

LİSANS DÜZEYİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

Kaya YILMAZ¹

Öz

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

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

Abstract

This research study explored social studies educators' viewpoints on the problems and constraints confronting social studies education at tertiary level in Turkey along with their suggestions for the possible solutions of the problems in order to contribute to the effort aimed at enhancing the conditions for the betterment of the social studies teaching and learning. The methods and procedures of qualitative research design were used for carrying out the study. A purposeful sampling procedure was employed to find and recruit the participants for the study. In-depth, semi-structured interviews were used as the main method of data collection. Interview transcripts were analyzed through the strategies of constant comparison and inductive qualitative data analysis which yielded four categories of problems as to the (1) educational administration and policy, (2) social studies educators, (3) students, and (4) learning environment, educational tools and access to resources. Participants' views of the problems were documented with the extracts from their own words.

Keywords: social studies education, elementary education, academicians' perspectives, educational problems, curriculum development

Yazışma adresi: ¹ Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., kaya.yilmaz@marmara.edu.tr

Giriş

Sosyal bilgiler, Amerika Birleşik Devletleri'nde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde ele alınan çok köklü bir çalışma alanı olmasına rağmen, sosyal bilgiler eğitimi programının tanımı, içeriği, amaçları ve metodları üzerinde kuram geliştiriciler ve uygulayıcılar tarafından sonu gelmez tartışmalar yapılmıştır ve hâlen yapılagelmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde önemli bir rol oynayan Amerika Birleşik Devletleri *Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies –NCSS 1993)*'nin de katkılarıyla bu tartışmalar sonucunda sosyal bilgiler öğretiminden hedeflenen amaçlar konusunda genel olarak uzlaşmaya varıldığı söylenebilir. NCSS (1993), sosyal bilgilerin tanımını ve amaçlarını şu şekilde yapmıştır:

Sosyal bilgiler (çalışmalar), vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak ve geliştirmek için sosyal ve beşeri bilimlerin entegre edilmesinden doğmuş bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler, okul müfredat programı içerisinde, tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, felsefe, din, siyasal bilimler, hukuk, antropoloji, arkeoloji gibi sosyal bilimlerin yanı sıra edebiyat, sanat ve matematik gibi beşeri ve fen bilimlerinden uygun olan içeriği seçerek sistemli ve koordineli bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, birbirine bağımlı (*interdependent*) dünyanın bir parçası olan, kültürel çeşitliliği tanıyan ve benimseyen demokratik bir toplumun vatandaşları olarak genç insanların, yerel, bölgesel, ülke çapında ve küresel olarak karşılaşılan sorunlar hakkında toplumun yararı ve mutluluğu için bilgi temeline dayalı rasyonel karar verme yeteneklerini geliştirmektir.

Sosyal bilgiler dersinin okul müfredat programındaki tarihi, dersin ilk olarak okutulmaya başlandığı Amerika Birleşik Devletleri'nde 20. yüzyılın başlarına (1916) kadar uzanır. Ama bu çalışma alanının Amerika'daki sosyal bilgiler eğitimi modeline uygun şekliyle öğretiminin ülkemizdeki tarihi o kadar köklü değildir. Sosyal bilgiler eğitiminin ülkemizdeki tarihi gelişimi kısaca şöyle özetlenebilir. Cumhuriyet döneminde 1926, 1930, 1936, 1948 yıllarında sosyal bilgiler okul müfredatında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri olarak disiplinler arası bir yaklaşım olmaksızın ayrı olarak ele alınmıştır (Otluoğlu & Öztürk, 2002). Sosyal bilgilerin bir terim olarak Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri programlarında 1953 yılında yer aldığı görülmektedir (Altunya, 2006). 1962'den itibaren ilkökul 4-5. sınıflarda okutulan 'Toplum ve Ülke İncelemeleri' isimli ders 1968 yılında tarih, coğrafya ve vatandaşlık ünitelerini kapsayan 'Sosyal Bilgiler' dersi olarak değiştirilmiştir. Tarih ve coğrafya disiplinlerini kapsayan sosyal bilgiler çalışma alanı ilk olarak 1966 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde kurulmuştur. Daha

sonra 1980’li yıllarda Enstitü’nün Yükseköğretmen Okuluna çevrilmesiyle birlikte sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya bölümleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Altunya, 2006:386-389). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi programının Amerika’da olduğu gibi gerçek anlamda disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulmasına 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime geçilmesiyle birlikte başlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışma alanı ülkemizde henüz yenidir ve alan yazını gelişme aşamasındadır. Araştırma konusuyla, yani sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili yeterli sayıda ampirik araştırma bulunmamaktadır. Araştırma konusuyla ilgili az sayıdaki araştırma sonuçları aşağıda açıklanmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının daha çok coğrafya ve tarih disiplini etrafında oluşturulduğu, sosyoloji ve ekonomi gibi diğer sosyal bilimlere eşit ağırlık verilmediği, yani programın içerik açısından gerçek anlamda disiplinler arası bir yapı arz etmediği (Günden, 1995; Ata, 2005), program standartlarının ulusal ve küresel değişimleri yansıtmak üzere hazırlanmadığı ve hantal bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir (Tuncer, 1998). Bu problemlerin yanı sıra, lisans düzeyinde sosyal bilgiler öğretiminde yapılandırmacı kurama dayalı öğrenci-merkezli öğretim yöntemlerinin az kullanıldığı, salt bilgiye ve kronolojiye önem verilerek öğrencilerin ezbere yönlendirildiği, siyasi tarihe ağırlık verilerek sosyal, kültür ve medeniyet tarihinin ihmal edildiği tespit edilmiştir (Tuncer, 1998). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenime ilişkin görüşlerinin yüzeysel ve basit olduğu, yüksek düzeyde düşünme becerilerinin yeterince gelişmediği, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğine dair inaçlarının zayıf olduğu ve sosyal bilimlerin kavramlarını, felsefesini ve amaçlarını tam kavrayamadıkları belirlenmiştir (Güven, 2004; Demircioğlu, 2006). Öğretmen adaylarının, disiplinler arası bir yaklaşım üzerine kurulu sosyal bilgileri eğitimi “özgün bir branş olarak kabul etmedikleri” ve sosyal bilimler içerisinde sadece bir disiplin üzerinde uzmanlaşmak istedikleri yani programın amacı ve yapısına uygun bir bakış açısı ve kimlik geliştiremedikleri görülmüştür (Akpınar & Ayvaci, 2003). Sosyal bilgiler eğitimi programı standartlarının uygulanmasına ilişkin akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen çalışmada, katılımcıların “amaçları davranışa dönüştürmenin gereğine inanmadıkları, amaçların öğrenciye nasıl kazandırılacağı ve bunların nasıl değerlendirileceği konusunda eksiklikleri olduğu” sonucuna ulaşılmıştır (Taş, 2004).

Sosyal bilgiler müfredatının okullarda uygulanmasında karşılaşılan sorunlara da işaret edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde ‘*kültürel aktarımı*’ amaçlayan statükocu sosyal bilgiler yaklaşımının ağırlık kazandığı ama sosyal değişimi

amaçlayan ‘yansıtmacı araştırma ve inceleme’ yaklaşımının (Barr, Barth, & Shermis, 1977) pek uygulanmadığı incelenen makalelerden anlaşılmaktadır. Örneğin, sosyal bilgiler öğretiminde özellikle tarih ve coğrafya derslerinde anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemleri sık kullanılırken yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin –performans değerlendirme gibi- yeterince kullanılmadığı ortaya konulmuştur (Demircioğlu, 2004, 2006; Yıldırım, 2004). Bu durum öğrencilerin derse olan ilgisini azaltarak sosyal bilgilerin bir ezber dersi olarak görülmesine sebep olmaktadır (Otluoğlu & Öztürk, 2002). Ülkemizde sosyal bilgiler derslerine sadece alanda eğitim görmüş öğretmenler değil tarih ve coğrafya -eğitimi almış öğretmenler de girmektedir (Ata, 2005) ki bu öğretmenler sosyal bilgiler eğitiminden hedeflenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan disiplinler arası yaklaşımı derslerinde uygulamada zorlanabilirler. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının düşük düzeyde olması, sosyal bilgiler eğitiminden hedeflenen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımların gerçekleştirilmesinin önündeki engellerden birisi olarak gösterilmiştir (Öztürk, 1998). Öğretmenlerin dersliklerinde dersle ilgili kaynak, araç-gereç ve öğretim materyallerine yeterli düzeyde sahip olmamaları da alanda karşılaşılan genel sorunlar arasında yer almaktadır (Şahin, 1997; Demircioğlu, 2004). Sosyal bilgiler eğitimi teorik olarak yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuş olmasına rağmen millî eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı ve okullardaki alt yapı yetersizlikleri gibi sebepler yapılandırmacı kurama dayalı öğrenci-merkezli öğretim modellerinin sosyal bilgiler eğitiminde uygulanmasını güçleştirmektedir (Yılmaz, 2009).

Alanda görülen diğer bir sorun ise sosyal bilgiler eğitimine ilişkin kaynaklardaki bilgilerin İngilizceden Türkçeye hatalı çevirilmesi, sosyal bilgilerin tanımı yapılırken dahi önemli yanlışlıkların yapılmasıdır. Örneğin, sosyal bilgilerin tanımında geçen ‘birbirine bağımlı bir dünya’ (*interdependent world*) vurgulaması tam tersine ‘bağımsız bir dünya’ olarak çevrilebilmekte (Taş, 2004, s. 31) ve bunun sonucu yanlış bilgilendirme ve dezenformasyona yol açmaktadır (NCSS tarafından 1994 yılında yapılan orijinal tanım: “The primary purpose of social studies is to help young people develop the ability to make informed and reasoned decisions for the public good as citizens of a culturally diverse, democratic society in an interdependent world.” Türkçeye çevirisi: Sosyal bilgilerin temel amacı, kamu iyiliği ve yararı için, birbirine bağımlı bir dünya içerisinde yaşayan ve kültürel çeşitliliğe sahip demokratik bir toplumun vatandaşları olarak genç insanların, bilgiye ve akla dayalı rasyonel kararlar verebilme becerisini geliştirmelerine yardımcı

olmaktır. Taş'ın çevirisi: “Bu alanın temel amacı, genç insanların bağımsız bir dünyada, demokratik toplumda, kültürel farklılıkların farkında, mantıklı kararlar veren iyi bir vatandaş olmalarına yardım etmektir.”).

Bu çalışmanın yukardaki paragraflarda özetlenen diğer çalışmalardan farkı, araştırma konusu ve problemi olarak bizzat sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaşılan sorunların seçilmiş olmasıdır. Amerikalı eğitimci ve filozof John Dewey (1916) tarafından vurgulandığı gibi, herhangi bir alanda hedeflenen amaçların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi öncelikle mevcut şartların incelenmesini, amaçların önündeki engellerin tespit edilmesini ve ortadan kaldırılması için planlar yapılmasını gerekli kılar. Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının başarılı olabilmesi ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi, alanda karşılaşılan sorunların tespit edilerek giderilmesi için akademik çalışmalar yapılmasına ve bu çalışmalara dayalı eğitim politikalarının geliştirilmesine bağlıdır. Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki sorunların tespit edilmesi hem teori ile pratik arasındaki dengeyi sağlanması ve hem de etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için gereklidir (Yılmaz, 2008). Bu yüzden, sosyal bilgiler eğitimcilerinin kuram ile uygulama arasındaki mesafeyi kısaltmaya yönelik çalışmalar yapmaları bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademisyenlerin kendi çalışma alanları ile ilgili düşüncelerinin, görüşlerinin, kaygılarının ve eleştirilerinin tespit edilmesi sosyal bilgiler eğitimi lisans programlarının iyileştirilmesi ve daha iyi bir hâle getirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca akademisyenlerin uzmanlık alanlarıyla ilgili fikirlerini ve tecrübelerini paylaşarak öğretmen adaylarına yol göstermeleri beklenmektedir (Kan, 2006). Kısaca, sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaşılan problemlerin belirlenmesinde takip edilecek en verimli yollardan birisi alandaki akademisyenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. İşte bu sebeple, bu çalışma öğretim elemanlarının görüş ve tecrübelerine dayanarak lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaşılan sorunları ve bu sorunların giderilmesine ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaşılan sorunlar ve güçlükler nelerdir?
- Akademisyenlerin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin kaygı ve eleştirileri nelerdir?
- Akademisyenler lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaşılan sorunların ve güçlüklerin giderilmesi için ne gibi çözüm önerileri sunmaktadır?

Yöntem

Katılımcılar (Örneklem)

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

Verilerin Toplanması

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

Verilerin Analizi

Görüşme yapılarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz strateji ve teknikleri, özellikle endüktif (*inductive*) betimsel analiz ve sürekli karşılaştırma (*constant comparison*) metodu kullanılmıştır (Coffey & Atkinson, 1996; Marshall & Rossman, 1999; Miles & Huberman 1994). Veri analizine her bir görüşme transkriptinin baştan sonra okunmasıyla başlanmış ve daha sonra sistematik, formal kodlamaya geçilmiştir. Nitel araştırma deseninde katılımcıların araştırma konusu hakkında hem açıkca ifade edilmiş hem de dolaylı olarak ima edilmiş görüşlerini ve bakış açılarını önyargısız ve çarpıtmadan açıklamak ve

betimlemek çok önemlidir (Charmaz, 2006). Bunu gerçekleştirmenin en verimli ve etkili yollarından birisi, veride gizli temaların açığa çıkarılmasında çok etkili bir analiz tekniği olan satır satır (*line by line*) analiz yaklaşımını kullanmaktır. Bu sebepten veri analiz ünitesi veya birimi olarak kelime öbekleri ve cümleler seçilmiş ve transkriptlerdeki her bir cümle satır satır analiz edilmiştir (Patton, 2002).

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

Bulgular

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

1. Eğitim Sistemi ve Politikası İle İlgili Sorunlar

Öğretim elemanları eğitim sistemiyle alakalı temel sorunlar olarak sınav sistemini göreyerek Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı [ÖSS] ve Kamu Personeli

Seçme Sınavı [KPSS]'ni çeşitli açıdan eleştirmişlerdir. Katılımcı G, Yükseköğretim Kurulu kararı gereğince ÖSS'de öğretmen lisesi mezunlarına ek puan verilmesinin doğru olmadığını ileri sürerek eğitim fakültelerine öğrenci alımında uygulanan eğitim politikasını dolaylı yünden eleştirmiş, bu uygulamanın eğitim fakültelerinin kalitesini düşürdüğü yönünde bir görüş bildirmiştir. İlgili öğretim elemanı, görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Biz ÖSS’ye değil, OKS’ye göre öğrenci alıyoruz. Bize gelen öğrencilerin % 60-70’i ÖSS’yi değil, OKS’yi başardığı için buradalar.... Düz [Klasik] liseden mezun olan öğrenci 100 küsur soru yapıyorsa, öğretmen lisesi mezunu öğrenci 70 soruyla geliyor. Bu da bizim bölümün kalitesini düşürüyor.”

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarına öğretmen atamasında kullanılan KPSS öğretim elemanları tarafından eleştirilmiştir (KPSS, 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı’yla 2002 yılından itibaren ÖSYM tarafından hazırlanıp uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmen adaylarının kamu kurumlarında öğretmen kadrolarına atanabilmek için Genel Kültür, Genel Yetenek ve Eğitim Bilimleri’nden oluşan ‘KPSS-Öğretmenlik’ de başarılı olmaları gerekmektedir). KPSS’nin öğretmen alımında yeterli bir ölçüt olmaması, yani bir öğretmen adayının mesleğini başarılı bir şekilde yapıp yapamayacağına dair isabetli bir kestirimde bulunma potansiyelinden yoksun bir değerlendirme aracı olması öğretim elemanlarının dikkat çektiği diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim elemanları, KPSS’nin öğretmen adaylarının sadece pedagojik birikim ve genel kültür gibi bilgi seviyelerini ve bir takım düşünme becerilerini ölçmek için uygun olduğunu ama ders planı hazırlama, sınıfta uygulama ve öğretimi değerlendirme gibi uygulama ve performans gerektiren becerileri ölçme ve değerlendirmek için uygun ve geçerli olmadığını altını çizmişlerdir. Katılımcı A, sorunla ilgili şu görüşleri bildirmiştir:

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

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

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

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

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

Katılımcılar eğitim sistemde bir tıkanıklık olduğunu, eğitim sistemindeki sorunların sadece eğitim fakültelerine öğrenci alımıyla sınırlı kalmadığını, öğrencilerin mezun olmaları aşamasında da birtakım sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, bu sorunların başında sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalını ve öğrencilerini olumsuz etkileyen öğretmen atamaları gelmektedir. Katılımcı D, sosyal bilgiler öğretmen atamalarını yetersiz bulduğunu belirterek atamalarda yaşanan sorunların "planlama eksikliğinden ve ileriye görememekten"

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

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

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

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

Öğretmen atamalarına ilişkin resmî istatistiksel veriler katılımcıların görüşlerini desteklemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan ‘2009-1 Atama Dönemine İlişkin Basın Açıklaması İle Atama Yapılacak Alanlar, Taban Puanları ve Kontenjanları’ (MEB, 2009) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenliği için belirlenen KPSSP10 taban puanının 80, ilk atama kontenjanının ise 142 olduğu görülecektir ki bu rakam alandan mezun olmuş öğretmen aday sayısının çok altındadır. Katılımcılar, mezun olan öğrencilerin

büyük bir kısmının atamasının yapılmamasının beraberinde başka sorunlar getirdiğini, atama sorununun kar topu misali büyüyen birçok olumsuz gelişmelere sebep olduğunu, öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliğine olan ilgilerini azalttığını ve motivasyonlarını düşürdüğünü vurgulamışlardır. Sosyal bilgiler öğretmen atamalarının her geçen gün gittikçe azaldığına işaret eden Katılımcı C, “Sosyal bilgiler atamaları artırılmayınca bu öğrenciye yansıyor. Öğrencilerin tercihlerinde bu durum gözleniyor. Fakülteye gelen öğrenci potansiyeline, kalitesine yansıyor” diyerek kısmen öğretmen atamalarında görülen sorunlara bağlı olarak anabilim dalındaki öğrenci profilinin nitelik olarak olumsuz yönde değişme gösterdiğini, her geçen gün daha kötüye gittiğini ima etmiştir. Diğer öğretim elemanları da atanmada yaşanan zorlukların öğrencilerin hem öğrenim hayatlarını hem de mezun olduktan sonraki mesleki yaşamlarını özellikle motivasyonlarını ve mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği görüşünde birleşmişlerdir. Örneğin bu sorunla ilgili Katılımcı H, “Çok fazla öğrenci alındığı ve tayin edilme imkanı sınırlı olduğu için buraya ilk başta heyecanla geliyorlar ama buraya geldikten sonra tayinlerin 1/10 olduğunu duyunca motivasyon kaybı sorunları bulunuyor,” diyerek atanma ile motivasyon düşüklüğü arasında bir ilişki olduğuna parmak basmıştır.

Araştırmaya katılan akademisyenlere göre, öğrenciler sosyal bilgiler öğretmenliğini üniversite tercih listelerinde en son sıralara koymakta, ana bilim dalını isteyerek tercih etmemekte, bir nevi istemedikleri bir alanda çalışma yapmak zorunda kalmaktadırlar. Akademisyenlerin bu tespiti, atama ve motivasyon sorunu ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin tercih listelerinde daha üst sıralarda yer alan bölümlere puanlarının yetmemesinden dolayı bu alana gelmek zorunda kalmalarının motivasyonlarının düşük olmasının sebeplerinden birisi olduğu söylenebilir. Bu sorunla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Katılımcı D, “Birçok öğrenci puanı başka bölümlere yetmediği için bu bölümü seçiyor. Yani bölüme kendi istekleri doğrultusunda gelmiyorlar. Öğrencilerin bir çoğu aslında Türkçe öğretmenliğini tercih edip ona puanları yetmediği için sosyal bilgilere gelmiş bireylerden oluşuyor. Bu durum motivasyon eksikliğine neden oluyor.” Katılımcı E, “Öğrencilerin çok severek geldiklerini sanmıyorum. Eminim hukuk istiyorlardı başka bir yer istiyorlardı da kalktılar buraya geldiler... o yüzden de pek severek yaptıklarını sanmıyorum.” Katılımcı L, “Öğrencilerin... hasbel kader burayı yazmış olmaları, başka yerlere gidememeleri...” Katılımcı A, “Belki de sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerin en son tercihleri arasındaydı. Öğrenci bir şekilde istemediği halde bu alana gelmiş olabilir.... Bir insan sevmediği bir mesleğe yeterince emek ve zaman ayırmaz.”

Özetlemek gerekirse, işsizliğin yüksek seviyede olduğu bir ülkede yaşayan gençler, üniversiteye giriş sınavında tercihlerini yaparken pragmatik bir yaklaşımla bölümlerin iş veya istihdam olanaklarını gözönüne almakta, hem öğretmenlik mesleğinden daha prestijli gördükleri çalışma alanlarını hem de öğretmen ataması fazla olan bölümleri az olan bölümlere göre daha üst sıralarda tercih listelerine koyma eğilimindedirler. Sosyal bilgiler öğretmen atamalarının az yapılması öğrencilerin motivasyonlarını çok olumsuz etkileyerek anabilim dalındaki derslere olan ilgilerini azlatmakta ve derslere yeterince çalışmamalarına sebep olmaktadır.

2. Öğretim Elemanları (Akademik Kadro) İle İlgili Sorunlar

Katılımcılar, sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalı kurulurken yeterli altyapı çalışmalarının yapılmadığı, akademik kadro oluşturulurken ana bilim dalına Fen-Edebiyat Fakültesinden öğretim elemanlarının transfer edildiği görüşünde birleşerek bunun önemli bir sorun olduğunu vurgulamışlardır ki onların gözünde bu sorun beraberinde başka sorunlar da getirmektedir. Katılımcılar, özellikle bazı akademisyenlerin pedagojik açıdan yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarına dair yorumlar yapmışlardır. Katılımcı A, sorunla ilgili şu tespitlerde bulunmuştur: “Türkiye genelinde bu ana bilim dalı kurulurken Fen-Edebiyat’tan bazı öğretim üyeleri getirilmiş. Ama ana bilim dalına Fen-Edebiyat’tan geçmiş olanların formasyon bilgisi eksik. Belki disiplin yönünden kendi alanlarında çok iyi gelişmiş, yetmişlerdir, doğrudur katılıyorum, ama pedagojik formasyon bilgileri çok zayıf.” Katılımcı D, “Bazı hocalar Tarih veya Coğrafya bölümünden kadro alamadıkları için sosyal bilgileri seçmek zorunda kalmışlardır,” diyerek öğretim elemanlarının kadro alabilmek için ana bilim dalına gelmek zorunda kaldıklarına dikkat çekmiştir. Ana bilim dalı başkanı Katılımcı F, sosyal bilgilerin içerik olarak çok kapsamlı olmasının ana bilim dalında ders verecek öğretim elemanı bulmada güçlükler doğurduğunu, bu sebepten bazen pedagojik formasyonu yeterli olmayan öğretim elemanlarına dahi anabilim dalında ders verdirilmek zorunda kaldığını belirtmiştir:

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

Katılımcılara göre, Türkiye genelinde sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalındaki akademik kadroyu daha çok tarih ve coğrafya alanından gelen öğretim elemanlarının oluşturması öğrencilerin kendi alanlarını iyi tanımalarını ve sosyal bilgileri disiplinler arası bir çalışma alanı olarak görmelerini zorlaştırmaktadır. Akademisyenlerin bir kısmının mezun oldukları lisans alanları ile ilgili çalışma yapmaya eğilim gösterirken eğitime yani pedagojik ders ve konulara yeterince ilgi göstermemeleri de yukarıdaki sorunla doğrudan ilgili ayrı bir sorun olarak irdelenmiş, bunun öğrencilerin mesleki gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Örneğin, sorunla ilgili olarak Katılımcı I şu açıklamaları yapmıştır: “Sosyal bilgilere kadro bulma alternatifleriyle gelmiş olan hocalar bu işi yoğunlukla yapıyorlar.... Yani hiç eğitim alanından gelmiyor, daha sonra eğitim fakültelerine geçiyor. Asıl ilgisi nerde, hala bıraktığı o eski alanında.... Ama bu öğrenciye nasıl yansıtacak, çok da olumlu yansımayacak. Ben kendi tatminimle uğraşırken bu öğrenci açısından çok da parlak değil.” Bu sorunun özünde sosyal bilgiler lisans programı oluşturulurken yeterli alt yapı çalışmalarının yapılmamış olması gerçeğinin yattığı söylenebilir.

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

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

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

Derslerde benim gördüğüm, hocalar belki günlük yaşantılarında bir doluluk, programlarının yoğun olmasından dolayı dersin anlatımını öğrencinin üzerine yıkarak geçiriyor. Hoca sene başında bir ders yapıyor daha sonra o dersi sunular halinde öğrencilere anlatıyor. Bu durumda ne oluyor? Herkes kendi yaptığı, çalıştığı konuyu öğreniyor. Onun haricinde herkesin ilgisi kendi sunumuna olduğundan dolayı diğer konular es geçiliyor. Bu bir problem.

Maalesef kalımcıların ifade ettiği gibi, gerek akademik gerek teknik birçok açıdan istenilen düzeyde olmayan Batı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki bazı öğretim elemanları sömester başında işlenecek konuları öğrencilere dağıtarak dönem boyunca öğrencilerin gruplar halinde veya bireysel olarak belirli bir konu üzerinde hazırlanarak derste sunmalarını şart koşmaktadır. Tamamıyla teorik olan dersler için de bu durum sözkonusudur. Öğrenciler sözlü anlatım ve iletişim becerilerinin gelişmesi için tabiki zaman zaman derslerde sunum yapacaklardır, ama bir sömester boyunca derslerin çoğunluğunun öğrenci sunumlarıyla değiştirilmesi elbette hoş karşılanacak bir durum değildir. Böyle bir uygulama daha çok yüksek lisans ve doktora seviyesindeki dersler için özellikle seminer dersleri için uygundur ama lisans dersleri için aynı şeyler söylenemez. Lisans öğrencileri kendi alanlarında alt yapı oluşturma aşamasında olduklarından bu tür bir uygulamanın onlar için yararlı olmadığı aşikardır. Maalesef araştırmanın yapıldığı Eğitim Fakültesi'ndeki birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine bazı derslerde dönem boyunca ders anlatılmaktadır. Katılımcıların işaret ettiği gibi, bu uygulama öğrencilerin derslerden istenilen verimi almamalarına, kendi sunumları dışındaki konular hakkında fazla bilgi sahibi olmadan bir üst dersi almak zorunda kalmalarına sebep olmaktadır.

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

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

Mesela akademisyen bir makale yazmış. Örnek veriyorum, birisi oluşturmacı kuramdan bahsederken John Dewey’in bir fikrinden bahsetmiş ama kaynak

gösterirken onun kitabından değil de, birinci kaynak o, başka bir Türk yazarının veya akademisyenin eserinden yararlanmış. Belki de o yazar [Dewey'in fikrini] başka bir şekilde anladı, yorumladı. Araştırmacının veya öğretim elemanının yapması gereken ilk kaynak ne ise ondan yararlanması ve ondan alıntı yapmasıdır.... Veya bir teori var o teoriyi ortaya atıp geliştiren kim onun eserini kullanmıyor da başka bir Türk akademisyenin onun hakkında yaptığı açıklamaları kullanıyor. Asıl ana kaynağa inilmesi gerekiyor.

Katılımcı A'nın işaret ettiği sorunun sebeplerinden en önemlisinin öğretim elemanlarının yabancı dile yeterince hâkim olmadıkları veya yabancı dil kullanma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı gerçeği olduğu söylenebilir. Katılımcı A, kaynakların kullanılması konusunda 1. kaynaklara inilmemesinin yanı sıra yabancı kaynaklar kullanılırken aynı kavramın farklı yazarlar tarafından farklı kelimeler kullanılarak Türkçeye çevrildiğini ve bu durumun kavram kargaşasına sebep olarak etkili bir öğrenmenin önünde engel teşkil ettiğini vurgulamıştır.

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

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

3. Öğrencilerle İle İlgili Sorunlar

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

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

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

Öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimine yeterince önem vermediklerine de işaret eden Katılımcı A, “Öğrenciler sosyal bilgiler eğitimi programının ne amaçla kurulduğunu dahi yeterince anlamış değil. Ben, 3. sınıflara sosyal bilgiler kavram haritası yaptırдыm. Sınıfın yarısından fazlası kavram haritasında bu programın niçin kurulduğunu, hangi amaca ulaşılacak istendiğini gösterememiştir.” diyerek öğrencilerin kendi alanlarını iyi tanımadıklarına dikkat çekmiştir. Katılımcı D benzer bir yorumda bulunarak, “Fakat biz hâlâ sosyal bilgiler dersinin önemini ve amacını sosyal bilgiler öğretmenlerine ve akademisyenlere bile kazandırmış değiliz,” demiştir. Katılımcı C öğrencilerin anabilim dalını yeterince önemsemediklerine değinerek “Entelektüel gelişim açısından öğrenciler bu derslerin, bölümün bir gereksinim olduğunu düşünmüyorlar.... Öğrenciler entelektüel olarak kendilerini geliştiremiyorlar,” diyerek diğer katılımcıların fikirlerine paralel bir görüş bildirmiştir. Katılımcı E’de anabilim dalı öğrencilerinin kendilerini yetiştirme ve kampüsteki olanaklardan özellikle kültürel etkinliklerden

yararlanma konusunda yetersiz kaldıklarını vurgulayarak şu yorumlarda bulunmuştur: “Yani üniversite olayı sadece bölümde gelip okumak değil. Ya da oradaki dersleri alarak eğitilmek demek değildir. Başlı başına hayatın içinde bilinçli bir kültürlenme, hem de gelişigüzel bir kültürlenmeyi öğrenci kampüsü içinde yaşaması gerekir.” Katılımcı B, aynı soruna farklı bir açıdan bakarak görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Bireysel olarak gayret içinde olan, buna bağlı olarak donanımını tamamlamaya çalışan öğrenciler var ama yeterli değil. Üniversite eğitimi açısından baktığımızda öğrencilerimizin bir gayreti yok yani. Gidip kendimi yetiştiririm düşüncesi içerisinde değil, çabası yok.” Katılımcı I da öğrencilerin kendilerini sadece derste öğrendikleriyle sınırlı tutmalarının doğru bir yaklaşım olmadığını, öğretmenliğin ötesinde öğrencilerin hayata bakış açılarını ve ufuklarını geliştirecek çalışmalar içerisinde olmaları gerektiğini vurgulamıştır:

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

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

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

Öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, derslere gereken ilgiyi göstermemeleri, tembelliği alışkanlık hâline getirmeleri, daha çok başkalarının notlarından yararlanarak dersleri geçmeye çalışmaları ve kitap okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmaması öğrencilerde görülen diğer eksiklikler arasında gösterilmiştir. Katılımcı D, öğrencilerde atanma kaygısından kaynaklanan motivasyon eksikliği gördüğünü, bu durumun bir yansıması olarak birçok öğrencinin “derslere ilgi duymadığını” belirterek “motivasyon bakımından kendini iyi hissetmeyen öğrenciler olunca” ders işlemenin kendileri için de bir sorun olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcı E öğrencilerin derslere olan ilgilerinin az olmasının ve tembelliklerinin bir kanıtı olarak ödev yapmaktan kaçınmalarını göstererek şunları söylemiştir: “Çoğu noktada hazır konmaya çalışıyorlar. Örneğin öğretmenin bir planı vardır gidip bunu diğer bir hocadan temin etmeye çalışıyorlar.” Katılımcı C, başka bir kanıt ileri sürerek öğrencilerin derslere ilgi duymadıklarını, tembelliğe alıştıklarını, öğrenci olarak üzerlerine düşen sorumluluğu hakkıyla yerine getirmediklerini belirtmiştir: “Derste temel şeyleri okuyup geçme kaygısındalar. İki not bularak bunu öğrenip dersi geçmeyi düşünüyorlar. Sınavlardan sonra bu notlar çöpe gidiyor. Öğrencilerin kendilerini bir üst kademeye çıkarma gibi bir kaygıları yok.” Katılımcı I, “Olması gereken mutlaka düzenli bir okuma listesi, her biri bir sonraki aşamaya yol açan, her biri bir öncekinin üstüne yükselen bir okuma listesi, bir çalışma programı olacak ve üzerine gidecek,” diyerek öğrencilerde okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığına işaret etmiştir. Katılımcı F de öğrencilerde okuma merakı ve alışkanlığının az olması sorununa yoğunlaşarak şu görüşleri bildirmiştir:

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

Katılımcıların çoğunluğu değil, sadece birkaçı tarafından işaret edilen öğrencilerle ilgili sorunlar ise şunlardır. Katılımcı G, genel olarak öğretmenlik mesleğinin özel olarak sosyal bilgiler öğretmenliğinin toplumda yeterli bir saygınlığının olmadığını, toplumun öğretmenliğe yönelik bu bakış açısının medyanın da etkisiyle öğretmen adaylarını ister istemez etkilediğini, onların da kendi mesleklerine olan saygılarının zamanla azaldığını söylemiştir. Bu sorunun kökeninde kapitalist değerlerin, medyanın yanlış veya bilinçsiz yayın politikasının ve ekonomik faktörlerin yattığına işaret eden Katılımcı G görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Birçok öğrencimizin öğretmenlik mesleğine saygı duyduğunu düşünmüyorum. Bu da toplumun onlara bakışındaki değişimden kaynaklanıyor herhâlde. Böyle olmasına öğretmenler de dâhil olduğu gibi basın yayın organlarının da çok etkisi var.” Katılımcı G, öğrencilerin alanla ilgili kimlik sorunu yaşadıklarını da gözlemlediğini belirtmiştir. Bu öğretim elemanına göre, bu sorunun kökeninde disiplinler arası bir çalışma alanı olan sosyal bilgiler eğitiminin içerik olarak çok kapsamlı olması ve ülkemizde yeni kurulmuş bir çalışma alanı olarak sosyal bilgiler öğretmenliğinin öğrenciler tarafından henüz tam olarak anlaşılammış olması yatmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilerde gördükleri diğer sorunlar ise, öğrencilerin sınavlarda kopyaya teşebbüs etmeleri (Katılımcı C), KPSS sendromuna yakalanmış olmaları (Katılımcı K), taşradan gelen öğrencilerin ufuqlarının dar olması ve farklı kültürlerle hoşgörü göstermemeleridir (Katılımcı B).

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

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

Program oluşturmacı yaklaşıma göre şekillendirilmiş, temellendirilmiş diyoruz öyle değil mi? Ama yeterli altyapı, yeterli hazırlık yapılmamış. Geleneksel öğretim yöntemine uygun bir fiziksel ortam var. Örneğin, oluşturmacı yaklaşım öğrenci merkezlidir, öğrencinin aktif olması gerekir ve öğrenci ile öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim şarttır. Odağında bu vardır, bilginin sosyal olarak inşa edilmesi. Ama bakıyorsunuz düz-anlatım yöntemine, yani geleneksel öğretmen-merkezli yaklaşıma göre sınıf düzeni

var. Sanki herkes öğretmene bakıyor, tek kişiye. Grup çalışması yapabilir misin? Çok zor oluyor. Şu gördüğün şekilde sandalyeler oluyor ya, kolçaklı sandalye, böyle olduğu zaman hareket kabiliyeti fazla. Ben onunla istediğim şekilde grup oluşturabilirim; beşli, altılı, onlu. Yeri geldiğinde anlatım yapılacaksa sandalyeleri sunuma uygun olacak şekilde hemen çevirmek zor değil.

Ana bilim dalı başkanı Katılımcı F farklı bir soruna işaret ederek sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalının yeterli sayıda dersliklerinin bulunmadığına, bu durumun sosyal bilgiler öğretimi için bir dezavantaj oluşturarak öğrencileri model bir sosyal bilgiler sınıfı görme olanağından yoksun bıraktığına şu şekilde değinmiştir: “Mekân konusunda çok daha rahat olsak. Sosyal bilgiler ana bilim dalının sabit sınıfları olsa yapılan bütün araç gereçlerimizi biz oralarda sergileriz. Sosyal bilgilere özgü modern sınıflar oluştururuz. Öğrenciler de bunları görürler, okullarında da gittikleri zaman benzerlerini gerçekleştirmeye çalışırlar.” Katılımcı F sınıf mevcutlarının kalabalık olduğuna da işaret etmiş, önceki dönemlere nazaran sınıf mevcudunun düşürülmüş olmasına rağmen yine de fazla olduğunu, kalabalık sınıfların yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işlenmesine imkân vermediğini belirtmiştir.

Katılımcı F, “Mümkün olsa her sınıfta projeksiyon cihazı, sabit bilgisayar falan olsa, tüm derslerde power point ile yani görsel materyal desteği ile dersler verilse çok daha iyi olur,” şeklinde görüş bildirerek ana bilim dalının eğitim araçları ve teknik donanım açısından istenilen düzeyde olmadığını kabul etse de, “Araç-gereç temini konusunda çok fazla bir sıkıntımız yok,” diyerek iyimser bir yaklaşımla anabilim dalında araç-gereçle ilgili önemli bir sorun olmadığı yönünde bir değerlendirme yapmıştır. Ama, bu konuda diğer akademik kadro, ana bilim dalı başkanından farklı görüşler ve değerlendirmelere sahiptir. Öğretim elemanları, öğretimde kullanılan araç ve gereçlerin özellikle öğretim teknolojisi araçlarının çok kısıtlı olmasından bahsederek kaynaklara erişimin sınırlı olduğu yönünde bir değerlendirme yapmışlardır. Örneğin, Katılımcı D, “Gerek derslik gerek kaynak açısından üniversiteleri yetersiz görüyorum,” şeklinde genel ifadeler kullanarak kaynaklarla ilgili sorununun sadece ana bilim dalına özgü olmadığını tüm üniversitelerin ortak bir sorunu olduğunu belirtirken Katılımcı K, “Materyal ve teknik bakımından çoğu okul bölümlerden daha iyi durumda. Projeksiyon bizim bölümde tek bir tane var, oda yarım yamalak çalışıyor,” demiştir. Katılımcı H, sosyal bilgiler programının disiplinler arası bir doğaya sahip olmasının çok çeşitli kaynak ve araç-gereç kullanımını gerekli kıldığını ama buna mevcut şartların imkân vermediğini söylemiştir: “Çok disiplinli bu alana yönelik ders verecek altyapı yok.

Coğrafya derslerinde biz ne kadar kendi imkânlarımızla projeksiyon, tepegöz, görsel ayna getirebiliyorsak da bütün bölümlerde bu alt yapı sorunu var.” Daha çok öğretim teknolojisi araçlarının yetersizliğine dikkat çekerek yetkililerin bu konuda duyarlı olmaları gerektiğine işaret eden Katılımcı A ise sorunla ilgili şu tespitleri yapmıştır:

Öğretim teknolojisi çok önemli oluşturmacı kuramda. Böyle bir teknoloji... Bir projeksiyon bulmakta bile sorun yaşıyoruz biz. Bir öğretim elemanının kendisini yenileyebilmesi için teknoloji araçlarına ulaşım imkanının olması gerekir. Bunlardan birisi İnternet. Mesela İnternette makale araştırıyoruz, indiriyoruz. Ama burada çok bağlantı kesiliyor. Ben bir konuda birkaç defa araştırma yapmak istedim. Bağlantı yoktu kaldım. Hatta burada kablosuz İnternet bağlantısı bile yok. Ben kablo ile götürüyorum oraya bilgisayarımı, oradan bağlanmaya çalışıyorum. Bağlantı gidiyor sürekli. Yani böyle teknolojik yetersizlikler var. İmkanlar çok kısıtlı. Bunun da biraz ekonomi ile ilgisi var. Bütçe ile ilgisi var. Bunlar sistemle alakalı bir sorun aynı zamanda ama bunların üstesinden gelmek o kadar da çok masraflı değil. Yani burada idarecilere düşen bazı görevler var, özellikle en üst düzeyde Rektör ve Dekana. Böyle aşamalı gidersek bunları aşmak hiç de zor değil.

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

Araştırmacının tespit ettiği başka bir sorun da öğretim elemanlarının bir kısmının soruları cevaplarken pozitivist bir yaklaşım sergileyerek, bilginin üretilmesinde nesnelliğe vurgu yapmalarıdır. Örneğin, öğretmenlerin mesleğe saygı duymadıklarını söyleyen öğretim elemanına (Katılımcı G), ‘öğrencilerin mesleğe ilgi duymalarını sağlamak için ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?’ şeklinde bir soru yöneltildiğinde, Katılımcı G, “Şu anda ben hislerimle konuşuyorum, elimde hiçbir araştırma verisi olmadan. Benim yaptığım tespit bilimsel değildir şu anda. Sistemli bir gözlem yapmadım bu konuyla ilgili. Bilgi hiçbir zaman histen geri kalmaz. His bilginin gerisindedir. Bilgiye göre çözüm üretmek lazım.” şeklinde cevap vermiştir.

Bilginin oluşturulmasındaki subjektif öğeleri tanıyan pozitivism ötesi yapılandırmacı yaklaşımda katılımcıların hayat tecrübeleri, değer yargıları, olaylara ve olgulara bakış açıları önemlidir. Yapılandırmacı paradigma üzerine kurulu nitel araştırma, uygulayıcıların tecrübelerine ve görüşlerine önem verir, eğitim alanında yapılan reformlarda istenilen başarıyı yakalamak için katılımcıların bakış açılarının, algılamalarının ve değer yargılarının göz önüne alınması gerektiğini savunur. Bu yüzden, Katılımcı G kendi tecrübelerine dayanak sorunun çözümüne yönelik birtakım tavsiyelerde bulunabilir ve ileriye yönelik çıkarımlar yapabilir. Katılımcı G farkında olmasa da kendi tecrübelerinin önemini küçümseyerek sistematik gözlemlerle elde edilmiş veriye daha büyük önem atfetmektedir. Kısaca, Katılımcı G'nin bu yaklaşımı nitel araştırmanın ülkemizde henüz yeterince anlaşılmadığının göstergelerinden birisidir. Eğitimdeki reformlar ve yenilikler tepeden inme yapılageldiğinden, reform tasarısı hazırlanırken öğretmenlerin veya öğretim elemanlarının görüşleri alınmadığından ve katılımları sağlanmadığından uygulayıcıların (Katılımcı G örneğinde olduğu gibi) bilinçaltlarına kendi tecrübe ve görüşlerinin pek de önemli olmadığı düşüncesinin yerleştiğini söyleyebiliriz. Bu katılımcı aynı zamanda araştırma soru çeşitlerini de karıştırmaktadır ki bu sorunla yüksek lisans ve doktora öğrencilerinde çok sık karşılaşılmaktadır. Katılımcıya his veya duygu (affektif) sorusu değil, fikir veya görüş sorusu yöneltilmişti, ama Katılımcı sorulan soruyu his sorularlarıyla karıştırdı.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan akademisyenlerin lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi sonucu dört temel kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerde yer alan görüşler daha çok öğretmen eğitimi ile ilgili konular üzerine yoğunlaşmıştır.

(1) *Eğitim sistemi ve politikası ile ilgili sorunlar*: Öğrenci yerleştirme sınavlarında öğretmen lisesi mezunlarına ek puan verilmesi; sosyal bilgiler öğretmen atamalarının ülkenin eğitim alanındaki arz-talep ihtiyacının gözönüne alınmadan rastgele yapılması; alandaki atamaların az sayıda yapılmasının öğrencilerin ana bilim dalına olan ilgisini düşürmesi; öğrenciler çalışma alanına isteyerek gelmedikleri için mesleğe yönelik tutumlarının olumsuz, motivasyonlarının düşük olması, bunun doğal bir sonucu olarak derslere gereken ilgiyi göstermemeleri ve yeterince çalışmamaları; KPSS'nin öğretmen adaylarının bilgi seviyelerini ölçmek için uygun ama performanslarını değerlendirmek için uygun ve geçerli olmaması,

yani KPSS'nin bir öğretmen adayının mesleğini başarılı bir şekilde yapıp yapamayacağına dair isabetli bir kestirimde bulunma potansiyelinden yoksun bir değerlendirme aracı olması, bu yüzden de öğretmen atamalarında yeterli bir ölçüt teşkil etmemesi; öğretmen adaylarının performanslarının değerlendirilmeksizin sadece KPSS sonuçlarına göre atamalarının yapılmasının öğrencileri ezbere teşvik etmesi; öğrencilerin KPSS'de başarılı olabilmek için uygulamalı dersleri ihmal ederek daha çok teorik bilgiler üzerine yoğunlaşmaları, bunun sonucu olarak da teori ile uygulama arasında bağ kurmakta zorlanmaları ve performans seviyelerinin yeterince gelişmemesi; ve KPSS'nin bazı eğitim fakültelerinde derslerin sınava yönelik işlenmesine sebebiyet vererek önemli öğretim amaçlarının ihmal edilmesine yol açması.

(2) *Öğretim elemanları (akademik kadro) ile ilgili sorunlar*: Sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı kurulurken özellikle akademik kadro oluşturulurken yeterli altyapı çalışmaları yapılmaksızın anabilim dalına Fen-Edebiyat fakültesinden öğretim elemanlarının transfer edilmesi sonucu bazı akademisyenlerin pedagojik açıdan yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları; Fen-Edebiyat kökenli akademisyenlerin pedagojik ders ve konulara yeterince ilgi göstermemeleri, bunun öğrencilerin mesleki gelişimini olumsuz yönde etkilemesi; ana bilim dalının akademik kadrosunun büyük çoğunluğunun tarih ve coğrafya alanında uzmanlaşmış öğretim elemanlarının oluşmasının öğrencilerin sosyal bilgileri disiplinler arası bir çalışma alanı olarak görmelerini zorlaştırması; akademisyenlerin bir kısmının yapılandırmacı öğrenme kuramını tam olarak anlamamaları, dersleri çoğunlukla kendilerine nazaran yeterli alt yapısı olmayan öğrencilere anlattırmayı tercih etmeleri; akademisyenlerin öğrencileri güdüleme ve ders olan ilgilerini canlı tutma konusunda yeterince başarılı olamamaları, buna ilaveten ders konuları arasındaki ilişkileri yeterince gözönüne almamaları ve bir kısım dersleri ezbere dayalı işlemeleri; akademisyenlerin bazılarının bilimsel araştırma yapma ve yayımlama açısından istenilen yeterlilik düzeyinde olmamaları, çalışma alanlarındaki yabancı literatürü yeterince takip etmemeleri ve yazdıkları makalelerde veya çalışmalarda konuyla ilgili 1. kaynaklara değil ikinci kaynaklara atıfta bulunmaları; yabancı literatürden Türkçeye çevriler yapılırken aynı kavramın farklı yazarlar tarafından farklı kelimeler kullanılarak Türkçeye çevrilmesi, bu durumun kavram kargaşasına sebep olarak etkili öğrenmenin önünde bir engel teşkil etmesi.

(3) *Öğrencilerle ilgili sorunlar*: Sosyal bilgiler lisans öğrencilerinin sistematik ve düzenli çalışma alışkanlıklarının olmaması, genellikle başkalarının notlarından yararlanarak dersleri geçmeye çalışmaları; öğrencilerin kendilerini

entelektüel, mesleki, kültürel ve diğer açılardan yetiştirme konusunda fazla istekli ve gayretli olmamaları; ezbere dayalı çalışmaları sonucu analitik düşünme yeteneklerinin ve bilişsel esnekliklerinin yeterince gelişmemesi; içten değil dıştan güdülenerek nota endeksli çalışmaları; okuma alışkanlıklarının olmaması; motivasyonlarının düşük olması; derslere gereken ilgiyi göstermemeleri ve tembelliği alışkanlık haline getirmeleri; farklı kültürleri tanımaya yönelik teşebbüste bulunmamaları; toplumdaki bakış açısının ve medyanın da etkisiyle öğretmenlik mesleğine olan saygılarının az olması; sosyal bilgilerin doğası gereği disiplinler arası bir yapı arz etmesi dolayısıyla içerik açısından çok kapsamlı olması sebebiyle öğrencilerin bu geniş alanı tam tanyamamaları ve kendi alanlarıyla ilgili kimlik sorunu yaşamaları.

(4) *Öğrenme ortamı, eğitim araçları ve kaynaklara erişimle ilgili sorunlar:* Sınıflardaki fiziksel ortamın daha çok öğretmen-merkezli öğretim modellerine uygun dizayn edilmesinden dolayı yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına özellikle grup çalışmalarının yapılmasına pek elvermemesi; ana bilim dalının kendine ait yeterli sayıda dersliklerinin olmaması bu durumun öğrencileri ilerde kendilerine model olarak alabilecekleri bir sosyal bilgiler sınıfı görme olanağından yoksun bırakması; sınıf mevcudunun yani öğrenci sayısının fazla olması, bunun sonucu olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işlemenin zor olması; anabilim dalının eğitim araçları özellikle öğretim teknolojisi ve teknik donanım açısından istenilen yeterlilikte olmaması; ve anabilim dalına giriş çıkış saatlerinin kısıtlı olması.

Yukarıdaki araştırma bulgularından bir kısmı, özellikle alt yapı konusundaki yetersizlikler (Günden, 1995; Şahin, 1997; Tuncer, 1998; Dönmez, 2003; Taş, 2004; Ata, 2005; Yılmaz, 2009), akademisyen ve öğrencilerin olumsuz tutumları (Öztürk, 1998; Kan, 2006; Aykaç, 2007), atanma kaygısı (Gürsoy, 2003), atamaların plansız yapılması (Eraslan 2004), ezbere dayalı öğretim ve öğrenim yapılması, öğrencilerin not için çalışmaları (Tuncer, 1998; Otluoğlu & Öztürk, 2002; Yıldırım, 2004; Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2005; Demircioğlu, 2006; Kayabaşı, 2007; Yılmaz, 2009), öğrencilerin kendi çalışma alanlarını iyi tanımamaları (YÖK, 1998; Akpınar ve Ayvacı, 2003; Demircioğlu, 2006) ve yapılandırmacı yaklaşımın yeterince anlaşılması (Güven, 2004; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Yılmaz, 2009), önceki çalışmalarla örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler Eğitiminin İyileştirilmesi İçin Tavsiyeler

Sosyal bilgiler eğitiminin önündeki sorun ve engellerin ortadan kaldırılarak daha iyi hâle getirilmesi için araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki tavsiyeler yapılmıştır. Bu tavsiyeler yapılırken araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri esas alınmıştır. Sayfa sayısı sınırlaması sebebiyle, tavsiyelere ilişkin görüşlerden alıntı yapılırken her bir tavsiyeye ilişkin sadece bir katılımcının görüşüne yer verilmiştir.

- Sosyal bilgilerin gerçek anlamda bir disiplinler arası bir çalışma alanı kimliğine büründürülmesi, programın sosyal bilimlerdeki tüm disiplinleri kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması. (Katılımcı B: Ötümüzdeki yıllarda sosyal bilgilerin tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ağırlığının yerini diğer alanlara da kaydırarak hukuk, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, felsefe daha tüm sosyal bilimlerin içeriğine yönelik eğitim verebilen bunların en azından temel konularına hakim sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirebilmeli.)
- Sosyal bilgiler eğitimi branşında öğrenim görmüş, sosyal bilgiler eğitimi çıkışlı akademisyenlerin sayısının artırılması. (Katılımcı D: Yine üniversitelerde mecbur olduğu için sosyal bilgiler kadrosuna geçmiş akademisyenler değil de bu bölümde hizmet etmeyi sevdiği için gelen akademisyenler görmek istiyorum.)
- Ezbere dayalı öğretim ve öğrenim etkinliklerinin terk edilerek derslerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak işlenmesi ve öğrencilerin teori ile uygulama arasında bağ kurmalarının sağlanması. (Katılımcı A: Öğretim üyelerinin öğrencileri düşündürmeye yönelik ders işleme gerekiyor. Ezbere değil de yoruma dayalı sorular sorması gerekir. Diyelim ki bir teori açıklanmış, bu pratikte nasıl uygulanır? diye bir soru soracaksın. Yani, öğrencinin onu soyut değil somut olarak görmesini sağlamak önemlidir. Bu da öğrencinin ilgisini artırır.)
- Akademisyenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramını iyi anlaması ve bu kurama dayalı öğretim ve değerlendirme yöntemlerini uygulama yönünde kendilerini geliştirmeye gayret etmesi. (Katılımcı K: Fakat siz de takdir edersiniz ki 2004'te oluşturmacılığa geçildi. 1998'den beri 8 yıllık eğitimiyle sosyal bilgiler ana bilim dalı kuruldu. 1998–2004 arasında bu alana tam oturmuşken daimicilikten esasiciliğe sonra oluşturmacılığa

geçildi. Hâl böyle olunca da hocaların ilk önce kendini donatması gereklidir.)

- Akademisyenlerin alandaki sorunları bizzat yerinde tespit etmesi yani okulları ziyaret ederek, öğretmen ve öğrencilerle görüşerek onlarla mülakat yaparak veya anket uygulayarak araştırma yapması. (Katılımcı E: Öğretim elemanlarının bir kere kendilerini daha iyi donatmaları lazımdır. Alanlara inip orada çalışmalar yaparak gördükleri aksaklıkları öğrencilerle birlikte hareket edip bunu hâlledebilirler. Bizim hedefimizde nasıl ki coğrafya bölümünde taşı toprağı inceleyerek alana iniyorlar birlikte hareket ediyorlarsa hoca öğrenci birlikte hareket ederek, bölümdeki problemleri çözerek sosyal bilgiler eğitimini daha iyiye taşıyabilirler.)
- Yükseköğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında iş birliği yapılması ve koordinasyon sağlanması; iki kurum arasındaki ideolojik çatışmalara son verilmesi. (Katılımcı A: Bence YÖK ve MEB arasında bir koordinasyon eksikliği var. Bazen YÖK kendi başına buyruk hareket ediyor ve Millî Eğitimi dinlemiyor. İkisi arasındaki ideolojik çatışmalar son zamanlarda daha çok yaşanmaya başladı. Bu çok önemli bir sorun. Bu sorunun kökeninde ideolojik yaklaşımlar ve siyasi tercihler arasındaki çatışmalar yatıyor. Bunun aşılması gerekiyor. Bir siyasi parti iktidar olmuşsa, hükümet kurma yetkisini elde etmişse, onun sunduğu projeler gerçekten eğitim ve öğretimin daha iyi bir hâle gelmesini sağlayacak nitelikteyse YÖK'ün buna itiraz etmemesi veya sorunlar çıkarmaması gerekir. Veya YÖK iyi bir proje geliştirmişse MEB'nin o bana karşı çıktı diye karşı çıkmaması gerekir.)
- Sosyal bilgiler öğretmen atamalarının az yapılması yani mezun olan öğretmen adayları için yeterli istihdam imkânının olmaması gerçeğinin gözönüne alınarak anabilim dalına alınan öğrenci sayısının azaltılması. (Katılımcı F: Tabii açılan programları kapatmak zor çünkü kadrolar da oluşturuluyor eğer bazı yerlerde imkanlar varsa bazı bölümler kapatılmalı. Bu yapılamıyorsa kontenjanlar düşürülmeli. Türkiye genelinde ikinci öğretilere kesinlikle son verilmeli. Böylece de hiç değilse arzla talep arasındaki dengesizlik asgariye indirilmeli.)

- Sosyal bilgiler ve diğer branşlarda yapılan öğretmen atamalarında KPSS'deki başarının tek ölçüt olarak kullanılmaması; öğretmen adaylarının performans değerlendirmesinin de yapılması. (Katılımcı A: Bence atamalarda öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi gerekiyor. KPSS öğretmen adayının sadece bilgisini ölçüyor, teorik kısmını ölçüyor ama performansını, pratik kısmını ölçmede veya daha doğrusu değerlendirmede yeterli değil. Yani bu sistemde, atamaların yapılmasında bir değişiklik gerekiyor.)
- Üniversiteye giriş sınavlarında öğretmen lisesi mezunlarına ek puan verilmesi uygulamasına son verilmesi. (Katılımcı G: Düz lise öğrencisi öğretmen lisesi mezunu bir öğrenciyle [ÖSS'de] yarışmıyor. Olumsuz başta -30 puanla başlıyor. Bu da bizim bölüm kalitesini düşürüyor.)
- Sosyal bilgiler eğitimi programında yapılacak yenilik ve değişikliklere karar verirken öğretmenlerin ve alanda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine de başvurulması. (Katılımcı D: Programın geliştirilmesinde bu bölümden mezun olup görev yapan öğretmenlerin ve bu bölümde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının fikirlerine başvurulmasını istiyorum.)
- Öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişimin güçlendirilmesi ve etkileşimin işlevsellik kazandırılması. (Katılımcı F: Tabii öğretim elemanlarının bir kısmı ders yükleri fazla olduğu için öğrencilerle daha yakından ilgilenmek söz konusu olabilecekken yeterince ilgilenemeyebiliyorlar ama öğrencilerden çok fazla talepte gelmediğini düşünün. Belki bu öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinin daha da iyileştirilmesi düşünülebilir.)
- Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler programının ilk yıllarından itibaren okullardaki gerçek öğretim ortamı ile tanışmalarının sağlanması. (Katılımcı L: Hâlbuki geçmiş dönemdeki öğrencilerimiz birinci sınıfta öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi derse giriyorlar ve okullarda görev yapıyorlardı ve öğretmenliğin kolay bir şey olmadığını onun zevkli olduğunu fark ediyorlardı. Bunu için hazırlık yapıyorlardı. Bu öğretmenlik uygulamaları, okul deneyimi dördüncü sınıfa alınmış olması belki dezavantaj olarak düşünüyorum.)
- Öğrencilerde farklı kültürlere tolerans ve hoşgörülü yaklaşımın geliştirilmesine yardımcı olacak çok kültürlü eğitime ağırlık verilmesi.

(Katılımcı B: Aynı zamanda bu öğretmenler dil bilmeli ve farklı kültürlerle, farklı dinlere, farklı kutuplara hoşgörü ile bakabilecek bir yaklaşım içinde de yetişmelidir.)

- Öğrencilerin not için değil öğrenmek ve kendini geliştirmek için ders çalışmalarına yardımcı olunması. (Katılımcı A: İlk önce mentalite değişikliği şart. Öğrencilerin dersleri ağırdan almamaları, vize, final yaklaştığı zaman değil, düzenli çalışmaları...)
- Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında değişiklik yapılmasına imkan ve zemin hazırlanması; öğrencilerin öğrenmeye istekli hale getirilmesi ve motivasyonlarının artırılması. (Katılımcı A: Öğrencilerin sırf öğrenmek için öğrenmelerini yani içten güdülenmesini sağlamak. Bu güdülenmeyi sağlamanın yöntemlerinden birisi de öğrencilerin hayat tecrübelerine dayanan bir öğretim programının geliştirilmesidir. Yani öğrenci ile birlikte ders programının nasıl olacağına karar vermek. Öğrencinin derse aktif bir şekilde katılımını sağlayacak, öğrenci merkezli öğretim metotları ve projeler uygulayarak ve bu projelerde öğrencinin kendi öğrenmek istediği bir alanda bir seçenek imkanı sağlayarak öğrencinin motivasyonu artırılabilir.)
- Öğrencilerin psikolojik açıdan desteklenmesi, kaygı gibi psikolojik sorunlarının giderilmesi en azından asgari düzeye indirilmesi ve rehberlik yapılması. (Katılımcı F: Öğrencinin geleceği en azından öğrenim hayatı boyunca kaygı içerisinde olmaması gerekiyor. Çünkü kaygı hakikaten öğrenciyi kemiren bir kurt gibi onu bitiren tüketen bir şey ama kaygıyı stresi asgariye indirmemiz gerekiyor.)
- Teknoloji araçlarının (bilgisayar, İnternet, tepegöz vs.) derslerde kullanılması ve derslere entegre edilmesi; fiziksel şartların ve koşulların iyileştirilmesi. (Katılımcı A: Teknolojik araçlar olan projeksiyon, tepegöz vs. derslerde kullanılmalı. Özellikle her sınıfta bilgisayar ve İnternet bağlantısının olması gerekiyor. İnternete erişim çok önemli. Ders işlerken öğrencinin aklına bir şey takıldıysa girip anında veya ders çıkışında İnternette öğrenebilir. Ders bittikten sonra belki zaman olmayacak veya unutacak. Yani sonra öğrenemeyebilir... Yani teknoloji araçları kendi başlarına yeterli değil, onların nasıl ve hangi amaçlar için kullanıldığını da bilmek gerekiyor.)

- Ders kitaplarının içerik olarak öğrencilerin günümüz dünyasını ve sorunlarını anlamalarına ve çözüm üretmelerine yardımcı olacak şekilde güncel konu, sorun ve olaylara ağırlık verecek şekilde yeniden tasarlanması. (Katılımcı G: Ders kitapları içeriği en fazla 10 yıl geriye gitmeli. İçerik en fazla 10–15 yıllık süreyi kapsamalı. Gündelik sorunlar buraya gelmeli. Sokakta ne yaşıyorsa sınıfta da o olmalı. Türkiye'nin gündeminde ne sorun varsa sınıfa o getirilmeli. Demokrasi sorunu mu var, o sorun sınıfa getirilmeli, orada tartışılmalı. İnsan hakları sorunu mu var, aynı sorun sınıfta tartışılmalı. Sebepleri nelerdir, onlara bir çözüm getirilmeli. Yani biz dışarıda olanları yok gördüğümüz müddetçe o sorunlar çözülmez.)
- Seçmeli derslerin konulması ve işlevsellik kazandırılması. (Katılımcı H: Programda seçmeli dersler konulması gerek, programın güncelleşmesi lazım.)
- Yüksek lisans programına alınan öğrenci sayısının artırılması. (Katılımcı G: Bölümde 100 kişiyi mezun ediyorsan bizde %10'dur yüksek lisans alma oranı. Kaliteyi arttırmak için yüksek lisans oranlarını %10'dan %20'lere çıkarmak lazım.)

NOT: Veri toplama sürecindeki yardımlarından dolayı Murat Yücel, Yusuf Şimşek ve İsa Doğmuş'a teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Akpınar, M. ve Ayvacı, H. Ş. (2003). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilimlerin temel disiplinlerine karşı tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 137-145
- Altunya, N. (2006). *Gazi eğitim enstitüsü: Gazi orta öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Ata, B. (2005). Yeni sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ilköğretim 2005 sosyal bilgiler dersi (6, 7. Sınıflar) öğretim programı açısından değerlendirilmesi. İnternette 19 Ağustos.2008 tarihinde elde edilmiştir: <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/sosyalbilgiler.doc>.

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73
- Barr, R.; Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (1977). *Defining social studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Bay, E. T.; Nur, M. ve Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Charmaz, C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coffey, A., ve Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Çınar, O.; Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi örneği). *Bilig*, 31, 71-84.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 161-172.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Dönmez, C. (2003). *Sosyal bilgiler programının (1998) değerlendirilmesi ve ders kitapları*. İçinde: C. Şahin (Ed.), *Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi [Electronic version]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. İnternette 7 Mayıs 2008 tarihinden elde edilmiştir :www.insanbilimleri.com.
- Günden, S. (1995). Sosyal bilgiler öğretimine genel bir bakış: İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları. Ankara: TED Yayınları.
- Gürsoy, H. (2003). Öğretmen yetiştirmede sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(299), 28-35.

- Güven, İ. (2004). Qualitative study of perceptions of prospective social studies teachers towards school practices. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 4(2), 292-299.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin değerlendirilmesinde güncel sorunlar ve sistemde yapılması mümkün düzeltmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 537-548.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2009). 2009-1 Atama Dönemine İlişkin Basın Açıklaması İle Atama Yapılacak Alanlar, Taban Puanları ve Kontenjanları. 18 Şubat 2009 tarihinde elde edilmiştir: <http://personel.meb.gov.tr> (18.02.2009).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- NCSS [National Council for the Social Studies]. (1993). Position statement: A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficacy. *Social Education* 57(5), 213-23.
- Otluoğlu, R. ve Öztürk, C. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1). Retrieved from <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayi6.html>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551-555.
- Şahin, T. Y. (1997). İlköğretimde sosyal bilgiler derslerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim*, 231, 41-43.
- Taş, M. A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.

- Tuncer, U. (1998). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan içerik ve öğrenme sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6,(?) . İnternette 25 Temmuz 2008'de alınmıştır: <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/> .
- Yıldırım, A. (2004). Student assessment in high school social studies courses in Turkey: Teachers' and students' perceptions. *International Review of Education*, 50, 157-175.
- Yılmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centred instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35-53.
- Yılmaz, K. (2009). Democracy through learner-centered education: A Turkish perspective. *International Review of Education*, 55(1), 21-37.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu]. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. İnternette 25 Temmuz 2008'de alınmıştır: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/giris.doc.

Summary

PROBLEMS CONFRONTING SOCIAL STUDIES EDUCATION AT TERTIARY LEVEL AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS: ACADEMICIANS' PERSPECTIVES

Kaya YILMAZ*

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

Address for correspondence: * Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., kaya.yilmaz@marmara.edu.tr

What problems and difficulties are confronting the field of social studies education at tertiary level?

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

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

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

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

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