



## The Process of Skill Acquisition in Social Studies Education: Teacher Experiences and Recommendations

Cem Akar<sup>1,a,\*</sup>, Zafer İbrahimoglu<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup> Faculty of Education, Marmara University, İstanbul, Türkiye

<sup>2</sup> Faculty of Education, Marmara University, İstanbul, Türkiye

\*Corresponding author e-mail address: [cem.akar@marmara.edu.tr](mailto:cem.akar@marmara.edu.tr)

### Research Article

#### History

Received: 04.04.2025

Accepted: 01.11.2025

#### Acknowledgment

##This study was presented as an oral paper at the 12th International Social Studies Education Symposium.



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

### ABSTRACT

This study examines the skill acquisition process in Social Studies, focusing on the alignment between curriculum objectives and classroom practices, as well as the experiences of teachers in this process. In today's world, where access to information has accelerated, skill-based instruction has become a necessity. In the literature, there is a limited number of studies that address both teachers' professional experiences and their proposed solutions. The aim of this research is to reveal Social Studies teachers' professional experiences in teaching skills, the challenges they face, and the solutions they have developed. Using a qualitative research method, semi-structured interviews were conducted with 12 teachers working in Gebze, Kocaeli, and the data were analyzed through content analysis. The findings indicate that difficulties were experienced in teaching map literacy, critical thinking, problem-solving, and political literacy, while collaboration, observation, and environmental literacy were easier to foster. The results show that effective skill instruction requires pedagogical support, sufficient time, appropriate materials, and planning suited to students' readiness levels.

**Keywords:** Skills training, Skills, Curriculum, Social studies, Social studies teacher

## Sosyal Bilgiler Eğitiminde Beceri Kazandırma Süreci: Öğretmen Deneyim ve Önerileri

### Araştırma Makalesi

#### Süreç

Geliş: 04.04.2025

Kabul: 01.11.2025

#### Bilgi

# Bu çalışma, 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.  
\*Sorumlu yazar

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

### ÖZ

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler dersinde beceri kazandırma sürecini, öğretim programlarının hedefleri ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumu ve bu süreçte öğretmenlerin yaşadığı deneyimleri ele almaktadır. Günümüzde bilgiye erişimin hızlanması, beceri temelli öğretimi zorunlu kılmaktadır. Literatürde, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve çözüm önerilerini birlikte ele alan araştırmalar sınırlıdır. Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beceri kazandırma konusundaki mesleki deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve geliştirdikleri çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi ile Kocaeli/Gebze'de görev yapan 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Bulgular, harita okuryazarlığı, eleştirel düşünme, problem çözme ve politik okuryazarlıkta güçlükler yaşandığını; iş birliği, gözlem yapma ve çevre okuryazarlığının ise daha kolay kazandırıldığını göstermektedir. Sonuçlar, beceri öğretiminin etkili olabilmesi için pedagojik destek, yeterli süre, uygun materyaller ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun planlamaların gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Beceri eğitimi, Beceriler, Öğretim programı, Sosyal bilgiler, Sosyal bilgiler öğretmeni

a 0000-0002-8960-6345

b 0000-0002-4596-2743

**How to Cite:** Akar, C. & İbrahimoglu, Z. (2026). Sosyal bilgiler eğitiminde beceri kazandırma süreci: Öğretmen deneyim ve önerileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 15(1), 26-47. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1670059>

## 1. Introduction

The growing emphasis on the need for skills education places the Social Studies course in a distinctive position. With its interdisciplinary structure and its function in citizenship education, the Social Studies course serves as an important instrument for equipping students with the knowledge, skills, and values they will use throughout their lives. However, there is a need for comprehensive evidence on how this potential is reflected in classroom practices, particularly regarding teachers' experiences and approaches in the process of developing students' skills (NCSS, 2010).

In the related literature, it can be stated that there are highly diverse approaches to the definition and classification of the concept of skill, as is the case with many other concepts (Aşkar & Altun, 2023). However, when a general definition of skill is attempted, the emphasis is most often placed on the capacity and competence to perform a task (TÜBİTAK, t.y.). Within the scope of the Social Studies course, students are expected to acquire a wide range of skills. In this course, which aims to educate active, democratic, and participatory citizens, the development of various skills is explicitly targeted. This situation becomes evident when Social Studies curricula are examined. For instance, in the 2018 Social Studies curriculum, it is stated that students are expected to acquire 27 different skills, such as research, digital literacy, critical thinking, and problem solving. Similarly, within the framework of the Türkiye Maarif Model, which was implemented in 2024, strong emphasis is placed on skills education. As in the sections outlining the general characteristics of the model, the Social Studies curriculum also highlights skill acquisition as one of the fundamental pillars of the program (MEB, 2018). In the 2024 fifth-grade Social Studies curriculum, it is stated that "the Social Studies Curriculum has been developed with the aim of equipping individuals with the skills they need in social issues, based on changing and evolving world conditions," and this emphasis can also be observed under other headings of the curriculum (MEB, 2024). Within the scope of the 2024 curriculum, the skills targeted for students are categorized under four main dimensions: conceptual skills, domain-specific skills, social and emotional learning skills, and literacy skills. Under these main headings, a wide range of skills are included, and these skills are assigned a central role in the construction of competent and virtuous individuals as envisioned by the Türkiye Maarif Model.

Within the scope of the Social Studies course, the skills intended to be acquired by students are embedded in the curriculum in a progressive and systematic structure. In this sequence, which is designed by taking students' developmental and learning processes into account, certain skills appropriate to students' readiness levels are introduced at each grade level in connection with the learning domains. Based on the assumption that these skills have been acquired, students are then guided in the

following year toward more complex and/or higher-order skills.

The emphasis on skills in the Social Studies curriculum is not unique to Türkiye. When the Social Studies curricula of different countries are examined, strong statements highlighting the importance of skills acquisition are found in many of them, and it is observed that a wide range of skills is intended to be developed through the course. Examples include the Atlantic Canada Social Studies Curriculum, the Rhode Island Social Studies Curriculum, the Kenya Social Studies Curriculum, the Newfoundland and Labrador Social Studies Curriculum, the Estonia Social Studies Curriculum, and the Ghana Social Studies Curriculum (Broom, 2015; Kafadar et al., 2018).

In Türkiye and in many other countries where Social Studies is included in the curriculum, as illustrated in the examples above, skills education is regarded as one of the core elements that should be developed in students in order to achieve the aims of the course. Although various factors influence the implementation of curricula, the central role of teachers, as the primary practitioners of the program, is indisputable. Therefore, teachers' experiences and recommendations regarding skills development in the context of the Social Studies course play a critical role not only in understanding the current state of practice but also in identifying areas in need of improvement.

Numerous studies in the relevant literature have examined the skill dimension of the Social Studies course. These studies address the issue of skills from different perspectives. While some research (Al-Qahtani, 1995; Ergün & Ablak, 2023; Gümüş et al., 2019; Otuz et al., 2018; Yalçın & Tural, 2023) investigates the concept of skills within the context of the curriculum, other studies approach the issue from the perspective of teachers' views (Çelik, 2021; Çelikkaya, 2011; Mutluer, 2013; Öğreten, 2017; Yolcu, 2024). Beyond these contexts, it is also possible to encounter various studies in the literature that examine specific skills individually within the scope of the Social Studies course (Arifin et al., 2021; Çalışkan, 2009; Demir, 2006; Gürkan & Dolapçioğlu, 2020; Hazer, 2011; Waring & Robinson, 2010; Yeşilbursa & Yalın, 2021).

In the present study, in addition to the existing research in the literature, an attempt is made to reveal Social Studies teachers' experiences in the process of developing students' skills and, based on these experiences, their recommendations for skills instruction. In this context, the study seeks to answer the following research questions:

- What are teachers' views on the current state of skills development in the Social Studies course?
- Which skills are perceived by teachers as the most difficult and the easiest to develop within the scope of the Social Studies course?
- What are teachers' recommendations for more effective skills development in the Social Studies course?

## 2. Method

This study was conducted using a basic qualitative research design to explore social studies teachers' professional experiences and views regarding skill acquisition in the teaching process.

### 2.1 Research Model

This study was conducted using a qualitative research approach. Within the framework of qualitative research, which aims to obtain multidimensional and in-depth data related to the research question, there are various research designs (Oranga & Matere, 2023; Özdemir & Tuti, 2023). In this study, the basic qualitative research design was employed. The basic qualitative research design is one of the commonly used designs in the social sciences for exploring participants' experiences and the meanings they attribute to these experiences (Avcı & Akdeniz, 2021; Türkyılmaz & Kalenderoğlu, 2025).

### 2.2 Participants

In qualitative research, participants are generally selected using a purposive sampling technique. Purposive sampling is an overarching category that includes various specific sampling strategies (Patton, 2018). In this study, convenience sampling, one of the purposive sampling techniques, was employed to determine the participants. In convenience sampling, participants are selected from accessible individuals who are capable of providing relevant information to answer the research questions (Baltacı, 2018). In line with the aim of revealing teachers' experiences regarding the process of developing skills in Social Studies education, the participant group of this study consists of 12 Social Studies teachers working in Gebze, Kocaeli. Information about the participants is presented in Table 1.

**Table 1. Participant Information**

Code	Gender	Years of Service
P1	Female	10
P2	Male	11
P3	Male	11
P4	Male	11
P5	Female	16
P6	Female	24
P7	Female	10
P8	Female	11
P9	Female	12
P10	Male	16
P11	Male	28
P12	Male	13

As shown in Table 1, the participants consist of 12 Social Studies teachers, including six female and six male teachers.

### 2.3 Data Collection Tools

In this study, semi-structured interviews were used as the data collection technique. Interviews, which are

among the most widely used data collection techniques in qualitative research, can be particularly effective when seeking answers to research questions aimed at exploring participants' meaning-making processes (Edward & Holland, 2013). Although interviews are classified into different categories in the related literature, this study employed the semi-structured interview technique, which allows for multidimensional and flexible data collection in line with the research questions (Karahana et al., 2022).

In the development of the interview questions, the research questions were first taken into consideration, and multiple questions were prepared for each research question by drawing on the relevant literature. The questions were then submitted for expert review and examined by a Social Studies teacher, and revisions were made in line with the feedback and suggestions received (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). After the interview questions were finalized, potential participants were contacted and interview appointments were requested. Interviews were conducted with the teachers who agreed to participate, and the interviews were audio-recorded.

The ethical process in the study was as follows:

- Ethics committee approval was obtained from the Marmara University Institute of Educational Sciences Research and Publication Ethics Committee (Approval date: 01 March 2024; Approval number: 03-10; Decision number: 759299; Document date: 15 March 2024).
- Informed consent has been obtained from the participants.

### 2.4 Data Analysis

The data obtained through semi-structured interviews within the scope of the study were analyzed using the content analysis method. Content analysis can be used effectively, particularly to examine data in depth and to explain participants' statements in a multidimensional manner (Alanka, 2024). Within this process, the interviews were first transcribed verbatim. Subsequently, the transcribed texts were read line by line in the context of the research questions in order to develop a holistic understanding of the data (Toker, 2022). In the next stage, coding was carried out, and themes and codes were generated based on the interview data obtained from the participants in relation to the research questions. In the presentation of the findings, direct quotations were frequently included (Karataş, 2017).

## 3. Results

In this section, the experiences and views of the 12 Social Studies teachers who participated in the study regarding the process of skills development are examined within the framework of three main research questions, including the skills they perceive as easy or difficult to develop and their solution-oriented suggestions concerning the challenges they encounter. The findings related to each research question are structured around themes and codes, and certain codes are further

supported through direct quotations from the participants.

**3.1 Findings on Teachers’ Views Regarding Skills Development in the Social Studies Course**

Within the scope of the first research question of the study, teachers’ views were analyzed based on their experiences in the process of developing skills in the Social Studies course. According to the participants’ perspectives, the skills development process is influenced by various pedagogical, structural, and environmental factors. The data obtained were presented in the form of themes, and teachers’ views related to the codes within these themes were included. Below, Table 2 presents the findings reflecting Social Studies teachers’ views on the current state of the skills development process.

**Table 2. Social Studies Teachers’ Views on the Current Situation**

Theme	Code	Participants
Teachers’ Perceptions of Skills Development	Excessive Number of Learning Outcomes	P2, P4, P6, P8, P11
	Low Levels of Student Readiness	P3, P5, P7, P10, P12
	Insufficient Instructional Time	P4, P5, P6, P7
	Lack of Digital Tools / Instructional Knowledge	P2, P3, P5, P8
Learning Environment Conditions	Lack of Activities	P6, P9, P11
	Difficulty of Implementation in Overcrowded Classrooms	P3, P7, P12
Support for Implementing the Social Studies Curriculum	Inadequate Physical Environment for Activities	P1, P9
	Learning Outcomes Lacking Practical Examples	P1, P6, P10
Perception of Teacher Competence	Insufficient Branch/Department Collaboration and Experience Sharing	P2, P3
	Lack of Methods in Skills Instruction	P4, P5, P8
School and Community Collaboration	Inability to Integrate Assessment and Evaluation Tools	P8, P10
	Low Level of Parental Involvement	P1, P5
Problems Arising from the Education System	Negative Environmental Influences	P1
	Pressure for Exam-Oriented Achievement	P7, P8
	Inability to Monitor the Development of Irregular/Absent Students	P12

When Table 2 is examined, Social Studies teachers’ views on the skills development process are analyzed within the framework of six main themes: Teachers’ Perceptions of Skills Development, Learning Environment

Conditions, Support for Implementing the Social Studies Curriculum, Perception of Teacher Competence, School and Community Collaboration, and Problems Arising from the Education System. The findings obtained under these themes reveal the structural, pedagogical, and environmental challenges encountered by teachers in the process of skills development, while also providing significant insights into implementation deficiencies and possible solution-oriented suggestions.

Under the theme Teachers’ Perceptions of Skills Development, the code “Excessive Number of Learning Outcomes” was expressed by five participants. P6 stated, *“The topics in the 6th grade are already very heavy. If you fall behind for even one or two weeks for any reason, we are forced to reduce or skip a topic. I struggle because of the intensity of the learning outcomes.”* Similarly, P8 emphasized that the density of learning outcomes negatively affects the teaching process, noting, *“While some skills can be addressed at a surface level, others need to be handled in a multidimensional and detailed way. However, due to the intensity of the curriculum and the learning outcomes, we cannot act comfortably.”* P2 expressed the issue by stating, *“The large number of learning outcomes is a major obstacle for us, because while trying to complete them, we do not even have the chance to focus on developing skills.”* Likewise, P4 remarked, *“The excessive number of learning outcomes makes it very difficult to manage time with students when teaching skills.”* These statements indicate that teachers perceive the high number of learning outcomes in the curriculum as limiting classroom practices and constraining effective skills development.

P3, P5, P7, P10, and P12 emphasized that differences in students’ readiness levels should be taken into account in the design of the curriculum for effective skills development. P3 referred to social conditions by stating, *“First of all, children’s readiness levels—also influenced by the families and communities they live in—create difficulties in developing skills.”* Similarly, P5 noted that both students and parents share responsibility when students’ readiness levels are below the expected standard. Participants stressed that students’ readiness levels are a determining factor in skills acquisition and that the curriculum should be structured to address these differences, particularly highlighting the significant role of family and societal factors in this process. Insufficient instructional time was mentioned by four participants (P4, P5, P6, and P7). P4 stated, *“Skills are generally fine, but we experience serious difficulties in practice. When we look at the main reason, the skills are heavy and the time is very limited.”* P5 likewise expressed that the limited class hours constitute a major problem for skills instruction.

P6, P9, and P11 referred to the issue of “Lack of Activities,” emphasizing that the implementation of activities often depends on material support. However, teachers reported that they lack sufficient instructional materials. P6 stated, *“We want to carry out activities, but the classroom environment and materials are inadequate. We have to produce and find everything ourselves.”* P9

added, "We do not have the maps, cards, posters, etc., required for activities. Even finding colored paper can be a problem." These statements indicate that teachers believe the absence of adequate materials and content for activity-based instruction makes implementation difficult.

Under the theme of Learning Environment Conditions, P3, P7, and P12 highlighted overcrowded classrooms as an obstacle to skills development. P3 explained that working in a crowded school means that taking attendance alone takes at least five minutes, and preparing students for the lesson takes another ten minutes. P7 stated, "While trying to achieve the learning outcomes, we miss the skills." Participants expressed that because the instructional time is insufficient, the necessary importance cannot be given to skills education, and it appears that teachers tend to prioritize learning outcomes over skills.

Under the theme of Perception of Teacher Competence, some teachers expressed that they lack sufficient knowledge about which methods to use and how to apply them in skills instruction. P8 stated, "The textbook says 'develop skills,' but how? With which activity, with which technique? No one explains it." Likewise, P5 commented, "There are no practical examples. They explain it, but we do not know how it is actually done in practice. I wish there were a separate skills course for teachers." These statements indicate that teachers perceive deficiencies in their knowledge of skill-based instructional methods.

### 3.2 Findings on the Most Difficult and the Easiest Skills to Develop within the Scope of the Social Studies Course

In this section, based on the views of Social Studies teachers, findings are presented regarding the skills identified as the most difficult and the easiest to develop among the 27 skills included in the 2018 Social Studies Curriculum. The findings are supported by both direct and indirect quotations from participants and are structured in a manner that addresses the research questions.

Table 3. Skills Identified as Difficult and Easy to Develop

Theme	Code	Participants
Skills Identified as Difficult to Develop	Map Literacy	P2, P3, P4, P5, P7, P9, P11
	Collaboration	P1, P4, P6, P9, P11, P12
	Political Literacy	P1, P2, P3, P5, P6
	Communication	P1, P3, P6, P9, P10
	Critical Thinking and Inquiry	P1, P2, P4, P6, P11
	Digital Literacy	P2, P4, P8, P10
	Recognizing Stereotypes and Prejudices	P2, P4, P8, P12
	Media Literacy	P3, P4, P5, P6
	Legal Literacy	P2, P5, P9, P12
	Financial Literacy	P4, P5, P10
	Empathy	P3, P4, P11
	Time and Chronological Perception	P6, P7, P11
	Reading, Interpreting, and Drawing Tables, Graphs, and Diagrams	P4, P5, P8

Table 3. (Continuation)

Skills Identified as Easy to Develop	Problem Solving	P1, P11, P12
	Location Analysis	P6, P8, P12
	Using Turkish Accurately, Effectively, and Appropriately	P2, P6, P11
	Self-Regulation	P3, P6, P9
	Environmental Literacy	P9, P12
	Decision Making	P1
	Collaboration	P2, P3, P5, P7, P8, P10
	Social Participation	P2, P4, P5, P6, P10
	Empathy	P1, P2, P5, P6, P12
	Observation	P1, P3, P4, P5, P11
	Environmental Literacy	P3, P7, P8, P10
	Communication	P2, P4, P5, P8
	Recognizing Stereotypes and Prejudices	P3, P8, P10
	Critical Thinking and Inquiry	P9, P10, P12
	Time and Chronological Perception	P9, P10
	Self-Regulation	P6, P9
	Problem Solving	P1, P12
	Entrepreneurship	P4, P9
	Media Literacy	P6, P9
	Digital Literacy	P5, P9
	Political Literacy	P8, P9
	Using Turkish Accurately, Effectively, and Appropriately	P8, P9
	Decision Making	P6

#### 3.2.1 Skills identified as difficult to develop

When Table 3 is examined, participants' views regarding the skills they perceive as the most difficult and the easiest to develop are presented below in order of frequency, supported by direct quotations. Map literacy ranked first among the skills identified as most difficult to develop. P2 stated that children can reach any address using their phones without needing map knowledge. P11 emphasized that reading a map is a skill in itself, but due to digital tools such as navigation systems, students now view maps merely as visual materials and show little interest in them. P4 remarked, "Maps are boring and complicated for students. They constantly confuse directions," highlighting the difficulty of developing map literacy. Similarly, P5 stated, "Explaining maps without having visual and spatial understanding feels pointless," emphasizing the lack of a conceptual foundation. Since visual and locational skills such as map literacy inherently require visual-spatial competence, students appear to struggle in developing these abilities.

P1, P4, P6, P9, P11, and P12 identified collaboration as another skill that is difficult to develop. P1 noted that sufficient emphasis is not placed on collaboration and that more attention should be given to activities supporting this skill. P6 pointed out that collaboration among students is not strong, stating, "In terms of lesson

instruction and learning outcomes, collaboration is not carried out sufficiently." P11 added, "Collaboration seems like a skill that should be easy to develop, but conflicts always arise among groups; they constantly complain about one another." These statements suggest that students experience difficulties in peer communication during collaborative processes, and that such challenges need to be addressed through professional support and structured guidance.

Political literacy was also identified as one of the most difficult skills to develop. Participants additionally expressed certain reservations. P2 stated, "For example, we have political literacy as a skill. I think this generation of children is not very interested in it; these topics do not attract their attention. Besides, politics is not something that can be discussed comfortably." Similarly, P6 commented, "Children think of politics only in terms of the political party their family supports. When we talk about national politics, they are not yet at an age to fully grasp it. Therefore, it is very difficult for them to gain experience in political literacy before the 7th grade." These views indicate that teachers perceive political literacy as not fully aligned with students' developmental levels. Communication skills also stand out as one of the areas in which teachers frequently experience difficulty. P1 illustrated this situation by referring to a personal experience: "We were covering the communication unit in the 7th grade Social Studies course. I was explaining the concept of empathy and positive communication. We were discussing case examples related to these topics. Then, the next day, an incident occurred. Two students got into an argument, and one of them injured the other and broke his nose. ... I asked why this had happened. Just the day before, I had explained the concept of empathy and how to establish communication." This account serves as an indicator of whether such skills are effectively internalized and transferred to real-life situations. P9 referred to family communication, stating, "They really lack communication. They have difficulty communicating in the first place. Since there is no communication within their families, it is difficult to develop and sustain this skill." P10 noted that he sometimes struggles to communicate with students and that some students display inappropriate behaviors in order to gain approval from their peer groups. P6 expressed the view that not only students but also parents should receive training on communication. Overall, participants emphasized that communication skills cannot be developed solely through teachers' efforts; family and environmental factors may also have either positive or negative influences on the development of this skill.

P1, P2, P4, P6, and P11 stated that students' critical thinking and inquiry skills are insufficient. P11 noted that critical thinking should be addressed as a distinct skill and that it is difficult to develop this skill in every student. P6 emphasized that families have a significant responsibility in fostering critical thinking skills. P4 argued that course content remains superficial in supporting the development of this skill. P2 stated, "I think students have

deficiencies in critical thinking as well. They do not read, and even when they do, it is not sufficient." These findings suggest that teachers perceive several barriers to the development of critical thinking and inquiry skills, including lack of background knowledge, insufficient instructional depth, limited family support, and underdeveloped reading habits. Digital literacy is considered one of the most current and significant skill areas, enabling students to interact effectively with the digital world. P10 stated, "For example, let me give an example from children's daily lives. They are heavily exposed to social media, television, the internet, tablets, and computers—they can access them very easily. But when we look at it, their digital literacy is not very strong." Similarly, P8 remarked, "We support lessons with digital tools. I particularly emphasize this, but at the same time we do not fully appreciate this digitalization; we also experience its disadvantages. It is often used for purposes other than its intended goal." These statements indicate that although students are highly engaged with digital technologies, this engagement does not necessarily translate into well-developed digital literacy skills, and that digital tools are frequently used for non-educational purposes.

Regarding the skill of time and chronological perception, P6, P7, and P11 reported encountering various difficulties in fostering this competence. P7 explained, "This problem is especially evident in the 5th grade, particularly in the topics of Anatolian and Mesopotamian civilizations. Since their sense of time and chronology has not fully developed, they cannot fully grasp the content. They cannot mentally go that far back in time, nor can they properly perceive the chronological sequence. I think this learning outcome is above the level of 5th graders." Similarly, P6 stated, "We also experience difficulties in developing students' sense of time and chronology. Especially in the 5th grade, where geography topics are more intensive, it becomes challenging to teach this skill. I do not think placing this topic in the second unit is appropriate. Anatolian and Mesopotamian civilizations should be moved to the second term rather than being taught in the first term's second unit. Because students have just transitioned from primary school, they tend to memorize these topics rather than truly understand them." These views suggest that the skill remains abstract for students and that developmental level may not be sufficiently considered in curriculum design.

The difficulty of developing the skill of using Turkish accurately, effectively, and appropriately was expressed by P2, P6, and P11. P6 stated, "Unfortunately, due to the widespread use of slang and foreign words among children, I believe their skills in using Turkish accurately, effectively, and appropriately are weak." P11 added, "Our mother tongue has deteriorated significantly. My students use the words they hear and see on the internet. They write abbreviations. We need to collaborate with Turkish language teachers to correct these issues." Participants thus emphasized the negative impact of social

environments and the virtual world on students' ability to use Turkish correctly and effectively.

### 3.2.2 Skills identified as easy to develop

Collaboration was identified as one of the easiest skills to develop by P2, P3, P5, P7, P8, and P10. P3 stated, *"If we provide a bit more guidance among the students, they tend to be more inclined toward collaboration. Most of them are from the same neighborhood and spend time together at school."* Similarly, P2 commented, *"We can help students grasp collaboration skills more easily because they can practice it in their neighborhood and on the street. They can find opportunities to apply it. In that sense, collaboration is somewhat easier to develop."* Participants thus indicated that social environments and daily life experiences facilitate the development of collaboration skills.

The skill of social participation was also mentioned as one of the easiest to develop by P2, P4, P5, P6, and P10. P10 stated that through personal support and organized activities, students are able to participate actively in social life. P6 noted that since students are generally outgoing, they can easily be involved in trips and activities. P5 expressed, *"When a student is active and social, it is easy to develop social participation."* Likewise, P4 remarked, *"As a nation, we enjoy socializing. Some of my students are even more social than I am."* Participants emphasized that social life and interpersonal relationships have a positive impact on the development of social participation skills.

Empathy was also identified as a skill that can be developed relatively easily by P1, P2, P5, P6, and P12. P1 stated, *"Throughout my years in the teaching profession, based on my own experience, I believe developing empathy is easy. One needs to capture that feeling. However, unfortunately, this is not true for every student; that is another aspect of the issue. Families have significant responsibility in this regard."* P2 indicated that the teacher's role as a model facilitates the development of empathy skills. P6 similarly emphasized the role of the family, stating, *"This begins within the family."* Participants stressed that families need to guide and support students in the development of empathy.

The skill of observation was mentioned by P1, P3, P4, P5, and P11. P5 emphasized that when students are supported from an early age, their observation skills develop accordingly. P3 stated, *"Being able to observe is quite easily achieved at the children's level."* P1 added, *"Within the school environment, observation skills are also evident. Especially in topics such as observing the weather or observing nature outside, I have noticed that students can access and develop these skills more easily."* Overall, participants indicated that observation is a skill that students acquire relatively easily, particularly when supported from early childhood and when connected to concrete experiences such as nature and daily phenomena.

P3, P7, P8, and P10 identified environmental literacy as one of the easiest skills to develop. P10 stated, *"An increase in the level of education also increases the*

*development of environmental literacy."* P8 remarked, *"First of all, environmental literacy... Perhaps it is also related to me personally. Since I have a personal interest in this topic, I think I teach it very effectively."* P7 emphasized that environmental literacy is developed through experiential and hands-on activities. P3 added, *"Again, environmental literacy... At least we start with recycling. As far as I can see, we are able to achieve some level of environmental awareness."* Participants indicated that environmental literacy is relatively easy for students to acquire and can be effectively taught through practical activities. Interest, experience, and educational level were highlighted as important factors in developing this skill.

Critical thinking and inquiry were also mentioned among the skills that are easier to develop by P9, P10, and P12. P12 elaborated extensively: *"I do not want children to accept everything as it is. I want them to question first and then learn. Therefore, in my own class, the skill I emphasize most is critical thinking. ... Even as teachers, we may sometimes make mistakes in the sentences we use. You should question those as well. Because while conveying information, we may unintentionally use incorrect expressions. In daily life, when students encounter an event, I want them to evaluate it not from a single perspective but by considering the other side and generating alternative solutions."* Similarly, P9 stated, *"As much as my time allows, I present students with different sources. I want them to question and develop a critical awareness."* Participants regarded critical thinking as one of the most important competencies for students, emphasizing the need to question information, evaluate issues from multiple perspectives, and approach daily events critically rather than accepting information unquestioningly.

P6 and P9 identified media literacy as one of the skills that can be developed easily. P6 stated, *"We present research topics effectively. They also understand topics related to media literacy quite well."* P9 noted that because abundant online content can be provided, developing media literacy is relatively easy. Participants thus indicated that media literacy is readily acquired by students, particularly due to the ease of access to digital content, which reduces instructional difficulties in this area.

### 3.3 Findings on Teachers' Recommendations for the Effective Development of Skills in the Social Studies Course

The recommendations obtained from teachers' views regarding the more effective development of skills within the scope of the Social Studies course are presented in detail in Table 4.

**Table 4. Teachers' Recommendations for More Effective Skills Development in the Social Studies Course**

Theme	Code	Participants
Program Feasibility	Learning outcomes should be simplified and the curriculum load reduced	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
	The curriculum should be linked to contemporary life	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
	Values education should be supported through extracurricular activities	P5, P7, P11
	Guidance should be provided for the pedagogical use of social media	P9, P11
Stakeholder Participation and Collaboration	Parents should be informed and cooperation should be strengthened	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
	School-wide reading campaigns should be organized	P1, P12
	Effective communication should be established between school administration and teachers	P10, P12
	Joint projects should be developed with local institutions	P8
	Support scholarships for disadvantaged students should be increased	P9
	Department meetings should be conducted more effectively and functionally	P7
Teacher Competencies and Professional Development	In-service training focused on practical and skill-based instruction should be provided	P2, P4, P5, P8, P9, P11, P12
	Teacher education programs should be restructured to be skill-based	P1, P2, P3, P5, P9, P10, P11
Institutional Contributions to the Teaching Process	Instructional hours should be increased	P4, P6, P9, P11, P12
	Ministry of National Education practices should be made more consistent with classroom realities	P3, P5, P6, P10
Physical Infrastructure	Schools' physical infrastructure should be improved	P1, P6, P7, P9, P10, P11, P12
	Technologies such as VR and AR should be utilized	P4

As presented in Table 4, the data obtained from participants indicate that teachers have various solution-oriented recommendations for making the skills development process in the Social Studies course more

effective. In this study, the problems encountered in the process of skills development within the scope of the 2018 Social Studies Curriculum and the proposed solutions were thematically categorized under the headings of Program Feasibility, Stakeholder Participation and Collaboration, Teacher Competencies and Professional Development, Institutional Contributions to the Teaching Process, and Physical and Digital Infrastructure.

P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, and P12 recommended simplifying the learning outcomes and reducing the overall curriculum load. P1 stated, "I think the curriculum is very dense. The pressure to complete the topics prevents us from conducting activities. Some topics could be simplified or left directly to the students. It is not possible to devote a separate lesson to each learning outcome." Similarly, P3 noted, "We are faced with such a heavy curriculum that, honestly, after trying to teach and complete the concepts, there is little time left for skills. ... Our course contains an excessively compressed body of information. This creates difficulties in developing skills. ... The curriculum could be made more appropriate... It could be lightened and more skill-oriented activities and content could be produced." P6 also expressed, "The topics in the 6th grade are already very heavy. If you fall behind for even one or two weeks for any reason, you are forced to reduce or skip a topic." The majority of participants therefore suggested reducing the number of learning outcomes or increasing instructional hours, as they experience difficulties in implementing the 2018 curriculum due to content overload, excessive learning outcomes, and limited class time.

Linking the curriculum to contemporary life was emphasized by P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, and P12. P10 stated, "The lesson process could be planned more effectively, supported by digital tools such as EBA or other online platforms, and conducted in a more active way by involving students. In this process, when students learn by doing and experiencing, the skills or knowledge they acquire become more permanent." Likewise, P11 commented, "The skills that are intended to be taught should also be practiced by adults themselves. Explaining and teaching are not enough; it is important to observe these skills being put into practice." Participants emphasized that the curriculum should establish stronger connections with real life, recommending that learning outcomes be related to everyday experiences, that learning be made more permanent through active student participation, and that teachers act as role models in demonstrating the targeted skills.

When Table 4 is examined, all participants emphasized parental involvement and cooperation within the theme of stakeholder collaboration. P8 stated, "If parents were included in this process, I believe we could develop students' skills more effectively. Parents also have responsibilities. As teachers, we do our part, but parents should be equally involved with the student. Otherwise, the child is left only with what is learned at school, and without reinforcement at home, it is forgotten." Similarly, P9 remarked, "I think the primary source of the problem is

the parent. Due to parents' lack of interest... after a certain point, children lose motivation because they feel neglected." P12 added, "One of the biggest problems in developing skills is parental indifference. When what students learn at school is not supported at home, they forget it. Families need to participate more actively in the process and cooperate with the school." These statements clearly reflect teachers' experiences and their recommendations for establishing stronger communication and collaboration with parents. Both inadequacies within the school environment and the lack of support at home were identified as major factors directly affecting skills development.

P2, P4, P5, P8, P9, P11, and P12 emphasized the need to improve and restructure in-service training seminars by providing practical and skill-based professional development for teachers. P4 stated, "Textbooks and the curriculum should be explained to teachers in a practical, real-life-oriented way. In-service training should be conducted in this manner." P9 similarly noted, "In-service training should not be limited to seminars; it should be practical. For example, how skill-based instruction works and how we can apply it in our own classes should be practiced." P12 added, "Active participation of teachers should be ensured in in-service training. It should not consist only of theoretical knowledge; teachers should directly experience the methods they can apply in the classroom." As reflected in these statements, participants recommended that skill-based education be delivered in a practical format within in-service training programs to enhance teacher development.

The insufficiency of instructional time was mentioned by P4, P6, P9, P11, and P12. P4 stated, "As I mentioned earlier, our curriculum is very heavy. A three-hour Social Studies course creates serious difficulties in implementing this curriculum. Instructional hours should be increased." P6 similarly pointed out that due to the breadth of topics, the available time is insufficient and suggested that the Ministry of National Education should address the issue of instructional hours. Overall, participants recommended increasing the duration of course hours to support more effective skills development.

The need for technological access and hardware support in schools, as well as improvements in physical infrastructure, was emphasized by P1, P6, P7, P9, P10, P11, and P12. P1 stated, "First of all, the physical structure of the school should be made suitable. If we truly want to provide skills education, we need to reach every student." P7 shared personal experiences, explaining, "Class sizes are very large. Last year, the 6th grades had around 40 students; this year, the 5th grades have 33 or 34 students. These are very crowded classrooms. I am not speaking only for our school—I have worked in different schools in Gebze as well, and class sizes are generally high. In such an environment, large class sizes reduce the opportunity for experiential learning. With the smart board, you can keep students engaged only to a certain extent. Moreover, internet interruptions occur frequently." Participants indicated that overcrowded classrooms create difficulties

in reaching students, addressing their individual needs, and effectively implementing skills development processes. These findings highlight the necessity of ensuring that schools' physical conditions are sufficient to meet students' needs.

#### 4. Discussion

This study primarily sought to answer the question of what experiences social studies teachers have in the process of fostering skills in students and what recommendations they put forward based on these experiences.

Participating social studies teachers shared their knowledge and experiences regarding the challenges encountered in the process of developing the skills included in the 2018 Social Studies Curriculum (SBDÖP). While expressing their current views on skill development, they emphasized the importance of reducing the density of learning outcomes, aligning curricula with students' readiness levels, and providing practical examples and guiding resources to support skill instruction. A study conducted by Ari and Boyraz (2023) similarly highlighted the need to reconsider and reorganize the learning outcomes and skills in the Social Studies curriculum to ensure alignment with grade-level appropriateness. Likewise, Altay (2020) underscored the necessity of clarifying the relationship between the skills included in the social studies curriculum and the associated learning domains and outcomes.

Another key issue emphasized by the participants regarding the process of fostering students' skills was the intensity of the curriculum. In particular, the pressure on teachers to cover content within limited time frames may, at times, become an obstacle to effective skill development. In their review of graduate theses focusing on skill development within Social Studies education, Sever and Gürdoğan Bayır (2022) reported that researchers frequently encountered time-related constraints in implementing skill-based instruction, a finding consistent with the results obtained in the present study.

Based on the data obtained in the study, it was concluded that map literacy, collaboration, critical thinking and inquiry, and the correct and effective use of Turkish are among the most difficult skills to foster. In contrast, a study conducted by Kaya and Baloğlu Uğurlu (2024) reported different findings: participating social studies teachers identified recognizing stereotypes and prejudices and developing empathy as the most challenging skills to instill in students. In the same study, collaboration, observation, social participation, and environmental literacy were identified as the easiest skills to develop.

The emergence of map literacy as the most difficult skill to foster in the present study indicates, as also emphasized by Erol (2017), that students' prior knowledge, experiences, and learning opportunities play a decisive role in the development of this skill. The skill of

collaboration appears among both the easiest and the most difficult skills to foster by social studies teachers. When these findings are considered, it becomes evident that individual differences among social studies teachers, their classroom management competencies, as well as individual differences among students and their socioeconomic backgrounds, influence whether collaboration is perceived as one of the easiest or most difficult skills to develop.

The result derived from the collaboration skill may also be generalized to other skills, suggesting that teachers' competencies and professional qualifications constitute one of the key determinants of skill acquisition. Supporting evidence for this conclusion can also be found in the study conducted by Mutluer (2013), who argued that some social studies teachers need to further develop certain competencies related to fostering the skills included in the curriculum.

A large proportion of the social studies teachers stated that the physical conditions of schools and class sizes are not conducive to effective skill development. It was reported that in physically crowded classrooms with limited space for games and activities, teachers tend to rely predominantly on lecture-based instruction. Participants also indicated that the theoretical and practical courses they received during their undergraduate education were insufficient for fostering skills in classroom settings and that they began their professional careers without adequate preparation from faculties of education.

Among the proposed solutions to the problems encountered in skill development, teachers emphasized the need to update the curriculum, to design instruction in line with the principle of authenticity by equipping students with skills applicable to real-life contexts, to reorganize the physical structure of schools in ways that facilitate skill acquisition, and to enhance the quality of in-service training programs to better support teachers' professional development. Similarly, Abbak and Gelişli (2023) highlighted the importance of supporting teachers—particularly through in-service training practices—in fostering 21st-century skills among students.

In the study conducted by Hayırsever (2010), five skill domains—critical thinking, social participation, perception of change and continuity, research, and communication—were examined, and it was concluded that there was no full alignment between the Social Studies Curriculum (SBDÖP) and the textbook. In the present study, critical thinking and inquiry, as well as effective communication skills, were identified among the most difficult skills to foster, whereas social participation emerged as one of the easiest skills to develop.

Çelikkaya et al. (2019) conducted a ranking study to determine Social Studies teachers' priorities regarding the skills to be acquired by students. Communication, empathy, and problem-solving skills were ranked similarly by both groups in their study. In contrast, in our research, teachers more frequently referred to the ease or difficulty

of fostering communication and empathy skills, while problem-solving was mentioned less often. Baş (2016) examined whether skills such as spatial perception, perception of time and chronology, perception of change and continuity, social participation, and empathy in the SBDÖP differed according to various variables. The findings indicated that Social Studies teachers perceived themselves as competent in fostering these skills; however, this result differs from the findings of our study. Similarly, Çelikkaya (2011), in determining the level at which skills in the Social Studies curriculum were fostered, reported that teachers developed these skills partially. In our study, while various challenges in fostering skills were reported, it was also noted that success was achieved in certain skills. Studies conducted by Akengin et al. (2016) and Özden (2021) revealed that Social Studies teachers generally resort to traditional instructional methods when fostering map literacy skills and therefore experience difficulties in this area; this issue is consistent with the findings of the present study. Additionally, insufficient student readiness and time constraints were identified as significant obstacles in developing map literacy. Oruç (2019), who examined teachers' views on the skills included in the 2018 SBDÖP, emphasized the need for more practice-oriented learning environments but stated that most unit topics were sufficient for fostering the targeted skills. Similarly, in the present study, it was found that teachers consider the skills included in the curriculum to be adequate; however, difficulties arise in translating these skills into real-life applications. Finally, Budak (2019) and Şentürk (2021) found that learning outcomes and activities related to entrepreneurship skills were insufficient and superficial. This finding differs from the results of our study, in which entrepreneurship was not identified among the most difficult skills to foster.

## 5. Conclusions and Recommendations

When the findings of the study are evaluated together with the relevant literature, it can be argued that the objectives set forth in the Social Studies curriculum regarding skill acquisition have not yet been fully achieved in practice. Although teachers report that certain skills—such as social participation and collaboration—can be fostered relatively easily, significant challenges are experienced in the development of many other skills.

Two major contextual dimensions emerged in this regard. The first concerns the structure and content density of the curriculum, and the second relates to teacher competence. Under the first dimension, teachers emphasized the need for curriculum content and instructional design that are more closely aligned with classroom realities and practical implementation. The second dimension—teacher competence—extends from the quality of pre-service teacher education programs in faculties of education to the functionality of in-service training practices. This suggests the necessity of more comprehensive and qualified teacher preparation processes. In addition, improving the physical conditions

of schools and creating more suitable environments for implementing skill-based educational activities were also highlighted by participating teachers.

In conclusion, within the context of Social Studies education in Türkiye, the current state of skill acquisition does not appear to be at the desired level. Development-oriented initiatives should therefore be structured around the two main dimensions identified above: curriculum design and teacher competence.

Based on the findings of the study, the following recommendations can be proposed:

- Learning outcomes should be simplified to reduce content density, allowing more time for skill-based instruction.
- Parental support should be strengthened through informative and guidance-oriented activities.
- Teachers should be provided with practice-oriented, skill-based in-service training programs.
- Class sizes should be reduced, and both physical and digital infrastructures should be improved.

## Türkçe Metin

### 1. Giriş

Beceri eğitimi ihtiyacının ön plana çıkması, Sosyal Bilgiler dersini özel bir konuma taşımaktadır. Disiplinlerarası yapısı ve vatandaşlık eğitimi işleviyle Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasında önemli bir araçtır. Ancak bu potansiyelin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı, özellikle de öğretmenlerin beceri kazandırma süreçlerindeki deneyim ve yaklaşımları hakkında kapsamlı verilere ihtiyaç duyulmaktadır (NCSS, 2010).

İlgili alan yazında beceri kavramına ilişkin tanımlama ve sınıflamalarda, diğer pek çok kavramda olduğu gibi, çok farklı yaklaşımlar olduğu ifade edilebilir (Aşkar & Altun, 2023). Buna karşın beceri kavramına ilişkin genel bir tanımlama yapılmak istendiğinde çoğunlukla bir işi yapabilme kapasitesi ve yeterliğine vurgu yapılmaktadır (TÜBİTAK, t.y.). Sosyal Bilgiler dersi kapsamında da öğrencilere pek çok beceri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Etkin, demokratik ve katılımcı yurttaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bu derste, öğrencilere çeşitli becerilerin edindirilmesi hedeflenmektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları incelendiğinde bu durum açık bir şekilde görülmektedir. Örneğin 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere, araştırma, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 27 adet becerinin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2018). 2024 yılında uygulamaya konan Türkiye Maarif Modeli kapsamında da beceri öğretimine ilişkin önemli vurgular yapılmaktadır. Maarif Modeli'nin genel özelliklerinin belirtildiği alanlarda olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da yine beceri ediniminin programın önemli saç ayaklarından birisi olduğu ifade edilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf 2024 öğretim programında "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, değişen ve gelişen dünya koşullarından hareketle bireye toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması amacıyla geliştirilmiştir." şeklinde ifade edilen bu husus programın diğer başlıklarında da gözlenebilmektedir (MEB, 2024). 2024 programı kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler 4 ana boyutta kategorize edilmiştir. Bunlar; kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal beceriler ve duygusal öğrenme becerileri ile okuryazarlık becerileridir. Dört ana başlık altında çok sayıda beceri yer almakta, Maarif Modeli kapsamında ortaya konan yetkin ve erdemli bireyin inşasında bu becerilere önemli görevler yüklenmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler, belirli bir sistematik yapı içerisinde aşamalı olarak programa yerleştirilmiştir. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçleri dikkate alınarak hazırlanan bu akış içerisinde her sınıf kademesinde öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş şekilde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun bazı beceriler

sunulmakta, bu becerileri edindikleri kabulüyle bir sonraki sene daha karmaşık ve/veya üst düzey becerilere geçiş yapılmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretim programında beceriye ilişkin vurgu sadece Türkiye'ye özgü bir durum da değildir. Farklı ülkelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programları incelendiğinde pek çoğunda beceri ediniminin önemine yönelik güçlü ifadeler rastlanmakta ve ders kapsamında öğrencilere birçok becerinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. The Atlantic Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; Rhode Island Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; Kenya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; Newfoundland ve Labrador Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; Gana Sosyal Bilgiler Öğretim Programı örnek verilebilir (Broom, 2015; Kafadar vd., 2018).

Türkiye'de ve sosyal bilgiler dersinin müfredatta yer aldığı farklı pek çok ülkede uygulanan öğretim programlarında, yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, beceri öğretimi önemle üzerinde durulan, dersin amaçlarına ulaşmak için öğrencilere kazandırılması gereken temel unsurlar arasında sayılmaktadır. Öğretim programlarının hayata geçirilmesinde farklı unsurlar etkili olmakla birlikte programın uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin bu konudaki önemi tartışılmaz bir durumdur. Dolayısıyla, sosyal bilgiler dersi kapsamında beceri kazandırmaya yönelik öğretmen deneyim ve önerileri sürecin mevcut durumunu anlamının ötesinde geliştirilmesi gereken alanların tespit edilmesi açısından da kritik bir role sahiptir.

İlgili alan yazında Sosyal Bilgiler dersinde beceri boyutuna yönelik yapılmış pek çok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar, beceri konusunu farklı açılardan incelemektedir. Kimi çalışmalar (Al-Qahtani, 1995; Ergün & Ablak, 2023; Gümüş vd., 2019; Otuz vd., 2018; Yalçın & Tural, 2023) beceri konusunu öğretim programı bağlamında incelerken kimi araştırmalar ise konuyu öğretmen görüşleri açısından ele almaktadır (Çelik, 2021; Çelikkaya, 2011; Mutluer, 2013; Öğreten, 2017; Yolcu, 2024). Bu bağlam ve çalışmaların dışında da sosyal bilgiler dersi kapsamında becerileri tek tek ele alıp inceleyen çalışmalar gibi alan yazında çeşitli araştırmalara ulaşmak mümkündür (Arifin vd., 2021; Çalışkan, 2009; Demir, 2006; Gürkan & Dolapçioğlu, 2020; Hazer, 2011; Waring & Robinson, 2010; Yeşilbursa & Yalın, 2021).

Bu araştırmada, ilgili alan yazında var olan çalışmalara ek olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (SBÖ) öğrencilerine beceri kazandırma süreçlerindeki deneyimleri ve bu deneyimlerine dayalı olarak beceri edindirmeye yönelik önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Sosyal Bilgiler dersinde beceri edindirme konusundaki mevcut duruma yönelik öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?

2- Sosyal Bilgiler dersi kapsamında en zor ve en kolay kazandırılan beceriler nelerdir?

3- Sosyal Bilgiler dersi kapsamında daha etkili bir beceri edindirme için öğretmenlerin önerileri nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beceri edindirmede mesleki deneyim ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla temel nitel araştırma deseninde yürütülmüştür.

### 2.1 Araştırma Modeli

Araştırma sorusuna yönelik çok yönlü ve derinlemesine veri elde etme amacını taşıyan nitel araştırma yöntemi çatısı altında pek çok desen bulunmaktadır (Oranga & Matere, 2023; Özdemir & Tuti, 2023). Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlerdeki anlam dünyalarını keşfetmeye yönelik sosyal bilimlerde oldukça sık kullanılan desenlerden biridir (Avcı & Akdeniz, 2021; Türkyılmaz & Kalenderoğlu, 2025).

### 2.2 Katılımcılar

Nitel araştırmalarda genellikle amaçlı örneklem tekniği ile katılımcıların belirlenmesi tercih edilmektedir. Amaçlı örneklem bir üst başlık olup içerisinde farklı teknikler bulunmaktadır (Patton, 2018). Bu çalışmada da katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniklerinden biri olan elverişli durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Elverişli durum örnekleme tekniğinde katılımcılar, araştırma sorularına yanıt verebilecek nitelikteki ulaşılabilir kişilerden seçilmektedir (Baltacı, 2018). Araştırmada, sosyal bilgiler eğitiminde beceri kazandırma sürecine ilişkin öğretmen deneyimlerinin ortaya konması amacıyla Kocaeli Gebze’de görev yapmakta olan 12 sosyal bilgiler öğretmeni katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Tablo 1’de katılımcılara ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Hizmet Yılı
K1	Kadın	10
K2	Erkek	11
K3	Erkek	11
K4	Erkek	11
K5	Kadın	16
K6	Kadın	24
K7	Kadın	10
K8	Kadın	11
K9	Kadın	12
K10	Erkek	16
K11	Erkek	28
K12	Erkek	13

Tablo 1’e bakıldığında katılımcılar 6 kadın ve 6 erkek olmak üzere 12 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur.

### 2.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en yaygın veri toplama tekniklerinden biri olan mülakatlar, özellikle katılımcıların anlam dünyalarını keşfetmeye yönelik araştırma sorularına cevap aranırken etkili olabilmektedir (Edward & Holland, 2013). Mülakatlar, ilgili alan yazında farklı kategorilere ayrılmakla birlikte bu çalışmada, araştırma sorularına yönelik çok yönlü ve esnek veri toplama imkânı sağlayabilen yarı yapılandırılmış mülakat tekniği tercih edilmiştir (Karahán vd., 2022).

Mülakat sorularının hazırlanmasında öncelikle araştırma soruları dikkate alınmış ve her bir araştırma sorusunu kapsayacak şekilde farklı sorular ilgili alan yazından da istifade edilerek hazırlanmıştır. Daha sonra sorular uzman görüşüne sunulmuş ve bir sosyal bilgiler öğretmene inceletirilerek gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır (Akman vd., 2022). Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından muhtemel katılımcılarla iletişime geçilerek görüşme randevusu talep edilmiştir. Kabul eden öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ses kaydına alınmıştır. Çalışmada etik süreç şu şekildedir:

Çalışmadaki etik süreç aşağıdaki şekilde yürütülmüştür:

- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır (Onay tarihi: 01 Mart 2024; Onay numarası: 03-10; Karar numarası: 759299; Belge tarihi: 15 Mart 2024).
- Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır.

### 2.3 Veri Analizi

Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, özellikle verinin derinlemesine analiz edilip katılımcıların ifadelerini çok boyutlu olarak açıklayabilmek için etkin bir şekilde kullanılabilir (Alanka, 2024). Bu kapsamda öncelikle mülakatlar yazıya geçirilmiştir. Daha sonra araştırma soruları bağlamında transkript edilen metinler satır satır okunarak veriye ilişkin bütüncül bir bakış açısının oluşturulması amaçlanmıştır (Toker, 2022). Bir sonraki aşamada kodlamaya geçilmiş; araştırma soruları bağlamında katılımcılarla gerçekleştirilen mülakat verilerinden hareketle temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Bulguların sunumunda sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Karataş, 2017).

## 3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan 12 sosyal bilgiler öğretmenin beceri kazandırma sürecine ilişkin deneyim ve görüşleri; zor ve kolay kazandırdıkları beceriler, karşılaştıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri, üç temel araştırma sorusu kapsamında incelenmiştir. Her bir araştırma sorusuna ilişkin bulgular; temalar ve kodlar çerçevesinde yapılandırılmış, bazı kodlar ise doğrudan katılımcı alıntıları ile yorumlanarak desteklenmiştir.

### 3.1 Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Edindirme Konusuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde beceri kazandırma sürecinde deneyimlerinden yola çıkılarak görüşleri analiz edilmiştir. Katılımcı görüşlerine göre beceri kazandırma süreci birçok pedagojik, yapısal ve çevresel faktör tarafından etkilenmektedir. Elde edilen veriler temalar hâlinde sunulmuş, temalarda yer alan kodlarla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Aşağıda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beceri kazandırma sürecine ilişkin mevcut duruma yönelik görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2. Mevcut Duruma Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri**

Tema	Kod	Katılımcılar
Beceri Edindirmeye Yönelik Öğretmen Algıları	Kazanım Fazlalığı	K2, K4, K6, K8, K11
	Hazırbulunuşluk	K3, K5, K7, K10, K12
	Ders Saatinin Yetmemesi	K4, K5, K6, K7
	Dijital Araç / Öğretim Bilgisi Eksikliği	K2, K3, K5, K8
	Etkinlik Eksikliği	K6, K9, K11
Öğrenme Ortamı Koşulları	Kalabalık Sınıflarda Uygulama Zorluğu	K3, K7, K12
	Etkinlik İçin Fiziksel Ortamın Yetersizliği	K1, K9
SBDÖP’yi Uygulama Desteği	Kazanımların Uygulama Örneği İçermemesi	K1, K6, K10
	Brans/ Zümre İşbirliğinin Deneyim Paylaşımının Yetersizliği	K2, K3
Öğretmen Yeterliği Algısı	Beceri Öğretiminde Yöntem Eksikliği	K4, K5, K8
	Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Entegre Edememe	K8, K10
Okul ve Çevre İş Birliği	Veli Katılımının Düşüklüğü	K1, K5
	Olumsuz Çevre Etkileri	K1
Eğitim Sisteminden Kaynaklı Sorunlar	Sınav Başarısına Yönelik Baskı	K7, K8
	Devamsız Öğrencilerin Gelişiminin Takip Edilememesi	K12

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beceri kazandırma sürecine ilişkin görüşleri; Beceri Edindirmeye Yönelik Öğretmen Algıları, Öğrenme Ortamı Koşulları, SBDÖP’yi Uygulama Desteği, Öğretmen Yeterliği Algısı, Okul ve Çevre İşbirliği ile Eğitim Sistemi Kaynaklı Sorunlar olmak üzere altı ana tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu temalar doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin beceri kazandırma sürecinde karşılaştıkları yapısal, pedagojik ve çevresel sorunları ortaya koymakta; aynı zamanda uygulama eksiklikleri ve çözüm önerileriyle ilgili önemli ipuçları sunmaktadır.

Beceri Edindirmeye Yönelik Öğretmen Algıları temasında “Kazanım Fazlalığı” beş katılımcı tarafından dile getirilmiştir. K6, “6. sınıfta konular bir kere çok ağır, bir

hafta iki hafta bile herhangi bir sebeple konu da geri kaldığınız takdirde bir konuyu mutlaka azaltmak ya da atlamak zorunda kalıyoruz, kazanımların yoğun olmasından dolayı sıkıntı çekiyorum.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. K8, öğretim programındaki kazanım yoğunluğunun öğretim sürecine olumsuz yansıdığını belirtmektedir. “Bazı beceriler yüzeysel olarak işlenebilecek nitelikteyken, bazıları çok boyutlu ve ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekli ama programın ve kazanımların yoğunluğundan rahat hareket edemiyoruz.” demiştir. K2 bu konuda şunları söylemiştir: “Kazanım fazla olması bizim için büyük bir engel çünkü kazanımları yetiştirmekten becerileri edindirmek aklımızda kalmıyor bile.” diyerek görüşlerini belirtmiştir. K4 de benzer şekilde “Kazanımların fazla olması beceri öğretmede öğrencilerle zaman yönetimi yapmayı çok zorlaştırıyor.” demiştir. Bu görüşler, öğretmenlerin programdaki kazanım sayısının fazlalığının sınıf içi uygulamaları ve de beceri edindirmeyi kısıtladığını düşündüklerini göstermektedir.

K3, K5, K7, K10 ve K12 programda yer alan becerilerin kazandırılmasında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıkların dikkate alınarak programın bu doğrultuda hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. K3, “Çocukların bir defa biraz hazırbulunuşlukları, içinde yaşadıkları aile ve toplum etkisiyle de ilgili olarak biraz becerileri kazandırmada sıkıntı yaşıyor bence.” sözleriyle toplumsal koşullara değinmiştir. K5 ise, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının istenilen düzeyde olmamasında öğrencinin de velinin de payı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin beceri kazanımında hazırbulunuşluk düzeylerinin belirleyici olduğunu ve programın bu farklılıkları dikkate alacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle aile ve toplum faktörlerinin bu süreçte önemli rol oynadığına dikkat çekilmiştir.

Ders saatinin yetersiz olması dört katılımcı tarafından dile getirilmiştir. K4, K5, K6 ve K7 bu durumu belirtmiştir. K4 bu konuda şunları söylemiştir: “Hocam beceriler genel olarak iyi ama uygulama konusunda ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Bunun en temel sebebine baktığımız zaman işte becerilerin ağır, sürenin çok kısıtlı olması.” demiştir. Ayrıca K5 de benzer şekilde ders saatinin yetmemesinin beceri öğretimi için büyük bir sorun olduğu görüşünü paylaşmıştır.

K6, K9 ve K11 “Etkinlik Eksikliği” durumundan bahsetmiştir. Etkinliklerin uygulanabilirliği çoğu zaman materyal desteğine bağlıdır. Ancak öğretmenler, ellerinde yeterli araç-gereç olmadığını belirtmiştir. K6, “Etkinlik yapmak istiyoruz ama sınıf ortamı ve materyaller yetersiz. Her şeyi kendimiz üretmek, bulmak zorundayız.” demiştir. K9 ise, “Etkinlikler için gereken harita, kart, afiş vs. elimizde yok. Renkli kâğıt bulmak bile dert olabiliyor.” diyerek sürecin malzeme tedarik etme kısmındaki zorluklarını aktarmıştır. Katılımcılar, etkinlik temelli öğretim için yeterli materyal ve içeriğin bulunmamasının uygulamaları zorlaştırdığını düşünmektedir.

Öğrenme Ortamı Koşulları temasına göz attığımızda, K3, K7 ve K12 programdaki becerilerin kazandırılması için sınıf mevcudunun kalabalık olmasına dikkat çekmiştir. K3,

kalabalık bir okulda çalıştığını, yoklama almanın en az 5 dakika sürdüğünü, derse hazırlık yapıp öğrencileri derse hazır hâle getirmenin ise on dakikasını aldığını belirtmiştir. K7 ise, “Kazanım kazandırılmı derken becerileri ıskalıyoruz.” sözleriyle fikirlerini açıklamıştır. Katılımcılar, ders süresinin yeterli olmadığından dolayı beceri eğitimine gereken önemin verilemediğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin daha çok kazanım odaklı düşündükleri görülmektedir.

SBDÖP’yi Uygulama Desteği temasına bakıldığında, 2018 Programı’nda beceriye vurgu yapılmasına rağmen, öğretmenler kazanımlardan hareketle uygulamaya dönük rehberliğin ve örneklerin eksik olduğunu belirtmektedir. K1, “Programda kazanım var, beceri yazıyor ama nasıl yapılacağı yazmıyor. Sadece genel ifade var. İşin içinden çıkmak zor.” diyerek bu boşluğu vurgulamıştır. K10, “Kazanıma göre beceri etkinliklerini görmek istiyoruz. Somut örnekler olmadan yapamıyoruz. Eksikiz...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler programında beceriye yer verilse de, öğretmenler uygulama örneklerinin eksik olduğunu düşünmektedir.

Öğretmen Yeterliği Algısı teması başlığında, bazı öğretmenler, beceri kazandırmada hangi yöntemi nasıl uygulayacakları konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını ifade etmiştir. K8, “Kitapta ‘beceri kazandırın’ diyor ama nasıl? Hangi etkinlikle, hangi teknikle? Kimse anlatmıyor.” diyerek bu eksikliği vurgulamıştır. K5 ise, “Uygulama örneği yok. Anlatıyorlar ama gerçekte nasıl yapılır bilmiyoruz. Beceri dersi olsa keşke öğretmenler için.” şeklinde konuşmuştur. Öğretmenlerin beceri temelli öğretim yöntemlerine dair bilgi eksiklikleri olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.2 Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında En Zor ve En Kolay Kazandırılan Becerilere Ait Bulgular

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, 2018 SBDÖP’de yer alan 27 beceriden kazandırılması en zor ve en kolay olanlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, katılımcı ifadelerinden doğrudan ve dolaylı alıntılarla desteklenmiş ve araştırma sorularına yanıt oluşturacak biçimde yapılandırılmıştır.

**Tablo 3. Zor ve Kolay Kazandırılan Beceriler**

Tema	Kod	Katılımcılar
Zor Kazandırılan Beceriler	Harita Okuryazarlığı	K2, K3, K4, K5, K7, K9, K11
	İşbirliği Yapma	K1, K4, K6, K9, K11, K12
	Politik Okuryazarlık	K1, K2, K3, K5, K6
	İletişim Kurma	K1, K3, K6, K9, K10
	Eleştirel Düşünme ve Sorgulama Yapma	K1, K2, K4, K6, K11
	Dijital Okuryazarlık	K2, K4, K8, K10
	Kalıp Yargı ve Önyargıyı Fark Edebilme	K2, K4, K8, K12
	Medya Okuryazarlığı	K3, K4, K5, K6

**Tablo 3. (Devamı)**

Hukuk Okuryazarlığı	K2, K5, K9, K12	
Finansal Okuryazarlık	K4, K5, K10	
Empati Kurabilme	K3, K4, K11	
Zaman ve Kronolojik Algılama Becerisi	K6, K7, K11	
Tablo, Grafik ve Diyagram Okuma, Yorumlama ve Çizme	K4, K5, K8	
Problem Çözme	K1, K11, K12	
Konum Analizi	K6, K8, K12	
Türkçeyi Doğru, Güzel Ve Etkili Kullanma	K2, K6, K11	
Öz Denetim Sağlama	K3, K6, K9	
Çevre Okuryazarlığı	K9, K12	
Karar Verme	K1	
İşbirliği Yapma	K2, K3, K5, K7, K8, K10	
Sosyal Katılım Sağlama	K2, K4, K5, K6, K10	
Empati Kurabilme	K1, K2, K5, K6, K12	
Gözlem Yapabilme	K1, K3, K4, K5, K11	
Çevre Okuryazarlığı	K3, K7, K8, K10	
İletişim Kurma	K2, K4, K5, K8	
Kolay Kazandırılan Beceriler	Kalıp Yargı ve Önyargıyı Fark Etme	K3, K8, K10
	Eleştirel Düşünme ve Sorgulama	K9, K10, K12
	Zaman ve Kronolojik Algılama	K9, K10
	Öz Denetim Sağlama	K6, K9
	Problem Çözme	K1, K12
	Girişimcilik Becerisi	K4, K9
	Medya Okuryazarlığı	K6, K9
	Dijital Okuryazarlık	K5, K9
	Politik Okuryazarlığı	K8, K9
	Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanabilme	K8, K9
	Karar Verme	K6

#### 3.2.1 Zor kazandırılan beceriler

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların, kazandırılması en zor ve en kolay buldukları becerilere ilişkin görüşleri, yoğunluk sırasına göre alıntılarla birlikte aşağıda ele alınmıştır.

Harita okuryazarlığı, kazandırılması en zor beceriler arasında ilk sırada yer almıştır. K2, çocukların ellerinde telefonla, harita bilgisine ihtiyaç duymadan istedikleri adrese gidebildiklerini belirtmiştir. K11, harita okumanın başlı başına bir beceri olduğunu ancak navigasyon gibi dijital araçlar nedeniyle öğrencilerin artık haritalara görsel bir materyal olarak ilgi duymadığını ifade etmiştir. K4, “Haritalar öğrenciler için sıkıcı ve karmaşık. Sürekli yönleri karıştırıyorlar.” sözleriyle harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasının zorluğuna dikkat çekerken; K5, “Görsel ve uzamsal olarak bilmeden harita anlatmak boşuna gibi.” ifadesiyle kavramsal temelin eksikliğini vurgulamıştır. Harita okuryazarlığı gibi görsel ve konumsal beceriler,

doğası gereği görsel ve uzamsal yetkinlik gerektirdiğinden, öğrenciler bu alanda gelişim göstermekte güçlü çekmektedir.

K1, K4, K6, K9, K11 ve K12 işbirliğinin zor kazandırılan bir beceri olduğunu belirtmiştir. K1 işbirliği becerisi açısından çok etkin olunmadığını dile getirmiş ve işbirliğine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini söylemiştir. K6, öğrenciler arasında da işbirliğinin güçlü olmadığını belirtmiştir: “Ders anlatımı ile ilgili ve kazanım anlamında işbirliği yeteri kadar yapılmıyor.” demiştir. K11 “İşbirliği oldukça kolay kazandırılacak bir beceri gibi duruyor ama gruplar arasında hep çatışma çıkıyor, şikâyet ediyorlar birbirlerini.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. İşbirliği becerisinin kazandırılmasında, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimde bazı güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu güçlüklerin, profesyonel gelişim süreçleriyle giderilmesi gerekmektedir.

Politik okuryazarlığın kazandırılması zor beceriler arasında yer almaktadır. Katılımcılar aynı zamanda çekincelerinden de bahsetmiştir. K2, “Mesela politik okuryazarlık becerimiz var. Bu konuda da bu nesil çocuklarının bununla çok ilgilenmediğini düşünüyorum, bu konular çok ilgilerini de çekmiyor. Zaten politika, siyaset işleri öyle rahat konuşulmaz” sözleriyle ifade etmiştir. K6 ise “Çocuklar politikayı sadece ailelerinin tuttuğu partiden ibaret olarak düşünüyorlar. Ülke politikası dendiğinde henüz onu algılayabilecek yaşta değiller. O yüzden 7. sınıftan önce politik okuryazarlıkta zaten deneyim kazanması çok zor.” diyerek ifade etmiştir. Politik okuryazarlık becerisinin çocukların yaş düzeyine uygun olmadığını düşündüklerini açıklamışlardır.

İletişim becerisi de öğretmenlerin sıkça zorlandıkları becerilerden biri olarak dikkat çekmektedir. K1 yaşamış olduğu bir anıdan bahsederek duruma açıklık getirmiştir. “7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde iletişim ünitesindeyiz. Çocukları empati kavramını, olumlu iletişimi anlatıyorum. Bunlarla ilgili örnek olaylara yer veriyoruz. İşte bir gün sonrasında şöyle bir olay yaşadım. İki öğrenci arasında tartışma yaşıyor. Bu tartışmada çocuk arkadaşına zarar veriyor, burnunu kırıyor. ... Neden böyle bir şey olduğunu sordum? Bir gün öncesinden empati kavramını, iletişim sağlamayı anlatmıştım.” ifadesi, gerçek hayatta yaşanan durumlar üzerinden ilgili becerilerin kazandırılıp kazandırılmadığı görülmeye başlanmaktadır. K9 ise aile içi iletişimden bahsetmiştir: “İletişimden yoksunlar gerçekten. İletişim kurmakta zorlanıyorlar bir kere. Zaten kendi aile içlerinde bir iletişim olmadığı için bu beceriyi kazandırıp da bunu sürdürebilmek zor biraz.” sözleriyle iletişim becerisinin kazandırılmasının aileden başladığı söylemiştir. K10, öğrencilerle iletişim kurmada zorlandığı ve arkadaş çevresine hoş görünmek amacıyla bazı öğrencilerin zaman zaman uygunsuz davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. K6 öğrencilerle birlikte ailelere de iletişim konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Katılımcılar, iletişim becerisinin yalnızca öğretmenler aracılığıyla kazandırılmayacağını; aile ve çevresel faktörlerin de bu becerinin gelişiminde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır.

K1, K2, K4, K6 ve K11 öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama yapabilme becerilerinin yeterli olmadığını belirtmiştir. K11 eleştirel düşünmenin ayrı bir beceri olarak ele alınması gerektiğini, bu becerinin her öğrencide geliştirilmesinin zor olduğunu belirtmiştir. K6 eleştirel düşünme becerisine sahip olunmasında aileye çok iş düştüğünü açıklamıştır. K4 ise bu becerinin kazandırılmasında ders içeriklerinin yüzeysel kaldığı ifade etmiştir. K2, “Eleştirel düşünme konusunda da ben öğrencilerin eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum. Okuma yapmıyorlar, okusalar da yetersiz kalıyorlar.” demiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerde eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişiminde bilgi eksikliği, içerik yetersizliği, aile desteği eksikliği ve okuma alışkanlığının yeteri kadar gelişmemiş olması gibi faktörlerin önemli engeller oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Dijital okuryazarlık becerisi, öğrencilerin dijital dünyayla etkileşim içinde olmalarını sağlayan, günümüzün en güncel ve önemli beceri alanlarından biridir. K10 “Mesela en çok çocukların iç içe olduğu günlük yaşantılarından örnek vereyim. Çok fazla sosyal medya, televizyon, internet, tablet ve bilgisayarlara çok çabuk ulaşabilen çocuklar ama bakıyoruz dijital okuryazarlık çok da iyi değil.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. K8 ise “Dijital bir şeylerle destekliyoruz. Ben de bunun üzerinde özellikle duruyorum ama bir yandan bu dijitallikten de hoşlanmıyoruz, dezavantajlarını da yaşıyoruz. Amacı dışında kullanılıyor.” demiştir. Katılımcılar, dijitalleşmenin öğrencilerde dijital okuryazarlık becerilerini kazandırmada zorluk yarattığı ve öğrencilerin dijital araçları çoğunlukla eğitim dışı amaçlarla kullandığı belirtmişlerdir.

Zaman ve Kronolojik Algılama becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak K6, K7 ve K11 çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ve bu süreçte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. K7, “Özellikle 5. sınıflarda bu sıkıntı oluyor. Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları konusunda. Oradaki içeriği zaman ve kronoloji algılama becerisi tam gelişmediği için konuyu tam algılayamıyorlar. Yani o kadar geçmişe gidemiyorlar oradaki zaman ve kronolojik algılamayı tam manasıyla yapamıyorlar. Bu kazanım Bence 5. sınıfların seviyesinden daha üst seviyede olması lazım.” diyerek düşüncesini paylaşmıştır. Bununla birlikte, söz konusu becerinin 5. sınıf düzeyinde kazandırılmasının pedagojik açıdan uygun olmadığı yönünde görüş bildirilmiştir. K6, “Zaman ve kronolojiyi algılama konusunda da sıkıntı yaşıyoruz. Özellikle coğrafya konularının daha yoğun olduğu 5. sınıfta, bu beceriyi kazandırmak biraz zor oluyor. Bence bu konunun ikinci üniteye yer alması doğru değil. Anadolu ve Mezopotamya medeniyetlerinin de birinci dönemin ikinci ünitesinde değil, ikinci döneme alınması gerekiyor. Çünkü çocuklar henüz ilkokuldan yeni çıkmış oluyorlar ve bu konuları sadece ezberliyorlar, gerçekten öğrenemiyorlar.” sözleriyle durumu açıklamıştır. Bu becerinin çocuklar için soyut kaldığı belirtilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin gelişim düzeylerinin yeterince dikkate alınmadığı düşünülmektedir.

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinin kazandırılmasının zor olduğu K2, K6 ve K11 tarafından ifade edilmiştir. K6, "Maalesef çocuklar arasında çok fazla argo ve yabancı kelimelerin kullanılmasından dolayı Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanma ile ilgili becerilerinin kötü olduğunu düşünüyorum." ifadesinde bulunmuştur. K11, "Anadilimiz çok fazla bozuldu. Öğrencilerim internetten duyduğu, gördüğü kelimeleri kullanıyor. Kısaltmalar yazıyor. Türkçe öğretmenleri ile işbirliği yapıp bir şeyleri düzeltmeliyiz." demiştir. Katılımcılar, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı becerisinin kazandırılmasında sosyal çevrenin ve sanal dünyanın olumsuz etkilerine değinmişlerdir.

### 3.2.2 Kolay kazandırılan beceriler

En kolay kazandırılan beceriler olarak işbirliği yapmaktan K2, K3, K5, K7, K8 ve K10 bahsetmiştir. K3, "Biraz daha çocuklar arasında gerekli yönlendirme yaparsak işbirliğine daha yatkın olabiliyor. Çoğu aynı mahalleden, okulda beraber vakit geçiriyorlar." demiştir. K2 ise "Çocuklara işbirliği becerisini daha iyi kavrayabiliyoruz. Çünkü mahallede sokakta bunu kendileri de uygulayabiliyorlar. Uygulama ortamı bulabiliyorlar. O açıdan da işbirliği becerisi biraz daha kolay kazandırılabilir." Katılımcılar, işbirliği becerisinin sosyal çevrede ve günlük yaşamda edinilmesinde kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyal Katılım Sağlama becerisinin edindirilmesi en kolay beceriler arasında olduğundan K2, K4, K5, K6 ve K10 bahsetmiştir. K10 kendi desteği ve etkinlikleri ile öğrencileri sosyal hayata katılım gösterebildiğini belirtmiştir. K6 da öğrencilerin genellikle dışa dönük olduğundan sosyal hayata katabildikleri, gezilere ve etkinliklere getirebildiklerini söylemiştir. K5, "Öğrenci hareketli ve sosyal olunca sosyal katılımı kazandırmakta kolay iş." demiştir. K4 ise "Millet olarak sosyalleşmeyi seviyoruz. Benden daha sosyal öğrenciler var." diyerek düşüncelerini yansıtmıştır. Katılımcılar, sosyal katılım becerisinin kazandırılmasında toplumsal yaşamın ve sosyal ilişkilerin olumlu etkisinden bahsetmişlerdir.

Empati kurabilmenin kolay kazandırıldığı, K1, K2, K5, K6 ve K12 tarafından ifade edilmiştir. K1, "Öğretmenlik mesleğini yaptığım yıllar boyunca, kendi tecrübelerime dayanarak empati kazandırmanın kolay olduğunu düşünüyorum. O duyguyu yakalamak gerek. Ama maalesef her öğrenci için bu geçerli değil, işin bu tarafı da var. Aileye baya iş ve sorumluluk düşmekte." sözleriyle düşüncelerini paylaşmıştır. K2, empati becerisinin edindirilmesinde öğretmenin rol model olmasının süreci kolaylaştırdığını belirtmiştir. K6 da empati becerisinin edindirilmesinde ailenin etkili olduğunu ifade etmiştir: "Bu iş aileden başlıyor." Katılımcılar, empati becerisinin kazandırılmasında ailenin öğrenciye rehberlik etmesi ve destekleyici rol üstlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Gözlem Yapabilme becerisinden K1, K3, K4, K5 ve K11 bahsetmiştir. K5 öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren desteklendiğinden gözlem yapabilme becerisini geliştirdiğini vurgulamıştır. K3 de "gözlem yapabilmek çocukların düzeyinde oldukça kolay sağlanıyor." diyerek görüşünü

açıklamıştır. K1 ise "Tabii bu okul içerisinde olan durum bir de gözlem yapma becerisi. Özellikle de belli konularda işte hava durumunu gözleme gibi dışarıda doğayı gözleme gibi durumlara daha kolay ulaştığını fark ettim beceriler açısından." demiştir. Katılımcılar, gözlem yapabilmenin öğrenciler tarafından kolay kazanıldığını belirtmiştir. K3 bu becerinin çocuklar için kolay sağlandığını, K5 ise küçük yaşlardan itibaren desteklenirse geliştiğini vurgulamıştır. K1, öğrencilerin doğa ve hava olayları gibi konularda gözlem yapabildiğini ifade etmiştir.

K3, K7, K8 ve K10 en kolay kazandırılan beceriler arasında çevre okuryazarlığı olduğunu söylemiştir. K10, "Eğitim seviyesinin artması beraberinde çevre okuryazarlığını kazandırmayı artırıyor." demiştir. K8, "En başta çevre okuryazarlığı... Belki o benimle de ilgilidir. Hani şahsi ilgim olduğu için o konuyu çok iyi kazandırdığını düşünüyorum." sözleriyle beceri kazandırma sürecinden bahsetmiştir. K7, yaparak yaşayarak çevre okuryazarlığını kazandırdığından bahsetmiştir. K3, "Hocam yine çevre okuryazarlığı... En azından geri dönüşümden tutunuyoruz. Çevreye duyarlılık konusunda gördüğüm kadarıyla biraz yapabiliyoruz." diyerek ifade etmiştir. Katılımcılar, çevre okuryazarlığının öğrenciler tarafından kolay kazanıldığını ve uygulamalı etkinliklerle etkili bir şekilde öğretilmediğini belirtmiştir. İlgi, deneyim ve eğitim düzeyi bu becerinin kazandırılmasında önemli etkenler olarak öne çıkmaktadır.

Eleştirel Düşünme ve Sorgulama becerisinin kolay kazandırılan beceriler arasında olduğundan K9, K10 ve K12 bahsetmiştir. K12 bu konu hakkında detaylı bilgi vermiştir: "Yani ben bu konuda çocuğun her şeyi olduğu gibi kabul etmesini istemiyorum. Mutlaka sorgulamasını ve ondan sonra öğrenmesini istiyorum. Bu yüzden kendi dersimde en fazla önem verdiğim beceri eleştirel düşünme oluyor. ... Bir öğretmen olarak bile kullandığımız bazı cümlelerde yanlışlıklar olabilir. Sizlerin bunları da sorgulamanız gerekir. Çünkü bazen bir bilgiyi aktarıırken farkında olmadan hatalı cümleler kurabiliyoruz. Günlük hayatta da bir olayla karşılaştıklarında çocukların tek taraflı değil, karşı tarafı da düşünerek ya da farklı çözüm yolları üretmek bir değerlendirme yapabilmelerini istiyorum". K9 "Elimden geldiğince öğrencilere farklı kaynaklar sunuyorum zamanım yettiği kadar. Sorgulasınlar eleştirel bilinç kazansınlar istiyorum." diyerek düşüncelerini paylaşmıştır. Katılımcılar, eleştirel düşünme becerisini öğrenciler için en önemli kazanımlardan biri olarak görmektedir. Özellikle bilgiyi sorgulama, farklı bakış açılarıyla değerlendirme ve günlük hayattaki olaylara eleştirel yaklaşma vurgulanmıştır. Öğrencilerin her bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip sorgulamalarının teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

K6 ve K9 medya okuryazarlığı becerisini kolay kazanılan beceriler arasında saymıştır. K6, "Araştırma konusunu güzel veriyoruz. Yani medya okuryazarlığından da oldukça anlıyorlar konuları." demiştir. K9 ise medya okuryazarlığı becerisini kazandırmada çok fazla genel ağda içerik sunulabildiğinden dolayı bu becerinin kazandırılmasını kolay bulduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, medya okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kolay kazandırıldığını,

özellikle dijital içeriklere erişimin kolay olması nedeniyle bu becerinin öğretiminde zorluk yaşanmadığını ifade etmiştir.

### 3.3 Sosyal Bilgiler Dersinde Becerilerin Etkili Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Önerilerine Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında becerilerin daha etkili bir şekilde kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen öneriler Tablo 4'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Daha Etkili Bir Beceri Edindirme İçin Öğretmenlerin Önerileri

Tema	Kod	Katılımcılar
Programın Uygulanabilirliği	Kazanımlar sadeleştirilmeli, program yükü azaltılmalı	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
	Program güncel yaşamla ilişkilendirilmeli	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
	Değer eğitimi ders dışı etkinliklerle desteklenmeli	K5, K7, K11
	Sosyal medya pedagojik amaçlı kullanılabilen şekilde rehberlik edilmeli	K9, K11
Paydaş Katılımı ve İş Birliği	Veliler bilinçlendirilmeli ve işbirliği artırılmalı	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
	Okullarda kitap okuma kampanyaları düzenlenmeli Okul idaresi ile	K1, K12
	öğretmenler arasında etkili iletişim kurulmalı	K10, K12
	Yerel kurumlarla ortak projeler geliştirilmeli	K8
	Dezavantajlı öğrencilere yönelik destek bursları artırılmalı	K9
Zümre toplantıları daha planlı ve işlevsel yürütülmeli	K7	
Öğretmen Yeterlikleri ve Gelişimi	Öğretmenlere yönelik uygulamalı ve beceri temelli hizmet içi eğitimler verilmeli	K2, K4, K5, K8, K9, K11, K12
	Öğretmen yetiştirme programları beceri temelli olacak şekilde yeniden yapılandırılmalı	K1, K2, K3, K5, K9, K10, K11
Öğretim Sürecine Kurumsal Katkıları	Ders saatleri artırılmalı	K4, K6, K9, K11, K12
	MEB uygulamaları sahadaki uygulamalarla daha uyumlu hâle getirilmeli	K3, K5, K6, K10
Fiziksel Altyapı	Okulların fiziki altyapısı iyileştirilmeli	K1, K6, K7, K9, K10, K11, K12
	VR ve AR vb. Teknolojileri Kullanılmalı	K4

Tablo 4'te, katılımcılardan elde edilen veriler, sosyal bilgiler dersinde beceri kazandırma sürecinin daha etkili hale gelmesi için öğretmenlerin çeşitli çözüm önerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada, 2018

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında beceri kazandırma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri; Programın Uygulanabilirliği, Paydaş Katılımı ve İş Birliği, Öğretmen Yeterlikleri ve Gelişimi, Kurumsal Katkıları ve Fiziksel ve Dijital Altyapı başlıkları altında tematik olarak sınıflandırılmıştır.

K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11 ve K12 kazanımların sadeleştirilmesi ve program yükünün azaltılmasını önermiştir. K1, "Ben müfredatın çok yoğun olduğunu düşünüyorum. Konuları yetiştirme baskısı, etkinlik yapmayı engelliyor. Bazı konular sadeleştirilebilir ya da doğrudan öğrenciye bırakılabilir. Her kazanım için ayrı bir ders anlatmak mümkün olmuyor." diyerek durumu ifade etmiştir. K3, "Ciddi anlamda mesela o kadar ağır bir müfredatla baş başayız ki kavramları öğrenmekten, yetiştirmekten becerilere pek bir şeyimiz kalmıyor açıkçası. ... Bizim dersimize genellikle aşırı derecede bir sıkıştırılmış bilgi yoğunluğu mevcut. Bu bizim beceri edindirmemize sıkıntı yaratıyor. ... Müfredat daha uygun hâle getirilebilir... Daha hafif düzeyde, daha çok beceriye yönelik etkinlikler ve içerikler üretilebilir." K6 da "6. sınıfta konular bir kere çok ağır. Bir hafta iki hafta bile herhangi bir sebeple konu da geri kaldığınız takdirde bir konuyu mutlaka azaltmak ya da atlamak zorunda kalıyorsunuz." diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu 2018 SBDÖP'de kazanımların fazlalığı, içerik yoğunluğu ve ders süresinin yetersizliği gibi nedenlerle programın uygulanmasında zorluklar yaşadıklarından dolayı kazanımların azaltılmasını ya da ders saatinin artırılmasını önermektedir.

Program güncel yaşamla ilişkilendirilmesi K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11 ve K12 tarafından bahsedilmiştir. K10, "Yani ders durumu daha etkin planlanabilir dediğim gibi hem işte dijital destekli EBA veya diğer online platformlar, bunlarla destekli hem de öğrenciyi işin içine katarak daha aktif bir ders süreci yürütülebilir. Bu süreçte öğrenciyi yaparak yaşayarak edindiği beceriyi veya bilgiyi daha kalıcı hâle getiriyor." sözleriyle ifade etmiştir. K11 de "Anlatılan ve verilmek istenen becerilerin bizzat yetişkinler tarafından uygulanması gerekmektedir. Anlatmak ve öğretmek yetmiyor, bu becerilerin hayata geçirildiğini gözlemlemek önemlidir." demiştir. Katılımcılar, programın hayatla daha güçlü bağlar kurması gerektiğini vurgulamış; kazanımların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin etkin katılımıyla öğrenmenin kalıcı hâle getirilmesi ve öğretmenlerin rol model olması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 4'ü incelediğimizde, katılımcıların hepsi paydaşlarla işbirliğinde veli katılımı ve işbirliğinden bahsetmiştir. K8, "Veli de bu sürecin içerisine dâhil edilse bence çocuklara daha iyi bir şekilde beceri kazandırabiliriz. Yani veliye de bazı görevler düşüyor. Öğretmen olarak bizim kadar velinin de öğrenciyle ilgilenmesi gerekir. Onun dışında çocuk zaten okulda öğrendiğiyle kalıyor, evde pekiştirme olmayınca da unutup." ifadesiyle veliye duyulan ihtiyaçtan bahsetmiştir. K9 da "Ben sorunun kaynağını, esas birincil kişinin veli olduğunu düşünüyorum.

Çünkü velilerin ilgisizliği... Çocuklar belli bir süreden sonra artık kendisinden ilgilenilmemesinden dolayı boşluyor." sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır. K12 ise "Beceri kazandırmada en büyük sorunlardan biri de velilerin ilgisizliği. Çocuk okulda öğrendiklerini evde desteklemediği zaman unutupuyor. Ailelerin sürece daha fazla katılması gerekiyor. Okulla işbirliği içinde hareket etmeleri sağlanmalı." Bu ifadeler, öğretmenlerin velilerle daha güçlü bir iletişim ve işbirliği kurulması gerektiğine dair açık önerilerini ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Gerek okul ortamındaki yetersizlikler gerekse evdeki destek eksikliği, beceri kazandırmayı doğrudan etkileyen başlıca faktörler olarak ortaya koyulmuştur.

Hizmet İçi Eğitim seminerlerinin niteliği artırılarak ve yeniden düzenlenerek öğretmenlere yönelik uygulamalı ve beceri temelli eğitimler verilmesinden K2, K4, K5, K8, K9, K11 ve K12 bahsetmiştir. K4, "Ders kitaplarının ya da programın hayata dönük şekilde öğretmenlere uygulamalı bir şekilde anlatılmalı. Hizmet içi eğitimler bu şekilde yapılmalı." demiştir. K9 da "Hizmet içi eğitimlerin sadece seminer şeklinde değil, uygulamalı olarak yapılması lazım. Örneğin beceri temelli öğretim nasıl olur, biz bunu kendi dersimizde nasıl uygularız, bu konuda pratik yapılmalı." diyerek beceri eğitimini uygulamalı olarak görmek istemişlerdir. K12, "Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalı. Sadece teorik bilgi verilmemeli, öğretmenler sınıf içinde uygulayabilecekleri yöntemleri doğrudan deneyimlemeli." ifadeleriyle, diğer katılımcıların da belirttiği üzere, beceri eğitiminin hizmet içi seminerlerde uygulamalı olarak verilmesinin öğretmen gelişimi açısından önerilmektedir.

Ders saati süresinin yetersizliği K4, K6, K9, K11 ve K12 tarafından dile getirilmiştir. K4, "Az önce de bahsettiğim gibi müfredatımız çok ağır. 3 saatlik sosyal bilgiler dersi bu müfredatı uygulamamızda ciddi sıkıntılara sebep oluyor. Ders saati artırılmalı." fikrini sunmuştur. K6 da konuların çok geniş olmasından dolayı sürenin yeterli olmadığını ve bir çaresinin bulunması için MEB'in ders saatlerine el atması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcılar ders saatlerinin artırılmasını önermektedir.

Teknoloji erişimi ve okullara donanım desteği gibi fiziksel altyapının sağlanmasından K1, K6, K7, K9, K10, K11 ve K12 bahsetmiştir. K1, "Bir kere şöyle ki okulun fiziki yapısı uygun hâle getirilmeli. Eğer biz gerçekten bir beceri eğitimi vermek istiyorsak her öğrenciye ulaşmamız lazım." diyerek düşüncesini dile getirmiştir. K7 yaşadıklarından bahsetmiştir: "Sınıf mevcutları çok fazla. Geçen sene 6. sınıflar 40 kişi gibi bu sene işte 5'ler otuz üç otuz dört kişi. Yani çok kalabalık sınıflar. Sadece bizim okul için söylemiyorum Gebze'de farklı okullarda da çalıştım aşağı yukarı sınıf mevcutları fazla. Bu ortamda sınıf mevcudunun fazla olması yaşayarak deneyim kazandırma oranını düşürüyor. Akıllı tahtayla sınıf içinde de öğrenciyi bir yere kadar uyanık tutabiliyorsun. Keza internet kesintisi çok oluyor". Katılımcılar sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının öğrenciye ulaşmakta, ihtiyaçlarını karşılamakta ve beceri kazandırma sürecinde sıkıntılara yol açtığını belirtmişlerdir. Okulun fiziki koşullarının, öğrenci ihtiyacını karşılayacak düzeyde olması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

#### 4. Tartışma

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere beceri edindirme sürecindeki deneyimleri ve bu deneyimlerinden hareketle ortaya koydukları önerilerinin neler olduğu sorusuna temelde yanıt aranmıştır.

Katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri, 2018 SBDÖP'de yer alan becerilerin kazandırılması sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin bilgi ve deneyimlerini paylaşmıştır. Beceri kazandırmaya yönelik mevcut düşüncelerini ifade ederken, kazanımların yoğunluğunun azaltılması, öğretim programlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun hâle getirilmesi, ayrıca beceri eğitimine yönelik uygulama örnekleri ve rehber kaynakların sağlanmasının önemini vurgulamıştır. Arı ve Boyraz tarafından 2023 yılında yapılan bir araştırmada da benzer bir duruma dikkat çekilmiş; Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanım ve becerilerin yeniden ele alınarak sınıf düzeyine uygun olacak şekilde düzenlenmesinin gerektiği ifade edilmiştir. Altay da (2020) araştırmasında sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan becerilerin öğrenme alanları ve kazanımlarla olan ilişkisinin daha belirgin hâle gelmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Katılımcıların öğrencilere beceri edindirme sürecine ilişkin altını çizdikleri bir diğer unsur da öğretim programının yoğun olmasıdır. Özellikle konuların öğretmenler tarafından yetiştirilme telaşı, kimi zaman beceri edindirme önündeki bir engele dönüşebilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretimi kapsamında beceri edindirmeye yönelik lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında Sever ve Gürdoğan Bayır (2022) araştırmacıların çoğunlukla beceri edindirmeye ilişkin süre sorunu yaşadıklarını ifade ederek bu araştırmada elde edilen verilerle benzer sonuçları ortaya koymuştur.

Araştırma elde edilen verilerden hareketle, harita okuryazarlığı, işbirliği yapma, eleştirel düşünme ve sorgulama yapma, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmanın en zor kazandırılan beceriler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Baloğlu Uğurlu tarafından 2024 yılında yapılan bir araştırmada ise bu çalışmada elde edilen verilerden farklı olarak katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine en zor kazandırdıkları beceriler olarak kalıp yargı ve önyargıyı fark etme ile empatiyi saymıştır. İşbirliği, gözlem yapma, sosyal katılım sağlama ve çevre okuryazarlığı en kolay kazandırılan beceriler arasında yer almıştır. Araştırmada harita okuryazarlığının en zor kazandırılan beceri olarak ortaya çıkması, Erol'un (2017) çalışmasında da vurgulandığı üzere, bu becerinin geliştirilmesinde öğrencilerin sahip olduğu bilgi, deneyim ve öğrenme fırsatlarının belirleyici olduğunu göstermektedir. İşbirliği kurma becerisi SBÖ'nün hem en kolay hem de en zor kazandırdığı beceriler arasında yer almaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında, SBÖ arasındaki bireysel farklılıklar, sınıf yönetimi becerileri; öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve sosyoekonomik durumun, işbirliği becerisinin hem en kolay hem de en zor kazandırılan beceriler arasında yer almasında etkili olduğu görülmektedir. İşbirliği becerisi

üzerinden ortaya konan bu sonuç, diğer beceriler için de benzer şekilde öğretmenin sahip olduğu yeterlik ve niteliklerin beceri edinimi üzerinde önemli belirleyici faktörlerden biri olduğu vurgusuyla ifade edilebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte verilere Mutluer tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen çalışmada da rastlanmakta; yazar, kimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programında yer alan becerileri öğrencilere edindirmeye yönelik bazı yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

SBÖ'nün büyük bir kısmı okulların fiziki yapısının ve sınıf mevcutlarının beceri kazandırmak için uygun olmadığı görüşünü paylaşmıştır. Fiziki bakımdan kalabalık sınıflarda ve sınırlı oyun, etkinlik alanlarında, öğretmenlerin genellikle derslerini anlatım yöntemiyle işledikleri belirtilmiştir. SBÖ, üniversite eğitiminde aldığı teorik ve pratik derslerin, sınıf içinde beceri kazandırmada yetersiz kaldığını ve eğitim fakültelerinden yeterli donanıma sahip olmadan mesleğe başladıklarını belirtmiştir. SBÖ, beceri kazandırmada yaşanan sorunların çözüm önerileri arasında ders programının güncellenmesini, hayatilik ilkesine göre öğrencilere gerçek yaşamda kullanabilecekleri becerilerin kazandırılmasını, okulun fiziki yapısının bu süreci kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesini ve hizmet içi eğitimlerin daha nitelikli hâle getirilerek öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamasını ifade etmişlerdir. Abbak ve Gelişli (2023) de çalışmalarında benzer bir hususa dikkat çekmekte ve özellikle 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere edindirilmesine yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitim uygulamalarıyla destek verilmesinin faydalı olabileceğini belirtmektedir.

Hayırsever (2010) tarafından yapılan çalışmada, eleştirel düşünme, sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama, araştırma ve iletişim olmak üzere beş beceri alanı incelenmiş ve SBDÖP ile ders kitabı arasında tam bir uyum bulunmadığı belirtilmiştir. Bu araştırmada ise eleştirel düşünme ve sorgulama ile etkili iletişim kurma becerileri en zor kazandırılan beceriler arasında yer alırken, sosyal katılım becerisi kazandırılması en kolay becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Çelikkaya vd. (2019) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere kazandırılması gereken becerilere ilişkin önceliklerini belirlemek amacıyla bir beceri sıralaması yapmıştır. İletişim, empati ve problem çözme becerileri, her iki grup tarafından da benzer şekilde sıralanmıştır. Araştırmamızda ise SBÖ'nün iletişim ve empati becerilerini kazandırmasının kolaylığı ve zorluğundan daha sık bahsedilirken, problem çözme becerisine daha az değinilmiştir. Baş (2016) SBDÖP'deki mekân algısı, zaman ve kronoloji algısı, değişim ve süreklilik algısı, sosyal katılım ve empati becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma, SBÖ'nün bu becerilerde kendilerini yeterli gördüğünü ortaya koymuştur; ancak bu bulgu, bizim araştırmamızın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Çelikkaya (2011) sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyini belirlediği çalışmasında, SBÖ'nün becerileri kısmen kazandırdığını belirtirken,

araştırmamızda becerilerin kazandırılmasında çeşitli zorlukların yařandđı ifade edilmiştir, ancak bazı becerilerde başarı sađlandđı da belirtilmiştir. Akengin vd. Cendek (2016) ile Özden (2021) tarafından yapılan araştırmalar, SBÖ'nün harita okuryazarlığı becerisini kazandırırken genellikle geleneksel öğretim yöntemlerine başvurduğunu ve bu nedenle zorluk yařadđını ortaya koymuştur; bu sorun, bu araştırmada elde edilen bulgularla uyumludur. Ayrıca, harita okuryazarlığını kazandırmada öğrenci hazırbulunuşluğunun eksikliği ve zaman darlığı önemli sorunlar olarak tespit edilmiştir. Oruç (2019), 2018 SBDÖP yer alan beceriler hakkında SBÖ'nün görüşlerini incelemiş ve daha fazla uygulamaya dönük öğrenme ortamlarının hazırlanması gerektiğini, ancak ünite konularının çoğunun hedeflenen becerileri kazandırmada yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da SBÖ'nün programdaki becerilerin yeterli olduğu ancak hayata dönük uygulanmasında sorunlar yařandđı ortaya konulmuştur. Budak (2019) ve şentürk (2021) tarafından girişimcilik becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin yetersiz ve yüzeysel olduğu tespit edilmiştir; bu bulgu araştırmamızda SBÖ'nün en zor kazandırılan beceriler arasında yer almaması bakımından farklı bir sonuçtur.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ilgili alan yazın birlikte değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere beceri kazandırma noktasında öğretim programlarında ortaya konan hedeflerin gerisinde olunduğu ifade edilebilir. Öğretim programında yer alan sosyal katılım ve işbirliği gibi becerilerin nispeten kolay kazandırılabilirdiğine ilişkin öğretmen kanaatleri olmakla birlikte diğer pek çok becerinin kazandırılmasında önemli sorunlar da yaşanabilmektedir. Bu noktada iki bağlam ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki öğretim programının yapısı ve içerik yoğunluğu ikincisi ise öğretmen yeterliğidir. Birinci bağlam olan öğretim programı başlığı altında özellikle uygulama gerçekliğine daha yakın içerik ve tasarım beklentisi öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Diğer bir başlık olan öğretmen yeterliği ise eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinden başlayıp hizmet içi eğitimlerin işlevselliğine kadar uzanan geniş bir yelpazede daha nitelikli öğretmen yetiştirme süreçlerinin arayışı içerisinde olunması gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte okulların fiziksel olarak iyileştirilmesi ve beceri edindirmeye yönelik eğitsel etkinlikleri gerçekleştirebilmek için daha uygun koşulların oluşması da yine katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen unsurlar arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'de sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler bağlamında mevcut durumun istenilen düzeyde olmadığı; geliştirici mahiyetteki çalışmaların da yukarıda zikredilen iki bağlam üzerinden gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

- Kazanımlar sadeleştirilerek içerik yoğunluğu azaltılmalı ve beceri öğretimine daha fazla zaman ayrılmalıdır.

- Velilere yönelik bilgilendirme ve rehberlik çalışmalarıyla aile desteği güçlendirilmelidir.

- Öğretmenlere uygulamalı, beceri temelli hizmet içi eğitimler sunulmalıdır.

- Sınıf mevcutları azaltılarak fiziki ve dijital altyapı iyileştirilmelidir.

**Ethics Committee Approval:** Ethics committee approval was obtained from the Marmara University Institute of Educational Sciences Research and Publication Ethics Committee (Approval date: 01 March 2024; Approval number: 03-10; Decision number: 759299; Document date: 15 March 2024)

**Informed Consent:** Written informed consent was obtained from all participants who voluntarily took part in this study prior to the data collection process. The participants were informed about the aim of the research, the confidentiality of the data, and their right to withdraw from the study at any stage.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Author Contributions:** Concept-Zİ; Design-CA; Supervision-CA; Resources-Zİ; Data Collection and/or Processing-CA; Analysis and/or Interpretation-CA; Literature Search-Zİ; Writing Manuscript-CA; Critical Review-Zİ & CA

**Conflict of Interest:** The authors have no conflicts of interest to declare.

**Financial Disclosure:** The authors declared that this study has received no financial support.

**Use of Artificial Intelligence:** Artificial intelligence tools (ChatGPT 5.0) were utilized in the English translation processes as well as in Turkish language editing and proofreading.

## References

- Abbak, Y., & Gelişli, Y. (2023). 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine yönelik hazırlanacak hizmet içi eğitim programının kazanımlarının Davis Tekniğine göre kapsamlı geçerlik çalışması. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 35-56. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309227>
- Akengin, H., Tuncel, G., & Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61-69.
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.
- Al-Qahtani, S. A. (1995). Teaching thinking skills in the social studies curriculum of Saudi Arabian secondary schools. *International Journal of Educational Development*, 15(2), 155-163. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(94\)E0014-F](https://doi.org/10.1016/0738-0593(94)E0014-F)
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297.
- Arı, S., & Boyraz, C. (2023). K-12 beceri eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 601-626. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309163>
- Arifin, M., Wayan, W. I., & Arita, M. (2021). Path analysis of self-regulation, social skills, critical thinking and problem-solving ability on social studies learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 613-628.
- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 925-940.
- Avcı, F., & Akdeniz, E.C. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından okul öncesi eğitimde veli kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümleri. *International Academic Social Resources Journal*, 6(25), 916-927.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-19.
- Broom, C. (2015). Social studies in three Canadian provinces: A comparative exploration. *Comparative and International Education*, 44(1), 1-16. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v44i1.9268>
- Budak, S. (2019). *Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programlarında (2018) yer alan girişimcilik becerisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın no: 602039) [Yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919620>
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132. <https://doi.org/10.33206/mjss.482103>
- Çiftçi, S., Sağlam, A., & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(5), 155-170.
- Edward, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. Bloomsbury Academic.
- Ergün, A., & Ablak, S. (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında coğrafi becerilerin yer alma düzeylerinin incelenmesi: 1968-2018. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 14(53), 1093-1127. <http://dx.doi.org/10.35826/ijsoess.3349>
- Erol, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine ilişkin bir değerlendirme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 425-457. <https://doi.org/10.18039/ajesi.371633>
- Gümüş, N., Akyol, C., Avcı, G., & Dikicigil, Ö. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki becerilerin 7. sınıf sosyal bilgiler

- ders kitabında yer alan etkinlikler kapsamında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 77, 219-229. <https://doi.org/10.29228/JASSS.30270>
- Gürkan, B., & Dolapçioğlu, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde estetik yaratıcılık öğretme etkinlikleriyle yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 202, 51-77. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8474>
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi*. (Yayın no: 279925) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri (Malatya ili örneği)*. (Yayın no: 289695) [Yüksek lisans tezi, Elazığ Fırat Üniversitesi, Elazığ]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kafadar, T., Öztürk, C., & Katılmış, A. (2018). Comparison of the social studies curricula of different countries in terms of values education. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty*, 19(1), 178-200. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.005>
- Karahan, S., Uca, S., & Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 70-86.
- Kaya, İ., & Baloğlu Uğurlu, N. (2025). Kalıp yargı temalı konuların öğretiminde aktif öğrenme uygulamalarının kullanılması üzerine öğretmen günlükleri. İçinde: Uslu, S. (ed.), *Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler*. Özgür Yayınları. (sy. 181-2026). <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub682.c2864>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi (5, 6 ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 355-362. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5236>
- National Council for the Social Studies. (NCSS). (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. National Council for the Social Studies.
- Oranga, J., & Matere, A. (2023) Qualitative research: Essence, types and advantages. *Open Access Library Journal*, 10(12), 1-9.
- Oruç, A. (2019). *Güncellenen ortaokul sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın no: 587513) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Otuz, B., Görkaş Kayabaşı, B., & Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 944-972. <https://doi.org/10.30831/akukey.409791>
- Öğreten, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki temel becerileri kazandırmada ilkököl dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayın no: 481335) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi. Ordu]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M., & Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235.
- Özden, M. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki harita becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri* (Yayın no: 674091) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, F., & Yeşilbursa, C. C. (2021). İdeal vatandaşlık hikâyesi: Farklı devlet üniversitelerinden öğretmen adaylarının anlatı sorgulaması. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 285-314. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9214>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Mesut B. & Selçuk Beşir D., Çev.). Pegem Akademi.
- Sever, I., & Bayır, Ö. G. (2022). Skills teaching in the social studies course in the light of graduate theses. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 719-737.
- Şentürk, Y. (2021). *Girişimcilik becerisi kazandırmada öğretim materyali geliştirme ve kullanılabilirlik öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Bursa ili örneği)*. (Yayın no: 690553) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(Özel sayı 1), 319-345.
- TÜBİTAK. (t.y.). *Beceri*. TÜBİTAK Ansiklopedi. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/beceri>
- Türkyılmaz, M., & Kalenderoğlu, İ. (2025) Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 14-27.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Waring, S. M., & Robinson, K. S. (2010). Developing critical and historical thinking skills in middle grades social studies. *Middle School Journal*, 42(1), 22-28. <https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461747>
- Yalçın, A., & Tural, A. (2023). 21. yüzyıl becerileri ışığında sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.9779/pauefd.688622>
- Yeşilbursa, C. C., & Yalın, F. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin karar verme beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir materyal: Karar verme gridi. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(83), 2304-2312. <https://doi.org/10.26449/sssj.3188>
- Yolcu, S. (2024). Öğretmen görüşleri ışığında dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabının değişim ve sürekliliği algılama becerisi açısından değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(31), 538-558. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1330499>