

The State of Social Studies Education in Turkey: An Evaluation in the Light of the Report of the Social Studies Committee of 1916

Muhammet Avarogullari,¹

About the Article

Received: 26.08.2023

Accepted: 09.02.2024

Published: 13.05.2024

Keywords

Social studies education

Social studies curriculum

1916 social studies report

Current issues and problems

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the current status of social studies education in Turkey according to the report of the Social Studies Committee of 1916. With such a study, it is aimed to create a new discussion environment in the academic community regarding the current and future status of social studies education. The research was conducted through document analysis, one of the qualitative research methods. The documents examined in detail in the research are the 1916 Report of the Social Studies Committee and the 1918 Turkish Social Studies Curriculum. The status of social studies education in Turkey was analyzed descriptively on the basis of (1) the courses offered within the framework of social studies education, (2) the selection of appropriate content for the courses, and (3) the method of teaching the courses. According to the results of the study, social studies education in Turkey differs from the 1916 report in all three criteria. In order to find out whether the situation in Turkey is unique, comparisons were made with social studies education in some countries of the world and it was understood that the problems identified in the research on social studies education are not unique to Turkey. In accordance with the findings, recommendations were made, including the provision of social studies courses at the high school level, giving teachers more freedom in selecting course content, and giving more space to current events and problems.

For Citation

Avarogullari, M. (2024). The State of Social Studies Education in Turkey: An Evaluation in the Light of the Report of the Social Studies Committee of 1916. *MSKU Journal of Education*, 11(1), 70-81. DOI: 10.21666/muefd.1350381

It is well known that there are many different understandings of social studies education. From time to time, attempts have been made to bring order to these differences, and to this end, attempts have been made to treat these differences under a general framework as different traditions of social studies. Examples of these traditions include the three traditions identified by Barr, Barth & Shermis (1977), the five traditions noted by William (1977), the five traditions proposed by Nelson & Michaelis (1980), the six traditions suggested by Goodman & Adler (1985), the five traditions presented by Martorella (1996), and the five traditions described by Evans (2006). The first attempt to create such a framework was the report "Social Studies in Secondary Education" published by the "Committee on Social Studies in Secondary Schools" in 1916. This report also aimed to bring order to the current situation of "social education". This report looked at the current situation from a new perspective, and that is how social studies was born.

In the United States, the birthplace of social studies, different traditions were put forward and there were various debates about the traditions, but these debates were not reflected much in Turkey. For example, even the "New Social Studies Movement," which had an important place in the historical development of social studies in the United States and which started in the 1960s and disappeared in the mid-1970s, did not generate any debate in Turkey at that time (Tarman, 2010). The social studies course, which was introduced in primary schools in 1968 and in secondary schools in 1975 (Yalcin, 2016), did not go much beyond combining history and geography courses in terms of content. Nevertheless, this initiative was valuable in terms of bringing the social studies approach to Turkey. The reflection of the

¹ Mugla Sitki Kocman University, muhammet@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3111-8354

discussions on the development of social studies education in the United States to Turkey was seen after the 2005 education reform. The learning areas in the new curriculum in this period were taken directly from the 10 themes of the National Council for the Social Studies (NCSS), and the same trend was continued in the 2018 curriculum update. In the post-2005 curricula, the shadow of the NCSS was also reflected in the teaching of the course, with a reduction in the content provided by the social sciences, especially history and geography, and an attempt to structure teaching thematically.

On the other hand, observing the development of the NCSS in the United States, it can be seen that this organization has lost the agenda-setting attitude in education that it had maintained until the 1950s, and that it is more in a defensive position against developments outside of itself and has shifted to a conciliatory attitude in the face of attacks from the social sciences (Saxe, 2004). In fact, the 10 themes that have found a place in the Turkish social studies curriculum are essentially nothing more than the NCSS's attempt to defend itself against the standards movement that emerged in the United States in the 1990s and aimed to more accurately measure and assess the quality of learning in a particular discipline (Saxe, 2004), and are far from reflecting the bold views of social studies in its birth and development years. The goal was to prevent subjects such as history, geography, civics, and economics, which had standards, from displacing social studies, which, it was argued, lacked standards (Saxe, 2004).

In Turkey, where the concept of social studies has been adopted, albeit with interruptions, in place of separate history and geography courses since 1968, the question of where Turkey stands in this understanding should be discussed. Turkish researchers should actively participate in theoretical discussions about social studies. Unfortunately, when we look at the literature on social studies in Turkey, we see that there is not much theoretical discussion; instead, methods and techniques that will make social studies teaching more effective in the classroom are discussed or debated. Again, as a necessity of the conditions in Turkey, social studies educators limit themselves to middle school social studies courses and do not participate in discussions about high school courses such as history or geography.

Indeed, in terms of the effectiveness of social studies education, it is crucial for social studies educators to discuss how other disciplines in the social sciences, such as history, geography, and sociology, are taught at the secondary level. The questions of whether social studies, which since its inception has been expected to make a difference over the traditional history and geography that preceded it, is making the difference it was expected to make, and if not, why not, are important both in terms of the effectiveness of the teaching to be done and the future of social studies education as a discipline. Social studies educators especially in the academic community, should ask themselves this question frequently, observe practices in the field, and continue discussions on this issue with determination. This study aims to contribute to the existing theoretical studies on this issue and, if possible, to invite researchers to an up-to-date discussion on how social studies education is in Turkey.

Nevertheless, the problem of according to which criterion we will evaluate the quality of social studies education remains. As mentioned above, since today's NCSS has drifted towards a compromise approach that does not fully reflect the social studies approach, it cannot be expected to use the understanding it has put forward as a scale. In Turkey, there is not yet a comprehensive report on what social studies should look like. In this case, it seems to be the best option to look at the "Committee on Social Studies in Secondary Schools" convened in 1916 and its report "The Social Studies in Secondary Education", where the concept of social studies was born. Although the exact translation of the concept of "social studies" into Turkish is social investigations or social research (for teaching purposes), the concept of social studies will be used in this study since it is used as social studies in Turkey.

The Committee on the Social Studies, whose report was probably the most influential document in the history of social studies education, was convened by the National Education Agency (NEA) as part of the Commission on the Reorganization of Secondary Education (Hertzberg, 1981). In its published report, the committee focused on the following issues

-
- 1) What subjects should be taught in secondary school social studies,
 - 2) How the course content should be selected,
 - 3) How the teaching method should be.

It also recommended that a course called "Community Civics" be taught in both middle and high schools as an alternative to the existing civics course and that a course called "Problems of Democracy" be added to the 12th grade curriculum to crown social studies education (Dunn, 1916). In this study, an evaluation of social studies education in Turkey will be made on the basis of these issues, and the extent to which

social studies education in Turkey overlaps with the understanding of social studies in the years of its emergence in the United States will be assessed.

Methods

Since this study discusses the 1916 Social Studies Committee Report (Dunn, 1916) and the Social Studies Curriculum (Primary and Secondary School Grades 4, 5, 6, and 7) published by the Ministry of National Education for secondary schools (MoNE, 2018a), the document analysis technique was used within the qualitative research method. While conducting the document analysis, attention was paid to issues such as checking the authenticity of the documents, understanding the documents, analyzing the data, and using the data (Yildirim & Simsek, 2016). Since this study was conducted as a document analysis, it does not require permission from the ethics committee.

Collection and Analysis of Materials

In this study, the data obtained from the 1916 Social Studies Committee Report (Dunn, 1916) and the 2018 Turkish Social Studies Curriculum (Primary and Secondary School Grades 4, 5, 6, and 7) (MoNE, 2018a) were subjected to descriptive analysis. The 1916 Social Studies Committee Report, which is one of the documents of the study, was published by Dunn (1916) and was obtained from the ERIC database. The current social studies curriculum published in Turkey (primary and secondary grades 4, 5, 6, and 7) was downloaded from the website of the Ministry of National Education.

Content analysis can be done according to predetermined frameworks or according to the frameworks that will emerge during the analysis (Yildirim & Simsek, 2016). The data obtained from the documents used in the study were organized and evaluated according to the categories in the 1916 Social Studies Committee Report. These categories are as follows:

- 1) Courses given within the scope of social studies
- 2) Selection of course content
- 3) Suggested teaching methods.

The 1916 Social Studies Committee Report (Dunn, 1916) and the 2018 Turkish Social Studies Curriculum (Primary and Secondary School Grades 4, 5, 6, and 7) (MoNE, 2018a) were analyzed in terms of the categories identified and discussed comparatively.

Findings

Findings Based on Comparative Analysis of the Courses Offered

The 1916 report divided secondary education into a first cycle for grades 7, 8, and 9 and a second cycle for grades 10, 11, and 12, and proposed the following courses for these cycles.

Secondary school cycle

- 1) Geography
- 2) European history.
- 3) American History.
- 4) Citizenship

High school cycle (grades X-XII):

- 1) European history (until the end of the 17th century)
- 2) European History (from the end of the 17th century to the present day)
- 3) American History.
- 4) Problems of democracy: social, economic and political

In general, when we look at the proposed courses, we can say that the subject areas of history and geography fall within the framework of social studies, and therefore take on the understanding of social studies teaching.

The courses offered in secondary education in Turkey are as follows:

Middle School 5th, 6th, 7th, and 8th Grade Level:

- 1) Social Studies
- 2) History of the Turkish Revolution and Kemalism (MoNE, n.d.a)

High School (Anatolian High School is taken as an example):

- 1) History (compulsory)
- 2) Geography (compulsory)
- 3) History of Turkish Revolution and Kemalism (compulsory)
- 4) Elective courses that may be related to social studies: History, History of Turkish Culture and Civilization, Islamic Culture and Civilization, History of Islamic Science, Contemporary Turkish and World History, Elective Geography, Democracy and Human Rights (MoNE, n.d. b).

However, traditionally in Turkey, high school courses have been considered outside the scope of social studies. When we look at the social studies courses in middle schools, we see that the dominant subjects of history, geography, democracy, and human rights come together in the content of social studies courses. In other words, these disciplines have been incorporated into the social studies approach and are now taught within this social studies framework.

Findings Based on Comparative Analysis of Course Content

According to the 1916 Social Studies Report, the content should be chosen in accordance with the immediate interests and needs of the students. In an example given by the committee, the following statements were made to explain the importance of the course:

Therefore, the subject matter has been determined according to the requirements of the class time and the interests of the students. At the same time, the method of approaching and treating the subject was in accordance with the immediate interests and needs of the students (Dull, 1916, p. 37).

Another paragraph, which the committee has italicized for emphasis, reads as follows:

The selection of a topic in history and the amount of attention given to it should depend... chiefly upon the degree to which such topic can be related to the present life interests of the pupil, or can be used by him in his present processes of growth (Italics are in the original text) (Dull, 1916, p. 44).

With regard to the teaching of history, the views of Robinson, who was also a member of the committee, were quoted and recommended to be followed:

What Prof. Robinson suggests is that ... the history instruction should be organized, not on the traditional basis of chronology and politics, but on that of their (*students'*) own immediate interests. (Dull, 1916, p. 51).

Elsewhere, the Commission emphasized the importance of students' immediate interests and needs for civic education.

This is the error of assuming that the child will be a citizen only at some future time; of forgetting that he is a citizen now, with real civic relations and interests. Civic education is a process of cultivating existing tendencies, traits, and interests (Dull, 1916, p. 57).

Civics teaching is good in proportion as it makes its appeal definitely and constantly to the pupil's own present interest as a citizen. (Dull, 1916, p. 58).

Civics teaching is good in proportion as it provides the pupil with adequate motives for studying civics and for seeking opportunity to participate in the civic life of the community of which he is a member (Dull, 1916, p. 58).

The report makes frequent references to the interests and needs of the students as they grow, beyond those cited here.

In addition, the importance of textbooks as content-delivery materials has been downgraded, and teachers have been directed to encyclopedias and academic articles. According to the report, textbooks of the future will contain less information and more guidance for both teachers and students. This is expressed in the following excerpt:

It is the belief of the committee, based on the present trend of development as the committee sees it that in the fields of history and other social sciences instruction in both elementary and secondary schools is going to be organized more and more definitely around the immediate interests and needs of the pupils. It must therefore vary, within limits, from term to term, from class to class, and even from pupil to pupil. The future textbook will accordingly be less and less a compendium of information and more and more a manual of method and illustrative material for the teacher and a guide to observation and study for the pupil. The particular information that a pupil or teacher needs at a 'given time for the satisfaction of a particular interest or for the illumination of a particular problem must be sought in many books or in books of encyclopedic scope (Dull, 1916, s. 61-62).

The social studies curricula in Turkey also address the individual differences of students and the new situations that arise with growth. However, the problem of paying attention to these individual differences is not mentioned in terms of selecting course content, but rather as a factor to be considered in teaching the course:

For this reason, it is recommended that supportive measures be taken in the curriculum, considering the developmental characteristics of individuals at all ages (MoNE, 2018a, p. 6).

Although development continues throughout life, it is not a single, uniform process. It proceeds in stages, and the developmental characteristics of individuals in each stage are different. The stages are also not homogeneous in terms of their beginning and end. For this reason, programs are structured with a sensitivity that takes this into account as much as possible (MoNE, 2018a, p. 6).

Curricula are structured with sensitivity to individual differences in mind. Individual differences arise from hereditary, environmental, and cultural factors and manifest themselves in the form of interests, needs, and orientations. They also include interpersonal and intrapersonal differences. Individuals differ from others and also differ in their own characteristics. For example, while one person may have a strong ability to think abstractly, the same person may have a weak ability to draw (MoNE, 2018a, p. 7).

Regarding the role of the textbook as a medium through which content is presented in Turkey, social studies textbooks in Turkey are published within the framework of the "Ministry of National Education Regulation on Textbooks and Educational Tools" (MoNE, 2021). According to this regulation, all textbooks to be used in schools must be reviewed and approved by the Ministry. A book that is not approved by the Ministry cannot be used as a textbook in schools. In this regulation, the qualities that textbooks should have are listed as follows:

- a) It does not contain things that are against the Constitution and laws.
- b) It does not contain scientific errors.
- c) It covers the objectives of the education and training program.
- ç) It does not contain errors in terms of conformity to language and expression.
- d) Visual design and content design are written in a way that supports learning and considers

Ministry-approved books are used in all schools in the country, regardless of the specific circumstances of the student group. The only exception is when there is more than one ministry-approved textbook for the same grade and subject. Even then, the choice of textbook is made by ministry officials, not by teachers.

Findings of the comparative analysis of teaching methods

According to the 1916 report of the Committee on Social Studies, the method of teaching should be based on current events and problems. Examples of statements in the report are as follows.

Pupils will be quite prepared for instruction to this end on the basis of the principles developed in community civics. Such study should be concrete and based upon current events and problems (Dull, 1916, s. 26).

Although many teachers are at present inadequately prepared to follow the method of instruction advocated by the committee, which requires the selection of materials on the basis of the pupils' own immediate interests and of current problems (Dull, 1916, s. 37).

The adoption to the fullest extent possible of a "topical" method, or a "problem" method, as opposed to a method based on chronological sequence alone (Dull, 1916, s. 37).

If the selection of materials is to be determined by immediate interests and current problems, it is manifestly impossible to furnish in advance a detailed and complete outline of topics for universal and invariable use (Dull, 1916, s. 37).

By the time children reach the sixth grade they are sufficiently mature to approach the study of a continent or country with some problem in mind (Dull, 1916, s. 18).

The following may be taken as typical of the problems studied in this year (Dull, 1916, s. 18).

The method of study is the same as in the sixth year. Some typical problems are: (Dull, 1916, s. 20).

he might better take... a half year of American history and a half year of the twelfth-year study of social problems (courses III and IV) (Dull, 1916, s. 35).

These and similar statements in the 1916 report on social studies show that the method of teaching was recommended to be organized in the form of problems and topics based on current issues.

When analyzing the social studies curriculum in Turkey in terms of teaching methods, the following statements are noteworthy:

Social studies learning areas integrate social sciences such as history, geography, economics, sociology, anthropology, psychology, philosophy, political science and law with human rights, citizenship and democracy. Topics should not be taught separately as history, geography, human rights, and citizenship, but with an interdisciplinary approach (MoNE, 2018a, p. 9).

The core principles of social studies education, such as "locality, contemporaneity, interdisciplinarity, reflective inquiry, past-present-future connections, temporal continuity, change, and flexibility" should be considered in the realization of the learning outcomes (MoNE, 2018a, p. 9).

Current and controversial issues related to the learning outcomes can be brought into the classroom by linking them to problem-solving, critical thinking, use of evidence, decision-making, and research skills using various discussion techniques (MoNE, 2018a, p. 9).

Although current issues and debates are mentioned in the social studies curriculum in Turkey, it is understood that current issues and problems do not form the basis of the curriculum.

Discussion

Discussion on Courses Offered

When analyzing the social studies courses, there are some differences between the recommendations of the Social Studies Committee and the social studies courses in Turkey. The first is the absence of a disciplinary approach based on history and geography in Turkey. Instead, an interdisciplinary approach has been adopted. Within the framework of this approach, history and geography topics are also included, but not with the intensity recommended by the Social Studies Commission. Another important difference concerns civics courses. In Turkey, there is no civics course in the middle school phase of social studies education. Civics is taught in the 4th grade of primary school under the title "Human Rights, Citizenship and Democracy". In order to understand how this course is taught in other countries, we looked at the United States of America, the birthplace of social studies, and some other countries known for their educational achievements.

In the United States, the birthplace of social studies, this interdisciplinary approach is practiced in many states. In the state of Florida, middle school students are required to take at least three social studies courses, one of which must be at least a one-semester civics course (The Florida Legislature, n.d.). The social studies curriculum consists of a large number of elective courses under the headings of American and Western Hemisphere History, Geography, Interdisciplinary and Applied Social Studies, Multicultural Studies, Political Science, World History, and Eastern Hemisphere History (Florida Department of Education, n.d.). In Massachusetts, World Geography and Ancient Civilizations 1 and 2 are offered in grades 6 and 7, and United States and Massachusetts Government and Civics is offered in grade 8 (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2018). In the state of Illinois, civics, economics, history, and geography are taught in grades 6-8 (Illinois State Board of Education, n.d.). In Finland, a social studies course focusing on history, geography, and citizenship is taught in grades 7-9 (Finnish, National Board of Education, 2003). In England, history and geography are taught separately from grades 1 to 9, and citizenship is taught between grades 7 and 11 (Department for Education, 2013). In Hong Kong, there is a field of study called Personal Social and Human Education. In this field, general social studies education is provided between grades 1-6, similar to that in Turkey, while Chinese history, geography, history, life and society, and religious education are taught separately in grades 1-3, which constitute the first part of secondary education. However, it is also stated that schools may offer other courses together, provided that the Chinese history course is taught separately (Curriculum Development Council, 2017). Of course, the number of countries studied is not enough to make a definite statement about the general situation in the world, but it is clear that Turkey is different from other countries. Compared to both the recommendations of the 1916 Social Studies Report and other countries, Turkey has organized social studies education differently, giving less space to the teaching of social sciences, especially history and geography. However, it should be noted that this is only a situation. The preferences of other countries, especially the West, are not universal (Kiris Yilmaz, 2014). Therefore, it is not claimed that Turkey is on the wrong path. In fact, social studies

should be considered as a teaching approach rather than a course. As long as it is taught according to this approach, the use of interdisciplinary or disciplinary approaches is nothing more than a political preference. The only conclusion we can reach in this part of our discussion is that the system applied in Turkey is different from the system proposed in the 1916 report and the system generally applied in the world.

Discussion on Content Selection

In the 2018 Turkish social studies curriculum, there is no explicit statement about student-centered teaching. However, it can be inferred from the statements in the findings section that student-centered teaching is desired, and it is clearly stated that a student-centered approach is adopted in the 2005 Social Studies Curriculum, which is the previous curriculum and forms the basis of the current curriculum (MoNE, 2005). However, the recommendation of the Social Studies Committee that the course content should be selected according to the interests and needs of the student group has not been implemented in Turkey. What is to be taught in the classroom is determined by the Ministry of National Education regardless of the characteristics of the student group, and textbooks, which are the main teaching materials, are sent by the Ministry. In this case, the interests and needs of the student group are not taken into consideration at all in the formulation of the content. In Turkey, student-centered teaching consists of selecting methods and techniques that make students active during the teaching of the content (which is determined by the Ministry and compulsory to be taught) in the classroom. This situation is one of the greatest threats to the understanding of social studies. To recommend social studies as social science and social studies as reflective thinking in the curriculum is to ignore the current interests and needs of students. For the understanding of social studies as social science requires that the subjects to be studied be chosen according to the interests and needs of the discipline to be studied, not according to the student. It is not possible to speak of social studies, at least not the social studies envisioned by the Social Studies Commission of 1916, if the course content is not tailored to the current interests and needs of the student group. However, it should be noted that this situation is not unique to Turkey. All societies/states want to control the content of education through curricula. All the countries discussed in the previous section, while allowing a certain amount of flexibility to the teacher, have imposed restrictions on teaching according to the current interests and needs of the student group, either by setting standards or by directly describing the content to be taught.

Why are the current interests and needs of students not prioritized? To answer this question, it may be useful to briefly review the debates in the sociology of education. In contrast to the functionalist understanding of education, which sees the field of education as a neutral space and the educational system as the most important tool for building an egalitarian society, thinkers belonging to the conflictual understanding of education and the critical pedagogy school have seen education as one of the areas where social conflicts are manifested. Marx and Engels (2014) noted that the ruling class, the bourgeoisie, uses education to make the proletariat "behave like a machine" (p. 58). According to them, "education is completely under the influence of the ruling class" (p. 59). A similar understanding was expressed by later educational thinkers. Althusser (2014) characterized the school as one of the ideological apparatuses of the state, noting that in addition to the many skills it teaches, it ensures that students are subjected to the dominant ideology. In Althusser's view, education perpetuates the status quo by reproducing the existing unequal social order (Eskicumali, 2001). Similarly, Bowles and Gintis (1976; 2002) argue that schools are designed to reproduce social differences. Schools have been seen as institutions that legitimize existing inequalities. Since the main purpose of this study is not to discuss the basic function of schools, we will not go into further detail, but it is well known that similar views are expressed by Collins (2019), Freire (2008), Bourdieu (Ozsoz, 2014) and many other educational thinkers who advocate critical pedagogy. The reason for mentioning these debates on the function of school here is as follows: One of the main reasons why social studies education in Turkey and, as far as can be ascertained, in other countries of the world has not been able to move towards an approach that prioritizes the current interests and needs of students is that the powers that dominate social life do not want to give up their sovereignty over the school. In this regard, we can recall how the content of history education in particular is easily changed by political factors (Vurgun, 2020). This situation, which stands before us as a sociological reality, has created a major obstacle to the realization of the social studies understanding, and it is understood that without a more egalitarian social structure, an educational understanding that prioritizes the interests and needs of the student group will not be realized either in the field of social studies education or in other fields of education.

Discussion on Teaching Method

The Social Studies Committee recommends designing the teaching method based on current events and problems. These recommendations are influenced by John Dewey's views. Dewey (1910) believed that education should focus on the present rather than the future. According to Dewey's (1910) philosophy, education should not solely focus on preparing students for the future, but also equip them with the ability to think critically and make informed decisions in the present. This approach enables students to acquire the necessary skills to learn and solve problems independently in the future. Dewey's views are even partially understood in the report he prepared after his visit to Turkey in 1924. Although this report focused on the education system in general and not on social studies education, it emphasized that teaching should be linked to local requirements and the interests and needs of students (Dewey, 1939). The views of Dewey, one of the intellectual architects of the constructivist approach (Arslan, 2007), which is assumed to be applied in our schools today and in social studies education in this context, and those of the Social Studies Committee seem to have partially found a place in the curriculum. This is demonstrated by the recommendation to incorporate current and controversial topics, as well as problem-solving skills, into the considerations for implementing the social studies curriculum. However, upon examining the other parts of the curriculum, particularly the achievements and explanations, it becomes clear that these problems and discussions are limited to methods and techniques. The statements do not address the issues that currently interest students or the problems arising from their current needs. However, debates on methodology are essentially a continuation of the debates on the selection of content discussed above. This helps to explain why the curriculum in Turkey is not structured on the basis of current events and problems. The social studies approach put forward in 1916 had strong claims regarding methodology. Although the concept of providing students with knowledge through questioning rather than by an authority has not found much response in practice, it has been almost universally adopted by prospective teachers, teachers in schools, and academics in universities. Educators have embraced the idea of equipping students with not only knowledge but also critical thinking and decision-making skills. Even the frequency of studies in Turkish literature on controversial issues (e.g., Akman, 2016; Alagoz 2014; Avarogulları, 2015; Bastik & Parlak, 2018; Kirkit, 2021; Ozcan, 2022; Tuncer, 2018; Ugurlu & Dogan, 2016; Yilmaz, 2012; Yucel & Koçer, 2018), problem-based social studies (e.g., Altun & Emir, 2008; Baysal, 2005; Koken, 2003; Uygun & Bilgic, 2028; Unal, Sever, & Yılmaz, 2003) and current issues in social studies teaching (e.g. Arin & Deveci 2008; Celik & Yildirim, 2021; Eryilmaz & Kose, 2017; Gedik; 2010; Somen, 2020) support this claim. Statements such as 'The new understanding of history teaching that developed in the last quarter of the twentieth century emphasized historical thinking skills rather than knowledge and aimed to provide students with skills such as evaluating evidence, critical thinking and problem solving' (MoNE, 2018b, p.9) and similar statements in the history curriculum in Turkey demonstrate a shift away from the traditional approach of solely imparting knowledge to students. This highlights the impact of the social studies perspective on the teaching methods of other subjects. Similarly, the geography course curriculum states that students should be able to conduct research, question, discover, solve problems, share and discuss their solutions and approaches, determine their own learning goals, and work with other students (MoNE, 2018c, p.14). This indicates a shift away from a knowledge-based approach. It is evident that the social studies approach has influenced this field, leading to the aforementioned change. However, it is worth noting that the most impactful aspect of the social studies approach has yet to be implemented in classrooms, indicating a deficiency in its application.

Conclusion and Recommendations

As a result, it is understood that the first problem of social studies education in Turkey is the way the courses are structured. It has been observed that the courses given within the framework of social studies in Turkey differ both from the recommendations of the 1916 Social Studies Committee and the practices in other countries. Regardless of whether separate courses such as history and geography are offered to provide academic content or whether this content is provided within the social studies course, the principle that should be considered is that teaching should be based on current events and problems and should be done in a way that develops students' decision-making skills. Educational administrators should also consider offering the Human Rights, Citizenship and Democracy course, which is taught in the fourth grade of elementary school, at the middle school level, which is more appropriate for students'

cognitive development. The teaching of this course should also be organized on the basis of the decision-making skills mentioned above. The recommendations made for the middle school apply equally to the high school. Whether the teaching of separate disciplines is preferred, as is the present practice, or whether a course similar to the "Problems of Democracy" proposed by the 1916 Committee is added to the curriculum, the basic principle in all cases should be to teach students reflective thinking and decision making by examining current issues and problems in accordance with the interests and needs of the students. Such a course would not pose any difficulties for high school students who have already entered the period of abstract processing and have received social studies education in the middle school phase.

Another problem in social studies education is that the interests and needs of the student group are not taken into account when determining the content. Giving teachers more flexibility in selecting content can facilitate teaching according to the needs of the student group. This flexibility could take the form of giving teachers the authority to design content within certain limits. In addition, the fact that there are fewer social studies questions in the high school transition exams can be seen as an advantage, and teaching that enhances students' individual development, reflective thinking, and decision-making skills is also one of the issues that can be considered.

Finally, another important problem is that a social studies approach based on current issues and problem solving, both suggested by the 1916 committee report and discussed and recommended by scholars, and thus aimed at developing decision-making skills, has not found a place in the classroom. This feature of the social studies approach, which affects and changes the way all social science courses are taught, especially history and geography, needs to be more effectively implemented in the social studies classroom. As noted above, the fact that the high school transition exams ask few or no questions about social studies coursework (5th, 6th, and 7th grade levels) creates a comfort level for teachers and educational administrators in this direction.

References

- Akman, O. & Bastik, U. (2016). Examining the concept of 'family' in controversial issues in social studies textbooks: a content analysis. *Trakya Journal of Education*, 6(2), 0-0.
- Alagoz, B. (2014). Development of a controversial issues scale for preservice social studies teachers: validity and reliability study. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 735-766.
- Althusser, L. (2014). *Ideology and Ideological State Apparatus* (Trans. A. Tumertekin.). Istanbul: Ithaki
- Altun, A. & Emir, S. (2008). The effect of problem-solving method on achievement, retention and attitude in social studies course. *HAYEF Journal of Education*, 5(2), 79-100.
- Arin, D. & Deveci, H. (2008). The effect of using current events in social studies course on student achievement and retention level. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(26), 170-185.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Avaroğulları, M. (2015). An action research regarding controversial issues in social studies instruction. *Education Sciences*, 10(2), 139-150.
- Barr, R., Barth, J. & Shermis, S. (1977). *Defining the social studies*. Bulletin 51. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Bastik, U. & Parlak, F. (2018). Analysis of "religion" in controversial subjects in 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies course books. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 172-191.
- Baysal, Z. N. (2005). Creating problem situations for problem-based learning in life knowledge / social studies teaching. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 3(4), 471-485.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books
- Bowles, S. & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18. <https://doi.org/10.2307/3090251>
- Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Columbia University Press.
- Curriculum Development Council. (2017). *Personal, social & humanities education key learning area curriculum guide (primary 1 – secondary 6)*. Retrieved on November 22, 2022 from:

https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/pshe/PSHE_KLACG_P1-S6_Eng_2017.pdf

- Celik, M. E. & Yıldırım, G. (2021). Analysis of 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks in terms of current events. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 2021(16), 34-47.
- Ciftci, S., Meydan, A. & Ektem, I. S. (2007). The effect of using problem-based learning in social studies teaching on students' achievement and attitudes. *The Journal of Selcuk University Social Sciences Institute*, (17), 179-190.
- Department for Education. (2013). *The national curriculum in England key stages 1 and 2 framework document*. Retrieved on November 22, 2022 from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Heath & Co.
- Dewey J. (1939). *Report on Turkish education*. Istanbul: State Printing House. Retrieved on January 24, 2024 from <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstreams/1521fed2-0c14-4548-9f3b-4241e6116a50/download>
- Dunn, A. W. (1916). *Social studies in secondary education*, Washington, DC: Government Printing Office. Retrieved on November 3, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542444.pdf>
- Eryılmaz, Ö. & Kose, T. Ç. (2017). The effect of using current events in the social studies course on students' sensitivity to social problems. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 985-1000.
- Eskicumali, A. (2001). Education and social change: the role of education in Turkey's transformation process, *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 1, 109-128.
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70 (5), 317-321.
- Finnish, National Board of Education. (2003) *Core curriculum for general upper secondary schools*. Retrieved November 9, 2022 from: <https://dokumen.tips/documents/national-core-curriculum-for-general-upper-secondary-education.html?page=1>
- Florida Department of Education (t.y.). *Section 3: Grades 6-8 Education Courses for 2022-2023*. Retrieved on November 11, 2022 from: <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7746/urlt/2223CCD-Basic6-8.doc>
- Freire, P. (2008). *Pedagogy of the Oppressed*, (Trans. Dilek Hattatoglu-Erol Ozbek), Istanbul: Ayrinti Publications.
- Gedik, H. (2010). Using current events in elementary social studies courses and the views of students. *Kırşehir Education Faculty Journal*, 11(2), 97-118.
- Goodman, J. & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 13, 1-20.
- Illinois state board of Education. (t.y.). *Illinois social science standards*. Retrieved on November 9, 2022 from: <https://www.isbe.net/Documents/Social-Science-Standards-K-12-ILSS-2021-Draft.pdf>
- Kiris Yilmaz N. (2014). Human Rights Critics of Alain Badiou. *Journal of History school*, (18), 1-9. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh520>
- Kirkit, M. (2021). The Review of Some Controversial Issues In Social Studies Textbooks. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(1), 322-353.
- Köken, N. (2003). Assessing Problem-Solving Skills with Multiple-Choice Test in Teaching Social Knowledge. *Kırşehir Education Faculty Journal*, 4(2), 55-68.
- Martorella, P. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. New York: Merrill.
- Marx, K. & Engels F. (2014). *Komünist Manifesto*. İstanbul: Yordam.
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2018). *Massachusetts curriculum framework for history and social science*. Retrieved on November 11, 2022 from: <https://www.doe.mass.edu/frameworks/hss/2018-12.pdf>
- MoNE. (2005). *Primary school social studies course 6-7th grades curriculum and guide*. Ankara: MoNE
- MoNE. (2018a). *Social studies curriculum (primary and secondary grades 4, 5, 6, and 7)*. Retrieved November 11, 2022 from: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf>

- MoNE. (2018b). *Curriculum for the History Course in Secondary Education (9th, 10th, and 11th grades)*. Retrieved November 11, 2022 from: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20döp.pdf>
- MoNE. (2018c). *Curriculum for Geography in Secondary Education (Grades 9, 10, and 11)*. Retrieved November 11, 2022 from: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- MoNE. (2021). Ministry of National Education Regulation on Textbooks and Educational Materials. Official Gazette (Issue: 31628). Retrieved on November 07, 2022 from: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeligi.pdf
- MoNE. (n.d.a). *Primary Education Institutions (Primary and Middle Schools) Weekly Timetable*. Retrieved November 3, 2022 from https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/17194042_Haftalyk_Ders_Cizelgesi_Ylk_okul_ve_Ortaokul.pdf
- MoNE. (n.d.b). *Amendments to the Weekly Schedules of Secondary Education Institutions 2022-2023*. Retrieved November 3, 2022 from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf
- NCSS (t.y.). *About national council for the social studies*. 3 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer <https://www.socialstudies.org/about>
- Nelson, J. & Michaelis, J. (1980). *Secondary social studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Ozcan, E. (2022). *The effect of socioscientific issue based instructions in primary school fourth grade social studies course in the context of controversial issues*. (Unpublished doctoral dissertation). Anadolu University Institute of Educational Sciences. Eskisehir.
- Ozsoz C. (2014). Pierre Bourdieu: symbolic violence, education, power. *Cogito*, Istanbul:Yapı Kredi Publications. p.200-311.
- Saxe, D. W. (2004). On the alleged demise of social studies: The eclectic curriculum in times of standardization-A historical sketch. *International Journal of Social Education*, 18(2), 93-102.
- Somen, T. (2020). Current events in social studies teaching. *The Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, (41), 431-447.
- Tarman, B. (2010). Social studies education and a new social studies movement. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 1-16.
- The Florida Legislature. (n.d.). *The 2022 Florida Statutes. Early learning-20 education code public k-12 education*. Retrieved on November 11, 2022 from: http://www.leg.state.fl.us/statutes/index.cfm?mode=View%20Statutes&SubMenu=1&App_mode=Display_Statute&Search_String=1003.42&URL=1000-1099/1003/Sections/1003.42.html
- Tuncer, H. (2018). *Examining Social Studies Teacher Candidates' Opinions About Teaching Controversial Subjects*. (Unpublished master's thesis). Elazığ University Institute of Educational Sciences. Elazığ.
- Ugurlu, N. B. & Dogan, A. (2016). Social Studies Teacher Candidates' and Academicians' Opinions About Teaching of Controversial Issues. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 219-237.
- Uygun, K. & Bilgic, C. (2018). Reflective Thinking Skills of Elementary School Students to Solve Problems, Social Studies and Academic Achievements. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3), 1497-1515.
- Unal, C., Sever, R. & Yilmaz, O. (2003). The applicability of problem – sloving method in social sciences in promary curruculum. *Eskişehir Osmangazi University Journal of Social Sciences*, 4(2), 1-20.
- Vurgun, A. (2020). A section from the history of history education: the place of history course in the ottoman state schools in begining of the 20th century (1898-1904). *Turkish History Education Journal*, 9(2), 604-627.
- William, J. W. (1974). *A Conceptual framework for Elementary Social Studies Curriculum and Instruction*. North Carolina Univ., Greensboro. Retrieved on November 3, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114308.pdf>

- Yalcin, A. (2016). *From the republic to the present approach according to the teaching of social studies examination of social studies curriculum*. (Unpublished master's thesis). Akdeniz University Institute of Educational Sciences. Antalya.
- Yilmaz, K. (2012). Investigation Into Controversial Issues And Taboo Topics: Social Studies Teachers' Perspectives, *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(18), 201-225.
- Yucel, A. G. & Koçer, M. (2018). The Effect of Controversial Issues on the Development of Social Studies Teacher Candidates' Critical Thinking Levels. *Anemon Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 7(3), 129-139.

Sosyal Bilgiler Eğitiminin Türkiye'deki Durumu: 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu Doğrultusunda Bir Değerlendirme

Muhammet Avaroğulları²

Özet

Bu araştırmanın amacı Sosyal bilgiler eğitiminin Türkiye'deki mevcut durumunu 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi raporu doğrultusunda değerlendirmektir. Böyle bir çalışmayla sosyal bilgiler eğitiminin bugünkü ve gelecekteki durumuna ilişkin akademik camiada yeni bir tartışma ortamı oluşturmak hedeflenmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında detaylı olarak incelenen belgeler 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu ve 1918 Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programıdır. Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitiminin durumu (1) Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında verilen dersler, (2) Dersler için uygun içeriğin seçimi ve (3) derslerin işleme yöntemidir temelinde betimsel analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi her üç kriterde de 1916 raporundan ayrılmaktadır. Türkiye'deki durumun kendine özgü olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bazı dünya ülkeleri sosyal bilgiler eğitimi ile de karşılaştırma yapılmış ve sosyal bilgiler eğitimi ilgili araştırma kapsamında belirlenen problemlerin sadece Türkiye'ye özgü olmadığı anlaşılmıştır. Bulgular doğrultusunda lise düzeyinde de sosyal bilgiler kapsamında dersler verilmesi de dahil olmak üzere ders içeriğinin seçilmesinde öğretmene daha fazla özgürlük tanınması ve güncel olaylara ve problemlere daha fazla yer verilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi : 26.08.2023

Kabul Tarihi : 09.02.2024

Yayın Tarihi : 13.05.2024

Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler eğitimi

Sosyal bilgiler öğretim programı

1916 sosyal bilgiler raporu

Güncel konular ve problemler

For Citation

Avaroğulları, M. (2024). Sosyal bilgiler eğitiminin Türkiye'deki durumu: 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu doğrultusunda bir değerlendirme. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 70-81. DOI: 10.21666/muefd.1350381

Sosyal bilgiler eğitimi içerisinde birbirinden farklı birçok anlayışın olduğu bilinmektedir. Zaman zaman bu farklılıklara bir düzen getirilmek istenmiş, bu amaçla bu farklılıklar sosyal bilgilerin farklı gelenekleri olarak genel bir çerçeve altında ele alınmaya çalışılmıştır. Bu geleneklere örnek olarak, Barr, Barth ve Shermis'in öne sürdüğü üç gelenek (1977) William (1977) tarafından belirlenen beş gelenek, Nelson ve Michaelis (1980) tarafından ortaya atılan beş gelenek, Goodman ve Adler (1985) tarafından ortaya konulan altı gelenek, Martorella (1996) tarafından öne sürülen beş gelenek ve Evans (2006) tarafından ileri sürülen beş gelenek sayılabilir. Aslında bu şekilde bir çerçeve oluşturma anlayışının temelini 1916 yılında toplanan "Ortaöğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Komitesinin yayınlamış olduğu "Ortaöğretimde Sosyal Bilgiler" raporu oluşturmaktadır. Çünkü bu rapor da "sosyal eğitimin" mevcut durumuna bir düzen getirme amacını gütmüştür. Nitekim bu rapor ile mevcut duruma yeni bir bakış açısıyla ele alınmış ve sosyal bilgiler de bu şekilde doğmuştur.

Sosyal bilgilerin doğuş yeri olan Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı gelenekler öne sürülmüş ve geleneklerle ilgili çeşitli tartışmalar olmuşsa da bu tartışmalar Türkiye'ye çok fazla yansımamıştır. Örneğin sosyal bilgilerin Amerika Birleşik Devletlerindeki tarihsel gelişiminde önemli yeri olan, 1960'larda başlayan ve 1970'lerin ortasında ortadan kalkan "Yeni Sosyal Bilgiler Hareketi" bile o dönem Türkiye'sinde herhangi bir tartışma uyandırmamıştır (Tarman, 2010). 1968 yılında ilkökul ve 1975 yılında da ortaokul programlarına giren sosyal bilgiler dersi (Yalçın, 2016) içerik itibarıyla tarih

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, muhammet@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3111-8354

ve coğrafya derslerinin birleştirilmesinin ötesine pek fazla geçememiştir. Yine de sosyal bilgiler anlayışının Türkiye'ye taşınması bakımından bu girişim değerlidir. Sosyal Bilgiler eğitiminin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gelişimiyle ilgili tartışmaların Türkiye'ye yansması 2005 yılında gerçekleştirilen eğitim reformundan sonra görülmüştür. Bu dönemde yapılan yeni öğretim programında yer alan öğrenme alanları doğrudan Amerika Ulusal Sosyal Bilgiler Müfredat Konseyi NCSS (National Council for the Social Studies)'in 10 temasından alınmış ve 2018 yılında yapılmış olan öğretim programı güncellemesinde de aynı eğilim devam ettirilmiştir. 2005 sonrası programlardaki NCSS gölgesi dersin işlenişine de yansmış, başta tarih ve coğrafya olmak üzere sosyal bilimlerden sağlanan içerik azaltılmış ve öğretim tematik olarak yapılandırılmaya çalışılmıştır.

Öte yandan NCSS'nin Amerika Birleşik Devletlerindeki gelişim çizgisi izlendiği zaman bu kuruluşun artık 1950'lere kadar sürdürmüş olduğu eğitimde gündem belirleyici tavrını kaybettiği ve daha çok kendisi dışındaki gelişmelere karşı savunma pozisyonunda olduğu ve sosyal bilimlerden gelen ataklar karşısında uzlaşmacı bir tutuma savrulduğu anlaşılmaktadır (Saxe, 2004). Nitekim Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da kendisine yer bulmuş olan 10 tema, esasen NCSS'nin 1990'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış olan ve belirli bir disiplindeki öğrenmelerin niteliğini daha doğru bir şekilde ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan standartlar hareketine karşı kendini savunma girişiminden başka bir şey olmayıp (Saxe, 2004), sosyal bilgilerin doğuş ve gelişme yıllarındaki cesur görüşlerini yansıtmaktan uzaktır. Bu şekilde standartlara sahip olmuş olan tarih, coğrafya, vatandaşlık ve ekonomi gibi derslerin herhangi bir standarda sahip olmadığı öne sürülen sosyal bilgileri ortadan kaldırmasına engel olmak amaçlanmıştır (Saxe, 2004).

Bağımsız tarih ve coğrafya dersleri yerine 1968 yılından beri kesintilerle de olsa sosyal bilgiler anlayışının benimsendiği Türkiye'de bu anlayışın neresinde bulunduğu konusu tartışılmalıdır. Türk araştırmacılar sosyal bilgilerle ilgili teorik tartışmalara aktif olarak katılmalıdır. Türkiye'deki sosyal bilgiler ile ilgili alan yazına bakıldığında maalesef teorik tartışmaların pek yapılmadığı, bunun yerine sınıflardaki sosyal bilgiler öğretimini daha etkili kılacak yöntem ve tekniklerin ele alındığı ya da tartışıldığı görülmektedir. Yine Türkiye koşullarının bir gereği olarak sosyal bilgiler eğitimcileri kendilerini ortaokul sosyal bilgiler dersi ile sınırlamakta ve tarih eğitimi veya coğrafya eğitimi gibi liselerde öğretilmekte olan derslerle ilgili tartışmalara pek katılmamaktadırlar.

Aslında sosyal bilgiler eğitiminin etkinliği açısından sosyal bilgiler içerisinde verilen tarih, coğrafya, sosyoloji gibi sosyal bilimlerin içerisindeki diğer disiplinlerin ortaokul düzeyinde nasıl verildiği konusunun sosyal bilgiler eğitimcileri tarafından tartışılması hayati derecede önemlidir. Ortaya çıkışı itibarıyla kendisinden önceki geleneksel tarih ve coğrafya öğretimine göre fark yaratması beklenen sosyal bilgiler kendisinden beklenen farkı göstermekte midir, göstermiyorsa neden göstermiyor soruları hem yapılacak öğretimin etkinliği hem de sosyal bilgiler eğitiminin bir disiplin olarak geleceği açısından önemlidir. Özellikle akademik toplumda yer alan sosyal bilgiler eğitimcileri bu soruyu kendilerine sık sık sormalı, sahadaki uygulamaları gözlemlemeli ve bu konudaki tartışmaları kararlılıkla sürdürmelidir. İşte bu çalışma bu konuda mevcut teorik çalışmalara bir katkı sağlamak ve mümkünse Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitiminin ne kadar sosyal olduğu konusunda araştırmacıları güncel bir tartışmaya davet etmek amacıyla yapılmıştır.

Bununla beraber hangi ölçüte göre sosyal bilgiler eğitiminin niteliğini değerlendireceğimiz sorunu ortada durmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi günümüz NCSS'i sosyal bilgiler yaklaşımını tam olarak yansıtmayan uzlaşmacı bir tutuma savrulduğu için ortaya atılmış olduğu anlayışın bir ölçek olarak kullanılması beklenemez. Türkiye'de de aslında sosyal bilgilerin nasıl olması gerektiği ile henüz kapsamlı bir rapor bulunmamaktadır. Bu durumda sosyal bilgiler anlayışının da doğmuş olduğu 1916 yılında toplanmış olan "Ortaöğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Komitesi"ne ve onun yayınlamış olduğu "Ortaöğretimde Sosyal Bilgiler" (The Social Studies in Secondary Education) raporuna bakmak en doğru seçenek olarak görünmektedir. "Social studies" kavramının Türkçeye tam tercümesi sosyal incelemeler veya (öğretim amaçlı) sosyal çalışmalar olsa da ülkemizde sosyal bilgiler olarak kullanıldığı için bu çalışmada da sosyal bilgiler kavramı kullanılacaktır.

Yazmış olduğu rapor ile muhtemelen sosyal bilgiler eğitimi tarihinin en etkili belgesini ortaya çıkaran Sosyal Bilgiler Komitesi Amerikan National Education Agency (Milli Eğitim Kurumu) NEA tarafından üniversiteye geçiş koşullarını tekrar düzenleme temel göreviyle oluşturulan Ortaöğretim Yeniden Düzenlenmesi Komisyonu'nun bir parçası olarak toplanmıştı (Hertzberg, 1981). Yayınlamış olan raporunda komite temel olarak;

- 1) Sosyal bilgiler çerçevesinde ortaöğretimde hangi derslerin verileceği,

- 2) Ders içeriğinin nasıl seçilmesi gerektiği,
- 3) Öğretim yönteminin nasıl olması gerektiği konularını ele almıştır.

Ayrıca öğretilen gelmekte olan vatandaşlık bilgisine alternatif olarak “toplumsal vatandaşlık bilgisi” adlı bir dersin hem ortaokul hem de lise devrelerinde verilmesi ve Sosyal bilgiler eğitimini taçlandırmak üzere 12. Sınıflar için “Demokrasinin Sorunları” isimli bir dersin öğretim programlarına eklenmesini tavsiye etmiştir (Dunn, 1916). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitiminin değerlendirilmesi bu çalışmada işte bu başlıklar temelinde yapılacak ve Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitiminin, Amerika’da ortaya çıkış yıllarındaki sosyal bilgiler anlayışı ile ne kadar örtüşüp örtüşmediği değerlendirilecektir

Yöntem

Bu çalışmada temel olarak 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu (Dunn, 1916) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullar için yayınlanmış olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) (MEB, 2018a) ele alınacağı için nitel araştırma yöntemi altında yer alan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi yapılırken dikkat edilmesi gereken dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2016) gibi hususlara dikkat edilmiştir. Bu çalışma doküman taraması şeklinde yapıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Materyallerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu (Dunn, 1916) ve 2018 Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) (MEB, 2018a) dokümanlarından elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın dokümanları arasında yer alan 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu Dunn (1916) tarafından yayınlanmış ve ERIC veri bankasından elde edilmiştir. Türkiye’de yayınlanan güncel Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Milli Eğitim Bakanlığının internet adresinden indirilmiştir.

İçerik analizi önceden belirlenmiş çerçevelere göre yapılabileceği gibi analiz sırasında ortaya çıkacak çerçevelere göre de yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016) Bu çalışmada önceden belirlenen kategoriler temel alınmıştır. Araştırmada kullanılan dokümanlardan elde edilen veriler 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi Raporunda yer alan kategorilere göre düzenlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu kategoriler şu şekildedir:

- 4) Sosyal bilgiler kapsamında verilen dersler
- 5) Ders içeriğinin seçimi
- 6) Önerilen öğretim yöntemleri

1916 Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu (Dunn, 1916) ve 2018 Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) (MEB, 2018a) belirlenen kategoriler açısından analiz edilmiş, karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Bulgular

Verilen Derslerle İlgili Karşılaştırmalı Analize Dayalı Bulgular

1916 raporu orta öğretimi 7, 8 ve 9. sınıflar için birinci ve 10, 11 12. sınıflar için ikinci devre olarak ele almış ve bu devreler için aşağıdaki dersleri önermiştir.

Ortaokul devresi:

- 1) Coğrafya.
- 2) Avrupa tarihi.
- 3) Amerikan Tarihi.
- 4) Yurttaşlık.

Lise devresi (sınıflar X-XII):

- 1) Avrupa tarihi (17. Yüzyılın sonuna kadar)
- 2) Avrupa Tarihi (17 yüzyılın sonundan günümüze kadar)
- 3) Amerikan Tarihi.
- 4) Demokrasinin sorunları: sosyal, ekonomik ve politik

Genel olarak önerilen derslere bakıldığında; tarih ve coğrafya konu alanlarının sosyal bilgiler çerçevesine girdiğini dolayısıyla sosyal bilgiler öğretimi anlayışına büründüğünü söyleyebiliriz.

Türkiye’de ortaöğretimde verilen dersler ise şu şekildedir:

Ortaokul 5, 6, 7, ve 8. Sınıf düzeyi:

- 1) Sosyal bilgiler

- 2) T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (MEB, t.y.a)
Lise devresi (Anadolu lisesi örnek alınmıştır):
 - 1) Tarih (zorunlu)
 - 2) Coğrafya (zorunlu)
 - 3) T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (zorunlu)
 - 4) Sosyal bilgilerle ilgili olabilecek seçmeli dersler: Tarih, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi, İslam Kültür ve Medeniyeti, İslam Bilim Tarihi, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Seçmeli Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları (MEB, t.y. b).

Ancak Türkiye’de geleneksel olarak lise evresindeki dersler sosyal bilgiler kapsamı dışında ele alınmaktadır. Ortaokul sosyal bilgiler derslerine baktığımızda baskın olarak tarih, coğrafya, demokrasi ve insan hakları konu alanlarının sosyal bilgiler dersi içeriğinde bulunduğu görüyoruz. Diğer bir deyişle bu disiplinler sosyal bilgiler anlayışına bürünerek artık bu sosyal öğretim çerçevesinde işlenmiştir.

Ders İçerikleri İle İlgili Karşılaştırmalı Analize Dayalı Bulgular

1916 Sosyal Bilgiler raporuna göre içerik, öğrencilerin yakın ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda seçilmelidir. Komite vermiş olduğu bir örnekte dersin önemini açıklarken şu ifadelerle yer vermiştir:

Bu yüzden konu ders saatinde beliren zaruretlere ve öğrencilerinin ilgilerine göre belirleniyordu.

Aynı zamanda, konuya yaklaşma ve konuyu ele alma yöntemi de öğrencilerin yakın ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre idi (Dull, 1916, s. 37)

Komitenin altını çizmek amacıyla italik olarak kaleme aldığı bir başka paragrafta şu ifadelerle yer verilmektedir:

...bir konunun seçimi ve ona verilen dikkatin miktarı... esas olarak böyle bir konunun öğrencinin şu andaki yaşam ilgileriyle ne derece ilişkili olabileceği veya öğrenci tarafından mevcut büyüme süreçlerinde kullanılabileceği derecesine bağlı olmalıdır (italikler orijinal metindedir) (Dull, 1916, s. 44).

Tarih eğitimi ile ilgili olarak Komite’nin de bir üyesi olan Robinson’un görüşlerine atıfta bulunularak bu görüşlere uyulması önerilmiştir:

Robinson'un önerdiği şey ... tarih eğitiminin geleneksel kronoloji ve politika temelinde değil, kendi yakın ilgilerine göre düzenlenmesi gerektiğidir (Dull, 1916, s. 51).

Komisyon bir başka yerde de Yurttaşlık eğitimi açısından öğrencilerin yakın ilgilerinin ve ihtiyaçlarının önemini altını çizmiştir.

Bu, çocuğun sadece gelecekteki bir zamanda vatandaş olacağını varsayma hatasıdır; onun şu anda gerçek vatandaşlık ilişkileri ve ilgileri olan bir vatandaş olduğunu unutmaktır. Yurttaşlık eğitimi, mevcut eğilimleri, özellikleri ve ilgileri geliştirme sürecidir (Dull, 1916, s. 57).

Yurttaşlık eğitimi, öğrencinin bir yurttaş olarak kendi mevcut ilgisine kesin ve sürekli olarak hitap ettiği oranda iyidir (Dull, 1916, s. 58).

Yurttaşlık eğitimi, konularının öğrencinin geçmiş deneyimleri, yakın ilgi alanları ve mevcut gelişiminin ihtiyaçları temelinde seçildiği ve düzenlendiği oranda iyidir (Dull, 1916, s. 58).

Raporda, burada yapılan alıntılar dışında da öğrencilerin ilgilerine ve mevcut büyümelerinden doğan ihtiyaçlarına sık sık atıfta bulunmaktadır.

Ayrıca içeriğin sağlandığı materyaller olarak ders kitabının önemi ikincilleştirilmeye çalışılmış, öğretmenler ansiklopedilere ve akademik makalelere yönlendirilmişlerdir. Rapora göre; geleceğin ders kitapları daha az bilgi içerecek, bilgi sağlamak yerine hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha çok kılavuzluk içeren yapıya bürünecektir. Aşağıdaki alıntıda bu durum şöyle ifade edilmektedir:

Komite, gördüğü mevcut gelişme eğilimine dayanarak, tarih ve diğer sosyal bilimler alanlarında hem ilköğretim hem de ortaöğretim okullarındaki eğitimin, öğrencilerin acil ilgi ve ihtiyaçları etrafında giderek daha kesin bir şekilde organize edileceğine inanmaktadır. Bu nedenle, sınırlar dahilinde, dönemden döneme, sınıftan sınıfa ve hatta öğrenciden öğrenciye farklılık göstermelidir. Dolayısıyla, geleceğin ders kitabı giderek daha az bilgi içeren, daha çok öğretmen için bir yöntem ve açıklayıcı materyal kılavuzu, öğrenci için de bir gözlem ve çalışma rehberi olacaktır. Bir öğrencinin ya da öğretmenin belirli bir zamanda belirli bir ilgiyi tatmin etmek ya da belirli bir sorunu aydınlatmak için ihtiyaç duyduğu özel bilgi, birçok kitapta ya da ansiklopedik içerikli kitaplarda aranmalıdır (Dull, 1916, s. 61-62).

Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarında da öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve büyümeyle ortaya çıkacak yeni durumlara değinilmiştir. Ancak söz konusu bireysel farklılıklara dikkat edilmesi sorunu ders içeriğinin seçilmesi yönünden değil, daha çok dersin işlenmesinde dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak belirtilmiştir:

Bu sebeple öğretim programlarında, her yaş döneminde bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak destekleyici önlemler alınması önerilmektedir (MEB, 2018a, s. 6).

Gelişim, hayat boyu sürse de tek ve bir örnek yapıda değildir. Evreler hâlinde ilerler ve her evrede bireylerin gelişim özellikleri farklıdır. Evreler de başlangıç ve bitişleri açısından homojen değildir. Bu sebeple programlar olabildiğince bunu göz önünde bulunduran bir hassasiyetle yapılandırılmıştır (MEB, 2018a, s. 6).

Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir (MEB, 2018a, s. 7).

Türkiye'de içeriğin sunulduğu ortam olarak ders kitabının rolü açısından bakıldığında; Türkiye'de sosyal bilgiler ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan "Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ve Eğitim Araçları Yönetmeliği" (MEB, 2021) çerçevesinde yayınlanmaktadır. Bu yönetmeliğe göre okullarda kullanılacak bütün ders kitapları bakanlık tarafından incelenip onaylanmak zorundadır. Bakanlık tarafından onaylanmayan bir kitabın okullarda ders kitabı olarak kullanılması mümkün değildir. Bu yönetmelikte ders kitabının taşınması gereken nitelikler şu şekilde sıralanmıştır:

- Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.
- Bilimsel hata içermez.
- Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.
- Dil ve anlatıma uygunluk yönünden hata içermez.
- Görsel tasarım ve içerik tasarımı öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak yazılır.

Bakanlık onaylı kitaplar ülkedeki bütün okullarda, öğrenci grubunun özel şartları dikkate alınmaksızın kullanılır. Bunun tek istisnası aynı sınıf ve aynı ders için bakanlık onaylı birden fazla kitap olması durumudur. Bu durumda dahi ders kitabının seçimi öğretmenlerce değil, yine bakanlık yetkililerince yapılmaktadır.

Öğretim Yöntemi Açısından Karşılaştırmalı Analiz Bulguları

1916 Sosyal Bilgiler Komitesi raporuna göre; öğretim yöntemi güncel olaylar ve problem temelli olmalıdır. Raporunda yer verilen ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğrenciler, toplumsal yurttaşlık bilgisinde geliştirilen ilkeler temelinde bu amaca yönelik öğretime oldukça hazırlıklı olacaklardır. Bu tür bir çalışma somut olmalı ve güncel olaylara ve sorunlara dayanmalıdır (Dull, 1916, s. 26).

Halihazırda pek çok öğretmen, komite tarafından savunulan ve materyallerin öğrencilerin kendi ilgi alanlarına ve güncel sorunlara göre seçilmesini gerektiren öğretim yöntemini izlemeye yeterince hazır olmasa da... (Dull, 1916, s. 37).

Yalnızca kronolojik sıralamaya dayalı bir yöntem yerine, mümkün olan en geniş ölçüde "güncel" veya "sorun" temelli bir yöntemin benimsenmesi (Dull, 1916, s. 37).

Eğer materyallerin seçimi acil ilgi alanlarına ve güncel sorunlara göre belirlenecekse, evrensel ve değişmez kullanım için konuların ayrıntılı ve eksiksiz bir taslağını önceden sağlamanın imkansız olduğu açıktır (Dull, 1916, s. 37).

Çocuklar altıncı sınıfa geldiklerinde, bir kıtanın veya ülkenin çalışmasına bazı problemleri göz önünde bulundurarak yaklaşacak kadar olgunlaşırlar (Dull, 1916, s. 18).

Aşağıdakiler, bu yıl çalışılan problemlerin tipik bir örneği olarak alınabilir (Dull, 1916, s. 18).

Çalışma yöntemi altıncı yıldakiyle aynıdır. Bazı tipik problemler şunlardır (Dull, 1916, s. 20).

(...)veya yarım yıllık Amerikan tarihi ve yarım yıllık on ikinci sınıftaki sosyal problemlerin araştırıldığı dersleri (ders III ve IV) alması daha iyi olabilir (Dull, 1916, s. 35).

1916 Sosyal Bilgiler raporunda yer alan bu ve benzeri ifadeler öğretimin yönteminin güncel konulara dayalı problemler ve topikler şeklinde organize edilmesinin tavsiye edildiğini göstermektedir.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretim yöntemi açısından analizi yapıldığında ise şu ifadeler dikkat çekicidir:

Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir (MEB, 2018a, s. 9).

Kazanımların gerçekleştirilmesinde “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır (MEB, 2018a, s. 9).

Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir (MEB, 2018a, s. 9).

Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretim programlarında da güncel konulardan ve tartışmalardan söz edilse de güncel konuların ve problemlerin öğretim programının temelini oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

Tartışma

Verilen Derslerle İlgili Tartışma

Sosyal Bilgiler ilgili olarak verilen dersler incelendiğinde sosyal bilgiler komitesinin önerileri ile Türkiye’deki sosyal bilgiler dersleri arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Türkiye’de tarih ve coğrafya temelli disiplinler arası bir yaklaşımın olmamasıdır. Bunun yerine disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde sosyal bilgiler komisyonu tarafından önerilen yoğunlukta olmasa da tarih ve coğrafya konularına da yer verilmiştir. Diğer önemli farklılık ise her yurttaşlık dersi ile ilgilidir. Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitiminin ortaokul devresinde yurttaşlık dersi bulunmamaktadır. Yurttaşlık dersi ilkokulun 4. sınıfında “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” başlığı altında verilmektedir. Diğer ülkelerde bu dersin nasıl verildiğini anlamak için sosyal bilgilerin doğum yeri olan Amerika Birleşik Devletleri ile eğitim alanındaki başarıları ile tanınan birkaç ülkeye bakıldığında aşağıdaki manzara ile karşılaşılmıştır.

Sosyal bilgilerin de doğum yeri olan Amerika Birleşik Devletleri’nde birçok eyalette bu disiplinler arası yaklaşım uygulanmaktadır. Florida eyaletinde ortaokul öğrencilerinin en az üç sosyal bilgiler dersi alması ve bu derslerden birisinin de en az bir dönemlik bir yurttaşlık dersi olması zorunludur (The Florida Legislature, t.y.). Sosyal bilgiler alanında Amerikan ve Batı Yarımküre Tarihleri, Coğrafya, Disiplinler arası ve Uygulamalı Sosyal Bilgiler, Çok Kültürlülük İncelemeleri, Siyaset Bilimi, Dünya ve Doğu Yarımküre Tarihleri (Florida Department of Education, t.y.²) başlıkları altında toplanmış çok sayıda seçmeli dersten oluşmaktadır. Massachusetts eyaletinde 6. ve 7. sınıflarda Dünya Coğrafyası ve Antik Uygarlıklar 1 ve 2 dersleri, 8. sınıfta da Amerika Birleşik Devletleri ve Massachusetts Hükümeti ve Sivil Yaşam dersi verilmektedir (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2018). İllionis eyaletinde 6-8. sınıflarda yurttaşlık, ekonomi, tarih ve coğrafya dersleri verilmektedir (Illionis state board of Education, t. y.). Finlandiya’da 7-9 sınıflarda tarih, coğrafya ve yurttaşlık eğitimi odaklı bir sosyal bilgiler dersi verilmektedir (Finnish, National Board of Education, 2003). İngiltere’de 1. sınıftan 9. sınıfa kadar tarih ve coğrafya dersleri ayrı ayrı verilmekte ve bu derslerin dışında 7. ve 11. sınıflar arasında vatandaşlık dersi verilmektedir (Department for Education, 2013). Hong Kong’da Kişisel Sosyal ve Beşerî Eğitim adıyla bir öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu alanda 1 – 6 sınıflar arasında Türkiye’dekine benzer şekilde genel bir sosyal bilgiler eğitimi verilirken orta öğretimin ilk bölümünü oluşturan 1-3. sınıflarda Çin tarihi, coğrafya, tarih, hayat ve toplum ve din eğitimi dersleri ayrı ayrı verilmektedir. Ancak dileyen okulların Çin tarihi dersini ayrı vermek kaydıyla diğer dersleri bir arada verebileceği de belirtilmiştir (Curriculum Development Council, 2017). Elbette ki bakılan ülkelerin sayısı dünyadaki genel durum hakkında kesin bir kanaat vermek için yeterli değildir ancak görüldüğü kadarıyla Türkiye’nin diğer ülkelere ayrıştığı da açıktır. Türkiye hem 1916 sosyal bilgiler raporundaki önerilere hem de diğer ülkelere göre sosyal bilgiler öğretimini hem daha farklı organize etmiş hem de tarih ve coğrafya başta olmak üzere sosyal bilimlerin öğretimine daha az yer vermiştir. Yalnız şunu da ifade etmek gerekir ki bu ancak bir durum tespitidir. Başta Batı olmak üzere diğer ülkelerin tercihleri evrensel değildir (Kiriş Yılmaz, 2014). Dolayısıyla Türkiye’nin böyle yapmakla yanlış bir yolda olduğunu iddia edilmemektedir. Zaten sosyal bilgiler bir ders değil bir öğretim yaklaşımı olarak düşünülmelidir. Bu yaklaşıma uygun olarak öğretildiği sürece derslerin

disiplinler arası veya disiplinler bir yaklaşımla verilmesi politik bir tercihten öte bir anlam taşımamaktadır. Tartışmamızın bu bölümünde varabileceğimiz yegâne sonuç Türkiye’de uygulanan sistemin 1916 raporunda önerilen ve genel olarak dünyada uygulanan sistemden farklı olduğudur.

İçerik Seçimiyle İlgili Tartışma

2018 Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programında öğretimin öğrenci merkezli olarak yapılmasına dair açık bir ifade bulunmamaktadır. Ancak bulgular bölümünde yer alan ifadelerden öğrenci merkezli bir öğretimin arzu edildiğine dair çıkarımlar yapılabileceği gibi, mevcut programdan bir önceki program olan ve mevcut programın da temellerini oluşturan 2005 sosyal bilgiler öğretim programında öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2005). Ancak ders içeriğinin öğrenci grubunu ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilmesi şeklinde sosyal bilgiler komitesi tarafından yapılan önerinin Türkiye’de hayata geçirilmediği görülmektedir. Derslerde ne öğretileceği öğrenci grubunun özelliklerinden bağımsız olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte, başat öğretim materyali olan ders kitapları yine bakanlık tarafından gönderilmektedir. Bu durumda içeriğin oluşturulmasında öğrenci grubunun ilgi ve ihtiyaçları hiç dikkate alınmamış olmaktadır. Türkiye’de öğretimin öğrenci merkezli yapılması sınıftaki (bakanlıkça belirlenmiş ve öğretilmesi zorunlu içeriğin) öğretimi sırasında öğrenciyi aktif kılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesinden ibarettir. Bu durum sosyal bilgiler anlayışına yönelik en büyük tehditlerden birisini oluşturmaktadır. Öğretim programında yansıtıcı düşünce olarak sosyal bilgiler anlayışı yanında sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler anlayışının da tavsiye edilmesi, öğrencinin mevcut ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi demektir. Çünkü sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler anlayışı incelenecek konuları öğrenciye göre değil, çalışılacak disiplinin ilgi ve ihtiyacına göre seçmeyi gerektirir. Ders içeriğinin öğrenci grubunun mevcut ilgi ve ihtiyaçlarına göre oluşturulmadığı bir yerde sosyal bilgilerden, en azından 1916 Sosyal Bilgiler Komisyonu tarafından hayal edilen sosyal bilgilerden, söz etmek mümkün değildir. Bununla beraber şunu da ifade etmek gerekir ki bu durum sadece Türkiye’ye özgü bir durum değildir. Bütün toplumlar / devletler öğretim programları yoluyla eğitimin içeriğini kontrol etmek istemektedirler. Bir önceki tartışma bölümünde ele alınan ülkelerin tamamı, öğretmene belirli bir esneklik tanımakla beraber gerek standartlar belirleyerek gerekse öğretilecek içeriği doğrudan açıklayarak öğretimin öğrenci grubunun mevcut ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılmasına kısıtlamalar getirmişlerdir.

Öğrencilerin mevcut ilgi ve ihtiyaçlarına neden öncelik verilmemektedir? Bu soruyu cevaplamak için eğitim sosyolojisi alınındaki tartışmalara kısaca değinmek faydalı olabilir. Eğitim alanını nötr bir alan olarak ve eğitim sisteminin egaliteryan bir toplum inşasının en önemli aracı olarak gören işlevselci eğitim anlayışının aksine, çatışmacı eğitim anlayışına ve eleştirel pedagoji ekolüne mensup düşünürler eğitimi toplumsal çatışmaların tezahür ettiği alanlardan birisi olarak görmüşlerdir. Bizzat Marx ve Engels (2014) hâkim sınıf olan burjuvanın eğitimi proletaryayı “bir makine gibi davranacak biçimde” (s.58) olması için kullandığını belirtmiştir. Onlara göre “eğitim tamamen hakim sınıfın nüfuzu” (s. 59) gerçekleşmektedir. Benzer anlayış daha sonraki eğitim düşünürleri tarafından da dile getirilmeye devam edilmiştir. Althusser (2014) okulu devletin ideolojik aygıtlarından birisi olarak nitelemiş, öğrettiği birçok becerinin yanında öğrencilerin egemen ideolojiye tabi olmasını sağladığını belirtmiştir. Althusser’in görüşleri eğitimin eşitlikçi olmayan mevcut toplumsal düzeni yeniden üretmek üzere devam ettirdiği şeklindedir (Eskicumalı, 2001). Bowles ve Gintis (1976; 2002) benzer ifadelerle okulların toplumsal farklılıkları yeniden üretmek üzere dizayn edildiklerini savunmaktadırlar. Okullar var olan eşitsizliklerin meşrulaştırıldığı kurumlar olarak görülmüşlerdir. Bu çalışmanın temel amacı okulun temel işlevini tartışmak olmadığı için daha fazla detaylara girilmemiştir ancak benzer görüşlerin Collins (2019), Freire (2008), Bourdiou (Özsöz, 2014) ve Eleştirel Pedagojiyi savunan diğer birçok eğitim düşünürü tarafından dile getirildiği bilinen bir husustur. Okulun işlevine dair bu tartışmalara burada değinilmesinin sebebi şudur: Sosyal bilgiler eğitiminde hem Türkiye’de hem de incelenebildiği kadarıyla diğer dünya ülkelerinde öğrencilerin mevcut ilgi ve ihtiyaçlarını önceleyen bir anlayışa geçilememesinin temel sebeplerinden birisi, hatta belki de birincisi toplum hayatını domine eden güçlerin okul üzerindeki egemenliklerinden vazgeçmek istememeleri olabilir. Bu bağlamda özellikle tarih derslerinin içeriğinin siyasi etkenlerle nasıl kolayca değiştiğini hatırlayabiliriz (Vurgun, 2020). Sosyolojik bir gerçeklik olarak karşımızda duran bu durum, sosyal bilgiler anlayışının hayata geçmesine büyük bir engel oluşturmuştur ve anlaşılabilir ki daha eşitlikçi bir toplum yapısına geçilmeden öğrenci grubunun ilgi ve ihtiyaçlarını önceleyen bir eğitim anlayışı ne sosyal bilgiler eğitimi alanında ne de diğer eğitim alanlarında hayata geçirilebilecektir.

Öğretim Yöntemi İle İlgili Tartışma

Sosyal Bilgiler Komitesine göre öğretim yöntemi güncel olaylar ve problemler temelinde tasarlanmalıdır. Bu görüşler John Dewey'in, komitenin tavsiyeleri üzerindeki etkisini göstermektedir. Dewey'e göre (1910) eğitim gelecekteki bir zaman için değil günümüz için yapılır. Gelecekteki öğrenciye yararlı olabilecek şey bilinmeyen bir gelecek için bir şeyler öğrenmek değil, o gelecekte kullanabileceği düşünme ve karar verebilme becerisini kazanmaktır. Bu şekilde öğrenci gelecekte de ihtiyacı olan bilgileri kendisi öğrenebilecek ve karşılaştığı problemleri kendisi çözebilecektir. Dewey'in bu görüşleri 1924 yılında ülkemizi ziyareti sonrasında hazırlamış olduğu rapordan da kısmen anlaşılmaktadır. Bu raporda sosyal bilgiler eğitimi değil de genel olarak eğitim sistemi üzerinde durulmuş olsa da öğretimin yerel gerekliliklerle ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile bağlantılı olması gerektiğinin altı çizilmiştir (Dewey, 1939).

Günümüzde okullarımızda ve bu kapsamda sosyal bilgiler eğitiminde de uygulandığı varsayılan yapılandırmacı anlayışın da düşünsel mimarlarından birisi olan (Arslan, 2007) Dewey'in ve sosyal bilgiler komitesinin bu görüşleri öğretim programlarında kısmen kendine yer bulmuş gibi görünmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında yapılan öneriler arasında güncel konulara ve tartışmalı konulara ve problem çözme becerilerine de yer verilmesi önerilmesi bunun kanıtıdır. Ancak öğretim programının diğer bölümleri, özellikle kazanımlar ve açıklamalar incelendiğinde bu problem ve tartışmaların bir yöntem ve teknikten ileri gidemeyeceği, bu ifadelerle öğrencinin güncel olarak ilgilendiği konular ve mevcut ihtiyaçlarından kaynaklanan problemlerin kastedilmediği görülmektedir. Yöntemle ilgili tartışmaların esasen yukarıda ele alınan içeriğin seçimiyle ilgili tartışmaların bir devamı olduğu göz önüne alınırsa Türkiye'deki öğretim programının neden güncel olaylar ve problemler temelinde yapılandırılmadığı da bir dereceye kadar anlaşılabilir. Ancak şunu da ifade etmek gerekir ki 1916 yılında ortaya konulmuş olan sosyal bilgiler anlayışının en güçlü yanı yönetime ilişkin bu iddiaları olmuştur. Öğrencilere bilginin bir otorite tarafından değil de sorgulama yoluyla kazandırılması anlayışı, pratikte pek karşılık bulamasa da gerek öğretmen adayları, gerek okullardaki öğretmenler gerekse üniversitelerdeki akademisyenler tarafından neredeyse evrensel olarak benimsenmiş ve eğitimciler öğrencilere sadece bilgi değil, düşünme ve karar verme becerisi de kazandırmaya çalışmayı, en azından düşünsel planda, benimsemişlerdir. Tartışmalı konular, (örneğin Akman, 2016; Alagöz 2014; Avaroğulları, 2015; Bastık ve Parlak, 2018; Kirkit, 2021; Özcan, 2022; Tuncer, 2018; Uğurlu ve Doğan, 2016; Yılmaz, 2012; Yücel ve Köçer, 2018) problem temelli sosyal bilgiler (Örneğin, Altun ve Emir, 2008; Baysal, 2005; Köken, 2003; Uygun ve Bilgiç, 2028; Ünal, Sever ve Yılmaz, 2003) ve sosyal bilgiler öğretiminde güncel konularla (örneğin Arın ve Deveci 2008; Çelik ve Yıldırım, 2021; Eryılmaz ve Köse, 2017; Gedik; 2010; Sömen, 2020) ilgili sadece Türkçe literatürdeki çalışmaların sıklığı bile bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Esasen Türkiye'deki tarih dersi öğretim programında yer alan "Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında ise bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir" (MEB, 2018b, s.9) ve benzeri ifadeler öğrencilere salt bilgi aktarmayı amaçlayan anlayışın terk edildiğinin ve dolayısıyla sosyal bilgiler anlayışının diğer derslerin öğretim şeklini de nasıl etkileyip dönüştürdüğünün de bir kanıtıdır. Aynı şekilde coğrafya dersi öğretim programında yer alan "Öğrencilerin araştırma yapma, sorgulama, keşfetme, problem çözme, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşım tartışabilmelerine, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmelerine ve diğer öğrencilerle çalışmalarına imkân sağlayan öğrenme ortamı oluşturulmalıdır" (MEB, 2018c, s.14) şeklindeki ifadeler ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler incelendiğinde coğrafya dersinin de sırf bilgi aktarmaya dayanan bir anlayıştan uzaklaştığı görülmektedir. Bu değişimin sebebinin sosyal bilgiler anlayışının bu alanı etkilemiş olması olduğu açıktır. Bütün bunlara rağmen Sosyal bilgiler anlayışının bu en güçlü tarafının sınıflarda kendisine uygulama alanını çok fazla bulamadığı gözlemlenmektedir. Bu da sosyal bilgiler anlayışının uygulanmasına yönelik bir eksiklik olarak not edilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak Türkiye'de verilen sosyal bilgiler eğitimini ile ilgili birinci sorunun verilen derslerin yapılandırılış şekli olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye' sosyal bilgiler kapsamında verilen derslerin hem 1916 sosyal bilgiler komitesinin önerilerinden hem de diğer ülkelerdeki uygulamalardan farklı olduğu görülmüştür. Akademik içeriğin verilmesi için ister tarih ve coğrafya gibi ayrı dersler açılsın, isterse de bu içerik sosyal bilgiler dersi içerisinde verilsin dikkat edilmesi gereken ilke öğretimin güncel olaylar ve problemler temelinde ve öğrencinin karar verme becerilerini geliştirecek şekilde yapılması olmalıdır. İlkokul dördüncü sınıfta verilen İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin de öğrencilerin bilişsel

gelişim seviyelerine daha uygun olacak şekilde ortaokul evresinde verilmesi de yine eğitim yöneticileri tarafından düşünülmelidir. Bu dersin öğretimi de yukarıda değinildiği gibi karar verme becerileri temele alınarak düzenlenmelidir. Ortaokul için yapılan öneriler lise için de geçerlidir. İster güncel uygulamada olduğu gibi ayrı ayrı disiplinlerin öğretimi tercih edilsin isterse de 1916 Komitesi tarafından önerilen “Demokrasinin Sorunları”na benzer bir ders öğretim programına eklensin, her durumda temel ilke öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda güncel konu ve problemlerin incelenerek öğrencilere yansıtıcı düşünme ve karar verme becerilerin kazandırılması olmalıdır. Bu tür bir ders için artık soyut işlemler dönemine girmiş ve ortaokul evresinde sosyal bilgiler eğitimi almış lise öğrencileri için herhangi bir zorluk yaratmayacaktır.

Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili karşılaşılan başka bir sorun da içeriğin belirlenmesinde öğrenci grubunun ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmamasıdır. İçerik seçiminde öğretmenlere daha fazla esneklik sağlanmak öğrenci grubun ihtiyaçlarına göre öğretim yapılmasında kolaylık sağlayabilir. Bu esneklik öğretmenlere belirli sınırlar içerisinde içerik tasarlama yetkisinin verilmesi şeklinde kendini gösterebilir. Ayrıca liseye geçiş sınavlarında sosyal bilgilerle ilgili az soru soruluyor olması bir avantaj olarak değerlendirilerek, öğrencilerin bireysel gelişimlerini, yansıtıcı düşünme ve karar verme becerilerini geliştirecek bir öğretim yapılması da yine göz önüne alınabilecek hususlardan birisidir.

Son olarak, hem 1916 komitesi raporu tarafından önerilen hem de akademisyenler tarafından tartışılan ve önerilen güncel konulara ve problem çözmeye dayalı, dolayısıyla karar verme becerilerini kazandırmaya yönelik bir sosyal bilgiler anlayışının sınıflarda kendine yer bulamamış olması da bir başka önemli sorundur. Sosyal bilgiler anlayışının, başta tarih ve coğrafya dersinin öğretimi olmak üzere bütün sosyal bilimlerle ilgili derslerin öğretilme şeklini etkileyen ve dönüştüren bu özelliği mutlaka sosyal bilgiler sınıflarında daha etkili bir şekilde uygulanmalıdır. Yukarıda da değinildiği üzere liseye geçiş sınavlarında sosyal bilgiler dersi (5., 6. ve 7. Sınıf düzeyi) ile ilgili az sayıda soru sorulması veya hiç soru sorulmaması da öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine bu yönde bir kolaylık oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Akman, Ö. & Bastık, U. (2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilafli konular içerisinde yer alan 'aile' kavramının incelenmesi: bir içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 0-0.
- Alagöz, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik tartışmalı konular ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 735-766.
- Althusser, L. (2014). İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki
- Altun, A. & Emir, S. (2008). Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin erişi, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 5(2), 79-100.
- Arın, D. & Deveci, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 170-185.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *Education Sciences*, 10(2), 139-150.
- Barr, R., Barth, J. & Shermis, S. (1977). *Defining the social studies*. Bulletin 51. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Bastık, U. & Parlak, F. (2018). Tartışmalı konular arasında yer alan “din” konusunun 4, 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 172-191.
- Baysal, Z. N. (2005). Hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenme için problem durumları oluşturma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 471-485.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books
- Bowles, S. & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18. <https://doi.org/10.2307/3090251>

- Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Columbia University Press.
- Curriculum Development Council. (2017). *Personal, social & humanities education key learning area curriculum guide (primary 1 – secondary 6)*. 22 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/pshe/PSHE_KLACG_P1-S6_Eng_2017.pdf
- Çelik, M. E. & Yıldırım, G. (2021). 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 34-47.
- Çiftçi, S., Meydan, A. & Ektem, I. S. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 179-190.
- Department for Education. (2013). *The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document*. 22 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Heath & Co.
- Dewey J. (1939). *Türkiye Maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi. 24.01.2024 tarihinde alındığı yer <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstreams/1521fed2-0c14-4548-9f3b-4241e6116a50/download>
- Dunn, A. W. (1916). *Social studies in secondary education*, Washington, DC: Government Printing Office. 3 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542444.pdf>
- Eryılmaz, Ö. & Köse, T. Ç. (2017). Sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 985-1000.
- Eskicumalı, A. (2001). Eğitim ve sosyal değişim: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 109-128.
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70 (5), 317-321.
- Finnish, National Board of Education. (2003) *Core curriculum for general upper secondary schools*. 9 Kasım 2022 tarihine alındığı yer: <https://dokumen.tips/documents/national-core-curriculum-for-general-upper-secondary-education.html?page=1>
- Florida Department of Education (t.y.). *Section 3: Grades 6-8 Education Courses for 2022-2023*. 11 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7746/urlt/2223CCD-Basic6-8.doc>
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 97-118.
- Goodman, J. & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 13, 1-20.
- Illinois state board of Education. (t.y.). *Illinois social science standards*. 9 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: <https://www.isbe.net/Documents/Social-Science-Standards-K-12-ILSS-2021-Draft.pdf>
- Kiriş Yılmaz N. (2014). Alain Badiou'nun insan hakları eleştirisi. *Tarih Okulu Dergisi*, (18), 1-9. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh520>
- Kirkit, M. (2021). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan bazı ihtilafli konu başlıklarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 322-353.
- Köken, N. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde problem çözme becerilerinin çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğt. Fak. Derg.)*, 4(2), 55-68.
- Martorella, P. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. New York: Merrill.
- Marx, K. & Engels F. (2014). *Komünist Manifesto*. İstanbul: Yordam.
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2018). *Massachusetts curriculum framework for history and social science*. 11 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: <https://www.doe.mass.edu/frameworks/hss/2018-12.pdf>
- MEB. (2005). *İlköğretim soysal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB
- MEB. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. 11 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf>

- MEB. (2018b). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*. 11 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20döp.pdf>
- MEB. (2018c). *Ortaöğretim coğrafya dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*. 11 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- MEB. (2021). Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. *Resmi Gazete* (Sayı: 31628). 07 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeliği.pdf
- MEB. (t.y.a). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. 3 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/17194042_Haftalyk_Ders_Cizelgesi_Ylk_okul_ve_Ortaokul.pdf
- MEB. (t.y.b). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgelerinde değişiklik yapılması 2022-2023*. 3 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf
- NCSS (t.y.). *About National Council For the Social Studies*. 3 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: <https://www.socialstudies.org/about>
- Nelson, J. & Michaelis, J. (1980). *Secondary social studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Özcan, E. (2022). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konular bağlamında gerçekleştirilen sosyobilimsel konu temelli öğretimin etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Özsöz C. (2014). Pierre Bourdieu: Simgesel şiddet, eğitim, iktidar. *Cogito*, İstanbul:Yapı Kredi Yayınları. s.200-311.
- Saxe, D. W. (2004). On the alleged demise of social studies: The eclectic curriculum in times of standardization-A historical sketch. *International Journal of Social Education*, 18(2), 93-102.
- Sömen, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde güncel olaylar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 431-447.
- Tarman, B. (2010). Social studies education and a new social studies movement. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 1-16.
- The Florida Legislature. (t.y.). *The 2022 Florida Statutes. Early learning-20 education code public k-12 education*. 11 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: http://www.leg.state.fl.us/statutes/index.cfm?mode=View%20Statutes&SubMenu=1&App_mode=Display_Statute&Search_String=1003.42&URL=1000-1099/1003/Sections/1003.42.html
- Tuncer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Elazığ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Uğurlu, N. B. & Doğan, A. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ve akademisyenlerinin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 219-237.
- Uygun, K. & Bilgiç, C. (2018). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3), 1497-1515.
- Ünal, Ç., Sever, R. & Yılmaz, Ö. (2003). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde (5. sınıflar) problem çözme yönteminin uygulanabilirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Vurgun, A. (2020). Tarih eğitiminin tarihinden bir kesit: 20. yüzyılın başlarında (1898-1904) Osmanlı devlet okullarında tarih dersinin yeri. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 604-627.
- William, J. W. (1974). *A Conceptual framework for Elementary Social Studies Curriculum and Instruction*. North Carolina Univ., Greensboro. 3 Kasım 2022 tarihinde alındığı yer: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114308.pdf>
- Yalçın, A. (2016). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.

- Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 201-225.
- Yücel, A. G. & Köçer, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin gelişiminde tartışmalı konuların etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 129-139.