



Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University

anemonDerginin ana sayfası: <http://dergipark.gov.tr/anemon>**Araştırma Makalesi • Research Article****Social Studies Teachers' Perspectives Regarding the 2024 Social Studies Teachers Program**

Özge Metin*, Mehmet Yolalan**, Hülya Yolalan ***

Abstract: The rapid transformations of the 21st century require education systems to evolve beyond knowledge transmission, emphasizing critical thinking, problem-solving, and social responsibility. In Turkey, the Social Studies Curriculum was redesigned in 2024 under the Turkish Century Education Model [TYMM] to align with global competitiveness while safeguarding ethical values and cultural identity. This qualitative study examines teachers' perceptions of the updated curriculum through a phenomenological approach, interviewing 12 Social Studies teachers across Turkey during the 2024-2025 academic year. Data collected via semi-structured interviews revealed that educators broadly approve of the curriculum's student-centered methodology, condensed content, and strengthened values education. However, significant implementation challenges emerged, including overly dense activity schedules, inadequate class durations, gaps in technological infrastructure, and insufficient teacher preparation for the new framework. The findings suggest that while the TYMM's theoretical foundations are sound, its practical execution requires systemic improvements: enhanced logistical support for teachers, upgraded school resources (particularly digital tools), and ongoing professional development programs tailored to the curriculum's demands. Addressing these issues is vital to ensure the program's efficacy and sustainability. The study underscores that curriculum reform must be accompanied by tangible investments in teacher capacity and institutional infrastructure to achieve its intended outcomes.

Keywords: Turkish Century Education Model, Social Studies, Curriculum, Education Systems

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Öz: 21. yüzyıldaki hızlı değişimler, eğitim sistemlerinin yalnızca bilgi aktarımına odaklanmakla kalmayıp bireyleri eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerle donatmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim, küresel rekabet edebilirliği artırırken etik değerler ve kültürel kimliği korumayı hedefleyen stratejik bir alan olarak önem kazanmış, bu nedenle eğitim politikalarının ve öğretim programlarının yeniden yapılandırılması kritik hale gelmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeni ile olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerin deneyimlerine dair ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, TYMM kapsamında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, öğrenci merkezli yaklaşımı, sadeleştirilmiş içeriği ve değerler

*Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0003-3150-0967, ozge.metin@giresun.edu.tr

**Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID:0009-0009-9225-617X, mardar.mehmet@gmail.com

***Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID:0009-0000-8429-8999, yolalanhulya8@gmail.com

Cite as/ Atıf: Metin, Ö., Yolalan, M. & Yolalan, H. (2025). Social studies teachers' perspectives regarding the 2024 social studies teachers program. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 97–147. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.1695406>

Received/Geliş: 08 May/Mayıs 2025

Accepted/Kabul: 21 Dec/Aralık 2025

Published/Yayın: 30 Apr /Nisan 2026

e-ISSN: 2149-4622. © 2026 The Author(s). This article is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial4.0 International License (CC BY-NC 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



eğitime verdiği önemle öğretmenler tarafından genel olarak değerlendirilmiştir. Ancak programın uygulanması sırasında etkinliklerin yoğunluğu, ders sürelerinin yetersizliği, teknolojik altyapı eksiklikleri ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları gibi pratik zorluklar, programın etkili bir şekilde uygulanmasını engellemektedir. Bu bulgular, programın teorik olarak sağlam bir temele sahip olmasına rağmen, uygulama aşamasında öğretmenlere daha fazla destek sağlanması ve okulların altyapılarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Eğitim Sistemleri

Introduction

The rapidly changing social, economic, and technological conditions of the 21st century have necessitated that education systems move beyond merely transmitting information to equipping individuals with skills such as critical thinking, problem-solving, and social responsibility (Dolmaz & İlhan, 2020). Education is now regarded as a strategic field aiming to enhance individuals' global competitiveness while fostering their multifaceted development through the preservation of ethical values and cultural identities. Accordingly, the restructuring of education policies and curricula has become critically important for adapting to the requirements of the age. As with social studies education- a crucial subject for enabling individuals to participate in society as active citizens-periodic change and renewal are inevitable. In line with these needs, the Social Studies Curriculum in Turkey was revised in 2024 within the framework of the TYMM (Turkish Century Education Model).

The primary function of social studies education can be defined as a discipline centered on the mission of cultivating "good citizens" within historical continuity. In this context, the discipline integrates the theoretical foundations and methodological tools of the social and humanities, focusing on enabling individuals to adapt to changing societal conditions and acquire the critical thinking and problem-solving skills necessary to assume an active citizenship role (Öztürk & Deveci, 2020; Dolmaz & Metin, 2024). It is observed that the curricula implemented since the founding of the Republic have shaped this citizen profile according to the period's needs (Yalçın & Akhan, 2019), and pedagogical debates on how to structure the program content have remained relevant throughout this process (Çiğdem, 2010). When considering students preparing for societal life at the primary and middle school levels, the role of social studies education in cultivating active and responsible individuals, as required by a democratic society, comes to the forefront. Since the proclamation of the Republic, social studies curricula in Turkey have been periodically renewed and updated to respond to changing social and educational needs. In this context, starting with the 1924 and 1926 Primary School Curricula, followed sequentially by the 1936 and 1948 programs, the 1962 Primary School Curriculum Draft, the 1968 Primary School Curriculum, the 1990 and 1998 Social Studies Curricula, the 2004-2005 curriculum initiatives, and the 2018 Social Studies Curriculum stand out as significant milestones in this process (Çatak, 2015). Most recently, the 2024 Social Studies Curriculum has emerged as the most current program within this continuum.

The 2024 Social Studies Curriculum has been designed within the framework of the Turkish Century Education Model with an approach aimed at developing individuals' critical thinking, problem-solving, and social responsibility skills. Based on the interdisciplinary approach of the social sciences, the program seeks to equip students with knowledge and skills in fields such as history, geography, economics, and sociology. Furthermore, it offers a structure that aims to enable individuals to gain a global perspective while preserving their cultural identities through the blending of national and universal values (MEB, 2024). In this context, the holistic approach of the Turkish Century Education Model shapes the fundamental principles and objectives guiding the Social Studies Curriculum. Education is a multifaceted process that carries the accumulation of the past into the future and expands humanity's horizons. The Turkish Century Education Model is defined as a comprehensive framework comprising components such as the curriculum's core approach, student profile, the Virtue-Value-Action Framework, and the skills framework. It targets not only national and moral values but also competencies that will contribute to the country's economic development and global competitive strength (MEB, 2024).

A systematic evaluation of curricula from various perspectives provides a valuable source of data that contributes to curriculum development processes (Önlen, Tatan & İbret, 2020). In this context, a comprehensive examination of the Social Studies Curriculum renewed in 2024 within the framework of the Turkish Century Education Model is of great importance for understanding the program's practical dynamics, pedagogical approaches, and its impact on teacher perceptions. Evaluating the program in these aspects is expected to provide data that will guide the development of educational policies and the improvement of instructional practices (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Given that the renewed 2024 Social Studies Curriculum has only recently begun to be implemented, it is particularly essential to consider the views of social studies teachers regarding the program. Teachers' feedback on the implementation process holds critical importance for assessing the current situation, examining the changes made, and identifying shortcomings. Such an evaluation can provide concrete recommendations for the development of educational policies and for making curricula more effective.

A review of the literature indicates that no study has yet comprehensively evaluated the 2024 Social Studies Curriculum based on teacher opinions while also incorporating teachers' experiences with the 2018 Social Studies Curriculum as a reference point for interpreting the new program. The present study aims to address this gap by focusing primarily on the implementation dynamics, teacher perceptions, and challenges of the 2024 program, while treating teachers' experiences with previous curricula as a background and reference framework that helps them make sense of the new program. Indeed, a review of the literature indicates that studies concerning the social studies curriculum largely focus on its general framework, including works by Çiğdem and Kaymakçı (2023), Tonga and Erdoğan (2023), Çopur and Seyhan (2022), Yıldırım and Çetin (2022), Yıldırım and Çalışkan (2022), Turan and Avcı (2018), and Çiftçi and Akça (2005). When examining research focusing on teacher opinions, studies conducted by Koçoğlu and Aydın (2017), Doğan (2016), Çalışkan (2014), Sağlam (2014), Balcı and Yelken (2013), Akpınar and Aydemir (2012), Kılıç Şahin (2010), Dinç and Doğan (2010), Ersoy (2009), Altunöz (2008), Yazar (2008), Doğanay and Sarı (2008), Yapıcı and Demirdelen (2007), Erköse (2007), Ece (2007), Kirtay (2007), and Coşkun (2007) stand out. Evaluations of the 2005 curriculum were conducted by Demir (2006) and Doğan (2006), while studies examining all social studies curricula together were carried out by Korkmaz and Uyğur (2021) and Koyuncu (2015). Research comparing the 2005, 2017, and 2018 curricula includes studies by Kalaycı and Baysal (2020), Can (2019), Çoban and Akşit (2018), and Tay (2017). Notable analyses focusing on the 2018 program include those by Esemen (2020), Kalaycı and Baysal (2020), Ocak and Kocaman (2018), and Öztürk and Kafadar (2018). Among studies based on student opinions, Akdağ (2009) stands out.

Initial evaluation studies on various aspects of the 2024 Social Studies Curriculum (Önger & Duman, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024) have begun to offer valuable contributions to the literature. However, no research has been found that comprehensively examines this program based on teacher opinions and reveals how teachers' naturally accumulated past program experiences (2005 and 2018) provide context for this evaluation. This gap constitutes the fundamental starting point of the study. The primary focus of the research is on the internal dynamics, applicability, and perceived strengths/weaknesses of the 2024 program itself, while teachers' past experiences are treated as a perspective that enriches this analysis.

Objective

This study aims to examine the 2024 Turkish Century Education Model (TYMM) Social Studies Curriculum based on teacher opinions. In line with this objective, the following research questions were addressed:

1. What is the perceived level of clarity of the curriculum according to teachers?
2. What are the strengths and weaknesses of the curriculum?
3. What are the key differences and similarities between the renewed curriculum and the 2018 curriculum? How is this reflected in instructional processes?

4.What are teachers' views regarding the curriculum's learning outcomes (conceptual skills, domain-specific skills, socio-emotional learning skills, and the virtue-value-action framework)? How is the applicability of these outcomes assessed?

5.How does the integration of the renewed curriculum with textbooks affect teaching processes? How do teachers evaluate the contribution of this integration to the curriculum's overall goals?

Method

Research Design

This study aims to conduct an in-depth examination of teacher opinions regarding the renewed Social Studies Curriculum within the framework of the Turkish Century Education Model. The research is structured using a basic qualitative research design. Basic qualitative research is one of the most frequently employed designs in qualitative inquiry, used to deepen the understanding of a situation, process, or phenomenon, to meaningfully present participants' perspectives as a coherent whole, and to describe and interpret data directly based on participants' views (Merriam & Tisdell, 2016).

Study Group

The study group consists of 12 social studies teachers working in public schools across various provinces in Turkey during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through purposive sampling, specifically using the convenience sampling method within this framework. In line with the study's objective, two main criteria were considered in participant selection. First, it was required that participants have at least five years of professional experience, aiming to reach teachers who have implemented both the 2018 and 2024 social studies curricula and can thus testify to the evolution of the programs. The second criterion was that participants had been involved in the in-service training processes for the 2024 program either as trainees or as trainers. In this context, 10 of the 12 teachers participated in in-service training as trainees, while 2 had experience as trainers. All participants were included in the study on a voluntary basis. The number of participants in the study group was determined based on reaching data saturation/repetition cycles. Demographic information regarding the participants is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Study Group

Pseudonym	Gender	Age	Education Level	City	Experience
EÖ1	Male	32	Bachelor's Degree	Ankara	5-10 Years
EÖ2	Male	43	Bachelor's Degree	Erzurum	20-25 Years
EÖ3	Male	36	Bachelor's Degree	Uşak	10-15 Years
EÖ4	Male	42	Bachelor's Degree	Trabzon	20-25 Years
EÖ5	Male	44	Bachelor's Degree	Giresun	20-25 Years
KÖ1	Female	43	Master's Degree	Giresun	15-20 Years
KÖ2	Female	29	Master's Degree	Samsun	0-5 Years
KÖ3	Female	34	Master's Degree	İstanbul	10-15 Years
KÖ4	Female	34	Master's Degree	Kars	10-15 Years
KÖ5	Female	51	Master's Degree	İstanbul	30-35 Years
KÖ6	Female	33	Bachelor's Degree	Kastamonu	5-10 Years
KÖ7	Female	38	Bachelor's Degree	Ordu	10-15 Years

Upon examining Table 1, it is observed that this study included 12 social studies teachers working in public middle schools across different geographical regions of Turkey, representing Uşak (Aegean Region), Trabzon and Giresun (Black Sea Region), Samsun (Central Black Sea), İstanbul (Marmara Region), Kars (Eastern Anatolia Region), and Kastamonu and Ordu (Black Sea Region). The selection of participants aimed to evaluate the applicability of the curriculum in different regions, compare urban and rural experiences, and gather opinions from teachers with diverse professional backgrounds. Among the participants, 5 are male and 7 are female; 5 hold a master's degree, while 7 have a bachelor's degree.

The teachers' professional experience ranges from 2 to 30 years, and their ages range from 24 to 55, with an average age of 38. This diversity has enabled a holistic representation of how the program is perceived across different contexts.

Data Collection Tools

A semi-structured interview form was used for data collection in line with the sub-questions determined by the researchers within the scope of the study. The semi-structured interview aims to gather data that will reveal similarities and differences in participants' perspectives. The interview form consists of two main sections and a total of 10 questions. The first section includes closed-ended questions to determine participants' demographic characteristics, while the second section contains open-ended questions aimed at obtaining more in-depth and detailed opinions from participants on the subject.

To ensure the content validity of the interview form, opinions were obtained from three faculty members working in the field of social studies education. Based on expert feedback, the initial number of 14 questions was reduced to 10 to obtain a more focused and purpose-aligned dataset, and the wording of the questions was clarified. This process enhanced the alignment of the interview form with the research objectives, thereby contributing to the content validity of the data collection tool. The final set of questions was presented to participants as follows:

- 1) To what extent do you feel you understand the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum?
- 2) In your opinion, what are the most prominent strengths of the curriculum? Could you explain how these aspects contribute to teaching processes?
- 3) What are the main difficulties you have encountered during the implementation of the curriculum, and which aspects of the program require improvement?
- 4) How do you evaluate the adequacy of in-service training and support mechanisms related to the curriculum?
- 5) What are your views on the appropriateness of the curriculum's learning outcomes (conceptual skills, domain-specific skills, physical skills) to the student level and their applicability?
- 6) How do you find the applicability of the program's components, such as social-emotional learning skills, the virtue-value-action framework, and literacy skills?
- 7) How do you assess your own competency regarding the program's assessment and evaluation approach? What kind of support do you need in this regard?
- 8) When comparing the renewed Social Studies Curriculum with the 2018 Social Studies Curriculum, what differences and similarities do you observe? Please explain.
- 9) How do you evaluate the reflection of the curriculum in the textbooks and the alignment of the books with the curriculum?
- 10) What are your views on the effects of the simplification efforts in the curriculum (e.g., the number of learning outcomes, content density, etc.) on the teaching-learning processes?

Data Collection Process

The data collection process was carried out during the second semester of the 2024-2025 academic year with social studies teachers working in public schools across various provinces of Turkey. In this process, data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The interviews were conducted face-to-face and individually, in a suitable environment determined at the participants' own schools. This approach aimed to provide an atmosphere where participants felt comfortable and secure. Each interview lasted between 35 and 60 minutes on average, and all interviews

were digitally recorded using an audio recording device. The obtained audio recordings were later transcribed into written text and prepared for the data analysis phase. Throughout the data collection process, principles of confidentiality and voluntary participation were adhered to in order to ensure that participants felt safe in sharing their data.

Table 2. Interview Schedule and Participant Information

Pseudonym	Province	Interview Setting	Interview Date	Interview Duration
EÖ1	Giresun	Teachers' Lounge	04.04.2025	52 Minutes
EÖ2	Giresun	Teachers' Lounge	04.04.2025	48 Minutes
EÖ3	Ordu	Empty Classroom	07.04.2025	60 Minutes
EÖ4	Giresun	Teachers' Lounge	05.04.2025	38 Minutes
EÖ5	Ankara	Home	14.04.2025	40 Minutes
KÖ1	Uşak	Home	07.04.2025	42 Minutes
KÖ2	Kars	Home	15.04.2025	65 Minutes
KÖ3	Giresun	Teachers' Lounge	05.04.2025	35 Minutes
KÖ4	İstanbul	Home	21.04.2025	38 Minutes
KÖ5	Trabzon	Library	22.04.2025	50 Minutes
KÖ6	Samsun	Teachers' Lounge	28.04.2025	45 Minutes
KÖ7	Giresun	Teachers' Lounge	11.04.2025	40 Minutes

Data Analysis

The content analysis method, which enables the systematic categorization and interpretation of qualitative data, was used to analyze the data (Sönmez & Alacapınar, 2013). The analysis process was systematically planned and carried out to organize the data into a meaningful structure. In this context, first, the transcript texts created from audio recordings were carefully read several times to gain a general familiarity with the dataset. Subsequently, the texts were examined line by line, and raw data codes reflecting significant expressions, concepts, and thought patterns in the teachers' views were generated. The coding and thematic analysis processes were conducted using the qualitative data analysis software MAXQDA, which supported the data organization and theme development processes. In the next stage, codes with common characteristics were grouped based on similarities within the software, forming meaningful themes in light of the research questions. To ensure the internal consistency of the themes and maintain conceptual integrity, continuous comparisons were made between the codes and themes. To enhance the reliability of the study, support was obtained from a field expert; the expert's independent coding was compared with the researcher's coding, and any differences were discussed and resolved through consensus. Finally, within the framework of the constructed thematic structure, the findings were interpreted, and the reporting process was completed by selecting striking quotations that directly reflect the teachers' views. In the findings section, participant statements were included using coding such as M1, M2 for male teachers and F1, F2 for female teachers to ensure confidentiality.

Credibility

To ensure the credibility of the study, qualitative research strategies were systematically employed. The content of the interview form was developed based on expert opinions from three faculty members specializing in social studies education, thereby supporting its construct validity. During the data collection process, a standardized approach was adopted by using the same semi-structured interview form with all participants. A member-checking strategy was implemented to verify the accuracy of the raw data and to ensure that the researcher's interpretations accurately reflected the participants' views. In this regard, the analyzed texts and key findings were shared with a portion of the participants on a voluntary basis, and their confirmations were obtained. During the analysis phase, in addition to systematically reporting the content analysis, a field expert was consulted to enhance the objectivity and reliability of the coding. The independent codings of the researcher and the expert were

compared to achieve consistency. This holistic approach guaranteed that the findings are grounded in a valid and reliable foundation.

Findings

This section presents qualitative findings reflecting the experiences and evaluations of social studies teachers regarding the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum. Based on content analysis, teacher opinions were structured under nine main thematic categories. These themes, addressed in order, are as follows: (1) Level of Understanding the Program, (2) Strengths of the Program, (3) Implementation Challenges and Areas for Development of the Program, (4) Adequacy of In-Service Training and Support Mechanisms, (5) Applicability of the Program Based on Learning Outcomes, (6) Inter-Curriculum Components and Applicability, (7) Teacher Competency in Assessment and Evaluation Processes, (8) Comparative Analysis of the 2018 and 2024 Curricula, (9) Integration of the Program with Textbooks, and (10) Effects of Simplification Practices on the Process. Each theme is explained with supporting codes derived during the analysis process and representative participant quotations; visualized summaries of the thematic structures are presented in diagrams between Figures 1 and 10.

Social Studies Teachers' Level of Understanding of the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum

The findings emerging from the analysis of teachers' views regarding their level of understanding of the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum are presented in Figure 1.

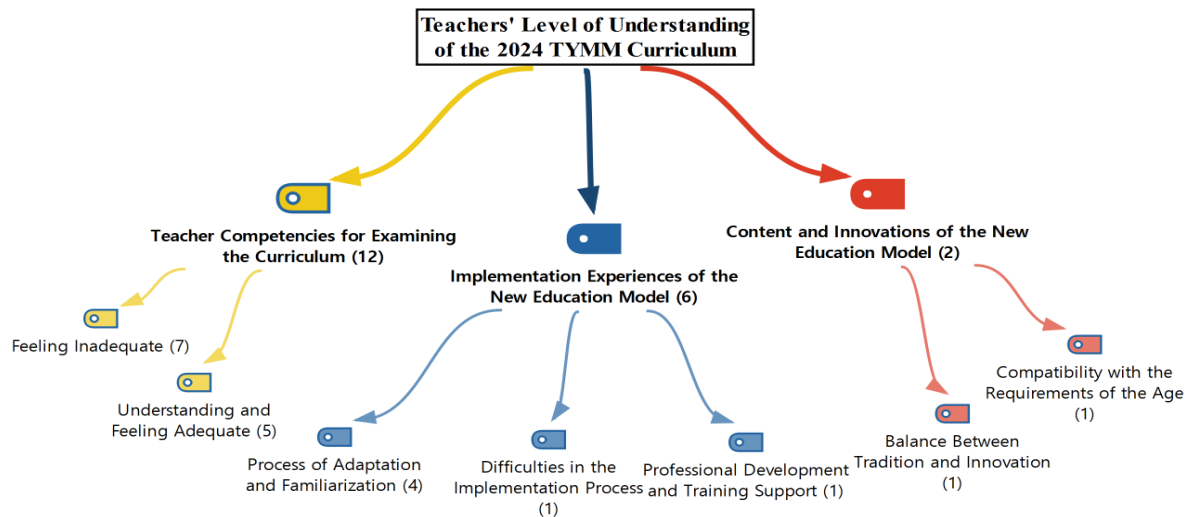


Figure 1. *Thematic Distribution of Social Studies Teachers' Views on Their Level of Understanding the Curriculum*

The teachers' views regarding their level of understanding of the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum were analyzed (Figure 1). The analysis revealed that the teachers' opinions were concentrated around three main codes: "*feeling inadequate*," "*understanding and feeling adequate*," and "*process of adaptation and familiarization*." This indicates notable differences in teachers' perceptions and readiness concerning the program. On this subject, teachers expressed their views regarding the theme of "teacher competencies related to program implementation." For instance, KÖ1 stated: "*Although I have received training on the Turkish Century Education Model, I do not think I fully understand this program. I still struggle significantly in implementing the program, in conducting lessons, and especially in the assessment part.*" Similarly, EÖ4 noted: "*However, during the implementation process, while teaching students at school, I sometimes thought that I did not fully grasp the new education model.*"

Teachers also expressed a considerable number of opinions under the code “*understanding and feeling adequate.*” On this subject, teacher EÖ2 stated: “*I generally think I understand it. The new education model seminar training provided at the beginning of the academic year, the documents published by the Ministry of National Education, and the new education model largely enabled my comprehension.*” Similarly, EÖ1 expressed: “*I have not faced any issues in understanding the new education model. I believe I understand it to a great extent.*” Regarding the sub-code “*process of adaptation and familiarization,*” teacher EÖ2 noted: “*However, I believe we will become more comfortable with the implementation over time,*” and EÖ5 added: “*With every curriculum change, we experience a mix of excitement and stress. As the curriculum implementation begins, all difficulties gradually diminish during the process-much like ‘a caravan organizes itself on the road.’*” KÖ3, on the other hand, supported the sub-code “*difficulties in the implementation process*” with the statement: “*Although I understand the theoretical part of the program, I struggle with managing activities in the classroom and applying assessment and evaluation criteria.*” In conclusion, teachers' level of understanding of the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum is shaped by various factors such as perceptual gaps, uncertainties, and the process of adapting to the new model. This highlights the importance of developing strategies for a more effective educational process in the future.

Teachers' Views on the Strengths of the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum

The findings resulting from the analysis of teachers' views regarding the strengths of the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum are presented in Figure 2.

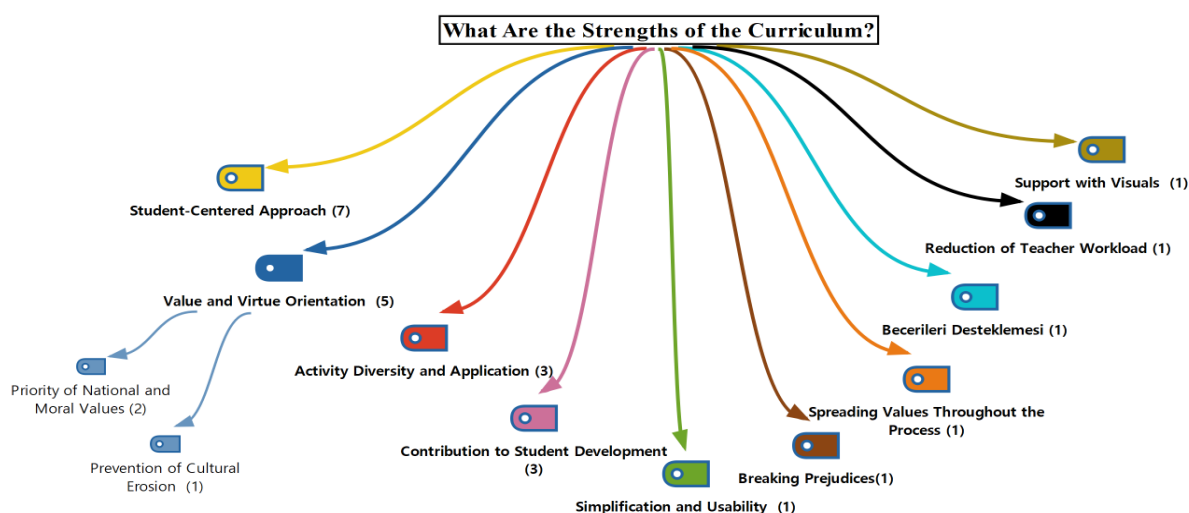


Figure 2. Teachers' Views on the Strengths of the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum

The findings presented in Figure 2 illustrate the thematic distribution of teachers' views regarding the strengths of the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum. As a result of the analysis, teacher opinions were clustered around ten main codes, primarily including “*student-centered approach,*” “*simplification and usability,*” and “*activity diversity and application.*” These codes reflect the theoretical and pedagogical advantages of the program as perceived by teachers. Teachers expressed that the student-centered approach is a strong aspect of the program, with KÖ1 stating, “*The more intensive and active participation of our students in the lesson are the strengths I have observed,*” EÖ4 noting, “*In the old 2018 curriculum, we often couldn't find time for activities with students while teaching, as I was struggling to cover the lesson outcomes. In the new education model, students being active and learning through this method is truly a strength of this model,*” and KÖ5 adding, “*The program's structure, which directs students toward research and inquiry, makes learning more lasting. I particularly observe that students' idea-generation skills improve during group work.*”

EÖ1, for instance, highlighted the program's aspect of simplification, stating, "*We generally feel that the new curriculum has been simplified. This simplification is, in my opinion, one of the strongest aspects of the new education model.*" Teachers also emphasized the importance of implementing activities in lessons. EÖ5 noted, "*The abundance of activities provided has been a positive strength from the students' perspective. Today's students prefer to engage with lessons actively through numerous activities, making this approach well-suited,*" while KÖ7 added, "*Its strengths can be evaluated as the high volume of activity content, which prevents students from getting bored during class.*" Contributing to the theme of "*simplification and usability,*" EÖ3 explained, "*The reduction in the number of learning outcomes allows us to delve deeper into topics. This both lightens teachers' workload and enables students to grasp subjects better.*" Overall, teachers identified the student-centered approach-which fosters active student participation-the program's simplified and more usable structure, and the increased student interest driven by activity diversity as the most significant strengths of the curriculum. These findings indicate that the new program is perceived by teachers as more implementable and is considered more engaging from the students' perspective.

Teachers' Views on the Main Challenges Faced During Program Implementation and Aspects Requiring Development

The results of the analysis of teachers' views regarding the implementation challenges and aspects of the program that require development are presented in Figure 3.

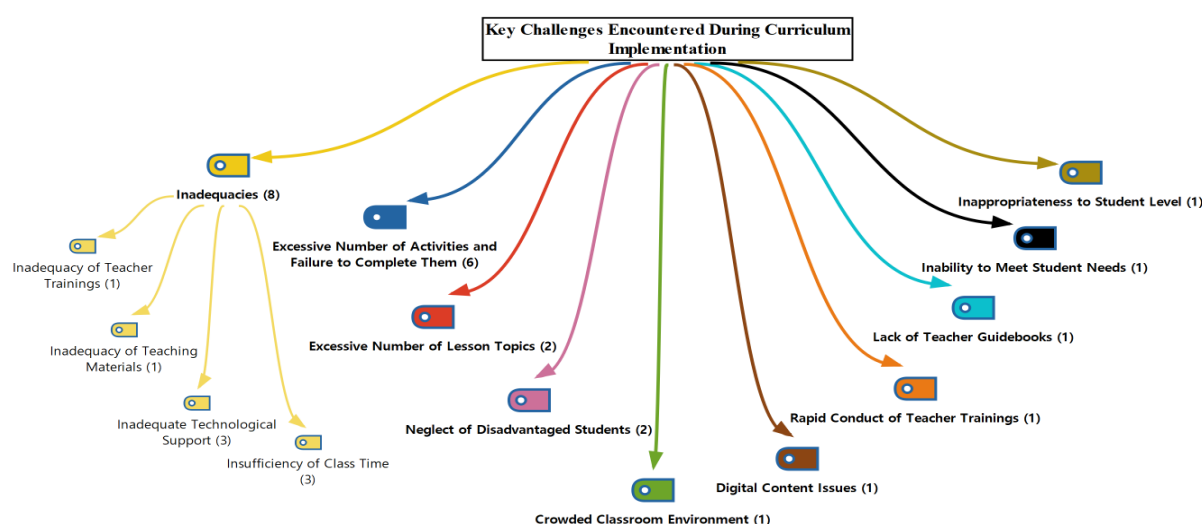


Figure 3. Teachers' Views on the Weaknesses of the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum

Figure 3 presents teachers' views regarding the challenges encountered during program implementation and the aspects requiring development. The analysis structured these opinions under ten fundamental codes. Teachers most frequently highlighted codes such as "*inadequacies,*" "*excessive number of activities and failure to complete them,*" "*insufficiency of class time,*" "*inadequate technological support,*" "*excessive number of lesson topics,*" and "*neglect of disadvantaged students*" These codes indicate core alignment problems between the program's theoretical design and real classroom conditions. Concerning the theme of "*excessive number of activities and failure to complete them,*" teachers articulated their perspectives with KÖ7 stating, "*The most critical issue I can evaluate as a weakness is the excessive volume of activity content,*" and KÖ5 adding, "*The high number of activities in the textbooks prepared according to the new curriculum and the insufficient time allocated in the ministry's framework program for conducting these activities impede the timely achievement of learning outcomes...*" Furthermore, on the theme of "*insufficiency of class time,*" identified as a weakness of the new curriculum, KÖ1 emphasized, "*First of all, I experience time pressure in my*

classes. I absolutely cannot cover the intended instructional outcomes within the class duration specified in the program."

EÖ4 also addressed the lack of technological support as a weakness of the new curriculum, stating, "Especially in classrooms without adequate technological support, teaching and learning become more difficult. We conduct lessons based on students' active learning, and there are sections where technology use is substantial. If students lack sufficient technological resources at home or school, they may face disadvantages. This is a weak aspect." KÖ1 further reinforced the sub-code of "insufficiency of class time" by noting, "Within a 35-minute class period, we try both to explain the topic and carry out activities. This time is insufficient, especially for topics requiring experiments and observations." Similarly, EÖ2 emphasized the "lack of technological support" sub-code, explaining, "Irregularities in smart boards and internet infrastructure frequently disrupt the flow of lessons. Under these conditions, it is impossible to achieve the program's learning outcomes that emphasize digital skills." These findings reveal the practical problems encountered during program implementation and the difficulties teachers face in this process. In particular, the intensity of activities, insufficient class time, and deficiencies in technological infrastructure stand out as significant weaknesses hindering the effective implementation of the program.

Teachers' Views on the Adequacy of In-Service Training and Support Mechanisms for Social Studies Teachers

The findings resulting from the analysis of teachers' views regarding the evaluation of in-service training and support mechanisms for social studies teachers are presented in Figure 4.

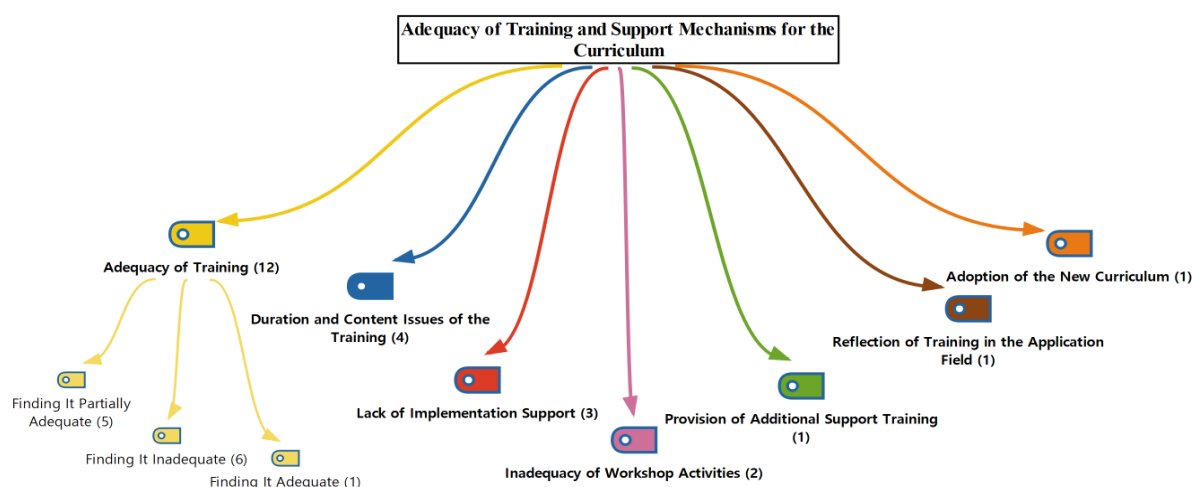


Figure 4. Teachers' Views on the Adequacy of Training and Support Mechanisms for Social Studies Teachers

Figure 4 presents teachers' views on the adequacy of in-service training and support mechanisms. Teachers' evaluations on this matter are grouped under seven main codes. Opinions are most distinctly focused on the codes "adequacy of training" with sub-distinctions of ("finding it inadequate" and "finding it adequate"), "duration and content issues of the training," and "lack of conceptual and practical support." This distribution reveals significant differences in teachers' perceptions regarding their professional development needs and existing support processes. Teachers expressed concerns about problems stemming from insufficient training. KÖ4 stated, "It is definitely not adequate-you can't just say 'we did it, and that's it.' Even those who received the training didn't understand what was being asked of them, so how can they help us?" Similarly, EÖ3 noted, "In my opinion, it is not sufficient. The reason is that there should have been more comprehensive and better-equipped training and explanation." Conversely, some teachers considered the training and support they received to be adequate. KÖ7 remarked, "The training was sufficient. The teacher who provided the training also

offered all kinds of support afterward and answered our questions.” EÖ5 added, “We attended the trainings and watched the informational videos. I don’t think there was any shortcoming in the training and support we received.”

EÖ1 also raised the issue of time constraints in the training, stating, “All teachers received training for the new education model. I think this training was very rushed.” Regarding the theme of “lack of practical support,” KÖ1 noted, “...it only provides preliminary knowledge about the concepts related to the program but does not assist in its implementation.” KÖ7 highlighted the “inadequacy of workshop activities,” explaining, “The workshops in the provided training were insufficient. We did not have the opportunity to experience the new assessment and evaluation techniques envisaged by the program in a practical manner.” EÖ5, on the other hand, pointed to the theme of “provision of additional support training,” remarking, “There is no follow-up or additional support mechanism after the training. We lack a consultancy system to solve the problems we encounter during implementation. This gap could be addressed through additional training.” While some teachers considered the training and support to be adequate,” another group expressed that the training was rushed, conceptual and practical support fell short, and they generally found it insufficient. This situation reveals that teachers require more comprehensive, practice-oriented, and time-sufficient training and support mechanisms to fully adapt to the new program.

Teachers' Views on the Appropriateness and Applicability of the Program's Learning Outcomes to Student Level

The findings resulting from the analysis of teachers' views regarding the appropriateness and applicability of the program's learning outcomes to student level are presented in Figure 5.

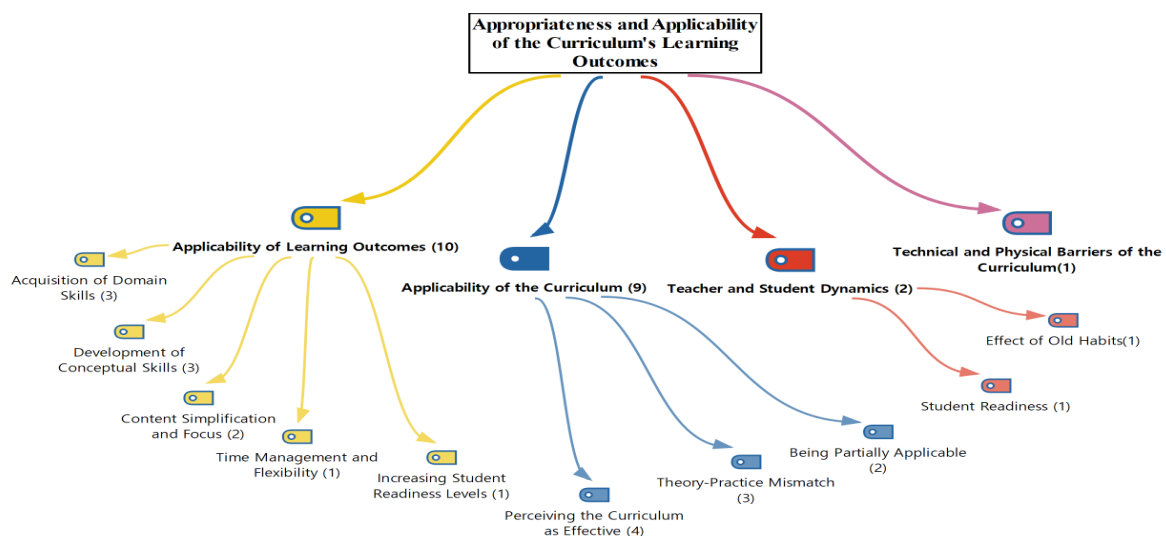


Figure 5. Teachers' Views on the Applicability of the Social Studies Curriculum within the Learning Outcomes Framework

Figure 5 presents teachers' perspectives on the applicability of the curriculum within the learning outcomes framework, with these perspectives organized under four primary codes. Teacher evaluations are most densely clustered around the codes “applicability of learning outcomes” encompassing the acquisition of domain-specific and conceptual skills along with content simplification and “applicability of the curriculum,” which includes perceptions of its effectiveness, a theory-practice mismatch, and its partial applicability. This pattern reveals that teachers make a distinction between comprehending the program's objectives and their ability to realize these objectives under current conditions. In relation to the sub-code “perceiving the program as effective,” which falls under the broader theme of applicability and general evaluation, teachers such as EÖ4 remarked, “I see that all these learning outcomes have been robustly addressed and updated in the new education model. I consider it a good curriculum for

preparing future generations for life. I do not perceive any problems regarding its applicability,” and KÖ7 expressed an opinion under the sub-code “applicability of the curriculum” within the theme of “applicability of the program,” stating: “I believe all the concepts mentioned are fully applicable.” KÖ1, regarding the sub-code “theory-practice mismatch,” stated: “In the training we received, it was indicated that the program's outcomes were reduced. This led us to believe that the instructional outcomes we would deliver would be easier, but when we started teaching, we saw that the content framework is quite extensive, which caused us difficulty.”

KÖ5 expressed a view concerning the sub-code “development of conceptual skills” under the theme of “applicability of learning outcomes”, stating: “Regarding conceptual skills, it was expected that students would arrive at the concepts themselves, but the fact that not every student can independently reach these concepts has been overlooked. This has resulted in students being insufficient in learning conceptual skills.” KÖ1, addressing the sub-code “acquisition of domain skills”, noted: “Due to students' low readiness levels and our inability to provide foundational concepts beforehand, while trying to explain topics through activities, the activities conclude without students understanding anything, and domain skills are not fully acquired.” While teachers generally view the program’s applicability within the learning outcomes framework positively, they have also reported practical challenges stemming from factors such as the breadth of content, difficulties in imparting conceptual skills, and students' low readiness levels. These findings indicate that for the program to be implemented effectively, both the content and student readiness levels require more careful planning.

Teachers' Views on the Applicability of the Social Studies Curriculum within the Framework of Inter-Curriculum Components

The findings resulting from the analysis of teachers' views regarding the applicability of the Social Studies Curriculum within the framework of inter-curriculum components are presented in Figure 6.

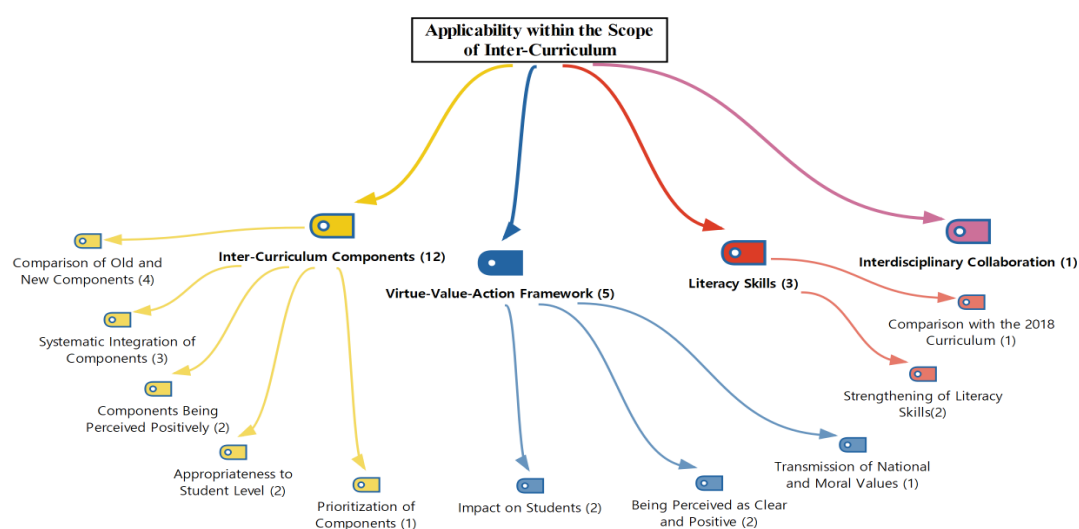


Figure 6. Teachers' Views on the Applicability of the Social Studies Curriculum within the Framework of Inter-Curriculum Components

Figure 6 presents teachers' views on the applicability of the Social Studies Curriculum within the framework of inter-curriculum components, with these opinions structured under four principal codes. The perspectives are predominantly centered on the codes “inter-curriculum components” which includes the comparison of old and new components, systematic integration, and positive perception- and the “virtue-value-action framework,” encompassing its favorable and appropriate reception as well as its impact on students. This emphasis underscores teachers' robust awareness of the program's internal consistency and its essential elements, such as values education. Regarding the comparison between former and current program components, teachers expressed their insights, with EÖ5 noting, “I believe the inter-curriculum components have been well placed; we were already incorporating them into our

lessons in past practices,” and KÖ5 adding, “Given that inter-curriculum components were already part of our instruction in previous implementations, it can be said that these elements are now integrated in a more planned and systematic way in the existing program.” Moreover, in relation to the sub-code “systematic integration of components” under the theme of inter-curriculum components, KÖ5 further explained, “This reflects an approach free from arbitrariness, enabling components to be incorporated into the instructional process more effectively.”

EÖ4 expressed a positive view regarding the balanced integration of components, stating, “I find the balanced distribution of components within the lesson content extremely positive. Particularly, the coherent integration of social-emotional learning skills with the virtue-value-action framework strengthens the program's sense of integrity.” This comment supports the sub-code of “components being perceived positively.” On the theme of the “virtue-value-action framework,” the same teacher added, “I can say that I found the virtue-value-action framework especially favorable. While similar concepts existed in the previous curriculum, I believe presenting them in this manner is more appropriate,” aligning with the sub-code “being perceived as clear and positive.” Furthermore, EÖ5 remarked on the enhancement of competencies, noting, “Literacy skills are generally consistent, but they have been strengthened with some new additions,” which relates to the sub-code “strengthening of literacy skills.” Overall, teachers regarded the systematic integration of cross-curricular components, the suitability of the virtue-value-action framework, and the reinforcement of literacy skills as strengths of the program. Nevertheless, when comparing previous and current components, they highlighted implementation difficulties, underscoring the need for greater support and refinement to ensure effective execution.

Teachers' Views on Teacher Competency in Assessment and Evaluation Processes

The findings resulting from the analysis of teachers' views regarding teacher competency in assessment and evaluation processes are presented in Figure 7.

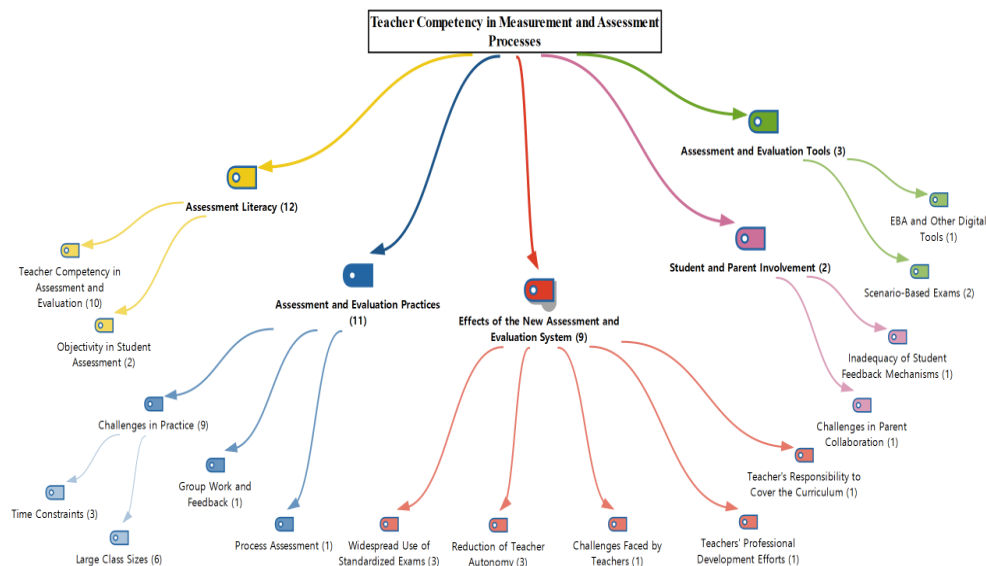


Figure 7. Teachers' Views on Teacher Competency in Assessment and Evaluation Processes

Figure 7 presents teachers' views on teacher competency in assessment and evaluation processes. These opinions are structured under five main codes. Teachers' assessments are most concentrated on the codes "assessment literacy" (teachers' competency in assessment and evaluation), "assessment and evaluation practices" (time constraints, large class sizes), and "effects of the new assessment and evaluation system" (widespread use of standardized exams, reduction in teacher autonomy). This finding reveals that teachers face difficulties in the evaluation process not only due to a lack of technical

knowledge but also because of practical barriers to implementation and constraints imposed by centralized policies, with KÖ6 noting, *“Actually, assessment and evaluation is the simplest part of the job, but now, because students interpret events, there are different perspectives. This situation has honestly made me question my scoring somewhat,”* KÖ1 stating, *“I consider myself inadequate in assessment and evaluation,”* and KÖ5 adding, *“I must express that I do not see myself as competent in measurement and evaluation”*

KÖ5 highlighted the issue of time constraints in assessment processes, stating, *“We implement practices such as having students prepare portfolios, fill out self-assessment and group evaluation forms. However, ensuring that these processes are correctly understood by students and that the forms are fully completed and stored requires significant time and effort.”* KÖ3 emphasized the sub-code *“large class sizes,”* noting, *“Especially process-oriented assessment tasks require students' continuous active participation in the evaluation process, which creates considerable difficulty in crowded classrooms.”* Regarding the sub-code *“widespread use of standardized exams,”* KÖ1 remarked, *“With the expansion of common exams, the importance of in-class performance assessments diminishes. Instead of tracking students' individual development processes, we are forced to focus on standardized test results.”* EÖ3 contributed to the sub-code *“reduction of teacher autonomy,”* explaining, *“Centrally determined assessment criteria significantly restrict our ability to evaluate based on classroom observations. We are compelled to assess students based solely on test results without the opportunity to know them personally.”* Teachers are questioning their own competency in assessment and evaluation processes due to challenges such as time constraints, crowded classrooms, and difficulties with new practices like scenario-based exams. These findings reveal that teachers require more training and support mechanisms in assessment and evaluation, and that practical problems encountered in implementation need to be addressed.

Teachers' Views on the Similarities and Differences Between the 2018 and 2024 Social Studies Curricula

The findings obtained from the analysis of teachers' views regarding the similarities and differences between the 2018 and 2024 Social Studies Curricula are presented in Figure 8.

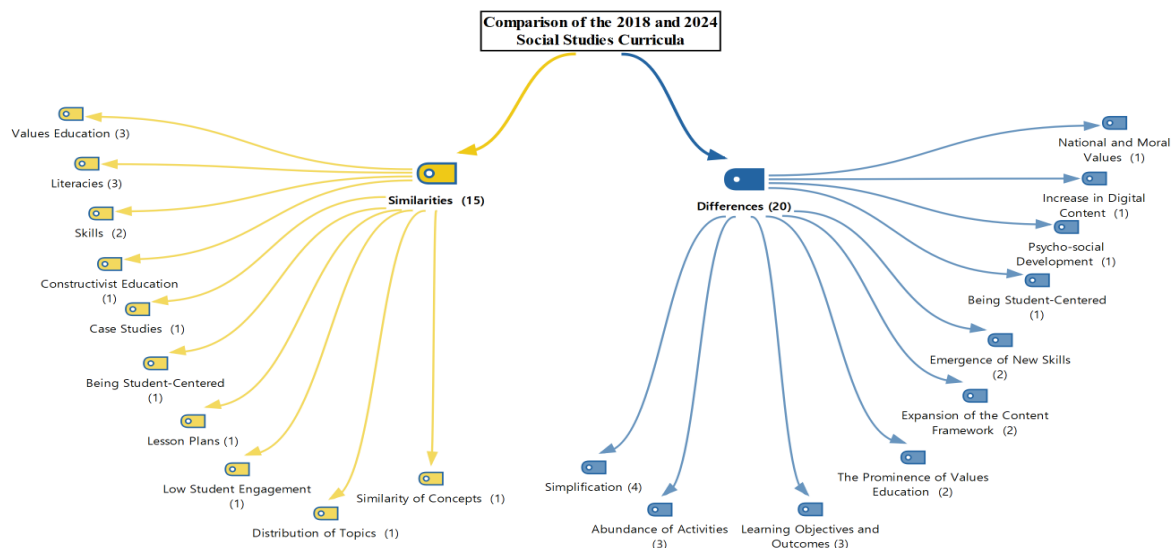


Figure 8. Teachers' Views on the Similarities and Differences Between the 2018 and 2024 Social Studies Curricula

Figure 8 presents teachers' perspectives on the similarities and differences between the 2018 and 2024 Social Studies curricula, with these views structured under two main codes. When describing the *"similarities"* code, teachers most frequently emphasized components such as *"literacies"* and *"values education."* Under the *"differences"* code, opinions focused on elements including *"abundance of activities,"* *"learning objectives and outcomes,"* *"simplification,"* *"expansion of the content framework,"*

and *"the prominence of values education"* This distribution indicates that teachers evaluate the curriculum change within a framework of both continuity (values, literacies) and transformation (simplification, increased activities). Teachers noted similarities between the programs in terms of literacy. KÖ5 stated, *"...literacy skills exist in both programs, so I can express this as a similar aspect,"* and EÖ5 added, *"At the same time, most literacies, skills, and values have remained the same."* Regarding the sub-code of *"values education,"* EÖ4 remarked, *"Values education and our values existed in the previous curriculum and still do now—only the framework has changed,"* while also commenting on the sub-code of *"simplification"* by noting, *"As for differences, it is evident that the topics have generally been simplified."*

EÖ1 expressed a view regarding the sub-code prominence of values under the theme of program differences, stating, *"In the new curriculum, values and student emotions have been given more importance, and this has been strongly reflected in the social studies course. While these concepts also existed in the 2018 curriculum, they have been emphasized more in the new syllabus."* Concerning the sub-code *"the prominence of values education"* in relation to program differences, EÖ5 noted, *"The old term was 'learning objectives', the new term is 'learning outcomes' and their number is fewer compared to the old 2018 curriculum,"* and EÖ4 added, *"...the concept of 'learning outcome' has replaced 'learning objective.' In fact, it seems only the name has changed."* EÖ1 also pointed out the increased focus on activities in the new program, remarking, *"However, in the new education model, the student engages in more activities compared to the old 2018 curriculum."* On the sub-code *"simplification,"* EÖ3 stated, *"The number of topics has been noticeably reduced,"* and EÖ4 similarly commented, *"As for differences, it appears that the topics have generally been simplified."*

When evaluating the similarities between the 2018 and 2024 Social Studies curricula, teachers highlighted several common elements. KÖ5 emphasized the continuity in values education, stating, *"Values education is a fundamental component in both programs. Although we observe a more systematic approach in the new program, the same human values continue to be addressed at its core"* EÖ5 pointed to the shared focus on literacies, noting, *"It is encouraging that essential skills such as media literacy and digital literacy are preserved in both curricula. The continued relevance of these skills constitutes a common strength of the programs."* Regarding the persistence of skills, KÖ6 observed, *"I note that fundamental skills such as critical thinking, problem-solving, and communication form the backbone of both programs. This continuity is important for the consistency of the curricula."* Finally, EÖ4 commented on the commonality of a student-centered approach, explaining, *"Both programs are based on a student-centered philosophy. Active learning and the constructivist approach stand out as the most evident common ground between the curricula."*

Social studies teachers emphasized the similarities between the 2018 and 2024 Social Studies curricula particularly in terms of literacies and values education, while evaluating the differences based on elements such as the increase in activities, the transformation of learning objectives into learning outcomes, the simplification of topics, and the greater prominence given to values. These findings indicate that the new program adopts a student-centered and value-oriented approach, but also highlight that practical challenges—such as the intensity of activities and the breadth of the content framework—must be taken into consideration during the implementation process.

Teachers' Views on the Evaluation of the Integration of the Renewed Social Studies Curriculum into Textbooks

The findings resulting from the analysis of teachers' views regarding the evaluation of the integration of the renewed Social Studies Curriculum into textbooks are presented in Figure 9.

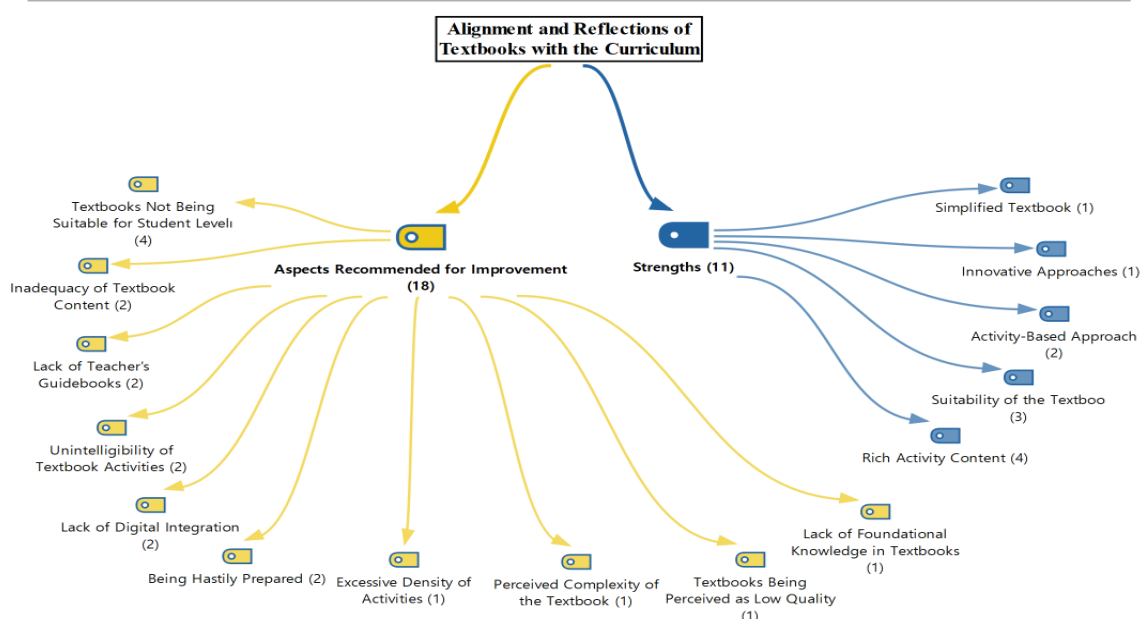


Figure 9. Teachers' Views on the Integration of the Renewed Social Studies Curriculum into Textbooks

Figure 9 presents teachers' views on the evaluation of the integration of the renewed Social Studies Curriculum into textbooks. These opinions are structured under three main codes. Teachers' assessments are primarily focused on the codes "aspects recommended for improvement" (textbooks not being suitable for student level, lack of teacher guidebooks, insufficient content, lack of digital integration, being hastily prepared) and "strengths" (rich activity content, textbook found appropriate, activity-based approach). Additionally, views were expressed under the code "innovative approaches". This finding indicates that although the books contain activities aligned with the curriculum, they are considered contentious by teachers due to fundamental problems related to accessibility, usability, and a lack of supporting materials. In expressing a positive evaluation of the textbook integration, teacher KÖ5 remarked within the sub-code "rich activity content": "I generally think the textbooks are better than in previous years. The abundance of activities and assessment tasks has made a positive contribution to the books" and EÖ3 noted for the same sub-code, "The textbooks are enriched with numerous activities appropriate to the education model". Regarding the appropriateness of the textbooks, KÖ7 remarked, "In this sense, I believe the textbooks have achieved integration," and EÖ5 added, "There is no problematic situation in the content of the textbooks". Concerning the sub-code "activity-based approach," KÖ1 also shared a positive view, stating, "The activity-based approach in the textbooks promotes students' active participation in the lesson. The abundance of visual and hands-on activities has been quite effective in concretizing abstract topics".

KÖ5 expressed a view under the sub-code "textbooks being perceived," stating, "Especially the inclusion of activities that are not suitable for students' levels and the near impossibility of completing these activities within the limited time create difficulties in the implementation process." Regarding the negative aspect of the lack of teacher guidebooks, EÖ5 remarked, "While teaching topics from the books, we have been left without a guidebook. The lack of a teacher guidebook is a weak point. At least for the first year of curriculum implementation, guidebooks could have been provided to teachers for all subjects. This would have made our work easier. I teach lessons using PDF books. I hope this issue is resolved next year." EÖ4 also commented on the same issue, noting, "Guidebooks should have been given to teachers as well. A guidebook would benefit the teacher in implementing the new curriculum and make their job easier." On the sub-code "being hastily prepared," EÖ4 added, "Since the new program emerged very quickly, I think the textbooks were prepared just as hastily and amateurishly." Concerning the sub-code "excessive density of activities," EÖ3 explained, "The number of activities in the books is so high that we can only complete half of them within one class hour. This intensity creates

time pressure for both students and teachers” While teachers generally found the integration of the renewed Social Studies Curriculum into textbooks positive in terms of rich activity content and an activity-based approach, they also pointed out that difficulties arise in practice due to factors such as textbooks not being suitable for student level, lack of teacher guidebooks, insufficient digital integration, and the books being hastily prepared.

Teachers' Views on the Effects of Simplification in the Curriculum on Teaching-Learning Processes

The findings resulting from the analysis of teachers' views regarding the effects of simplification in the curriculum on teaching-learning processes are presented in Figure 10.

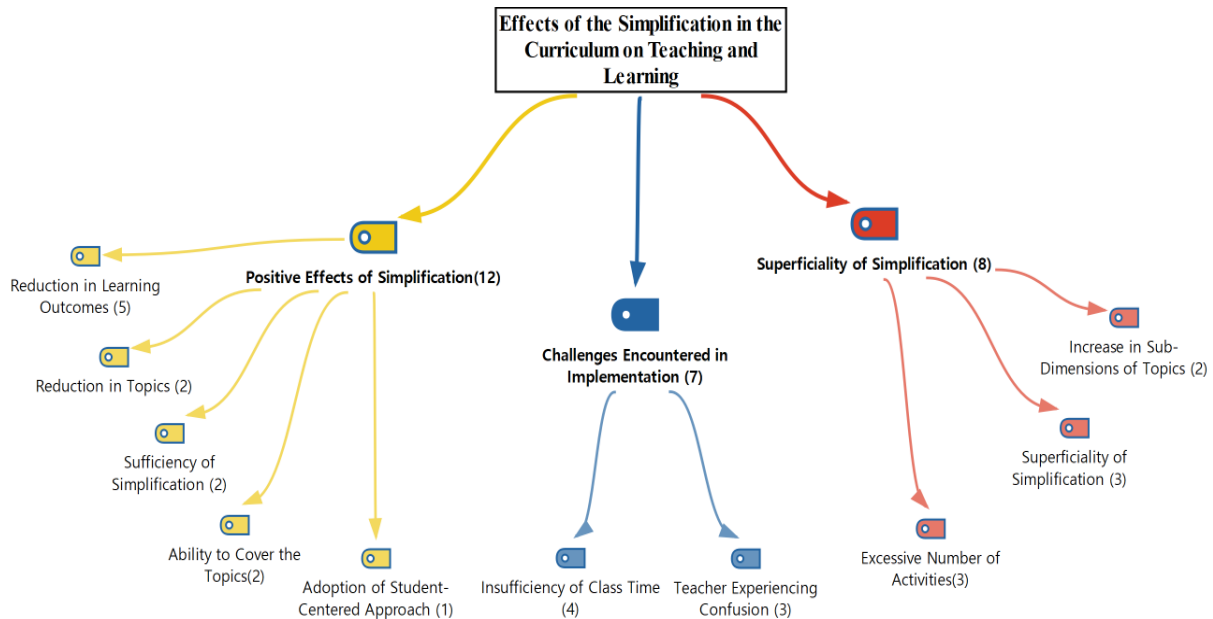


Figure 10. Teachers' Views on the Simplification of the Social Studies Curriculum

Figure 10 illustrates teachers' perspectives on the impact of curriculum simplification on instructional processes, with these views organized under three primary codes. Under the code *"positive effects of simplification,"* teachers frequently pointed to the decrease in the number of topics and learning objectives, referencing aspects such as the reduction in learning outcomes, fewer topics, and the improved feasibility of covering the material. In contrast, within the code *"superficiality of simplification,"* critiques emerged regarding the density of activities and a perceived loss of content depth, including issues like an excessive number of activities and a sense that the simplification is more apparent than substantive. Views were also expressed under the code *"challenges encountered in implementation,"* highlighting difficulties such as inadequate class time and teacher confusion. This pattern indicates that teachers perceive the simplification effort as a dual-edged change: it alleviates workload but also risks making content more superficial and introduces new practical hurdles. Regarding the sub-code *"reduction in learning outcomes,"* teachers offered specific observations: KÖ2 noted, *"Within the Turkish Century Education Model, the social studies curriculum learning outcomes have been reduced—Grade 4 from 33 to 17, Grade 5 from 33 to 19, Grade 6 from 34 to 18, and Grade 7 from 31 to 17—representing about a 30% simplification at each grade level."* KÖ6 added, *"The number of learning outcomes is smaller, but the content has been qualitatively enriched,"* while KÖ3 remarked, *"The applicability of learning outcomes can vary depending on student profile, parent profile, and school conditions."* KÖ7 further stated, *"The number of units and outcomes has been nearly halved."* Additionally, KÖ6 explicitly affirmed the adequacy of the simplification, commenting, *"I am quite satisfied with the simplification."*

Teachers EÖ2 and KÖ6 highlighted the issue of insufficient class time, with EÖ2 stating, “...even though it is a simplified curriculum, it still creates difficulties in covering the topics,” and KÖ6 adding, “...at least 40 minutes are needed. But unfortunately, there is still no flexibility for topics of high moral value; our class hours are not enough, they are not enough” EÖ1 expressed that the simplification has remained superficial, remarking, “The first term is nearly over, and I am behind in some classes. In this case, I see that simplification has not been fully realized. In conclusion, I can say simplification exists in appearance but not in practice” Regarding the sub-code “excessive number of activities,” KÖ7 noted, “However, this reduction seems to be offset by the increase in activities. The difficulty of this is experienced by teachers in the field” While teachers viewed the simplification of the renewed Social Studies Curriculum positively, particularly in terms of the reduction in learning outcomes and topics, they also pointed out practical challenges due to factors such as insufficient class time, an excessive number of activities, and the simplification not being fully realized in practice. These findings indicate that although simplification represents a positive step in theory, it requires further refinement and flexibility in the implementation process.

Discussion

The research contributes to the literature in three main ways. First, it examines the new curriculum based on teacher opinions and through a direct comparative analysis with the previous 2018 program. Second, because the participants engaged in the in-service trainings in dual roles-as both implementers and recipients-they were able to provide a multifaceted perspective on the process. Third, and most importantly, the study critically documents the persistent mismatch between theoretical design and practical implementation conditions by revealing that issues such as insufficient class time, activity density, and deficiencies in technological infrastructure remain unresolved despite curricular changes. This situation underscores the need for more comprehensive and ongoing training support to facilitate teacher adaptation. Studies by Dinç and Doğan (2010) and Çelikkaya and Kürümlüoğlu (2018) emphasize that inadequacies in such trainings contribute to difficulties in the adjustment process. In conclusion, for the new social studies curriculum to be effectively implemented, informative training sessions for teachers should be conducted, and problems encountered during application should be promptly addressed. Revising the program based on teachers' feedback and establishing regular feedback mechanisms would accelerate teachers' adaptation process.

Sources such as Taş and Kiroğlu (2017), Sarı and Tertemiz (2017), and Baş (2017) have emphasized the importance of employing contemporary learning models. Ayka (2007) also revealed similarities between previous programs and the new education model in terms of student-centeredness. Çelikkaya and Kürümlüoğlu (2018) noted the necessity of simplifying the 2017 Social Studies Curriculum. Therefore, it is recommended that the number and duration of activities be balanced in planning. For the theoretically strong qualities of the Social Studies Curriculum-such as its student-centered pedagogical approach, streamlined content structure, and diversified activity design-to be effectively reflected in classroom practices, it appears essential to strengthen practical guidance mechanisms for teachers and to reconcile the mismatches between the pedagogical goals envisioned by the program and current implementation conditions.

Taş and Kiroğlu (2017) highlighted these challenges faced by teachers, drawing attention to the mismatch between the program's theoretical foundations and practical problems. Similarly, Akarsu, Yılmaz and Geçit (2020) and Doğanay and Sarı (2008) have pointed out that one of the most fundamental problems of educational curricula is insufficient time and duration, and they stated that this directly and negatively affects the effectiveness of the teaching process. The core paradox that emerges here is that while the program promotes “rich activity diversity” as a strength, it simultaneously identifies “activity intensity” and “insufficient class time” as its most prominent weaknesses. This situation indicates that the program contains an internal inconsistency and highlights a significant alignment problem between the goal of student-centered, activity-based learning and current classroom conditions. These findings reveal that despite curricular changes, fundamental issues such as class time, activity density, and infrastructure persist, suggesting that these problems have deep-rooted structural

causes. Although curricula have undergone various changes over time, similar challenges continue to appear in new reforms. Indeed, evaluations of both the 2005 and 2018 curricula emphasized time constraints, showing that the issue has persisted over the years.

The literature highlights that time constraints and curriculum overload negatively affect students' learning processes (Kabapınar & Ataman, 2010; Dinç & Doğan, 2010). Kabapınar and Ataman (2010) note that insufficient class time is a frequent criticism among teachers. Dinç and Doğan (2010) argue that the dense content in social studies leads to time-related challenges and advocate for increasing instructional hours as a solution. Teachers encounter issues such as insufficient class time, misalignment with student levels, and curriculum overload in implementing the new program (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2018). Dinç and Doğan (2010) emphasize that problems like topic density and concepts being too advanced for students complicate the teaching process. While Doğanay and Sarı (2008) stress the importance of providing technological support for the successful implementation of educational programs, Ayka (2007) underscores the need to organize learning environments to address the needs of disadvantaged students. In this context, simplifying the curriculum, increasing instructional hours, and restructuring it to meet the needs of disadvantaged students are of critical importance.

Fullan (2007) emphasizes that educational reforms are directly related to teachers' professional development, while Guskey (2002) notes that professional development programs should go beyond theoretical knowledge and also enhance practical skills. Dinç and Doğan (2010) point out that the issues of introduction and in-service training experienced in previous programs continue in the new program as well. Çelikkaya and Kürümlüoğlu (2018) state that hands-on training helps teachers overcome problems, and Ayka (2007) underscores the importance of long-term seminars on instructional strategies. Darling-Hammond and Richardson (2009) assert that teachers' professional development processes should be long-term and continuously supported. Therefore, the success of the new program depends not only on improving its theoretical design but also on resolving these persistent structural problems and providing teachers with continuous, practice-focused support.

Research on teachers' professional development presents similar findings. Yıldız (2018), Eryıldız, Tarman, and Ergür (2012), Ersoy and Kaya (2009), Bulut and Arslan (2010), and Doğanay and Sarı (2008) offer various recommendations to support professional growth. These suggestions include planning in-service training over adequate and structured periods, providing teaching materials, simplifying assessment processes, enhancing library and internet facilities, and reviewing the learning outcomes in the curriculum. For the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum to be implemented effectively, training and support mechanisms need to be comprehensive, practice-based, and designed in line with teacher feedback. Doğanay and Sarı (2008) emphasize that in-service training should be long-term and grounded in authentic teaching-learning approaches to facilitate teachers' adaptation to the program. These findings align with Çelikkaya's (2011) emphasis on the importance of parental contribution to skill development and Dinç and Doğan's (2010) view that curricula should be designed with consideration for students' readiness levels. Consequently, enhancing the effectiveness of the new program critically depends on developing mechanisms to strengthen parent engagement and implementing measures to raise students' readiness levels.

This situation indicates that although the program is theoretically well designed, its practical applicability remains limited. Kabapınar and Ataman (2010) note that topic intensity creates pressure on teachers, while Öztürk and Kafadar (2018) point out that skill education is not clearly correlated. It is important to clarify which competency relates to which skill. Yaşar (2005) argues that curricula should present knowledge, skills, and attitudes in a way that is appropriate and understandable for each grade level. This indicates that designing the program to match student levels is critical for the effectiveness of learning processes. For the Social Studies Curriculum to be used more effectively, solutions to teachers' practical problems must be developed, students' readiness levels must be taken into account, and the program should be revised based on teacher experiences. Öztürk and Kafadar (2018) note that values education is integrated as a core component of the program. Core values (justice, friendship, love, etc.) play a significant role in solving problems encountered in daily life. The New Education Model

has further developed this approach in a more systematic way through the “virtue-value-action” framework.

This situation indicates that teachers require more training and support mechanisms, and that practical problems must be resolved. Acat and Uzunkol (2010), Gömleksiz and Bulut (2006), Yapıcı and Demirdelen (2007), Kabapınar (2010), and Taş and Kiroğlu (2017) note that this process is time-consuming. Öztürk and Kafadar (2018) emphasize that assessment and evaluation must be aligned with other components of the curriculum. Moreover, the 2018 social studies curriculum adopted a process-oriented approach, and it appears that this approach continues in the new education model (Uygun & Akgül, 2024). The findings of this research demonstrate that the practical difficulties teachers face in assessment and evaluation-time constraints, crowded classrooms, and adaptation to new methods-concretize Guskey's (2002) emphasis on the need for professional development. Consequently, it seems essential to design professional development programs that directly support teachers' classroom practices and alleviate their workload.

Dinç and Doğan (2010) also noted that large class sizes and limited instructional hours hinder the effective implementation of assessment activities, which aligns with the findings of the present study. Darling-Hammond and Richardson (2009) emphasized that more resources and support are needed to carry out effective assessment and evaluation processes in crowded classrooms. The adaptation problems teachers face with new assessment methods in this study support the need for practical training highlighted by Çelikkaya and Kürümlüoğlu (2018). Similarly, participants' feelings of inadequacy in assessment practices are consistent with Yıldız's (2018) findings that teachers lack sufficient knowledge in this area and experience difficulties. The research underscores the necessity of educating and informing teachers in this area. Kalaycı and Baysal (2020) state that curricula play a critical role in equipping students with life skills, revealing that these programs are not limited to academic content alone but also contribute to students' social and ethical development. Consequently, comprehensive training and support mechanisms must be provided to enhance teacher competency in assessment and evaluation processes. Practical training on time management, effective assessment methods in crowded classrooms, and the use of new assessment tools will be important steps. Furthermore, teachers' opinions and experiences should be taken into consideration.

The 2018 and 2024 Social Studies curricula exhibit similarities in fundamental areas such as literacy skills, values education, and student-centeredness. Uygun and Akgül (2024) noted that the new Education Model shares these elements with the 2018 program. However, the 2024 program demonstrates an innovative direction with its student-centered and value-oriented approach. Taş and Kiroğlu (2017) also highlighted that the 2017 program focused on similar foundations, emphasizing the continuity of these elements. While both programs maintain the core objectives of social studies education, the 2024 program stands out with its innovative approaches. Yaşar (2005) stressed that curricula should support students' knowledge, skills, and emotional growth. Uygun and Akgül (2024) support this observation, while Kabapınar and Ataman (2010) and Taş and Kiroğlu (2017) note that an excessive number of activities creates pressure on teachers and negatively affects the instructional process. Dinç and Doğan (2010) have pointed out that implementation difficulties can reduce the program's effectiveness. Consequently, for the program to be implemented successfully, the number of activities needs to be balanced, class durations should be reviewed, and greater support should be provided to teachers. Revisions made in line with teacher feedback will enhance the success of implementation.

Çelikkaya (2011) states that textbooks not aligning with student levels negatively affects learning processes, while Doğanay and Sarı (2008) emphasize the importance of teacher guidebooks. Additionally, Alp (2021) notes that digital integration enriches learning processes. Yıldız (2018), Ayka (2007), and Taş (2007) revealed that similar problems existed in previous programs. For the program to be successfully implemented, textbooks should be adapted to student levels, teacher guidebooks should be provided, digital integration should be strengthened, and revisions should be made based on teacher feedback. Çelikkaya and Kürümlüoğlu (2018), Özlek (2019), and Şen (2019) noted that the simplification approach was already present in the 2018 program and emphasized its continuation in the

new program. Yaşar (2005) supported the importance of simplification, stating that curricula should be clear and understandable for students. Kabapınar (2010) demonstrated that topic density creates pressure on teachers and negatively affects the instructional process. Uygun and Akgül (2024) and Çakmak and Yiğen (2023) pointed out that under the guise of simplification, important topics have been omitted, leading in practice to a renewed concentration of content. Dinç and Doğan (2010) emphasized that implementation challenges reduce the program's effectiveness. In this study, concrete implementation difficulties highlighted by teachers-such as insufficient class time, activity density, and content imbalance-stand out as key factors that diminish the program's effectiveness, as Dinç and Doğan (2010) emphasized. Consequently, for the program to be successfully implemented, class time needs to be increased, activities should be planned more balanced, and simplification must be tangibly effective in practice. Revising the program in light of teacher feedback will enhance implementation success.

Conclusion

This study evaluates the 2024 Social Studies Curriculum within the framework of the Turkish Century Education Model based on the perspectives of 12 social studies teachers who have experience implementing the 2018 curriculum and who actively participated in the in-service training for the 2024 program. Among the participants, 2 served as trainers and 10 as participant teachers in these training sessions. The findings indicate that teachers generally perceive the new curriculum positively in terms of its student-centered approach, simplified content, and values education. However, challenges such as activity intensity, insufficient class time, and deficiencies in technological infrastructure are hindering its implementation. While some teachers reported understanding the program through the training they received, others expressed difficulties due to complexity and uncertainties.

The strengths of the Social Studies Curriculum prepared within the framework of the Turkish Century Education Model become evident through teacher opinions. Participants highlight the program's student-centered pedagogical approach, its systematically simplified content organization, and its rich variety of activities as significant advantages. Particularly, the student-centered approach has been observed to positively support instructional effectiveness by increasing students' active participation levels in lessons and their intrinsic motivation toward learning processes. The simplified nature of the program contributes to teachers' ability to plan lessons more easily and deliver content more effectively. Furthermore, activity diversity stands out as a key factor in enhancing students' interest in the subject. However, practical issues such as an excessive number of activities and insufficient class time have also been reported.

The weaknesses of the Social Studies Curriculum within the Turkish Century Education Model reveal significant practical problems, as indicated by teacher feedback. Teachers have raised issues such as excessive activities, insufficient class time, lack of technological support, content overload, and neglect of disadvantaged students. This demonstrates that, although the program is theoretically well-designed, its implementation phase faces serious shortcomings. While activity density is presented as a positive element supporting student-centered learning, the limited class time makes achieving this goal difficult and creates an internal inconsistency within the program. This situation hinders teachers' ability to complete learning outcomes within the intended timeframe and contradicts the program's aim of simplification. In summary, teacher opinions converge around three systematic axes in evaluating the program: theoretical strengths, chronic implementation barriers, and the need for consistent teacher support.

Teachers' perceptions regarding the training and support processes for the Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum vary. While some teachers consider the training they received to be adequate, others state that the processes were rushed, the duration was insufficient, and conceptual and practical support fell short. This situation indicates that teachers need more comprehensive and practice-oriented training to adapt to the new program. Training received from different educators leads to inconsistencies in content and presentation quality, highlighting the need for standardization of these training sessions. Teachers' views on the applicability of the Social Studies

Curriculum reveal both its strengths and limitations. While teachers acknowledge that the updated learning outcomes are intended to prepare future generations for life, they also point out that factors such as the breadth of content, difficulties in imparting conceptual skills, and students' low readiness levels constrain the program's applicability. In particular, the expectation that students should reach concepts on their own poses a challenge for learners with lower readiness, thereby reducing learning efficiency. In this study, teachers reported inadequate parent involvement and deficiencies in students' readiness levels as significant obstacles to program implementation.

Teachers report that due to content density and insufficient class time, they are unable to complete learning outcomes in a timely manner. Although teachers state that the program's student-centered and activity-based structure develops critical skills, more support and a reduction in content density are needed for effective implementation. Teachers expressed opinions on topics such as the comparison between old and new programs, the systematic integration of components, and the appropriateness of the virtue-value-action framework. The findings indicate that the current program has a systematic structure and is generally evaluated positively by teachers. In particular, it was emphasized that the virtue-value-action framework is presented in a more comprehensive manner. While teachers positively evaluate the theoretical framework of the program, they have also pointed out encountering certain difficulties during the implementation process. It has been emphasized that more supportive elements need to be developed for the program to be effectively brought to life. Increasing in-service training that supports professional development and providing guidance materials are important. Additionally, challenges are faced in integrating literacy skills, which indicates that teachers require further support. Overall, although teachers believe the program has a positive structure, they also stress that support must be increased and the program improved to overcome the challenges encountered in practice. These findings highlight the importance of taking teacher opinions into account in the applicability of curricula.

Teachers' views reveal significant challenges and needs within assessment and evaluation processes. In particular, factors such as time constraints, crowded classrooms, and new practices like scenario-based exams have led teachers to question their own competencies. Teachers report that due to time limitations, they cannot fully assess student performance, which complicates process-oriented evaluation efforts and increases workload. Crowded classrooms make it difficult for teachers to monitor students' individual progress and conduct fair assessments. Teachers have indicated that implementing process-oriented assessment tasks in such settings is practically impossible. New practices such as scenario-based exams have caused teachers to struggle with grading and have made fair evaluation challenging due to differing perspectives. This has led teachers to question their own competencies.

Teachers have positively viewed the 2024 Social Studies program's greater emphasis on student emotions and values education, stating that it supports students' social and emotional development. Yaşar (2005) stressed that curricula should support students' knowledge, skills, and emotional growth. Although the rich variety of activities offered by the program in line with this goal is considered a theoretical advantage, teachers have reported practical difficulties due to the excessive number of activities and the breadth of the content framework. Although teachers view the transformation of learning objectives into outcomes and the simplification of topics positively, they also express that this simplification is not sufficiently felt in practice. Teachers generally view the integration of the renewed Social Studies Curriculum into textbooks positively but have also highlighted some significant issues. The rich activity content and activity-based approach of the textbooks increase student interest in the lessons. However, participants pointed out that factors such as textbooks not being suitable for student level, lack of teacher guidebooks, insufficient digital integration, and the rushed preparation of materials create challenges in practice. Teachers' views on the simplification of the renewed Social Studies Curriculum reveal both positive and negative aspects. Teachers have found the reduction in learning outcomes and topics positive in terms of making the program more manageable and student-focused. However, teachers have reported encountering issues such as insufficient class time, excessive activities, and simplification not being fully felt in practice.

Recommendations

To enhance the effectiveness of the 2024 Social Studies Curriculum within the Turkish Century Education Model and to mitigate challenges encountered during its implementation, the following thematic recommendations are proposed based on the research findings:

1. Teacher Training and Professional Development

- In-service training related to the program should be restructured to be practice-oriented and continuous, moving beyond theoretical knowledge.
- Training programs should be organized to equip teachers with practical skills, particularly in the areas of assessment and evaluation methods, activity-based instruction, and classroom time management.

2. Program Content and Implementation Process

- To strengthen the alignment between the program's theoretical design and its practical applicability, content density should be reviewed, and class durations replanned.
- A balance should be struck between the number of activities and class time, ensuring that teachers can cover the curriculum and allocate sufficient time to student needs.
- The program should be made flexible and inclusive by considering students' readiness levels and the needs of disadvantaged groups.

3. Material and Guidance Support

- Teachers should be provided with detailed guidebooks and sample application materials that guide the effective implementation of the program.
- The suitability of textbooks to student levels should be enhanced, and supplementary resources that support digital integration should be developed.

4. Enhancement of Technological and Physical Infrastructure

- Schools' technological infrastructure should be strengthened, and teachers' access to digital resources should be facilitated.
- Additional resource and support mechanisms should be implemented to mitigate the effects of physical constraints such as overcrowded classrooms.
- These recommendations are expected to build a solid bridge between the program's theoretical goals and school conditions, thereby enhancing the quality of teaching-learning processes.

Disclosure Statements

1. Declaration of the contribution of the researchers: This study involves three authors, and all stages of the research (design, data collection, analysis, writing, and editing) were conducted equally by the authors.

2. Conflict of interest: As authors, there is no personal, commercial, or institutional conflict of interest in the preparation of this research.

3. Ethics Report: The research received ethical approval from Giresun University's Social Sciences, Science, and Engineering Research Ethics Committee under decision number 03/101 dated March 5, 2025. Written informed consent was obtained from the participants, and data were anonymized and protected in compliance with confidentiality principles.

4. Research Model: This study was structured using a basic qualitative research design. Semi-structured interviews were conducted with 12 social studies teachers to examine in-depth the experiences and views of teachers regarding the renewed Social Studies curriculum within the framework of the Turkish Century Education Model (TYMM). Content analysis was employed for data analysis.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

21. yüzyılda hızla değişen sosyal, ekonomik ve teknolojik koşullar, eğitim sistemlerinin yalnızca bilgi aktarmakla yetinmeyip bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve toplumsal sorumluluk gibi becerilerle donatılmasını zorunlu hale getirmiştir (Dolmaz & İlhan, 2020). Eğitim, artık bireylerin küresel ölçekte rekabet edebilirliklerini artırmayı ve aynı zamanda etik değerler ile kültürel kimliklerini koruyarak çok yönlü bir gelişim sergilemelerini hedefleyen stratejik bir alan olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, eğitim politikaları ve öğretim programlarının yeniden yapılandırılması, çağın gerekliliklerine uyum sağlama açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bireylerin toplum içinde etkin vatandaşlar olarak yer alabilmeleri için önemli bir ders olan sosyal bilgiler eğitiminde olduğu gibi, zaman zaman değişim ve yenilenmeler kaçınılmaz olmaktadır. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, bu ihtiyaçlar doğrultusunda 2024 yılında TYMM (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir.

Sosyal bilgiler eğitiminin temel işlevi, tarihsel süreklilik içerisinde "iyi vatandaş" yetiştirme misyonunu merkeze alan bir disiplin olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda disiplin, sosyal ve beşerî bilimlerin kuramsal alt yapısı ile yöntemsel araçlarını bütünleştirerek, bireylerin değişen toplumsal koşullara uyum sağlamalarına ve etkin vatandaşlık rolü üstlenebilmeleri için gerekli eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kazanmalarına odaklanmaktadır (Öztürk & Deveci, 2020; Dolmaz & Metin, 2024). Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren uygulanan öğretim programlarının, dönemsel ihtiyaçlar doğrultusunda söz konusu vatandaş profilini şekillendirdiği (Yalçın & Akhan, 2019) ve bu süreçte program içeriğinin nasıl yapılandırılacağına ilişkin pedagojik tartışmaların güncelliğini koruduğu görülmektedir (Çiğdem, 2010). İlkokul ve ortaokul kademelerinde toplumsal yaşama hazırlanan öğrenciler söz konusu olduğunda ise sosyal bilgiler dersinin, demokratik toplumun gerektirdiği etkin ve sorumlu bireyleri yetiştirme işlevi ön plana çıkmaktadır. Cumhuriyetin ilanından itibaren Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları, değişen toplumsal ve eğitimsel ihtiyaçlara yanıt verebilmek adına belirli dönemlerde yenilenmiş ve güncellenmiştir. Bu kapsamda, 1924 ve 1926 İlkokul Programlarından başlayarak sırasıyla 1936, 1948, 1962 İlkokul Program Taslağı, 1968 İlkokul Programı, 1990 ve 1998 Sosyal Bilgiler Programları, 2004-2005 dönemi program çalışmaları ve 2018 Sosyal Bilgiler Programı, bu süreçteki önemli aşamalar olarak öne çıkmaktadır (Çatak, 2015). En son olarak, 2024 Sosyal Bilgiler Programı, bu süreklilik içinde en güncel program olarak öne çıkmaktadır.

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve toplumsal sorumluluk becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir anlayışla tasarlanmıştır. Program, sosyal bilimlerin disiplinler arası yaklaşımını temel alarak, öğrencilerin tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji gibi alanlarda bilgi ve beceriler kazanmasını amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, program milli ve evrensel değerlerin harmanlanmasıyla, bireylerin kültürel kimliklerini koruyarak küresel bir perspektif kazanmalarını sağlamayı hedefleyen bir yapı sunmaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül yaklaşımı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na yön veren temel ilkeleri ve hedefleri şekillendirmektedir. Eğitim, geçmişin birikimlerini geleceğe taşıyan ve insanlığın ufku genişleten, birçok bileşeni barındıran bir süreçtir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise, milli ve manevi değerlerin yanında ülkenin ekonomik kalkınmasına ve küresel rekabet gücüne katkı sağlayacak becerileri hedefleyen; öğretim ongibi unsurlardan oluşan bütüncül bir model olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024).

Öğretim programlarının farklı açılardan sistematik değerlendirilmesi, program geliştirme süreçlerine katkı sağlayan önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır (Önlen, Tatan & İbret, 2020). Bu bağlamda, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kapsamlı bir şekilde incelenmesi; programın uygulama dinamiklerinin, pedagojik yaklaşımlarının ve öğretmen algıları üzerindeki etkisinin anlaşılması açısından büyük önem

taşımaktadır. Programın bu yönleriyle değerlendirilmesinin, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine rehberlik edecek veriler sağlayacağı düşünülmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024). 2024 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, henüz yeni uygulanmaya başlanmış olması nedeniyle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerini dikkate almayı özellikle gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin programın uygulama sürecine ilişkin geri bildirimleri, mevcut durumu değerlendirme, yapılan değişiklikleri inceleme ve eksiklikleri tespit etme açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu tür bir değerlendirme, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve öğretim programlarının daha etkili hale getirilmesine yönelik somut öneriler sunabilir.

Alanyazın incelendiğinde, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğretmen görüşleri doğrultusunda kapsamlı bir şekilde değerlendirildiği ve öğretmenlerin mesleki birikimlerinin doğal bir uzantısı olarak önceki program deneyimlerini (2018) de bu değerlendirme sürecine dâhil ettikleri bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışma, bu boşluğu doldurmayı hedefleyerek, ağırlıklı olarak 2024 programının uygulama dinamiklerine, öğretmen algılarına ve karşılaşılan zorluklara odaklanmakta; öğretmenlerin geçmiş programlara ilişkin deneyimlerini ise yeni programı anlamlandırmalarına yardımcı olan bir arka plan ve referans çerçevesi olarak ele almaktadır. Nitekim alanyazın incelendiğinde, sosyal bilgiler programlarının daha çok genel çerçevesine yönelik çalışmalar arasında Çiydem ve Kaymakçı (2023), Tonga ve Erdoğan (2023), Çopur ve Seyhan (2022), Yıldırım ve Çetin (2022), Yıldırım ve Çalışkan (2022), Turan ve Avcı (2018) ile Çiftçi ve Akça (2005) yer almaktadır. Öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmalar incelendiğinde; Koçoğlu ve Aydın (2017), Doğan (2016), Çalışkan (2014), Sağlam (2014), Balcı ve Yelken (2013), Akpınar ve Aydemir (2012), Kılıç Şahin (2010), Dinç ve Doğan (2010), Ersoy (2009), Altunöz (2008), Yazar (2008), Doğanay ve Sarı (2008), Yapıcı ve Demirdelen (2007), Erköse (2007), Ece (2007), Kirtay (2007) ve Coşkun (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar öne çıkmaktadır. 2005 öğretim programına yönelik değerlendirmeler Demir (2006) ve Doğan (2006) tarafından yapılırken, tüm sosyal bilgiler öğretim programlarını bir arada ele alan çalışmalar Korkmaz ve Uyğur (2021) ile Koyuncu (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. 2005, 2017 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırıldığı araştırmalar arasında Kalaycı ve Baysal (2020), Can (2019), Çoban ve Akşit (2018) ve Tay (2017) bulunmaktadır. 2018 programına yönelik analizlerde ise Esemem (2020), Kalaycı ve Baysal (2020), Ocak ve Kocaman (2018) ile Öztürk ve Kafadar (2018) öne çıkmaktadır. Öğrenci görüşlerine dayalı çalışmalar arasında ise Akdağ (2009) dikkat çekmektedir.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın çeşitli yönleri üzerine yapılan ilk değerlendirme çalışmaları (Önger ve Duman, 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024) alanyazına değerli katkılar sunmaya başlamıştır. Ancak, bu programın öğretmen görüşleri doğrultusunda kapsamlı bir şekilde incelendiği ve öğretmenlerin doğal olarak sahip oldukları geçmiş program deneyimlerinin (2005 ve 2018), bu değerlendirmeye nasıl bir bağlam sağladığını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik, çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırmanın asıl odağı, 2024 programının kendi içindeki dinamikleri, uygulanabilirliği ve algılanan güçlü/zayıf yönleridir; öğretmenlerin geçmiş deneyimleri ise bu analizi zenginleştiren bir perspektif olarak ele alınmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın, öğretmen görüşleri temel alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel doğrultuda, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre, programın anlaşılabilirlik düzeyi nedir?
2. Programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
3. Yenilenen program ile 2018 programı arasındaki temel farklılıklar ve benzerlikler nelerdir? Bu durum öğretim süreçlerine nasıl yansımaktadır?
4. Programın öğrenme çıktılarına (kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve erdem-değer-eylem çerçevesi) ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu çıktıların uygulanabilirliği nasıl değerlendirilmektedir?

5. Yenilenen programın ders kitaplarıyla entegrasyonu, öğretim süreçlerini nasıl etkilemektedir? Bu entegrasyonun programın genel hedeflerine katkısı öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, temel nitel araştırma deseni ile kurgulanmıştır. Temel nitel araştırma, nitel yaklaşımın en sık kullanılan desenlerinden biri olup, bir durum, süreç veya olguya ilişkin anlamayı derinleştirmek, katılımcıların perspektiflerini anlamlı bir bütün halinde ortaya koymak ve verileri doğrudan katılımcıların görüşlerine dayalı olarak betimlemek ve yorumlamak amacıyla kullanılır (Merriam & Tisdell, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerindeki devlet okullarında görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme kapsamında kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcı seçiminde iki temel ölçüt gözetilmiştir. İlk olarak, katılımcıların en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olması şartı aranmış; bu sayede 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarından ikisini uygulama deneyimi olan, dolayısıyla programların evrimine tanıklık edebilecek öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. İkinci ölçüt ise katılımcıların 2024 programının hizmet içi eğitim süreçlerine katılımcı veya formatör öğretmen olarak dâhil olmalarıdır. Bu bağlamda, çalışmaya katılan 12 öğretmenin 10'u hizmet içi eğitimlere katılımcı, 2'si ise formatör olarak deneyim sahibi olmuştur. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun sayısı ise veri doygunluğuna/tekrarlanma döngüsüne bakılarak karar verilmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler ise Tablo 1'de yer almaktadır."

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikleri

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Şehir	Mesleki Kıdem
EÖ1	Erkek	32	Lisans	Ankara	5-10 Yıl
EÖ2	Erkek	43	Lisans	Erzurum	20-25 Yıl
EÖ3	Erkek	36	Lisans	Uşak	10-15 Yıl
EÖ4	Erkek	42	Lisans	Trabzon	20-25 Yıl
EÖ5	Erkek	44	Lisans	Giresun	20-25 Yıl
KÖ1	Kadın	43	Yüksek Lisans	Giresun	15-20 Yıl
KÖ2	Kadın	29	Yüksek Lisans	Samsun	0-5 Yıl
KÖ3	Kadın	34	Yüksek Lisans	İstanbul	10-15 Yıl
KÖ4	Kadın	34	Yüksek Lisans	Kars	10-15 Yıl
KÖ5	Kadın	51	Yüksek Lisans	İstanbul	30-35 Yıl
KÖ6	Kadın	33	Lisans	Kastamonu	5-10 Yıl
KÖ7	Kadın	38	Lisans	Ordu	10-15 Yıl

Tablo 1 incelendiğinde, bu çalışmaya, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerini temsilen Uşak (Ege), Trabzon ve Giresun (Karadeniz), Samsun (Orta Karadeniz), İstanbul (Marmara), Kars (Doğu Anadolu), Kastamonu ve Ordu (Karadeniz) illerindeki devlet ortaokullarında görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların seçiminde, programın farklı bölgelerdeki uygulanabilirliğini değerlendirme, kentsel ve kırsal kesim deneyimlerini karşılaştırma ve farklı mesleki geçmişlere sahip öğretmenlerin görüşlerini alma amaçlanmıştır. Katılımcıların 5'i erkek, 7'si kadın olup, 5'i yüksek lisans, 7'si lisans mezunudur. Mesleki deneyimleri 2 ile 30 yıl arasında değişen öğretmenlerin yaş aralığı 24 ile

55 olup, yaş ortalaması 38'dir. Bu çeşitlilik, programın farklı bağlamlardaki algılanışını bütüncül bir şekilde ortaya koymayı mümkün kılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, araştırmacılar tarafından belirlenen alt sorulara yönelik veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcıların düşüncelerindeki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkaracak veriler toplamayı amaçlamaktadır. Görüşme formu, iki ana bölümden ve toplamda 10 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için kapalı uçlu sorular yer alırken, ikinci bölümde, katılımcıların konuya dair daha derinlemesine ve ayrıntılı görüşlerini elde etmek amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur.

Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, başlangıçta 14 olan soru sayısı araştırmanın amacına daha uygun ve odaklanmış bir veri seti elde etmek amacıyla ona indirilmiş ve soru ifadeleri netleştirilmiştir. Bu süreç, görüşme formunun araştırma amaçlarıyla uyumunu güçlendirerek veri toplama aracının kapsam geçerliğine katkı sağlamıştır. Nihai hali verilen sorular katılımcılara aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı ne ölçüde anladığınızı değerlendirir misiniz?
2. Programın sizce en belirgin güçlü yönleri nelerdir? Bu yönlerin öğretim süreçlerine katkılarını açıklar mısınız?
3. Programın uygulanması sırasında karşılaştığınız temel zorluklar ve programın geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?
4. Programa yönelik hizmetiçi eğitim ve destek mekanizmalarını yeterlilik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Programın öğrenme çıktılarının (kavramsal beceriler, alan becerileri, fiziksel beceriler) öğrenci seviyesine uygunluğu ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Programın sosyal-duygusal öğrenme becerileri, erdem-değer-eylem çerçevesi ve okuryazarlık becerileri gibi bileşenlerinin uygulanabilirliğini nasıl buluyorsunuz?
7. Programın ölçme-değerlendirme yaklaşımına ilişkin kendi yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konuda hangi desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?
8. Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim programını 2018 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar ve benzerlikler olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
9. Programın ders kitaplarına yansımaları ve kitapların programla uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Programda yapılan sadeleştirme çalışmalarının (öğrenme çıktılarının sayısı, içerik yoğunluğu vb.) eğitim-öğretim süreçlerine etkileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Türkiye'nin çeşitli illerindeki devlet okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcılarla yüz yüze ve birebir olarak, kendi okullarında belirlenen uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri bir atmosfer sağlamayı amaçlamıştır. Her bir görüşme ortalama 35-60 dakika sürmüştür ve tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile dijital olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları, sonrasında yazılı metne dönüştürülmüş ve veri analizi aşaması için hazır hale getirilmiştir. Veri toplama sürecinde, katılımcıların verilerini güvenle paylaşmalarını sağlamak için gizlilik ve gönüllülük ilkelerine uygun şekilde hareket edilmiştir.

Tablo 2. Görüşme Takvimi ve Katılımcı Bilgileri

Rumuz	İl	Görüşme Ortamı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
EÖ1	Giresun	Öğretmenler Odası	04.04.2025	52 Dakika
EÖ2	Giresun	Öğretmenler Odası	04.04.2025	48 Dakika
EÖ3	Ordu	Boş Sınıf	07.04.2025	60 Dakika
EÖ4	Giresun	Öğretmenler Odası	05.04.2025	38 Dakika
EÖ5	Ankara	Ev	14.04.2025	40 Dakika
KÖ1	Uşak	Ev	07.04.2025	42 Dakika
KÖ2	Kars	Ev	15.04.2025	65 Dakika
KÖ3	Giresun	Öğretmenler Odası	05.04.2025	35 Dakika
KÖ4	İstanbul	Ev	21.04.2025	38 Dakika
KÖ5	Trabzon	Kütüphane	22.04.2025	50 Dakika
KÖ6	Samsun	Öğretmenler Odası	28.04.2025	45 Dakika
KÖ7	Giresun	Öğretmenler Odası	11.04.2025	40 Dakika

Veri Analizi

Verilerin analizinde, nitel verilerin sistematik bir şekilde kategorilere ayrılarak yorumlanmasını sağlayan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Sönmez & Alacapınar, 2013). Analiz süreci, verilerin anlamlı bir yapıya kavuşturulması amacıyla sistematik olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Bu kapsamda ilk olarak, ses kayıtlarından oluşturulan transkript metinleri birkaç kez dikkatle okunarak veri setine genel bir hakimiyet sağlanmıştır. Ardından, metinler satır satır incelenmiş ve öğretmen görüşlerindeki önemli ifadeler, kavramlar ve düşünce kalıplarını yansıtan ham veri kodları oluşturulmuştur. Kodlama ve tematik analiz süreçleri, nitel veri analiz yazılımlarından MAXQDA kullanılarak yürütülmüş ve bu sayede veri organizasyonu ile tema geliştirme süreçleri desteklenmiştir. Bir sonraki aşamada, ortak özellikler taşıyan kodlar benzerliklerine göre yazılım içinde gruplandırılarak araştırma soruları ışığında anlamlı temalar oluşturulmuştur. Temaların iç tutarlılığını sağlamak ve kavramsal bütünlüğü korumak amacıyla kodlar ile temalar arasında sürekli karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için ise bir alan uzmanından destek alınmış; uzmanın bağımsız kodlamaları ile araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmış ve ortaya çıkan farklılıklar tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Son olarak, oluşturulan tematik yapı çerçevesinde bulgular yorumlanmış ve öğretmen görüşlerini doğrudan yansıtan çarpıcı alıntılar seçilerek raporlaştırma süreci tamamlanmıştır. Bulgular bölümünde katılımcı ifadelerine yer verilirken, gizliliği sağlamak amacıyla erkek öğretmenler için EÖ1,EÖ2, kadın öğretmenler için için KÖ1, KÖ2 şeklinde kodlama kullanılmıştır.

İnandırıcılık

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla nitel araştırma stratejilerinden sistematik olarak yararlanılmıştır. Görüşme formunun içeriği, sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan üç öğretim üyesinden alınan uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve yapı geçerliliği desteklenmiştir. Veri toplama sürecinde tüm katılımcılarla aynı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak standart bir yaklaşım benimsenmiştir. Elde edilen ham verilerin doğruluğunu ve araştırmacı yorumlarının katılımcıların görüşlerini yansıttığından emin olmak için katılımcı teyidi stratejisi uygulanmıştır. Bu kapsamda, analiz edilen metinler ve temel bulgular, gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcıların bir bölümüne iletilmiş ve onayları alınmıştır. Analiz aşamasında ise içerik analizinin sistematik bir şekilde raporlanmasının yanı sıra, kodlamaların nesnellliğini ve güvenilirliğini artırmak için bir alan uzmanından

yararlanılmış; araştırmacı ve uzmanın bağımsız kodlamaları karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmıştır. Bu bütüncül yaklaşım, bulguların geçerli ve güvenilir bir temele dayanmasını garanti sağlamıştır.

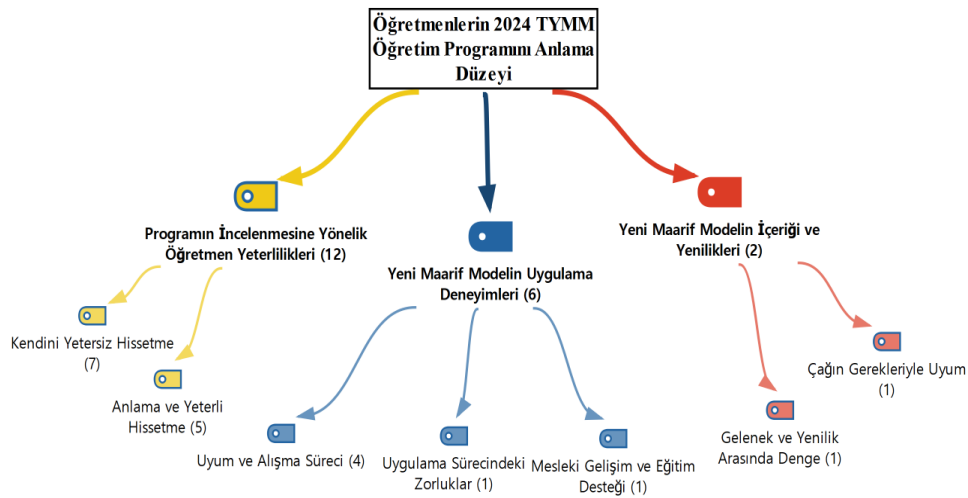
Bulgular

Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyim ve değerlendirmelerini yansıtan nitel bulgular sunulmaktadır. İçerik analizi sonucunda öğretmen görüşleri, dokuz ana tematik kategori altında yapılandırılmıştır. Sırasıyla ele alınan bu temalar şunlardır: (1) Programı Anlama Düzeyi, (2) Programın Güçlü Yönleri, (3) Programın Uygulama Zorlukları ve Geliştirme Alanları, (4) Hizmet İçi Eğitim ve Destek Mekanizmalarının Yeterliliği, (5) Öğrenme Çıktıları Ekseninde Programın Uygulanabilirliği, (6) Programlar Arası Bileşenler ve Uygulanabilirlik, (7) Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Öğretmen Yeterliliği, (8) 2018 ve 2024 Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi, (9) Programın Ders Kitaplarına Entegrasyonu ve (10) Sadeleştirme Uygulamasının Sürece Etkileri.

Her bir tema, analiz sürecinde türetilen kodlar ve temsili katılımcı alıntıları ile desteklenerek açıklanmış; tematik yapıların görselleştirilmiş özetleri ise Şekil 1 ile Şekil 10 arasında yer alan diyagramlarda gösterilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Anlama Düzeyi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler öğretim programını anlama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.



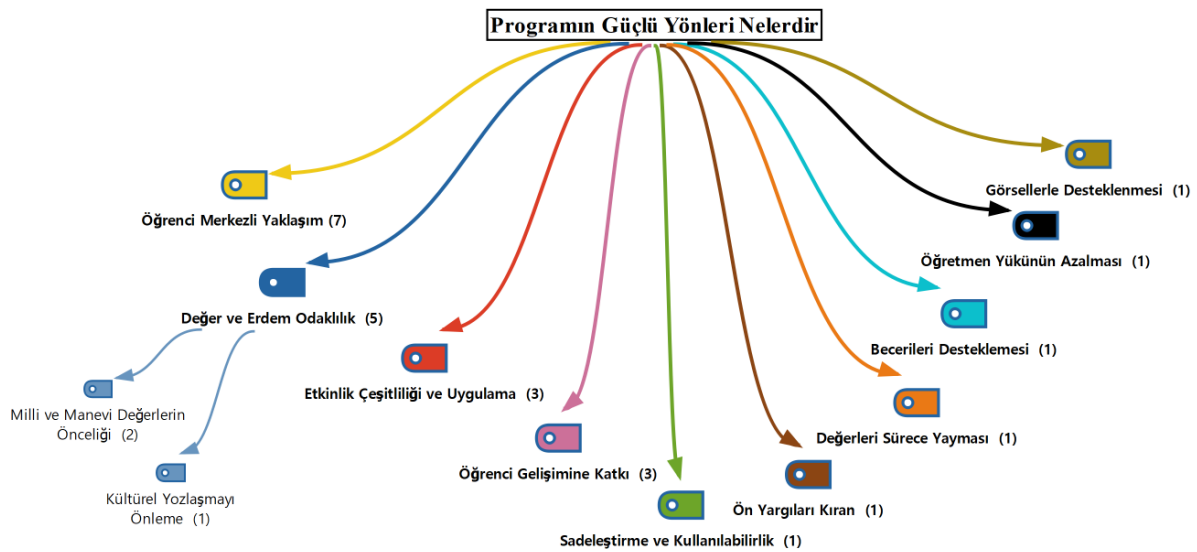
Şekil 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programı Anlama Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Tematik Dağılımı

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı anlama düzeylerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir (Şekil 1). Analiz sonucunda, öğretmen görüşlerinin “kendini yetersiz hissetme”, “anlama ve yeterli hissetme” ile “uyum ve alışma süreci” olmak üzere üç temel kod etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin programa ilişkin algı ve hazırbulunuşluklarında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu konu hakkında öğretmenlerden KÖ1 “Türkiye yüzyılı maarif modeli eğitimi almış olmama rağmen bu programı tam olarak anlamış olduğunu düşünmüyorum. Halen programın uygulanmasında ders işlenişinde ve özellikle de değerlendirme kısmında çok zorlanıyorum” ve EÖ4 “Fakat uygulama sürecinde okul öğrenciler ile ders işlerken yeni maarif modeli tam olarak anlamadığımı zaman zaman düşündüm” ifadeleriyle “programın uygulanmasına ilişkin öğretmen yeterlilikleri” teması hakkındaki görüşlerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler yine “anlama ve yeterli hissetme” kodu altında oldukça fazla görüş bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden EÖ2 “Genel olarak anladığımı düşünüyorum. Sene başında verilen yeni maarif modeli seminer eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı dokümanlar, yeni maarif modeli çoğunlukla anlamamı sağladı” ve EÖ1 “Yeni maarif modeli anlama noktasında herhangi bir sorun yaşamadım. Büyük çoğunlukla anladığımı düşünüyorum” şeklinde görüşlerini beyan etmişlerdir. Öğretmenlerden EÖ2 “Ama zaman içerisinde uygulamada daha rahat olacağımızı düşünüyorum” ve EÖ5 “Her müfredat değişikliğinde yeni bir heyecan ya da stres yaşıyoruz. Müfredatı uygulamaya başladığından tüm sıkıntılar uygulama devam ederken ortadan kalkmaya başlıyor. Tıpkı kervan yolda düzülür gibi” ifadesiyle “uyum ve alışma süreci” alt koduna ilişkin görüşlerini beyan etmişlerdir. KÖ3 ise, “Programın teorik kısmını anlasam da sınıf içinde etkinlikleri yönetmekte ve ölçme-değerlendirme kriterlerini uygulamakta güçlük çekiyorum” ifadesiyle “uygulamada sürecindeki zorluklar” alt kodunu desteklemiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim programını anlama düzeyleri, algısal eksiklikler, belirsizlikler ve yeni modele uyum sağlama süreci gibi çeşitli etmenlerle şekillenmektedir. Bu durum, gelecekte daha etkili bir eğitim süreci için geliştirilecek stratejilerin önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Güçlü Yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri

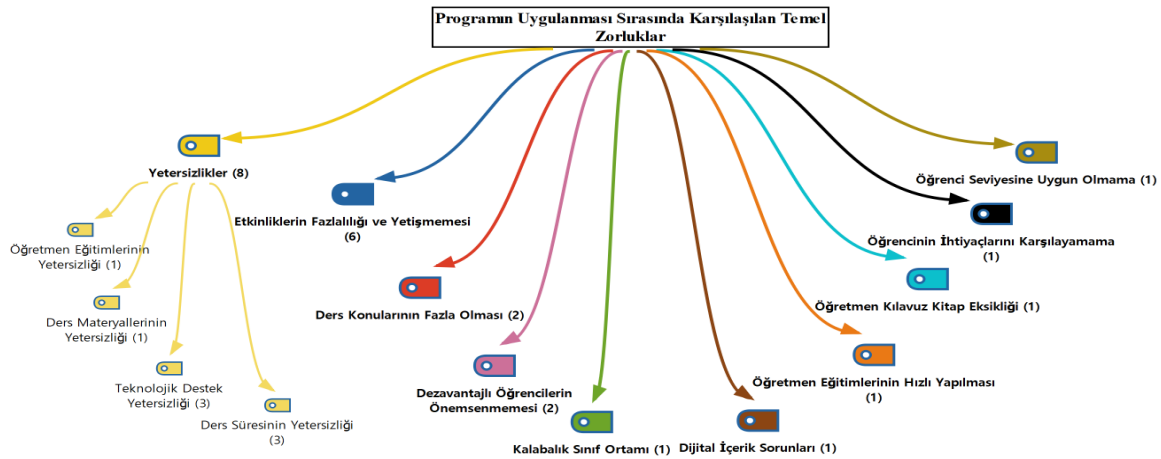
Şekil 2’de sunulan bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programının güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin tematik dağılımını göstermektedir. Analiz sonucunda, öğretmen görüşleri “öğrenci merkezli yaklaşım”, “sadeleştirme ve kullanılabilirlik” ile “etkinlik çeşitliliği ve uygulama” başta olmak üzere on temel kod etrafında kümelenmiştir. Bu kodlar, programın öğretmenler tarafından algılanan teorik ve pedagojik avantajlarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerden KÖ1 “Öğrencilerimizin derse daha yoğun bir şekilde katması öğrencilerin daha etkin bir şekilde katılım yapmaları güçlü olarak bulduğum yönlerinden”, EÖ4 “Çünkü eski 2018 öğretim programında ders işlerken öğrencilerle etkinlik için her zaman vakit bulamıyorduk. Ders kazanımlarını yetiştirebilmek için uğraşıyordum. Yeni maarif modelde öğrencilerin de aktif olması ve bu öğrenme yöntemiyle öğrenmesi gerçekten bu modelin güçlü bir diyebilirim” ve KÖ5 “Programın öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yönlendiren yapısı, öğrenmeyi daha kalıcı hale getiriyor. Özellikle grup çalışmalarında

öğrencilerin fikir üretme becerilerinin geliştiğini gözlemliyorum” ifadesiyle öğrenci merkezli yaklaşımın programın güçlü bir yönü olduğunu dile getirmişlerdir.

EÖ1 ise “Genel olarak yeni öğretim programı sadeleştirilmiş bunu hissediyoruz. Bu sadeleştirme yeni maarif modelin bence en güçlü yönlerinden biridir” ifadesiyle yeni öğretim programının sadeleştirme yönünü dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden EÖ5 “Etkinliklerin bolca verilmesi de öğrenciler açısından olumlu bir güçlü yönü olmuştur. Günümüz öğrencileri artık dersleri bol etkinliklerle aktif olarak işlemeyi seviyor. Bu durumda isabetli olmuştur” ve KÖ7 “Güçlü yönleri; etkinlik içeriklerinin çok fazla olması, öğrencilerin ders esnasında sıkılmasını engellemesi olarak değerlendirilebilir” ifadeleriyle derslerde etkinlikleri uygulamanın önemini ifade etmişlerdir. EÖ3 ise “Kazanım sayısındaki azalma sayesinde konuları derinlemesine işleyebiliyoruz. Bu durum hem öğretmenlerin iş yükünü hafifletiyor hem de öğrencilerin konuları daha iyi kavramasını sağlıyor” diyerek “sadeleştirme ve kullanılabilirlik” temasına katkıda bulunmuştur. Yine öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan öğrenci merkezli yaklaşımı, programın sadeleştirilmiş ve daha kullanılabilir olmasını, ayrıca etkinlik çeşitliliği sayesinde öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermesini programın en önemli güçlü yönleri olarak değerlendirmişlerdir. Bu bulgular, yeni programın öğretmenler tarafından uygulanabilir ve öğrenciler açısından daha çekici bulunduğunu göstermektedir.

Programın Uygulanması Sırasında Karşılaştığınız Temel Zorluklar ve Programın Geliştirilmesi Gereken Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın uygulama zorlukları ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz sonuçları Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programının zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri

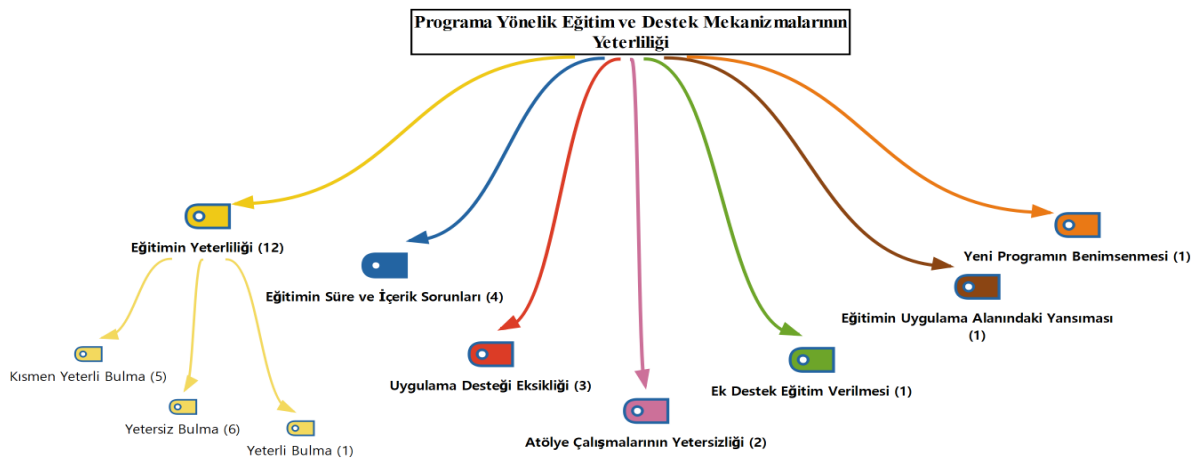
Şekil 3, programın uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklar ve geliştirilmesi gereken yönlerle ilişkin öğretmen görüşlerini göstermektedir. Analiz sonucunda, bu görüşler on temel kod altında yapılandırılmıştır. Öğretmenler, en sık olarak “yetersizlikler”, “etkinliklerin fazlalığı ve yetişmemesi”, “ders süresinin yetersizliği”, “teknolojik destek eksikliği”, “ders konularının fazla olması” ve “dezavantajlı öğrencilerin önemsenmemesi” kodlarını vurgulamışlardır. Bu kodlar, programın teorik tasarımı ile gerçek sınıf koşulları arasındaki temel uyum sorunlarını işaret etmektedir. Öğretmenlerden KÖ7 “Zayıf yönleri olarak değerlendirebileceğim en önemli husus, etkinlik içeriklerinin çok fazla olması” ve KÖ5 “Yeni öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlik sayılarının fazla sayıda olması ve bakanlığın hazırlamış olduğu çerçeve programda verilen sürenin etkinliklerin yapılması konusunda yetersiz olması öğrenme çıktılarının zamanında verilmesine engel olmakta...” ifadeleriyle

“etkinliklerin fazlalığı ve yetiştirmemesi” temasında görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden KÖ1 ise “Öncelikle derslerimde zaman sıkıntısı yaşıyorum vermek istediğimiz öğretim çıktı sınıf programdaki süresini kesinlikle yetiştiremiyorum” ifadesiyle yeni öğretim programının zayıf yönlerinden biri olan “ders süresinin yetersizliği” temasına vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerden EÖ4 ise “Özellikle yeteri teknoloji desteği sağlanmayan sınıflarda eğitim ve öğretimin zorlaşmaktadır. Öğrencilerin derste aktif öğrenme ile öğrenme temelinde ders işliyor ve bunu yaparken de teknoloji kullanımın fazla olduğu bölümler var. Eğer öğrencinin evinde ya da okulunda yeteri kadar teknolojik desteği yoksa olumsuzluk yaşayabilir. bu durum zayıf bir yönüdür” ifadeleriyle yeni öğretim programının teknolojik destek eksikliğini yönünü dile getirmiştir. KÖ1, “35 dakikalık ders süresinde hem konuyu anlatıp hem de etkinlik yaptırmaya çalışıyoruz. Bu süre özellikle deney ve gözlem gerektiren konular için kesinlikle yetersiz kalıyor” ifadesiyle “ders süresinin yetersizliği” alt kodunu desteklemiştir. EÖ2 ise “Akıllı tahta ve internet altyapısındaki düzensizlikler, ders akışını sık sık kesintiye uğrattırıyor. Programın dijital beceri vurgusu yapan kazanımlarını bu koşullarda gerçekleştirmemiz mümkün olmuyor” diyerek “teknolojik destek eksikliği” alt koduna vurgu yapmıştır. Bu bulgular, programın uygulanmasında karşılaşılan pratik sorunları ve öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Özellikle etkinliklerin yoğunluğu, ders süresinin yetersizliği ve teknolojik altyapı eksiklikleri, programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen önemli zayıf yönler olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim ve Destek Mekanizmalarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitim ve destek mekanizmalarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik eğitim ve destek mekanizmalarının yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

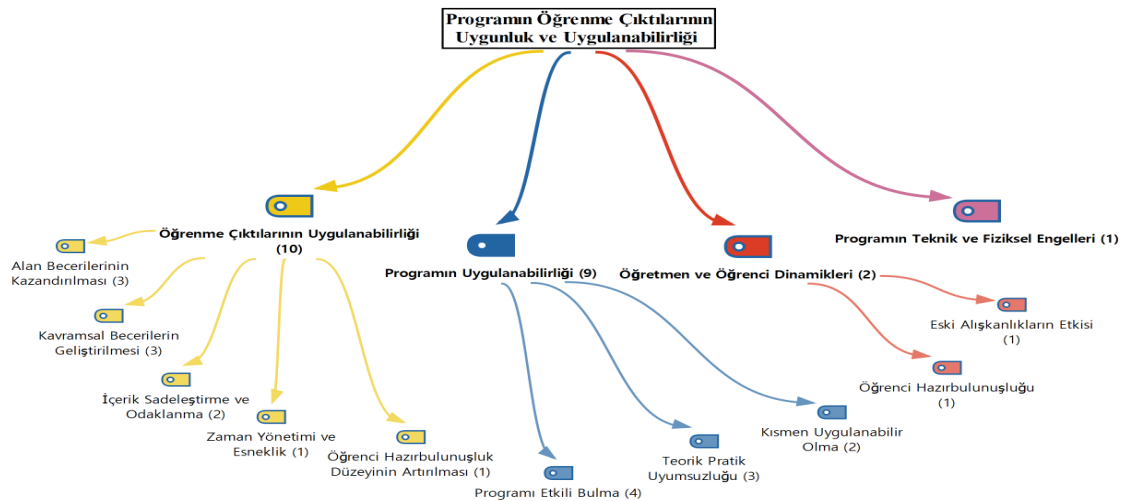
Şekil 4, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ve destek mekanizmalarının yeterliliğine ilişkin görüşleri göstermektedir. Öğretmenlerin bu konudaki değerlendirmeleri, yedi temel kod altında toplanmıştır. Görüşler, en belirgin şekilde “eğitimin yeterliliği” altında (“yetersiz bulma” ve “yeterli bulma” ayrımlarıyla), “eğitimin süre ve içerik sorunları” ve “kavramsal ve uygulama desteği eksikliği” kodlarına odaklanmaktadır. Bu dağılım, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve mevcut destek süreçlerine yönelik algılarında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden KÖ4 “Kesinlikle yeterli değil kervan yolda dizilir misali yaptık oldu ile olmuyor. Eğitime alınan kişiler bile ne olduğunu ne istendiğini anlamamış ki bize yardımcı olsunlar” ve EÖ3 “Bence yeterli değil. Bunun nedeni

daha kapsamlı ve daha donanımlı bir eğitim ve anlatım olmalıydı” ifadeleriyle yetersiz eğitim kaynaklı sorunları dile getirmişlerdir. KÖ7 “Eğitim yeterli olmuştur. Eğitimi veren öğretmen arkadaş, eğitim sonrasında da her türlü desteği sağlamış ve sorularımızı yanıtlamıştır” ve EÖ5 “Eğitimi aldık ve bilgilendirme videolarını izledik. Aldığımız eğitimler ve destekler için bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum” ifadeleriyle aldıkları eğitim ve desteğin yeterli olduğuna dair görüşlerini beyan etmişlerdir.

Öğretmenlerden ise EÖ1 “Yeni maarif model için eğitimi tüm öğretmenler aldı. Bu eğitim çok aceleye getirildiğini düşünüyorum” ifadesiyle aldıkları eğitimin süre sorununu dile getirmiştir. KÖ1 “...programla ilgili sadece kavramların ön bilgilerin öğrenilmesini sağlıyor programın uygulamasında yardımcı olmuyor” ifadesiyle “uygulama desteği eksikliği” temasında görüşünü beyan etmiştir. KÖ7, “Verilen eğitimlerde atölye çalışmaları yetersiz kaldı. Programın öngördüğü yeni ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulamalı olarak deneyimleme fırsatımız olmadı” ifadesiyle “atölye çalışmalarının yetersizliği” temasını dile getirmiştir. EÖ5 ise “Eğitim sonrası takip ve ek destek mekanizmaları bulunmuyor. Uygulama sırasında karşılaştığımız sorunları çözebileceğimiz bir danışmanlık sistemi eksik. Bu eksiklik verilebilecek bir eğitim ile çözülebilir” diyerek “ek destek eğitim verilmesi” temasına işaret etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı eğitim ve desteğin yeterli olduğunu belirtirken, diğer bir kısmı eğitimin aceleye getirildiğini, kavramsal ve uygulamaya dönük desteğin eksik kaldığını ve genel olarak yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yeni programa tam anlamıyla uyum sağlayabilmeleri için daha kapsamlı, uygulama odaklı ve süre açısından yeterli eğitim ve destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Programın Öğrenme Çıktılarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğu Ve Uygulanabilirliği İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın öğrenme çıktıları öğrenci seviyesine uygunluğu ve uygulanabilirliği ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğrenme çıktısı çerçevesi bağlamında sosyal bilgiler öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri

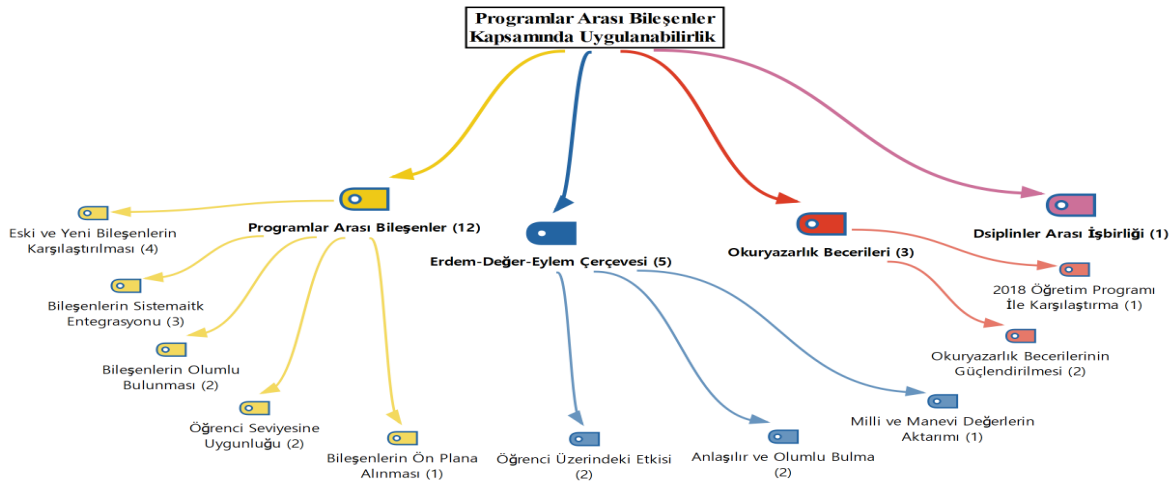
Şekil 5, öğrenme çıktıları çerçevesinde programın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini göstermektedir. Bu görüşler dört temel kod altında yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, en yoğun olarak “öğrenme çıktıları uygulanabilirliği” (alan ve kavramsal becerilerin kazandırılması, içerik sadeleştirme) ve “programın uygulanabilirliği” (etkili bulma, teorik-pratik uyumsuzluğu, kısmen uygulanabilir olma) kodları etrafında şekillenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin programın hedeflerini anlamakla, bu hedefleri mevcut koşullarda gerçekleştirebilmek arasında bir ayrım yaptığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden EÖ4 “Tüm bu öğrenme çıktıları yeni maarif modelde güçlü bir şekilde ele alınmış ve güncellenmiş görüyorum. Gelecek kuşakları hayata hazırlamak için iyi bir

müfredat olduğunu düşünüyorum. Uygulanabilirliği açısından herhangi bir sıkıntı olmadığını düşünüyorum” ve KÖ7 “Bütün bu bahsedilen kavramların tamamının uygulanabilir olduğunu düşünüyorum” ifadeleriyle “programın uygulanabilirliği” temasının “programı etkili bulma” alt koduna ilişkin görüşlerini beyan etmişlerdir. Öğretmenlerden KÖ1 ise “teorik-pratik uyumsuzluğu” alt koduna ilişkin “Aldığımız eğitimlerde programın kazanımlarının azaltıldığı belirtilmiştir. Bu da bizim vereceğimiz öğretim çıktıların daha da kolaylaştığını düşündürmüştü ama dersleri işlemeye başladığımızda içerik çerçevesinin oldukça geniş olduğunu gördük bu da zorlanmamıza neden oldu” ifadesiyle görüşünü beyan etmiştir.

Öğretmenlerden KÖ5 “Kavramsal beceriler noktasında öğrencilerin kavrama kendi ulaşması istenmiş, her öğrencinin kavramlara kendisinin ulaşamayacağı göz ardı edilmiştir. Bu durum öğrencilerde kavramsal becerilerin öğrenilmesi konusunda yetersiz olmalarına neden olmuştur” ifadesiyle “öğrenme çıktıların uygulanabilirliği” temasının “kavramsal becerilerin geliştirilmesi” alt koduna dair görüşünü belirtmiştir. KÖ1 ise “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi düşük olduğu ve temel kavramları önceden veremediğimiz için etkinliklerle konuyu anlatmaya çalışırken, öğrenciler hiçbir şey anlamadan etkinlikler bitiyor ve alan becerileri tam olarak kazandırılmıyor” ifadesiyle “alan becerilerinin kazandırılması” alt koduna ait görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrenme çıktısı çerçevesi kapsamında programın uygulanabilirliğini genel olarak olumlu bulsa da, içerik genişliği, kavramsal becerilerin kazandırılmasındaki zorluklar ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü gibi nedenlerle uygulamada sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bulgular, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için içerik ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin daha iyi planlanması gerektiğini göstermektedir.

Programlar Arası Bileşenler Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programlar arası bileşenler kapsamında sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Programlar arası bileşenler kapsamında sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri

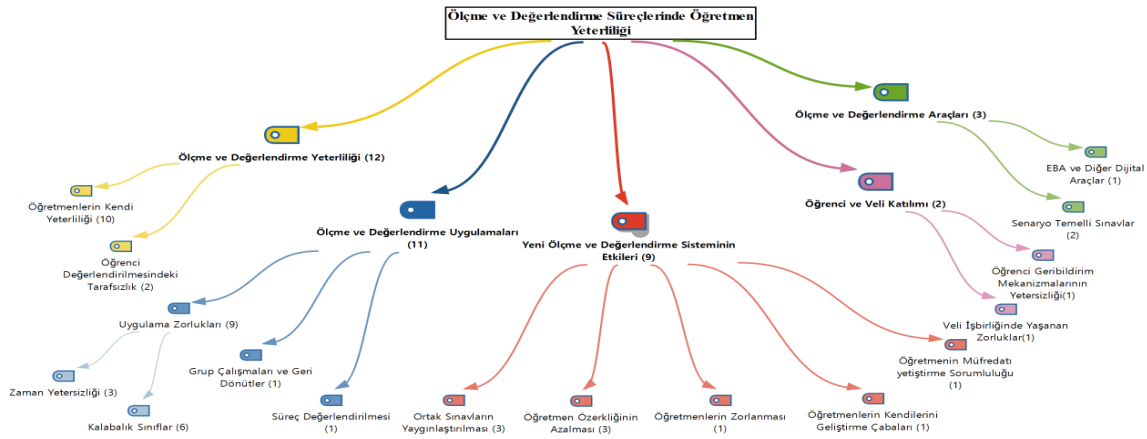
Şekil 6, programlar arası bileşenler kapsamında sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini göstermektedir. Öğretmen görüşleri dört temel kod altında yapılandırılmıştır. Bu görüşler, ağırlıklı olarak “programlar arası bileşenler” (eski ve yeni bileşenlerin karşılaştırılması, sistematik entegrasyon, olumlu bulunma) ve “erdem-değer-eylem çerçevesi” (olumlu ve uygun bulunma, öğrenci üzerindeki etki) kodlarına odaklanmıştır. Bu odak, öğretmenlerin programın iç tutarlılığına ve değerler eğitimi gibi temel bileşenlerine ilişkin algılarının güçlü olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden EÖ5 “Programlar arası bileşenlerin iyi bir şekilde

yerleştirildiğini düşünüyorum zaten eski uygulamalarda da derslerimizin içerisinde bunlara yer veriyorduk” ve KÖ5 “Programlar arası bileşenlerin, önceki uygulamalarda da derslerimizde yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda, bu unsurların mevcut programda daha planlı ve sistematik bir şekilde entegre edildiği söylenebilir” ifadeleriyle eski ve yeni program bileşenlerinin karşılaştırılmasına dair görüşlerini beyan etmişlerdir. Yine öğretmenlerden KÖ5 “Bu durum, keyfiyetten uzak bir yaklaşım sergilenerek bileşenlerin öğretim sürecine daha etkili bir biçimde dâhil edilmesini sağlamaktadır” “programlar arası bileşenler” temasının “bileşenlerin sistematik entegrasyonu” alt koduna ait görüşünü ifade etmiştir.

EÖ4 ise “Bileşenlerin ders içeriklerine dengeli dağılımını son derece olumlu buluyorum. Özellikle sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile erdem-değer-eylem çerçevesinin birbiriyle uyumlu şekilde işlenmesi, programın bütünlük hissini güçlendiriyor” diyerek “bileşenlerin olumlu bulunması” alt koduna katkıda bulunmuştur. Yine öğretmenlerden EÖ4 “erdem-değer-eylem çerçevesi” temasının “anlaşılır ve olumlu bulma” alt koduna ait görüşünü “Özellikle erdem, değer, eylem çerçevesini ben olumlu buldum diyebilirim. Bir önceki öğretim programın da da bu gibi kavramlar bulunmakta idi ama bu şekilde verilmesi daha uygun olduğunu düşünüyorum” ifadesiyle dile getirmiştir. EÖ5 “Okuryazarlık becerileri de genelde aynı ama bazı yeni eklemeler yapılarak güçlendirilmiş” ifadesiyle “okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesi” alt koduna ait görüşünü belirtmiştir. Öğretmenler, programlar arası bileşenlerin sistematik entegrasyonunu, erdem-değer-eylem çerçevesinin uygunluğunu ve okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesini programın olumlu yönleri olarak değerlendirmiştir. Ancak, eski ve yeni bileşenlerin karşılaştırılmasında uygulama zorluklarına dikkat çekilmiş, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için daha fazla destek ve iyileştirme gerektiği vurgulanmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Öğretmen Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmen yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmen yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

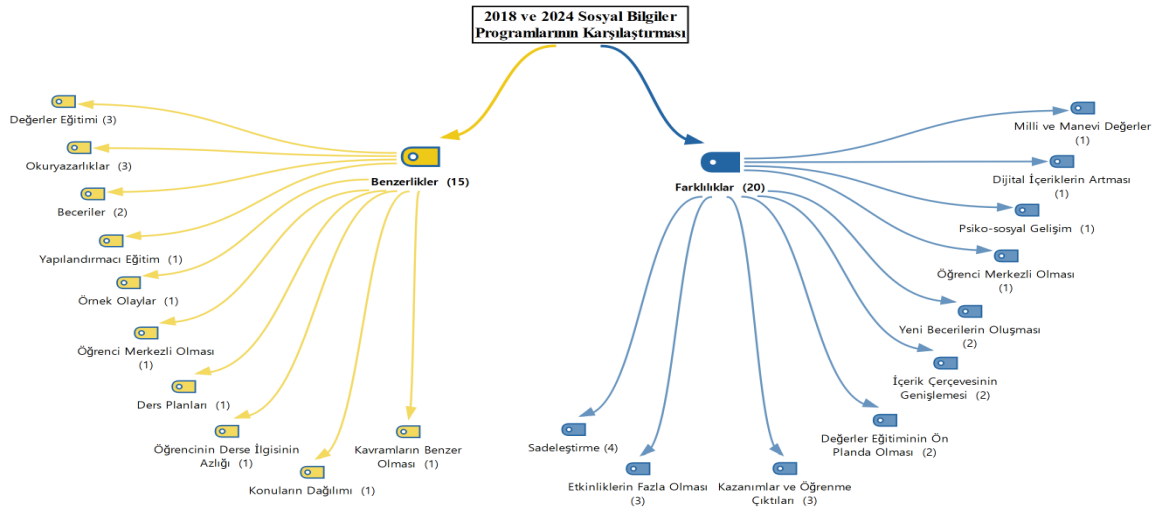
Şekil 7, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmen yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerini göstermektedir. Bu görüşler beş temel kod altında yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, en çok “ölçme ve değerlendirme yeterliliği” (öğretmenlerin kendi yeterliliği), “ölçme ve değerlendirme uygulamaları” (zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar) ve “yeni ölçme değerlendirme sisteminin etkileri” (ortak sınavların yaygınlaştırılması, öğretmen özerkliğinin azalması) kodları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin sadece teknik bilgi eksikliği değil, aynı zamanda uygulamaya yönelik pratik engeller ve merkezi politikaların getirdiği kısıtlamalar nedeniyle de değerlendirme sürecinde zorlandıklarını ortaya koymaktadır. KÖ6 “Aslında ölçme-değerlendirme işin en basit yanı, ama şimdi öğrenci olayları yorumladığı için farklı bakış açıları var. Bu durum beni de puanlama konusunda açıkçası biraz sorgulattı”, KÖ1 “Ölçme değerlendirme konusunda kendimi yetersiz buluyorum” ve KÖ5 “Ölçme ve değerlendirme konusunda kendimi yeterli görmediğimi ifade etmeliyim” görüşleri ile “ölçme ve

değerlendirme yeterliliği” temasının “öğretmenlerin kendi yeterliliği” alt koduna dair görüşlerini beyan etmişlerdir.

Öğretmenlerden KÖ5 ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki zaman yetersizliğine vurgu yapmak için “Öğrencilerimize dosyalar hazırlatmak, öz değerlendirme ve grup değerlendirme formlarını doldurmalarını sağlamak gibi uygulamaları hayata geçiriyoruz. Ancak, bu süreçlerin hem öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması hem de formların eksiksiz doldurulup saklanması ciddi bir zaman ve emek gerektiriyor” görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerden KÖ3 ise “Özellikle süreç değerlendirmesi odaklı çalışmalar, öğrencilerin sürekli olarak değerlendirme sürecine aktif katılımını gerektiriyor ve bu durum kalabalık sınıflarda oldukça zorluk yaratıyor” ifadesiyle “kalabalık sınıflar” alt koduna vurgu yapmıştır. Öğretmenlerden KÖ1, “Ortak sınavların yaygınlaşmasıyla birlikte, sınıf içi performans değerlendirmelerinin önemi azalıyor. Öğrencilerin bireysel gelişim süreçlerini takip etmek yerine, standart sınav sonuçlarına odaklanmak zorunda kalıyoruz” ifadesiyle “ortak sınavların yaygınlaştırılması” alt kodunu desteklemiştir. EÖ3 ise “Merkezi olarak belirlenen değerlendirme kriterleri, öğretmenlerin sınıf içi gözlemlerine dayalı değerlendirme yapmamızı önemli ölçüde kısıtlıyor. Öğrencileri tanıma fırsatımız olmadan sadece test sonuçlarına göre değerlendirme yapmak zorunda bırakıyoruz” diyerek “öğretmen özerkliğinin azalması” alt koduna katkıda bulunmuştur. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve özellikle senaryo temelli sınavlar gibi yeni uygulamalarda yaşanan zorluklar nedeniyle kendi yeterliliklerini sorgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda daha fazla eğitim ve destek mekanizmasına ihtiyaç duyduğunu ve uygulamada karşılaşılan pratik sorunların çözülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 8, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşlerini göstermektedir. Bu görüşler iki temel kod altında yapılandırılmıştır. Öğretmenler, “benzerlikler” kodunu tanımlarken en çok “okuryazarlıklar” ve “değerler eğitimi” öğelerini vurgulamışlardır. “Farklılıklar” kodunda ise görüşler, “etkinliklerin fazla olması”, “kazanımlar ve öğrenme çıktıları”, “sadeleştirme”, “içerik çerçevesinin genişlemesi” ve “değerlerin ön planda olması” gibi öğelere odaklanmıştır. Bu dağılım, öğretmenlerin program değişikliğini hem süreklilik (değerler,

okuryazarlıklar) hem de dönüşüm (sadeleştirme, etkinlik artışı) çerçevesinden değerlendirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerden KÖ5 “.....okuryazarlık becerileri her iki programda da var bu noktada benzer yönleri olarak ifade edebilirim” ve EÖ5 “Aynı zamanda okuryazarlıkların, becerilerin ve değerlerin çoğu aynı kalmıştır” ifadeleriyle programların okuryazarlık yönünden benzerliklerini dile getirmişlerdir. EÖ4 “Değerler eğitimi ve değerlerimiz önceki öğretim programında da vardı şimdi var ama çerçevesi değişmiş sadece” ifadesiyle “değerler eğitimi” alt koduna, “Farklılıklar; konular genel olarak sadeleştirildiği görülüyor” ifadesiyle de “sadeleştirme” alt koduna ait görüşünü beyan etmiştir.

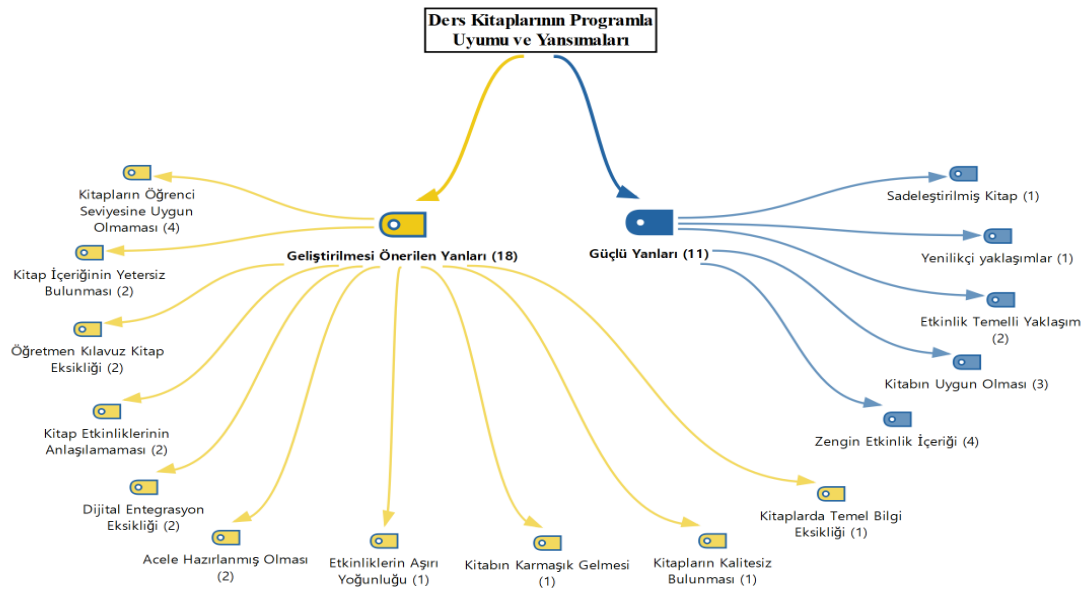
Öğretmenlerden EÖ1 programların farklılıkları temasına ilişkin “Yeni öğretim programında değerler ve öğrenci duyguları daha fazla önemsenmiş bu durum sosyal bilgiler dersine de fazlaca yansımıştır. 2018 öğretim programında da var olan bu kavramlar yeni müfredatta daha fazla önemsemiştir” ifadesiyle “değerlerin eğitiminin ön planda olması” alt koduna ait görüşünü beyan etmiştir. EÖ5 “Eski adı kazanım, yeni adı öğrenme çıktısı sayısı daha az eski 2018 müfredatına göre” ve EÖ4 “...kazanım yerine öğrenme çıktısı kavramı geldi. Aslında sadece ismi değişmiş gibi olmuş” ifadeleriyle program farklılıklarına ilişkin “kazanımlar ve öğrenme çıktıları” alt kodunda görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden EÖ1 ise “Fakat yeni maarif modelinde öğrencinin eski 2018 öğretim programına göre daha fazla etkinlik yapmaktadır” ifadesi ile yeni programda etkinliklerin daha fazla olduğunu belirtmiştir. EÖ3 “Konu sayıları belirgin şekilde azaltılmış” ifadesi ile “sadeleştirme” alt kodunda görüşlerini beyan etmiştir. EÖ4 de “Farklılıklar; konular genel olarak sadeleştirildiği görülüyor” ifadesiyle de “sadeleştirme” alt koduna ait görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenler, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler öğretim programları arasındaki benzerlikleri ait görüşlerini değerlendirirken, KÖ5, “Değerler eğitimi her iki programda da temel unsur olarak yer alıyor. Yeni programda daha sistematik bir yaklaşım görsek de, özünde aynı insani değerler işlenmeye devam ediyor” ifadesiyle “değerler eğitimi” benzerliğini vurgularken; EÖ5, “Medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi temel becerilerin her iki programda da korunması sevindirici. Bu becerilerin güncelliğini yitirmemesi programların ortak güçlü yönünü oluşturuyor” sözleriyle “okuryazarlıklar” ortaklığına işaret etmiştir. KÖ6, “Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri gibi temel becerilerin her iki programın da omurgasını oluşturduğunu gözlemliyorum. Bu süreklilik öğretim programlarının tutarlılığı açısından önemli” ifadesiyle “beceriler” sürekliliğini ortaya koyarken; EÖ4 ise “Her iki program da öğrenciyi merkeze alan bir felsefeye sahip. Aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım, programlar arasındaki en belirgin ortak payda olarak öne çıkıyor” diyerek “öğrenci merkezli olması” alt koduna ait görüşünü belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının benzerliklerini özellikle okuryazarlık ve değerler eğitimi açısından vurgularken, farklılıkları ise etkinliklerin artması, kazanımların öğrenme çıktılarına dönüşmesi, konuların sadeleştirilmesi ve değerlerin daha fazla ön plana çıkarılması gibi unsurlar üzerinden değerlendirmiştir. Bu bulgular, yeni programın öğrenci merkezli ve değer odaklı bir yaklaşım benimsediğini, ancak uygulama sürecinde etkinliklerin yoğunluğu ve içerik çerçevesinin genişliği gibi pratik zorlukların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ders Kitaplarına Entegrasyonun Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programının ders kitaplarına entegrasyonun değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programının ders kitaplarına entegrasyonuna ilişkin öğretmen görüşleri

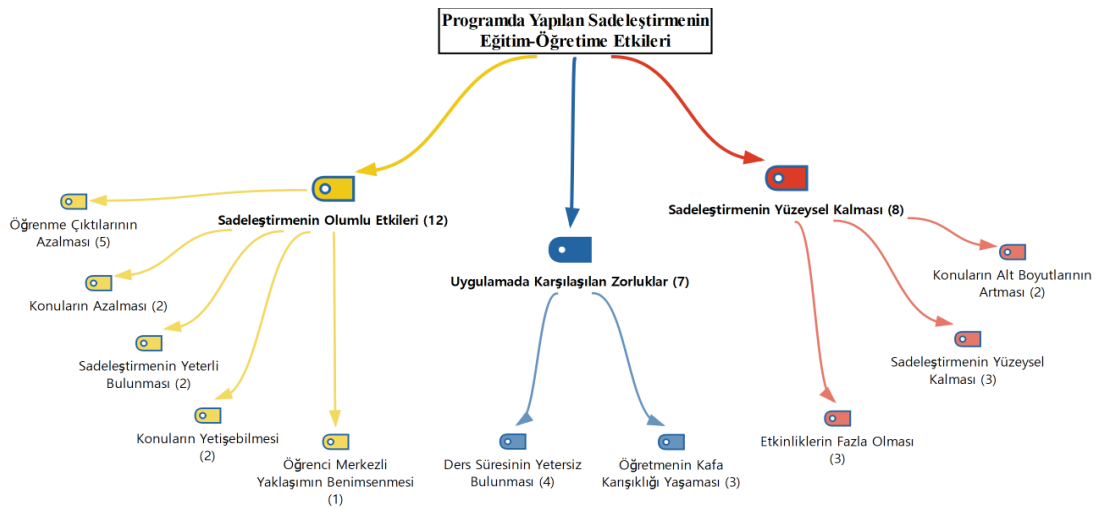
Şekil 9, yenilenen sosyal bilgiler öğretim programının ders kitaplarına entegrasyonunun değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini göstermektedir. Bu görüşler üç temel kod altında yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, ağırlıklı olarak “geliştirilmesi önerilen yanları” (kitapların öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğretmen kılavuz kitap eksikliği, içerik yetersizliği, dijital entegrasyon eksikliği, acele hazırlanmış olma) ve “güçlü yanları” (zengin etkinlik içeriği, kitabın uygun bulunması, etkinlik temelli yaklaşım) kodlarına odaklanmıştır. Ayrıca “yenilikçi yaklaşımlar” kodunda da görüş bildirilmiştir. Bu bulgu, kitapların programla uyumlu etkinlikler içermesine rağmen, erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve destek materyali eksikliği gibi temel sorunlar nedeniyle öğretmenler tarafından tartışmalı bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden KÖ5 ders kitaplarına entegrasyonun değerlendirilmesine ilişkin olumlu görüşünü beyan ederken “zengin etkinlik içeriği” alt kodunda “Ders kitaplarının genel olarak önceki yıllara göre daha iyi olduğunu düşünüyorum. Etkinliklerin ve değerlendirme çalışmalarının bol olması, kitaplara olumlu bir katkı sağlamış” ifadesini, EÖ3 ise aynı alt kod için “Ders kitapları maarif modele uygun ve bol etkinlikler konularak zenginleştirilmiştir” ifadesini belirtmiştir. Öğretmenlerden KÖ7 “Ders kitapları bu anlamda entegrasyonu bence sağlamıştır” ve EÖ5 “Ders kitaplarının içeriğinde sıkıntılı bir durum bulunmamaktadır” ifadeleriyle ders kitaplarının uygun bulunduğu olumlu görüşünü beyan etmişlerdir. KÖ1’de, “Ders kitaplarındaki etkinlik temelli yaklaşım, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlıyor. Görsel ve uygulamalı etkinliklerin fazlalığı, soyut konuların somutlaştırılmasında oldukça etkili olmuş” ifadesiyle “etkinlik temelli yaklaşım” alt kodunda bu olumlu görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerden KÖ5 “Özellikle öğrencilerin seviyesine uygun olmayan etkinliklerin yer alması ve bu etkinliklerin sınırlı süre içinde tamamlanmasının neredeyse imkânsız olması, uygulama sürecinde zorluk yaratıyor” ifadesiyle “kitapların öğrenci seviyesine uygun olmaması” alt kodunda görüşünü beyan etmiştir. EÖ5 ise öğretmen kılavuz kitap eksikliğinin olumsuz yönünü “Kitaplardaki konuyu işlerken elimizde kitap olmaması olumsuz olmuştur. Öğretmen kılavuz kitabı eksikliği zayıf bir yöndür. En azından müfredatın uygulandığı ilk yıl için tüm derslerinde öğretmenlere kılavuz kitap verilebilirdi. Bu işimizi kolaylaştırırdı. Dersleri pdf kitap ile işliyorum. Umarım bu sorun önümüz yıl çözülür” ifadesiyle belirtmiştir. EÖ4 de “Öğretmenlere de kılavuz kitap verilmesi gerekiyordu. Kılavuz kitap yeni müfredatı uygulamada öğretmene fayda sağlar işini kolaylaştırırdı” ifadesiyle aynı konuda görüşünü belirtmiştir. Yine öğretmenlerden EÖ4 “Yeni program çok hızlı bir şekilde ortaya çıktığı için ders kitaplarını da o derece de hızlı ve acemice hazırlandığını düşünüyorum” ifadesiyle “acele hazırlanmış olması” alt kodunda görüşünü ifade etmiştir. EÖ3 ise, “Kitaplardaki etkinlik sayısı o kadar fazla ki, bir ders saati

içinde bunların ancak yarısını tamamlayabiliyoruz. Bu yoğunluk, hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde zaman baskısı yaratıyor” ifadesiyle “etkinliklerin aşırı yoğunluğu” alt kodunda görüşünü belirtmiştir. Öğretmenler, yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın ders kitaplarına entegrasyonunu genel olarak zengin etkinlik içeriği ve etkinlik temelli yaklaşım açısından olumlu bulurken, öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğretmen kılavuz kitap eksikliği, dijital entegrasyon yetersizliği ve kitapların acele hazırlanmış olması gibi unsurlar nedeniyle uygulamada zorluklar yaşandığını belirtmiştir.

Programda Yapılan Sadeleştirmenin Eğitim-Öğretim Süreçlerine Etkileri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Programda yapılan sadeleştirmenin eğitim-öğretim süreçlerine etkileri hakkındaki öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular Şekil 10’da gösterilmiştir.



Şekil 10. Sosyal bilgiler öğretim programının sadeleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 10, programda yapılan sadeleştirmenin eğitim-öğretim süreçlerine etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini göstermektedir. Bu görüşler üç temel kod altında yapılandırılmıştır. Öğretmenler, “sadeleştirmenin olumlu etkileri” kodunda genellikle konu ve kazanım sayısındaki azalmaya işaret ederken (öğrenme çıktılarının azalması, konuların azalması, yetiştirilme), “sadeleştirmenin yüzeysel kalması” kodunda ise etkinlik yoğunluğu ve içerik derinliği kaybı gibi eleştirileri dile getirmişlerdir (etkinliklerin fazla olması, sadeleştirmenin görünürde olması). Ayrıca “uygulamada karşılaşılan zorluklar” (ders süresi yetersizliği, öğretmenin kafa karışıklığı) kodunda da görüş bildirilmiştir. Bu bulgu, sadeleştirme çabasının öğretmenler tarafından hem iş yükünü hafifleten bir gelişme hem de içeriği yüzeyselleştiren ve uygulamada yeni sorunlar doğuran bir değişiklik olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden KÖ2 “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal bilgiler öğretim programında 4. Sınıf öğrenme çıktı sayıları 33’ten 17’ye, 5. Sınıf öğrenme çıktı sayıları 33’ten 19’a, 6. Sınıf öğrenme çıktı sayıları 34’ten 18’e, 7. Sınıf öğrenme çıktı sayıları 31’den 17’ye düşürülmüştür. Her sınıf seviyesinde %30 oranında bir sadeleşmeye gidilmiştir”, KÖ6 “Öğrenme çıktıları sayısı daha az fakat nitelik olarak içeriği zenginleştirilmiştir”, KÖ3 “Öğrenme çıktısını uygulanabilirliği öğrenci profili, veli profili ve okul şartlarına göre değişebilir” ve KÖ7 “Ünite ve kazanım sayıları neredeyse yarı yarıya azaltılmıştır” ifadeleriyle “öğrenme çıktıların azalması” alt koduna ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. KÖ6 ise “Ben sadeleştirmeden gayet memnunum” ifadesiyle yapılan sadeleştirmenin yeterli olduğunu beyan etmiştir.

Öğretmenlerden EÖ2 “...bu durumun sadeleşmiş müfredat olduğu halde, konuları yetiştirme sıkıntısı yaratmasıdır” ve KÖ6 “...en az 40 dakika gerekir. Ama maalesef hâlâ manevi değeri yüksek konular için bir esneklik yok, ders saatimiz yetmiyor, yetmiyor” ifadeleriyle ders süresinin yetersizliğini belirtmişlerdir. EÖ1 ise “İlk dönem bitmek üzere ve şuan bazı sınıflarda gerideyim. Bu durumda sadeleştirmenin tam olarak olmadığını görüyorum. Sonuç olarak sadeleştirme görünürde var ama uygulama da yok diyebilirim” ifadesiyle sadeleştirmenin görünürde kaldığını beyan etmiştir.

Öğretmenlerden KÖ7 “*Fakat bu azalma etkinliklerin fazlalığı ile geri gelmiş gibi bir görüntü oluşmaktadır. Bunun zorluğunu ise sahadaki öğretmen yaşamaktadır*” ifadesiyle “*etkinliklerin fazla olması*” alt koduna vurgu yapmıştır. Öğretmenler, yenilenen sosyal bilgiler öğretim programının sadeleştirilmesini özellikle öğrenme çıktılarının ve konuların azaltılması açısından olumlu bulurken, ders süresinin yetersizliği, etkinliklerin fazlalığı ve sadeleştirilmenin uygulamada tam olarak hissedilmemesi gibi nedenlerle pratikte zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Bu bulgular, sadeleştirilmenin teoride olumlu bir adım olmakla birlikte, uygulama sürecinde daha fazla iyileştirme ve esneklik gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma

Araştırma, alanyazına üç temel katkı sağlamaktadır. Birincisi, yeni programın öğretmen görüşleri temelinde ve 2018 programıyla doğrudan karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. İkincisi, katılımcıların hizmet içi eğitimlere hem uygulayıcı hem de alıcı rolleriyle dahil olması nedeniyle sürece çok yönlü bir perspektiften bakabilmesidir. Üçüncüsü ise, program değişikliklerine rağmen ders süresinin yetersizliği, etkinlik yoğunluğu ve teknolojik altyapı eksiklikleri gibi sorunların kalıcılığını ortaya koyarak, teorik tasarım ile pratik uygulama koşulları arasındaki kritik uyumsuzluğu eleştirel bir perspektifle belgelemesidir. Öğretmenlerin yeni programa uyum sağlamaları için daha kapsamlı ve sürekli eğitim desteğine ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Dinç ve Doğan (2010) ile Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018), eğitimlerin yetersizliğinin uyum sürecindeki zorluklara neden olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yeni sosyal bilgiler öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik bilgilendirici eğitimler yapılmalı, uygulama sürecindeki sorunlar çözülmeli ve öğretmen görüşleri doğrultusunda düzenli geri bildirim mekanizmaları kurulmalıdır. Çağdaş öğrenme modellerinin kullanılmasının önemi Taş ve Kiroğlu (2017), Sarı ve Tertemiz (2017) ile Baş (2017) tarafından vurgulanırken, Ayka (2007) önceki programlarla yeni maarif modelinin öğrenci merkezliliği konusundaki benzerliklerini ortaya koymuştur. Programın sadeleştirilmiş olması, öğretmenlerin dersleri daha kolay planlamalarına ve ders içeriklerini daha etkili işlemelerine katkı sağlamaktadır. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018), 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın sadeleştirilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Bu nedenle, etkinlik sayısı ve süresinin dengeli bir şekilde planlanması önerilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımı, yalınlaştırılmış içerik yapısı ve çeşitlendirilmiş etkinlik tasarımı gibi kuramsal açıdan güçlü niteliklerinin sınıf içi uygulamalara yansıtılabilmesi, öğretmenlere yönelik uygulamaya dönük rehberlik mekanizmalarının güçlendirilmesine ve programın öngördüğü pedagojik hedeflerle mevcut uygulama koşulları arasındaki uyumsuzlukların giderilmesine bağlı görünmektedir. Nitekim program teorik olarak iyi tasarlanmış olmasına rağmen uygulama aşamasında ciddi eksikliklerle karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Taş ve Kiroğlu (2017), öğretmenlerin yaşadığı bu zorlukları vurgulayarak programın teorik temelleri ile uygulamadaki sorunlar arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Akarsu, Yılmaz ve Geçit (2020) ile Doğanay ve Sarı (2008), eğitim programlarının en temel sorunlarından birinin zaman ve süre yetersizliği olduğunu belirtmiş, bu durumun öğretim sürecinin etkililiğini doğrudan olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Burada ortaya çıkan temel paradoks, programın "zengin etkinlik çeşitliliği"ni bir güçlü yön olarak öne çıkarırken, aynı zamanda "etkinlik yoğunluğu" ve "ders süresi yetersizliği"ni en belirgin zayıf yönler olarak tanımlamasıdır. Bu durum, programın kendi içinde bir tutarsızlık barındırdığını ve öğrenci merkezli, etkinlik temelli bir öğrenme hedefi ile mevcut sınıf koşulları arasında ciddi bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, program değişikliklerine rağmen ders süresi, etkinlik yoğunluğu ve altyapı gibi temel sorunların süreklilik gösterdiğini, dolayısıyla bu sıkıntıların köklü yapısal nedenleri olduğunu ortaya koymaktadır. Zaman içinde öğretim programları çeşitli değişikliklere uğramış olsa da, yapılan yeniliklerde benzer sorunların sürdüğü görülmektedir. Nitekim hem 2005 hem de 2018 programlarına yönelik değerlendirmelerde zaman yetersizliği vurgusu yapılmış, bu da sorunun yıllar içinde devam ettiğini göstermektedir.

Literatürde, zaman yetersizliği ve müfredat yoğunluğunun öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz etkileri vurgulanmaktadır (Kabapınar & Ataman, 2010; Dinç & Doğan, 2010). Kabapınar ve Ataman (2010), ders süresinin yetersizliğini öğretmenlerin sıkça eleştirdiği bir konu olarak belirtmektedir. Dinç ve Doğan (2010), sosyal bilgiler dersindeki içerik yoğunluğunun zaman sorununa yol açtığını ve bunun çözümü için ders saatlerinin artırılması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenler, yeni programın uygulanmasında ders saati yetersizliği, programın öğrenci seviyesine uygun olmaması ve müfredat yoğunluğu ile karşılaşmaktadır (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2018). Dinç ve Doğan (2010), konu yoğunluğu ve kavramların öğrenciler için ağır gelmesi gibi sorunların öğretim sürecini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Doğanay ve Sarı (2008), eğitim programlarının başarılı uygulanması için teknolojik desteğin sağlanmasını önemserken, Ayka (2007) dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, müfredatın sadeleştirilmesi ve ders saatlerinin artırılması, özellikle dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Fullan (2007), eğitim reformlarının öğretmenlerin mesleki gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgularken, Guskey (2002) mesleki gelişim programlarının teorik bilgilerin ötesine geçerek pratik becerileri de geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Dinç ve Doğan (2010), önceki programlarda yaşanan tanıtım ve hizmet içi eğitim sorunlarının yeni programda da devam ettiğini ifade etmektedir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018), uygulamalı eğitimlerin öğretmenlerin sorunları aşmalarına yardımcı olduğunu belirtirken, Ayka (2007) öğretim stratejileri konusunda uzun süreli seminerlerin önemini vurgulamaktadır. Darling-Hammond ve Richardson (2009) ise öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin uzun vadeli ve sürekli desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, yeni programın başarısı, yalnızca teorik tasarımın iyileştirilmesine değil, aynı zamanda bu kalıcı yapısal sorunların çözülmesine ve öğretmenlerin sürekli, uygulama odaklı desteklenmesine bağlıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik araştırmalar, benzer bulgular ortaya koymaktadır. Yıldız (2018), Eryıldız, Tarman ve Ergür (2012), Ersoy ve Kaya (2009), Bulut ve Arslan (2010) ile Doğanay ve Sarı (2008), mesleki gelişimi destekleyecek çeşitli öneriler sunmaktadır. Bu öneriler arasında hizmet içi eğitimlerin planlı ve yeterli süreye yayılması, öğretim materyallerinin sağlanması, değerlendirme süreçlerinin sadeleştirilmesi, kütüphane ve internet olanaklarının artırılması ve öğretim programındaki kazanımların gözden geçirilmesi öne çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sosyal Bilgiler Öğretim Programının etkili uygulanabilmesi için eğitim ve destek mekanizmalarının kapsamlı, uygulama temelli ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak planlanması gerekmektedir. Doğanay ve Sarı (2008), hizmet içi eğitimlerin uzun süreli ve otantik öğrenme-öğretme yaklaşımlarına dayalı olmasının öğretmenlerin programa uyumunu kolaylaştıracağını vurgulamaktadır. Bu bulgular, Çelikkaya'nın (2011) beceri kazandırmada velilerin sürece katkısının önemine yönelik vurgusunu ve Dinç ve Doğan'ın (2010) programların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak tasarlanması gerektiği yönündeki görüşlerini destekler niteliktedir. Dolayısıyla, yeni programın etkililiğinin artırılabilmesi için veli katılımını güçlendirecek mekanizmaların geliştirilmesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini artırmaya yönelik tedbirlerin alınması kritik önem taşımaktadır. Kabapınar ve Ataman (2010), konu yoğunluğunun öğretmenler üzerinde baskı yarattığını belirtirken, Öztürk ve Kafadar (2018) beceri eğitiminin net bir şekilde ilişkilendirilmediğini ifade etmektedir. Her bir yetkinliğin hangi beceri ile ilişkili olduğunun açıklığa kavuşturulması önemlidir. Yaşar (2005) ise öğretim programlarının bilgi, beceri ve tutumların her sınıf düzeyine uygun ve anlaşılır bir şekilde sunulması gerektiğini savunmaktadır. Bu, programın öğrenci seviyesine uygun tasarlanmasının öğrenme süreçlerinin etkililiği açısından kritik olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretim programının daha etkili kullanımı için, öğretmenlerin pratik sorunlarına çözümler üretilmeli, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı ve program öğretmen deneyimlerine göre revize edilmelidir.

Öztürk ve Kafadar (2018), değerler eğitimi programının temel bileşeni olarak entegre edildiğini belirtmektedir. Kök değerler (adalet, dostluk, sevgi vb.) günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde önemli bir rol oynamaktadır. Yeni Maarif Modeli, bu yaklaşımı "erdem-değer-eylem" çerçevesi ile daha sistematik bir şekilde geliştirmiştir. Acat ve Uzunkol (2010), Gömleksiz ve Bulut

(2006), Yapıcı ve Demirdelen (2007), Kabapınar (2010) ile Taş ve Kıröğlu (2017) bu sürecin zaman alıcı olduğunu belirtmektedir. Öztürk ve Kafadar (2018) ise ölçme ve değerlendirmenin öğretim programının diğer bileşenleriyle uyumlu olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, 2018 sosyal bilgiler öğretim programı süreç odaklı bir yaklaşım benimsemiş olup, bu yaklaşımın yeni maarif modeliyle de sürdüğü görülmektedir (Uygun ve Akgül, 2024). Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede yaşadığı pratik zorlukların (zaman kısıtı, kalabalık sınıflar, yeni yöntemlere uyum) Guskey'nin (2002) mesleki gelişim ihtiyacı vurgusunu somutlaştırdığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını doğrudan destekleyecek ve iş yükünü hafifletecek mesleki gelişim programlarının tasarlanması elzem görünmektedir.

Dinç ve Doğan (2010), kalabalık sınıf mevcutları ve kısıtlı ders saatlerinin, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini etkili bir şekilde uygulamayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu durum, çalışmamızda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Darling-Hammond ve Richardson (2009) ise kalabalık sınıflarda etkili bir ölçme ve değerlendirme süreci yürütmek için daha fazla kaynak ve destek sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmamızda öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yaşadığı uyum sorunları, Çelikkaya ve Kürümlüoğlu'nun (2018) vurguladığı üzere uygulamalı eğitim ihtiyacını destekler niteliktedir. Benzer şekilde, katılımcıların değerlendirme uygulamalarında kendilerini yetersiz hissetmeleri, Yıldız'ın (2018) öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve zorluk çektiği yönündeki bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma, öğretmenlerin bu alanda eğitilmelerinin ve bilgilendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kalaycı ve Baysal (2020), öğretim programlarının öğrencilere yaşam becerileri kazandırmada kritik bir rol oynadığını belirterek, bu programların yalnızca akademik içerikle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve etik gelişimlerine de katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmen yeterliliğinin artırılması için kapsamlı eğitim ve destek mekanizmalarının sağlanması gerekmektedir. Zaman yönetimi, kalabalık sınıflarda etkili değerlendirme yöntemleri ve yeni ölçme araçlarının kullanımı konularında uygulamalı eğitimler verilmesi önemli adımlar olacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri dikkate alınmalıdır. 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programları, okuryazarlık becerileri, değerler eğitimi ve öğrenci merkezlilik gibi temel alanlarda benzerlikler göstermektedir. Uygun ve Akgül (2024), yeni Maarif modelinin bu unsurları 2018 programıyla paylaştığını belirtmiştir. Ancak, 2024 programı, öğrenci merkezli ve değer odaklı yaklaşımıyla yenilikçi bir yön ortaya koymaktadır. Taş ve Kıröğlu (2017) ise 2017 programının da benzer temellere odaklandığını ifade ederek, bu unsurların sürekliliğini vurgulamıştır. Her iki program, sosyal bilgiler eğitiminin temel hedeflerini devam ettirirken, 2024 programı yenilikçi yaklaşımlarıyla öne çıkmaktadır. Yaşar (2005), programların öğrencilerin bilgi, beceri ve duygusal gelişimlerini desteklemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Uygun ve Akgül (2024), bu durumu desteklerken; Kabapınar ve Ataman (2010) ile Taş ve Kıröğlu (2017), fazla etkinliğin öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu ve öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Dinç ve Doğan (2010), uygulama zorluklarının programın etkililiğini azaltabileceğine dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için etkinlik sayısının dengelenmesi, ders sürelerinin gözden geçirilmesi ve öğretmenlere daha fazla destek sağlanması gerekmektedir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılacak revizyonlar, uygulama başarısını artıracaktır. Çelikkaya (2011), kitapların öğrenci seviyesine uygun olmamasının öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtirken, Doğanay ve Sarı (2008), öğretmen kılavuz kitaplarının önemini vurgulamıştır. Ayrıca, Alp (2021), dijital entegrasyonun öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Yıldız (2018), Ayka (2007) ve Taş (2007), eski programlarda da benzer sorunların yaşandığını ortaya koymuştur. Programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için kitapların öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi, öğretmen kılavuz kitaplarının sağlanması, dijital entegrasyonun güçlendirilmesi ve öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak revizyonlar yapılması gerekmektedir.

Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018), Özlek (2019) ve Şen (2019), sadeleştirme yaklaşımının 2018 programında da mevcut olduğunu belirtmiş, bu durumun yeni programda da devam ettiğini vurgulamıştır. Yaşar (2005), programların öğrenciler için açık ve anlaşılır olması gerektiğini ifade

ederek, sadeleştirmenin önemini desteklemiştir. Ancak, öğretmenler ders süresinin yetersizliği, etkinliklerin fazlalığı ve sadeleştirmenin uygulamada tam olarak hissedilmemesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Kabapınar (2010), konu yoğunluğunun öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu ve öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Uygun ve Akgül (2024) ile Çakmak ve Yiğen (2023), sadeleştirme adı altında önemli konuların çıkarıldığını ve bu durumun pratikte programın yeniden yoğunlaşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Dinç ve Doğan (2010), uygulama zorluklarının programın etkililiğini azalttığını vurgulamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin işaret ettiği ders süresi yetersizliği, etkinlik yoğunluğu ve içerik dengesizliği gibi somut uygulama zorlukları, Dinç ve Doğan'ın (2010) vurguladığı üzere, programın etkililiğini azaltan temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için ders süresinin artırılması, etkinliklerin daha dengeli planlanması ve sadeleştirmenin uygulamada etkili bir şekilde hissedilmesi gerekmektedir. Öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak programın revize edilmesi, uygulama başarısını artıracaktır.

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı, 2018 programını uygulama deneyimine sahip ve hizmet içi eğitim süreçlerine aktif olarak katılmış 12 sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri üzerinden değerlendirmiştir. Katılımcıların 2'si formatör, 10'u ise katılımcı öğretmen rolüyle bu eğitimlere katılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yeni programı öğrenci merkezli yaklaşım, sadeleştirilmiş içerik ve değerler eğitimi açısından olumlu bulduklarını göstermektedir. Katılımcılar, programın öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımını, sistematik şekilde sadeleştirilmiş içerik düzenlemesini ve zengin etkinlik çeşitliliğini önemli avantajlar olarak değerlendirmiştir. Özellikle öğrenci merkezli yaklaşımın, öğrencilerin derse etkin katılım düzeylerini ve öğrenme süreçlerine yönelik içsel motivasyonlarını artırarak öğretim etkililiğini olumlu yönde desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte, programın uygulanmasında etkinlik yoğunluğu, ders süresinin yetersizliği ve teknolojik altyapı eksiklikleri gibi sorunlar önemli zorluklar oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bir kısmı aldıkları eğitimi yeterli bulurken, diğerleri karmaşıklık ve belirsizlikler nedeniyle zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir.

Etkinlik çeşitliliği, öğrencilerin derse olan ilgisini artıran önemli bir unsur olarak öne çıkarken, etkinlik fazlalığı ve ders sürelerinin yetersizliği gibi pratik sorunlar da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler, etkinliklerin fazlalığı, ders süresinin yetersizliği, teknolojik destek eksikliği, konu yoğunluğu ve dezavantajlı öğrencilerin dikkate alınmaması gibi sorunları programın zayıf yönleri olarak belirtmiştir. Her ne kadar etkinlik yoğunluğu öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen olumlu bir unsur olarak sunulsa da, ders süresinin sınırlı oluşu bu hedefin uygulanmasını güçleştirmekte ve programın kendi içinde bir tutarsızlık yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme çıktılarını öngörülen sürede tamamlamasını zorlaştırmakta ve programın sadeleştirme amacına ters düşmektedir. Öğretmen görüşleri, programın değerlendirilmesini üç sistematik eksen etrafında toplamaktadır: teorik güçlü yönler, kronik uygulama engelleri ve tutarlı bir öğretmen desteği ihtiyacı.

Programa yönelik eğitim ve destek süreçlerinde öğretmen algılarında farklılıklar bulunmaktadır. Bazı öğretmenler aldıkları eğitimi yeterli bulurken, diğerleri süreçlerin aceleye getirildiğini, sürenin yetersiz olduğunu ve uygulamaya yönelik desteklerin eksik kaldığını ifade etmiştir. Farklı eğitimcilerden alınan eğitimler, içerik ve sunum kalitesinde tutarsızlıklara yol açmakta, bu da eğitimlerin standartlaştırılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri, programın güçlü yanlarının yanı sıra önemli sınırlılıklarını da ortaya koymaktadır. Öğretmenler, güncellenmiş öğrenme çıktılarını gelecek kuşakları hayata hazırlamaya yönelik bulmakla birlikte, içerik genişliği, kavramsal becerilerin kazandırılmasındaki zorluklar ve öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk düzeyleri gibi etkenlerin programın uygulanabilirliğini sınırladığını belirtmiştir. Özellikle, öğrencilerin kavramlara kendi başlarına ulaşmalarının beklenmesi, düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenciler için süreci zorlaştırmakta ve öğrenme verimliliğini azaltmaktadır. Ayrıca, veli katılımının yetersizliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki eksiklikler, programın uygulanmasında önemli zorluklar

olarak rapor edilmiştir. Öğretmenler, içerik yoğunluğu ve ders sürelerinin yetersizliği nedeniyle öğrenme çıktılarına zamanında tamamlayamadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler, programın öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yapısının kritik becerilerini geliştirdiğini belirtse de, etkili uygulanabilmesi için daha fazla destek ve içerik yoğunluğunun azaltılması gerekmektedir.

Öğretmenler, eski ve yeni programların karşılaştırılması, bileşenlerin sistematik entegrasyonu ve erdem-değer-eylem çerçevesinin uygunluğu gibi konularda görüş bildirmiştir. Bulgular, mevcut programın sistematik bir yapıya sahip olduğunu ve öğretmenlerce genel olarak olumlu değerlendirildiğini, özellikle erdem-değer-eylem çerçevesinin daha kapsamlı sunulduğunu göstermektedir. Öğretmenler, programın teorik çerçevesini olumlu değerlendirmekle birlikte, uygulama sürecinde çeşitli zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Programın etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için hizmet içi eğitimlerin artırılması, rehber materyallerin sağlanması ve okuryazarlık becerilerinin entegrasyonu konusunda öğretmenlere daha fazla destek sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Genel olarak, öğretmenler programın olumlu bir yapıya sahip olduğunu düşünmekle birlikte, uygulamada karşılaşılan zorlukların aşılması için desteklerin artırılması ve programın iyileştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde önemli zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir. Zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve senaryo temelli sınavlar gibi yeni uygulamalar nedeniyle öğretmenler kendi yeterliliklerini sorgulamaktadır. Öğretmenler, zaman yetersizliğinden ötürü öğrencilerin performanslarını tam olarak değerlendiremediklerini, bunun süreç odaklı değerlendirme çalışmalarını zorlaştırdığını ve iş yükünü artırdığını ifade etmiştir. Kalabalık sınıflar, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip etmelerini ve adil bir değerlendirme yapmalarını zorlaştırmakta; süreç değerlendirmesi odaklı çalışmaların kalabalık sınıflarda uygulanması pratikte imkânsız görünmektedir. Senaryo temelli sınavlar gibi yeni uygulamalar ise öğretmenlerin puanlama sürecinde zorlanmalarına ve farklı bakış açıları nedeniyle adil değerlendirme yapamamalarına yol açmaktadır.

Öğretmenler, 2024 sosyal bilgiler programının öğrenci duygularına ve değerler eğitimine verdiği önemi olumlu bulmuş, bunun öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Ancak, programın sunduğu zengin etkinlik çeşitliliği kuramsal bir avantaj olarak değerlendirilse de, öğretmenler etkinlik sayısının fazlalığı ve içerik çerçevesinin genişliği nedeniyle uygulamada zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, kazanımların öğrenme çıktılarına dönüştürülmesi ve konuların sadeleştirilmesi olumlu karşılanmakla birlikte, uygulamada bu sadeleştirmenin yeterince hissedilmediği dile getirilmiştir. Ders kitaplarına ilişkin olarak, öğretmenler programın kitaplara entegrasyonunu genel olarak olumlu bulmakla birlikte, kitapların zengin etkinlik içeriği ve etkinlik temelli yaklaşımının öğrencilerin derse ilgisini artırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte, kitapların öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğretmen kılavuz kitabı eksikliği, dijital entegrasyon yetersizliği ve acele hazırlanmış olması gibi faktörlerin uygulamada zorluklara neden olduğu ifade edilmiştir. Programın sadeleştirilmesine ilişkin olarak, öğretmenler öğrenme çıktılarının ve konuların azaltılmasını, programın daha yönetilebilir ve öğrenci odaklı hale gelmesi açısından olumlu bulmuştur.

Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın etkililiğini artırmak ve uygulama sürecindeki zorlukları azaltmak amacıyla, araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki tematik öneriler sunulmaktadır:

1. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim

- Programa yönelik hizmet içi eğitimlerin, teorik bilgidен ziyade uygulama odaklı ve süreklilik arz eden bir yapıya kavuşturulması.

- Özellikle ölçme-değerlendirme yöntemleri, etkinlik temelli öğretim ve sınıf içi zaman yönetimi konularında öğretmenlere pratik beceri kazandıracak eğitim programlarının düzenlenmesi.

2. Program İçeriği ve Uygulama Süreci

- Programın teorik tasarımı ile pratik uygulanabilirliği arasındaki uyumun güçlendirilmesi için içerik yoğunluğunun gözden geçirilmesi ve ders sürelerinin yeniden planlanması.
- Etkinlik sayısı ile ders süresi arasında denge kurularak, öğretmenlerin müfredatı yetiştirebilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarına yeterli zaman ayırabilmesinin sağlanması.
- Programın, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve dezavantajlı grupların ihtiyaçları dikkate alınarak esnek ve kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması.

3. Materyal ve Rehberlik Desteği

- Öğretmenlere, programın etkili bir şekilde uygulanmasına rehberlik edecek detaylı kılavuz kitaplar ve örnek uygulama materyalleri sağlanması.
- Ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygunluğunun artırılması ve dijital entegrasyonun desteklendiği yardımcı kaynakların geliştirilmesi.

4. Teknolojik ve Fiziksel Altyapının İyileştirilmesi

- Okulların teknolojik altyapısının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin dijital kaynaklara erişiminin kolaylaştırılması.
- Kalabalık sınıflar gibi fiziki kısıtlamaların etkisini azaltmaya yönelik ek kaynak ve destek mekanizmalarının hayata geçirilmesi.
- Bu önerilerin, programın teorik hedefleri ile okul koşulları arasında sağlam bir köprü kurarak eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini artırması öngörülmektedir.

Beyan ve Açıklamalar

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışma üç yazarlı olup, araştırmanın tüm aşamaları (tasarım, veri toplama, analiz, yazım ve düzenleme) yazarlar tarafından eşit derecede yürütülmüştür.

2. Çıkar çatışması: Yazar olarak, bu araştırmanın hazırlanması sürecinde kişisel, ticari veya kurumsal anlamda herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3. Etik Raporu: Araştırma, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler, Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 05.03.2025 tarihli ve 03/101 sayılı kararla etik onay almıştır. Katılımcılardan yazılı bilgilendirilmiş onam alınmış; veriler anonimleştirilerek gizlilik ilkelerine uygun şekilde korunmuştur.

4. Araştırmanın Modeli: Bu çalışma, temel nitel araştırma deseni ile kurgulanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yenilenen Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretmen deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla, 12 sosyal bilgiler öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

References

- Altunöz, S. (2008). *Teachers' and supervisors' views on the 6th grade social studies curriculum: The case of Bolu province* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Akarsu, A. H., Yilmazer, A., & Geçit, Y. (2020). The structure of social studies teacher education programs: A comparison of the 2006–2018 curricula. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (56), 23-60.
- Akdağ, H. (2009). Evaluation of the 6th and 7th grade social studies curriculum according to students' views: The case of Konya province. *Selçuk University Journal of Social Sciences Institute*, (21), 1-14.
- Akpınar, B., & Aydemir, H. (2012). Evaluation of the 7th grade social studies curriculum according to teachers' views. *Amasya University Journal of Education Faculty*, 1(1), 41-53.
- Alp, İ. (2021). *Development of a virtual reality application for social studies teaching* [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.
- Ayka, N. (2007). Teachers' views on the elementary social studies curriculum. *Electronic Journal of Social Sciences*, 6(22), 46-73.
- Bahattin Acat, M., & Uzunkol, E. D. (2010). Classroom teachers' views on assessment processes in elementary curricula. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(31), 1-27.
- Balcı, A., & Yelken, T. (2013). Teachers' views on values and values education practices in the elementary social studies curriculum. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 14(1), 195-213.
- Baş, M. (2017). Comparison of the 2009, 2015, and 2017 elementary mathematics curricula. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education Faculty*, 14(1), 1219-1258.
- Bulut, İ., & Arslan, S. (2010, November). Evaluation of the effectiveness of the 6th grade social studies curriculum in practice. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 367-379).
- Can, B. (2019). *An examination of the 2005 and 2018 social studies curricula* [Unpublished master's thesis]. Balıkesir University.
- Coşkun, A. (2007). *A qualitative study on teachers' views regarding the social studies curriculum in 4th and 5th grades (Ankara case)* [Unpublished master's thesis]. Başkent University.
- Çalışkan, U. (2014). *Evaluation of the 5th grade social studies curriculum according to teachers' views* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- Çakmak, Z., & Yiğen, V. (2023). Social studies teachers' perspectives on the high school entrance examination: The case of the Turkish Republic history of revolution and Kemalism course. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 19-36.

- Çatak, M. (2015). An examination of social studies education curricula in Turkey. *EKEV Academy Journal*, (62), 69-94.
- Çelikkaya, T. (2011). The level of acquiring skills included in the social studies curriculum: Teachers' views. *Kastamonu Education Journal*, 19(3), 969-990.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2018). Teachers' views on the renewed social studies curriculum. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, (11), 104-120.
- Çiftçi, B., & Akça, D. (2005). Comparison of geographic skills and learning outcomes in the 2005 and 2018 social studies curricula. *Journal of New Approaches in Education*, 2(1), 33-59.
- Çiğdem, K. A. N. (2010). The historical development of social studies in the United States and Turkey. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 30(2).
- Çiydem, E., & Kaymakcı, S. (2023). Understanding a new course during the transition from village institutes to teacher schools: An analysis of the 1953 social studies curriculum. *Vakanüvis: International Journal of Historical Research*, 8(1), 321-370.
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). Comparison of the 2005 and 2017 social studies curricula in terms of learning areas, outcomes, concepts, values, and skills. *Journal of History, Culture and Art Research*, 7(1).
- Çopur, A., & Seyhan, C. (2022). Examination of the 2018 social studies curriculum's compliance with the spiral curriculum model at the learning outcome level. *Uludağ University Journal of Education Faculty*, 35(3), 722-740.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Demir, M. K. (2006). An investigation of 4th and 5th grade students' critical thinking levels in social studies courses. *Gazi University Journal of Education Faculty*, 26(3), 155-170.
- Dinç, E., & Doğan, Y. (2010). Teachers' views on the lower secondary social studies curriculum and its implementation. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 17-49.
- Doğan Çeken, Y. (2006). *Globalization and education policies in Turkey: An analysis of the new elementary social studies curriculum* [Unpublished master's thesis]. Ege University.
- Doğan, D. (2016). *Evaluation of teachers' views on the 6th and 7th grade social studies curriculum (Balıkesir case)* [Unpublished master's thesis]. Balıkesir University.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). The new social studies curriculum through teachers' eyes: A study in Adana. *Elementary Education Online*, 7(2), 468-484.
- Dolmaz, M. & İlhan, G. O. (2020). Trends of graduate theses with the subject of education and training conducted on creativity. *World Journal of Education*, 10(5), 61-79. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n5p61>
- Dolmaz, M., & Metin, Ö. (2024). What has been done on creative drama in the field of social studies? a content analysis. *Creative Drama Journal*, 19(1), 32-58. <https://doi.org/10.21612/yader.2024.002>

Ece, B. (2007). *Evaluation of the 2005 primary-level social studies curriculum according to teachers' views* [Unpublished master's thesis]. Afyonkarahisar Kocatepe University.

Erköse, E. (2007). *Evaluation of the renewed 6th grade social studies curriculum according to teachers' views (Sakarya case)* [Unpublished master's thesis]. Sakarya University.

Ersoy, A. F., & Kaya, E. (2009). Students' views on the implementation process of the 2004 social studies curriculum. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 71-86.

Ersoy, F. G. (2009). *Evaluations regarding the implementation of the new elementary social studies curriculum (Konya case)* [Unpublished master's thesis]. Selçuk University.

Esemen, A. (2020). Universal values in the learning outcomes of the 2018 social studies curriculum. *National Education Academy Journal*, 4(2), 89-109.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Gömlüksiz, M. N., & Bulut, İ. (2006). Evaluation of the effectiveness of the new social studies curriculum in practice. *Educational Administration: Theory and Practice*, (47), 393-421.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

Kabapınar, Y. (2010). Teachers' views on assessment and evaluation methods in elementary social studies curricula (Grades 4-5). *Elementary Education Online*, 9(2), 776-791.

Kalaycı, N., & Baysal, S. B. (2020). A comparative analysis of social studies curricula (2005–2017–2018). *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 22(1), 106-129.

Kirtay, A. (2007). *Problems encountered in the implementation of the 4th and 5th grade social studies curriculum and proposed solutions (Kars case)* [Unpublished master's thesis]. Kafkas University.

Kılıç Şahin, H. (2010). *Teachers' views on teaching values in elementary social studies curricula* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.

Koçoğlu, E., & Aydın, M. (2017). Analysis of the 2017 social studies curriculum within the framework of the 2005 curriculum according to field experts. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 61-74.

Korkmaz, S., & Uyğur, A. (2021). Instructional tools used in teaching geography topics in social studies curricula from the Republic period to the present. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 34-47.

Koyuncu, B. (2015). *An examination of social studies curricula from the Republic period to the present* [Unpublished master's thesis]. Kilis 7 Aralık University.

MEB. (2024). *Social studies curriculum (Grades 4-8): Turkey century education model*. Ministry of National Education.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Ocak, G., & Kocaman, B. (2018). Evaluation of the 2018 5th grade social studies curriculum. *International Journal of Field Education*, 7(1), 1-24.

Önger, S., & Duman, S. N. (2024). Comparison of the 2018, 2023, and 2024 social studies curricula. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(2), 1308-1339.

Önlen, M., Tatan, M., & İbret, B. Ü. (2005). Comparative analysis of the 2005–2018 social studies curriculum outcomes for grades 5, 6, and 7 according to the revised Bloom's taxonomy. *Journal of Turkish Scientific Research*, 5(1), 1-13.

Özlek, G. (2019). *Determining social studies teachers' views on teaching intangible cultural heritage* [Unpublished master's thesis]. Aksaray University.

Öztürk, C., & Deveci, H. (2011). Evaluation of social studies curricula in different countries. In *Social studies curricula in different countries* (pp. 1-40).

Öztürk, C., & Kafadar, T. (2018). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. *Trakya Journal of Education*, 10(1), 112-126.

Sağlam, E. (2014). *Evaluation of teachers' views on the 5th grade social studies curriculum* [Unpublished master's thesis]. Erzincan University.

Sarı, M. H., & Tertemiz, N. (2017). The effect of geometry activities structured according to Dienes' principles on 4th grade students' achievement and retention. *Education and Science*, 42(190).

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Illustrated scientific research methods*. Anı Publishing.

Şen, A. (2019). Change and continuity in citizenship education: What kind of citizenship education does the 2018 social studies curriculum propose? *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28.

Tarman, B., Ergür, Ş., & Eryıldız, F. (2012). An evaluation of the renewed social studies curriculum. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(1), 103-135.

Taş, A. M. (2007). Determination of teachers' views on new social studies textbooks. *Selçuk University Journal of Social Sciences Institute*, (17), 519-532.

Taş, H., & Kıröğlu, K. (2017). Evaluation of the elementary social studies curriculum according to teachers' views. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716.

Tay, B. (2017). Comparison of the 2005 social studies curriculum and the 2017 draft social studies curriculum. *International Journal of Eurasian Social Sciences*, 8(27).

Tonga, D., & Erdoğan, E. (2023). The relationship between learning outcomes, values, and skills in the 2018 social studies curriculum. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(30), 58-84.

Turan, S., & Avcı, E. K. (2018). Examination of the 2018 social studies curriculum in the context of digital citizenship. *Journal of Education and New Approaches*, 1(1), 28-38.

Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Social studies teachers' views on the Turkey century education model. *Dumlupınar University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 81-102.

Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Examination of social studies curricula from the Republic period to the present according to social studies teaching approaches. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 842-873.

Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). Teachers' views on the 4th grade social studies curriculum. *Elementary Education Online*, 6(2), 204-212.

Yaşar, Ş. (2005). Social studies curriculum and instruction. In *Symposium on the Evaluation of New Elementary Education Curricula* (pp. 329-342).

Yazar, O. (2008). *An examination of teachers' views on the 4th and 5th grade social studies curriculum* [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.

Yıldırım, D., & Çetin, T. (2022). The place of tourism in social studies curricula in the historical process. *Ahi Evran University Journal of Social Sciences Institute*, 8(3), 926-939.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences* (10th ed.). Seçkin Publishing.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, H. (2022). Values and values education in social studies curricula. In *Social studies curricula in Turkey* (pp. 281-326).

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). A comparative analysis of the 2024 social studies curriculum with the 2005, 2015, and 2018 curricula. *International Journal of Western Black Sea Social and Humanities Sciences*, 8(1), 108-142.

Yıldız, V. A. (2018). Teachers' views on social studies curricula: A meta-synthesis study. *Atatürk University Journal of Social Sciences Institute*, 22(Special Issue 2), 2115-2127.