

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDEKİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

Kaya YILMAZ*

Öz

Bu çalışma, daha etkili bir sosyal bilgiler eğitimi için gerekli koşulların belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla sosyal bilgiler eğitimcilerinin alanda gördükleri sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktadır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, amaçlı bir örneklem seçimi ve yarı yapılandırılmış bir görüşme protokolü kullanılmıştır. Araştırma verileri, verilerdeki gizli temaları tespit etmede etkili olan sürekli karşılaştırma yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, alandaki sorunlar (1) eğitim sistemi ve politikası, (2) akademisyenler, (3) öğrenciler ve (4) öğrenme ortamı, eğitim araçları ve kaynaklara erişimle ilgili olmak üzere dört ana kategoride toplanmıştır. Akademisyenlerin alandaki problemlere ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri kendi görüşlerinden alıntı yapılarak açıklanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler eğitimi, ilköğretim, akademisyen görüşleri, eğitimsel sorunlar, program geliştirme

Abstract

This study explored social studies educators' viewpoints on the problems and constraints confronting social studies education in Turkey and their suggestions for solving them. Qualitative research methods were used for carrying out the study based on a purposeful sampling procedure and semi-structured interviews. Interview transcripts were analyzed through the strategies of inductive qualitative data analysis which yielded four categories of problems as to the (1) educational administration and policy, (2) social studies educators, (3) students, and (4) learning environment, educational tools and access to resources. Participants' views of the problems were documented with the extracts from their own words.

Keywords: Social studies education, elementary education, academicians' viewpoints, educational problems, curriculum development

Giriş

Sosyal bilgiler; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde ele alınan çok köklü bir çalışma alanı olmasına rağmen, programın tanımı, içeriği, amaçları ve metodları üzerinde kuram geliştiriciler ve uygulayıcılar tarafından sonu gelmez tartışmalar yapılmıştır ve hâlen yapıla gelmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde önemli bir rol oynayan Amerika Birleşik Devletlerinde *Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies -NCSS)*'in de katkılarıyla, bu tartışmalar sonucunda sosyal bilgiler öğretiminden hedeflenen amaçlar konusunda genel olarak uzlaşmaya varıldığı söylenebilir. NCSS, sosyal bilgilerin tanımını ve amaçlarını şu şekilde yapmıştır: Sosyal bilgiler (çalışmalar), vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak ve geliştirmek için sosyal ve beşeri bilimlerin entegre edilmesinden doğmuş bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler, okul müfredat programı içerisinde; tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, felsefe, din, siyasal bilimler, hukuk, antropoloji, arekeoloji gibi sosyal bilimlerin yanı sıra edebiyat, sanat gibi beşeri bilimler ile matematik gibi fen bilimlerinden uygun olan içeriği seçerek sistemli ve koordineli bir çalışma alanı tedarik eder. Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, birbirine bağımlı (*interdependent*) bir dünyanın bir parçası olan, kültürel çeşitliliği tanıyan ve benimseyen bir demokratik toplumun vatandaşları olarak genç kuşaklarının, yerel, bölgesel, ülke çapında ve küresel olarak karşılaşılan sorunlar hakkında toplumun yararı ve mutluluğu için bilgi temeline dayalı rasyonel kararlar verme yeteneklerini geliştirmektir (NCSS, 1993). NCSS'in vurguladığı gibi, günümüz dünyası birbiriyle bağımlı, sürekli etkileşim ve değişim içerisinde olduğundan dolayı 'etkili vatandaş' tanımı ve kavramı sürekli değişmektedir. Bu duruma paralel olarak gün geçtikçe değişen koşullar ve bireylerin farklı ihtiyaçları sosyal bilgiler dersinden beklentileri artırmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin okul müfredat programındaki tarihi, dersin ilk olarak okutulmaya başladığı A.B.D. de 20. yüzyılın başlarına kadar uzanır. Ama bu çalışma alanının ülkemizdeki tarihi o kadar köklü değildir. Ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi 1998 yılında sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime geçilmesiyle birlikte verilmeye başlandığından, bu çalışma alanının henüz bebeklik çağında olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Sosyal bilgiler eğitimi programının başarılı olabilmesi ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi, alanda karşılaşılan sorunların tespit edilerek giderilmesi için akademik çalışmalar yapılmasına ve bu çalışmalara dayalı eğitim politikalarının geliştirilmesine bağlıdır. Amerikalı eğitimci ve filozof John Dewey (1916) tarafından vurgulandığı gibi, herhangi bir alanda hedeflenen amaçların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi öncelikle mevcut şartların incelenmesini, amaçların

önündeki engellerin tespit edilmesini ve ortadan kaldırılması için planlar yapılmasını gerekli kılar. Sosyal bilgiler eğitimi alandaki sorunların tespit edilmesi ve teori ile pratik arasındaki dengenin sağlanması etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin önkoşuludur (Yılmaz, 2008). Bu yüzden, sosyal bilgiler alanındaki eğitimcilerin kuram ile uygulama arasındaki mesafeyi kısaltmaları için çalışmalar yapmaları bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı bir sosyal bilgiler eğitimini gerçekleştirmek, sosyal bilgiler alanındaki sorunların tespit edilmesine ve sorunların çözümü için gerekli adımların atılmasına bağlıdır. Ama, ülkemizde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin yeterli sayıda ampirik araştırma bulunmamaktadır. Çok az sayıdaki araştırma sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir: Genel olarak alanda tespit edilen sorunlardan birisi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının programda yer alan derslerinden yeterince verim alamadıkları, derslerin tamamen uygulama ve üretimden uzak, klasik düz anlatımla öğretilmekte olduğu gerçeğidir. Sosyal bilgiler eğitimi teorik olarak, üreten, yaratıcı düşünen, uyumlu ve problem çözme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemesine rağmen uygulamada bu pek gerçekleşmemektedir. Yani, öğretmen adayları, sosyal bilgilerin amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere yeterince sahip değildirler (Demircioğlu, 2006). Yapılandırmacı öğrenim kuramı üzerine bina edilmiş sosyal bilgiler eğitiminde genellemeler ve kavramlar büyük önem taşır. Fakat, yapılan araştırmalar ülkemizde öğrencilerin çoğunun kullandıkları kavramları tam olarak bilmediklerini veya yanlış anladıklarını göstermektedir (Sağlamer, 1980).

Akademisyenlerin kendi çalışma alanları ile ilgi düşüncelerinin, görüşlerinin, kaygılarının ve eleştirilerinin tespit edilmesi programların iyileştirilmesi ve daha iyi bir hâle getirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca akademisyenlerin uzmanlık alanlarıyla ilgili fikirlerini ve tecrübelerini paylaşarak öğretmen adaylarına yol göstermeleri beklenmektedir (Kan, 2006). Kısaca, sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaşılan problemlerin belirlenmesinde takip edilecek en verimli yollardan birisi alandaki akademisyenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretim elemanlarının görüş ve tecrübelerine dayanarak sosyal bilgiler eğitimi alanındaki sorunları ve bu sorunların giderilmesine ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaşılan sorunlar ve güçlükler nelerdir?
- Akademisyenlerin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin kaygı ve eleştirileri nelerdir?

- Akademisyenler sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaşılan sorunların ve güçlüklerin giderilmesi için ne gibi çözüm önerileri sunmaktadır?

Yöntem

Katılımcılar (Örneklem)

Araştırmaya dâhil olan katılımcıları tespit etmek için amaçlı bir örneklem seçimi (purposeful sampling) prosedürü kullanılmıştır. Araştırma katılımcıları, Batı Anadolu Üniversitesi (rumuz) Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalındaki öğretim elemanlarından oluşmaktadır. 8'i erkek 3'ü bayan olmak üzere toplam 11 akademisyen (1 Prof., 3 Yrd. Doç., 2 Öğr. Görv. Dr., 2 Öğr. Görv., 3 Araş Görv.) araştırmaya katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmanın amacı sosyal bilgiler eğitimindeki sorunları belirlemek ve çözüm önerileri üretmek olduğundan araştırmanın yapıldığı üniversitenin sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tüm öğretim elemanları gönüllü olarak araştırmaya katılmaya davet edilmiştir. Her bir katılımcı araştırmanın amacı ve gönüllü katılım prosedürü hakkında önceden bilgilendirilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin deşifre edilmeden korunması için her bir katılımcıya harflerden oluşan bir rumuz verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın metodolojisi nitel araştırma metod ve prosedürüne dayanmaktadır. Araştırma sorularını cevaplamak için nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme protokolüne göre gerçekleştirilmiş olan görüşmeler araştırmanın temel veri toplama yöntemini teşkil etmektedir. Yapılan tüm görüşmeler teyp kasedine kaydedilmiş ve daha sonra bu ses kayıtlarının kelimesi kelimesine (*verbatim transcription*) transkriptleri çıkarılmıştır ve metne dökülmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme yapılarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz strateji ve teknikleri, özellikle endüktif (*inductive*) betimsel analiz ve sürekli karşılaştırma (*constant comparison*) metodu kullanılmıştır (Coffey & Atkinson, 1996; Marshall & Rossman, 1999; Miles & Huberman 1994). Veri analizine her bir görüşme transkriptinin baştan sonra okunmasıyla başlanmış ve daha sonra sistematik, formal kodlamaya geçilmiştir. Nitel araştırma deseninde katılımcıların

araştırma konusu hakkında hem açıkca ifade edilmiş hem de dolaylı olarak ima edilmiş görüşlerini ve bakış açılarını önyargısız ve çarpıtmadan açıklamak ve betimlemek çok önemlidir (Charmaz, 2006). Bunu gerçekleştirmenin en verimli ve etkili yollarından birisi, veride gizli temaların açığa çıkarılmasında çok etkili bir analiz tekniği olan satır satır (*line by line*) analiz yaklaşımıdır. Bu sebepten veri analiz ünitesi veya birimi olarak kelime öbekleri ve cümleler seçilmiş ve transkriptlerdeki her bir cümle satır satır analiz edilmiştir (Patton, 2002).

Analiz ünitesinin seçimi yapıldıktan sonra her bir görüşme metni öncelikle düşük seviyeli yani fazla soyut olmayan kodlar (*open & low level codes*) kullanılarak kodlanmıştır. Kodlama yapılırken katılımcıların kullandıkları kelime ve kavramlara dikkat edilmiş ve mümkün olduğu kadarıyla onların kullanmayı tercih ettikleri kelimeler kodlamada kullanılmıştır. Katılımcıların sarfettikleri kelime ve kavramlar verilerin analizinde yetersiz kaldığında, onların söylemek istediklerini daha iyi ifade edebilecek başka kavramlar kodlamada kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara bakılarak kategoriler oluşturulmuştur. Her bir katılımcının görüşme transkripti çözümlendikten sonra tüm transkript metinleri birbiriyle karşılaştırılmıştır (*cross-case comparison*) ve bu suretle katılımcıların görüşlerinde yani veride saklı örüntü ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Bir çok araştırmacı (Patton, 20002; Stenbacka, 2001) nitel araştırma raporlarının açıklanmasında ‘güvenirlilik,’ ‘geçerlik,’ ‘genelleme’ gibi nicel araştırmaya özgü kavram ve terimlerin kullanılmasının nitel araştırma geleneğinin ruhuna uygun olmadığını savunmaktadır ki bu araştırmanın yazarı da aynı görüşü paylaşmaktadır (Örneğin nitel araştırmada örneklemden evrene genelleme yapmak gibi bir durum söz konusu olmadığından nitel araştırmanın sınırlılıklarından bahsetmek pek mantıklı değildir). Araştırma bulgularının ‘doğruluğunu,’ ‘inandırıcılığını’ kanıtlamak ve katılımcıların kendi görüşlerini yansıttığını belgelemek için katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucu öğretim elemanlarının sosyal bilgiler eğitimi alanında gördükleri problemler, (1) eğitim sistemi ve politikası, (2) öğretim elemanları, (3) öğrenciler, ve (4) öğrenme ortamı, eğitim araçları ve kaynaklara erişim ile ilgili olmak üzere 4 ana kategoride ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerde yer alan sorunlar birbirinden bağımsız (*mutually exclusive*) değil tam tersine birbiriyle son derece bağımlı ve ilişkilidir (*overlapping*).

1. Eğitim Sistemi ve Politikası İle İlgili Sorunlar

Öğretim elemanları eğitim sistemiyle alakalı temel sorunlar olarak sınav sistemini görek ÖSS ve KPSS sınavlarını çeşitli açıdan eleştirmişlerdir. Katılımcı G, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavlarında (ÖSS) öğretmen lisesi mezunlarına ek puan verilmesinin doğru olmadığını ileri sürerek eğitim fakültelerine öğrenci alımında uygulanan eğitim politikasını dolaylı yönden eleştirmiş, bu uygulamanın eğitim fakültelerinin kalitesini düşürdüğü yönünde bir görüş bildirmiştir. İlgili öğretim elemanı, görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Biz ÖSS’ye değil, OKS’ye göre öğrenci alıyoruz. Bize gelen öğrencilerin % 60-70’i ÖSS’yi değil, OKS’yi başardığı için buradalar... Düz liseden mezun olan öğrenci 100 küsur soru yapıyorsa, öğretmen lisesi mezunu öğrenci 70 soruyla geliyor. Bu da bizim bölümün kalitesini düşürüyor.”

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarına öğretmen seçimi için kullanılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) da öğretim elemanları tarafından eleştirilmiştir. KPSS’nin öğretmen alımında yeterli bir ölçüt olmaması, yani bir öğretmen adayının mesleğini başarılı bir şekilde yapıp yapamayacağına dair isabetli bir kestirimde bulunma potansiyelinden yoksun bir değerlendirme aracı olması öğretim elemanlarının dikkat çektiği diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim elemanları, KPSS’nin öğretmen adaylarının sadece alan bilgisi, pedagojik birikim ve genel kültür gibi bilgi seviyelerini ve bir takım düşünme becerilerini ölçmek için uygun olduğunu ama ders planı hazırlama, sınıfta uygulama ve öğretimi değerlendirme gibi uygulama ve performans gerektiren becerileri ölçme ve değerlendirmek için uygun ve geçerli olmadığını altını çizmişlerdir. Katılımcı A, sorunla ilgili şu görüşleri bildirmiştir:

KPSS sınavı öğrencilerin sadece bilgi seviyesini ölçer. Ne ölçüde öğrenci kendi branşında ve pedagojik alanda bilgili. Ama öğretmenlik mesleği sadece bilgiye dayalı bir şey değildir. Öğretmenin asıl yapması gereken öğrendiği bilgileri okulda bizzat tatbik etmesidir. Yani teorik bilgilerini pratiğe aktarmasıdır. Bu farklı bir beceri gerektirir: Performans. Yani KPSS öğretmen adayının ne derece iyi bir performans sergileyeceğinin kestirimini yapamaz. Çünkü etkili bir öğretmen olabilmek için bilgi şarttır ama yeterli değildir.

Öğretmen atamalarında yegâne ölçüt olarak KPSS’nin kullanılmasının ve atamalarda öğretmen adaylarının performanslarının değerlendirilmemesinin, öğrencileri ezbere teşvik etme, teori ile uygulama arasında bağ kurulmasını zorlaştırma gibi bir takım olumsuz yan etkilerinin olduğu da belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının performanslarını ölçmede yetersiz kalan KPSS’nin öğrencilerin

uygulamaya yönelik derslere gereken önemi vermemelerine sebep olduğu da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. KPSS sınav mantığını yanlış bulduğunu söyleyen Katılımcı E, “Diğer taraftan mikro öğretim gibi öğretilere ağırlık verilerek mesleğin ciddi ciddi öğretilmesi gerekiyor. Fakat KPSS bunu sınırlıyor. Çocuklar son yılda ona yöneliyorlar. Son yılda asıl yapılması gereken o seminerler yapılmıyor.” diyerek sorunla ilgili görüşünü dile getirmiştir. KPSS’nin eğitim fakültelerindeki uygulamalarla tam örtüşmediği çünkü eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının hem kuram hem de uygulama bazında kendilerini yetiştirmek zorunda oldukları ama KPSS’nin sadece bilgi seviyesini ölçerek performansın değerlendirilmesini gözardı ettiği belirtilmiştir. Katılımcı G, bu sorunla ilgili şu değerlendirmeleri yapmıştır: “Belki birçok derste özellikle özel öğretim yöntemleri, planlama dersinde uygulama yaptırıyoruz. Uygulamaya yönelik not veriyoruz. Ama sizin buradaki uygulamalarınız öğretmen olmanızda; KPSS’de dikkate alınmıyor.”

KPSS başka sorunlara da davetiye çıkarmakta, eğitim fakültelerinde hedeflenen eğitim ve öğretim amaçlarından sapmalara yol açmakta ve öğretimi çarpıklaştırmaktadır. KPSS, yabancı literatürde *‘teaching to the test’* olarak bahsedilen teste endeksli öğretim uygulamalarına neden olmaktadır. Ülkenin değişik bölgelerindeki bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde derslerin öğrencileri standardize edilmiş testlere hazırlamaya yönelik işlenmesi ve bu suretle çok önemli öğretim amaçlarının veya öğrenme çıktılarının ihmal edilmesi katılımcılar tarafından bir sorun olarak gösterilmiştir. Katılımcı I, bu sorunla ilgili aşağıdaki tespitlerde bulunmuştur:

Bazı üniversitelerde mesela Y Üniversitesinde (rumuz) sosyal bilgiler dersi yerine adam KPSS sorularını, müfredatını, konularını getiriyor, sene boyunca öğrenciye bunları hatmettiriyor ve Y Üniversitesi veya en aklına gelmeyecek olan bir üniversite öğrenciyi sokma başarısında en üstte geliyor. Batı Anadolu Üniversitesi (rumuz) belki de 15-16. sırada. Rakamdan tam emin değilim ama sonlarda olduğunu biliyorum. Bu durum parlak değil.

Katılımcılar eğitim sistemde bir tıkanıklık olduğunu, eğitim sistemindeki sorunların sadece eğitim fakültelerine öğrenci alımıyla sınırlı kalmadığını, öğrencilerin mezun olmaları aşamasında da bir takım sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, bu sorunların başında sosyal bilgiler eğitimi bölümünü ve bölüm öğrencilerini olumsuz etkileyen öğretmen atamaları gelmektedir. Katılımcı D, sosyal bilgiler öğretmen atamalarını yetersiz bulduğunu belirterek atamalarda yaşanan sorunların “planlama eksikliğinden ve ileriye görememekten” kaynaklandığını belirtmiştir. Katılımcı G ise, “Sosyal bilgiler

öğretmeni atamaları az yapıyor. Şu anda 100 okuldan en az 30'unda sosyal bilgiler öğretmenine ihtiyacı var," şeklinde görüş bildirerek atamaların az yapılmasının sebebinin sosyal bilgiler öğretmenlerine ihtiyaç olmamasından değil başka sebeplerden kaynaklandığını söylemiştir. Milli Eğitim Bakanlığındaki gelişmeleri yakından takip eden Katılımcı B, bu nedenlerin neler olabileceğine dair bir takım çarpıcı açıklamalar yapmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmenliği yaklaşık 4.000 civarında öğretmen alıyor. Esasen Milli Eğitim Bakanlığı tüm kontenjanları içinde bakanlık müşavirliği döneminde en büyük kadroyu sosyal bilgiler öğretmenliğine ayırdı. Fakat bugünkü hükümet bu kadroyu kullanmıyor. Bunun yerine vekil ve sözleşmeli öğretmenliklerle kadro kullanılıyor. Tabi ki ücretli, vekil, sözleşmeli öğretmenlik kadrolarıyla bir öğretmenin maliyeti yarı yarıya üçte bir oranında azaldığı için buradan hükümet kendince iktisat yapmış gibi oluyor.

Sosyal bilgiler öğretmen atamalarının az sayıda olmasının, yani mezun olan öğretmen adaylarının istihdam imkanlarının çok sınırlı olmasının kökeninde ülkenin öğretmen ihtiyacının rasyonel olarak hesaplanmaması, gerek yüksek öğretim gerekse ortaöğretime yönelik eğitim politikalarında arz-talep dengesinin gözetilmemesi, kısaca sistemli ve uzun vadeli bir istihdam politikasının olmamasının olduğu belirtilmiştir ki bu da başlıbaşına başka bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Atama sorununun bölüm öğrencilerin geleceğe yönelik ümitlerini azalttığını belirten bölüm başkanı Katılımcı F, öğretmen istihdamıyla ilgili görüşlerini geniş bir perspektiften açıklayarak eğitim politikalarındaki plansızlığa şu şekilde dikkat çekmiştir:

Yani burada bu ülkeyi yönetenlerin sürekli üniversite açmaları, üniversite açmak belki bazı durumlar için çözüm olabilir ama en azından bazı branşlar için çözüm değil, işte görüyorsunuz binlerce insan işsiz. Her 10 kişiden 1'isi atanıyor. Maalesef elimizdeki net somut rakamlara göre 100 sosyal bilgiler öğretmenliği mezunundan ancak 8-9'u öğretmen olarak atanmış son 4-5 yılda. Türkiye'de ne kadar arz ediyoruz yani üretiyoruz, ne kadar da istihdam ediyoruz buna bakmamız lazım.

Katılımcılar, mezun olan öğrencilerin büyük bir kısmının atamasının yapılmamasının beraberinde başka sorunlar getirdiğini, atama sorununun kartopu misali büyüyerek birçok olumsuz gelişmelere sebep olduğunu özellikle öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümüne olan ilgilerini azalttığını, motivasyonlarını düşürdüğünü vurgulamışlardır. Sosyal bilgiler öğretmen atamalarının her geçen gün gittikçe azaldığına işaret eden Katılımcı C, "Sosyal bilgiler atamaları artırılmayınca bu öğrenciye yansıyor. Öğrencilerin tercihlerinde bu durum gözleniyor, fakültelere

gelen öğrenci potansiyeline, kalitesine yansıyor.” diyerek kısmen öğretmen atamalarında görülen sorunlara bağlı olarak bölümdeki öğrenci profilinin nitelik olarak olumsuz yönde değişme gösterdiğini, her geçen gün daha kötüye gittiğini dolaylı olarak ima etmiştir. Diğer öğretim elemanları da atanmada yaşanan zorlukların öğrencilerin hem öğrenim hayatlarını hem de mezun olduktan sonraki mesleki yaşamlarını özellikle motivasyonlarını ve mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği görüşünde birleşmişlerdir. Örneğin bu sorunla ilgili Katılımcı H, “Çok fazla öğrenci alındığı ve tayin edilme imkânı sınırlı olduğu için buraya ilk başta heyecanla geliyorlar ama buraya geldikten sonra tayinlerin 1/10 olduğunu duyunca motivasyon kaybı sorunları bulunuyor,” diyerek atanma ile motivasyon düşüklüğü arasında bir ilişki olduğuna parmak basmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü üniversite tercih listelerinde en son sıralara koymaları, bölümü isteyerek tercih etmemeleri, bir nevi sevmedikleri bir alanda çalışma yapmak zorunda kalmaları atama ve motivasyon sorunu ile doğrudan ilişkili olan sorunlardan birisi de olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin tercih listelerinde daha üst sıralarda yer alan bölümlere puanlarının yetmemesinden dolayı bu bölüme girmek zorunda kalmaları motivasyonlarının düşük olmasının önemli bir sebeplerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Katılımcı D, “Bir çok öğrenci puanı başka bölümlere yetmediği için bu bölümü seçiyor. Yani bölüme kendi istekleri doğrultusunda gelmiyorlar. Öğrencilerin bir çoğu aslında Türkçe öğretmenliğini tercih edip ona puanları yetmediği için sosyal bilgilere gelmiş bireylerden oluşuyor. Bu durum motivasyon eksikliğine neden oluyor.” Katılımcı E, “Öğrencilerin çok severek geldiklerini sanmıyorum. Eminim hukuk istiyorlardı başka bir yer istiyorlardı da kalktılar buraya geldiler... O yüzdende pek severek yaptıklarını sanmıyorum.” Katılımcı H, “Öğrencilerin... hasbel kader burayı yazmış olmaları, başka yerlere gidememeleri...” Katılımcı A, “Belki de sosyal bilgiler bölümü, yani öğretmenlik, öğrencilerin en son tercihleri arasındaydı. Öğrenci, bir şekilde istemediği halde bu bölüme gelmiş olabilir.... Bir insan sevmediği bir mesleğe yeterince emek ve zaman ayırmaz.”

Özetlemek gerekirse, işsizliğin yüksek seviyede olduğu bir ülkede yaşayan gençler, üniversiteye giriş sınavında tercihlerini yaparken pragmatik bir yaklaşımla bölümlerin iş veya istihdam olanaklarını göz önüne almakta, hem öğretmenlik mesleğinden daha prestijli gördükleri çalışma alanlarını hem de öğretmen ataması fazla olan bölümleri az olan bölümlere göre daha üst sıralarda tercih listelerine koymaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmen atamalarının az yapılması onların

motivasyonlarını çok olumsuz etkileyerek bölümdeki derslere olan ilgilerini azaltmakta ve derslere yeterince çalışmamalarına sebep olmaktadır.

2. Öğretim Elemanları (Akademik Kadro) İle İlgili Sorunlar

Katılımcılar, sosyal bilgiler eğitimi bölümü kurulurken yeterli alt yapı çalışmalarının yapılmadığı, akademik kadro oluşturulurken bölüme fen-edebiyat fakültesinden öğretim elemanlarının transfer edildiği görüşünde birleşerek bunun önemli bir sorun olduğunu vurgulamışlardır ki onların gözünde bu sorun beraberinde başka sorunlar da getirmektedir. Katılımcılar, özellikle bazı akademisyenlerin pedagojik açıdan yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarına dair yorumlar yapmışlardır. Katılımcı A, sorunla ilgili şu tespitlerde bulunmuştur: “Türkiye genelinde bu bölüm kurulurken fen-edebiyattan bazı öğretim üyeleri getirilmiş. Ama bölüme Fen-Edebiyattan geçmiş olanların formasyon bilgisi eksik. Belki disiplin yönünden kendi alanlarında çok iyi gelişmiş, yetişmişlerdir, doğrudur katılıyorum, ama pedagojik formasyon bilgileri çok zayıf.” Katılımcı D, “Bazı hocalar tarih veya coğrafya bölümünden kadro alamadıkları için sosyal bilgileri seçmek zorunda kalmışlardır.” diyerek öğretim elemanlarının kadro alabilmek için bölüme gelmek zorunda kaldıklarına dikkat çekmiştir. Katılımcı F, sosyal bilgilerin içerik olarak çok kapsamlı olmasının bölümde ders verecek öğretim elemanı bulmada güçlükler doğurduğunu, bu sebepten bazen pedagojik formasyonu yeterli olmayan öğretim elemanlarına dahi bölümde ders verdirilmek zorunda kaldığını belirtmiştir:

Sosyal bilgiler öğretmenliğinde en azından 7–8 tane disiplin var. Sosyal bilgileri oluşturan bu alanların her biri ile ilgili öğretim elemanı ihtiyacından söz edilebilir. Bunların bir kısmı dışarıdan getiriliyor. Getirilen hocaların bir kısmı tabii öğretmenliğin gerektiği formasyona sahip değil. Öğretim elemanlarının bir kısmı da öğretmenlik becerilerinden yoksun, hatta bazılarının pedagojik formasyonu bile yok ama eğitim fakültelerine pedagojik formasyon dersine geliyor.

Katılımcılara göre, sosyal bilgiler eğitimi bölümündeki akademik kadroyu daha çok tarih ve coğrafya alanından gelen öğretim elemanlarının oluşturması öğrencilerin kendi alanlarını iyi tanımasını ve sosyal bilgileri disiplinler arası bir çalışma alanı olarak görmelerini zorlaştırmaktadır. Akademisyenlerin bir kısmının mezun oldukları lisans alanları ile ilgili çalışma yapmaya eğilim gösterirken eğitime yani pedagojik ders ve konulara yeterince ilgi göstermemeleri de yukarıdaki sorunla doğrudan ilgili ayrı bir sorun olarak irdelenmiş, bunun öğrencilerin mesleki gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bu sorunun özünde sosyal bilgiler

lisans programı oluşturulurken yeterli alt yapı çalışmalarının yapılmamış olması gerçeği yattığı söylenebilir.

Eğitim fakültelerinde yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretim elemanları tarafından tam ve doğru anlaşılmaması özellikle derslerin çoğunlukla öğrencilere anlatılmasının tercih edilmesi akademisyenlerden kaynaklanan başka bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bazı öğretim elemanları tarafından eleştirilmiştir. Öğretim elemanları, Batı Anadolu Üniversitesi (rumuz) sosyal bilgiler eğitimi bölümü öğrencilerinin diğer eğitim fakültelerine kıyasla KPSS sınavında Türkiye genelinde en son sıralarda yer almalarının sebeplerinden birisi olarak öğretim elemanlarının yaptıkları bu uygulamayı göstererek etik açıdan doğru bulmadıklarını dolaylı yünden ima etmişlerdir. Örneğin Katılımcı G, “Teorik kısmında o dersle ilgili altyapı, teorik bilgiler öğrenciye verilirse, KPSS’de pek bir sorun olmaz.” diyerek sorunla ilgili şu tespitlerde bulunmuştur.

Tüm derslerin bir teorik bir de uygulama tarafı var. Fakat bizim burada birçok alanımızda teorik ile uygulama karıştırılıyor. Tüm dersler uygulama mantığında veriliyor. Buda bir sorun. Yani benim için bir sorun değil de, öğrencilerin ifade ettiklerine göre bir sorun. Öğrenci diyor ki, “Biz buraya hocadan ders dinlemeye geldik [ama hoca] bize sunum yaptırıyor. Hocalar sunum yapmanız sizi öğretmenliğe hazırlar. Sizin beceri kazanmanız lazım diyor.” Hocanın mantığıyla, öğrencinin beklentisi uyuşmuyor. Bu neden kaynaklanıyor? Bana göre kaynaklanma sebebi müfredattan değil, bizim işi kolaya sarmamızdır. Şimdi öğrencinin derse hazırlanıp gelip sunması, öğretim üyesine ya da bize fazla bir külfet getirmez. Zaman olarak mesai gerekmez.

Katılımcı G gibi, Katılımcı E ve Katılımcı I’de ders konularını öğretim elemanının değil öğrencilerin hazırlayıp sunmalarının meslek ahlakıyla uyuşmadığını, bu yaklaşımın öğretim elemanlarının kendi sorumluluklarını öğrencilerin üzerine yıkma, bir nevi öğrencileri kullanma, istismar etme anlamına geldiğini dolaylı olarak ima etmişlerdir ki bu çalışmanın yazarı da aynı görüşleri paylaşmaktadır. Sorunla ilgili görüşlerini açıklayan Katılımcı E, “Derslerin verilmesi de pek hoşuma gitmiyor. [Öğrencilerin] 4. sınıfta seminer yapmaları normal ama 1 ve 2. sınıfta çocuklar [konuları] daha ilk kez sınıfta görüyorlar ve kendileri anlatmaya çalışıyorlar. Bence bu konuda hocalar birazda kendi rahatlarını düşünüyorlar,” değerlendirmesini yapmıştır. Katılımcı I’de benzer değerlendirmelerde bulunarak aynı soruna şu şekilde parmak basmıştır:

Derslerde benim gördüğüm, hocalar belki günlük yaşantılarında bir doluluk, programlarının yoğun olmasından dolayı dersin anlatımını öğrencinin üzerine yıkarak geçiniyor. Hoca sene başında bir ders yapıyor daha sonra o dersi

sunular halinde öğrencilere anlattırıyor. Bu durumda ne oluyor? Herkes kendi yaptığı çalıştığı konuyu öğreniyor. Onun haricinde herkesin ilgisi kendi sunumuna olduğundan dolayı diğer konular es geçiliyor. Bu bir problem.

Maalesef kalıtmcılarının ifade gibi, gerek akademik gerek teknik bir çok açıdan istenilen düzeyde olmayan Batı Anadolu Üniversitesi'nin eğitim fakültesindeki bazı öğretim elemanları sömestir başında işlenecek konuları öğrencilere dağıtarak dönem boyunca öğrencilerin gruplar hâlinde veya bireysel olarak belirli bir konu üzerinde hazırlanarak derste sunmalarını şart koşturmaktadır. Tamamıyla teorik olan dersler için de bu durum söz konusudur. Öğrenciler sözlü anlatım ve iletişim becerilerinin gelişmesi için tabii ki zaman zaman derslerde sunum yapacaklardır ama bir sömestir boyunca derslerin çoğunluğunun öğrenci sunumlarıyla geçirilmesi elbette hoş karşılanacak bir durum değildir. Böyle bir uygulama daha çok yüksek lisans ve doktora seviyesindeki dersler için özellikle seminer dersleri için uygundur ama lisans dersleri için aynı şeyler söylenemez. Lisans öğrencileri kendi alanlarında alt yapı oluşturma aşamasında olduklarından bu tür bir uygulamanın onlar için uygun olmadığı aşikârdır. Bu tür bir uygulamanın son sınıf öğrencileri için yaptırılması belki mazur görülebilir ama birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için aynı şey söz konusu değildir. Maalesef araştırmanın yapıldığı eğitim fakültesindeki birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine bazı derslerde dönem boyunca ders anlatılmaktadır. Katılımcıların işaret ettiği gibi, bu uygulama öğrencilerin derslerden istenilen verimi almamalarına, kendi sunumları dışındaki konular hakkında fazla bilgi sahibi olmadan bir üst dersi almak zorunda kalmalarına sebep olmaktadır.

Bu problemle ilişkili diğer bir problemde bir kısım derslerin ezbere dayalı işleniyor olması ve bunun sonucunda öğrencilerin konuları tam anlamıyla öğrenememesi ve sınavlarda istenilen başarı seviyesini yakalayamamasıdır. Katılımcı I, sorunla ilgili şu açıklamayı yapmıştır: “Şimdi bir hocanın dersinde öğrenci o hocanın kitabını ezberlemeden geçemiyorsa, bu öğrenci o kitabı ne kadar ezbere bilse de ben o öğrenciye dolu diyemem. Günlerce belki ezberlemiş, yemiş yutmuş, ama aldığı notu da biliyorum 60-70.” Katılımcı W, derslerin ezbere dayalı işlenmesini kısmen fen-edebiyattan bölüme geçiş yapan öğretim elemanlarının varlığına bağlayarak şu yorumu yapmıştır: “Sosyal bilgiler bölümü tamamen fen-edebiyatla beslenen bir bölüm maalesef. Bu durum eğitim fakültelerini eğitimden uzaklaştırıyor. [Ders hocası] Nasıl öğretmenlik yaparım yerine, hangi bilgi, nasıl, nedir gibi tamamen ezbere yönelik ders işliyor.” Katılımcı E, bu durumun öğrencilerin pedagojik formasyonlarının eksik kalmasına neden olduğunu

açıklamalarına ekleyerek bu sorun hakkındaki görüşlerini biraz daha derinleştirmiştir: “Her şeyi hocaların notla ölçmeleri, çok klasik olarak sorularla öğrencileri değerlendirmeye alıyorlar. Salt bilgilerin ezberlenmesine dayalı bilgiler sorulduğu için çocuklar pek hoşnut değiller.”

Akademisyenlerin öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını canlı tutacak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterince başarılı olamaması, sosyal bilgiler lisans programındaki derslerin yeterince öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde işlenmemesi, öğrencilerin sırf devam zorunluluğundan dolayı dersleri takip etmek zorunda kalmaları sosyal bilgiler eğitimi alanında görülen başka bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı H, “Bazı hocalar 10 sene öncesindekileri anlatıyorlar dolayısıyla 10 sene önceki notları kullanıyorlar. 10 sene önceki öğrenci ile şimdiki öğrenci aynı mı,” diyerek öğretim elemanlarından bazılarının kendilerini yenileme konusunda pek istekli ve azimli olmadıklarını dile getirmiştir. Akademisyenlerin bazılarının bilimsel araştırma yapma ve yayınlama açısından istenilen yeterlilik düzeyinde olmaması da öğretim elemanları tarafından işaret edilen sorunlar arasında gösterilmiştir. Bu sorunla ilgili Katılımcı G, “Burada gelişmekte olan bir ülkenin akademisyenleriyiz. Biz yazdığımız makaleleri yazarken itibarı artsın diye yabancı kaynak kullanmak zorunda kalıyoruz. Demek ki bizde hâlâ eksiklikler var,” diyerek akademik çalışmalarda yetersizliklere değinmiştir. Akademisyenlerin çalışma alanlarındaki yabancı literatürü takip etmemelerini, yazdığı makalelerde veya çalışmalarında atıfta bulunurken 1. kaynakları değil ikinci kaynakları göstermelerini bir eksiklik olarak değerlendiren Katılımcı A, bu sorunla ilgili şu tespitlerde bulunmuştur:

Mesela akademisyen bir makale yazmış. Örnek veriyorum birisi oluşturmacı kuramdan bahsederken John Dewey’in bir fikrinden bahsetmiş ama kaynak gösterirken onun kitabından değil de, birinci kaynak o, başka bir Türk yazarının veya akademisyenin eserinden yararlanmış. Belki de o yazar [Dewey’in fikrini] başka bir şekilde anladı, yorumladı. Araştırmacının veya öğretim elemanının yapması gereken ilk kaynak ne ise ondan yararlanması ve ondan alıntı yapmasıdır.... Veya bir teori var o teoriyi ortaya atıp geliştiren kim onun eserini kullanmıyor da başka bir Türk akademisyenin onun hakkında yaptığı açıklamaları kullanıyor. Asıl ana kaynağa inilmesi gerekiyor.

Katılımcı A’nın işaret ettiği sorunun sebeplerinden en önemlisinin öğretim elemanlarının yabancı dile yeterince hâkim olmadıkları veya yabancı dil kullanma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı gerçeği olduğu söylenebilir. Katılımcı A, kaynakların kullanılması konusunda 1. kaynaklara inilmemesinin yanı sıra yabancı kaynaklar kullanılırken aynı kavramın farklı yazarlar tarafından farklı kelimeler

kullanılarak Türkçeye çevrildiğini ve bu durumun kavram kargaşasına sebep olarak etkili bir öğrenmenin önünde engel teşkil ettiğini vurgulamıştır.

Türkiye genelinde [eğitim fakültelerinde] şu anda oluşturmacı kuram gündemde. Oluşturmacı kuramdan bahsettiğimizde bu kavramın İngilizce literatüründe karşılığı olan tek bir kelime vardır: *Constructivism*, isim olarak; sıfatı da *constructivist*. Yani tek bir isim ve sıfat. Ama bizdeki literatüre baktığımız zaman birisi oluşturmacı diyor, birisi yapılandırmacı, birisi yapısal. Başka ne vardı? İnşa edici diyor bir kısmı. Kavram kargaşasına sadece örnek veriyorum, en temel daha bir çok konularda bazı terimler ve kavramlara değişik anlamlar yüklenmiş. O zaman öğrenci okuduğu kitaplardaki aynı anlama gelen fakat farklı kelimelerle ifade edilen kavramları başka bir şey zannedecek. [Bu durum] öğrencilerin o alanda tutarlı bilgi sahibi olmasını engelliyor.

Katılımcı A'nın işaret ettiği kavram kargaşasına sebep olan etkenlerden birisi olan yabancı kaynaklardan yapılan çevirilerdeki tutarsızlığın, özellikle anahtar kavram ve terimlerin farklı adlar altında Türkçeye çevrilmesinin, gerek öğrenciler gerek yeni yetişmekte olan akademisyenlerin akademik gelişmelerinin önündeki engellerden birisi olduğu söylenebilir. Katılımcı A'nın örnek olarak verdiği kavram, yani yapılandırmacılık, literatürde ve eğitim fakültelerindeki derslerde çok sık kullanıldığı için kavramın farklı versiyonları öğrenciler tarafından bilinebilir ama bu durum daha az kullanılan kavram ve terimler için geçerli olmayabilir. Öğrencilerin bir çoğunun kavramları anlamadan daha çok ezberleyerek çalıştıkları gözönüne alınırsa, farklı isimler verilerek Türkçeye çevrilmiş kavramların aslında aynı anlama geldiklerinin öğrenciler tarafından farkedilme olasılığının düşük olduğu söylenebilir.

3. Öğrencilerle İle İlgili Sorunlar

Sosyal bilgiler lisans öğrencilerinin derslere zamanında ve düzenli çalışma alışkanlıklarının olmaması, entellektüel, mesleki, kültürel ve benzeri birçok açıdan kendilerini yetiştirme konusunda pek istekli olmamaları, kendilerini alanlarında geliştirmek için yeterli çaba sarfetmemeleri, önlerine ulaşılmaya değer büyük hedefler koymamaları, analitik düşünme yeteneklerinin yeterince gelişmemiş olması, içten değil dıştan güdülenmeleri, ezbere dayalı ve not için çalışmaları, okuma alışkanlıklarının olmaması ve başka kültürleri tanımaya yönelik teşebbüste bulunmamaları öğretim elemanları tarafından tespit edilen öğrencilerle ilgili temel sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ilköğretim ve ortaöğretimde şekillenerek yükseköğretimde de devam ettiğini, öğrencilerin derslere zamanında ve düzenli çalışma alışkanlığı geliştirmediklerini, bu tür alışkanlıkların yerleşmesinde öğretmenlerin de payı ve sorumluluğu olduğunu vurgulayan Katılımcı A, şu tespitlerde bulunmuştur:

Bazı öğrenciler kendilerini geliştirmeye pek istekli değil. Ben burada öğrencilerde ne kadar az emekle bu dersten geçersen o kadar iyidir yaklaşımı görüyorum. Bu bir psikoloji, kitle psikolojisi diyebiliriz. Böyle bir tutum genelde ilkokuldan başlıyor. İlkokuldan, liseden böyle bir alışkanlık yerleşmiş. Herkes sınavdan sadece bir-iki hafta önce çalışmaya başlar. Bu bir alışkanlık meselesidir. Yani öyle birden üniversitede ortaya çıkmıyor, birden bire mantar gibi bitmiyor. Bunun kökeni var.

Öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimine yeterince önem vermediklerine de işaret eden Katılımcı A, “Öğrenciler sosyal bilgiler programının ne amaçla kurulduğunu dahi yeterince anlamış değil. Ben, 3. sınıflara sosyal bilgiler kavram haritası yaptırдыm. Sınıfın yarısından fazlası kavram haritasında bu programın niçin kurulduğunu, hangi amaca ulaşmak istendiğini gösterememiştir.” diyerek öğrencilerin kendi alanlarını iyi tanımadıklarına dikkat çekmiştir. Katılımcı D benzer bir yorumda bulunarak, “Fakat biz hala sosyal bilgiler dersinin önemini ve amacını sosyal bilgiler öğretmenlerine ve akademisyenlere bile kazandırmış değiliz.” demiştir. Katılımcı C’ de öğrencilerin bölümü yeterince önemsemediklerine değinerek “Entelektüel gelişim açısından öğrenciler bu derslerin, bölümün bir gereksinim olduğunu düşünmüyorlar... Öğrenciler entelektüel olarak kendilerini geliştiremiyorlar,” diyerek diğer katılımcıların fikirlerine paralel bir görüş bildirmiştir. Katılımcı E’ de bölüm öğrencilerinin kendilerini yetiştirme ve kampüsteki olanaklardan özellikle kültürel etkinliklerden yararlanma konusunda yetersiz kaldıklarını vurgulayarak şu yorumlarda bulunmuştur: “Yani üniversite olayı sadece bölümde gelip okumak değil. Ya da oradaki dersleri alarak eğitilmek demek değildir. Başlı başına hayatın içinde bilinçli bir kültürlenme, hem de gelişmiş güzel bir kültürlenmeyi öğrenci kampüsü içinde yaşaması gerekir.” Katılımcı B, aynı soruna farklı bir açıdan bakarak görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Bireysel olarak gayret içinde olan, buna bağlı olarak donanımını tamamlamaya çalışan öğrenciler var ama yeterli değil. Üniversite eğitimi açısından baktığımızda öğrencilerimizin bir gayreti yok yani. Gidip kendimi yetiştiririm düşüncesi içerisinde değil, çabası yok.” Katılımcı I’ de öğrencilerin kendilerini sadece derste öğrendikleriyle sınırlı tutmalarının doğru bir yaklaşım olmadığını, öğretmenliğin ötesinde öğrencilerin

hayata bakış açılarını ve ufuklarını geliştirecek çalışmalar içerisinde olmaları gerektiğini vurgulamıştır:

Öğrencilerin, “okuldaki müfredatı bir kenara bırak, iyisiyle doğrusuyla bu işi ben kendim organize ediyor olsaydım nasıl aşamalar koyardım” diye düşünmesi lazım. Var mı öyle birileri? Var ama az. Dolayısıyla bu büyük bir eksiklik.... Bizim öğrencilerimizin hemen öğretmen olurumu düşünmemeleri lazım. Onun en büyük ideali, “bir öğretmen eş bulsam, iki kat maaş olsa, bunla geçinsem, bir de arabam olsa, emekliliğe doğru da bir ev almış olurum.” Yani böyle küçük bir dünya olmaması lazım. Hemen öğretmen olmayı planlayan bir sosyal bilgiler öğrencisi hata yapıyordur ve küçük dünyaya mahkûm olmayı kabulleniyordur.

Katılımcı A, “Öğrencilere açık uçlu bir soru sorduğumda en temel, ilk önce düşünmesi gereken öncelikler nelerdir bunları dahi aklına getiremiyor. Açık uçlu, yoruma dayalı bir soru sorduğunuz zaman bir çok öğrenci duvara toslamış gibi çakılıp kalıyor, cevap veremiyor,” şeklinde görüş bildirerek öğrencilerin yüksek düzeyde analitik düşünme becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğuna işaret etmiştir. Katılımcı A, bu durumun öğrencilerin nota endeksli çalışmalarından ve ezbere dayalı öğretim ve öğrenimden kaynaklandığını ifade etmiştir: “Öğrenciler öğrendikleri arasında bir bağlantı kurmuyor. Ezberci sisteme alışmışlar, genelde ezbere dayalı çalışıyorlar. Başka bir unsur not ön planda benim gördüğüm kadarıyla. Genelde nota yönelik çalışıyorlar, not için çalışıyorlar.” Sorunla ilgili görüşlerini derinleştirerek açıklayan Katılımcı A, not için çalışmanın da başlı başına bir sorun olduğunu çünkü nota yönelik çalışmanın dıştan motivasyondan kaynaklandığını ve bunun anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde, bilişsel esnekliğin oluşmasında ve öz-denetim (*self-regulation*) yeteneğine işlevsellik kazandırılmasında önemli bir engel teşkil ettiğini vurgulamıştır:

Bu öğrenmeye olumsuz bir etken. Buna dıştan motivasyon diyoruz. Ama öğrenme en iyi düzeyde içten motivasyon varsa gerçekleşir. Çünkü nota dayalı çalıştığım zaman ders bittiğinde, notunu aldığı anda her şey bitmiştir. Bunu görüyoruz. Bir sonraki aldığı ders bir önceki dersle alakalı olsa bile bir ilgi, bağ kuramıyor. Ama öğrenme amaçlı, gerçekten öğrenmek için çalışsa, not son sıralarda olsa, o zaman öğrenci bir ilgi kurmaya çalışacak.

Öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, derslere gereken ilgiyi göstermemeleri, tembelliği alışkanlık hâline getirmeleri, daha çok başkalarının notlarından yararlanarak dersleri geçmeye çalışmaları ve kitap okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmaması öğrencilerde görülen diğer eksiklikler arasında gösterilmiştir. Katılımcı D, öğrencilerde atanma kaygısından kaynaklanan

motivasyon eksikliği gördüğünü, bu durumun bir yansıması olarak bir çok öğrencinin “derslere ilgi duymadığını” belirterek “motivasyon bakımından kendini iyi hissetmeyen öğrenciler olunca” ders işlemenin kendileri için de bir sorun olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcı E öğrencilerin derslere olan ilgilerinin az olmasının ve tembelliklerinin bir kanıtı olarak ödev yapmaktan kaçınmalarını göstererek şunları söylemiştir: “Çoğu noktada hazır konmaya çalışıyorlar. Örneğin öğretmenin bir planı vardır gidip bunu diğer bir hocadan temin etmeye çalışıyorlar.” Katılımcı C başka bir kanıt ileri sürerek öğrencilerin derslere ilgi duymadıklarını, tembelliğe alıştıklarını, öğrenci olarak üzerlerine düşen sorumluluğu hakkıyla yerine getirmediklerini belirtmiştir: “Derste ki temel şeyleri okuyup geçme kaygısındalar. İki not bularak bunu öğrenip dersi geçmeyi düşünüyorlar. Sınavlardan sonra bu notlar çöpe gidiyor. Öğrencilerin kendilerini bir üst kademeye çıkarma gibi bir kaygıları yok.”

Katılımcı I, “Olması gereken mutlaka düzenli bir okuma listesi, her biri bir sonraki aşamaya yol açan, her biri bir öncekinin üstüne yükselen bir okuma listesi, bir çalışma programı olacak ve üzerine gidecek” diyerek öğrencilerde okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığına işaret etmiştir. Katılımcı F’ de öğrencilerde okuma merakı ve alışkanlığının az olması sorununa yoğunlaşarak şu görüşleri bildirmiştir:

Okuyan öğrenci oranı çok düşük. Öğrenciler kitap okumuyorlar. Ders kitabı bile almak istemeyen pek çok öğrenci var. Yani buradan mezun olurken yanında memleketine evine 5-6 kitapla dönen öğrenci sayısı az. Dersi geçen bir başka arkadaşına veriyor. Yeni kitaplar alması lazım. Hatta bazı mesleki dergileri de mümkünse izlemesinde fayda var ama maalesef bu çabayı çok fazla görmüyoruz öğrencilerde.

Katılımcıların çoğunluğu değil sadece biri tarafından işaret edilen öğrencilerle ilgili sorunlar ise şunlardır. Katılımcı G, genel olarak öğretmenlik mesleğinin özel olarak sosyal bilgiler öğretmenliğinin toplumda yeterli bir saygınlığının olmadığını, toplumun öğretmenliğe yönelik bu bakış açısının medyanın da etkisiyle öğretmen adaylarını ister istemez etkilediğini onlarında kendi mesleklerine olan saygılarının zamanla azaldığını söylemiştir. Bu sorunun kökeninde kapitalist değerlerin, medyanın yanlış veya bilinçsiz yayın politikasının ve ekonomik faktörlerin yattığına işaret eden Katılımcı G görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Birçok öğrencimizin öğretmenlik mesleğine saygı duyduğunu düşünmüyorum. Bu da toplumun onlara bakışındaki değişimden kaynaklanıyor herhalde. Böyle olmasına öğretmenler de dâhil olduğu gibi basın yayın organlarının da çok etkisi var.”

Katılımcı G, öğrencilerde alanla ilgili kimlik sorunu yaşadıklarını da gözlemlediğini belirtmiştir. Bu öğretim elemanına göre, bu sorunun kökeninde disiplinler arası bir çalışma alanı olan sosyal bilgiler eğitiminin içerik olarak çok kapsamlı olması ve ülkemizde yeni kurulmuş bir bölüm olarak sosyal bilgiler öğretmenliğinin öğrenciler tarafından henüz tam olarak anlaşılammış olması yatmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilerde gördükleri diğer sorunlar ise, öğrencilerin sınavlarda kopyaya teşebbüs etmeleri (Katılımcı C), KPSS sınav sendromuna yakalanmış olmaları (Katılımcı K), taşradan gelen öğrencilerin ufuklarının dar olması ve farklı kültürlere hoşgörü göstermemeleridir (Katılımcı B).

4. Öğrenme Ortamı, Eğitim Araçları ve Kaynaklara Erişimle İlgili Sorunlar

Öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortamın yapılandırmacı yaklaşıma göre değil daha çok öğretmen-merkezli öğretim modellerine uygun tasarlanmış olması, başka bir ifadeyle sınıfın fiziki ortamının veya sınıf yerleşme planının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk arz etmemesi öğrenme ortamıyla ilgili önemli sorunlardan birisi olarak işaret edilmiştir. Katılımcı A, bu sorunla ilgili şu tespitlerde bulunmuştur:

Program oluşturmacı yaklaşıma göre şekillendirilmiş, temellendirilmiş diyoruz öyle değil mi? Ama yeterli alt yapı, yeterli hazırlık yapılmamış. Geleneksel öğretim yöntemine uygun bir fiziksel ortam var. Örneğin, oluşturmacı yaklaşım öğrenci merkezlidir, öğrencinin aktif olması gerekir ve öğrenci ile öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim şarttır. Odağında bu vardır, bilginin sosyal olarak inşa edilmesi. Ama bakıyorsunuz düz-anlatım yöntemine, yani geleneksel öğretmen-merkezli yaklaşıma göre sınıf düzeni var. Sanki herkes öğretmene bakıyor, tek kişiye. Grup çalışması yapabilir misin? Çok zor oluyor. Şu gördüğün şekilde sandalyeler oluyor ya, kolçaklı sandalye, böyle olduğu zaman hareket kabiliyeti fazla. Ben onunla istediğim şekilde grup oluşturabilirim; beşli, altılı, onlu. Yeri geldiğinde anlatım yapılacaksa sandalyeleri sunuma uygun olacak şekilde hemen çevirmek zor değil.

Katılımcı F farklı bir soruna işaret ederek sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalının yeterli sayıda dersliklerinin bulunmadığına, bu durumun sosyal bilgiler öğretimi için bir dezavantaj oluşturarak öğrencileri model bir sosyal bilgiler sınıfı görme olanağından yoksun bıraktığına şu şekilde değinmiştir: “Mekân konusunda çok daha rahat olsak. Sosyal bilgiler anabilim dalının sabit sınıfları olsa yapılan

bütün araç gereçlerimizi biz oralarda sergileriz. Sosyal bilgilere özgü modern sınıflar oluştururuz. Öğrencilerde bunları görürler, okullarında da gittikleri zaman benzerlerini gerçekleştirmeye çalışırlar.” Katılımcı P sınıf mevcudlarının kalabalık olduğuna da işaret etmiş, önceki dönemlere nazaran sınıf mevcudunun düşürülmüş olmasına rağmen yine de fazla olduğunu, kalabalık sınıfların yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işlenmesine imkân vermediğini belirtmiştir.

Bölüm başkanı Katılımcı F, “Mümkün olsa her sınıfta projeksiyon cihazı, sabit bilgisayar falan olsa, tüm derslerde power point ile yani görsel materyal desteği ile dersler verilse çok daha iyi olur.” şeklinde görüş bildirerek bölümün eğitim araçları ve teknik donanım açısından istenilen düzeyde olmadığını kabul etse de, “Araç-gereç temini konusunda çok fazla bir sıkıntımız yok.” diyerek iyimser bir yaklaşımla bölümde araç-gereçle ilgili önemli bir sorun olmadığı yönünde bir değerlendirme yapmıştır. Ama, bu konuda diğer akademik kadro bölüm başkanından farklı görüşler ve değerlendirmelere sahiptir. Öğretim elemanları, öğretimde kullanılan materyal, araç ve gereçlerinin özellikle öğretim teknolojisi araçlarının çok kısıtlı olmasından bahsederek kaynaklara erişimin sınırlı olduğu yönünde bir değerlendirme yapmışlardır. Örneğin, Katılımcı D, “Gerek derslik gerek kaynak açısından üniversiteleri yetersiz olarak görüyorum.” şeklinde genel ifadeler kullanarak kaynaklarla ilgili sorununun sadece bölüme özgü olmadığını tüm üniversitelerin ortak bir sorunu olduğunu belirtirken, Katılımcı K, “Materyal ve teknik bakımından çoğu okul bölümlerden daha iyi durumda. Projeksiyon bizim bölümde tek bir tane var, o da yarım yamalak çalışıyor.” demiştir. Katılımcı H, sosyal bilgiler programının disiplinler arası bir doğaya sahip olmasının çok çeşitli kaynak ve araç-gereç kullanımını gerekli kıldığını ama buna mevcut şartların imkan vermediğini söylemiştir: “Çok disiplinli bu alana yönelik ders verecek alt yapı yok. Coğrafya derslerinde biz ne kadar kendi imkanlarımızla projeksiyon, tepegöz, görsel ayna getirebiliyorsak ta bütün bölümlerde bu alt yapı sorunu var.” Daha çok öğretim teknolojisi araçlarının yetersizliğine dikkat çekerek yetkililerin bu konuda duyarlı olmaları gerektiğine işaret eden Katılımcı A ise sorunla ilgili şu tespitleri yapmıştır:

Öğretim teknolojisi çok önemli oluşturmacı kuramda. Böyle bir teknoloji... bir projeksiyon bulmakta bile sorun yaşıyoruz biz. Bir öğretim elemanının kendisini yenileyebilmesi için teknoloji araçlarına ulaşım imkanının olması gerekir. Bunlardan birisi Internet. Mesela Internetten makale araştırıyoruz, indiriyoruz. Ama burada çok bağlantı kesiliyor. Ben bir konuda birkaç defa araştırma yapmak istedim. Bağlantı yoktu kaldım. Hatta burada kablosuz Internet bağlantısı bile yok. Ben kablo ile götürüyorum oraya bilgisayarımı, oradan bağlanmaya çalışıyorum. Bağlantı gidiyor sürekli. Yani böyle

teknolojik yetersizlikler var. İmkanlar çok kısıtlı. Bununda biraz ekonomi ile ilgisi var. Bütçe ile ilgisi var. Bunlar sistemle alakalı bir sorun aynı zamanda ama bunların üstesinden gelmek o kadar da çok masraflı değil. Yani burada idarecilere düşen bazı görevler var, özellikle en üst düzeyde Rektör ve Dekana. Böyle aşamalı gidersek bunları aşmak hiç de zor değil.

Katılımcı A, öğretim elemanlarının ofislerine erişim imkanlarının belirli saatlerden sonra olmamasının da bir sorun teşkil ettiğini, bu durumun akademisyenlerin çalışmalarını yarıda kesmek zorunda kalmalarına sebep olduğunu bildirmiştir. Akşam saatleri ve geceye doğru bölüm sakinleştiği için çalışmaya daha müsait olduğunu belirten Katılımcı A, “Burası belli bir saatten sonra kapanıyor. Mesela diyelim ben burada araştırma yapıyorum, makale yazıyorum. Belli bir süre sonra tam konsantre olmuşum ama bitirmek zorunda kalıyor ve yarıda bölüyorum.” diyerek fakülte binasının girişine “optik okuyucuların yerleştirilmesi” ile bu sorunun çözüme kavuşturulabileceğine, akademisyenlerin bölüme giriş-çıkışla ilgili sorunlarının giderilebileceğine dikkat çekmiştir.

Araştırmacının tespit ettiği başka bir sorun da öğretim elemanlarının bir kısmının soruları cevaplarken pozitivist bir yaklaşım sergileyerek, bilginin üretilmesinde nesnellığe vurgu yapmalarıdır. Örneğin, öğretmenlerin mesleğe saygı duymadıklarını söyleyen öğretim elemanına (Katılımcı G), ‘Öğrencilerin mesleğe ilgi duymalarını sağlamak için ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?’ şeklinde bir soru yöneltildiğinde, Katılımcı G, “Şu anda ben hislerimle konuşuyorum, elimde hiçbir araştırma verisi olmadan. Benim yaptığım tespit bilimsel değildir şu anda. Sistemli bir gözlem yapmadım bu konuyla ilgili. Bilgi hiçbir zaman histen geri kalmaz. His bilginin gerisindedir. Bilgiye göre çözüm üretmek lazım.” şeklinde cevap vermiştir. Bilginin oluşturulmasındaki subjektif öğeleri tanıyan pozitivism ötesi yapılandırmacı yaklaşımda katılımcıların hayat tecrübeleri, değer yargıları, olaylara ve olgulara bakış açıları önemlidir. Yapılandırmacı paradigma üzerine kurulu nitel araştırma, uygulayıcıların tecrübelerine ve görüşlerine önem verir, eğitim alanında yapılan reformlarda istenilen başarıyı yakalamak için katılımcıların bakış açılarının, algılamalarının ve değer yargılarının gözönüne alınması gerektiğini savunur. Bu yüzden, Katılımcı G kendi tecrübelerine dayanak sorunun çözümüne yönelik bir takım tavsiyelerde bulunabilir ve ileriye yönelik çıkarımlar yapabilir. Katılımcı G farkında olmasa da kendi tecrübelerinin önemini küçümseyerek sistematik gözlemler elde edilmiş veriye daha büyük önem atfetmektedir. Kısaca, Katılımcı G’in bu yaklaşımı nitel araştırmanın ülkemizde henüz yeterince anlaşılmadığının göstergelerinden birisidir. Eğitimdeki reformlar ve yenilikler tepeden inme yapılageldiğinden, reform tasarısı hazırlanırken öğretmenlerin veya öğretim

elemanlarının görüşleri alınmadığından ve katılımları sağlanmadığından uygulayıcıların (Katılımcı G örneğinde olduğu gibi) bilinçaltlarına kendi tecrübe ve görüşlerinin pek de önemli olmadığı düşüncesinin yerleştiğini söyleyebiliriz. Bu katılımcı aynı zamanda araştırma soru çeşitlerini de karıştırmaktadır ki bu sorunla yüksek lisans ve doktora öğrencilerinde çok sık karşılaşılmaktadır. Katılımcıya his veya duygu (affektif) sorusu değil fikir veya görüş sorusu yöneltilmişti ama katılımcı sorulan soruyu his sorularıyla karıştırdı.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü akademisyenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar hakkındaki görüşleri dört temel kategoriye ayrılarak incelenmiştir.

(1) *Eğitim sistemi ve politikası ile ilgili sorunlar:* Öğrenci yerleştirme sınavlarında öğretmen lisesi mezunlarına ek puan verilmesi; sosyal bilgiler öğretmen atamalarının ülkenin eğitim alanındaki arz-talep ihtiyacının gözönüne alınmadan rastgele yapılması; alandaki atamaların az sayıda yapılmasının öğrencilerin bölüme olan ilgisini düşürmesi; öğrenciler bölüme isteyerek gelmedikleri için mesleğe yönelik tutumlarının olumsuz, motivasyonlarının düştüğü olması, bunun doğal bir sonucu olarak derslere gereken ilgiyi göstermemeleri ve yeterince çalışmamaları; KPSS'nin öğretmen adaylarının bilgi seviyelerini ölçmek için uygun ama performanslarını değerlendirmek için uygun ve geçerli olmaması, yani KPSS'nin bir öğretmen adayının mesleğini başarılı bir şekilde yapıp yapamayacağına dair isabetli bir kestirimde bulunma potansiyelinden yoksun bir değerlendirme aracı olması, bu yüzden de öğretmen atamalarında yeterli bir ölçüt teşkil etmemesi; öğretmen adaylarının performanslarının değerlendirilmeksizin sadece KPSS sonuçlarına göre atamalarının yapılmasının öğrencileri ezbere teşvik etmesi; öğrencilerin KPSS sınavında başarılı olabilmek için uygulamalı dersleri ihmal ederek daha çok teorik bilgiler üzerine yoğunlaşmaları, bunun sonucu olarak da teori ile uygulama arasında bağ kurmakta zorlanmaları ve performans seviyelerinin yeterince gelişmemesi ve KPSS'nin bazı eğitim fakültelerinde derslerin sınava yönelik işlenmesine sebebiyet vererek önemli öğretim amaçlarının ihmal edilmesine yol açması.

(2) *Öğretim elemanları (akademik kadro) ile ilgili sorunlar:* Sosyal bilgiler eğitimi bölümü kurulurken özellikle akademik kadro oluşturulurken yeterli alt yapı çalışmaları yapılmaksızın bölüme fen-edebiyat fakültesinden öğretim elemanlarının transfer edilmesi sonucu bazı akademisyenlerin pedagojik açıdan yeterli bilgi ve

beceriye sahip olmamaları; fen-edebiyat kökenli akademisyenlerin pedagojik ders ve konulara yeterince ilgi göstermemeleri, bunun öğrencilerin mesleki gelişimini olumsuz yönde etkilemesi; bölümün akademik kadrosunun büyük çoğunluğunun tarih ve coğrafya alanında uzmanlaşmış öğretim elemanlarının oluşmasının öğrencilerin sosyal bilgileri disiplinler arası bir çalışma alanı olarak görmelerini zorlaştırması; akademisyenlerin bir kısmının yapılandırmacı öğrenme kuramını tam olarak anlamamaları, dersleri çoğunlukla kendilerine nazaran yeterli alt yapısı olmayan öğrencilere anlattırmayı tercih etmeleri; akademisyenlerin öğrencileri güdüleme ve ders olan ilgilerini canlı tutma konusunda yeterince başarılı olamamaları, buna ilaveten ders konuları arasındaki ilişkileri yeterince gözönüne almamaları ve bir kısım dersleri ezbere dayalı işlemeleri; akademisyenlerin bazılarının bilimsel araştırma ve yayın yapma açısından istenilen yeterlilik düzeyinde olmamaları, çalışma alanlarındaki yabancı literatürü yeterince takip etmemeleri ve yazdıkları makalelerde veya çalışmalarda konuyla ilgili 1. kaynaklara değil ikinci kaynaklara atıfta bulunmaları; yabancı literatürden Türkçeye çevriler yapılırken aynı kavramın farklı yazarlar tarafından farklı kelimeler kullanılarak Türkçeye çevrilmesi, bu durumun kavram kargaşasına sebep olarak etkili öğrenmenin önünde bir engel teşkil etmesi.

(3) *Öğrencilerle ilgili sorunlar:* Sosyal bilgiler lisans öğrencilerinin sistematik ve düzenli çalışma alışkanlıklarının olmaması, genellikle başkalarının notlarından yararlanarak dersleri geçmeye çalışmaları; öğrencilerin kendilerini entellektüel, mesleki, kültürel ve diğer açılarından yetiştirme konusunda fazla istekli ve gayretli olmamaları; ezbere dayalı çalışmaları sonucu analitik düşünme yeteneklerinin ve bilişsel esnekliklerinin yeterince gelişmemesi; içten değil dıştan güdülenerek nota endekli çalışmaları; okuma alışkanlıklarının olmaması; motivasyonlarının düşük olması; derslere gereken ilgiyi göstermemeleri ve tembelliği alışkanlık hâline getirmeleri; farklı kültürleri tanımaya yönelik teşebbüste bulunmamaları; toplumdaki bakış açısının ve medyanın da etkisiyle öğretmenlik mesleğine olan saygılarının az olması; sosyal bilgilerin doğası gereği disiplinler arası bir yapı arzemesi dolayısıyla içerik açısından çok kapsamlı olması sebebiyle öğrencilerin bu geniş alanı tam tanıyamamaları ve kendi alanlarıyla ilgili kimlik sorunu yaşamaları.

(4) *Öğrenme ortamı, eğitim araçları ve kaynaklara erişimle ilgili sorunlar:* Sınıflardaki fiziksel ortamın daha çok öğretmen-merkezli öğretim modellerine uygun dizayn edilmesinden dolayı yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına özellikle grup çalışmalarının yapılmasına pek elvermemesi; anabilim dalının

kendine ait yeterli sayıda dersliklerinin olmaması bu durumun öğrencileri ilerde kendilerine model olarak alabilecekleri bir sosyal bilgiler sınıfı görme olanağından yoksun bırakması; sınıf mevcudunun yani öğrenci sayısının fazla olması, bunun sonucu olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işlemenin zor olması; bölümün eğitim araçları özellikle öğretim teknolojisi ve teknik donanım açısından istenilen yeterlilikte olmaması ve bölüme giriş çıkış saatlerinin kısıtlı olması.

Yukarıdaki araştırma bulgularından bir kısmı, özellikle alt yapı konusundaki yetersizlikler (Taş 2004; Dönmez 2003), akademisyen ve öğrencilerin olumsuz tutumları (Aykaç 2007; Kan 2006; Öztürk ve Ünal 1998), atanma kaygısı (Gürsoy 2003), atamaların plansız yapılması (Eraslan 2004), ezbere dayalı öğretim ve öğrenim yapılması, öğrencilerin not için çalışmaları (Kayabaşı 2007; Bay, Tuğluk ve Gençdoğan 2005), öğrencilerin kendi çalışma alanlarını iyi tanımamaları (YÖK 1998) ve yapılandırmacı yaklaşımın yeterince anlaşılması (Çınar, Teyfur ve Teyfur 2006), önceki çalışmalarla örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler Eğitiminin İyileştirilmesi İçin Tavsiyeler

Sosyal bilgiler eğitiminin önündeki sorun ve engellerin ortadan kaldırılarak daha iyi hale getirilmesi için araştırma bulgularına dayanılarak aşağıda tavsiyeler yapılmıştır. Bu tavsiyeler yapılırken araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri esas alınmıştır.

- Sosyal bilgilerin gerçek anlamda bir disiplinler arası bir çalışma alanı kimliğine büründürülmesi, programın sosyal bilimlerdeki tüm disiplinleri kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması.
- Sosyal bilgiler eğitimi branşında öğrenim görmüş, sosyal bilgiler eğitimi çıkışlı akademisyenlerin sayısının artırılması.
- Ezbere dayalı öğretim ve öğrenimin terkedilerek yapılandırmacı yaklaşıma uygun dersler yapılması ve öğrencilerin teori ile uygulama arasında bağ kurmalarının sağlanması.
- Akademisyenlerin yapılandırmacı öğrenim kuramını iyi anlaması ve bu kurama dayalı öğretim ve değerlendirme yöntemlerini uygulama yönünde kendini geliştirmeye çalışma sarfetmeleri.
- Akademisyenlerin alandaki sorunları bizzat yerinde tespit etmesi yani okulları ziyaret ederek, öğretmen ve öğrencilerle görüşerek onlarla mülakat yaparak veya anket uygulayarak araştırma yapması.

- Yüksek Öğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında işbirliği yapılması ve koordinasyon sağlanması, iki kurum arasındaki ideolojik çatışmalara son verilmesi.
- Sosyal bilgiler öğretmen atamalarının az olması yani mezun olan öğretmen adaylar için yeterli istihdam imkânının olmaması gerçeğinin gözönüne alınarak ülkenin arz-talep dengesinin gözetilmesi suretiyle bölüme alınan öğrenci sayısının azaltılması.
- Sosyal bilgiler ve diğer branşlarda yapılan öğretmen atamalarında KPSS'deki başarının tek ölçüt olarak kullanılmaması; öğretmen adaylarının performans değerlendirmesinin de yapılması.
- Üniversiteye giriş sınavlarında öğretmen lisesi mezunlarına ek puan verilmesi uygulamasına son verilmesi.
- Sosyal bilgiler eğitimi programında yapılacak yenilik ve değişikliklere karar verirken öğretmenlerin ve alanda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine de başvurulması.
- Öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişimin güçlendirilmesi ve etkileşimin işlevsellik kazandırılması.
- Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler programının ilk yıllarından itibaren okullardaki gerçek öğretim ortamı ile tanışmalarının sağlanması.
- Öğrencilerde farklı kültürlere tolerans ve hoşgörülü yaklaşımın geliştirilmesine yardımcı olacak çok kültürlü eğitime ağırlık verilmesi.
- Öğrencilerin not için değil öğrenmek ve kendini geliştirmek için derslere çalışmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında değişiklik yapmalarına imkân ve zemin hazırlamak, onları öğrenmeye istekli hâle getirmek.
- Öğrencilerin psikolojik açıdan desteklenmesi, kaygı gibi psikolojik sorunlarının giderilmesi en azından asgari düzeye indirilmesi ve rehberlik yapılması.
- Teknoloji araçlarının (bilgisayar, İnternet, tepegöz vs.) derslerde kullanılması ve derslere entegre edilmesi; fiziksel şartların ve koşulların iyileştirilmesi.

- Ders kitaplarının içerik olarak öğrencinin günümüz dünyasını ve sorunlarını anlamalarına ve çözüm üretmelerine yardımcı olacak şekilde güncel konu, sorun ve olaylara ağırlık verecek şekilde yeniden tasarlanması.
- Seçmeli derslerin konulması ve işlevsellik kazandırılması.
- Yüksek lisans programına alınan öğrenci sayısının artırılması.

Kaynaklar

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46–73.
- Bay, E. T., M. N. ve Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94–105.
- Charmaz, C. (2006), *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coffey, A., Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47–64.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 161–172.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilgiler programının (1998) değerlendirilmesi ve ders kitapları. İçinde: C. Şahin (Ed.), *Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramları. İçinde: C. Şahin (Ed.), *Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi [Electronic version]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* www.insanbilimleri.com (07.05.2008).
- Gürsoy, H. (2003). Öğretmen yetiştirmede sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(299), 28–35.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537–544.
- Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin değerlendirilmesinde güncel sorunlar ve sistemde yapılması mümkün düzeltmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 537–548.
- Marshall, C., Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- NCSS [National Council for the Social Studies] (1993), Position statement: A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficacy. *Social Education* 57(5), 213–23.
- Öztürk, C., Ünal, S. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Sağlamer, E. (1980). *İlkokulda sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Tek Işık Matbaası Yayınları.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551–555.
- Taş, M. A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28–54.
- Yılmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centred instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35–53.
- YÖK (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/giris.doc (25.07.2008).

*Summary***ISSUES AND SUGGESTED SOLUTIONS IN SOCIAL STUDIES
EDUCATION: VIEWS OF TEACHING FACULTY****Kaya YILMAZ***

As an interdisciplinary field of study, social studies draws its content and methods from such diverse disciplines as history, geography, civics, sociology, economics, anthropology and philosophy. The purpose of social studies education is to help students become competent citizens who have necessary knowledge, skills and dispositions to be able to effectively participate in civic life or public affairs. Even though social studies as a school subject dates back to the first half of the Nineteenth Century in the United States, its history in Turkey is quite recent. Compared to other fields of study, social studies is a newly established school subject in elementary school curriculum and a new department in teacher education programs in Turkey, dating just back to 1998. For this reason, the literature on the teaching and learning of social studies is in its infancy and thus in need of growing. This study aims to fill the gap in the literature by investigating the problems confronting social studies education in Turkey with the involvement of academicians in the field. As Dewey (1916) cogently pointed out, when people want to accomplish certain goals, they first need to examine the present condition in order to identify and act upon the obstacles, problems and undesirable situations before the successful attainment of those goals. Therefore, if the goals of social studies education are to be realized successfully, whatever problems are presently facing the field in the teaching and learning of social studies need to be investigated and documented. One of the effective ways to do so is to take on a bottom-up approach to the identification of the problems by documenting what social studies educators have to say about the problems in the field on the basis of their first-hand experiences. To that end, this study attempted to find answers to the following questions:

Address for correspondence: *Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kaya.yilmaz@marmara.edu.tr

What are the problems and difficulties confronting social studies education?

What concerns and criticisms do social studies educators have with respect to social studies education?

What suggestions do social studies educators offer for the solutions of the problems in the field?

Qualitative research methodology was employed to investigate the research topic. The university where the research was conducted was located in a region in the western part of Turkey and was given a pseudonym. Research participants were selected through purposeful sampling. A total of eleven academicians with different academic ranks and titles voluntarily participated in the study (1 Prof., 3 Associate Prof., 2 Lecturers with Ph.D., 2 Lecturers without Ph.D., and 3 Research Assistants). Each participant was assigned a pseudonym to protect his or her identity. A semi-structured interview protocol was used to illuminate research questions as the main method of data collection. Individual interview was conducted with the participants at a time and place convenient for them. All interviews were tape-recorded and transcribed verbatim. Analysis of interview transcripts was done by means of the methods of inductive qualitative data analysis. After sentences and phrases were selected as a unit of analysis, every single interview transcript was coded line by line with low level codes through 'emic analysis' which means coding the data on the basis of participants' own words (i.e., 'in-vivo codes'). In addition, 'sensitizing codes' were also employed to segment the data whenever the participants' preferred words were not adequate enough to code the meanings embedded in the data. Categories were created by looking at the similarities and differences among codes. This process was carried out for every interview transcript. Once all interview transcripts were coded in this way, cross-case comparisons were made via constant comparison method to identify the patterns and themes in the participants' explanations.

Analysis of the participants' responses revealed four categories of problems with regard to the (1) educational system and policy, (2) academicians, (3) students, and (4) learning environment. The participants were critical of high-stakes standardized tests used to place students at universities and to appoint the graduates of teacher education programs to public schools as teachers. They thought that even though KPSS is effective and appropriate in terms of measuring teacher candidates' knowledge, it is not suitable for evaluating their performance. KPSS is believed to be instrumental in leading students to memorize factual knowledge via rote-learning

at the expense of more important learning goals such as the ability to make connection between theory and practice or putting theoretical frameworks into practice. It also gives rise to what is called ‘teaching to the test’ at some colleges of education in Turkey, distorting curriculum and instruction in the field. Problems regarding academicians mostly have to do with their lack of training both in pedagogy and in the field of social studies education. Research participants pointed out that some academic staff, especially those who were transferred from Art-Science Faculty to the department, fail to conduct lessons via innovative teaching strategies based on constructivist learning theory, opting for old-fashioned teacher-centered practices; tend to have students teach lessons in the class most of the time during semester; do not know how to motivate students or how to keep their interest in the lessons alive etc. Most of them have a degree not in the field of social studies education but in history or geography, as a result of which they lack a satisfactory understanding of the field, failing to see its interdisciplinary nature. Some academicians are also considered to suffer from inadequate professional development; i.e., failure to keep track of recent literature, especially international scholarly publications in the field and inadequate use of primary sources when writing articles. Problems identified by participants with respect to students are as follows: Students in general do not have a habit of studying regularly and systematically; approach their course work or assignments with extrinsic motivation based on course grades rather than on intrinsic desire to learn; lack motivation, dedication and disposition to develop themselves intellectually, culturally and professionally, tending to take notes from hard-working students to pass courses with a little or minimum effort possible; have difficulty understanding the interdisciplinary nature of their field; and have a low esteem for their profession. As for the problems with the learning environment, physical conditions in the classrooms are poor and do not enable constructivist teaching methods especially group works to be practiced; the department do not have a satisfactory number of classrooms; the number of students in the department is high and classrooms are overcrowded; and access to resources or availability of educational equipment such as instructional technology tools is quite limited.