

Araştırma Makalesi / Research Article

**Sosyal Bilgiler Dersi Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanına
Disiplinlerarası Bir Bakış***An Interdisciplinary Perspective on the "Our Living Democracy" Learning
Area in Social Studies*Yusuf E. B. ONGANER ¹ & Duran AYDINÖZÜ ²

Geliş/Received: 20/01/2025

Kabul/Accepted: 02/04/2025

Öz

Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımlar, özellikle karmaşık toplumsal sorunların ele alınmasında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Günümüz dünyasında toplumsal ve politik meselelerin çok boyutlu yapısı, tek bir disiplinin sınırları içinde değerlendirilemeyecek kadar karmaşıktır; bu durum, sosyal bilgiler dersinde demokratik süreçlerin anlaşılmasında disiplinlerarası yaklaşımların önemini artırmaktadır. Bu çalışmada, 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanı, Drake ve Burns’ün (2004) Disiplinlerarası Öğretim Modeli temelinde değerlendirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın doküman analizi yöntemiyle yapılan incelemesi, “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanının disiplinlerarası bir yapıya uygunluğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, bu öğrenme alanının dikey ve yatay olarak entegre edilmiş standartlarla öğrencilere anlamlı temalar sunarak demokratik katılımı desteklediğini ortaya koymaktadır. BİLGİ (KNOW) /BECERİ (DO) /DEĞER (BE) köprüsü kullanılarak bilgi, beceri ve değerler arasında kurulan bağlarla eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirilmiş, öğrencilerin demokratik değerleri benimseyen sorumlu bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmiştir. Bu çerçevede, disiplinlerarası yaklaşım, öğrencilere yalnızca teorik bilgi kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda bu bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme ve çözüm geliştirme becerileri sunarak kalıcı ve anlamlı bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, yaşayan demokrasimiz, Drake ve Burns, disiplinlerarası.

Abstract

Interdisciplinary approaches to education have become increasingly significant, particularly in addressing complex social issues. In today’s world, the multidimensional nature of social and political phenomena is too intricate to be effectively analyzed within the confines of a single academic discipline. This complexity underscores the necessity for interdisciplinary methods, especially in understanding democratic processes within the context of Social Studies education. This study analyzes the “Our Living Democracy” learning area in the 5th-grade Social Studies curriculum through the lens of Drake and Burns’ (2004) Interdisciplinary Teaching Model. Document analysis of the 2024 Social Studies Curriculum—developed by the Turkish Ministry of National Education as part of the “Century of Türkiye” Educational Model—reveals that the “Our Living Democracy” unit is well-aligned with interdisciplinary instructional frameworks. The findings indicate that this learning area fosters democratic participation by presenting students with meaningful themes, supported by both vertically and horizontally integrated curriculum standards. Utilizing the KNOW/DO/BE framework, the curriculum successfully links knowledge, skills, and values, thereby nurturing students’ critical

¹ Sorumlu Yazar / Corresponding Author, Doktora Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Kastamonu, Türkiye. E-mail: onganer@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8730-7667>

² Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Kastamonu, Türkiye. E-posta: daydinozu@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2777-0024>

thinking and problem-solving abilities. The overarching goal is to develop socially responsible individuals who internalize democratic values. Within this framework, the interdisciplinary approach does not merely transmit theoretical content; rather, it enables students to connect learning with real-life contexts and generate practical solutions to social challenges. As such, it contributes to a deeper, more enduring, and meaningful educational experience.

Keywords: Social studies, our living democracy, Drake and Burns, interdisciplinary.

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitimde karşılaşılan sorunların ve toplumsal meselelerin giderek daha karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya bürünmesi, bu konulara yalnızca tek disiplinli yaklaşımlarla yanıt vermenin sınırlı kalabileceğini ortaya koyan görüşlerin önem kazanmasına neden olmuştur. Özellikle sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin demokratik değerlere bağlı, eleştirel düşünebilen ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş yurttaşlar olarak yetişmelerini amaçlayan çok yönlü bir alan olarak, disiplinlerarası yaklaşımlara daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Demokrasi, insan hakları, vatandaşlık, toplumsal adalet gibi derin ve dinamik kavramların öğretiminde, farklı disiplinlerin bakış açılarını bir araya getiren bir anlayış hem öğrenmeyi zenginleştirmekte hem de öğrencilerin gerçek yaşamla daha anlamlı bağlar kurmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları sorusu, özellikle çok boyutlu ve toplumsal yönü güçlü öğrenme alanlarında öğretim yaklaşımlarının temelini şekillendiren önemli bir unsur hâline gelmektedir.

Disiplinlerarası öğretime olan ihtiyaç, insanın dünyayı bütüncül bir yaklaşımla algılamasından kaynaklanır. İnsanlar, problem çözmede veya iletişim kurmada yalnızca bir disiplinin bilgi ve becerilerine başvurmazlar; aksine birden fazla disiplinin örüntülerini kullanırlar (Yıldırım, 1996: 90). Bu nedenle, disiplinler öğretimde bilgi ve beceriler bir bütün olarak sunulmadığında, öğrenciler için yapay bir öğrenme deneyimi oluşabilir ve gerçek yaşamla bağlantı kurmada zorluk yaşanabilir. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilere daha geniş bir dünyayı kavrama kapasitesi kazandırır ve onları eleştirel düşünme konusunda güçlendirir. Bu noktada Gestalt yaklaşımı, politik konuların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasında önemli bir katkı sağlar. Şimşek (2008: 5) çalışmasında, Gestalt’a göre bireylerin dünyayı parçalardan ziyade bir bütün olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Bu bütüncül algı, öğrencilerin dünyadaki karmaşık sosyal ve politik süreçleri tek bir çerçeveye sığdırmak yerine, geniş bir perspektif üzerinden değerlendirmelerine olanak sağlar. Gestalt yaklaşımı, politik süreçlerin sadece bireysel olaylar veya figürler üzerinden değil, bu süreçlerin toplumsal yapılar, ekonomik bağlamlar ve kültürel dinamikler ışığında değerlendirilmesine olanak tanıyabilir. Bu sayede öğrenciler, demokrasiyi ve politik kararların etkilerini daha geniş ve çok boyutlu bir çerçevede anlamlandırabilirler. Bu çok yönlü kavrayış ihtiyacı, eğitimde tek bir disiplinle sınırlı olmayan, farklı bilgi alanlarını bir araya getiren disiplinlerarası yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır.

Eğitimciler ve araştırmacılar bu gereklilikten hareketle; karmaşık sorulara yanıt bulmak, geniş kapsamlı konuları incelemek, disiplinler ve meslekler arasındaki ilişkileri ortaya koymak, belirli bir disiplinin sınırlarını aşan sorunlara çözüm üretmek ve bilginin bütünlüğünü sağlamak amacıyla, disiplinlerarası çalışmalara yönelmektedirler (Kleine, 1990: 12). Bu çerçevede, disiplinlerarası yaklaşım bilginin bütünlüğünü sağlamanın yanında politik ve toplumsal meselelerin öğretimini daha derinlikli, eleştirel ve çok boyutlu bir şekilde yapılandırma imkânı sunabilir. Özellikle politik konuların eğitimi, farklı disiplinlerin kesişiminden doğan perspektiflerle zenginleşmekte ve öğrencilerin karmaşık toplumsal süreçleri anlamalarını kolaylaştırabilir. Bu bağlamda, Barry ve Born (2013: 2),

disiplinlerarası araştırmanın, bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkilerin yeniden yapılandırılmasına katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Beane (1997: 35-36), disiplinlerarası yaklaşımı öğrencilere yalnızca bilgi aktarmaktan öteye geçerek onların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin çok boyutlu düşünme yetilerini geliştirerek, demokratik toplumlarda aktif ve bilinçli vatandaşlar olarak yer almalarını desteklediğinden sosyal bilgiler dersi gibi disiplinlerarası perspektiflere açık derslerde etkili olabilir. Bu sayede öğrenciler, demokrasi ve vatandaşlık gibi karmaşık kavramları daha derinlemesine kavrayabilirler. Beane'nin (1997) yaklaşımında, öğrenme süreçleri öğrencilerin yaşadıkları gerçek yaşam sorunlarına ve toplumsal meselelere dayalı olarak yapılandırılır. Böylelikle öğrenciler, disiplinlerarası bir çerçevede, yalnızca akademik bilgilerle değil aynı zamanda sosyal ve demokratik değerlerle de donatılmış olurlar. Çeşitli araştırmalarda bu tür disiplinlerarası çalışmaların, öğrencilere bilimsel bilgi ile toplumsal sorumluluk arasında köprü kurmayı öğretirken, hesap verebilirlik kültürünü geliştirdiği vurgulanmaktadır (Nowotny, Scott ve Gibbons, 2001: 45; Strathern, 2004: 71-73). Bu bağlamda, disiplinlerarası eğitim, öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilincini artırırken, aynı zamanda onları karmaşık toplumsal sorunlara çözüm aramaya teşvik eder.

Breslin (2023: 69-70) politik konuların tek bir disiplin olarak ele alınmasından ziyade, çeşitli disiplinlerarasında bağlantı kurarak öğretilmesini önerir. Tarih, ekonomi, sosyoloji gibi alanların entegrasyonu ile öğrenciler, politik olayların ve süreçlerin farklı boyutlarını daha iyi anlayabilirler. Bu entegrasyon, öğrencilerin soyut kavramları daha anlamlı ve bağlamli hale getirmelerine yardımcı olur. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimi için disiplinlerarası yöntemler, politik kararların sosyal, ekonomik ve kültürel etkilerini bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı mümkün kılmaktadır. Böylece disiplinlerarası yaklaşımlar, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin demokratik süreçleri çok boyutlu bir bakış açısıyla analiz etmelerini desteklemenin yanı sıra, çağdaş toplumsal sorunların derinlemesine anlaşılması ve çözümüne yönelik eleştirel ve sorumlu vatandaşlık becerilerinin gelişimine de katkı sunmaktadır.

Spelt, Biemans ve Tobi (2009: 370), disiplinlerarası bağlamlarda öğretme ve öğrenmede, farklı bakış açılarının daha derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştıracak çerçevelerin ve uygulamaların önemini vurgulamaktadır. Bu tür çerçevelerin çağdaş toplumsal konulara nasıl yansıtıldığını gösteren çalışmalar arasında Lan vd (2021) ve Miller vd. (2008) çalışmaları gösterilebilir. Adı geçen çalışmalar, disiplinlerarası anlayışın çevre sorunlarını ele almada değerini ortaya koyarak, daha geniş politik ve sosyal bağlamlara uygulanabilir bir çerçeve sunmaktadır (Lan vd.,2021: 812; Miller vd., 2008: 2). Araştırmacılar, farklı disiplinlerden gelen bilgilerin bütünleştirilmesinin, öğrencilerin çevre sorunları ile sosyo-politik tepkiler arasındaki bağlantıyı kavramalarına olanak tanıdığını ve disiplinlerarası yöntemlerin öğrenciler arasında kritik beceriler geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Miller vd. (2008), bilgi kuramı açısından çoğulculuğu savunarak, disiplinlerarası araştırmaların sosyal-ekolojik sistemlerdeki bilgi boşluklarını kapattığını ve böylece toplumsal ve çevre sorunlarının iç içe geçmiş doğasını aydınlattığını ileri sürmektedir.

Sosyal bilimler ile doğa biliminin entegrasyonu, özellikle politik diye anlamlandırabileceğimiz çevre ve ekolojik konuları ele alan çok disiplinli araştırmalarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bilgili (2018: 114), coğrafya öğretiminde disiplinlerarası odak eksikliğini eleştirerek, daha etkili çevresel yönetim ve politika yapımını teşvik edebilecek sağlam disiplinlerarası bağlantıların gerekliliğini savunmaktadır. Bu çağrı, çeşitli alanlar arasında disiplinlerarası iş birliklerinin değerini giderek daha fazla kabul eden

daha geniş bir eğilimi yansıtmaktadır. Bu noktayı daha da vurgulamak adına, Wulandari vd. (2024: 332), disiplinlerarası iş birliğinin toplumsal çatışma ve barış süreçlerini anlamadaki rolünü incelemektedir. Araştırmaları, farklı akademik disiplinlerin karmaşık toplumsal sorunları incelemek için daha kapsamlı çerçeveler sunduğunu ortaya koyarak, disiplinlerarası iş birliklerinin çağdaş toplumsal çatışmaları ele almada temel bir unsur olduğunu vurgulamaktadır (Wulandari vd., 2024).

Çağdaş politik meselelerden olan göç ve kentleşme gibi konuların dinamik yapısı, disiplinlerarası sorgulamanın gerekliliğini daha da ortaya koymaktadır. Gao ve Wang (2022), Çin'de kırsaldan kente göç eden bireylerin karşılaştığı sorunları ele aldıkları disiplinlerarası bibliyometrik araştırmada, disiplinlerarası bir bakış açısıyla yapılan çalışmaların, bireylerin deneyimlerini şekillendiren sosyal, ekonomik ve psikolojik boyutları açığa çıkararak daha bütüncül politika yanıtlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, disiplinlerarası eğitim çerçeveleri, öğrenciler ve araştırmacılar arasındaki iş birliği dinamiklerini de güçlendirmektedir. Bazı araştırmalar, disiplinlerarası yaklaşımların dezavantajlı grupları güçlendirmedeki önemini vurgulamakta (Stavropoulou vd., 2023, 4) ve bu tür iş birliklerinin karmaşık toplumsal sorunların çözümünde daha etkili sonuçlar doğurabileceğini savunmaktadır (Fallace, 2016: 185). Ayrıca, adı geçen çalışmalarda, birden fazla paydaşın sürece dahil edilmesinin yalnızca araştırma sürecini zenginleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda çeşitli bakış açılarını hesaba katarak toplumsal sorunların çok yönlü doğasını yansıttığı ifade edilmektedir (Fallace, 2016: 186; Stavropoulou vd., 2023: 4). Bu görüş, Xiao-qing ve Huang (2024: 102) tarafından da desteklenmekte olup, disiplinlerarası ortaklıkların toplumsal sorunlara yenilikçi çözümler üretme potansiyelini taşıdığını ortaya koymaktadır.

Elbay (2023), sosyal olayların doğası gereği farklı disiplinlerin ortak bakış açılarıyla ele alınması gerektiğini vurgulamakta ve bu nedenle disiplinlerarası öğretimin kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Sosyalleşme ve deprem gibi güncel konular, psiko-sosyal, ekonomik, hukuki ve kültürel boyutlarıyla değerlendirildiğinde, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda değer temelli öğrenme süreçlerine katılmaları da mümkün olmaktadır. Bu açıdan disiplinlerarası öğretim, bireyleri sadece bilgiyle donatmakla kalmaz; onları aynı zamanda toplumsal sorunlara duyarlı, çözüm üretebilen ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler (Elbay, 2023: 956–958).

Bazı çalışmalarda ise disiplinlerarası yaklaşımın yalnızca güncel sorunları çözmeye değil, aynı zamanda köklü bir eğitim anlayışına dayandığını göstermektedir. Fallace (2016) John Dewey'in disiplinlerarası sosyal bilimler vizyonunun günümüzdeki eğitim reformu tartışmalarıyla örtüştüğünü belirtmektedir. Fallace (2016: 185-187), Dewey'in disiplinlerarası öğrenmeyi pedagojik bir gereklilik olarak gördüğünü ve bu anlayışın zamanla sosyal ve politik meselelere daha doğrudan odaklanacak şekilde geliştiğini vurgulamaktadır. Bu tarihsel perspektif, disiplinlerarası eğitimin önemini pekiştirerek, karmaşık politik ortamlarda yol alabilecek bilinçli ve eleştirel düşünebilen vatandaşlar yetiştirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmalar, disiplinlerarası öğrenimin, öğrencilerin çok boyutlu toplumsal sorunlara ilişkin entelektüel araçlarla donatılmasında taşıdığı değeri gözler önüne sermektedir. Sosyal bilgiler derslerinde disiplinlerarası bir anlayışla politik konulara yer verilmesi, öğrencilerin bu becerileri geliştirmesi için ideal bir zemin sağlar. Bu bağlamda, disiplinlerarası

yaklaşımın eğitim sistemine etkili biçimde entegre edilmesi, bu potansiyelin hayata geçirilebilmesi açısından kritik bir gerekliliktir.

Disiplinlerarası yaklaşımın eğitim alanına entegrasyonu, öğrencilerin bilgiye daha bütüncül bir şekilde ulaşmalarını sağlayacak yeni öğretim modellerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Yıldırım'a (1996: 91) göre, disiplinlerarası programlar geliştirilirken farklı disiplinlerden uzmanların katılımı sağlanmazsa, program tek bir disiplinin baskınlığı altında kalabilir ve bu durum, etkili bir disiplinlerarası entegrasyonu engelleyebilir. Bu nedenle, disiplinlerarası eğitimde farklı alanlardan uzmanların iş birliği yapması ve programların çok boyutlu şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır.

1.1 Disiplinlerarası Program Modelleri

Disiplinlerarası öğretim programlarının, öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini desteklediği; kavramlar, beceriler ve değerler arasında bütünlük sağladığı literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Jacobs ve Borland, 1986; Elbay, 2023). Ancak bu programların etkili biçimde uygulanabilmesi, kuşkusuz programın nasıl tasarlandığıyla yakından ilişkilidir. Disiplinlerarası öğretim, yalnızca içeriklerin bir araya getirilmesiyle değil; kavramsal bütünlük, yaşantısal bağlam ve pedagojik uygunlukla anlam kazanmaktadır. Bu nedenle, literatürde yer alan çeşitli disiplinlerarası program modelleri, öğretim tasarımlarının yönünü belirlemek açısından önemli bir rehber niteliğindedir.

Bu modeller arasında Jacobs ve Borland'ın (2016) geliştirdiği dört aşamalı Disiplinlerarası Program Tasarım Modeli, konuların geçişkenliği ve disiplinlerarası ilişkilendirilebilirliğine odaklanmaktadır. Bu modelde konu belirlemeden, alt temaların saptanmasına; kavramsal bağlantılardan programın geliştirilmesine kadar sistematik bir yapı önerilmektedir.

Bir diğer model, Erickson'ın Kavram Temelli Disiplinlerarası Modeli, bilginin yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda kavramsal derinlikte yapılandırılmasını önceler. Bu model, öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesini ve bilgiyi farklı bağlamlara aktarabilmesini amaçlamaktadır (Erickson, 2007).

Üçüncü ve bu çalışmada esas alınan model ise Drake ve Burns'ün (2004) geliştirdiği Disiplinlerarası Program Şablonudur. Bu model, disiplinlerarası öğretim tasarımını hem yatay (konular arası) hem de dikey (sınıf düzeyleri arası) bütünleştirme ilkesiyle ele almakta; öğretim süreçlerini kavram, beceri ve değer temelli yapılandırarak bütüncül öğrenme yaşantıları oluşturmayı hedeflemektedir. Yedi aşamalı bu tasarım şablonu, özellikle BİLGİ (KNOW) /BECERİ (DO) /DEĞER (BE) köprüsüyle öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanlarda gelişimini bir arada ele almakta; öğretim etkinliklerini öğrencilerin gerçek yaşamla ilişki kurabilecekleri biçimde düzenlemeye olanak tanımaktadır (Drake ve Burns, 2004: 79-89).

Bu çalışmada Drake ve Burns'ün modelinin tercih edilme nedeni, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler dersi Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanının yapılandırılmasında, yalnızca kavramsal içeriklerin değil; aynı zamanda bireysel tutum, değer ve sosyal sorumluluk gibi duyuşsal boyutların da vurgulanıyor olmasıdır. Öğretim programında yer alan etkin vatandaşlık, hak ve sorumluluklar, toplumsal sorunlara çözüm üretme, demokratik katılım gibi konular; disiplinlerarası düşünmeyi, değer temelli öğretimi ve uygulama becerilerini gerektirmektedir (MEB, 2024). Drake ve Burns'ün modelinde yer alan bütünleştirme mantığı ve değerlendirme araçları (performans görevleri, gözlem formları, ürün dosyaları vb.) da bu bağlamda uygulamaya elverişli bir çerçeveye sunmaktadır.

1.1.1 Drake ve Burns'ün Disiplinlerarası Program Şablonu

Drake ve Burns'ün (2004) geliştirdiği disiplinlerarası program şablonu, her sınıf düzeyine uygulanabilir genel bir tasarım sunmaktadır. Disiplinlerarası öğretimi desteklemek amacıyla, farklı disiplinlere ait konu, tema, kavram ve beceriler birleştirilerek belirli standartlar çerçevesinde bütünleştirilmiştir. Bu amaçla, Drake ve Burns (2004: 79-89), yedi aşamadan oluşan bir program tasarımı ortaya koymuşlardır.

1.Aşama: Drake ve Burns (2004: 80) program tasarımında ilk adım olarak, müfredat standartlarını hem dikey (sınıf seviyeleri boyunca) hem de yatay (ders alanları arasında) bir incelemeye tabi tutmayı ve kümelenlendirmeyi önermektedir. Bu adım, zamanla gelişen kavramlar ve beceriler hakkında genel bir anlayış sağlar. Entegrasyon yapılacak ders alanları belirlenir ve her alanda bir veya iki geniş kapsamlı standart seçilir. Öğretmenler, müfredat standartlarına hakim olduktan sonra, entegre bir programın temelini oluşturabilecek genel standartlar belirlemelidir. Bu geniş kapsamlı standartlar, birçok diğer standardı kapsayacak kadar genel olmalıdır.

2.Aşama: Drake ve Burns (2004: 80) müfredat tasarımında, yaşa uygun ve ilgi çekici bir konu veya tema seçilmesini önerirler. Bu konu veya tema genellikle standartların taranması ve kümelenlendirilmesi sürecinde ortaya çıkar. Öğrenciler için anlamlı olduğu sürece uygun olan konular tercih edilmelidir. Öğretmenler, seçilen konunun yeterince derin olup olmadığını göz önünde bulundurmalı ve gerektiğinde bir kavramsal tema ekleyerek zenginleştirmelidirler. Konunun öğrenciler için daha ilgili hale gelmesi adına yerel bağlamlara oturtulması ya da öğrencilerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, müfredat tasarımında öğrencilerin sürece katılımının başarıyla sonuçlandığı belirtilmiş ve Ortaokul Ulusal Derneği, öğrencilerin kendi sorularını geliştirerek standartlarla başa çıkmalarını teşvik etmiştir.

3.Aşama: Drake ve Burns (2004: 81), disiplinlerarası birimde kullanılacak potansiyel standart kümelerini belirlemek için bir ağ oluşturmayı önerirler. İlk aşamada geniş bir perspektif kullanarak müfredatın genel yapısını görmeye odaklanılırken, bu aşamada daha ayrıntılı bir inceleme yapılır. Standartlar arasında bağlantılar kurmak ve farklı disiplinlerin belirli bir tema etrafında birleştiği noktaları tespit etmek için beyin fırtınası yaparak ağ oluşturmak, disiplinlerarası öğretimi daha derin ve kapsamlı hale getirmek açısından önemli bir stratejidir. Öğretmenler, bu süreçte standartları ders alanları içinde kümelenlendirerek bağlantılar kurarlar.

4.Aşama: Drake ve Burns (2004: 81), konu veya tema belirlendikten sonra, öğretmenlerin KNOW/DO/BE köprüsünü inşa etmeleri gerektiğini vurgular. Bu köprü, disiplinlerarası birimin tutarlı ve amaca yönelik olmasını sağlar. KNOW/DO/BE köprüsü, bilgi (KNOW), beceri (DO) ve değerlerin (BE) birleştirilmesiyle öğrencilerin gelişimini destekleyen bir yapıdır. Bu adım, öğretmenlerin müfredatın daha geniş anlamına odaklanarak, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve toplumsal sorumluluk gibi önemli beceriler kazanmalarına olanak tanır. Köprü olmadan, müfredat bağımsız etkinliklerin bir araya gelmesi riskini taşır.

5.Aşama: Drake ve Burns (2004: 83), öğretmenlerin KNOW/DO/BE köprüsünü oluşturduktan sonra bir bitirme değerlendirmesi tasarlamalarını önerir. Bu değerlendirme, öğrencilerin ne öğrendiklerini gösterebilecekleri büyük bir etkinlik, performans, sunum veya sergi gibi olabilir. Bitirme etkinliği, KNOW/DO/BE köprüsüyle uyumlu olmalı ve öğrencilerin hem akademik hem de yaratıcı becerilerini sergilemelerine olanak tanımalıdır. Böyle bir etkinlik, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlamada önemli bir rol oynar.

6.Aşama: Drake ve Burns (2004: 83-84), yönlendirici soruların öğrenmeye odaklamak ve derinleştirmek için önemli olduğunu belirtirler. Bu sorular hem spesifik konulara yönelik hem de daha geniş kapsamlı temel sorular olabilir ve kalıcı anlayışlar geliştirmeyi amaçlar. Yönlendirici sorular, ünite boyunca öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve daha derin bir düşünme sürecini teşvik eder.

7.Aşama: Drake ve Burns (2004: 84), KNOW/DO/BE köprüsü ve bitirme değerlendirmesiyle uyumlu öğretim etkinlikleri ve değerlendirmeler oluşturma son adım olduğunu belirtir. Öğrenme deneyimleri, kısa bir üniteye birkaç etkinlikten oluşabilirken, uzun ünitelerde anlamlı mini-üniteler halinde kümelendirilmelidir. Yönlendirici sorular, doğal bağlantılar ve disiplinler, hangi mini-ünitelerin öğretileceği konusunda karar vermede etkili olur. Bu süreçte öğretmenler, standartları yeniden yapılandırarak mini-ünitelere dönüştürmeyi faydalı bulabilirler. Bu mini-üniteler, farklı ders alanlarındaki beceri ve içeriklerle doğal bir uyum sağlar.

İlgili alanyazın incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretiminin disiplinlerarası boyutuna yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öztürk (2009), sosyal bilgilerin tarih, coğrafya, ekonomi gibi disiplinlerden beslenen çok yönlü yapısına dikkat çekmiştir. Keçe ve Mery (2011), 2005 programındaki kazanımların sosyal bilim disiplinlerine uygunluğunu yeterli bulurken, disiplinlerarası bütünleşme açısından eksikliklere işaret etmiştir. Ürey vd. (2015), sosyal bilgiler dersinde fen temelli disiplinlerarası bir uygulamanın öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymuştur. Gürkan ve Doğanay (2016) ise analoji tekniğiyle desteklenen disiplinlerarası öğretimin kavram gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Sağdıç (2019), Türkiye’de disiplinlerarası yaklaşımın tarihsel gelişimini incelemiş ve özellikle 2005 sonrası programların bu yönde dönüşüm geçirdiğini vurgulamıştır. Turan (2019), 2018 programında çok sayıda sosyal bilim disipliniyle ilişkilendirme yapıldığını belirlemiştir. Aladağ ve Sert (2020), programda önerilen disiplinlerarası bağlantıların ders kitaplarına büyük ölçüde yansıtıldığını ortaya koyarken; Turan vd. (2020) ise öğretmenlerin bu yaklaşımı olumlu bulduklarını ancak uygulamada bazı sınırlılıklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmalar, sosyal bilgiler öğretiminin disiplinlerarası yapısının hem kuramsal temellere hem de program ve uygulama düzeyinde çeşitli yansımalarına dikkat çekmektedir.

Ancak alanyazında sosyal bilgiler öğretim programının doğrudan belirli bir disiplinlerarası öğretim modeli çerçevesinde sistematik biçimde analiz edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Var olan araştırmalar çoğunlukla disiplinlerarası yaklaşıma yönelik genel değerlendirmeler yapmakta veya programla ilişkilendirmeleri yüzeysel düzeyde ele almaktadır. Bu durum, sosyal bilgiler programındaki disiplinlerarası yapıların kuramsal bir model üzerinden derinlemesine incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada 2024 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 5. sınıf Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, Drake ve Burns (2004) tarafından geliştirilen Disiplinlerarası Öğretim Modeli temel alınarak analiz edilmiş; böylece programın yapısal bütünlüğü ve disiplinlerarası bütünleşme düzeyi kuramsal bir zemin üzerinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma, hem kuram-uygulama bağına güçlendirmeyi hem de müfredat incelemelerinde model temelli bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları kapsamında hazırlanan 2024 sosyal bilgiler Öğretim Programında yer alan 5. sınıf Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanının Drake ve Burns (2004) tarafından geliştirilen disiplinlerarası program tasarımı modeline göre uygunluğunu incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 2024 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 5. sınıf Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, Drake ve Burns (2004) tarafından geliştirilen disiplinlerarası program tasarımı modeli açısından değerlendirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

2.2 Veri Kaynağı

Bu araştırmada veri kaynağını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları kapsamında hazırlanan 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim programında yer alan 5. sınıf Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı oluşturmaktadır. Bu öğrenme alanının seçilmesinde, ele aldığı temaların toplumsal yönü güçlü ve değer temelli olması, öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurabileceği örnekler içermesi ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme potansiyeli taşıması etkili olmuştur. Ayrıca bu öğrenme alanı demokrasi, vatandaşlık, hak ve sorumluluk gibi kavramların öğretimi açısından disiplinlerarası yaklaşıma uygun bir yapı sunduğu düşünülerek, Drake ve Burns'ün (2004) disiplinlerarası program modeli çerçevesinde analiz edilmek üzere uygun bir veri kaynağı olarak belirlenmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel veri toplama analizi olan doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi yöntemi, yazılı belgelerin sistematik ve amaçlı biçimde incelenmesine dayalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntem aracılığıyla mevcut öğretim programında araştırmanın odaklandığı öğrenme alanı, Drake ve Burns'un disiplinlerarası öğretim şablonunun yedi aşaması doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla şunlardır: Müfredat standartlarının incelenmesi, konu veya tema seçimi, standart ağının oluşturulması, KNOW (Bilgi) / DO (Beceri) / BE (Değer) köprüsünün inşası, bitirme değerlendirmesi, yönlendirici soruların kullanılması ve öğretim etkinlikleri ile değerlendirme.

Araştırmada, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanına ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, yukarıda belirtilen aşamalara göre analiz edilmiş ve betimsel içerik yöntemiyle sınıflandırılmıştır. Her bir öğrenme alanı ve süreç bileşeni, ilgili aşamaya karşılık gelecek biçimde kodlanmış ve bu kodlamalar aracılığıyla öğretim programının disiplinlerarası niteliği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Analiz sürecinde, öğretim programı yazarlar tarafında çoklu okumalarla incelenmiş; veriler öğrenme alanı odaklı olarak kodlara ayrılmıştır. Kodlama işlemi dikkatli ve sistematik biçimde yapılmış, içeriklerin araştırmanın amacına ve disiplinlerarası modelin yapı taşlarına uygunluğu gözetilmiştir. Süreç boyunca etik ilkelere dikkat edilmiş, herhangi bir yorum eklenmeden yalnızca belgede yer alan bilgiler esas alınmıştır.

Aşağıda, öğretim programındaki öğrenme alanına yönelik oluşturulan kodlama tablosu yer almaktadır (Tablo 1). Bu tablo, analiz edilen öğrenme çıktıları ve süreç birleşenlerinin disiplinlerarası program modelinin hangi aşamasına karşılık geldiğini somut olarak ortaya koymaktadır:

Tablo 1 Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanı ile İlgili Kodlamalar

Disiplinlerarası Program Aşaması	Tanım	Kodlamalar
Aşama 1: Müfredat Standartlarının İncelenmesi	Entegrasyon yapılacak ders alanları belirlenir, müfredat standartları kümelenir.	Demokrasi, cumhuriyet, etkin vatandaşlık, haklar ve sorumluluklar; başvurulabilecek kurumlar ile ilgili öğrenme çıktıları belirlenmesi
Aşama 2: Konu veya Tema Seçimi	Öğrencilere anlamlı ve ilgi çekici bir tema belirlenir.	"Yaşayan Demokrasi" teması, demokratik katılım, vatandaşlık ve insan hakları ile ilişkilendirilmesi
Aşama 3: Standart Ağının Oluşturulması	Disiplinlerarası bağlantılar kurulur, dersler arasında entegrasyon sağlanır.	Öğrenme alanı, görsel sanatlar ve Türkçe dersiyle ilişkilendirilerek bütüncül bir yapı oluşturulması
Aşama 4: KNOW/DO/BE Köprüsünün İnşası	Öğrencilerin bilgi (KNOW), beceri (DO) ve değerler (BE) kazanmaları sağlanır.	KNOW: Demokrasi ve cumhuriyetin temel nitelikleri hakkında bilgi edinme. DO: Toplumsal sorunları analiz etme, demokratik süreçlere katılım sağlama. BE: Adalet, duyarlılık, vatandaşverilik, sorumluluk gibi değerleri kazanma.
Aşama 5: Bitirme Değerlendirmesi	Öğrencilerin öğrendiklerini gösterebileceği etkinlikler düzenlenir.	Etkin vatandaşlıkla ilgili afişler, posterler ve bilgi kartları oluşturulması. Yakın çevredeki toplumsal sorunlara çözüm için dilekçeler yazılması.
Aşama 6: Yönlendirici Soruların Kullanılması	Öğrencilerin düşünme süreçlerini yönlendiren sorular geliştirilir.	"Demokrasi ve Cumhuriyet arasındaki farklar nelerdir?" "Bir sorunla karşılaştığında hangi kuruma başvurabilirsin?"
Aşama 7: Öğretim Etkinlikleri ve Değerlendirme	KNOW/DO/BE köprüsü ile uyumlu öğretim süreçleri uygulanır.	Sınıf başkanı seçimi gibi demokratik süreçler deneyimlenmesi. Hak ve sorumluluklarla ilgili eğitsel oyunlar ve tartışmalar düzenlenmesi

2.4 Geçerlik ve Güvenirlik

Analiz sürecinde, öğretim programı birden fazla kez okunmuş; kodlama işlemi, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirliliği belirlemek amacıyla yapılan karşılaştırmalarda %85 oranında uyum sağlanmıştır. Kodlama sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıkları, karşılıklı tartışmalarla uzlaştırılmış ve kodlama şeması bu doğrultuda netleştirilmiştir. Bu uygulama, içerik analizinde güvenirliliği artırmak amacıyla sıklıkla önerilen bir tekniktir (Neuendorf, 2017: 149-151). Ayrıca, analiz sürecinin nesnelliğini korumak adına sadece belgede yer alan ifadeler esas alınmış, kişisel yorumlardan kaçınılmıştır. Belgelerin bütünlüğünün korunması ve içeriğin aslına sadık kalınması, nitel doküman analizinde geçerliğin sağlanması açısından önemlidir (Bowen, 2009). Bu yaklaşımla, elde edilen bulguların araştırma amacına uygunluğu artırılmıştır.

2.5 Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında etik ilkelere uygun olarak hareket edilmiştir. Olası etik ihlaller karşısında ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun herhangi bir sorumluluğu bulunmamaktadır; tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında başka bir akademik yayın platformuna değerlendirilmek üzere gönderilmediğini beyan ederiz. Çalışma

sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen tüm ilkelere uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığında sıralanan herhangi bir eyleme başvurulmamıştır. Bu araştırmada kamuya açık bir kaynak olan Millî Eğitim Bakanlığı 2024 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doküman analizi tekniği ile incelendiğinden etik kurul izni gerekmemektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Drake ve Burns'un (2004) müfredat tasarımıındaki önerilerini, sosyal bilgiler 5. sınıf Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanına uygulayarak değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

3.1 Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanının Aşama 1'e (Müfredat Standartlarının İncelenmesi) Göre Değerlendirilmesi

Drake ve Burns'ün dikey ve yatay inceleme ile müfredat standartlarının gözden geçirilmesi yaklaşımı, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında da geçerli bir ilkedir. Bu öğrenme alanında, demokrasi ve cumhuriyetin temel kavramlarına dair geniş kapsamlı bir anlayışın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ders saatleri ve kazanımlara bakıldığında, dikey düzeyde (sınıf seviyesi boyunca) demokrasi, vatandaşlık, haklar ve sorumluluklar gibi kavramların kademeli olarak gelişimi görülmektedir (MEB,2024). Ayrıca, yatay düzeyde (diğer ders alanları ile ilişkili olarak) görsel sanatlar ve Türkçe dersleri ile disiplinlerarası bir entegrasyon öngörülmüştür. Nitekim öğretim programında, öğrencilerin “cumhuriyet ile ilgili görselleri inceleyerek özelliklerine dair tahminlerde bulunmaları ve demokrasiye dair yazılı ve sözlü ifadeler üretmeleri” beklenmektedir. Ayrıca, “cumhuriyet ve demokrasi kavramlarıyla ilgili özgün bir görsel, tablo veya şema tasarımları” istenmekte; böylece öğrencilerin hem görsel (görsel sanatlar) hem de dilsel (Türkçe) becerileri desteklenmektedir (MEB, 2024). Bu durum, Drake ve Burns'ün önerdiği geniş kapsamlı standartların farklı dersler arasında entegrasyonuna somut bir örnek teşkil etmektedir.

Öğrenme çıktılarına bakıldığında ise, etkin vatandaşlık gibi geniş kavramsal hedeflerin yer aldığı görülmektedir. Bu tür hedefler, Drake ve Burns'ün müfredatın geniş standartlar üzerinden entegrasyonuna dair yaklaşımlarıyla örtüşebilecek niteliktedir. Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında belirlenen standartlar (örneğin, etkin vatandaş olmanın önemi, temel insan hakları) birçok farklı beceri ve bilgiyi kapsayacak şekilde genel tutulmuştur. Bu durum, geniş kapsamlı standartların daha spesifik kazanımları içine alarak farklı düzeylerde entegrasyona olanak tanıdığı fikrini destekler niteliktedir.

Drake ve Burns'ün entegrasyon odaklı müfredat tasarımı yaklaşımı, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı ile çeşitli açılardan örtüşen özellikler taşımaktadır. Öğretim programında hem disiplinlerarası ilişkilere yer verilmiş hem de farklı beceri ve bilgi alanlarını kapsayan, çok yönlü ve geniş kapsamlı standartlara yer verilmiştir. Bu yönüyle, söz konusu öğrenme alanı, Drake ve Burns'ün önerdiği kuramsal çerçeve ile tutarlılık gösterebilecek bir yapıdadır.

3.2 Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanının Aşama 2'ye (Konu veya Tema Seçimi) Göre Değerlendirilmesi

Drake ve Burns'ün (2004) müfredat tasarımıında vurguladığı öğrenciler için anlamlı ve ilgi çekici temalar ile öğrenci katılımı gibi ilkeler ışığında Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanını değerlendirildiğinde, bu alanın bu ilkelere uygun biçimde tasarlandığı görülmektedir.

Yaşa Uygun ve İlgi Çekici Temalar: Drake ve Burns'ün önerdiği gibi, öğrenme alanlarında seçilen temaların öğrencilerin yaş gelişimine uygun ve ilgi çekici olması temel bir ilkedir. Beşinci sınıf düzeyinde sunulan Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, demokrasi, cumhuriyet, vatandaşlık, hak ve sorumluluklar gibi kavramları içermektedir. Bu temalar, öğrencilerin okul ve aile gibi bağlamlarda doğrudan deneyimleyebileceği durumlara karşılık gelmektedir. Programda yer alan içerikler, öğrencilerin yaşantısıyla ilişkilendirilebilecek örnekler, görsel materyaller ve tartışma temelli etkinliklerle desteklenmekte; bu da temaları hem anlamlı hem de yaşa uygun hâle getirmektedir (MEB, 2024: 53-55).

Standartların Kümelenendirilmesi ve Derinleştirilmesi: Drake ve Burns'ün (2004) müfredat tasarımında vurguladığı bir diğer ilke, standartların belirli temalar etrafında kümelenendirilmesi ve bu temaların derinlemesine işlenmesidir. Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında da bu yaklaşımla uyumlu biçimde, etkin vatandaşlık, temel hak ve sorumluluklar gibi geniş kapsamlı temalar belirlenmiştir. Bu temalar, çeşitli becerilerle desteklenmiş ve derinlemesine öğrenmeyi teşvik edecek şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin, “*Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme*” ve “*Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme*” öğrenme çıktıları (MEB, 2024: 52-54), öğrencilere yalnızca bilgi kazandırmayı değil, aynı zamanda öğrencilerin bu bilgileri analiz etme, sorgulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, standartların derinlikli kavramsal anlayışı destekleyecek şekilde kümelenendiği ve yapılandırıldığı bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Yerel Bağlam ve Öğrenci Katılımı: Drake ve Burns'ün öğrencinin yaşadığı çevreyle ilişki kurabilmesi ve yerel bağlamda katılım göstermesi yönündeki önerileri, bu öğrenme alanında somut karşılıklar bulmaktadır. Öğrencilere, sınıf başkanı seçimi gibi demokratik uygulamalara katılma, okul bahçesindeki sorunlar için çözüm üretme ya da dilekçe yazma gibi etkinliklerle yaşadıkları çevreye dair sorumluluk alma imkânı sunulmaktadır (MEB, 2024: 54-55). Bu etkinlikler, öğrencilerin yalnızca bilgiyi edinmelerini değil, aynı zamanda toplumsal katılım bilinci geliştirmelerini hedeflemektedir.

Öğrenci Katılımı ve Soru Geliştirme: Drake ve Burns, öğrencilerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olması gerektiğini savunurlar. Bu bağlamda Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında, öğrencilerin kendi sorularını üretmeleri ve bu sorular üzerinden araştırma yapmaları teşvik edilmektedir. Örneğin, temel hak ve sorumluluklar teması işlenirken öğrencilerin 5N1K tekniğini kullanarak soru geliştirmeleri ve elde ettikleri bilgileri sunmaları, sürece etkin katılımlarını sağlayan önemli bir uygulamadır (MEB, 2024: 54).

Tüm bu yönleriyle değerlendirildiğinde, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, Drake ve Burns'ün müfredat tasarımına ilişkin temel ilkeleriyle örtüşen bir yapı sergilemektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlara dayalı olarak oluşturulan kazanımlar, yaşa uygun ve ilgi çekici içerikler ile desteklenmiş; öğrencilerin düşünme, sorgulama ve katılım becerileri geliştirilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu öğrenme alanının, kuramsal model ile uyumlu yönler taşıdığı söylenebilir.

3.3 Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanının Aşama 3'e (Standart Ağının Oluşturulması) Göre Değerlendirilmesi

Drake ve Burns'ün (2004) disiplinlerarası müfredat tasarımı yaklaşımında önerdiği ağ oluşturma stratejisi, standartlar arasında anlamlı bağlantılar kurulması ve farklı disiplinlerden gelen içeriklerin bütünleştirilmesini esas alır. Bu strateji, Yaşayan

Demokrasimiz öğrenme alanı bağlamında değerlendirildiğinde, öğretim programında bu yaklaşıma uygun yapıların yer aldığı görülmektedir.

Disiplinlerarası Bağlantılar Kurma: Drake ve Burns'ün standartlar arasında ilişkiler kurarak disiplinlerarası geçişleri destekleme önerisi, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında açık biçimde yansıtılmıştır. Programda yer alan “Disiplinlerarası İlişkiler” başlığında görsel sanatlar ve Türkçe dersleri ile bağlantılar kurulmuştur (MEB, 2024: 51). Örneğin, öğrencilerin demokrasi ve cumhuriyet kavramlarını görsellerle ifade etmeleri (görsel okuryazarlık) ve yazılı-sözlü sunumlarla desteklemeleri (bilgi okuryazarlığı, iletişim) disiplinlerarası bir anlayışı desteklemektedir.

Standartların Kümelendirilmesi: Drake ve Burns'ün standartların tematik kümeler hâlinde bir araya getirilerek içerik bütünlüğü sağlanması yönündeki önerisi, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında uygulama bulmaktadır. Bu alanda, etkin vatandaşlık, haklar, sorumluluklar ve demokratik katılım gibi temel kavramlar birlikte ele alınmış; birbirini tamamlayan kazanımlar yoluyla bütüncül bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Örneğin, “Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme”, “Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme”, ve “Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme” öğrenme çıktıları (MEB, 2024: 52–54), yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kavramlar arasında ilişki kurma, analiz etme ve sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu çıktılar, öğrencilerin demokratik yaşama dair çok yönlü bir farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Ağ Oluşturma ve Beyin Fırtınası: Drake ve Burns'ün (2004) ağ oluşturma stratejisi çerçevesinde önerdiği yöntemlerden biri olan beyin fırtınası ve grup etkileşimi yoluyla kavramlar arası ilişkiler kurma yaklaşımı, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında uygulama bulmaktadır. Öğretim programında öğrencilerin birlikte düşünmelerini, sorunlara çözüm üretmelerini ve kendi fikirlerini paylaşmalarını teşvik eden etkinlikler yer almaktadır. Özellikle “Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme” öğrenme çıktısı kapsamında, öğrencilerden çevrelerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yolları üretmeleri, bu süreçte başvurulabilecek kurumları belirlemeleri ve elde ettikleri bilgileri tablo, afiş veya poster gibi araçlarla görselleştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2024: 55). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin hem bireysel hem de iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmalarını sağlamakta; kavramlar arasında bağlantı kurarak öğrenme ağları geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Derin ve Kapsamlı Öğretim: Programda yer verilen kavramsal beceriler (çıkarım yapma, sorgulama, çözümleme) ve sosyal-duygusal beceriler (iş birliği, iletişim, sorumluluk) birlikte ele alınarak çok boyutlu bir öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bütüncül yapı, öğrencilerin demokratik yaşamla ilgili temaları hem kavramsal düzeyde hem de uygulamalı etkinlikler aracılığıyla anlamalarına olanak tanımaktadır (MEB, 2024: 51-55).

Drake ve Burns'ün disiplinlerarası ağ oluşturma stratejisi ile Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında öngörülen yapı arasında çeşitli yönlerden örtüşen unsurlar bulunmaktadır. Kavramlar arası ilişkilerin, beceriler arası etkileşimle desteklenmesi; öğrencilerin hem bireysel hem toplumsal bağlamlarda demokratik süreçleri anlamalarını sağlayan bir yapı sunmaktadır.

3.4 Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanının Aşama 4'e (KNOW/DO/BE Köprüsünün İnşası) Göre Değerlendirilmesi

Drake ve Burns'ün (2004) müfredat tasarımına katkı olarak geliştirdiği KNOW (BİLGİ) / DO (BECERİ) / BE (DEĞER) köprüsü, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer düzeylerinde bütüncül bir gelişim göstermelerini amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanına entegre edildiğinde, öğretim sürecinin daha anlamlı, amaçlı ve çok boyutlu hâle gelmesini mümkün kılmaktadır.

Bilgi (KNOW): Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, öğrencilere demokrasi, cumhuriyet, haklar, sorumluluklar ve vatandaşlık gibi önemli kavramları öğretmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024). Öğrenciler, demokrasi ve cumhuriyetin temel niteliklerini, etkin vatandaşın özelliklerini, temel insan haklarını ve toplum düzeninde bunların önemini öğrenirler. Bu bilgi, öğrencilerin demokratik bir toplumda nasıl yaşayacaklarını anlamaları için kritik öneme sahiptir.

Beceri (DO): Öğrenciler bu bilgiye dayalı olarak çeşitli beceriler geliştirmeye teşvik edilir. Bu beceriler arasında problem çözme, eleştirel düşünme, toplumsal katılım ve iş birliği yapma yer alır. Örneğin, öğrenciler toplumsal sorunları analiz eder, çözüm önerileri geliştirir ve bu çözüm yollarını belirleyerek hangi kurumlara başvurabileceklerini öğrenirler (MEB, 2024). Ayrıca, etkin vatandaşlık ve demokratik katılım süreçlerinde aktif rol alarak, sorumluluk bilinci ve topluma katkı sağlama becerisi kazanırlar.

Değerler (BE): Öğrenme alanı, öğrencilerin demokrasiye, insan haklarına, adalete ve toplumsal sorumluluğa dair değerler geliştirmelerini sağlar. Bu alan, adalet, vatanseverlik, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerleri içerir (MEB, 2024). Bu değerler hem doğrudan kazanımlarla ilişkilendirilmekte hem de etkinlik ve performans görevlerinde öğrenci davranışlarıyla bütünleştirilmektedir. Böylece öğrenciler, demokratik bir toplumda hem bireysel hak ve özgürlüklerini tanıyan hem de başkalarının haklarına saygı duyan sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmeye yönlendirilir.

KNOW/DO/BE Köprüsü İnşası:

Bu köprüyü Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanına uyarlarken, öğrencilere verilen bilginin (KNOW), geliştirilecek becerilerle (DO) nasıl örtüştüğünü ve bunların hangi değerlerle (BE) birleştirileceği şu şekilde gösterilebilir:

1. *KNOW (Bilgi):*

Demokrasi ve cumhuriyet kavramlarının tanımı ve nitelikleri.

Etkin vatandaşlık ve toplumsal sorumlulukların önemi.

Temel insan hakları ve sorumluluklar.

2. *DO (Beceri):*

Problem Çözme: Toplumsal sorunları analiz etme ve bu sorunlara çözüm önerileri getirme (örneğin, yerel sorunları belirleyip çözüm yolları önerme).

Eleştirel Düşünme: Temel haklar ve sorumluluklar üzerine sorular oluşturma ve bu hakların toplum düzenine etkilerini değerlendirme.

Toplumsal Katılım: Yerel demokratik süreçlere katılma (örneğin sınıf başkanı seçimi, dilekçe yazma gibi uygulamalı aktiviteler).

İş Birliği ve İletişim: Grup çalışmaları ve tartışmalar yoluyla fikir alışverişi yapma, demokratik süreçlere katkı sağlama.

3. BE (Değerler):

Adalet: Hak ve sorumlulukların eşit dağılımı ve demokratik toplumda adil olmanın önemi.

Sorumluluk: Bireylerin toplumsal düzeni koruma ve topluma katkıda bulunma sorumluluğu.

Vatanseverlik: Cumhuriyetin kazanımlarını ve milli bilinç değerlerini içselleştirme.

Yardımseverlik: Toplumsal dayanışmanın önemi ve toplumsal sorumlulukların paylaşılması.

Bu köprü ile, öğrencilerin bilgiye dayalı beceriler geliştirmeleri ve bu süreçte demokratik değerleri benimsemeleri sağlanabilir. Böylece müfredat, birbirinden bağımsız etkinlikler olmaktan çıkıp, anlamlı ve derinlemesine bir öğrenme deneyimine dönüşür. Sonuç olarak, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, Drake ve Burns'ün KNOW / DO / BE yaklaşımının üç temel boyutunu da içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Böylelikle öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal düzeylerde gelişim göstermeleri için uygun bir müfredat zemini sunmaktadır.

3.5 Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanının Aşama 5'e (Bitirme Değerlendirmesi) Göre Değerlendirilmesi

Drake ve Burns'ün (2004) önerdiği bitirme değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer düzeylerindeki gelişimlerini KNOW / DO / BE modeli çerçevesinde bütüncül biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı ile örtüşen bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin demokrasi, vatandaşlık, hak ve sorumluluk gibi kavramları anlamaları, bu bilgiler doğrultusunda beceriler geliştirmeleri ve demokratik değerlere bağlılık göstermeleri bu alanın temel hedeflerindendir (MEB, 2024: 51–55).

KNOW/DO/BE Köprüsiyle Uyumluluk: Bu öğrenme alanında uygulanabilecek bir bitirme etkinliği, bilgi (KNOW), beceri (DO) ve değerler (BE) boyutlarını bir araya getiren bir değerlendirme biçimiyle yapılandırılabilir. Öğrenciler, bu süreçte “*demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilmeyi, toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilmeyi, temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilmeyi*” ve “*bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilmeyi*” öğrenirler. Bu öğrenme çıktıları, öğrencilerin hem kavramsal bilgi edinmelerini hem de bu bilgileri toplumsal bağlamda uygulayarak demokratik değerlere dayalı bir bakış açısı geliştirmelerini desteklemektedir (MEB, 2024).

Akademik ve Yaratıcı Becerileri Sergileme: Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında, öğrencilerin hem akademik hem de yaratıcı becerilerini ortaya koyabilecekleri ürünler geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, “*toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilmeyi*” hedefleyen çalışmalarda yer alırlar. Bu öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrenciler etkin vatandaş davranışlarını analiz eder, toplumsal yaşamla bağlantı kurarak yaratıcı öneriler geliştirirler. Ayrıca “*temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilmeyi*” içeren etkinliklerde öğrenciler, hak ve sorumluluklarla ilgili bilgileri toplayıp değerlendirme yaparlar. Bu süreçte afiş, poster, dijital sunum gibi yaratıcı ürünler ortaya koyarak hem bilgi düzeylerini hem de yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerini sergilerler (MEB, 2024).

Bitirme Etkinliği: “Demokratik Toplumda Etkin Vatandaş” Projesi

1. Etkinlik Tanımı:

Bu projede öğrenciler, çevrelerinde gözlemledikleri toplumsal bir sorunu analiz eder ve bu sorunun çözümüne ilişkin önerilerini görsel veya sözlü materyallerle sunar. Projede, “*bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilmeyi*” öğrenme çıktısını temel alan bir yaklaşım benimsenmektedir. Öğrenciler, çevresel bir soruna yönelik çözüm geliştirme sürecinde başvurulacak kurumları belirler, bilgi kaynaklarını kullanarak veri toplar ve elde ettikleri bulguları rapor, afiş veya sunumla ifade ederler. Aynı zamanda, “*temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme*” öğrenme çıktısı doğrultusunda, bu hakların ihlaliyle bağlantılı durumlara çözüm önerileri geliştirme fırsatı bulurlar. Böylece proje hem problem çözme hem de demokratik katılım odaklı bir öğrenme sürecine dönüşür (MEB, 2024).

2. KNOW (Bilgi):

Demokrasi, cumhuriyet, vatandaşlık, hak ve sorumluluklarla ilgili kazanılmış bilgiler doğrultusunda toplumsal sorunları anlamlandırma.

3. DO (Beceri):

Toplumsal sorunları analiz etme, çözüm önerisi üretme, görsel materyaller tasarlama ve sunum yapma gibi süreç odaklı becerileri kullanma.

4. BE (Değerler):

Sorumluluk, adalet, yardımseverlik gibi demokratik değerleri sergileme ve bu değerlerle çözüm odaklı öneriler geliştirme.

5. Bitirme Etkinliği Formatları:

Sergi: Öğrenciler, toplumsal sorunlar ve çözüm yollarını içeren afişler, posterler veya grafiklerle bir sergi düzenlerler. Her öğrenci kendi seçtiği bir toplumsal sorun üzerine çalışır ve çözüm önerisini görsellerle destekleyerek sunar.

Sunum: Öğrenciler toplumsal sorunların analizini ve çözüm önerilerini sınıfta sunum olarak paylaşır. Her sunumda, öğrenciler demokrasinin ve vatandaşlık görevlerinin önemine dair farkındalıklarını ortaya koyar.

Performans: Öğrenciler, demokratik süreçleri veya etkin vatandaşlık üzerine yaratıcı bir canlandırma yapabilir. Bu, yerel sorunlara karşı vatandaşlık bilincini artırmaya yönelik bir tiyatro gösterisi veya eğitsel bir oyun olabilir.

6. Değerlendirme Kriterleri:

Bilgi: Sorun ve çözüm önerilerinin demokrasi, vatandaşlık, hak ve sorumluluklarla ne kadar ilişkilendirildiği.

Beceri: Sunumun veya serginin organizasyonu, problem çözme becerileri ve yaratıcı düşünme yeteneği.

Değerler: Adalet, sorumluluk ve toplumsal katılım gibi değerlerin ne derece yansıtıldığı.

Drake ve Burns’ün bitirme değerlendirme yaklaşımı, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında önerilen yapı ve kazanımlarla uyumlu bir şekilde bütünleştirilebilir. Öğrencilerin bilgi, beceri ve değer düzeyindeki gelişimlerinin somutlaştırıldığı bu tür etkinlikler,

öğrenmenin sadece sınıfla sınırlı kalmayıp toplumsal yaşama aktarılmasına olanak tanır. Böylece, müfredat hem amaca yönelik hem de öğrenci merkezli bir bütünlük kazanır.

3.6 Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanının Aşama 6'ya (Yönlendirici Soruların Kullanılması) Göre Değerlendirilmesi

Drake ve Burns'ün (2004) belirttiği yönlendirici sorular yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha derinlemesine düşüncelerini ve eleştirel bakış geliştirmelerini destekleyen etkili bir öğretim stratejisidir. Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, soyut ve çok boyutlu kavramlar (demokrasi, cumhuriyet, vatandaşlık, hak ve sorumluluklar) içerdiği için bu yaklaşımın uygulanabileceği uygun bir yapıya sahiptir (MEB, 2024: 52–55).

Yönlendirici Soruların Öğrenme Üzerindeki Rolü: Programda yer alan “Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme” öğrenme çıktısı kapsamında, öğrencilerin sadece tanım düzeyinde bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda bu kavramlar arasındaki ilişkiyi analiz etmeleri beklenmektedir. Bu süreçte yönlendirici bir soruyla, örneğin “Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi nasıl açıklarsınız?” gibi bir ifadeyle, öğrencilerin kavramlar arası bağlantı kurmaları sağlanabilir.

Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Etme: Yönlendirici sorular, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil; bu bilgileri analiz etmelerini, değerlendirmelerini ve kendi düşüncelerini ifade etmelerini de destekler. Bu yaklaşım, özellikle “Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme” öğrenme çıktısıyla ilişkilidir. Örneğin, “Etkin vatandaş olmanın topluma etkisi nedir?” ya da “Bir toplumda etkin vatandaşların varlığı neden önemlidir?” gibi sorular, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirir. Böylece öğrenme süreci, yalnızca bilgi düzeyinde kalmayıp daha üst düzey düşünme becerileriyle bütünlüştür (MEB, 2024).

Kalıcı Anlayış Geliştirme: Drake ve Burns'ün vurguladığı gibi, yönlendirici sorular yalnızca anlık bilgi edinimini değil, kalıcı öğrenmeyi ve değer temelli farkındalık geliştirmeyi de destekler. Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında yer alan “Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme” öğrenme çıktısı bu bağlamda anlamlıdır. Örneğin, “Toplumda haklar ve sorumluluklar arasındaki denge nasıl korunur?” veya “Bir toplumda adaletin sağlanması neden gereklidir?” gibi yönlendirici sorular, öğrencilerin demokratik değerleri sorgulamalarını ve içselleştirmelerini sağlar.

Spesifik ve Geniş Kapsamlı Sorular: Drake ve Burns, öğrenme sürecinde hem spesifik hem de geniş kapsamlı sorulara yer verilmesini önerir. Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında spesifik sorular, öğrencilere daha somut kavramlar üzerinde düşünme imkânı verirken, geniş kapsamlı sorular daha büyük toplumsal meseleler üzerine düşüncelerini sağlar. Örneğin, “Temel haklar ve sorumluluklar nelerdir?” veya “Bir toplumda etkin vatandaşların varlığı neden o toplumun gelişmesi açısından hayati önem taşır?” veya “Etkin vatandaş olmanın toplum düzenine etkisi nelerdir?” gibi geniş kapsamlı sorular sorularak, öğrencilerin vatandaşlık kavramını ve bunun toplum düzenine katkılarını derinlemesine düşünceleri sağlanmaktadır (MEB, 2024). Ayrıca bu öğrenme alanında öğrencilere, yaşadıkları çevredeki sorunlar hakkında sorular sorulmakta ve bu sorunlara nasıl çözüm üretebilecekleri üzerine düşünceleri istenmektedir. Bu, öğrencilerin hem yerel bağlamda hem de daha geniş sosyal süreçler hakkında fikir geliştirmelerine olanak tanır (MEB, 2024).

Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, yönlendirici soruların etkin kullanımıyla desteklendiğinde, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda beceri ve değer boyutlarında da gelişmelerine katkı sağlar. Programda yer alan kazanımlar, bu tür soruların

doğal bir şekilde ders içeriğine entegre edilmesini mümkün kılmaktadır. Böylece öğrenciler, demokratik süreçleri anlamakla kalmaz; aynı zamanda bu süreçleri sorgulama ve kendi yaşamlarıyla ilişkilendirme becerisi kazanırlar.

3.7 Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanının Aşama 7'ye (Öğretim Etkinlikleri ve Değerlendirme) Göre Değerlendirilmesi

Drake ve Burns'un (2004) KNOW/DO/BE köprüsü ve bitirme değerlendirmesiyle uyumlu öğretim etkinlikleri ve değerlendirmeler oluşturma yaklaşımlarını Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanına uyguladığımızda, bu alanın mini-üniteler halinde yapılandırılabilir doğal bir bütünlük taşıdığı görülmektedir. Aşağıda bu öğrenme alanı, Drake ve Burns'un tanımladığı adımlar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Mini-Ünitelerin Kümelenmesi: Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı geniş bir kavramsal çerçeveye sahiptir ve demokrasi, cumhuriyet, haklar, sorumluluklar, etkin vatandaşlık gibi konuları içerir (MEB, 2024). Bu konular, daha küçük anlamlı mini-ünitelere bölünebilir. Örneğin:

Mini-Ünite 1: Demokrasi ve Cumhuriyet Kavramları: Bu mini-ünitede öğrenciler, demokrasi ve cumhuriyet arasındaki farklar, bu yönetim şekillerinin temel nitelikleri gibi kavramları öğrenir.

Mini-Ünite 2: Etkin Vatandaşlık: Bu bölümde, etkin bir vatandaşın nasıl olması gerektiği, toplumsal sorumluluklar ve hakların nasıl dengelenmesi gerektiği üzerine odaklanılır.

Mini-Ünite 3: İnsan Hakları ve Sorumluluklar: Bu mini-ünitede öğrenciler, temel insan hakları ve sorumlulukların önemi, toplum düzenine etkileri gibi konuları derinlemesine inceleyebilirler.

Bu mini-üniteler hem bilgi düzeyinde hem de beceri düzeyinde anlamlı bir şekilde kümelenerek öğrencilere adım adım ilerleyebilecekleri bir öğrenme yolu sunar.

Yönlendirici Sorular ve Disiplinlerarası Doğal Bağlantılar: Drake ve Burns'un vurguladığı gibi, yönlendirici sorular bu mini-üniteler arasında köprü kurmada ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Örneğin, her mini-ünitenin başında ve sonunda şu tür yönlendirici sorular sorulabilir:

Mini-Ünite 1: Demokrasi ve cumhuriyet arasındaki farklar nedir ve bir toplumda hangi durumlarda daha etkili olurlar?

Mini-Ünite 2: Etkin vatandaş olmanın toplum düzenine nasıl bir etkisi vardır?

Mini-Ünite 3: Hak ve sorumluluklar toplumda nasıl dengelenmelidir ve bu denge neden önemlidir?

Bu sorular, öğrencilerin her mini-ünitede edindikleri bilgileri birbirine bağlamalarına yardımcı olur ve eleştirel düşünme süreçlerini derinleştirir.

Öğrenme Çıktılarının Yeniden Yapılandırılması: Öğretmenler, Drake ve Burns'un önerdiği gibi, bu mini-üniteleri yapılandırırken öğrenme çıktılarını yeniden organize edebilirler. Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında bulunan öğrenme çıktıları, bu mini-ünitelere dönüştürülerek daha spesifik hale getirilebilir. Örneğin:

Öğrenme Çıktısı: Demokrasi ve cumhuriyet arasındaki farkları belirleyebilme.

Bu öğrenme çıktısı Mini-Ünite 1'e uyarlanarak öğrencilerin demokrasi ve cumhuriyet kavramlarını karşılaştırmaları sağlanabilir (MEB, 2024).

Öğrenme Çıktısı: Temel hak ve sorumlulukların önemini sorgulama.

Bu öğrenme çıktısı Mini-Ünite 3'e yerleştirilip öğrencilerin haklar ve sorumlulukları inceleyerek toplumsal düzene etkilerini düşünmeleri sağlanabilir (MEB, 2024).

Disiplinlerarası Uyum: Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, Türkçe ve görsel sanatlar gibi diğer derslerle doğal bağlantılar kurmaktadır (MEB, 2024). Bu, mini-ünitelerin disiplinlerarası bir yapıda kolaylıkla uygulanabileceğini gösterir. Örneğin, öğrenciler “etkin vatandaşlık” üzerine bir mini-ünitede, Türkçe dersinde yazılı metinler (dilekçeler, raporlar) hazırlarken, görsel sanatlar dersinde demokratik katılımı temsil eden afişler tasarlayabilirler.

Bitirme Değerlendirmesi ile Uyum: Her mini-ünitenin sonunda küçük değerlendirme etkinlikleri yapılabilir, ardından tüm mini-üniteleri kapsayan bir bitirme değerlendirme tasarlanabilir. Örneğin, öğrenciler bir sergi düzenleyerek bu mini-ünitelerde öğrendiklerini sunabilirler. Her mini-ünitenin sonunda yapılan kısa sunumlar veya projeler, bitirme etkinliğinin temellerini oluşturur ve öğrencilerin bütünsel olarak ne öğrendiklerini gösterir.

Drake ve Burns'ün mini-ünite yaklaşımı, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanına doğal biçimde entegre edilebilir. Bu öğrenme alanı, bilgi, beceri ve değer odaklı kazanımları küçük anlamlı bölümlere ayırarak işlenmesini mümkün kılar. Her mini-ünite, yönlendirici sorularla desteklenerek derinlemesine kavramsal öğrenme sağlar; disiplinlerarası bağlantılarla zenginleştirilir. Sürecin sonunda uygulanacak bitirme değerlendirmesi ise tüm bu kazanımları bütüncül biçimde ortaya koyar.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, Drake ve Burns'ün (2004) disiplinlerarası müfredat tasarımına dayanan önerilerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersi Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanına ne derece yansıdığı analiz edilmiştir. Bulgular, Drake ve Burns'ün önerdiği ilkelerin, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı ile büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Bu ilkeler Türkiye’de 2005 sonrası programlarda yapılandırmacı yaklaşımla desteklenmiş olsa da Sağdıç’a (2019) göre disiplinlerarası uygulamalar yerel sorunlarla bağ kurma konusunda hâlâ sınırlıdır. Benzer şekilde, Turan (2019) da 2018 programında disiplinlerarası yapının öğrenme alanları düzeyinde kurulduğunu belirtse de uygulamada bu yapının sistematik ve eşgüdümlü biçimde işlerlik kazanmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen görüşlerine dayanan bulgulara göre, uygulamada en çok karşılaşılan sınırlılıklar öğrenciye uygunluk, konu sınırlılığı ve öğretmen yeterliliğidir (Turan vd., 2019). Aladağ ve Sert (2020), 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında disiplinlerarası ilişkilendirmelerin yer aldığını, ancak bu bağlantıların çoğunlukla görsel, yazılı öğeler ve sorular aracılığıyla yüzeysel düzeyde kurulduğunu ortaya koymuştur. Spelt vd. (2009) ise disiplinlerarası düşünmenin yükseköğretimde gelişimi için öğrencilerin bilişsel bütünleme, bakış açısı değiştirme ve kavramsal sentez gibi karmaşık alt beceriler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Disiplinlerarası entegrasyon, anlamlı temalar, öğrenci katılımı, KNOW/DO/BE köprüsü ve ağ oluşturma stratejileri gibi temel öğeler, bu öğrenme alanında etkili bir şekilde uygulanmıştır. Disiplinlerarası bağlantılar, hem yatay (diğer derslerle) hem de dikey (kavramların sınıf seviyeleri boyunca gelişimi) düzeyde başarıyla kurulmuştur. Turan (2019), 2018 programında öğrenme alanlarının farklı disiplinlerle ilişkilendirildiğini belirtmekte, ancak bu ilişkilerin uygulamada tutarlı bir sistem içinde yürütülmediğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere sadece teorik bilgi vermekle kalmayıp, aynı zamanda bu bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sağlamaktadır. Ancak Sağdıç (2019), teorik bilginin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin

hâlâ öğretim sürecinin zayıf halkalarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Spelt vd. (2009) da disiplinlerarası düşünmenin kendiliğinden gelişmediğini, yapılandırılmış öğretim süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, ders içeriklerinin görsel sanatlar ve Türkçe gibi derslerle doğal bir bağlantı kurması, öğrencilerin demokratik süreçleri daha yaratıcı ve çok boyutlu bir şekilde anlamalarını sağlamaktadır. Turan'a (2019) göre disiplinlerarası bütünlük, bazı dersler arasında doğal bağlar kurulsa da tüm disiplinlerarasında eşit düzeyde geliştirilememektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenci katılımı ve eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edilmesi, müfredatın temel yapı taşlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin yönlendirici sorular aracılığıyla demokrasiyi ve etkin vatandaşlığı sorgulaması, onları daha derinlemesine düşünmeye ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olarak yetiştirmelerine yardımcı olmaktadır. Sağdıç'a (2019) göre bu tür becerilerin gelişimi, öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımlara açıklığı ve iş birliği düzeyi ile yakından ilişkilidir. Ayrıca, öğrencilerin demokratik süreçlere doğrudan katılmaları, yerel bağlamda gerçek hayatta deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Ancak Turan (2019), bu tür uygulamaların yerel düzeyde yeterince desteklenmediğini ve müfredata tam olarak yansıtılmadığını belirtmektedir.

Drake ve Burns'un (2004) önerdiği KNOW/DO/BE köprüsü ve bitirme değerlendirme stratejisi, müfredatta bilgi, beceri ve değerlerin entegrasyonu açısından büyük bir katkı sunmaktadır. Bu yaklaşım sayesinde, öğrenciler sadece teorik bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda bu bilgileri kullanarak çözüm üretme, iş birliği yapma ve demokratik değerleri içselleştirme gibi önemli beceriler geliştirebilmektedir. Ancak Sağdıç (2019), öğretmenlerin disiplinlerarası bilgi ve becerilerinin sınırlı olması nedeniyle bu sürecin uygulamada ideal düzeyde işlemediğini belirtmektedir. Turan (2019), değer ve becerilerin kazanımlarla ilişkilendirildiğini vurgulamakla birlikte, bu ilişkilendirmenin sınıf içi uygulamalara yansımada eksiklikler olduğunu da ifade etmektedir. Spelt vd. (2009) ise, disiplinlerarası düşünmenin gelişimi için hem öğretim stratejilerinin hem de değerlendirme yöntemlerinin bu karmaşık beceriyi hedefleyecek biçimde düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu da öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha kalıcı ve anlamlı hale getirmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında disiplinlerarası yaklaşımın daha etkili biçimde uygulanabilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle, sosyal bilgiler dersinde disiplinlerarası yapının yalnızca yüzeysel ilişkilendirmelerle sınırlı kalmaması; öğrencilerin analiz, değerlendirme ve üretim yapabilecekleri derinlemesine öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli; öğretim etkinlikleri, yerel bağlamla ilişkilendirilmiş örnek olaylar ve projelerle zenginleştirilmelidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla, yönlendirici sorular öğretim sürecine sistematik biçimde entegre edilmeli ve kalıcı anlayışları destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır. Ayrıca, bilgi, beceri ve değer boyutlarını bütüncül olarak yansıtan bitirme etkinlikleri ile öğrenci gelişimi çok yönlü olarak değerlendirilmeli; bu süreçte yaratıcı ve toplumsal sorumluluğa dayalı ürünlerin ortaya konması teşvik edilmelidir. Son olarak, disiplinlerarası uygulamaların okul çapında sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla, okul yöneticileri ve paydaşlar arasında iş birliğine dayalı bir yapı kurulması önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Aladağ, E. & Sert, C. (2020). Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabının disiplinlerarası yaklaşım açısından incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 285-295. <https://doi.org/10.38089/ekud.2020.28>
- Barry, A. & Born, G. (2013). *Interdisciplinarity: Reconfigurations of the social and natural sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203584279>
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Bilgili, M. (2018). The lack of interdisciplinarity in undergraduate geography teaching in turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 114. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i2.2957>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Breslin, T. (2023). Rethinking citizenship education for political literacy. H. Tam (Ed.), *Who's afraid of political education? The challenge to teach civic competence and democratic participation* içinde (ss. 64-80). Policy Press. doi: <https://doi.org/10.51952/9781447366997.ch005>
- Drake, S. M. & Burns, R. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Association for supervision and curriculum development.
- Elbay, S. (2023). Sosyal bilimlerin odağındaki bir konu olan sosyalleşmenin disiplinlerarası doğasının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 943-968.
- Erickson, H. L. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin Press.
- Fallace, T. D. (2016). John dewey's vision(s) for interdisciplinary social studies. *Social Studies Research and Practice*, 11(1), 177-189. <https://doi.org/10.1108/ssrp-01-2016-b0011>
- Gao, H. & Wang, S. (2022). The intellectual structure of research on rural-to-urban migrants: a bibliometric analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9729. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159729>
- Gürkan, B. & Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı analoji tekniği uygulamalarının kavram gelişimine etkisi: Bir durum çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 395-416. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9861>
- Jacobs, H. H. & Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 159-163. Erişim tarihi: 01.09.2024 <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698628603000403>
- Keçe, M. & Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139. Erişim tarihi: 20.09.2024 <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13707/165954>

- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.
- Lan, Y., Chi, S., & Wang, Z. (2021). Assessing upper-secondary school students' interdisciplinary understanding of environmental issues. *Journal of Baltic Science Education*, 20(5), 811-826. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.811>
- Miller, T. R., Baird, T. D., Littlefield, C. M., Kofinas, G. P., Chapin, F. S., & Redman, C. L. (2008). Epistemological pluralism: reorganizing interdisciplinary research. *Ecology and Society*, 13(2). <https://doi.org/10.5751/es-02671-130246>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. Ankara.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 1-31). Pegem Akademi.
- Sağdıç, M. (2019). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımının tarihsel gelişimi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 390-403. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2121>
- Scott, E. K. & White, B. R. (2024). An empirical study of cultivating innovative practice abilities in an interdisciplinary education environment in Australia. *Research and Advances in Education*, 3(5), 53-63. <https://doi.org/10.56397/RAE.2024.05.06>
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educ Psychol Rev*, 21, 365-378. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113->
- Stavropoulou, A., Kalaitzaki, A., Dimitropoulos, A., & Rovithis, M. (2023). Fostering interdisciplinary research and empowerment strategies for older people with chronic conditions. the empowered project. *International Journal of Geriatrics and Gerontology*, 7(1). <https://doi.org/10.29011/2577-0748.100063>
- Şimşek, A. (2008). Tarih derslerinde bütünsel öğrenme: Gestaltçı yaklaşımdan holistik yaklaşıma bir bakış denemesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16. Erişim tarihi: 15.09.2024 https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/161047/makaleler/5/2/arastrmx_161047_5_pp_1-16.pdf
- Strathern, M. (2004). *Commons and borderlands: Working papers on interdisciplinarity, accountability and the flow of knowledge*. Sean Kingston Publishing.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190. Erişim tarihi: 15.09.2024 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/904670>
- Turan, S., Karasu Avcı, E., & Faiz, M. (2020). Teachers' views on the use of interdisciplinary approach in social studies. *International Journal of Field Education*, 6(1), 141-163. Erişim tarihi: 15.09.2024 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1173424>

- Ürey, M., Çepni, S., & Kaymakçı, S. (2015). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının bazı sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-29. Erişim tarihi: 10.09.2024 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153574>
- Wulandari, W., Judijanto, L., & Pardede, M. (2024). Network analysis of research collaboration in the study of social conflict and peace in society. *West Science Social and Humanities Studies*, 2(02), 332-338. <https://doi.org/10.58812/wsshs.v2i02.686>
- Xiao-qing, Y. and Huang, J. (2024). Exploration on the cultivation path of graduate students of interdisciplinary talents. *Adult and Higher Education*, 6(3). <https://doi.org/10.23977/aduhe.2024.060316>
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94. Erişim tarihi: 12.09.2024 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88151>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi / Research Article

**An Interdisciplinary Perspective on the "Our Living Democracy"
Learning Area in Social Studies**

*Sosyal Bilgiler Dersi Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanına
Disiplinlerarası Bir Bakış*

Yusuf E. B. ONGANER & Duran AYDINÖZÜ

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent decades, both educational and societal challenges have become increasingly complex, dynamic, and interconnected. Issues such as political participation, social justice, human rights, and global citizenship are no longer confined to the boundaries of a single academic discipline. Consequently, traditional mono-disciplinary approaches to teaching have begun to reveal their limitations, particularly in preparing students for the multifaceted nature of modern democratic societies. In response to this evolving reality, interdisciplinary education has gained prominence as a robust pedagogical framework that enables learners to integrate knowledge from various fields, develop critical thinking skills, and engage with real-world problems from multiple perspectives.

Social Studies education, by its very nature, occupies a unique position at the intersection of several academic domains—including history, geography, political science, economics, and sociology—and is ideally suited to embrace interdisciplinary methodologies. Its core mission is to cultivate informed, active, and responsible citizens who can think critically, act ethically, and engage meaningfully in democratic life. To achieve this goal, Social Studies curricula need to adopt instructional models that reflect the complexity of societal structures and processes. Teaching abstract and deeply rooted concepts such as democracy, human rights, and civic responsibility requires more than mere content knowledge; it demands an integrative approach that connects the cognitive, affective, and behavioral dimensions of learning.

Gestalt theory further supports the idea that individuals perceive and interpret the world not as isolated fragments, but as holistic patterns. In the context of civic education, this suggests that students should be encouraged to understand democratic systems not merely as a collection of political mechanisms but as dynamic processes embedded within cultural, economic, and social contexts. Therefore, interdisciplinary teaching enables students to develop richer, more nuanced understandings of political realities and to forge meaningful connections between academic knowledge and their everyday life experiences.

Research in the field indicates that learners exposed to interdisciplinary instruction are more likely to exhibit improved problem-solving skills, greater conceptual clarity, and a heightened sense of social responsibility. Furthermore, interdisciplinary frameworks foster a more inclusive and democratic learning environment, where diverse perspectives are valued and various forms of knowledge are acknowledged.

In light of these developments, the present study focuses on analyzing how an interdisciplinary approach has been integrated into the 2024 Turkish Social Studies Curriculum, specifically within the 5th-grade learning area titled "Living Democracy." The

study employs the curriculum design model developed by Drake and Burns (2004), which outlines seven essential phases for implementing interdisciplinary instruction. This framework offers a theoretical lens through which the coherence, depth, and integrative potential of the curriculum can be systematically assessed.

By examining the unit through this model, the study aims to provide insights into the effectiveness of operationalizing interdisciplinary principles within curriculum content and pedagogy. Additionally, it seeks to contribute to the expanding body of literature on democratic education by proposing strategies to improve the alignment between curriculum design and the competencies necessary for active and informed citizenship in the 21st century.

Aim of the Study

This research aims to analyze the learning area within the 5th Grade Social Studies curriculum, developed under the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, utilizing the interdisciplinary curriculum design model proposed by Drake and Burns (2004). The objective is to evaluate the curriculum's alignment with the model's seven phases and to assess its effectiveness in promoting conceptual, practical, and value-based learning.

Method

The study employs a qualitative research design centered on document analysis. The primary data source is the 2024 Social Studies curriculum published by the Turkish Ministry of National Education. The learning outcomes and instructional components of the unit were examined through the seven stages outlined by Drake and Burns: (1) curriculum standard analysis, (2) theme selection, (3) webbing, (4) construction of the KNOW/DO/BE bridge, (5) culminating performance assessment, (6) formulation of guiding questions, and (7) instructional activities and evaluations.

Findings

The findings indicate a strong alignment between the unit and the interdisciplinary framework.

Curriculum Standards: This unit integrates comprehensive standards, including democracy, citizenship, and rights and responsibilities, ensuring both vertical and horizontal continuity.

Theme Selection: The themes are age-appropriate and relevant, and they foster student engagement with real-life democratic practices.

Strong interdisciplinary connections are established with Visual Arts and Turkish Language, enhancing students' understanding through various forms of literacy.

KNOW/DO/BE Bridge: This unit emphasizes conceptual knowledge (KNOW), active citizenship and critical thinking (DO), and democratic values such as justice and responsibility (BE).

Performance Assessment: Activities such as designing posters, writing petitions, and presenting community-based projects facilitate a comprehensive evaluation of students.

Guiding Questions: Thought-provoking and open-ended questions enhance student reflection and promote critical democratic reasoning.

Instructional Activities: The unit is organized into miniunits that promote structured learning experiences, foster interdisciplinary connections, and encourage creative expression.

Discussion

While the unit demonstrates theoretical alignment with the Drake and Burns model, practical challenges such as teacher readiness, resource limitations, and the sustainability of interdisciplinary practices persist. Prior studies conducted in Türkiye (e.g., Sağdıç, 2019; Turan, 2019) support these findings, indicating that although the curriculum is designed with interdisciplinary intentions, its implementation often remains superficial or inconsistent. Effective integration necessitates active teacher involvement, collaborative planning, and the use of localized examples that students can relate to.

Conclusion

The unit showcases significant potential for interdisciplinary learning. By promoting democratic participation, critical thinking, and value-based engagement, it aligns with the broader objectives of Social Studies education. The Drake and Burns model provides a comprehensive framework for assessing and improving curriculum design, highlighting conceptual depth, real-world application, and value-oriented learning.

Recommendations

Based on the findings, the following recommendations are proposed:

Teachers should receive professional development in interdisciplinary curriculum design and implementation.

Instructional materials should be enhanced with local, real-world case studies and project-based tasks that incorporate relevant local contexts.

Guiding questions should be systematically integrated into lessons to foster deep thinking.

Culminating performance assessments should encompass creative and socially significant products.

School leaders should promote collaborative frameworks that support interdisciplinary practices across various departments.