleri etkileyen küresel kalkınma trendleriyle bağlantılı yerel ve bölgesel bir politik anlatıyı öne çıkarır (Köşker ve Karbağ, 2019).

Yer temelli eğitim; deneyimsel öğrenme, bağlamsal öğrenme, probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacılık, açık hava eğitimi, yerli halk eğitimi, çevresel ve ekolojik eğitim, biyobölgesel eğitim, demokratik eğitim, çok kültürlü eğitim ve topluluk temelli eğitim gibi yaklaşımlarla doğrudan bağlantılıdır (Gruenewald, 2003). Bu çerçevede, yer temelli

eğitim yaklaşımlarının etkili biçimde uygulanabilmesi, eğitimde hem kurumsal hem bireysel düzeyde özerkliğin sağlanmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Eğitimde özerklik bir yandan eğitim kurumlarını, sistemlerini ve eğitim alanında çalışanların durumunu kısacası eğitimin arzına ilişkin yapılanmayı ilgilendirirken öte yandan eğitimi alan bireyleri yani eğitimin çıktılarına ilişkin bir yöne de vurgu yapmaktadır. Özerklik kavramı eğitim söz konusu olduğu zaman eğitimin iki tarafı bakımından düşünülmesi gerekmektedir. Özerklik kavramı sadece eğitim alanında değil biyolojiden tıbbı, politikadan edebiyata, ekonomiden sosyolojiye, mimariden bilişim teknolojilerine kadar hemen hemen her alanda kullanılan güçlü bir yarıştırmacı özelliği bulunmaktadır. Özerlik kavramını eğitim öznesi kapsamında irdelediğimiz zaman eğitim yapılarının örgütlenmesi ve yönetiminden finansmanına, öğrenen özerliğinden öğretene özerliğine, okul, içerik, yönetim ve yöntem başta olmak üzere birçok alanda tartışma konusu oluşturmaktadır (Karataş, 2022). Eğitimin örgütlenmesi ve yönetiminde özerklik tartışmaları farklı düzeylerde ele alınırken, bu kavram sıklıkla yerelleşme kavramıyla birlikte değerlendirilmekte, ancak aralarındaki kavramsal ve işlevsel farklar göz ardı edilebilmektedir.

Özerlik ile yerelleşme kavramları birbirine yakın kavramlar gibi gözüke de aralarında belirgin farklar vardır. Yerelleşme ve özerklik kavramları merkezi bir yönetimden birçok yetki ve sorumluluğu alarak yerel kurumlara aktarmaktadır. Bu aktarım sırasında yerelde güç yapısında değişimler meydana gelmektedir. Yerelleşme kavramı özerklik kavramından seviye olarak yüksek bir yönetim düzeyini belirtmektedir. Yerelleşmede yetkinin alt birimlere aktarılıp kontrol edilmesi devam etmektedir. Özerklikte de yerelleşme gibi yüksek bir yönetim düzeyidir. Fakat yetkinin alt birimlere aktarılıp kontrol edilmesi söz konusu değildir (Yolcu, 2010).

Adem-i merkeziyet, yerinden yönetim ya da desentralizasyon gibi farklı adlarla ifade edilen yerelleşme, merkezde bulunan yetkilerin karar verme, planlama ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi gibi alanlarda yerel düzeydeki örgütlere veya kuruluşlara devredilmesi anlamına gelmektedir (Usluel, 1995). Yerelleşmede, karar verme yetkisinin üst yönetim birimlerinden alt yönetim birimlerine devredilmesi ve yerel yönetimlere özerklik tanınması önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreç, yetki ve yetki devri kavramlarını temel alır. Yerelleşmenin biçimleri, yetki genişliği, yetki devri ve yerinden yönetim olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmaktadır (Arslan ve Atasayar, 2008).

Neo-liberal ideolojinin, finansman, etkililik, toplumsal gücün yeniden dağıtımı, eğitimsel gelişme ve hesap verebilirlik gibi çeşitli gerekçelerle savunduğu eğitimde yerelleşme, eğitimle ilgili konularda daha fazla yetki ve sorumluluğun okullara devredilmesini hedeflemektedir. Bu yaklaşım, okulların yapısında ve işleyişinde belirli bir düzeyde özerkliği de beraberinde getirmektedir (Yolcu, 2010).

Eğitimde özerklik açısından yaklaşıldığı zaman muhafazakâr bir yaklaşım olduğu genel bir tutumdur. Bu görüşün ana nedeni olarak modern eğitim sistemlerinin paradigması gösterilebilir. Ulus devletler tarafından eğitim politik bir alan olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle kurumlardan beklentiler düşünüldüğü zaman bağımsız bir şekilde karar vermeleri zor görünmektedir. Diğer açıdan düşünüldüğü zaman birey ve toplum yapıları doğası gereği, kültürünü yeni nesillere aktarmak ve bu sayede kültürel devamlılığın sağlanmasını garantiye almak gibi muhafazakâr bir tutum takınmaktadırlar. Bu nedenle bireyler eğitim sistemi içerisinde sosyal varlıklar olarak aidiyet ihtiyaçlarını sağlamak için muhafazakâr olmayı isterler. Kısacası eğitimde özerklik hassas yaklaşılması gereken üzerinde en ince ayrıntısına kadar düşünülmeli gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Karataş, 2022).

Devletin, kamunun yönetiminde ve düzenlenmesinde gittikçe daha az rol üstlenmesi merkeziyetçiliği Avrupa’da azaltmaya başladığından dolayı devleti meydana getiren örgütlere verilen özerklikle yönetenlerle yönetilenlerin arasındaki etkileşimin artması hedeflenmiştir. Hatta bu bağlamda önemli liberallerden Thomas Jefferson’un “en iyi yönetimin en az yöneten yönetim” olduğu ifadesi dikkate değerdir. Böylece liberalizm ile devletin otoritesinin sınırlandırılması, bireyin hak ve özgürlüklerinin artırılması, devletin kamuya müdahil oluşunun düzenlenmesi mümkün olmuştur (Atmaca, 2022).

Avrupa ülkelerinde 1950’li yıllardan başlamak üzere günümüze kadar öğretmen ve okul özerkliğini kısıtlayıcı veya arttırıcı eğitim reformları getiren ülkeler olmuştur. Örneğin Birleşik Krallık ve Macaristan’da yapılan eğitim reformları ile öğretmenlerin sorumlulukları artırılırken özerkliklerine yönelik kısıtlamalara gidilmiştir (EURYDICE, 2008). Uluslararası yapılan sınavlarda (PISA) okul ve öğretmen özerkliğine önem vermenin öğrencilerin başarı düzeylerini arttırdığını ortaya çıkarmıştır (Ayrıl vd. 2014). Okul özerkliğinin, okullara daha fazla özgürlük sağlarken personel kararlarını siyasallaştırma, bölgeler arasındaki eşitsizlikleri arttırma ve sosyal uyumun kaybolacağına yönelik eleştirilerde mevcuttur. Okul özerkliğini savunanlar ise, yerel okul çalışanlarının, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını gerçekçi bir şekilde tespit edip ve bu

ihtiyaçlar için gerekli kaynakların etkili bir şekilde kullanımını sağlayabilecek kişiler olduğunu savunmaktadır. Bu sayede ğrenci performanslarında da artışların yaşanacağı dile getirilmektedir (OECD, 2022).

Okul ve ğretmen özerklik düzeyleri ülkeler arasındaki sosyokültürel farklılıklara, sosyolojik dinamiklere özellikle hakim siyasi yapının eğitim alanına müdahil olma düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bu açıdan yaklaşıldığı zaman siyasi yapının eğitim alanına tümüyle hükmetmeye çalışması, okul ve ğretmen özerkliğini arka plana atmakta ve eğitim sisteminin merkeziyetçi bir yapıda şekil almasına neden olmaktadır. Bu durumun en önemli nedeni ise ülkelerin yönetim şekli ve anlayışıyla bağdaştırdıkları eğitim felsefesinin yakın ilişkide olmasıdır. Beşeri sermayeyi nitelikli duruma getirme konusundaki endişeler okulların işleyişini de farklılaştırmaya yönelik politikalar rettirmektedir. Bu nitelik artışı sadece akademik kazanımlar olarak değil bunun yanında üretime ve ekonomik refah düzeyinin arttırılmasını sağlayacak amaçlar olarak değerlendirilmektedir (Atmaca, 2022).

OECD'nin araştırmaları ışığında okul özerkliğinin iki ana boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilki kaynak ayırmadır. Kaynak ayırmada daha çok öğretmenlerin atama-yer değiştirme, özlük hakları, kariyer planlamaları ile okuldaki maddi harcamalar gibi bt planlamaları kastedilmektedir. İkinci boyut olan ğretim programlarında ve lme değerlendirme süreçlerinde ise öğrencilerin farklı şekillerde değerlendirmelere tabi tutulması, ders materyalleri, program, okutulacak derslerin tespiti gibi eğitim ğretim süreçlerini içermektedir (OECD, 2022). Kırsal eğitim süreçlerini açıklamaya yönelik kuramsal modeller, eğitim uygulamalarının hangi dinamiklere bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, sosyal bilgiler dersinin kırsal bağlamdaki yeri ve katkıları özel bir önem arz etmektedir.

2.5 Sosyal Bilgiler Eğitimi

Eğitimin ve çevrenin insan üzerindeki etkisi ne kadar güçlüdür? Yani eğitim yoluyla insanı istenilen şekilde biçimlendirmek mümkün müdür, yoksa eğitimle kişilik ve davranış üzerinde sınırlı değişiklikler mi yapılabilir? Bu konuda birbirine zıt görüşler mevcuttur. Alman filozof Johannes Nikolaus Tetens, insan doğasının son derece esnek olduğunu savunurken, George Jackson Mivart ise insanın uyum sağlama kapasitesi ve davranışlarındaki değişimlerin doğal seçilim üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, insanın içinde yetiştiği kültürün, bireyi "damgaladığı" fikrini ne sürenler de vardır (Changeux, 1985 akt. Ergün, 2019).

İnsan doğasının biçimlenmesinde genetik yapı ile çevresel koşulların karşılıklı etkileşimi belirleyici bir rol oynamaktadır. Uygun çevre desteğinden yoksun bireyler, yüksek zihinsel potansiyele sahip olsalar dahi bu yetilerini tam olarak geliştiremeyebilirler. Doğal koşullar ile insan aklının karşılıklı etkileşimi, farklı coğrafyalarda çeşitlenen kültürleri ortaya çıkarırken; bu kültürel yapılar da kendilerine özgü bilişsel stiller aracılığıyla birey davranışlarını şekillendirmektedir (Ergün, 2019). Bu çerçevede, bireyin düşünme biçimi ve kimliğinin oluşumunda kültürün belirleyici rolü, eğitimin özellikle sosyal bilgiler gibi dersler aracılığıyla kültürel aktarım süreçlerini nasıl yapılandığı sorusunu gündeme getirmektedir.

Eğitim ve kültür, insanlara belirli bir düşünme biçimi kazandırır; örneğin kültür, bireylere doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi kavramlar üzerinden yaşamın anlamını verir ve hayatı kolaylaştırır. Kültür, bir bireyin veya toplumun diğerlerinden farkını ortaya koyarak kimlik kazandırır. Kim olduğumuz, nasıl düşündüğümüz, amaçlarımız ve hedeflerimiz kültür tarafından belirlenir. Kültür, sadece bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal düzeni de sağlar (Aydoğan, 2017). Okullarda kültür aktarımı sağlayan temel derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Kültürel farkındalığın sağlanabilmesi için, toplumun bölgesel ve ulusal değerlerinin eğitim programları aracılığıyla planlı ve sistematik bir şekilde öğrencilere sunulması gerekmektedir. Kültürel aktarım kapsamında, öğrencilere bu değerleri kazandırmada en etkili derslerden birinin sosyal bilgiler dersi olduğu söylenebilir (Gürel ve Çetin, 2018).

Sosyal bilgiler dersinde, öğrenmenin çeşitliliğe ve kültürel farkındalığa duyulan saygıyla sıkı biçimde ilişkili olduğunu fark eden öğretmenler, kültürel olarak derinlemesine tanımlar geliştirmenin küçük çocukların ihtiyaçlarını karşılamadaki önemini daha iyi kavramaya başlarlar (Gonzalez-Mena, 2013). Öğretmenlerin yalnızca çocuklarla çalışırken kültürel anlayışların karmaşıklığına saygı göstermeleri değil, aynı zamanda ailelerle kurdukları ilişkilerde de çeşitliliği gözetmeleri kritik bir gerekliliktir. Bu da, ailelerin değer ve hedeflerini kendi bakış açıları üzerinden anlamayı zorunlu kılar. Zira çocuklar kültürel normları ve anlamları doğumdan itibaren öğrenmeye başlar ve bu kazanımlarını eğitim ortamlarına taşırlar (Gonzalez-Mena, 2008). Kültüre duyarlı öğretim, yalnızca aile geleneklerini değil; toplumun, kültürün ve beklentilerin tamamını öğretme ve öğrenme süreçlerine entegre etmeyi amaçlar. Öğretimin öğrencilerin kültürel birikimlerine, bilgi ve deneyimlerine değer veren anlamlı bir bağlamda gerçekleştirilmesi, bu yaklaşımın öğrenci motivasyonunu ve derse katılımını artırmasını mümkün kılar

(Saifer vd., 2011). Kültürel  e itlili e duyarlı   retim anlayışının  ne çıkması, sosyal bilgiler dersinin tarihsel olarak üstlendiği toplumsal uyumu sağlama misyonuyla da örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, bir eğitim programı olarak ilk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde orta dereceli okullarda uygulanmaya ba lamı tır. Bu dersin ortaya  ıkı ı nedeni, kırsal kesimden kentlere göç eden insanların bir arada yaşamaya çalışırken yaşadıkları uyum sorunlarıdır. Amerikan eğitim bilimcileri, bu sorunları çözmek amacıyla sosyal bilgiler dersini geli tirmi lerdir (Sekin, 2011). Yirminci yüzyılın ba larında sosyal bilgiler savunucuları, James Harvey Robinson'ın "bugünü anlamak için geçmişi incelemek gerekir"  eklindeki vizyonunu desteklemi lerdir. Bu doğrultuda, okulların öğrencileri çevrelerindeki dünyayı siyasi, ekonomik ve sosyal açılardan analiz etmeye yönlendiren bir sosyal bilgiler programını benimsemeleri gerektiği savunulmuştur. Bu yaklaşımın temelinde,  a da  toplumsal meselelerin ele alınmasının, öğrencilerin toplumun gelişimine katkı sağlayan bireyler hâline gelmelerine yardımcı olacağı inancı yer almaktadır (Townsend, 2013). "Sosyal" kavramı, temelde insanlar arasındaki etkileşimi ifade eder. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi de tanım gereği, bireylerin ve toplulukların etkileşim h lindeki yapılarını, ilişkilerini ve bu ilişkilerin tarihsel, kültürel ve toplumsal boyutlarını inceleyen bir disiplin olarak değerlendirilebilir (Johnson, 2010).

Öğrencilerin yaşadıkları topluma faydalı, sorumluluk sahibi ve iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmesi eğitim kurumlarının birincil  nceliklerindendir. Bu amaç için okullarda temel bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla Hayat Bilgisi dersi, daha sonra ise Sosyal Bilgiler dersi okutulmaktadır (Sözer, 1998). Öğrenciler, sosyal bilgiler eğitimi yoluyla yaşadıkları farklı çevrelere ilişkin geçerli bilgi, beceri, tutum ve ahlaki değerleri geliştirmektedirler (Dania ve Igbani o, 2016). Bu doğrultuda, öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sa lamalarında en büyük sorumluluk, okullar ve sosyal bilgiler dersi tarafından üstlenilmektedir ( zmen, 2015).

Nitekim sosyal bilgiler tarihi boyunca, pek çok bilim insanı sosyal bilgilerin tanımına, amacı ve yaklaşımına yönelik farklı görüşler ve tanımlamalar ortaya koymuştur (Russell, 2014). Sosyal bilgiler dersi, birden fazla disiplini kapsayan bir yapıya sahip olup, sürekli olarak yeni bilgilerin eklendiği ve mevcut bilgilerin g ncellendi i bir içeriğe sahiptir. Bu kapsamda, multidisipliner yapısı sayesinde sosyal yaşama dair tüm ilkeler, genellemeler ve konular sosyal bilgilerin kapsamına dahil olmaktadır (Bilgili, 2019; Fromberg, 2012;

Kostelnik vd., 2011; National Council for the Social Studies [NCSS], 2016; Yıldız ve Kılıç, 2018). Bu çerçevede, sosyal bilgilerin bireyin toplumsal gelişimine katkı sunma işlevi, dersin kapsamı, amacı ve disiplinler arası yapısıyla birlikte değerlendirilmelidir..

Sosyal bilgiler, yalnızca sosyal bilimlerle sınırlı kalmayıp fen, matematik, sanat ve beşeri bilimler gibi farklı akademik disiplinlerden bilgi ve becerileri bütünleştiren çok yönlü bir öğrenme alanıdır. Bu disiplinler arası entegrasyon, öğrencilerin olayları çoklu bakış açılarından değerlendirmelerine, çeşitli insan, kültür ve olgular arasındaki bağlantıları kavramalarına imkân tanır. Bütünleştirici yaklaşımlar aynı zamanda öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini, düşünce ufuklarını genişletmelerini ve daha anlamlı kavrayışlar geliştirmelerini destekler (Roberts ve Kellough, 2008). Buna karşın, sosyal bilgiler dersi, bir dönem öğretim programında yer alan dört temel dersten biri olarak kabul edilmekteydi; ancak zamanla, matematik ve okuma gibi derslere daha fazla öncelik verilmesiyle birlikte ikinci planda bırakılmıştır (Connor vd., 2017). Bu durum, sosyal bilgilerin disiplinler arası potansiyeline rağmen eğitim politikalarında geri planda kalmasına ve dersin temel işlevinin göz ardı edilmesine neden olmuştur.

Sosyal bilgiler öğretim programı, insan deneyimini zaman ve mekân bağlamında bütüncül bir şekilde ele alarak; geçmişle bağlantı kuran, günümüzle ilişkilenen ve geleceğe yönelen değer ve becerileri içeren çok yönlü bir yapıya sahiptir (NCSS, 2016). Bu değerler, beceriler ve kazanımlar, hem içerik ve eğitim durumu hem de hedef kitle göz önünde bulundurularak dikkatlice planlanmalıdır. Görevlerin hazırlanmasında, verilen görevin zamanı, öğrencinin durumu, okulun fiziki koşulları, bulunduğu yerleşim yeri ve velilerin ilgisi gibi birçok unsur etkili olabilmektedir. Bu nedenle, sosyal bilgiler dersinin, yaşanan toplumun sosyal değerlerinin benimsenmesi ve uygulanması açısından özel bir önemi vardır (Akdağ ve Çoklar, 2009).

Pek çok ülkede, sosyal bilgiler eğitimi ağırlıklı olarak vatandaşlık eğitimi bağlamında ele alınmakta ve bu çerçevede yürütülmektedir (Ersoy, 2024). Nitelikli bireyler, nitelikli toplumların temelini oluşturur. Bu bireylerin, toplumsal sorunlara duyarlı, sürekli kendini geliştiren, ileri düzey düşünme becerilerine sahip, ulusal ve evrensel değerlere bağlı ve bilgi-iletişim çağının gerekliliklerine uyum sağlayabilen kişiler olarak tanımlanabileceği ifade edilebilir (Gürdoğan-Bayır, 2016).

Sürekli değişen bir dünyada öğrencilerin başarılı olabilmeleri için disipline dayalı okuryazarlık, çok disiplinli farkındalık, bilgi toplama ve analiz etme, sorgulama, eleştirel düşünme, etkili iletişim, veri okuryazarlığı ve medya ile teknolojiyi bilinçli kullanma gibi

becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu beceriler, sosyal bilgiler dersine sonradan eklenen unsurlar değil; öğretim sürecine başından itibaren bütüncül şekilde entegre edilen temel yapı taşlarıdır (NCSS, 2016).

Sosyal bilgiler, ulusal kalkınma ve toplumun ihtiyaç ve isteklerinin karşılanmasında önemli bir rol oynar. Eğitim ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişki karmaşık olsa da, sosyal bilgiler eğitimi tarımsal üretimi artırma, yeni endüstrilere yönelik beceriler kazandırma, kadınların statüsünü iyileştirme, çevre koruma bilincini teşvik etme ve iyi ahlaki değerler kazandırma gibi hedefler aracılığıyla bir ulusun sürdürülebilir kalkınma potansiyelini geliştirmede kritik bir rol oynar. Ayrıca, sosyal bilgiler eğitimi, vatanseverlik duygusu, hukukun üstünlüğüne saygı, emeğin değeri, sıkı çalışma ve iyi vatandaşlık gibi değerler aracılığıyla vatandaşlık eğitimini destekler ve ulusal dönüşüme katkıda bulunur (Dania ve Igbani, 2016).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin sorumlu ve katılımcı yurttaşlar olarak yetişmelerine katkı sağlayan değer temelli bir öğrenme süreci sunar. Bu ders kapsamında adalet, eşitlik, düşünce ve ifade özgürlüğü gibi demokratik değerler sınıf uygulamalarıyla somutlaştırılırken; etik boyutları içeren tartışmalı konular aracılığıyla öğrencilerde eleştirel düşünme, farklı bakış açılarına saygı, kanıta dayalı değerlendirme ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişir. Simülasyonlar, belge analizi, münazara ve araştırma etkinlikleri gibi yöntemlerle desteklenen öğrenme süreci, öğrencilerin değerlerin karar alma süreçlerindeki rolünü kavramalarını sağlar ve onları demokratik toplumlarda etkin yurttaşlar olarak konumlandırır (NCSS, 2016).

Sosyal bilgiler dersi, somut deneyimlere ve konulara dayalı olarak hazırlanan Hayat Bilgisi programlarından farklı bir yapıya sahiptir. Sosyal bilgiler dersi, özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar ve gençlerin ilgisini çeken sosyal bilim konularının, çocuğun dünyasıyla ilgili yönlerinden faydalanarak, etkin vatandaşlık eğitimi vermeyi amaçlar. İlköğretim çağındaki öğrencilerin, sosyal olay ve olguları toplu bir şekilde kavrayabildiği düşüncesinden hareketle, disiplinler arası bir şekilde ve bütünlük olarak öğretilmesi hedeflenmiştir (Ünlü, 2001). İlköğretim düzeyindeki öğrenciler, sosyal olayların çok yönlü sebeplerini ve bu olayların birbirini tetikleyici etkilerini somut bir şekilde ele alınmadıkça anlamakta güçlük çekerler. Bu bağlamda, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bütüncül anlayışı kazandırmada en önemli rol, sosyal bilgiler dersine aittir (Bilgili, 2019).

Kapsayıcı bir sosyal bilgiler eğitimi, demokrasinin değerini kavrama, cumhuriyet rejiminin sunduğu hak ve sorumlulukları anlama ve bilgili, sorumlu, etkin bir küresel yurttaş olma yönünde sağlam bir temel sunar. Bu süreçte, öğretmenlerin etkili öğretim ve öğrenme stratejileri kullanmaları kritik öneme sahiptir; zira bu stratejiler, öğrencilerin demokratik toplumlarda ve küresel bağlamda gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinmelerini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır (National Council for the Social Studies [NCSS], 2023). Bu bağlamda, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren toplumsal yapıyı anlamalarına katkı sağlayan ilk derslerden biri olan hayat bilgisi, sosyal bilgiler eğitiminin temelini oluşturmakta ve vatandaşlık eğitiminin ön koşullarını desteklemektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi, temellerini hayat bilgisi dersinden alır. Bu yaş grubundaki öğrenciler, büyüme ve gelişme sürecinde oldukları için çevrelerindeki olayları yaparak ve yaşayarak, somut ve bütünsel bir şekilde öğrenirler. Sosyal olayları parça parça değil, bir bütün olarak görme eğilimindedirler. Sosyal bilgiler üniteleri, somuttan soyuta ve yakından uzağa doğru ilerleyen bir anlayışla yapılandırılmıştır. Bu dersin temel taşlarını ve ön bilgilerini, hayat bilgisi dersinin üniteleriyle harmanlanmış olarak tarih, coğrafya, yurttaşlık ve diğer sosyal bilimlerin konuları oluşturmaktadır (Ünlü, 2001).

Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programı, büyük ölçüde Amerika Birleşik Devletleri'ni model alarak ve çeviri yoluyla oluşturulmuştur. Ancak, bu süreçte ülkemizin değerler sistemi, düşünce yapısı ve sosyo-kültürel unsurları yeterince göz önünde bulundurulmamış ve bu durum, sosyal bilgiler alanında günümüze kadar çözilemeyen düşünsel sorunların oluşmasına yol açmıştır. Ayrıca, sosyal bilgiler eğitiminin yerel kültürel ve eleştirel bir perspektifle yoğrulmamış olması, alanda çeşitli sıkıntılara neden olmaktadır. Hala sosyal bilgilerin amacı ve alanının kapsamı gibi temel konularda zihinlerde bir netlik sağlanamamıştır (Hamarat, 2015).

Sosyal bilgiler dersinin temel amaçları, öğrencilerin yaşadıkları toplumun kültürel mirasını ve değerlerini öğrenerek iyi bir vatandaş olmalarını sağlamak, evrensel ve milli değerlere dair bilgi kazandırmak, temel sosyal kuruluşlar hakkında bilgi edinmelerini sağlamak, bireysel ve toplumsal sorunları tanıma, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir. Ayrıca, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek amacıyla; kütüphane ve referans kaynaklarını kullanma, basılı ve görsel kaynaklara ulaşma, bilgi değerlendirme, gözlem yapma, bireylerle görüşme, elde edilen bilgileri planlama ve yazma, kaynakça oluşturma gibi yetkinlikler kazandırmayı hedefler. Bu bağlamda, sosyal

bilgiler dersi, öğrencilerin birer küçük sosyal bilim araştırmacısı olmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Bilgili, 2019).

Öğretim programı, yalnızca metinsel bilgiyi doğrulamak ve aktarmakla kalmamalı, aynı zamanda öğrenci deneyimlerini zenginleştirmeyi de hedeflemelidir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, dünya ile daha fazla etkileşim içinde olduklarında bu zenginleşmenin daha etkili bir şekilde gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Öğretim programını dönüştürmenin bir yolu, öğretmenlerin geleneksel eğitim yaklaşımlarından uzaklaşarak, öğrencilerin okul dışındaki otantik öğrenme ortamlarında bilgi oluşturmalarına olanak tanıyan bir anlayışı benimsemeleridir. Sosyal bilgiler disiplinine ilişkin bir endişe, eğitimin büyük ölçüde bilişsel süreçlere ve kapalı alanlarda teknolojik araçlarla yapılan çalışmalara odaklanmasıdır. Bu durum, öğrenciler için sınırlı bir öğrenme deneyimi sunarak, sosyal bilgilerin deneyimsel ve geniş kapsamlı yönlerinin tam anlamıyla keşfedilmesini engellemektedir (Foran, 2008).

Sosyal bilgiler alanında, sınıf düzeyinde ve genel anlamda hakim olan tutumun olumsuzluk olduğu gözlemlenmektedir. Bazı uzmanlar, son kırk yıl içinde sosyal bilimlerin potansiyeline tam olarak ulaşamadığını ileri sürmektedir. Kincheloe'nun (2001) bulgularına göre bu alandaki sorunlar arasında; öğrencilerin demokratik değerlere sınırlı bir şekilde katılım göstermesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders kitaplarına aşırı bağımlı olması, yenilikçi uygulamaları engelleyen geleneksel öğretim yöntemleri, öğretmenlerin eğitim sürecinde yabancılaşması, dersin amaçlarına dair belirsizlikler ve sosyal bilgilerin toplumsal önemi hakkında kamu farkındalığının eksikliği yer almaktadır. Kincheloe (2001), sosyal bilgiler uygulayıcılarının bile dersin amacı, yönü ve kavramsal potansiyeli konusunda net bir görüşe sahip olmadıkları izlenimini uyandırmaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminin, öğrencileri gerçek deneyimlerle ve anlamlı bilgi ile buluşturacak birleştirici anlara ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır. Var olan yapı, çocukların sosyal deneyimlerden uzaklaşmasına neden olmuş ve onları günlük toplumsal yaşamın dinamik akışından koparıp, izole bir öğrenme ortamına hapsetmiştir. Birçok okulda sosyal bilgiler dersi, toplumsal bağlamdan kopuk, sadece sınıf içinde gerçekleşen bir deneyime dönüşmüştür. Bu tür soyutlanmış bir eğitim deneyimi, çağdaş sosyal bilgiler uygulamalarının etkililiğini sorgulamamıza neden olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin sadece sınıf içinde pasif bilgi alıcıları olmalarının ötesine geçerek, sosyal bilgilerin vaat ettiği toplumsal katılımı gerçekleştirmelerini sağlamalıdır. Sosyal bilgiler eğitiminin etkili

olabilmesi için, öğrenmenin deneyimsel ve aktif yönlerine daha fazla önem verilmesi gerektiğine inanılmaktadır (Foran, 2008).

Teknolojinin sosyal bilgiler eğitimine etkileri, araştırılmaya devam eden önemli konularından biri olmaya devam etmektedir. Levesque (2006), dijital teknolojilerin tarih öğretimi üzerindeki etkilerini ele aldığı makalesinde, bu teknolojilerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne kadar hizmet ettiğini sorgulamıştır. Ayrıca dijital teknolojinin tarih eğitiminde aktif öğrenmeyi destekleme potansiyelinin yüksek olmasına rağmen, bu teknolojilerin sınıf içi öğretimdeki etkili rolünü ve doğal bir öğretim aracı olup olmadığını tartışmıştır. Levesque (2006)'ya göre, mevcut ve yeni bilgisayar teknolojileri tek başına, tarih dersinden sıkılan bir öğrenciyi ne profesyonel bir tarihçiye ne de amatör bir tarihçiye dönüştürebilir. Tipik bir lise tarih dersini, "tarih hakkında okuduk, tarih hakkında konuştuk ve tarih hakkında yazdık; fakat asla tarih yapmadık" şeklinde değerlendiren Levesque, teknolojinin tarihsel bilgilere erişimi kolaylaştırmasına rağmen, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tarih deneyimini otomatik olarak dönüştürmediğini vurgulamaktadır.

Clare (2006), dijital teknolojilerin sosyal bilgiler derslerinde öğrenmenin niteliğini iyileştirmedeki yetersizliğini ele alarak, bu teknolojilerin eğitime katkı sağlamaktan ziyade engel oluşturduğunu savunmaktadır. Tarihsel öğrenme bağlamında dijital teknolojilerin sunduğu avantajların abartıldığını dile getirmekte ve bu durumu eleştirmektedir. Teknolojinin, sosyal bilgilerde bir öğretim aracı olarak kullanıldığında, öğrencileri gerçek dünyadan uzaklaştırdığını ileri sürmektedir. Bu durumun, tarih programını sınırlandırarak öğrencilerin doğrudan deneyim yoluyla bilgi edinmelerini engellediğini ve eğitim sürecini daha kapalı bir iç mekân deneyimine dönüştürdüğünü vurgulamaktadır (Clare,2006).

Öğretimdeki ilişkisel bağ, programı dönüştürerek, rasyonel teknolojik bilgi aktarımının ötesinde daha büyük bir önem kazanıyor; bu sayede, öğrencilerin tarihsel anlamı kavraması ve anlaması, sınavların, testlerin ve metin temelli programın sınırlamalarını aşmaktadır (Foran, 2008). Bu görüşlerin aksine, White (2006), teknolojinin eğitimde olumlu bir etkisi olduğunu savunarak, Kanada Historica Vakfı tarafından sunulan teknolojik yeniliklerin, tarih öğretiminin kalitesini artırdığını belirtmektedir. White, teknolojinin eğitimciler tarafından kullanılarak tarihi daha canlı ve öğrenciler için daha anlamlı hale getirebileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, teknoloji kullanımıyla gençlerin Kanada tarihine olan ilgisinin artabileceğini ve kendi tarihsel kimliklerini bulmalarına

yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte günlük yaşama nüfuz eden popüler kültür ve medya unsurları, sosyal bilgiler dersi bağlamında giderek daha fazla önem kazanmaya başlamıştır.

Günümüzde kitle iletişim anlatıları, temsil edilen kişi ve konuların yanı sıra hangi içeriklerin ön plana çıkarılacağı üzerinde belirleyici rol oynayan çok uluslu medya şirketleri tarafından şekillendirilmektedir. Sosyal medya platformları ise ekonomik çıkarlar doğrultusunda algoritmik yapılar aracılığıyla viral mesajları yaymakta ve bu süreç, zaman zaman toplumsal düzeyde öngörülemeyen sonuçlara yol açmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin, medyanın güdülerini, etkilerini ve kültürel-tarihsel bağlamdaki rollerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri büyük önem taşımaktadır. İletişim biçimlerindeki köklü dönüşüm, eğitim anlayışında da bir değişimi zorunlu kılmakta; bu da öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleriyle değil, aynı zamanda bilgiyi analiz etme, çelişkili iddiaları sorgulama, güvenilirlik değerlendirmesi yapma ve belirli anlatıların ardındaki güç ilişkilerini çözümleme becerileriyle donatılmalarını gerekli kılmaktadır (National Council for the Social Studies [NCSS], 2022). Medya ve popüler kültür, öğretmenler tarafından bilinçli biçimde eğitim sürecine entegre edildiğinde, öğrencilerin sosyal okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Gerçek yaşamla bağlantılı öğrenme deneyimleri sunmak, bilgiyi yapılandırma ve eleştirel düşünme süreçlerini desteklerken, sosyal bilgiler eğitimini dönüştürücü bir niteliğe kavuşturur. Günümüzde dünyadaki güç ilişkileri giderek daha fazla medya aracılığıyla görünür hâle gelmekte; bireyler dünyayı büyük ölçüde popüler kültür ve eğlence formları üzerinden deneyimlemektedir (Danesi, 2008). Bu nedenle, medyanın sunduğu içerikler, hem toplumsal gerçekliğin yansıtıcısı hem de şekillendiricisi olarak eğitimde dikkate alınması gereken önemli kaynaklardır.

Toplumsal ve kültürel dönüşümler, kaçınılmaz olarak çocukların dünyasını da şekillendirmektedir. Günümüzde çocuklar, dijital teknolojileri çoğu zaman yetişkinlerden daha hızlı benimsemekte ve internet kullanımı, video oyunları ya da dijital cihazlarla etkileşimde yüksek düzeyde yaratıcılık sergilemektedir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretiminde teknolojinin bireysel öğrenmeyi destekleme, toplumsal değişimi analiz etme ve bilginin üretim süreçlerini anlama gibi işlevler doğrultusunda pedagojik biçimde kullanılması, öğretmenler açısından temel bir sorumluluk hâline gelmektedir (Johnson, 2010).

Zemelman vd., (2005), sosyal bilgiler öğretiminde etkili uygulamaların araştırma temelli bazı temel ilkelere dayanması gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, ilgi duydukları konuları seçme ve bu konuları derinlemesine araştırma fırsatına düzenli olarak sahip olmalıdır. Öğretim süreci, açık uçlu ve düşündürücü sorular aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Sosyal bilgiler dersleri, yalnızca sınıf içi değil, toplumsal düzeyde de aktif yurttaşlık katılımını teşvik etmeli; öğrencileri hem bireysel sorgulama süreçlerine hem de işbirlikçi öğrenme ortamlarına dahil etmelidir. Ayrıca, okuma, yazma, gözlem yapma, tartışma ve münazara gibi etkinliklerle öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır. Değerlendirme uygulamaları ise ezber odaklı olmaktan çok, öğrencilerin düşünsel gelişimlerini ve sorumlu yurttaşlık niteliklerini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Sosyal bilgiler eğitimi, çocukların hayali oyunlarda roller üstlenmeleri, grup oyunlarında karar alma süreçlerine katılmaları ya da farklı bireylerle iletişim kurmayı öğrenmeleri gibi deneyimlerle şekillenir. İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler, çocuklara kültürel çeşitliliğe saygı, iş birliğine dayalı öğrenme ve toplumsal sorunları araştırma gibi beceriler kazandırır. Bu süreç, çocukların sosyal bilimsel sorgulama tekniklerini kullanarak yaşadıkları çevreyi anlamaları ve süpermarket alışverişinden seçim gözlemine, harita kullanımından toplumsal rollerin incelenmesine kadar uzanan çok çeşitli günlük yaşantı deneyimleriyle desteklenir. Proje tabanlı öğrenme temelli uygulamalar ise, çocuklara hem bireysel hem de toplumsal bağlamda anlamlı öğrenme fırsatları sunar (Mindes, 2013).

Gerçek yaşam deneyimlerine dayalı sosyal bilgiler çalışmaları, küçük çocukların sosyal dünyayı anlamalarını kolaylaştırırken, hem sınıf ortamında hem de daha geniş toplumsal bağlamda sosyal ve duygusal işlevselliklerini geliştirmelerine katkı sağlar (Mindes, 2013). “Ben kimim?” ve “İnsanlar bir yerden bir yere nasıl gider?” gibi öğrencinin deneyimlerinden türeyen sorular, çocukların dünya ve onun işleyişine dair anlamlı kavrayışlar geliştirmelerine olanak tanır. Bu yaklaşım, çocukların yaş ve gelişim düzeyine duyarlı pedagojik ilkelere dayanmaktadır; çocukların mevcut bilgi birikimi üzerine inşa etmeyi, izole bilgilerin ötesinde kavram ve süreçleri geliştirmeyi, uygulamalı etkinliklere yer vermeyi ve yıl boyunca ilgi çekici sosyal bilgiler içerikleri sunmayı önceliklendirir. Aynı zamanda, çocukların merak ve ilgilerinden hareketle öğrenmeyi destekleyen bir program anlayışını benimser (Coppie ve Bredekamp, 2009).

Sosyal bilgiler dersi, disiplinler arası ve bütüncül bir yapı sergileyerek, öğrenme sürecini on temel tema çerçevesinde kavramsal anlayışların geliştirilmesine kurgular (National Council for the Social Studies, 2010):

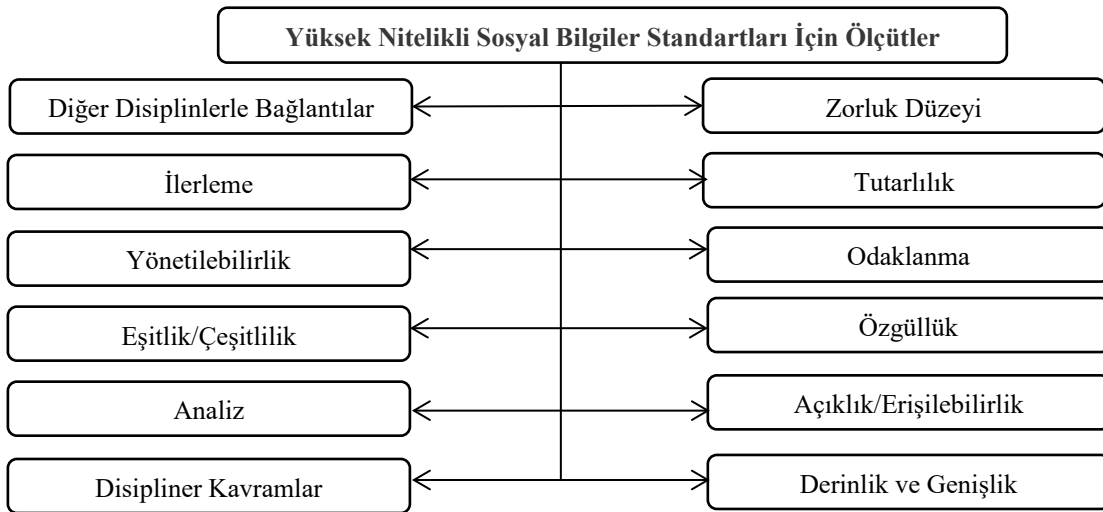
1. Kültür: Sosyal bilgiler dersleri, kültürün çeşitliliği ve dinamizmini anlamaya yönelik deneyimler sunar. Öğrenciler, kültürel öğeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıyarak çoklu bakış açıları geliştirir; bu süreçte kültürün insan davranışlarına ve toplumsal yapılara etkisini analiz eder.
2. Zaman, Süreklilik ve Değişim: Geçmişin incelenmesi, toplumsal yapıların gelişimini anlamaya katkı sağlar. Öğrenciler tarihsel kaynaklarla çalışarak neden-sonuç ilişkileri kurar, farklı dönem ve bakış açılarını karşılaştırarak tarihsel düşünme becerilerini geliştirirler.
3. İnsanlar, Mekânlar ve Çevreler: Bu tema, insan-toplum-çevre ilişkisini anlamaya odaklanır. Öğrenciler coğrafi araçları kullanarak mekânsal düşünme becerilerini geliştirir; yerleşim, göç, kaynak kullanımı ve çevresel etkiler gibi konuları değerlendirirler.
4. Bireysel Gelişim ve Kimlik: Bireysel kimlik gelişimi, kültürel ve toplumsal bağlamda ele alınır. Öğrenciler, kişisel deneyimlerle kimlik oluşumunu değerlendirirken öz farkındalık, empati ve etik ilke gelişimini destekleyen etkinliklerle bu süreci derinleştirir.
5. Bireyler, Gruplar ve Kurumlar: Bu tema, toplumsal kurumların işleyişi ve bireylerle etkileşimini inceler. Öğrenciler, kurumların toplumdaki rolünü analiz eder, kurumsal yapıların nasıl değişebileceğini ve bu değişime nasıl katkı sunabileceklerini öğrenirler.
6. Güç, Otorite ve Yönetim: Yönetim biçimleri, yurttaşlık hakları ve demokratik değerler bu tema kapsamında ele alınır. Öğrenciler, karar alma süreçlerini ve farklı yönetim sistemlerini karşılaştırarak etkin yurttaşlık becerileri kazanırlar.
7. Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Ekonomik sistemlerin temel işleyişi, üretim-tüketim ilişkileri ve kaynak yönetimi bu temada incelenir. Öğrenciler, ekonomik kararların bireyler ve toplumlar üzerindeki etkilerini değerlendirerek eleştirel ekonomik düşünme geliştirir.

8. Bilim, Teknoloji ve Toplum: Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal etkileri tartışılır. Öğrenciler, teknolojinin kültürel yapılarla ilişkisini, yaşam biçimlerine etkilerini ve etik sonuçlarını değerlendirerek bilinçli bireyler hâline gelirler.
9. Küresel Bağlantılar: Küresel karşılıklı bağımlılık, kültürler arası etkileşim ve dünya meselelerine duyarlılık bu temanın odak noktasıdır. Öğrenciler, küresel olayları analiz ederek yerel ve küresel ölçekte bilinçli kararlar alma becerisi kazanırlar.
10. Yurttaşlık Değerleri ve Uygulamaları: Demokratik toplumlarda aktif yurttaşlık, hak ve sorumluluk bilinciyle şekillenir. Öğrenciler, yurttaşlık uygulamalarını tarihsel ve güncel bağlamda değerlendirir, toplumla etkileşimlerini demokratik değerler doğrultusunda yapılandırır.

Standartlara dayalı öğretim, öğrenciler için öğrenme hedeflerinin açıkça tanımlandığı bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir. Akademik standartlar, belirli bir düzeyde öğrencilerin neyi bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiğini ortaya koyar; bu yönüyle öğretim sürecine tüm paydaşlar için rehberlik eder. İçerik standartları neyin öğretileceğini belirlerken, öğretim programı bu içeriğin nasıl öğretileceğine dair yöntem, materyal ve uygulamaları kapsayan bir çerçeve sunar. Nitelikli öğretim programları, öğrenci merkezli yapısıyla bireysel farklılıkları gözetir ve kavramsal gelişimi destekler. Sosyal bilgiler alanında da belirli standartların tanımlanması, öğretim sürecine yön verme ve öğrenme hedeflerinin netleştirilmesi açısından önemli bir rehberlik işlevi görmektedir. Bu ölçütler, aşağıda yer alan Şekil 2.3’de sunulmuştur (National Council for the Social Studies [NCSS], 2021).

Şekil 2.3

Yüksek Nitelikli Sosyal Bilgiler Standartlarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçütler



Şekil 2.3’de, sosyal bilgiler standartlarının içeriksel tutarlılığı, zorluk düzeyi, eşitlik ve disiplinler arası bağlantılar gibi temel kalite ölçütleri kavramsal olarak sunulmuştur. Bu kapsamda, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin çok boyutlu niteliğini anlamlandırmak ve kuramsal çerçevede ortaya konulan kavramların uygulamadaki yansımalarını irdelemek amacıyla, ulusal ve uluslararası alan yazındaki araştırmaların incelenmesi önem arz etmektedir.

2.6 İlgili Araştırmalar

Kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin çok boyutlu yapısını öğretmen, öğrenci ve veli deneyimlerine dayalı olarak anlamlandırmayı amaçlayan bu araştırmayla ilgili olarak alan yazında çeşitli nitel, nicel ve karma yöntemli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmaların, kırsal bölgelerde eğitim süreçlerinin özgün koşullarını, sosyal bilgiler dersinin uygulanabilirliğini, paydaşların eğitime ilişkin algılarını ve öğretim programının sahadaki yansımalarını incelemeye odaklandığı dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, bu araştırmalarda sosyal bilgiler dersine özgü olarak kırsalda karşılaşılan fiziksel, sosyokültürel ve pedagojik dinamiklerin çok boyutlu şekilde ele alındığı sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmayla ilişkili olduğu değerlendirilen çalışmalar, yurt içinde ve yurt dışında kırsalda sosyal bilgiler eğitimi bağlamında yürütülen araştırmalar şeklinde iki başlık altında sunulmuştur.

2.6.1 Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Doğuş (2024), kırsal ve kent merkezlerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanıldığı araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapan 36 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tematik analizle elde edilen bulgular, öğretmenlerin bağlılık tanımları, bağlı öğretmenlerin özellikleri ve bağlılığı şekillendiren koşullar çerçevesinde yapılandırılmıştır.. Öğretim programına bağlılık, programın aslına uygun uygulanması ve bütünlüğün korunması şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bağlılık tanımlarında farklılıklar gözlenmiş ve bağlılığı etkileyen unsurlar arasında öğrenci, program ve öğretmen özellikleri ile bölgesel, kültürel, sistemsal ve siyasi etkenler sıralanmıştır.

Palas (2022), Kütahya ili kırsalında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak kırsal bölgelerdeki okul öncesi eğitime yönelik görüşlerini incelemiş ve mevcut duruma ilişkin öneriler geliştirmiştir. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz yöntemiyle yürütülen araştırmada, seçilen yedi okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda altı tema ortaya konmuştur: okulun imkânları, okul personeli, ailelerin iş birliği ve eğitime etkisi, sistemsel aksaklıklar, eğitimin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve öğretmenlerin iş doyumu.

Yavuz (2019), mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunları okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelemiştir. Olgü bilim deseninde yürütülen araştırmada, Şanlıurfa'nın Eyyübiye ve Haliliye ilçelerinde görev yapan 3 okul yöneticisi ve 8 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, bu çocukların düşük sosyoekonomik düzeyli ve kalabalık ailelerden geldiklerini, eğitim sürecinde göç nedeniyle eğitime ara verdiklerini ve bunun eğitim hayatlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, çeşitli kurumların konuya yönelik çalışmaları bulunmakla birlikte, sorunun güncelliğini koruduğu vurgulanmıştır.

Demir (2019), köy okulunda Fen Bilimleri dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, bilgi kalıcılığına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Himmetli Köyü Ortaokulu'nda öğrenim gören 63 altıncı sınıf öğrencisi yer almıştır. Deney grubunda "Dolaşım Sistemi" konusu akıllı tahta ile kontrol grubunda ise öğretim programına uygun etkinliklerle işlenmiştir. Veriler, başarı testi, kalıcılık testi ve tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, akıllı tahta kullanımının akademik başarıyı artırdığını, bilgilerin kalıcılığına ve olumlu tutum gelişimine katkı sağladığını göstermiştir.

Bektaş (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, öğrencilerin hayal ettikleri fen/bilim ortamlarını daha somut bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için araştırma, tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar, büyükşehir ve kırsal bölge olmak üzere iki farklı gruptan seçilmiştir. Kırsal kesimi, Muğla Merkez'e bağlı bir köyden seçilen 132 öğrenci, büyükşehir katılımcılarını ise İzmir'deki bir özel okuldan seçilen 134 öğrenci temsil etmektedir. Verilerin toplanmasında, literatürde yer alan ilgili çalışmalar ve uzman görüşleri dikkate alınarak öğrencilerin çizimleri ve yazılı anlatımları kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kırsal ve büyükşehir öğrencilerinin hayal ettikleri fen/bilim ortamlarının, kendi kültürleriyle bağlantılı, doğa ile iç içe, günümüz

teknolojisinin gerekliliklerini karşılayan, eğlenceli ve rahat ortamlar olduğunu ortaya koymuştur.

Güngör (2019) tarafından gerçekleştirilen “Köy İlkokulunda Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Çalışma” başlıklı araştırmada, köy yaşamı ve kültürünün çocukların ilköğretimine nasıl yansıdığı sosyolojik bir bakış açısıyla incelenmiştir. Etnografik desenin kullanıldığı çalışmada, köyde görev yapan bir öğretmenin deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak, köy kültürünün öğrencilerin öğrenim süreçlerine etkisi gözlem, katılımcı gözlem, görüşmeler ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bulgular, kültürel unsurların öğrencilik deneyimini şekillendirdiğini ve köy yaşamının öğrencilik kimliği üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

İnan (2018), kırsal kesimlerde Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Şanlıurfa ilinin Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü ve Suruç ilçelerindeki köy okullarında görev yapan 75 sınıf öğretmeniyle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, birinci sınıf öğretmenlerinin %31.25’i öğrencilerin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişim kurmakta zorlandıklarını, diğer sınıf düzeylerinde ise özellikle okuduğunu anlama güçlüklerinin ön plana çıktığını ifade etmiştir. Ortak nedenler olarak öğrencilerin Türkçeye yeterince hâkim olmamaları ve aile ilgisizliği belirtilmiş; bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Terlemmez (2018), kırsal ve kentsel bölgede büyümüş lise öğrencilerinin çevre ve akademik risk almaya yönelik görüşlerini incelemiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, veriler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, çevreye yönelik farkındalıkta kırsal bölge öğrencileri %3 oranında önde iken, akademik risk almada kentsel bölge öğrencileri %2.48 oranında daha bilinçli bulunmuştur. Çalışma, iki bölge arasında anlamlı görüş farkları olduğunu ortaya koymuştur.

Seyidoğlu (2018), sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf derslerinde kırsal yerleşim koşullarına göre tasarlanan etkinliklerin verimliliğini öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Eylem araştırması deseninde yapılandırılan çalışmada, 6 sosyal bilgiler öğretmeni ve 6 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci ürünleri ve günlüklerden elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, kırsal koşullara uygun etkinlikler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve motivasyonları üzerinde olumlu etkiler yaratmış; programın

amaç, içerik, öğretim ve değerlendirme süreçlerine katkı sağlamıştır. Ayrıca, etkinliklerin okul-aile iş birliğini güçlendirdiği ve çeşitli aktif öğrenme yöntemlerinin verimliliğini artırdığı tespit edilmiştir.

Temel (2018), köy ve kentte yaşayan anasınıfı öğrencilerinin sosyal becerileri üzerinde anne baba tutumları ile çeşitli demografik değişkenlerin etkisini incelemiştir. Araştırma, Konya'nın Kadınhanı ilçesindeki köylerde öğrenim gören 140 ve Karatay ilçesindeki kent merkezinde öğrenim gören 180 çocuk olmak üzere toplam 320 çocukla yürütülmüştür. Veriler, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği ile toplanmıştır. Kentteki çocukların sosyal becerileri üzerinde demokratik anne tutumu, çocuk cinsiyeti, annenin eğitim durumu ve kardeş sayısı anlamlı etki gösterirken; köydeki çocuklar için demokratik, otoriter ve izin verici baba tutumları etkili bulunmuştur. Diğer değişkenlerin büyük çoğunluğunun sosyal beceriler üzerinde anlamlı etkisi tespit edilmemiştir.

Navruz (2016) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri, ekonomik durum, anne ve baba eğitim düzeyi) açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzincan ili Çayırli ilçesinde öğrenim gören toplam 383 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla demografik sorular içeren kişisel bilgi formu ile Uzun ve Sağlam tarafından geliştirilen Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmiş, ancak sınıf düzeyi, yerleşim yeri, ekonomik durum ve anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yılmaz (2011), 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar'da görev yapan 32 birleştirilmiş sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, programı öğrenciyi merkeze alan ve günün koşullarına uygun bulduklarını ifade etmiş; ancak birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında kazanımlar, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarında çeşitli zorluklar yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu zorluklara yönelik programda yapılabilecek değişikliklere dair önerilerde bulunmuşlardır.

Taş'ın (2010) kırsal bölgelerde okul öncesi eğitimde fen eğitiminin durumunu betimlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini,

Eskişehir/Tepebaşı'ndaki iki köyde yaşayan 17 çocuk, bu çocukların anneleri, öğretmenleri, okul yöneticileri ve köy muhtarları olmak üzere toplam 30 kişilik bir grup oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, köylerden birinde fen köşesi bulunmadığı, diğerinde ise fen köşesinin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin okul öncesi dönemde fen eğitimi hakkında neredeyse hiç bilgiye sahip olmadıkları, çocuklarının eğitim faaliyetlerine evde yeterince destek vermedikleri ve okul ile iş birliği konusunda zayıf kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker (1998), köy ve kent okullarında öğrenim gören 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerindeki başarılarını karşılaştırmış; ayrıca köy okullarındaki bağımsız ve birleştirilmiş sınıf yapılarının başarıya etkisini incelemiştir. Erzurum ilinden 684 öğrenciyle yürütülen araştırmada, survey yöntemi kullanılmış; veriler başarı testleri ve anket yoluyla toplanarak parametrik ve non-parametrik analizlerle değerlendirilmiştir. Şehir okulu öğrencileri genel olarak daha başarılı bulunmuş, ancak 2. ve 3. sınıflarda anlamlı fark görülmemiştir. 4. sınıf fen bilgisi dersinde köy öğrencileri avantajlıyken, 5. sınıf Türkçe, sosyal bilgiler ve matematik derslerinde şehir öğrencileri lehine farklar gözlenmiştir. Köy okullarında ise 5. sınıf dışında sınıf türüne bağlı anlamlı bir başarı farkı saptanmamış; başarı düzeylerinde aile, öğretim, sosyal çevre ve davranışsal unsurların etkili olduğu belirlenmiştir.

Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar, kırsal bağlamda eğitimin çok boyutlu doğasını ve karşılaşılan özgün sorunları ortaya koymaktadır. Öğretim programına bağlılık (Doğuş, 2024), okul öncesi eğitimin koşulları (Palas, 2022), mevsimlik işçi çocuklarının eğitim sorunları (Yavuz, 2019) ve teknolojik materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Demir, 2019) gibi farklı konuların ele alındığı çalışmalar, kırsalda görev yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerini detaylı biçimde yansıtmaktadır. Kırsal öğrencilerin eğitimden beklentileri, kültürel bağlamda şekillenen öğrenme süreçleri ve dil bariyerleri gibi sorunlar da özellikle vurgulanmıştır (İnan, 2018; Bektaş, 2019; Güngör, 2019). Sosyal bilgiler öğretiminde kırsal koşullara uygun etkinliklerin öğrencilerde motivasyon ve hazırbulunuşluk düzeyini artırdığı saptanırken (Seyidoğlu, 2018), çevreye duyarlılık ve akademik risk alma gibi tutumlar da kırsal ve kentsel bağlamda farklılık göstermektedir (Terlemez, 2018). Ayrıca, sosyodemografik değişkenlerin sosyal beceriler (Temel, 2018), çevresel tutumlar (Navruz, 2016) ve başarı düzeyleri (Şeker, 1998) üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Elde edilen bulgular, kırsal eğitimin yalnızca fiziksel

altyapıyla sınırlı bir sorun alanı olmadığını; kültürel, pedagojik ve toplumsal dinamiklerin de eğitim süreçlerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

2.6.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar

Ewulley vd. (2023), Gana'da okul türü, okul kültürleri ve eğitim çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemiş; hesap verebilir okul çıktılarına yönelik artan talep bağlamında bağlamsal unsurların önemini vurgulamıştır. Etnografik vaka çalışması deseninde yürütülen araştırmada, kırsal ve kentsel bölgelerden özel ve devlet okulu aktörleri dahil 117 katılımcıyla görüşmeler, gözlemler, belge incelemeleri ve grup tartışmaları yapılmış; tematik analiz gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, devlet okulları erişim ve kapsayıcılığı ön planda tutarken, özel okullar öğrenme çıktıları açısından daha yüksek başarı göstermektedir. Misyon okullarının ise okul gelişimi ve toplum katılımı konusunda daha güçlü bir rol oynadığı görülmüştür. Araştırma, okul türü, kültür ve eğitim çıktıları arasında anlamlı bağlantılar olduğunu ortaya koymakta; sosyal eşitsizlikleri azaltmak için işbirlikçi ve kültüre duyarlı okul modellerinin teşvik edilmesi gerektiğini önermektedir.

Anlimachie vd. (2022), Gana'nın kırsal bir bölgesinde kültürel açıdan sürdürülebilir eğitim stratejileri geliştirmek amacıyla topluluk temelli katılımcı eylem araştırması yürütmüştür. Belediyeler, yerel topluluklar ve okul paydaşlarıyla yapılan görüşmeler, toplantılar, saha notları ve belge analizleri yoluyla elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, topluluk katılımı ile eğitim kalitesi ve yoksullukla mücadele arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çalışma, kırsal eğitimde temel sorunun kırsallık değil, ötekileştirme olduğunu; kırsal kültürel sermayenin eğitimin iyileştirilmesinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, mekânsal duyarlılık ve yenilikçi düşünme biçimlerinin kırsal eğitimi dönüştürebileceği; eğitim politikalarının topluluk katılımı, kültürel hassasiyet ve sömürgecilikten arınmış yaklaşımlarla şekillendirilmesi gerektiği savunulmuştur.

Moreno-Pinillos (2022) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, kırsal bölgelerde bulunan okulların işlevlerine dair bilgiye katkı sağlamayı amaçlamıştır. Özellikle, çalışmanın hedefi, bağlamsal ilişkiler temelinde hangi eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiğini tespit etmektir. Bu makale, İspanya'nın Aragón bölgesindeki üç küçük kırsal okulda yapılan kapsamlı bir etnografik araştırmadan elde edilen bulguları sunmaktadır. Çalışma, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve enformel sohbetlerle desteklenerek yürütülmüştür. Sonuçlar, bir yandan çevreyle ilgili uygulamaların, değerlerin, geleneklerin ve kültürel unsurların öğretim programına entegre edilmesini

kolaylaştıran doğal bir kaynak olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, bu uygulamalar, 'yer' kavramının ötesine geçerek topluluk içinde kurulan ilişkiler ve etkileşimler yoluyla yerin değerini de artırmaktadır. Bu nedenle, çalışma, topluluk fırsatları ve bağlama dayalı öğrenmeyi merkeze alan, esnek ve açık bir öğretim programı ile okulların özelliklerini ele almayı mümkün kılan eğitim politikalarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Nkambule (2022), Güney Afrika'daki kırsal okullarda öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin deneyimlerini incelemiştir. Nitel, betimsel ve yorumlayıcı vaka çalışması yöntemiyle yürütülen araştırmada, amaçlı örnekleme ile seçilen 2 ilkokul ve 3 ortaokulda görev yapan 11 öğretmenle görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Bulgular, kırsal okullarda öğretmenlerin harap altyapı, tahta ve ders kitabı eksikliği gibi fiziksel yetersizliklerle karşılaştığını ortaya koymuştur. Bu zorluklara rağmen öğretmenlerin okullarına bağlılık gösterdikleri ve başka okullara geçmeyi tercih etmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme ve motive etme konusunda önemli bir role sahip olduğu vurgulanmıştır.

Lehtonen (2021), Finlandiya'da son yirmi yılda belediyelerin maliyetleri azaltma çabaları kapsamında küçük kırsal okulların kapatılma eğilimini incelemiştir. Dış göç ve azalan nüfusun kamu altyapısında düzenlemeleri zorunlu kıldığı savunulmuş; ancak bu durumun kırsal kalkınma üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik kamuoyunda tartışmalar sürmektedir. Bulgular, okul kapanan bölgelerde nüfusun önceki döneme kıyasla daha hızlı azaldığını ve bu sürecin kırsal toplulukların genel canlılığı açısından ciddi sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Shikalepo (2020), kırsal okullarda öğretimi etkileyen zorluklara ilişkin literatürü inceleyerek bu sorunların öğretim kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya koymuş ve çözüm önerileri sunmuştur. Tematik analiz yoluyla değerlendirilen kaynaklar, kırsal bölgelerde öğretimin temel sorunlarını öğretim materyali eksikliği, öğretmenlerin idari görevlerle aşırı yüklenmesi, yetersiz finansman ve düşük maaş düzeyleri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sınırlı kaynaklarla etkili materyal geliştirme konusunda yetersiz olduğu ve bunun öğretimin niteliğini düşürdüğü tespit edilmiştir. Finansal, sosyal ve sağlık hizmetlerine erişim eksikliği nedeniyle öğretmenlerin kendilerini izole hissettikleri ve motivasyonlarının olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında daha düşük maaş almaları da öğretmen verimliliğini azaltan bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Çalışma, öğretim kalitesini artırmak için kırsal okullarda temel

kaynakların sağlanması ve öğretmenlerin maddi-manevi ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Downes ve Roberts (2018), 2004 sonrası Avustralya’da kırsal okulların kadro ihtiyaçlarına yönelik araştırmaları inceleyerek kapsamlı bir değerlendirme sunmuştur. Çalışmada öğretmen temininde yaşanan zorluklar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, liderlik, mekân algısı, mentorluk, mesleki gelişim ve teşvik politikaları gibi temalar ele alınmıştır. Bulgular, kırsal ve izole topluluklarda öğretmen temininin hâlen güç olduğunu ve öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki zorluklarla karşılaştığını ortaya koymuştur. 2004–2016 arasında yapılan araştırmaların, önceki dönem literatürüyle büyük ölçüde benzer temaları ele alması, çözümlerin neden kalıcı hâle gelemediği sorusunu gündeme getirmiştir. Çalışma, kırsal öğretmen istihdamı sorunlarına yönelik yenilikçi ve bağlama duyarlı yaklaşımların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Roberts ve Hannum (2018), Çin’deki kırsal eğitimi uluslararası kırsal eğitim literatürüne tanıtmayı ve bu alanda daha fazla araştırma yapılmasını teşvik etmeyi amaçlamıştır. Yazarlar, önemli uluslararası dergilerde Çin’e dair kırsal eğitim çalışmalarına yeterince yer verilmediğini vurgulamış; oysa Çin’de bu alanda köklü ve aktif bir literatürün mevcut olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma, kırsal eğitimin karşılaştırmalı eğitim literatüründe yer bulmasına rağmen, sosyal bilimler bağlamında yeterince ele alınmadığını ifade etmektedir. Ayrıca, uluslararası literatürde kırsallık kavramına yönelik eleştirel yaklaşımların eksik olduğu, kırsallığın çok boyutlu ve sosyotarihsel yapısının yeterince araştırılmadığı vurgulanmıştır. Çalışma, kırsallık ve farklılık kavramlarının hem Çin hem de genel kırsal eğitim araştırmaları açısından derinlemesine incelenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Sullivan vd. (2018), OECD PISA verilerini kullanarak Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda’daki kırsal eğitim dezavantajlarını karşılaştırmıştır. Üç ülkede de kırsal öğrencilerin okuma becerileri ve okul öğrenme ortamlarının kentsel alanlara kıyasla daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Dezavantajların Avustralya’da daha belirgin olduğu tespit edilmiş; bu durum, Kanada ile benzer sosyoekonomik yapıya rağmen, kırsal eğitimde daha olumsuz sonuçların elde edilmesi açısından dikkat çekici bulunmuştur. Ayrıca, Avustralya’daki kırsal okul müdürleri, öğretmen eksikliğini öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biri olarak en sık dile getiren grup olmuştur. Çalışma, kırsal eğitimdeki eşitsizliklerin yalnızca sosyoekonomik düzeyle açıklanamayacağını, politika

ve eğitim sistemlerinin bu farkları azaltmada ya da derinleştirmede kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

García Prieto vd. (2017), kırsal eğitimin sosyoeğitimsel önemini incelemiş ve özellikle ders kitaplarının kırsal okullardaki rolünü sorgulamayı amaçlamıştır. Güney İspanya’da 21 okuldan 183 öğretmenin katılımıyla yürütülen bu nicel araştırmada, betimsel anket yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ders kitabı kullanım tercihleri, yayınevi tercihleri, materyal geliştirme süreçleri ve ders kitaplarının metodolojik yapıları incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük oranda ders kitaplarına dayalı öğretim yürüttüğünü ve bu durumun kırsal okulların eğitimsel özgünlüğünü zayıflattığını ortaya koymuştur. Çalışma, ders kitabı kullanımının azaltılması ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

García Prieto ve Estrada (2017), Endülüs bölgesindeki iki kırsal okulda yürütülen çalışma projeleri aracılığıyla yenilikçi eğitim süreçlerini incelemiştir. Nitel yöntemle yürütülen araştırmada, iyi uygulama örnekleri sunan okullar, Öğretmen Eğitim Merkezleri aracılığıyla belirlenmiş; gönüllülük esasına dayalı katılımı iki okuldan toplam 11 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Vaka 1’de yönetim ekibiyle grup görüşmesi ve 6 bireysel görüşme, Vaka 2’de ise 5 bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Veriler kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Bulgular, tek tip bir yenilik modeli olmadığını; öğretmen katılımı, toplulukla etkileşim, kısa vadeli sonuçlar ve yeniliğin kademeli ilerleyişi gibi unsurların süreci etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, alternatif ve katılımcı kırsal okulların yalnızca akademik değil, sosyal ve kültürel gelişimle çevreye bağlılık açısından da önemli katkılar sunduğu ortaya konmuştur.

Biddle ve Azano (2016), kırsal Amerika’nın son yüzyılda geçirdiği demografik, ekonomik ve sosyal değişimler bağlamında kırsal eğitim araştırmalarının tarihsel gelişimini incelemiştir. “Kırsal okul problemi” kavramının süreklilik ve dönüşümünü ele alan çalışma, öğretmenlerin işe alımı, elde tutulması ve eğitimi üzerine literatürü sistematik olarak gözden geçirmiştir. Kırsallığa yönelik ilginin 20. yüzyılın ilk yarısında modernleşme hedefiyle arttığı, ancak ikinci yarıda bu ilginin azaldığı tespit edilmiştir. Neoliberal politikaların ve kırsal ekonomideki kırılganlığın etkisiyle 21. yüzyılın başlarında kırsal eğitime yönelik araştırmalarda yeniden bir canlanma yaşanmıştır. Ancak bu ilginin, sınırlı sayıda alt alan dergisiyle kısıtlı kaldığı belirtilmiştir. Çalışma, kırsal eğitimde “yer” kavramının odak alınmasının bağlamsal özgünlükleri anlamada ve sürdürülebilir politikalar geliştirmede önemli katkılar sağlayabileceğini vurgulamaktadır.

Smit vd. (2015), kırsaldaki birleştirilmiş sınıflı okulların öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını araştırmışlardır. Araştırmalarında her biri Avrupa bölgesindeki uygulamaları belgeleyen dört farklı akademik bildirileri incelemişlerdir. Akademik bildirilerden elde edilen, farklı yaş aralığındaki öğrencilere öğretim yaklaşımları eğitici bir çerçevede sunulmuş ve bu yaklaşımların sınıflarda uygulanışı incelenmiştir. Kırsal alandaki eğitimi kırsal-kentsel karşıtlığından uzaklaştırarak, sınıftaki heterojenlikle uyum sağlanarak daha bütünlük uygulamalara rehberlik edilmiştir.

Boulifa ve Kaaouachi'nin (2015) araştırmasında, kentsel ve kırsal okullarda öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri ile okul müdürlerinin okul iklimine ilişkin algıları ve fen başarıları arasındaki ilişkiler karşılaştırılmıştır. Çalışma, kırsal bölgede bulunan 79 okulda yer alan 1433 öğrenci ile kentsel bölgede bulunan 79 okuldan 1950 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemlerin kullanıldığı bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okul iklimine dair algıları ile öğrencilerin fen başarıları arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, kentsel bölgelerdeki okulların kırsal bölgelere göre daha avantajlı bir konumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alokan ve Arijesuyo (2013), kırsal ve kentsel çevreden gelen öğrencilerin akademik performansları arasındaki farkı incelemiştir. Ondo Eyaleti'ndeki devlet ortaöğretim okullarında öğrenim gören 240 öğrenciyle yürütülen çalışmada betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Bulgular, kırsal ve kentsel öğrenciler arasında akademik performans açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Araştırma, kırsal eksiklik modelinin yeniden değerlendirilmesini önermekte ve kırsal öğrencilerin sadece çevresel koşullar nedeniyle dezavantajlı kabul edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, başarılı olmak için mutlaka kentsel okullara gitmek gerektiği yönündeki algının kırılması gerektiği belirtilmiştir.

Kline vd. (2013), kırsal ve bölgesel mesleki deneyim sırasında hizmet öncesi öğretmenlerin desteklenmesinde toplulukların kritik rolünü vurgulamıştır. 2008–2010 yılları arasında TERRAnova projesi kapsamında toplanan 263 açık uçlu anket yanıtına dayanan araştırmada, topluluk desteğinin üniversite kaynakları ve öğretmen eğitimcilerine erişimle birleştğinde, öğretmen adaylarının kırsal bölgelerde görev yapma konusundaki tutumlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Eyalet bazlı finansal teşviklerle desteklenen bu deneyimlerin, kırsal öğretmen açığını azaltma ve sürdürülebilir öğretmen istihdamını teşvik etmede stratejik önem taşıdığı ifade edilmiştir. Araştırma, kırsal okul liderleri ve öğretmen eğitimcileri için uygulamaya dönük önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Aref (2011), araştırmasında kırsal alanlardaki yoksulluğun azaltılmasında kırsal alandaki eğitimin katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Shiraz'ın Abadeh Tashk'ta ki 12 köy okulundaki öğretmenlerden bilgiler toplanmıştır. Erkek ve kadınlardan oluşan toplam katılımcı sayısı 96 kişidir. Veriler odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Katılımcılar köylerindeki yoksulluğun azaltılması için eğitimin çeşitli engellerine atıfta bulunmuşlardır;

- Kırsal alandan kentsel alana yapılan göçler.
- Eğitim kaynakları ve öğretim programı eksikliği.
- Katılımcılar, kırsal yoksulluğun azaltılması için eğitim engeli olarak uygun beceri ve bilgi eksikliğinden bahsetmişlerdir.
- Kırsal alan halkının çoğunluğu için ortaokul ve liseye erişim eksikliği.
- Yerel eğitim kuruluşlarının kapasite eksikliği; özellikle yerel kuruluşların başarısız yatırımları.
- Yoksulluğun azaltılmasında kırsal kesimde eğitilmiş kişilerin katılım sağlamaması.
- Kırsal katılım eksikliği; özellikle kırsal kalkınma sürecindeki kadınlar.

Barley (2009), aday öğretmenlerin kırsal bölgelerde öğretmenlik yapmanın doğasını daha iyi anlamaları gerektiğini vurgulamış ve kırsal öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik beş temel bileşeni incelemiştir. Araştırma, ABD Orta Kıta Bölgesi'ndeki 120 öğretmen yetiştirme kurumunun web sitelerinden elde edilen veriler üzerinden yapılmış, kırsal öğretmen eğitimine dair bilgi sunan 28 kurumdan yalnızca 9'unun üç veya daha fazla kırsal bileşene sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bileşenler; kırsal koşullara özel dersler, çift alan sertifikasyonu, kırsal öğretmenlik uygulaması, erişilebilir ders imkânları ve kırsal kökenli öğrenci alımıdır. Bulgular, programların kırsal öğretmen yetiştirme konusunda yetersiz kaldığını ve bu alanda sürdürülebilirlik için daha fazla araştırma ve yapısal iyileştirme gerektiğini ortaya koymaktadır.

Preston'ın (2006) çalışmasında, kırsal ve kentsel bölgelerdeki eğitim durumunu öğretmenlerin bakış açılarından anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, kırsal bölgelerde öğrencilerin eğitimi, onların bulundukları topluluğun özelliklerini yansıtmaktadır. Kırsal bölgelerde öğretim faaliyetlerinin öğretmenler için daha kolay olduğu ve ders dışı aktivitelere katılımın daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kentsel bölgelerde ise, sınıfların daha kalabalık ve çeşitlilik gösterdiği, sınıf yönetiminin zor

olduğu, ancak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitim fırsatlarına daha kolay erişebildikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerine göre kırsal ve kentsel bölgedeki çocukların eğitim çıktıları arasında belirgin bir fark olmadığı, ancak kentsel bölgedeki öğrencilerin gelecekteki eğitim hayatlarında daha çeşitli seçeneklere yönelme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Webster ve Fisher (2000), yaptıkları çalışmada kırsalın dezavantajlı konumunu ve temel olarak Avustralya kırsal ve şehir okullarındaki kaynak bulunurluğunu ve kırsal okullardaki öğrenciler için fırsat eşitliğinin derecesini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Avustralya'daki kırsal ve şehir okullarında, matematik ve fen bilgisi derslerindeki öğrenci başarıları ölçülmüştür. Araştırmada öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetleri de değişken olarak alınmış ve bu değişkenlerin öğrenci başarısına olan etkileri de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sonucunda kırsal alandaki öğrencilerin başarı düzeylerinin şehirdeki öğrencilerden düşük olduğu ve kırsal kesim okullarında kaynakların yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar, kırsal bölgelerdeki eğitimin çok boyutlu yapısını ve bağlamsal farklılıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, kırsal eğitimde yaşanan zorlukların yalnızca fiziksel yetersizliklerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda sosyal, kültürel ve yapısal koşullarla derinlemesine ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin; öğretmenlerin kırsal okullarda karşılaştığı kaynak eksiklikleri, altyapı sorunları ve sosyal izolasyon gibi unsurlar sıklıkla vurgulanırken (Nkambule, 2022; Shikalepo, 2020), öğretmen bağlılığı, yerel yönetim desteği ve topluluk katılımı gibi unsurların eğitimi dönüştürme potansiyeline sahip olduğu da belirtilmektedir (Anlimachie vd., 2022; Kline vd., 2013). Ayrıca, birçok araştırma, kırsal okullarda yer temelli ve kültürel bağlamla uyumlu pedagojik uygulamaların hem akademik başarı hem de öğrencilerin sosyoduygusal gelişimi açısından önemine dikkat çekmektedir (Moreno-Pinillos, 2022; Gruenewald, 2003). Eğitim politikalarına yönelik eleştirilerde ise kırsallığın homojen bir yapı olarak ele alınmasının sorunlu olduğu, kırsal eğitimin çok yönlü bağlamsal analizlere dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerektiği ifade edilmektedir (Roberts & Hannum, 2018; Biddle & Azano, 2016). Bu doğrultuda, topluluk temelli, esnek, kültürel olarak duyarlı ve öğretmenleri güçlendiren yaklaşımların kırsal eğitimde sürdürülebilirliği sağlamada etkili olabileceği vurgulanmaktadır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ele alınmıştır.

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırma bulguları nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle elde edilmiştir. Karma yöntem, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dâhil ettiği tek bir çalışmada nitel ve nicel yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma yöntemidir (Tashakkori ve Creswell, 2007b, akt: Creswell ve Plano Clark, 2018).

Genel olarak karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları;

- Ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde,
- Geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
- Aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde,
- Farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde
- Tek bir yöntemle elde edilen bulguların araştırılması veya test edilmesinde şeklinde sıralanabilir (Fırat vd., 2014).

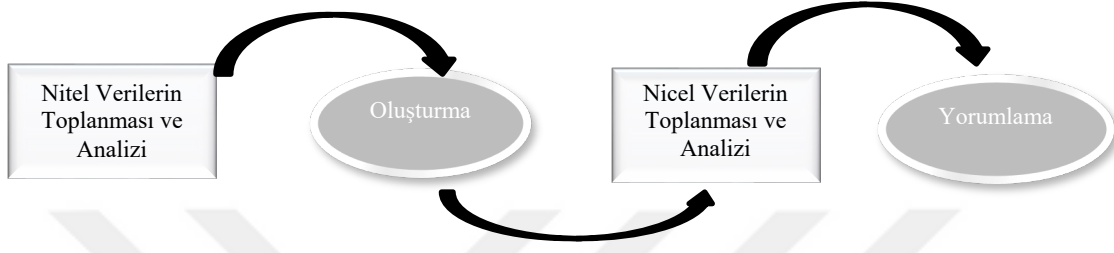
Karma yöntemde kullanılan altı desen bulunmaktadır. Bu desenler verilerin toplanma zamanı, örneklem seçimi gibi konularda birbirinden farklılık göstermektedir. Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden, ardışık keşfedici desen kullanılmıştır. Ardışık keşfedici desende, araştırmacılar, önce nitel bilgiyi toplar, analiz eder ve daha sonra bilgileri veri toplama sürecinin nicel takip aşamasını geliştirmek için kullanılır. Nicel aşama, nitel aşamaya dayalıdır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Ardışık keşfedici desenin amacı, özel evren için daha iyi ölçme yöntemlerinin geliştirilmesi ve birkaç bireyden toplanan verilerin evrene genellenip genellemeyeceğini bulmaktır (Creswell, 2014). Bu doğrultuda, ardışık keşfedici desenin yapısal işleyişi, araştırma sürecinde birbirini tamamlayan nitel ve nicel aşamaların nasıl bütünleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Bu modelin bir aşamasında keşfetmek, ikinci aşamasında ise ilk aşamada keşfedilen bulguları test etmek ana odak noktasıdır. Model, araştırmanın keşif aşamasında yeni

bilgilerin ve anlayışların ortaya çıkarılmasına, ikinci aşamada ise bu bilgilerin doğrulanmasına ve test edilmesine olanak tanır. Her iki aşama da, araştırma sürecinde hem keşifsel hem de doğrulayıcı yaklaşımların önemini vurgulayarak, elde edilen verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmayı hedefler (Uzunöz, 2021). Şekil 3.1’de ardışık keşfedici desenin modeli gösterilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Şekil 3.1

Ardışık Keşfedici Desen Modeli



Ek olarak, aşağıdaki durumlarla da ilişkilidir (Creswell ve Plano Clark , 2018):

- Araştırmacı ve araştırma probleminin nitel yönelimli olması,
- Araştırmacı, hangi yapıların çalışmak için elverişli olduğu konusunda kararsız olup ilgili nicel araçların kullanımı elverişli değildir.
- Araştırmacının, araştırmayı iki aşamalı şekilde yürütebilecek zamana sahiptir.
- Araştırmacının kaynakları sınırlı olduğunda ve araştırma sürecinde veri toplama ve analiz işlemlerini aşamalı biçimde yürütebileceği pratik bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunda, bu desen uygun bir seçenek oluşturmaktadır.
- Araştırmacı, nitel verilerle cevaplanamayan ve nitel sonuçlara dayalı olarak ortaya çıkan yeni araştırma soruları tanımlamaktadır.

Araştırmada ardışık keşfedici desenin kullanılmasının nedeni, alan yazında kırsal alanda sosyal bilgiler dersi eğitimine ilişkin yeterli kuramsal bilgiye ulaşamaması sonucundadır. Elde edilecek nitel veriler sayesinde geliştirilerek, kırsal deneyimi olan ilkokul 4.sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine, uygulanacak olan anket ile kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin nasıl gerçekleştiği derinlemesine incelenip geliştirilebilecektir.

Nitel araştırma yöntemleri çoğunlukla anlamın ortak inşası, yaşanmış deneyimler, kültürel ritüeller ve baskıcı uygulamalarda yer alan süreçler hakkında fikir edinmeye yardımcı olur. Bu yöntemler, sosyal bağlamlarda katılımcıların süreçlerini derinlemesine anlamaya ve belirli bir topluluk veya birey grubunun algılarına odaklanarak daha geniş

toplumsal yapılar hakkında çıkarımlar yapmaya yardımcı olur. Bu yaklaşım, araştırmacıya karmaşık ve çoğu zaman görünmez olan sosyal dinamikleri keşfetme ve anlama fırsatı sunar (Atkinson, 2017). Araştırmanın nitel boyutunda, 4.sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, ilkokul 4.sınıf ve ortaokul 5. 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşmesi hakkında detaylı bilgiler elde etmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, 4. Sınıf/ sosyal bilgiler dersi okutan sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler dersi öğretmenlerin kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin eğitimi uygulamaları ve eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla anket tekniğinden yararlanılmıştır.

3.2 Araştırma Bağlamı

Araştırma verileri, tamamı Kütahya iline bağlı 13 kırsal yerleşim biriminde toplanmıştır. Kırsal yerleşim birimleri, coğrafi konumları, ulaşım olanakları, altyapı düzeyleri ve sosyokültürel yapıları dikkate alınarak üç grupta ele alınmış ve Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1

Kırsal Yerleşim Tiplerine Göre Uzaklık, Coğrafya ve Altyapı Özellikleri

Yerleşim tipi	Uzaklık	Coğrafya & Altyapı
Yakın kırsal yerleşimler	7–13 km	Ova köyü; ulaşım imkânları kolay; bakkal ve sağlık ocağı, okul gibi fiziki imkânlar mevcut
Orta uzak kırsal yerleşimler	14–30 km	Karışık ova/dağ eteği; kısıtlı ulaşım; tek bakkal; haftada 1-2 gün gezici hekim; bazı köylerde okul yok (taşımalı)
Uzak/dağlık kırsal yerleşimler	30–47 km	Dağ köyü; ulaşım zor; bakkal yok; sağlık hizmeti gezici; bazı köylerde okul yok (taşımalı)

Tablo 3.1’ e göre yakın kırsal yerleşimler, ilçe merkezine 13 km’den az mesafededir. Bu yerleşimlerde ulaşım kolay sağlanmakta, temel altyapı unsurlarına (bakkal, sağlık ocağı, fırın) ek olarak ilköğretim okul gibi eğitim kurumları da bulunmaktadır. Söz konusu okullar, taşıma merkezi niteliğindedir. Geçim kaynakları tarım ve küçük ölçekli hayvancılığa dayalı olmakla birlikte, yetişkin bireyler hizmet sektöründe ya da gündelik işlerde çalışmak üzere ilçe merkezine gitmektedir. Her ne kadar bireyler köyde yaşamaya devam etse de, sosyokültürel bağlılık önceki dönemlere kıyasla görece zayıflamış görünmektedir.

Orta uzaklıktaki kırsal yerleşimler, ilçe merkezlerine 14–30 km uzaklıkta yer almaktadır. Ulaşım bu bölgelerde düzensiz ve sınırlıdır. Altyapı hizmetleri çoğunlukla tek bir küçük bakkal ve gezici sağlık hizmetleriyle sınırlı kalmaktadır. Köylerin çoğunda ilköğretim

bulunmakla birlikte, ilk/ortaokullar daha merkezi köylerde konumlanmış ve taşıma merkezi okul statüsündedir. Geçim kaynakları büyük ölçüde tarım ve hayvancılığa dayalıdır. Bu bölgelerde sosyokültürel değer ve ilişkilere bağlılık düzeyinin görece daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Uzak/dağlık kırsal yerleşimler ise ilçe merkezine 30 km'den fazla mesafede, dağlık ve ulaşımı zor bölgelerde konumlanmaktadır. Bazı köylerde okul bulunmamakta, öğrenciler taşınmalı eğitim sistemiyle eğitimlerine erişmektedir. Bazı yerleşimlerde bulunan ilk ve ortaokullar taşıma merkezi konumundadır. Bakkal ve sabit sağlık ocağı gibi temel hizmetlere erişim yok denecek düzeydedir; ihtiyaçlar gezici satış araçları veya haftalık ilçe seyahatleriyle karşılanmaktadır. Tarım ve hayvancılığın yanı sıra orman işçiliği gibi alanlar da önemli bir geçim kaynağıdır. Bu bölgelerde sosyokültürel bağlılık düzeyi oldukça yüksek olup geleneksel yapılar büyük ölçüde korunmaktadır.

Bu araştırmada veri toplanan kırsal yerleşim birimleri, coğrafi konumları, ulaşım olanakları, altyapı düzeyleri ve sosyokültürel yapıları bakımından üç ana grupta değerlendirilmiştir: yakın kırsal, orta uzak kırsal ve uzak/dağlık kırsal. Yakın kırsallar, daha gelişmiş altyapıları ve merkezle yoğun etkileşimleri nedeniyle modern yaşamla bütünleşmiş bir profil sunarken; orta uzak yerleşimlerde sınırlı ulaşım ve hizmet altyapısı göze çarpmakta, geleneksel yapılar daha güçlü biçimde varlığını sürdürmektedir. Uzak ve dağlık yerleşimlerde ise temel kamusal hizmetlerin eksikliği, ulaşım zorlukları ve geçim kaynaklarının çeşitlenmesi (tarım, hayvancılık, orman işleri) ile birlikte sosyo-kültürel bağlılık daha belirgin şekilde hissedilmektedir. Bu sınıflandırma, nitel bulguların analizinde bağlamı anlamlandırmak açısından açıklayıcı bir temel sunmaktadır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmada karma yöntem desenlerinden ardışık keşfedici desen kullanılacağı için araştırmanın nitel ve nicel boyutları için aynı evren içinden iki farklı örneklem alınmıştır.

3.2.1 Nitel veriler için çalışma grubu

Bu araştırmaya Kütahya ili Merkez ilçede dâhil olmak üzere Altıntaş, Aslanapa, Çavdarhisar, Domaniç, Dumlupınar, Emet, Gediz, Hisarcık, Pazarlar, Simav, Şaphane ve Tavşanlı ilçelerinde kırsal alanda görev yapan ve kırsal alan eğitimi deneyimi olan sosyal bilgiler öğretmenleri ve 4. Sınıf öğretmenleri, bu beldeler içerisinde belirlenen gönüllü iki farklı (şehir merkezine yakın ve orta uzak şeklinde) ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velileri katılmıştır. Katılımcıların

belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının, araştırmanın hedefleri veya sahip olduğu bilgi doğrultusunda belirli bir evren ve örneklem seçtiği durumu ifade eder (Güler vd., 2015).

Nitel ve nitel yöntemler arasındaki farkı en iyi açıklayan unsur, bu yaklaşımların örnekleme stratejilerinin ardındaki farklı mantıklardır. Nitel araştırma, genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş, nispeten küçük örneklemeler veya tek bir duruma derinlemesine odaklanır. Buna karşın, nicel yöntemler daha büyük ve rastgele seçilmiş örneklemelere dayanır. Bu sadece farklı örnekleme tekniklerini değil, aynı zamanda her iki yaklaşımın temel mantığının da farklı olduğunu gösterir; çünkü her bir stratejinin amacı farklıdır. Amaçlı örneklemenin gücü ve mantığı, derinlemesine araştırma yapabilmek için bilgi açısından zengin olan durumların seçilmesinde yatar. Bilgi açısından zengin durumlar, araştırmanın amacına doğrudan katkı sağlayacak nitelikte olup, bu nedenle "amaçlı örnekleme" terimi kullanılır. Bu tür durumların incelenmesi, ampirik genellemeler yerine iç görüler ve derinlemesine bir anlayış sunar. Bilgi açısından zengin durumları seçmek için birkaç strateji mevcuttur. Bunlardan biri maksimum çeşitlilik örnekleme, diğeri ise ölçüt örnekleme. Maksimum çeşitlilik örnekleme, geniş kapsamlı merkezi temaların tanımlanması ve yansıtılması hedeflenir. Bu strateji, büyük çeşitlilikten doğan yaygın kalıpların, temel deneyimleri ve paylaşılan boyutları yakalayarak özel bir değer sunduğu mantığına dayanır. Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş önemli ölçütleri karşılayan tüm durumları gözden geçirme ve inceleme mantığına sahiptir (Patton, 2018). Amaçlı örneklem yaklaşımlarından ise araştırmaya dâhil edilecek öğretmenler ölçüt örneklem yaklaşımına göre belirlenmiştir. Öğrenci ve veliler ise maksimum çeşitlilik örneklem yaklaşımına göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklem yaklaşımına göre belirlenmesinin temel nedeni, araştırma konusunun farklı sosyoekonomik, kültürel ve demografik arka plana sahip bireylerin görüşleri üzerinden çok yönlü bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Bu yöntem farklı görüş ve deneyimlerin ortaya çıkması, elde edilen verilerin temsil yeteneğinin artırılması, araştırma sorularına daha kapsamlı ve derinlemesine yanıtlar sağlamak, ortak ve ayrışan noktaları belirlemek ve elde edilen detaylı bulgular sayesinde derinlemesine analiz imkânı sunması amacıyla tercih edilmiştir.

3.2.1.1 Öğretmenler

Sosyal bilgiler ve 4.sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin seçiminde en az 3 yıl kırsal alanda çalışan öğretmenlerden gönüllü olanlar katılmışlardır. Bu araştırmaya, Kütahya ili merkez

ilçe dâhil 13 ilçede görev yapan öğretmenler katılım sağlamışlardır. Bu okullarda çalışan sosyal bilgiler ve 4.sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmaya 21 sosyal bilgiler öğretmeni ile 12 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 33 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

S.N.	Kod İsim	Yaş	Mezuniyet Olunan Fakülte	Mezuniyet Bölümleri	Görev Yaptıkları Branş	Mesleki Hizmet Süresi	Kırsal Alanda Hizmet Süreleri
1	Selim	32	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	8	5
2	Mehmet	46	Eğitim Fakültesi	Cografya Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	21	21
3	Burak	31	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	6	6
4	Ayşe	35	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	10	8
5	Murat	33	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	9	9
6	Yusuf	52	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	31	23
7	Emre	33	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	9	9
8	Kerem	32	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	4	4
9	Aslı	31	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	7	7
10	Tarık	32	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	7	7
11	Fatih	30	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	8	8
12	Okan	32	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	10	10
13	Celal	31	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	6	6
14	Kemal	35	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	10	10
15	Can	34	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	10	10
16	Mert	32	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	8	7
17	Cem	38	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	15	11
18	Erhan	30	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	7	4
19	Zeynep	35	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	10	10
20	İsmail	34	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	11	11
21	Elif	38	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	15	15

[Tablo 3.2 (Devam) Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri]

22	Rıza	36	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	14	12
23	Sevgi	30	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	9	9
24	Levent	37	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	13	13
25	Onur	40	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	16	8
26	Hatice	29	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	6	6
27	Volkan	33	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	7	7
28	Salim	30	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	7	6
29	Ferhat	30	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	5	5
30	Derya	34	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	12	12
31	Gamze	31	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	8	4
32	Serkan	39	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	15	15
33	Aziz	48	Fen Edebiyat Fakültesi	Tarih Bölümü	Sosyal Bilgiler Öğrt.	27	27

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 33 öğretmenin kod isimleri, yaşları, mezun oldukları fakülteler, mezun oldukları bölümler, görev yaptıkları branşları, mesleki hizmet süreleri ve kırsal alanda hizmet sürelerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Katılımcıların 25’i erkek, 8’i kadındır. Yaşları 27 ile 52 arasında değişen öğretmenlerin büyük bölümü Eğitim Fakültesi mezunu olup, sadece biri Fen Edebiyat Fakültesi mezunudur. Mezun olunan bölümler incelendiğinde, çoğunluğun sosyal bilgiler öğretmenliği alanından mezun olduğu; bunun yanı sıra sınıf öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği ve tarih gibi farklı alanlardan da katılımcıların yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları branşlar çoğunlukla sosyal bilgiler öğretmenliği olup, bazı öğretmenler sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Mesleki hizmet süreleri 4 ila 31 yıl arasında değişmekte; kırsal alanda hizmet süresi ise 4 yıl ile 27 yıl arasında değişmektedir. Bu çeşitlilik, katılımcıların farklı deneyim düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir.

3.2.1.2 Öğrenciler

Bu araştırmaya yaşamını daha çok kırsal kesimde (köy ve belde) geçiren ve kırsal alanda belde/kasabada öğrenim gören 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Belirlenen iki ilkokul ve ortaokuldaki 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerin seçiminde maksimum çeşitlik örnekleme yapılmıştır. Cinsiyet, akademik başarı ve velisi farklı iş yapan öğrenciler

araştırmaya katılması sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3. 3

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Özellikleri

S.N.	Kod İsim	Cinsiyet	Okumakta Olduğu Sınıf
1	Kadir	E	4.sınıf
2	Şule	K	4.sınıf
3	Emine	K	4.sınıf
4	Aylin	K	4.sınıf
5	Nazlı	K	5.sınıf
6	Sema	K	5.sınıf
7	Pınar	K	5.sınıf
8	Tuğba	K	5.sınıf
9	Eren	E	6.sınıf
10	Tolga	E	6.sınıf
11	Yavuz	E	6.sınıf
12	Olca	E	6.sınıf
13	Gül	K	7.sınıf
14	Barış	E	7.sınıf
15	Buse	K	7.sınıf
16	Kerim	E	7.sınıf

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmaya katılanların kod isimleri, cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri verilmiştir. Her sınıf düzeyinden 2 öğrenci olmak üzere iki okuldan toplam 16 gönüllü öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılanların 7’si erkek öğrenci iken 9’u kız öğrencidir.

3.2.1.3 Veliler

Görüşülen öğrencilerin velilerin belirlemede maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı iş sahipleri veliler belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinden 2 veli ile iki okulda toplam 16 gönüllü veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin özellikleri Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3. 4

Görüşmeye Katılan Velilerin Özellikleri

S.N.	Kod İsim	Yaş	Mezuniyet Durumları	Kırsalda Kaç Yıldır Yaşadığı	Mesleği
1	Baran	44	Ön Lisans	13	İmam
2	Tunç	37	Lise	37	İşçi (Fabrika)
3	Erdem	39	Ön Lisans	11	İmam
4	Melih	40	İlkokul	40	Çiftçi
5	Deniz	53	Ortaokul	53	Çiftçi
6	Berk	36	Lise	36	İşçi (Fabrika)
7	İlker	41	Ortaokul	41	İşçi (Fabrika)
8	Hakan	43	İlkokul	43	İşçi (İnşaat)
9	Sinan	45	Ortaokul	45	Hizmetli

[**Tablo 3.4** (Devam) *Görüşmeye Katılan Velilerin Özellikleri*]

10	Orhan	35	Ortaokul	35	Çiftçi
11	Ferit	37	Ortaokul	37	Çiftçi
12	Ege	41	İlkokul	41	Çiftçi
13	Arda	37	Lise	18	Çiftçi
14	Çağrı	41	İlkokul	41	Çiftçi
15	Selçuk	40	Lise	40	Bakkal
16	Yakup	37	İlkokul	37	Çiftçi

Tablo 3.4’te, görüşmeye katılan toplam 16 velinin yaşları, mezuniyet durumları, kırsalda yaşadıkları süreler ve mesleklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Katılımcıların yaşları 35 ile 53 arasında değişmektedir. Mezuniyet düzeyleri ilkokul (5 kişi), ortaokul (5 kişi), lise (4 kişi) ve ön lisans (2 kişi) olmak üzere farklılık göstermektedir. Kırsalda yaşama süreleri 11 yıl ile 53 yıl arasında değişirken, bu durum katılımcıların kırsal yaşamla olan deneyimlerinin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Meslek dağılımında ise büyük çoğunluk çiftçilik yaparken; bunun dışında imamlık, fabrika işçiliği, inşaat işçiliği, bakkallık ve hizmetli gibi farklı meslek gruplarından bireyler de yer almaktadır. Bu çeşitlilik, velilerin kırsal yaşam koşulları ve sosyoekonomik düzeyleri açısından farklı bakış açıları sunduğunu göstermektedir.

3.2.2 Nicel veriler için çalışma grubu

Nicel araştırma evrenini ise 2021/2022 eğitim-öğretim yılında Kütahya ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Nicel boyutta örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Kütahya il merkezi ve tüm ilçelerinde görev yapan ve kırsal alan eğitimi deneyimi olan sosyal bilgiler ile sınıf öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinden ayrıca kırsalda görev yapmış olmalarının yanında kırsalda sosyal bilgiler dersi okutmuş olmaları şartı da konulmuştur. Toplam 314 okula anket uygulanmak amacıyla dağıtımı gerçekleştirilmiştir. Kütahya İl Milli Eğitimden alınan bilgilere göre 2021/2022 Eğitim-Öğretim yılında Kütahya ilinde aktif görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine ait sayısal veri Tablo 3.5’te belirtildiği şekildedir.

Tablo 3. 5

Kütahya İlinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Sayısal Bilgileri

Branşı	Kişi Sayısı	
	Öğretmen	İdareci
Sınıf Öğretmeni	1147	228
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	177	46
Toplam	1598	

Tablo 3.5'e göre belirtilen şartları taşıyan 712 öğretmenin olduğu belirlenmiştir. Toplam 585 anket geri dönüşü sağlanmıştır. Bunların 25 i eksik bırakılan maddelerin olmasından dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle 560 geçerli anket formuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan anket çalışmasına katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.6'da sunulmaktadır.

Tablo 3. 6

Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	212	37,86
Erkek	348	62,14
Yaş		
25-34 yaş	128	22,86
35-44 yaş	262	46,78
45-54 yaş	125	22,32
55-64 yaş	45	8,04
Mesleki hizmet süresi		
1-10 yıl	113	20,3
11-20 yıl	243	43,5
21-30 yıl	145	26
31 yıl ve üzeri	59	10,6
Kırsal alandaki hizmet süresi		
1-10 yıl	329	58,75
11-20 yıl	204	36,43
21-30 yıl	26	4,64
31 yıl ve üzeri	1	0,18
Kırsal alanda halen görev yapıyor musunuz?		
Evet	182	32,51
Hayır	378	67,49
Hayır ise kaç yılında?		
2005 - 2010	72	19,04
2011 - 2016	114	30,17
2017 - 2022	192	50,79
Kırsal alan tecrübeniz hangi bölgelerde bulunmaktadır?		
Ege Bölgesi	484	49,39
Marmara Bölgesi	26	2,65
İç Anadolu Bölgesi	72	7,35
Karadeniz Bölgesi	46	4,70
Akdeniz Bölgesi	14	1,43
Doğu Anadolu Bölgesi	202	20,61
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	136	13,87
Görevleri		
Öğretmen	515	91,96
Okul Müdürü	30	5,36
Müdür Yardımcısı	15	2,68
Okutmakta/Okutmuş oldukları sınıflar		
4.sınıf	448	41,18
5.sınıf	416	38,24
6.sınıf	112	10,29
7.sınıf	112	10,29

[**Tablo 3. 6** (Devam) *Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri*]

Mezuniyet durumları		
Ön lisans	9	1,62
Lisans	464	82,85
Yüksek lisans	87	15,53
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	505	90,17
Fen-Edebiyat Fakültesi	27	4,82
İktisadi ve idari bilimler fakültesi	13	2,32
Eğitim yüksekokulu	5	0,89
Dil, tarih-coğrafya fakültesi	1	0,18
Mühendislik fakültesi	2	0,36
Ziraat fakültesi	1	0,18
Ankara eğitim enstitüsü	4	0,72
Teknik eğitim	1	0,18
Su ürünleri fakültesi	1	0,18
Mezun olunan bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	388	69,29
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	90	16,07
Diğer Bölümler (22 Farklı Bölüm)	82	14,64

Tablo 3.6 incelendiğinde, anket uygulamasına katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki hizmet süresi, kırsal alandaki hizmet süresi, kırsalda halen çalışma durumunu, kırsal alanda hangi bölgelerde çalışma durumunu, görev yaptıkları branşları, görev durumu, okutmakta ve okuttukları sınıflar bilgisi, mezuniyet durumları ve mezun olduğu fakülte bilgilerini içermektedir. Cinsiyet dağılımına göre katılımcıların %62,14'ü erkek, %37,86'sı kadındır. Yaş dağılımında en yoğun grup %46,78 oranla 35-44 yaş aralığında toplanmıştır. Mesleki hizmet süresi bakımından katılımcıların %43,5'i 11-20 yıl aralığında çalışmıştır. Kırsal alandaki hizmet süresi açısından %58,75 oranla 1-10 yıl hizmet süresi öne çıkmaktadır. Katılımcıların %67,49'u kırsal alanda görev yapmadığını belirtirken, 2017-2022 yılları arasında kırsalda çalışmayanların oranı %50,79'dur. Bölgesel dağılımda en yoğun hizmet veren bölge %49,39 oranla Ege Bölgesi olmuştur. Branşlara göre dağılımda, katılımcıların %80'i Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Okutmakta/okutmuş oldukları sınıflar durumu incelendiğinde, %41,18 ile 4.sınıf olduğu görülmüştür. Görev durumu incelendiğinde, katılımcıların %91,96'sı öğretmen unvanına sahiptir. Mezuniyet durumları açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%82,85) lisans mezunu olduklarını belirtmiştir. Mezun olunan fakülteler arasında %90,17 ile Eğitim Fakültesi öne çıkarken, mezun olunan bölümde %69,29 oranla Sınıf Öğretmenliği ilk sırada yer almıştır. Diğer bölümlerden mezun olanların oranı ise %14,64 olarak kaydedilmiştir.

3.3 Verilerin Toplanması

Karma araştırmalarda hem nitel hem nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılır. Bu araştırmada, nitel verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri, nicel verilerin toplanmasında ise geliştirilen olan anket kullanılmıştır.

3.3.1 Veri toplama araçlarının hazırlanması

Araştırmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının hazırlanma süreçlerine ilişkin detaylar aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.1 Yarı-yapılandırılmış görüşme

Önceden gerçekleşmiş davranışları, kişilerin yaşantılarını nasıl organize ettiklerini ve yaşantılarında gerçekleşen olaylara ne tür anlamlar yüklediklerini gözlemleme olanağı olmayan durumlarda görüşme yöntemi tercih edilir. Görüşmelerin amacı diğer insanların bakış açılarına ulaşmaktır. Görüşmeler diğer insanların bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve açığa çıkartılabilir olduğu varsayımı ile başlar. Dolayısıyla görüşmeler bir insan zihninden neler geçtiğini keşfetmek ve insanların hikâyelerini bir araya getirmek için yapılır (Patton, 2018).

Görüşme, bireylerin çeşitli konu ve olaylara yönelik bilgi, düşünce, tutum ve davranışlarının yanı sıra bu tutumların nedenlerini öğrenmek amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bireyler, düşüncelerini aktarma sürecinde yazılı anlatım yerine sözlü anlatımı tercih etmektedir, çünkü yazılı ifadelerde yanlış anlaşılmanın olasılığı daha yüksek olabilir ve ek açıklamalar yapma imkanı sınırlıdır. Görüşmelerde, yüzeysel anlamların ötesinde, derinlemesine ve gerçek anlamlar elde edilebilir. Yapmacık yanıtların elenmesi ve gerçeğin ortaya çıkarılması olasılığı yüksektir. Ayrıca, araştırmacı karşılaştığı her bilinmezi, o an soracağı sorularla aydınlatma şansına sahiptir (Karasar, 2008). Bu yöntem, nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen bir veri toplama tekniğidir (Güler vd., 2015).

Bu araştırmada, 4. Sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri, 4. 5. 6. ve 7.sınıf öğrencileri ve öğrencilerin velileri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak yerli ve yabancı kaynaklarda kırsal alanda eğitim, sosyal bilgiler eğitimi ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim süreci gibi çeşitli boyutlarda alan yazın araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşmesi sürecinde sınıf öğretmenlerinin,

sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin ve velilerin deneyimlerinden yararlanarak alana katkı yapmayı amaçlayan görüşme soruları oluşturulmuştur.

Görüşme soruları hazırlanırken Patton (2018)'in nitel araştırmalarda görüşme soruları için belirttiği kriterlere dikkat edilmiştir. Bunlar, soruların anlaşılır olması, odaklı sorular olması, açık uçlu soru tipleri olması ve tarafsız soru tipinde olması şeklindedir. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra taslak görüşme formları araştırmacı dışında tez izleme komitesi üyeleri, sosyal bilgiler öğretmenleri (2 kişi) ve anlatımda ve imla kurallarında hataya karşı Türkçe öğretmenleri (2 kişi) tarafından incelendikten sonra ön uygulaması yapılmıştır. Bu sayede soruların anlaşılma düzeyleri ve çakışan sorular tespit edilmeye çalışılmıştır. Başlangıçta Öğretmen Görüşme Formunda 23, Öğrenci Görüşme Formunda 15 ve Veli Görüşme Formunda ise 16 soru bulunmaktaydı. Gelen dönütler sonucunda Öğretmen Görüşme Formu 17, Öğrenci Görüşme Formu 14 ve Veli Görüşme Formunda ise 14 soru olacak şekilde gerekli revizeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formu oluşturulduktan sonra, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan Karar Belgesi 24.06.2020 tarihinde alınmış ve Ek-1'de sunulmuştur. Daha sonra araştırma için gerekli izin Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan izin belgesi Ek-2'de sunulmuştur. İnceleme sonucunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formlarını son şeklini verebilmek ve aksayan yönlerini görebilmek amacıyla öğrenci, veli ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile toplamda 6 kişi ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeye katılan öğretmenlere ilişkin veriler aşağıdaki Tablo 3.7' de sunulmuştur.

Tablo 3. 7

Pilot Uygulama Öğretmen Bilgileri

Yaş	Mezun Olduğu Bölüm	Mesleki Kıdem	Kırsal alan deneyimi	Görüşme süresi
47	Tarih	25	25	2 saat 8 dk
30	Sosyal Bilgiler	8	8	1 saat 7 dk.

Pilot uygulamaya katılan veli ait bilgiler Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3. 8

Pilot Uygulama Veli Bilgileri

Yaş	Mezuniyet Durumu	Mesleği	Görüşme süresi
45	Ortaokul	Hizmetli	34 dk
38	Ortaokul	Ev Hanımı	14 dk

Pilot uygulamaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3. 9

Pilot Uygulama Öğrenci Bilgileri

Yaş	Sınıfı	Görüşme süresi
12	7.sınıf	19 dk
12	7.sınıf	17 dk

Pilot uygulama sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda Öğretmen Görüşme Formu 14, Öğrenci Görüşme Formu 14 ve Veli Görüşme Formunda ise 14 soru olacak şekilde gerekli revizeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formlarının oluşturulması sürecinde alandaki örnek teşkil eden formlar incelenmiş ve araştırmaya kaynak teşkil edebilecek ve aynı zamanda araştırmaya özgü olacak şekilde görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşmenin birinci bölümünde, araştırmacının kendisini, araştırmanın amacını ve görüşme sürecini tanıttığı kısım yer almaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin gönüllü olarak araştırmaya katıldıklarını belirten imza attıkları bir izin belgesi bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerinin görüşmeye katılabileceklerine ilişkin velilerin imzaladıkları öğrenci veli izin formu bulunmaktadır. Üçüncü bölümde, katılımcıların kişisel bilgilerini doldurabileceği alanlar yer alırken, dördüncü bölümde ise görüşme soruları sunulmuştur. Bu düzenleme ile araştırmaya katılanların, araştırmanın amacı ve görüşme süreci hakkında bilgi edindikten sonra, izin belgelerini imzalayarak kişisel bilgilerini doldurabilmişlerdir. Araştırmada kullanılan görüşme formları Ek-3’de sunulmuştur.

3.3.1.2 Anket

Alan yazında, anket ve ölçek kavramlarının genellikle birbirinin yerine kullanıldığı, ancak bu iki aracın yapısal olarak ayrıldığı görülmektedir. Anketler, bağımsız maddelerin bir araya getirilmesiyle sistematik veri toplama araçlarıdır, ölçekler ise birbiriyle ilişkili maddelerle tek boyutlu bilgi toplamaya yöneliktir. Anketlerde toplam puan kullanımı uygun değilken, ölçekler genel ve alt boyut puanlarıyla daha karmaşık istatistiksel analizlere olanak tanır. Anketten elde edilen verilerde yüzde, frekans gibi basit seviyede işlemler gerçekleştirilebilir. Anketler için uzman görüşü ile geçerlilik sağlanır. Anket hazırlama süreci şu adımlarla yürütülebilir (Ocak, 2019):

1. Araştırma problemine ilişkin verilerin anketle toplanacağına karar verme.
2. Literatür taraması yaparak probleme ilişkin teorik çerçevenin oluşturulması.

3. Araştırma problemine ilişkin açık uçlu sorular kullanarak veri toplamak için, hedef gruptan birkaç kişiyle görüşmeler yapılması,
4. Görüşme sorularına ve ilgili literatüre dayanarak anahtar kavramların belirlenmesi,
5. Anahtar kavramlara yönelik anket maddelerinin yazılması.
6. Anketin 8-10 kişilik küçük bir grupta ön test edilmesi.
7. Ön uygulama sonuçlarına dayanarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, anket uzman görüşüne sunulmalıdır. Bu süreçte, ankete geçerlilik kazandırmak amacıyla araştırma problemi ve alt problemleriyle birlikte sunulması önemlidir. Uzmanlar, maddelerin araştırma problemlerine uygunluğunu değerlendirir ve bu değerlendirmeler doğrultusunda araştırmacı tarafından gerekli düzeltmeler yapılır. Bu adım, anketin geçerliliğini sağlamlaştırmak ve güvenilir bir veri toplama aracı oluşturmak açısından kritik bir aşamadır.
8. Ankete son hali verildikten sonra, uygun örneklem grubuna uygulanarak veri toplama süreci tamamlanır.

Anket, belli bir konuda, kişilerin, grupların, toplumların görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış sorulardan meydana gelen veri toplama aracı olarak betimlenebilir. Bunlar; inançlar, değerler, düşünceler, ilgiler, tutumlar, özgüven, yabancılaşma, tercihler vb. olabilir. Ayrıca araştırma yapacak grupla ilgili demografik veriler de anketle toplanabilir (Alacapınar ve Sönmez, 2018). Anketlerin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Avantajları, anket tekniği özellikle sosyoloji, psikoloji ve eğitim araştırmalarına büyük katkıda bulunmuştur. Anket ile geniş kitlelere ulaşılabilir. Bu sayede araştırmacı için para, zaman ve enerji tasarrufu sağlamaktadır. Çok sayıda kişiye ulaşması örneklemin temsil düzeyini, böylece de araştırmanın dış geçerlik derecesini arttırılabilir. Anketlerin, anonimliği sağlaması özelliğinden nesnelliğinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Anket sorularının yazılı uygulanması daha doğru bilgilere ulaşma imkanı tanımaktadır (Balcı, 2015). Dezavantajları ise anket yanıtlama süresinin uzun olması kişilerin anketi doğru doldurma olasılıkları düşmektedir (Alacapınar ve Sönmez, 2018). Anketlerin cevaplandırılma oranı genelde düşüktür (Balcı, 2015). Bir anketin içeriğinde, hem kapalı uçlu hem de açık uçlu sorular/maddeler yer alabilir. Kapalı uçlu sorular, katılımcıların belirli seçeneklerden birini seçmelerini sağlarken, açık uçlu sorular ise katılımcıların kendi görüşlerini serbestçe ifade etmelerine olanak tanır (Erkuş, 2021).

Araştırmanın nicel boyutunu kapsayan ikinci aşamada, verilerin toplanmasında "Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır.

Anketin geliştirilme süreci, ilgili literatürün taranması ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların analizine dayanmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen temalar doğrultusunda anahtar kavramlara ilişkin anket maddeleri hazırlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, analiz edilen veriler ışığında 179 maddelik anket taslak formu hazırlanmıştır. Maddeler tekrardan araştırmacı tarafından ele alınmış 79 maddeye indirgenerek 6 alan uzmanına taslak anket formu sunulmuştur.

Anket formu, uzman görüşlerine sunulmuş ve gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. UDF (Uzman Değerlendirme Formu) dönütleri sonucunda madde sayısı 62 olacak şekilde revize edilmiştir. Ardından, form ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ön uygulama, çalışma evreni ile benzer özellikler taşıyan sosyal bilgiler ve 4. sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 15 sınıf öğretmeni ve 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile ön uygulama yüz yüze görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, anket maddelerini katılımcılara yönelterek soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrol etmeye çalışmış ve olası çakışan soruları belirlemiştir. Bu süreç, anketin maddelerinin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamak ve soruların birbirini tekrar etmediğinden emin olmak amacıyla yürütülmüştür. Ayrıca, anket maddelerinin yazım hatalarının giderilmesi ve maddelerin ifade açıklığının artırılması amacıyla iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden geri bildirimler alınmıştır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, anket maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve dil açısından daha tutarlı ve anlaşılır hale getirilmiştir. Ayrıca, bu ön değerlendirme süreci yalnızca anket maddelerinin dilsel ve yapısal açıdan iyileştirilmesine katkı sunmakla kalmamış; aynı zamanda hedef kitleyle yapılacak esas uygulama öncesinde soruların içeriksel yeterliliği, anlaşılabilirliği ve teknik bütünlüğü açısından kapsamlı bir kontrol imkânı sağlamıştır. Bu süreç, anketin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiş olup, formun eksikliklerinin giderilmesine ve anketin uygulanabilir hale getirilmesine katkıda bulunmuştur. Anketin ön uygulamasına katılanlara ilişkin bilgiler Tablo 3.10'da belirtilmiştir.

Tablo 3. 10

Anketin Ön Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	4	16
Erkek	21	84
Yaş		
25-34 yaş	14	56
35-44 yaş	11	44

[Tablo 3. 10 (Devam) Anketin Ön Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Özellikleri]

Mesleki hizmet süresi		
1-10 yıl	13	52
11-20 yıl	12	48
Kırsal alandaki hizmet süresi		
1-10 yıl	13	52
11-20 yıl	12	48
Kırsal alanda halen görev yapıyor musunuz?		
Evet	25	100
Hayır		
Kırsal alan tecrübeniz hangi bölgelerde bulunmaktadır?		
Ege Bölgesi	15	60
Doğu Anadolu Bölgesi	5	20
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	5	20
Branşları		
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	10	40
Sınıf Öğretmeni	15	60
Görevleri		
Öğretmen	25	100
Okutmakta/Okutmuş oldukları sınıflar		
4.sınıf	15	29,41
5.sınıf	16	31,37
6.sınıf	10	19,61
7.sınıf	10	19,61
Mezuniyet durumları		
Lisans	23	92
Yüksek lisans	2	8
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	24	96
Fen-Edebiyat Fakültesi	1	2
Mezun olunan bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	15	60
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9	36
Tarih	1	4

Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu, beş ayrı bölümden meydana gelmektedir. Anketin ilk bölümünde, öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki hizmet süreleri ve kırsal alandaki hizmet süreleri gibi demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde, kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime sosyal yapı (aile ve sosyokültürel çevre) boyutunun yansımalarına ilişkin 11 maddeye ve görüş kısmına yer verilmiştir. Anketin üçüncü bölümünde, kırsal alanda sosyal bilgiler öğretimine fiziksel olanaklar boyutunun etkilerine ilişkin 6 maddeye ve görüş kısmına yer verilmiştir. Anketin dördüncü bölümünde, kırsal alanda sosyal bilgiler öğretimine Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı boyutunun etkilerine ilişkin 9 maddeye ve görüş kısmına yer verilmiştir. Anketin beşinci bölümünde, kırsal alanda sosyal bilgiler öğretiminin niteliğini geliştirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığına, üniversitelere ve öğretmenlere (sosyal bilgiler ve ilköğretim sınıf öğretmenlerine) yönelik öneriler içeren 11 maddeye ve

görüş kısmına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, anket toplamda 37 maddeden oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Anketin bölümlerinde yer alan sorular, 5'li Likert ölçeği formatında hazırlanmıştır.

Anket formu geliştirildikten sonra Kütahya İl Milli eğitim Müdürlüğünden tekrar uygulama izni alınmış ve Ek-4'de sunulmuştur. Anketler yüz yüze uygulanmış, ulaşılamayan noktalarda ise posta yoluyla ulaşımı sağlanmıştır. Anket formu son düzenlemeler yapılarak nihai haline getirilmiş ve uygulama için hazır duruma getirilmiştir. Araştırma sürecinde öğretmenler tarafından doldurulan anket formu EK-5'de sunulmuştur.

3.3.2 Veri toplama araçlarının uygulanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır. Bu bölümde, veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği, kullanılan araçların uygulama aşamaları ve bu süreçte izlenen yöntemler detaylandırılmaktadır. Her bir araç, uygun örneklem gruplarında uygulanmış ve elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarına uygun şekilde analiz edilmiştir. Veri toplama sürecinin sistematik bir biçimde yürütüldüğü bu aşama, araştırmanın bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik adımları içermektedir.

3.3.2.1 Öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşme

Araştırmanın nitel verileri, öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerin planlaması ve uygulanması 01 Eylül 2021 ile 3 Ocak 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırma kapsamında kırsalda görev yapan sosyal bilgiler ve 4.sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler 33 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden önce, araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmanın amacı ve merak ettikleri hususlar yüz yüze görüşülerek açıklanmış ve gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerden randevu alınmıştır. Randevular, öğretmenlerin ders programlarına uygun saatlerde belirlenmiş ve öğretmenlerin boş günlerinde yapılmıştır. Görüşme yerleri, öğretmenin tercihine göre, okulun uygun bir bölümü ve araştırmacının görev yaptığı okulun uygun bir bölümü olarak belirlenmiş ve gerekli durumlarda öğretmenin görev yaptığı okul yönetiminden destek alınmıştır. Çoğunlukla öğretmenler odası ve müdür odası kullanılmıştır. Görüşme mekânlarının belirlenmesinde

katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri mekân olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelere ilişkin detaylar Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3. 11

Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Araştırma Sürecindeki Uygulamaları

S.N.	Kod İsim	Branşı	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
1	Selim	Sosyal Bilgiler	E	21.10.2021	1 saat 27 dk
2	Mehmet	Sosyal Bilgiler	E	23.10.2021	2 saat 5 dk
3	Burak	Sosyal Bilgiler	E	25.10.2021	2 saat 33 dk
4	Ayşe	Sosyal Bilgiler	K	27.10.2021	1 saat 9 dk
5	Murat	Sosyal Bilgiler	E	27.10.2021	2 saat 5 dk
6	Yusuf	Sosyal Bilgiler	E	29.10.2021	1 saat 46 dk
7	Emre	Sosyal Bilgiler	K	30.10.2021	1 saat 44 dk
9	Aslı	Sosyal Bilgiler	K	31.10.2021	2 saat 11 dk
10	Tarık	Sosyal Bilgiler	E	03.11.2021	1 saat 21 dk
11	Fatih	Sosyal Bilgiler	E	03.11.2021	1 saat 48 dk
12	Okan	Sosyal Bilgiler	E	04.11.2021	57 dk
13	Celal	Sosyal Bilgiler	E	07.11.2021	1 saat 44 dk
14	Kemal	Sosyal Bilgiler	E	07.11.2021	55 dk
15	Can	Sosyal Bilgiler	E	11.11.2021	1 saat 25 dk
16	Mert	Sosyal Bilgiler	E	12.11.2021	1 saat 2 dk
17	Cem	Sınıf Öğretmeni	E	13.11.2021	1 saat 37 dk
18	Erhan	Sosyal Bilgiler	E	14.11.2021	1 saat 13 dk
19	Zeynep	Sosyal Bilgiler	E	17.11.2021	2 saat 36 dk
20	İsmail	Sınıf Öğretmeni	E	18.11.2021	1 saat 25 dk
21	Elif	Sınıf Öğretmeni	K	22.11.2021	51 dk
22	Rıza	Sınıf Öğretmeni	E	18 ve 22.11.2021	3 saat 21 dk
23	Sevgi	Sınıf Öğretmeni	K	21.11.2021	1 saat 36 dk
24	Levent	Sınıf Öğretmeni	E	23.11.2021	1 saat 1 dk
25	Onur	Sosyal Bilgiler	E	24.11.2021	1 saat 46 dk
26	Hatice	Sınıf Öğretmeni	K	25.11.2021	47 dk
27	Volkan	Sosyal Bilgiler	E	26.11.2021	44 dk
28	Salim	Sınıf Öğretmeni	E	27.11.2021	1 saat 2 dk

[**Tablo 3. 11**(Devam) *Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Araştırma Sürecindeki Uygulamaları*]

29	Ferhat	Sınıf Öğretmeni	E	28.11.2021	1 saat 7 dk
30	Derya	Sınıf Öğretmeni	K	30.11.2021	1 saat 7 dk
31	Gamze	Sınıf Öğretmeni	K	01.12.2021	1 saat 12 dk
32	Serkan	Sınıf Öğretmeni	E	02.12.2021	2 saat 8 dk
33	Aziz	Sosyal Bilgiler	E	28-29.12.2021 - 02.01.2022	4 saat 43 dk

Görüşmelerde veri kaybını engellemek adına öğretmenlerden izin alınarak ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşmeden önce öğretmene araştırmaya gönüllü katıldığına dair Öğretmen Araştırma Gönüllü Katılım Formu'nun imzalanması istenmiştir. Sosyal bilgiler ve 4.sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede kırsal alanda sosyal bilgiler dersi öğretimi konusunda yaşadıkları deneyimler, kırsal alanın sosyal bilgiler dersine ilişkin avantaj/dezavantajları ve önerileri konularında görüşülmüştür. Görüşme esnasında, araştırma ilkelerine uygun şekilde hareket edilmiş ve soruların sırasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin anlamadığı sorular tekrarlanmış ve verilen yanıtlar doğrultusunda sonda sorular yöneltilmiştir. Yönlendirme yapmaktan kaçınılmış, öğretmenlerin daha önce verdikleri yanıtlar üzerine eklemeleri olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerden belirttikleri görüşleri örneklerle desteklemeleri istenmiştir. Örneğin, "Kırsal alanda bakkal vardır/yoktur." diyen bir öğretmene, bu durumun kırsal alanda sosyal bilgiler dersi işlerken ne tür etkilerinin olduğuna dair örnekler sunması talep edilmiştir.

3.3.2.2 Öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme

Öğrencilerle görüşme yapılmadan önce araştırma hakkında bilgi verilmiş ve Öğrenci Veli İzin Formu'nu öğrenci velisinin ve öğrencinin ise Öğrenci Araştırma Gönüllü Katılım Formunu imzalamaları istenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, kırsal alandaki yaşamlarının sosyal bilgiler dersindeki öğrenme süreçlerine olumlu ve olumsuz etkilerini belirlemek ve bu konuda daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Bu sorular, öğrencilerin kırsal yaşantılarının ders içeriklerini öğrenme ve anlamalarına nasıl katkı sağladığı veya hangi zorluklarla karşılaştıklarını anlamaya yönelik detaylı veri toplamayı hedeflemiştir. Görüşme başlamadan önce, görüşmenin konusu kısa ve öz bir şekilde tanıtılmış, ancak katılımcının yönlendirilmesini veya görüşme sürecini etkileyecek herhangi bir ipucu verilmemesine özen gösterilmiştir. Öğrencilerin daha önce verdikleri yanıtlar üzerine eklemeleri olup olmadığı sorulmuştur.

Ayrıca, öğrencilerden belirttikleri görüşleri örneklerle desteklemeleri istenmiştir. Görüşmeler, katılımcının izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve gerekli görülen yerlerde ek notlar alınarak sürecin titizlikle yürütülmesi sağlanmıştır.

Görüşmelerin planlaması ve uygulanması 01-31 Aralık 2021 tarih aralığında yapılmıştır. Araştırma kapsamında iki farklı kırsal okulda, ailelerin ve öğrencilerin gönüllülük esasına göre, her sınıf düzeyinden iki öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden önce, araştırmanın amacı, merak ettikleri hususlar yüz yüze görüşülerek açıklanmıştır. Görüşme verilerinin gizliliği ve gerçekleştirilen görüşmenin sınav olmadığı konusunda detaylı bilgi verilerek görüşme öncesinde öğrencilerin heyecanları giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilere günlük yaşantılarından sorular sorularak görüşme öncesi karşılıklı güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ardından öğrencilerin uygun oldukları ders saatleri dışındaki saatlere göre randevular oluşturulmuştur. Görüşme yerleri olarak çoğunlukla okuldaki kütüphane ve müdür odası kullanılmıştır. Görüşme mekânlarının belirlenmesinde katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri mekân olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelere ilişkin detaylar Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3. 12

Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerin Araştırma Sürecindeki Uygulamaları

S.N.	Kod İsim	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
1	Kadir	4.Sınıf	E	04.12.2021	24 dk
2	Şule	4.Sınıf	K	08.12.2021	18 dk
3	Emine	4.Sınıf	K	27.12.2021	20 dk
4	Aylin	4.Sınıf	K	27.12.2021	13 dk
5	Nazlı	5.Sınıf	K	27.12.2021	27 dk
6	Sema	5.Sınıf	K	27.12.2021	22 dk
7	Pınar	5.Sınıf	K	08.12.2021	21 dk
8	Tuğba	5.Sınıf	K	08.12.2021	21 dk
9	Eren	6.Sınıf	E	28.12.2021	33 dk
10	Tolga	6.Sınıf	E	28.12.2021	26 dk
11	Yavuz	6.Sınıf	E	05.12.2021	24 dk
12	Alper	6.Sınıf	E	05.12.2021	20 dk
13	Gül	7.Sınıf	K	27.12.2021	21 dk
14	Barış	7.Sınıf	E	27.12.2021	19 dk
15	Buse	7.Sınıf	K	08.12.2021	18 dk
16	Kerim	7.Sınıf	E	05.12.2021	21 dk
TOPLAM	16 öğrenci	7 E+9 K		5 saat 48 dk	TOPLAM

3.3.2.3 Velilerle yarı-yapılandırılmış görüşme

Görüşmeden önce velilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü katıldığına dair Veli Araştırma Gönüllü Katılım Formu'nu imzalaması istenmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerinin kırsal alandaki yaşantılarında sosyalleşme sürecinde yaşadığı olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin detaylı bilgiler elde etmeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşme başlamadan önce, görüşmenin konusu kısa ve öz bir şekilde tanıtılmış, ancak katılımcının yönlendirilmesini veya görüşme sürecini etkileyecek herhangi bir ipucu verilmemesine özen gösterilmiştir. Görüşmelerde veri kaybını engellemek adına katılımcının izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve gerekli görülen yerlerde ek notlar alınarak sürecin titizlikle yürütülmesi sağlanmıştır.

Görüşmelerin planlaması ve uygulanması 01-31 Aralık 2021 tarih aralığında yapılmıştır. Araştırma kapsamında iki farklı kırsal okuldan belirlenen öğrencilerin velileri araştırmaya gönüllülük esasına göre dahil edilmiştir. Toplam 16 veli ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden önce, araştırmanın amacı, merak ettikleri hususlar yüz yüze görüşülerek açıklanmıştır. Görüşme verilerinin gizliliği hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Daha sonra velilerin uygunluk durumlarına göre görüşme randevuları planlanmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği mekânlar genellikle okuldaki kütüphane ve ailelerin evlerindeki uygun odalar olmuştur. Görüşmelere ilişkin ayrıntılı bilgiler ise Tablo 3.13'de sunulmaktadır.

Tablo 3. 13

Velilerle Yapılan Görüşmelerin Araştırma Sürecindeki Uygulamaları

S.N.	Kod İsim	Çocuğunun Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
1	Baran	4.Sınıf	E	04.12.2021	27 dk
2	Tunç	6.Sınıf	E	05.12.2021	10 dk
3	Erdem	7.Sınıf	E	05.12.2021	16 dk
4	Melih	6.Sınıf	E	05.12.2021	13 dk
5	Deniz	4.Sınıf	E	12.12.2021	35 dk
6	Berk	5.Sınıf	E	12.12.2021	21 dk
7	İlker	5.Sınıf	E	12.12.2021	11 dk
8	Hakan	7.Sınıf	E	14.12.2021	13 dk
9	Sinan	5.Sınıf	E	27.12.2021	45 dk
10	Orhan	7.Sınıf	E	28.12.2021	25 dk
11	Ferit	7.Sınıf	E	28.12.2021	11 dk
12	Ege	5.Sınıf	E	28.12.2021	26 dk
13	Arda	6.Sınıf	E	28.12.2021	36 dk
14	Çağrı	4.Sınıf	E	28.12.2021	21 dk
15	Selçuk	4.Sınıf	E	28.12.2021	37 dk

[**Tablo 3. 13**(Devam) *Velilerle Yapılan Görüşmelerin Araştırma Sürecindeki Uygulamaları*]

16	Yakup	6.Sınıf	E	28.12.2021	13 dk
TOPLAM		16 veli	16 E		5 saat 45 dk

Bu araştırma kapsamında öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan toplam 65 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerin toplam süresi 64 saat 49 dakika olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında elde edilen verilerin bütünlüğünü ve derinliğini sağlamak amacıyla, eksik kaldığı düşünülen ya da yeterince açıklığa kavuşmayan konular belirlenmiş ve bu konulara ilişkin tekrar görüşmeleri yapılmıştır. Söz konusu tekrar görüşmeleriyle elde edilen ek veri süresi 2 saat 40 dakika olup, bu görüşmeler araştırmanın güvenilirliğini artırmaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir.

3.3.2.4 Anketin uygulanması

Bir araştırmada, anketin kullanılmasına karar verilmeden önce, anketin neden gerekli olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bu aşama, araştırma probleminin niteliklerini ve toplanacak verilerin hangi yollarla elde edileceğini değerlendirmeyi içerir. Araştırmacı, soruların doğasına ve katılımcıların vereceği yanıtlara en uygun veri toplama aracının anket olup olmadığını dikkatlice analiz etmelidir. Ayrıca, anketin araştırma sorularını yanıtlamada ne kadar etkili olacağı göz önünde bulundurulmalıdır (Ekiz, 2020).

Anketler, çeşitli yöntemlerle uygulanabilir. Yüz yüze veya bireysel katılım, posta, telefon ya da internet aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Alacapınar ve Sönmez, 2018; Erkuş, 2021). Grup olarak da uygulanabilir. Anketi hem uygulayan hem de katılımcılar doldurabilir. Coğrafi olarak uzak bölgelerde bireylere posta yoluyla da anket gönderilebilir. Bu durumda, geri dönüş oranının %30 civarında olacağı ve başka kişilerce de doldurulabileceği dikkate alınmalıdır. TV, radyo veya internet üzerinden yapılan anketlerde yanlılık artabilir ve sonuçların güvenilirliği düşebilir (Erkuş, 2021).

Anketin uygulanma biçiminin belirlenmesi, araştırmacının en önemli kararlarından biridir. Bilgi toplama yönteminin türüne ve amacına, veri toplanacak bireylerin özelliklerine, ayrıca araştırma konusunun niteliğine bağlı olarak anketin uygulama şekli çeşitlenebilir. Bu nedenle, anketin hangi ortamda, hangi yöntemle ve nasıl uygulanacağı, toplanan verilerin niteliği ve doğruluğunu doğrudan etkileyeceği için dikkatle planlanmalıdır (Ersoy, 2007).

Bu araştırmada, anket uygulaması örneklemenin geniş bir alana yayılması nedeniyle anketörler aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırmacı, merkez ilçe dahil beş ilçede anketlerin dağıtımı ve toplanmasını üstlenmiştir. Bunun yanı sıra, sekiz anketör daha araştırmaya katılarak anketleri öğretmenlere ulaştırmıştır. Öğretmenler anketleri yanıtladıktan sonra, anketörler anketleri toplayarak araştırmacıya teslim etmiştir. Anketrlerin eğitimi sürecinde, araştırmanın amacı ayrıntılı olarak açıklanmış, görev alacakları okullar belirlenmiş ve anketin uygulanması sırasında dikkat etmeleri gereken temel prensipler kapsamlı bir şekilde kendilerine iletilmiştir.

2021-2022 Öğretim yılı bahar döneminin Mayıs ve Haziran aylarında, araştırma kapsamında belirlenen okullarda anket uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Anketler, araştırmacı ve görevli anketörler tarafından ilgili okullara doğrudan ulaştırılmıştır. Uygulama sürecinde, veri toplama sürecinin sağlıklı ve sistematik bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla okul yöneticilerinin desteği alınmış; öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Bunun yanı sıra, araştırmanın etik çerçevede yürütüldüğünü göstermek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı onaylı araştırma izin belgesi, hem okul idaresine hem de katılımcılara sunulmuştur. Anketlerin uygulanmasına katılan ğretmen sayısı ile elde edilen geri dönüşlere ilişkin veriler Tablo 3.14'te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3. 14

Anketlerin Geri Dönüş Oranları

Branslar	Uygulanan Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı	Değerlendirilen Anket Sayısı	Değerlendirilen Anket Yüzdesi
Sınıf ğretmeni	580	468	448	78,65
Sosyal Bilgiler ğretmeni	132	117	112	
Toplam	712	585	560	

Tablo 3.14'te görüldüğü üzere, okul idareleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, şartları sağlayan 712 ğretmen belirlenmiştir. Toplamda 585 anket geri dönmüş olup, bunlardan 25'i eksik yanıtlanan maddeler nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu sebeple, geçerli anket sayısı 560 olarak kabul edilmiştir. Alacapınar ve Sönmez (2018) ile Büyüköztürk vd. (2015) ne göre, gönderilen anketlerin geri dönüş oranının en az %70 olması hedeflenmelidir. Bu oran ne kadar yüksek olursa, elde edilen verilerin genelleme olasılığı da artacaktır. Yüksek geri dönüş oranı, verilerin temsil ediciliğini artırarak, sonuçların güvenilirliğini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca bir anketin geri

dönüşünü etkileyen etmen anketin ortalama cevap süresidir. Anketin cevap süresi 30 dakikadan fazla olmamaya dikkat edilmelidir (Büyüköztürk vd., 2015).

3.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde karma yöntem yaklaşımı benimsenmiş olup, nitel ve nicel veriler birbiriyle ilişkilendirilerek bütüncül bir analiz süreci yürütülmüştür. Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; bu süreçte temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Nicel veriler ise araştırma kapsamında geliştirilen anket aracılığıyla toplanmış, betimsel istatistikler yardımıyla değerlendirilmiş ve bazı bulgular, nitel analiz sonuçları ile birlikte bütünleştirilerek sunulmuştur. Böylece farklı veri kaynaklarının birbirini desteklemesi sağlanmış ve analiz sürecinin güvenilirliği artırılmıştır.

3.4.1 Nitel veri analizi

Bu araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara, ilişkilere ve temalara ulaşmak olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu başlık altında öncelikle içerik analizinin kuramsal temelleri ve analiz sürecine ilişkin uygulamalar açıklanacak; ardından araştırma kapsamında yürütülen veri analiz sürecine ve görüş yoğunluğuna dayalı sınıflandırma yaklaşımına yer verilecektir.

3.4.1.1 Nitel içerik analizi yaklaşımı ve kodlama süreci

Krippendorff (2012), nitel içerik analizinin arkasındaki temel mantığın, metinlerdeki terim ve temaların sayılmasıyla gözlemlenemeyen derin ve gizli anlamları açığa çıkarmak olduğunu ifade etmektedir. Bu yöntem, sadece yüzeysel frekans ölçümleri yerine metindeki altta yatan anlam katmanlarını keşfetmeye odaklanır.

Markoff vd. (1975), içerik analizini sosyal bilim amaçları doğrultusunda metne uygulanan metodik bir ölçüm olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre, içerik analizi, kaydedilmiş dilin sosyal bilimlerden açısından ilgili bazı özelliklerin varlığını, yoğunluğunu ya da sıklığını temsil eden standart bir semboller kümesine sistematik olarak indirgenmesini ifade etmektedir. Bu süreç, elde edilen verilerin istatistiksel olarak manipüle edilebilir hale getirilmesi ve sosyal bilim araştırmalarında kullanılabilir bilgiye dönüştürülmesini sağlar.

İçerik analizi, yalnızca yeni teorilerin ve modellerin oluşturulmasına değil, aynı zamanda mevcut teorilerin doğrulanmasına veya test edilmesine de olanak tanır. Bu yöntemde,

metinlerde saklı olan anlamlar, temalar ve yapılar incelenir, bu sayede araştırmacı sosyal gerçekliği sübjektif bir bakış açısıyla, ancak bilimsel bir yöntemle analiz edebilir. Bu süreç, araştırmacıya hem teorik çerçeve geliştirme hem de mevcut teorileri destekleme veya yeniden değerlendirme imkânı sunar (Zhang ve Wildemuth, 2009).

Nitel veri analizinde, farklı düşünme biçimleri bulunmakta olup, "kategorik düşünme" bu bağlamda temel bir teknik olarak değerlendirilebilir. Bu düşünme tekniği, verilerin diğer verilerle olan karşıtlıklarını veya ilişkilerini belirleyerek sonuçlara ulaşmayı sağlar. Nitel araştırmalarda kullanılan temel veri analizi tekniği içerik analizidir (Korkmazıyrek, 2020). İçerik analizi, hem tımdengelimli hem de tümevarımsal olarak gerçekleştirilebilir. Tümevarımsal analizde, kategorilerin oluşturulması aşaması, eldeki materyallerin ana içeriğini yakalamak amacıyla özetlenmesiyle başlar. Bu aşamada gereksiz kelimeler çıkartılır ve cümleler farklı ifadelerle kısaltılır. Daha sonra bu özet cümleler tekrar kısaltılarak genellenir. Eğer araştırmayı yönlendiren ön bilgiler veya modeller mevcut değilse, araştırmacı elde ettiğı özetler üzerinde titizlikle çalışarak benzer ifadeleri ve unsurları bir araya getirip kategoriler oluşturur ve kategori şemasını hazırlar (Schilling, 2006). Ancak, bu süreç tümevarımsal bir yol izlese de, araştırmacının literatür ve önceden sahip olduğı bilgiler bazı kategorilerin oluşturulmasına rehberlik edebilir. Tümevarım veya tımdengelim yöntemleriyle yapılsa da, içerik analizlerinde kategorilerin ve kodlama şemalarının oluşturulmasına ilişkin literatürde standart bir kural bulunmamaktadır (Güler vd., 2015). Kuramsal çerçeveyi ve kategori oluşturma ilkelerini çizdikten sonra, nitel içerik analizinin uygulamada nasıl yürütüldüğüne—araştırmacının bireysel okuması ile çoklu kodlayıcı yaklaşımı—yakından bakmak gerekmektedir.

Nitel içerik analizi genellikle iki ana süreçle gerçekleştirilir: araştırmacının materyalleri yakından okuması veya kodlayıcıların kullanılması. İlk durumda, araştırmacı metinleri dikkatle inceleyerek önceden belirlenmiş kategorilere veya yeni ortaya çıkan temalara uyan önemli unsurları not eder (Altheide ve Schneider 2013; Krippendorff 2012). Ancak bu süreçte iki temel sorun ortaya çıkabilir: araştırmacı önemli detayları gözden kaçırabilir veya araştırma soruları gözlemleri çarpıtabilir. Bu sorunların önüne geçmek için ek kodlayıcılar kullanılır ve kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, araştırmacının ve kodlayıcıların tekrarlanan sonuçlara ulaştığını gösterir (Neuendorf 2002). Bu güvenilirliği sağlamak için kodlayıcıların kapsamlı bir eğitimden geçmesi gereklidir: okuma sırasında hangi kategorileri arayacaklar ve metinlerde hangi unsurlara dikkat edeceklerdir? Bu eğitim süreci, araştırmacı ve kodlayıcıların metinlerde

aynı unsurları bulmasını sağlar ve sonuçların çarpıtılmasını engeller. Kodlayıcılar eğitim aldıktan sonra okuma işlemini gerçekleştirirler. Okuma ve kodlama sonuçları karşılaştırılır ve bu noktada kodlayıcılar arası güvenilirlik belirlenir. Holsti'nin formülü, uzlaşılan kodların toplam kodlama kararlarına bölünmesiyle bu güvenilirliği ölçer; uzlaşma oranı %80'in üzerindeyse kabul edilebilir güvenilirlik sağlanmış demektir (Holsti 1969; Poindexter ve McCombs 2000; akt. Atkinson, 2017).

İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2015). Kısacası içerik analizinde nitel veriler dört aşamada analiz edilir: 1-verilerin kodlanması, 2-temaların bulunması, 3-kodların ve temaların düzenlenmesi ve 4-bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.4.1.2 Araştırma sürecinde nitel verilerin analizi

Bu araştırmada nitel veri analizi süreci şöyle gerçekleşmiştir. Veri analizleri araştırma süreciyle eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından görüşme yoluyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Hata payı olmaması amacıyla araştırmacı tarafından aktarım tamamlandıktan sonra tekrar ses kayıtları dinlenerek aktarımı yapılan dosyalarla karşılaştırılmış var olan eksiklikler ve hatalar giderilmiştir. 873 sayfa görüşme kayıtları elde edilmiştir. Görüşme metinleri, içeriğin daha iyi kavranması ve veriler üzerinde anlamlı çıkarımlar yapılması amacıyla defalarca okunmuştur. Verilerin tekrar okunması, bulguların daha derinlemesine anlaşılmasına, sonuçların daha net bir şekilde ortaya çıkmasına ve yorumların geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Bu süreçte, araştırmacı, kapsamlı okumalar aracılığıyla uzun bir zaman diliminde toplanan verilere bütüncül bir perspektifle yaklaşmayı amaçlamıştır. Bu tekrar okumalar, verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesine ve anlamlı çıkarımların yapılmasına katkıda bulunmuştur. Veriye yoğunlaşma, analizden bağımsız bir süreç olarak ele alınmamalı,

aksine analizin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir (Miles vd., 2023). Bu veri ile uzun süreli etkileşim sonucunda ortaya kodlar ortaya çıkmıştır. Kodlar üzerine tekrar tekrar çalışılmıştır. Kodlama sürecinde araştırma soruları, alan yazın ve katılımcıların verdikleri cevaplar dikkate alınmıştır. Kodların birbirleriyle ilişkileri baz alınarak temalara ulaşılmıştır. Analiz süreci dinamik bir yapıda olmasından dolayı gerekli görülen durumlarda kodlamalar ve temalarda gerekli değişikliklere gidilmiştir.

Nitel verilerin analiz süreci genellikle uzun ve yorucu olabilir, çünkü nicel araştırmalarda olduğu gibi verilerin sayılara dönüştürülmesi ve bu sayılar üzerinden analiz yapılması, nitel araştırmalarda yaygın bir yöntem değildir. Nitel verilerin zenginliği ve derinliği, sayısal analizlerle kolayca kaybolabilir. Bu nedenle, nitel verilerin kavramsal olarak analiz edilmesi gereklidir. Bu süreç, veriler üzerinde kavramsal kodlama yapmayı ve bu kodlamalardan ortaya çıkan temalar doğrultusunda belirli sonuçlara ulaşmayı gerektirir. Kodlama işlemi, verilerin tümünün anlam açısından ayrıntılı olarak incelenmesini kapsadığı için oldukça yorucu bir süreçtir. Verilerin kapsamlı olduğu durumlarda bu sürecin uzun sürmesi doğaldır. Araştırmacının verileri kodlaması ve temaları belirlemesi sürecinde karşılaştığı güçlüklerin temel nedenlerinden biri, nitel araştırmalarda her araştırmacı için standart bir yöntem ve teknik bulunmamasıdır. Nicel analizlerde olduğu gibi belirgin ve kesin kurallara dayanan yöntemlerin eksikliği, nitel araştırmacılar için veri analizi sürecini karmaşık hale getirebilir. Nitel analizde, her araştırmacının süreçte kendi yorumlarını ve bakış açılarını kullanabilmesi, belirli esneklik sağlasa da aynı zamanda sübjektifliği ve hataya açık olmayı da beraberinde getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Ancak, nitel veri analizinde araştırmacılara yardımcı olabilecek çeşitli bilgisayar programları mevcuttur. Bu programlar, kodlama, temaların çıkarılması, verilerin görsel sunumu gibi aşamalarda önemli kolaylıklar sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca bu yazılımlar, araştırmacıya veri analiz sürecini daha sistematik ve açık hale getirme, kodlamaları gözden geçirme ve gerektiğinde düzeltmeler yapma, veri analizinde araştırmacıya esnek olma imkanı sunar (Miles ve Huberman, 2016). Özellikle geniş verilerle çalışırken, bu yazılımlar araştırmacıya süreç üzerinde daha iyi bir kontrol sağlar ve veri analizinde tutarlılığı artırabilir. Kodlama sürecinde ortaya çıkan temaların güvenilirliğinin sağlanması da bu programlar aracılığıyla daha etkili hale getirilebilir. Bu sayede, araştırmacılar aynı veriler üzerinde tutarlı sonuçlara ulaşarak analiz süreçlerini daha sağlam temellere dayandırabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, nitel

verilerin analiz edilmesi sürecinde Maxqda programından faydalanılmıştır. Programın kullanımı, veri analizinin daha etkin, sistematik ve esnek bir yapıda gerçekleştirilmesine olanak sağlamıştır. Böylece, araştırmacı elde edilen nitel verilerden kavramsal temalar çıkarma, kodlama yapma ve bu kodları düzenleme süreçlerini daha kolay ve dinamik bir şekilde gerçekleştirmiştir. Maxqda'nın sunduğu görsel analiz araçları sayesinde bulguların görselleştirilmesi de süreç içerisinde araştırmacıya önemli katkılar sağlamıştır.

3.4.1.3 Nitel verilerin yoğunluk düzeyine göre sınıflandırılması

Bu araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde, katılımcı görüşlerinin yoğunluğunu ifade etmek amacıyla frekansa dayalı sözel ifadeler kullanılmıştır. Tüm bulgular bölümü için geçerli olmak üzere, görüş bildirme düzeyleri sabit bir sınıflandırma ile tanımlanmıştır. Buna göre:

Tek görüş: Yalnızca bir katılımcı tarafından dile getirilen görüşler,

Sınırlı sayı: 2–4 katılımcı,

Az sayı: 5–9 katılımcı,

Bazı: 10–19 katılımcı,

Yaklaşık üçte biri: 20–25 katılımcı,

Yaklaşık yarısı: 30–35 katılımcı,

Büyük bölümü: 36 ve üzeri katılımcı şeklinde kategorize edilmiştir.

Bu yoğunluk düzeyleri, yalnızca görüşlerin ne derece yaygın olduğunu betimlemek amacıyla kullanılmış olup, herhangi bir görüşün önem düzeyiyle doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Sayılar esnek yorumlama içermemesi adına her temada tutarlı şekilde uygulanmıştır. Bu yaklaşım, okuyucunun bulgular bölümündeki frekans değerlendirmelerini anlamasını kolaylaştırmak amacıyla tercih edilmiştir. Bulgularda bu sınıflamaya belirtilirken

3.4.2 Nicel veri analizi

Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Betimsel istatistik, psikoloji ve eğitimde çoğunlukla yararlanılan ve bilgi toplanan bireyi, grubu ya da kurumu betimlemek için kullanılan bir istatistik türüdür. Betimsel istatistikler, çok karmaşık, sistemsiz ve düzensiz olan verilerin anlaşılır hale getirilmesine hizmet eder (Özgüven, 1994, akt. Ersoy, 2007).

Araştırmada, verilerin analizine geçmeden önce değerlendirilmesi yapılacak anketlere 1'den 560'a kadar numara verilmiştir. Bu numaralandırma işlemi, her anketin tek seferde ve sistematik olarak değerlendirilmesini sağlamak, olası karışıklıkları önlemek ve verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılmıştır. Numara verilmesiyle, anketlerin takibi daha kolay hale gelmiş ve analiz sırasında herhangi bir veri kaybı veya hatalı değerlendirme riski azaltılmıştır. Bu uygulama, ayrıca sonuçların daha güvenilir ve tutarlı olmasına katkı sağlar. Ankette yer alan 37 maddelik sorulara verilen cevapları puanlama şu şekildedir:

- “Tamamen katılıyorum seçeneğine 5,
- “Katılıyorum” seçeneğine 4,
- “Kararsızım” seçeneğine 3,
- “Katılmıyorum” seçeneğine 2,
- “Tamamen katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Öğretmenlerin anketteki her bir maddeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımları tek tek yorumlandıktan sonra, genel eğilimleri belirlemek amacıyla aritmetik ortalamalar üzerinden genel bir değerlendirme yapılmıştır. Veri toplama araçlarında kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine göre, ortalama puanlar belirli aralıklarla derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme; 1.00-1.80 arası "hiçbir zaman", 1.81-2.60 arası "çok seyrek", 2.61-3.40 arası "kim zaman", 3.41-4.20 arası "çoğunlukla" ve 4.21-5.00 arası "her zaman" olarak yorumlanmıştır. Yanıtların frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamaları tablo halinde sunulmuştur.

3.5 Nitelde İnanırcılık

Nitel araştırmalarda, araştırılan olguya dair bütüncül ve güvenilir bir tablo sunulabilmesi için araştırmacının yalnızca veri toplamakla yetinmeyip, elde edilen bulguları teyit edecek ek yöntemlere başvurması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmacılar, nitel araştırmalarda "inanırcılık" kavramı çerçevesinde çalışmalarının olasılık düzeyi yüksek ve aktarılabilir olduğuna ilişkin bazı ölçütler geliştirmiştir (Glesne, 2015).

Her ne kadar bazı araştırmacılar nitel çalışmalarda geçerlik testlerinin uygulanmasının güç olduğunu savunsa da, bu tür çalışmaların bilimsel niteliğinin sağlanabilmesi için belirli kalite güvencelerine ihtiyaç duyulduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarının, katılımcıların yaşantılarını olabildiğince gerçeğe uygun biçimde

yansıtması, analiz sürecinin doğrudan katılımcı verilerine dayandığını ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, farklı zamanlarda ve farklı gruplarla yürütülen nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak özel bir özen gerektirmektedir (Güler vd., 2015).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, yalnızca yöntemsel değil; aynı zamanda araştırmanın dayandığı felsefi paradigma çerçevesinde anlamlandırılması gereken bir konudur (Merriam, 2013). Barbour, 2001, Lincoln ve Guba (1985, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018), Creswell (2018), Patton (2018) ile Miles ve Huberman (2016), nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak amacıyla çeşitli stratejiler önermektedir. Ancak her çalışmada bu yöntemlerin tümünü kullanmak zorunlu değildir; araştırmanın bağlamına uygun yöntemlerin seçilmesi yeterlidir (Glesne, 2015).

Bu çalışmada da araştırmanın bilimselliğini desteklemek amacıyla Lincoln ve Guba ile Creswell'in önerdiği ve nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulmuş yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, veri çeşitlemesi, uzman görüşüne başvurma, katılımcı teyidi, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik teknikleri esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.5.1 Uzun süreli etkileşim

Nitel araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan güçlüklerden biri, araştırmacının veri toplama sürecini ne zaman sonlandırması gerektiği ya da kaç katılımcıyla görüşme yapmasının yeterli olacağına ilişkin belirsizliktir. Bu tür soruların kesin ve evrensel bir yanıt bulunmamaktadır; çünkü veri toplama süreci, araştırmanın amacı, bağlamı ve katılımcı profili gibi özgün koşullara bağlı olarak şekillenir. Bu noktada dikkate alınması gereken temel ilke, verilerin ve analiz sürecinde ortaya çıkan bulguların belirli bir "doyum noktasına" ulaştığının araştırmacı tarafından hissedilmesidir (Merriam, 2013). Bunun yanı sıra, nitel veri toplama sürecinde araştırmacının katılımcılarla uzun süreli ve yakın bir iletişim kurması önem arz etmektedir (Fetterman, 2020). Bu tür bir etkileşim, araştırmacının veri kaynakları üzerindeki olası etkilerini fark edebilmesine ve kendi öznel algılarının verileri nasıl şekillendirebileceğini daha sağlıklı bir biçimde değerlendirebilmesine olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmada nitel araştırmalarda önerilen uzun süreli etkileşim ilkesine bağlı kalınmıştır. Toplam 65 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeler, tek seferlik bilgi aktarımıyla sınırlı

tutulmamış; katılımcıların düşünce ve deneyimlerini daha derinlemesine ifade edebilecekleri, güven temelli bir iletişim süreci yürütülmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların heyecan ve tedirginlik yaşamamaları için doğal, rahat ve yargılayıcı olmayan bir ortam sağlanmış; böylece samimi ve içten paylaşımların elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı, katılımcıları yakından tanıyarak güven ilişkisi kurmaya özen göstermiş ve bu doğrultuda verilerin derinliği ile güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir.

3.5.2 Derinlemesine veri toplama

Nitel araştırmalarda, araştırmacıdan beklenen temel görevlerden biri, incelenen olay ve olguları araştırma sorusu çerçevesinde anlamlı ve birbiriyle ilişkili bir bütün olarak örüntülemektir. Bu süreç, araştırmacının çalışma alanında uzun süre bulunması ve elde edilen verilerin geçerliliğini farklı yöntemlerle teyit etmesiyle mümkün hâle gelir. Araştırmacı, topladığı verileri sürekli karşılaştırmalı bir yaklaşımla analiz ederek, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak yalnızca katılımcıların açıkça ifade ettiklerini değil, onların farkında bile olmadıkları anlam yapılarını ve örüntüleri de ortaya çıkarmayı amaçlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada, nitel veri toplama süreci yalnızca katılımcıların verdikleri yanıtların betimlenmesiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda bu yanıtların altında yatan anlamların ortaya çıkarılmasına odaklanılmıştır. Derin odaklı veri toplama yaklaşımı doğrultusunda, araştırmacı görüşme sürecinde yalnızca ifade edilen görüşleri değil, bu görüşlerin dile getirilme biçimini, ardındaki duygusal tonları ve bağlamsal ipuçlarını da dikkate alarak veri toplamıştır. Bu süreçte, katılımcıların deneyimlerini anlamlandırmak amacıyla açık uçlu sorular aracılığıyla yönlendirilmemiş anlatımlara yer verilmiş, böylece katılımcıların gündelik yaşantılarına, düşünce yapılarına ve değer dünyalarına dair daha bütüncül veriler elde edilmiştir. Araştırmacı, derin odaklı veri toplamanın bir gereği olarak verileri analiz sürecinde yalnızca temaları sınıflamakla kalmamış, aynı zamanda bu temalar arasında karşılıklı ilişkiler kurarak örüntüsel bir yapı inşa etmeye çalışmıştır. Bu süreçte, katılımcı anlatıları hem içeriğe dayalı hem de yorumlayıcı yaklaşımla değerlendirilmiş; araştırma sorularına ilişkin derinlemesine yanıtlar elde etmek için veriler tekrarlı biçimde okunarak kodlar ve temalar arasında örtüşme, tutarsızlık ve anlam yoğunluğu analiz edilmiştir (Seidman, 2013; Patton, 2018). Böylece, katılımcıların yalnızca ne söyledikleri değil, nasıl ve neden söyledikleri de araştırmanın temel inceleme konusu hâline gelmiştir.

3.5.3 Veri çeşitlemesi

Nitel araştırmalarda, araştırmacının ele aldığı olgu ya da olayı derinlemesine anlayabilmesi için gerçeğin farklı yönlerini, anlam katmanlarını ve oluşum süreçlerini çok boyutlu bir yaklaşımla ortaya koyması beklenir. Bu bağlamda, incelenen duruma ilişkin farklı bakış açılarını, göstergeleri ve veri kaynaklarını araştırma sürecine dâhil ederek elde edilen çeşitliliği mümkün olduğunca zengin bir biçimde yansıtması önemlidir (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada çeşitliliği sağlamak, yalnızca veri toplama sürecinde çoklu yöntemlerin kullanılmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda çoklu veri kaynaklarından faydalanmak, birden fazla araştırmacının sürece dâhil olması ya da elde edilen bulguların farklı kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi de bu sürecin bir parçasıdır (Merriam, 2013). Bu türden yöntemsel çeşitlilik, araştırmanın derinliğini artırmakla kalmaz; aynı zamanda inandırıcılık ve geçerliliğe de önemli katkılar sağlar.

Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla, veri kaynakları çeşitliliği sağlanmıştır. Bu kapsamda, Kütahya ilinin farklı kırsal ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Ayrıca, kırsal bölgelerde öğrenim gören 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmeler, farklı yaş gruplarının sosyal bilgiler dersine ilişkin deneyimlerini çok boyutlu olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca, bu öğrencilerin velileriyle yapılan görüşmelerde olabildiğince farklı meslek gruplarından katılımcıların sürece dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Bu durum, kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin aile boyutuyla daha çeşitli bakış açılarıyla değerlendirilebilmesine olanak sağlamıştır. Katılımcılar, mümkün olduğunca farklı okul ve köylerden seçilerek temsiliyet genişletilmeye çalışılmıştır. Bu sayede, kırsal sosyal bilgiler eğitiminin çeşitli aktörlerce nasıl deneyimlendiğine ilişkin daha derinlemesine ve karşılaştırmalı bir anlayış geliştirilmiştir.

Çalışmanın karma yöntem yapısı gereği, nitel görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bir anket formu geliştirilmiş ve bu form, yine Kütahya ilinde kırsal deneyimi bulunan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Böylece, nitel verilerden elde edilen temaların daha geniş örnekleme test edilmesi sağlanarak, hem keşfedici hem de açıklayıcı yönü olan bir araştırma süreci izlenmiştir. Bu bütüncül yaklaşım, hem veri kaynaklarının hem de veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesine dayandığından, çalışmanın geçerlik ve inandırıcılık düzeyini güçlendirmiştir.

3.5.4 Uzman görüşüne başvurma

Nitel araştırmalarda analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, araştırmacının elde ettiği verileri aynı alanda çalışan bir akran ya da uzmanla paylaşması ve bulguların uygunluğu konusunda geri bildirim alması etkili bir strateji olarak görülmektedir. Merriam (1995), bu tür uzman incelemesinin araştırmanın geçerliliğine katkı sağladığını belirtmektedir. Özellikle analiz sürecinde sıklıkla dile getirilen öznellik eleştirilerine karşı, çoklu kodlama yöntemi önemli bir yanıt niteliği taşır. Araştırmacının topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları bağımsız araştırmacılarla paylaşması, hem kendi öznelliğini sınırlı tutmasına hem de analiz sürecindeki olası yöntemsel sorunların belirlenmesine olanak tanır. Çoklu kodlama her zaman bulguların birebir tekrarını gerektirmese de, farklı araştırmacıların kodlama stratejilerinin karşılaştırılması ve yorum farklılıklarının çapraz sorgulama yoluyla değerlendirilmesini içerir (Barbour, 2001).

Araştırma sürecini (alan notları, kodlamalar vb.) incelemesi için başka bir uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Verilerin her bir soruya göre iki farklı araştırmacı tarafından kodlanması, elde edilen kavramlara göre gerçekleştirilmiştir. Farklı araştırmacıların yaptığı kodlamalar bir araya getirilerek benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu süreçte araştırmacı ve uzman verilerin bir kısmını kodlayarak sürece başlamışlar. İlk kontrol kodlamasını yaptıktan sonra tüm verinin kodlamasını yaparak güvenilirlik düzeyini belirlemeye çalışılmıştır. Betimsel analizde, araştırmacı ve uzman işaretlemeleri sonucunda "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" sayıları belirlenir (Ersoy, 2007). Kodlamaların güvenilirliğini ve geçerliliğini ölçmek amacıyla, $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$ formülü (Miles ve Huberman, 2016) kullanılarak hesaplanmıştır. %92,3 güvenilirlik oranına ulaşılmıştır. Benzer kodlamalar korunurken, farklılıklar yeniden gözden geçirilip tekrar kodlanmıştır, bu sayede tutarlılık sağlanmıştır. Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakıp geri bildirimlerde bulunmuştur.

Tezin tüm süreci, tez izleme komitesinde yer alan danışman akademisyenler tarafından yakından takip edilmiş; veri toplama araçları, analiz süreci ve raporlama aşamaları dâhil olmak üzere tüm bölümler hakkında düzenli dönütler sunulmuştur. Böylece çalışmanın bilimsel bütünlüğü, alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda sürekli olarak gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir.

3.5.5 Katılımcı teyidi

Katılımcı doğrulama, nitel araştırmanın temel ilkelerinden biri olan katılımcının bilgi kaynağı ve deneyim uzmanı olarak kabul edilmesine dayanan, araştırma sürecine önemli katkılar sunan bir uygulamadır (Knapik, 2006). Bu sürecin temel amacı, elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak ve araştırmanın inandırıcılığını sağlamaktır (Elo vd., 2014). Katılımcı doğrulama yalnızca bir veri kontrol yöntemi değil; aynı zamanda katılımcıların araştırma sürecine aktif şekilde katılım göstermelerini mümkün kılan bir etkileşim biçimidir (Birt vd., 2016). Görüşme dökümlerinin erken aşamada katılımcılara sunulması, araştırmacının daha sonraki analizlerinde kullanacağı verilerin doğruluğunu kontrol etmesine olanak tanır. Bu uygulama, analiz sürecinde ortaya çıkabilecek anlam kaymaları ya da yanlış yorumlamaların önüne geçerek verinin bütünlüğünü koruma açısından kritik bir rol oynar (Candela, 2019).

Araştırmacı tarafsız bir şekilde katılımcılardan öznel bilgileri bu süreçte toplamıştır. Görüşme yapıp veriler doküman haline getirilerek katılımcıya veriler ve veriden çıkan anlamlar bir rapor şeklinde katılımcıya ulaştırılmıştır. Katılımcının rapor hakkındaki görüşü dikkate alınarak gerekli düzenlemeler sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tarafsızlık ilkesi kapsamında herhangi bir yorum katmadan sunulmuştur.

Görüşme yapılan kişilerle verilerin yazıya geçirilmesinin ardından eksik kalan kısımlar veya net anlaşılmayan bölümler için tekrar görüşmeleri yapılarak derinlemesine bilgiler elde edilmiştir. Tekrar görüşmeler toplam 12 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Bunların 10'u sosyal bilgiler öğretmeni, 1'i sınıf öğretmeni son kişi ise öğrenci velisidir. Toplam 2 saat 40 dakika görüşme sağlanmıştır.

3.5.6 Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik, elde edilen bulguların benzer bağlamlara uygulanabilirliğini mümkün kılmak için araştırma sürecinin tüm yönleriyle açık ve ayrıntılı biçimde tanımlanmasını gerektirir. Borman, LeCompte ve Goetz (1986) göre, kullanılan yöntemlerin, oluşturulan kategorilerin ve araştırılan olgunun temel özelliklerinin, farklı gruplar ya da disiplinler arasında anlamlı karşılaştırmalar yapılabilecek düzeyde net biçimde ortaya konulması, aktarılabilirlik açısından temel bir ölçüttür. Bu amaca ulaşabilmek için araştırmanın yürütüldüğü kültürel ve bağlamsal yapının, katılımcıların belirleyici özelliklerinin ve seçilme gerekçelerinin, ayrıca veri toplama ve analiz süreçlerinin şeffaf ve ayrıntılı biçimde betimlenmesi büyük önem taşır

(Graneheim & Lundman, 2004). Böylece okuyucular, elde edilen bulguların kendi bağlamlarına ne ölçüde uyarlanabilir olduğunu değerlendirme imkânına sahip olur.

Bu araştırmada aktarılabilirliğin sağlanabilmesi amacıyla çalışma süreci tüm yönleriyle açık ve ayrıntılı biçimde yapılandırılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği kırsal bölgenin sosyokültürel ve coğrafi özellikleri, uygulama yapılan okul ortamları, veri toplama sürecinin aşamaları ve kullanılan yöntemler detaylı biçimde açıklanmıştır. Katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurulmuş, farklı deneyim ve bağlamlara sahip öğretmen, öğrenci ve veli profilleri dahil edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin velileriyle yapılan görüşmelerde, olabildiğince farklı meslek gruplarından bireylerin sürece katılımı sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacının sahadaki gözlemleri, görüşme ortamlarının doğallığı ve katılımcılarla kurulan iletişim süreci dikkatle betimlenmiştir. Elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuş; böylece okuyucuların bu bulguların kendi bağlamlarına ne ölçüde uygulanabilir olduğunu değerlendirebilmelerine olanak tanınmıştır. Nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda, kullanılan yöntemlerin, oluşturulan kategorilerin ve elde edilen verilerin bağlamsal temelleri açık biçimde ortaya konularak, farklı bağlamlarla anlamlı karşılaştırmalar yapılabilecek düzeyde aktarılabilirlik sağlanmıştır.

3.5.7 Tutarlılık

Nitel araştırmalarda, araştırılan olay ve olguların çok yönlü ve değişken doğası kabul edilmekte; bu değişkenliğin araştırma sürecine tutarlı bir biçimde yansıtılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda kullanılan stratejilerden biri de “tutarlık incelemesi”dir. Tutarlık incelemesi, araştırmacının veri toplama, analiz ve yorum süreçlerinde baştan sona yöntemsel bir bütünlük sergileyip sergilemediğini dışarıdan bir gözle değerlendirmeyi hedefler. Bu stratejinin temel amacı, araştırma sürecinin açık, izlenebilir ve gerekçelendirilmiş bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini ortaya koymak ve böylece çalışmanın inandırıcılığını artırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada tutarlılık ilkesini sağlamak amacıyla veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde yöntemsel bütünlüğe özel önem verilmiştir. Görüşmeler, tüm katılımcı gruplarında (öğretmen, öğrenci, veli) yarı yapılandırılmış bir soru formu doğrultusunda gerçekleştirilmiş; böylece elde edilen verilerin karşılaştırılabilirliği ve yorumlanabilirliği güvence altına alınmıştır. Araştırma sürecinde, toplanan veriler yalnızca tematik bütünlük göz önünde bulundurularak değil, aynı zamanda verilerin analizinde izlenen adımların açıklığı ve izlenebilirliği temelinde de değerlendirilmiştir. Süreç boyunca elde edilen

bulgular, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda sürekli olarak gözden geçirilmiş; verilerin kodlanması, kategori ve temaların oluşturulması aşamalarında ortak bir metodolojik çizgi korunmuştur. Ayrıca, araştırmanın farklı aşamalarında aynı danışman ve uzmanlardan geribildirim alınması, analiz sürecinde dış gözlem ve kontrol mekanizmalarının işlemlerini mümkün kılmıştır.

3.5.8 Onaylanabilirlik

Nitel araştırmalarda teyit süreci, elde edilen görüşme bulgularının araştırmanın amacı, konusu ve hedefleriyle ne ölçüde örtüştüğünü değerlendirmeyi ve verilerin genel tutarlılığını gözden geçirmeyi içerir. Bu aşama, aynı zamanda verilerin güvenilirliğini sınamak için kritik bir kontrol noktasıdır (Akman-Dömbekci ve Erişen, 2022). Teyit süreci kapsamında özellikle görüşme verilerinin dikkatle incelenmesi, araştırmanın güvenilirliğini sağlamaya yönelik başlıca yöntemlerden biri olarak öne çıkar. Bu noktada araştırmacı, katılımcıların aktardığı bilgileri yalnızca olduğu gibi kabul etmekle yetinmez; aynı zamanda anlatılanların doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayan eleştirel sorular yönelterek verileri sınamaya çalışır. Kvale ve Brinkmann'a (2008) göre, bu tür bir eleştirel değerlendirme süreci, katılımcı ifadelerinin gözlemsel bulgularla desteklenip desteklenmediğini ve aynı zamanda mantıksal bütünlük taşıyıp taşımadığını da ortaya koyar. Böylece araştırmacı, veri analizinde oluşabilecek anlam kaymalarını ya da tutarsızlıkları asgari düzeye indirerek çalışmanın inandırıcılığını artırır.

Bu araştırmada onaylanabilirlik ilkesini sağlamak amacıyla, verilerin nesnel ve yansız biçimde toplanmasına, analiz edilmesine ve yorumlanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı, veri toplama araçlarından elde edilen bulguların tutarlılığını kontrol etmiş ve süreç boyunca sürekli yansıtma yaparak analiz sonuçlarını ham verilerle doğrulamaya çalışmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla Teyit incelemesi kapsamında, ulaşılan sonuçlar, orijinal görüşme kayıtları, gözlem notları, araştırmacı günlüğü ve makro analiz çıktılarıyla sürekli olarak karşılaştırılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan tüm veriler düzenli biçimde saklanmış; analiz edilen temalar, bulgular ve yorumlar araştırma süreci boyunca defalarca gözden geçirilerek doğrulama çalışmaları yapılmıştır. Bu çoklu kontrol mekanizması sayesinde, araştırma bulgularının araştırmacının öznelliğinden arındırılmış, veriye dayalı ve denetlenebilir bir yapıya kavuşması hedeflenmiştir.

3.6 Nicelde Geçerlik ve Güvenirlik

Eğitim çalışmalarında öğretimin etkililiğini değerlendirmek, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi pek çok amaçlarla kullandığımız ölçme araçlarının ölçülmek istenen davranışları sorgulamada yeterli olması beklenmektedir. Bu bağlamda kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evreninin ölçmede ne kadar temsil ettiğine, örneklediğine ilişkindir. Kapsam geçerliliği, ölçme amacına yönelik olarak test maddelerinin sayısı ve kalitesiyle yakından ilgilidir. Kapsam geçerliliğinde, test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıyor mu? Sorusuna yanıt aranır. Burada her bir maddenin tanımlanmış davranışları ölçmede yeterli veya uygun bir soru olup olmadığına bakılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Geliştirilen anket formunun kapsam geçerliliğinin sağlanması açısından 6 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ardından sosyal bilgiler öğretmenleri ve 4.sınıf öğretmenlerine ön uygulama yapılarak güvenilirliği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ön uygulama, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinden oluşan bir grupla gerçekleştirilmiştir. Toplamda 15 sınıf öğretmeni ve 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile yüz yüze görüşülerek yürütülen bu süreçte, anket maddelerinin açık ve anlaşılır olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Araştırmacı, katılımcılara soruları yönelterek, maddelerdeki anlaşılabilir düzeyini ve olası tekrar eden soruları tespit etmeye çalışmıştır. Bu adım, anketin doğru bir şekilde anlaşılmasını ve soruların birbirini tekrar etmediğinden emin olunmasını sağlamak amacıyla uygulanmıştır. Anket maddelerindeki yazım hatalarını düzeltmek ve ifade netliğini artırmak amacıyla, iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden geri bildirim alınmıştır. Bu süreç, maddelerin daha anlaşılır ve dil açısından doğru hale getirilmesini sağlamış ve anketin genel kalitesini yükseltmeye yönelik önemli bir katkı sunmuştur. Geri bildirimler doğrultusunda maddelerde gerekli revizyonlar yapılarak, anketin ifade gücü ve yazım tutarlılığı artırılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla, eksik, tutarsız veya uygun şekilde yanıtlanmamış anket formları analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Bu yaklaşım, elde edilen verilerin bilimsel tutarlılığını ve araştırma bulgularının güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır.

3.7 Araştırma Etiği

Araştırmalarda etik kurallara uyulması için çeşitli süreçler titizlikle yerine getirilmelidir. Bunlardan biri, katılımcılardan araştırmaya katılmadan önce bilgilendirme yapılarak

bilinçli onay alınmasıdır. Bu süreç, araştırmanın amaçları, yöntemleri ve katılımcıların hakları hakkında açık bilgi sunulmasını içerir. Araştırmacı, gizlilik ilkesine uymalı, elde edilen verileri doğru şekilde rapor etmeli, katılımcılara zarar vermemeye dikkat etmeli ve onları yanıltmamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacı, araştırmanın etik ilkelere uygun olarak yürütülmesi ve katılımcı haklarının korunması için Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na başvurmuştur. Başvuru kapsamında, araştırmanın problem durumu, amacı, yöntemi, çalışma takvimi ve katılımcılarla ilgili belgeler (örneğin, anket, gönüllü katılım ve veli izin formları) yer almıştır. Etik kurul onayını aldıktan sonra, yasal prosedürleri tamamlamak amacıyla "ayşe.meb.gov.tr" üzerinden Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurarak araştırma izni talep etmiş ve araştırma oy birliği ile kabul edilmiştir.

Araştırmacı, uygulamaya başlamadan önce, katılımcılara araştırmanın amacı, araştırmada toplanacak verilerin niteliği ve bu verilerin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirme yapmıştır. Ayrıca, her bir katılımcının araştırmadaki rolü net bir şekilde açıklanmış ve katılımcıların bilgilendirilmiş onamını almak üzere gerekli süreçler takip edilmiştir. Bu bilgilendirme, araştırmanın etik standartlara uygun şekilde yürütülmesi ve katılımcıların haklarının korunması amacıyla yapılmıştır. Katılımcılara araştırmaya katılım hakkında bilinçli karar verebilmeleri amacıyla görüşmeye başlamadan önce her bir katılımcıya Araştırma Gönüllü Katılım formları sunulmuştur (Ek-3) Ayrıca 18 yaş altı öğrencilerle yapılan görüşmeler öncesinde öğrenci velilerine, Öğrenci Veli İzin Formu sunulmuştur (Ek-3). Araştırma katılımcılarının tespitinde gönüllülük aranmıştır. Araştırma katılımcıları herhangi bir yerde, hiçbir yaptırıma uğramaksızın araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri belirtilmiştir. Katılımcıların kimliği gizli tutulacaktır. Tüm aşamalarda gizlilik ilkesine tam olarak riayet edilmiş ve elde edilen tüm bilgiler gizli tutulmuştur. Araştırmanın gizlilik gerekliliklerine uygun olarak, katılımcılara ilişkin ayrıntılı kişisel bilgilere yer verilmemiştir. Katılımcıların kimlikleri korunmuş, gerçek isimler yerine kod isimler kullanılarak mahremiyet sağlanmıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların bilgilerinin güvenliğini ve araştırmanın etik standartlarına uygunluğunu temin etmek amacıyla benimsenmiştir.

3.8 Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda, araştırmacının araştırma süreci içerisindeki konumu ve etkileşim düzeyi, veri toplama ve analiz süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Glesne'nin (2015) belirttiği üzere, araştırmacı; istismarcı, müdahaleci/yenilikçi, savunucu/taftar ya da

arkadaş gibi farklı roller üstlenebilir ve bu roller araştırmacıyı çeşitli etik ikilemlerle karşı karşıya getirebilir. Bu bağlamda, söz konusu araştırmada araştırmacı, etik duyarlılığı yüksek ve tarafsız bir duruş sergilemiş, sürecin hiçbir aşamasında yönlendirici olmaktan kaçınmıştır.

Araştırmacı, daha önce Türkiye'nin farklı kırsal bölgelerinde uzun yıllar sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmıştır. Bu deneyim, araştırmacının kırsal yaşam pratiklerine, öğrenci-veli dinamiklerine ve okulun yerel bağlamdaki işlevine dair derinlemesine bir bilgiye sahip olmasını sağlamıştır. Uzun süre kırsalda görev yapmış olmak, araştırmacının sahaya olan aşinalığını artırmış; bu durum, hem katılımcılarla sağlıklı bir etkileşim kurmasına hem de verilerin daha doğal ve güvenilir biçimde toplanmasına olanak tanımıştır.

Yurt dışı literatürde de özellikle proje temelli kırsal araştırmalarda araştırmacının sahaya olan yakınlığının, veri derinliğini artırıcı bir unsur olarak ele alındığı görülmektedir. Chavez (2008), araştırmacının kültürel bağlama aşına olmasının, katılımcıların güven geliştirmesini ve daha içten yanıtlar vermesini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Benzer biçimde, Creswell ve Poth (2018), nitel araştırmacının “içeriden biri” olarak hareket ettiği durumlarda gözlem ve yorumlama süreçlerinin daha bütüncül ve anlamlı hâle geldiğini savunur. Bu araştırmada da araştırmacının kırsal deneyimi, özellikle nitel verilerin toplanması ve yorumlanması aşamalarında önemli bir avantaj sağlamıştır.

Araştırmacı, tüm araştırma süreçlerini (veri toplama, analiz, yorumlama) bizzat yürütmüştür. Nitel veri toplama sürecinde, katılımcıların görüşlerini derinlemesine anlamak ve veri üretimini kolaylaştırmak adına daha katılımcı bir araştırmacı rolü benimsenmiştir. Araştırmacı, katılımcılara yalnızca soru yönelten değil, onların yanıtlarını dikkatle dinleyen ve gerektiğinde anlamı derinleştiren bir etkileşim kurmuştur. Bu süreçte, araştırmacı ile katılımcılar arasında güven ilişkisi sağlanmış, bu da verinin niteliğini doğrudan artırmıştır.

Buna karşılık, nicel veri toplama sürecinde araştırmacı, daha gözlemleyici ve dışarıdan bakan bir konumda yer almış, kişisel yorumdan ve etkiden uzak durarak verilerin tarafsız biçimde toplanmasına özen göstermiştir. Bu tutum, karma yöntem araştırmalarında önerilen araştırmacı pozisyonlarıyla da uyumludur (Tashakkori vd., 2021)

Sonuç olarak, bu çalışmada araştırmacı, nitel süreçlerde sahaya aşinalığın avantajlarını etik sınırlar içinde değerlendirirken, nicel süreçlerde bilimsel nesnelliği koruyarak çalışmanın güvenilirliğine katkı sunmuştur.

4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen nitel ve nicel verilerin analizinden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Nitel Bulgular

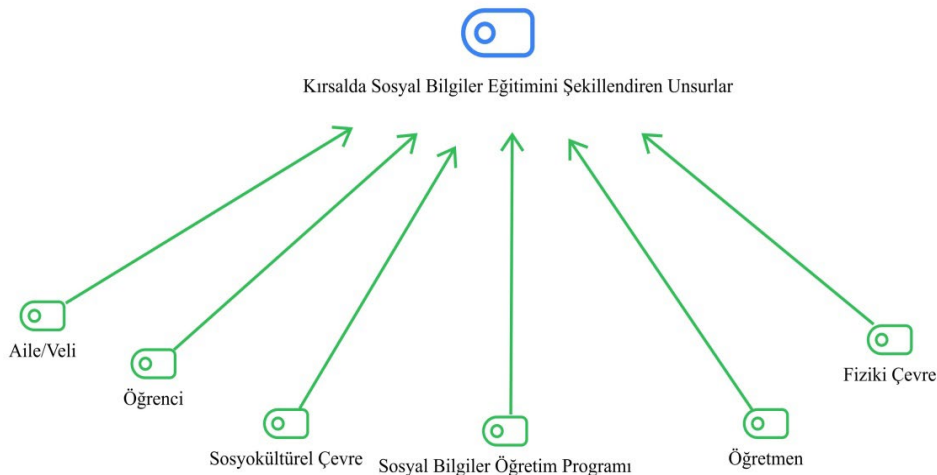
Bu bölümde, kırsal alanlarda sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşme sürecine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden elde edilen nitel verilerin içerik analizi sunulmaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, belirlenen temalar ve alt temalar doğrultusunda yapılandırılmıştır.

4.1.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi şekillendiren unsurlar

Araştırmamızın ana amacı “kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşme sürecine yansıyan temel dinamikleri, öğretmen, öğrenci ve veli deneyimlerine dayalı olarak anlamlandırmaktır.” Bu ana amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenleri, ilkokul 4. sınıf öğretmenleri, ilkokul 4,5,6 ve 7. sınıf öğrencileri ve velileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizi sonucunda iki ana tema belirlenmiştir: Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimi Şekillendiren Unsurlar ve Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Dersi Eğitimine İlişkin Öneriler temalarıdır. Aşağıda belirtilen Şekil 4.1’de Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimi Şekillendiren Unsurlar temasına ait alt temalar gösterilmektedir. Şekil 4.1’den anlaşılacağı üzere kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimi şekillendiren unsurlar, Aile/Veli, Öğrenci, Sosyokültürel Çevre, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Öğretmen ve Fiziki Çevre olmak üzere 6 alt tema altında toplanmıştır.

Şekil 4. 1

Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimi Şekillendiren Unsurlar

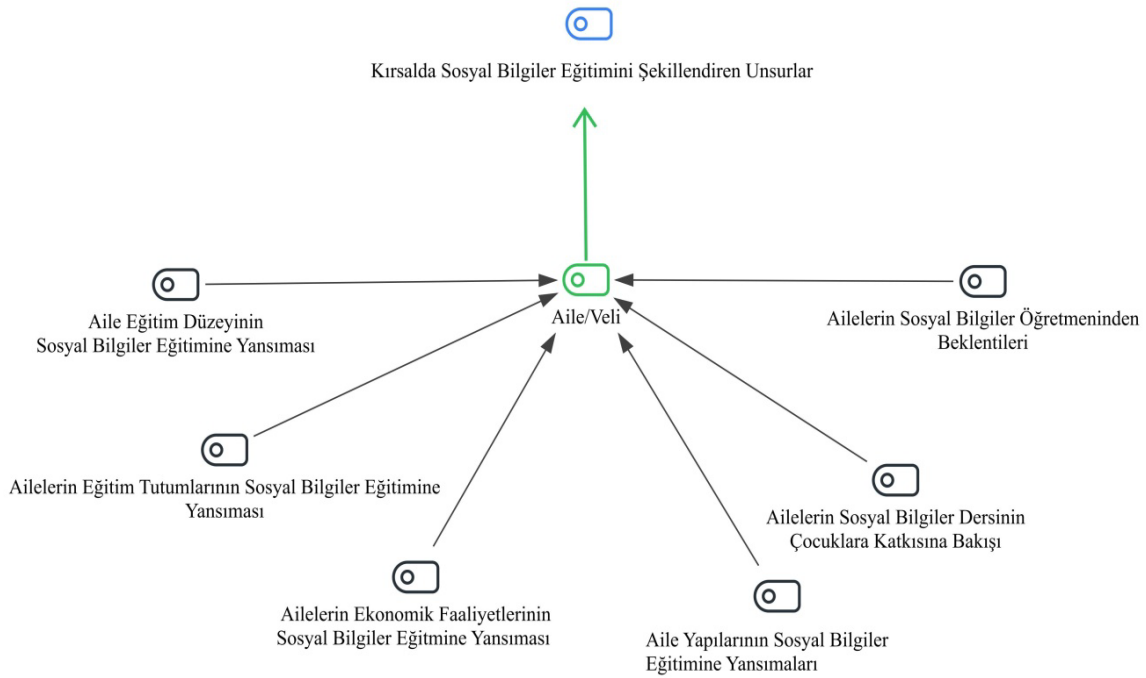


4.1.1.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde ailenin rolü

Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde ailenin rolü, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından aşağıdaki biçimlerde ifade edilmiştir. Bu durum, Şekil 4.2'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Katılımcılar Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ailenin Rolünü, Aile Eğitim Düzeyinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması, Ailelerin Eğitim Tutumlarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması, Ailelerin Ekonomik Faaliyetlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması, Aile Yapılarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları, Ailelerin Sosyal Bilgiler Dersinin Çocuklara Katkısına Bakışı ve Ailelerin Sosyal Bilgiler Öğretmeninden Beklentileri şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 2

Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ailenin Rolü

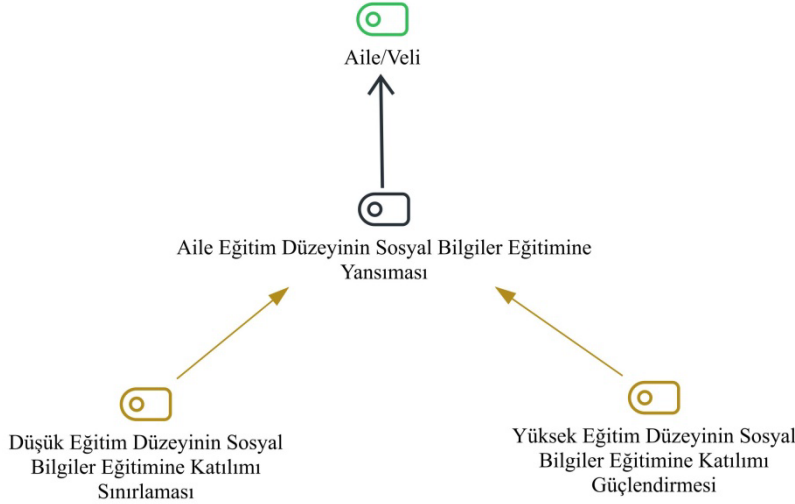


4.1.1.1.1 Aile eğitim düzeyinin sosyal bilgiler eğitimine yansımaları

Şekil 4.3’de görüldüğü gibi, katılımcılar Aile Eğitim Düzeyinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları, Düşük Eğitim Düzeyinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Katılımı Sınırlaması ve Yüksek Eğitim Düzeyinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Katılımı Güçlendirmesi şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 3

Aile Eğitim Düzeyinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları



Düşük eğitim düzeyinin sosyal bilgiler eğitimine katılımı sınırlaması

Düşük eğitim düzeyinin sosyal bilgiler eğitimine katılımı sınırlaması konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmen grubundandır. Katılımcılar, kırsal bölgelerde velilerin çoğunlukla ilkokul mezunu ya da okuma yazma bilmeyen bireyler olduklarını, bu nedenle çocukların eğitim sürecinde yeterli desteği göremediklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin eğitime uzak oluşu, çocukların ödevlerini anlamada ve akademik başarıyı sürdürebilmede zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu durum, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir; çünkü sosyal bilgiler dersine ilişkin ödevlerini yaparken, sınavlara hazırlanırken ve araştırma konularını çalışırken ailesinden yeterli eğitsel destek alamamaktadır. Bu durumu açıklayan öğretmenlerden Fatih şu sözleriyle velilerin eğitime uzaklığını vurgulamıştır:

...Velilerimiz vardı....Çocukların defterlerine böyle karıştırıp bakalım sen ne yazmışsın? Bir sorayım deme şansları yok... ‘Öğretmenim onları anlamıyorum, anneme babama soruyorum, onlar da bilmiyor.’... Haliyle bu çocuğun sınıftaki sosyal bilgiler dersindeki başarısını da etkiliyor haliyle... Hatta bazı öğrencilerin ailesi destek olamadığı için anlamadığı konuların

ödevini yapamama, sınava mı hazırlanacak tek başına maalesef ya da proje verdiğimde destek alması gerekiyorsa kalıyor öyle.

Yüksek eğitim düzeyinin sosyal bilgiler eğitimine katılımı güçlendirmesi

Yüksek eğitim düzeyinin sosyal bilgiler eğitimine katılımı güçlendirmesi konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmen grubundandır. Katılımcılar, lise mezunu ya da üzeri eğitim düzeyine sahip velilerin, çocuklarının eğitimine daha bilinçli yaklaştıklarını, ders takibinde daha aktif rol aldıklarını ve öğretmenle daha güçlü bir iletişim kurduklarını vurgulamışlardır. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları, akademik başarı açısından daha avantajlı durumda yer almakta ve sosyal bilgiler dersine daha hazırlıklı katılım göstermektedir. Bu durumu açıklayan öğretmenlerden Rıza, veli katkısının niteliğine dair şu ifadeleri kullanmıştır:

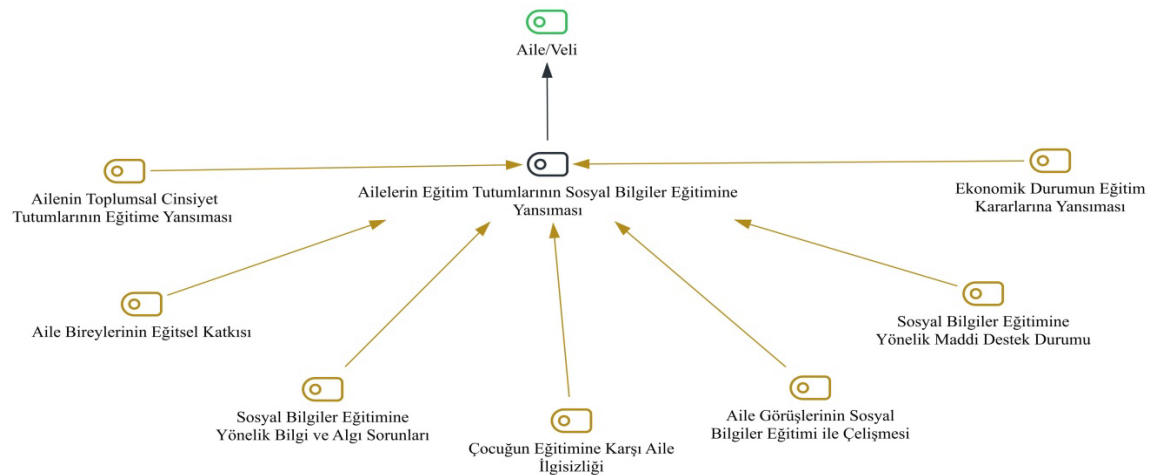
O lise mezunuydu... Kullandığı üslup... okumuşluğunu hissettiriyor... Velinin eğitime olan bakışının da bir üst perdeye çıkmasını sağlıyor diye düşünüyorum. Çocuğunu evde sosyal bilgiler dersimiz açısından desteklemesi, bizimle koordineli çalışması açısından çocuğun ders başarısına haliyle olumlu katkı sağlıyor.

4.1.1.1.2 Ailelerin eğitim tutumlarının sosyal bilgiler eğitimine yansısı

Şekil 4.4’de görüldüğü gibi, katılımcılar Ailelerin Eğitim Tutumlarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansısını, Ailenin Toplumsal Cinsiyet Tutumlarının Eğitime Yansısı, Aile Bireylerinin Eğitsel Katkısı, Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bilgi ve Algı Sorunları, Çocuğun Eğitimine Karşı Aile İlgisizliği, Aile Görüşlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Çelişmesi, Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Maddi Destek Durumu ve Ekonomik Durumun Eğitim Kararlarına Yansısı şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 4

Ailelerin Eğitim Tutumlarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansısı



Ailenin toplumsal cinsiyet tutumlarının eğitime yansması

Ailenin toplumsal cinsiyet tutumlarının eğitime yansması konusu, büyük bölümü tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretmenler, sınırlı bir kısmını ise veliler oluşturmaktadır. Bu konu hakkında katılımcılar, ilgisizlik ve kısıtlamalar ile destekleyici eğilimlerin olduğu yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. İlgisizlik ve kısıtlamaların olduğu yönde görüş bildiren bazı öğretmenler, özellikle kırsal bölgelerde kız çocuklarının eğitime yeterince öncelik verilmediğini belirtmiş; bu durumun erken evlilik, uzak okullara gönderilmekten çekinme, iş gücü olarak görme ya da erkek çocuklara öncelik verme gibi geleneksel tutumlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu görüşe sahip öğretmenler, kız öğrencilerin bu tutumlar nedeniyle motivasyon kaybı yaşadığını ve derslere ilgilerinin azaldığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden İsmail, ikiz öğrencilerinden sadece erkek olanın eğitim durumunun veli tarafından takip edildiğini, kız öğrencinin ise “okusa da olur, okumasa da olur” şeklinde değerlendirildiğini aktararak bu durumun çocuğun derse olan ilgisini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Sınırlı sayıdaki veliler ise sosyal medya ve kötü arkadaş ortamı gibi unsurların ailelerin kız çocuklarını okutma konusundaki çekincelerini artırdığını, bu nedenle kız çocuklarının okumaları yerine erken yaşta evlendirilmesinin tercih edildiğini belirtmişlerdir.

Benzer biçimde, bazı öğretmenler erkek çocukların da benzer bir biçimde geleneksel beklentiler nedeniyle eğitime yönlendirilmediğini ifade etmişlerdir. Özellikle hayvancılık, tarım ya da küçük esnaflık gibi aile işlerinin erkek çocuklara devredilmesi beklentisi, akademik eğitimi geri plana itmekte ve öğrencinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunu olumsuz yönde şekillendirmektedir. Öğretmenlerden Selim, aile baskısının erkek öğrencinin eğitime ilgisini nasıl etkilediğini şu sözlerle açıklamıştır:

Çocuğumu okutmayacağım, hayvanlara kim bakacak şeklinde bir tepkisi olmuştu velinin. Erkek çocuk için bu ... Çocukta bu havaya giriyor zaten. Konuşmalarına bakıyorsunuz: ‘Benim şu kadar hayvanım, şu kadar tarlam var.’ Bu süreci içselleştiriyor. Haliyle sosyal bilgiler dersi için kötü bir durum... Çocuğun derse motivasyonunu azaltıyor yani. Neticede kısmen katılıyor. Kendini yormuyor çocuk.

Öte yandan katılımcıların yaklaşık üçte biri, son yıllarda toplumsal cinsiyet temelli tutumların olumlu yönde değişim gösterdiği kanaatinde. Öğretmenler, geçmişte kız çocuklarının eğitime yönelik olumsuz bakış açılarının günümüzde zayıfladığını; özellikle annelerin bilinçlenmesi, sosyal medya etkisi ve miras gibi geleneksel

motivasyonların da bu değişimde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu açık şekilde ifade eden öğretmenlerden Mehmet, kırsal bölgelerde geçmişte kızların okutulmadığını, ancak son dönemde ailelerin bilinçlenmesiyle birlikte bu yaklaşımın değiştiğini şu sözlerle aktarmıştır:

... Daha önceden bunun tam tersi olduğunu kızların okutulmadığını, ortaokul bittikten sonra nişanlanma gibi... durumlar olduğunu duydum. Ama şimdiki dönemde kız çocuklarının okutulmasına yönelik ailelerin bir isteği, bir alakası var. Böyle olunca da kız çocuklarımız sosyal bilgiler dersine... daha hevesli, ilgili ve başarılı oluyorlar.

Bazı öğretmenler ve bazı veliler kız-erkek ayrımı gözetmeksizin tüm çocukların eğitimi için çaba gösterdiğini aktarmışlardır. Bu öğretmenlere göre, ailelerin maddi ve manevi desteği sayesinde çocuklar derslere daha ilgili ve katılımcı olmaktadır. Öğretmenlerden Gamze, görev yaptığı kırsal köyde velilerin “ben çalışırım ama o okusun” anlayışıyla çocuklarının eğitimini öncelikli hale getirdiği ve bu yaklaşımın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı motivasyonunu olumlu etkilediğini “Böyle olunca derse daha motive katılıyor çocuk.” ifade etmiştir. Bu veliler ise kız veya erkek öğrencilerinin eğitimi için destekçi olduklarını ifade etmişlerdir.

Aile bireylerinin eğitsel katkısı

Aile bireylerinin eğitsel katkısı konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların az sayıdaki kısmını öğretmenler ve öğrenciler, sınırlı bir kısmını ise veliler oluşturmaktadır. Öğretmenler, kırsal alanda annelerin ödev ve ders çalışma süreçlerinde daha etkin rol aldığını, babaların ise özellikle eğitim düzeyi yüksekse ders konularına katkı sağlayabildiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, annelerinin sürekli yönlendirme yaptığını ve ödevlerde destek olduklarını ayrıca babalarının bilgi birikiminden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Veliler, annelerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgilerinin yüksek olduğunu vurgularken, Rıza öğretmen, annelerin erkek velilere göre daha çok çocuğa yardımcı olduklarını, ancak kırsaldaki yaşam koşullarının bu katkısı sınırlayabildiğini aktarmıştır. Öğretmenlerden Rıza bu durumu şöyle açıklamıştır:

Kırsalda genelde bayan veliler çocuklarına bu tür ev etkinliklerinde yani sosyaldeki ödevlerinde daha çok yardımcı. Şehre göre karşılaştığımız zaman kırsalda annenin ilgisi sınırlı çünkü akşam dahi birçok işi olabiliyor... Ama babaya nazaran en çok çocuğuna yardımcı olan annedir...Bende sosyal bilgiler dersi adına anneye irtibatı kuruyor. Anlaşılmayan noktaları çözümlüyoruz.

Öğretmenler, velilerin derslere kültürel objeler, geleneksel bilgiler ve sözlü tarih katkısıyla dahil olduklarını ve bu desteğin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Gamze bu katkıyı şöyle açıklamıştır: "... milli kültürümüzdeki, ailemizden kalan yadigârlarını ailelerden önce istemiştin ... kırılacak eşya bile olsa böyle paketlemişler öğrencileriyle göndermişler ki hani çocuklar herkes birbirinden bir şeyler öğreysin görsün diye."

Öğretmenlerden Burak bu durumu şöyle açıklamıştır: "Kırsallar sosyal bilgilerin bu sözlü tarih etkinlik alanı için çok müsait. Velilerimiz de bu konuda sağ olsun çok destekçiler. Çocuğuna git başımdan diye kızmıyor, daha çok bu konuda bilgi veriyor ... Bu etkinliği yapabildiği için derse daha motive oluyor."

Sosyal bilgiler eğitime yönelik bilgi ve algı sorunları

Sosyal bilgiler eğitime yönelik bilgi ve algı sorunları konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların az sayıdaki kısmını veliler, sınırlı bir kısmını ise öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersine ilişkin ailelerin genel bilgi düzeylerinin düşük olduğunu, dersin kapsam ve önemini yeterince farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Veliler de dersin yalnızca sözel ve ezbere dayalı bir alan olduğunu düşündüklerini; dersin önemsiz ya da ikinci planda yer alan bir ders gibi algılandığını ifade etmişlerdir. Velilerden Selçuk bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Sosyal bilgiler hiçbir düşüncemiz yok. İlgiilenmediğimiz için bilemiyoruz hocam ya."

Öğretmenlerden Aslı bunu şöyle açıklamıştır: "... köylerde kırsal kesimde daha yoğun. Sosyal bilgiler dersinde biraz basit. Matematiğe göre, İngilizceye göre daha az işe yarar olduğunu düşünüyorlar... Kısacası sosyal bilgiler programımız hak ettiği değeri göremiyor kırsal kesimde."

Çocuğun eğitime karşı aile ilgisizliği

Çocuğun eğitime karşı aile ilgisizliği konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgelerde bazı ailelerin çocuklarının akademik gelişimini yeterince önemsemediğini, bu durumun ise derslere hazırlık eksikliği, materyal yoksunluğu ve genel motivasyon düşüklüğü gibi sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir. Velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgili hedef koymaması, öğretmenle iş birliği kurmaması, okumasa da olur mantığı ve eğitim sürecini yönetememesi, öğrencilerin sosyal bilgiler

dersine olan ilgilerini doğrudan etkilemektedir. Bu durumu somut bir örnekle açıklayan öğretmenlerden Rıza, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bir gözlemini şöyle aktarmıştır:

Geçen yıl uzaktan eğitimde... çocuğun odasını hazır etmemiş... Baba oradan anneye bağırdı: 'Diğer odayı da yakın da çocuk üşümesin.' Bu bile anne babanın eğitime bakışını yansıtıyor... Çocuk beklediği eğitsel desteği evde göremeyince, bizim anlattıklarımız da unutuluyor... Sürekli bir çocuklarda eğitsel bağlamda hazır bulamamışlık oluyor yani... Bu tür ailenin ilgisizlikleri çocuğunda sosyal bilgilere düşük odaklanma düşük ilgisi olarak geliyor önümüze.

Aile görüşlerinin sosyal bilgiler eğitimi ile çelişmesi

Aile görüşlerinin sosyal bilgiler eğitimi ile çelişmesi konusu, tek bir katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcı öğretmenlerdendir. Katılımcı bu konu hakkında kırsal alandaki bazı ailelerin sahip oldukları siyasi, sosyal veya kültürel değerlerin, sosyal bilgiler dersinde işlenen içeriklerle uyumsuzluk gösterdiği şeklinde belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin ders konuları karşısında çelişki yaşamalarına ve zihinsel ikileme düşmelerine neden olmaktadır. Özellikle öğretmenin aktardığı değerlerin, ailenin bakış açısıyla örtüşmemesi hâlinde, öğrencinin dersle olan bağının zayıflayabildiği vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerden Aziz bu durumu şöyle açıklamıştır: "Sen Atatürk sevgisini aşlamaya çalışıyorsun, ailede bu yoksa hatta bunun aksine bir akım, düşünce varsa çocuk bocalıyor. Atatürk iyi mi kötü mü? Kendine soruyor, cevap bulamıyor. Ve bu çocuk çocukta bu uzun yıllar çözilemeyen bir ikilem olarak kalıyor."

Sosyal bilgiler eğitimine yönelik maddi destek durumu

Sosyal bilgiler eğitimine yönelik maddi destek durumu konusu, yaklaşık üçte biri düzeyindeki katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Sınırlı sayıdaki katılımcı kırsal bölgelerdeki velilerin sosyal bilgiler dersine yönelik materyal, gezi ve etkinlik gibi alanlarda gönüllü maddi katkı sağladığını belirtmişler; bazı katılımcılar ise velilerin çoğunlukla devletten beklenti içinde olduklarını, bu yüzden eğitsel sürece yeterince maddi katkı sunmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Burak olumlu destek sağlayan velilerle ilgili gözlemini şu şekilde aktarmıştır: "Destek olurlar ... Bize güvenirler. Ve biz hani bir şey istiyorsak hani bunun çocuğun faydası için olduğunu bildikleri için ... Bu şekilde olunca bende öğrencide derste daha enerjik oluyoruz."

Diğer yandan öğretmenlerden Yusuf devlet desteği beklentisinin sürece olumsuz yansıdığını şöyle ifade etmiştir: "Velilerin maddi desteği burada yarı yarıya merkeze göre azalıyor ... Etkinlik yapacağız bazı kırtasiye ürünlerine ihtiyaç var. Ama veli onu devletin bir şekilde karşılamasını beklemekte maalesef. Haliyle dersime bu beklenti olumsuz bir yönde etkiliyor."

Ekonomik durumun eğitim kararlarına yansıması

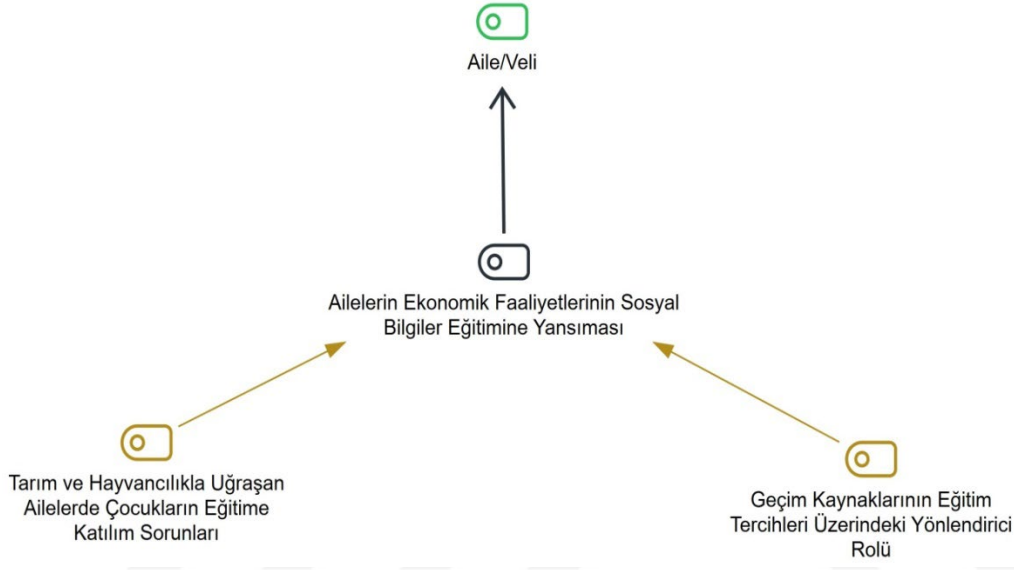
Ekonomik durumun eğitim kararlarına yansıması konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgelerde eğitimin hâlâ ekonomik bir yatırım olarak görüldüğünü, çocukların eğitime yönlendirilmesinde kazanç beklentisinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Maddi durumu iyi olan bazı ailelerin çocuklarını okutmaktansa kendi işlerinde çalıştırmayı tercih ettikleri; diğer ailelerin ise eğitimi yalnızca diploma ve gelir beklentisiyle değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, eğitimin somut sonuçları görülmedikçe velilerin çocuklarını eğitim sürecine katmakta tereddüt yaşadıklarını, başarı örneklerinin ailelerin tutumunu doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumu açıklayan öğretmenlerden Rıza şöyle demiştir: "Eğitimi ekonomik olarak görürüz ... Adamın maddi imkânı iyiye ... eğitim çok da fazla önem taşımayabiliyor. ... Ama gelsin babasının işinde çalışsın ... Bu şekilde bir tercihlendirme olunca benim dersime katkı değil yıkım yapıyor."

4.1.1.1.3 Ailelerin Ekonomik Faaliyetlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması

Şekil 4.5’de görüldüğü gibi, katılımcılar Ailelerin Ekonomik Faaliyetlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımasını, Tarım ve Hayvancılıkla Uğraşan Ailelerde Çocukların Eğitime Katılım Sorunları ve Geçim Kaynaklarının Eğitim Tercihleri Üzerindeki Yönlendirici Rolü şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 5

Ailelerin Ekonomik Faaliyetlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması



Tarım ve hayvancılıkla uğraşan ailelerde çocukların eğitime katılım sorunları

Tarım ve hayvancılıkla uğraşan ailelerde çocukların eğitime katılım sorunları konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsalda tarım ve hayvancılıkla geçinen ailelerin yoğun iş yükü nedeniyle çocuklarının eğitim sürecine yeterince destek veremediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük aile bireyleriyle yaşaması, ailelerin maddi sıkıntılar nedeniyle eğitim giderlerini karşılayamaması, eğitimde iş birliğinde ailenin zayıf kalması ve okul ziyaretlerinin kısıtlı olması gibi durumlar sosyal bilgiler dersine yönelik ilgiyi ve desteği azaltmaktadır.

Öğretmenlerden Kemal bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Genellikle aile hayvancılıkla uğraştığı için daha çok büyükanne büyükbaba yanında... Dede nine yanında olduğu için hem yani ödev kontrolü olsun ... derse ilgi hem ödev yapma vesaire gibi konularda kötü etkiliyor."

Geçim kaynaklarının eğitim tercihleri üzerindeki yönlendirici rolü

Geçim kaynaklarının eğitim tercihleri üzerindeki yönlendirici rolü konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgelerde maden ve sanayi gibi geçim kaynaklarının öğrencilerin eğitimle ilgili hedeflerini doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Madencilik gibi sektörlerin aile ve öğrenci için öncelikli geçim kaynağı olması, akademik başarıya olan ilgiyi azaltırken diğer yandan sanayi sektöründeki çeşitlilik ise öğrencilerin farklı meslekleri tanıyarak sosyal bilgiler dersine daha ilgili yaklaşımlarını sağlayabilmektedir. Öğretmenlerden İsmail bu durumu şöyle ifade etmiştir:

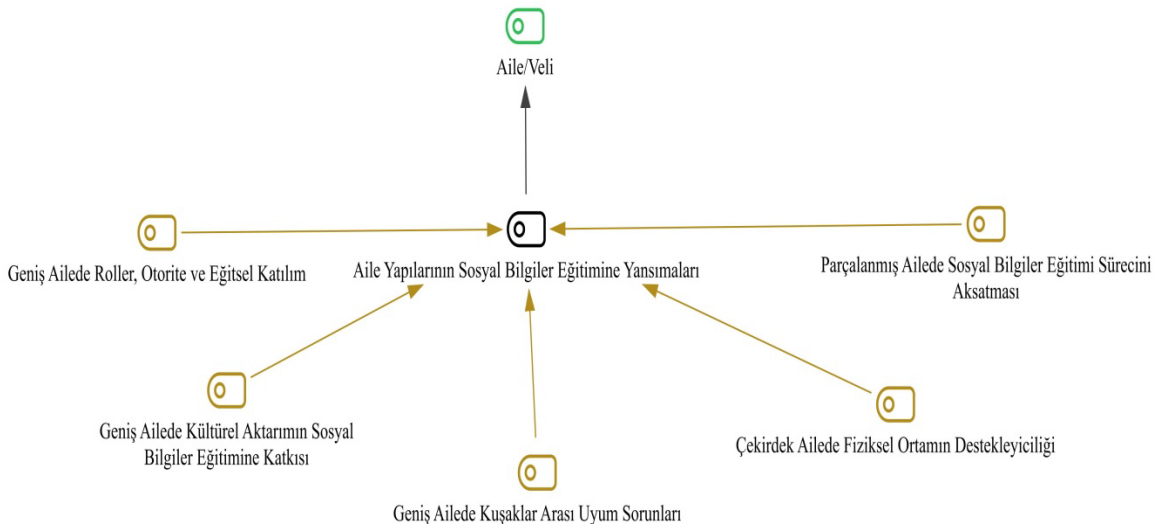
Orada çalışmak her şeyden önemliydi... Çocukların okuyup okumaması, akademik olarak başarılı olup olmaması değil mesele madene girip girmemesiydi yani... Yani şimdi oraya odaklandığı için akademik olarak bir başarı elde etmek isteği çok fazla yoktu... zaten kendisine hedef olarak da dediğim gibi işte madencilik hedefi koyduğu için öğrenci akademik anlamda çok fazla bir başarısı söz konusu değil... Haliyle benim sosyal bilgiler dersinde madencilik konusu gelince katılımı arttırıcı diğer konuları ise sıradanlaştırıcı hatta önemsiz sınıfına dahil edici.

4.1.1.1.4 Aile yapılarının sosyal bilgiler eğitimine yansımaları

Şekil 4.6’da görüldüğü gibi, katılımcılar Aile Yapılarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımalarını, Geniş Ailede Roller, Otorite ve Eğitsel Katılım, Geniş Ailede Kültürel Aktarımın Sosyal Bilgiler Eğitimine Katkısı, Geniş Ailede Kuşaklar Arası Uyum Sorunları, Çekirdek Ailede Fiziksel Ortamın Destekleyiciliği ve Parçalanmış Ailede Sosyal Bilgiler Eğitimi Sürecini Aksatması şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 6

Aile Yapılarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları



Geniş ailede roller, otorite ve eğitsel katılım

Geniş ailede roller, otorite ve eğitsel katılım konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, geniş aile yapısında çocukların eğitsel süreçlerinde genellikle anne-baba dışında aile büyüklerinin daha etkin olduğunu, özellikle dede figürünün ailede otoriteyi temsil ettiğini belirtmişlerdir. Bu yapı içinde bazı çocukların eğitiminde babaannenin ilgisi önemli bir destek unsuru olurken; kimi ailelerde annenin eğitime katılımı, ataerkil düzenin baskısıyla sınırlı kalmaktadır. Katılımcılar, bu tür rollerin çocukların akademik süreçlerine hem destekleyici hem de kısıtlayıcı biçimde yansıdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Rıza, babaannenin çocukla ilgisinin önemli bir destek unsuru olduğunu vurgulamış, “Öğretmenim, annem, babam benimle kesinlikle hani ilgilenmezler. Ben şu ana kadar ne yaparsam onu gider babaanneme gösteririm derdi... Haliyle anlamadığı yerde dersimiz adına bir nebze destekçi olması benim ve çocuk için önemli... duyuşsal açıdan özellikle” bu katkının öğrenci ve öğretmen açısından değer taşıdığını belirtmiştir. Ancak aynı öğretmen, başka bir durumda annenin çocuğuyla yeterince ilgilenememesinin, ailedeki baskıcı dede figüründen kaynaklandığını ifade etmiştir: “... dede müdahil oluyor. Çocuklarımla ilgili karar alma noktasında benim sözüm hiç geçmiyor. ... Veli toplantısına bile göndermiyordu mesela dedesi. ... Evden sen çıkmayacaksın diyorlar. ... ”

Öğretmenlerden Fatih, ailede “dedemizin ya da babamızın dediği olur...ee sen anlat kadın erkek eşitti. Şudur budur... Kırsalla pek uyuşmuyor. Kentte de bu durum vardır. Ama en azından eşitlik konusuna örnekte vardır. Kırsalda yok.”” anlayışının kadın-erkek eşitliği gibi konuların anlatımında zorluk yarattığını dile getirmiştir. Sınırlı sayıdaki öğretmen dede figürünün ailede karar alma süreçlerini yönettiğini, annenin, babanın ya da çocuğun fikir beyan edemediğini ve bu durumun öğrencilerin eğitimdeki özgüvenini sınırladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Rıza bu durumu şu şekilde açıklamıştır;

Dede ne dediyse geçerlidir. Çok fazla çocukların fikirleri bu noktada alınmıyor. Annenin, babanın bile sözü çok fazla geçmiyor yani... Çocukta derslerimde fikir almaya çalıştığım zaman çok fazla cevap da gelmiyor... çocuklar aile hayatının içerisinde kendini var edebilmenin yolunu bulamamışlar.

Geniş ailede kültürel aktarımın sosyal bilgiler eğitimine katkısı

Geniş ailede kültürel aktarımın sosyal bilgiler eğitimine katkısı konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretmenler, birini ise öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, geniş aile yapısının sosyal bilgiler dersinde özellikle kültürel içerikli konuların işlenmesinde zengin bir kaynak sunduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Gül deneyimini, “dedemin, ninemin eskilerdeki düğünler, bayramlar hakkında anlattıkları oluyor. Bir bakıyorum onlar derste bahsediliyor. Bende onları söylüyorum derste. Bu konuyu daha iyi öğrenmiş oluyorum” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenler ise, geniş ailelerdeki bireylerin kültürel aktarımın taşıyıcısı olarak çocukların sosyal bilgiler dersine katılımını artırdığını ve öğrencilerin kültürel değerlere karşı daha duyarlı hale geldiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Gamze bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Dediğim gibi geniş aile oldukları için hocam yani dede ve babaanne, anneanne olduğu için genel olarak hani bunu daha meylliler. Kültür, milli kültürümüzde mesela ... Yaşamın içinden geldiği için çocuk sosyal bilgileri daha çok istekli oluyor. Her zaman sosyal bilgiler dersinde benim çocuklarımın parmakları hep havadadır. ... Dedesi, babaannesi, büyükleri yanında olduğu için o yaşama, eski yaşama yani milli kültürdeki o eski yaşamımıza bir yerden şahit oluyorlar.

Bu durum, anketin “diğer” bölümünde yer alan bir öğretmen görüşüyle de desteklenmektedir. Katılımcı, kültürel bilgilerin kuşaklar arası aktarımını şu sözlerle ifade etmiştir: “Kırsalda coğrafi ve sosyal kültürel konular (nine-dede) büyükler tarafından daha iyi anlatılıyor.”

Ayrıca, öğretmenlerden Zeynep farklı bölgelerden yapılan evliliklerin ortaya çıkardığı kültürel çeşitliliğin, bazı durumlarda öğretmenlerin sınıf içi örneklerinde daha hassas davranmasını gerektirdiği ve derslerde bölgesel kültürel özellikler hakkında bilgi paylaşımı yaparak derse katkı sağladığını dile getirilmiştir. Öğretmenlerden Zeynep bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

... ders esnasında örnekler verirken hani o bölgeden de çocukların olduğunu bilerek özellikle hassas davranmaya çalışıyorum ... hani doğuda uygulanan bazı eğitim konusunda, örneğin çocukların okula gönderilmemesi konusunda falan eleştirirken bile hani bu konularda daha dikkatli olmaya çalışıyorum... bir şehirden bir örnek verdiğimizde benim annem Antepli, benim annem Vanlı diyen öğrenciler çıkabiliyor... Bu da tabii ders içerisinde bize hani avantaj sağlamış oluyor.

Geniş ailede kuşaklar arası uyum sorunları

Geniş ailede kuşaklar arası uyum sorunları konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, geniş aile yapısında dede ve nine gibi büyüklerin çocuklar üzerinde baskın bir rol oynamalarının, kuşaklar arası çatışmalara yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu çatışmaların, öğrencilerin ders başarısı ve sosyal bilgiler dersine yönelik ilgileri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Elif bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Genelde aileler... geniş aile şeklinde yaşıyor. ... Bu da çocukların üzerinde aslında büyük bir şey oluyor. ... Kuşak çatışması gibi... dede, nine devreye giriyor... Kültürel bir kargaşa nedeniyle evde gerilimler olabilir... Haliyle morali düşük olan öğrenci derste de pek fayda veremiyor hem kendine hem derse.

Çekirdek ailede fiziksel ortamın destekleyiciliği

Çekirdek ailede fiziksel ortamın destekleyiciliği konusu, tek bir katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcı öğretmenlerden biridir. Katılımcı, çekirdek aile yapısının çocuklara daha uygun ve düzenli bir fiziki çalışma ortamı sunduğunu, bunun da sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ancak kültürel değerlerin aktarımında çekirdek ailenin sınırlı kaldığı da dile getirilmiştir. Öğretmenlerden Murat bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "... Çocuğun evde sosyal bilgiler dersine ayırabileceği verimli bir zamanı oluyor ... Olumsuz yanı ise aile büyüklerinden kültürel değerleri öğrenmesi aile yapısının küçülüp bireyselleştiği için pek olmayabiliyor."

Parçalanmış ailede sosyal bilgiler eğitimi sürecini aksatması

Parçalanmış ailenin sosyal bilgiler eğitimi sürecini aksatması konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, parçalanmış aile yapısına sahip çocukların sosyal bilgiler dersinde başarılarının düşük olduğunu, bu durumun hem duygusal hem de akademik anlamda önemli sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ailevi konularda konuşmakta zorlandıklarını, sınıf içinde "var ama yok" hâlinde olduklarını ve derslere odaklanmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, anne-baba ilgisinin yerini alan dede ve ninelerin çocukların duygusal ve eğitsel ihtiyaçlarına yeterince cevap veremediğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Yusuf bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

... Beş ve altıda dersleri çok iyi olan bu çocuklar... bu sene sekizinci sınıf oldular. Çocuklar silik. Anne babalar ikisi de İstanbul'da... Çocuklar bu sene kopuk. Okula geliyorlar ama yok

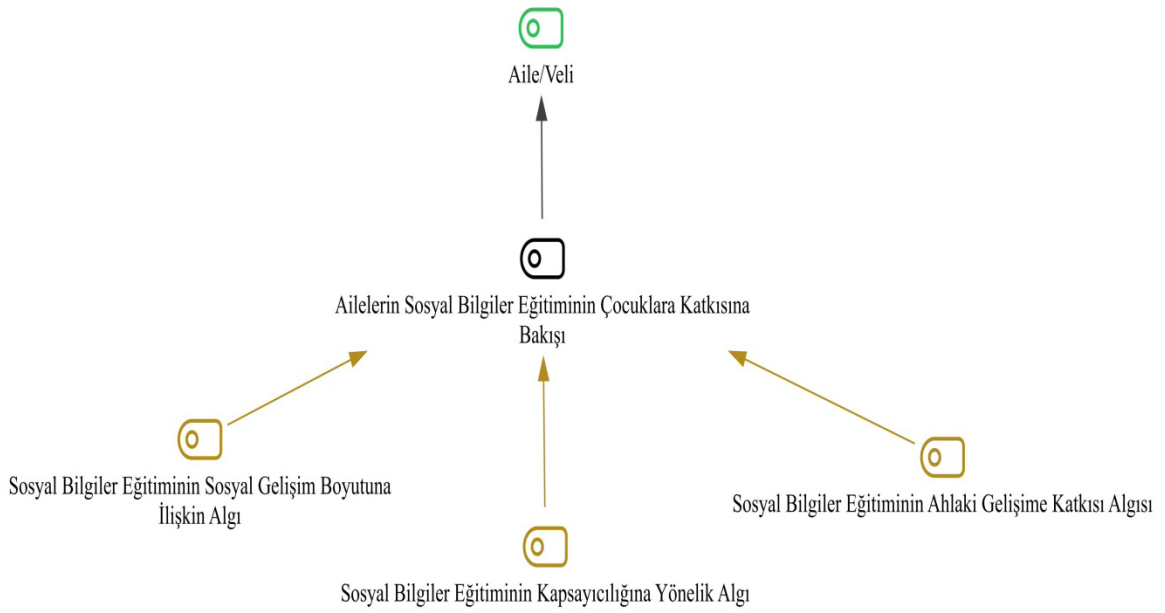
yazılmıyorlar... Dede nine yanında çocuk daha mutlu ama ergenlik çağından sonra bambaşka biri oluyor... Çocuk elden gidiyor.

4.1.1.1.5 Ailelerin sosyal bilgiler eğitiminin çocuklara katkısına bakışı

Şekil 4.7’de görüldüğü gibi, katılımcılar Ailelerin Sosyal Bilgiler Eğitiminin Çocuklara Katkısına Bakışını, Sosyal Bilgiler Eğitiminin Sosyal Gelişim Boyutuna İlişkin Algı, Sosyal Bilgiler Eğitiminin Kapsayıcılığına Yönelik Algı ve Sosyal Bilgiler Eğitiminin Ahlaki Gelişime Katkısı Algısı şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 7

Ailelerin Sosyal Bilgiler Eğitiminin Çocuklara Katkısına Bakışı



Sosyal bilgiler eğitiminin sosyal gelişim boyutuna ilişkin algı

Sosyal bilgiler eğitiminin sosyal gelişim boyutuna ilişkin algı konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı velilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin çocukların iletişim becerilerini, topluma uyum sağlama kapasitelerini ve sosyalleşme düzeylerini artıran bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Veli görüşlerine göre, bu ders aracılığıyla çocuklar kendilerini ifade etme, başkalarının görüşlerini anlama ve toplumsal hayata katılma gibi temel sosyal becerileri kazanabilmektedir. Velilerden Çağrı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Sosyal bilgiler sosyalleşme... fikir çağrıştırıyor. İnsanların birbiriyle kaynaşması, muhabbet etmesi gibi... Bizi hayvanlardan ayırt eden özelliğimiz... konuşarak anlaşmak. ... Sosyal bilgilerin bize faydası karşılıklı bir bilgiyi müşahade ederek çözüme ulaşmak... Çocuğum çevresinde sosyal olmalı.

Sosyal bilgiler eğitiminin kapsayıcılığına yönelik algı

Sosyal bilgiler eğitiminin kapsayıcılığına yönelik algı konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı velilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin hem yerel çevrelerini tanımalarına hem de küresel düzeyde düşünmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Derste, öğrencilerin yaşadıkları bölgeden başlayarak ülke ve dünya ölçeğinde bilgi edinmeleri, bireyin sosyal çevresine uyum sağlaması ve dünya vatandaşı bilincinin gelişmesi açısından önemli görülmektedir. Velilerden Sinan bu durumu şöyle açıklamıştır:

Sosyal Bilgiler dersi hakkında şimdi yerel olarak mesela... bizim mesela aklımda... iklimidir, bitki örtüsüdür, yetişmesidir. İnsanların iletişimidir... Bundan sonra Türkiye geneli dünya geneli. Evvela bir bulunduğu konumu, sonra ileriye çıkmasını sağlayacak bir ders diye düşünüyorum. Adı sosyal ise çocuğum sosyal olabilmeli.

Sosyal bilgiler eğitiminin ahlaki gelişime katkısı algısı

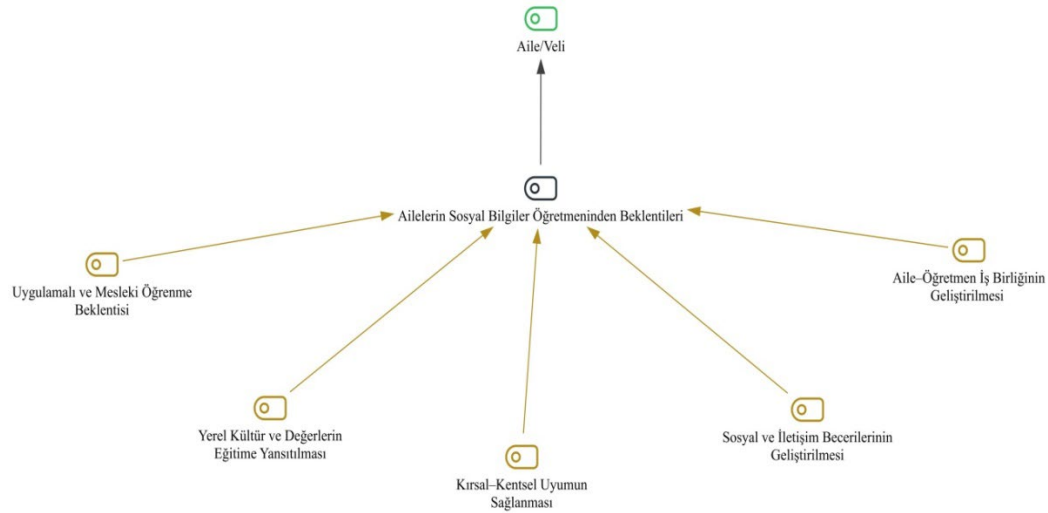
Sosyal bilgiler eğitiminin ahlaki gelişime katkısına ilişkin algı konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı velilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersini bireylere sevgi, saygı, mütevazılık gibi ahlaki değerleri kazandıran bir alan olarak değerlendirmişlerdir. Derste verilen bu değerlerin öğrencilerin toplumla uyum içinde yaşamalarını ve birey olarak sorumluluk geliştirmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Bu dersin, bireylerin toplumsal kuralları benimsemelerine, çevrelerine saygılı bireyler olarak yetişmelerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Velilerden Yakup bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: "Yahu bizce ahlak dersi. Bir büyüğe, küçüğe sevgi, saygı. Bir ortamda neyi gerektirir? Ne yapılır? Nasıl davranmalı? Bir insan mütevazılığı ön safta götürebilir... Böyle olunca çocuk herkese karşı saygılı oluyor. Uyumlu oluyor."

4.1.1.1.6 Ailelerin sosyal bilgiler öğretmeninden beklentileri

Şekil 4.8’de görüldüğü gibi, katılımcılar Ailelerin Sosyal Bilgiler Öğretmeninden Eğitsel Beklentilerini, Uygulamalı ve Mesleki Öğrenme Beklentisi, Yerel Kültür ve Değerlerin Eğitime Yansıtılması, Kırsal–Kentsel Uyumun Sağlanması, Sosyal ve İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi ve Aile–Öğretmen İş Birliğinin Geliştirilmesi şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 8

Ailelerin Sosyal Bilgiler Öğretmeninden Beklentileri



Uygulamalı ve mesleki öğrenme beklentisi

Uygulamalı ve mesleki öğrenme beklentisi konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı velilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, dersin yalnızca teorik bilgilerle sınırlı kalmaması gerektiğini, çocukların çevrelerini tanıyıp yaşamla doğrudan ilişki kurabilecekleri etkinliklere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Bu beklentinin, öğrencilerin kalıcı öğrenme ve sosyal duyarlılık geliştirmelerine katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Velilerden Baran, uygulamalı öğrenmenin çocuğun dünyaya bakışını değiştireceğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Uygulamalı olacak hocam, uygulama istiyorum... Yerinde göreceğim... Bu ağacın neye faydası olduğunu, arılara faydası olduğunu... Hayata karşı bakışı çocuğun farklı olması lazım...O zaman unutmaz bilgileri.”

Ayrıca öğrencilerin yalnızca akademik becerilerle değil, aynı zamanda mesleki yetkinliklerine göre yönlendirilerek yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu beklentiye açık şekilde dile getiren velilerden Baran, öğretmenin çocuğun ilgi alanına

göre yönlendirme yapmasının sosyalleşmenin bir parçası olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Çocuk okulda sadece okumayı değil de... kafası zehir gibiye okusun bilim adamı olsun. Ya da kırsalda kalacaksa tarıma yönelik hayvancılığa yönelik şeyler de görmeli. Mesleki kabiliyetleri bulunsun biz de bilelim yani.”

Yerel kültür ve değerlerin eğitime yansıtılması

Yerel kültür ve değerlerin eğitime yansıtılması konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı velilerden oluşmaktadır. Katılımcılar sosyal bilgiler derslerinde ahlak, sevgi, saygı ve kültürel kimlik gibi toplumsal değerlerle birlikte yerel kültürel unsurların ön planda tutulması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar, bu dersin çocuklara sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda onları iyi bir birey ve topluma faydalı insan olarak yetiştirmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ahlaki değerlerin dersin temelinde yer alması, gelenek ve göreneklerin tanıtılması, yerel kimliğin aktarılması gibi beklentiler öne çıkmaktadır.

Bu durumu açık şekilde ifade eden velilerden Selçuk, sosyal bilgiler öğretmeninin yerel kültüre dair bir bakış açısı kazandırması gerektiğini şu sözlerle belirtmiştir: “Sosyal bilgilerde öğretmen genelde buranın kültürüyle ilgili olmalı. Buranın gelenek görenekleri, buranın şey yapısı, insan yapısıyla ilgili olmalı. Bölgemizin, köyümüzün geleneklerini, göreneklerini bilmesini sağlamalı.” Bu konu hakkında velilerden Ege de şunları söylemiştir: “İlk önce büyüğe saygıyı öğrenmesi... Öğretmenlerine karşı saygılı oldu mu? Öğretmenler zaten onu kendine düzgün yol gösteriyor... Değerlerimizi bilmeli hocam. Bunu sosyal dersinde öğrenecek.”

Kırsal–kentsel uyumun sağlanması

Kırsal–kentsel uyumun sağlanması konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı velilerden oluşmaktadır. Katılımcılar kırsal bölgede yaşayan çocukların şehirdeki akranlarına göre öğrenme düzeyi ve sosyal katılım açısından geri planda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu farkı kapatmaya yönelik bilinçli bir yaklaşım sergilemesini, kırsaldaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hareket ederek onları daha aktif ve özgüvenli bireyler hâline getirmesini beklemektedirler.

Bu beklentisini açık şekilde dile getiren velilerden Arda, görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: “Şehirdeki çocukla kırsaldaki çocuğun yani farkını kapatmasını bekliyoruz

öğretmenlerden ama bu bir türlü olmuyor... bizim beklentimiz yani bunu monte edebilmesi, şehirdeki çocuğa yaklaştırabilmesi.”

Sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi

Sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı velilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, çocukların küçük yaşlarda etkili iletişim kurma becerilerini kazanmasının önemine vurgu yapmışlardır. Onlara göre, dinleme, düşünerek cevap verme ve konuşma adabının kazandırılması, sosyal bilgiler dersinin temel hedeflerinden biri olmalıdır. Bu değerlerin yalnızca bilgi aktarımıyla değil, topluluk içinde deneyimleme fırsatları sunularak öğretilbileceğini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenin sınıf ortamında çocuklara birbirlerinin görüşlerini dinleme, fikirlerini özgürce dile getirme ve karşılıklı saygı çerçevesinde tartışma yürütme becerilerini kazandırması gerektiğini vurgulanmışlardır. Bu düşüncesini açık bir biçimde ifade eden velilerden Çağrı, şu sözlerle belirtmiştir:

Her şeyden evvela çocukların konuşma adabını öğrenmeleri lazım... Dinlemesini ve düşünüp cevap vermesini sosyal bilgiler dersinde kazandırabiliriz... Öğretmen çocukları toplu olarak bir konuşmasına müsaade edip... herkes kendi derdini nasıl dökabiliyor ortaya denemek gerekir diye düşünüyorum. Yani saygı duymasını öğrenecek düşüncesine arkadaşının.

Ayrıca katılımcılara göre, sosyal bilgiler dersi bu becerilerin geliştirilmesinde önemli bir fırsat alanı sunmakta; çocukların hem akranlarıyla hem de farklı yaş gruplarındaki bireylerle sağlıklı iletişim kurmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Bu beklentisini açık şekilde dile getiren velilerden Tunç, sosyal birey olmanın temelinin etkili iletişimden geçtiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Kelime dağarcığını bir kere sosyal bilgiler dersinde çoğaltması lazım... Sosyal birey olacaksa ilk önce iletişim şart... Okuldaki tüm çocuklarla bunu yapmalı...Yoksa büyünce zorlanır.”

Aile-öğretmen iş birliğine duyulan gereksinim

Aile-öğretmen iş birliğine duyulan gereksinim konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı velilerden oluşmaktadır. Katılımcılar çocuğun özellikle ahlaki ve davranışsal gelişiminde öğretmen ile ailenin birlikte hareket etmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılara göre çocuğun gelişimi yalnızca okul ortamında şekillenmemekte, ev ortamındaki gözlemlerle desteklenmeli ve öğretmenle sürekli iletişim kurularak yönlendirilmelidir. Aile ve öğretmen arasında güçlü

bir iletişim ve sorumluluk paylaşımı olması, çocuğun daha sağlıklı gelişmesini sağlamaktadır.

Bu beklentisini açık biçimde dile getiren velilerden Yakup, şu sözlerle ifade etmiştir: “Bir evdeki kadar da öğretmen sorumludur bu işte... Ben de destekleyeceğim. Benden sonra öğretmen de destekleyecek... Öğretmen velev ki çocuktan şey alamadı, annesiyle babasıyla şeye girecek... Bu problemleri beraber aşacağız...Hepimizde sorumluluk yani.”

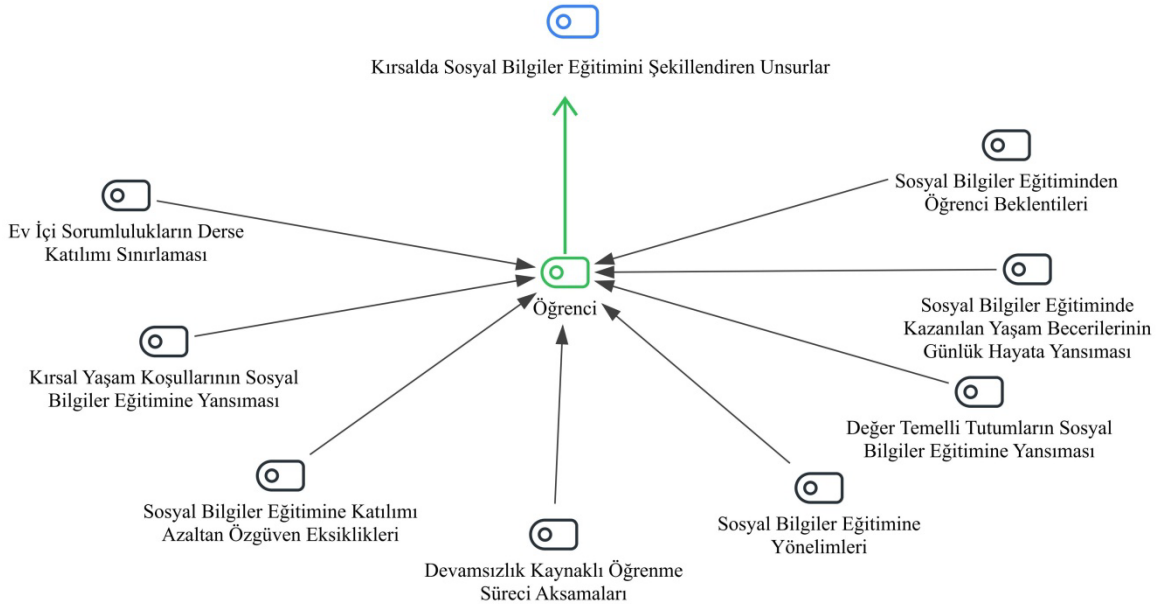
Aile teması kapsamında elde edilen bulgular, kırsal bağlamda elde edilen bulgular, sosyal bilgiler eğitiminin yalnızca okul ortamında değil, aile yapısının çok boyutlu etkileriyle birlikte şekillendiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcılar, özellikle ailelerin eğitim düzeyi, sosyoekonomik faaliyetleri, geleneksel değer yargıları ve çocuk yetiştirme pratiklerinin sosyal bilgiler dersine katılımı ve öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Örneğin, düşük eğitim düzeyine sahip ailelerde öğrencilerin ders desteği alamadığı, tarım ve hayvancılıkla uğraşan ailelerde ise çocukların eğitime erişiminin kısıtlandığı görülmüştür. Bununla birlikte, geniş ailede kültürel aktarımın derse katkı sağladığı; parçalanmış ya da otoriter aile yapılarında ise öğrencinin derse ilgisinin azaldığı belirlenmiştir. Ailelerin sosyal bilgiler dersine ilişkin bilgi, algı ve tutumlarının hem çocuğun eğitsel sürece katılımını hem de öğretmenden beklentilerini biçimlendirdiği; velilerin uygulamalı, yerel ve sosyal yönü güçlü bir ders yapısı talep ettiği görülmüştür. Tüm bu bulgular, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin başarısının yalnızca sınıf içi öğretimle değil, ailelerin eğitsel farkındalığı ve katılım düzeyiyle birlikte anlam kazandığını göstermektedir. Bu nedenle, kırsal sosyal bilgiler uygulamalarının aile yapısını, değerlerini ve beklentilerini merkeze alacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

4.1.1.2 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğrencinin rolü

Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğrencinin rolü, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından aşağıdaki biçimlerde ifade edilmiştir. Bu durum, Şekil 4.9'da ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Katılımcılar Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğrencinin Rolünü, Ev İçi Sorumlulukların Derse Katılımı Sınırlaması, Kırsal Yaşam Koşullarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması, Sosyal Bilgiler Eğitimine Katılımı Azaltan Özgüven Eksiklikleri, Devamsızlık Kaynaklı Öğrenme Süreci Aksamaları, Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelimleri, Değer Temelli Tutumların Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması, Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kazanılan Yaşam Becerilerinin Günlük Hayata Yansıması ve Sosyal Bilgiler Eğitiminden Öğrenci Beklentileri şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 9

Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğrencinin Rolü



4.1.1.2.1 Ev içi sorumlulukların derse katılımı sınırlaması

Ev içi sorumlulukların derse katılımı sınırlaması konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsal kesimde öğrencilerin aile işlerine aktif olarak katılmak zorunda kaldıklarını ve bu durumun ders çalışma sürelerini önemli ölçüde kısıtladığını ifade etmişlerdir. Özellikle tarım ve hayvancılıkla geçimini sağlayan ailelerin, çocuklarından iş gücü olarak faydalanma beklentisi, öğrencilerin okula devamlılığı ve sosyal bilgiler dersine hazırlıklarını sekteye uğratmaktadır. Ayrıca katılımcılar, öğrencilerin evdeki sorumluluklar nedeniyle okula yorgun geldiklerini, bu durumun derse ilgilerini ve

katılımlarını azalttığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Aslı bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Çocuk akşamleyin geldiğinde çantasını bırakıp bir işin ucundan tutması gerekiyor... Bu olumsuz durum tabii ki. Çocuğun ailenin ekonomik etkinliklerinde yer alması olumsuz etki edebiliyor. Olumsuz olarak etkilediği çocuğun ders çalışmasındaki zaman kısıtlanıyor. Çocuk yorulduğu için okuldaki aktivitesi düşüyor.

4.1.1.2.2 Kırsal yaşam koşullarının sosyal bilgiler eğitimine yansımaları

Kırsal yaşam koşullarının sosyal bilgiler eğitimine yansımaları konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal yaşamın öğrencilerin sosyal bilgiler dersini anlamlandırmalarında çeşitli zorluklara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sınırlı sosyal deneyimleri, kentsel yaşantıya dair kavram eksiklikleri, görsel ve deneyimsel bağ kuramama, devlet kurumlarıyla yeterince tanışamama gibi nedenlerle sosyal bilgiler dersindeki pek çok içeriği günlük yaşamla ilişkilendiremedikleri belirtilmektedir. Benzer şekilde, bir öğretmen anketin “diğer” bölümünde kırsal çevrenin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine etkisini şu sözlerle açıklamıştır: “Çocuklarda sınırlı bir çevre olması, ailesinden elde edebildiği eğitimsel becerilerin kısıtlı olması haliyle çocuğun hazırbulunuşluğunu aşağıya çekiyor.” Bu durum, dersin bazı bölümlerinin öğrenciler nezdinde soyut kalmasına yol açmaktadır. Katılımcılar ayrıca, ders kitaplarındaki metinlerin kentsel yaşam temelli olması nedeniyle öğrencilerde “kırsaldan uzaklaşma arzusu” geliştirebileceğini dile getirmişlerdir. Teknolojik imkânların sınırlılığı ve internet erişiminin kesintili olması da dersle kurulan ilişkiyi zayıflatmaktadır.

Öğretmenlerden Zeynep bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: "Sınırlı yaşantıları...Yani her devlet kurumunun olmaması... mesela adalet ihtiyacı dediğimde bir mahkeme hani görmemiş oluyor... hani bilmediği bir kurum... köydeki çocuk bunları bilmiyor yani açıkçası" öğretmenlerden Cem görüşünü, “Ama konuların içeriğini okurken bazı kavramlar onlara uzak kalabiliyor... nüfus müdürlüğü... yaşantı yok. Bu tür yaşantıları dinleyerek büyüyecek bir çocuk gelecekte kırsal alandan gitmek isteyecektir." şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerden Sevgi de görüşünü, “Öğrencim dedi ki öğretmenim dedi ben dedi hiç markete gitmedim dedi. Barkod okutmak ne dedi? ... Kırsalda haliyle teknoloji de pek gelişmiş olmayınca aman internet biter ki uzun süre internette

kesilebiliyor. Çocuk bu yaşantı kısıtlılığını aşamıyor maalesef bir türlü.” şeklinde belirtmiştir.

4.1.1.2.3 Sosyal bilgiler eğitimine katılımı azaltan özgüven eksiklikleri

Öğrencinin sosyal bilgiler eğitimine katılımını azaltan özgüven eksiklikleri konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların bir kısmı öğretmenlerden, bir kısmı ise öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenler, kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel sınırlılıkları nedeniyle özgüven gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini ve bu durumun sosyal bilgiler dersine katılımlarını sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Özellikle sosyal çevre eksikliği, ekonomik yoksunluklar, değersizlik hissi ve hayal kurma kapasitesinin zayıflığı; öğrencilerin söz almaktan çekinmelerine, kendilerini geri planda tutmalarına ve sosyal bilgiler dersine yönelik pasif bir tutum geliştirmelerine yol açmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin çoğu zaman düşüncelerini ifade etmekte zorlandıklarını, sınıf içi etkinliklere katılım göstermediklerini ve özgüven sorunlarının sadece ders başarısını değil, toplumsal rolleri algılama süreçlerini de olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere değer vermesinin, bu eksikliği kısmen telafi etse de aileden gelen ilgisizlikle çeliştiği ve öğrencilerde duygusal karmaşaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Yusuf bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

Kimisi kıyafetinden utanıyor... tahtaya çıkmak istemiyor öğrenci... bildiği halde söz alıp da tahtaya çıkmak istemiyor. Özgüveni darbe alan çocuk öğrenme faaliyetlerine katılımı da geri planda kalıyor maalesef...Elimden geleni yapıyorum bunu aşmak için ama önemli olan ailede yanıt bulması yoksa çelişkiler çıkıyor... Derste çocuktaki moralsizliği görüyorum yani... Aile maalesef çocuğun bu şekilde olursa özgüvenini düşünmüyor.

Öğrenciler, bireysel deneyim eksikliği nedeniyle bazı ders konularına ilgi göstermediklerini ve bu konuların öğreniminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Kadir düşüncesini "İlgimi çeken konu yok. Çünkü bazı şeyleri hiç yapmadım onları anlayamıyorum. O yüzden derste canım sıkılıyor öğretmenim." şeklinde ifade etmiştir.

4.1.1.2.4 Devamsızlık kaynaklı öğrenme süreci aksamaları

Devamsızlık kaynaklı öğrenme süreci aksamaları konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, özellikle tarım ve hayvancılıkla geçinen ailelerde öğrencilerin mevsimsel iş yükleri nedeniyle dersleri kaçırdığını ve bunun öğrenme sürecinde kopukluklara neden olduğunu

belirtmişlerdir. Ailevi sorumluluklar arasında hasta aile bireylerine bakma gibi durumların da öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Ayrıca kırsal bölgelerde devamsızlığın herhangi bir yasal yaptırımla karşılaşmaması, bu alışkanlığı kalıcı hale getirmekte ve öğretmenlerin süreci yönetmesini zorlaştırmaktadır. Sağlık sorunlarında ailelerin geç müdahalesi ise, devamsızlık süresini artırmakta ve öğrenme sürekliliğini zayıflatmaktadır.

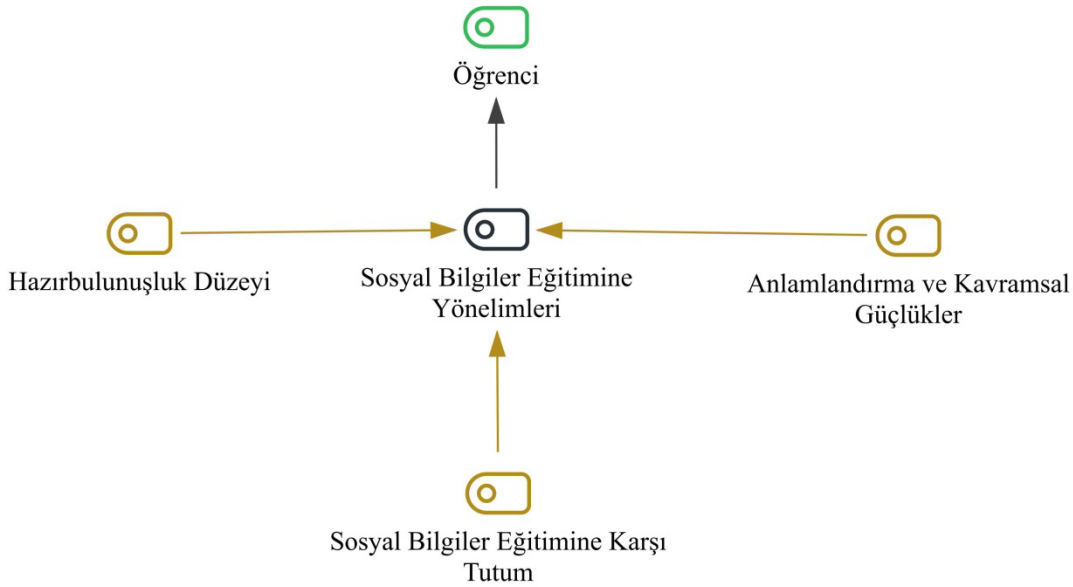
Öğretmenlerden Aziz bunu şu şekilde açıklamıştır: “Benim öğrencim zaten ekin ekileceği gün okula gelmiyor. Babasına yardıma gidiyor. Eee çocuk devamsız ve dersten uzaklaşması söz konusu. Benim anlattığım haftalarda yok. Sonrasında yarım yamalak ilerleniyor.”

4.1.1.2.5 Öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimine yönelimleri

Şekil 4.10’da görüldüğü gibi, katılımcılar Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelimlerini, Hazırbulunuşluk Düzeyi, Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutum ile Anlamlandırma ve Kavramsal Güçlükler Engelleri şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 10

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelimleri



Hazırbulunuşluk düzeyi

Hazırbulunuşluk düzeyi konusu, yaklaşık üçte biri katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların bazılarını öğretmenler, bazılarını ise öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmenler, kırsalda sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci yöneliminin büyük ölçüde hazırbulunuşluk düzeyine, bilgi birikimine, kavramsal yeterliliğe, akademik başarıya ve

beceri düzeylerine bağılı olarak şekillendiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin genel anlamda hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak katılımcılar tarım, hayvancılık, kültürel ve coğrafi konular gibi yerel yaşantıya dayalı alanlarda daha yüksek bir yönelim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Yavuz görüşünü, “Öğretmenim ben ekin ekmeyi, hayvanı gütmeyi, yemlemeyi bilirim. Bana verilen bir görev. Sosyal bilgilerde de bu konuları çok seviyorum... Örnek veririm... Derse katılırım.” şeklinde söylemiştir. Öğretmenler öğrencilerin tarih gibi bazı soyut konulara yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin sınırlı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler, kırsal alanlarda öğretmen sürekliliğinin sağlanamamasının, pandemiden kaynaklanan öğrenme kayıpları ve velilerin eğitim yetersizlikleri gibi etmenlerin öğrenci hazırbulunuşluğunu olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebildikleri konularda derse daha yüksek katılım gösterdikleri; buna karşın ilişkilendiremeyen öğrencilerde motivasyon kaybı yaşadığını ifade etmişlerdir. Beceriler açısından kırsal yaşama dayalı pratik yeterliklerin öğrencilere avantaj sağladığı, ancak kavramsal, eleştirel düşünme, politik ve dijital okuryazarlık gibi becerilerde yetersizliklerin sosyal bilgiler eğitimine olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Kemal bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Beceri anlamında da öyle. Mesela bir ağaç dikeceğiz. ... Hemen kazmayı kapıyor. Bir tanesi başlıyor yeri kazmaya. Öbürü küreği alır mesela toprağı örtmeye çalışır. ... Bu konularda avantaj diyebiliriz kırsal için. ... Böyle olunca sosyal bilgiler dersinin bu konularına ilgi göstermemesi düşünülemez.

Sosyal bilgiler eğitime karşı tutum

Sosyal bilgiler eğitime karşı tutum konusu, yaklaşık yarısı katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların bazılarını öğrenciler, bazılarını veliler ve bazılarını ise öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenler, dersin insan-merkezli ve sözel yapısının öğrencileri derse çektiğini, bu nedenle katılımın genellikle canlı olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerden İsmail , “Katılım anlamında sosyal bilgiler dersi genellikle öğrenciler arasında sevilen bir ders. Öğrenci bu derse katılıyor, iştirak ediyor. Sözel bir ders olması sebebiyle öğrencilerin sevdiği, genellikle katıldığı ve dolayısıyla da pozitif yaklaştığı” bir ders olarak tanımlarken; öğretmenlerden Okan, görüşünü “İnsanı anlatıyoruz hocam. Bununla birlikte çocukların hiç görmediği, duymadığı, bilmediği, ülkemizdeki, hem de dünyadaki yerleri görüyoruz, tanıyoruz... bu sebepten dolayı ilgileri, tutumları çok olumlu yönde.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin tarih

dersine karşı genellikle ilgisiz oldukları, özellikle bazı konularda zorlandıkları ve sadece sınavda sorulan şeklinde algıladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tarihi konuları soyut ve uzak gördükleri için derse karşı ilgilerini kaybetmekte ve bu durum başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum, bir öğretmenin anketin “diğer” bölümünde yer alan şu ifadesiyle de örtüşmektedir: “Günlük yaşantısında görmediği durumlar olduğu için çocuk sınavda çıkacak kaygısı ile öğrendiği konular oluyor. Özellikle tarihi konularda sıkıntımız var.” Öğretmenlerden Elif bunu şu şekilde açıklamıştır:

Ama dediğim gibi işte bir tarih konusu gündeme geldiğinde çocuklar aaa bu böyle miymiş? Ben ilk defa böyle bir şey duydum, İlk defa karşılaşıyorum deyip biraz daha böyle kendilerini uzak görüp daha zor gibi algılıyorlar. Yani bunları somutlaştırmadığımız sürece yani kendilerine yakın olanları daha kolay algılayıp daha önce karşılaşmadığı bilgilerle de uzak kalabiliyorlar.

Velilerden az sayıdaki katılımcı not başarısı ve aktif katılımın motivasyonu yükselttiğini aktırdığını ifade etmişlerdir. Velilerden Arda görüşünü, “Hocam valla çocuğun sosyal notu iyi. Yani yüksek. O zaman çocuk sosyali seviyor. Katılıyor” şeklinde ifade etmiştir. Velilerden Yakup “Hayatı sevmeyen bir öğrenci yoktur. O zaman çocuk bu dersi haliyle seviyor. Hayatı anlamak için hocam ilgili yani.” dile getirerek ders-yaşam bağına öne çıkarmıştır. Velilerden Çağrı "Muhakkak çocuğum sosyal bilgiler dersine ilgi duymakta, seviyor, sözel bir ders çünkü." şeklinde açıklamıştır.

Bazı öğrenciler dersin kişisel gelişime dokunan yönlerini öne çıkarmışlardır. Öğrenciler sosyal bilgilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerden Nazlı bunu “Sosyal bilgiler dersi ilgimi çekiyor. Aslında biz fazla konuşmazdık eskiden. Hocam böyle konuşmayı falan daha böyle konuşmamızı falan açtı. O yüzden biraz da sosyal bilgiler dersi ilgimi çekiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerden Buse, “ilgimi çekiyor. Çünkü sosyal bilgiler dedik miydi hayatımız geliyor aklımıza... Hayatımızda gördüklerimiz veya da bilmediklerimiz sosyal bilgiler dersinde öğrenebiliyoruz.” hayata ilişkin bilgileri öğrenmesinin dersi ilgi çekici kıldığını belirtirmiştir. Öğrenciler tarih konularına yönelik güçlü bir ilgi ve merak duydukları şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Olcay düşüncesini "Hocam tarih konuları daha çok seviyorum. Çünkü geçmişimizi öğreniyoz. Bir de hocam sanki o geçmiş değil de sanki o anı yaşıyon gibi geliyor bana." şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin merkezi sınav sisteminde düşük katsayıya ve sınırlı soru sayısına sahip olması nedeniyle öğrenciler ve veliler tarafından önemsiz

görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin derse yönelik ilgisini azaltmakta ve sosyal bilgiler dersini akademik anlamda geri planda bırakmaktadır. Ayrıca, yeni nesil soru formatlarının dersin temel amaçlarını yansıtmada yetersiz kaldığı; bu nedenle öğrencilerin derse yönelik motivasyonunun daha da zayıfladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Aslı bunu şu şekilde açıklamıştır: “sınavlardaki katsayısının düşüklüğünden de kaynaklı... sosyal bilgiler de burada anlamsızlaşıyor... Çocuk sosyal bilgilere niye önem versin? Zaten basit bir ders gibi... çocukta derse yeterince ilgi besleyemiyor... yeni nesil sorularında etkisi var.... Böyle olunca velide diğer derslerine bakıyor çocuğun."

Bu bulgular, kırsal bağlamda sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumun, iletişim ve ifade fırsatları, günlük yaşama dönük içerik ve insan-merkezli yaklaşım gibi etkenlerle beslendiğini göstermektedir. Öte yandan, kavramsal yoğunluk ve sınav baskısı özellikle tarih ünitelerinde motivasyonu zedeleyebilmektedir. Dolayısıyla öğretim stratejilerinin, dersi yaşamla bütünleştirirken soyut tarih konularını somutlaştırmaya ve sınav odaklı yaklaşımları dengelemeye yönelmesi, öğrencilerin ilgi ve tutumlarını sürdürülebilir kılmada kritik görünmektedir.

Anlamlandırma ve kavramsal güçlükler

Anlamlandırma ve kavramsal güçlükler konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullanılan soyut kavramları öğrenmede güçlük yaşadıklarını, sınırlı kelime dağarcığı ve sınırlı çevresel gözlemler nedeniyle bu kavramları anlamlandırmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kavramları günlük yaşamla ilişkilendiremediklerinde, öğrenme sürecinin ezberlemeye dayalı hale geldiğini ve bilgilerin kalıcı hale gelemediğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerden Aziz, kırsaldaki öğrencilerin kavram gelişiminde ciddi eksiklik yaşadığını ve öğretmenlerin kavramları verdiklerini düşünse de bu bilgilerin öğrenciler tarafından içselleştirilemediğini belirtmiştir:

Ama temel kavram becerileri diye nitelendiriliyor. Mekân kavramını zaman kavramını ve buna benzer şu an aklıma gelmeyen birçok kavramı veremiyoruz. Veya verdiğimizizi zannediyoruz. Çocuklarda kavram gelişiminde sıkıntılar var kırsalda. Çocuğun da aldığını zannediyoruz ilk etapta. Tamamen bir şey orada bir belirsizlik var yani. Bu da bizim için sorun.

Öğretmenlerden Cem, öğrencilerin ders kitaplarında geçen birçok kavramı hayatlarında hiç deneyimlemedikleri için öğrenme sürecinde sürekli sıfırdan başlamaları gerektiğini, bu nedenle kavramları açıklamak için fazladan çaba gerektiğini vurgulamıştır:

Ama onun dışına çıktığınız zaman yani köyün dışına çıkmaya başladığınız zaman konulardan uzaklaşmaya başlıyorsunuz. Çünkü kavram eksikliği oluyor. Yani siz ona anlattığınız şeyler onun hiç görmediği şeyler ya da karşılaşmadığı durumlar böyle olduğu zaman sil baştan işte anlatıyorsunuz.

Öğretmenlerden Rıza ise, öğrencilerin erken yaşta yeterli kitapla tanışmamasının kelime dağarcığını sınırlandırdığını ve bu durumun soyut kavramları öğrenmeyi zorlaştırdığını şöyle belirtmiştir:

Özellikle bizim kırsaldaki çocuklarımız... kavram gelişimi noktasında sıkıntılarımız var bizim. Ana sınıfı eğitimi almayan çocuk oradan bir eksiklikle geldi... Bu kelime hazinesinin azlığı bir nebze soyut olan sosyal bilgiler dersindeki kavramların öğrenilmesinde de bize zorluk çıkarıyor.

4.1.1.2.6 Değer temelli tutumların sosyal bilgiler eğitimine yansımaları

Değer temelli tutumların sosyal bilgiler eğitimine yansımaları konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede yetişen öğrencilerin milli-manevi değerlerine bağlılık, otoriteye saygı ve yüksek sorumluluk bilinciyle sosyal bilgiler dersine yansımalarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Cem, “Kırsalda vatan millet konularına çok hassas aileler bu durum çocuklara da yansımış. Bu da sosyal bilgiler dersine kırsalda artı bir değer yani.” sözleriyle öğrencilerin milli şuurlarının ders motivasyonuna katkısını vurgulamıştır. Öğretmenlerden Celal, “Öğrenci biraz daha mazbut... öğretmene karşı da pek öyle asilik... göremiyorsun.” diyerek otoriteye duyulan saygının sınıf yönetimini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Burak ise Celal öğretmenin görüşünün aksine “Yani otoriteye saygı kişisel bazda olumlu görülebilir. Lakin bizin çocuklara vermek istediğimiz eleştirel düşünme, öz güvenli, etkin bir vatandaş olmasını sınırlayabilir hocam.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerden Rıza ise, “Kırsaldaki erken yaşta olgunlaşan çocukta sorumluluk daha fazla geliyor... verilen araştırma projesini zamanında eksiksiz yaparak getiriyor.” diyerek sorumluluk bilincinin derse olan katkısını açıklamıştır. Katılımcılar, bu üç boyutun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve katılımı ne tür etkilerinin olduğunu dile getirmişlerdir.

4.1.1.2.7 Sosyal bilgiler eğitiminde kazanılan yaşam becerilerinin günlük hayata yansımaları

Sosyal bilgiler eğitiminde kazanılan yaşam becerilerinin günlük hayata yansımaları konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinde edinilen bilgilerin yalnızca akademik bir çerçevede kalmadığını; iletişim becerilerinden tüketici haklarına, kültürel farkındalıktan tarihsel bilinç ve coğrafi bilgiye kadar birçok alanda günlük yaşamlarına doğrudan yansıdığını ifade etmişlerdir. Dersin, öğrencilerde özgüven kazandırma, eleştirel düşünmeyi teşvik etme, önyargıların kırılması ve empati geliştirme gibi sosyal ve bireysel kazanımlar sunduğu anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda, öğrencilerden Nazlı, “... İnternetteki her şeye güvenmiyoruz hemen doğru mu güvenli mi onu düşünüyoruz.”, öğrencilerden Kerim, “...hatalı ürünleri tüketici hakem heyetine bildirip dilekçe yazabiliriz.” ve öğrencilerden Yavuz, “...ön yargılı olmamak önemli hocam...Yoksa belki o üzülebilir. Bene yapsalar üzüldüm” şeklindeki açıklamaları, sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin yaşam becerilerine somut katkı sağladığını göstermektedir.

4.1.1.2.8 Sosyal bilgiler eğitiminden öğrenci beklentileri

Sosyal bilgiler eğitiminden öğrenci beklentileri konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları çevreyle bağlantılı ve kültürel yönü güçlü içeriklerin yer almasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarım, hayvancılık, doğa olayları, hayvan bakımı ve geleneksel mesleklerle ilgili konuların derste işlenmesini istemektedirler. Öğrencilerden Yavuz bunu şu şekilde açıklamıştır:

Mesela nasıl bir tohum olcek, büyücek, şey olacak? Nasıl bütçen sen? Ekonomik durumlar nasıl olcek? Faaliyet durumlar nasıl olcek? ... Tarımı karıştırıyor insanlar. İyi öğrenmeli. Çünkü çiftçi olmadı mı ben bu işleri nasıl yapcam ya. Nasıl üreticem? Nasıl hayvan bakacan? Bunlar önemli.

Öğrenci teması kapsamında elde edilen bulgular, kırsal bölgelerde sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci katılımı ve öğrenme süreçlerinin çok boyutlu etkenlerle şekillendiğini ortaya koymuştur. Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğrencinin konumu, yalnızca öğrenenin değil; aynı zamanda çevresel, kültürel ve yapısal engellerle şekillenen bir öznenin yansıması olarak belirmiştir. Öğrencilerin ev içi sorumlulukları, devamsızlık alışkanlıkları ve kırsal yaşamın sınırlı deneyim alanı; sosyal bilgiler dersine aktif katılımı

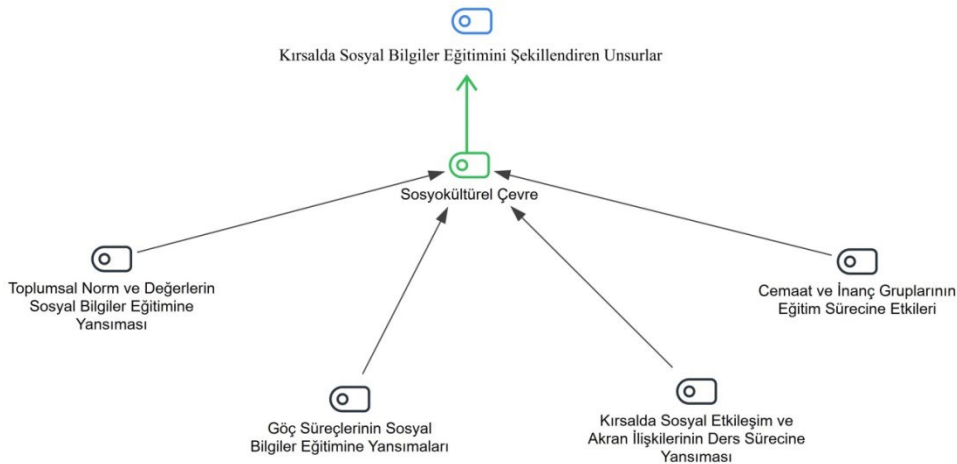
sınırlayan temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Ders içeriklerinin günlük yaşamla ilişkilendirilememesi, soyut kavramların anlaşılmasında güçlük ve hazırbulunuşluk düzeyinin düşüklüğü, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve anlam kurma çabalarını zayıflatmaktadır. Bununla birlikte, sosyal bilgiler dersinin hayatla örtüşen konulara sahip olması, bazı öğrencilerde olumlu tutum, özgüven gelişimi ve yaşam becerilerinin güçlenmesiyle sonuçlanmaktadır. Öğrencilerin dersin sosyal, kültürel ve iletişimsel yönleriyle bağ kurabildiklerinde yüksek katılım gösterdikleri, ancak sınav baskısı, kavramsal soyutluk ve kırsaldan uzak içeriklerin motivasyonu azalttığı görülmüştür. Ayrıca, değer temelli eğilimler, otoriteye saygı ve sorumluluk bilinci gibi bazı öğrenci özellikleri sınıf içi olumlu tutumlara kaynaklık ederken; eleştirel düşünme ve özgür ifade gelişimini sınırlayabilmektedir. Tüm bu bulgular, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğrencinin yalnızca dersin alıcısı değil, aynı zamanda çevresel koşullarla biçimlenen çok yönlü bir özne olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.1.1.3 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde sosyokültürel çevrenin rolü

Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde sosyokültürel çevrenin rolü, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından aşağıdaki biçimlerde ifade edilmiştir. Bu durum, Şekil 4.11'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Katılımcılar Kırsalda Sosyal Bilgiler Dersinde Sosyokültürel Çevrenin Rolünü, Toplumsal Norm ve Değerlerin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları, Göç Süreçlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları, Kırsalda Sosyal Etkileşim ve Akran İlişkilerinin Ders Sürecine Yansımaları ve Cemaat ve İnanç Gruplarının Eğitim Sürecine Etkileri şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 11

Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sosyokültürel Çevrenin Rolü

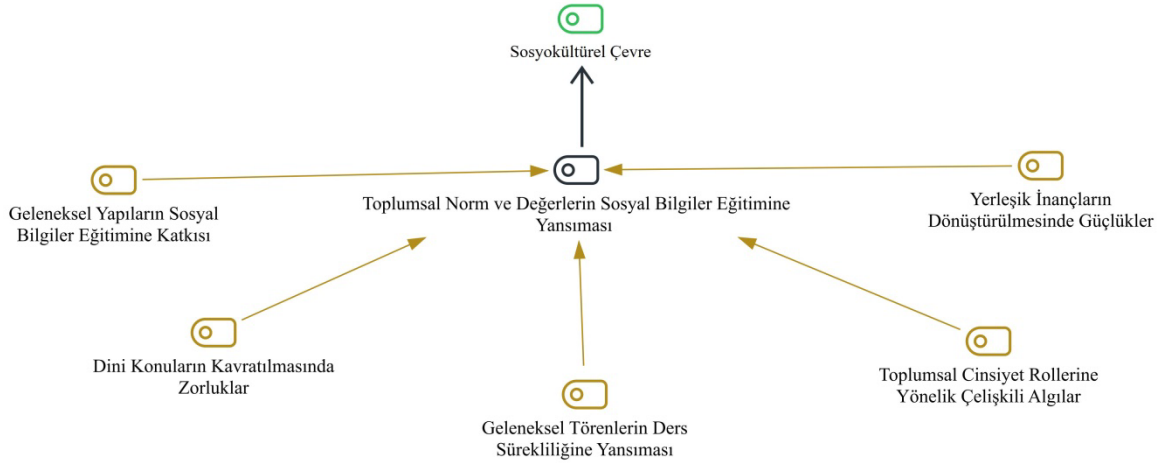


4.1.1.3.1 Toplumsal norm ve değerlerin sosyal bilgiler eğitime yansımaları

Şekil 4.12’de görüldüğü üzere, katılımcılar Toplumsal Norm ve Değerlerin Sosyal Bilgiler Eğitime Yansımalarını, Geleneksel Yapıların Sosyal Bilgiler Eğitime Katkısı, Dini Konuların Kavrıtılmasında Zorluklar, Geleneksel Törenlerin Ders Sürekliliğine Yansımaları, Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Çelişkili Algılar ve Yerleşik İnançların Dönüştürülmesinde Güçlükler şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 12

Toplumsal Norm ve Değerlerin Sosyal Bilgiler Eğitime Yansımaları



Geleneksel yapıların sosyal bilgiler eğitime katkısı

Geleneksel yapıların sosyal bilgiler eğitime katkısı konusu, katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretmenler, sınırlı bir kısmını ise öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmenler, kırsal bölgelerde gelenek ve göreneklerin güçlü biçimde yaşatılmasının, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve öğretim sürecine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmişlerdir. Geleneksel etkinliklerin, öğrencilerin bildiği yaşantılara dayandığı için sınıf içi etkileşimi artırdığı, öğrencilerin bu konulara daha aktif katıldığını bildirmişlerdir. Ayrıca yardımlaşma ve imce gibi değerlerin, öğrencilerin çevresel deneyimleriyle uyumlu olduğu ve bu konuların derslerde işlenmesini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Can bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

... Kırsal alanda geleneklere bağlılık biraz daha fazla olduğundan dolayı bununla ders arasında bağlantı kurma şansımız oluyor... Gelenek, görenek, kültürle bağlantı kurmak kırsalda biraz daha kolay oluyor bence... Öğrenciler işte düğünlerde yapılanları anlatıyorlar, cenazelerde yapılanları paylaşıyorlar... Derste de bu yaşadıklarını anlatıyorlar. Canlandırmalar yapıyorlar. Gülüp eğleniyoruz.

Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde gelenek ve göreneklerin etkisiyle katılımının arttığını belirtmekte, bu konulara ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Pınar bu konu hakkında, “Düğünlerde yapılanlar. İşte kına yakma, elbiselerimiz var. İşte kaz tiritimiz. Mesela ben bunları derste bahsedebiliyorum. Başka yerlerinde varmış. Onları severek dinliyorum. Derste parmak kaldırıp söz alıyorum. Bahsediyorum.”

Bu bulgu, anketin “diğer” bölümünde yer alan bir öğretmen görüşüyle de desteklenmektedir. Katılımcı, “Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimi yöreye özgü kültürel konularda öğrencinin daha çok dikkatini çekmektedir. Öğrenciyi olumlu etkilemektedir.” ifadesiyle, yerel kültürel içeriklerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmiştir.

Dini konuların kavratılmasında zorluklar

Dini konuların kavratılmasında zorluklar konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların sınırlı bir kısmını öğretmenler, birini ise öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgelerde öğrencilerin dini konuları yorumlamada ve kavramada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle çok tanrılı dinler veya İslamiyet öncesi inanışlar gibi sosyal bilgiler dersinde ele alınan tarihsel içerikler, öğrencilerin sahip oldukları dini referanslarla çeliştiğinde anlaşılması güç hale geldiğini söylemişlerdir. Öğrencilerden Murat bu konuda, “Çünkü hocam Allah'ı tanımıyorlarmış o zamanlar. İslamiyet'i bilmiyorlarmış... her şeyini alıp gömüyolamış. Şimdi hocam bizde gömsek o adam bir şey olur mu?...Ne bilem hocam bunun gibi şeylerde kafam karıştı.” Ayrıca dini konuların katı normlarla çevrili olması, öğretmenlerin açıklamalarında temkinli davranmalarına yol açmakta; bu da dersin doğallığını sınırlayabilmektedir. Öğretmenlerden Murat bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

...Gök tanrı, hocam tanrı demek günah değil mi? ... Çocuk İslamiyet'in öncesinde yaşadığını hemen kavrayamıyor... İlk çağ uygarlıklarında çok tanrılı din diyoruz mesela. Çocuk algılayamıyor... Çünkü hakikaten beşinci sınıf öğrencisine o Anadolu uygarlıklarının, özellikle o din konuları Çok şey geliyor. Yani farklı geliyor...Öğretim programında öğrenci ne hissediyor diye bir şey yok.

Geleneksel törenlerin ders sürekliliğine yansması

Bir öğretmen, geleneksel törenlerin ders sürekliliğine yansması konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcı, kırsal yaşamın sosyal yapısında önemli bir yer tutan asker eğlenceleri, düğünler ve cenaze törenleri gibi etkinliklerin öğrencilerin ders devamlılığını,

ödevlerini aksatmasına olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Zeynep bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

... Asker eğlencelerinden tutun da düğünler, nişanlar vesaire hiçbiri bitmiyor. ... Bu da tabii çocukların da hoşuna gidiyor... Dersimiz var. Hocam biz bir cenazeye gidelim falan. Ya da düğüne gideceğiz diye ödevi yapmamam veya geç saate kadar düğünde kalıp uykusuz kalma gibi.

Toplumsal cinsiyet rollerine yönelik çelişkili algılar

Bir öğretmen, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik çelişkili algılar konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcı, kırsal bölgelerde kadınların sosyal, siyasi ve yönetsel rollerde sınırlı biçimde temsil edilmesinin, sosyal bilgiler dersinde işlenen demokrasi ve eşitlik gibi değerlerle çelişkili bir durum oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden Fatih bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

...Kırsal alanda demokrasi konusunda biraz daha böyle erkeklerin aktif olduğunu görebiliyoruz... Kız öğrencilerimiz diyor ki siz bu şekilde diyorsunuz ama bizim hayatımızda bunlar yok şunlar var... Çocuğun bana güvenmesi lazım yoksa katılımda sıkıntılar oluyor...Hani temel konularımızda sıkıntı olmuyor değil kadın erkek eşitliği olsun demokratik değerler olsun...

Yerleşik inançların dönüştürülmesinde güçlükler

Bir öğretmen, yerleşik inançların dönüştürülmesinde yaşanan güçlükler konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcı, kırsal bölgede öğrencilerin aileden ve yakın çevreden edindikleri bilgi ve inançların, sosyal bilgiler dersinde sunulan bilimsel ve evrensel bilgilerle çeliştiğini belirtmiştir. Bu tür yanlış bilgi ve inançlar, kişiler arası ilişkilerden tarihsel bilgiye, dini ve siyasi meselelere kadar çeşitli alanlarda kendini gösterebilmektedir. Bu çelişki, öğrencilerde şaşkınlık ve direnç oluşturarak yeni bilgilerin içselleştirilmesini güçleştirmekte, öğretim sürecinde pedagojik zorluklar yaratmaktadır. Öğretmenlerden Burak bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

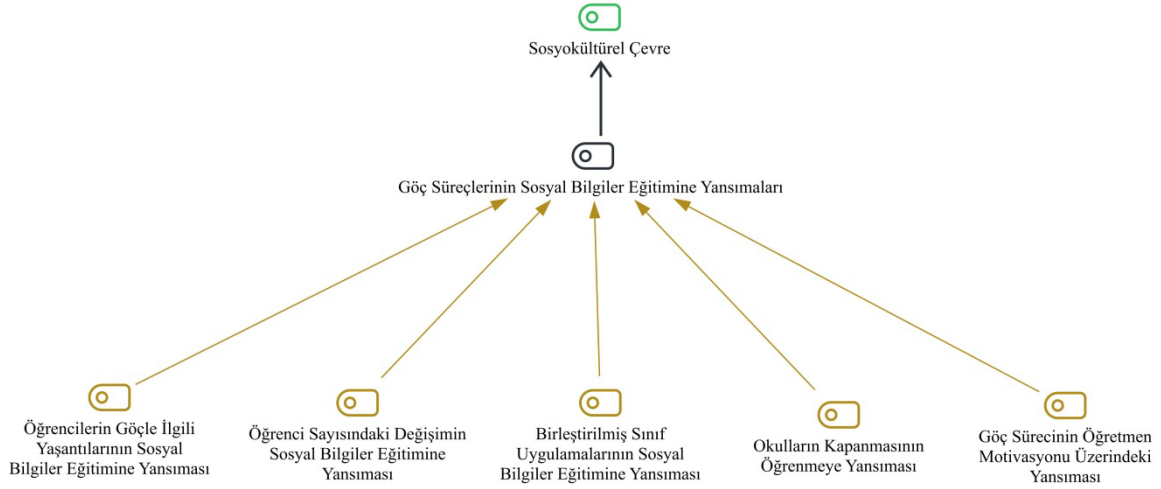
... Aileden öğrenmiş oldukları aslında yanlış olan veya eksik olan bilginin okulda düzeltilmesi ile çocuklara hani bir anda bir şok yaşadıklarını ben gördüm... Bu durumları çocukları kazandırmakta ya da kavratmakta zorluk yaşıyoruz... Ne diyebiliriz işte komşuluk ilişkilerinde ya da büyüklerle konuşmada hatalar olabiliyor. Özellikle aile büyüklerinden tarihi, dini, siyasi gibi bilgiler onlar için her haliyle doğru oluyor... Ben bu şekil dediğimde bilişsel bir dengesizlik durumu olmuyor değil.

4.1.1.3.2 Göç süreçlerinin sosyal bilgiler eğitimine yansımaları

Şekil 4.13’de görüldüğü üzere, katılımcılar Göç Süreçlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımalarını, Öğrencilerin Göçle İlgili Yaşantılarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları, Öğrenci Sayısındaki Değişimin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları, Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları, Okulların Kapanmasının Öğrenmeye Yansımaları ve Göç Sürecinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Yansımaları şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 13

Göç Süreçlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları



Öğrencilerin göçle ilgili yaşantılarının sosyal bilgiler eğitimine yansımaları

Öğrencilerin göçle ilgili yaşantılarının sosyal bilgiler eğitimine yansımaları konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin yaşadığı veya çevresinde gözlemlediği göç olgularının sosyal bilgiler dersine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin göç konusuna dair kişisel deneyimleri ve çevresel gözlemleri, ders konularını somutlaştırmalarını kolaylaştırmakta ve kavramları içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, kent merkezindeki müze, sinema veya hastane gibi yapılarla ilgili deneyimlerini derslerde örnek olarak ifade edebilmektedir. Öğretmenlerden Derya bu durum hakkında “İşte çocuk şehir merkezinde gitmiş olduğu müzeden dersimizde konusu geçince bahsediyor. Hatta market veya sinema gibi yerleri bile bahsederek dersimize bir çeşitlilik katmış oluyor hocam.” Buna ek olarak, göç kavramının anlamını ve içeriğini de kavrayarak bu kavrama ilişkin bilgi düzeylerini yansıtabilmektedirler. Öğretmenlerden Fatih bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “... Benim arkadaşım vardı. İşte babası burada

iş bulamadığı için büyük bir yere göç etti diyebiliyor. Bu da bizim sosyal bilgilerdeki vermek istediğimiz kazanımın aynısı. İşte göçün nedenlerini ve sonuçlarını bilir ...”

Öğrenci sayısındaki değişimin sosyal bilgiler eğitimine yansması

Öğrenci sayısındaki değişimin sosyal bilgiler eğitimine yansması konusu, yaklaşık üçte bir katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsalda göç nedeniyle azalan öğrenci sayısının sosyal bilgiler dersine hem olumlu hem de olumsuz biçimlerde yansıdığını belirtmişlerdir. Öğrenci sayısının azalması, öğretmenin bireysel ilgisini artırmakta ve ders verimliliğini desteklemektedir. Özellikle bireysel ilgi, öğrenci takibi, geri bildirim verme ve sınıf içi rehberlik açısından olumlu bir ortam oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, az sayıda öğrenciyle daha yakın ilişkiler kurabildiklerini ve öğrencilerin hangi konuyu anlayıp anlamadıklarını kolayca tespit edebildiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, sınıf kültürünün geliştiğini, iş birliğine dayalı etkinliklerin daha düzenli ve etkili yürütülebildiğini, farklı etkinliklere zaman ayrılabilirdiğini ve sınıf yönetiminin kolaylaştığını ifade etmişlerdir.

Buna karşın, grup çalışmalarının zorlaşması, katılımın tekdüzeleşmesi ve öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin sınırlanması gibi dezavantajların da ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Aslı, bu durumu “Öğrenci başına ilgilenme zamanım artıyor. Daha fazla dönüt verebiliyorum.” şeklinde açıklarken; öğretmenlerden Ayşe ise, “Örnek verebiliriz dediğimde bir öğrenci ya da iki öğrenci katılım sağlıyor. Çok fazla o onu da kullanamıyorum. dediğim gibi burada sınıf sayımızın az olmasından kaynaklanıyor...Monoton yani...etkinlikler sınırlı” şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden Okan bu konu hakkında, "Ben çok uygun olduğunu düşünmüyorum çok az olmasını. Mesela bir önceki dönemde 3 kişilik sınıf vardı. Birçok konuda sıkıntı... Hangi eğitsel teknik, taktiği yaptırabileceksin? Sürekli aynı öğrencilere soruyorsun, sıkıntılı bir durum." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının sosyal bilgiler eğitimine yansması

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının sosyal bilgiler eğitimine yansması konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, göç kaynaklı öğrenci sayısındaki azalmayla birlikte birleştirilmiş sınıf uygulamasına geçildiğini, bunun da sosyal bilgiler dersinin etkin yürütülmesini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu sınıf yapısında sosyal

bilgilere ayrılan sürenin azaldığını ve dersin sınav odaklı, yüzeysel bir yapıya dönüştüğünü bildirmişlerdir. Katılımcılar, farklı sınıf seviyelerinin aynı anda derse katılımının öğretimi güçleştirdiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, öğretmenin planlama yükünün artması, teknolojik altyapının sınırlılığı ve nitelikli öğretici eksikliği gibi nedenlerle dersin verimliliği sınırlanmaktadır. Öğretmenlerden Cem teknolojik sınırlılıklara şöyle değinmiştir: “Birleştirilmiş sınıflarda bence en büyük problem akıllı tahtamız yok... Derste özellikle etkileşimli eğitsel materyaller... bunlardan istediğim gibi yararlanamıyorum.” Benzer şekilde, bir öğretmen anketin “diğer” bölümünde şu değerlendirmeyi yapmıştır:

Birleştirilmiş sınıflarda görev yaptığım zaman şöyle bir durum söz konusu olabiliyor. 3. sınıflar ödevli saatinde 4. sınıfların sosyal bilgilerini dinleme olanağı bulabiliyor... Ama maalesef şöyle bir durum da var... 1-4 olan birleştirilmiş sınıfta ben zar zor konuları yetiştiriyordum... genelde anlatım, tartışma gibi sözel teknikleri kullanıyordum. Drama tekniğini nadiren kullanabiliyordum.

Bununla birlikte katılımcılar, bu yapının öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırma açısından da olumlu yönlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Serkan bunu şu şekilde açıklamıştır:

Göçle birlikte öğrenci sayısı düşünce bizler de birleştirilmiş sınıfa düştük... birleştirilmiş sınıfta öğretmenli ve ödevli saatler oluyor. Sosyal bilgiler dersine ayrılan süre düşüyor. Hatta son sıralara gidiyor. Bir nevi eve yazı ödevi ve sınavlarda çıkacak tarihi ve coğrafi bilgilerin verildiği bir derse dönüşüyor...sınav temelli...bizim zorluklar artıyor haliyle verimde düşüyor...bu arada ödevli saatler öğrencilerin sorumluluk sahibi yapıyor.

Benzer şekilde, anketin “diğer” bölümüne verilen bazı yanıtlar da bu görüşlerle örtüşmektedir. Bir katılımcı, birleştirilmiş sınıfların yapısal sorunlarına yönelik olarak “Birleştirilmiş sınıf uygulaması akıl işi değil” şeklinde doğrudan ve eleştirel bir değerlendirmede bulunmuştur. Bir başka öğretmen ise uygulamanın ders kazanımlarına etkisine vurgu yaparak “ders sayısı azaldığı için verim düşüyor.” ifadesini kullanmıştır.

Ancak anketin açık uçlu bölümüne verilen bazı yanıtlar, bu görüşlerle çelişmektedir. Bir öğretmen, “Birleştirilmiş sınıf olması sorun teşkil etmiyor, hatta farklı görüşler oluyor, derse katılım artıyor.” ifadesiyle birleştirilmiş sınıflarda katılım ve etkileşimin arttığına dikkat çekmiştir. Bir başka katılımcı, “Kırsaldaki (Güneydoğu Anadolu’daki) benim sınıflarım kalabalıktı 60 öğrencim vardı. Birleştirilmiş sınıf uygulaması bence başarıyı arttırmaktadır. Akran öğretimi çok etkili oluyor. Aynı zamanda bir sonraki yılda işlenecekler kulak aşinalığı oluyor.” diyerek akran öğretimi ve uzun vadeli öğrenme

süreçlerine olumlu katkılar sağlandığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise, “Birleştirilmiş sınıflarda küçükler büyüklerden yardım alırlar. Büyüklere sosyal bilgiler dersi anlatılırken diğerleri dinler ve o sınıfa geçtiğinde daha hızlı (çünkü bilinçaltında vardır) öğreniyorlar.” şeklindeki görüşüyle sınıf içi destekleyici öğrenme dinamiklerine vurgu yapmıştır.

Okulların kapanmasının öğrenmeye yansması

Okulların kapanmasının öğrenmeye yansması konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsalda göç ve düşen doğum oranları nedeniyle okulların kapanmasının, öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle okul kapanmalarının, öğrencilerin yeni ortamlara uyum sürecini zorlaştırdığı ve ders başarısını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu durumun eğitim yatırımlarını boşa çıkaran bir süreci beraberinde getirdiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Murat bunu şu şekilde açıklamıştır:

Çok fazla göç olayı. Bu direkt eğitime etki ediyor. Çünkü hakikaten birçok köy okulu sırf bu göç noktasında kapandı mesela. Bu da oradaki öğrenci ve öğretmen için moral bozucu bir durum. Çocuk artık evinden uzak bir okula gitmek zorunda. Oradaki okula ve çevreye alışması zaman alıyor. Böyle olunca ders başarısı da düşüyor.

Göç sürecinin öğretmen motivasyonu üzerindeki yansması

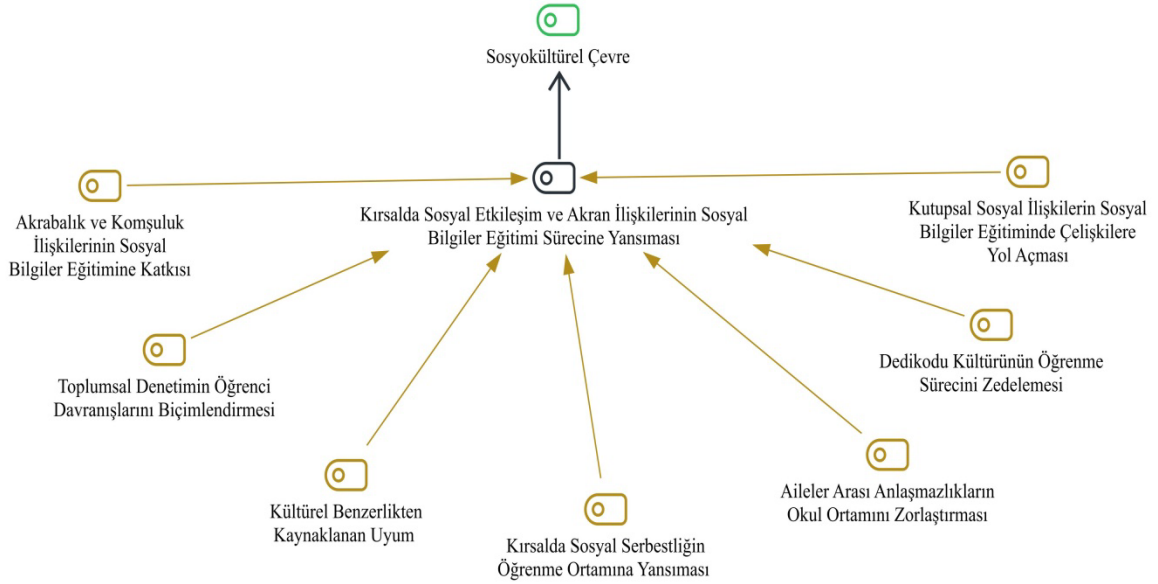
Göç sürecinin öğretmen motivasyonu üzerindeki yansması konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, göç nedeniyle öğrencilerin eğitim sürecinden kopmasının öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle akademik olarak başarılı ve yakından takip edilen öğrencilerin taşınması, öğretmenlerde duygusal yıpranma ve emeklerin boşa gitmesi hissini doğurmakta; bu durum ders sürecine yönelik isteği azaltmaktadır. Öğretmenlerden Mert bunu şu şekilde açıklamıştır: "Dört tane çok başarılı öğrencim vardı. Şimdi bizim iş biraz çiftçilik gibi aslında. Tohumu atarsın, sularsın ... Tam sonuna geleceğiz, çocuk gidiyor. Benim için çok büyük bir kayıp. Çok büyük bir kayıp. Yani tam sonunu göreceğim filmin göremiyorum ben. "

4.1.1.3.3 Kırsalda sosyal etkileşim ve akran ilişkilerinin sosyal bilgiler eğitimi sürecine yansımaları

Şekil 4.14’de görüldüğü üzere, katılımcılar Kırsalda Sosyal Etkileşim ve Akran İlişkilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Sürecine Yansımaları, Akrabalık ve Komşuluk İlişkilerinin Sosyal Bilgiler Eğitime Katkısı, Toplumsal Denetimin Öğrenci Davranışlarını Biçimlendirmesi, Kültürel Benzerlikten Kaynaklanan Uyum, Kırsalda Sosyal Serbestliğin Öğrenme Ortamına Yansımaları, Aileler Arası Anlaşmazlıkların Okul Ortamını Zorlaştırması, Dedikodu Kültürünün Öğrenme Sürecini Zedelemesi ve Kutupsal Sosyal İlişkilerin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çelişiklere Yol Açması ekinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 14

Kırsalda Sosyal Etkileşim ve Akran İlişkilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Sürecine Yansımaları



Akrabalık ve komşuluk ilişkilerinin sosyal bilgiler eğitimine katkısı

Akrabalık ve komşuluk ilişkilerinin sosyal bilgiler eğitimine katkısı konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğunu öğrenciler, sınırlı bir kısmını ise öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgelerde akrabalık ve komşuluk ilişkilerinin güçlü olmasının sosyal bilgiler dersine çok yönlü katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, ders kapsamında işlenen akrabalık terimlerini daha kolay kavradıkları; komşuluk ilişkilerinin ise derslerde paylaşım, yardımlaşma ve toplumsal değerler açısından somut örneklerle desteklendiğini bildirmişlerdir. Öğretmenler akrabalık ilişkilerinin, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini, akrabalarıyla ders çalışarak öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Komşuluk ilişkilerinin ise hem günlük yaşantılarla ilişkilendirilerek dersin

anlaşılmasını kolaylaştırdığı hem de yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerini desteklediğini vurgulanmışlardır. Öğretmenlerden İsmail bunu şu şekilde açıklamıştır:

İşte o benim kuzenim, kuzenimle beraber ders çalıştık. Akrabalık ilişkileri ders çalışma konusunda aslında bir bağlantı oluşturuyor. Yani öğrenci bir akrabasıyla ders çalışmaktan daha çok hoşlanıyor. Ya da bir komşusuyla ders çalışmaktan işte ödev yapmaktan daha çok hoşlanıyor... Komşuluk olsun akrabalık olsun bu konularda ilgililer ve hazırbulunuşlukları yüksek yani.

Toplumsal denetim yapısının öğrenci davranışlarını biçimlendirmesi

Toplumsal denetim yapısının öğrenci davranışlarını biçimlendirmesi konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsal alanlarda yaygın olan toplumsal denetim mekanizmalarının öğrencilerin davranışlarını düzenlemede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aile dışındaki bireylerin çocukların davranışlarına müdahil olabildiği, bu durumun ise öğrencilerin saygı, sorumluluk ve toplumsal uyum gibi değerleri daha kolay benimsemelerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Toplumsal denetimin, öğrencilerin sınıf içindeki tutumlarını olumlu yönde şekillendirdiği, dersin değerler eğitimi boyutunu desteklediği ve öğrenci katılımını artırdığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Aziz bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Kırsalda insanların birbirine bağlılıkları daha farklı... İşte onu uyarabiliyor. Veya yanlış bir yola gidecek olduğunda onu o yoldan çevirebilir. Bunlar güzel şeyler. Bu sayede çocuk hayata daha kolay hazırlanabiliyor. Derste de bu durumlar konuşuluyor... Ana nokta kırsaldaki bu toplumsal denetim çocukların daha saygılı birey olmalarını sağlıyor. Bu da dersimizin değerlerinden biri.

Kültürel benzerlikten kaynaklanan uyum

Bir öğretmen, kültürel benzerlikten kaynaklanan uyum konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcı, kırsalda öğrencilerin kültürel yapılarının birbirine benzer olması sebebiyle derslerin daha uyumlu ve sorunsuz geçtiğini vurgulamıştır. Bu durumun, sınıf içi ilişkileri güçlendirdiği, öğrenciler arasında çatışmaların azaldığı ve öğretim sürecinde verimliliğin arttığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Fatih bunu şu şekilde açıklamıştır:

Sonra bir de çocukların bir de kültürel yapıları da hemen hemen eş değer olduğu için, farklı köylerde olmasına rağmen yine eşdeğer kozmopolit bir öğrencimiz olmadığı için iyi anlaşabiliyoruz çocuklarla... Sınıf içi iklimi güzel etkiliyor. Daha güzel geçiyor sosyal bilgiler dersimiz. Bu bir avantaj bence.

Kırsalda sosyal serbestliğin öğrenme ortamına yansması

Bir öğretmen, kırsalda sosyal serbestliğin öğrenme ortamına yansması konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcı, kırsal bölgelerde çocukların daha özgür hareket edebilmelerinin, sosyal yaşamla daha fazla etkileşim kurmalarına ve toplumsal yaşantıyı doğrudan gözlemlmelerine imkân sağladığını belirtmiştir. Bu durumun, sosyal bilgiler dersinde işlenen konuların günlük yaşantı ile ilişkilendirilmesini kolaylaştırdığı ve derse olan ilgiyi artırdığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Tarık bunu şu şekilde açıklamıştır:

Kırsal alanda çocuk daha özgür büyüyor... Sonuçta biz anlatıyoruz. Büyüklerimize şöyle davranmalıyız... Düğünlerde silahla ilgili. Bunu yapmamamız lazım diye çocuklara anlatabiliriz. Çocuk bunu nereden görecektir? Özgür olduğu için kırsalda sosyal hayattan görebilecek rahatlıkla... Bu özgürlüğü nasıl istediğimiz noktaya götürebiliriz? ... Dersimizde nasıl ilişkilendirebiliriz? Küfür etmesini daha çok dışarıdan öğreniyor kırsalda. Çünkü daha rahat geziyor... Doğru bilinen yanlışları ortaya çıkarıp düzeltmeye çalışırken bir yandan da güzel davranışları da pekiştiriyoruz.

Aileler arası anlaşmazlıkların okul ortamını zorlaştırması

Aileler arası anlaşmazlıkların okul ortamını zorlaştırması konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsalda yaşanan aileler arası husumetlerin sınıf düzeninden veli toplantılarına, öğretmen tutumlarından öğrenci davranışlarına kadar geniş bir yelpazede ders sürecini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında oturma düzeni, grup çalışmaları gibi etkinliklerin aile çatışmaları nedeniyle aksadığını; veli katılımının bu çatışmalar sebebiyle azaldığını; öğrencilerin derse katılım ve motivasyonunun düştüğünü; derslerde işlenen değerlerle çelişkili bir sosyal ortamın oluştuğunu bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin bu çatışmaların merkezine çekildiğini ve baskı altında kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Cem bu durumu şöyle açıklamıştır:

Köy yerinde küçük yerde belirli sıkıntılar var. Mesela ailelerde birine düşmanlık varsa bu etkileyebiliyor. Yani sınıf oturma planını bile etkiliyor... Şimdi ben bu çocuğa nasıl sosyal bilgiler dersinde işbirlikçi öğrenme etkinlikleri yaptırabilirim ki... İşte bu durumlar dersimizi olumsuz etkiliyor... Bizi de içine sürüklüyorlar.

Dedikodu kültürünün öğrenme sürecini zedelemesi

Bir öğretmen, dedikodu kültürünün öğrenme sürecini zedelemesi konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcı, kırsalda öğrencilerin okul ortamına ailelerinden ya da çevrelerinden duydukları dedikoduları taşıdığı, bu bilgilerin öğrencilerin ilgisini çekerek

derse odaklanmalarını engellediği belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin ders dışı konulara yönelmesine neden olmakta ve sosyal bilgiler dersindeki öğrenme sürecini sekteye uğratmaktadır. Öğretmenlerden İsmail bunu şu şekilde açıklamıştır: “Çünkü çocuk dedikodu dinleyip evde bunları okula taşıyor ... Dolayısıyla derse yoğunlaşmaktan çok, okula yoğunlaşmaktan çok ... Aslında bu tür problemlere yoğunlaşıyor.”

Kutupsal sosyal ilişkilerin sosyal bilgiler eğitiminde çelişiklere yol açması

Bir öğretmen, kutupsal sosyal ilişkilerin sosyal bilgiler eğitiminde çelişiklere yol açtığını ifade etmiştir. Katılımcı, kırsal yaşamda sosyal ilişkilerin genellikle iki uç arasında seyrettiğini, orta düzeyde ilişki biçimlerinin nadiren gözlemlendiğini belirtmiştir. Bu kutuplaşmanın, sosyal bilgiler dersinde işlenen hoşgörü, empati, uzlaşma gibi değerlerle örtüşmediğini, öğrencilerin yaşadıkları örneklerle dersin değer içeriği arasında çelişikler yaşayabildiğini ifade etmiştir. Özellikle aileden gelen aşırı davranış örüntülerinin öğrencinin sınıf içi tutumlarına yansıdığını; öğretmen olarak ise bu durumu dengelemek için insanlık tarafından evrensel kabul gören değerleri içselleştirmeye yönelik bir öğretim yaklaşımı benimsediğini aktarmıştır. Celal öğretmen bunu şu şekilde açıklamıştır:

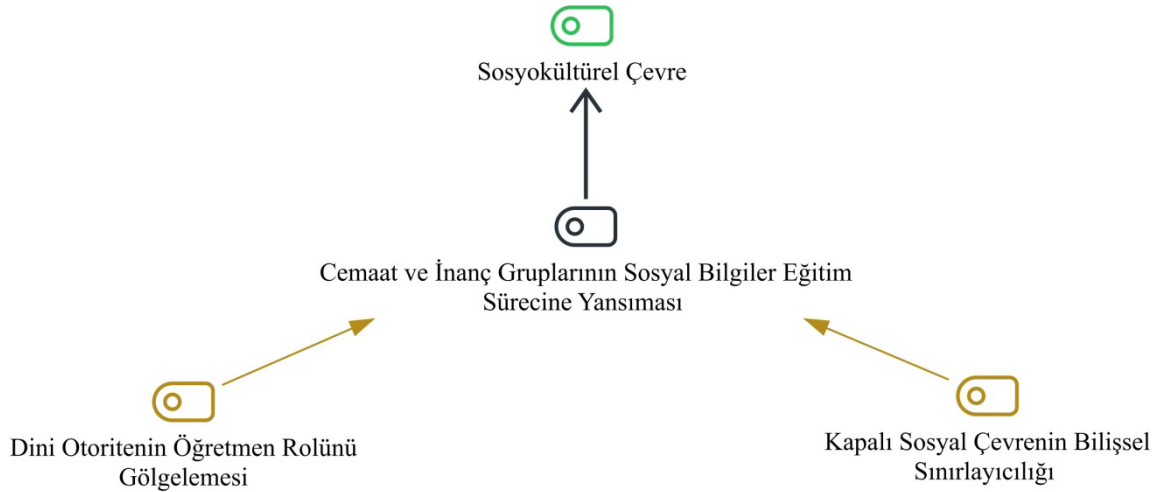
İnsanlar arası ilişkilerde orta yok. Ya iyi ya kötü... İyi komşularımız vardı. İyiydi. Kötü komşularımız da kötüydü. ... Böyle olunca derste ilgili mesela insan ilişkileri gelince çelişki yaşanıyor... nasıl açıklasam... hatta geçenlerde bir aileden 3 kişiyi vurdular. Ya da siyasi konularda yok oy vereceksin hadi Kur'an'a el bas dediği için iki kişi bıçaklandı... çocuğa da derste... davranış kazandırmaya çalışırken onun o aileden gelen aşırı davranışlarını görüyorum... Sosyal bilgilerdeki değerleri çocukların... içselleştirmesini sağlamaya çalışıyorum.

4.1.1.3.4 Cemaat ve inanç gruplarının sosyal bilgiler eğitim sürecine yansımaları

Şekil 4.15’de görüldüğü üzere, katılımcılar Cemaat ve İnanç Gruplarının Sosyal Bilgiler Eğitim Sürecine Yansımalarını, Dini Otoritenin Öğretmen Rolünü Gölgelemesi ve Kapalı Sosyal Çevrenin Bilişsel Sınırlayıcılığı şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 15

Cemaat ve İnanç Gruplarının Sosyal Bilgiler Eğitim Sürecine Yansımaları



Dini otoritenin öğretmen rolünü gölgelemesi

Bir öğretmen, dini otoritenin öğretmen rolünü gölgelemesi konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcı, bazı cemaatlerin bölgedeki etkisinin öğrencilerin öğretmenleri rol model olarak benimsemelerini engellediğini vurgulamıştır. Öğrencilerin mesleki yönelimlerinde dini liderleri tercih ettikleri, öğretmenleri ise bu bağlamda örnek almadıkları ifade edilmiştir. Bu durumun, öğretmen-öğrenci ilişkisiyle birlikte dersin etkililiğini de azalttığı, öğretmenin rehberlik ve yönlendirme rolünü sınırladığı belirtilmiştir. Öğrencilerin yalnızca sınıfı geçmeye odaklandıkları, dersin anlam ve amacına yönelik bir motivasyon geliştiremedikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Zeynep bunu şu şekilde açıklamıştır:

Örneğin çocuğa ne olacaksın dediğimde ileride o özel cemaatte çalışan bir kişi olacağım. Yani hoca olacağım diyor mesela çocuk. Demek ki kendim rol model olamışım... Bu noktada çocuğun sadece tek başına verdiği bir karar olmuyor. Bu aileleri de etkileyen, oradaki nüfusları çok genişlemiş cemaatler onlar.... Böyle bir durum olunca çocuk zaten açık liseye gideceğim geçsem yeter diye derse karşı ilgi ve alakası azalıyor. Bu da dersimizi olumsuz etkiliyor diyebiliriz.

Kapalı sosyal çevrenin bilişsel sınırlayıcılığı

Bir öğretmen, kapalı sosyal çevrenin bilişsel sınırlayıcılığı konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden Zeynep, bazı cemaatlerin kırsal alanlarda çocukların televizyon izlemesini ve dış dünyayla temaslarını kısıtladığını, bunun sonucunda çocukların günlük yaşamda sıkça kullanılan basit kelimeleri bile bilmediklerini vurgulamaktadır. Çocukların dünyayla sınırlı bağlantıları nedeniyle eğitsel dezavantajlar yaşadıklarını, derslerde anlatılan konuları anlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bunun bir örneği olarak, öğrencilerin bilmesi gereken bazı temel kelimelere, çevrelerinden gelen sınırlı etkileşim nedeniyle hâlâ yabancı kaldıklarını ifade etmektedir. Bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Köylerde tamam az önce dedik sosyal medyadır, telefon kullanımıdır, internettir. Bunlar yaygınlaştı dedik ama... bu cemaatlerde kalan çocukların televizyon izlemeleri yasak örneğin. Televizyon izlemiyor... çok basit bir kelime ki, hani o çocuğun ilkokuldaki çocuğun bile duymama ihtimali yok... çocuk o kelimeyi duymamış oluyor... Merkeze gidip bir şey görmüyor. Sadece yaşadığı alanla şey oluyor, sınırlı oluyor yaşadığı hayat... Merkezdeki çocuklar daha avantajlı bence. Zaten merkezden gelen çocuklar bile her anlamda iyiler. Şimdi ben bu çocukları etkin vatandaşlar olarak yetiştirmede sıkıntı yaşıyorum hocam...

Sosyokültürel çevre teması kapsamında elde edilen bulgular, kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin yerel norm, değer, inanç ve etkileşim biçimlerinden doğrudan etkilendiğini göstermektedir. Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi, yalnızca eğitim programı ile değil, öğrencinin içinde yaşadığı sosyokültürel çevrenin belirleyici yapısıyla da şekillenmektedir. Elde edilen bulgular, geleneksel normlar, inanç sistemleri, yerleşik sosyal ilişkiler ve göç gibi olguların, sosyal bilgiler dersinin hem içeriğini algılayış biçimini hem de katılım düzeyini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, geleneksel törenler, akrabalık ilişkileri ve kırsal yaşama özgü değerlerin dersin bazı konularını somutlaştırarak öğretime katkı sunduğunu belirtmiş; ancak aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri, dini referanslarla çelişen tarihsel içerikler ve kapalı sosyal çevrenin bilişsel sınırları gibi unsurların kavramsal çatışmalara yol açtığını vurgulamışlardır. Göç ve nüfus azalışına bağlı olarak yaşanan okul kapanmaları, birleştirilmiş sınıf uygulamaları ve öğretmen motivasyonundaki dalgalanmalar ise dersin sürekliliğini ve etkililiğini zayıflatan yapısal sorunlar arasında öne çıkmaktadır. Sosyal etkileşimin güçlü olduğu kırsal ortamlarda, imece kültürü ve toplumsal denetim öğrencilerde olumlu değer eğitimi süreçlerini desteklerken; dedikodu, kutuplaşma ve aileler arası çatışmalar gibi yerel gerilimler ders ortamına olumsuz yansımaktadır. Bu

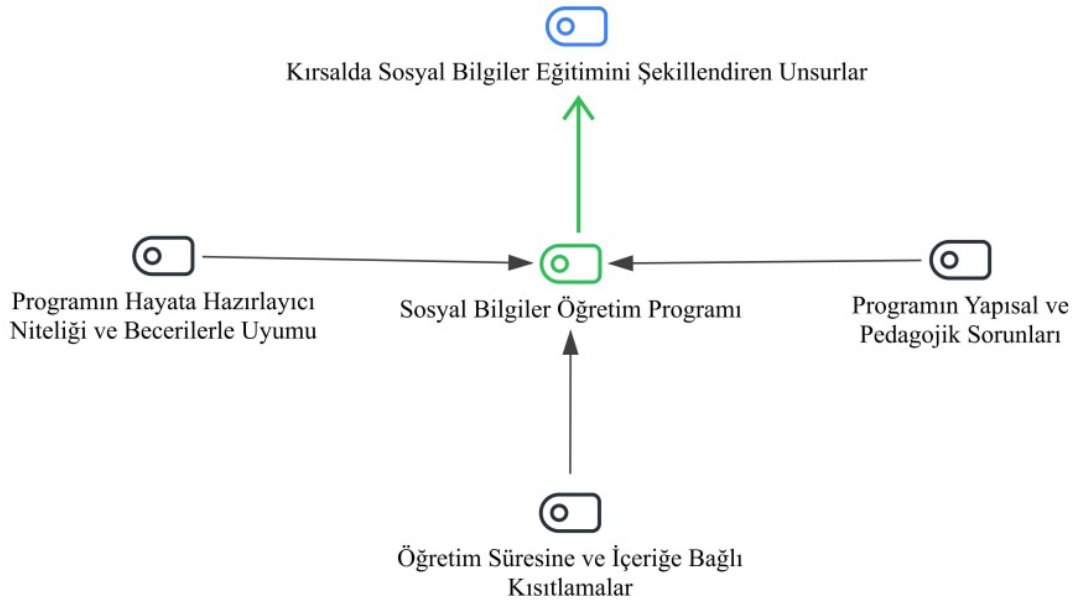
bulgular, kırsalda sosyal bilgiler öğretiminin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yerel sosyokültürel dinamiklerle şekillenen kolektif bir öğrenme süreci olduğunu; bu nedenle, öğretim stratejilerinin yerel değerleri tanıyan ama aynı zamanda eleştirel düşünmeyi destekleyen bir denge üzerinde inşa edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.1.1.4 Kırsalda sosyal bilgiler öğretim programının rolü

Kırsalda Sosyal Bilgiler Öğretim Programının rolü, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından aşağıdaki biçimlerde ifade edilmiştir. Bu durum, Şekil 4.16'da ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Katılımcılar kırsal alanda sosyal bilgiler dersine yönelik Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Rolünü, Programın Hayata Hazırlayıcı Niteliği ve Becerilerle Uyumu, Öğretim Süresine ve İçeriğe Bağlı Kısıtlamalar ve Programın Yapısal ve Pedagojik Sorunları şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 16

Kırsalda Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Rolü

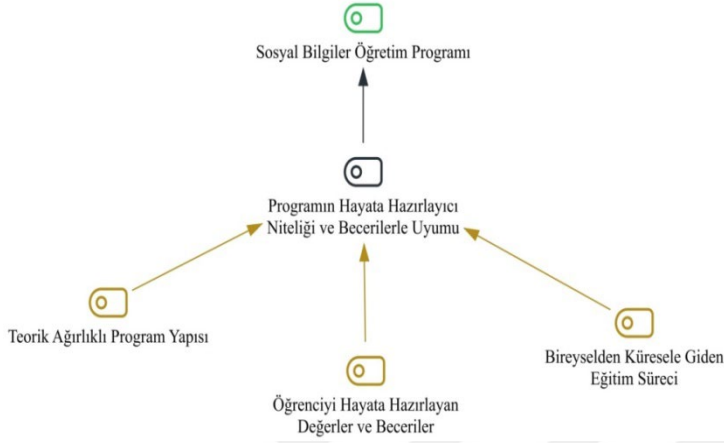


4.1.1.4.1 Programın hayata hazırlayıcı niteliği ve becerilerle uyumu

Şekil 4.17’de görüldüğü üzere, katılımcılar Programın Hayata Hazırlayıcı Niteliği ve Becerilerle Uyumunu, Teorik Ağırlıklı Program Yapısı, Öğrenciyi Hayata Hazırlayan Değerler ve Beceriler ve Bireyselden Küresele Giden Eğitim Süreci şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 17

Programın Hayata Hazırlayıcı Niteliği ve Becerilerle Uyumunu



Teorik ağırlıklı program yapısı

Teorik ağırlıklı program yapısı konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, mevcut öğretim programının büyük ölçüde teorik anlatımlara dayalı olduğunu ve bu durumun uygulamalı derslere geçişin zor olmasına yol açtığını vurgulamışlardır. Ayrıca derslerde daha fazla uygulama yapılması gerektiğini, ancak programın teorik odaklı yapısı nedeniyle bunun mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Kerem görüşünü şu şekilde açıklamıştır: "Yönetim programını, bence yetersiz görüyorum ... Uygulama geçemiyoruz. ... Sadece kitaptaki anlattıklarımız. ... Program da ona göre ayarlanmış zaten. Yani çok uygulama safhasına geçemediğimiz için anca anlatıma yönelik."

Bu bulgular, anketin "diğer" bölümüne verilen öğretmen yanıtlarıyla da büyük ölçüde örtüşmektedir. Bir öğretmen, "Kırsalda bütün dersler teorik şekilde işleniyor." ifadesiyle durumu açıkça ortaya koymuştur. Bir başka katılımcı, "Tarımla ilgili geçmişte pratik çözümleri içeren uygulamalar derste anlatılamadığından bu konular üstünkörü teorik bilgiden öteye geçememektedir. Oysaki kırsal alanda sosyal bilgiler kazanım ve kitapları daha işlevsel olmalıdır." sözleriyle dersin kırsal yaşantıya uyarlanamamasını eleştirmiştir. Başka bir öğretmen, "Çocuğun öğrendiği bilgiler teorik olarak kalmaktadır. Kırsalın

sınırlı yaşantısı ve imkanları nedeniyle çocuk elde ettiği kazanımları hayatına yansıtmakta problemler yaşamaktadır.” ifadeleriyle teorik bilgilerin uygulamaya dönüşemediğini belirtmiştir. Benzer şekilde bir diğer görüşte, “Kazanımların çoğu teorik kalıyor. Kısacası bir çok şeyi çocuk teorik olarak bilgi olarak öğrenmekte maalesef. Çevresinde olmadığı için de kısa sürede unutuyor.” denilerek kalıcılık sorunu vurgulanmıştır. Tüm bu ifadeler, kırsaldaki sosyal bilgiler öğretiminin uygulama temelli bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Öğrenciyi hayata hazırlayan değerler ve beceriler

Öğrenciyi hayata hazırlayan değerler ve beceriler konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin öğrencilere hayatları boyunca kullanabilecekleri değerler ve beceriler kazandırmayı amaçladığını vurgulamışlardır. Özellikle kırsaldaki öğrencilere verilen bu becerilerin, onların sorumluluklarını bilmesi, haklarını savunması ve eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirmesi açısından büyük önemi olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca, bu değerlerin kırsaldaki öğrenciler için önemli olduğunu ve onların hayata daha iyi hazırlanmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Murat görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Öğrencideki mevcut potansiyellerini... çıkarabilecekleri en önemli ders olarak görüyorum... çok iyi bir mesleği olsun. Haklarını bilmediği için o meslekte başarılı olma şansı çok fazla yok... Bunları kırsalda verdiğimiz zaman çocuk hayata hazır hale gelecektir... eleştirel düşünür, ön yargı kalıp yargı, çevre okuryazarı gibi... sevgi, saygı, sorumluluk gibi değerlerle öğrenciyi hayata hazırlamayı hedefleyen bir program.

Bireyselden küresele giden eğitim süreci

Bir öğretmen, bireyselden küresele giden eğitim süreci konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcı, sosyal bilgiler öğretim programının bireyselden küresele doğru ilerleyen yapısının kırsal kesimdeki öğrenciler için önemli bir avantaj sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen, bu ilkenin öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımlarına ve programdaki bilgilerle bağlantı kurmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu yapının kırsaldaki öğrenciler için daha erişilebilir olduğunu, özellikle kırsaldaki öğrencilerin daha geniş bir perspektife sahip olmalarına olanak tanıdığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden Burak görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Ben mesela çocuklara da bunu dedim her zaman için ... önce Türkiye cumhuriyeti vatandaşsınız, ardından dünya vatandaşsınız ... Bizi bireyden alıp küresele götürüyor. Bu ise

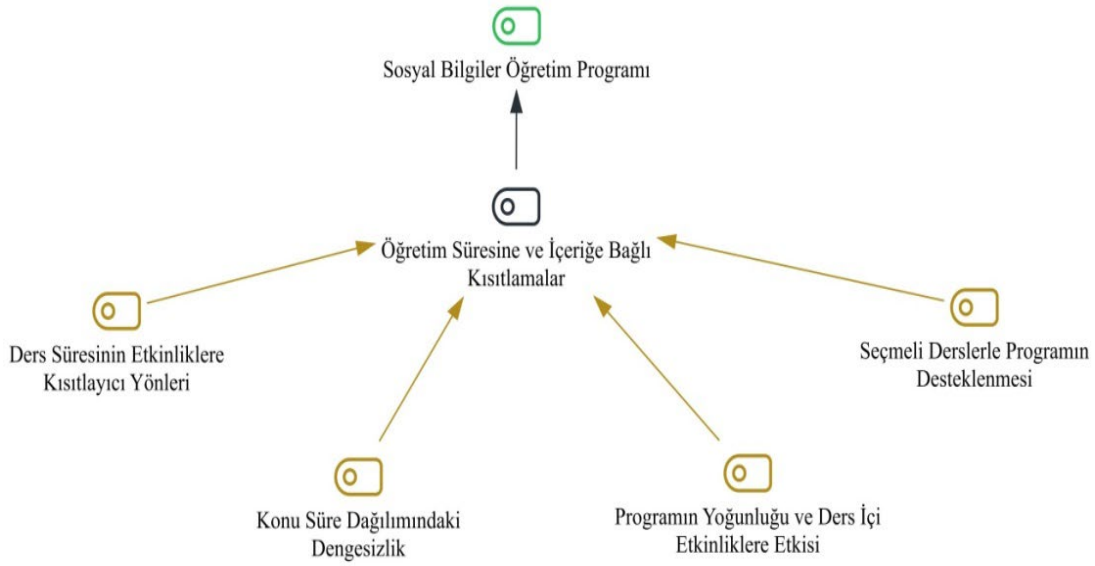
kırsaldaki öğrenciler için önemli. Şöyle hani çocuk kendini ve küçük çevresini tanıırken programın bu özelliği ona avantaj sağlıyor bence.

4.1.1.4.2 Öğretim süresine ve içeriğe bağlı kısıtlamalar

Şekil 4.18’de görüldüğü üzere, katılımcılar Öğretim Süresine ve İçeriğe Bağlı Kısıtlamaları, Ders Süresinin Etkinliklere Kısıtlayıcı Yönleri, Konu Süre Dağılımındaki Dengesizlik, Programın Yoğunluğu ve Ders İçi Etkinliklere Etkisi ve Seçmeli Derslerle Programın Desteklenmesi şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 18

Öğretim Süresine ve İçeriğe Bağlı Kısıtlamalar



Ders süresinin etkinliklere kısıtlayıcı yönleri

Ders süresinin etkinliklere kısıtlayıcı yönleri konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, ders saatlerinin yetersizliğinin öğretim sürecinde çeşitli zorluklara yol açtığını ve bu durumun etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını vurgulamışlardır. Katılımcılar, ders süresinin kısıtlı olması nedeniyle farklı öğretim tekniklerini ve etkinlikleri uygulamanın imkansız hale geldiğini, ayrıca bu durumun öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumsuz etkilerde bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Serkan, kırsaldaki sosyal bilgiler ders saatinin yetersizliğini şu şekilde açıklamıştır: "Ama dediğim gibi en büyük sorunumuz da zaman yetersizliği ... öğretmenli ders saati çok az olduğu için. Bir kere kırsal alanda sosyal bilgiler dersi saati çok çok az."

Öğretmenlerden Kerem bu görüşünü: "Sosyal bilgilerde yeterli görüyorum kırsal alan için. Programın kapsamı bakımından olsun birde sözel ve görsel ağırlıklıyız hocam o nedenle yetiyor. Ders içi kullandığımız yöntemlerde sınırlı olunca bitiyor yani." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Burak, ders saatlerinin azlığının sosyal bilgiler dersine olan ilgiyi ve motivasyonu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Görüşünü şu şekilde açıklamıştır: "Bir fen dersi diyor 4 saat ya da 5 saat... sosyal 3 saat. Haliyle çocukta ders saatine göre önem derecesi yapıyor kendince. Bu durumda bizim ders geri plana itiliyor haliyle çocuğun ilgi ve motivasyonu da bu doğrultuda şekil alıyor."

Konu süre dağılımındaki dengesizlik konusunda

Konu süre dağılımındaki dengesizlik konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, programda yer alan konulara verilen sürenin dengesiz olduğunu ve bunun öğretim sürecinde sıkıntılara yol açtığını vurgulamışlardır. Katılımcılar, bazı konulara verilen sürenin fazla, bazılarında ise eksik olduğunu belirterek, bu dengesizliğin öğrencilerin kazanımları tam anlamıyla kavrayamamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Erhan görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Yani her hafta kazanıma uygun gidiyoruz dersek zaten yalan olur mesela... Planda verilene göre Osmanlı bir aylık bir konu diyor. Ama biz padişah padişah gidiyoruz. İki buçuk iki ay... Yani o plana göre gitsek zaten mümkün değil yetiştirmeyeceğimiz. Mesela iletişim konusunu kısa tutuyoruz. İlk üniteyi. Osmanlı'ya vakit ayırıyoruz ...

Programın yoğunluğu ve ders içi etkinliklere etkisi

Programın yoğunluğu ve ders içi etkinliklere etkisi konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, programın yoğunluğunun ders içi etkinliklerin uygulanabilirliğini zorlaştırdığını, bazı konuların gereksiz yere uzun işlenmesi nedeniyle diğer etkinliklerin yapılmasının engellendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, özellikle tarih ve kültür konularında derinlemesine işleyişin, öğretim programının sıkışıklığı nedeniyle yeterince yapılamadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, kırsaldaki öğrencilerin bazı konuları anlamakta zorlandığını ve bu durumun öğrencilerin kavrama düzeylerini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Murat görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Bizim en büyük sıkıntılı mesela yedinci sınıflardaki tarih konularıydı... çok hızlı geçiş yapıyorlar mesela... iki buçuk iki ay ben zaten en çok hayatım boyunca... Sonra bir ay sonra

Osmanlı'nın kötü olduğundan bahsediyoruz. Yani çocukta bir şey oluyor... Bizim için mesele sadece kazanımları yetiştirmek değil, burada da sıkıntılar yaşıyoruz.

Seçmeli derslerle programın desteklenmesi

Seçmeli derslerle programın desteklenmesi konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, mevcut öğretim programındaki kazanımların ders süresince tam olarak işlenemediğini ve seçmeli derslerle bu eksikliklerin tamamlanmaya çalışıldığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Okan görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

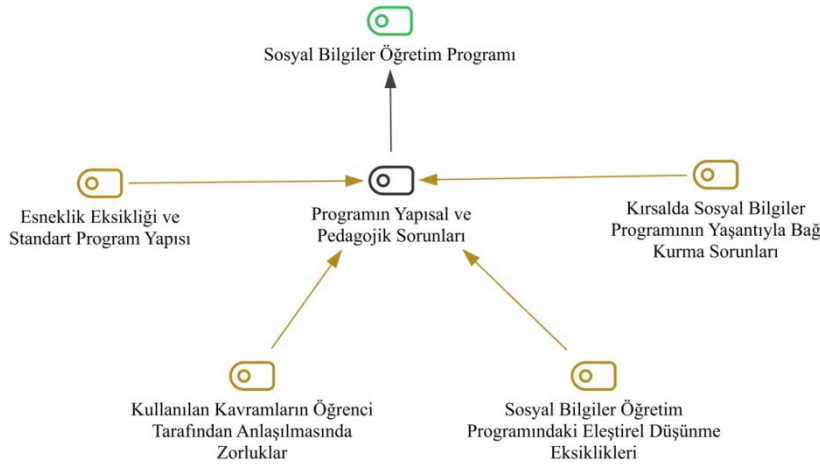
Program baktığımızda sosyal bilgiler programına birçok değer, beceri ve kazandırmaya çalıştığımız kazanımlar var. Haliyle bunları mevcut haliyle yetiştiremiyoruz... Seçmeli dersler olan halk kültürü gibi derslerle takviye etmeye çalışıyoruz hocam. Bu derslerde de ben sosyal bilgiler işliyorum. Yapmam gereken uygulamaları burada devam ettiriyorum."

4.1.1.4.3 Programın yapısal ve pedagojik sorunları

Şekil 4.19'da görüldüğü üzere, katılımcılar Programın Yapısal ve Pedagojik Sorunlarını, Esneklik Eksikliği ve Standart Program Yapısı, Kullanılan Kavramların Öğrenci Tarafından Anlaşılmasında Zorluklar, Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Eleştirel Düşünme Eksiklikleri ve Kırsalda Sosyal Bilgiler Programının Yaşantıyla Bağ Kurma Sorunları şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 19

Programın Yapısal ve Pedagojik Sorunları



Esneklik eksikliği ve standart program yapısı

Esneklik eksikliği ve standart program yapısı konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, öğretim programının standart yapısının yerel ihtiyaçlara uygun bir eğitim sağlamadığını

ve kırsal alanlarda daha esnek bir yapının gerekliliğini vurgulamışlardır. Ayrıca, kırsal alanların özel koşullarının göz ardı edilmesinin öğretim programının etkinliğini azalttığı ve öğrencilerin yaşamlarına dokunan bir içerik sunulamadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, şehir odaklı içeriklerin kırsal öğrenciler için zorluklar yarattığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Aziz görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Ne bileyim hocam ya. Belli kalıpları toplum olarak seviyoruz. Bu kültürel özellik mi desem yapısal özellik mi desem programımıza da yansımış. Tek tip bir standart olması daha kolayımıza geliyor. Bence tek tip olması sıkıntılı bir durum. Merkezi yapılaşmayı seviyoruz hani. Hizmet içi eğitimlerde ele alınıyor işte esneklik falan da ama uygulamada maalesef olmuyor hocam.

Kullanılan kavramların öğrenci tarafından anlaşılmasında zorluklar

Kullanılan kavramların öğrenci tarafından anlaşılmasında zorluklar konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsaldaki öğrencilerin öğretim programındaki bazı kavramları anlamakta zorlandıklarını ve bu kavramların öğrencilerin yaşamına uzak olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Rıza görüşünü, “Yaşantılarında yok verilen kavramlar. Zaten çocukların kavram gelişimi yeterli değil. Böyle olunca çocuklar zorlanıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin aile yapılarından kaynaklanan çekingenliklerin, anlamadıkları kavramları öğretmene sormakta zorluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Murat, kavramların daha sade bir şekilde sunulmasının, öğrencilerin anlayışını kolaylaştıracağını ve bu şekilde öğrenme sürecinin verimli olacağını vurgulamıştır. Görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “... kırsal kesime uygun olmayan bazı terimler ya da ne bileyim yapıyla karşılaşabiliyoruz... Program kapsamında oluşturulan içeriklerdeki kavramlar çocuklara uzak olması sıkıntı oluşturuyor.”

Sosyal bilgiler öğretim programındaki eleştirel düşünme eksiklikleri

Bir öğretmen, Sosyal Bilgiler öğretim programındaki eleştirel düşünme eksiklikleri konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcı, sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amacı taşımasına rağmen, öğretim programının bu yönde yetersiz olduğunu ve daha çok olumlu yönlerin vurgulandığını ifade etmiştir. Eleştirel bir bakış açısının eksik olduğunu vurgulayan öğretmenlerden Celal, dersin zaman zaman politik mesajlar içerdiğini ve bu durumun eleştirel düşünmeyi sınırladığını belirtmiştir. Bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: "Sosyal bilgilerde bu bilimlerden toplama şeyler yapar

... ama sosyal bilgiler dersinde hiç eleştirel bir taraf göremiyorum. Türkiye hep güllük gülistanlık gibi ... " diyerek programın eksikliklerine dikkat çekmiştir.

Kırsalda sosyal bilgiler programının yaşantıyla bağ kurma sorunları

Kırsalda sosyal bilgiler programının yaşantıyla bağ kurma sorunları konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler öğretim programının hem kırsal yaşam koşullarıyla hem de öğrencilerin gündelik yaşantılarıyla yeterince ilişkilendirilemediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, ders içeriklerinin büyük oranda şehir yaşamına odaklandığını ve bu durumun kırsalda yaşayan öğrenciler açısından anlamlandırma güçlüğüne yol açtığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derste ele alınan konuları kendi deneyimleriyle ilişkilendiremediklerini, örnek veremediklerini ve dolayısıyla derse karşı yabancılaştıklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar, ders kitaplarında kırsal kültür, yaşam pratikleri ve yerel bağlamlara ilişkin örneklerin eksikliğini eleştirmişler; bu durumun öğrencilerin bazı temel kavramları anlamasını güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle trafik ışıkları, apartman yaşamı, yüzme havuzu ve sinema gibi şehir yaşamına özgü unsurların derslerde yer alması, bu içeriklerin kırsalda karşılığı olmadığında öğrencilerin öğrenme sürecine yabancılaşmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Celal bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

Yani köyün yaşamıyla ilgili, köylü çocuklarının sosyal hayatıyla ilgili, kültürel hayatıyla ilgili pek bir şey yok. Daha çok böyle genel olarak bizde kentleşme fazla olduğu için kent hayatıyla ilgili sorunlar ve olaylar var... Ya onları çocuklar yaşamadığı için onunla ilgili sorunları da çok yabancı geldiği için onu öğretmekte ve o sorunu algılamalarında sıkıntı çekiyorlar.

Bu bulgu, anketin “diğer” bölümünde yer alan bir öğretmen görüşüyle de örtüşmektedir. Katılımcı, kırsal öğrencilerin dersle günlük yaşamları arasındaki bağ kurmakta zorlandığını şu ifadeyle dile getirmiştir: “Kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarı oranı günlük hayatlarına kitaplarda karşılaştıkları kadar katılıyorlar. Az yani.”

Katılımcılar, özellikle kırsaldaki öğrencilerin soyut içerikleri anlamakta zorlandığını, öğretim sürecinde yaşantıya dayalı kavramlar kullanıldığında öğrencilerin derse daha etkin biçimde katıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Cem, bu bağlamda dersin yaşamsal faydasına dair görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Sosyal bilgiler kitabında yaşama yakınlık konusunda eksikliğimiz var... İyi öğrendiği zaman arkadaşının hayatını kurtarıyor. İşe yararlık olması lazım yani gündelik hayatta bizi kurtarabilecek bizim işimize yarabilecek şeyler olduğu zaman... çevreyi de yakınlaştırsınız okula dönüşü de herkesin size olan bakışını değiştirirsiniz.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı teması kapsamında elde edilen bulgular, programın kırsal bağlamda uygulamaya dönük birçok güçlü yönü ve sınırlılığını bulunduğunu ortaya koymuştur. Kırsalda sosyal bilgiler öğretiminin etkili bir biçimde yürütülmesi, büyük ölçüde öğretim programının içeriği, yapısı ve pedagojik yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir. Katılımcıların görüşleri, öğretim programının kırsal bağlama uygunluk düzeyinin sınırlı kaldığını ve bu durumun dersin etkililiğini zayıflattığını göstermektedir. Veriler, öğretim programının hayata hazırlayıcı nitelikler taşımasına rağmen ağırlıklı olarak teorik içeriğe dayandığını; bu nedenle uygulamaya dönük kazanımların yeterince işlenemediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, değer ve beceri temelli yapıların kırsaldaki öğrenciler için oldukça anlamlı ve işlevsel olduğunu vurgulamakla birlikte, programın bu yönlerini ders saatlerinin kısıtlılığı, içerik yoğunluğu ve süre dengesizlikleri nedeniyle yeterince yansıtamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, programın standart yapısının yerel ihtiyaçlara duyarlı oluşu, kavram zorlukları ve eleştirel düşünme eksiklikleriyle birleştiğinde, özellikle kırsal öğrencilerin yaşantısıyla bağ kuramayan bir öğretim süreci doğurmaktadır. Kırsaldaki öğrencilere yönelik program uygulamalarının, öğrencinin çevresiyle ilişki kurabileceği somut, yaşantı temelli ve yerel değerlere duyarlı bir çerçevede yeniden düzenlenmesi gerektiği katılımcıların ortak vurgusudur. Tüm bu bulgular, kırsalda sosyal bilgiler programının yeniden yapılandırılması ihtiyacını açık biçimde ortaya koymakta; programın yalnızca içerik değil, aynı zamanda pedagojik esneklik ve yerel uyum açısından da yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.1.1.5 Kırsalda görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin deneyimleri ve görüşleri

Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine ilişkin deneyimleri, dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine doğrudan yansımakta; öğretim ortamının dinamikleri bu süreçleri biçimlendiren temel etkenlerden biri hâline gelmektedir. Öğretmenlerin kırsal bağlamda dersin yürütülmesine yönelik gözlemleri ve uygulamaya ilişkin değerlendirmeleri, hem dersin niteliğini hem de öğrencilerle kurulan pedagojik etkileşimi belirgin şekilde etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmen görüşleri kırsal alanda sosyal bilgiler öğretiminin nasıl gerçekleştiğine ve bu süreçte öğretmenin

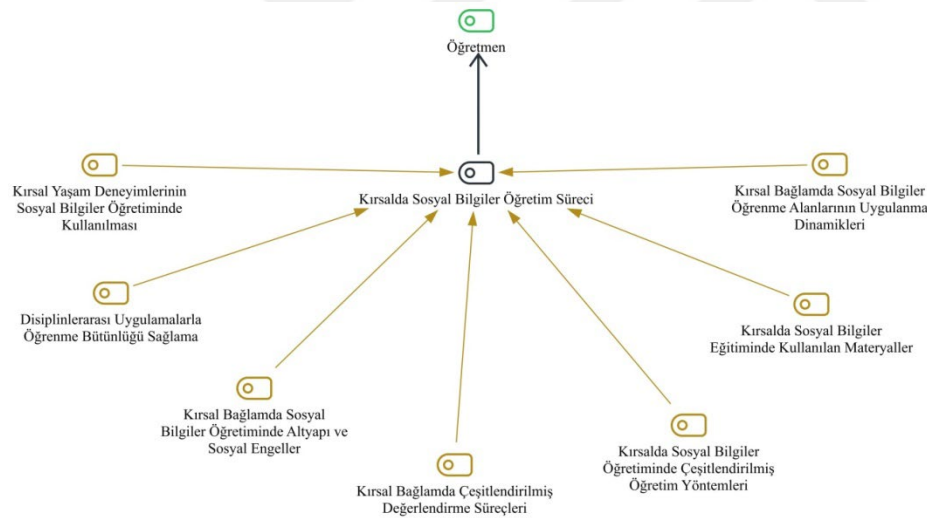
üstlendiği rollere dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bölümde öncelikle kırsal alanda sosyal bilgiler öğretim sürecine ilişkin deneyimlere, ardından öğretmenin bu süreçteki çok yönlü rolüne yer verilmiştir.

4.1.1.5.1 Kırsalda sosyal bilgiler öğretim süreci

Şekil 4.20'de görüldüğü üzere, katılımcılar Kırsalda Sosyal Bilgiler Öğretim Sürecini, Kırsal Yaşam Deneyimlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılması, Disiplinlerarası Uygulamalarla Öğrenme Bütünlüğü Sağlama, Kırsal Bağlamda Sosyal Bilgiler Öğretiminde Altyapı ve Sosyal Engeller, Kırsal Bağlamda Çeşitlendirilmiş Değerlendirme Süreçleri, Kırsalda Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çeşitlendirilmiş Öğretim Yöntemleri, Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılan Materyaller ile Kırsal Bağlamda Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarının Uygulanma Dinamikleri şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 20

Kırsalda Sosyal Bilgiler Öğretim Süreci



Kırsal yaşam deneyimlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması

Kırsal yaşam deneyimlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması konusu, katılımcıların büyük bölümü tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretmenler, az bir kısmını ise öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, kırsal alandaki öğrencilerin yaşadıkları çevre, aileden aktarılan bilgiler ve gözleme dayalı deneyimler sosyal bilgiler dersine aktif ve anlamlı katılım sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, ders içeriklerinin kırsal yaşamla ilişkilendirilmesinin öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırdığını, öğrenmenin daha kalıcı hale geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar kırsaldaki, tarım, hayvancılık, doğal

çevre ve yerel kültürel değerlerin, soyut kavramları somut örneklerle anlamlandırmakta ve derslere daha kolay katılım sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Emine görüşünü, “Çevremizde her türlü doğallık var. Bayramlarda, düğünlerde halen bir çok âdetimiz var öğretmenim. Eve gidince hayvanlara bakmada yardımcıyım hatta yazın tarlada çalışırım... Derste bunları daha iyi anlıyorum. Öğretmen sorunca cevaplıyorum.” Öğretmenler, öğretim programının kırsal gerçekliğe uyarlanması gerekliliğine ve öğretim sürecinde esnekliğin önemine dikkat çekmiş; konuların öğrencinin yaşantısıyla bağdaştırılmadığında öğrenmenin yüzeysel kaldığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler, yerel seçimler, toplumsal roller ve köy yaşamına ilişkin deneyimlerin demokrasi, toplumsal yapı, üretim-tüketim gibi konuların daha kolay içselleştirilmesine katkı sunduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Serkan bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Çocuklar biliyor belli konuları. Mesela işte demokrasi seçim bunu çocuk biliyor. Özellikle işte ya dedesi muhtar aday olmuş ya dedesi muhtar olmuş ya babası aza olmuş o çocuk onu biliyor derslerle de ilişkilendiriyor... Muhtarın ne olduğunu biliyor... Tarım ve hayvancılık, özellikle de sebze meyve yetiştiriciliği burada çok iyi bir düzeydeler... Çocuklar çevrelerinden bolca örnekler verebiliyorlar.

Öğretmenlerden Kemal ise öğrencilerin kırsalda öğrenmeye daha hazır olduklarını şu sözlerle vurgulamıştır: “Özellikle sosyal bilgiler anlamında şöyle düşünüyorum ben. Kırsal kesimde çocukların yaparak, yaşayarak öğrenmeleri daha kolay... Bu yaparak yaşayarak somut hemen öğrenebileceği bir şeydir.” Benzer şekilde, anketin “diğer” bölümünde bir öğretmen, kırsalda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik başarısını şu sözlerle açıklamıştır: “Oralarda öğrenciler yaparak yaşayarak ve büyüklere yardım ederek kısacası sosyal bilgilerin birçok konusunu uyguladıkları için sosyal bilgiler dersinde daha başarılılar.” Bu ifadeler, kırsal yaşamın doğal olarak deneyim temelli öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencilerin ders içeriğini gündelik yaşamla daha kolay ilişkilendirebildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerden Gamze de dersin yerelleştirilmesinin zorunlu olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: “Bizim kitaplarımızda konular hepsi bütün ülkede aynı ama maalesef her çocuk aynı olanağa sahip olmuyor... Yöreye göre, yaşadığımız alana göre biraz daha kendimize göre ayarlama yapmamız gerekiyor.”

Öğretmenlerden Cem ise çocukların ilgisini sürdürebilmek için yerel yaşantılara sürekli vurgu yapılması gerektiğini şu ifadelerle belirtmiştir: “Dersin içeriği zaten

yaşanmışlıklar... çünkü diğer anlatacağınız her şey çocuklara çok uzak kalıyor. O zaman da çocuk sizin anlattıklarınızı 5 dakika sonra unutuyor... Sürekli bir günlük hayatla yaşamlarıyla ilişkilendirmemiz lazım.”

Disiplinler arası uygulamalarla öğrenme bütünlüğü sağlama

Disiplinler arası uygulamalarla öğrenme bütünlüğü sağlama konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların sınırlı sayıda olanını öğretmenler, ve bir öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, sosyal bilgiler dersinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, dersin ilgi çekici ve anlamlı hale gelmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Dersin müzik, resim, beden eğitimi, görsel sanatlar gibi farklı disiplinlerle desteklenmesi, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve katılımlarını güçlendirmektedir. Örneğin, yerel kültür öğeleri sanat dersleri ile tanıtılmakta, matematiksel kavramlar sosyal bilgilerle ilişkilendirilerek daha somut hale getirilmektedir. Öğrencilerden Tuğba görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

İşte mesela geleneklerimizi anlatırken öğretmenimiz haydi resmini yapalım. Haydi bu konu hakkında türkümüzü söyleyelim. Sonra eski zamanlarda yapılan binaların işte hesaplamalarını yapıyoruz. Matematikle ilgili şeydi bu. Ya da dışarı çıkıp dedemlerin ninemlerin eskilerde oynadıklarını oynadık. Böyle olunca ben çok seviyorum bu dersi. Hem de güzelce anlıyorum.

Bu disiplinler arası yaklaşım, öğrencilere dersin önemini hissettirmekte ve derste bütünlük algısı oluşturmaktadır. Öğretmenlerden Selim şu şekilde açıklamıştır:

Dersimizi farklı derslerle ilişkilendirerek anlatınca çocukta bütünlük algısı oluşuyor. Hem dersimizin ne kadar önemli olduğunu hissettiriyorum. Çünkü her şey sosyal bilgiler diyorum çocuğa aslında. Mesela yöresel bir kilim tanıtımı yaptıktan sonra bu motifleri içeren görsel çizimlerini istiyorum. Kırsalda ekonomik faaliyetler ile ilgili bir konu işlerken... matematiğe değiniyoruz. Kısacası sosyal bilgileri tüm diğer branşlardan yararlanarak işliyorum. Ve çocuğa da bunu hissettiriyorum.

Kırsal bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde altyapı ve sosyal engeller

Kırsal bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde altyapı ve sosyal engeller konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, kırsal alanda sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan en önemli zorluklar arasında gezi etkinliklerinin organize edilmesindeki maddi ve lojistik engeller yer almaktadır. Katılımcılar, gezilerin düzenlenmesinde özellikle yol, ulaşım ve prosedür gibi engellerle karşılaştıklarını ifade

etmişlerdir. Öğrencilerin kırtasiye ürünlerine erişimdeki zorluklar ise, öğretmenlerin ders planlarını zamanında gerçekleştirmelerini engellemektedir. Öğretmenlerden Gamze şu şekilde açıklamıştır:

Bir yere götüreceğim çocuğu yol sorunundan dolayı çocuğu oraya götüremiyorum... Kırsalda olunca işte böyle merkez, merkezi konular hani dediğim gibi görmesi gereken şeylerde biraz daha geri planda kalıyoruz... Ben bir etkinlik yaptıracağım da bir hafta öncesinden söylüyorum. ... Bir kitap aldırarak oluyorum. Dediğim gibi bir, iki, üç gün önceden cumartesiye denk getirmeye çalışıyorum aynı şekilde. Yoksa temin edilemez.

Ayrıca, demokrasi konularının kırsal alanda anlatılmasında yaşanan sıkıntılar da dikkat çekmektedir. Özellikle seçim süreçlerinde yaşanan çatışmalar ve kavgalar, öğrencilerin demokrasiyi doğru şekilde anlamalarını engellemektedir. Öğretmenlerden Mehmet şu şekilde açıklamıştır: “Yani seçimlerde çatışmaların yaşandığını kavgaların olduğunu. Çocukların bunu görmesi tabi ki bizim hani demokrasiyi anlatmamızı demokrasiyi onlara benimsetmemizi zorlaştırıyor.”

Kamu kurumlarının eksikliği, kırsal bölgelerde sosyal bilgiler dersinin kamu yönetimi ve yapılarıyla ilgili somut bilgi verilmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerden Aziz şu şekilde açıklama yapmıştır: “Kamu kurum kuruluşlarının çoğu yoktur... Kırsal bölgeler sadeliğe sahip. Bu yüzden bu kamu kuruluşlarını anlatırken çocukta bir isteksizlik seziliyor.”

Kırsal bağlamda çeşitlendirilmiş değerlendirme süreçleri

Kırsal bağlamda çeşitlendirilmiş değerlendirme süreçleri konusu, büyük bölümü öğretmenlerden oluşan katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıları ise tüm öğretmenler ve sınırlı sayıda öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerine göre, kırsal alanda sosyal bilgiler derslerinde kullanılan değerlendirme süreçleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamak ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine olanak tanımaktadır. Öğretmenler değerlendirme sürecinde öz değerlendirmeyi kullanarak, öğrencilerin hangi konularda zorlandığını tespit ettiğini ve öğretim yöntemlerini buna göre çeşitlendirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Rıza şu şekilde açıklamıştır: "Değerlendirme sürecinde ben mutlaka çocuklara öz değerlendirme yaptırıyorum. Konuları ne derece anladılar, ne derece anlamadılar, nerede problem var? Bunu değerlendiririz."

Öğretmenler kazanım değerlendirme ölçeğinin, yapılandırılmış ve objektif bir değerlendirme süreci sağladığını, öğrencilerin kazanımlarını belirlemek için etkili bir araç olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden İsmail bu durumu şu şekilde

açıklamıştır: “Kazanım değerlendirme şeklinde işte ölçek formlarımız var. Çocuklar bu kazanımları ne kadar aldı? Ölçek formlarda bunları ilgili kriterlere göre puanlayarak çocuklarımızı değerlendiriyoruz.”

Öğretmenler gözden geçirmenin, öğrencilerin önceki dersleri hatırlamalarını ve yeni konulara hazırlanmalarını sağladığını ve sosyal bilgiler dersi için önemli bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Aziz bunu şu şekilde açıklamıştır: "Bir de bugünkü derse girdin. Bugün 29 Aralık Çarşamba, bu dersin bu sınıfa daha önceden ne zamandı? Geçen hafta cuma günüydü. Ne işledin? Geriye dönük bir iki soru sor... Öğrencinin hazırbulunuşluğa etkisi baya var."

Bazı öğretmenler ders içi katılımın, değerlendirme süreçlerinin önemli bir parçası olduğunu, ders içi katılımın öğrencinin öğrenme sürecindeki ilerlemesini gösterdiğini ve sınav sonuçlarından daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Serkan bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Ben özellikle de ders içi katılıma çok büyük önem veriyorum. Şeyler mesela sınavdakilerden daha çok, benim için ders içinde bulunduğu, onun ilgisini çektiği konu daha önemli."

Öğretmenler, proje ve araştırma çalışmalarının, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirirken bilişsel süreçlere katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Proje ödevlerinin değerlendirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Emre bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Araştırma ödevlerini de muhakkak nasıl ilk başta nasıl araştıracaklarını öğrettiklerim için öğrettiğim için ödevlerinin sonuna bir kaynakça ve kaynakça da en az üç tane farklı kaynaktan araştırma yapmış olmalarını istiyorum. Bu sayede öğrencilerimde sosyal bilgiler dersinde kazandırmak istediğim birçok beceriyi kazandırmama yardımcı oluyor.

Öğretmenler, yazılı sınavlarda birden fazla soru tipi kullanılması, öğrencilerin öğrenme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel kapasitelerinin gelişimine olanak sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Özellikle açık uçlu soruların faydalarını dile getirmişlerdir. Bunlar, eleştirel düşünme, özgür düşünme ve karar verme beceri gibi açık uçlu soruların faydaları olduğunu belirtmişlerdir. Kısıtlayıcı etkisi olarak ise kırsaldaki öğrencilerin kelime dağarcığının yetersiz olması nedeniyle bu tür sorularda zorlanabilen öğrencilerin de olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ferhat şu şekilde açıklamıştır:

Hayatta böyledir zaten değişken bir yapıda. Bu yüzden aslında farklı soru tipleri kullanarak çocuklara değişime, yeniliklere açık olmasını isterim. Yoksa çocuk değişime kapalı olacaktır. Zaten kırsalların en büyük sorunu bu değil mi hocam. Değişimi pek sevmezler. İşte ben bunu

derslerimin her aşamasına yansıtıyorum değerlendirme süreci de dahil... Bu sayede bilişsel kapasiteleri hani analiz, sentez ve değerlendirme diyoruz ya o yapıda geliyor. Çok yönlü düşünüyor.

Bazı öğretmenler, teknolojinin kullanımının değerlendirme süreçlerini daha verimli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Can şu şekilde açıklamıştır: "Çoktan seçmeli soruların arkasına optik formu ekliyorum. Ve cep telefonundaki uygulamayla okumasını yapıyorum. Bunun bir avantajı oluyor."

Bazı öğretmenler etkileşimli oyunların ise öğrencilere derslerin eğlenceli ve verimli bir şekilde sunulmasında önemli bir rol oynadığı dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Selim, etkileşimli oyunlarla tarihsel konuların daha iyi kavrandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Selim şu şekilde açıklamıştır:

Yine akıllı tahtadan az önce söylediğim oyunlar oluyor. Çarkı sosyal diye oyun var, onu oynatıyoruz... köstebek vurma vardı... sadece haçlılarla yapılan savaşların köstebeklerin kafasına vur dediği zaman öğrenci o köstebeklerin kafasına vuruyor. Bu şekilde değerlendirme sürecini sıkıcı bir halden eğlenceli bir hale getiriyorum. Hem bu sayede öğrencilerin zorlandığı onlar için soyut bilgiler olan tarih konularını daha iyi öğretebilmiş oluyorum.

Bazı öğretmenler sınav odaklı yapının sosyal bilgiler öğretimini sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler kırsal bölgede eğitim sürecinin sınav odaklı bir yapıya büründüğünü ve öğrencilerin sınava yönelik becerilerle donatılmasının öncelikli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Celal bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "...Kırsalda nasıl değiştirebilirsin? Teste yönelik, şeye yönelik oluyor yani. Orada da ister istemez. Müfredata yönelik. Yani çocuğun çevresini bu yüzden pek ele almakta istemiyoruz. Neden çünkü sınavlarda çevresi değil genel sorular çıkıyor çocuğa ..."

Bazı öğretmenler, kavram öğretiminin sınavlardaki soruların doğru anlaşılması ve yanıtlanması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin, paragraf sorularını çözebilmek için temel kavramları bilmelerinin gerekliliğini ifade etmiş, özellikle yeni sınav sisteminin bu ihtiyacı artırdığını belirtmişlerdir. Bu durumu Öğretmenlerden Murat şu şekilde açıklamıştır: "Bir soru geliyor mesela. Bu soru tamamen okuduğunu anlamaya yönelik soru... Orada öyle bir kavram var ki ... O kavramı bilmeden o paragrafı çıkartamıyorsun mesela."

Öğrenciler ise değerlendirme süreçlerini yazılı sınavda sorulan boşluk doldurma, test, doğru yanlış, açık uçlu sorular gibi çeşitlendirildiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden

Kerim bu konu hakkında şu şekilde görüşünü bildirmiştir: “Yazılı sınavımızda oluyor. Genelde doğru yanlış, sonra bizim cevabını yazdığımız sorular, boşlukları doldurma ve test gibi karışık oluyor yani.”

Kırsalda sosyal bilgiler öğretiminde çeşitlendirilmiş öğretim yöntemleri

Tüm öğretmenler ve öğrenciler kırsalda sosyal bilgiler öğretiminde çeşitlendirilmiş öğretim yöntemleri hakkında görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, kırsal bağlamda sosyal bilgiler dersinin öğrenci merkezli, motive edici ve yaşantıya dayalı bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiği konusunda geniş ölçüde uzlaşmaktadır. Ancak yöntem tercihlerinde fiziksel koşullar, zaman kısıtları, aile desteği ve geleneksel kültür gibi unsurlara bağlı farklılaşmalar göze çarpmaktadır. Farklı öğretim yöntemlerine ilişkin katılımcılar görüşlerini bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin bilgiyi kalıcı kılması için, derse ilgi uyandıran dikkat çekme teknikleri ve analogilerden yararlanmakta; konuların sonraki sınıf düzeylerinde “nasıl işe yarayacağını” vurgulayarak güdüleyici açıklamalar yapmaktadır. Öğretmenlerden Zeynep, bu stratejiyi şöyle özetlemiştir: “Hani bu konuyu öğrenirseniz... grafik yorumlama, nüfus konusunda grafikler var. Faydasını göreceksiniz”.

Tüm öğretmenler ve az sayıdaki öğrenciler kırsalda sosyal bilgiler öğretiminde gerçekleştirilen drama ve hikaye temelli uygulamalar bazında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler drama ve hikâye temelli uygulamaların, öğrencilerin tarihî olayları somutlaştırıp yaşamalarına imkân tanıdığı için yaygın biçimde tercih edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler drama ve hikâye temelli yöntemlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse katılımını artırdığını, öğrenmeyi kalıcı ve eğlenceli hale getirdiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden Rıza bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Karargâhımızı okul olarak belirledik... çocuklara hissettirmeye çalıştım... hedefim... kalıcı öğrenme”. Aynı yöntemin sınırlarını hatırlatan öğretmenlerden Okan, “Yaşantısal aktarmada iyiler ama sınavda ifade etmede kavramsal düzeyde eksik kalıyorlar. Olayı dramada yapılanları anlattıkları oluyor. Ayşe şunu yaptı bunu yaptı gibi.” derken, öğretmenlerden Tarık, “Hocam sınıflar uygun değil zeminler kötü, temizlik yok. Biraz hareket etsinler her yer toz duman. Maalesef yapmakta sıkıntı.” şeklinde fiziksel ortam engeline dikkat çekmektedir. Öğretmenler drama yönteminin kent yaşamına hazırlık amacıyla da kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Onur, “Toplumsal düzen için gerekli hak arama, sırada nasıl bekleneceği gibi hatta saygı, iletişim olsun toplumsal davranışları kazanarak şehire hazırlık oluyor... bazı kelimeler yerel, bayağı da kaba ... ama drama

sürecinde bu tür davranışları düzeltmek mümkün ...” ifadesiyle bu yönü vurgulamıştır. Öğretmenler kırsalda sosyal bilgiler dersinde hikâye anlatımı, türkü ve oyunlaştırma etkinliklerin etkili olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Mert’in bir Kore gazisini sınıfa davet etmesi gibi özgün girişimler öğrenmeyi derinleştirmiştir.

Ancak öğretmenler bu drama ve hikaye temelli uygulamaların çeşitli sınırlılıklarla karşılaştığını vurgulamışlardır. Ders saatlerinin yetersizliği, özellikle drama gibi zaman gerektiren etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerden Aslı, bu yöntemi sadece kısa sürede yapılabilecek etkinliklerle sınırlı olarak kullanabildiğini ifade etmiştir. “... çok geniş çaplı bir canlandırma yapamam. Ders sayım çok az ... çok küçük ama çok fazla on dakikayı geçmeyecek şekilde hazırlıyorum ... Yetiştiremiyoruz konuları yoksa.”. Az sayıda öğrenci drama ve hikaye temelli uygulamaların oldukça keyifli ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin daha çok bu tarzda gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerden Yavuz görüşünü şu şekilde belirtmiştir, “İşte ben mesela geçenlerde gemi oldum. Diğer arkadaşım işte uçak... çok keyifli geçti ve biz eğlendik...Güzelde öğreniyoruz.”

Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri kırsalda sosyal bilgiler öğretiminde gerçekleştirilen araştırma ve keşif temelli yaklaşımlar konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, araştırma ve keşif temelli çalışmalarının, yerel tarih–sözlü tarih röportajları, örnek olay çözümlemeleri ve muhtarla yapılan görüşmelerle öğrencileri yaşadıkları çevreye duyarlı, tarih bilincini geliştirdiği ve toplumsal farkındalıklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Levent, “Bu bölgelerde güzel tarihi bilgiler elde ediliyor...Çocukta tarihi bilinç ve duyarlılık gelişiyor yani.” diyerek sözlü tarihin çok yönlü kazanımlarını öne çıkarırken; öğretmenlerden Cem ““Sözlü tarih ya da yerel tarih çalışması... yüzeysel yapabiliyorsunuz... çünkü iki sınıf, üç sınıf, dört sınıf bir arada okutabiliyorsunuz... çok da vaktimiz kalmıyor.” sözleriyle yüzeysel kalma riskine, öğretmenlerden Ferhat ailelerin “çocuk dedesine soruyor, ters bir cevap alıyor... çocuktur” yaklaşımı nedeniyle yaşanan ilgisiz tavırlara işaret etmiştir. Araştırma ödevleriyle ders öncesi hazırlık yaptıran öğretmenlerden Rıza, bu çalışmaların “kırsalda... hayatına renk katıyor...Çocuk derse hazırlık yapıyor. Daha bilinçli ve dersimizle ilgili bir çok beceriyi kazanıyor.” şeklinde vurgularken; öğretmenlerden Yusuf ise günlük sorunlardan yola çıkan örnek olay tartışmalarının motivasyonu artırdığını “hem bir olayı çözüme kavuşturuyoruz hem de davranışın yanlış olduğunu gösteriyoruz... Derse motivasyonlarını ve ilgilerini artırıyor.” şeklinde belirtmiştir.

Öğrencilerin yerel yönetimi tanıma amacıyla köy muhtarıyla gerçekleştirdikleri röportaj etkinlikleri, onların toplumsal farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Öğretmenlerden Rıza, bu süreci şöyle ifade etmiştir: “...köyünüzdeki eksiklikleri yazın, gidip muhtara soracağız demiştik... çocuklar tek tek sorularını sordular... muhtar da son derece memnun oldu... çocuklar toplumsal sorunlara çözüm üretme konusunda rol almış oldular.”

Yerel tarih çalışmalarının öğrencileri bir tarihçi gibi bilinç oluştuğunu ve sözlü kültür geleneğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Onur bu konu hakkında görüşünü: “...Büyükleriyle görüşerek... bir tarihçi gibi... bildikleriyle karşılaştırıyorlar. Tarihi bilinçleri geliyor hocam. İşte bu da büyüklerden bu şekilde geçmişe yönelik faydalandığımız... sözlü kültür geleneğini öğrenmiş...” şeklinde ifade etmiştir. Kavram öğretiminde ise Scamper gibi yapılandırmacı teknikler de kullanılmakta, öğretmenlerden Rıza görüşünü, “Scamper... kronoloji kavramını... başka hangi kelimeyi kullanabiliriz şeklinde sorular sorup... kavramı daha iyi kavlıyor ve ifade etmelerini geliştiriyorum... kavram haritalarını çıkararak daha somutlaştırmış oluyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ve öğrencilerin tamamı kırsalda sosyal bilgiler öğretiminde gerçekleştirilen geleneksel yöntem ve teknikler hakkında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler geleneksel yöntem ve teknikler hâlen dersin “omurgasını” oluşturmakta; anlatım, soru-cevap, deftere yazdırma ve okuma etkinlikleri, yoğun program ve çoklu sınıf yönetiminde pratiklik sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Aziz, anlatımın sözlü kültürle uyumunu “Masal dinler gibi sizi dinliyorlar” sözüyle aktarırken; öğretmenlerden Erhan ise, “hazırlayıp gelirler... çok motive oluyorlar.” şeklinde soru-cevabın rekabet ve hazırlık motivasyonu sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Zeynep düzenli not tutmayı geleneksel ama etkili bulduğunu “Etkili hocam. Çocukta düzenli ve disiplinli olmayı sağlıyor...öğrencilerin defterlerinin tam ve düzenli olmasına çok önem veriyorum.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden Mert okumanın toplumsal kazanım boyutunu, “toplumun genelinde okumada sıkıntı var... en azından bunu okulda yaptırarak çocuklarda bir bilinç oturtmaya çalışıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Tüm öğrenciler ise bu geleneksel tekniklerden sınıf içinde öğretmenlerin kullandıklarını belirtmişlerdir. Anlatımda öğretmenin anlatım tarzının etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda öğrencilerden Aylin görüşünü, “Öğretmenimiz çok komik anlatıyor. Başka derste ki öğretmenimiz var o anlatınca sıkılırken bu derste güzelcene dinliyorum.” Ayrıca deftere yazmak hakkında olumlu ve olumsuz şeklinde

bahsetmişlerdir. Öğrencilerden Sema, “Öğretmenin renk renk kalemlemlerle yazıyorum çok keyifli oluyor... Bölgeleri çiziyorum...Çalışmak istediğimde güzelce anlıyorum.” şeklinde belirtirken; öğrencilerden Barış görüşünü, “Valla öğretmenim elim kopuyor. Çok zor valla.” şeklinde ifade etmiştir. Bu bulguda dikkat çeken bir diğer husus ise kız öğrencilerin deftere yazarken çok keyif aldıklarını belirtirken erkek öğrenciler ise zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ve sınırlı sayıdaki öğrenciler kırsalda sosyal bilgiler öğretiminde gerçekleştirilen deneyim ve uygulama temelli yöntemler hakkında görüş bildirmişlerdir.

Katılımcılar, kırsal bölgede sosyal bilgiler öğretiminde deneyim ve uygulama temelli yöntemlerin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığını, öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini ve derslerin öğrenciler için daha anlamlı hale gelmesini sağladığını belirtmişlerdir. Alan gezileri, proje tabanlı öğrenme, gösterip yaptırma, okul dışı uygulamalar, müze çalışmaları ve çeşitli etkinliklerin kırsalda öğrenmeye somutluk kattığı ifade edilmiştir. Özellikle müze gezileri, tarihî yerlerin ziyareti, yerel kazı alanlarının canlandırılması ve kültürel materyallerin sınıf ortamına taşınması gibi faaliyetlerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı; tarımsal üretim ve nüfus sayımı gibi etkinliklerin yaşantı temelli öğrenmeyi desteklediği vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Murat bu konu hakkında, “işte nüfus sayımı yaptırdım...tarımsal üretimi araştırdılar büyüklerinden...olmazsa olmaz bahçemizde kazı çalışması. Hocam çocuk etkin olunca unutmuyor. Çokta motive. Alın size etkin, girişken vatandaş.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte, ulaşım, maddi imkânsızlıklar, toplumsal ön yargılar, bürokratik engeller ve materyal eksikliği gibi bazı unsurların bu yöntemlerin uygulanabilirliğini sınırlandırdığı dile getirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin birden fazla okulda görev yapması ve aile desteğinin yetersiz kalması gibi etkenlerin süreci zorlaştırdığı, buna karşın öğretmenin aktif katılımıyla bu zorlukların aşılmasına çalışıldığı ifade edilmiştir. Özellikle kırsal öğrencilerin özverili ve işbirliğine yatkın tavırları sayesinde, kısıtlı imkânlarla rağmen etkili proje çalışmaları yürütülebildiği belirtilmiştir. Rıza öğretmen bunu şu şekilde açıklamıştır: “doğal unsurlarla ilgili maketlerimizi yaptık... Evlerinden oyuncaklarını getirdiler. Evlerindeki oyuncaklarını paylaşmayan çocuk yaptığımız bu etkinlikte arkadaşlarıyla paylaşmak istedi. Kırsalın bu dokusu yaptığımız projeye de yansıyor... Kalıcı öğrenme ve birçok beceri türü geliyor.”

Sınırlı sayıdaki öğretmenler sosyal bilgiler öğretiminde gerçekleştirilen teknoloji destekli yöntemler hakkında görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, teknolojik araçların sosyal bilgiler dersini zenginleştirdiğini, öğrenmeyi görselleştirerek kalıcı hâle getirdiğini ve öğrencilerin dikkatini derse çektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerden Rıza öğretmen bunu şu şekilde açıklamıştır:

Konuyla ilgili bilginin çevrim içi ortamda da olabilir. Farklı bir ortamda önce bir verilmesi, çocuğun araştırması o bilgiden sonra okulda onun uygulamasının yapılması şeklinde... Mesela kroki ile ilgili bir konu diyelim... Yazılması gerekenleri öncesinde öğrenciye verip ya da öğrencinin araştırmasını isteyip doğrudan uygulamaya dönük olarak... Yani ders daha verimli şekilde geçiyor böyle olunca.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ve sınırlı sayıdaki öğrenciler kırsalda sosyal bilgiler öğretiminde gerçekleştirilen aktif katılım ve iş birliği yöntemleri hakkında görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin aktif katılımını ve iş birliğini teşvik eden yöntemlerin önemine dikkat çekmişlerdir. Tartışma yöntemi, öğrencilere fikirlerini özgürce ifade etme ve doğruya ulaşma fırsatı sunduğu için sıkça kullanılmaktadır. Ancak, bazı öğretmenler kırsalda bu yöntemin kavga ile karıştırılabildiğini ve bu algının zamanla düzeltilmeye çalışıldığını vurgulamıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bağlamında, öğretmenler yöntemin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtirken, kelime dağarcığı eksikliği, düşük öğrenci sayısı ve soyut düşünme zorlukları nedeniyle uygulamada güçlükler yaşandığını ifade etmişlerdir.

Beyin fırtınası yöntemi, öğrencilerin sınırlı yaşam deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla sıkça kullanılmıştır. Grup çalışmaları ise iş birliği, sorumluluk alma ve liderlik gibi becerilerin gelişmesine katkı sağladığı için tercih edilmiştir. İstasyon tekniği, kırsalın iş birliği kültürüne uygun olduğu için öğretmenler tarafından faydalı bulunmuştur. Problem çözme yöntemi ise öğrencilerin yaşadıkları çevreden örneklerle yürütülmüş, bu sayede öğrencilerin motivasyonlarının ve katılım düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden Salim bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Tartışma yöntemini kullanıyorum. Aslında bunu kullanmayı seviyorum. Hocam kırsallarda zaten bu konu üzerinde sorun var. Ne gibi bu sorun şöyle yani tartışmıyorlar. Ya da şöyle diyeyim tartışmayla kavga etmeyi aynı kefeye koyuyorlar. Herkesin fikri doğru, herkes haklı; farklı fikir varsa kavgayla çözülür gibi. Aslında tartışmanın bir nevi doğruya ulaşmanın olduğu içinde bolca saygı içerdiğini öğretmeye çalışıyorum, o yüzden sosyal bilgiler dersinde bolca kullanıyorum.

Sınırlı sayıdaki öğrenciler tartışmanın, beyin fırtınasının ve grup çalışmalarının derslerinde sıklıkla kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Tuğba bu konu hakkında, “öğretmenimiz bir şey söylüyor hadi tartışacaz diyor... Saçmalama zamanı diyoruz. Biz her şeyi söylüyoruz tahtaya yazıp eliyoruz... işte maket falan yapıyoruz grupça... Güzel geçiyor. Hem de öğreniyoruz.”

Özetle, öğretmenler kırsalda sosyal bilgiler öğretimini zenginleştirmek için drama– hikâye, araştırma–keşif, proje–geziler, teknoloji entegrasyonu ve geleneksel anlatım gibi çeşitli yöntemleri birbirini tamamlayacak şekilde harmanlamakta; yöntem seçimi çoğunlukla fiziki imkânlar, zaman, öğrenci profili ve toplumsal beklentiler tarafından belirlenmektedir. Katılımcı görüşleri, esneklik ve uyarılma becerisinin kırsal sosyal bilgiler öğretimindeki temel başarı ölçütlerinden biri olduğunu göstermektedir.

Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan materyaller

Tüm öğretmenler ve öğrenciler kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan materyaller hakkında görüş bildirmişlerdir. Kırsal bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde görsel ve işitsel materyallerin eşzamanlı kullanımının, öğrenmeyi kalıcı kıldığını, ilgiyi artırdığını ve soyut kavramları somutlaştırdığını ifade etmiştir. Bu tür çoklu duyuşal araçların, özellikle teknolojik donanımlar, edebî uyarıcılar ve üç boyutlu görseller aracılığıyla öğrencinin dikkatini çektiği belirtilmiştir.

Tüm öğretmenler ve bazı öğrenciler kırsalda sosyal bilgiler öğretimi sürecinde yararlanılan çoklu duyuşal (görsel–işitsel) materyal kullanımı konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre akıllı tahta, projeksiyon cihazı, bilgisayar ve benzeri teknolojik araçlar kırsal alandaki sosyal bilgiler derslerinde hem görsel hem de işitsel materyal sunma açısından kritik bir işlev üstlenmektedir. Akıllı tahta üzerinden video, slayt, animasyon, sanal müze turları, tarih dizileri, etkileşimli oyunlar ve eğitim platformlarından (EBA, Morpa Kampüs, sosyalbilgiler.biz vb.) alınan içerikler, dersleri öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirmekte ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Ayrıca akıllı tahtanın birçok geleneksel materyalin yerini aldığı, soyut kavramların somutlaştırılmasında etkili olduğu, öğretmene zaman tasarrufu sağladığı ve sınıf yönetimini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler akıllı tahtaların aşırı kullanımının öğrencilerin dikkatini dağıtabileceğini ve gerçek yaşam deneyimlerinden uzaklaştırabileceğini belirtmişlerdir. Projeksiyon cihazları ve bilgisayarlar ise akıllı tahtanın bulunmadığı durumlarda temel görsel–işitsel destek araçları olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerden Levent bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Videolarla destekliyorum. Görsel videolar, tarihsel videolar, bazen açıyorum ...Öğrenciler baya seviyor. Dersimiz görsel ağırlıklı işlenmesi gereken bir ders, bu sayede içeriği zengin hale getiriyoruz.”

Öğretmenlerden Tarık, soyut kavramların somutlaştırılması açısından akıllı tahtanın önemini şu sözlerle ifade etmiştir: “...Tarih dizilerinin ve filmlerinin çıkması, tarihin anlatılması zor oluyordu. Ama herhangi bir dizinin bir bölümünü açıyoruz... çocuklar oradan görüyorlar, yaşıyorlar... Etkileşimli oyunlar çocukların daha çok hoşuna gidiyor.”

Öğretmenlerden Kemal, etkileşimli oyunların öğrenmeyi kalıcı kıldığını şu ifadelerle açıklamıştır: “Dersi işledikten sonra tekrar anlamında o oyunlarla tekrar yaptığımızda hem öğrenmeleri daha kalıcı oluyor hem eğleniyorlar.”

Öğretmenlerden Elif, aşırı akıllı tahta kullanımına ilişkin eleştirisini şöyle dile getirmiştir: “...Öğretmen sürekli ondan yararlanır hale geldi... Sınıfta çok sayıda çocuğu akıllı tahtadaki çok sayıdaki içeriğe maruz bıraktın... Çocuk oyalama aracına dönüşebilir biz farkına varmadan.”

Öğretmenlerden Gamze ise sanal müze turları ile öğrenmenin kalıcılığını artırdığını ifade etmiş ve şu şekilde açıklamıştır:“...Anıtkabir’in sanal müzesini açtım. Oradan çocuklarla gezebildik ayrıca... En azından kalıcı bir şekilde öğrenebileceklerini düşünüyorum.”

Öğretmenlerden Celal, projeksiyon cihazının sınıf içi kullanımına ilişkin deneyimini şu sözlerle paylaşmıştır: “Bluetoothlu projeksiyon aldım şahsi olarak. Evet, akıllı tahtaya göre daha zahmetli ama görsel imkân sunması açısından dersime faydalı.”

Öğrencilerden Gül görüşünü, “öğretmenimiz akıllı tahtayı açar. Oradan filmler, müzikler gibi şeyler açar. Sanal turda var. Geçenlerde Kapadokya’ya baktık... Güzel oluyor. Yoksa kısıcıcı olur. Anlamayız... EBA, Morpa ve birde bir site var orda sunular var.” şeklinde belirtmiştir.

Görsel materyallerin yanında, bazı öğretmenler işitsel ve edebi uyarıcıların da derslerde etkili olduğunu vurgulamıştır. Emre öğretmen, sınıfta müzikal enstrümanların bulundurulmasının öğrencileri motive ettiğini belirtmiş; “O bağlamanın sınıfta durması bile öğrenciyi derse motive ediyor” ifadesiyle bu araçların kültürel duyarlılığı da geliştirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca ders başında şiir okuma uygulamasının dikkat çekici ve etkileyici bir açılış sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Konuyla alakalı bir şairimizin şiirini okuyorum... bu şiirler sayesinde o sıkıcılıktan yani monoton olmadan uzaklaştırıyorum. Dikkatlerini topluyorum haliyle.

Öğretmenlerden katılımcıların yaklaşık üçte biri ve bazı öğrenciler kırsalda sosyal bilgiler öğretimi sürecinde yararlanılan çok boyutlu görsel materyal kullanımı konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre kırsal alanda sosyal bilgiler dersinde çeşitli görsel materyallerin kullanımı öğrencilerin ilgisini çekmekte, öğrenmeyi somutlaştırmakta ve kalıcılığı artırmaktadır. Harita, yer küre, pano, üç boyutlu materyaller, kavram haritaları, poster, broşür, afiş, karikatür, diyagram, ders kitabı, ders defteri ve yazı tahtası gibi materyaller hem öğretim sürecini zenginleştirmekte hem de öğrenci katılımını artırmaktadır. Öğretmenler, haritaların özellikle coğrafi konuların anlatımında vazgeçilmez bir araç olduğunu, yer kürelerin coğrafi kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığını ve üç boyutlu modellerin öğrencilerin somut öğrenmesini desteklediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler panolar ve sınıf duvarlarının sadece bilgi sunmakla kalmayıp duygusal destek de sağladığı; kavram haritalarının ise kırsaldaki öğrencilerin kelime gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ders kitabı hakkında görüşler ise faydalı bilgilerin olduğu fakat belli kısımlarının ağır dili ve sınırlı içeriği nedeniyle yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Karikatürler, afişler ve posterler ise dersleri eğlenceli ve dikkat çekici hale getiren materyaller arasında yer almıştır. Öğrenciler ise daha çok okulda ne tür görsel materyallerin bulunduğunu bahsetmiş. Bu materyallerin olmaması durumunda öğrenmelerinin zayıf olacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Sevgi bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Türkiye fiziki haritasını çok kullanıyorum... Mavi yerlerin deniz, grilerin komşu, renklilerin bizim, her birinin farklı bir il olduğu ama sınırlarının farklı renklerde olduğu gibi çocuk şunun ayrımını bir yapsın istiyorum.”

Öğretmenlerden Rıza, panoların eğitsel ve duygusal işlevine vurgu yaparak şu ifadeleri kullanmıştır: “O kavramlar orada durur... Kroki neydi? Kronoloji neydi? ... Bu panolar hem eğitsel hem de duygusal boşluğu dolduruyor... Arkadaşına övünmek için ‘bak bunu ben yaptım’ demesi bile hem kalıcı öğrenme hem de duygusal yönde destekliyor.”

Öğretmenlerden Aziz, küre kullanımının zorunlu olduğunu şu ifadelerle açıklamıştır: “Yerküre daha önemli... çocuk dünya haritasını haritada göre göre Amerika nerede, Japonya nerede diyor... Bu yüzden yerküre o karpuz kadar olanlarla olmaz.”

Öğretmenlerden Fatih, kavram haritalarının kırsaldaki öğrencilerde kelime gelişimini desteklediğini ifade ederek şöyle demiştir: “Kelime gelişimlerinde kırsaldaki çocuklarda problem olduğu için oldukça faydalı bir araç gereç.”

Öğretmenlerden Hatice ise eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için posterlerden yararlandığını ifade etmiş ve şu açıklamada bulunmuştur: “Kırsalda çocukların bu tür görsellerden yararlanmalarını önemli görüyorum... Öğrenciler farklı, üzerine düşünülmüş bir poster görürse daha da iyi öğreniyorlar.”

Öğretmenlerden Emre, karikatürlerin derslerde dikkat çekici bir anlatım sağladığını şu şekilde belirtmiştir: “Türk Yunan savaşını anlatırken... Düşman askerinin her tarafı teknolojik... Türk askerinin arkasına bir pil çizdim... Çocuklar dersi pür dikkat dinliyor.”

Öğrencilerden Sema görüşünü, “küremiz, haritalarımız, panodaki resimler, kitaplarımız var. Ders ve hikâye kitapları var. Tahtayı kullanırız. Bunlar sayesinde iyice anlarız öğretmenim. Bunlar olmasa nereden göreceğiz. Olmasa sürekli anlatsalar canımız sıkılır.” şeklinde belirtmiştir.

Sonuç olarak, katılımcılar kırsal sosyal bilgiler öğretiminde çoklu duyuşal materyallerin çeşitlendirilerek kullanılmasının, derslerin daha etkili, dikkat çekici ve kalıcı hale gelmesini sağladığını belirtmektedir. Ancak bu araçların planlı ve ölçülü biçimde kullanılması, derinlemesine öğrenmeyi desteklemek ve öğrencinin gerçek yaşantısıyla bağını koparmamak açısından kritik görülmektedir.

Kırsal bağlamda sosyal bilgiler öğrenme alanlarının uygulanma dinamikleri

Tüm öğretmenler kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğrenme alanlarının uygulanma dinamikleri hakkında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır.

Günlük yaşamla anlamlandırılan sosyal roller ve değerler öğretimi konusunda az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşturmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, “Birey ve Toplum” öğrenme alanı öğrenciler tarafından büyük ölçüde ilgiyle karşılanmaktadır. Özellikle roller, sorumluluklar, empati, haklar gibi konuların günlük yaşamla doğrudan ilişkili olması, öğrencilerin bu içeriklere kolaylıkla bağ kurmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin bu konuları yaşantılarıyla özdeşleştirmeleri, ilgiyi ve katılımı artırmakta; birey rollerinin anlaşılması, iletişim biçimleri gibi temalar öğrencilerin somut deneyimleriyle desteklenmektedir. Katılımcılar, bu öğrenme alanının içeriğinin öğrencilerin bildikleri yaşam dünyasıyla örtüştüğünü ve bu nedenle öğrencilerin derslerde aktif şekilde yer aldıklarını vurgulamışlardır. Öte yandan, katılımcılar bu öğrenme alanının yalnızca belirli kazanımlarına ilgi olduğunu, özellikle kimlik inceleme ve kişisel yaşam fotoğrafları gibi

görsel ve somut içeriklerin dikkat çektiğini, ancak genel düzeyde sorgulama ve ilgi düzeyinin sınırlı kalabildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, iletişim konusunun öğrencilerin yaşantılarıyla güçlü bağ kurmasını sağladığı; bu konunun somut, tanıdık ve deneyimlenebilir olması nedeniyle öğrencilerde yüksek düzeyde ilgi oluşturduğu belirtilmiştir. Serkan öğretmen bunu şu şekilde açıklamıştır: “Birey ve toplum konusunda çocuklar gayet ilgileri yüksek çünkü toplu şekilde yaşayacağını bildikleri için bireyin ne olduğunu, rollerini ve empatinin ne olduğunu... bu konularda ilgililer.”

Yerel kültürel yaşantıların öğrenmeye katkısı ve tarihsel soyutlukla mücadele konusunda katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede öğrencilerin ailelerinden ve çevrelerinden getirdikleri kültürel miras unsurları sayesinde bu öğrenme alanına yüksek düzeyde ilgi gösterdiklerini vurgulamışlardır. Kültürel değerlerin yaşantının bir parçası olması, öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmektedir. Bununla birlikte, tarihi konuların soyutluğu, bilgi yoğunluğu ve ders süresinin yetersizliği gibi nedenlerle bu alanın öğretiminde zorluklar yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tarihsel içerikleri günümüzle bağdaştıramadığı, eski uygarlıklara yönelik ilgilerinin düşük olduğu ve bazı konuların ağır ya da karmaşık bulunduğu ifade edilmiştir. Bu sebeple öğretmenler, tarihi konuların disiplinler arası yaklaşımla işlenmesi gerektiğini, özellikle görsel sanatlar ve edebiyat gibi alanlarla desteklenerek daha somut ve anlamlı hale getirilmesinin öğrenme sürecine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, alan gezilerinin ve yerel tarihi mekânlara yapılan ziyaretlerin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağladığı; bu uygulamaların milli şuurun gelişmesine katkı sunduğu dile getirilmiştir. Katılımcılar ders kitaplarında tarih konularının bütünlüklü işlenememesi, kronolojik bağın zayıf olması ve kavramların soyut sunulması gibi nedenlerle öğrencilerin konuya ilgilerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ferhat bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

.. Bu durumda dersimize olumlu yansıyor haliyle. Geleneksel çocuk oyunlarını devam ettirebiliyorlar... Bu tür şeyler kültür miras öğrenme alanında fayda sağlıyor. Dediğim gibi burada kültürel değerler devam ettiği için çocuğun bu öğrenme alanında anlatabileceği birçok şey olabiliyor. İlgisini de çekiyor.

Kırsalda günlük yaşantıyla anlamlılaşan coğrafi içerikler ve soyut kazanımlarda uyum sorunu konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, bu öğrenme alanında yer alan beşeri

coğrafya, yeryüzü şekilleri, iklim ve doğal afetler gibi konuların öğrencilerin günlük yaşam deneyimleriyle doğrudan bağlantılı olması nedeniyle derslere olan ilgiyi artırdığını ifade etmişlerdir. Tarım ve hayvancılıkla iç içe yaşayan kırsal öğrencilerin iklimle ilgili örnekleri rahatlıkla verebildiği, yer şekillerini kendi yaşantılarından tanıyabildiği ve doğal afetlere yönelik bilgileri içselleştirdiği belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin ders sırasında çevrelerinden örneklerle katılım gösterdikleri, özellikle beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinde bu konuların daha anlamlı hale geldiği vurgulamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler, kroki çizimi, yön bulma, fiziki coğrafya ve nüfus gibi soyut içeriklerin öğrenciler tarafından anlaşılmasının zorlaştığını ve ders kitaplarındaki örneklerin kırsal gerçekliğe hitap etmediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Cem, görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Krokiyi anlattığımız kazanımda zorlanıyoruz. ... Kitapta verilen örnekte yok kültür merkezi, yok lokanta var. Ama kırsalda bir okul, bir cami varsa en fazla muhtarlık binası var. Pek ilgilerini çekmiyor bu kazanım.” Ayrıca, katılımcılar yön bulma kazanımının geleneksel yöntemlerle öğretiminin çağdaş öğrenci profiline hitap etmediğini, dijital araçlarla desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Coğrafi yerlerin sadece kitap üzerinden öğretilmesinin öğrencilerin hayal gücünü zorladığı, bu nedenle gezi etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Ferhat bunu şu şekilde açıklamıştır: " Çocuklara anlatıyorsun. Bu doğal çevre, bu yapay çevre, çocuk doğal çevreyi, yapay çevreyi, mesela ayırt etti. Buralarda mesela bir tane göl var... Bu doğal çevre mi? Yapay çevre mi?... ne kadar alakası ilgisini çekebilir? Çocuğa gidip gideceksin, göstereceksin... Yoksa tam öğrenme olmuyor."

Günlük yaşamla ilişkili ancak uygulama temelli eksiklikler içeren bilim ve teknoloji öğretimi konusu, katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerden, sınırlı bir kısmı ise öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla doğrudan ilişkili olması nedeniyle oldukça ilgi çekici bulunmakta ve derse katılımı artırmaktadır. Özellikle dijital teknolojilerin günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi, öğrencilerin bu öğrenme alanındaki içeriklere karşı yüksek bir ilgi geliştirmelerine neden olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin teknolojik araçlar, internet ve iletişim alanlarına yönelik bilgi ve deneyimlerini derslerde rahatlıkla ifade ettiklerini, bunun da öğrenme sürecine katkı sunduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin sosyal medya, dijital iletişim ve internet kullanımı gibi konularda sahip oldukları deneyimlerin sınıf içi paylaşımlarla pekiştirildiği belirtilmiştir. Öğrenci

görüşlerine göre ise bu öğrenme alanı, teknolojik araçların bilinçli kullanımını öğretmesi açısından önemlidir. Ayrıca, Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin de teknolojiyle tanışması, bu öğrenme alanına olan ilgiyi pekiştirmiştir.

Öğretmenler, bilim ve teknolojinin sınıf ortamında yalnızca metin temelli ele alınmasının yetersiz olduğunu, öğrencilerin bu öğrenme alanında daha fazla uygulamalı etkinliklerle sürece dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Doğadaki problemlere çözüm geliştirme, çevresel gözlemler ve yerel materyallerin öğretim programına entegrasyonu önerilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, kırsal bölgelerde teknolojik yaşantı eksikliğinin bu öğrenme alanında ilerlemeyi merkezdeki okullara kıyasla yavaşlattığı da dile getirilmiştir. Teknolojik araçlara erişimde yaşanan sınırlılıklar ve bu araçların işlevsel olarak kullanılamaması, öğrenme sürecinde engel teşkil etmektedir. Öğretmenlerden Sevgi bunu şu şekilde açıklamıştır:

Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına çok ilgi duyuyorlar... günümüzde herkesin evinde bir şekilde teknolojik bir alet var. Çocukların da bu öğrenme alanına ilgileri merakları var. Kırsalda bunlara ulaşmaları ve kullanımları sınırlıdır. Ama dediğim gibi yaşantı eksikliğinden dolayı ben bu öğrenme alanını merkezdeki öğrencilere göre daha yavaş ilerlemek zorundayım.

Öğretmenlerden Ferhat, teknolojinin kırsalda eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık gelişimine katkı sağlamak için daha fazla vurgulanması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

Çocuklarının hayatlarının içinde olmasından dolayı ilgililer... Kırsalda üzerinde daha fazla durulmalı bu öğrenme alanının çünkü çocuklar ve aileler her şeye inanabiliyorlar... Eleştirel düşünmek olsun, araştırma becerisi olsun, karar verme olsun bunlar üzerine odaklanarak dersi gerçekleştirmeli.

Kırsalda yaşantıya dayalı üretim-tüketim bilinci ve finansal içeriklerde soyutluk sorunu konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik yüksek ilgi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin kendi günlük yaşamlarında aktif olarak yer aldıkları tarım ve hayvancılık faaliyetleri sayesinde, bu öğrenme alanındaki konulara örnekler sunarak derse aktif katılım sağladıkları ifade etmişlerdir. Öğrencilerin üretim süreçlerine dahil olmaları, israf konusunda ailelerinden gelen değerlerle yetişmeleri ve ekonomik yaşantının içinde birebir bulunmaları, bu öğrenme alanını hem anlamlı hem de işlevsel

kılmaktadır. Katılımcıların, öğrencilerin bu öğrenme alanında yaşamla kurdukları güçlü bağ sayesinde dersi sevdiklerini ve ilgili olduklarını vurgulamışlardır.

Özellikle israf konusu, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla doğrudan ilişkili bulunduğundan yüksek ilgi görmektedir. Öğrencilerin aile büyüklerinden edindikleri değerler ve davranış örüntüleri, bu konunun sınıf içinde tartışılmasını zenginleştirmektedir. Ancak bütçe oluşturma, planlama ve finansal okuryazarlık gibi konularda ise öğrencilerin bireysel deneyimlerinin yetersiz olduğu, bu nedenle bu kavramların genellikle teorik düzeyde kaldığı belirtilmiştir. Kırsalda gezici bakkallar dışında alışveriş olanaklarının sınırlı olması, öğrencilere bireysel bütçe planlaması yapma imkânı sunmamakta, dolayısıyla içerikte yer alan bütçeye dayalı metin ve etkinliklerin öğrenci gerçekliğiyle örtüşmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Salim bu konu hakkında görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Bir bütçe oluşturma kısmında pek ilgileri olmuyor. Çünkü bütçeleri olmuyor. Kırsalda bakkal bile olmayabiliyor. Gezici bakkallar olur... Gezici bakkal ne getirdi ise onu alır sadece. Bu da tasarruflu olmayı sağlıyor açıkçası çocukta. Tüketim ihtiyacını belli zamanlarda yapıyor. Aldığı ürünü bir anda değil bir planlama dâhilinde bitirme, israf etmeme gibi beceri yada değer türleri de kazandırıyor. Olumsuz olarak yine söyleyeceğim içerikte verilen metinler yine çocukların çevresiyle alakası yok.

Ayrıca, ders kitaplarında sunulan örneklerin kırsal yaşantıya uzak olduğu ve içeriklerin öğrenci çevresiyle bağ kurmakta yetersiz kaldığı yönünde eleştiriler dile getirilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşadığı çevredeki üretim ve tüketim biçimlerinin derste daha fazla yer alması gerektiğini vurgulamışlardır.

Kırsalda etkin vatandaşlık öğretiminde haklara ilgi ve soyut kavramlarda anlam boşlukları konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, etkin vatandaşlık öğrenme alanında öğrencilerin özellikle sorumluluk ve bağımsızlık gibi değerlere duyarlılık gösterdiklerini ve bu konulara karşı ön bilgileri bulunduğunu belirtmişlerdir. Drama gibi öğrenci merkezli yöntemlerin, kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığı ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin haklarını içselleştirdiği ve çocuk hakları konusuna büyük ilgi duydukları vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Fatih, bu öğrenme alanında özellikle demokrasiyi öğretmek adına drama yöntemini etkili bir araç olarak kullandığını belirtmiş ve öğrencilere sorumluluk verildiğinde kavramların daha kalıcı öğrenildiğini aktarmıştır. Öğretmenlerden Fatih bunu şu şekilde açıklamıştır:

Beşinci sınıflarda Etkin Vatandaşlığı anlatırken bir sıkıntıyla karşılaşmadım... Sen cumhurbaşkanı ol sen belediye başkanı ol, sen kaymakam ol, sen görevlerini söyle. Bir seçim havasında geçiyor hocam... Drama eğitiminin çok faydalı olduğunu görüyorum... Çocuklara ne kadar fazla sorumluluk verebilirsek, o kadar daha çok kavramları öğreniyorlar.

Öte yandan katılımcılar, bu öğrenme alanının içerik bakımından revize edilmesi gerektiğini, özellikle alt sınıflarda soyut ve evrensel kavramların yerine daha yerel unsurlara öncelik verilmesinin öğrenciler açısından daha anlaşılır olacağını savunmuşlardır. Öğretmenlerden Serkan bu durumu şöyle dile getirmiştir: “Çocuk çünkü... Vatandaşlık kavramının daha ne olduğunu tam kafasında oturtamıyor. ... Bu alanın... Yerelliğe daha fazla önem verip üst sınıflara alınması gerektiği kanısındayım... Çocuk anlamlandıramıyor.”

Ayrıca, bu öğrenme alanındaki kavramların öğrenciler açısından soyut kaldığını ve bu nedenle anlamada zorluk yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğrencilere aktarılan bilgi içeriklerinin daha somutlaştırılması gerektiği vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Zeynep bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: “Etkin vatandaşlıkta da hocam şimdi demokrasi süreci tabii veriliyor çocuklara ama... Magna Carta... bilgi olarak verilmiş mesela.... Çocuk görüyor onu... bilmiş olmak için biliyor yani. Daha farklı verilebilir bence. Çocuğun öğrenmesi açısından içerik açısından sıkıntı var hocam.”

Son olarak, çocuk hakları konusunun öğrenciler tarafından oldukça ilgi çekici bulunduğu, bu konunun öğrencilerin kişisel deneyimleriyle daha fazla bağ kurabildikleri bir alan olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki bilgileri akılda tutabildikleri ve derslerde aktif şekilde katılım gösterdikleri belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Sevgi bu durumu şu ifadelerle aktarmıştır: “Kendi haklarını çok iyi biliyorlar... O yedi tane kendi hakları vardı. Onları çok güzel bana sayabiliyorlardı... Benim çok önem verdiklerimi çocuklarda çok önem veriyor diyebilirim.”

Küresel bağlantılar öğrenme alanında ilgiye rağmen yaşantısal ve kavramsal uzaklık konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerden, biri ise öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenler, küresel bağlantılar öğrenme alanının öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunduğunu ancak yaşantı eksikliği nedeniyle bu ilginin sınırlı kaldığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin evrensel kavramları anlamlandırmada zorlandıkları ve yerel yaşantılardan doğrudan bağlantı kuramadıkları için öğrenmede sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, kavramların zihinsel temellendirilmesinde boşluklara neden olmaktadır. Öğretmenlerden

Selim bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Küresel bağlantılar ilgi çekici aslında sadece yaşantıları olmadığı için hayret uyandırıcı ğrenci açısından bakıldığında.”

Buna ek olarak, öğrencilerden Kerim ve öğretmenler bu öğrenme alanının ezbere dayalı bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Özellikle komşu ülkeler ve kuruluşlar gibi konuların öğrenciler tarafından anlamlandırılmadan ezberlendiği ifade edilmiştir. Öğrencilerden Kerim bu görüşü şöyle dile getirmiştir: “Zaten bazı konuları ezberliyoruz yani. Son konular mesela komşu ülkeler, farklı ülkeler, kuruluşlar gibi.”

Öğretmenler teknolojik imkânların, özellikle internet ve akıllı tahta gibi araçların, bu öğrenme alanının daha ilgi çekici hale getirilmesinde yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerden Fatih, teknolojik araçlar sayesinde öğrencilerin sıkılmadan derse katılım sağladığını ifade etmiştir: “Küresel bağlantılarda da hocam internet çağında olduğumuz için... görsel materyalimiz olduğu için sıkılmıyorlar.”

Öğretmenler, ğrencilerin kültürel farklılıklara dair kazanımlara yüksek ilgi gösterdiğini belirtmiş; bu ilgiyi öğrencilerin geleneksel değerlere olan bağlılıklarıyla ilişkilendirmiştir. Öğretmenlerden Hatice bu durumu şöyle özetlemiştir: “Bu ğrenme alanının son kazanımı olan farklı kültürlere saygıya ise ilgileri ve bilgileri yüksek. Bence sosyokültürel bağlılıklarının etkisi var tabi.”

Öğretmenler, bu öğrenme alanının proje tabanlı ve dış mekân gezileriyle işlenmesinin hem ğretimi somutlaştıracağını hem de öğrencilerin çevresel sorunlara karşı çözüm odaklı düşünmelerini destekleyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Hatice şu ifadeleri kullanmıştır: “Bence bu öğrenme alanı mevsimsel şartları da düşününce dışarıda gezilerek, incelenerek yapılması gerekiyor... Çevremizdeki sorunları tespit edip çözüm üretme olabilir.”

Bununla birlikte öğretmenler, bu öğrenme alanında öğrencilerin özellikle UNESCO, ortak miras gibi kavramları anlamlandırmakta zorlandıklarını, yerel unsurlarla bağlantı kurulmadan evrensel temaların sunulmasının öğrenmeyi zayıflattığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden Serkan ğretmen bu sorunu şöyle açıklamıştır: “ocuk daha yerelliği halletmeden farklı ülkeleri farklı kültürleri tanıtmaya çalışıyoruz. ... UNESCO’nun ne olduğunu kafasında oturtamıyor.”

Öğretmenler, konunun işlendiği dönemle ilgili sorunlara dikkat çekmiş, özellikle tarım mevsimine denk gelen zamanlarda ğrenci devamsızlıklarının arttığını ve bu durumun öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Can bunu şu

sözlerle açıklamıştır: “Küresel bağlantılar ünitesi biraz tabiri caizse gümeye giden bir ünite haline gelebiliyor... Sınıfa bakıyorsun üç öğrenci gelmiş.”

Ayrıca öğretmenler, ünitenin yüzeysel işlendiğini, konuların öğrencilerin yaşamıyla yeterince bağ kurmadığını ve kazanımların sadece “bilinsin” diye anlatıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Derya bu durumu şu ifadelerle açıklamıştır: “Günlük yaşantılarından uzak, çocukların ilgisini de çekmiyor. Haliyle bu konuyu da bilsinler diye işliyorum.”

Son olarak, öğretmenler bu öğrenme alanının kavram yoğunluğu ve ders saatinin yetersizliği nedeniyle etkili bir şekilde işlenemediğini dile getirmiştir. Bu durum hem öğretmenlerin planlama sürecini zorlaştırmakta hem de öğrencilerin kalıcı öğrenme kazanmasını engellemektedir. Öğretmenlerden Salim öğretmen bu sorunu şöyle özetlemiştir: “İlgileri düşük. Çünkü onlara yabancı geliyor... Kalıcı şekilde öğretmek için çeşitli etkinlikler yaptırırsak bu sefer de ders saati yetmiyor maalesef hocam.”

Kırsalda Sosyal Bilgiler Öğretim Süreci kapsamında elde edilen bulgular, kırsal yaşam deneyimlerinin öğretim sürecine entegre edilmesinin sosyal bilgiler dersini daha anlamlı ve işlevsel hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, öğretim sürecinin yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmadığını; öğrencilerin yaşantıları, çevresel koşullar ve toplumsal bağlarla kurdukları güçlü etkileşimlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, kırsal yaşam deneyimlerinin sosyal bilgiler öğretiminde temel bir öğrenme kaynağı olduğunu, dersin yerelleştirilmesinin hem ilgi hem de kalıcılığı artırdığını vurgulamıştır. Disiplinler arası uygulamaların ders bütünlüğünü güçlendirdiği; gezi, proje ve gözlem temelli etkinliklerin somutlaştırma etkisiyle öğrenmeyi derinleştirdiği belirtilmiştir. Öte yandan, öğretmenler; kırsalda sosyal bilgiler öğretimini sınırlayan önemli engeller arasında ulaşım, materyal eksikliği, toplumsal önyargılar ve sınav odaklı yapıyı göstermiştir. Değerlendirme süreçlerinde öz değerlendirme, açık uçlu sorular, etkileşimli oyunlar ve teknoloji destekli uygulamaların öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklediği aktarılmış; ancak kelime dağarcığı sınırlılığı gibi bağlamdan kaynaklı dezavantajlar da vurgulanmıştır. Öğretim yöntemlerinde drama, hikâyeleştirme, keşif ve geleneksel teknikler bir arada kullanılırken; yöntem seçiminin çoğunlukla fiziksel imkânlarla, öğrenci profiline ve zamansal kısıtlamalara bağlı olarak şekillendiği görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler materyal kullanımında akıllı tahta, sanal müze, edebi ve kültürel içeriklerin etkili olduğunu, ancak bunların dikkatli ve ölçülü kullanılmadığında yüzeyselleşme riski doğurabileceğini ifade etmiştir. Son olarak,

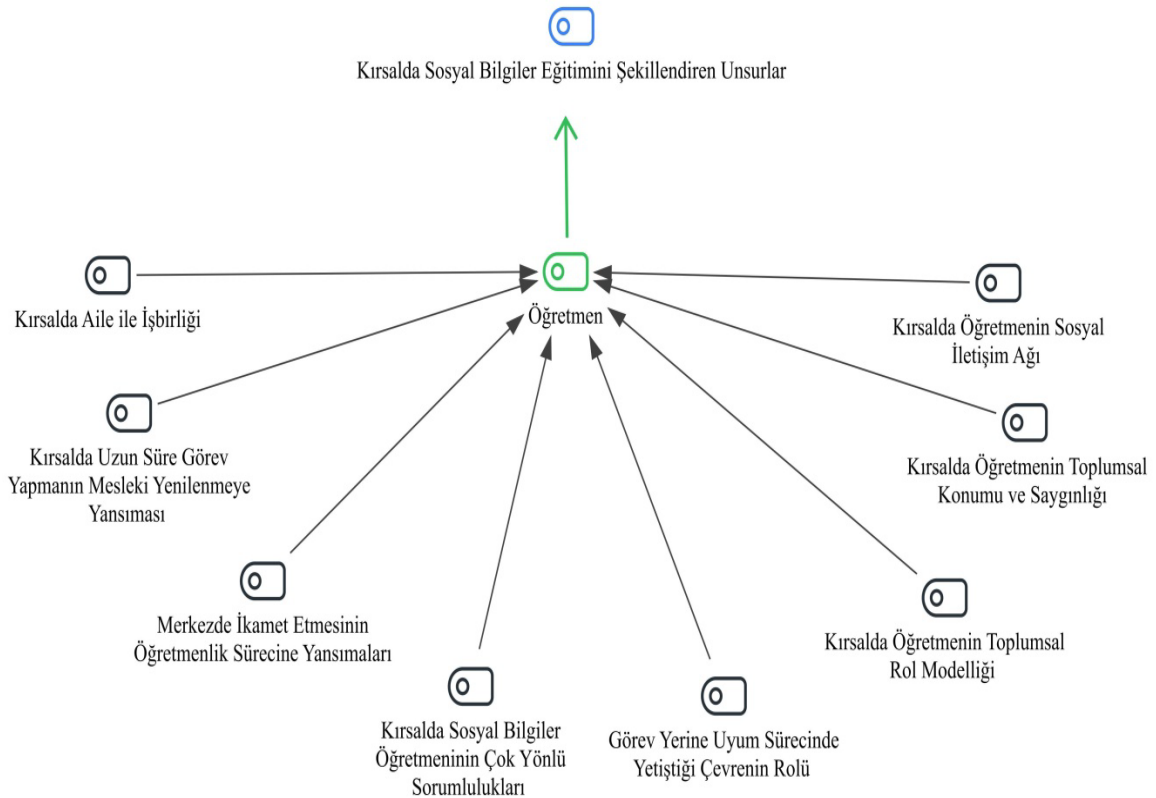
öğrenme alanlarının uygulanmasında, öğrencilerin kırsal yaşantılarıyla uyumlu konulara yüksek ilgi gösterdiği; buna karşın soyut ve evrensel içeriklerde anlam boşluklarının ve ilgisizliklerin yaşandığı gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgular, kırsalda sosyal bilgiler öğretiminin başarıya ulaşmasında yerel bağlamla uyumlu, esnek, çok boyutlu ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

4.1.1.5.2 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenin rolü

Kırsalda sosyal bilgiler dersinde öğretmenin rolü, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından aşağıdaki biçimlerde ifade edilmiştir. Bu durum, Şekil 4.21'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Katılımcılar kırsal alanda sosyal bilgiler dersine yönelik öğretmenin rolünü, Kırsalda Aile ile İşbirliği, Kırsalda Uzun Süre Görev Yapmanın Mesleki Yenilenmeye Yansıması, Merkezde İkamet Etmesinin Öğretmenlik Sürecine Yansımaları, Kırsalda Sosyal Bilgiler Öğretmenin Çok Yönlü Sorumlulukları, Görev Yerine Uyum Sürecinde Yetiştirdiği Çevrenin Rolü, Kırsalda Öğretmenin Toplumsal Rol Modelliği, Kırsalda Öğretmenin Toplumsal Konumu ve Saygınlığı ile Kırsalda Öğretmenin Sosyal İletişim Ağı şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 21

Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

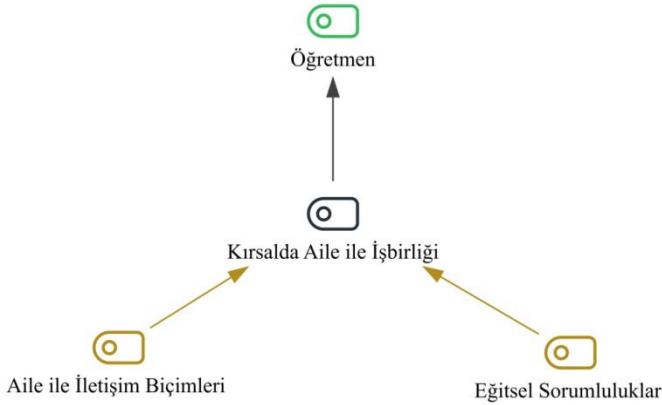


Kırsalda aile ile işbirliği

Şekil 4.22’de görüldüğü üzere, katılımcılar Kırsalda Aile ile İşbirliğini, Aile ile İletişim Biçimleri ve Eğitsel Sorumluluklar şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 22

Kırsalda Aile ile İşbirliği



Aile ile iletişim biçimleri

Kırsalda aile ile iletişim biçimleri konusu, katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerden (yaklaşık yarısı), az bir bölümü velilerden ve sınırlı bir kısmı da öğrencilerden oluşmaktadır.

Kırsalda velilere hızlı ve kolay ulaşım konusunda öğretmenler görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, kırsal bölgelerde öğretmen ile veliler arasında iletişimin daha kolay sağlandığını, çağrılan velilerin genellikle kısa sürede okula geldiklerini ve bu durumun çocukların eğitsel gelişimi açısından avantaj yarattığını belirtmişlerdir. Özellikle öğrenciyle ilgili ihtiyaç ve sorunların daha hızlı bir şekilde paylaşılabildiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Tarık bunu şu şekilde açıklamıştır: “Genelde aileyle sürekli gelme imkânları daha fazla... Çocuğun durumuyla ilgili daha çok konuşabiliyoruz... Bunlarla ilgili daha çok bilgi verebiliyoruz.”

Öğretmenler teknoloji destekli veli iletişimi konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, kırsal alanda veli ile etkili iletişim kurmak amacıyla teknolojik araçların (özellikle WhatsApp) yoğun biçimde kullanıldığını ve bu araçların hem ödev takibi hem de bilgilendirme süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, gönderilen sesli mesaj, video veya görsellerle okuryazarlık düzeyi düşük velilere daha etkili ulaşıldığını; bu yolla velilerin çocuklarını daha yakından takip ettiklerini ve öğrencilerin ödevlerini daha düzenli yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, WhatsApp üzerinden velilerle

birebir iletişim kurmanın, sınıf düzeyinde iletişim grupları oluşturmalarının ve rehberlik içeriklerinin paylaşılmasının veli katılımını ve öğrenci sorumluluğunu artırdığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Onur şu şekilde açıklamıştır: “Mesajla bilgilendirme veriyorum ben... Veliler bunu gördüğü zaman çocuklarına ‘bak, Sosyal Bilgiler öğretmenim mesaj atmış’ diye söylediği zaman öğrenci ‘he ailemin haberi oldu’ deyip bunu yapabiliyor.”

Öğretmenler aileyle bağı güçlendiren ev ziyaretleri konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, kırsal alanda gerçekleştirilen ev ziyaretlerinin yalnızca öğrenci başarısını izlemekle sınırlı olmadığını, aynı zamanda ailelerin eğitime olan ilgisini artırmak, sosyal ve kültürel bağları güçlendirmek için de etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bu ziyaretlerin hem eğitsel süreci desteklediği hem de velilerin öğretmene ve okula olan güvenini artırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca kırsalda coğrafi yakınlık ve toplumsal yapının sağladığı kolaylıkla bu tür ziyaretlerin daha sık ve samimi şekilde gerçekleştirilebildiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Onur bunu şu şekilde açıklamıştır: “Özellikle kırsal kesimlerde okullar yeni açıldığı zaman ya da iki ayda bir, ayda bir neyse veli ziyaretinde bulunurum... Aileler bu işin ciddiyetini anlıyorlar ve çocuklarıyla ilgili... eğitimlere de katılmış oluyorlar zaten.”

Katılımcılar veli toplantılarında katılım ve iletişim dinamikleri konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, kırsalda yapılan veli toplantılarında katılımın sınırlı olabildiğini, bu durumun çoğunlukla tarımsal faaliyetler, zamanlama sorunları ve geleneksel toplumsal rollerle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle annelerin toplantılarda daha fazla yer aldığı, babaların ise ya iş yoğunluğundan ya da toplumsal beklentiler gereği eğitimin birincil sorumluluğunu üstlenmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, katılımın öğretmenin iletişim tarzına bağlı olarak değiştiğini, açık ve samimi iletişim kurulduğunda hem kadın hem erkek velilerin katılım gösterdiğini vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenler toplantı zamanlarının velilerin uygunluk durumuna göre (örneğin akşam saatlerinde) planlanmasının katılımı artırdığını aktarmışlardır.

Katılımcılar veli toplantılarında iletişimin genellikle tek yönlü olduğu, öğretmenlerin konuştuğu ve velilerden sınırlı geri bildirim alındığı dile getirilmiştir. Öğretmenler, bu toplantıların daha çok bilgilendirme amaçlı geçtiğini, öneri ya da karşılıklı tartışma ortamının nadiren oluştuğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, velilerin çocuklarının akademik durumu hakkında bilgi alma motivasyonu ile toplantılara geldikleri, ancak eğitim sürecine dair daha derinlemesine bir katılım göstermedikleri aktarılmıştır. Sene

başında yapılan toplantılarda yıl boyu planlanan etkinliklerin velilerle paylaşıldığı ve bu sürece dâhil edilen velilerin eğitimle daha yakından ilgilendiği de vurgulanmıştır.

Öğretmenlerden Gamze, kırsalda veli toplantılarına genellikle annelerin katıldığını, erkek velilerin ise geleneksel rol dağılımı gereği eğitimi annelere bıraktıklarını ifade etmiştir:

Genel olarak bayanlar. Zaten genel olarak şöyle hocam. Bizim biliyorsunuz veli toplantımızda veli direkt olarak annedir yani. Baba biraz daha kenarda kalır böyle... Okulda bir şey mi oldu? Annesi git bak ilgilen. Okulda bir şey mi lazım? Annesi git bak sor bakalım. Yani baba biraz daha kenarda.

Kırsalda eğitim sürecinde annenin belirleyici rolü konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, kırsal bölgede çocukların eğitim sürecinde annelerin daha belirgin ve aktif bir rol üstlendiklerini vurgulamışlardır. Veliler, annelerin evde ders ve ödev takibinde daha çok sorumluluk aldığını, babaların ise iş yoğunluğu nedeniyle bu sürece daha sınırlı katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, annelerin çocuklarının eğitimine dair daha ilgili ve istekli olduklarını, hem okul içi süreçlerde hem de iletişim kanallarında daha fazla yer aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Erhan bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Anneler daha gayretli... Bizim gibi olmasınlar, daha iyi hayat sürsünler diye... O konuda anneler gerek toplantılarda da gerek işte WhatsApp gruplarında da... irtibat kuruyor.”

Devamsızlık konusunda veli bilinçlendirmesi konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, kırsal bölgede öğrenci devamsızlığının önemli bir problem olduğunu, bu durumun dersin akışını ve konu bütünlüğünü olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Ayrıca, velilerin bu konuda yeterince bilinçli olmadığını ve devamsızlıkların çoğu zaman öğretmenle paylaşılmadan gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Zeynep şu şekilde açıklamıştır: “çocukların her istediğinde devamsızlık yapmamaları gerektiğini, devamsızlığın çok önemli bir konu olduğunu... Bu benim için en büyük sorun. Köyde de çocuk her şeye bahane edip devamsızlık yapabiliyor. Veliler de zaten bu konuda çok bilinçli değil.”

Eğitsel sorumluluklar

Kırsalda eğitsel sorumluluklar konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır.

Katılımcılar, kırsalda ailelerin derse yönelik ilgisizliği konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcılar, kırsal bölgelerde velilerin çocuklarının eğitim sürecine

yeterince ilgi göstermediklerini vurgulamışlardır. Velilerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgisinin düşük olduğu, çocuklarının akademik gelişimini takip etmedikleri ve genellikle öğretmen tarafından davet edilmedikçe okula gelmediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler, veliyle iletişim kurmada daha fazla çaba sarf ettiklerini ve sürecin büyük ölçüde öğretmen inisiyatifine dayandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Fatih bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Bir de velilerle biz istediğimiz zaman geliyorlar... Kalkıp ta hiç bir velinin ben çocuğumun durumunu öğrenmeye geldim... Demiyor... Biz abi, abla bir okula gel, bir durumunu konuşalım diyoruz."

Katılımcılar, ailelerin eğitsel sorumluluğu öğretmene bırakması konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcılar, kırsal bölgelerdeki velilerin çocuklarının eğitim sorumluluğunu büyük ölçüde öğretmenlere bıraktığını, bu durumun öğretmenlerin karar alma ve uygulama süreçlerinde özgürlük sağladığını ancak aynı zamanda öğretmen yükünü artırdığını vurgulamışlardır. Velilerin eğitsel rehberlik konusunda desteğe ihtiyaç duydukları, bu nedenle öğretmenlerin aileleri bilinçlendirme görevi üstlendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Rıza bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Kırsalda veli her şeyi öğretmene bıraktığı için tüm eğitsel durumu öğretmene bırakmış durumda... Velinin her şeyi bizden beklemesi bir dezavantaj mesela... Rehberliğimiz doğrultusunda daha fazla çabalasalar aslında bizim işimizi de kolaylaştıracak ama kişinin kendi alışkanlıklarını değiştirmesi zor.

Öğretmenin kırsalda uzun süre görev yapmanın mesleki yenilenmeye yansıması

Kırsalda uzun süre görev yapmanın mesleki yenilenmeye yansıması konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsalda uzun süre görev yapmanın öğretmenlerin mesleki motivasyonunu zamanla zayıflatabileceğini, farklı sosyokültürel ortamlarda çalışmamanın eğitimsel perspektifi daraltabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerde yılgınlık hissine yol açabileceği, merkez okullara geçildiğinde öğrenci ve veli profili farklılıkları nedeniyle uyum güçlüklerinin yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin farklı çevrelerde görev yaparak eğitimsel vizyonlarını genişletmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Murat şu şekilde açıklamıştır:

sürekli kırsal kesimde çalışan bir öğretmen. Orayı belki oraya dokunabilir kırsal kesimle daha iyi eğitim vizyonu oluşturabilir. ama bu sefer de tam tersi olacaktır. Merkeze geldiğinde ya da merkezdeki eğitim anlayışından biraz uzak kalacaktır... Uzun süre köylerde çalıştıktan

sonra merkeze geldiğimde... öğrenci profilleri orada da bir şok yaşadık. Onun üzerine kendimizi geliştirdik. Yani eğitimin bir parçası. Hatta en önemli parçası öğrenci olayının tüm paydaşlarıyla ilgili kendini geliştirmesi gerekiyor.

Merkezde ikamet etmesinin öğretmenlik sürecine yansımaları

Merkezde ikamet etmenin öğretmenlik sürecine yansımaları konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal okullarda görev yaparken şehir merkezinde ikamet etmenin, öğretmenlik faaliyetlerini çok boyutlu biçimde sınırladığını ifade etmişlerdir. Özellikle ulaşım süreci, öğretmenlerin fiziksel olarak yorulmasına, derslere düşük enerjiyle başlamalarına ve akşam saatlerindeki hazırlık süreçlerinde motivasyon kaybına neden olmaktadır. Ayrıca merkezde yaşamak, kırsaldaki velilerle birebir iletişimi azaltmakta ve veli ziyaretlerini güçleştirmektedir. Öğrencilerle olan ilişkilerin yüzeysel kalmasına ve okul dışı etkileşimlerin azalmasına da sebep olmakta, bu durum öğretmenin eğitsel ve sosyal bağ kurma potansiyelini sınırlamaktadır. Öğretmenler, kırsalda görev yaparken öğrencilerin yaşadığı ortamda bulunmanın empati ve eğitim kalitesi açısından önemli olduğunu vurgulamış; ancak kendi yaşam tercihi ya da zorunluluklarla bu idealin tam anlamıyla gerçekleşemediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Burak şu şekilde açıklamıştır:

merkezde kalıyorum... önceki görev yerimde çocuklarla gayri resmi etütler yapıyorduk... şimdi geliş gidiş yaptığım için haliyle o konuda eksik kaldık... Buna biraz engel oldu ama hep göreve başladığımdan beri şunu düşünüyordum ve öğrencinin yaşadığı yerde yaşayacaksın ki onu daha iyi hani onunla empati kurabilmek adına hani onun yöresinde, onun ikliminde... Ama şu an o kendi kuralımı kendim çiğnemiş oldum. Yani biraz mecburi da kaldım aslında... Öğrencilerle etkileşimiz ister istemez minimuma indirdim. Eğitime de sosyal bilgilere de kötü etki yarattığını düşünüyorum.

Kırsalda sosyal bilgiler öğretmenin çok yönlü sorumlulukları

Kırsalda Sosyal Bilgiler öğretmenin çok yönlü sorumlulukları konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsalda sosyal bilgiler öğretmeni olmanın sadece ders anlatımıyla sınırlı kalmadığını, aksine öğretmenin birçok farklı rolü üstlenmek zorunda kaldığını vurgulamışlardır. Soba yakma, sınıf ve bahçe temizliği, okul onarımları, kırtasiye malzemelerinin temini, hafta sonu kursları gibi görevlerin öğretmenlerin hem fiziksel hem zihinsel enerjisini tükettiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin müdür yetkililiği veya muhtarlık gibi idari görevleri üstlenmek zorunda kalmaları, pedagojik

hazırlıklarını aksatmakta ve öğretim sürecine doğrudan zarar vermektedir. Bu durumu destekleyen bir öğretmen, anketin “diğer” bölümünde şu ifadeye yer vermiştir: “derslerin verimini etkileyen bir unsur da müdür yetkili işlerdir. Köy okulları en yakın müstakil müdürlüğü olan okulla birleşmeli, köy öğretmeni o okulun öğretmeni olmalı... idari işlerden kurtulmalı... birçok sorun ile boğuşan öğretmen tüm enerjisini sınıfına köyüne okuluna vermelidir.” Özellikle sosyal bilgiler dersine odaklanma, farklı branşlara derse girme zorunluluğu nedeniyle bölünmekte; öğretmenlerin hazırlıksız yakalandıkları derslerde hem kendilerinin hem de öğrencilerin motivasyonu düşmektedir. Bunun yanında, sosyal bilgiler branşının kırsalda düşük ders saatiyle temsil edilmesi, maaş karşılığını dolduramama ve norm fazlası olma kaygısı gibi sorunlarla öğretmenlerin kırsalda uzun süre görev yapmaları zorlaşmakta ve tayin isteme eğilimleri arttırdığın dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden Rıza bu durumu “...enerjisinin bir kısmını soba yakma, sınıf temizliği, baca temizliği, odun, kömür taşıma gibi fiziki yorgunluklara harcar. Bu da doğal olarak derse fiziksel yorgunluk olarak yansıyor...” sözleriyle ifade ederken, öğretmenlerden Ayşe ders materyali teminiyle ilgili olarak “...Sanki zorunluluk gibi üzerimizde. Daha çok öğretmene görev düşüyor burada.” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden Cem, öğretim sürecinin bu yükler altında nasıl sekteye uğradığını, “...Benim ders verimimi kötü etkiliyor. Aklımda sınıfta nasıl sosyal bilgiler dersi işlerim değil de su mu akıtıyor, odun mu kalmadı gibi işler vardı.” diyerek açıklamıştır.

Görev yerine uyum sürecinde yetiştiği çevrenin rolü

Görev yerine uyumda yetiştiği çevrenin rolü konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğretmenin yetiştiği çevrenin, görev yaptığı kırsal bölge ile benzerlik göstermesi durumunda mesleki iletişimde önemli kolaylıklar sağladığını vurgulamışlardır. Kırsalda büyümüş öğretmenlerin, öğrencilerle ve velilerle daha güçlü bir iletişim kurabildikleri, yerel kültürü ve dili iyi bilmeleri sayesinde süreci daha sağlıklı yönetebildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun, öğretmenin öğrencileri anlamasını ve onların eğitim ihtiyaçlarına daha uygun stratejiler geliştirmesini kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Murat bunu şu şekilde açıklamıştır: “... O yüzden o çok çok önemli. Kendi yaşadığım kültürden, yaşadığım çevrede öğretmenlik yapmanın en büyük avantajı o. İnsanları çok rahat anlayabiliyorum.”

Öte yandan, kentsel bölgede yetişen öğretmenlerin kırsalda görev yaparken zorluk yaşadıkları ve bu durumun memleketlerine yönelik özlemle birleşerek görev yerine karşı bağ kurmalarını zorlaştırdığı aktarılmıştır. Bu durumun, öğretmenin motivasyonunu ve eğitim sürecine odaklanmasını olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Mehmet bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “Gözü Bursa’da adamın. Yani tutamıyorsun köyde... Kırsalla sağlıklı bir bağ kuramıyor ki, gözü şehirde.” Bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları çevreye yönelik tutumlarında, kişisel geçmişlerinin ve yetiştikleri yerin belirleyici olabildiğini ortaya koymaktadır.

Kırsalda öğretmenin toplumsal rol modeliği

Kırsalda öğretmenin toplumsal rol modeliği konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin sadece akademik bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilere yaşam yolculuklarında rehberlik eden bir figür olarak konumlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çevrelerinde farklı meslek ve yaşam tarzlarıyla yeterince karşılaşmamaları nedeniyle, öğretmenlerini daha dikkatli gözlemledikleri ve model aldıklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar, öğrencilerinin kendilerini örnek alarak meslek seçimlerinde etkilenmelerini ve yıllar sonra dahi bu etkiyi dile getirmelerini memnuniyetle karşıladıklarını belirtmiştir. Bu durumun, öğretmenin yalnızca ders işleyerek değil, davranışları, ifadeleri ve değer aktarımıyla da etkili olabildiğini ortaya koyduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Mehmet bunu şu şekilde açıklamıştır:

Çocuk sizi kendime örnek alıyorum dedi. Bu söylemlerinizi beni çok etkiledi dedi. Sizin çizginizden gidiyorum demişti... Ben senin elinden tuttuysam sen de birisinin elinden tutucan! Sen de bir garibim bir kişinin elinden tutup sen de onu kurtaracaksın! Ben bunu öğretmeye çalıştım onlara. Bu şekilde bu ülkeyi yükseltebileceğimizi beraberce. Bunu ifade ettim...

Kırsalda öğretmenin toplumsal konumu ve saygınlığı

Kırsalda öğretmenin toplumsal konumu ve saygınlığı konusu, katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre kırsal bölgelerde öğretmen, yalnızca ders veren bir figür değil; aynı zamanda rehber, entelektüel, aileden biri ve toplumsal sorunlara çözüm sunan çok yönlü bir aktör olarak görülmektedir. Bu saygınlık, büyük ölçüde Köy Enstitüleri’nden miras alınan kültürel değerlerle beslenmekte ve kırsalda

öğretmenin geçmişten bugüne gelen itibarı hâlâ sürmektedir. Öğrenciler açısından öğretmen, ulaşılması güç ama bir o kadar da değerli bir figür olarak tanımlanmış; kimi zaman öğrencilerin rüyalarında dahi yer aldığı ifade edilmiştir. Veliler ise öğretmeni yalnızca bir eğitimci değil, güvenilen bir danışman, entelektüel bir yol gösterici ve sosyal hayatın merkezinde yer alan bir kişi olarak görmektedir. Bu konum öğretmene duyulan koşulsuz güven, saygı, aile içi kabul ve gündelik hayatta fikir danışılması gibi pratiklerle pekiştirilmektedir. Ayrıca öğretmene verilen bu toplumsal değer, öğretmenin motivasyonunu artırmakta ve mesleki bağlılığı güçlendirmektedir. Özellikle kırsalın merkeze olan uzaklığı arttıkça, öğretmenin toplum içindeki değeri daha da artmakta; bazı köylerde öğretmen, veliler için bir prestij unsuru hâline gelmektedir. Bununla birlikte, katılımcılar geçmişteki saygınlığın zamanla azaldığını ve sosyal medya gibi dış etkenlerin kırsalda bile bu itibarı zedelediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Gamze bunu şu şekilde açıklamıştır: "Çocukların rüyalarına girecek kadar bence önemliyiz... Demek ki çocukların bilinçaltına yerleşecek kadar onlar için önemliyiz."

Öğretmenlerden Cem ise Köy Enstitüleri'nin katkısını şöyle vurgulamıştır: "Öğretmenin saygınlığı o Köy Enstitüleri'nin ürünü... Her işine yardım etmiş. Her sorusuna cevap vermiş. O zaman öğretmen Süpermen'siniz siz orda."

Kırsalda öğretmenin sosyal iletişim ağı

Kırsalda öğretmenin sosyal iletişim ağı konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede öğretmenin hem öğrenci hem veli hem de köy halkıyla yoğun bir iletişim içinde olduğunu, bu iletişim biçiminin kimi zaman öğretmen için destekleyici, kimi zaman ise sınır aşımına neden olabilecek zorlayıcı durumlar yarattığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Onur, öğrencilerin ders içi katılımını etkileyen çekingen davranışları hakkında şu şekilde açıklamada bulunmuştur: "Kırsal kesimde gelen öğrencilerde iletişim biraz zayıf oluyor öğretmenlerle. Genelde çekingenlik çok fazla oluyor. Ondan dolayı da dertlerin ya da sıkıntıları anlatabilmelerinde biraz problem olabiliyor. Haliyle derse katılım bazı zamanlar sıkıntılar oluşturuyor."

Öğretmenlerden Cem, köy halkıyla iletişim kurulamadığında ortaya çıkan zorlukları, "İlk atandığım zaman ben işin açıkçası kuramadım. Sonrasında okulda soba yakan, sobayı temizleyen, odun kesen, okulu temizleyen... böyle olunca çok yoruluyorsunuz hocam.

Dedim bu şekilde olmayacak, yoksa ders işleyecek halim kalmıyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan, öğretmenlerden Mehmet olumlu iletişimin etkisini, “Aynı eşit olduğunuzu gösterirsen onlarla bir bağ kurabilirsen ailelerin size bakışı değişiyor. Mesela sınıfla ilgili bir işiniz var hemen gelip yardım ediyorlar. Böylece de sizin iş yükünüzü hafifletiyorlar.” şeklinde açıklamıştır.

Velilerle kurulan iletişimde ise iki yönlü bir yapı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerden Rıza, ailelerin duygusal ve saygılı yaklaşımını, “Aileler hocam çok duygusallar sizlere karşı. Hani sizin yaklaşımınızla birleşince daha da duyarlı oluyorlar. Sizi dinliyorlar. Sizin söylediklerinize göre davranıyorlar.” sözleriyle vurgulamıştır. Buna karşın, öğretmenlerden İsmail, iletişimde yaşanan anlam kaymalarını şu sözlerle açıklamıştır: “Kırsal alandaki velilerle aynı dili konuşamıyoruz. Aynı dili konuşamadığımız için de onlar bizi anlayamıyor ve biz onları anlayamıyoruz.”

Benzer şekilde, öğretmenlerden Emre, samimi iletişimin fazlasının otoriteyi zedeleyebileceğini, “Lay lay lom tarzında bir şey yarattığımızda bu sefer veli öğretmeni de pek dikkate almıyor. Dedikleri de çok etkili olmuyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmenlerden Burak ise hem aşırı rahatlık hem de emrivaki üslup sorununa dikkat çekerek şunları söylemiştir: “Birazcık samimiyet gösterdiğinizde hocam bir rahatlık geliyor velilere. Gece 12.00 oluyor bir oluyor fark etmiyor yani mesaj atabiliyor.” ve “Hocam süt satıyorum, etrafınıza söyleyin gibi sanki süt satmak benim görevim gibi emir kipleri çok kullanıyorlar.”

Son olarak, öğretmenlerden Burak, özellikle öğrencilerin babalarıyla kurulan iletişimin zorlayıcı olduğunu belirtmiş ve “Aslında tam köy kırsal yerlerde tam tersi olması gerekirken, biraz babalara ulaşmakta biraz problem yaşıyoruz. Mesela bir öğrencimin babasını, evi de yakındı halbuki, okula asla ama asla getiremedim.” ifadelerini kullanmıştır.

Kırsalda öğretmenin rolü kapsamında elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmenin kırsal bağlamda çok boyutlu bir işlev üstlendiğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, öğretmenin kırsal bağlamda yalnızca ders anlatan bir aktör değil; aynı zamanda kültürel aracı, sosyal rehber, toplumsal rol modeli ve iletişim koordinatörü olarak çok yönlü sorumluluklar üstlendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümü, kırsalda ailelerle kurulan hızlı ve samimi iletişimin eğitsel süreci desteklediğini, ancak veli toplantılarının çoğunlukla annelerle ve tek yönlü gerçekleştiğini, eğitime yönelik aile ilgisinin sınırlı kaldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin, ailenin eğitsel sorumluluklarını

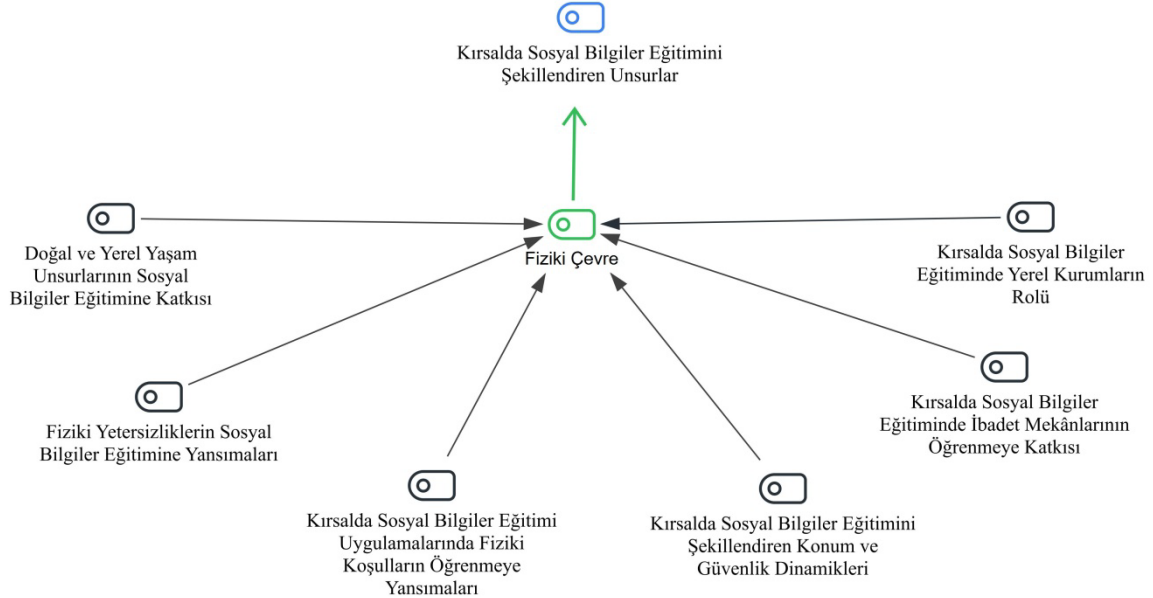
üstlenmek zorunda kalmaları, kırsalda öğretmenliğin yükünü artırmakta ve eğitimsel sorumlulukları derinleştirmektedir. Uzun süre kırsalda görev yapan öğretmenlerde mesleki yenilenme sorunlarının, merkezde yaşamının ise öğrencilerle sosyal bağ kurmada yetersizliğin motivasyon kaybına yol açtığı aktarılmıştır. Öğretmenlerin kırsalda aynı anda farklı branşlara girme, fiziki işlere koşulma ve düşük ders saati nedeniyle norm fazlası riskiyle karşılaşmaları, öğretim süreçlerini sekteye uğratan kritik bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenin yetiştiği çevrenin kırsalla olan benzerliği, iletişim ve uyum sürecini kolaylaştırmakta; kırsalda büyümemiş öğretmenlerin ise aidiyet kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenler, kırsalda çocukların kendilerini dikkatle gözlemleyerek rol model olarak benimsediklerini vurgularken; bu durumun öğrencilerin meslek ve yaşam hedeflerinde belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Kırsalda öğretmenin toplumsal konumu hâlâ geçmişten gelen bir saygınlıkla çevrili olsa da, öğretmenler sosyal medya gibi etkenlerin bu itibarı zamanla zayıflattığını belirtmiştir. Öğretmenin köy halkıyla, özellikle velilerle kurduğu sosyal iletişim ağı ise çoğu zaman destekleyici olmakla birlikte, sınır aşımı, iletişim dilindeki uyumsuzluk ve aşırı samimiyetin doğurduğu otorite kaybı gibi zorlukları da barındırmaktadır. Bu bulgular, kırsalda öğretmenin rolünün sadece pedagojik değil; aynı zamanda kültürel, sosyal ve duygusal boyutlarda da güçlü bir uyum ve esneklik gerektirdiğini göstermektedir.

4.1.1.6 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde fiziki çevrenin rolü

Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde fiziki çevrenin rolü, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından aşağıdaki biçimlerde ifade edilmiştir. Bu durum, Şekil 4.23 'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Katılımcılar kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine yönelik fiziki çevrenin rolünü, Doğal ve Yerel Yaşam Unsurlarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Katkısı, Fiziki Yetersizliklerin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansımaları, Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimi Uygulamalarında Fiziki Koşulların Öğrenmeye Yansımaları, Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimi Şekillendiren Konum ve Güvenlik Dinamikleri, Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde İbadet Mekânlarının Öğrenmeye Katkısı ve Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yerel Kurumların Rolü şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 23

Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Fiziki Çevrenin Rolü



4.1.1.6.1 Doğal ve yerel yaşam unsurlarının sosyal bilgiler eğitimine katkısı

Doğal ve yerel yaşam unsurlarının sosyal bilgiler eğitimine katkısı konusu, katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgelerdeki doğal çevre, tarihi kalıntılar, barajlar ve yerel işletmelerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini somutlaştırdığını ve motivasyonu artırdığını vurgulamışlardır. Doğal çevre, yükselti ve yön tayini gibi konularda öğrencilerin gözlem yapmalarına imkân tanırken, köydeki barajlar ve süt toplama merkezleri gibi yerler, üretim ve ekonomi konularının günlük yaşantıyla ilişkilendirilmesini kolaylaştırmıştır. Lokanta, fırın ve bakkal gibi yerel işletmeler, bilinçli tüketim, ticaret ve ekonomik yapıların anlaşılmasını desteklemiştir;

kahvehaneler ise hem sosyokültürel yapıyı tanıtmaya hem de bazı olumsuz pratiklerin tartışılmasına olanak sağlamıştır. Kooperatiflerin özellikle kadınlara yönelik yaygınlaşması, üretim-tüketim döngüsü ve katılımcılık gibi değerlerin öğrenciler tarafından daha iyi kavranmasını sağlamıştır.

Bu durumu öğretmenlerden Aziz şu şekilde açıklamıştır: “bunun yanında köyde bazı taşlar üzerinde haç işaretlerinin olduğunu ben kendi köyümde bilmiyordum daha... Haçlı Seferleri’ni işlerken... çocuğun derste parmak kaldırmasına katkı veriyor haliyle.” Benzer şekilde öğretmenlerden Can, dersin hayata yansımaları bağlamında öğrencilerin yerel işletmelerden öğrendiklerini aktardıklarını şöyle ifade etmiştir: “... Öğrenciler öğrendiklerinin bir kısmını olsun bence hayata geçiriyorlar... Bu konuda da bizim için iyi olmuş oluyor aslında. Dersle bir bağlantı olmuş oluyor.”

4.1.1.6.2 Fiziki yetersizliklerin sosyal bilgiler eğitimine yansımaları

Fiziki yetersizliklerin sosyal bilgiler eğitimine yansımaları konusu, katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerden, sınırlı bir kısmı ise öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenler, kırsalda kırtasiye ürünlerine ulaşımında yaşanan zorlukların sosyal bilgiler dersine olumsuz yansıdığını, materyal eksikliği nedeniyle bazı etkinliklerin ya ertelendiğini ya da iptal edildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ödev hazırlığı, test çözme, kitap inceleme gibi temel akademik süreçlerinin bu eksiklikten etkilendiği; hatta bu durumun çocukların motivasyonunu düşürdüğü vurgulanmıştır. Bakkalların bazı durumlarda sınırlı oranda kırtasiye ihtiyacını karşıladığı belirtilse de çoğunlukla temel tüketim ürünlerine odaklandığı, dolayısıyla bu ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, derslerde öğretilen bilinçli tüketim ve vergi gibi vatandaşlık kazanımları ile kırsaldaki uygulamaların (örneğin fiş kesilmemesi) çeliştiği, bunun öğrencilerde kavramsal karmaşaya neden olduğu vurgulanmıştır. Öğrenciler ise kırsalda birçok kırtasiye ürününü zamanında ulaşamadığı için ödevlerdeki aksamaların motivasyonlarını bozucu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Buse “işte kazada Cuma günleri pazara gidince alıyorlar. Böyle olunca ödevlerim aksıyor... Üzülüyorum.”

Bu durum hakkında öğretmenlerden Fatih şu şekilde açıklamıştır: “Ödevini hazırlayacak bir malzemesi bitti, alması temin etmesi zor... Kitapları göremiyorlar. Raftaki kitapları göremiyorlar. Görseler belki istekli olanlar bu kitabı alacak ve okuyacak... Hayata bakış açısı değişecek.” Benzer şekilde, ders konusunun gerçek yaşamla uyuşmamasını Burak öğretmen şöyle ifade etmiştir: “hocam tamam, fiş almak vatandaşlık görevimiz... Ama

ben şimdi gidip bakkaldan nasıl alacağım fiş diyor... kırsal alanlarda çok oluyor bu sıkıntı... Burada olumsuz yönde bir ilişki oluşuyor bu kırsal alanla kazanımımız arasında.”

Katılımcıların bu görüşleri, kırsalda fiziksel çevrenin sosyal bilgiler dersinde kazanımlarla uyumlu bir eğitim ortamı sunmakta yetersiz kaldığını ve bu durumun öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zedelediğini ortaya koymaktadır.

4.1.1.6.3 Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi uygulamalarında fiziki koşulların öğrenmeye yansımaları

Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi uygulamalarında fiziki koşulların öğrenmeye yansımaları konusu, katılımcıların büyük bölümü tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların önemli bir kısmı öğretmenlerden, bazıları öğrencilerden ve az bir kısmı ise velilerden oluşmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, kırsalda fiziki çevreye bağlı koşullar sosyal bilgiler dersini çok yönlü olarak etkilemektedir. Çevresel yetersizlikler (kütüphane, sosyal alan, trafik düzenlemeleri vb.) öğrencilerin kavramları anlamasını zorlaştırırken; sobalı evler gibi fiziki yaşam koşulları da ders çalışma ortamını kısıtlamaktadır. Çocukların evde kendilerine ait odalarının bulunmaması sosyal bilgiler dersine olumsuz yansıdığı belirtilmiştir. Öğretmenlerden Gamze şekilde açıklamıştır: “Çocukların kendi odaları çok fazla kırsalda olmuyor... Haliyle bu da kışın özellikle ders yapma, ders çalışma açısından çok etkili... kitap okuma oranımız düşüyor, ders çalışma oranımız düşüyor haliyle.”

Öğretmenler, kaloriferli evlerin varlığını öğrencilere uygun çalışma alanları sunduğunu, bu da derse katılım ve başarıyı arttırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, internet erişimi olan bölgelerde öğrencilerin bilgiye ulaşma, araştırma yapma ve dijital becerilerini geliştirme olanakları artarken; internet altyapısının zayıf olduğu yerlerde derslere erişim ve ödev yapma süreçleri ciddi şekilde sekteye uğramaktadır. Elektrik kesintileri ise hem okul içi teknolojik araçları kullanmayı hem de evdeki öğrenme sürecini zorlaştırmakta, öğretmenlerin hazırlık yapma süreçlerini de olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerden Celal ise elektrik kesintilerinin çift yönlü etkisini vurgulamıştır: “Bu iki yönlü etkiliyor bizi. Birincisi okuldaki ders sürecini baltalıyor... İkincisi ev içinde olan durumlar... Sosyal bilgiler dersimiz iki taraflı etkileniyor haliyle.” Öğretmenlerden Zeynep de internetin öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katkısını şöyle açıklamıştır:

“artık bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma açısından daha aktif olduklarını çok rahat gözlemleyebiliyorum... araştırma ödevi yapmaları daha kolay oluyor.”

4.1.1.6.4 Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi şekillendiren konum ve güvenlik dinamikleri

Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi şekillendiren konum ve güvenlik dinamikleri konusu, katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, kırsal alanın merkeze yakınlığı ya da uzaklığı ile fiziksel ve sosyal güvenlik düzeyi, sosyal bilgiler dersinin işleniş biçimini önemli ölçüde etkilemektedir. Merkeze yakın köylerde öğrencilerin ders materyallerine, kurumsal yapılara (kütüphane, müze, hastane vb.) ve ulaşım imkânlarına daha kolay erişebilmesi, günlük yaşamla ders içeriği arasında bağlantı kurulmasını kolaylaştırmakta ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini yükseltmektedir. Benzer şekilde, bir öğretmen anketin “diğer” bölümünde bu durumu şu ifadeyle dile getirmiştir: “2 farklı ilin kırsallarında görev yaptım. Bu iki kırsalda ailelerin eğitime verdikleri değerler çok farklıydı. Biri merkeze uzak bir dağ köyüydü burada aileler eğitime fazla önem vermiyordu. Fakat diğer kırsal ise merkeze yakın bir köydü. Burada eğitime çok önem veriliyordu. Abisi ablası olsun bir çok okuyan dediğimiz üniversite mezunları vardı.” Bir başka öğretmen ise ankette, teknolojik altyapıya bağlı olarak merkeze uzaklık sorununun ders sürecine etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: “Kırsaldaki okullarda artık teknolojik imkânsızlıklar çoğunlukla giderilemeye çalışıldığı için eskisi kadar etkilemiyor... Ama internet altyapısı iyi olmayan köyler var... Bu köylerdeki öğrenciler için zorluk teşkil edecektir. Hem derste yararlanma hem de okul dışı zamanlarda araştırma yapabilmesi açısından sıkıntı oluşturacaktır.”

Bir başka öğretmen ise ankette merkeze olan uzaklığın doğrudan öğrenme fırsatlarını etkilediğini şu sözlerle dile getirmiştir:

Şu an çalıştığım kırsal şehir merkezine oldukça yakın ve ailelerin maddi durumu çok iyi... O yüzden buradaki öğrencilerim şehir merkezine sıklıkla gidebilmekte... birçok kazanımı uygulama ya da deneyimleme fırsatı buluyorlar. Ama önceden çalıştığım merkeze çok uzak kırsal bölgede olay tamamen farklıydı... Çocuklar belki 7-8 ayda imkan olursa merkeze gidebiliyorlardı. Bu nedenle birçok kazanım havada kalıyordu.

Öte yandan, merkeze uzak köylerde yaşayan öğrencilerde materyal ve ulaşım yetersizlikleri, ailelerin eğitim düzeyinin düşüklüğü ve sosyal deneyimlerin sınırlı oluşu gibi unsurlar nedeniyle sosyal bilgiler dersinin kavramsal boyutlarıyla ilişki kurmakta güçlük yaşandığını belirtmişlerdir. Uzak köylerdeki çocukların müze, resmi kurum,

arkeolojik alan gibi dersle ilişkili sosyal alanlara ulaşamaması, öğrenmenin kalıcılığını da olumsuz etkilemektedir.

Ayrıca, kırsalın güvenli yapısı sayesinde öğretmenlerin öğrencileri okul dışı öğrenme ortamlarına daha rahat çıkarabildiğini, bu durumun yerinde öğrenmeyi mümkün kıldığını ve sosyal bilgiler dersinde kalıcı öğrenmelerin arttığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Okan, kırsalın güvenli yapısının yerinde öğrenmeye katkısını şu şekilde dile getirmiştir: “...Kırsaldayız bu sebepten dolayı tehlikemiz çok az... Öğrenciyi kırsal alanda, okul dışı alanlara rahatlıkla çıkarabiliyoruz. Somut öğrenmeler yapabiliyoruz.”

Öğretmenlerden Erhan ise merkeze uzaklığın dersin somutlaştırılması sürecindeki zorluğunu şu sözlerle açıklamıştır: “...Çocukların orayı görme imkânının olmaması derse negatif yansıyor... Sosyal ve kültürel imkânlarla ulaşmada daha sıkıntılılar yani.”

Bu bulgular doğrultusunda kırsalın coğrafi konumu ve güvenlik düzeyinin, sosyal bilgiler eğitiminin erişilebilirliğini ve niteliğini hem destekleyici hem de sınırlayıcı boyutlarda etkileyebildiği anlaşılmaktadır.

4.1.1.6.5 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde ibadet mekânlarının öğrenmeye katkısı

Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde ibadet mekânlarının öğrenmeye katkısı konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal alanlarda camilerin yalnızca dini işlevlerinin değil, aynı zamanda eğitsel süreçlere katkı sağlayan çok yönlü yapılar olduklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Okan, cami ve okulun kırsalda ailelerle en sık iletişimde olan iki kurum olduğunu ve imamlarla kurulan iş birliğinin öğrencilere meslek tanıtımı ve toplumsal yapı hakkında bilgi kazandırmada etkili olduğunu ifade etmiştir: “bizlerde bir nevi kurumlar arası işbirliği yaparak imama ile sıkı diyalog halinde oluyoruz... mesleğini tanıtmasını, deneyimlerini paylaşmasını istiyoruz. Bu yönden dersimize katkı yapıyor.”

Öğretmenlerden Fatih, camilerin tarihî ve estetik özelliklerinin, sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi kapsamında estetik kavramının somutlaştırılmasına katkı sunduğunu belirtmiştir: “Camideki yapılan o ağaçtan motifler var. Onları dersimizde katkısını görebiliyoruz... O yıllar öncesi yapılmış bir eserin gözlerinde canlanması onlar için iyi.”

Öğretmenlerden Can ise caminin kırsalda sosyal ve kültürel hayatın merkezinde yer almasının, öğrencilerin bu yapıya dair çok sayıda deneyim yaşamalarını sağladığını; bu

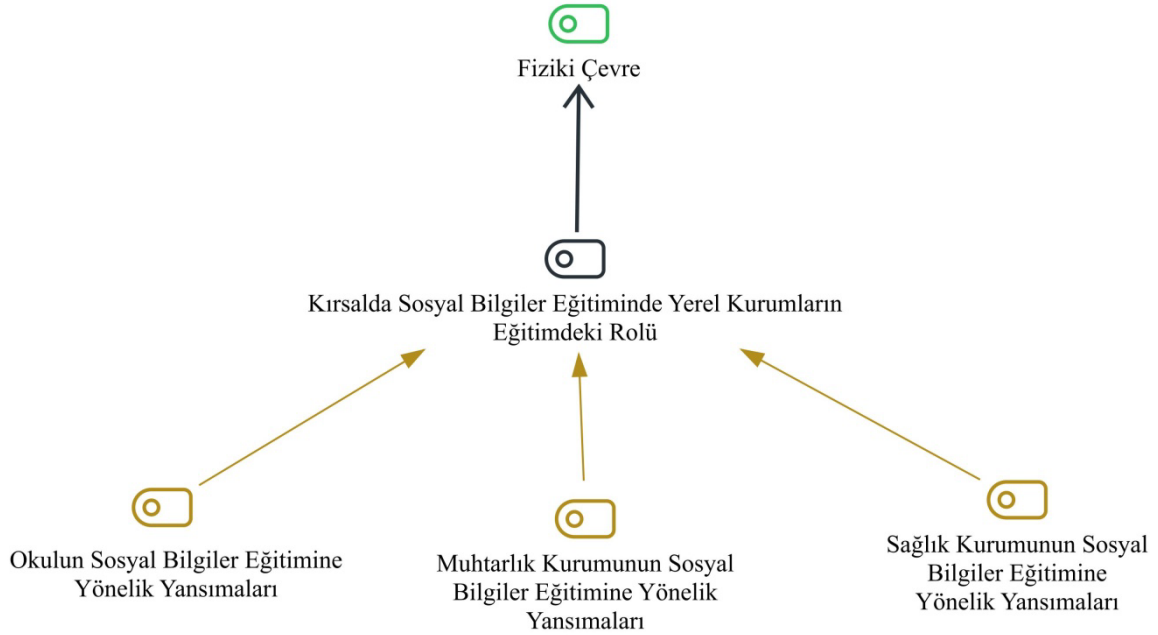
durumun da öğrencilerin sosyal bilgiler dersine aktif katılımını artırdığını belirtmiştir: “Cami kırsalda dini yönünün yanında kültürel ağırlığı da olan... bir yapı... Derste de öğrencilerin bizimle paylaşacakları çok hatıraları oluyor... Derse katılımı arttıran yerler.”

4.1.1.6.6 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde yerel kurumların eğitimdeki rolü

Şekil 4.24’de görüldüğü üzere, katılımcılar Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yerel Kurumların Eğitimdeki Rolünü, Okulun Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Yansımaları, Muhtarlık Kurumunun Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Yansımaları ve Sağlık Kurumunun Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Yansımaları şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 24

Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yerel Kurumların Eğitimdeki Rolü



Okulun sosyal bilgiler eğitimine yönelik yansımaları

Katılımcılar okulun sosyal bilgiler eğitimine yönelik yansımaları konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Kırsalda okulun materyal ve teknolojik donanımının Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları konusu, katılımcıların büyük bölümü tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların önemli kısmı öğretmenlerden, az sayıda öğrencilerden ve velilerden oluşmaktadır. Katılımcıların, okulun materyal ve teknolojik donanım düzeyinin sosyal bilgiler dersine doğrudan etki ettiğini vurgulamışlardır. Öğrenci ve öğretmenler özellikle akıllı tahta, internet, projeksiyon gibi araçların bulunduğu sınıflarda derslerin daha verimli ve ilgi çekici geçtiği belirtilmiştir. Öğretmenler Sosyal bilgiler dersi gibi görsellik ve örnekleme gerektiren derslerde teknolojinin ders işlenişini kolaylaştırdığını, öğretmenlerin planlı ve çeşitli materyallerle ders anlatımına katkı

sunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler teknolojik donanım eksikliklerinin öğretim sürecini sekteye uğrattığını ve öğretmenlerin sürekli alternatif yollar aramak zorunda kaldığını belirtmiştir. Aynı zamanda, materyal zenginliği sunulan okullarda öğrencilerin dersi daha somut ve kalıcı biçimde öğrendikleri, sosyal bilgiler dersine karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı aktarılmıştır. Öğretmenlerden Aziz bunu şu şekilde açıklamıştır: “akıllı tahtası, bilgisayardır. Buna benzer eğitim teknolojileri var. Derse bunlar artı değer hocam. Olmadığı zaman ne müfredat yetiştiriyor. Ne de kalıcı bir öğretim oluyor. Dersimize katkısı görsellik olsun işitsel olsun düşünsel olsun çok fonksiyonlu.”

Öğretmenlerden Burak ise mevcut eksikliklerin öğretim sürecine olumsuz yansımaları şu sözlerle ifade etmiştir: "Bizim okulumuzda internet bağlantısı aşırı derece zayıf... Bu da beni yoruyor, dersime de yansıyor haliyle... Eksik gedik ilerliyoruz çocuklarla."

Öğretmenlerden Aziz materyal zenginliğinin pozitif katkısını ise şu şekilde aktarmıştır: “Bir sosyal bilimler odası dedik odaya. Yer küreleri koyduk, haritaları koyduk... Bu materyaller bizleri kentteki bir okulla yarışabilir hale getiriyor. Haliyle ders işlenişini de renklendiriyor.”

Veliler ise bu tür materyallerin okulda olup olmama durumu ele almış ve olmasının öğrencinin başarısına artı değer katacağını belirtmişlerdir.

Katılımcılar, kırsal okullarda fiziksel yapıların sosyal bilgiler dersine doğrudan ve dolaylı katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Bu katkılar yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamıyla sınırlı kalmamakta; okul bahçeleri, seralar, spor alanları, kütüphaneler, atölyeler ve kantin gibi farklı alanlar da eğitsel ve sosyal gelişimi destekleyen ortamlar olarak öne çıkmaktadır.

Bazı öğrenci ve öğretmenler, kırsal okulların geniş bahçeleri, seraları ve uygulama alanlarının öğrencilerin doğayla bütünleşik biçimde sorumluluk alma, araştırma yapma ve gözlem becerilerini geliştirme yönünde önemli fırsatlar sunduğunu belirtmiştir. Bu alanların sosyal bilgiler dersine katkısı hem kalıcı öğrenme hem de motivasyon artırımı düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden Erhan, bu ortamların etkisini şöyle ifade etmiştir: “Bu alan... çocuklarda araştırma, çevre okur yazarlığı, eleştirel düşünme, girişimcilik, iş birliği... gibi becerilerin gelişimine katkı sağladı...”

Öğretmenler spor alanlarının ise duygusal gelişimi desteklemesinin yanı sıra, sosyal bilgiler dersinde işlenen değerler eğitimiyle ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Bu alanlar sayesinde öğrencilerin paylaşım, rekabet ve saygı gibi değerleri deneyimleme fırsatı

buldukları vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Sevgi öğretmen kırsal okul bahçelerinin katkısını şu sözlerle açıklamıştır: “Okul bahçesi... merkezlere göre 10 kat daha avantajlı... çocuk kırsalda daha özgür.”

Bazı öğretmenler okullarda bulunan kütüphanelerin, özellikle Z kütüphane gibi modern yapıların, öğrencilerin araştırma yapma, okuma ve bilgiye erişim becerilerini arttırdığını ve bu durumun sosyal bilgiler dersine olan ilgi ve başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Hatice bu katkıyı şu şekilde aktarmıştır: “Kütüphanemiz var... çocuk tarihi kişilerden kütüphaneye giderek daha detaylı öğreniyor... dersime katkı sağlıyor.”

Bunun yanında, sınırlı sayıdaki öğretmen tarafından bilgisayar laboratuvarları ve diğer atölye ortamlarının ders içeriğini zenginleştirdiği, öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı kazandığı ve farklı disiplinlerle ilişki kurabilmede yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Celal, bu alanların işlevini şu şekilde vurgulamıştır: “Bilgisayar laboratuvarı var... çocuk bilgisayar kullanmayı öğreniyor... dersimize çeşitlilik katıyor. Bir nevi meyveli pasta gibi her şey var.” Ancak öğretmenler, müzik gibi atölye alanlarının mevcut olmasına rağmen öğretmen eksikliği nedeniyle yeterince verimli kullanılmadığını ifade etmiştir.

Az sayıdaki öğretmen tarafından kırsal okullarda kantin bulunmasının, yalnızca öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal bilgiler dersinde ele alınan birçok değer (sıra bekleme, sabır, saygı, istek-ihtiyaç ayrımı) somutlaştırılması açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Yusuf bu durumu şöyle açıklamıştır: “Kantin var... çocukların bütün ihtiyaçları karşılanabiliyor... hem bir okul kültürü oluşuyor hem derste de kantinle bazı şeyleri ilişkilendiriyoruz... neden sıra olunur?... kişilerin haklarına saygı duymak... gibi birçok konuyu bağdaştırabiliyoruz.”

Bazı öğretmenler tarafından buna karşılık, kantin eksikliğinin, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını giderememesi nedeniyle derse odaklanmalarını zorlaştırdığını ve öğrenme sürecine olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, sosyal bilgiler dersinde teorik olarak işlenen birçok değer uygulamaya dökülemediği, yaşantı temelli öğrenme fırsatlarının kaçırıldığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Selim bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Kantin yok. Mesela dürüstlük kumbarasını anlatıyoruz... ama olmayınca bu konuyla bağlantı kuramıyorum. Sadece sözde kalıyor.”

Sınırlı sayıdaki öğretmenler ise kırsal bölgelerdeki okul yapılarına ilişkin önemli sınırlılıkların altını çizmişlerdir. Öğretmenlerden Zeynep, soğuk iklim koşullarında kapalı salon eksikliğinin tiyatro ve gösteri gibi etkinlikleri engellediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Celal öğretmen sosyal alan eksikliğinin öğrencilerin temel gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, katılımcı görüşleri kırsal okullarda bulunan yapısal imkânların sosyal bilgiler dersine özgün, çok boyutlu ve bağlamsal katkılar sunduğunu, ancak bu katkının sürdürülebilirliği için fiziksel, beşerî ve yönetsel desteklerin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenmenin yaşantıya dayalı olarak gerçekleşmesini sağlayan yapılar, öğrencilerin bilişsel gelişimi kadar duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir.

Kırsalda okul personel yapısının sosyal bilgiler eğitimine yansımaları konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, okul personelinin niteliği ve sürekliliğinin kırsalda sosyal bilgiler dersi süreçlerini çok boyutlu biçimde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Zeynep ve Celal, sürekli değişen idari kadronun okul kültürünün oluşmasını ve eğitim planlamalarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Okan ve Murat öğretmen, branş öğretmeni eksikliğinin özellikle disiplinler arası öğrenme açısından sosyal bilgiler dersini sınırladığını vurgulamış; öğretmenlerden Onur ise mevcut branş çeşitliliğinin bu anlamda derse katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Rıza ise okulun destekleyici yapısına ilişkin şunları belirtmiştir: "İdare gelişime açık ve bizimle istişare içinde. Bursa gezisine bile idare teklif getirdi. Çocuklardaki sosyal gelişimi desteklemek için adım atıyor. Bu tutum öğrenme alanlarımızı genişletiyor."

Taşınmalı eğitimin kırsalda sosyal bilgiler eğitimine yönelik yansımaları konusu, katılımcıların büyük bölümü tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerden, yalnızca biri ise öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenler, taşınmalı eğitimin kırsalda sosyal bilgiler dersi sürecine hem fırsatlar hem de kısıtlılıklar getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin farklı köylerden gelmesiyle coğrafi ve kültürel çeşitlilik, sosyal bilgiler dersini zenginleştiren bir öğrenme ortamı sunarken; aynı zamanda sınıf içi uyum sorunları, gruplaşma ve sınıf bilinci eksikliği gibi zorlukların da yaşandığını belirtmişlerdir. Fiziksel olarak daha iyi donatılmış okullara erişimin öğrencilerin dikkatini derse odaklamada olumlu rol oynadığı; ancak erken kalkma,

yetersiz beslenme ve yorgunluk gibi durumların öğrencilerin motivasyonunu azalttığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, bir öğretmen anketin “diğer” bölümünde taşımali eğitimin öğrenciler üzerindeki farklı etkilerini şu şekilde dile getirmiştir: “Taşımali eğitim hem öğrenci hem de nöbetçi öğretmen için bir risk... Eğer aile eğitime önem veriyorsa çocuk... taşımali olmayan çocuklardan bile daha hırslı ve istekli oluyor... Ama velisi ilgisizse çocuk daha da kötü etkileniyor... Verilen ödevi yapmadığı zaman hemen yolu bahane ediyor.” Ders dışı kurslara katılamama, öğretmen-veli iletişim eksikliği ve öğrencilerin ev ortamında teknolojiye ulaşamaması gibi etkenler, eğitim sürecinin kırsalda taşınan öğrenci için daha kırılğan olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, servis hizmetlerinin kalitesizliği ve şoförlerin pedagojik yaklaşım yoksunluğu gibi unsurlar, öğrencilerin okula yorgun, ilgisiz veya duygusal olarak yıpranmış şekilde gelmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerden Rıza, taşımali sistemin zaman kazandırarak ders niteliğini artırdığını şu sözlerle açıklamıştır:

Eğer bu çocuklar taşınmadan kendi bulundukları köyde kalsalardı birleştirilmiş sınıflı bir köy ortamında sosyal bilgiler eğitimine ayrılan zaman azalacaktı... Bu çocuklar taşımali olarak bir köye geldikleri zaman orada kurulu bir düzen var... daha sosyal bilgiler dersine daha fazla zaman ayırabilen bir ortamda dersle yüz yüze geldikleri için ben bunu avantaj olarak görüyorum.

Öğretmenlerden Zeynep ise taşımali sistemin öğrenci psikolojisi ve ilgisi üzerindeki olumsuzluğunu şöyle dile getirmiştir: “Taşımali çocuklarda bir öz güven eksikliği yaratıyor... Bazı olumsuz psikolojik baskı oluşturabiliyor. Bu da öz güvenleri üzerinde kötü bir etki yapıyor.”

Öğretmenlerden Serkan, değer kazanımlarının davranışa dönüşemediğini şu şekilde ifade etmiştir: “Değer kazandırmaya çalıştığımız konular sadece anlama boyutunda kalıyor, davranışsal boyuta geçemiyor... O köylü, bu köylü ayrımı çocuklar arasında bile sürüyor.”

Öğrencilerden Eren ise taşımali eğitimin getirdiği fiziki zorlukları şu sözlerle ifade etmiştir: “Yani bence servise gitmek kötü... erken kalkıyoruz... çok bekliyoruz öğretmenim... Keşke bulunduğum köyde okul olsa idi daha iyi olurdu.”

Muhtarlık kurumunun sosyal bilgiler eğitimine yönelik yansımaları

Katılımcılar kırsalda muhtarlık kurumunun sosyal bilgiler eğitimine yönelik yansımaları hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri, kırsalda sosyal bilgiler

dersinde işlenen siyasal yapılarla öğrencilerin kurduğu ilişkilerin çoğunlukla yüzeysel, yerel düzeye sınırlı ve motivasyon açısından zayıf olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınırlı sayıdaki öğretmenler, öğrencilerin büyük ölçüde muhtar kavramını tanıdık bulduğunu, ancak üst düzey siyasi yapılar olan belediye başkanlığı, milletvekilliği ve cumhurbaşkanlığı gibi kavramların öğrenciler tarafından soyut ve uzak algılandığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Salim, öğrencilerin yalnızca muhtarı tanıdığını ve üst yapıları anlamakta zorlandıklarını şu sözlerle aktarmıştır: “Zaten çocuklar muhtarlığı biliyor... belediye başkanlığına, cumhurbaşkanlığına geliyoruz... Hala bilmiyorlar.” Benzer şekilde Onur öğretmen, bu kavramların çocuklara işlevsiz ve soyut geldiğini belirtmiş; “Milletvekilleri çocuklarda çok havada kalıyor... ne işe yaradığını çoğu öğrencimiz geç öğreniyor” demiştir. Öğretmenlerden Zeynep, bu ilgisizliği siyasi kurumların öğrenciye somut bir fayda sağlamadığı düşüncesine bağlamış ve “Siyasi kurumların da aslında öğrencilere yönelik bir faydalarının olduğunu düşünmüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerden Erhan ise seçimler ve siyasi partiler gibi konulara dair farkındalık düzeyinin oldukça düşük olduğunu vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler, öğrencilerin siyasal yapılarla kurduğu sınırlı ilişkinin muhtarlık kurumu üzerinden şekillendiğini belirtmiştir. Öğretmenler, muhtarların kırsal bağlamda okullarla kurduğu ilişkide hem destekleyici hem de sınırlayıcı roller üstlendiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler muhtarların okul projelerine maddi-fiziksel katkı sunduğunu, özellikle küçük altyapı çalışmaları ve materyal temininde iş birliği yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ferhat bu desteği şöyle örneklemiştir: “Okulda biz küçük bir sera yaptık... Toprak lazım oldu, hemen muhtar iki kamyon toprak getirdi.” Aslı öğretmen ise muhtarın eğitsel etkinliklerde kolay ulaşılabilir olmasının avantajlarını vurgulamış ve “Muhtara kolay erişim sayesinde öğrencilerle muhtarlık kurumuna yönelik geziler düzenleyebildik” demiştir. Ancak öğretmenler, muhtarların zaman zaman okul yönetimine siyasi veya kişisel gerekçelerle müdahale ettiğini, öğretmenlerin karar alma süreçlerini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Cem, bu durumu “Muhtar okula gelip amircilik oynuyor... Bu öğretmenin moralini bozuyor” şeklinde belirtmiş; öğretmenlerden Rıza ise öğretmenin köyde halkı ikna etmede bir araç hâline getirildiğini dile getirmiştir: “Muhtar köyle ilgili bir adım atacaksa halkı ikna etmek için öğretmenin desteğine ihtiyaç duyuyor.” Sınırlı sayıdaki öğrenciler ise muhtarlıkta ödevlerine ilişkin yazıcıdan çıktı aldıklarını bahsederek derse olumlu katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri tarafından kırsalda öğrencilerin yerel seçim süreçlerine tanıklık etmesi, sosyal bilgiler dersinde demokratik değerlerin örneklenilmesi açısından hem fırsatlar hem de çelişkiler doğurmaktadır. Öğretmenler seçim sürecinin öğrencilerde demokrasi bilinci geliştirmede somutlaştırıcı bir rol oynadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Rıza bu olumlu katkıyı şu sözlerle açıklamıştır: “Bu demokrasi kültürümüzü sınıfta yaşatmak için sınıf başkanlığı seçimleri yapıyoruz.” Öğretmenlerden Onur da öğrencilerin sandık başındaki gözlemlerinin etkisini vurgulamıştır: “Annesiyle birlikte sandığa kadar gidip nasıl oy kullanıldığını gören öğrencilerim oldu... Bu deneyim çocuklarda demokrasiyi daha somut hale getiriyor.”

Benzer biçimde, anketin “diğer” bölümünde yer alan bir öğretmen de çocukların seçim süreçlerini yakından gözlemlediğini belirterek, “Olumlu etki diyeceğim sadece seçim sürecini aileleri yakından takip ettikleri için onlarda sürecin içinde oluyorlar.” ifadesini kullanmıştır. Ancak aynı katılımcı, bu deneyimin demokratik bilinç açısından çelişkili bir işlevi olduğunu vurgulayarak, “Çocuklarında bunları yakından gözlemlemesi olumsuz etki yapıyor... Hatta çocukların şahitliğine güvendikleri için onlarda oy kabinine getiriyorlar. Ki çıkınca doğruyu söyleyecek diye bir nevi garantör olarak iş görüyor.” şeklinde dikkat çekici bir değerlendirme sunmuştur. Bu ifade, seçim sürecinin öğrenciler için hem demokratik katılım yönüyle bir deneyim fırsatı sunduğunu hem de bu sürecin etik dışı uygulamalarla iç içe geçmesi durumunda pedagojik açıdan sorunlu sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Öğretmenler, kırsalda seçim süreçlerinin genellikle akrabalık ilişkileri, çıkar temelli oy verme ve seçim sonrası çatışmalar gibi unsurlar barındırdığını ve bu durumun öğrencilere yansıdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Volkan, yaşanan çelişkiyi şöyle ifade etmiştir: “Köylerdeki seçim ortamı bizim anlattığımızdan farklı. Kavga var, Vandalizm var... anlattıklarımız gölgeleniyor.” Öğretmenlerden Aziz, seçmen davranışında etik dışı beklentilerin etkili olduğunu ifade ederek “Bu savaşta her şey mubah... Vatandaş oyunu verirken çoğu zaman etik dışı beklentilerle hareket ediyor” demiştir. Öğretmenlerden İsmail ise seçim süreçlerinin aileleri ve dolayısıyla öğrencileri böldüğünü belirtmiştir: “Aileler ikiye bölünüyor, çocuklar da... Anneden babadan gördüklerini sınıfa taşıyorlar. Anlattıklarımız havada kalıyor.”

Bu bulgular, anketin “diğer” bölümüne yazılan bazı öğretmen görüşleriyle de örtüşmektedir. Bir öğretmen, “Muhtarlık kırsalda çok farklı algılanıyor. Genelde akrabası fazla olan kazanır. İş yapıp yapmayacağına bakılmaz. Hatta kavga türü olaylarda

yaşanmakta maalesef.” sözleriyle seçimlerde liyakatten çok akrabalık ilişkilerinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Bir başka katılımcı ise, “Muhtarı iyi biliyorlar. Ama olumlu etkisi değil olumsuz etkisi daha fazla maalesef. Çünkü bu tür kişiler daha egoist oldukları için demokrasi ile alakaları yok maalesef.” ifadesiyle, öğrencilerin gözlemlediği siyasi figürlerin demokratik değerlerle çeliştiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, bir başka öğretmen de kırsalda seçim süreçlerinin adil işlemediğine dikkat çekerek, “Çünkü demokrasi tam anlamıyla olmuyor. Çünkü köylü, köyde kim varlıklı ise onu mecburen muhtar seçiyor. Kadınların yerine erkekler karar veriyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durum, sosyal bilgiler dersinde verilen demokrasi eğitiminin sahadaki uygulamalarla örtüşmemesi nedeniyle öğrencilerin kavramlara yönelik kafa karışıklığı yaşamasına yol açabilmektedir.

Sonuç olarak, kırsal bağlamda öğrencilerle siyasal yapılar arasında kurulan ilişki, çoğunlukla muhtarlık düzeyinde somutlaşmakta; üst düzey kavramlar soyut ve ilgisiz algılanmaktadır. Seçim süreçleri ise bir yandan demokratik farkındalığı artırma potansiyeli taşıırken, diğer yandan gözlemlenen çelişkili uygulamalar sosyal bilgiler dersinde öğretilen demokratik değerlerle çatışmakta ve öğrenmenin niteliğini zayıflatmaktadır.

Sağlık kurumunun sosyal bilgiler eğitimine yönelik yansımaları

Sağlık kurumunun sosyal bilgiler eğitimine yönelik yansımaları konusu, katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsalda sağlık hizmetlerine erişimde yaşanan güçlüklerin öğrencilerin sosyal bilgiler eğitim süreçlerine doğrudan etkilediğini belirtmişler; hastane ve tedavi süreçlerindeki yavaşlık, bilgi eksikliği ve ihmalkârlığın ders devamsızlıklarını artırdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, anketin “diğer” bölümünde bir öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Sağlık olarak ise kırsalda nedense kendi kendine geleneksel yöntemlerle tedaviyi seviyorlar. Bu da zaman olarak haliyle iyileşme sürecini uzatıyor. O yüzden öğrencilerde devamsızlık yaşanabiliyor. Bu da dersten kopmalara neden oluyor.” Bu görüşler, kırsaldaki sınırlı sağlık hizmetlerinin öğrencilerin eğitim sürekliliği üzerindeki dolaylı ancak önemli etkilerini gözler önüne sermektedir. Öte yandan sağlık ocağı, ebe, hemşire ve aile hekimi gibi yerel sağlık hizmetlerinin varlığı, öğrencilerin derslere düzenli devamını kolaylaştırmış, meslek tanıtımı ve kamu kurumlarının somutlaştırılması açısından sosyal bilgiler dersine katkı sağlamıştır. Katılımcılar, sağlık kurumlarının eğitimde fırsat eşitliği yaratma, meslek rolleri

kazandırma ve değerler eğitimi destekleme gibi işlevlerinden ve ayrıca sağlık imkânlarına kolaylıkla ulaşamadıkları için çocukların dersten kopmalar yaşadığını, çocukların özgüven ve akademik performanslarını zayıflattığını vurgulamışlardır. Sağlık temasının sosyal bilgiler dersi kapsamında hem bireysel gelişim hem de toplumsal yapıların anlaşılması yönüyle önemli bir işlev gördüğü ortak bir görüş olarak sunulmuştur. Öğretmenlerden Mert bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Sağlık problemleriyle ilgili şehirdekine nazaran sorunlar yaşanıyor. Şehirdeki ailelerin bu durumlara müdahale etme hızı kırsaldakilere göre çok fazla ... Bu süreçte çocuk okula gelemiyor. Dersten uzaklaşıyor... bir gün okula doktor geldi... çocukları aldı karşısına hasta olup olmadıklarını sordu. Çocuklarda hep bir ağızdan yok dediler. Ve çekti gitti. Bir kontrol bile etmedi. Ya çocuk nereden bilecek ki hasta olup olmadığını. Yani çocuk önemsiz olduğunu hissediyor. Ailenin de bu haftanın belli günlerindeki doktordan başka çaresi de yoksa mecbur haliyle. Arabası yok olabiliyor... Düşük özgüvenli öğrenciler haliyle çekingen... Sosyal bilgiler dersinde de ilgi azalıyor çocuklar.

Kırsalda fiziki çevre rolü kapsamında elde edilen bulgular, sosyal bilgiler eğitiminin fiziksel ve çevresel koşullarla doğrudan şekillendiğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin hem olanak hem de sınırlılıklarla iç içe bir ortamda yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar, doğal ve yerel yaşam unsurlarının sosyal bilgiler dersine güçlü bir bağlamsal zemin sunduğunu; baraj, kooperatif, yerel işletmeler ve doğal çevrenin, öğrenmenin somutlaşmasına ve yaşantıya aktarılmasına katkı sağladığını vurgulamıştır. Öte yandan, fiziki yetersizliklerin öğrencilerin motivasyonunu ve kazanım düzeyini olumsuz etkilediği; materyal ve kırtasiye eksikliği, vergi bilinci ile yerel pratikler arasındaki çelişkiler gibi unsurların kavramsal öğrenmeyi zayıflattığı belirtilmiştir. Özellikle ev ortamlarının ders çalışmaya uygun olmaması, internet ve elektrik kesintileri gibi temel altyapı sorunlarının, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını engellediği vurgulanmıştır. Kırsal konumun merkeze uzaklığı, müze ve kamu kurumlarına erişimi kısıtlayarak hazırbulunuşluk düzeyini düşürürken; kırsalın güvenli yapısı, yerinde öğrenme olanaklarını artıran bir avantaj olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, cami gibi ibadet mekânlarının kültürel aktarım ve meslek tanıtımı bağlamında işlevsel biçimde kullanıldığı görülmüştür. Yerel kurumlar açısından okulun materyal ve fiziksel olanakları, dersin kalitesini doğrudan etkilerken; kantin, kütüphane, sera gibi mekânlar değerler eğitimi ve yaşantıya dayalı öğrenme için kritik fırsatlar sunmaktadır. Muhtarlık, öğrencilerde en somut karşılığı olan siyasi yapı olarak öne çıkarken; daha üst düzey kurumlar soyut, işlevsiz ve ilgi çekici olmayan

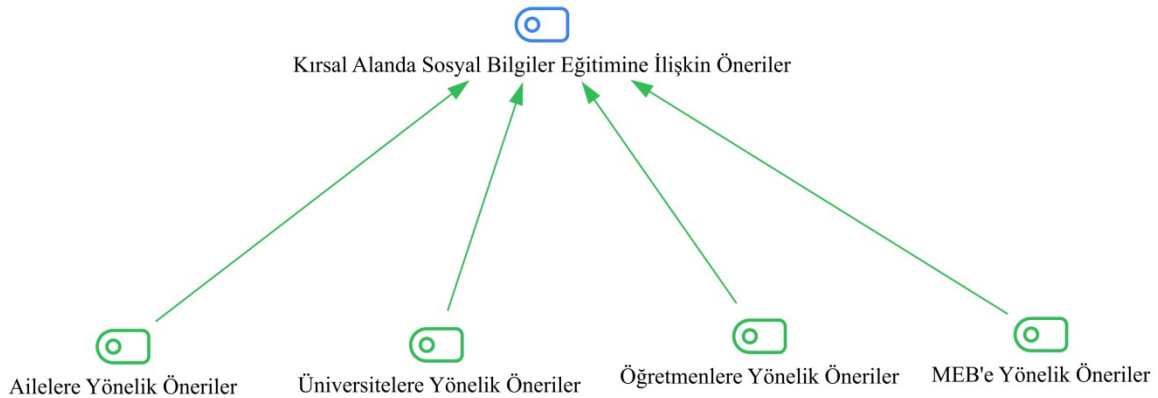
yapılar olarak algılanmıştır. Seçim süreçleri, bir yandan demokrasi bilincini desteklerken, diğer yandan çelişkili uygulamaların öğrencide kavramsal çatışma yarattığı dile getirilmiştir. Sağlık kurumları bağlamında ise hizmet yetersizliği öğrencilerin devamsızlıklarını ve özgüven kayıplarını artırmakta; buna karşın yerel sağlık hizmetleri, meslek bilgisi ve kamu hizmetlerinin somutlaştırılması açısından katkı sunmaktadır. Tüm bu bulgular, fiziki çevrenin kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde çok boyutlu bir rol oynadığını, öğrenmenin nicelik ve niteliğini şekillendiren kritik bir bağlam oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.2 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime yönelik öneriler

Araştırmamızın ana amacı “kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşme sürecine yansıyan temel dinamikleri, öğretmen, öğrenci ve veli deneyimlerine dayalı olarak anlamlandırmaktır.” Bu ana amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenleri, ilkokul 4. Sınıf öğretmenleri, ilkokul 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ve velileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizi sonucunda iki ana tema belirlenmiştir: Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimi Şekillendiren Unsurlar ve Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Öneriler temalarıdır. Aşağıda belirtilen şekil 4.25’de kırsal alanda sosyal bilgiler dersi eğitime yönelik öneriler temasına ait alt temalar gösterilmektedir. Katılımcılar Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Önerileri, Ailelere Yönelik Öneriler, Üniversitelere Yönelik Öneriler, Öğretmenlere Yönelik Öneriler ve MEB’e Yönelik Öneriler şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 25

Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Öneriler

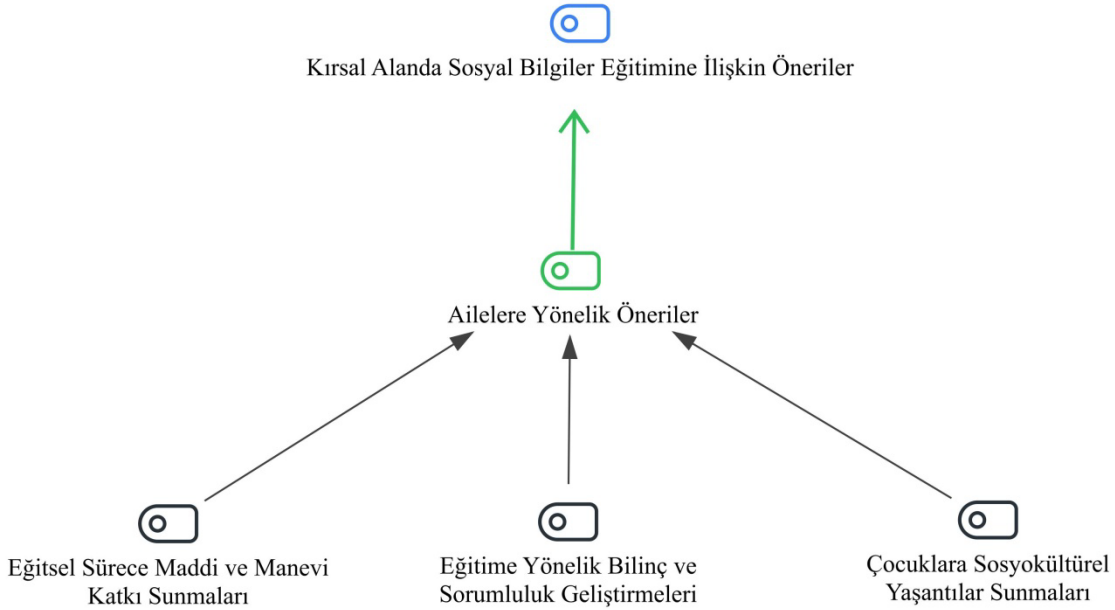


4.1.2.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitime ilişkin ailelere yönelik öneriler

Şekil 4.26’da görüldüğü üzere, katılımcılar Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Ailelere Yönelik Önerileri, Eğitsel Sürece Maddi ve Manevi Katkı Sunmaları, Eğitime Yönelik Bilinç ve Sorumluluk Geliştirmeleri ve Çocuklara Sosyokültürel Yaşantılar Sunmaları şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 26

Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Ailelere Yönelik Öneriler



4.1.2.1.1 Eğitsel sürece maddi ve manevi katkı sunmaları

Eğitsel sürece maddi ve manevi katkı sunmaları konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, velilerin öğretmenin ders içi taleplerine duyarlı olması ve çocuklarının eğitime yönelik kaynak temini gibi maddi katkılarda istekli davranmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, gerekli materyalleri sağlamayan velilerin çocuklarının etkinliklere katılamadığı ve bu durumun öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Velilerin öğretmenle iş birliği içinde olması, eğitsel süreçte çocuğun geri kalmasını önlemek açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerden Gamze bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

...bir etkinlik yapacağız. Çocuğun biri malzemesini getirmiyor. O zaman da biz etkinlik yaparken diğer çocuk da oradan bakıyor... Ders eşyasını getirmeyen çocuk kenarda pusuya kalıyor, etkinliğe katılamıyor... Öğretmen bir şey istediğinde öğretmene yardımcı olması konusunda... umursamazlık çok fazla yapmamalarını rica ediyoruz.

Öğretmenlerden Zeynep, çocuğa kitap alma alışkanlığının sıradan bir ihtiyaç olarak görülmesi gerektiğini belirtmiş ve bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Ders ile ilgili materyalleri ek kaynakları almada istekli olmaları gerekiyor... Kırsaldaki velilerin ilk önce nasıl ekmeksiz susuz hayat olamazsa kitabı da onun içine dahil etmeleri lazım.”

4.1.2.1.2 Eğitime yönelik bilinç ve sorumluluk geliştirmeleri

Eğitime yönelik bilinç ve sorumluluk geliştirmeleri konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine karşı daha bilinçli ve sorumluluk sahibi olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Velilerin çocuklarının yanında örnek bireyler olarak yer almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlılık göstermeleri, onların akademik başarılarını destekleyecek ortamlar oluşturmaları ve ebeveynlerin kendi akademik yeterliliklerini artırmalarının çocukların eğitimine olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenlerden Cem bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Anne baba kendini geliştirmedeği zaman birçok soruya... işte git öğren! ... böyle cevap verdiği zaman... ödev veriyorsun... üçü yapılabiliyor... Kendini akademik yönden en azından lise seviyesine kadar... geliştirmeli.”

Öğretmenlerden Onur, duyarsız ebeveyn tutumlarının çocukların akademik süreçlerini olumsuz etkilediğini şu sözlerle belirtmiştir: “...çocuğu hasta olup evde iyileşmesini bekliyor ama ineği hastalandığı zaman ilçeden veteriner çağırabiliyor... Biraz daha ilgi olması lazım. ... Anlamadığı yerlerde destekçi olması ve duyarlı olmaları.”

4.1.2.1.3 Çocuklara sosyokültürel yaşantılar sunmaları

Çocuklara sosyokültürel yaşantılar sunmaları konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, velilerin çocuklarına farklı sosyal ve kültürel ortamlar sunarak onların dünyaya bakışlarını genişletmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu tür yaşantıların, öğrencilerin derslerde daha aktif olmalarını ve paylaşım yapabilmelerini desteklediği belirtilmiştir. Özellikle kırsalda büyüyen çocukların farklı mekânlarla tanıştırılması, sosyal bilgiler dersinde öğrenilen kavramların somutlaşmasını sağladığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Okan bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Çocuklarınızı gezdirin... Şehirlere götürün, sinemaya gidin, tiyatroya gidin, resim sergisine gidin... Çocukları köyden alın, götürün. Farklı yaşantılara sahip olmaları gerekiyor.”

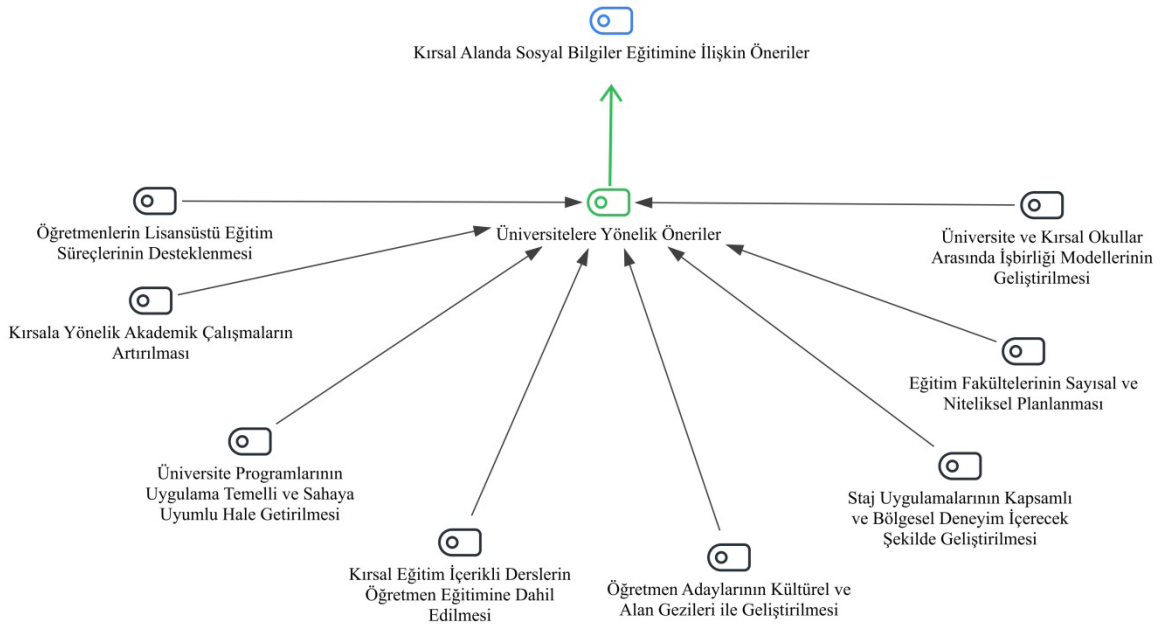
Katılımcı görüşlerine göre, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin daha etkili hâle gelmesi için ailelerin hem eğitsel sürece daha fazla katılım göstermesi hem de çocuklarına kültürel ve sosyal destek sunması gerekmektedir. Öğretmenler, velilerin çocuklarına temel eğitim materyallerini sağlama konusunda daha duyarlı olmaları gerektiğini vurgulamış; materyal eksikliğinin öğrenciyi etkinlik dışına ittiğini ve sınıf içi motivasyonu düşürdüğünü belirtmiştir. Kitap temini gibi temel ihtiyaçların tıpkı yiyecek gibi görülmesi gerektiği ve bu bilincin kırsalda yeterince gelişmediği ifade edilmiştir. Ayrıca velilerin öğretmenle daha güçlü bir iş birliği içinde olması, çocuğun derse olan ilgisini ve akademik başarısını destekleyen temel bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Eğitime yönelik bilinç ve sorumluluk bağlamında ise, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerinde daha etkin rol almaları gerektiği vurgulanmış; özellikle akademik yeterlilik düzeyi düşük ebeveynlerin bu konuda çocuklarına yeterli rehberlik sunamadığı, duyarsız ebeveynlik tutumlarının çocukların eğitsel gelişimini engellediği belirtilmiştir. Öte yandan, çocuklara sunulan sosyokültürel yaşantıların yetersizliği de sosyal bilgiler dersi açısından önemli bir sınırlılık olarak öne çıkmakta; şehir gezileri, tiyatro ve müze gibi deneyimlerin çocukların dünyaya bakışını zenginleştirdiği, ders içeriğini somutlaştırdığı ve öğrencilerin ifade gücünü artırdığı aktarılmıştır. Tüm bu bulgular, kırsal bölgelerde eğitimin yalnızca okul temelli değil, aynı zamanda ebeveyn desteğiyle çok yönlü bir biçimde güçlendirilmesi gerektiğini ve velilerin sosyal bilgiler dersinin işlevselliğinde kritik bir paydaş olduğunu göstermektedir.

4.1.2.2 Kırsalda sosyal bilgiler eğitime ilişkin üniversitelere yönelik öneriler

Şekil 4.27’de görüldüğü üzere, katılımcılar Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Üniversitelere Yönelik Önerileri, Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Süreçlerinin Desteklenmesi, Kırsala Yönelik Akademik Çalışmaların Artırılması, Üniversite Programlarının Uygulama Temelli ve Sahaya Uyumlu Hale Getirilmesi, Kırsal Eğitim İçerikli Derslerin Öğretmen Eğitime Dâhil Edilmesi, Öğretmen Adaylarının Kültürel ve Alan Gezileri ile Geliştirilmesi, Staj Uygulamalarının Kapsamlı ve Bölgesel Deneyim İçerecek Şekilde Geliştirilmesi, Eğitim Fakültelerinin Sayısal ve Niteliksel Planlanması ile Üniversite ve Kırsal Okullar Arasında İşbirliği Modellerinin Geliştirilmesi şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 27

Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Üniversitelere Yönelik Öneriler



4.1.2.2.1 Öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinin desteklenmesi

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinin desteklenmesi konusu, tek bir katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcı öğretmen grubuna dâhildir. Öğretmenlerden Rıza, üniversitelerin öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini destekleyici şekilde yapısal düzenlemeler yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine yönelik girişimlerini sınırladığı ve sosyal bilgiler öğretim programını nitelikli bir şekilde yansıtmaya sürecini de zorlaştırdığı dile getirilmiştir. Rıza öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Üniversitelerde Milli Eğitim arasında protokoller imzalanıyor genelde ama bu protokoller kâğıt üzerinde kalıyor... Öğretmene hafta sonu ders imkânı tanınmıyor. Hafta içi derslerinden ayrılması gerektiği söyleniyor... Madem yapılacaksa üniversitelerdeki akademisyenler özveride bulunmalı... Yüksek lisans çalışmalarına özendirici faaliyetleri hafta sonu yapma gibi bir imkân tanımaları gerekiyor.

4.1.2.2.2 Kırsala yönelik akademik çalışmaların artırılması

Kırsala yönelik akademik çalışmaların artırılması konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, üniversitelerin kırsal bölgelerle daha güçlü bağlar kurması gerektiğini, bu bağlamda kırsala yönelik akademik araştırmaların artırılması ve sahaya özgü programların tasarlanmasının hem üniversite hem de kırsal eğitim için fayda sağlayacağını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Can, tez çalışmalarının kırsaldaki öğretmenlerle birebir iletişime dayalı biçimde yapılması gerektiğini ifade ederken; öğretmenlerden Emre, akademisyenlerin sahaya inerek bölgesel ihtiyaçları bizzat gözlemlmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Tarık ise, her bölgenin kendi özelliklerine göre esnek programlar geliştirilmesinin, kırsal öğretim sürecini daha etkili hale getireceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden Tarık bunu şu şekilde açıklamıştır: "Üniversite öğrencileri her bölgenin her ilçenin özelliklerini araştırıp onlara göre bir esnek program düzenleyebilirler... okulda teoriden ziyade sahaya inip öğrenciler hem kendilerine faydalı olur... her üniversite bir öneride bulunabilir."

4.1.2.2.3 Üniversite programlarının uygulama temelli ve sahaya uyumlu hale getirilmesi

Üniversite programlarının uygulama temelli ve sahaya uyumlu hale getirilmesi konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, üniversitelerde verilen sosyal bilgiler eğitiminin teorik ağırlıklı olduğunu, bu nedenle sahadaki uygulamalara yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Gamze, sosyal bilgilerde özellikle milli kültür gibi soyut kavramların nasıl öğretilceğine dair uygulamalı örneklerin verilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Celal, teorik bilgiyle mezun olan öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında zorlandıklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğretmen, anketin "diğer" bölümünde, "Öğretmen yetiştirmede çok büyük olumsuzluklar olduğunu görüyorum. Her konu teorik maalesef. Uygulama yetersiz kalıyor." ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerden Cem, üniversite programlarının güncellenerek bölgesel ihtiyaçlara uyarlanması gerektiğini vurgularken; Öğretmenlerden Murat, öğretmen adaylarının farklı

sosyoekonomik koşullara hazırlanması gerektiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde bir katılımcı ankette, “Üniversite uygulamalı olmalı. Çünkü okulda öğrenilen hiçbir etkinliği yapamıyorsunuz... Doğu bölgesine atanınca karşılaşacakları güçlükler anlatılmalı. Doğudaki okullara gezi bile yapılmalı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden Burak ise üniversitede idealize edilen eğitim anlayışının, saha gerçekliğiyle uyuşmadığını ve bu durumun öğretmenlerin mesleğe uyumunu zorlaştırdığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Cem öğretmen bunu şu şekilde açıklamıştır: "Üniversitedeki derslerin bence yenilenmesi gerekiyor... Öğretmen gittiği yeri tanımalı, oranın ihtiyaçlarını bilmeli. Üniversite müfredatı sahadaki ihtiyaçları karşılamıyor... Sahaya inmeden önce ön hazırlığın olması gerekiyor." Bu görüşü destekleyen başka bir öğretmen ise ankette, “Öğretmen adaylarının kesinlikle kırsal alanlarda uygulamalı çalışmaları gerektiğini düşünüyorum.” ifadesiyle kırsal bağlamda deneyim eksikliğine dikkat çekmiştir. Bir başka öğretmen de ankette bu düşünciyi daha somutlaştırarak, “Bence sınıf öğretmenliği 2 yıl teorik 2 yıl da kırsalda, sahada uygulamalı yapılırsa daha faydalı olacaktır.” demiştir.

4.1.2.2.4 Kırsal eğitim içerikli derslerin öğretmen eğitimine dâhil edilmesi

Kırsal eğitim içerikli derslerin öğretmen eğitimine dâhil edilmesi konusu, tek bir katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcı öğretmendir. Öğretmenlerden Okan, öğretmenlerin büyük oranda kırsal bölgelerde göreve başladıklarını ve bu durumun artık bir zorunluluk haline geldiğini belirterek, üniversite öğretim programlarında kırsal eğitime yönelik içeriklerin yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden Okan bunu şu şekilde açıklamıştır: "Hocam kesinlikle üniversitede kırsal eğitimle alakalı... öğretmenlerimizin birçoğu kırsal alanda göreve başlayacaklar... Üniversitedeki hocalar ve eğitim programını da buna göre olması gerektiğini düşünüyorum."

4.1.2.2.5 Öğretmen adaylarının kültürel ve alan gezileri ile geliştirilmesi

Öğretmen adaylarının kültürel ve alan gezileri ile geliştirilmesi konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, üniversitelerde sosyal bilgiler eğitimi sürecinde kültürel ve alan gezilerine ağırlık verilmesi gerektiğini, bu gezilerin öğretmen adaylarının yerinde gözlem yapmalarını ve entelektüel gelişimlerini destekleyeceğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca, bu faaliyetlerin sadece bireysel değil, üniversite destekli planlı programlar dahilinde gerçekleştirilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenlerden Aslı şu şekilde açıklamıştır: "... sosyal bilgiler ve coğrafya bölümlerinde tarihi ve coğrafi yerleri daha çok gezi düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum... Müzelere. Şimdi baktığınız zaman literatürde geziye çok önem veriyor... sahada uygulamalı olarak öğrenmeliydik."

4.1.2.2.6 Staj uygulamalarının kapsamlı ve bölgesel deneyim içerecek şekilde geliştirilmesi

Staj uygulamalarının kapsamlı ve bölgesel deneyim içerecek şekilde geliştirilmesi konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, staj uygulamalarının kapsamının genişletilerek üniversite öğrencilerinin kırsal alanlar, kenar mahalleler ve merkez okullarda farklı deneyimler kazanmalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenliğin ancak uygulamayla öğrenilebilecek bir meslek olduğu, bu nedenle staj süresinin üniversite eğitiminin tüm yıllarına yayılması gerektiği dile getirilmiştir.

Öğretmenlerden Ferhat bunu şu şekilde açıklamıştır: "Ben üniversitelerde stajyerlik uygulamasının kesinlikle birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olmasını isterim... Öğretmenlik yaparak, yaşayarak öğrenilecek bir meslek."

Öğretmenlerden Aslı, öğrencilerin farklı bölgelerde görev almasının mesleki gelişim açısından önemini şu sözlerle vurgulamıştır: "Bir dönem köye, diğerinde kenar mahalleye, bir diğerinde merkezi okula gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum... Staj konusunda çok eksiklerimiz var... Bu şekilde öğretmenliğe hazır ve verimli olabilir meslekte."

4.1.2.2.7 Eğitim fakültelerinin sayısal ve niteliksel planlanması

Eğitim fakültelerinin sayısal ve niteliksel planlanması konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, eğitim fakültelerinin sayıca fazla olmasının öğretmen niteliğini düşürdüğünü, bu durumun sosyal bilgiler eğitimi açısından da çeşitli sorunlara yol açtığını vurgulamışlardır. Eğitim fakültelerinin belirli merkezlerde toplanmasının, hem daha nitelikli öğrenci alımına imkân sağlayacağı hem de öğretmenlik mesleğinin kalitesini artıracığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Emre bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Ya bu durumda da her bölgeye üniversite açmaya gerek yok. Her şehirde

üniversite açmaya gerek yok. Belli başlı üniversite eğitim fakültesi olması lazım... Yoksa eğitimde nitelikli öğretmen sayısı azalıyor. Haliyle bu da öğrenciye yansıyor.”

4.1.2.2.8 Üniversite ve kırsal okullar arasında işbirliği modellerinin geliştirilmesi

Üniversite ve kırsal okullar arasında iş birliği modellerinin geliştirilmesi konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, üniversitelerin kırsal okullarla daha sıkı ve sürdürülebilir iş birlikleri kurmasının önemini vurgulamışlardır. Bu iş birliklerinin, öğrencilerin üniversite ortamını tanınmasını sağladığı, kırsaldaki eğitim ortamını zenginleştirdiği ve öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını ifade etmişlerdir. Üniversitelerin kırsal alanlarda etkinlik, gözlem ve destek çalışmaları yapması, öğrencilerin sınırlı yaşam alanlarını genişletmekte ve sosyal bilgiler dersinde kavramsal öğrenmeye katkı sunmaktadır. Zeynep öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Gönüllü olarak gelip köylerdeki öğrencilere, ders verebilirler... Biz dersimizde anlatmaya çalıştığımız bu dernektir, vakıftır, kuruluştur gibi kavramları bu öğrenciler ve üniversite işbirliğinde daha kolay kavratmış oluyoruz. Çocukların sınırlı bir yaşam alanı var. Dünyalarını bu şekilde genişletmiş oluyoruz...Sosyal bilgiler için öğrencilerin yaşantıları ve öğrenecekleri kelimeler onların faydasına olacaktır.

Katılımcıların görüşleri, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin niteliğinin artırılması için üniversitelerin öğretmen yetiştirme süreçlerinde daha sahaya duyarlı, esnek ve yerel bağlamla uyumlu düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine yönelik üniversite desteklerinin yüzeysel kaldığını, uygulamada öğretmenlerin bu süreçlere erişimlerinin zorlaştığını ifade etmiş; bu durumun mesleki gelişimi ve sosyal bilgiler öğretiminde içerik derinliğini sınırladığını belirtmişlerdir. Kırsala yönelik akademik çalışmaların sayıca azlığı ve saha gerçekliğinden uzaklığı eleştirilmiş; üniversitelerin kırsal bölgelerle doğrudan temas kurarak yerel ihtiyaçlara özel programlar geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenler, üniversite eğitim programlarının uygulama temelli olmaktan uzak olduğunu, özellikle soyut kavramların aktarımında öğretmen adaylarının yetersiz kaldığını belirtmiş; programların sahaya hazırlayıcı biçimde güncellenmesi ve sosyoekonomik çeşitliliğe uyum sağlaması gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda kırsal eğitim içerikli derslerin zorunlu hâle getirilmesi gerektiği, çünkü birçok öğretmenin kariyerine kırsalda başladığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının kültürel ve alan gezileriyle desteklenmesi gerektiği dile getirilmiş; bu etkinliklerin öğretmen adaylarının

hem entelektüel hem de pedagojik gelişimlerini desteklediği belirtilmiştir. Staj uygulamalarında ise öğretmenliğin ancak deneyimle gelişen bir meslek olduğu, bu nedenle stajların tüm üniversite sürecine yayılması ve farklı coğrafi bölgelerde yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim fakültelerinin sayısal fazlalığının kaliteyi düşürdüğü, bu fakültelerin daha planlı ve merkezî biçimde yapılandırılması gerektiği dile getirilmiştir. Son olarak, üniversite ile kırsal okullar arasında kurulacak sürdürülebilir iş birliklerinin hem öğretmen hem de öğrenci gelişimini destekleyeceği, sosyal bilgiler dersinde öğretilen birçok kavramın bu ortaklıklarla daha somut hâle geleceği vurgulanmıştır. Bu bulgular, üniversitelerin sadece akademik değil, aynı zamanda kırsala duyarlı, uygulama merkezli ve bölgesel gerçeklikle uyumlu bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

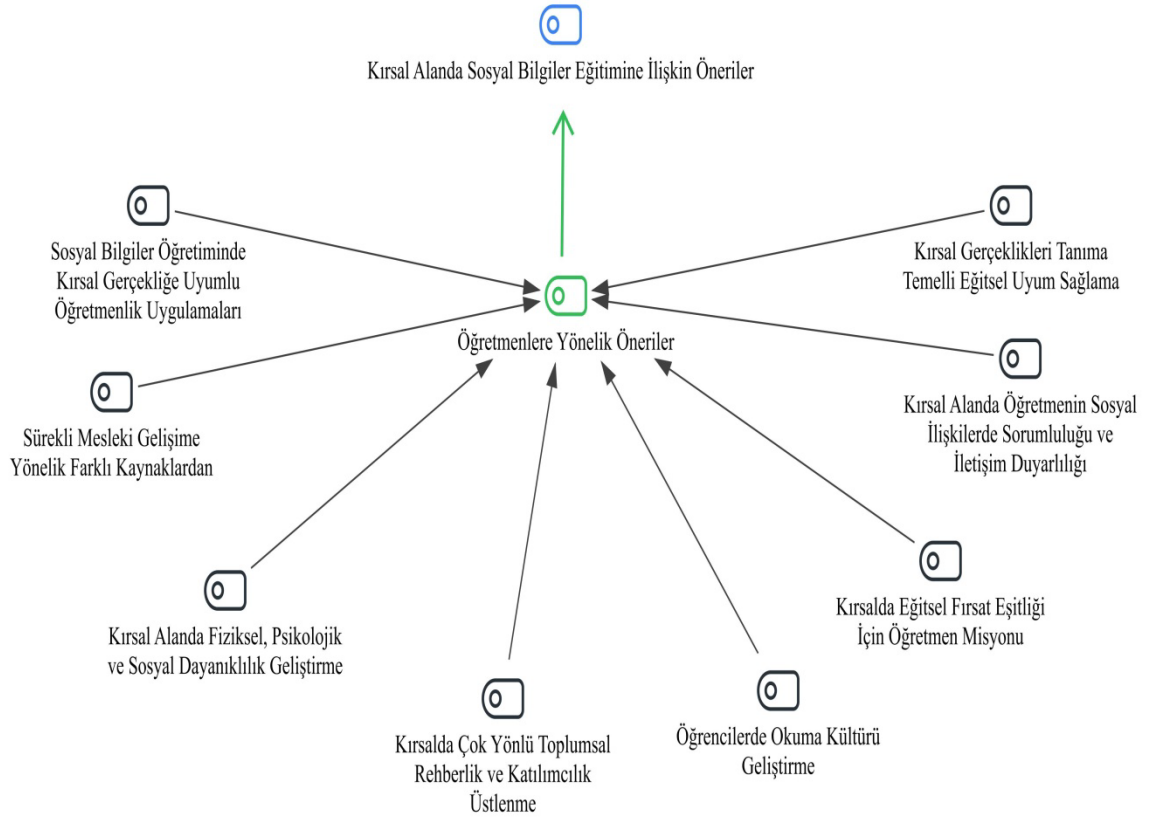


4.1.2.3 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine ilişkin öğretmenlere yönelik öneriler

Şekil 4.28’de görüldüğü üzere, katılımcılar Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Öğretmenlere Yönelik Önerilerini, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kırsal Gerçekliğe Uyumlu Öğretmenlik Uygulamaları, Sürekli Mesleki Gelişime Yönelik Farklı Kaynaklardan Beslenme, Kırsal Alanda Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Dayanıklılık Geliştirme, Kırsalda Çok Yönlü Toplumsal Rehberlik ve Katılımcılık Üstlenme, Öğrencilerde Okuma Kültürü Geliştirme, Kırsalda Eğitsel Fırsat Eşitliği İçin Öğretmen Misyonu, Kırsal Alanda Öğretmenin Sosyal İlişkilerde Sorumluluğu ve İletişim Duyarlılığı ve Kırsal Gerçeklikleri Tanıma Temelli Eğitsel Uyum Sağlama şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 28

Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Öğretmenlere Yönelik Öneriler

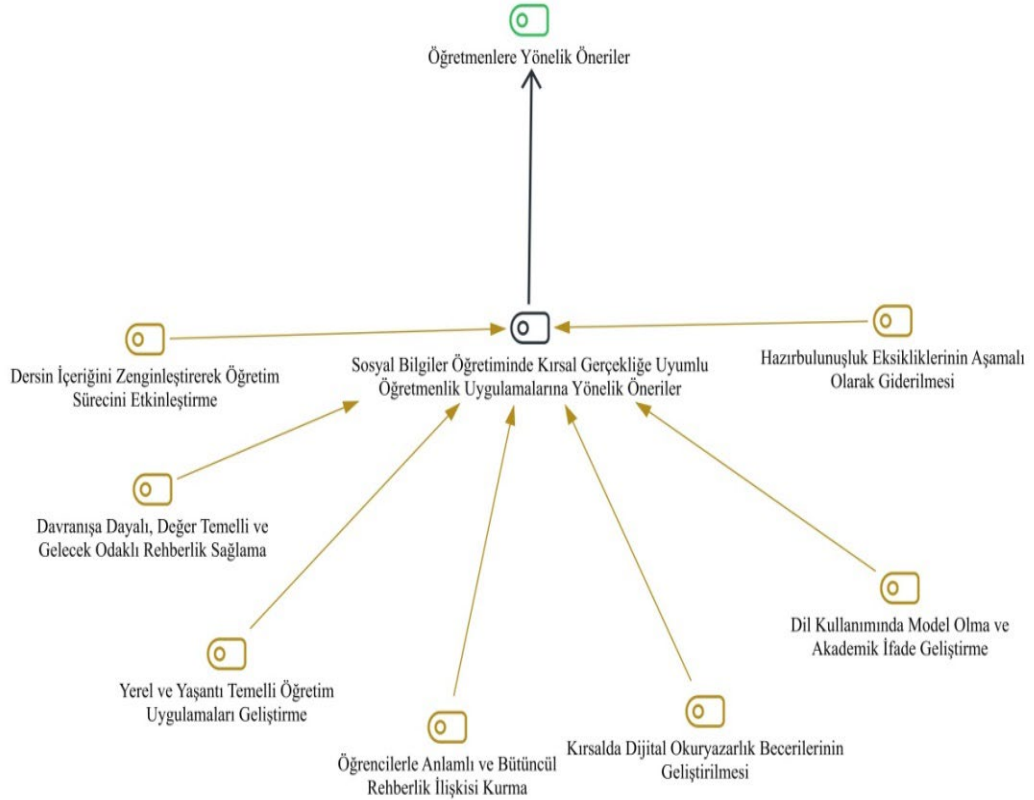


4.1.2.3.1 Sosyal bilgiler öğretiminde kırsal gerçekliğe uyumlu öğretmenlik uygulamalarına yönelik öneriler

Şekil 4.29’da görüldüğü üzere, katılımcılar Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kırsal Gerçekliğe Uyumlu Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Önerilerini, Dersin İçeriğini Zenginleştirerek Öğretim Sürecini Etkinleştirme, Davranışa Dayalı, Değer Temelli ve Gelecek Odaklı Rehberlik Sağlama, Yerel ve Yaşantı Temelli Öğretim Uygulamaları Geliştirme, Öğrencilerle Anlamlı ve Bütüncül Rehberlik İlişkisi Kurma, Kırsalda Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi, Dil Kullanımında Model Olma ve Akademik İfade Geliştirme ile Hazırbulunuşluk Eksikliklerinin Aşamalı Olarak Giderilmesi şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 29

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kırsal Gerçekliğe Uyumlu Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Öneriler



Dersin içeriğini zenginleştirerek öğretim sürecini etkinleştirme

Dersin içeriğini zenginleştirerek öğretim sürecini etkinleştirme konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ilgisini çekecek, somutlaştırma tekniklerine dayalı, görsel-işitsel materyallerle desteklenen ve monotonluktan uzak bir anlatım biçimi benimsenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Özellikle kavram öğretimi, kitap okuma etkinlikleri ve konuyla ilgili görsellerin kullanımı gibi yöntemlerle dersin daha etkili hale getirilmesi önerilmiştir. Öğrenci merkezli, anlamlı öğrenmeyi destekleyen ve dersin canlı tutulmasını sağlayan içerik zenginleştirme yaklaşımlarının önemine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerden Rıza şu şekilde açıklamıştır: "Öğrencideki genel itibariyle kavramlarda bir sıkıntılarımız var. Soyut kavramları öğrenme noktasında ve bunların daha da somutlaştırılması adına öğretmen kendi yeteneklerini kullanmalıdır... Öğretim materyallerini olabildiğince çeşitlendirmesi gerekiyor."

Davranışa dayalı, değer temelli ve gelecek odaklı rehberlik sağlama

Davranışa dayalı, değer temelli ve gelecek odaklı rehberlik sağlama konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin yalnızca bilgi aktarmaya değil, öğrencilerde davranış dönüşümü sağlamaya da odaklanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, entelektüel beceriler kazandırarak; değer temelli bir anlayışla öğrencilere rehberlik etmeleri, onların mesleki yönelimlerini desteklemeleri ve milli-manevi değerlerle donatarak toplumsal gelişime katkı sunmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, kültürel çatışmalar yerine yapıcı bir rehberlikle öğrencilerin modern değerlere yönlendirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerden Rıza şu şekilde açıklamıştır: "en büyük görevlerinden birisi şu... çağımızın entelektüel becerileri olarak adlandırdığımız araştırma, eleştirel düşünme, sorgulama, kanıt temelli düşünme, karar verme gibi beceriler kazandırmaya kırsalda çok önem vermelidir... Eğer kırsalda bir dönüşüm, bir gelişim isteniyorsa."

Yerel ve yaşantı temelli öğretim uygulamaları geliştirme

Yerel ve yaşantı temelli öğretim uygulamaları geliştirme konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretmenler, sınırlı bir kısmını ise veliler oluşturmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin çevrelerini tanımaları ve yerel yaşantıları dersle ilişkilendirebilmeleri için gezi, gözlem, yerel örnekler ve halk kültürü unsurlarının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Veliler kırsalı tanımaları yaşantıya önem vermeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler de dersin yakın çevreden başlanarak işlenmesi, kültürel ve tarihi alanlara geziler düzenlenmesi, halk bilimi perspektifiyle öğretim materyalleri hazırlanması, yerel kurumlarla iş birliği yapılması ve öğrencilerin yaşadıkları bölgenin sosyal dokusuyla

ilişkili öğretim yöntemlerinin benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Emre şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmen eğer bu şekilde anlatırsa da öğrenci ilişkiyi çok daha rahat kuruyor... Öğrencilerin yaşamlarından örnekler vermemiz gerekiyor. Öğrencinin yaşamından örnekler vermezsek ne yazık ki durum çok daha vahim oluyor... Bu da öğrencilere faydadan çok zarar getirir. Yine hani bu ilişkiyi kurmasında öğrencinin yaşamı üzerinde etki kurmasında muhakkak öğretmene büyük bir rol düşüyor.

Öğrencilerle anlamlı ve bütüncül rehberlik ilişkisi kurma

Öğrencilerle anlamlı ve bütüncül rehberlik ilişkisi kurma konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerle samimi, güven temelli ilişkiler kurmaları gerektiğini ve onların hem akademik hem de kişisel gelişim süreçlerinde bütüncül bir rehberlik anlayışı benimsemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin şehir hayatına hazırlanması, aile-öğretmen arasında ikilem yaşamamaları, öğretmenle güçlü bir bağ kurmaları ve öğretmenin rehberliğinde mesleki hedefler geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerden Aziz şu şekilde açıklamıştır: "Öğrencine öğrenciyle aynı şekilde yine bir izolasyon olmamasında fayda var... Öğrenci sana değer veriyor, daha fazla değer veriyor. Daha bir güven oluşuyor. Yapmacıklık kalkıyor ortadan... Öğretmenin yolunu açıyor."

Kırsalda dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi

Kırsalda dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konusu, tek katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcı öğretmen grubundandır. Öğretmenlerden Rıza, kırsal bölgelerde internet altyapısının gelişmesiyle birlikte dijital okuryazarlık becerilerinin daha da önem kazanacağını, bu nedenle öğretmenlerin şimdiden bu konuyu gündemlerine alarak öğrencileri dijital araçları doğru ve etkili kullanmaya hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Şu şekilde açıklamıştır:

Artık dijital okuryazarlık sadece merkezlerde değil kırsaldaki öğrencilere de lazım diye düşünüyorum... Şimdiden doğru internet kullanımı nasıl yapılır, doğru dijital okuryazarlık ne şekilde yapılır bunların temeli eğer atılabilirse çocuklar... bunu uygulama şansı bulacaklar diye düşünüyorum.

Dil kullanımında model olma ve akademik ifade geliştirme

Dil kullanımında model olma ve akademik ifade geliştirme konusu, tek katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcı öğretmen grubundandır. Öğretmenlerden

Burak, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin derslerde İstanbul Türkçesi kullanarak konuşmalarının, öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal uyumları açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Şu şekilde açıklamıştır:

Bir öğretmen İstanbul Türkçesine hâkim bir şekilde konuşmalı derslerinde... Çünkü buradan sonra liseye gideceksiniz. Oradan üniversiteye gideceksiniz. Eğer ki bu konuşmanızı burada düzeltemezseniz daha sonra çok zorluk yaşayacaksınız... Hatta okuduğunu anlamada bile sınavlara zorlanacak... Bu anlamda öğretmenin de konuşmasına çok dikkat etmesi gerektiğini ben düşünüyorum.

Hazırbulunuşluk eksikliklerinin aşamalı olarak giderilmesi

Hazırbulunuşluk eksikliklerinin aşamalı olarak giderilmesi konusu, tek katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcı öğretmen grubundandır. Öğretmenlerden Rıza, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin genellikle anasınıfı eğitimi almadan ilkokula başladıklarını ve bu durumun temel yaşam becerileri, iletişim ve sosyal etkileşim açısından ciddi eksiklikler oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bu eksiklikleri fark ederek öğretim sürecini aşamalı şekilde yapılandırmaları ve öğrencilerin gelişimlerini desteklemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Şu şekilde açıklamıştır:

Çocuklar ana sınıfı eğitimi almadan okulumuza geldikleri için... günlük yaşam becerileri olsun, iletişim becerisi olsun bunları öğrenmeden geldiklerinden hep bir eksik eksik gidiyoruz biz... Öğretmen bu eksiklerin üstüne gidip sosyal bilgiler öğretiminde bunları kademeli bir şekilde kapatma yoluna gitmelidir.

4.1.2.3.2 Sürekli mesleki gelişime yönelik farklı kaynaklardan beslenme

Sürekli mesleki gelişime yönelik farklı kaynaklardan beslenme konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmak için tecrübeli meslektaşlardan destek alması, hizmet içi eğitimlere katılması ve akademik yayınları düzenli olarak takip etmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılara göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tez, makale ve kitap gibi akademik kaynakları özellikle öneriler kısmına odaklanarak takip etmeleri, hem mesleki gelişimleri hem de öğrenci başarısı açısından önem taşımaktadır. Kırsalda karşılaşılan özgün eğitimsel zorluklara karşı öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ne olursa olsun sınıf içi uygulamalarına yönelik dışsal geri bildirimlere açık

olmalarının ve birbirlerinden öğrenmeye yönelik iş birliği kültürünü sürdürmelerinin mesleki gelişimi destekleyici bir unsur olduğu ifade edilmiştir. Serkan öğretmen bunu şu şekilde açıklamıştır:

Yardım almalı ve ben sosyal bilgiler öğretmenlerinin veya bütün öğretmenlerin açıkçası diğer öğretmenlere bir şeyler sormaktan çekinmemeleri kanaatindeyim. Özellikle tecrübeler değeri vermeli öğretmen arkadaşlar... Ben kendim 12-13 yıllık öğretmenken yeni başlamış 2-3 yıllık öğretmene 'gel benim sınıfa bir bakıver' derim . Benim gözümünden kaçan bir şeyler var mı, bir bakar mısın? ... Ben bundan utanmam. Benim işim eğitim, ben en iyi şekilde eğitmeye çalışıyorum çocukları.

4.1.2.3.3 Kırsal alanda fiziksel, psikolojik ve sosyal dayanıklılık geliştirme

Kırsal alanda fiziksel, psikolojik ve sosyal dayanıklılık geliştirme konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin uzun yolculuklar, iklim koşulları ve yerel halkla sürekli temas gibi zorluklarla başa çıkabilmeleri için yalnızca akademik değil; duygusal, fiziksel ve sosyal yönden de güçlü bir hazırlığa sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden İsmail ve Mert, kırsaldaki öğretmenlerin özel hayatlarının sürekli gözlemlendiğini ve bu nedenle davranışlarına özen göstermeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Aslı ise kırsalda yoğun kar örtüsü, ulaşım ve ısınma gibi fiziki koşullara karşı öğretmenlerin hazırlıklı olmalarının önemine değinmiştir. Öğretmenlerden Rıza, kırsal yaşamın öğretmenlerde yorgunluk hissi oluşturduğunu, buna rağmen öğretmenin duygusal motivasyonunu koruması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Rıza şu şekilde açıklamıştır: "Öğretmen... kendisini duygusal anlamda üst seviyede tutmalı... Maaşı alıyorsan o maaşın hakkını kırk dakika boyunca orada vermesi gerekiyor... Kendilerini zinde tutmalı diye düşünüyorum."

4.1.2.3.4 Kırsalda çok yönlü toplumsal rehberlik ve katılımcılık üstlenme

Kırsalda çok yönlü toplumsal rehberlik ve katılımcılık üstlenme konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yalnızca sınıf içi öğretimle sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda köy yaşamına dair çok yönlü bilgi ve becerilerle donanmış bireyler olarak topluma rehberlik etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Emre ise öğretmenlerin cemaat gibi yapıların dışında kalıp, demokratik bir toplumun gelişimi için sivil toplum kuruluşlarında aktif rol

almalarının önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden Cem, kırsalda öğretmenin liderlik rolüyle birçok konuda halka destek sağlaması gerektiğini, köy enstitüsü ruhunun yeniden hatırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden Cem bunu şu şekilde açıklamıştır: "Öğretmen bir kere lider olmak zorunda... Yeri geliyor köylü size mahkeme kâğıdını bile getirebiliyor... Daha önce mesela köy enstitüleri varmış... birçok konuda bilgi sahibi olmanız gerekiyor... Bilmediğiniz zaman sizin köydeki vasfınız düşüyor..."

4.1.2.3.5 Öğrencilerde okuma kültürü geliştirme

Öğrencilerde okuma kültürü geliştirme konusu, tek görüş kapsamında dile getirilmiş olup, bu görüş öğretmenlerden bir katılımcıya aittir. Katılımcı, öğrencilerin özellikle kültürel miras konularında bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve onların kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla, mizahi dil içeren ve karikatürlerle desteklenmiş tarih kitaplarının ders dışı etkinliklerde zorunlu tutulmasının önemine vurgu yapmıştır. Kitap okuma sürecinin öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirilerek yürütülmesi gerektiği, bu alışkanlığın ortaokul düzeyinde kazandırılmasının öğrencilerin ileriki yıllardaki akademik gelişimlerine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Fatih öğretmen bunu şu şekilde açıklamıştır:

Çocuklara... karikatürler var, resimler var. Biraz böyle espri dilinde anlatmış. O çocuklar o kitapları okudukça da bilgi öğreniyor... Yedinci sınıflarda zorunlu tuttum o kitabı okutmaya. Şimdi sınıfın yarısından fazlası okudu. Ya bir kelime öğrense bizim için kâr hocam diye düşünüyorum...Bu alışkanlık tüm eğitim hayatına yansiyacak...Bu tür okuma kültürünü sağlamalıyız hocam.

4.1.2.3.6 Kırsalda eğitsel fırsat eşitliği için öğretmen misyonu

Kırsalda eğitsel fırsat eşitliği için öğretmen misyonu konusu, tek görüş kapsamında dile getirilmiş olup, bu görüş öğretmenlerden bir katılımcıya aittir. Katılımcı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kırsal bölgede yalnızca ders anlatan bir figür değil, öğrencilerin sosyal ve ekonomik dezavantajlarını fark ederek bu dezavantajları azaltmaya çalışan bir rehber rolünde olması gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle bursluluk gibi fırsatların öğrenciler tarafından bilinmediğini ve bu tür imkanların öğretmen aracılığıyla öğrencilere ulaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin potansiyellerinin ekonomik sebeplerle ortaya çıkamamasının engellenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Murat şu şekilde açıklamıştır:

Bence kırsal alan da normal hayatın getirdiği dezavantajları ortadan kaldırmaya yönelik bir misyon yüklemeli kendisine sosyal bilgiler öğretmeni... öncelikle öğrencilerin dezavantajlı

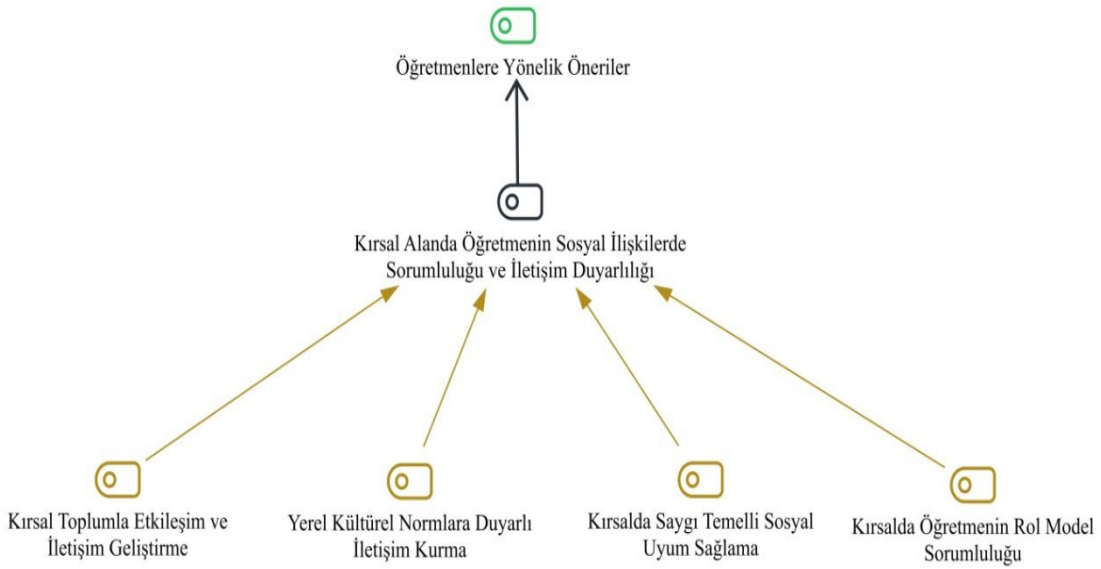
durumlarını avantaja çevirip onlardaki potansiyelleri çıkarmaya yönelik olmalı...bursluluk sınavını kazanarak ekonomik bağımsızlıklarına bir nevi ulaşmak için çok çabalıyorum...Bu sayede istediğini kitabı, kaynağı rahatlıkla alabilir.

4.1.2.3.7 Kırsal alanda öğretmen sosyal ilişkilerde sorumluluğu ve iletişim duyarlılığı

Şekil 4.30'da görüldüğü üzere, katılımcılar Kırsal Alanda Öğretmenin Sosyal İlişkilerde Sorumluluğu ve İletişim Duyarlılığına Yönelik Önerileri, Kırsal Toplumla Etkileşim ve İletişim Geliştirme, Yerel Kültürel Normlara Duyarlı İletişim Kurma, Kırsalda Saygı Temelli Sosyal Uyum Sağlama ve Kırsalda Öğretmenin Rol Model Sorumluluğu şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 30

Kırsal Alanda Öğretmenin Sosyal İlişkilerde Sorumluluğu ve İletişim Duyarlılığına Yönelik Öneriler



Kırsal toplumla etkileşim ve iletişim geliştirme

Kırsal toplumla etkileşim ve iletişim geliştirme konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecini sadece sınıfla sınırlı tutmayarak, ailelerle, yerel kamu paydaşlarıyla ve toplumsal yaşamın tüm bileşenleriyle aktif iletişim ve etkileşim kurmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenin köy halkıyla güvene dayalı ilişkiler kurması, kamu kurumlarını tanıması, sosyal etkinliklerde yer alması ve yerel yaşamla bütünleşmesi, öğretim sürecini destekleyen temel etkenler arasında gösterilmiştir. Bu yaklaşım, velilerin okula olan ilgisini artırmakta ve öğretmenin toplumsal kabulünü güçlendirmektedir. Öğretmenlerden Cem öğretmen bunu şu şekilde açıklamıştır: “Siz onlara yakınlaşırsanız onlar size geliyor. Böyle bir okul-aile

işbirliği hani işte aileyi işin içine katma da öğretmenin rolü çok büyük. Hem öğrenciye hem de veliye öğretmen oluyorsunuz bir nevi. Öyle olduğu zaman size geliyor, sizi buluyor."

Yerel kültürel normlara duyarlı iletişim kurma

Yerel kültürel normlara duyarlı iletişim kurma konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, kırsal alanda görev yapan öğretmenlerin, yerel dil, kültür ve toplumsal hassasiyetleri gözeterek iletişim kurmalarının, öğretmen-halk ilişkisini güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Yerel üslup ve ifadelerin kullanımı, özellikle velilerle aradaki sosyal mesafeyi azaltmakta ve öğretmenin samimi bir figür olarak algılanmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle kadın velilerle iletişimde, kültürel normlara uygun davranılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, köy muhtarı gibi yerel otorite figürleriyle motive edici bir dil kullanmanın, hem okulun ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayacağını hem de öğretmenin toplumda daha fazla destek bulmasına yardımcı olacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Aziz bunu şu şekilde açıklamıştır: "Halk bakıyor... öğretmen bizden ya... Yöresel üslupla dahi olsa... veliye sözünü geçirebiliyorsun. O veliden verim alıyorsun... Arada bir görünmez duvar hissetmiyor adam. Bence bu çok önemli...Muhtarlara da aramızın iyi olması lazım övmek lazım ki işler yürüsün."

Kırsalda saygı temelli sosyal uyum sağlama

Kırsalda saygı temelli sosyal uyum sağlama konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerin görev yaptıkları kırsal toplumu küçümseyici bir tutumdan uzak durmaları ve yaşadıkları çevreyle empati kurarak saygı temelli bir iletişim geliştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılara göre, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin yerel dil ve kültürel alışkanlıklara saygılı bir yaklaşım benimsemesi, öğretmenin toplumla olan bağını güçlendirmekte ve eğitim sürecini kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Yerel halkın sevgisini kazanmanın eğitsel etkileşimi artırdığını; görev yapılan çevreyi ve insanlarını sevmenin ise öğretim ortamının verimliliğini ve huzuru açısından kritik olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yerel topluma karşı duyarlı ve uyumlu bir tutum geliştirmelerinin, kırsalda etkili bir eğitim süreci için önemli bir gereklilik olduğu dile getirilmiştir. Öğretmenlerden Ayşe şu şekilde açıklamıştır: "Önce çevresini, insanı sevmesi lazım... Eğer onları severse öğrencilerini de sevmiş olur doğal olarak... Gittiğim

her yeri çok sevdim. Halkını da sevdim, insanını da sevdim. Onların olumlu olumsuz özelliklerini bile sevdim yani."

Kırsalda öğretmen rol model sorumluluğu

Kırsalda öğretmenin rol model sorumluluğu konusu, bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretmenler, tek bir katılımcısını ise veliler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsalda görev yapan öğretmenlerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve kişisel yönleriyle de topluma örnek olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenin konuşma tarzı, giyim kuşamı, tutum ve davranışları hem öğrenciler hem de veliler üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Özellikle küçük yerleşim yerlerinde öğretmenin her yönüyle göz önünde olması, onu yerel topluluk açısından daha da önemli bir konuma taşımaktadır. Öğretmenin tutarlı ve bilinçli davranması gerektiği ifade edilmiştir. Velilerden Baran bunu şu şekilde açıklamıştır: "Konuşmasından, giyinmesinden etkileniyor mesela... Öğretmenini taklit ediyor. Bizden öte öğretmen önemli. O nedenle öğretmenlerin bunun farkında olup davranmaları, giyim tarzları çok önemli bizim çocuklar için."

4.1.2.3.8 Kırsal gerçeklikleri tanıma temelli eğitsel uyum sağlama

Kırsal gerçeklikleri tanıma temelli eğitsel uyum sağlama konusu, az sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamını öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsalda görev yapacak sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bulundukları çevrenin sosyokültürel, ekonomik ve coğrafi koşullarını derinlemesine tanımlarının eğitim sürecinin etkililiği açısından kritik olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar kırsaldaki aile yapısının eğitim düzeyi ve ilgisizlik gibi etkenler nedeniyle dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar ev ziyaretlerinin, kırsal bölge velileriyle samimi iletişim kurmak açısından oldukça faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, öğretmenin görev yaptığı bölgenin kültürüne ve örf-adetlerine hâkim olması gerektiğini, aksi takdirde yanlış anlaşılmalara yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, kırsalın sosyal yapısına uyum sağlamanın sadece pedagojik değil, aynı zamanda güvenlik açısından da önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar öğretmenin bir dönem kırsalda yaşaması gerektiğini, bunun öğrenciyi anlamada ve dersin içeriğini onların gerçekliklerine uyarlamada önemli olduğunu savunmuştur. Öğretmenlerden Serkan bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Bir mutlaka o bulunduğu bölgenin örf ve adetlerini çok iyi kavraması gerektiği kanaatindeyim, çünkü yapabileceği herhangi bir yanlış kendi örfüne âdetine göre yanlış olmayan bir şey. Orada yaptığı zaman başına daha kötü olayların gelmesine sebep olabilir... Öğretmen görev yaptığı yerde örf ve âdetini kesinlikle nelerin doğru, nelerin yanlış olduğunu bilmek zorundadır.

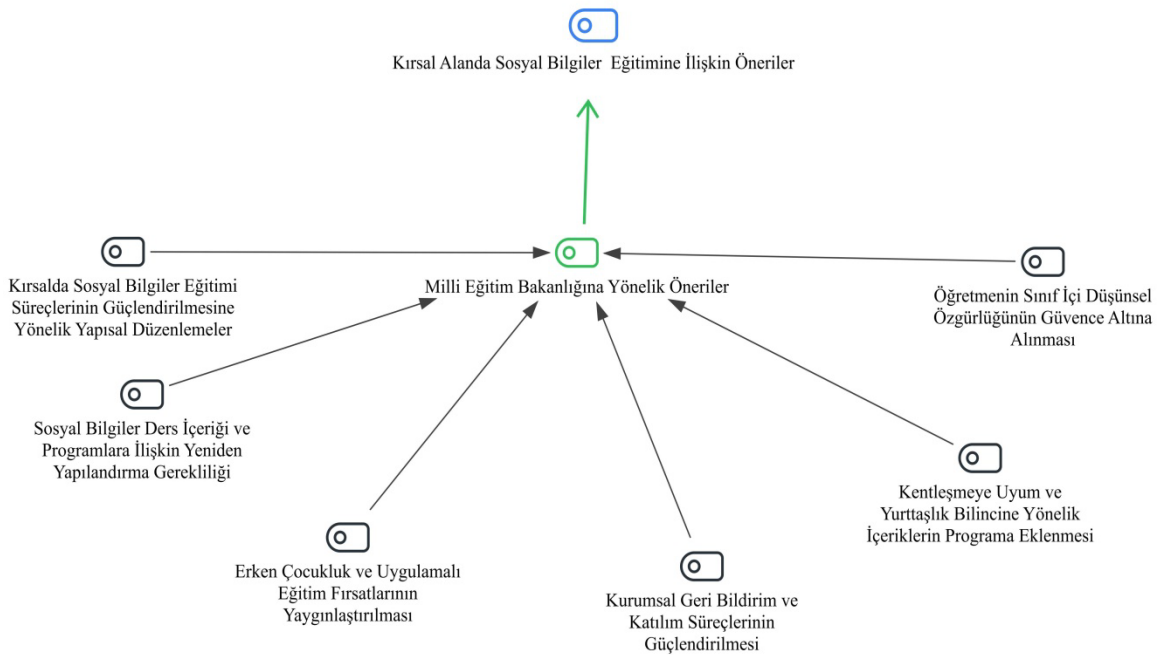
Katılımcıların görüşleri, kırsalda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yalnızca ders anlatan değil; aynı zamanda rehber, toplumsal lider ve kültürel arabulucu olarak çok yönlü bir sorumluluk üstlenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, kırsal gerçekliği tanımadan gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerde etkili sonuçlar doğurmadığını belirtmiş; bu nedenle öğretmenlerin kırsal yaşam koşullarına pedagojik uyum göstermeleri, yerel kültürü tanımaları ve ders içeriklerini yerel yaşantılara dayalı örneklerle zenginleştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ilgi ve katılımını artırmak için öğretmenlerin materyal çeşitliliği sağlaması, soyut kavramları somutlaştırması ve özellikle değer temelli, geleceğe yönelik rehberlik rolünü üstlenmesi önerilmiştir. Kırsalda etkili öğretmenliğin sadece akademik değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal dayanıklılık gerektirdiği belirtilmiş; öğretmenlerin iklim, ulaşım ve toplumsal baskılarla baş edebilmek için güçlü bir içsel motivasyona sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciye yalnızca bilgi değil, aynı zamanda yaşam becerisi kazandırılması gerektiği; bu süreçte öğretmenin iletişim dili, tutumu ve yaşam tarzının bir rol model olarak belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Kırsalda görev yapan öğretmenlerin okul dışında da toplumsal rehberlik işlevi üstlenmeleri, topluma örnek olmaları ve fırsat eşitliği için öğrencileri burs, kaynak ve kültürel etkinlikler konusunda yönlendirmeleri gerektiği dile getirilmiştir. Öğretmenin yerel kültürel normlara duyarlı iletişim kurması, ailelerle güçlü bağlar oluşturmaları ve sosyal uyumu sağlama konusunda aktif rol üstlenmesi önerilmiştir. Bu bağlamda kırsal öğretmenlik, sadece öğretim süreciyle sınırlı kalmayan; yerel bağlamı tanıyan, sosyokültürel etkileşime açık, özverili ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden bütüncül bir mesleki anlayış gerektirmektedir.

4.1.2.4 Milli eğitim bakanlığına yönelik öneriler

Şekil 4.31’de görüldüğü üzere, katılımcılar Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Önerileri, Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimi Süreçlerinin Güçlendirilmesine Yönelik Yapısal Düzenlemeler, Sosyal Bilgiler Ders İçeriği ve Programlara İlişkin Yeniden Yapılandırma Gerekliliği, Erken Çocukluk ve Uygulamalı Eğitim Fırsatlarının Yaygınlaştırılması, Kurumsal Geri Bildirim ve Katılım Süreçlerinin Güçlendirilmesi, Kentleşmeye Uyum ve Yurttaşlık Bilincine Yönelik İçeriklerin Programa Eklenmesi ile Öğretmenin Sınıf İçi Düşünsel Özgürlüğünün Güvence Altına Alınması şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4. 31

Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime İlişkin Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler



4.1.2.4.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitimi süreçlerinin güçlendirilmesine yönelik yapısal düzenlemeler

Kırsalda öğretim süreçlerinin güçlendirilmesine yönelik yapısal düzenlemeler konusu, yaklaşık yarısı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretmenler, az sayıdakini ise öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kırsal alanlardaki sosyal bilgiler eğitimi sürecinin güçlendirilmesi için başta materyal, teknik donanım ve kaynak kitap desteğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, okul gezilerinin planlanmasında Bakanlık desteğinin artırılması, özellikle resmî prosedürlerin sadeleştirilmesi, öğretmene tüm sorumluluğun yüklenmemesi ve ulaşım kolaylıklarının

sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde, anketin “diğer” bölümünde bir öğretmen, “Gezilerde milli eğitim bakanlığının yardımlarının artması gerekiyor. Tüm sorumluluğun öğretmene verilmemesi lazım.” sözleriyle bu sürece yönelik destek eksikliğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise ankette, “Gezilerin kolaylaştırılması. Ve milli eğitim müdürlüklerinin araç sağlaması gerekiyor.” ifadesiyle özellikle ulaşım konusunda bakanlık desteğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenler kurslara erişim için servis desteği, kırsal temalı hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini de vurgulamışlardır. Bu öneri, bir öğretmenin ankette şu ifadesiyle örtüşmektedir: “Bu iş üniversitede olmaz. MEB'in tecrübeli personeli tarafından, planlı programlı bir hizmet içi eğitim daha faydalı olur.” Ayrıca öğretmen atamalarında deneyim odaklı düzenlemeler yapılması, okul binalarının kapatılmadan yaşatılması ve amirlerin okulları ziyaret ederek öğretmenleri motive etmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bir öğretmen bu konuda ankette, “Kırsala görevlendirilecek deneyimli öğretmenlerin haklarının yenmesi anlamına gelir. Zorunlu olamaz. Gönüllülükle olabilir. Teşvik kısmı özendirici olmalı.” diyerek atama politikalarının teşvik odaklı ve adil olması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların, kırsal bölgelerde Sosyal Bilgiler öğretiminin daha nitelikli hâle gelebilmesi için ders kitaplarına ek olarak somutlaştırmaya yardımcı materyallerin gönderilmesi öğrenmeyi destekleyici bir unsur olarak görülmektedir. Özellikle büyük boyutlu yer küre gibi görsel araçların her okulda bulunmasının dersin anlaşılabilirliğini artıracığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, kırsaldaki okullarda kaynak kitaplara erişim olanaklarının sınırlı olması, merkez-kırsal arasındaki eğitim eşitsizliğini derinleştiren bir unsur olarak belirtilmiştir. Kurs ve hizmet içi eğitimlere katılımı yaşanan ulaşım engellerinin ise servis desteğiyle aşılabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, kırsal bölgelere yeni atanan öğretmenlerin deneyimsizlik nedeniyle çeşitli zorluklar yaşadığı; bu durumun, kırsal okullarda deneyimli öğretmenlerin görevlendirilmesiyle giderilebileceği dile getirilmiştir. Katılımcılar, kırsaldaki okulların işlevselliğini korumanın ve yaşatmanın eğitsel açıdan stratejik bir öneme sahip olduğunu vurgulamış; ayrıca, mülki idare amirlerinin kırsal öğretmenleri yerinde ziyaret ederek destek ve takdir göstermesinin öğretmen motivasyonu açısından güçlendirici bir etki yaratacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Aziz öğretmen görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Bir kere geziler çok önemli. Eğitim amaçlı geziler. Ve bu anlamda aslında okulun büyüklüğüne göre ya da ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün bir otobüsü olmalı büyük bir

otobüsü. Ve o otobüs hiç yatmamalı. Her okul işte filan gün bana lazım, filan hafta sonu benim gezim var gibi böyle. Sahaya inmek diyelim. Biz hani görme duyusunun eğitimdeki rolünü biliyoruz.

Öğretmenlerden Hatice kırtasiye eksikliklerine dair şu değerlendirmede bulunmuştur: “Ekstra bir materyal, etkinlik yapmak istediğimizde kendi çabalarımızla yapabiliyorsak yapıyoruz. Onun dışında herhangi bir destek bu konuda yardımcı olma gibi bir durum olmuyor. Bizim ilçemizde kırtasiye yok. Fon kartonu bile zor buluyoruz.” Öğrenciler de kırtasiye ürünlerine kolaylıkla ulaşabilmeye yönelik görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğretmenlerden Serkan ise moral ziyaretlerinin etkisine vurgu yaparak şu ifadeyi kullanmıştır: “İlçelerdeki yöneticilerimizin kırsal bölgelerdeki öğretmenlere gidip en azından bir ‘Teşekkür ederim öğretmenim’ demeleri çok önemli. Bu tür küçük dokunuşlar bile öğretmenlerin motivasyonunu artırıyor.”

4.1.2.4.2 Sosyal bilgiler ders içeriği ve programlara ilişkin yeniden yapılandırma gerekliliği

Sosyal bilgiler ders içeriği ve programlara ilişkin yeniden yapılandırma gerekliliği konusu, tüm öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar, kırsal bölgelerde yürütülen sosyal bilgiler eğitiminin daha işlevsel hale gelebilmesi için mevcut ders içeriklerinin gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda ders kitaplarının, özellikle birleştirilmiş sınıflar dikkate alınarak etkinlik temelli biçimde yeniden yapılandırılması gerektiği; konuların kronolojik bütünlük, düzeye uygunluk ve bölgesel gerçeklik açısından revize edilmesinin elzem olduğu ifade edilmiştir. Görsellerle desteklenmiş, masallaştırılmış anlatımların, hikâye ve drama yöntemleriyle zenginleştirilmiş metinlerin öğrenci ilgisini artıracak belirtilmiştir. Öğretim programına ilişkin olarak ise, değerler eğitiminin güçlendirilmesi, yerel yaşamla ilişkili kazanımlara öncelik verilmesi, bazı konuların sınıf düzeyine göre yeniden dağıtılması, öğretmen görüşlerine dayalı içerik geliştirme ve teknolojik güncellemelerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu önerileri destekleyen bir öğretmen, anketin “diğer” bölümünde şu ifadelerle yer vermiştir: “Eğer bir sosyal bilgiler programı yapılacaksa ana temel değerlerimiz çerçevesinde olmak şartıyla o yörenin başta geçim kaynakları olsun, doğası olsun, ilçeleri, köyleri olsun bunlar uygulamalı bir şekilde yapılmasına imkan verecek bir program olmalı.” Ayrıca, ders içeriği kadar ders saatlerinin de artırılması gerektiği, özellikle etkinlik temelli ve proje odaklı öğrenme süreçlerinde mevcut sürenin yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Katılımcılar; kazanımlara yönelik uygulama havuzu

oluşturulması, kırsal bölgeler için gerçek yaşam atölyeleri kurulması ve disiplinler arası birleştirmelerle dersin kapsamının genişletilmesi yönünde de öneriler sunmuşlardır. Öğretmenlerden Fatih görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Eğer bir çocuğu hayata hazırlıyorsak biraz daha sözel bir ders çerçevesinden çıkıp mesleki yönde kazanabilmeliyiz bence... Öğrendikleri bilgiler sayesinde. Çağdaş bilgiler sayesinde sürekli bir şeyler değişiyor. Teknolojiyi de kullanarak... Öğrencilerimize çağın gereksinimlerine uygun, çağdaş, değişen ve gelişen dünya şartlarına uygun dört dörtlük öğrenci yetiştirdiğimiz zaman bu ülkemize de dünyaya bile katkımız olacak diye düşünüyorum... Kısacası Sosyal Bilgiler hayattır. Hayat sosyal bilgilerdir.

Öğretmenlerden Serkan bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Mutlaka bu ders kitapları birleştirilmiş sınıflar özeline ayrılıp ayrı bir kitap basılmalı. Bu kitaplarda da etkinliğe yönelik içerikler olmalı... Çocukların seviyesine uygun, bol etkinlikli kaynaklar hazırlanmalı."

Öğretmenlerden Yusuf, ders saatinin artması gerekliliğini şu sözlerle vurgulamıştır: "Ders saati az bizde. Haftalık üç saat dersimiz var. Sekizinci sınıflarda iki saat. Dışarıda da bir şeyler yapayım dediğin zaman müfredat yetişmez."

Öğretmenlerden Cem ise program içeriklerinin güncellenmesine dair şu eleştiride bulunmuştur: "Yönünü bulmak için karınca yuvası, yosun gibi kavramlar anlatılıyor. Ama çocuklar navigasyon kullanıyor. Bu çağa uygun düzenleme yapılmalı."

4.1.2.4.3 Erken çocukluk ve uygulamalı eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması

Erken çocukluk ve uygulamalı eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, öğrencilerin okul öncesi dönemde aldıkları eğitimin, özellikle sosyal bilgiler dersi gibi bilişsel ve kavramsal temelli derslerde ilerleyen yıllarda başarılarını etkilediği belirtilmiştir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin sosyal deneyimlere erişim eksikliğini telafi etmek amacıyla gezici kütüphaneler, oyuncak dolu araçlar ve üç boyutlu film gösterimleri gibi etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Uygulamalı ve görsel içeriklerle zenginleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin, çocukların derse ilgisini artıracakı düşünülmektedir. Bu bağlamda, EBA platformu gibi dijital kaynakların da etkileşimli ve yaş düzeyine uygun içeriklerle yeniden yapılandırılması önerilmiştir. Katılımcılar, çocukların özellikle görsel hikâyeler, çizgi filmler ve dijital oyunlar aracılığıyla daha etkin bir öğrenme

gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Rıza bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “çocuk öğrendiği birçok şeyin yüzde yetmişini yani hayatta öğrendiği bilgilerin yüzde yetmişini ilk yedi yaşta öğrendiğinden ve bizim öğrencilerimizin de okul öncesi eğitiminin olmaması matematikte de, Türkçe ‘de de, sosyal bilgilerde de bir eksiklik olarak çıkıyor.”

Öğretmenlerden Onur ise kırsal bölgelere yönelik taşınabilir sosyal etkinlik önerilerini şu ifadelerle açıklamıştır:

...Bir oyuncak dolu tır ya da 3D’li 12 D’li ne bileyim bir film ya da küçük böyle bir belgeselin olduğu on 12 D’li bir film gelse bir karavan içerisinde öğrenciler bir farklılık görseler. Bence dersimize yansımaları daha iyi olur diye düşünüyorum. Moral motivasyondan tutun yaşadıkları tecrübeye kadar.

Öğretmenlerden Yusuf, dijital içeriklerin önemini şu sözlerle vurgulamıştır: “...çizgi film bile olsa çocuklar onu izlerken çıt çıkarmıyorlar. Böyle sanki oradaymış gibi duygu haline kapılıyorlar... Milli Eğitim çok daha faydalı olacaktır... Etkileşimli oyunlar falan iyice zengin hale getirilmesi lazım.”

4.1.2.4.4 Kurumsal geri bildirim ve katılım süreçlerinin güçlendirilmesi

Kurumsal geri bildirim ve katılım süreçlerinin güçlendirilmesi konusu, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcıların tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal bilgiler öğretim sürecinde kurumsal yapıların öğretmen ve öğrencilerin sesine daha fazla kulak vermesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden Kemal, öğrenci meclisi uygulamalarının kaldırılmasının öğrencilerin demokratik süreçleri deneyimleme fırsatlarını ortadan kaldırdığını belirtirken, bu uygulamanın geri getirilmesinin öğrenci katılımını güçlendireceğini ifade etmiştir. Ayrıca, bölgesel Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla eğitim uygulamalarının bölgesel farklılıklara göre şekillendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerden Celal de bu görüşü destekleyerek, bölgesel müdürlüklerin yerel ihtiyaçlara yönelik programlar geliştirebileceğini ve bu süreçlerin yine merkezi otoritenin denetiminde yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden Emre ise, öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlarda kurumsal yapıların öğretmeni yeterince desteklemediğini ifade etmiş; okul idaresi ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin öğretmenin yanında durarak güven duygusunu artırması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden Kemal öğretmen durumu şu şekilde dile getirmiştir:

...Öğrenci meclisleri seçimimiz olurdu bizim eskiden. Orada bunu yaşarlardı... O bence çocukların demokrasi kültürü anlamında oy kullanma, aday olma, seçimi kaybettiğinde bunu

sindirebilme vesaire gibi konularda çok faydası oluyordu... Milli Eğitim Bakanlığı anlamında belki bu bir eksiklik olarak görülebilir. Ya da bunun tekrar Öğrenci meclisleri seçiminin tekrar geri getirilmesi gibi bir tavsiye olabilir.

Ayrıca, öğretmenlerden Celal bu süreci şu ifadelerle değerlendirmiştir: “Bölgesel Milli Eğitim Müdürlükleri oluşturulursa, bu birimler bölgenin sosyokültürel yapısına, coğrafi ve ekonomik koşullarına göre müfredatı uyarlayabilir... Ama ana şablonun dışına çıkmaması gerekir ve merkezi otoritenin denetiminde olmalı.”

Son olarak öğretmenlerden Emre kurumların öğretmenleri destekleyici tavır almasının önemine şu sözlerle dikkat çekmiştir: “Öğrenciyi derse bağlamak için şiir okuyordum. Velilerin şikâyeti üzerine okul yönetimi ve ilçe milli eğitim benim ders yapmadığımı düşündü. Velinin yanında durdular. Öğretmenin çabasının arkasında durulmalı.”

4.1.2.4.5 Kentleşmeye uyum ve yurttaşlık bilincine yönelik içeriklerin programa eklenmesi

Kentleşmeye uyum ve yurttaşlık bilincine yönelik içeriklerin programa eklenmesi konusu, tek bir katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcı öğretmenler arasında yer almaktadır. Katılımcının ifadesine göre sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin etkin vatandaş olarak yetişmelerine katkı sunmalıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için özellikle kırsal bölgelerde seçmeli ders olarak kentleşme, hukuk ve adalet gibi içeriklerin programa eklenmesi önerilmiştir. Okan öğretmen bunu şu şekilde açıklamıştır:

Etkin vatandaş olması hedefleniyor... kırsal kesimde hukuk, adalet gibi kentleşme, şehirleşme gibi derslerin... verilebilmeli... Bu çocuklar büyüdüğü zaman kentlere gidince... ne kadar adapte olabiliyor? ... Bu süreci de sağlıklı atlatması için bizlerin de desteğine ihtiyacı var çocuğun. Yoksa... çarpık kentleşme meydana geliyor... kentte de kutuplaşmalar oluyor.

4.1.2.4.6 Öğretmenin sınıf içi düşünsel özgürlüğünün güvence altına alınması

Öğretmenin sınıf içi düşünsel özgürlüğünün güvence altına alınması konusu, tek bir katılımcı tarafından dile getirilmiş olup, bu katılımcı öğretmen grubundandır. Katılımcının ifadelerine göre, öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmemesi, düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir sınıf ortamının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin ifade özgürlüğünün kısıtlandığı ortamlarda, öğrencilerle demokratik bir iletişim ve eleştirel düşünce geliştirme süreci de sekteye uğrayabilmektedir. Emre öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Sosyal bilgiler öğretmeni...özgür olmalı, özgür düşünceyi sorgulamayı öğrencilere aktarmamız lazım... Öğretmenin özgürlüğü de kısıtlandığı için de kendimizi tedirgin

hissediyoruz. Aman... Başım belaya girebilir, diye endişe hissediyoruz... öğrencilerde demokratik tutum, eleştirel düşünme gibi becerilerde aksamalar oluyor

Katılımcılar, kırsalda sosyal bilgiler öğretiminin geliştirilmesi için yalnızca sınıf içi müdahalelerin değil, sistem düzeyinde yapısal reformların gerekliliğini vurgulamıştır. En çok dile getirilen öneri, kırsalda eğitim olanaklarının iyileştirilmesine yönelik somut altyapı desteklerinin artırılmasıdır. Bu kapsamda materyal yetersizliği, kaynak kitap eksikliği, kırtasiye erişimi gibi temel ihtiyaçlar öğrenme sürecini sekteye uğratarken; ulaşım desteği, hizmet içi eğitimlerin kırsal odaklı planlanması ve okul gezilerinin resmî destekle organize edilmesi gibi düzenlemeler talep edilmiştir. Ders içeriklerine yönelik olarak ise özellikle birleştirilmiş sınıf gerçekliğini dikkate alan, etkinlik ve hikâyeleştirme temelli yapılandırmaların yapılması gerektiği vurgulanmış; güncel teknolojilerle uyumlu, öğrenci düzeyine uygun, yerel yaşama referans veren program içeriklerinin oluşturulması önerilmiştir. Ayrıca, ders saatlerinin yetersizliği, kazanımların uygulamalı biçimde işlenmesini güçleştirmektedir. Katılımcılar, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve mobil sosyal etkinlik araçlarıyla uygulamalı öğrenme fırsatlarının artırılmasını önermiş; çizgi film, dijital oyun ve etkileşimli platformların pedagojik biçimde yapılandırılmasının çocukların öğrenme isteğini artıracığına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, öğretmenin sınıf içinde düşünsel özgürlüğünün güvence altına alınması, öğrenciye eleştirel düşünce ve demokratik değerler kazandırılması açısından yaşamsal görülmüş; öğretmenin kurumsal destek görmediği durumlarda eğitim sürecinin zayıfladığı belirtilmiştir. Kurumsal yapılanma açısından ise öğretmen ve öğrenci sesine daha fazla yer verilmesi, bölgesel müdürlüklerin oluşturularak yerel ihtiyaçlara uygun program uyarlamalarının yapılması, öğrenci meclisi gibi demokratik katılım alanlarının yeniden tanımlanması gerektiği dile getirilmiştir. Son olarak, kentleşme sürecine uyum ve yurttaşlık bilincine yönelik içeriklerin sosyal bilgiler programına dâhil edilmesi gerektiği, aksi durumda kırsaldan kente göçen bireylerde kent kültürüne uyum ve yurttaş kimliği gelişiminde ciddi kırılmalar yaşandığı vurgulanmıştır.

4.2 Nicel Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerden anket yoluyla toplanan veriler doğrultusunda kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşme sürecine yön veren durumlara ilişkin nicel bulgulara yer verilmiştir. Anket formu, öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla beşli derecelendirme ölçeği ile yapılandırılmış maddelerden oluşmaktadır. Elde edilen veriler

betimsel istatistik teknikleri kullanılarak frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleriyle analiz edilmiş; bulgular tematik başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.1 Anket yoluyla elde edilen bulgular

Öğretmenlerin anket yoluyla toplanan görüşlerinden elde edilen bulgular dört temel başlık altında verilmiştir.

4.2.1.1 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine sosyal yapı (aile ve sosyokültürel çevre) boyutunun yansımaları

Bu bölümde, kırsalda sosyal bilgiler eğitimine etki eden aile yapısı, sosyokültürel özellikler ve fiziki koşullar gibi çeşitli etkenleri öğretmen bakış açısından değerlendirmeye yönelik hazırlanan anket formuna verilen yanıtların dağılımına yer verilmiştir. Maddeler, kırsal bağlamda sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci ilgisi, kültürel aktarım ve toplumsal cinsiyet rolleri gibi çok boyutlu unsurları kapsamaktadır. Öğretmenlerin bu ifadelere verdikleri yanıtlar, hem dersin gerçekleşme koşullarına dair mevcut durumu hem de kırsal yaşamın sosyal bilgiler öğretimine yansıyan yönlerini nicel olarak ortaya koymaktadır. Aşağıda, her bir maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tablo şeklinde sunulmuştur. Öğretmenlerin kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine sosyal yapı boyutunun yansımalarına ilişkin görüşleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1

Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimine Sosyal Yapı Boyutunun Etkileri

Kırsal alanda sosyal bilgilerin işlenişine ilişkin sosyal yapının yansımaları;			Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	$\bar{x}$
1	Kırsalda geniş aile yapısına sahip olan öğrenciler, <i>sosyal bilgiler</i> dersi için dede/nine gibi aile büyüklerinin fikir ve tecrübelerinden yararlanmaktadır.	f	13	34	22	363	128	4
		%	2.3	6.1	3.9	64.8	22.9	
2	Kırsalda ataerkil bir yapının olması <i>sosyal bilgiler</i> dersinde kadın/erkek eşitliğinin kazandırılmasını olumsuz etkiler.	f	23	125	88	267	57	3.4
		%	4.1	22.3	15.7	47.7	10.2	
3	Kırsalda ülkemizin diğer bölgelerinden yapılan evlilikler <i>sosyal bilgiler</i> dersindeki kültürel konuların daha iyi anlaşılmasını sağlar.	f	4	74	133	309	40	3.5
		%	0.7	13.2	23.8	55.2	7.1	
4	Kırsalda parçalanmış aile öğrencilerinin (anne/baba iş için kente göç etmesi yoluyla) <i>sosyal bilgiler</i> dersine ilgisi düşük düzeydedir.	f	13	178	135	201	33	3.1
		%	2.3	31.8	24.1	35.9	5.9	

[**Tablo 4.1** (Devam) *Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimine Sosyal Yapı Boyutunun Etkileri*]

5	Kırsalda öğrencilerin tarım ve hayvancılık işlerinde yorulması sosyal bilgiler dersine katılımlarını düşürmektedir.	f	49	290	44	144	33	2.7
		%	8.8	51.8	7.9	25.7	5.9	
6	Kırsalda öğrencilerin aile büyüklerinden geçmişe ait gerçek nesnelere (kilim, gaz lambası, takı vb.) daha kolay ulaşması sosyal bilgiler dersinde kültürel konuları öğrenebilmesini kolaylaştırmaktadır.	f	4	13	16	364	163	4.2
		%	0.7	2.3	2.9	65.0	29.1	
7	Kırsalda aileler sosyal bilgiler dersinde maddiyat gerektiren (gezi, materyal temini vb.) etkinliklerde çocuklarını desteklemektedir.	f	33	157	80	268	22	3.2
		%	5.9	28.0	14.3	47.9	3.9	
8	Kırsalda ailelerin <i>sosyal bilgiler</i> dersi konularına ilişkin bilgisi olmadığından, öğrencinin <i>sosyal bilgiler</i> eğitimine ilişkin tüm sorumluluğu öğretmene bırakılmaktadır.	f	7	127	70	281	75	3.5
		%	1.2	22.7	12.5	50.2	13.4	
9	Kırsalda gelenek ve göreneklere (bayramlaşma, düğün, cenaze, komşuluk vb.) bağlılığın yüksek olması öğrencinin sosyal bilgiler dersindeki kültürel konulara katılımını arttırmaktadır.	f	4	9	20	381	146	4.2
		%	0.7	1.6	3.6	68.0	26.1	
10	Kırsaldaki okullarda sınıf mevcutlarının az olması <i>sosyal bilgiler</i> dersinde öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırmaktadır.	f	9	30	27	341	153	4.1
		%	1.6	5.4	4.8	60.9	27.3	
11	Kırsaldaki ilkokullarda birleştirilmiş sınıf uygulaması <i>sosyal bilgiler</i> dersinin verimini düşürmektedir.	f	14	130	82	217	117	3.5
		%	2.5	23.2	14.6	38.8	20.9	
Diğer:.....								

Anketin “**Kırsalda geniş aile yapısına sahip olan öğrenciler, sosyal bilgiler dersi için dede/nine gibi aile büyüklerinin fikir ve tecrübelerinden yararlanmaktadır.**” maddesine öğretmenlerin %2,3’ü “kesinlikle katılmıyorum”, %6,1’i “katılmıyorum”, %3,9’u “kararsızım”, %64,8’i “katılıyorum” ve %22,9’u “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, katılımcılar, bu durumun sosyal bilgiler dersine olumlu katkı sağladığı konusunda güçlü bir görüş birliği içindedir.

Anketin “**Kırsalda ataerkil bir yapının olması sosyal bilgiler dersinde kadın/erkek eşitliğinin kazandırılmasını olumsuz etkiler.**” maddesine öğretmenlerin %4,1’i “kesinlikle katılmıyorum”, %22,3’ü “katılmıyorum”, %15,7’si “kararsızım”, %47,7’si “katılıyorum” ve %10,2’si “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, ataerkil yapının olumsuz etkileri hakkında katılımcılar, genel olarak bu görüşe katılmakla birlikte kararsızlık belirten bir kesim de bulunmaktadır.

Anketin “**Kırsalda ülkemizin diğer bölgelerinden yapılan evlilikler sosyal bilgiler dersindeki kültürel konuların daha iyi anlaşılmasını sağlar.**” maddesine

öğretmenlerin %0,7'si “kesinlikle katılmıyorum”, %13,2'si “katılmıyorum”, %23,8'i “kararsızım”, %55,2'si “katılıyorum” ve %7,1'i “kesinlikle katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, kültürel konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığı görüşü orta düzeyde desteklenmiştir.

Anketin **“Kırsalda parçalanmış aile öğrencilerinin (anne/baba iş için kente göç etmesi yoluyla) sosyal bilgiler dersine ilgisi düşük düzeydedir.”** maddesine öğretmenlerin %2,3'ü “kesinlikle katılmıyorum”, %31,8'i “katılmıyorum”, %24,1'i “kararsızım”, %35,9'u “katılıyorum” ve %5,9'u “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, aile yapısının öğrencilerin ilgisini etkilediği konusunda bir miktar kararsızlık gözlemlenmektedir.

Anketin **“Kırsalda öğrencilerin tarım ve hayvancılık işlerinde yorulması sosyal bilgiler dersine katılımlarını düşürmektedir.”** maddesine öğretmenlerin %8,8'i “kesinlikle katılmıyorum”, %51,8'i “katılmıyorum”, %7,9'u “kararsızım”, %25,7'si “katılıyorum” ve %5,9'u “kesinlikle katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, katılımı düşürdüğü konusunda görüşler arasında farklılık bulunmaktadır; bu durum tam anlamıyla kabul görmemiştir.

Anketin **“Kırsalda öğrencilerin aile büyüklerinden geçmişe ait gerçek nesnelere (kilim, gaz lambası, takı vb.) daha kolay ulaşması sosyal bilgiler dersinde kültürel konuları öğrenebilmesini kolaylaştırmaktadır.”** maddesine öğretmenlerin %0,7'si “kesinlikle katılmıyorum”, %2,3'ü “katılmıyorum”, %2,9'u “kararsızım”, %65,0'i “katılıyorum” ve %29,1'i “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, katılımcıların çoğu, bu durumun kültürel öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği konusunda hemfikiridir.

Anketin **“Kırsalda aileler sosyal bilgiler dersinde maddiyat gerektiren (gezi, materyal temini vb.) etkinliklerde çocuklarını desteklemektedir.”** maddesine öğretmenlerin %5,9'u “kesinlikle katılmıyorum”, %28,0'i “katılmıyorum”, %14,3'ü “kararsızım”, %47,9'u “katılıyorum” ve %3,9'u “kesinlikle katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, maddi destek konusunda aileler orta düzeyde bir katkı sağladığını ifade etmiştir.

Anketin **“Kırsalda ailelerin sosyal bilgiler dersi konularına ilişkin bilgisi olmadığından, öğrencinin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin tüm sorumluluğu öğretmene bırakılmaktadır.”** maddesine öğretmenlerin %1,2'si “kesinlikle

katılmıyorum”, %22,7’si “katılmıyorum”, %12,5’i “kararsızım”, %50,2’si “katılıyorum” ve %13,4’ü “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, ailelerin bu konudaki eksiklikleri, öğretmene büyük bir sorumluluk yüklemektedir.

Anketin **“Kırsalda gelenek ve göreneklere (bayramlaşma, düğün, cenaze, komşuluk vb.) bağlılığın yüksek olması öğrencinin sosyal bilgiler dersindeki kültürel konulara katılımını arttırmaktadır.”** maddesine öğretmenlerin %0,7’si “kesinlikle katılmıyorum”, %1,6’sı “katılmıyorum”, %3,6’sı “kararsızım”, %68,0’i “katılıyorum” ve %26,1’i “kesinlikle katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, katılımcılar, kültürel bağlılığın ders katılımını artırdığı konusunda güçlü bir destek vermektedir.

Anketin **“Kırsaldaki okullarda sınıf mevcutlarının az olması sosyal bilgiler dersinde öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırmaktadır.”** maddesine öğretmenlerin %1,6’sı “kesinlikle katılmıyorum”, %5,4’ü “katılmıyorum”, %4,8’i “kararsızım”, %60,9’u “katılıyorum” ve %27,3’ü “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, katılımcılar, sınıf mevcutlarının az olmasının etkileşimi artırdığı konusunda büyük ölçüde hemfikirdir.

Anketin **“Kırsaldaki ilkokullarda birleştirilmiş sınıf uygulaması sosyal bilgiler dersinin verimini düşürmektedir.”** maddesine öğretmenlerin %2,5’i “kesinlikle katılmıyorum”, %23,2’si “katılmıyorum”, %14,6’sı “kararsızım”, %38,8’i “katılıyorum” ve %20,9’u “kesinlikle katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, birleştirilmiş sınıfların ders verimini olumsuz etkilediği genel olarak kabul edilmektedir.

4.2.1.2 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime fiziksel olanaklar boyutunun yansımaları

Öğretmenlerin kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime fiziksel olanaklar boyutunun yansımalarına ilişkin görüşleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2

Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime Fiziksel Olanaklar Boyutunun Etkileri

			Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	$\bar{x}$
12	Kırsal okullardaki taşınmalı eğitimde yaşanan ulaşım sıkıntıları, öğrencinin sosyal bilgiler dersine ilgisini düşürmektedir.	f	11	194	108	198	49	3.1
		%	2.0	34.6	19.3	35.4	8.8	
13	Kırsaldaki doğal çevre, sosyal bilgiler dersinde yer alan çevre konularının işlenmesine katkı sağlamaktadır.	f	3	4	10	346	197	4.3
		%	0.5	0.7	1.8	61.8	35.2	
14	Kırsaldaki öğrencilerin sosyal bilgiler ders materyali temin etmelerinde herhangi bir problem <u>bulunmamaktadır.</u>	f	67	302	71	107	13	2.5
		%	12.0	53.9	12.7	19.1	2.3	
15	Sağlık imkânlarının yetersiz olması (aile hekiminin haftanın belli günleri gelmesi, sağlık kurumlarına ulaşım zorluğu vb.), öğrencinin sosyal bilgiler dersine katılımını düşürmektedir.	f	20	204	127	183	26	3.0
		%	3.6	36.4	22.7	32.7	4.6	
16	Kırsalda teknoloji yetersizliği sosyal bilgiler eğitimini olumsuz etkilemektedir.	f	12	118	47	293	90	3.6
		%	2.1	21.1	8.4	52.3	16.1	
17	Kırsalda öğrencilerin muhtarlık faaliyetlerini yakından gözlemleyebilmesi sosyal bilgiler dersinde yerel yönetim birimlerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.	f	10	53	38	364	95	3.9
		%	1.8	9.5	6.8	65.0	17.0	
Diğer:.....								

Anketin “*Kırsal okullardaki taşınmalı eğitimde yaşanan ulaşım sıkıntıları, öğrencinin sosyal bilgiler dersine ilgisini düşürmektedir.*” maddesine öğretmenlerin %2,0’si “tamamen katılmıyorum”, %34,6’sı “katılmıyorum”, %19,3’ü “kararsızım”, %35,4’ü “katılıyorum” ve %8,8’i “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında, katılımcılar, bu durumun sosyal bilgiler dersine ilgiyi orta düzeyde olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Anketin “*Kırsaldaki doğal çevre, sosyal bilgiler dersinde yer alan çevre konularının işlenmesine katkı sağlamaktadır.*” maddesine öğretmenlerin %0,5’i “tamamen katılmıyorum”, %0,7’si “katılmıyorum”, %1,8’i “kararsızım”, %61,8’i “katılıyorum” ve %35,2’si “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması **4.3** olan bu madde, katılımcıların büyük ölçüde olumlu görüş belirttiğini göstermektedir.

Anketin ***“Kırsaldaki öğrencilerin sosyal bilgiler ders materyali temin etmelerinde herhangi bir problem bulunmamaktadır.”*** maddesine öğretmenlerin %12,0’si “tamamen katılmıyorum”, %53,9’u “katılmıyorum”, %12,7’si “kararsızım”, %19,1’i “katılıyorum” ve %2,3’ü “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması 2.5 olan bu madde, ders materyali temininde ciddi problemler olduğunu ortaya koymaktadır.

Anketin ***“Sağlık imkânlarının yetersiz olması (aile hekiminin haftanın belli günleri gelmesi, sağlık kurumlarına ulaşım zorluğu vb.), öğrencinin sosyal bilgiler dersine katılımını düşürmektedir.”*** maddesine öğretmenlerin %3,6’sı “tamamen katılmıyorum”, %36,4’ü “katılmıyorum”, %22,7’si “kararsızım”, %32,7’si “katılıyorum” ve %4,6’sı “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalamasına göre katılımcılar, sağlık imkânlarının ders katılımını orta düzeyde olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Anketin ***“Kırsalda teknoloji yetersizliği sosyal bilgiler eğitimini olumsuz etkilemektedir.”*** maddesine öğretmenlerin %2,1’i “tamamen katılmıyorum”, %21,1’i “katılmıyorum”, %8,4’ü “kararsızım”, %52,3’ü “katılıyorum” ve %16,1’i “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması 3.6 olan bu madde, teknoloji yetersizliğinin sosyal bilgiler dersine olumsuz bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Anketin ***“Kırsalda öğrencilerin muhtarlık faaliyetlerini yakından gözlemleyebilmesi sosyal bilgiler dersinde yerel yönetim birimlerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.”*** maddesine öğretmenlerin %1,8’i “tamamen katılmıyorum”, %9,5’i “katılmıyorum”, %6,8’i “kararsızım”, %65,0’i “katılıyorum” ve %17,0’i “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması 3.9 olan bu madde, yerel yönetim birimlerini anlamada muhtarlık faaliyetlerinin önemli bir katkı sağladığını göstermektedir.

4.2.1.3 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine sosyal bilgiler dersi öğretim programı boyutunun yansımaları

Öğretmenlerin kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine sosyal bilgiler dersi öğretim programı boyutunun yansımalarına ilişkin görüşleri Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4. 3

Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimine Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Boyutunun Etkileri

	Sosyal Bilgiler Ders Öğretim Programının kırsal alanda sosyal bilgilerin işlenişine ilişkin etkileri:		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	$\bar{x}$
18	Kırsalda <i>sosyal bilgiler</i> dersi daha çok teorik şekilde işlenmektedir.	f	12	175	49	283	41	3.3
		%	2.1	31.2	8.8	50.5	7.3	
19	<i>Sosyal bilgiler</i> programı içeriğinde önceden diye bahsedilen kültürel öğeler (yer sofrası, imece, giyim tarzları vb.) kırsalda devam ettiği için çelişkili bir durum oluşturmaktadır.	f	11	125	85	287	52	3.4
		%	2.0	22.3	15.2	51.2	9.3	
20	Kırsalda kazanımları gerçekleştirmede <i>sosyal bilgiler</i> ders saati yeterli olmaktadır.	f	61	222	63	187	27	2.8
		%	10.9	39.6	11.2	33.4	4.8	
21	<i>Sosyal bilgiler</i> dersinde öğretmen ders esnasında yöreye ait geçim kaynaklarıyla (tarım ve hayvancılık vb.) ilişki kurabilmektedir.	f	8	3	6	337	206	4.3
		%	1.4	0.5	1.1	60.2	36.8	
22	Kırsalda öğrenciler <i>sosyal bilgiler</i> dersinde geçen kurumları (müze, hastane, sivil toplum kuruluşları, merkezi yönetim birimlerini vb.) deneyimleyemedikleri için anlamada zorlanmaktadır.	f	6	58	40	312	144	3.9
		%	1.1	10.4	7.1	55.7	25.7	
23	Kırsalda öğretmenin <i>sosyal bilgiler</i> dersindeki konuları hikâyeleştirerek (yöreye özgü masal ve öykülerden yararlanarak) anlatması öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.	f	2	5	19	360	174	4.2
		%	0.4	0.9	3.4	64.3	31.1	
24	Kırsalda <i>sosyal bilgiler</i> dersinde öğretmen geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinden (yazılı sınav, çoktan seçmeli test vb.) yararlanmaktadır.	f	2	17	19	400	122	4.1
		%	0.4	3.0	3.4	71.4	21.8	
25	<i>Sosyal bilgiler</i> ders kitabındaki metinler genellikle kentsel bir çocuğun yaşantısını anlattığı için kırsaldaki bir öğrencinin ilgisini çekmemektedir.	f	8	147	81	246	78	3.4
		%	1.4	26.2	14.5	43.9	13.9	
26	Kırsaldaki öğrenciler sosyal bilgiler dersi konularından elde ettiği kazanımları günlük yaşantısında rahatlıkla kullanabilmektedirler.	f	29	175	124	196	36	3.1
		%	5.2	31.2	22.1	35.0	6.4	
	Diğer:.....							

Anketin **“Kırsalda sosyal bilgiler dersi daha çok teorik şekilde işlenmektedir.”** maddesine öğretmenlerin %2,1’i “tamamen katılmıyorum”, %31,2’si “katılmıyorum”, %8,8’i “kararsızım”, %50,5’i “katılıyorum” ve %7,3’ü “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalamasına bakıldığında (3.3), sosyal bilgiler dersinin daha çok teorik işlendiği konusunda katılımcılar kısmen hemfikirdir.

Anketin **“Sosyal bilgiler programı içeriğinde önceden diye bahsedilen kültürel öğeler (yer sofrası, imece, giyim tarzları vb.) kırsalda devam ettiği için çelişkili bir durum oluşturmaktadır.”** maddesine öğretmenlerin %2,0’si “tamamen katılmıyorum”, %22,3’ü “katılmıyorum”, %15,2’si “kararsızım”, %51,2’si “katılıyorum” ve %9,3’ü “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması 3.4 olan bu madde, katılımcıların bu çelişkiyi kısmen fark ettiğini göstermektedir.

Anketin **“Kırsalda kazanımları gerçekleştirmede sosyal bilgiler ders saati yeterli olmaktadır.”** maddesine öğretmenlerin %10,9’u “tamamen katılmıyorum”, %39,6’sı “katılmıyorum”, %11,2’si “kararsızım”, %33,4’ü “katılıyorum” ve %4,8’i “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması 2.8 olan bu madde, ders saatlerinin genellikle yetersiz bulunduğunu göstermektedir.

Anketin **“Sosyal bilgiler dersinde öğretmen ders esnasında yöreye ait geçim kaynaklarıyla (tarım ve hayvancılık vb.) ilişki kurabilmektedir.”** maddesine öğretmenlerin %1,4’ü “tamamen katılmıyorum”, %0,5’i “katılmıyorum”, %1,1’i “kararsızım”, %60,2’si “katılıyorum” ve %36,8’i “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması 4.3 olan bu madde, derslerin yöresel bağlamla ilişkilendirilmesinin güçlü bir kabul gördüğünü göstermektedir.

Anketin **“Kırsalda öğrenciler sosyal bilgiler dersinde geçen kurumları (müze, hastane, sivil toplum kuruluşları, merkezi yönetim birimlerini vb.) deneyimleyemedikleri için anlamada zorlanmaktadırlar.”** maddesine öğretmenlerin %1,1’i “tamamen katılmıyorum”, %10,4’ü “katılmıyorum”, %7,1’i “kararsızım”, %55,7’si “katılıyorum” ve %25,7’si “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması 3.9 olan bu madde, öğrencilerin kurumları anlamakta zorlandığını göstermektedir.

Anketin **“Kırsalda öğretmenin sosyal bilgiler dersindeki konuları hikayeleştirerek (yöreye özgü masal ve öykülerden yararlanarak) anlatması öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.”** maddesine öğretmenlerin %0,4’ü “tamamen

katılmıyorum”, %0,9’u “katılmıyorum”, %3,4’ü “kararsızım”, %64,3’ü “katılıyorum” ve %31,1’i “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması 4.2 olan bu madde, öğrencilerin öğrenmesinde bu yöntemin etkin olduğunu göstermektedir.

Anketin “**Kırsalda sosyal bilgiler dersinde öğretmen geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinden (yazılı sınav, çoktan seçmeli test vb.) yararlanmaktadır.**” maddesine öğretmenlerin %0,4’ü “tamamen katılmıyorum”, %3,0’ü “katılmıyorum”, %3,4’ü “kararsızım”, %71,4’ü “katılıyorum” ve %21,8’i “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması 4.1 olan bu madde, geleneksel yöntemlerin kırsal bölgelerde yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir.

Anketin “**Sosyal bilgiler ders kitabındaki metinler genellikle kentsel bir çocuğun yaşantısını anlattığı için kırsaldaki bir öğrencinin ilgisini çekmemektedir.**” maddesine öğretmenlerin %1,4’ü “tamamen katılmıyorum”, %26,2’si “katılmıyorum”, %14,5’i “kararsızım”, %43,9’u “katılıyorum” ve %13,9’u “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması 3.4 olan bu madde, kırsaldaki öğrencilerin ders materyaline uyum sağlamakta zorluk çektiğini göstermektedir.

Anketin “**Kırsaldaki öğrenciler sosyal bilgiler dersi konularından elde ettiği kazanımları günlük yaşantısında rahatlıkla kullanabilmektedirler.**” maddesine öğretmenlerin %5,2’si “tamamen katılmıyorum”, %31,2’si “katılmıyorum”, %22,1’i “kararsızım”, %35,0’i “katılıyorum” ve %6,4’ü “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması 3.1 olan bu madde, günlük yaşamda kazanımların uygulanabilirliğinde sınırlı bir başarı olduğunu göstermektedir.

4.2.1.4 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime yönelik öneriler boyutunun yansımaları

Öğretmenlerin kırsal alanda sosyal bilgiler eğitime yönelik öneriler boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4. 4

Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitime Yönelik Öneriler

	Kırsal alanda sosyal bilgiler öğretiminin niteliğini geliştirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığına, üniversitelere ve öğretmenlere öneriler:		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	$\bar{x}$
27	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kırsala özgü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturulmalıdır.	f	16	79	71	265	129	3.7
		%	2.9	14.1	12.7	47.3	23.0	
28	Milli Eğitim Bakanlığı kırsalda yer alan okullarda birçok sosyal etkinliğin (gezi, tiyatro, sinema vb.) düzenlenmesini sağlamalıdır.	f	5	14	9	261	271	4.4
		%	0.9	2.5	1.6	46.6	48.4	
29	Milli Eğitim Bakanlığı kırsalda yer alan okulların (sosyal bilgiler eğitime yönelik) materyal ve malzeme eksikliğini gidermelidir.	f	2	11	10	247	290	4.5
		%	0.4	2.0	1.8	44.1	51.8	
30	Milli Eğitim Bakanlığı kırsaldaki okullarda sosyal bilgiler dersi eğitiminin niteliğinin artması amacıyla deneyimli öğretmenlerin kırsala atanmasını sağlayacak teşvikler oluşturmalıdır.	f	11	71	105	199	174	3.8
		%	2.0	12.7	18.8	35.5	31.1	
31	Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere (sosyal bilgiler ve ilköğretim sınıf öğretmenlerine) “kırsalda sosyal bilgiler eğitimi” içerikli hizmet içi eğitimler vermelidir.	f	5	53	74	277	151	3.9
		%	0.9	9.5	13.2	49.5	27.0	
32	Milli Eğitim Bakanlığı kırsaldaki okullara, sosyal bilgiler eğitime yönelik etkinlik temelli ders kitapları tasarlamalıdır.	f	3	28	42	318	169	4.1
		%	0.5	5.0	7.5	56.8	30.2	
33	Üniversitelerin ilgili bölümlerinde kırsalda sosyal bilgiler eğitime yönelik ders verilmelidir (Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni bölümü lisans öğrencilerine).	f	1	36	58	289	176	4.1
		%	0.2	6.4	10.4	51.6	31.4	
34	Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamalarını kırsaldaki okullarda yapması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.	f	2	16	34	292	216	4.3
		%	0.4	2.9	6.1	52.1	38.6	
35	Öğretmen, kırsaldaki bir öğrencinin genişleyen çevresinde sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için (kamu kurum ve kuruluşlarından yararlanırken, üniversite yaşantısında vb.) sosyal bilgiler dersinde Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanmalıdır.	f	0	1	17	300	242	4.4
		%	0.0	0.2	3.0	53.6	43.2	
36	Kırsaldaki öğretmenler sosyal bilgiler dersinde öğrencilerine entelektüel beceriler (araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme vb.) kazandırmalıdır.	f	0	2	14	294	250	4.4
		%	0.0	0.4	2.5	52.5	44.6	
37	Öğretmen, sosyal bilgiler konularına ilişkin öğrencilerde bulunan ön yargıları engelleyici çalışmalar yapmalıdır.	f	2	6	20	314	218	4.3
		%	0.4	1.1	3.6	56.1	38.9	
	Diğer.....							

Anketin **“Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kırsala özgü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturulmalıdır.** maddesine öğretmenlerin %2,9’u “tamamen katılmıyorum”, %14,1’i “katılmıyorum”, %12,7’si “kararsızım”, %47,3’ü “katılıyorum” ve %23,0’ü “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması **3.7** olan bu madde, kırsala özgü program oluşturulmasının önemli bir gereklilik olarak görüldüğünü göstermektedir.

Anketin **“Milli Eğitim Bakanlığı kırsalda yer alan okullarda birçok sosyal etkinliğin (gezi, tiyatro, sinema vb.) düzenlenmesini sağlamalıdır.”** maddesine öğretmenlerin %0,9’u “tamamen katılmıyorum”, %2,5’i “katılmıyorum”, %1,6’sı “kararsızım”, %46,6’sı “katılıyorum” ve %48,4’ü “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması **4.4** olan bu madde, sosyal etkinliklerin artırılmasının önemli bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anketin **“Milli Eğitim Bakanlığı kırsalda yer alan okulların (sosyal bilgiler eğitimine yönelik) materyal ve malzeme eksikliğini gidermelidir.”** maddesine öğretmenlerin %0,4’ü “tamamen katılmıyorum”, %2,0’si “katılmıyorum”, %1,8’i “kararsızım”, %44,1’i “katılıyorum” ve %51,8’i “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması **4.5** olan bu madde, materyal eksikliğini giderilmesine yönelik güçlü bir talebi yansıtmaktadır.

Anketin **“Milli Eğitim Bakanlığı kırsaldaki okullarda sosyal bilgiler dersi eğitiminin niteliğinin artması amacıyla deneyimli öğretmenlerin kırsala atanmasını sağlayacak teşvikler oluşturulmalıdır.”** maddesine öğretmenlerin %2,0’si “tamamen katılmıyorum”, %12,7’si “katılmıyorum”, %18,8’i “kararsızım”, %35,5’i “katılıyorum” ve %31,1’i “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması **3.8** olan bu madde, teşviklerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anketin **“Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere (sosyal bilgiler ve ilköğretim sınıf öğretmenlerine) “kırsalda sosyal bilgiler eğitimi” içerikli hizmet içi eğitimler vermelidir.”** maddesine öğretmenlerin %0,9’u “tamamen katılmıyorum”, %9,5’i “katılmıyorum”, %13,2’si “kararsızım”, %49,5’i “katılıyorum” ve %27,0’si “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması **3.9** olan bu madde, hizmet içi eğitimlerin kırsalda eğitim kalitesini artırabileceğini göstermektedir.

Anketin **“Milli Eğitim Bakanlığı kırsaldaki okullara, sosyal bilgiler eğitimine yönelik etkinlik temelli ders kitapları tasarlamalıdır.”** maddesine öğretmenlerin %0,5’i

“tamamen katılmıyorum”, %5,0’i “katılmıyorum”, %7,5’i “kararsızım”, %56,8’i “katılıyorum” ve %30,2’si “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması 4.1 olan bu madde, etkinlik temelli kitapların önemine dikkat çekmektedir.

Anketin “*Üniversitelerin ilgili bölümlerinde kırsalda sosyal bilgiler eğitimine yönelik ders verilmelidir (Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni bölümü lisans öğrencilerine).*” maddesine öğretmenlerin %0,2’si “tamamen katılmıyorum”, %6,4’ü “katılmıyorum”, %10,4’ü “kararsızım”, %51,6’sı “katılıyorum” ve %31,4’ü “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması 4.1 olan bu madde, kırsalda eğitim konusunda bilinç artırmayı hedefleyen derslerin gerekli olduğunu göstermektedir.

Anketin “*Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamalarını kırsaldaki okullarda yapması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.*” maddesine öğretmenlerin %0,4’ü “tamamen katılmıyorum”, %2,9’u “katılmıyorum”, %6,1’i “kararsızım”, %52,1’i “katılıyorum” ve %38,6’sı “tamamen katılıyorum” demiştir. Aritmetik ortalaması 4.3 olan bu madde, kırsaldaki uygulamalı eğitimin önemine dikkat çekmektedir.

Anketin “*Öğretmen, kırsaldaki bir öğrencinin genişleyen çevresinde sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için (kamu kurum ve kuruluşlarından yararlanırken, üniversite yaşantısında vb.) sosyal bilgiler dersinde Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanmalıdır.*” maddesine öğretmenlerin %0,0’ı “tamamen katılmıyorum”, %0,2’si “katılmıyorum”, %3,0’ü “kararsızım”, %53,6’sı “katılıyorum” ve %43,2’si “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması 4.4 olan bu madde, dilin etkin kullanımının kırsaldaki eğitime önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Anketin “*Kırsaldaki öğretmenler sosyal bilgiler dersinde öğrencilerine entelektüel beceriler (araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme vb.) kazandırmalıdır.*” maddesine öğretmenlerin %0,0’ı “tamamen katılmıyorum”, %0,4’ü “katılmıyorum”, %2,5’i “kararsızım”, %52,5’i “katılıyorum” ve %44,6’sı “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik ortalaması 4.4 olan bu madde, entelektüel becerilerin kazandırılmasının kırsal eğitime katkı sağlayacağını göstermektedir.

Anketin “*Öğretmen, sosyal bilgiler konularına ilişkin öğrencilerde bulunan ön yargıları engelleyici çalışmalar yapmalıdır.*” maddesine öğretmenlerin %0,4’ü “tamamen katılmıyorum”, %1,1’i “katılmıyorum”, %3,6’sı “kararsızım”, %56,1’i “katılıyorum” ve %38,9’u “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Aritmetik

ortalaması **4.3** olan bu madde, önyargıların kırılmasında öğretmenin rolünün önemli olduğunu göstermektedir.



5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulguları, görüşmelerden ve anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve sonuçların alan yazınla karşılaştırmalı şekilde ele alındığı tartışma bölümü ile araştırma sonuçları ışığında oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuç

Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda iki ana temaya ulaşılmıştır. Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimi Şekillendiren Unsurlar ve Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Dersi Eğitime İlişkin Öneriler olmak üzere iki ana başlığa ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde Kırsalda Sosyal Bilgiler Eğitimi Şekillendiren Unsurlar, altı ayrı alt tema şeklinde sunulacaktır. Bunlar, aile/veli, öğrenci, sosyokültürel çevre, sosyal bilgiler öğretim programı, öğretmen ve fiziki çevre şeklindedir. Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Dersi Eğitime İlişkin Öneriler ise tek başlık altında sunulmuştur. Ayrıca, bu nitel bulgular doğrultusunda geliştirilen ve kırsalda görev yapan öğretmenlere uygulanan anketten elde edilen nicel verilerle de bulgular desteklenmiş ve genel eğilimler sayısal olarak ortaya konulmuştur.

5.1.1 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde ailenin rolüne ilişkin sonuçlar

Kırsalda sosyal bilgiler dersi öğretim sürecine yönelik olarak elde edilen bulgular, ailelerin eğitim düzeyi, ekonomik faaliyetleri, aile yapıları, eğitime yönelik tutumları ve öğretmenlerden beklentileri gibi çeşitli unsurların öğrencilerin ders başarıları ve derse yönelik tutumlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, kırsal yaşam koşullarının ve ailevi yapıların, sosyal bilgiler dersine katılımı belirleyici bir rol oynadığını dile getirmiştir.

Öncelikle, ailelerin eğitim düzeyinin çocukların ders başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Düşük eğitim seviyesine sahip velilerin çocuklarının, sosyal bilgiler dersinde daha düşük başarı gösterdiği ve yeterli akademik destekten yoksun kaldığı sıklıkla vurgulanmıştır. Buna karşın, lise ve üzeri eğitim düzeyine sahip ailelerin çocukları, derse daha hazırlıklı katılım göstermekte ve akademik olarak daha başarılı olmaktadır. Özellikle velilerin eğitime yönelik bilinç düzeylerinin yüksek olması, ders başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır.

Kırsalda ailelerin çocukların eğitime yönelik tutumları bakımından toplumsal cinsiyet farklılıklarının belirginleştiği gözlemlenmiştir. Kız çocuklarının eğitime yönelik

geleneksel engellerin varlığını sürdüren bazı ailelerde, erken yaşta evlilik, sosyal medya kaygısı, ulaşım gibi nedenlerle eğitime erişim kısıtlanmaktadır. Bununla birlikte, çok sayıda katılımcı, son yıllarda kız çocuklarının eğitime yönelik olumlu eğilimlerin arttığını ve bu değişimde annelerin rolünün önemli olduğunu belirtmiştir. Erkek çocukları açısından ise, ailelerin iş gücü beklentileri öne çıkmakta; çocukların eğitimden uzaklaşıp, tarım ve hayvancılık gibi faaliyetlere yönlendirildiği ifade edilmektedir.

Ailelerin ekonomik durumu ve geçim kaynakları da öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgisini biçimlendiren önemli etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Maddi imkânların yetersizliği ya da ekonomik refahın eğitim için kullanılmaması, çocukların ders materyallerine ulaşımını, ödev yapma süreçlerini ve öğrenmeye olan motivasyonlarını sınırlamaktadır. Özellikle tarım ve hayvancılıkla uğraşan ailelerin çocuklarının, eğitimde aile desteğinden yoksun kaldıkları ve eğitim sürecinde aksamalar yaşandığı katılımcı ifadelerinde sıkça dile getirilmiştir.

Aile yapısının da eğitim sürecine yansıdığı belirlenmiştir. Geniş ailelerde karar alma süreçlerinde otoritenin çoğunlukla büyüklerde (dede, nine) olması, bazı durumlarda öğrencilerin eğitsel süreçlerine sınırlamalar getirmektedir. Ancak bu yapı aynı zamanda kültürel aktarımı da kolaylaştırmakta; öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde aile büyüklerinden edindikleri sözlü kültür bilgileri sayesinde derse daha istekli katılım göstermektedir. Çekirdek ailelerde ise ders çalışma ortamının daha düzenli olduğu ancak kültürel zenginliğin daha az hissedildiği ifade edilmiştir. Parçalanmış aile yapılarında ise öğrencilerin duygusal eksiklik yaşadıkları ve bu durumun ders başarısını olumsuz etkilediği yoğun biçimde vurgulanmıştır.

Ailelerin sosyal bilgiler dersine ve öğretmenine yönelik bakış açıları incelendiğinde, eğitsel sürece katılımın çoğunlukla anneler üzerinden yürüdüğü gözlemlenmiştir. Katılımcılar, annelerin evde ders takibinde daha aktif olduklarını, ancak kırsal yaşam koşullarının bu katkıyı sınırladığını belirtmişlerdir. Ailelerin sosyal bilgiler dersine yönelik bilgi düzeyleri genellikle sınırlı kalmakta; dersin sözel bir alan olarak algılanması nedeniyle kimi zaman ikinci plana atıldığı ifade edilmiştir. Buna karşın, sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin sosyal gelişimine, ahlaki değerlerine ve iletişim becerilerine katkı sunduğu görüşü de pek çok katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Son olarak, ailelerin sosyal bilgiler öğretmenlerinden beklentilerinin, dersin daha çok uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi, yerel kültürel unsurların derse yansıtılması ve kırsal-kentsel farkların giderilmesi yönünde yoğunlaştığı görülmüştür. Aile-öğretmen iş

birliği ihtiyaçı, ahlaki gelişim ve değeri aktarımında ortak sorumluluk beklentisiyle birlikte sıkça vurgulanmıştır.

5.1.2 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde öğrencinin rolüne ilişkin sonuçlar

Kırsalda sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrencilerin ders sürecindeki konuları incelendiğinde; yaşam koşulları, bilişsel yeterlikler, psikososyal durumlar ve eğitsel beklentilerin ders başarısını ve katılım düzeyini şekillendirdiğı gözlemlenmiştir. Katılımcıların yoğun biçimde dile getirdikleri görüşlere göre, öğrenciler kırsal yaşamın getirdiğı sorumluluklar nedeniyle hem fiziksel hem de zihinsel açıdan ders süreçlerine tam anlamıyla odaklanmakta güçlük çekmektedir. Tarım ve hayvancılık gibi ekonomik faaliyetlere katılım, öğrencilerin derse hazırlık süresini ve devamlılığını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelimleri büyük ölçüde bilişsel hazırbulunuşluk düzeyleri, kavram bilgisi ve çevresel deneyimlerle ilişkili olarak şekillenmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin yerel yaşantıyla ilişkili konularda yüksek ilgi ve katılım gösterdiğini; ancak soyut, tarihsel ve kavramsal içeriklerde anlamlandırma güçlüğü yaşadıklarını vurgulamışlardır. Özellikle kelime dağarcığının yetersiz oluşu, kavramların içselleştirilmesini zorlaştırmakta ve öğrenme sürecini ezbere dayalı hale getirmektedir. Ders programı ve kitaplarının kentsel yaşama odaklı olması ve görsel-yaşantısal içeriklerin sınırlı kalması, öğrencilerin dersi gündelik yaşamla ilişkilendirmelerini zorlaştırmaktadır.

Katılımcılar, kırsalda öğrencilerin özgüven düzeylerinin düşük olduğunu, devamsızlık oranlarının yüksek seyrettiğini ve bu durumların derse katılımı sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Özellikle kırsalda öğretmenin öğrenciyi bireysel olarak fark etmesi ve destekleyici bir tutum sergilemesi, öğrencinin sınıf içi etkinliklerde daha aktif rol almasını sağlayabilmektedir. Diğer yandan, sınav sistemi kaynaklı motivasyon kaybı ve sosyal bilgilerin sınavlarda düşük puan katsayısıyla temsil edilmesi, hem öğrenci hem de veli gözünde dersin önemini azaltmakta ve akademik hedeflerin gerisinde bırakılmasına neden olmaktadır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları incelendiğinde; dersin sözel yapısı, insan ilişkileri merkezli içeriğı, iletişim becerilerine katkısı ve hayatla kurduğı bağ nedeniyle genel olarak olumlu yaklaşımlar gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerde tarihsel konuların soyut yapısı, sınav odaklı öğrenme biçimleri ve kavramsal

güçlükler nedeniyle motivasyon kaybı olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın, sosyal bilgiler dersinin öğrencilerde sosyal sorumluluk bilinci, tüketici hakları farkındalığı, iletişim becerisi ve empati yeteneği gibi yaşam becerilerini desteklediği yönünde güçlü görüşler bildirilmiştir.

Son olarak, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden beklentilerinin, yaşadıkları çevreye daha duyarlı içeriklerin sunulması, kültürel değerlerin dersle ilişkilendirilmesi ve kırsal yaşama dair bilgilerin daha fazla yer bulması yönünde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda toplumsal yaşama hazırlayan ve yerel bağlamla anlam kazanan bir alan olarak şekillenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

5.1.3 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde sosyokültürel çevrenin rolüne ilişkin sonuçlar

Kırsalda sosyal bilgiler dersi öğretim süreci, yerel sosyokültürel yapının dinamiklerinden doğrudan etkilenmektedir. Araştırmada, geleneksel normlar, inanç sistemleri, sosyal ilişkiler ağı ve göç süreçlerinin, dersin hem içeriğinin kavranmasında hem de öğrencilerin derse katılım biçimlerinde belirleyici olduğu gözlemlenmiştir. Geleneksel yapıların ve toplumsal denetim ağlarının öğrencilerin değer yönelimlerini ve sınıf içi davranışlarını şekillendirdiği; buna karşılık yerleşik inanç kalıplarının ve dini normların bazı ders içeriklerinin kavranmasını zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Göçün neden olduğu öğrenci sayısındaki değişim, birleştirilmiş sınıf uygulamaları ve okul kapanmaları, eğitsel sürekliliği sekteye uğratmakta; buna ek olarak, tek bir öğretmen tarafından cemaat yapılanmalarının örgün eğitime katılımı sınırlayarak özellikle kız öğrencilerin eğitsel motivasyonunu zayıflattığını ifade etmiştir. Ayrıca, sınırlı sayıdaki katılımcı tarafından kırsalda sosyal ilişkilerin aşırı yoğun veya çatışmalı olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde çelişkili durumlarla karşılaşmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, kırsal yaşamın sosyal bilgiler dersini yalnızca mekânsal değil, aynı zamanda pedagojik olarak da farklılaştırdığını ortaya koymaktadır.

5.1.4 Kırsalda sosyal bilgiler öğretim programının rolüne ilişkin sonuçlar

Kırsal alanda sosyal bilgiler öğretimine ilişkin bulgulara, öğretim programının kırsal yaşamla yeterince örtüşmediği, eleştirel düşünme, yaşama dayalı içerikler ve esneklik gibi alanlarda belirgin eksiklikler barındırdığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar, programın şehir merkezli hazırlandığını; öğrencilerin yaşantılarından uzak soyut kavramlarla yüklü,

teorik ağırlıklı ve etkinlik uygulamalarına zaman bırakmayan bir yapıya sahip olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır. Kırsaldaki öğrencilerin yaşantılarıyla bağ kuramayan bu içerik, öğrenci motivasyonunu ve kavrayışını sınırlandırmakta; öğretmenlerin ise ders işleyişinde zorlandıkları bir yapıyı beraberinde getirmektedir. Programda yer alan bireyden küresele uzanan yapı ve değer temelli kazanımlar, bazı öğretmenlerce avantajlı olarak görülse de; ders süresinin yetersizliği, kavramsal zorluklar ve konu-süre dengesizliği gibi sorunların uygulamayı sınırladığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretim programının, kırsal yaşam gerçekliğiyle daha güçlü bağlar kuracak biçimde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

5.1.5 Kırsalda görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine ilişkin deneyimlerine ve görüşlerine ilişkin sonuçlar

Kırsalda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri, yalnızca ders içeriğini aktaran bir figür olmanın ötesinde; toplumsal rehberlik, eğitsel yönlendirme, kültürel taşıyıcılık ve yönetsel sorumluluklar gibi çok boyutlu roller üstlenmektedir. Kırsal yaşamla bütünleşen bu öğretmenlik pratiği, dersin yerelleştirilmesi, gündelik yaşama uyarlanması ve öğrencinin çevresiyle anlamlı bağ kurmasını sağlamada merkezi bir rol oynamaktadır. Öğretmenin görev yaptığı çevreyle kültürel uyumu, yerel dili ve yaşam biçimini tanıması, öğrenciyle kurulan ilişkinin niteliğini ve öğretimin etkililiğini artırmaktadır. Ancak bu çok yönlü rolün beraberinde getirdiği fiziksel yorgunluk, idari yükler, ulaşım güçlükleri ve sosyal izolasyon, öğretmenlerin mesleki yenilenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenin merkezde ikamet etmesi, veliyle kurulan iletişimi ve eğitsel bağlılığı zayıflatmakta; toplumsal etkileşim ağının kopmasına neden olmaktadır. Kırsalda sosyal bilgiler öğretmeni, hem eğitimin sürekliliğini sağlayan hem de toplumsal dönüşümün taşıyıcısı olan anahtar bir aktör konumundadır. Bu nedenle, kırsal bağlama özgü öğretmen destek politikalarının geliştirilmesi ve öğretmenin yerel dinamikler içinde güçlendirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

5.1.6 Kırsalda sosyal bilgiler eğitiminde fiziki çevrenin rolüne ilişkin sonuçlar

Fiziki çevrenin kırsal sosyal bilgiler öğretimini hem destekleyici hem de sınırlayıcı yönde çok katmanlı biçimde şekillendirdiği görülmektedir. Doğal ve yerel çevre unsurları, sosyal bilgiler dersini somutlaştırmakta ve öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını artırmaktadır. Bununla birlikte, kırtasiye ve materyal eksiklikleri, yetersiz donanım ve altyapı koşulları, düşük öğrenci sayısının sınıf içi dinamiklere etkisi gibi unsurlar, öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Kalorifer, internet ve elektrik gibi temel fiziki

imkânların varlığı öğrenme sürecini kolaylaştırırken; bu imkânların yokluğu motivasyon, erişim ve katılım açısından ciddi sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca, konum ve güvenlik unsurları, hem yerinde öğrenmeyi mümkün kılan bir fırsat hem de merkezi kaynaklara erişimi sınırlayan bir zorluk olarak öne çıkmaktadır. Yerel kurumlar, okulun fiziki kapasitesi, personel yapısı, taşınalı sistem, sağlık hizmetleri ve muhtarlık gibi yapılar ise kırsal eğitimin sosyal bilgiler özelinde çok boyutlu bağlamlarda şekillenmesine neden olmaktadır. Bu doğrultuda kırsalda fiziki çevre, sosyal bilgiler dersinin kalıcılığı, erişilebilirliği, öğrenci katılımı ve değer kazanımları üzerinde etkili bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

5.1.7 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine yönelik önerilere ilişkin sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından hareketle kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminin geliştirilmesine yönelik olarak ailelere, üniversitelere, öğretmenlere ve Millî Eğitim Bakanlığı'na sunulan önerilere ilişkin sonuçlar tematik şekilde yapılandırılmıştır.

5.1.7.1 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminde ailelere yönelik önerilere ilişkin sonuçlar

Kırsal alan bağlamında yürütülen araştırmada, sosyal bilgiler dersi sürecinde velilerin eğitsel sorumluluklara karşı daha duyarlı olmaları gerektiğine yönelik güçlü bir ortak kanaatin olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, kırsaldaki velilerin maddi olanakları ölçüsünde eğitim sürecine katkı sunmaları, öğretmenle iş birliği içinde hareket etmeleri ve çocukların akademik gelişimini destekleyecek bilinçli davranışlar sergilemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle velilerin çocuklarına sadece barınma ve temel bakım değil, aynı zamanda sosyokültürel deneyimler sunmaları gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ebeveynlerin eğitime karşı daha sorumlu ve farkındalığı yüksek bir yaklaşım sergilemelerinin, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin niteliğini artırabileceği düşüncesi yaygındır.

5.1.7.2 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminde üniversitelere yönelik önerilere ilişkin sonuçlar

Kırsal alanda sosyal bilgiler öğretiminin güçlendirilmesi bağlamında, üniversitelerin hem öğretmen yetiştirme süreçlerinde hem de kırsal eğitim ortamlarına yönelik uygulamalarda daha sahaya duyarlı bir yapılanma sergilemeleri gerektiği yönünde güçlü bir kanaat gözlemlenmiştir. Katılımcılar, kırsala özgü içeriklerin öğretmen adaylarına deneyimletilmesi, staj uygulamalarının bölgesel çeşitlilik sunması ve kırsal eğitimle ilgili

derslerin öğretim programına dâhil edilmesi gerekliliğini sıklıkla dile getirmiştir. Ayrıca, üniversitelerin kırsaldaki okullarla sürdürülebilir işbirlikleri kurması, öğretmenlerin lisansüstü gelişimlerini desteklemesi ve akademik çalışmalarla kırsal gerçekliği görünür kılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, üniversite-eğitim sahası ilişkisinin kırsalda sosyal bilgiler öğretiminin niteliğini artırmada belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

5.1.7.3 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlere yönelik önerilere ilişkin sonuçlar

Kırsal alanda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yalnızca ders anlatan değil, çok yönlü rehberlik üstlenen, bulunduğu çevrenin gerçekliklerine duyarlı ve sürekli gelişimi önceleyen bir eğitimci kimliğiyle öne çıktığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar, öğretmenin ders içeriğini kırsal yaşantıyla ilişkilendirmesinin, yerel kültürü tanınmasının, toplumsal iletişimde saygı temelli bir yaklaşım benimsemesinin ve değerler temelli rehberlik sunmasının kırsalda eğitimin niteliğini doğrudan artırdığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık, mesleki gelişim ve psikososyal dayanıklılık gibi alanlarda donanımlı olmalarının, kırsalda karşılaşılan çok yönlü sorunlara karşı etkili çözümler geliştirmelerini mümkün kıldığı ifade edilmiştir. Bulgular, kırsal alanda sosyal bilgiler öğretiminin başarısının büyük ölçüde öğretmenin çevreye uyum sağlama kapasitesine ve toplumsal rolünü nasıl tanımladığına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.7.4 Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminde MEB'e yönelik önerilere ilişkin sonuçlar

Katılımcıların deneyimlerinden hareketle, kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin daha işlevsel hale gelmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapısal, programsal ve uygulamalı düzeylerde kapsamlı düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinin güçlendirilmesi adına materyal desteği, gezilerde kolaylaştırıcı rol üstlenilmesi ve kırsal okulların yaşatılması yönünde yoğun beklentiler bildirilmiştir. Katılımcılar, ders içeriklerinin bölgesel gerçekliklere uygun biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini, değerler eğitimi ve yerel yaşama dayalı içeriklerin öne çıkarılmasının öğrencilerin derse katılımını artıracaklarını vurgulamıştır. Ayrıca okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, öğrencilerin görsel ve uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi ve öğretmenlerin sahada kurumsal destek görmeleri gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin yurttaşlık bilinci oluşturma misyonu doğrultusunda, demokratik

katılım, kentleşme ve ifade özgürlüğü gibi içeriklerin ders programında yer almasının kırsaldaki öğrencilerin toplumsal uyum süreçlerini destekleyeceği değerlendirilmiştir.

5.1.2 Anket yoluyla elde edilen sonuçlar

Kırsalda sosyal bilgiler eğitimine yönelik anket bulguları, öğretmenlerin kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin geliştirilmesine yönelik çok yönlü öneriler sunduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, kırsala özgü sosyal bilgiler öğretim programlarının hazırlanması, etkinlik temelli ders kitaplarının geliştirilmesi ve sosyal etkinliklerin (gezi, tiyatro, sinema vb.) yaygınlaştırılması gerektiği konusunda hemfikirdir. Ayrıca, materyal eksikliklerinin giderilmesi, hizmet içi eğitimlerin kırsal bağlama özgü hale getirilmesi ve deneyimli öğretmenlerin teşvikle kırsalda istihdam edilmesi yönünde güçlü bir eğilim gözlemlenmiştir. Üniversite düzeyinde “kırsalda sosyal bilgiler eğitimi” temalı derslerin zorunlu kılınması, öğretmen adaylarının kırsal uygulama deneyimi kazanmaları ve öğretmenlerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları gerektiği yönündeki görüşler de yüksek oranda desteklenmiştir. Öğrencilerin entelektüel beceriler geliştirmesi ve önyargıların kırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğine dair fikir birliği dikkat çekicidir. Açık uçlu yanıtlarda ise, öğretmenlerin uygulamalı eğitimin artırılması, araç desteği sağlanması, öğretmenlik uygulamalarının kırsalda gerçekleştirilmesi ve kırsal eğitim politikalarının yerinden yönetimle yapılandırılması gibi önerilerde bulundukları görülmüştür. Bu durum, sahadaki öğretmenlerin kırsal eğitimin ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı ve somut çözüm arayışında olduklarını göstermektedir.

Fiziksel Boyuta ilişkin anket bulgularına göre öğretmenler, kırsalda sosyal bilgiler dersinin yürütülmesinde fiziksel olanakların önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, kırsaldaki doğal çevrenin özellikle çevre konularının işlenmesinde öğretime olumlu katkı sunduğu görüşündedir. Yerel yönetim birimlerinin, özellikle muhtarlığın öğrenciler tarafından yakından gözlemlenmesi de sosyal bilgiler dersinin yerel bağlamla ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Buna karşılık, materyal teminindeki güçlükler ve sağlık hizmetlerine erişim zorlukları, öğrencilerin derse devamı ve ilgisi üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Taşımali eğitim uygulamasına ilişkin görüşler ise daha dağınık olup, bu sistemin sosyal bilgiler dersine ilgiyi orta düzeyde olumsuz etkilediği değerlendirilmiştir. Ayrıca, teknolojik altyapının yetersizliği sosyal bilgiler öğretimini sınırlandıran bir başka önemli unsur olarak öne çıkmıştır. Öğretmenlerin “diğer” bölümde sundukları açıklamalar, bu fiziksel

koşulların kırsal bölgeden bölgeye değişebildiğini ve etkilerinin öğrenci motivasyonunda farklı sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Boyuta ilişkin anket sonuçlarına göre öğretmenler, kırsal alanlarda sosyal bilgiler dersinin çoğunlukla teorik şekilde işlendiğini, bunun hem öğretim yöntemlerini hem de öğrencilerin kazanım düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, sosyal bilgiler öğretim programındaki kültürel öğelerin “önceden” yaşanmışlık gibi sunulmasının, bu öğelerin hâlen kırsalda sürdürülmesi nedeniyle öğrencilerde anlam karmaşası yarattığını ifade etmişlerdir. Ders saatlerinin yetersiz olduğu görüşü genel olarak benimsenirken, öğretmenlerin dersleri yöresel bağlamla ilişkilendirme becerilerinin güçlü olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kırsalda müze, hastane gibi kurumlara erişim eksikliği, kavramsal öğrenmeyi sınırlamakta; bu durumun öğrencilerin dersle bağlantı kurmalarını zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Hikâyeleştirme ve yerel anlatı tekniklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde yüksek düzeyde bir uzlaşa bulunurken, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin baskın şekilde tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, ders kitabı metnlerinin çoğunlukla kentli yaşantılara odaklanması, kırsaldaki öğrencilerin ilgisini azaltmaktadır. Öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük yaşama aktarma düzeyleri ise sınırlı kalmakta, bu da program ile yaşam gerçekliği arasındaki kopukluğu ortaya koymaktadır. Öğretmen yorumları da bu durumu desteklemekte; teorik bilgilerin çoğu zaman çevresel koşullar nedeniyle içselleştirilemediği ve kalıcı öğrenmeye dönüşmediği belirtilmektedir.

Sosyal Yapıya İlişkin anket bulgularına göre öğretmenler, dersin aile ve kültürel çevreyle yakından ilişkili yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, geniş aile yapısının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımına olumlu katkı sağladığını ve geçmişe ait nesne ile anlatıların kültürel öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Aynı şekilde, gelenek ve göreneklere bağlılığın öğrencilerin kültürel konulara olan ilgisini artırdığı yönünde güçlü bir görüş birliği oluşmuştur. Öte yandan, kırsalda ataerkil yapının kadın-erkek eşitliği kazanımlarını sınırlandırabildiği, parçalanmış aile yapısının ve maddi destek yetersizliğinin öğrencilerin derse olan ilgisini olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı, kırsalda ailelerin sosyal bilgiler dersine yönelik bilgi eksikliği nedeniyle eğitsel sorumluluğun büyük ölçüde öğretmene kaldığını ifade etmiştir. Ayrıca, sınıf mevcutlarının az olması öğrenci-öğretmen etkileşimini artıran bir unsur olarak değerlendirilmiş; ancak birleştirilmiş sınıf

uygulamaları konusunda katılımcıların hem destekleyici hem de eleştirel görüşler sunduğu dikkat çekmiştir. Bu bulgular, kırsal bölgelerde sosyal bilgiler dersinin yürütülmesinde sosyal çevre, aile yapısı ve kültürel bağlamın belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

5.2 Tartışma

Kırsal bölgede sosyal bilgiler eğitiminin niteliği, öğrencinin içinde bulunduğu aile yapısı, sosyoekonomik düzeyi, kültürel değer sistemi ve ebeveyn tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Araştırmada elde edilen bulgular, ailenin yalnızca çocuğun eğitime erişimini değil, aynı zamanda sosyal bilgiler dersinin işlevselliğini ve algılanan değerini de etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin yalnızca akademik başarıya katkı sağlayan bir alan değil, çocukların sosyal ve kültürel gelişimlerine katkı sunan, topluma yönelik, uygulamalı ve bireysel gelişimi destekleyici bir yapıda olması gerektiğini vurgulamıştır. Selvitopu, Bora ve Taş'ın (2015) nitel araştırmasında, velilerin ortaokullardan insani, millî ve manevî değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik beklentileri ortaya konmuş; ancak okulların bu beklentileri karşılamakta yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu beklenti, Can (2015) ve Babayiğit (2018)'in çalışmalarıyla örtüşmektedir. Öte yandan bazı velilerin dersin içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları (Deveci, 2008), sosyal bilgiler dersine ilişkin tüm sorumluluğu öğretmene yüklemeleri, dersin öneminin yeterince anlaşılamamasına yol açmaktadır. Bu durum, anket bulgularında da büyük bir oranla desteklenmiştir.

Ailelerin eğitime yaklaşımı, ekonomik koşullar çerçevesinde şekillenmektedir. Bazı kırsal aileler çocuklarını ekonomik faaliyetlerin bir parçası olarak değerlendirmekte, bu da öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımını ve akademik motivasyonunu sınırlamaktadır. Şişman (2004) ve Deniz (2000), kırsalda çocukların potansiyel iş gücü olarak görülmesinin toplumda normalleştirildiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, bazı ailelerin çocuklarını ağır işlerden uzak tutarak eğitime öncelik verdiği ve kız-erkek ayrımı yapmaksızın destek sağladığı da gözlemlenmiştir. Gofen (2009) ve Medina (2001), ebeveyn katılımını çocuğun gelişimine yönelik bir yatırım olarak değerlendirmektedir. Ekonomik beklentilerle eğitime yaklaşan ailelerde ise, eğitimin kısa vadede gelir sağlamayacağı düşüncesiyle ders geri planda bırakılabilmektedir. Ancak, eğitimin somut faydaları gözlemlendiğinde ailelerin tutumlarını değiştirdiği örneklerle de rastlanmıştır (Babacan, 2006).

Toplumsal cinsiyet rolleri de ailelerin eğitim kararlarında etkili olmaktadır. Bazı ailelerin kız çocuklarını erken yaşta evliliğe yönlendirdiği, sosyal çevre ve medya kaygıları nedeniyle eğitime mesafeli yaklaştığı görülmüştür. Yalın vd. (2005, aktaran Ilgaz ve Keskin, 2017) ile Kavak ve Ergen (2007), kırsalda geleneksel bakış açısının kız çocuklarının eğitimini sınırlayabildiğini ifade etmektedir. Buna karşın bazı annelerin geçmişteki eğitimsizlik deneyimleri, kız çocuklarının eğitime daha duyarlı yaklaşmalarını sağlamıştır. UNICEF (2024) ve SKD Türkiye (2021) raporları ise, cinsiyet eşitliğinin özellikle ilköğretim sonrası dönemde bozulduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, ataerkil yapı içerisinde annenin karar alma süreçlerine katılamaması ve aile büyüklerinin (dede vb.) otoritesinin baskın olması, çocuğun derse katılımını ve ifade özgürlüğünü sınırlayabilmektedir. Bu yapının sosyal bilgiler dersinin demokrasi eğitimi amacıyla çeliştiği görülmektedir. Anket sonuçlarında da yüksek bir oranda katılım ile bu yapıların olumsuz etkilerine işaret edilmiştir.

Kültürel miras aktarımı noktasında kırsal ailelerin sosyal bilgiler eğitimine katkı sundukları anlaşılmaktadır. Sözlü tarih, somut nesneler ve yaşlı bireylerin deneyimleri üzerinden yapılan kültürel öğrenmeler, öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır. Bu bulgu, anket katılımcılarının neredeyse tamamı tarafından da onaylanmıştır. Çengelci ve Selanik Ay (2009, aktaran Çengelci, 2012) ile Barclay-McLaughlin vd. (2007), sözlü tarihin tarihsel bilinç kazandırmadaki etkisini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, geniş aile yapısının öğrenme sürecine hem katkı hem de sınırlayıcı etkiler sunduğu görülmektedir. Öğrenciler büyüklerinden fayda sağlarken, kuşak çatışmaları ve otorite dağılması gibi sorunlar öğrenmeyi zorlaştırabilmektedir. Gürsoy ve Coşkun (2004), geniş aile yapılarının olumsuz duygusal etkilerine dikkat çekerken; parçalanmış ailelerde ise ailevi konuların işlenmesi sırasında öğrencide duygusal kırılganlık ve motivasyon kaybı yaşanabilmektedir (Şentürk, 2012).

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan tutumu, yaşadıkları çevre, aile yapısı, öğretmen niteliği ve sosyoekonomik koşullar gibi çok sayıda unsurdan etkilenmektedir. Araştırmada öğrencilerin genel hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu, ancak tarım, hayvancılık ve kültürel konular gibi kırsal yaşantıyla doğrudan ilişkili alanlarda daha bilgili oldukları görülmüştür. Bu bulgu, Seyidoğlu ve Acun'un (2019) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Buna karşın, tarih ve coğrafya gibi akademik alanlarda düşük başarı gözlemlenmiş; bu durum içerik yoğunluğu (Altay, 2020), öğretmen eksikliği (Mulkeen ve

Chen, 2008), öğretmen devinimi (Boyd vd., 2005) ve ailelerin eğitim düzeyi (Gülmez, 1988; Kotaman, 2008; Legotlo, 2014) gibi unsurlarla ilişkilendirilmiştir.

Derse yönelik ilgi ve motivasyon, bireysel deneyimler, günlük yaşamla ilişkilendirme becerisi ve öğretim stratejileriyle şekillenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın olumlu tutum geliştirme üzerindeki etkisini Şahin (2001) ve Hovdenakk (2014) ortaya koymuştur. Ancak tüm öğrencilerde bu ilginin eşit düzeyde olmadığı; bazı durumlarda ilgi eksikliği ya da olumsuz tutumların da gözlemlendiği görülmektedir (Corbin, 1994; McGowan vd., 1990; Børhaug ve Borgund, 2018). Özellikle tarih konularına ilginin yüksek olmasına karşın, kavram yoğunluğu ve yöntem sorunları bu ilgiyi sınırlayabilmektedir (Safran, 2006; Solhaug ve Børhaug, 2012). Akhan (2022), tarihsel içeriğin somutlaştırılmasının önemine dikkat çekerken; sınav odaklılık, anlamlı öğrenmeyi ve dersin değerini gölgede bırakabilmektedir (Shah, 2019; Chiodo ve Byford, 2004).

Kırsal alanda öğrencilerde kavram eksikliği ve soyut içeriklere uzaklık, öğrencilerin başarısını sınırlayan bir diğer engeldir. Özellikle devlet, anayasa ve vatandaşlık gibi konularda öğrencilerin anlam kurmakta zorlandığı görülmektedir. Berti (1994) bu kavramların yaş ve bilişsel gelişime uygun sunulmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca sınırlı kelime hazinesi, okul öncesi eğitimin eksikliği gibi unsurlar öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır (Lane, 2008; Aydoğan ve Koçak, 2003; Cunningham ve Stanovich, 2001). Sosyal bilgilerin ezberci öğrenme ve öğrenciler için alakasız bilgiye fazlasıyla odaklandığı sıkça savunulmaktadır (Solhaug & Børhaug, 2012; Stray, 2011). Soyut kavramların, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmadıkları için anlamlandırılmakta zorlandığı görülmüştür. Soylu ve Memişoğlu'nun (2019) çalışmasında, öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmayan, günlük hayatla ilişkilendiremedikleri, ilgilerini çekmeyen ve bilişsel düzeylerine uygun olmayan kavramları öğrenmekte daha fazla zorluk çektikleri ve bu kavramların öğreniminde güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Akınoğlu ve Arslan'ın (2007) yaptığı çalışmada da "yönetim şekilleri" kavramı incelenmiş ve öğrencilerin bu kavramı doğru bir şekilde algılayamadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin kavramları somutlaştırma ve düzeye uygun hale getirme becerisi, kırsal öğrenciler için kritik önemdedir.

Kırsalda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinde bazı sınırlılıklar gözlenmiştir. Kişisel deneyim eksikliği, özgüven zayıflığı, sosyal izolasyon ve düşük katılım gibi

durumlar öğrenme sürecini sekteye uğratmaktadır. Fathima vd. (2024), Ballane (2019) ve Padmakala (2018), özgüvenin çevresel ve ebeveynlik uygulamalarıyla ilişkili çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal etkinliklerin bu sınırlılıkları aşmada olumlu katkı sunduğu, öğrenci motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir (Yıldırım, 2010; Ardıç, Şengür ve Yenilmez, 2019)). Ancak kırsal öğrencilerin kentli akranlarına kıyasla akademik başarıda dezavantajlı olduğu da vurgulanmaktadır (Byun, Meece, ve Irvin, 2012; Karadeniz ve Karadağ, 2014). Manly, Wells, ve Kommers (2020), bu farkın kırsallık tanımına göre değişebileceğini belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık, çevre bilinci ve iletişim gibi alanlara katkısı bulgularla desteklenmektedir. Ancak vatandaşlık bilgisi ve hakların farkındalığında eksiklikler görülmektedir. Demirbaş ve Aydınöz (2020) ile Demirel (2011), kırsaldaki öğrencilerin vatandaşlık algısının kentli akranlarına göre daha düşük olduğunu belirtmiş; bu durumun sosyoekonomik eşitsizliklerle ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Dersin sürekliliğini bozan devamsızlık sorunu da özellikle ekonomik ve ailevi yükümlülüklerden kaynaklanmaktadır (Sakınç, 2013; Haberli ve Güvenç, 2012). Bu nedenle aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır.

Kırsalda sosyokültürel yapı sosyal bilgiler dersine hem destekleyici hem de sınırlandırıcı katkılar sunmaktadır. Öğrencilerin derslere katılımı, derse yönelik tutumları ve öğrenme süreçleri içinde bulundukları kültürel yapı tarafından şekillenmektedir. Özçatalbaş (2016) ve Sağlam ve Göksu (2021), geleneksel değerlerin ve çevreyle ilişkili içeriklerin motivasyonu artırdığını ifade etmektedir. Gelenek ve görenekler aracılığıyla öğrenciler bilgi paylaşımına açık hale gelmekte; imece, yardımlaşma ve büyüğe saygı gibi değerler ders içeriğini somutlaştırmaktadır. Bu yönüyle kırsal değer yapısı, sosyal bilgiler dersinde öğretilen toplumsal değerlerle belirli açılardan örtüşmektedir. Ancak, bu değer aktarımı her zaman eğitsel açıdan destekleyici olmayabilir. Özellikle toplumsal cinsiyet eşitliği gibi çağdaş değerlerin öğretilmesinde, kırsal yaşamla ders içeriği arasında çelişkiler yaşandığı görülmektedir. Kız öğrenciler, geleneksel cinsiyet rolleri nedeniyle sosyal bilgiler dersine katılımı dezavantajlı konuma düşebilmekte; bu da dersin demokratik, eşitlikçi hedefleriyle çelişmektedir. Kadınların tarihsel olarak daha düşük statüde görülmesinde geleneksel rollerin ve dinî öğretilerin etkili olduğu belirtilmektedir (Gürhan, 2010). Ayrıca, katı kültürel normlar, çocukların duygusal ve psikolojik gelişimini olumsuz etkileyerek, sosyal bilgiler dersindeki öğrenmeyi zorlaştırabilmektedir (Njok ve Edinyang, 2014). Dini ve kültürel konuların tartışmaya kapalı şekilde

algılanması, toplumsal cinsiyet rolleri ve yanlış inançların öğrenme sürecinde öğretmenleri temkinli davranmaya itmesi, dersin sorgulayıcı doğasını sınırlandırabilmektedir (Kozan ve Keyifli, 2023; Güngör, 2021). Bu nedenle, değer aktarımı sürecinde öğretmenlerin hem yerel kültürü gözetmeleri hem de öğrencileri çağdaş yurttaşlık değerleriyle buluşturacak dengeleyici bir yaklaşım benimsemeleri önem taşımaktadır.

Göç olgusu da sosyal bilgiler dersini çift yönlü biçimde etkilemektedir. Göç eden öğrencilerin farklı yaşantılarla sınıfa dönmeleri ders içeriklerini somutlaştırmakta ve katılımı artırabilmektedir (Tong ve Lo, 2021; Boucher vd., 2005, 2009). Ancak göç nedeniyle öğrenci sayısının azalması, öğretmen devinimi, sınıf birleşmeleri ve öğretim sürecinde yüzeyselleşme gibi sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Simelane, 2014; Nar, 2008; Li, 2022; Atkinson, 2021). Bu bağlamda göçün yarattığı fırsatlar ve sınırlılıkların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Kırsal alanda, toplumsal ilişkilerin gücü, özellikle akrabalık ve komşuluk bağlarıyla sosyal bilgiler eğitimi sürecine olumlu katkılar sağlarken, sosyal serbestlik, aile çatışmaları ve dedikodu kültürü gibi dinamikler öğrenme ortamında istenmeyen gerilimler yaratabilmektedir. Benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Njok ve Edinyang (2014), aile çatışmalarının akademik başarıyı düşürdüğünü; Beduya vd. (2023) ile Sağbaş ve Özkan (2022), veliler arası ilişkilerin öğrenci motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bu nedenle kırsalda sosyal bilgiler dersinin başarısı yalnızca öğretim programına değil, aynı zamanda çevresel etkileşimlerin yönetilmesiyle doğrudan ilişkilidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kırsalda sosyal bilgiler eğitimi çok katmanlı bir yapı arz etmektedir. Öğrenci tutumu, aile yapısı, sosyoekonomik düzey, kültürel dinamikler ve çevresel unsurların birlikte ele alınması gerekmektedir. Tartışma bulguları, kırsal bağlamda sosyal bilgiler dersinin etkinliğini artırmak için sınıf içi stratejilerin yanı sıra sınıf dışı koşullara da duyarlı bir yaklaşım geliştirilmesinin zorunlu olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının standart yapısının kırsal bağlamda öğrenci ihtiyaçlarına yeterince yanıt vermediğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler, programın yerel koşulları dikkate almayan katı yapısının, kırsal öğrencilerin derse ilgisini ve motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Özellikle ders içeriğinin ağırlıklı olarak şehir yaşamına odaklanması, kırsal

yaşamla ilgili örneklerin sınırlı kalması nedeniyle öğrencilerin dersle bağ kurmakta zorlandıkları belirtilmiştir. Öğretim programında geçmişte kalmış gibi sunulan ancak kırsalda hâlen devam eden kültürel unsurlar (yer sofrası, imece, geleneksel giyim tarzları vb.), öğrenciler açısından içerikle gerçek yaşam arasında çelişki yaratmaktadır. Ayrıca ders kitaplarındaki metinlerin çoğunlukla kentsel bir çocuğun yaşantısını temel alması, kırsaldaki öğrencilerin ilgisini azaltan bir diğer unsur olarak belirtilmektedir. Katılımcılara göre öğrenciler, ders konularında sıkça yer verilen kurumları (örneğin müze, hastane, sivil toplum kuruluşları) deneyimlemedikleri için anlamakta zorlanmakta ve bu durum dersin etkililiğini azaltmaktadır. Anket bulguları da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin ders konularına uyum sağlamakta zorlandığını düşündüğünü ortaya koymakta ve öğretim programlarının kırsal bağlama duyarlılıkla yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu durum, literatürle de örtüşmektedir. Nitekim Çiftçi (2010), Garan (2005) ve Phinla ve arkadaşları (2024), küçük ölçekli okulların sosyal bilgiler öğretim programını etkili biçimde sunmada çeşitli yapısal engellerle karşılaştıklarını; bu engellerin başında programın esnek olmaması, kaynak eksiklikleri, kırsal öğrencilerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi ve nitelikli öğretmen eksikliği geldiğini belirtmiştir. Shah'ın (2019) Nepal'de yürüttüğü araştırma, altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen yapılandırmacı öğretim uygulamaları üzerinden geleneksel öğretim anlayışının sınırlarını tartışmaya açmaktadır. Araştırmada yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kırsal bölgelerden gelen göçmen ailelerin çocukları olduğu ve çoğunun ekonomik dezavantajlı koşullarda yaşadığı belirtilmiştir. Araştırmacı, sosyal bilgiler öğretimini bir ay boyunca doğrudan kendisi yürütmüş ve süreç boyunca katımlı gözlem ve nitel analiz yöntemlerini kullanmıştır. Bulgular, sosyal bilgiler ders kitaplarının geleneksel olarak bilgi aktarımına ve ezberci sınav değerlendirmelerine odaklandığını ortaya koyarken; yapılandırmacı uygulamaların ise öğrencilerin günlük yaşam bilgileriyle okul bilgisi arasında anlamlı bağlar kurmasına, sorgulama kültürünün gelişmesine ve öğrencilerin toplumsal konulara eleştirel yaklaşım geliştirmelerine imkân tanıdığını göstermiştir. Bu yönüyle çalışma, kırsalda yürütülen sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin kültürel sermayesinin dikkate alınmasının öğrenmeyi derinleştireceği yönündeki savları desteklemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin pedagojik pratiklerinin, kendi sosyokültürel deneyimlerinden bağımsız olamayacağı; bu nedenle öğretim programlarının yerel bağlamı dikkate alacak şekilde esnetilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenler, bu tür materyallerin öğrencilerin gelecekteki başarılarına katkı sağlayacak bir temel sunmadığını vurgulamıştır. Sleeter'in (2018) çalışması ise, kültürel açıdan duyarlı öğretim yaklaşımlarının; yerel bağlam ve değerlerin öğretim programına entegre edilmesi yoluyla öğrencilerle yaşadıkları çevre arasında daha güçlü bir bağ kurduğunu ve bu sayede öğrenme sürecinin derinleştiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda Hussian (2012) da ders kitaplarının öğretmenler tarafından ulusal öğretim programının birebir karşılığı olarak algılanmasının, öğrenci başarısı üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ifade etmektedir.

Katılımcı öğretmenler, mevcut sosyal bilgiler öğretim programının kırsal bölgelerdeki okullarda ağırlıklı olarak teorik anlatımlara dayandığını ve bu durumun derslerin uygulamalı biçimde yürütülmesini önemli ölçüde zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Anket sonuçları da bu nitel bulguyu desteklemektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası katılıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcıların dersin teorik ağırlığı konusunda hemfikir olduklarını göstermektedir.

Alan yazın da benzer şekilde, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmadıkları ortamlarda hem bilgileri kalıcı biçimde edinmekte hem de üst düzey bilişsel becerileri geliştirmekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Biddle & Azano, 2016). Milam ve Byford'un (2023) çalışmasında, kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programını, öğrenci sorgulamasını sınırlandıran standartlar ve ölçme-değerlendirme odaklı hesap verebilirlik kriterleri nedeniyle oldukça kısıtlayıcı buldukları ve bu bağlamda teorik bilgi ile pratik uygulama arasında belirgin bir kopukluk yaşandığını düşündükleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Barter (2008), Moreno-Pinillos (2022), Mufanechiya ve arkadaşları (2024) ile Wang (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da, programın uygulama odaklı öğrenmeyi desteklemediği ve öğrencilerin pasif konumda kaldığı eleştirileri öne çıkmaktadır.

Katılımcı öğretmenler, ders saatlerinin yetersizliğinin öğretim sürecinde uygulamalı etkinliklerin planlanması ve yürütülmesini güçleştirdiğini vurgulamışlardır. Bu nitel bulgular, anket verileriyle de desteklenmektedir. Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı, sosyal bilgiler dersinde kazanımların gerçekleşmesi açısından ders süresini yetersiz bulmaktadır. Özellikle uygulamalı ve etkinlik temelli öğrenmenin desteklenmesi noktasında mevcut ders saatlerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenler, bu durumun öğrencilerin derse aktif katılımını ve kavramsal gelişimini sınırladığını ifade etmiştir.

Benzer şekilde, Izquierdo ve arkadaşları (2021), kırsal okullarda yetersiz altyapı ve eğitsel kaynak eksikliğinin öğretim süreçlerindeki etkinliği düşürdüğünü belirtmektedir. Koçoğlu ve Egüz'ün (2019) ile Laila ve arkadaşlarının (2023) çalışmaları da sınırlı ders saatlerinin bu zorlukları daha da artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca Abay (2007), Akşit (2011), Ersoy (2009) ve Göksu (2020) da sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların gerçekleştirilmesinde ders saatlerinin yetersiz kaldığını vurgulamışlardır.

Bu veriler, kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin hem nitel hem nicel bulgular ışığında, ders sürelerinin gözden geçirilmesini ve uygulamalı etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasını gerektirdiğini açıkça göstermektedir.

Araştırma bulguları, kırsal bölgelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, derslerini öğrencilerin yerel yaşamlarından örneklerle zenginleştirme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin ilgisini artırmakta ve sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların daha kolay öğrenilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmını aile büyükleriyle kurdukları etkileşimler aracılığıyla edindikleri bilinmektedir (Ersoy, 2012). Özellikle yaşlı bireylerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak aktardıkları bilgiler, öğrencilerin kültürel mirası anlamalarını ve sahiplenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu doğrultuda, Canatan (2008) da aile içi iletişim süreçlerinde sözlü kültür ürünleri, gelenekler, ahlaki ve dini değerlerin genellikle yaşlı bireyler tarafından aktarıldığını ve bunun bireyin sosyalleşmesinde temel bir rol oynadığını ifade etmektedir.

Anket bulguları da bu durumu desteklemektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü, kırsalda geniş aile yapısına sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında dede, nine gibi aile büyüklerinin bilgi ve yaşam deneyimlerinden yararlandığını belirtmiştir. Bu durum, kültürel aktarımın eğitsel sürece katkı sunduğuna dair öğretmenler arasında güçlü bir fikir birliği olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde de benzer şekilde, kırsal çevrenin sosyal bilgiler öğretiminde bir öğrenme kaynağı olarak kullanılabileceği ifade edilmektedir (Ezeife, 2003; Taş, 2010). Gutierrez'in (2002) kültür ve eğitim ilişkisini incelediği çalışması, eğitimsel uygulamaların toplumun kültürel yapısından önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koyarken, Smith ve Sobel (2010) yerel yaşantıların eğitsel içerikle bütünleştirilmesinin öğrencilerin bağlamsal öğrenmesini artırdığını vurgulamaktadır. Gruenewald (2003) ise eğitimin yaşanılan çevreyle uyum içinde olmasının öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğini

belirtmektedir. Ancak bu katkının sürdürülebilirliği, öğretmen inisiyatifine ve öğretim programının yerelleşmeye ne ölçüde izin verdiğine bağlıdır.

Goodlad'a (2013) göre öğretmenlerin görevi yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilere rehberlik etmek, onları yönlendirmek ve toplumla bütünleştirmek gibi çok yönlü sorumlulukları da bulunmaktadır (Guillén-Gámez vd., 2025). Katılımcı öğretmenler de bu görüşle örtüşecek biçimde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kırsal bölgelerde yalnızca akademik bilgi sağlayan bir figür değil; aynı zamanda öğrenciler için birer rol model ve toplumsal rehber olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenin kırsal yaşama uyum sağlaması ve yerel toplulukla kurduğu güçlü bağlar, öğrencilerin değer kazanımında ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Babayiğit'in (2018) çalışması da öğretmenlerin davranışlarının, veliler tarafından çocuklara örnek teşkil ettiği biçiminde yorumlandığını göstermektedir.

Ancak buna rağmen, toplumsal statünün günümüzde büyük ölçüde ekonomik güç, karar alma süreçlerindeki etki ve görünürlük üzerinden tanımlandığı bir yapıda, kırsalda görev yapan öğretmenlerin bu ölçütler açısından geri planda kaldığı görülmektedir. Ling ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında da belirtildiği üzere, kırsal öğretmenlerin kültürel statüsü zamanla zayıflamakta, bu da öğretmenin toplumdaki konumunu olumsuz etkilemektedir.

Baştaymaz (1994), az gelişmişlik koşulları nedeniyle kırsal kesimde doğan her çocuğun "potansiyel iş gücü" olarak görüldüğünü vurgulamaktadır. Tarım toplumlarına özgü değer yargıları ve erken sanayileşme sürecine ait sosyokültürel yaklaşımlar, çocuk işçiliğini hem doğal hem de gerekli bir unsur olarak kabul etmektedir (Akt. Çöpoğlu, 2018). Kırsal bölgelerde çocuklar, aile işlerinde ücretsiz iş gücü olarak çalışmakta ve çok erken yaşlarda yetişkin sorumluluklarını üstlenmektedir. Toplumun bu durumu olağan karşılaması, çocukların eğitime erişiminde önemli engeller yaratmaktadır (Şişman, 2004). Bu duruma ilişkin anket bulguları ise öğretmen görüşlerinde farklılaşmalar olduğunu göstermektedir. Kimi öğretmenler, tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımını olumsuz etkilediğini düşünürken; bazı katılımcılar ise bu etkinin sınırlı olduğunu ya da gözlenmediğini ifade etmiştir. Bu çeşitlilik, kırsal alanların yapısal ve kültürel farklılıklarının öğretmen algılarına da yansıdığını göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlere göre, sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci devamsızlıklarının temelinde ailelerin eğitime ilgisizliği ve çocukların tarımsal faaliyetlere katılımı yer

almaktadır. Öğrencilerin zaman zaman okuldan uzak kalmaları, derslerin sürekliliğini ve etkililiğini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, Sakıncı'nın (2013) çalışmasında da benzer şekilde tespit edilmiştir. Ailelerin ekonomik katkı amacıyla çocuklarını işe yönlendirmesi, özellikle maddi olanakları sınırlı ailelerde eğitim yerine çalışma yaşamının öncelik kazanmasına yol açmaktadır. Haberli ve Güvenç (2012) tarafından yürütülen çalışmada, kırsal öğrencilerin devamsızlık nedenleri arasında “ev işlerine yardım”, “kardeş bakımı”, “moral bozukluğu” ve “ekonomik katkı” gibi unsurların öne çıktığı görülmüştür.

Bu bağlamda, anket bulguları da kırsalda aile desteğinin sınırlı olduğunu ve sosyal bilgiler dersine ilişkin sorumluluğun büyük ölçüde öğretmene yüklendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu, ailelerin ders konularına yeterince hâkim olmamaları nedeniyle eğitsel sürecin öğretmen merkezli ilerlediğini belirtmiş; bu durumun öğretmenin yükünü artıran önemli bir etken olduğu görüşünü yansıtmıştır.

Ayrıca, kırsal bölgelerde babaların eğitim sürecine katılımının düşük olduğu; eğitime dair sorumluluğun büyük ölçüde annelere kaldığı ifade edilmiştir. Karadeniz (2014) ve Şad ve Gürbüz (2013) gibi araştırmalarda da bu durum vurgulanmış, annelerin eğitim düzeyinin yükselmesinin çocuklarının eğitime yönelik tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Ancak velilerin eğitime olan ilgisizliği yalnızca öğrenci motivasyonunu değil, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını da olumsuz etkilemektedir. Analı ve Şahin (2020), kırsalda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin velilerle kurdukları zayıf ilişkiler nedeniyle motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmiştir. DeYoung ve Lawrence (1995) ise kırsal topluluklarda ebeveynlerin çocuklarının eğitim başarısından beklentilerinin düşük olmasının, öğrencilerin akademik hedeflerini de sınırladığını ifade etmektedir.

Katılımcılar, kırsal öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren diğer önemli bir etkenin, ders dışı görevlerle aşırı yüklenme olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler soba yakmaktan sınıf temizliğine, bahçe işlerinden idari yazışmalara kadar pek çok işle meşgul olmakta; bu da öğretim sürecine hazırlık, öğrenci takibi ve pedagojik gelişim gibi temel alanlara yeterince zaman ayırmalarını engellemektedir. Bu bulgu, Cheng-lin vd. (2024) ve Rais vd. (2024) gibi araştırmalarla da desteklenmektedir.

Bu bağlamda, kırsal okullarda sınıf mevcutlarının az olmasının sosyal bilgiler dersinde öğrenci-öğretmen etkileşimini artırıcı bir avantaj sunduğu katılımcılar tarafından ankette ve nitel verilerde belirtilmiştir. Ancak öğretmenler, bu avantajın ders dışı sorumluluklar nedeniyle yeterince değerlendirilemediğini belirtmiştir.

Katılımcılara göre, öğretmenlerin kırsal alanlarda uzun süreli görev yapmalarını engelleyen başlıca unsurlar arasında barınma imkânlarının yetersizliği, sosyal hizmetlerin eksikliği, ulaşım zorlukları ve mesleki gelişim olanaklarının sınırlılığı yer almaktadır. Nitekim, Cornery ve Mkulu (2022) kırsal devlet okullarında öğretmenlerin görevde kalma süresinin düşük olduğunu ve bu durumun olumsuz çalışma koşullarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Babacan (2006) ve Gülder (2007) de kırsalda çalışan öğretmenlerin kentsel bölgelere tayin isteme eğiliminde olduklarını bildirmiştir.

Tüm bu bulgular, kırsal öğretmenlerin yalnızca eğitici değil, aynı zamanda çok yönlü birer toplumsal aktör olduklarını; ancak bu rolün sürdürülebilirliğinin destekleyici yapılarla güçlendirilmediği takdirde öğretmenlerin mesleki doyumunu ve kırsalda görevde kalma eğilimini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, kırsal bölgelerde kırtasiye ve öğretim materyallerinin yetersizliğinin sosyal bilgiler dersinde planlanan etkinliklerin uygulanmasını güçleştirdiğini, bu durumun öğrencilerin temel akademik süreçlerini aksattığını ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşleri, UNESCO'nun (2021) kırsal bölgelerde materyal temelli eşitsizliklerin öğrenme üzerindeki etkilerine yönelik tespitleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde, Palavan ve Donuk'un (2016) çalışmasında da kırsal öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunlar arasında teknolojik donanım ve materyal yetersizliği yer almaktadır. Lingam (2012), teknolojik gelişmelere erişimdeki eşitsizliklerin kırsal ve kentsel öğrenciler arasında giderek büyüyen bir bilgi uçurumuna yol açtığını ve kırsal öğrencilerin akademik anlamda geri kalma riskini artırdığını vurgulamıştır.

Anket bulguları da bu nitel verileri desteklemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, kırsal bölgelerdeki okullarda sosyal bilgiler dersine yönelik materyal ve donanım eksikliğinin giderilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, mevcut koşullarda öğrencilerin materyal temininde ciddi güçlükler yaşadığını ve bu durumun dersin verimliliğini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bulgular, öğretmenlerin materyal desteğinin merkezi düzeyde planlanması ve okullara eşit biçimde ulaştırılması gerektiği yönünde ortak bir görüş taşıdıklarını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, çevresel koşulların öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen Hardre, Sullivan ve Crowson (2009), öğrenmenin yalnızca bireysel değil, çevresel değişkenlerle de yakından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim bazı çalışmalarda materyal eksikliğinin öğretmen yaratıcılığını artırdığı (Güder, 2019) ve materyalce zengin öğrenme

ortamlarının olumlu davranış gelişimini desteklediği (Liu, Hu & Huang, 2019) sonuca ulaşmışlardır. Ancak, bu olumlu etkiler, materyal eksikliğini meşrulaştırmak yerine, süreci dengeleyen bireysel ve pedagojik çabalar olarak değerlendirilmelidir.

Katılımcılar, taşınmalı eğitim uygulamasının sosyal bilgiler eğitimine hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Farklı köylerden gelen öğrencilerin bir araya gelmesi, kültürel çeşitliliğin sınıf ortamına yansımaları sağlamakta ve sosyal bilgiler dersinde konu çeşitliliği ile yaşam örnekliliği kazandırmaktadır (Kaya & Aksu, 2009). Ayrıca, taşınmalı sistemle birlikte daha donanımlı okul ortamlarında dersin daha nitelikli yürütüldüğü belirtilmiştir (Büyükkaragöz & Şahin, 1995; Karakütük, 1996; Küçükoglu, 2001).

Ancak, bu sistemin çeşitli olumsuzlukları da bulunmaktadır. Öğrencilerin erken saatte kalkmak zorunda kalmaları, yorgunluk, düzensiz beslenme ve servis yolculuklarının getirdiği stres gibi etmenlerin derslere yönelik motivasyonu düşürdüğü ifade edilmiştir (Karakütük, 1996). Bununla birlikte, taşınmalı eğitim öğretmen-veli iletişimini sınırlamakta (Baş, 2001), şoförlerin pedagojik yetersizliği ise öğrenciler açısından olumsuz bir sosyal etkileşim ortamı yaratmaktadır (Özkan, 1997). Anket bulguları da bu durumu desteklemektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü, taşınmalı eğitim sürecinde yaşanan ulaşım sıkıntılarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgisini azalttığını ifade etmiştir. Bu durum, taşınmalı sistemin eğitsel süreçte yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu araştırmanın tartışma bölümü, kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin çok katmanlı yapısını ortaya koyarak, bireysel, ailesel, toplumsal ve yapısal değişkenlerin öğretim sürecine etkilerini derinlemesine araştırmıştır. Nitel bulgular ile nicel anket verileri bir araya getirilerek, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri hem deneyim temelli hem de ölçülebilir kanıtlarla desteklenmiştir. Tartışma boyunca sosyal bilgiler öğretim programının teorik ağırlığı, materyal yetersizlikleri, ders sürelerinin sınırlılığı, taşınmalı eğitim uygulamaları, kültürel mirasın eğitime yansımaları, toplumsal cinsiyet rolleri ve öğretmenlerin çok yönlü sorumlulukları gibi konular literatürle karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları, kırsal bölgelerde sosyal bilgiler dersinin yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalamayacağı; çevresel, kültürel ve sosyoekonomik bağlamların da dikkate alınarak esnek, yerelleşmiş ve öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu yönüyle tartışma bölümü, kırsalda sosyal bilgiler

eğitiminin sorun alanlarını görünür kılmakla kalmamış; aynı zamanda uygulamaya ve politikaya dönük çıkarımlar için de güçlü bir zemin sunmuştur.

5.3 Öneriler

Bu bölümde sunulan öneriler, araştırmanın bulguları ışığında oluşturulmuş ve kırsal bölgelerde sosyal bilgiler eğitiminin daha etkili ve verimli hale getirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak; uygulayıcı öğretmenlere, politika yapıcılara, Millî Eğitim Bakanlığı'na ve gelecekte bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik somut ve uygulanabilir öneriler geliştirilmiştir. Öneriler, kırsal alanlardaki eğitimde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik pratik rehberlik sunmayı hedeflemektedir.

5.3.1 Uygulayıcı öğretmenlere yönelik öneriler

- Sosyal bilgiler dersinde kavramsal öğrenmeyi desteklemek amacıyla içerikler, öğrencilerin yaşantı dünyasına uygun örneklerle somutlaştırılmalı; özellikle soyut ve tarihsel konular görsel materyaller, hikâyeleştirme ve yerel yaşam bağlamı üzerinden yapılandırılmalıdır.
- Dersin öğrencinin yaşadığı çevreyle ilişkilendirilmesi için öğretmenler, yerel kültürel unsurları ve günlük yaşam deneyimlerini ders planlarına entegre etmelidir.
- Drama, rol oynama, grup tartışması ve sözlü anlatım gibi katılımcı yöntemler daha yaygın biçimde kullanılmalı; bu sayede öğrencilerin iletişim, iş birliği ve kendini ifade becerileri gelişim göstermelidir.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştığı bireysel güçlüklerin fark edilmesi için öğretmenler gözlem temelli bir yaklaşım benimsemeli; özellikle duygusal ihmal, düşük özgüven ve sosyoekonomik dezavantaj gibi durumlarda destekleyici rehberlik uygulamalarına yer verilmelidir.
- Sınıf içi öğrenme ortamı, mevcut fiziki ve teknolojik olanaklar ölçüsünde yapılandırılmalı; akıllı tahta, dijital içerik ve basit öğrenme materyalleri etkili biçimde kullanılmalıdır.
- Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi, yalnızca bilgi aktarımına indirgenmemeli; öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleyen etkinliklerle bütüncül bir biçimde ele alınmalıdır. Öğretmenler, öğretim programında açıkça tanımlanan saygı, sorumluluk, dürüstlük gibi temel değerleri sınıf içi uygulamalarla pekiştirmeli; bu süreçte drama, rol oynama, hikâye anlatımı, tartışma ve grup

çalışması gibi yöntemleri aktif olarak kullanmalıdır. Ayrıca empati, öz saygı gibi değerlerle ilişkili sosyal-duygusal kazanımlar, öğrencilerin bu değerlere yönelik içselleştirme süreçlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmalı; değer eğitimi uygulamaları öğrencinin günlük yaşamıyla bağlantı kuracak şekilde planlanmalıdır.

5.3.2 Politika yapıcılara yönelik öneriler

- Kırsal bölgelerde eğitim altyapısını güçlendirmeye yönelik olarak internet erişimi, teknolojik donanım ve ders materyali dağıtım sistemi biçimde yaygınlaştırılmalıdır.
- Taşınabilir eğitim sisteminde öğrenci yorgunluğunu azaltacak, zaman yönetimini iyileştirecek ve devamlılığı artıracak yeniden yapılanmalar gerçekleştirilmelidir.
- Kırsalda görev yapan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmak amacıyla yerinde barınma desteği, ulaşım kolaylığı, ek hizmet puanı ve bölgesel ücretlendirme gibi teşvik mekanizmaları uygulanmalıdır.
- Yerel yönetimler (muhtar, köy ihtiyar heyeti, belediye temsilcileri) ile okullar arasında koordinasyon sağlayacak iş birliği modelleri geliştirilmeli; eğitim süreçlerine yerel aktörlerin katkısı artırılmalıdır.
- Kız çocuklarının eğitime erişimini artırmak amacıyla bölgeye özgü sosyokültürel engeller dikkate alınarak, aileleri bilinçlendirmeye yönelik saha temelli sosyal politikalar yürütülmelidir.
- Velilerin eğitsel sorumluluklarını artırmak ve okulla iş birliğini güçlendirmek amacıyla kırsal bölgelerde uzun vadeli, sürdürülebilir toplum temelli eğitim kampanyaları ve rehberlik destekleri organize edilmelidir.

5.3.3 Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler

- Sosyal bilgiler öğretim programı, kırsal yaşam gerçeklikleriyle daha güçlü bağlar kuracak şekilde yeniden yapılandırılmalı; öğrenci deneyimlerine dayalı, yerel kültürel unsurları içeren ve görsel-uygulamalı öğrenmeyi ön plana çıkaran içerikler geliştirilmelidir.
- Birleştirilmiş sınıf uygulamaları için sosyal bilgiler dersine özgü olarak hazırlanmış öğretim kılavuzları, basitleştirilmiş materyaller ve farklılaştırılmış değerlendirme araçları oluşturulmalı; öğretmenler bu konuda özel destek programlarına dâhil edilmelidir.

- Kırsal okullardaki öğrencilere yönelik rehberlik ve psikososyal destek hizmetleri yaygınlaştırılmalı; özellikle parçalanmış aile yapısı, toplumsal dışlanma ve özgüven eksikliği gibi durumlara karşı okul temelli müdahale modelleri geliştirilmelidir.
- Sosyal bilgiler dersinde uygulama ağırlıklı etkinliklerin artırılmasını sağlamak amacıyla kırsal koşullara uygun düşük maliyetli, taşınabilir, yerel malzemeye dayalı öğretim materyalleri geliştirilmelidir.
- Kırsalda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler, bölgesel koşullar dikkate alınarak yapılandırılmalı; program bu öğretmenlerin yerel yaşama uyum, değer eğitimi, farklılaştırılmış öğretim gibi alanlarda gelişimini desteklemelidir.
- Sosyal bilgiler dersinin öğretim süresine ilişkin yeniden değerlendirme yapılmalı; ders saatleri, uygulama temelli öğretime zaman bırakacak şekilde artırılmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretiminde kültürel sürekliliğin desteklenmesi için aile büyüklerinden aktarılabilecek sözlü tarih ve kültürel miras bilgilerine dayalı içerikler geliştirilmeli; bu içerikler ders kitaplarında öğrenci anlatılarına yer verilerek zenginleştirilmelidir.

5.3.4 Araştırmacılara yönelik öneriler

- Kırsalda öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını etkileyen bilişsel ve duyuşsal özelliklerin derinlemesine incelendiği saha araştırmaları yapılabilir.
- Kırsal bölgelerde sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki dayanıklılığı, yerel yaşama uyumu ve çok yönlü rol üstlenme durumlarıyla ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.
- Taşınabilir eğitim sisteminin kırsal öğrencilerin sosyal bilgiler dersine erişimi, motivasyonu ve akademik başarısı üzerindeki etkilerine odaklanan yerel bağlamli araştırmalar yapılabilir.
- Kırsalda eğitim-öğretim sürecine yerel kurumların (muhtarlık, belediye, köy dernekleri) katkısını değerlendiren araştırmalar yapılabilir.
- Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kırsalda kız ve erkek öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılım biçimlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen saha çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Kırsalda geniş aile yapısının öğrencilerin tarih, kültür ve değer eğitimine katkısı; sözlü kültür aktarımı, günlük yaşam bilgisi ve aile içi öğrenme yolları konularında araştırmalar yapılabilir.

- Kırsal alanlardaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algı ve tutumlarının; iletişim becerisi, tüketici haklarına dair farkındalık ve yurttaşlık bilinci gibi yaşam becerileriyle olan ilişkisini inceleyen, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Bu bölümde sunulan öneriler, kırsal bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla dört temel paydaş düzeyinde yapılandırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen bu öneriler; öğretim sürecinde öğretmenin çok yönlü rolünü desteklemeyi, öğretim programının kırsal yaşantıyla uyumunu güçlendirmeyi, öğrenci katılımını artırmayı ve eğitim ortamlarının yapısal koşullarını iyileştirmeyi hedeflemektedir. Öneriler aynı zamanda yerel toplumsal yapının eğitsel süreçlere etkisini dikkate almakta; bu etkileşimi sürdürülebilir şekilde destekleyecek uygulama, politika ve araştırma temelli açılımlar sunmaktadır. Böylelikle kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin hem pedagojik hem de toplumsal yönü bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretimindeki sorunlar* (Yayın Numarası: 205393) [Yüksek Lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Adak, N. (2005). Kırsal/kentsel kesimde eğitim ve istihdam. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 24, 97-108.
- Adelabu, M. A. (2008). Making education services work for rural population: a case study of egbedore local government of osun state, Nigeria [Kırsal nüfus için eğitim hizmetlerini işler hâle getirmek: Nijerya Osun Eyaleti Egbedore Yerel Yönetimi örnek incelemesi]. *Journal of International Social Research*, 1(4), 36-61.
- Aiston, S. J. & Walraven, G. (2024). A re-view of educational inequalities [Eğitim eşitsizliklerine yeniden bir bakış]. *Educational Review*, 76(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2286849>
- Akbaş, A. Ö. (2006). *Köy çocuklarının ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunların toplumsal cinsiyet açısından karşılaştırılması* (Yayın Numarası: 204618) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akdağ, H.ve Çoklar, A .(2009). İlköğretim 6.ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ders proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internetin yer ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2) , 1-16.
- Akdemir, N. ve Ekinci, M. (2019). *Birleştirilmiş sınıflı köy okulları için etkinlik kitabı* (S. Akbıyık, Ed.). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, Sabancı Vakfı ve KODA.
- Akhan, O. (2022). Tarih öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmalarına yönelik deneyimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 431-444.
- Akinoğlu, O., ve Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 59-70.
- Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 141-160.
- Akşit, B. (1998). İç göçlerin nesnel ve öznel toplumsal tarihi üzerine gözlemler: Köy tarafından bir bakış. *İçinde Türkiye’de iç göç, sorunsal alanları ve araştırma yöntemleri konferansı (6-8 Haziran 1998, Bolu-Gerede) bildiriler kitabı* (ss. 22-37). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli - Erzurum örneği)* (Yayın Numarası: 286631) [Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 - M.S. 2015* (Gözden geçirilmiş ve resimlendirilmiş 28. basım). Pegem Akademi.

- Alaca, E. ve Şanal, M. (2019). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları (1938-1950). İçinde M. Kılınç, S. K. Kurt (Ed.). *Türk eğitim tarihi* (1. Basım, ss. 215-232). Pegem Akademi.
- Alaca, E. ve Şanal, M. (2020). *Türk eğitim tarihi orta asya'dan günümüze* (3.Basım). Pegem Akademi.
- Alacapınar, F.G. ve Sönmez, V. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Alokan, F. B. and Arijesuyo, A. E. (2013). Rural and urban differential in student's academic performance among secondary school students in Ondo State, Nigeria [Nijerya'nın Ondo Eyaletindeki ortaöğretim öğrencileri arasında kırsal ve kentsel başarı farkı]. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 213-217. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v4n3p213>
- Altay, N. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İzmir örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 336–352.
- Altheide, D.L. and Schneider, C.J. (2013). *Qualitative media analysis* [Nitel Medya Analizi]. US: Sage: Thousand Oaks, CA.
- Altınışik, İ. ve Peker, H. (2008). Eğitim ve gelir dağılımı eşitsizliği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10 (15) , 101-118.
- Analı, K. C. ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Ankara Üniversitesi. (2019). Kırsal alanın tanımlanması, kır ve kent ayrımı [Açık Ders Materyali]. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=122795&forceview=1>
- Anlimachie, M. A., Avoada, C. and Amoako-Mensah, T. (2022). Leapfrogging inequality strategies for transformed rural education: A school district case, Ghana [Dönüştürülmüş kırsal eğitim için eşitsizliği atlatma stratejileri: Gana'da bir okul bölgesi örneği]. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32(1), 33–51. <https://doi.org/10.47381/aijre.2022.32.1.f.33-51>
- Anthony, E. M. (1963). *Approach, method, and technique* [Yaklaşım, yöntem ve teknik]. *ELT Journal*, 17(2), 63–67. <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>
- Arayıcı, A. (2002). *Kemalist dönem türkiye'sinde eğitim politikaları ve köy enstitüleri*. Ceylan Yayınları.
- Ardıç, F., Şengür, S. ve Yenilmez, K. (2019). Kırsal bölgede öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin geometrik kavramları günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(2), 22–37.
- Aref, A. (2011). Perceived impact of education on poverty reduction in rural areas of Iran [İran'ın kırsal bölgelerinde eğitimin yoksulluğun azaltılmasına yönelik algılanan etkisi]. *Life Science Journal*, 8(2), 498-501.
- Arnold, M. L., Biscoe, B., Farmer, T. W., Robertson, D. L. and Shapley, K. L. (2007). How the government defines “rural” has implications for education policies and practices (Issues and Answers REL 2007-010) [Hükümetin “kırsal”ı nasıl

tanımladığı, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde etkiler taşımaktadır (Sorunlar ve Yanıtlar REL 2007-010)]. *Institute of Educational Sciences*, U.S. Department of Education.

- Arslan, D. A. (2001). Bir köy sosyolojisi çalışması: Kavaközü köyü'nün sosyo-ekonomik yapısı ve sorunları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1–26.
- Arslan, M. ve Atasayar, H. (2008). Milli eğitim bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 59 - 79.
- Aslan, A. K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 25-33.
- Atkinson, J. D. (2017). *Qualitative Methods. In Journey into Social Activism: Qualitative Approaches [Nitel Yöntemler. Toplumsal Aktivizme Yolculuk: Nitel Yaklaşımlar içinde]*. Fordham University Press.
- Atkinson, V. S. (2021). Small rural schools: Unique challenges, unequal treatment - A policy analysis [Küçük kırsal okullar: Benzersiz zorluklar, eşitsiz muamele – Bir politika analizi]. <https://doi.org/10.35542/osf.io/upkn7>
- Atmaca, T. (2022). Özerkliğin kültürel temelleri. İçinde İ.H. Karataş ve M. Kara (Ed.). *Eğitimde özerklik: kuram ve uygulama*. (1. Basım, ss.1-47). Nobel Yayıncılık.
- Athman, E. J. & Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking [Çevre temelli eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerine etkisi]. *Environmental Education Research*, 10(4), 507–522. <https://doi.org/10.1080/1350462042000291038>
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities [Finlandiya'nın kırsal topluluklarında okul kapanmaları]. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17.
- Avcı Akçalı, A. (2015). Karanlık sokağı aydınlatan enstitü: Aksu Köy Enstitüsü.” *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(5), 27–56. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8070>
- Avlijas, T., Squires, J. E., Lalonde, M. & Backman, C. (2023). A concept analysis of the patient experience [Hasta deneyimi üzerine bir kavram çözümlemesi]. *Patient Experience Journal*, 10(1), 15–63. <https://doi.org/10.35680/2372-0247.1439>
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi* (2.baskı). Anı Yayıncılık.
- Aydın, R. (2019). Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği. İçinde M. A. Sözer (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* (1. Basım, ss. 206–234). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, S. (2010). Sanayi öncesi uyarlanma ve yaşam tarzları: Avcı-toplayıcılık ve tarım. İçinde H. Ü. Aydın (Ed.), *Antropoloji*. (s. 117-150). Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2017). *Kültür Temelli Eğitim*. 2. Baskı. Harf Yayınları
- Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (159), 203–210.

- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz- Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarıslan, H ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD)* , 4 (1), 207-218.
- Ayyıldız, M., Çiçek, A. ve Ayyıldız, B. (2016). 6360 sayılı Büyükşehir Yasasının kırsal kesime olası etkileri. *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi, (TARGİD Özel Sayı)*, 5, 280–285. <https://doi.org/10.17100/nevbiltek.211010>
- Azano, A. P. & Stewart, T. T. (2015). Exploring place and practicing justice: Preparing pre-service teachers for success in rural schools [Mekânı keşfetmek ve adaleti uygulamak: Hizmet öncesi öğretmenleri kırsal okullarda başarıya hazırlamak]. *Journal of Research in Rural Education*, 30(9), 1–12.
- Babacan, R. (2006). *Mesudiye ve Ayrancı köylerinde eğitim-çevre ilişkileri* (Yayın Numarası: 187778) [Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin kelime uzunluğuna göre okuma hızlarının değeriendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 409-427. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.330831>.
- Bada, A. (2017). *Kır ve kent yerleşiminde yaşayan velilerin okul öncesi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri (Kayseri örneği)* (Yayın Numarası: 483107) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bæck, U. D. K. (2015). Rural Location and Academic Success—Remarks on Research, Contextualisation and Methodology [Kırsal Konum ve Akademik Başarı – Araştırma, Bağlamsallaştırma ve Yöntem Üzerine Notlar]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 435–448.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024163>
- Bahadır, Z. (1994). *Köy Enstitülerinin sosyolojik incelemesi* (Yayın Numarası: 37162) [Doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Ballane, G. (2019). *Understanding of self-confidence in high school students* (Doctoral dissertation, Walden University). Walden University ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/6396>
- Barbour, R. S.(2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? [Nitel araştırmada titizliği artırmaya yönelik kontrol listeleri: Kuyruğun köpeği sallaması durumu mu?]. *British Medical Journal*, 322(1), 115-117.
- Barclay-McLaughlin, G., Kershaw, C. and Roberts, D. (2007). Cultural autobiographies and oral histories [Kültürel otobiyografiler ve sözlü tarihler]. *Theory into Practice*, 46(3), 222-229, <https://doi.org/10.1080/14241270701402215>.
- Barley, Z. A. (2009). Preparing teachers for rural appointments: Lessons from the mid-continent [Kırsal görevlere öğretmen hazırlamak: Orta kıtadan çıkarılan dersler]. *The Rural Educator*, 30(3), 10-15. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v30i3.444>
- Barley, Z. A. & Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? [Kırsal okul başarısı: Ne öğrenebiliriz?]. *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), 1–16.

- Barter, B. (2008). Rural education: learning to be rural teachers [Kırsal eğitim: Kırsal öğretmen olmayı öğrenmek]. *Journal of Workplace Learning*, 20(7/8), 468-479. <https://doi.org/10.1108/13665620810900292>
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high-middle school social studies curriculum, activities and materials* [İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler öğretim programı, etkinlikleri ve materyalleri]. University Press of America.
- Baş, M. (2001). *Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasında taşıma merkezi kabul edilen ilköğretim okullarının sorunları: Bolu ili örneği* (Yayın Numarası: 97414) [Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. (6. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bauch, P. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place [Kırsal okullarda okul-toplum iş birlikleri: Liderlik, yenilenme ve mekân duygusu]. *Peabody Journal of Education*, 76, 204–221.
- Beduya, M. K., Georpe, D., Yntig, J. K. & Derasin, L. M. (2023). Creating connections of support: Assessing the critical role of family conflict and involvement in special education programs [Destek bağları oluşturmak: Aile içi çatışma ve katılımın özel eğitim programlarındaki kritik rolünü değerlendirmek]. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 6(4), 9–15. <https://doi.org/10.51386/25815946/ijms-v6i4p102>
- Beeson, E. & Strange, M. (2003). Why rural matters 2003: The continuing need for every state to take action on rural education [Neden kırsal önemlidir 2003: Her eyaletin kırsal eğitim konusunda harekete geçme gerekliliği devam ediyor]. *Journal of Research in Rural Education*, 18(1), 3–16.
- Bektaş, O. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin eğitim almak istedikleri bilim ortamına ilişkin düşünceleri* (Yayın Numarası: 563085) [Yüksek Lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bektaş, Ö. (2019). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İçinde R.Turan ve T. Yıldırım (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (s.1-32). Anı Yayıncılık.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the state [Çocukların devlet kavramını anlama biçimleri]. In M. Carretero & J. F. Voss (Ed.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 49–77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Biddle, C. and Azano, A. P. (2016). Constructing and reconstructing the “rural school problem”: A century of rural education research [“Kırsal okul sorununun” inşası ve yeniden inşası: Yüz yıllık kırsal eğitim araştırmaları]. *Review of Research in Education*, 40, 298–325. <https://doi.org/10.3102/0091732X16667700>
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Bilgili, A.S. (2019). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İçinde A.S. Bilgili (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri* (9. Baskı, ss. 1-32). Pegem Akademi.
- Biriescu, S. & Babaita, C. (2014). Rural education, an important factor of regional development in the context of local government strategies [Yerel yönetim stratejileri bağlamında bölgesel kalkınmanın önemli bir unsuru olarak kırsal eğitim]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 124, 77-86.

- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C. & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? [Katılımcı kontrolü: Güvenilirliği artıran bir araç mı yoksa yalnızca bir doğrulama selamı mı?] *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Boğa, M. (2010). *Taşınmalı ilköğretim uygulamasının taşınan yerleşim birimlerindeki köy halkı ve velilerin görüşlerine göre incelenmesi (Ankara ili Haymana ilçesi örneği)* (Yayın Numarası: 278168) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Boix Tomàs, R. & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado [Çok sınıflı dersliklerde öğretim: Öğretmen bakış açısından okul etkinliklerine ve öğretim kaynaklarına bir yaklaşım]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 25–44. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.002>
- Borman, K. M., LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1986). Ethnographic and qualitative research design and why it doesn't work [Etnografik ve nitel araştırma deseni ve neden işe yaramadığı]. *American Behavioral Scientist*, 30(1), 42–57.
- Boucher, S., Stark, O. & Taylor, J. (2005). A gain with a drain? Evidence from rural Mexico on the new economics of the brain drain [Kazançla gelen kayıp mı? Kırsal Meksika'dan beyin göçünün yeni ekonomisine dair kanıtlar]. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3249385>
- Boucher, S., Stark, O. & Taylor, J. E. (2009). A gain with a drain? Evidence from rural Mexico on the new economics of the brain drain [Kazançla gelen kayıp mı? Kırsal Meksika'dan beyin göçünün yeni ekonomisine dair kanıtlar]. In J. Kornai, L. Mátyás, & G. Roland (Ed.), *Corruption, development and institutional design* (pp. 100–119). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230242173_6
- Bouck, E. C. (2004). How size and setting impact education in rural schools [Kırsal okullarda okulun büyüklüğü ve konumunun eğitimi nasıl etkilediği]. *The Rural Educator*, 25(3), 38–42. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v25i3.528>
- Boulifa, K. and Kaaouachi, A. (2015). The relationship between students' perception of being safe in school, principals' perception of school climate and science achievement in TIMSS 2007: A comparison between urban and rural public school [Öğrencilerin okulda güvende hissetme algısı, okul müdürlerinin okul iklimi algısı ve TIMSS 2007 fen başarısı arasındaki ilişki: Kentsel ve kırsal devlet okulları karşılaştırması]. *International Education Studies*, 8(1), 100–112. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n1p100>
- Bowen, H. R. (1996). *Investment in learning: The individual and social value of American higher education* [Öğrenime yatırım: Amerikan yükseköğretiminin bireysel ve toplumsal değeri]. Transaction Publishers. (Orijinal çalışma 1977 yılında yayımlanmıştır.)
- Boybeyi, S. ve Sallan Gül, S. (2008). Cumhuriyet aydınlanmasının kısa tarihi: Köy Enstitülerini çevreleyen tarihsel ve toplumsal koşullar ve bugüne çıkarsamalar. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 69–70.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students [Başarılı

öğretmenlerin düşük başarı gösteren öğrencilerin bulunduğu okullardaki kısa kariyerlerini açıklamak]. *American Economic Review*, 95(2), 166-171. <https://doi.org/10.1257/000282805774669628>

- Boylan, C., Sinclair, R., Smith, A., Squires, D., Edwards, J., Jacob, A., O'Malley, D. & Nolan, B. (1993). Retaining teachers in rural schools: Satisfaction, commitment, and lifestyles [Kırsal okullarda öğretmenleri elde tutmak: Memnuniyet, bağlılık ve yaşam tarzları]. In C. Boylan & M. Alston (Ed.), *Rural education issues: An Australian perspective* (pp. 111–130). Amsterdam: North-Holland.
- Bozkurt, B. (2001). *Öğretmen, cumhuriyet ve kurumları: Köy enstitüleri örneği* (Yayın Numarası: 101596) [Yüksek Lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, B. ve Kara, M.(2022). Özerkliğin kuramsal temelleri. İçinde İ.H. Karataş ve M. Kara (Ed.). *Eğitimde özerklik: kuram ve uygulama*. (1. Basım, ss.5-15). Nobel Yayıncılık.
- Børhaug, K. & Borgund, S. (2018). Student motivation for social studies–existential exploration or critical engagement [Sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci motivasyonu – varoluşsal bir keşif mi yoksa eleştirel bir katılım mı?]. *Journal of Social Science Education*, 17(4), 102–115. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i4-902>
- Brezzi, M., Dijkstra, L. & Ruiz, V. (2011). OECD extended regional typology: The economic performance of remote rural regions [OECD genişletilmiş bölgesel tipolojisi: Uzak kırsal bölgelerin ekonomik performansı]. *OECD Regional Development Working Papers*, 2011(06). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5kg6z83tw7f4-en>.
- Budge, K. (2006). Rural leaders, rural places: Problem, privilege, and possibility [Kırsal liderler, kırsal mekânlar: Sorun, ayrıcalık ve olasılık]. *Journal of Research in Rural Education*, 21(13), 1–10.
- Bulut, K. ve Coşkun, H. (2018). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Burton, M., Brown, K. and Johnson, A. (2013). Storylines about rural teachers in the United States: A narrative analysis of the literature [Amerika Birleşik Devletleri'nde kırsal öğretmenlere dair anlatılar: Alan yazına yönelik bir anlatı analizi]. *Journal of Research in Rural Education*, 28(12), 1–18.
- Büyükkaragöz, S. ve Şahin, H. (1995). Taşınmalı ilköğretim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 19(96), 38-50.
- Büyüköztürk, Ş. (1992). *Türkiye’de nüfus ve eğitimde fırsat eşitsizliği* (Yayın Numarası: 20762) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüksahin, Y. (2013). *Kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan ilkokul öğrencilerinin günlük bilim kavramlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayın Numarası: 344641) [Yüksek Lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Byun, S., Meece, J. L. & Irvin, M. J. (2012). Rural–nonrural disparities in postsecondary educational attainment revisited [Yükseköğretim başarımında kırsal-kırsal olmayan farkları yeniden değerlendirmek]. *American Educational Research Journal*, 49(3), 412–437. <https://doi.org/10.3102/0002831211416344>
- Campbell, A. & Yates, G. (2011). Want to be a country teacher? No, I am too metrocentric [Taşrada öğretmen olmak ister misin? Hayır, ben fazla kent odaklıyım]. *Journal of Research in Rural Education*, 26(4), 1–12.
- Can, E. (2017). *Kuruluşundan günümüze Aksu Köy Enstitüsü* (Yayın Numarası: 471767) [Yüksek Lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Can, İ. (2015). Değişen Türkiye’de eğitimin işlevlerini yeniden düşünmek: Velilerin ilk ve ortaokullardan beklentileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 247-266. <https://doi.org/10.21497/sefad.04674>.
- Can, M. ve Esengün, K. (2007). Avrupa birliği kırsal kalkınma programlarının türkiye’nin kırsal kalkınması açısından incelenmesi: SAPARD ve IPARD Örneği. *Journal of Agricultural Faculty of Gaziosmanpaşa University (JAFAG)*, 2007(2), 43-56.
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1(1), 62-71.
- Candela, A. G. (2019). Exploring the function of member checking [Katılımcı kontrolünün işlevini araştırmak]. *The Qualitative Report*, 24(3), 619–628. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3726>
- Cardenas, J. & Ostrom, E. (2006). How norms help reduce the tragedy of the commons: A multi-layer framework for analyzing field experiments [Normlar, ortak malların trajedisini nasıl azaltır: Saha deneylerini analiz etmek için çok katmanlı bir çerçeve]. In J. N. Drobak (Ed.), *Norms and the law* (pp. 105–136). Cambridge University Press.
- Ceylan, S. ve Somuncu, M. (2018). Kırsal alanların dönüşümünü kavramsal bakımından yeniden düşünmek. İçinde *TÜCAUM 30. Yıl Uluslararası Coğrafya Sempozyumu bildirileri* (ss. 1141–1155).
- Chavez, C. (2008). Conceptualizing from the inside: Advantages, complications, and demands on insider positionality [İçeriden kavramsallaştırma: İçeriden olmanın avantajları, zorlukları ve getirdiği sorumluluklar]. *The Qualitative Report*, 13(3), 474–494. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1589>
- Cheng-lin, D., Sun, N. & Yu, P. (2024). Regression analysis of the effect of social support on rural teachers’ willingness to stay in the profession [Sosyal desteğin kırsal öğretmenlerin meslekte kalma istekliliği üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi]. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.2478/amns-2024-1369>
- Chernukha, N., Petrova, M., Vasylieva-Khalatnykova, M., Krupnyk, Z. & Krasilova, Y. (2021). The role of the sociocultural environment of inclusion in the modern educational institution [Modern eğitim kurumunda kapsayıcılığın sosyokültürel çevresinin rolü]. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 211–218. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p211>

- Ching, B. & Creed, G. W. (Ed.). (1997). *Knowing your place: Rural identity and cultural hierarchy* [Yerini bilmek: Kırsal kimlik ve kültürel hiyerarşi]. New York: Routledge
- Chiodo, J. J. & Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle and high school students [Gerçekten sosyal bilgilerden hoşlanmıyorlar mı? Ortaokul ve lise öğrencileri üzerine bir çalışma]. *The Journal of Social Studies Research*, 28(1), 23–35.
- Chongbang, K. B. (2021). System dynamics of school classroom dynamism: A complexity understanding [Okul sınıfı dinamizminin sistem dinamikleri: Karmaşıklık temelli bir anlayış]. *Scholars' Journal*, 4(1), 106–117. <https://doi.org/10.3126/scholars.v4i1.42472>
- Clare, M. (2006). Power Corrupts, PowerPoint Corrupts Absolutely [Güç yozlaştırır, PowerPoint ise tamamen yozlaştırır]. *Canadian Social Studies*, 40(1), 1-9.
- Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor's swan song [Kırsal eğitim araştırmalarının verimini artırmak: Bir editörün veda yazısı]. *Journal of Research in Rural Education*, 22(3). <http://jrre.psu.edu/articles/22-3.pdf>
- Conde, R. M. S. (2006). La escuela rural: Organización de los centros rurales agrupados [Kırsal okul: Birleştirilmiş kırsal merkezlerin organizasyonu]. *Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 208, 499–518.
- Connor, C. M. D., Dombek, J., Crowe, E. C., Spencer, M., Tighe, E. L., Coffinger, S., Zargar, E., Wood, T. & Petscher, Y. (2017). Acquiring science and social studies knowledge in kindergarten through fourth grade: Conceptualization, design, implementation, and efficacy testing of content-area literacy instruction (Calí) [Anasınıfından dördüncü sınıfa kadar fen ve sosyal bilgiler bilgisinin kazanımı: Alan okuryazarlığı öğretiminin kavramsallaştırılması, tasarımı, uygulanması ve etkililik testi (CALI)]. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 301–320. <https://doi.org/10.1037/edu0000128>
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age 8* (3rd ed.) [Doğumdan 8 yaşa kadar çocuklara hizmet veren erken çocukluk programlarında gelişimsel olarak uygun uygulama]. National Association for the Education of Young Children.
- Corbett, M. (2007). *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community* [Ayrılmayı öğrenmek: Bir sahil topluluğunda okul eğitiminin ironisi]. Black Point NS: Fernwood Pub.
- Corbin, S. S. (1994). Lessons from the classroom: Male and female high school students' attitudes toward and achievement in social studies (ED393777) [Sınıftan çıkarılan dersler: Erkek ve kız lise öğrencilerinin sosyal bilgilere yönelik tutumları ve başarıları]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED393777>
- Cornery, H. C. and Mkulu, D. G. (2022). The influence of working conditions on teachers' retention in rural public secondary schools in sumbawanga district [Çalışma koşullarının Sumbawanga Bölgesi'ndeki kırsal devlet ortaokullarında öğretmenlerin görevde kalmaları üzerindeki etkisi]. *International Journal of Research in Education and Psychology*, 8(4), 1-23. <https://doi.org/10.54513/ijrep.2022.8401>

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) (4. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Ş.B. Demir vd. Çev.; 4.Basım). Eğiten Kitap. (Orijinal yayın tarihi 1994).
- Creswell, J.W. ve Plano Clark V.L. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Ş.B. Demir ve Y. Dede, ve diğerleri. Çev.; 3. basım). Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2006).
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.) [Nitel araştırma ve desen: Beş yaklaşımdan birini seçmek]. SAGE Publications.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (1939). *Cumhuriyet Halk Partisi Beşinci Büyük Kurultay Zabıtları* (29 Mayıs – 3 Haziran 1939). Ankara: CHP Yayınları.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (2001). What Reading Does for the Mind [Okumanın zihne katkısı]. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Çelikdemir, K. (2020). (2022, Ekim 13). Kırsal ve kentsel bölgelerdeki eğitsel farklılıklar. TEDMEM. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/kirsal-kentsel-bolgelerdeki-egitsel-farkliliklar>.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Yararlanılan Toplumsal ve Kültürel Kaynakların Belirlenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*. 12(43), 219-236.
- Çetin, S. ve Kahya, A. (2017). Kırdaki bir modernleşme projesi olarak Köy Enstitüleri: Aksu ve Gönen örnekleri üzerinden yeni bir anlamlandırma denemesi. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 34(1), 133-162. <https://doi.org/10.4305/METU.JFA.2017.1.3>
- Çetiner, A. (1985). Türkiye’de kırsal yerleşmelerin özellikleri ve fiziki düzenleme ilkeleri İçinde M. Çubuk (Ed.), *Türkiye’de kentleşme süreci ve kırsal alan sorunları kolokiyumu* (1. Basım, ss.69-82). Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayın.
- Çiftçi, Ş. K. (2010). *Kırsal bölgelerdeki matematik eğitimi sorunları: Öğretmen ve öğrenciler açısından bir değerlendirme çalışması* (Yayın Numarası: 266403) [Yüksek Lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftçi, Ş. K. ve Cin, F. M. (2018). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey [Kırsal öğretmenler ve topluluklar için ne önemlidir? Türkiye’nin kırsal bölgelerinde eğitsel zorluklar]. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 686-701.
- Çöpoğlu, M. (2018). Türkiye’de Çocuk İşçiliği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 357-398.
- Daka, M. (2016). *The effect of quality of work life of teachers in rural areas on teachers’ performance: A study of selected rural secondary schools of Petauke District* (Master’s thesis, University of Zambia).
- Dal, A. (2004). *Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görevli müdür yetkili öğretmenlerin stres kaynakları* (Yayın Numarası: 146944) [Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Dalkılıç, N. (2005). *Şuhut ilçesinde eğitimin dağılımı* (Yayın Numarası: 190146) [Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Danesi, M. (2008). *Popular culture: Introductory perspectives* [Popüler kültür: Giriş niteliğinde bakış açıları]. Rowman & Littlefield.
- Dania, P. O. and Igbani, A. S. (2016). Culture and moral values and sustainable development in Bayelsa State: The role of social studies education [Bayelsa Eyaletinde kültür, ahlaki değerler ve sürdürülebilir kalkınma: Sosyal bilgiler eğitiminin rolü]. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(14), 15–19.
- Da Silva, C. & Cardoso Filho, I. D. (2018). Rural education and teaching material: An analysis of history textbooks [Kırsal eğitim ve öğretim materyali: Tarih ders kitaplarının analizi]. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 76-103.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment [Ebeveyn eğitimi ve aile gelirinin çocuk başarısı üzerindeki etkisi: Ebeveyn beklentileri ve ev ortamının dolaylı rolü]. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Değmez, M. (2014). *Köy ilk ve ortaokulların sorunlarına kampüs eğitim modeliyle çözüm* (Yayın Numarası: 376752) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, K. (1998). *Öğrenime hazır oluşluğun ilköğretimde Türkçe ve matematik derslerindeki başarı ile ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayın Numarası: 73621) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. (2019). *Fen bilimleri dersinde akıllı tahta kullanımının köy okullarında öğrencilerin akademik başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayın Numarası: 592170) [Yüksek Lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirbaş, İ. ve Aydınöz, D. (2020). Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 630–640. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.693433>
- Demirel, N. (2013). *Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri: Bir durum çalışması* (Yayın Numarası: 321932) [Yüksek Lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirelli, T. (2007). *Kula'da kırsal yerleşmeler ve eğitimin dağılımı* (Yayın Numarası: 206607) [Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, T. (2011). *Demokrasi ve demokratikleşme üzerine*. Ankara: Ak Parti Siyaset Akademisi.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu* (Yayın Numarası: 99635) [Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, K. (2003). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 233-255.

- Deniz, O. (2019). *Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 565632) [Yüksek Lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, H. (2007). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 7(1), 417-451.
- Deveci, H. (2008). Learning from parents and learning with parents in social studies [Sosyal bilgilerde ebeveynlerden öğrenmek ve ebeveynlerle birlikte öğrenmek]. *World Applied Science*, 3(5), 715-724.
- DeYoung, A. J. (1987). The status of American rural education research: An integrated review and commentary [Amerikan kırsal eğitim araştırmalarının durumu: Bütüncül bir derleme ve yorum]. *Review of Educational Research*, 57(2), 123-148.
- DeYoung, A. J. and Kannapel, P. J. (1999). The rural School Problem in 1999: A Review And Critique of The Literature [1999'da kırsal okul sorunu: Alan yazına yönelik bir derleme ve eleştiri]. *Journal of Research in Rural Education*, 15(2), 67-79.
- DeYoung, A. J. and Lawrence, B. K. (1995). On hoosiers, yankees, and mountaineers [Hoosierlar, Yankee'ler ve Dağlılar Üzerine]. *Phi Delta Kappan*, 77 (2), 104-122.
- Dewey, J. (1939). *Türk maarifi hakkında rapor*. Devlet basımevi.
- Doğuş, F. (2024). *Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Bir durum çalışması* (Yayın Numarası: 862684) [Yüksek Lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Downes, N. & Roberts, P. (2018). Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004-2016 [Okul binasına yeniden bakış: 2004-2016 yılları arasında Avustralya'daki kırsal, uzak ve izole okulların personel teminine dair bir alan yazın derlemesi]. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(1), 31-54. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.266568991636396>
- Dziuban, J. & Kysilka, M. (1996). What is really important in the curriculum world? [Öğretim programı dünyasında gerçekten önemli olan nedir?]. *Journal of Curriculum & Supervision*, 11(2), 188-192.
- Echazarra, A. & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma ve yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Elena, T. A. & Adela, M. (2010). Rural education in Romania: Present and perspectives [Romanya'da kırsal eğitim: Mevcut durum ve gelecek perspektifleri]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 402-406.
- Elo, S., Kaariainen, M., Kanste, O., Polkki, T., Utriainen, K. & Kyngas, H. (2014). *Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness* [Nitel içerik analizi: Güvenilirliğe odaklanma]. *SAGE Open*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Elpe, E. (2014). Köy Enstitüleri ve sanat eğitimi. *Yaşam Bilimleri Dergisi / Journal of Life Sciences*, 4(2), 15-28.
- Erdi, G. (2017). Neighbourhood resistance and gecekondu women in Ankara [Ankara'da mahalle direnişi ve gecekondu kadınları]. In G. Erdi & Y. Şentürk (Ed.), *Identity*,

justice and resistance in the neoliberal city (pp. 143–170). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-58632-2_7

- Ereş, F. (2020). *Eğitimde politika planlama ekonomi*. Pegem Akademi.
- Ereş, F. (2021). *Toplumsal kalkınma*. Pegem Akademi.
- Ergün, E. (2019). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Erkılıç, T. (2011). Eğitim sosyolojisinin tanımı, özellikleri ve gelişimi. İçinde A. Boyacı (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* (ss. 1–18). Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci: Araştırmaya düşünsel hazırlık – Araştırmalarda merak edilenler – Bilim ve bilimsel yöntem* (7.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Ernst, J. A. & Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking [Çevre temelli eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri üzerindeki etkileri]. *Environmental Education Research*, 10(4), 507–522.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayın Numarası: 205766) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(3), 2111-2124.
- Ersoy, A. F. (2024). Sosyal bilgiler dersi ve vatandaşlık eğitimi. İçinde R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Ersoy, F. G. (2009). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler programının uygulanması ile ilgili değerlendirmeler (Konya ili örneği)* (Yayın Numarası: 234932) [Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- EURYDICE. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. Brussels: Publication Office of the European. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/61236>
- Ezeife, A. N. (2003). Using the Environment in Mathematics and Science Teaching: An African and Aboriginal Perspective. [Matematik ve fen öğretiminde çevrenin kullanımı: Afrika ve Aborijin bakış açısı] *International Review of Education*. 49(3-4), 319-342.
- Ezer, F. (2020). Köy Enstitülerinin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1786–1804.
- Ewulley, F., Anlimachie, M. A., Abreh, M. K. & Mills, E. E. (2023). Understanding the nexus of school types, school cultures and educational outcomes and its implication for policy and practice [Okul türleri, okul kültürleri ve eğitimsel sonuçlar arasındaki ilişkiyi ve bunun politika ve uygulamalara yansımalarını anlama]. *International Journal of Educational Research*, 121, 102-237. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102237>
- Fan, X. & Chen, M. J. (1998). Academic achievement of rural school students: A multi-year comparison with their peers in suburban and urban schools [Kırsal okul

- öğrencilerinin akademik başarısı: Banliyö ve kent okullarındaki akranlarıyla çok yıllık bir karşılaştırma]. *Journal of Research in Rural Education*, 15(1), 31-46.
- Farmer, F. L. (1997). Rural, definition of [Kırsal, tanımı]. In G. A. Goreham (Ed.), *Encyclopedia of rural America: The land and people* (pp. 623–626). ABC-CLIO.
- Fathima, S. A., Sreedevi, P., Swarupa Rani, G. & Prasuna, M. (2024). Self-efficacy among rural and urban adolescents [Kırsal ve kentsel ergenlerde öz yeterlik]. *International Journal of Agriculture Extension and Social Development*, 7(7), 579–587.
- <https://doi.org/10.33545/26180723.2024.v7.i7h.864>
- Fetterman, D. M. (Ed.). (2020). *Ethnography: Step-by-step* (Vols. 1–0) [Etnografi: Adım adım]. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071909874>
- Fırat, M., Yurdakul, İ. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1) , 64-85 . <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m>
- Foran, A. (2008). An Outside Place for Social Studies [Sosyal bilgiler için dış mekânda bir yer]. *Canadian social studies*, 41(1), 1-9.
- Fromberg, D. P. (2012). *The all-day kindergarten and pre-K curriculum: A dynamic-themes approach* [Tüm gün anasını ve okul öncesi programı: Dinamik temalar yaklaşımı]. Routledge.
- Gale, T. & Parker, S. (2015). Calculating student aspiration: Bourdieu, spatiality and the politics of recognition [Öğrenci beklentisini hesaplamak: Bourdieu, mekânsallık ve tanınma siyaseti]. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988685>
- Gallay, E., Marckini-Polk, L., Schroeder, B. & Flanagan, C. (2016). Place-based stewardship education: Nurturing aspirations to protect the rural commons [Yer temelli koruyuculuk eğitimi: Kırsal ortak alanları koruma arzusunu beslemek]. *Peabody Journal of Education*, 91(2), 155–175.
- <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1151736>
- Gamoran, A. & Long, D. A. (2007). Equality of educational opportunity: A 40 year retrospective [Eğitimde fırsat eşitliği: 40 yıllık bir değerlendirme]. In R. Teese, S. Lamb, & M. Duru-Bellat (Ed.), *International studies in educational inequality, theory and policy* (Vol. 1, pp. 23–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2_2
- Garan, Ö. (2005). *Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayın Numarası: 190307) [Yüksek Lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- García Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículo, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses* [Doktora tezi, Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>
- García Prieto, F. and Estrada, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa [Bütünleşik

- öğretim programı: Alternatif bir kırsal okul için iş projeleri temelli bütüncül bir öneri]. *Aula Abierta*. 45. 7-15. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.7-14>
- García Prieto, F. J., Pozuelos Estrada, F. J. & Álvarez-Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en españa [İspanya’da kırsal eğitimde ders kitaplarının kullanımı]. *Sinética*, (49), 1–18.
- Geray, C. (2011). *Dünden bugüne kırsal gelişme politikaları*. Phoenix Yayınevi.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırılması)* (Yayın Numarası: 41339) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu Çev.; 5.Basım). Anı Yayıncılık.
- Glover, T. A., Nugent, G. C., Chumney, F. L., Ihlo, T., Shapiro, E. S., Guard, K., Koziol, N. & Bovaird, J. (2016). Investigating rural teachers’ professional development, instructional knowledge, and classroom practice [Kırsal öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim bilgisi ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi]. *Journal of Research in Rural Education*, 31(3), 1-16.
- Goodpaster, K. P. S., Adedokun, O. A. & Weaver, G. C. (2018). Teachers’ Perceptions of Rural STEM Teaching: Implications for Rural Teacher Retention [Öğretmenlerin kırsal STEM öğretime ilişkin algıları: Kırsal öğretmen tutumunu sürdürmeye yönelik yansımalar]. *The Rural Educator*, 33(3), 9-22. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i3.408>
- Gofen, A. (2009). Family capital: Flow first-generation higher education students break the intergenerational cycle [Aile sermayesi: Birinci kuşak yükseköğrenim öğrencileri kuşaklar arası döngüyü nasıl kırıyor]. *Family Relations*, 58,104-120. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>
- Goldfarb, B. (2002). *Visual pedagogy: media cultures in the beyond the classroom* [Görsel pedagoji: Sınıf dışındaki medya kültürleri]. Durham, NC: Duke University Press.
- Gonzalez-Mena, J. (2008). *Diversity in early care and education: Honoring differences* (5th ed.) [Erken çocukluk eğitimi ve bakımında çeşitlilik: Farklılıklara saygı göstermek]. McGraw-Hill.
- Gonzalez-Mena, J. (2013). *The child in the family and the community* (6th ed.) [Aile ve toplum içindeki çocuk]. Merrill/Prentice Hall.
- Gökçek, T ve Toker, S. (2016). Ortaokul öğrenci ve öğretmenlerinin kırsaldaki matematik eğitime bakış açıları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33 (2), 43-67.
- Gölçek, A. G. ve Gülşen, M. A. (2017). İbn Haldun ve Serbest Piyasa Fikri: İbn Teymiyye ve Gazali’den Kanıtlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(57), 576–590.
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretime yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1946-1955. doi: 10.24106/kefdergi.4039

- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve [Hemşirelik araştırmalarında nitel içerik analizi: Kavramlar, yöntemler ve başarıya ulaşma önlemleri]. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Griffiths, V.L. (1975). *Köy eğitimi sorunları* (H.Gürsoy Çev.; 1. Basım). Milli Eğitim Basımevi. (Orijinal Yayın Tarihi 1968).
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place [İki dünyanın en iyisi: Mekâna dayalı eleştirel pedagoji]. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Gruenewald, D. A. (2008). The best of both worlds: A critical pedagogy of place [İki dünyanın en iyisi: Yer temelli eleştirel pedagoji]. *Environmental Education Research*, 14(3), 308–324. <https://doi.org/10.1080/13504620802193572>
- Guillén-Gámez, F. D., Colomo-Magaña, E., Ruiz-Palmero, J. & Tomczyk, Ł. (2025). The digital competence of the rural teacher of primary education in the mentoring process: A study by teaching speciality and gender [Kırsal ilköğretim öğretmeninin mentorluk sürecindeki dijital yeterliliği: Branş ve cinsiyete göre bir inceleme]. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 18(1), 3–19. <https://doi.org/10.1108/JRIT-05-2023-0050>
- Gutierrez, K. D. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities [Kentsel öğrenme topluluklarında kültürel uygulamaları incelemek]. *Human Development*, 45(4), 312-321. <https://doi.org/10.1159/000064995>
- Güder, S. Y. (2019). Dikenli Gül: Türkiye’de Kırsal Kesimde Okul Öncesi Öğretmeni Olmaya İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 912-941.
- Gülder, Ş. (2007). *Köy ilköğretim okullarında yönetim ve sorunları (İstanbul ili örneği)* (Yayın No: 241876) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teorik çerçeve – pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı – kalite ve etik hususlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Gülmez, V. (1988). *Ailenin toplumsal konumunun çocuğun eğitimi üzerindeki etkileri* (Yayın Numarası: 19565) [Yüksek Lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, G. A. (2009). *Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları, okul türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 309518) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri: Diyarbakır örneği* (Yayın Numarası: 206041) [Yüksek Lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, C. (2021). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Social Sciences and Education*, 4(1), 137–157. <https://doi.org/10.53047/josse.884991>

- Güngör, İ. (2019). *Köy ilkokullarında öğrenci olmak: Etnografik bir çalışma* (Yayın Numarası: 547336) [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2016). The Role of Social Studies Course in Creating Society with Skilled Citizens: Pre-Service Elementary Teachers Express their Views [Nitelikli yurttaşlardan oluşan bir toplum yaratmada sosyal bilgiler dersinin rolü: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri]. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 493-520. <https://doi.org/10.17569/tojqi.39722>
- Gürel, D. ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(6), 22–40.
- Gürhan, N. (2010). Toplumsal cinsiyet ve din. *E-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, (4), 58–80.
- Gürsoy, F. ve Coşkun, T. (2004). Geniş ailede ve çekirdek ailede yaşayan çocukların aile ortamını algılamalarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 15(2), 17-30.
- Haberli, M. ve Güvenç, M. F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 149–166.
- Haller, E. J. & Virkler, S. J. (1993). Another look at rural-nonrural differences in students' educational aspirations [Öğrencilerin eğitim beklentilerindeki kırsal-kırsal olmayan farklara yeniden bir bakış]. *Journal of Research in Rural Education*, 9(3), 170–178.
- Halsey, J. (2018). *Independent review into regional, rural and remote education: Final report*. Commonwealth of Australia.
- Hamarat, E. (2015). Sosyal bilgilerin felsefesi. İçinde C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (1. Basım, ss.23-45). Pegem Akademi.
- Hammer, P. C. (2001). *Joining rural development theory and rural education practice* [Kırsal kalkınma teorisi ile kırsal eğitim pratiğini birleştirmek]. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory, Inc.
- Hansen, M. H. (2015). *Educating the Chinese individual: Life in a rural boarding school* [Çinli bireyi eğitmek: Kırsal bir yatılı okulda yaşam]. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Hart, G., Larsen, E. and Lishner, D. (2005). Rural definitions for healthy policy and research [Sağlık politikaları ve araştırmalar için kırsal tanımlar]. *Journal of Public Health*, 95(7), 1149-1155. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.042432>
- Hektner, J. M. (1995). When moving up implies moving out: Rural adolescent conflict in the transition to adulthood [Yükselmek taşınmayı gerektirdiğinde: Yetişkinliğe geçişte kırsal ergen çatışması]. *Journal of Research in Rural Education*, 11(1), 3–14.
- Herzog, M. J. & Pittman, R. B. (1995). Home, family, and community: Ingredients in the rural education equation [Ev, aile ve toplum: Kırsal eğitim denklemindeki bileşenler]. *Phi Delta Kappan*, 77(2), 113–118.
- Herzog, M. J., & Pittman, R. (2003). The nature of rural schools: Trends, perceptions, and values [Kırsal okulların doğası: Eğilimler, algılar ve değerler]. In D. M.

- Chalker (Ed.), *Leadership for rural schools* (pp. 11–23). Lanham, MD: The Scarecrow Press, Inc.
- Horn, J. G. (1995). What is rural education? [Kırsal eğitim nedir?]. In P. B. Otto, (Ed.), *Science education in the rural United States: Implication for the Twenty-First Century* (1nd ed., 1-14). Colombus: Ohio-ABD: ERIC/CSMEE.
- Hovdenakk, S. (2014). *Johan Ludwig Mowinckel: Mannen i midten* [Johan Ludwig Mowinckel: Ortadaki adam]. Schibsted Forlag.
- Howley, C. (1997). How to make rural education research rural: An essay at practical advice [Kırsal eğitim araştırmasını gerçekten kırsal kılmak: Uygulamalı önerilere dair bir deneme]. *Journal of Research in Rural Education*, 13(2), 131–138.
- Howley, C. B. & Gunn, E. (2003). Research about mathematics achievement in the rural circumstance [Kırsal koşullarda matematik başarısına yönelik araştırma]. *Journal of Research in Rural Education*, 18(2), 86–95.
- Howley, C. B., Theobald, P. & Howley, A. A. (2005). What rural education research is of most worth? A reply to Arnold, Newman, Gaddy, and Dean [En değerli kırsal eğitim araştırması hangisidir? Arnold, Newman, Gaddy ve Dean'e bir yanıt]. *Journal of Research in Rural Education*, 20(18), 1–6. <http://www.jrre.psu.edu/articles/20-18.pdf>
- Ilgaz, S. ve Keskin, Y. (2017). Farkındalık seminerlerinin okula devam etmeyen/az devam eden kız öğrencilerin ve velilerinin tutumlarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 121–133.
- Ivankova, N.V. ve Plano Clark, V.L. (2018). *Karma Yöntemler Araştırması Alana Yönelik Bir Kılavuz* (Ö.Ç. Bökeoğlu ve diğerleri, Çev.; 1.Basım). Nobel Yayıncılık.
- Izquierdo, J., Aquino Zúñiga, S. P. & García Martínez, V. (2021). Foreign language education in rural schools: Struggles and initiatives among generalist teachers teaching English in Mexico [Kırsal okullarda yabancı dil eğitimi: Meksika'da İngilizce öğreten genel branş öğretmenlerinin mücadeleleri ve girişimleri]. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(1), 133–156. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.1.6>
- İçduygu, A. ve Ünalın, T. (1997). *Türkiye'de içgöç sorunsalı: Alanlar ve araştırma yöntemleri*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- İnan, E. (2018). *Kırsal kesimlerdeki ilkokullarda Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi* (Yayın Numarası: 528826) [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jiménez, J. (2014). Escuela rural: ¡Aquí no se acaba nunca! [Kırsal okul: Asla gerçekten bitmez!]. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 70–73.
- Johnson, A. P. (2010). *Making connections in elementary and middle school social studies* [İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersinde bağlantılar kurmak]. SAGE Publications.
- <http://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=1160199>
- Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 253874) [Yüksek Lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Kalaoja, E. (2006). Change and innovation in multi-grade teaching in Finland [Finlandiya’da birleştirilmiş sınıf öğretiminde değişim ve yenilik]. In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices* (pp. 215–228). Australia: Kandoorair Press.
- Karadeniz, İ. ve Karadağ, E. (2014). Kırsal bölgelerdeki ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı ve tutumları: korelasyonel bir araştırma. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(3), 259-273.
- Karadeniz, İ. (2014). *Kırsal kesimdeki ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin kaygıları ile matematik tutumları arasındaki ilişki* (Yayın Numarası: 364769) [Yüksek Lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya, Ş. (2006). Sosyal bir süreç olarak eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 391–396.
- Karakütük, M. (1996). *Taşınmalı ilköğretim uygulaması ve sorunları "Sincan ilçesi örneği"* (Yayın No. 51507) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ.H. (2022). Küreselleşme, dijitalleşme, çok kültürlülük ve iklim değişikliği bağlamında eğitimde özerklik. İçinde İ.H. Karataş ve M. Kara (Ed.). *Eğitimde özerklik: kuram ve uygulama*. (1. Basım, ss.19-27). Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, A. (2017). Cumhuriyet Dönemi’nde bir hareketin son temsilcisi: Ernis Köy Enstitüsü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 184–190. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1492>
- Kartal, S. K. (1992). *Ekonomik ve sosyal yönleriyle Türkiye’de kentleşme*. Adım Yayıncılık.
- Kavak, Y. (1997). *Dünya’da ve Türkiye’de ilköğretim*. Pegem Yayınları.
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye ilköğretime katılım ve okula gidemeyen çocuklar. *Milli Eğitim Dergisi*. 173, 8-26.
- Kaya, A. ve Aksu, M. B. (2009). Fırsat Ve Olanak Eşitliğinin Sağlanmasında Bir Adım Olarak Taşınmalı Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27), 177-189.
- Kaya, E. ve Öner, G., (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2, 1-22.
- Kaya, Ş. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrenci velilerinin okuldan beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi* (Yayın Numarası: 303058) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye’de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması* (Yayın Numarası: 111187) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Khatttri, N., Riley, K. W. & Kane, M. B. (1997). Students at risk in poor, rural areas: A review of the research [Yoksul kırsal bölgelerde risk altındaki öğrenciler: Araştırmaların bir derlemesi]. *Journal of Research in Rural Education*, 13, 79-100.

- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113–127.
- Kısıklı, E. (2023). Osmanlı'dan Cumhuriyet Türkiye'sine eğitimde modernleşme adımları. İçinde E. Şencan (Ed.), *Türk eğitim tarihi dönüm noktaları* (1.Basım, ss.45-80). Pegem Akademi.
- Kızılokul, H. (2013). *Eğitimin toplumsal temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Kincheloe, J. (2001). *Getting Beyond the Facts: Teaching Social Studies/Social Sciences in the Twentyfirst Century* [Gerçeklerin ötesine geçmek: Yirmi birinci yüzyılda sosyal bilgiler/sosyal bilimler öğretimi]. New York: Peter Lang.
- Kline, J., White, S. and Lock, G. (2013). The rural practicum: Preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia [Kırsal uygulama: Kırsal ve bölgesel Avustralya için nitelikli bir öğretmen iş gücü hazırlamak]. *Journal of Research in Rural Education*, 28(3), 1–13. <http://jrre.psu.edu/articles/28-3.pdf>
- Knapik, M. (2006). The qualitative research interview: Participants' responsive participation in knowledge making [Nitel araştırma görüşmesi: Katılımcıların bilgi üretimindeki duyarlı katılımı]. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 77–93. <https://doi.org/10.1177/160940690600500308>
- Knobloch, N. A. (2003). Is experiential learning authentic? [Deneyimsel öğrenme özgün müdür?]. *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 22–34. <https://doi.org/10.5032/jae.2003.04022>
- Knutson, P. & Del Carlo, D. (2018). Impact of Multiplex Relationships on Rural Science Education [Çok yönlü ilişkilerin kırsal fen bilimleri eğitimi üzerindeki etkisi]. *The Rural Educator*, 39(2), 21-35. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v39i2.203>
- Kocakurt, S. Ö. (2016). *Türkiye’de kırsal alanda okullaşma ve yetişkin nüfusun eğitim durumuna ilişkin bir analiz* (Yayın Numarası: 456697) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, G. (2000). *Taşınmalı eğitim nedeniyle kapatılan okulların durumları ve sorunları* (Yayın Numarası: 97319) [Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koçoğlu, E. ve Egüz, Ş. (2019). Türkiye’de, Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Alan Eğitimcilerinin Sorunsal Tespitleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37. <https://doi.org/10.33206/mjss.482523>
- Kolcu, E. (2011). *Kırsal kesimin eğitim durumu ve taşınmalı eğitim* (Eskişehir-Alpu kırsalı örneği) (Yayın Numarası: 296687) [Yüksek Lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Konuk, O. (2016). Bir sorun ve çözüm alanı olarak Türk eğitim sistemi. İçinde M. Zencirkıran (Ed.) *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı* (5. Baskı, ss. 499-514). Dora Yayınevi.
- Korkmazyürek, Y. (2020). *Paradigma değişikliği; Nitel araştırmalarda literatür temelinde kodlama ve temellendirilmiş kuram oluşturma*. Gazi Kitabevi.
- Kostelnik, M. D., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (2011). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education* (5th ed.) [Gelişimsel

olarak uygun öğretim programı: Erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar]. Pearson.

- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135-149.
- Kozan, N. ve Keyifli, Ş. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin DKAB dersi ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi (Ege Bölgesi örneği). *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 6(1), 76–90. <https://doi.org/10.59372/turajas.1312058>
- Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde “soru sorma metodu” nun önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 91-104.
- Köşker, N. ve Karabağ, S. (2019). Yer temelli öğretim. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 14(6), 3231–3249. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.30229>
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.) [İçerik analizi: Yöntemine giriş]. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kumari, R. & Salgotra, A. K. (2015). Rural education and globalisation: A critical analysis [Kırsal eğitim ve küreselleşme: Eleştirel bir analiz]. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 5(3), 146–152.
- Kurtoğlu, A. (2012). Kent yaşamı. İçinde Y. Ecevit ve N. Karkıner (Ed.), *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* (1.Basım, ss. 106-128). Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Küçüköğlu, A. (2001). *İlköğretimde taşınmalı eğitim sistemi uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayın Numarası: 109206) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* [Görüşmeler: Nitel araştırma görüşmeciliği becerisini öğrenmek]. Sage.
- Laila, F. N., Prastiwi, Y. & Fauziati, E. (2023). Challenges of teaching english for elementary school student in indonesian rural areas [Endonezya'nın kırsal bölgelerinde ilkököl öğrencilerine İngilizce öğretmenin zorlukları]. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 12(3), 436-443. <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v12i3.57804>
- Lane, R. (2008). Students' alternative conceptions in geography [Öğrencilerin coğrafya dersindeki alternatif kavramları]. *Geographical Education*, 21, 43–52.
- Legotlo, M.W. (2014). *Challenges and issues facing the education system in South Africa* [Güney Afrika eğitim sisteminin karşılaştığı zorluklar ve sorunlar]. Pretoria: Africa Institute of South Africa.
- Lehtonen, O. (2021). Primary school closures and population development – Is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? [İlkökököl kapanmaları ve nüfus gelişimi – Okulun canlılığı (kırsal) toplulukların cazibesine bir yatırım mı, değil mi?] *Journal of Rural Studies*, 82, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.011>
- Levesque, S. (2006). Discovering the past: Engaging Canadian students in digital history [Geçmiş keşfetmek: Kanadalı öğrencileri dijital tarih ile buluşturmak]. *Canadian Social Studies*, 40(1), 1-8.

- Lewis, A. C. (2003). Rural schools [Kırsal okullar]. *The Education Digest*, 68(8), 69-70.
- Li, X. (2022). Migration behaviors and educational attainment of metro and non-metro youth [Metropol ve metropol dışı gençlerin göç davranışları ve eğitim düzeyleri]. *Rural Sociology*, 87(4), 1302–1339. <https://doi.org/10.1111/ruso.12449>
- Ling, Z., Na, J., Yan-Li, S. & Sriyanto, J. (2020). School culture and professional development of school teachers from urban and rural areas in China [Çin'deki kentsel ve kırsal bölgelerden okul öğretmenlerinin okul kültürü ve mesleki gelişimi]. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(3), 609–619. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i3.31580>
- Liu, X., Hu, B. & Huang, J. (2019). The quality of play center activities of early childhood education in China [Çin'de erken çocukluk eğitiminde oyun merkezi etkinliklerinin kalitesi]. *English Language Teaching*, 12(8), 95–105. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n8p95>
- Madsen, S. S. (2020). Understandings and attitudes regarding skill-based and competency-based cultures for learning: A comparative study of Norwegian and New Zealand teacher educators [Beceri temelli ve yetkinlik temelli öğrenme kültürlerine ilişkin anlayışlar ve tutumlar: Norveçli ve Yeni Zelandalı öğretmen yetiştiricileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma]. *Educational Research for Policy and Practice*, 19, 301–317. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09260-y>
- Mahan, C. A. (2010). *Home-grown teachers: Will their rural roots keep them in Virginia's rural schools?* (UMI No. 3402712) [Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Malassis, L. (2011). *The rural world: Education and development* [Kırsal dünya: Eğitim ve kalkınma]. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Malhoit, G. C. (2005). *Providing rural students with a high quality education: The rural perspective on the concept of educational adequacy* [Kırsal öğrenciler için nitelikli bir eğitim sağlamak: Eğitimde yeterlilik kavramına kırsal bakış açısı]. Rural Education and Community Trust.
- Malkoç, S. (2024). *Öğretmenlerin meslek kültürünün inşası üzerine sosyolojik bir çalışma* (Yayın Numarası: 905002) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Manly, C. A., Wells, R. S. & Kommers, S. (2020). Who are rural students? How definitions of rurality affect research on college completion [Kırsal öğrenciler kimdir? Kırsallık tanımları üniversite tamamlama araştırmalarını nasıl etkiler?]. *Research in Higher Education*, 61(7), 764–779. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09556-w>
- Markoff, J., Shapiro, G. and Weitman, S. R. (1975). Toward the Integration of Content Analysis and General Methodology [İçerik analizi ile genel yöntem bilimin bütünleştirilmesine doğru]. *Sociological Methodology*, 6, 1–58. <https://doi.org/10.2307/270893>
- Milam, A. & Byford, J.M. (2023). Decision-making instruction: rural teachers' challenges and perceptions of robert stahl's decision-making materials in the social studies classroom [Karar verme öğretimi: Kırsal öğretmenlerin sosyal bilgiler sınıfında Robert Stahl'ın karar verme materyallerine ilişkin algıları ve

- karşılaştıkları zorluklar]. *Educational Practice and Theory*, 45(2), 19-36.
<https://doi.org/10.7459/ept/45.2.03>
- McCombs, J. S. & Bansberg, B. (1997). *Interstate variations in rural student achievement and schooling conditions* [ERIC Digest No. ED459037] [Eyaletler arası kırsal öğrenci başarısı ve okul koşullarındaki farklılıklar]. ERIC Clearinghouse. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459037.pdf>
- McCracken, J. D. & Miller, C. (1988). Rural teachers' perceptions of their schools and communities [Kırsal öğretmenlerin okullarına ve topluluklarına ilişkin algıları]. *Journal of Research in Rural Education*, 5(2), 23-26.
- McDonald, S. M. (2012). Perception: A concept analysis [Algı: Bir kavram çözümlemesi]. *International Journal of Nursing Knowledge*, 23(1), 2-9.
<https://doi.org/10.1111/j.2047-3095.2011.01198.x>
- McGowan, T. M., Sutton, A. M. & Smith, P. G. (1990). Instructional elements influencing elementary student attitudes toward social studies [İlkokul öğrencilerinin sosyal bilgilere yönelik tutumlarını etkileyen öğretimsel unsurlar]. *Theory & Research in Social Education*, 18(1), 37-52.
- MEB (2005a). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu: 4-5. sınıflar. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2005b). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu: 6-7. sınıflar. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- MEB (2024a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
<https://tyymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- MEB (2024b, Aralık). *Mevcut durum*. <https://ybo.meb.gov.tr/www/mevcut-durum/icerik/30>
- Medina, B. (2001). *The Filipino family* [Filipinli aile]. University of the Philippines Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.) (3. basımdan çeviri, 3. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research [1 kişilik örneklemden ne anlaşılır?: Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik sorunları]. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60
- Michaelis, J.S. and Garcia, J. (1996). *Social studies for children a guide to basic instruction* [Çocuklar için sosyal bilgiler: Temel öğretime yönelik bir rehber]. (11th ed.). Allyn and Bacon.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Üstün ve A.Ersoy Çev., 2. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. ve Saldana, J. (2023). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Üstün ve A.Ersoy Çev., 4. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

- Mindes, G. (2013). *Social studies for young children: Preschool and primary curriculum anchor* (2nd ed.) [Küçük çocuklar için sosyal bilgiler: Okul öncesi ve ilkokul müfredatı için bir dayanak]. Bloomsbury.
- Modest. J. & Onyango, O. D. (2021). Influence of school workplace condition on teacher's job satisfaction in public secondary schools. The case study in Bukoba rural district [Devlet ortaokullarında okul çalışma ortamının öğretmen iş doyumuna etkisi: Bukoba kırsal bölgesi örneği]. *International Journal of English Literature and Socials Science*, 6, 288-303.
- Moreno- Pinillos, C. (2022). School in and linked to rural territory teaching practises in connection with the context from an ethnography study [Kırsal bölgeye bağlı okul: Bağlamsal bağlantılar içinde öğretim uygulamaları – Etnografik bir çalışma]. *Australian And International Journal of Rural Education*, 32(2), 19-35. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i2.328>.
- Moulton, J. (2001). *Improving education in rural areas: Guidance for rural development specialists*. http://tanzaniagateway.org/docs/Improving_education_in_rural_areas_guidance_for_rural_development.pdf adresinden alındı
- Mufanechiya, T., Dube, B. & Mufanechiya, A. (2024). Rurality and curriculum implementation in zimbabwean primary schools: challenges and opportunities [Zimbabve ilkokullarında kırsallık ve öğretim programı uygulaması: Zorluklar ve fırsatlar]. *Journal of Culture and Values in Education*, 7(4), 54-72. <https://doi.org/10.46303/jcve.2024.40>.
- Mulkeen, A. & Chen, D. (2008). *Teachers for rural schools: Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania and Uganda* [Kırsal okullar için öğretmenler: Lesotho, Malavi, Mozambik, Tanzanya ve Uganda'dan deneyimler]. World Bank Publications.
- Gutierrez, K. D. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities [Kentsel öğrenme topluluklarında kültürel uygulamaları incelemek]. *Human Development*, 45, 312-321.
- Nadel, W., & Sagawa, S. (2002). *America's forgotten children: Child poverty in rural America* [Amerika'nın unutulmuş çocukları: Kırsal Amerika'da çocuk yoksulluğu]. Save the Children.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)* (Yayın Numarası: 228763) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Navruz, C. (2016). *Kırsal kesimde ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının incelenmesi (Erzincan-Çayırılı ilçesi örneği)* (Yayın Numarası: 431547) [Yüksek Lisans tezi, Erzincan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- National Council for the Social Studies. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning and assessment*. Author. <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-introduction>
- National Council for the Social Studies. (2016). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficacy. *Social Education*, 80 (3), 180-182.

- National Council for the Social Studies. (2021, June). *Developing state and local social studies standards: A position statement of National Council for the Social Studies*. <https://www.socialstudies.org/position-statements/developing-state-and-local-social-studies-standards>
- National Council for the Social Studies. (2022, June). *Media literacy [Position statement]*. <https://www.socialstudies.org/position-statements/media-literacy>
- National Council for the Social Studies. (2023). *Powerful teaching and learning in social studies: A position statement of National Council for the Social Studies*. <https://www.socialstudies.org/position-statements/powerful-teaching-and-learning-social-studies>
- Neuendorf, K. A. (2002). Defining content analysis [İçerik analizinin tanımlanması]. In *The content analysis guidebook* (pp. 1–25). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Njok, P. C., & Edinyang, S. D. (2014). Socio-cultural factors affecting the teaching and learning of social studies in Nigeria [Nijerya’da sosyal bilgiler öğretimini etkileyen sosyo-kültürel etmenler]. *Journal of Education and Practice*, 5(24), 153–158. Retrieved from www.iiste.org
- Nkambule, T. (2022). Exploring working conditions in selected rural schools: Teachers’ experiences [Seçili kırsal okullarda çalışma koşullarının incelenmesi: Öğretmen deneyimleri]. *South African Journal of Education*, 42(1), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n1a2013>
- OECD. (2017). *Trends shaping education spotlight 8*. OECD iLibrary. <https://www.oecd-ilibrary.org>
- OECD. (2022). *School autonomy*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41701&filter=All>
- Öymen, H.R. (1965). *Türkiye’nin ana eğitim problemleri*. Ajans-TürkMatbaası.
- Özçatalbaş, O. (2016). *Geleneksellik, modernleşme ve kırsal miras. 4. Yöresel Ürünler Sempozyumu ve Uluslararası Kültür Sanat Etkinlikleri Bildiri Kitabı* (M. A. Eroğlu, Ed., ss. 58–59). Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.
- Özdemir, Y., & Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932’den 1951’e). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (45), 235–262.
- Özkan, H. (2009). 2005 *Hayat Bilgisi 3. sınıf programı içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın Numarası: 240548) [Yüksek Lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, N. (1997). *Taşımalı ilköğretim uygulamasında sayısal gelişmeler, güçlükler ve çözüm önerileri* (Yayın Numarası: 63778) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. İçinde C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 3–21). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. Basım, ss. 2-31). Pegem Akademi.

- Öztürk, C., Keskin, S. ve Keskin, Y. (2004). İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanım durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 107–120.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5–6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi* (Yayın Numarası: 145126) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Padmakala, S. (2018). *Parental support on self-confidence and academic achievement of higher secondary students* (Doctoral dissertation, Manonmaniam Sundaranar University). Shodhganga. <http://hdl.handle.net/10603/224913>
- Palas, T. (2022). *Kütahya'da çalışan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre kırsalın eğitime etkisi* (Yayın Numarası: 737211) [Yüksek Lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Palavan, Ö. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki birleştirilmiş sınıflardaki 4. sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri* (Yayın Numarası: 205362) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Palavan, Ö. ve Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve diğerleri Çev., 2.Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peksöz, E. (2023). *Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 803832) [Yüksek Lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Phinla, W., Phinla, W. & Mahapoonyanont, N. (2024). Challenges and innovations in developing a social studies curriculum for 21st-century learners in small schools [Küçük okullarda 21. yüzyıl öğrencileri için sosyal bilgiler öğretim programı geliştirmede karşılaşılan zorluklar ve yenilikler]. *South Eastern European Journal of Public Health*, 25(S2), 1098–1114. <https://doi.org/10.70135/seejph.vi.2856>
- Preston, J. P. (2006). *Rural and urban teaching experiences of eight prairie teachers*. [Master's thesis, University of Saskatchewan]. University of Saskatchewan Electronic Theses and Dissertations Repository. <http://hdl.handle.net/10388/etd-10042006-120930>
- Qian, X. & Smyth, R. (2008). Measuring regional inequality of education in China: widening coast–inland gap or widening rural–urban gap? [Çin’de eğitimde bölgesel eşitsizliğin ölçülmesi: Kıyı–iç kesim farkı mı yoksa kırsal–kentsel fark mı genişliyor?]. *Journal of International Development: The Journal of the Development Studies Association*, 20(2), 132-144.
- Raczynski, D. & Román, M. (2014). Presentación de la parte temática: Evaluación de la Educación Rural [Tematik bölüm sunumu: Kırsal eğitimin değerlendirilmesi]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 9–14.
- Rais, S., Riyadi, I., Tukiyo, T. & Sodikin, A. (2024). Improving the quality of education management, education personnel, and educators in social studies subjects [Sosyal bilgiler derslerinde eğitim yönetimi, eğitim personeli ve öğretmen niteliğini

- geliştirme]. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, 16(1), 125-136. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v16i1.4045>
- Ratcliffe, M., Burd, C., Holder, K. and Fields, A. (2016). Defining rural at the US Census Bureau [ABD Nüfus Sayım Bürosu'nda kırsalın tanımlanması]. *American community survey and geography brief*, 1(8), 1-8.
- Redding, S. & Walberg, H. J. (2012). *Promoting learning in rural schools* [Kırsal okullarda öğrenmeyi teşvik etmek]. Center on Innovation & Improvement. <https://www.centerii.org>
- Riedmiller, S. & Mades, G. G. (1991). *Primary school agriculture in sub-Saharan Africa: Policies and practices* [Afrika'nın Sahra Altı bölgesinde ilköğretim düzeyinde tarım: Politikalar ve uygulamalar]. GTZ.
- Roberts, P. and Cuervo, H. (2015). What next for rural education research? [Kırsal eğitim araştırmaları için sırada ne var?]. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25 (3), 1-8. <https://doi.org/10.47381/ajre.v25i3.99>
- Roberts, P. and Downes, N. (2016). Conflicting messages: Sustainability and education for rural regional sustainability [Çelişkili mesajlar: Kırsal bölgesel sürdürülebilirlik için eğitim ve sürdürülebilirlik]. *Rural Society*. 25 (1), 15-36. <https://doi.org/10.1080/10371656.2016.1150196>.
- Roberts, P. and Hannum, H. (2018). Education and equity in rural china: A critical introduction for the rural education field [Kırsal Çin'de eğitim ve eşitlik: Kırsal eğitim alanı için eleştirel bir giriş]. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28 (2), 1-13. <https://doi.org/10.47381/ajre.v28i2.231>
- Roberts, P. L. & Kellough, R. D. (2008). *A guide for developing interdisciplinary thematic units* (4nd ed.) [Disiplinlerarası tematik birimler geliştirmek için rehber]. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Russ-Eft, D. F., & Preskill, H. (2009). *Evaluation in organizations: A systematic approach to enhancing learning, performance, and change* [Kuruluşlarda değerlendirme: Öğrenme, performans ve değişimi geliştirmeye yönelik sistematik bir yaklaşım]. New York, NY: Basic Books.
- Russell, I. P. W. B. (Ed.). (2014). *Contemporary social studies: An essential reader* [Çağdaş sosyal bilgiler: Temel bir derleme]. ProQuest Ebook Central. <https://offcampus.anadolu.edu.tr:2364>
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi: Makaleler ve bildiriler*. Gazi Kitabevi.
- Sağbaş, N.Ö. ve Özkan, C. (2022). Veli ile yaşanan çatışmanın öğretmen performansına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 414-433. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.983282>
- Sağlam, Y. ve Göksu, P. (2021). Sosyokültürel diyalektik yöntemin öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 18-34.
- Saifer, S., Edwards, K., Ellis, D., Ko, L. & Stuczynski, A. (2011). *Culturally responsive standards-based teaching: Classroom to community and back* (2nd ed.) [Kültürel olarak duyarlı standart temelli öğretim: Sınıftan topluma ve tekrar sınıfa]. Corwin.
- Sakınç, S. (2013). *Öğrenci devamsızlığı nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri: Müdahale eylem planı*. GroupA Danışmanlık.

- Salifu, M. (2020). Challenges in the posting and transfer of teachers to rural community schools in the Sissala East Municipality [Sissala Doğu Belediyesindeki kırsal toplum okullarına öğretmen atama ve nakil süreçlerindeki zorluklar]. *Journal of Education and Practice*, 11(36), 115–126. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-36-13>
- Salamon, S. (1995). The rural people of the Midwest [Ortabatı'nın kırsal halkı]. In E. N. Castle. (Ed.), *The changing American country side: rural people and places* (pp.352-368). University Press of Kansas.
- Santamaría Luna, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural: Visión histórica 1972–2012 [Kırsal okulun düşük başarı mitiyle mücadele: 1972–2012 tarihli tarihsel bir bakış]. *Avances en Supervisión Educativa*, (17), 1–29.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Dipnot Yayınları.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development [Ailenin mesleki gelişim üzerindeki etkisi]. *Journal of Marriage and Family*, 46(1), 129-143. <https://doi.org/10.2307/351871>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.) [Değerlendirme terimleri sözlüğü]. SAGE Publications.
- Shah, R. K. (2019). Effective social constructivist approach to learning for social studies classroom [Sosyal bilgiler sınıfı için etkili bir sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı]. *Journal of Pedagogical Research*, 3(2), 38-51. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2019254159>
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed.) [Nitel araştırmalarda görüşme: Eğitim ve sosyal bilim araştırmacıları için bir rehber]. Teachers College Press.
- Sekin, S. (2011). Sosyal bilgiler 6-7. sınıf ders programında 2005 öncesi ve sonrası coğrafya konularının karşılaştırması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 135-143.
- Selvitopu, A., Bora, V., ve Taş, A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 979–994.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Seyidoğlu, N. (2018). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf derslerinde kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanmış etkinliklerin verimliliği* (Yayın Numarası: 497362) [Yüksek Lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Seyidoğlu, N. ve Acun, İ. (2019). Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf derslerinde kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanmış etkinliklerin verimliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 415–444.
- Sevinç, M. R., Kantar Davran, M. ve Sevinç, G. (2016). Osmanlı imparatorluğu'ndan günümüze kırsal alanda uygulanan eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 253-272. <https://doi.org/10.17755/esosder.39419>
- Shamah, D. & Mactavish, K.A. (2009). Rural research brief: Making room for place-based knowledge in rural classrooms [Kırsal araştırma özeti: Kırsal sınıflarda yer temelli bilgiye yer açmak]. *The Rural Educator*, 30(2), 1–4. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869303.pdf>

- Sherwood, T. (2000). Where has all the “rural” gone? Rural education research and current federal reform [“Kırsal” nereye gitti? Kırsal eğitim araştırmaları ve mevcut federal reform]. *Journal of Research in Rural Education*, 16, 159–167.
- Shikalepo, E. E. (2020). Challenges facing teaching at rural schools: A review of related literature [Kırsal okullarda öğretimin karşılaştığı zorluklar: İlgili literatürün bir derlemesi]. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 4(5), 211-218.
- Shonje, N. G. (2016). *The influence of working condition on teacher’s job satisfaction in public secondary school* [Master’s thesis, The Open University of Tanzania]. The Open University of Tanzania Institutional Repository.
- Sigsworth, A. and Solstad, K.J. (2005). *Small rural schools: a small inquiry* [Küçük kırsal okullar: Küçük bir inceleme]. Nesna University College.
- Simelane, I. C. (2014). *Learner migration and its impact on rural schools: A case study of two rural schools in KwaZulu-Natal* (Master’s thesis, University of KwaZulu-Natal). <http://hdl.handle.net/10413/12637>
- SKD Türkiye. (2021). *Kız çocukları eğitimde erkeklerin gerisinde*. <https://www.skdturkiye.org/esit-adimlar/yakin-plan/kiz-cocuklari-egitimde-erkeklerin-gerisinde>
- Smit, R., Hyry-Belhammer, E.K. and Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches [Dört Avrupa ülkesindeki küçük kırsal okullarda öğretim ve öğrenim: Karma yaş uygulamalarına giriş ve sentez]. *International Journal of Educational Research*. 74, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are [Yer temelli eğitim: Olduğumuz yeri öğrenmek]. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>
- Smith, G.A. & Sobel, D. (2010). *Place- and Community-Based Education in Schools* (1st ed.) [Okullarda yer ve topluluk temelli eğitim]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203858530>
- Sobel, D. (2023). *Yer temelli eğitim. Okulu ve yaşadığımız çevreyi birleştirmek*. (E. Askari, Çev.; 1.Basım). Yeni İnsan Yayınevi. (Orijinal yayın tarihi 2004).
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* [Demokraside okul – okulda demokrasi]. Universitetsforlaget.
- Soylu, T. ve Memişoğlu, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(4), 464–484. <https://doi.org/10.24289/ijsser.648605>
- Soyşekerci, S. (2021). Türkiye’de köy sosyolojisi üzerine bir tahlil. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(52), 3119–3130. <https://doi.org/10.31576/smryj.1200>
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. İçinde G. Can (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (1. Basım, ss. 15-39). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Sözer, E. (2008). Sosyal Bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. İçinde Ş. Yaşar, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (1.Basım, ss.41-55). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Strange, M. (2002). Small schools: A political irony [Küçük okullar: Politik bir ironi]. In Poliakoff, A.R. (Ed.). *Rural schools: small schools, teacher preparation, place-based education* (1nd ed., pp.15-19). Council for Basic Education.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen* [Ders programında demokrasi]. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sullivan, K., McConney, A. and Perry, L. B. (2018). A comparison of rural educational disadvantage in Australia, Canada, and New Zealand using OECD's PISA [OECD PISA verileriyle Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda'da kırsal eğitim dezavantajının karşılaştırılması]. *SAGE Journals*, 8(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244018805791>
- Şad, S. N. ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, M. (1994). Türkiye'de köye öğretmen yetiştirme model önerileri: Uygulamalar ve değerlendirmeler (tarihi gelişim). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 45-61
- Şahin, Y. T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 465-481.
- Şeker, H. (1998). *Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders başarıları ile köy okulu öğrencilerinin başarılarını etkileyen aile, öğretim, sosyal çevre ve davranış faktörleri* (Yayın Numarası: 72768) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şeker, K. N. (2015). *Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile Montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması* (Yayın Numarası: 393127) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya Örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105-126. <https://doi.org/10.21560/spcd.99961>
- Şişman, Y. (2004), Sokakta çalışan çocukların yaşam koşulları ve gelecek beklentileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2006(2), 251-276.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B. & Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in social and behavioral sciences* [Karma yöntem araştırmalarının temelleri: Sosyal ve davranış bilimlerinde nicel ve nitel yaklaşımların bütünleştirilmesi]. Sage Publications.
- Taş, B. (2016). *Türkiye'nin kırsal yerleşmeleri* (1. baskı). Yeditepe Yayınları.
- Taş, I. (2010). *Etnografik bakış açısıyla kırsal kesimde okulöncesi fen eğitime yönelik bir durum çalışması* (Yayın Numarası: 263143) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarla öğretim: Öğretmen el kitabı* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Taylor, D. W. (2019). *North Carolina rural superintendents' perceived professional development needs* (Publication No: 27543894) [Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Tekeli, İ. (2016). *Dünyada ve Türkiye'de kent-kır karşılığı yok olurken yerleşmeler için temsil sorunları ve strateji önerileri*. İdealkent Yayınları.
- Temel, D. (2018). *Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi* (Yayın Numarası: 493111) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Terlemez, Y. D. (2018). *Kırsal ve kentsel bölgelerde büyümüş lise öğrencilerinin çevre ve akademik risk almaya yönelik görüşleri* (Yayın Numarası: 524698) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tezcan, M. (2024). *Eğitim sosyolojisi* (23.Basım). Anı Yayıncılık.
- Theobald, P. (2002). Preparing teachers for our nation's rural schools [Ülkemizin kırsal okulları için öğretmen yetiştirmek]. In Poliakoff, A.R. (Ed.), *Rural Schools: Small Schools, Teacher Preparation, Place-Based Education* (1nd ed, pp. 9-11). Council for Basic Education.
- Theobald, P. and Curtiss, J. (2000). Communities and schools: A new view of urban education [Toplular ve okullar: Kentsel eğitime yeni bir bakış]. *Phi Delta Kappan*, 81(5), 364-369.
- Theobald, P. and Nachtigal, P. (1995). Culture, community and the promise of rural education [Kültür, topluluk ve kırsal eğitimin vaadi]. *Phi Delta Kappan*, 77(2), 4-132.
- Tong, W. & Lo, K. (2021). Back to the countryside: Rural development and the spatial patterns of population migration in Zhejiang, China [Kırsala dönüş: Çin'in Zhejiang bölgesinde kırsal kalkınma ve nüfus göçünün mekânsal örüntüleri]. *Agriculture*, 11(8), 788. <https://doi.org/10.3390/agriculture11080788>
- Townsend, R. B. (2013). *History's Babel: Scholarship, professionalization, and the historical enterprise in the United States, 1880–1940* [Tarihin Babil'i: Amerika Birleşik Devletleri'nde akademik tarihçiliğin meslekleşmesi ve tarih disiplini, 1880–1940]. University of Chicago Press.
- Turan, S. ve Avcı, E. K. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 1(1), 28-38.
- Turhan, M. S. (2005). *Avrupa Birliği yolunda Türkiye kırsal kalkınma tedbirleri uygulama süreci* [Uzmanlık tezi, Tarım ve Köyişleri Bakanlığı]. https://www.tarimorman.gov.tr/ABDGM/ Belgeler/İDARİ%20İŞLER/uzmanlık%20Tezleri/uzmanliktezi_turhan.pdf
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2015). *Beşeri coğrafya: İnsan, kültür, mekân*. Çantay Kitabevi.
- Türkdoğan, O. (2016). *Türk köy sosyolojisi ve sorunlarımız*. Çizgi Kitabevi.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). *Nüfus ve demografi istatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109>
- Türkiye Cumhuriyeti. (1954). *Köy enstitüleriyle ilköğretmen okullarının birleştirilmesi hakkında kanun (No. 6234)*. Resmî Gazete, 4 Şubat 1954, Sayı: 8625.
- Tütengil, C. O. (1977). *100 soruda kırsal Türkiye'nin yapısı ve sorunları*. (2.Baskı) Gerçek Yayınevi.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? [Okulun grameri: Neden değiştirilmesi bu kadar zor oldu?]. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–480.
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report 2021: Non-state actors in education – Who chooses? Who loses?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>
- UNICEF. (2024, Eylül). *Kız ve erkek çocuklar arasında eşitlik*. <https://www.unicefturk.org/yazi/kiz-ve-erkek-cocuklar-arasinda-esitlik>
- Usluel, Y. K. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri* (Yayın Numarası: 43484) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uzunöz, F.S. (2021). Karma Desen. İçinde A. Uzunöz, (Ed.) , *Bilimsel Araştırma Becerileri ve Araştırmada Güncel Desenler* (1. Basım, ss. 293-313). Pegem Akademi.
- Ünlü, M. (2001). İlköğretim okullarında coğrafya eğitim ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 31-48.
- Yanpar, T. (2015). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. Basım, ss. 51-76). Pegem Akademi.
- Yarrow, A., Ballantyne, R., Hansford, B., Herschell, P. & Millwater, J. (1999). Teaching in rural and remote schools: A literature review [Kırsal ve uzak bölgelerde öğretmenlik: Bir alan yazın derlemesi]. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 1-13.
- Yavaş, T. (2007). *Kırsal alanda ve kent merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyumu* (Yayın Numarası: 208378) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, M. (2019). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlara yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Şanlıurfa ili örneği* (Yayın Numarası: 594317) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve şehirlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 94097) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12 ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2024). *Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas ili örneği)* (Yayın

- Numarası: 880451) [Yüksek Lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, F. ve Amaç, Z. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları: Görüş ve Öneriler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 203-220.
- Yıldırım, N. (2010). Kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler hakkında öğrenci, öğretmen görüşleri ve öğrencilerin özsaygıları açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1080–1091.
- Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 2115-2127.
- Yılmaz, A. (2019). *Taşımali eğitimle öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin beslenme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 601227) [Yüksek Lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, M. (2011). *2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma)* (Yayın Numarası: 296367) [Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, M. (2015). Türkiye’de kırsal nüfusun değişimi ve illere göre dağılımı (1980-2012). *Dicle Coğrafya Dergisi*, 20(33), 161–188. <https://doi.org/10.17295/dcd.71070>
- Yılmaz, T. (2017). *Yatılı bölge ortaokullarının eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 485898) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, A. A. (2008). Türkiye’de toplumsal değişimin aracı olarak köy eğitiminin geliştirilmesi (1923–1950). İçinde B. Kodaman, S. Seydi, H. Çapraz, T. Erimucu & M. Kılıç (Ed.), *Uluslararası Türkiye Cumhuriyeti Sempozyumu Bildirileri (22–24 Ekim 2008)* (ss. 680–691). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yiu, L. & Adams, J. (2013). Reforming rural education in China: Understanding teacher expectations for rural youth [Çin’de kırsal eğitimi reforme etmek: Kırsal gençliğe yönelik öğretmen beklentilerini anlama]. *The China Quarterly*, 216, 993–1017. <https://doi.org/10.1017/S0305741013001136>
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Yurttaş, Z., Yavuz, F. ve Atsan, T. (2007). *Kırsal sosyoloji*. Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Zemelman, S., Daniels, H. & Hyde, A. (2005). *Best practice: Today’s standards for teaching and learning in America’s schools* (3rd ed.) [En iyi uygulama: Amerika’daki okullarda öğretim ve öğrenim için güncel standartlar]. Heinemann.
- Zhang, L. & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations [Öğrenme yaklaşımları ile düşünme stilleri ilişkili midir? Çin’de iki örneklem üzerinde bir çalışma]. *The Journal of Psychology*, 134(5), 469–489.

- Zhang, Y. and Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content [İçeriğin nitel analizi]. In B. M. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (2nd ed., pp. 1–12). Libraries Unlimited.
- Wang, D. (2011). The dilemma of time: student-centered teaching in the rural classroom in china [Zaman ikilemi: Çin'deki kırsal sınıflarda öğrenci merkezli öğretim]. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 157-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.012>
- Waterson, R. A. and Moffa, E. D. (2016). Citizenship education for proactive democratic life in rural communities [Kırsal topluluklarda etkin demokratik yaşam için yurttaşlık eğitimi]. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(3), 213-230. <https://doi.org/10.1177/1746197916648286>
- Webster, B. J. and Fisher, D. L. (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: a multi level analysis of australian data third international mathematics and science study (TIMSS) [Fen ve matematik başarılarındaki farklılıkların açıklanması: Avustralya verileriyle çok düzeyli bir analiz – Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Çalışması (TIMSS)]. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339-360. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200009\)11:3;1-G;FT339](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-G;FT339)
- White, C. (2006). Discovering your place in history[Tarihteki yerini keşfetmek] . *Canadian Social Studies*, 40(1), 1-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073927.pdf>
- Williams, R. (1973). *The country and the city*[Kır ve kent]. Oxford University Press.
- Williams, D.T. (2002). Accountability and Sustainability: The Dual Challenge of Education in Rural Places[Sorumluluk ve sürdürülebilirlik: Kırsal yerlerde eğitimin çift yönlü meydan okuması]. In Poliakoff, A.R. (Ed.). *Rural Schools: Small Schools, Teacher Preparation, Place-Based Education* (1nd ed., pp. 15-19). Council for Basic Education.
- Woodhouse, J. L. & Knapp, C. E. (2000). *Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches* (ERIC Document Reproduction Service No. ED448012) [Yer temelli öğretim programı ve öğretim: Açık hava ve çevre eğitimi yaklaşımları]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED448012>

EKLER

EK-1. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.06.2020		Protokol No: 35955	
		Tarih: 24.06.2020	
			
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ			
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU			
KARAR BELGESİ			
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması		
KONU:	Eğitim Bilimleri		
BAŞLIK:	Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi		
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Arife Figen ERSOY		
TEZ YAZARI:	Serdar SARIYAR		
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-		
KARAR:	Olumlu		

EK-2. Araştırma İzni



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-11382078
Konu : Anket Uygulama İzni

26/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/02 nolu Genelgesi.
b) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 18/08/2020 tarihli ve 63784619-605.01-E.30707 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı genelge doğrultusunda, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Serdar SARIYAR'ın Prof.Dr.Arife Figen ERSOY'un danışmanlığında "*Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi*" adlı tez kapsamındaki araştırma çalışmasını ilimiz genelinde bulunan resmi/özel ilköğretim ve ortaokullarda uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü İslam AKTEPE'nin başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu araştırma izni uygulama çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konunun dışında çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
H.İbrahim ERTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı



es İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
tronik A& kutahya@meh.gov.tr
sta_arge43@meh.gov.tr

Bilgi için: Filtiz ÖRNEK VHK
Tel: 0 (274) 280 43 9
Faks: 0 (274) 280 43 9

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden f906-1de6-30f0-9c08-11f4 kodu ile teyit edilebilir.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli meslektaşım,

Yürütmekte olduğum doktora tezi kapsamında “Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin kırsal alanda nasıl gerçekleştiğini belirlemek ” amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Bu amaca yönelik olarak sizinle de görüşme yapmayı ve yaşantılarınızdan yararlanmayı istemekteyim. Araştırmaya gönüllü olarak katılmanız ve görüşlerinizi içtenlikle paylaşmanız bizim için oldukça önemlidir. İzniniz olursa veri kaybını engellemek için görüşmemizi ses kayıt cihazını kullanarak kayıt altına almak istiyorum.

Araştırmada kimliğinizi yansıtacak hiçbir ifadeye yer verilmeyecek ve kod isim kullanılacaktır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden, sadece bilimsel amaçlı olarak yararlanılacaktır. İstedığınız zaman görüşme kayıtlarını inceleyebilir ya da araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmaya katılımınız ve değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Serdar SARIYAR

Anadolu Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Görüşmecinin

Tarih :...../...../.....

Adı Soyadı :

Okulu :

Cinsiyet :

Yaş :

Mezun Olduğu Okul/Program :

Mesleki Kıdemi :

Kaç Yıldır Kırsal Alanda Görev Yaptığı:

Görüşme başlangıç/bitiş saati :.....:...../.....:.....

SORULAR

1. Öğretmenlik yapmakta olduğunuz kırsal alanın (sosyo-çevre) temel özellikleri nelerdir? Sosyal bilgiler öğretim sürecine etkileri neler olabilir?
 - Aile yapısı
 - Fiziksel olanaklar/mekânlar, iletişim ve sağlık olanakları
 - Ekonomik etkinlikler
 - Sosyal çevre kültürü (Gelenekler, akrabalık, komşuluk vb.)
 - Siyasi kurumlar/faaliyetler (Muhtarlık, genel/yerel seçim süreci)
2. Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimi nasıl olmalıdır?
3. Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimi yaparken nasıl bir yol izliyorsunuz?
(Öğretim amaçları, dersin içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri, ders araç-gereçleri, değerlendirme süreçlerini kapsayacak şekilde ayrıntılı olarak örneklerle açıklayınız?)
4. Kırsal alanda görev yapan sosyal bilgiler öğretmeni mesleğini yürütürken nelere dikkat etmeli, özen göstermelidir? Öğretmenin rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Sosyal bilgiler dersi öğretim programını kırsal alanda eğitim açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Sizce kırsal alanda günlük yaşam ile sosyal bilgiler ders içeriği arasındaki ilişki nasıl kurulmaktadır? Öğrencilerin yaşamları üzerindeki etkileri nasıldır?
7. Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimi amacıyla aile ile nasıl işbirliği yapıyorsunuz?
8. Kırsal alanda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik bilgi, beceri, tutum ve sosyal katılımları nasıldır? Açıklayınız?
9. Kırsal alanda okulunuzun imkânları nelerdir? Sosyal bilgiler eğitimi nasıl etkilemektedir?
10. Kırsal alandaki öğrencilerin Sosyal bilgiler programı ve ders kitabındaki öğrenme alanları/konulara ilgileri nasıldır?
11. Kırsal alanda sosyal bilgiler dersi eğitiminin avantajları nelerdir?
12. Kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimi yaparken yaşadığınız temel sorunlar/dezavantajları nelerdir?
13. Kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin eğitimine yönelik önerileriniz nelerdir?
14. Kırsal alanda uzaktan eğitim sürecinin sosyal bilgiler dersine etkileri nelerdir?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğrenci,

Yürütmekte olduğum doktora tezi kapsamında “Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin kırsal alanda nasıl gerçekleştiğini belirlemek ” amacıyla araştırma yapmaktayım. Bu amaca yönelik olarak sizinle de görüşme yapmayı ve yaşantılarınızdan yararlanmayı istemekteyim. Araştırmaya gönüllü olarak katılmanız ve görüşlerinizi içtenlikle paylaşmanız bizim için oldukça önemlidir. İzniniz olursa veri kaybını engellemek için görüşmemizi ses kayıt cihazını kullanarak kayıt altına almak istiyorum.

Araştırmada kimliğinizi yansıtacak hiçbir ifadeye yer verilmeyecek ve kod isim kullanılacaktır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden, sadece bilimsel amaçlı olarak yararlanılacaktır. İsteddiğiniz zaman görüşme kayıtlarını inceleyebilir ya da araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmaya katılımınız ve değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Serdar SARIYAR

Anadolu Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Görüşmecinin

Tarih :...../...../.....

Adı Soyadı :

Okulu :

Yaşı :

Sınıfı ve şubesi :

Görüşme başlangıç/bitiş saati :.....:...../.....:.....

SORULAR

1. Yaşamakta olduğunuz çevreyi nasıl anlatırsın?(sosyo-çevrenin)
2. Sosyal bilgiler dersini nasıl işlersiniz?
3. Sosyal bilgiler dersinde aileden nasıl yararlanabiliyorsun/yararlanamıyorsun?

4. Yaşadığınız yerdeki fiziki mekânlar, sağlık imkânları ve iletişim ulaşım olanaklarından sosyal bilgiler dersinde nasıl yararlanıyorsunuz?
5. Sosyal bilgiler dersini yaparken çevrendeki kişi ve kurumlardan nasıl yararlanıyorsunuz?
6. Çevrenizdeki gelenek ve görenekler, kurallar, normlar sizin sosyal bilgiler eğitiminizi nasıl etkiliyor? Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerinizle uyuyor mu?
7. Kırsal alanda yaşayan çocukların/öğrencilerin günlük yaşantılarında hangi yeterliklere (bilgilere, becerilere ve değerlere) ihtiyacı olduğunu düşünüyorsunuz? Sen daha çok nelere ihtiyaç duyuyorsun? Bunları sosyal bilgiler dersinde kazandığını düşünüyor musun?
- ✓ Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğin bilgiler sizin yaşamınıza nasıl katkı sağlıyor?
- ✓ Yaşadığınız yerin sosyal bilgiler dersindeki konuları anlamada etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz? Varsa detaylandırır mısın?
8. Sosyal Bilgiler dersindeki konuları düşündüğünde günlük yaşamda uygulayabiliyor musun? Örneklerle açıklar mısın?
9. Uzaktan eğitim faaliyetlerini sosyal bilgiler dersi özelinde değerlendirir misin?
10. Yaşadığınız yerdeki/Taşınabilir olarak gittiğiniz okulunuzun imkânları nelerdir? Sosyal bilgiler dersinde okul imkanlarını kullandınız mı?
11. Sosyal bilgiler dersindeki hangi konularla daha çok ilgileniyorsun? Neden?
12. Sosyal bilgiler dersi ilginizi çekiyor mu, neden?
13. Yaşadığınız çevrede sosyal bilgiler dersinde yaşadığınız temel sorunlar nelerdir?
14. Sence kırsal yerlerde sosyal bilgiler dersi nasıl işlenmeli? Bu derste neler yapmak isterdin?

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli velim,

Yürütmekte olduğum doktora tezi kapsamında “Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin kırsal alanda nasıl gerçekleştiğini belirlemek ” amacıyla araştırma yapmaktayım. Bu amaca yönelik olarak sizinle de görüşme yapmayı ve yaşantılarınızdan yararlanmayı istemekteyim. Araştırmaya gönüllü olarak katılmanız ve görüşlerinizi içtenlikle paylaşmanız bizim için oldukça önemlidir. İzniniz olursa veri kaybını engellemek için görüşmemizi ses kayıt cihazını kullanarak kayıt altına almak istiyorum.

Araştırmada kimliğinizi yansıtacak hiçbir ifadeye yer verilmeyecek ve kod isim kullanılacaktır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden, sadece bilimsel amaçlı olarak yararlanılacaktır. İstedığınız zaman görüşme kayıtlarını inceleyebilir ya da araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmaya katılımınız ve değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Serdar SARIYAR

Anadolu Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Görüşmecinin

Tarih :...../...../.....

Adı Soyadı :

Yaşadığı Belde :

Cinsiyet :

Yaş :

Mezuniyet Durumu :

Kaç Yıldır Kırsal Alanda Yaşadığı :

Mesleği :

Görüşme başlangıç/bitiş saati :.....:...../.....:.....

SORULAR

1. Yaşamakta olduğunuz kırsal alanın (sosyo-çevre) temel özellikleri nelerdir?
2. Çocuğunuzun eğitim-öğretime ilişkin tutumunu açıkla mısınız? (kız/erkek, üst öğrenime devam etme vb.).
3. Yaşadığınız çevredeki imkân ve olanaklarından çocuğunuz eğitimi için nasıl yararlanıyor?
4. Sosyal Bilgiler ders öğretmeninden beklentileriniz nelerdir?
5. Yaşadığınız çevrede çocuğunuzun sosyalleşmesi/aktif olması için neler öğrenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
6. Sosyal bilgiler dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Sizce sosyal bilgiler dersi eğitimi yaşadığınız çevrede nasıl olmalıdır?
8. Çocuğunuzun sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri onun yaşadığınız çevrede günlük yaşamını nasıl etkiliyor? İhtiyaçlarını karşılayabiliyor mu?
9. Yaşamakta olduğunuz çevrenin sosyal bilgiler dersi eğitime avantajları/dezavantajları nelerdir?
10. Yaşadığınız çevrede uzaktan eğitim faaliyetlerini sosyal bilgiler dersi özelinde değerlendirir misin?
11. Çocuğunuzun sosyal bilgiler dersine yönelik bilgi, beceri, tutum ve sosyal katılımı nasıldır? Açıklar mısınız?
12. Okulunuzun imkânları nelerdir? Sosyal bilgiler dersinde bu imkanlardan nasıl yararlanıyor?
13. Sosyal bilgiler ders kitabındaki konulara çocuğunuzun ilgisi nasıldır?
14. Sizce bu çevrede sosyal bilgiler eğitiminin daha iyi olması için neler yapılabilir?

ÖĞRETMEN ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (GÖRÜŞME)

Bu çalışma, “Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi” başlıklı bir araştırma çalışması olup “Kırsal alandaki sosyal bilgiler eğitiminin nasıl gerçekleştiğini betimlemek” amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Arife Figen ERSOY danışmanlığında Serdar SARIYAR tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin işleyişinin avantaj/dezavantajlarını tüm yönleriyle ortaya konacaktır/ kırsal alana özgü sosyal bilgiler programının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler öğrenme ürünlerinin dosyalanması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünden Serdar SARIYAR’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Serdar SARIYAR Adres:..... Cep Tel:..... E-Mail:.....

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖĞRENCİ ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi” başlıklı bir araştırma çalışması olup “Kırsal alandaki sosyal bilgiler eğitiminin nasıl gerçekleştiğini betimlemek” amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Arife Figen ERSOY danışmanlığında Serdar SARIYAR tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin işleyişinin avantaj/dezavantajlarını tüm yönleriyle ortaya konacaktır/ kırsal alana özgü sosyal bilgiler programının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler öğrenme ürünlerinin dosyalanması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünden Serdar SARIYAR’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Serdar SARIYAR Adres:..... Cep Tel:..... E-Mail:.....

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

VELİ ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi” başlıklı bir araştırma çalışması olup “Kırsal alandaki sosyal bilgiler eğitiminin nasıl gerçekleştiğini betimlemek” amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Arife Figen ERSOY danışmanlığında Serdar SARIYAR tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin işleyişinin avantaj/dezavantajlarını tüm yönleriyle ortaya konacaktır/ kırsal alana özgü sosyal bilgiler programının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler öğrenme ürünlerinin dosyalanması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünden Serdar SARIYAR’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Serdar SARIYAR Adres:..... Cep Tel:..... E-Mail:.....

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖĞRENCİ VELİ İZİN FORMU

Değerli öğrenci velisi, Bu çalışma, “Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi” başlıklı bir araştırma çalışması olup “Kırsal alandaki sosyal bilgiler eğitiminin nasıl gerçekleştiğini betimlemek” amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Arife Figen ERSOY danışmanlığında Serdar SARIYAR tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin işleyişinin avantaj/dezavantajlarını tüm yönleriyle ortaya konacaktır/ kırsal alana özgü sosyal bilgiler programının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuğunuz ile yarı yapılandırılmış görüşme ile veri toplanacaktır. Görüşmeler, analiz kolaylığı açısından ses kayıt cihazıyla kaydedilecektir.
- Çocuğunuz ismini yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değildir/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler öğrenme ürünlerinin dosyalanması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de çocuğunuzun katılımı sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan çocuğunuz istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılması durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Öğrenci veli izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünden Serdar SARIYAR’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Serdar SARIYAR Adres:..... Cep Tel:..... E-Mail:.....

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ocuğumu ayırabileceğimi bilerek ocuğumdan elde edilecek bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Veli Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:



EK-4. Araştırma İzni



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-36160334
Konu : Doktora Tezi Uygulama İzni

04/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/02 nolu Genelgesi.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 21.10.2021 tarihli ve E-63784619-605.01-200773 sayılı yazısı.

İlgi (a) genelge doğrultusunda, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Serdar SARIYAR, Prof. Dr. Arife Figen ERSOY' un danışmanlığında "*Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi*" konulu doktora tezini ilimiz genelinde bulunan ilkokul/ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, öğrenim gören öğrencilere ve öğrenci velilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü Mustafa TOPUZ' un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu doktora tez izni uygulama çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim - öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Hasan ERKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-5 Anket Formu

KIRSAL ALANDA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli meslektaşım,

Bu anket formu “sosyal bilgiler dersi öğretiminin kırsal alanda nasıl gerçekleştiğini belirlemek” amacıyla hazırlanmıştır. Anket yoluyla elde edilen bilgiler bilimsel amaçlı bir çalışmada kullanılacak olup herhangi bir üçüncü şahıs veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Anket formu beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümde kırsal alanda sosyal bilgiler öğretimine sosyal yapı boyutunun etkilerine; üçüncü bölümde kırsal alanda sosyal bilgiler öğretiminde fiziksel olanaklar boyutunun etkilerine; dördüncü bölümde kırsal alanda sosyal bilgiler öğretimine Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı boyutunun etkilerine; beşinci bölümde ise sosyal bilgiler öğretimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığına, üniversitelere ve öğretmenlere yönelik önerilere yer verilmiştir. Ankette toplam 37 madde bulunmaktadır. Anketi cevaplama süresinin yaklaşık 25-30 dakika süreceği tahmin edilmektedir. İlgili bölümleri eksik madde kalmayacak şekilde özenle doldurmanız, araştırma açısından son derece önemlidir.

Gösterdiğiniz özen ve hassasiyet için çok teşekkür ederim.

Serdar SARIYAR

Anadolu Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Değerli meslektaşlarım bu anket kırsal alanda (belde ve köy) sosyal bilgiler eğitimi yapmış sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri için hazırlanmıştır.

Kırsal alanda çalışmadıysanız anketi doldurmayınız. Kırsal alanda görev yapmış olmanıza rağmen sosyal bilgiler dersi okutmadıysanız (ilkokul sınıf öğretmenleri için) anketi doldurmayınız.

I.BÖLÜM

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()
Yaşınız	Lütfen belirtiniz () 1-10 yıl
Meslekteki hizmet süreniz	() 11-20 yıl () 21-30 yıl () 31 yıl ve üzeri
Kırsal alandaki hizmet süreniz	Lütfen belirtiniz
Halen kırsal alanda görev yapmakta mısınız?	() Evet () Hayır
Yukarıdaki soruya cevabınız “hayır” ise en son kaç yılında kırsalda görev yaptınız?	Lütfen belirtiniz
Türkiye’nin hangi bölgesinde/lerinde kırsal alan tecrübeniz bulunmaktadır?	() Ege Bölgesi () Akdeniz Bölgesi () Marmara Bölgesi () Doğu Anadolu Bölgesi () İç Anadolu Bölgesi () Güneydoğu Anadolu Bölgesi () Karadeniz Bölgesi
Branşınız	() Sınıf Öğretmeni () Sosyal Bilgiler Öğretmeni () Öğretmen
Göreviniz	() Okul Müdürü () Müdür Yardımcısı
Okutmakta/Okutmuş olduğunuz sınıf/sınıflar	() 1. sınıf () 5. sınıf () 2. Sınıf () 6. sınıf () 3. Sınıf () 7. sınıf () 4. Sınıf () 8. sınıf ()Ön Lisans ()Lisans ()Yüksek Lisans
Mezuniyet durumunuz	()Doktora () Diğer (Lütfen belirtiniz.....)
Mezun olduğunuz üniversite	Lütfen belirtiniz..... () Eğitim Fakültesi
Mezun olunan fakülte	() Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer (Lütfen belirtiniz.....)
Mezun olduğunuz bölüm	Lütfen belirtiniz.....

II.BÖLÜM

Bu bölümde kırsal alanda sosyal bilgiler eğitimine sosyal yapı (aile ve sosyo-kültürel çevre) boyutunun yansımalarına ilişkin maddelere ve size ait görüş kısmına yer verilmiştir. Bu maddelere katılıp katılmadığınızı uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Varsa diğer bölümüne görüşünüzü ekleyiniz.

Kırsal alanda sosyal bilgilerin işlenişine ilişkin sosyal yapının yansımaları;		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Kırsalda geniş aile yapısına sahip olan öğrenciler, sosyal bilgiler dersi için dede/nine gibi aile büyüklerinin fikir ve tecrübelerinden yararlanmaktadır.					
2	Kırsalda ataerkil bir yapının olması sosyal bilgiler dersinde kadın/erkek eşitliğinin kazandırılmasını olumsuz etkiler.					
3	Kırsalda ülkemizin diğer bölgelerinden yapılan evlilikler sosyal bilgiler dersindeki kültürel konuların daha iyi anlaşılmasını sağlar.					
4	Kırsalda parçalanmış aile öğrencilerinin (anne/baba iş için kente göç etmesi yoluyla) sosyal bilgiler dersine ilgisi düşük düzeydedir.					
5	Kırsalda öğrencilerin tarım ve hayvancılık işlerinde yorulması sosyal bilgiler dersine katılımlarını düşürmektedir.					
6	Kırsalda öğrencilerin aile büyüklerinden geçmişe ait gerçek nesnelere (kilim, gaz lambası, takı vb.) daha kolay ulaşması sosyal bilgiler dersinde kültürel konuları öğrenebilmesini kolaylaştırmaktadır.					
7	Kırsalda aileler sosyal bilgiler dersinde maddiyat gerektiren (gezi, materyal temini vb.) etkinliklerde çocuklarını desteklemektedir.					
8	Kırsalda ailelerin sosyal bilgiler dersi konularına ilişkin bilgisi olmadığından, öğrencinin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin tüm sorumluluğu öğretmene bırakılmaktadır.					
9	Kırsalda gelenek ve göreneklere (bayramlaşma, düğün, cenaze, komşuluk vb.) bağlılığın yüksek olması öğrencinin sosyal bilgiler dersindeki kültürel konulara katılımını arttırmaktadır.					
10	Kırsaldaki okullarda sınıf mevcutlarının az olması sosyal bilgiler dersinde öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırmaktadır.					
11	Kırsaldaki ilkokullarda birleştirilmiş sınıf uygulaması sosyal bilgiler dersinin verimini düşürmektedir.					
Diğer:.....						

III.BÖLÜM

Bu bölümde kırsal alanda sosyal bilgiler öğretimine fiziksel olanaklar boyutunun etkilerine ilişkin maddelere ve size ait görüş kısmına yer verilmiştir. Bu maddelere katılıp katılmadığınızı uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Varsa diğer bölümüne görüşünüzü ekleyiniz.

Kırsal alanda sosyal bilgilerin işlenişine ilişkin fiziksel olanakların etkileri:		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
12	Kırsal okullardaki taşınmalı eğitimde yaşanan ulaşım sıkıntıları, öğrencinin sosyal bilgiler dersine ilgisini düşürmektedir.					
13	Kırsaldaki doğal çevre, sosyal bilgiler dersinde yer alan çevre konularının işlenmesine katkı sağlamaktadır.					
14	Kırsaldaki öğrencilerin sosyal bilgiler ders materyali temin etmelerinde herhangi bir problem bulunmamaktadır.					
15	Sağlık imkânlarının yetersiz olması (aile hekiminin haftanın belli günleri gelmesi, sağlık kurumlarına ulaşım zorluğu vb.), öğrencinin sosyal bilgiler dersine katılımını düşürmektedir.					
16	Kırsalda teknoloji yetersizliği sosyal bilgiler eğitimini olumsuz etkilemektedir.					
17	Kırsalda öğrencilerin muhtarlık faaliyetlerini yakından gözlemleyebilmesi sosyal bilgiler dersinde yerel yönetim birimlerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.					
Diğer:.....						

IV.BÖLÜM

Bu bölümde kırsal alanda sosyal bilgiler öğretimine Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı boyutunun etkilerine ilişkin maddelere ve size ait görüş kısmına yer verilmiştir. Bu maddelere katılıp katılmadığınızı uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Varsa diğer bölümüne görüşünüzü ekleyiniz.

Sosyal Bilgiler Ders Öğretim Programının kırsal alanda sosyal bilgilerin işlenişine ilişkin etkileri:		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
18	Kırsalda sosyal bilgiler dersi daha çok teorik şekilde işlenmektedir.					
19	Sosyal bilgiler programı içeriğinde önceden diye bahsedilen kültürel öğeler (yer sofrası, imece, giyim tarzları vb.) kırsalda devam ettiği için çelişkili bir durum oluşturmaktadır.					
20	Kırsalda kazanımları gerçekleştirmede sosyal bilgiler ders saati yeterli olmaktadır.					
21	Sosyal bilgiler dersinde öğretmen ders esnasında yöreye ait geçim kaynaklarıyla (tarım ve hayvancılık vb.) ilişki kurabilmektedir.					
22	Kırsalda öğrenciler sosyal bilgiler dersinde geçen kurumları (müze, hastane, sivil toplum kuruluşları, merkezi yönetim birimlerini vb.) deneyimleyemedikleri için anlamada zorlanmaktadırlar.					
23	Kırsalda öğretmenin sosyal bilgiler dersindeki konuları hikayeleştirerek (yöreye özgü masal ve öykülerden yararlanarak) anlatması öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.					
24	Kırsalda sosyal bilgiler dersinde öğretmen geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinden (yazılı sınav, çoktan seçmeli test vb.) yararlanmaktadır.					
25	Sosyal bilgiler ders kitabındaki metinler genellikle kentsel bir çocuğun yaşantısını anlattığı için kırsaldaki bir öğrencinin ilgisini çekmemektedir.					
26	Kırsaldaki öğrenciler sosyal bilgiler dersi konularından elde ettiği kazanımları günlük yaşantısında rahatlıkla kullanabilmektedirler.					
Diğer:.....						

V.BÖLÜM

Bu bölümde kırsal alanda sosyal bilgiler öğretiminin niteliğini geliştirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığına, üniversitelere ve öğretmenlere (sosyal bilgiler ve ilkököl sınıf öğretmenlerine) yönelik öneriler içeren maddelere ve size ait görüş kısmına yer verilmiştir. Bu maddelere katılıp katılmadığınızı uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Varsa diğer bölümüne görüşünüzü ekleyiniz.

Kırsal alanda sosyal bilgiler öğretiminin niteliğini geliştirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığına, üniversitelere ve öğretmenlere öneriler:		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
27	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kırsala özgü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturulmalıdır.					
28	Milli Eğitim Bakanlığı kırsalda yer alan okullarda birçok sosyal etkinliğin (gezi, tiyatro, sinema vb.) düzenlenmesini sağlamalıdır.					
29	Milli Eğitim Bakanlığı kırsalda yer alan okulların (sosyal bilgiler eğitimine yönelik) materyal ve malzeme eksikliğini gidermelidir.					
30	Milli Eğitim Bakanlığı kırsaldaki okullarda sosyal bilgiler dersi eğitiminin niteliğinin artması amacıyla deneyimli öğretmenlerin kırsala atanmasını sağlayacak teşvikler oluşturmalıdır.					
31	Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere (sosyal bilgiler ve ilkököl sınıf öğretmenlerine) “kırsalda sosyal bilgiler eğitimi” içerikli hizmet içi eğitimler vermelidir.					
32	Milli Eğitim Bakanlığı kırsaldaki okullara, sosyal bilgiler eğitimine yönelik etkinlik temelli ders kitapları tasarlamalıdır.					
33	Üniversitelerin ilgili bölümlerinde kırsalda sosyal bilgiler eğitimine yönelik ders verilmelidir (Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni bölümü lisans öğrencilerine).					
34	Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamalarını kırsaldaki okullarda yapması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.					
35	Öğretmen, kırsaldaki bir öğrencinin genişleyen çevresinde sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için (kamu kurum ve kuruluşlarından yararlanırken, üniversite yaşantısında vb.) sosyal bilgiler dersinde Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanmalıdır.					
36	Kırsaldaki öğretmenler sosyal bilgiler dersinde öğrencilerine entelektüel beceriler (araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme vb.) kazandırmalıdır.					
37	Öğretmen, sosyal bilgiler konularına ilişkin öğrencilerde bulunan ön yargıları engelleyici çalışmalar yapmalıdır.					
Diğer:.....						

ÖZ GEÇMİŞ

Kimlik Bilgileri:

Adı Soyadı : Serdar SARIYAR

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri / Yılı :

İletişim Bilgileri:

Adres :

E-Posta :

Telefon :

ORCID Numarası :

Eğitim Bilgileri:

2008, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

2013, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Mesleki Deneyimi:

17 Yıl, Okul Müdürü, MEB

Yayınları:

Gökçe, N. ve Sarıyar, S. (2019). Kız ve Erkek Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumlarının Farklılaşmasının Nedenleri: Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 131-145.