



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi
The Journal of International Social Studies Education
(TISSE)

Editör/Editor

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Cilt 6, Sayı 1, Aralık-2024

Volume6, Issue 1, December-2024

Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi, sosyal bilgiler eğitimi alanında çevrimiçi (online) olarak Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleler yayımlamaktadır.

The Journal of International Social Studies Education (TISSE) publishes articles in Turkish and English languages online in the field of social studies education.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE), Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Birliği Derneğinin Resmi Yayınıdır.

Cilt 6, Sayı 1, Aralık-2024

Volume 6, Issue 1, December-2024

Sahibi

Owner

Prof. Dr. Bayram TAY

Prof. Dr. Bayram TAY

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Adına

On Behalf of The Association of Social Studies Educators

Dernek Başkanı

President of the Association

Editör

Editor

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

Yayın Kurulu Üyeleri

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Bayram TAY

Prof. Dr. Bayram TAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Marmara University, Türkiye

Doç. Dr. Binaya SUBEDI

Assoc. Prof. Dr. Binaya SUBEDI

The Ohio State University, ABD

The Ohio State University, USA

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Anadolu University, Türkiye

Doç. Dr. Loredana IVAN

Assoc. Prof. Dr. Loredana IVAN

The National University of Political Studies and Public

The National University of Political Studies and Public

Administration, Romanya

Administration, Romania

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye

Dr. Michele BERTANI

Dr. Michele BERTANI

Verona University, İtalya

Verona University, Italy

Dr. Mahmoud HAWAMDEH

Dr. Mahmoud HAWAMDEH

Al-Quds Open University, Filistin

Al-Quds Open University, Palestinian

Doç. Dr. Dr. Mustafa İÇEN

Assoc. Prof. Dr. Dr. Mustafa İÇEN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Türkiye

Sekretarya ve Dizgi

Secretariat and Compositors

Arş. Gör. Eylem ÇOBAN

Res. Asist. Eylem ÇOBAN

Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Esra Nihlenur ŞEN

Res. Asist. Esra Nihlenur ŞEN

Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Balıkesir University, Türkiye

Büşra DOĞU

Büşra DOĞU

Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

Yayın Danışma Kurulu Üyeleri **Advisory Board Members**

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
<i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	<i>İstanbul University-Cerrahpaşa</i>
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI	Prof. Dr. Ahmet NALÇACI
<i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	<i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY	Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
<i>Çukurova Üniversitesi</i>	<i>Çukurova University</i>
Prof. Dr. Bayram TAY	Prof. Dr. Bayram TAY
<i>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi</i>	<i>Kırşehir Ahi Evran University</i>
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
<i>Marmara Üniversitesi</i>	<i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Erkan DİNÇ	Prof. Dr. Erkan DİNÇ
<i>Uşak Üniversitesi</i>	<i>Uşak University</i>
Prof. Dr. Halil TOKCAN	Prof. Dr. Halil TOKCAN
<i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	<i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
<i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i>	<i>İstanbul Medeniyet University</i>
Prof. Dr. Handan DEVECİ	Prof. Dr. Handan DEVECİ
<i>Anadolu Üniversitesi</i>	<i>Anadolu University</i>
Prof. Dr. Hamza AKENGİN	Prof. Dr. Hamza AKENGİN
<i>Marmara Üniversitesi</i>	<i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN	Prof. Dr. Kadir KARATEKİN
<i>Kastamonu Üniversitesi</i>	<i>Kastamonu University</i>
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN	Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN
<i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	<i>İstanbul University-Cerrahpaşa</i>
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE	Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE
<i>Anadolu Üniversitesi</i>	<i>Anadolu University</i>
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR	Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
<i>Marmara Üniversitesi</i>	<i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Zihni MEREY	Prof. Dr. Zihni MEREY
<i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi</i>	<i>Van Yüzüncü Yıl University</i>

Bu Sayının Hakemleri

Assoc. Prof. Dr. Mustafa İçen, *Yıldız Teknik University*

Assoc. Prof. Dr. Serpil Demirezen, *Akdeniz University*

Assoc. Prof. Dr. Fatıma Betül Demir Evcimen, *Bartın University*

Assoc. Prof. Dr. Durdane Öztürk, *Kırşehir Ahi Evran University*

Assoc. Prof. Dr. İlyas Kara, *Amasya University*

Dr. Hilal Mert, *Kırşehir Ahi Evran University*

Dr. Hayriye Torunoğlu, *Republic of Türkiye Ministry of National Education*

Hüseyin Ozan, *Republic of Türkiye Ministry of National Education*

İÇİNDEKİLER

Research Article/Araştırma Makalesi

Alev Bulut Işık - Filiz Zayimoğlu Öztürk

Prediction of Social Studies Teachers' Media Literacy Competencies and Critical Thinking Tendencies

1 - 21

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yordanması

Research Article/Araştırma Makalesi

Tarık Sağlam

Comparison of Skills Teaching in the Turkish Social Studies Program with Different Countries

22 - 44

Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Programlarındaki Beceri Öğretiminin Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması

Research Article/Araştırma Makalesi

Arif Şaşmaz

Awareness of Sustainable Development Goals Among Prospective Educators

45 - 67

Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Yönelik Farkındalıkları

Research Article/Araştırma Makalesi

Mehmet Mervan Atasoy

Examination of Graduate Theses Made in Turkey on Problems Encountered in Social Studies Teaching

68 - 89

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi

The Journal of International Social
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Prediction of Social Studies Teachers' Media Literacy Competencies and Critical Thinking Tendencies*

 Alev Bulut Işık, Master Student
Ordu University, Türkiye
alevbulut24@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-8887-4663

 Filiz Zayimoğlu Öztürk, Prof. Dr., Corresponding Author
Ordu University, Türkiye
zayimogluf@hotmail.com
Orcid ID: 0000-0002-9917-5841

Article Type: Research Article
Received Date: 09.04.2024
Accepted Date: 30.07.2024
Published Date: 31.12.2024

Plagiarism: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software

Citation: Bulut Işık, A., ve Zayimoğlu Öztürk, F. (2024). Prediction of social studies teachers' media literacy competencies and critical thinking tendencies. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (The Journal of International Social Studies Education)*, 6(1), 1-21.

*This study was produced from the first author's master's thesis, which was advised by the second author.

Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between social studies teachers' media literacy competencies and critical thinking tendencies with various variables. In this regard, the population of the research was planned to include 354 social studies teachers working in educational institutions affiliated with the Ministry of National Education in Ordu province, and the scales were applied to 109 teachers. Descriptive and predictive statistical processes were used to analyze the data. One-way analysis of variance and independent groups t test were applied to determine whether teachers' media literacy competencies and critical thinking tendencies differ in terms of gender, professional seniority, graduated program, educational background, and participation in in-service training. Pearson Correlation coefficient was applied to test a relationship between media literacy competencies and critical thinking tendencies. In the findings, a significant difference was found between teachers' media literacy competencies and their critical thinking tendencies. The relationship between media literacy competencies and critical thinking tendencies is a high level, positive and significant relationship. One of the suggestions that can be made is to include teaching methods and techniques that reflect critical thinking skills and tendencies more frequently in the social studies teacher preparation programs.

Keywords: Social studies teachers, media literacy, critical thinking, correlational survey.

Extended Summary

Introduction

Media and media literacy, which are indispensable elements of the globalizing world and are increasing in importance day by day, are frequently encountered in education and training activities with various tools. An individual who has not developed critical thinking skills cannot be expected to develop media literacy skills. The course in which these two skills should be acquired is the social studies course in basic education institutions. The social studies curriculum aims to develop the thinking and decision-making skills required for the individual to solve social problems and to provide students with media literacy, one of the important literacies, as a skill.

However, the backbone of the topic is to what extent social studies teachers who will provide media education can provide these conditions in terms of knowledge, skills and values. In this context, it is considered important to be able to predict both the personal and professional competencies of teachers. In this sense, whether media literacy competencies are an important predictor of teachers' critical thinking tendencies was examined based on scientific data. In this regard, this research aims to predict the relationship between social studies teachers' media literacy competencies and critical thinking tendencies with various variables. The relationships between variables in the research will be integrated around the following problems according to the determined purpose:

- Media literacy competencies of social studies teachers; Does it differ according to gender, professional seniority, graduated program, education level and participation in in-service training?
- Social studies teachers' critical thinking tendencies; Does it differ according to gender, professional seniority, graduated program, education level and participation in in-service training?
- Is there a relationship between social studies teachers' media literacy competencies and critical thinking tendencies?

Methods

Quantitative research design, which makes systematic comparisons and gives statistically reliable results, is classified in various ways according to the problem situation of the subject to be

studied. In this context, it was deemed appropriate to create the research as a correlational research model.

The number of social studies teachers actually working under the Ministry of Education in Ordu province was determined taking into account the data of the 2020-2021 academic year. In this context, 354 social studies teachers constituted the population of the research. It is aimed to use random (simple random) sampling in the selection of participants. Simple random sampling, one of the types of random sampling, draws sampling units randomly from the universe list.

“Personal Information Form”, “UF/EMI Florida Critical Thinking Disposition Scale” and “Media Literacy Teacher Competence Scale” were used to collect the necessary data during the research process.

Before collecting the data, official approval and permissions were obtained from the Social and Humanities Research Ethics Committee of the relevant university (dated 25/02/2021, number 2021/41) and the Directorate of National Education. In the data analysis phase of the research, a preparation was made by first entering the data. For this purpose, the surveys received from the participants were examined one by one and whether they filled them in accordance with the survey instructions. During the transfer of the data to the computer environment, a data entry table was prepared using the SPSS program. Social studies teachers’ media literacy competency scale, critical thinking disposition scale and personal information form data were transferred to the computer environment. Among these items, which were created as a five-point Likert type, 5 points were given for the “strongly agree” option, 4 points for the “agree” option, 3 points for the “moderately agree” option, 2 points for the “disagree” option, and 1 point for the “strongly disagree” option. In addition, in the personal information form created for teachers, variables such as gender, professional experience, graduated program, educational status, critical thinking-themed in-service training, and media-related training were also numbered and transferred to the computer environment.

Results

According to the findings of the research, it is an expected result that there is a high level and positive relationship between the media literacy competencies of social studies teachers and their critical thinking tendencies. This situation also supports many studies conducted in the literature. It is also important that these two variables are complementary to each other according to the definitions set in international standards. It is an expected result that a good media literate person also has a tendency to think critically. Findings show that there is no significant difference in whether social studies teachers are good media literate based on gender, professional seniority, educational background, or in-service training they receive during their professional careers. Similarly, having a critical thinking tendency does not have a significant difference with these sub-variables. In this case, it will be important to evaluate media literacy and critical thinking tendencies with different research designs in different sample groups.

Recommendations

Since this study is limited to social studies teachers working in Ordu province, it would be important to conduct the relevant study with teachers working in different provinces of Turkey in terms of comparing the results and reaching comprehensive generalizations. Although there is no significant difference in the critical thinking tendencies of social studies teachers according to the program they

graduated from, it is seen that the group with the highest critical thinking tendency consists of geography teachers. It would be beneficial to include teaching methods and techniques that reflect critical thinking skills and tendencies more frequently in social studies curriculum. In addition, teachers can teach this learning area by associating it with other courses with an interdisciplinary understanding.



**Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi**

**The Journal of International Social
Studies Education**

*(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)*



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yordanması*

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlerle incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın evreni, Ordu ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında çalışan 354 sosyal bilgiler öğretmeninden olacak şekilde planlanmış ve ölçekler 109 öğretmene ulaşarak uygulanmıştır. Verilerin çözümlemesinde betimsel ve kestirimsel istatistikî süreçler kullanılmıştır. Öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan program, öğrenim durumu, hizmet içi eğitimlere katılım değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ve bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki durumunu test etmek için ise Pearson Korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık oluşturacak bir ilişki bulunmuştur. Medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki bu ilişki yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkidir. Verilebilecek önerilerden biri Sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini yansıtan öğretim yöntem ve tekniklerine daha sık yer verilmesi şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmenleri, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme, ilişkisel tarama.

Giriş

Medya okuryazarlığı, televizyon, video, sinema, internet, reklam gibi çeşitli medya formlarına mesajların nasıl oluştuğunu analiz etmek, gizli ve açık mesajları etik ve ahlaki ilkelere göre değerlendirmek, bireylerin kendi mesajlarını oluşturmak ve iletme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Gomez ve Gomez, 2007; Dolanbay, 2022). Medya okuryazarlığı her türlü medya iletilerini okuma, anlama, dinleme, değerlendirme gibi süzgeçlerden geçirerek bireyin kendi mesajlarını üretebilme (Masterman, 1997) ve mesajları kavrayıp yorumlayabilme yetisi olarak (Potter, 2010) tanımlamaktadır. Bazı araştırmacılara göre medya okuryazarlığı, medyanın ürettiği mesajlar hakkında aktif sorgulama ve eleştirel düşünme yeteneğidir (Dolanbay, 2022). Küreselleşen dünyanın vazgeçilmez unsurlarından olan ve gün geçtikçe önemini arttıran medya ve medya okuryazarlığı, çeşitli araçlarıyla eğitim öğretim faaliyetlerinde de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Medya okuryazarlığı tanımlarına ve yeterliliklerine bakıldığında bu kavram için en önemli koşullardan birinin eleştirel düşünme olduğu görülmektedir (Burn ve Durran, 2007). Bilgiye erişimin ve bilgi tüketiminin hızla arttığı bu çağda dijital medya araçlarının yaygınlaşması, bireylerin medya okuryazarlığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir. Medya okuryazarlığı hem eleştirel düşünen hem de gördüklerinin, duyduklarının farkında olarak medyayı kontrol edebilen bireyler yaratmayı amaçlamaktadır (Potter, 2019). Zira medya metinlerini okuma, kavrama, değerlendirme gibi becerilerin aktif zihinsel süreçlerden geçtiği açıktır.

Medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerileri başta olmak üzere birçok beceri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Sivritepe (2014), medya iletilerinin, işlenmesi gereken bir hammadde olduğunu ifade ederek işlenen bu parçaların içeriğindeki derin anlamları, empoze edilen değer yargılarını, sanatsal nitelikleri okuyucunun görmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu da medyaya yönelik bir bilinçle ve medya okuryazarlığı eğitimiyle mümkün hale gelebilir.

Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme türleri arasında, eleştirel düşünme becerileri önemli bir yere sahiptir (Zayimoğlu Öztürk, 2020). Eleştirel düşünme, bireyin güvenilir muhakeme yeteneğini geliştirmek için deneyimlerle elde ettiği bilgileri düzenlemesini ve kendi kendine düşünme sürecini mantıklı ve bilinçli bir şekilde sistematik olarak yönetmesini, olaylar arasındaki ilişkiyi doğru tanımlamasını ve içeren geri bildirim özellikli bilişsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Timuçin ve Çimer, 2022). Bir problemin doğasını anlamaya yönelik uygun bakış açıları oluşturmaya çalışan ve aynı zamanda farklı görüşlerle mevcut problemin etki alanını genişleten eleştirel düşünme, birçok disiplin için titizlikle ele alınması gereken bir kavramdır. Dolayısıyla bir çarkın dişlileri gibi eleştirel düşünme bünyesinde problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi barındırır (Zayimoğlu Öztürk, 2020). Bu bağlamda birçok dersin temel becerilerinden biri olarak görülen eleştirel düşünme, doğru bilgiye ulaşmanın en güvenilir aracı olmuş ve aynı zamanda bilginin çok çabuk değiştiği çağımızda bilgidan en iyi şekilde yararlanma aracı haline gelmiştir (Ünlü, 2019).

Eleştirel düşünen birey bir konuyu farklı yönleriyle değerlendirir, olası her duruma karşı şüpheyle yaklaşır, bilginin kaynağına ulaşırken farklı bakış açılarına objektif olarak bakabilir. Bu durumda eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bireyin medya mesajlarına yönelik yaklaşımı hakkında konuşmak gerekmektedir. Literatürde yapılmış birçok çalışma, medya okuryazarlığını eleştirel, yaratıcı ve kültürel açılardan kategorize etmektedir (Burn ve Durran, 2007). Bu konuda Sivritepe (2014), medyanın üstü kapalı iletilerinin eleştirel düşünme becerisine sahip medya okuryazarları aracılığıyla gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Günümüz dünyasında geniş bir endüstri ağına sahip medya iletilerinin olumsuz etkilerine karşı bağımsızlığı ise eleştirel düşünmenin önemli ölçüde sağlayabildiği söylenebilir.

Üst düzey bilişsel beceri olarak görülen eleştirel düşünme, eğitim öğretimi bulunduğu konumdan ileri seviyeye taşıyabilecek bir beceri olarak görülebilir. Bu noktada Fisher (2001), eleştirel düşünmeyi bireyin öğrenme edimini kendi başına oluşturacağı bir yaklaşım olarak vurguladığı eserinde eleştirel düşünme becerilerini uygulamada öğrenenler için yol haritası da sunmuştur. Eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmenin yolu ise bireyin eleştirel düşünme eğilimine sahip olup olmadığını bilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda üst düzey bilişsel beceriye sahip bir öğretmenin bu beceriye sahip olmasından ziyade eleştirel düşünme eğiliminde olması önemlidir.

Araştırma konusuyla ilgili yapılan çalışmaların varlığı ve çeşitliliği konunun önemine dikkat çekmektedir. Örneğin Korkmaz (2009) çalışmasında, çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimini orta düzey olarak saptamıştır. Zayıf (2008) ise, öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada eleştirel düşünmenin üniversitede verilen hizmet öncesi eğitimle artırılacağı yönünde açıklamalar yapmıştır. Hizmet öncesinin önemine vurgu yapan Aybek ve Demir (2013) ise, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirebilmek için hizmet sırasında eğitimler alması gerektiğini de vurgulamıştır. Bu çalışmaları destekler nitelikte Erişti ve Erdem (2018), öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi eğitimi ve eleştirel düşünme becerileriyle desteklenmiş bir medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği vurgusunu yapmıştır. Belirtilen araştırmaların sonuç ve önerilerini dikkate alan bu çalışma, örnekleme oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve medya okuryazarlığı yeterliliklerini “öğrenim durumu” ve “hizmet içi eğitim alma” değişkenleriyle ele aldığı için de diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı konusunu birlikte ele alan çalışma sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Buckingham, 2010; Aybek, 2016; Erişti ve Erdem, 2018; Yüzgeç ve Sütçü 2020; Sezgin Büyükalaca, 2023). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte ele alındığı bir çalışmada medya iletilerini farklı yönleriyle kullanma/ görebilme bilgi ve becerisine sahip olmanın eleştirel düşünmeyle mümkün hale geldiği, ayrıca medya okuryazarı bireyin eleştirel düşünüş becerilerine sahip olduğunu, benzer şekilde eleştirel düşünüşe sahip olan bireyin medya iletilerine karşı duyarlılık gösterdiği vurgulanmıştır (Kurt ve Kürüm, 2010). Medya metinlerine karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmenin her ortamda mümkün hale gelebilmesinin önemini, bunun için de medya eğitiminde eleştirel bilinçten ziyade eleştirel özerkliğin geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2018). Aybek ve Demir (2013), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmanın bulgularında ise medya okuryazarlığı düzeylerini yüksek, eleştirel düşünme eğilimlerini ise düşük bulmuştur. Karaman (2016) ise öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiş ve iki değişken arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulmuştur. Literatür incelendiğinde bu araştırmada yordanacak olan iki değişken arasında oldukça yüksek düzeyde pozitif bir ilişki çıkması olası görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırma, iki değişken arasındaki ilişkiyi öğretmenlerde bulunan çeşitli yönlerle yordayarak derinleştirmeyi hedeflemektedir. Örneklem grubu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan program, öğrenim durumu, hizmet içi eğitimlere katılım durumu değişkenleriyle betimlenmesi hedeflenmiştir. Bu anlamda yapılacak çalışmanın diğer araştırmalardan ayrılan yönü, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme yeterliliklerini çeşitli değişkenler aracılığı ile değerlendirmek ve farklı ölçme araçlarıyla ortaya çıkan sonuçları yeniden incelemektir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışmaların eksikliği -ki doğası gereği sosyal bilgiler öğretim programı, bireyin sosyal problemleri çözebilmesi için gerekli olan düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi (Zayimoğlu Öztürk, 2011) ve önemli okuryazarlıklardan biri olan medya okuryazarlığını öğrencilere bir beceri (Öztürk, 2018) olarak kazandırmayı amaçlar- de bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bunun yanı sıra özellikle eleştirel düşünme becerisinin medya okuryazarlığı becerileri üzerindeki yordama gücünü konu edinen ilişkisel çalışmaların çok az olduğu, bir başka araştırmada (Erişti ve Erdem, 2018) özellikle vurgulanmaktadır.

Bu doğrultuda bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlerle yordamayı amaçlamaktadır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler, belirlenmiş olan amaca göre aşağıdaki alt problemler etrafında incelenmektedir.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri; cinsiyete, mesleki kıdeme, mezun olunan programa, öğrenim durumuna ve hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri; cinsiyete, mesleki kıdeme, mezun olunan programa, öğrenim durumuna ve hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma yapısı gereği sistematik karşılaştırma ve güvenilir sonuçlara ulaşma eğiliminde olduğu için nicel araştırma deseninde hazırlanmış ve korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli şeklinde kurgulanmıştır. “Korelasyon araştırmaları; bir grubun bir veya daha fazla özelliğini, özelliklerin birlikte hangi düzeyde değiştiğini keşfetmek için kullanılır” (Özdemir ve Doğruöz, 2020, s.73). Bu anlamda ilişkisel araştırmanın iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ölçmeye çalıştığı söylenebilir. Özdemir ve Doğruöz (2020), korelasyon araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve regresyon denklemlerinde öngörülerde bulunmasını bu çalışmaların amacı olduğunu vurgulamışlardır. Buna paralel olarak korelasyonel araştırmaların nedensellik ilkesine bağlı olmadığını vurgulamakta fayda vardır. Yani korelasyonel bir araştırmada belirlenmiş olan değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi belirlenebilir; ancak sonuçlardaki farklılıklara etki eden neden kanıtlanamaz. Araştırmanın iki temel bağımsız değişkeninin birbirini nasıl etkilediğinin görülebilmesi açısından bu yöntemin tercih edildiği söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Ordu ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na [MEB] bağlı olarak fiilen çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısı 2020-2021 eğitim öğretim yılı verileri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu çerçevede 354 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde seçkisiz (basit rastlantısal) örnekleme kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme türlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme, evren listesinden örnekleme birimlerini seçkisiz olarak çekmektedirler. Olasılığa dayalı örnekleme türleri içerisinde yer alan basit seçkisiz örnekleme, en temel tekniklerden biri olarak görülür. “Tesadüfi örneklemede, araştırma evreni içerisindeki öğelerin her birine örnekleme seçilme için eşit şans verilir” (Gülbüz ve Şahin, 2018, s. 135). Evrenin homojen bir nitelik taşıması basit tesadüfi örnekleme tekniği için uygun görülmüştür. Bu çalışmanın evrenini oluşturan 354 sosyal bilgiler öğretmeninden 109 kişiye ulaşılmış olup ilgili ölçekler uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde gerekli görülen verileri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “UF/EMI Florida Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Medya Okuryazarlığı Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla 6 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorular katılımcıların; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan lisans programı, öğrenim durumu, eleştirel düşünme temalı hizmet içi eğitimlere katılma durumu ve medya okuryazarlığı temalı hizmet içi eğitimlere katılma durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada yer alan ilk ölçek Kaplan (2017) tarafından geliştirilen beşli likert tipinde hazırlanmış “Medya Okuryazarlığı Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği”dir. Ölçekte medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken özellikler, kişisel ve mesleki yeterlilikler olmak üzere iki alt boyut vardır. Kişisel yeterlilikler bölümünde 27 adet soru bulunmaktadır. Mesleki yeterlilikler bölümünde ise 36 adet soru bulunmaktadır. Ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin tespit edilmesi amacı için Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerin geçerliliğinin test edilmesi amacı ile faktör analizi uygulaması yapılmıştır” (Kaplan, 2017).

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmede Ertaş ve Şen (2014) tarafından uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu beşli likert tipi ölçme aracı 26 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .91 olarak belirlenmiştir. Bu alt boyutlar; katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçiliktir. “UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, eleştirel düşünme eğilimini doğru şekilde ölçebilecek ve var olan ölçme araçlarında yer alan faktörlerden daha azına sahip olacak bir araca ihtiyaç duyulması nedeniyle, Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır” (Kılıç ve Şen, 2014). Ertaş ve Şen (2014) tarafından uyarlanan bu ölçeğin “katılım” boyutunda 11 madde vardır ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88’dir. Uyarlanan “bilişsel olgunluk” alt ölçeğinde 7 madde bulunmaktadır ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. “Yenilikçilik” alt boyutunda 7 madde bulunmaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır (Ertaş ve Şen, 2014).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasından önce ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu (25/02/2021 tarih 2021/41 sayı) ile Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi onay ve izinler alınmıştır. Çalışmanın veri toplama aşamasında ülke genelinde Covid tedbirlerinin uygulanıyor olmasından dolayı ölçekler elektronik formatta uygulanmıştır. Bu amaçla oluşturulan “Google Form” sayfası, okul yöneticileri aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında öncelikle verilerin girilmesiyle birlikte bir hazırlık yapılmıştır. Bu amaçla katılımcılardan gelen anketler teker teker incelenerek anket yönergesine uygun bir biçimde doldurup doldurmadıkları incelenmiştir. Verilerin bilgisayar ortamına geçiş aşamasında SPSS programı kullanılarak veri giriş tablosu hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ölçeği, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve kişisel bilgi formu verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Beşli likert tipi şeklinde oluşturulan bu maddelerden “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “orta derecede katılıyorum” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Ayrıca

öğretmenler için oluşturulan kişisel bilgi formunda cinsiyet, mesleki deneyim, mezun olunan program, öğrenim durumu, eleştirel düşünme temalı hizmet içi eğitim alma durumu, medya konulu eğitim alma durumu gibi değişkenler de numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistiki yöntemden yararlanılmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete, öğrenim durumuna, hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığını ölçmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ve mezun olunan programlarının medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda anlamlı farklılığın çıkması durumunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunduğunu test etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakmak için Pearson Korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır.

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerin hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları araştırma alt problemleri kapsamında önce medya okuryazarlığı yeterliklerine ilişkin ve eleştirel düşünme eğilimlerine bulgular, devamında ise her iki değişken arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular sıralı şekilde aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

1.a. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşma sorusuna yanıt aramak için bağımsız gruplar t testi ile istatistiksel açıdan inceleme yapılmıştır. Katılımcıların medya okuryazarlığı yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine ilişkin verileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin cinsiyet faktörüne ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	M	SS	t	df	p
Medya Okuryazarlığı	Kadın	60	4.17	.32	-1.200	107	.23
	Erkek	49	4.25	.37			
Kişisel Yeterlilik	Kadın	60	4.08	.29	-1.740	107	.08
	Erkek	49	4.19	.36			
Mesleki Yeterlilik	Kadın	60	4.26	.40	-0.580	107	.56
	Erkek	49	4.31	.44			

Tablo 1’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(107)} = -1.200$, $p < .05$]. Erkek öğretmenlerin medya

okuryazarlığı yeterlilikleri (M=4.25) ile kadın öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterlilikleri (M=4.17) arasında cinsiyet lehinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

1.b. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizine tabi tutulmuştur. Bu bağlamda öncelikle mesleki kıdeme göre betimsel bir tablo sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre betimsel istatistikleri

Mesleki Kıdem	N	M	SS
1-5 Yıl	36	4.10	.33
5-10 Yıl	38	4.28	.34
10-20 Yıl	19	4.22	.34
20 Yıl ve üzeri	16	4.24	.31
Toplam	109	4.20	.34

Tablo 2 incelendiğinde medya okuryazarlığı yeterlilikleri açısından mesleki kıdeme göre sıralamasının 5-10 yıl (M=4.28), 20 yıl ve üzeri (M=4.24), 10-20 yıl (M=4.22) ve 1-5 yıl (M=4.10) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre tüm kıdemlerde medya okuryazarlığı yeterliliklerinde yüksek düzey görülürken en yeterli grubun 5-10 yıl, en az yeterli grubun ise 1-5 yıl olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre gruplar arasında farklılık olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile mesleki kıdem arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.63	3	.21		
Gruplarıçi	11.96	105	.11	1.836	.145
Toplam	12.58	108			

Tablo 3 incelendiğinde medya okuryazarlığı yeterliliklerinden elde edilen puanlar ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-105)}=1.836$; $p>.05$].

1.c. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri mezun olunan programa göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yanıt aranan sorulardan birisi de sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu bağlamda ilk olarak mezun olunan programa göre medya okuryazarlığı yeterliliklerinin dağılımı incelenmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mezun olunan programa göre betimsel istatistikleri

Mezun Olunan Bölüm	N	M	SS
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	4.22	.32
Tarih	10	4.13	.39
Coğrafya	5	4.30	.32
Diğer	12	4.07	.40
Toplam	109	4.20	.34

Tablo 4 incelendiğinde medya okuryazarlığı yeterlilikleri puanlarının bölümlere göre sıralamasına bakıldığında coğrafya (M=4.30), sosyal bilgiler öğretmenliği (M=4.22), tarih (M=4.13) ve diğer (M=4.07) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre medya okuryazarlığı yeterliliklerinde en yeterli sonuca sahip olan bölümün coğrafya öğretmenlerinden ve en az yeterliliğe sahip olanların ise diğer kategorisindeki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerine ilişkin aldıkları puanın mezun olunan programa göre farklılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile mezun olunan program arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.34	3	.11	.989	.401
Gruplarıçi	12.24	105	.11		
Toplam	12.58	108			

Tabloya bakıldığında medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile mezun olunan program arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(3-105)}=.989$; $p>.05$]. Sosyal bilgiler öğretmenliğini fiilen yürüten öğretmenlerin lisans döneminde mezun oldukları programın medya okuryazarlığı yeterliliklerine önemli bir katkısı görülmemiştir.

1.d. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenim durumlarının medya okuryazarlığı yeterliliklerine ilişkin bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede öğrenim durumuna göre farklılıklar için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin puan dağılımı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinden aldıkları puanın öğrenim durumuna göre t test sonuçları

Öğrenim Durumu	N	M	SS	t	df	p
Lisans	98	4.22	.34	1.424	107	.15
Yüksek Lisans	11	4.06	.32			

Tablo 6'da görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(107)}=1.424$; $p>.05$]. Lisans mezunlarının medya okuryazarlığı yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları puan (M=4.22), yüksek lisans mezunlarının almış oldukları puan (M=4.06) arasında yüksek düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora eğitimi almasının medya okuryazarlığı yeterliliklerine önemli düzeyde katkı sağlamadığı gözlemlenmiştir.

1.e. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların hizmet içi eğitime katılma durumu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya eğitimi alıp almaması yönünden incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarına ilişkin istatistiki bulgular Tablo 7'de paylaşılmıştır. Çıkan sonuca ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi aracılığıyla görülmüştür.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile hizmet içi eğitime katılma durumlarına ilişkin t test sonuçları

Medya Eğitimi	N	M	SS	t	SD	p
Evet	53	4.20	.37	-.154	99.54	.87
Hayır	56	4.21	.30			

Tablo 7'ye bakıldığında medya eğitimi alan 53 kişi, almayan ise 56 kişidir. Bu bağlamda medya eğitimi alanlar (M=4.20) ile almayanlar (M=4.21) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Medya eğitimi almakla medya okuryazarlığı yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(107)}=-.154$; $p>.05$]. Bu durumda, MEB bünyesinde medya konulu alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterliliklerine olumlu bir katkısı olmamıştır.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

2.a. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t testi ile istatistiksel açıdan incelenmiştir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni verileri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet durumuna ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	M	SS	t	df	p
Kadın	60	4.17	.41	-1.291	107	.19
Erkek	49	4.28	.45			

Tabloda görüldüğü üzere araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(107)}=-1.291$; $p>.05$]. Erkek öğretmenlerin (M=4.28) kadın öğretmenlere (M=4.17) göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu bulgular, eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

2.b. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Bu çerçevede mesleki kıdeme göre farklılıklar için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle mesleki kıdeme göre betimsel bir tablo sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre betimsel istatistikleri

Mesleki Kıdem	N	M	SS
1-5 Yıl	36	4.09	.40
5-10 Yıl	38	4.35	.41
10-20 Yıl	19	4.18	.49
20 Yıl ve üzeri	16	4.25	.41
Toplam	109	4.22	.43

Tablo 9 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre sıralamasının 5-10 yıl (M=4.35), 20 yıl ve üzeri (M=4.25), 10-20 yıl (M=4.18) ve 1-5 yıl (M=4.09) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre tüm kıdemlerde eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülürken en yeterli grubun 5-10 yıl, en az yeterli grubun ise 1-5 yıl olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler

öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre gruplar arasında farklılık olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile mesleki kıdem arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.22	3	.40		
Gruplariçi	18.91	105	.18	2.259	.086
Toplam	20.13	108			

Tablo 10 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimlerinden elde edilen puanlar ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu görülmektedir [$F_{(3-105)}=2.259$; $p>.05$]. Bu anlamda eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

2.c. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri mezun olunan programa göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yanıt aranan sorulardan birisi de sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu bağlamda ilk olarak mezun olunan programa göre medya okuryazarlığı yeterliliklerinin dağılımı incelenmiştir.

Tablo 11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan programa göre betimsel istatistikleri

Mezun Olunan Bölüm	N	M	SS
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	4.24	.42
Tarih	10	4.26	.54
Coğrafya	5	4.35	.43
Diğer	12	4.01	.39
Toplam	109	4.22	.43

Tablo 11 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının bölümlere göre sıralamasına bakıldığında coğrafya ($M=4.35$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($M=4.24$), tarih ($M=4.26$) ve diğer ($M=4.01$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre eleştirel düşünme eğilimlerinde en yeterli sonuca sahip olan bölümün coğrafya öğretmenlerinden ve en az yeterliliğe sahip olanların ise diğer kategorisindeki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin aldıkları puanın mezun olunan programa göre farklılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 12. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun olunan program arasındaki ilişkiye yönelik ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.67	3	.22	1.204	.312
Gruplariçi	19.46	105	.18		
Toplam	20.13	108			

Tabloya bakıldığında eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun olunan program arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu çıkmıştır [$F_{(3-105)}=1.204$; $p>.05$].

2.d. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenim durumlarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin bir farklılık yaratıp yaratmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin puan dağılımı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinden aldıkları puanın öğrenim durumuna göre t testi sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	M	SS	t	df	p
Lisans	98	4.20	.44	-1.292	107	.19
Yüksek Lisans	11	4.38	.31			

Tablo 13'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(107)}=-1.292$; $p>.05$]. Yüksek lisans mezunlarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puan ($M=4.38$), lisans mezunlarının almış oldukları puan ($M=4.20$) ile anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Eleştirel düşünme eğiliminin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından önemli bir katkısı olmamıştır.

2.e. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri yönünden bağımsız örneklem t testi aracılığıyla incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlere eleştirel düşünme eğitimi alıp almadıkları sorulmuş ve çalışmaya ilişkin istatistiki bulgular Tablo 14'te paylaşılmıştır.

Tablo 14. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile hizmet içi eğitime katılma durumlarına ilişkin t testi sonuçları*

Eleştirel Düşünme Eğitimi	N	M	SS	t	df	p
Evet	41	4.28	.40	1.038	107	.30
Hayır	68	4.19	.44			

Tablo 14'e bakıldığında eleştirel düşünme eğitimi alan 41 kişi, almayan ise 68 kişidir. Bu bağlamda eleştirel düşünme eğitimi alanlar ($M=4.28$) ile almayanlar ($M=4.19$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Eleştirel düşünme eğitimi almakla eleştirel düşünme eğitimi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(107)}=1.038$; $p>.05$].

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.a. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 15. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*

Değişkenler	Eleştirel Düşünme Eğilimleri
Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri	Pearson Correlation
	p
	N

Tablo 15 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki çıkmaktadır ($r=.619$, $p<.01$). Bu durumda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı sonucu çıkmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın problem durumu doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu bulunmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık taşımadığı görülmektedir. Bu bulgu, literatürde yapılmış bazı çalışmalarla benzer sonuçlar taşımaktadır. Altıntaş (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Karaman (2016), erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve medya okuryazarlığı düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Erişti ve Erdem (2018), ilgili araştırma doğrultusunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlgili literatür çalışmaları doğrultusunda bu alt boyutu “yaş” değişkeni açısından inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yiğit (2015), sınıf öğretmenlerinin medya ve tv okuryazarlığı düzeylerine ilişkin yapmış olduğu çalışmada yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Erişti ve Erdem (2018) örneklem grubu olarak öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada sınıf düzeylerine göre medya okuryazarlığı becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu konuyla ilgili yapılmış önemli bir çalışma da Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitim puanlarının meslekteki kıdemlerine yönelik ilişkisiyle ilgili olmuştur. Yıldırım (2017), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin diğer gruplara nazaran daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, medya okuryazarlığı yeterliliklerinin son yıllarda lisans programlarında farkındalık kazandırmada incelenmesi gereken önemli bir alt değişken olarak yorumlanmaktadır. Literatürde örneklem grubu olarak sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılmış çalışmaların azlığı bu noktada dikkat çekici olmuştur (Nalçacı vd., 2016; LeCompte ve diğ., 2017; Altıntaş, 2019). Ancak bu çalışmaların sayısının son zamanlarda artıyor olması da bu kapsamdaki araştırma sayısının artacağına bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı şeklinde olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden medya okuryazarlığı yeterliliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin coğrafya bölümü mezunlarında nispeten daha yeterli olduğu şeklinde bir sonuca da ulaşılmıştır. Ancak bu sonuç, yüksek düzeyde anlamlı farklılık içermemektedir. Literatürde bu alt boyutla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleriyle ilişkili bir çalışma önemli görülmektedir. Aslan ve Basel (2017), eğitim fakültesi öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada lisans programlarına göre medya okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığını saptamıştır. Bu sonuç, medya okuryazarlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yeterli farkındalığı oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu konuyla ilgili bir başka çalışma eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan lisans programlarıyla ilişkisi şeklinde olmuştur. Zayıf (2008) öğretmen

adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri isimli çalışmasında bölümlere göre anlamlı bir farklılığın oluştuğunu saptamıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğunu belirlemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin almış oldukları hizmet içi eğitime göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. MEB bünyesinde açılan medya eğitimi ve eleştirel düşünme eğitimi içerikli eğitimlerin öğretmenler üzerinde bir farkındalık oluşturup oluşturmadığı da bu araştırmanın incelemelerinden birini oluşturmuştur. Yıldırım (2017, s.87) medya okuryazarlığı eğitimi alan öğretmenlerin başarı ortalamalarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Medya eğitimi ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyici eğitimlerin MEB bünyesinde teorik olmaktan çok pratik uygulamalar şeklinde geliştirilmesi önemlidir (Kuş ve Yakar, 2021). Gülay, Aydın ve Çelik (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde yapılan etkinliklerle eleştirel medya okuryazarlığı becerisi kazandıklarına dair nitel bulgulara ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığı üçüncü alt problem altında incelenmiştir. Elde edilen bulgularda bu iki değişken arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Bu iki değişkenin birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olmaları da önemlidir. İyi bir medya okuyazarının aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimine sahip olması beklenen bir sonuçtur. Medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi araştıran ilk çalışmalardan olan Feuerstein (1999), medya okuryazarlığı programının amacının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklemek olduğunu vurgulamıştır. Aybek ve Demir (2013) lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi çalışmasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Nalçacı vd. (2016), eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki bulsa da eleştirel düşünmenin alt boyutlarının medya okuryazarlığıyla ilişkisini önemli bir yordayıcı olarak bulmamıştır. Karaman (2016), medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Arke (2005) eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi araştırdığında medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş, ayrıca medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. Bu verilerden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemini kısmen destekler nitelikte olsa da literatürde yer alan birçok çalışmanın düşük düzeyde bir ilişki sunması beklenmeyen bir sonuçtur. Bu durum, eleştirel düşünme eğitiminin alt boyutlarının yeterince anlaşılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel düşünmeyi destekleyici ve çoklu bakış açılarını sağlayacak sosyal, kültürel, politik ve ekonomik koşulların yenilenmesi oldukça önemlidir. Medya eğitimini kuramsal boyutundan çok pratik kullanımını teşvik edici okuryazarlık uygulamalarını tartışmaya açmak da bu bağlamda önemli görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışma Ordu ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle sınırlı olduğu için ilgili çalışmanın Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan öğretmenlerle de yapılabilmesi sonuçları karşılaştırma ve kapsamlı genellemelere varma anlamında önemli olacaktır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılığı bulunmasa da en yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip grubun coğrafya öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında eleştirel

düşünme becerilerini ve eğilimlerini yansıtan öğretim yöntem ve tekniklerine daha sık yer verilmesi yararlı olacaktır.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin, bireylerin bilinçli ve eleştirel bilgi tüketicileri olmaları için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren eğitim sistemlerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin önemi vurgulanmalı ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik içerik yaygınlaştırılmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretim programlarına medya okuryazarlığı dersinin yerleştirilmesi ve eğitime dijital platformların dâhil edilebilmesi için YÖK ve MEB bünyesinde bir eylem planı yapılmasının önü açılabilir. Hizmet içi eğitimlerin medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinde önemli bir yordayıcı olarak görülmemesinden dolayı MEB bünyesinde alınan hizmet içi eğitimlerin niteliğini iyileştirici çalışmaların oluşturulması ve öğretmenlerin bu anlamda bilinçlendirilmesi önemli olabilir.

Medya okuryazarlığı öğretim programlarının kapsamlı ve güncel içerikli olarak revize edilmesi gerekebilir. Bu anlamda salt medya bilinci kazandırmak yerine uygulama, analiz, değerlendirme ve üretim odaklı çoklu bakış açılarının oluşturulması yararlı olabilir.

Bu alanda çalışma yapacak uygulayıcılar, nitel veri analizleri yapıp elde edilen bulguları literatürde yapılmış nicel veri analizleriyle karşılaştırabilirler. Özellikle eleştirel düşünme eğilimlerinin altında yatan nedenleri çok boyutlu değerlendirebilme adına hem nicel hem de nitel veri analizlerinden yararlanabilirler.

Kaynakça

- Altıntaş, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Arke, E. T. (2005). *Media literacy and critical thinking: Is there a connection?* (Doctoral Dissertation). Duquesne University.
- Aslan, N., ve Basel, A. T. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1353-1372.
- Aybek, B. (2016). The relationship between prospective teachers' media and television literacy and their critical thinking dispositions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 261-278.
- Aybek, B., ve Demir, U. R. (2013). Lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2).
- Buckingham, D. (2010). The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. *Media Education Journal*, 47, 3-10.
- Burn, A., ve Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. Sage Publication.
- Dolanbay, H. (2022). On the way of improving the media literacy: The case of faculty of education students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(2), 1644-1659.
- Erişti, B., ve Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251.
- Ertaş Kılıç, H., ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-54.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Gomez, L. M. ve Gomez, K. (2007). Reading for learning: Literay supports for 21st-Century work. *Phi* 89, 224-228.
- Gülay, E., Aydın, N., ve Çelik, Ş. (2023). Öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 67-86.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Kaplan, K. (2017). *Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1).
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kurt, A., ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34.
- Kuş, Z., ve Yakar, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye yönelik inançları ve sınıf içi uygulamaları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 332-371.
- LeCompte, K., Blevins, B., ve Ray, B. (2017). Teaching current events and media literacy: critical thinking, effective communication, and active citizenship. *Social Studies and the Young Learner* 29 (3) pp. 17-20.
- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age* (pp. 15-68). New Brunswick, NJ: Transaction

- Nalçacı, A., Meral, E., ve Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(36), 1-12.
- Özdemir, M., ve Doğruöz, E. (2021). Bilimsel araştırma desenleri. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* içinde (ss. 65-98). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, T. (2018). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. H. Çalışkan, B. Kılcan (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 413-430). Ankara: Lisans Yayıncılık.
- Potter, W. James. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting ve Electronic Media*. 54(4), 675-696.
- Potter, J. (2019). *Media literacy*. Sage Publications.
- Sezgin Büyükalaca, A. A. (2023). Book Review: Teaching students to decode the world: Media literacy and critical thinking across the curriculum (Chris Sperry ve Cyndy Scheibe). *Turkish Journal of Education*, 12(3), 158-164.
- Sivritepe, S. (2014). *Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine bakışı: Konya ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahin, A. (2018). *Öğretmenler, öğretmen adayları ve medya ile bağı olan herkes için eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timuçin, M., ve Çimer, A. (2022). A conceptual framework for critical thinking-based implementations. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*. 11(2), 43-52.
- Ünlü, İ. (2019). Eleştirel medya okuryazarlığı ve eğitimi. E. Koçoğlu ve Ö. Akman (Ed.), *Medya okuryazarlığı ve eğitimi* içinde. (ss. 273-284). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, Ş. (2017). *Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili becerileri ve görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Yiğit, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakale.
- Yüzgeç, A. Y., ve Sütçü, S. S. (2020). The relationship between critical thinking dispositions of prospective English language teachers and their levels of new media literacy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1952-1967.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2020). Düşünme becerileri ve çocuk üniversitelerindeki yeri. M. Kılınç ve İ. Kösterelioğlu, (Ed), *Türkiye’de çocuk üniversiteleri* içinde. (ss. 224-246). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BİYOĞRAFİK NOTLAR

Araştırmacıların Katkı Oranları

Yazar 1: %50

Yazar 2: %50

Çatışma Beyanı

Araştırmada çatışma beyanı bulunmamaktadır.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi

The Journal of International Social
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Comparison of Skills Teaching in the Turkish Social Studies Program with Different Countries

 Tarık Sağlam, PhD Student, Corresponding Author
Erciyes University, Türkiye
saglamtarik12@gmail.com
Orcid ID: 0000-0001-6476-2141

Article Type: Research Article

Received Date: 25.10.2024

Accepted Date: 29.12.2024

Published Date: 31.12.2024

Plagiarism: This article has been reviewed by at least
two referees and scanned via a plagiarism software

Citation: Sağlam, T. (2024). Comparison of skills teaching in
the Turkish social studies program with different countries.
*Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (The Journal of
International Social Studies Education)*, 6(1), 22-44.

Abstract

Social studies course has an important position for individuals in a society to gain all the knowledge, abilities and skills they need in daily life. With this course, it enables individuals to become active individuals in society, to transfer their thoughts comfortably, to think critically, to respect different cultures, to do research, to love science. The aim of our study is to determine what the skills are in the Social Studies programmes of different countries in the world. The following countries were analysed in our research: Czech Republic, Finland, Republic of South Africa, United Kingdom, Republic of Ireland, Germany, United States, New Zealand, Canada (Ontario), Japan, Egypt, Pakistan, Norway, Norway, Sweden, Denmark, Jamaica, Greece and Saudi Arabia. As a result of the data we obtained in this study, while some countries have similar skills, some countries aim to provide different skills. While determining these skills, they are determined according to the cultures, customs and needs of their countries. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study.

Keywords: Social studies, skills, program, different countries.

Extended Summary

Introduction

Social Studies is an educational program designed to equip students with the knowledge, skills, attitudes, and values necessary to adapt to social life and contribute to solving social problems. Discipline integrates findings from the social sciences and simplifies them to fit the developmental stages of students. In response to ongoing changes in society, educational curricula are regularly revised, incorporating best practices from various countries while maintaining relevance to their own cultural contexts. Social Studies programs aim to provide students with the necessary competencies to thrive in society, making them active citizens and capable problem-solvers.

Before 2005, the teaching of skills and values in the Social Studies curriculum was implicit within the learning areas. However, with the introduction of the 2005 Social Studies curriculum in Turkey, there was a shift toward explicit skill-based teaching. According to Quiese (2007), skills are not innate abilities, but rather processes that involve the conscious and active engagement of mental, emotional, and physical resources. Kab (2012) further elaborates that skills are developed through personal efforts and real-world applications. Contemporary education systems have recognized the need to focus on key competencies like critical thinking, creative thinking, communication, and media literacy, which are essential for students in today's technology-driven world. These skills, categorized into learning and innovation skills, information and media literacy, and life and career skills, shape students' abilities to engage with the world effectively.

Comparative education emerged as a field of study in 1817, focusing on understanding the similarities and differences in educational systems across different countries. This approach helps to identify the best practices and offers insights for improving local educational programs. The field has expanded to include a diverse range of countries, facilitating cross-cultural exchanges and providing valuable perspectives on education.

This study aims to compare the Social Studies curricula of Turkey's 4th, 5th, 6th, and 7th grade programs with those of other countries, to identify both similarities and differences in the skills taught. By examining the skillsets promoted in these curricula, the study seeks to evaluate the strengths and weaknesses of Turkey's program and offer suggestions for improvements. The

significance of this study lies in its potential to inform the ongoing development of the Social studies curriculum in Turkey, making it more aligned with global trends and the evolving needs of students.

Methods

The research utilizes a qualitative approach, focusing on document analysis as the primary data collection method. Document analysis involves systematic reviews of written materials related to the subject of study. This method allows for an in-depth understanding of the content, structure, and goals of the Social Studies curricula across different countries. The study compares the Social Studies programs from a range of countries including the Czech Republic, Finland, South Africa, the UK, Ireland, Germany, Canada, and Japan, focusing on the specific skills emphasized in each curriculum.

Results

This study underscores the importance of examining and comparing Social Studies curricula globally to ensure that educational programs are effectively preparing students for the challenges of the modern world. The findings suggest that Turkey's Social Studies curriculum can be strengthened by integrating certain competencies that are emphasized in other countries, particularly in vocational education, cultural awareness, and entrepreneurship. By doing so, Turkey can enhance the relevance and impact of its Social Studies program, ultimately contributing to the development of active, informed, and responsible citizens.

Discussion and Conclusion

Social studies education plays a crucial role in shaping students into responsible, informed, and active citizens. The comparison of curricula across different countries reveals that while there are common goals such as fostering critical thinking, active citizenship, respect for diversity, and environmental literacy, the methods and specific focuses vary significantly. These differences are shaped by each country's educational policies, cultural contexts, and societal values.

In countries like Finland, the emphasis is on producing active citizens who are media literate, map literate, and entrepreneurial, with a strong focus on knowledge production. Meanwhile, in countries such as the Czech Republic and Germany, the curriculum prioritizes the development of critical thinking, empathy, and problem-solving skills. On the other hand, nations such as South Africa and Japan emphasize cultural respect and the ability to navigate both global and local challenges through research and critical analysis.

Turkey's social studies program is notably lacking in a strong focus on career development and vocational skills, which could be considered a gap when compared to other countries like the United Kingdom, where vocational skill knowledge is an essential part of the curriculum. Incorporating career guidance and skills development into Turkey's social studies program could help students make more informed career choices and better prepare for the future workforce.

Overall, countries like Canada, the UK, and Japan are integrating more practical life skills into their social studies programs, focusing on financial literacy, media literacy, and even entrepreneurial thinking. These are areas that could be more thoroughly developed in Turkey's curriculum to align with global trends in education.

The study of social studies across various countries highlights the universal goal of preparing students to be active, engaged citizens who are capable of thinking critically, respecting diversity, and understanding the world around them. Despite the shared objectives, the strategies and emphasis in each country's curriculum reflect its unique societal needs and educational priorities. Turkey's social studies program, while strong in some areas like historical awareness and observational skills, could benefit from incorporating aspects such as vocational guidance and more comprehensive financial and media literacy training. Emphasizing these skills, alongside the development of critical thinking and environmental awareness, would better equip students to navigate the complexities of the modern World.

This comparison also shows that a balanced approach, which incorporates both theoretical knowledge and practical, real-world skills, is essential for fostering well-rounded individuals. The suggestions provided in this study aim to help improve Turkey's social studies curriculum by drawing from the strengths and successes of other global education systems. Ultimately, enhancing social studies education can contribute to the formation of global citizens who are not only knowledgeable but also equipped to take action and make a difference in their communities

Recommendations

- Including content such as professional skills knowledge in Turkey's social studies course.
- A study can be conducted on how skills education is included in the textbooks of Turkey and any other country and how these skills are taught.
- The skills education of these countries can be reviewed and the skills in Turkey's social studies textbook can be renewed.

In the light of these titles and suggestions, it can be emphasised how globally important the social studies course is and how each country shapes this course according to its own cultural needs.



**Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi**

**The Journal of International Social
Studies Education**

*(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)*



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Programlarındaki Beceri Öğretiminin Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması

Özet

Sosyal bilgiler dersi bir toplumdaki bireyler için günlük hayatta ihtiyaç duyduğu tüm bilgi, yetenek, becerilerin kazandırılması konusunda önemli bir konuma sahiptir. Bu ders ile bireylerin toplumda aktif bir birey olmaları, düşüncelerini rahat bir şekilde aktarmaları, eleştirel düşünceleri, farklı kültürlerle saygı duymaları, araştırma yapmaları, bilimselliği sevmeleri gibi becerileri edinmeleri sağlanır. Çalışmamızın amacı dünyadaki farklı ülkelerin sosyal bilgiler programındaki becerilerin neler olduğunu belirlemektir. Araştırmada şu ülkeler incelenmiştir: Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Güney Afrika Cumhuriyeti, İngiltere, İrlanda Cumhuriyeti, Almanya, ABD, Yeni Zelanda, Kanada (Ontario), Japonya, Mısır, Pakistan, Norveç, İsveç, Danimarka, Jamaika, Yunanistan ve Suudi Arabistan. Bu çalışmada elde ettiğimiz veriler sonucunda bazı ülkelerde benzer beceriler yer almakta iken bazı ülkelerde ise farklı becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu beceriler belirlenirken söz konusu ülkenin kültürüne, göreneklerine ve ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi benimsenmiş olup elde edilen veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, beceri, program, farklı ülkeler.

Giriş

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitimi programıdır. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere sosyal hayatta ihtiyaç duydukları her türlü becerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Eğitim programları günümüzde yaşayan değişim ve gelişimlerin sonucunda tekrar gözden geçirilip sunulmaktadır. Programlar tekrar uygulanırken farklı ülkelerin programlarından faydalanılmaktadır. Ülkeler diğer ülkelerin öğretim programlarından yararlanırken kendi kültürleri ile uyumlu olacak bilgileri almaktadır.

Sosyal bilgiler programı öğrenme alanları, beceri, değer öğretimi olarak farklı kategorilerde ele alınmaktadır. 2005 Sosyal bilgiler programına kadar beceri ve değer öğretimi örtük bir şekilde öğrenme alanlarının içinde öğretilmekteydi. 2005 sosyal bilgiler programı ile beraber beceri öğretiminin değeri artmış ve doğrudan beceriler belirlenip öğretilmeye başlanmıştır.

Gülçay (2018)'a göre beceri, doğuştan gelen yetenekten farklıdır. Beceri, kişinin bilerek, aktif ve arzulu olarak yürüttüğü, her türlü zihinsel ve fiziksel gücünü harekete geçirdiği bir süreçtir. Beceri, eğitim yoluyla basit bir şekilde aktarılmaz, kişinin kendi çabalarıyla ve gerçek uygulamalarıyla ortaya çıkar ve gelişir. Beceriler ortaya çıkarken hem zihinsel hem duygusal hem de fiziksel kaynakların harekete geçmesi gerekmektedir. Kab (2012) çalışmasında beceriyi öğrencilerin öğrenim sürecinde kazanmaları, geliştirmeleri ve bir işi yapabilmelerini sağlayacak olarak tanımlamaktadır.

Becerileri belirlerken günümüz ihtiyaçlarına göre belirlemektedir. Örnek vermek gerekirse günümüz bir teknoloji çağı olduğu için bireylerin teknolojik aletleri kullanımına sıklıkla rastlanılmaktadır. Bu teknolojik aletlerin nasıl etkili bir şekilde kullanılması gerektiği hakkında medya okuryazarlığı becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. 21. yüzyılda beceri öğretimi hakkında geçerli bir kabul olmamakla beraber becerilerin üç ana başlık altında ve 13 beceri olarak kazandırılması gerektiği hakkında bir öneride bulunmaktadır. Bu üç ana başlığın birincisi öğrenme ve yenilenme becerileridir. Bu başlıkta Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği yapma becerileri yer almaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji başlığında şu beceriler bulunmaktadır: bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (bit) okuryazarlığı, medya okuryazarlığı. Yaşam ve kariyer becerileri başlığında ise esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik becerileri bulunmaktadır. Her ne kadar beceri öğretimi birden fazla olsa da öğrencilerden bunların hepsinde yatkın olması beklenmez. Bu becerilerin öğrencilerin gelecekteki mesleklerini belirlemede etkili olması beklenmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim ilk kez 1817 yılında ortaya çıkmıştır. Bu ders çoğu dünya üniversitelerinin eğitim programlarında yer almaktadır. Bu ders sayesinde farklı kültürlerde ve farklı ülkelerde uygulanan eğitimin benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarılmaktadır. Böylece inşaları eğitim yolları hakkında farklı fikirler önermektir (Türkoğlu, 2012). Bu ülkelerin seçilmesinde en büyük etken hem eğitimlerinin gelişmiş olması hem de dünyanın farklı kıtalarındaki ülkelerin seçimi ile bir evren oluşturmalarıdır.

Karşılaştırmalı eğitim programlarını inceleyerek, mevcut eğitim programımızın güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilir, bu doğrultuda programın etkinliğini artırmaya yönelik iyileştirme önerileri geliştirebiliriz. Dünyanın farklı ülkelerindeki sosyal bilgiler müfredatlarında kazandırılmaya çalışılan becerileri inceleyerek, ülkemizin eğitim programını gözden geçirme ve yeniden yapılandırma fırsatı elde edebiliriz.

Çek Cumhuriyeti Orta Avrupa ülkesinde olup konumu itibarıyla önemli bir yere sahiptir. Ülke uzun bir dönem Marksist-Leninist yönetimiyle idare edilmiştir. Eğitimi 15 yaşına kadar zorunludur. Sosyal bilgiler dersi; tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi şeklinde üç ayrı ders olarak verilmektedir (Emen ve Aslan, 2020).

Finlandiya bir Kuzey Avrupa ülkesidir. Ülkenin toprakların az bir kısmı tarıma elverişli olmasına rağmen ticaretin büyük bir kısmını tarım ürünleri oluşturmaktadır. Başarılı bir eğitime sahip olan Finlandiya öğrencilerden uyumlu, sorumluluk duygusunu taşıyan, bağımsız, üretebilen, barışı seven bireyler olmalarını beklemektedir. Sosyal bilgiler dersi ilköğretimde 7 ile 9. sınıflarda, ortaöğretimde ise 10 ile 12. sınıflarda okutulmaktadır. Finlandiya sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin aktif ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarını hedeflemektedir (Demirkan, 2018, s.171-184).

Güney Afrika, Afrika'nın en güney ucunda Hint ve Atlas Okyanusların arasında yer almaktadır. Afrika kıtasının en kalabalık ülkesidir. Ekonomisi zengin doğal kaynaklara ve tarıma dayanmaktadır. Ülkede eğitim süresi 13 yıldır. Zorunlu eğitim ise 7 yaş ile 15 yaş arasını kapsamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi Tarih ve Coğrafya olarak okutulmaktadır. Bu derslerle amaç öğrencinin demokratik bir Güney Afrika vatandaşı olarak tüm potansiyelini geliştirmesidir (Avcı, 2009).

İngiltere, Birleşik Krallığı oluşturan dört ülkeden en geniş ve kalabalığıdır. Çalışan nüfusun %40'ını sanayi kollarındakiler oluşturmaktadır. İngiltere'de eğitim 5-18 yaş arasındakilere ücretsiz sunulmakta olup 16 yaşına kadar eğitim zorunludur. Sosyal bilgiler dersi; tarih, coğrafya ve vatandaşlık olarak ayrı disiplinler şeklinde verilmektedir. Bu derslerle toplumun birbiriyle uyum içerisinde yaşaması hedeflenmiştir (Şafak-Şendimir, 2023, s.95-97).

Kuzeybatı Avrupa'da bulunan ve nüfusu yaklaşık 5 milyon olan bir ülkedir. Ülkenin refah düzeyi yüksek olup ekonomisi tarıma ve endüstriye bağlıdır. Eğitim ilköğretim (8 yıl), ortaöğretim (4 yıl) ve yükseköğretimden oluşmaktadır. İrlanda'da eğitim 6-14 yaş arasındakilere zorunludur (Sarıkaya ve Eş, 2010). Sosyal bilgiler dersi de tarih, coğrafya, vatandaşlık ile çevre ve sosyal bilimlerden oluşmaktadır (B. Kaya, 2021).

Bir Orta Avrupa ülkesi olan Almanya'nın yaklaşık 83 milyon nüfusla Avrupa'nın en kalabalık ülkesidir. Almanya 16 eyaletten oluşmaktadır. Ülkenin eğitim ve yaşam standardı yüksektir. Her iki dünya savaşından mağlup olarak ayrılmasına rağmen çalışan insanları ile ülke kalkınmayı başarmıştır. Almanya'nın ekonomisini ağırlıklı olarak sanayi ve hizmet sektörü oluşturmaktadır. Ülke gelirinin %25'i ihracattan elde etmektedir. 2003-2008 yılları arasında altı kez "ihracat şampiyonu" olmuştur (Erman ve Boobekova, 2016, s.173).

Almanya'da eğitim okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört aşamada oluşmaktadır. Okulöncesi 3-6 yaş arasını kapsamaktadır. İlköğretim ilk 4 yılı I. Aşama, 2 yıl yönlendirme aşaması, daha sonra 4 yılda II. Aşamada oluşmaktadır. Ortaöğretim 5 yıldır. Almanya'da sosyal bilgiler dersinin adı eyaletlere göre değişmektedir (Doğan, 2020a, s.25-28). Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için sosyal, ekonomik ve politik konuları analiz etmelerini sağlamak için kullanılmaktadır.

Ülke Kuzey Amerika kıtasında yer alıp 50 eyaletten oluşan federal bölgeden oluşmaktadır. Dünyanın en büyük topraklarına sahip ülkelerinden biridir. ABD'de her eyalet kendi eğitim politikasını belirlemektedir. Zorunlu eğitim de eyaletten eyalete göre değişmektedir. ABD'de sosyal bilgiler dersi anaokulunda başlayıp 12. sınıfa kadar devam etmektedir (Güçlü ve Bayrakçı, 2004). Tüm eyaletlerin sosyal bilgiler öğretimi, NCSS tarafından belirlenmiş standartlara göre yapılmaktadır. ABD sosyal bilgiler dersi ile vatandaşlara ulusal bir vatandaşlık ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamak için bilgiler aktarmayı hedeflemiştir (Kan, 2010).

Kanada yüzölçümü bakımında dünyanın ikinci büyük ülkesidir. Hem Atlas Okyanus'a hem de Büyük Okyanus'a kıyısı bulunmaktadır. Tüm dünyadaki göllerin %60'ı burada yer almaktadır. Nüfusu yaklaşık 30 milyondur. Nüfusun büyük bir çoğunluğunu Quebec olarak adlandırılan Fransız ve İngiliz kökenli insanlardır. Ülke birden fazla milletin bir araya gelmesiyle oluşan küresel bir yapıya sahiptir (Paksoy, 2020).

Kanada üç ayrı bölge ve on eyaletten oluşan bir ülkedir. Eğitimi bölgeden bölgeye göre değişiklik göstermektedir. Her ne kadar eğitimi bölgeden bölgeye göre değişiklik gösterirse de eğitim okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Farklı kültürlerin bir araya gelmesiyle oluşan Kanada için sosyal bilgiler dersi önemlidir. Bu dersle bir Kanada vatandaşlığı oluşturmak hedeflenmektedir (Akıncı ve Tuncel, 2020).

Asya Kıtasında 3800 km uzunluğunda ve 3900 ada bulunan bir ülkedir. Nüfusu yaklaşık olarak 130 milyon olup okur-yazar oranı %99'dır. Resmi dili Japoncadır. Doğal kaynakları sınırlı olmalarına rağmen ekonomisi gelişmiştir. Dünyada kaynakları en fazla Gayri Safi Milli Hasılaya (GSMH) sahip ülkesidir (Ekinci, 2010).

Japonya'nın günümüzdeki eğitim sisteminin temelini 1947'de kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ile Okul Eğitimi Kanunu belirlemiştir. Eğitim okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. İlköğretimde okullaşma oranı %99 iken yükseköğretimde ise %39'dur. Japonya'da sosyal bilgiler dersi 3. sınıftan liseye kadar tüm sınıflarda okutulmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi tarih, coğrafya ve yurttaşlık dersleri olmak üzere üç ayrı disiplin halinde okutulmaktadır (Şahin, 2021).

Toprakların büyük bir kısmı Afrika'da olmasına karşı Asya Kıtası'nda da toprakları bulunmaktadır. İklimi sıcak çöl iklimidir. Süveyş Kanalı, Kızıldeniz ve Akdeniz arasındaki deniz ulaşımı sağlamasından dolayı önemli bir yere sahiptir. Nüfusu yaklaşık 110 milyon olup %35'i büyük şehirlerde yaşamaktadır. Ekonomisi doğalgaz ve petrole bağlıdır. Turizm sektöründe de önemli bir gelir elde etmektedir (Çevik, 2008).

Mısır eğitimi İslam dininden etkilenmiştir. Eğitim programının çoğunluğu İslam dinini içermektedir. Eğitim; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. İlköğretim iki kademedен oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ilköğretimin ikinci kademesinde okutulmaktadır (Osmanoğlu, 2014).

Konum olarak Güney Asya'da bulunan Pakistan'ın İran, Çin ve Hindistan ile sınır komşuluğu bulunmaktadır. Devlet dört eyaletten oluşmaktadır. Nüfusu yaklaşık olarak 160 milyondur. Pakistan ekonomisinin büyük çoğunluğu tarıma ve hayvancılığa dayalıdır.

Pakistan'da eğitimi her eyaletin kendi kurumları belirlemektedir. Tüm eyaletler Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Eğitimi ilköğretim (5 yıl), ortaokul (3), lise (2) yüksek lise (2) şeklindedir. Pakistan'da 1 ile 5. Sınıflarda sosyal bilgiler dersi okuturken 6 ile 8. Sınıflarda tarih ve coğrafya dersleri okutulmaktadır (Küçükali ve Çoşkun, 2020, s. 88-92).

Kuzey Avrupa'nın ve İskandinavya Adası'nın kuzeybatısında yer almaktadır. Rusya, Finlandiya ve İsveç'le sınır komşuluğu bulunmaktadır. Nüfusu yaklaşık 5 milyondur. Nüfus artış oranı az olduğu için devlet çocuk doğumunu teşvik etmektedir. Ekonomisi, iklim elverişli olmadığı için ağırlıklı olarak hayvancılık üzerinedir. Norveç bir zamanlar Avrupa'nın en fakir ülkesi iken petrol ve doğalgaz sayesinde ekonomisi gelişmiştir (Katıtaş, 2018).

Norveç eğitimi okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve mesleki eğitim kademelerinden oluşmaktadır. Ortaöğretim birinci ve ikinci kademedен oluşmaktadır (Özerbaş ve Safi, 2022, s.69). Sosyal bilgiler dersi 4. 7. ve 10. sınıfta okutulmaktadır. Bu dersle etkin bir vatandaş yetiştirmek hedeflenmektedir.

İskandinav Yarımadasında yer alıp Norveç ve Finlandiya'nın komşusudur. Avrupa'nın dördüncü büyük ülkesidir. Resmî dili bulunmamaktadır. Ekonomisi sanayiye bağlıdır. Eğitimi kaliteli olup 7-16 yaş arasındakilere zorunludur. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır (Doğan, 2020b).

Danimarka, Kuzey Avrupa'da yer alan bir ülkedir. Ülkenin resmî adı "Danimarka Krallığı"dır. Almanya'nın kuzeyinde bulunan Jutland Yarımadası, Sjaelland, Fyn ve Bornholm gibi büyük adalardan oluşan ve 43.094 km²'lik yüzölçümüne sahip Danimarka, Baltık Denizi ve Kuzey Denizi kıyılarında yer almaktadır. Danimarka sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin aktif bir vatandaş olmalarını, hak ve sorumluluklarını bilmelerini, genel ve kişisel yeteneklerini artırmalarını hedeflemektedir (Koç, 2017).

Danimarka'nın eğitim sistemi politikası ülkenin Anayasası ve çeşitli yasalardan oluşan mevzuatla ortaya konmaktadır. Danimarka tarihi ve kültürü, demokratik hak ve sorumluluklar konularında bilinçlendirerek onları ileri eğitim-öğretim süreçlerine hazırlayacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Suudi Arabistan'ın yaklaşık 3 milyon kilometre kareye sahip toprakları bulunmaktadır. Katar, Birleşik Arap Emirlikleri, Ürdün, Irak ve Kuveyt ile sınır komşuluğu bulunmaktadır. Şeriatla yönetilen bir İslam ülkesidir. Yasama ve yürütme kraldadır. Siyasi partiler ve yasama organı bulunmamaktadır. Suudi Arabistan'da eğitim ilköğretim (6), ortaöğretim (3) ve lise (3) olmak üzere 12 yıl sürmektedir. Zorunlu eğitim 6 yıl olup eğitim tüm kademelerde ücretsizdir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinin büyük çoğunluğu dindir (Gündoğdu, 2013, s.136-138).

Türkiye, Bulgaristan, Makedonya, Arnavutluk ile sınır komşuluğu bulunmaktadır. İklimi kurak ve ılımandır. Nüfusu yaklaşık 10 milyondur. Mermer, petrol, tuz, çinko, demir gibi doğal kaynakları bulunmaktadır. Yunanistan'da eğitim okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. İlköğretim 6 yıl, ortaöğretim ortaokul (3 yıl) ve lise (3) olmak üzere 12 yıl eğitim vermektedir. İlköğretim ile ortaokul zorunluysen lise zorunlu değildir (Chairoula, 2011, s. 59-62).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları ile dünya üzerindeki farklı ülkelerin sosyal bilgiler programı içerisindeki becerilerin karşılıklı incelenerek benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırmadır. Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlamak, sırlarını çözmek ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindendir (Özdemir, 2010). Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur. Araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır. (Baltacı, 2019).

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Türkiye ve diğer ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları oluşturmaktadır. Öğretim programlarına her ülkenin eğitim bakanlıklarına ait resmi ve güncel internet

sitelerinden ulaşılmıştır. Araştırmanın birincil veri kaynağını bu öğretim programları oluşturmuş; konu ile ilgili makale, tez, rapor, bildiri, kitap gibi yazılı materyallerden ise ikincil veri kaynağı olarak yararlanılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmanın verilerin analizinde doküman analizi yapılmıştır. Araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman/metin analizi olarak adlandırılır (Creswell, 2002). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci boyunca kazandırılması veya geliştirilmesi hedeflenen, bilgi ve performans gerektiren yeteneklerdir (Gömleksiz ve Kan, 2009).

Tablo 1. 2004-2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 'nda verilen beceriler

Diğer derslerle ortak beceriler	Sosyal bilgiler alanına özgü beceriler
Eleştirel düşünme	Gözlem
Yaratıcı düşünme	Mekânı algılama
İletişim	Zaman ve kronolojiyi algılama
Araştırma	Değişim ve sürekliliği algılama
Karar verme	Sosyal katılım
Bilgi teknolojilerini kullanma	Empati
Girişimçilik	
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	

Tablo 1'de görüldüğü üzere 9 beceri diğer derslerle beraber kazandırılması gereken becerilerdir. Bu becerilerin ortak bir şekilde verilmesinin nedeni genel bir ilişki olmasıdır. Gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, empati kurma becerileri ise sosyal bilgiler öğretimine has olduğu için doğrudan bu dersle verilmesi gereken becerilerdir. Mekânı algılama ve kronolojiyi algılama becerilerini Türkçe ya da fen bilimleri dersinde öğretemeyiz.

Tablo 2. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 'nda kazandırılması planlanan beceriler

1. Araştırma	10. Harita okuryazarlığı	19. Mekânı algılama
2. Çevre okuryazarlığı	11. Hukuk okuryazarlığı	21. Politik okuryazarlık
3. Değişim ve sürekliliği algılama	12. İletişim	20. Öz denetim
4. Dijital okuryazarlığı	13. İş birliği	22. Problem çözme
5. Eleştirel düşünme	14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	23. Sosyal katılım
6. Empati	15. Kanıt kullanma	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
7. Finansal okuryazarlık	16. Karar verme	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
8. Girişimçilik	17. Konum analizi	26. Yenilikçi düşünme
9. Gözlem	18. Medya okuryazarlığı	27. Zaman ve kronolojiyi algılama

Tablo 2’de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan beceriler yer almaktadır. 2005 sosyal bilgiler programında 15 beceri yer alırken 2018 programında bu sayı 27’ye çıkmıştır. Ayrıca 2005 programında diğer derslerle beraber verilmesi gereken beceriler kaldırılıp tüm becerilere sosyal bilgiler dersinde yer verilmiştir. 2018 sosyal bilgiler programında okuryazarlık konusunda becerilerin arttığını görebiliriz. Bu okuryazarlar şunlardır: harita, medya, finansal, dijital, hukuk, politik ve çevre. Sosyal bilgiler programına eklenen son beceri hukuk okuryazarlığıdır.

Çek Cumhuriyeti

Çek Cumhuriyeti sosyal bilgiler dersiyle şu becerileri hedeflemektedir:

- Eleştirel düşünme
- Problem çözme
- İş birliği yapabilme
- Çevresine ve doğaya duyarlı olma
- Diğer insanların kültürlerine ve manevi değerlerine saygı duyma

Yukarda yer alan becerilerle çevre okuryazarlığı, empati kurabilme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi beceriler kazandırmak hedeflenmektedir (Çolak, 2021).

Finlandiya

Finlandiya sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir:

- Öğrencilerin aktif ve sorumluluk sahibi olmaları
- Yakın uzak çevresiyle olumlu/etkin ilişkiler kurmaları
- Sosyal konularla ilgili kendi düşüncelerini savunma
- Medyadaki bilgileri, istatistikleri ve grafik sunumlarını eleştirel gözle yorumlama
- Sosyal ve ekonomik konularda alınan kararların veya çözümlerin alternatiflerini ve bunların sonuçlarını karşılaştırma
- Sosyal ve ekonomik etkinliklerle ilgili etik sorunları anlama ve çözme
- Bilgi, fikir, malzeme üretme
- Barışsever/vatansever
- Cesaretli ve girişimci olmaları (Kop, 2021).

Yukarda yer alan becerileri inceldiğimizde Finlandiya Sosyal Bilgiler programı ile aktif bir vatandaş olmalarını, bilgi üretmelerini, medya okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, girişimci olmalarını hedeflemektedir.

Güney Afrika Cumhuriyeti

Güney Afrika Cumhuriyeti sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir:

- Problem çözme

- Eleştirel ve yaratıcı düşünme
- Bir grupta etkili bir şekilde çalışma
- Bilgiyi toplama, analiz etme
- Bilim ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma
- Yerel, ulusal ve küresel toplum yaşamının sorumlu bir vatandaşı olma
- Girişimcilik fırsatlarını kullanma
- Sosyal olaylar karşısında kültürel ve estetiksel duyarlılık gösterme
- Eğitim ve kariyer fırsatlarını keşfetme
- Daha etkili öğrenme için farklı stratejileri keşfetme ve bunlar üzerine düşünme

Güney Afrika’da sosyal bilgiler dersinde kazandırılmak istenen becerileri incelendiğinde, eleştirel düşünme, girişimcilik, araştırma yapma, aktif vatandaş olmalarını, sosyal katılım becerileri öne çıkmaktadır.

İngiltere

İngiltere sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir:

- Grafik okuma ve görsel okuryazarlık
- Coğrafya ile ilgili araştırmalar yapma
- Sorunların üstesinden gelme
- Mesleki beceri bilgisi (Kendi yeteneklerine uygun mesleği belirleme)
- Parayı kullanma, isteklerini para toplayarak giderme (Finansal okuryazarlık)
- Kendi keşfetme (Güçlü ve eksik yanları üzerinde düşünme)
- Farklı fikirlere saygı
- Ölüm, boşanma, ayrılma ve aileye yeni üyelerin katılımı gibi durumların neden olduğu duygularla nasıl mücadele edeceğini bilme
- Değişim ve süreklilik (Yiğit, 2021a).

İngiltere’nin sosyal bilgiler dersi ile kazandırmayı hedeflediği beceriler; harita okuryazarlığı, empati, farklı kültürlerle saygı duyma, değişim ve sürekliliği algılama, finansal okuryazarlık gibi becerilerdir.

İrlanda Cumhuriyeti

İrlanda Cumhuriyeti sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir:

- Geçmişini inceleyerek günümüz dünyası hakkında fikir sahibi olmak
- Tarih çalışmaları yapabilmek için gerekli becerileri kazanmak
- Yazı, grafik ve sözlü anlatım gibi pek çok sunum ve iletişim yolu kullanmak
- Bilgiyi not etmek, kategorize etmek, özetlemek

- Değerlendirme becerileri (Bilgiyi sentezleme, analiz etme, yorumlama, değerlendirme, gerçeği yorundan ayırma, basit hipotezleri ispatlama)
- Sentez yapmak, mantık dizisinde açıklamalar yapmak
- Gruplarla tek başına etkin olarak çalışma, takım çalışması yapma
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini verimli bir şekilde kullanma
- Yazılı ve metinsel kaynakları (birincil ve ikincil), haritaları etkin bir şekilde kullanma

Yukarda yer alan İrlanda Cumhuriyeti'nin sosyal bilgiler dersi ile kazandırmayı hedefledikleri beceriler incelendiğinde, harita okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sosyal katılım, araştırma yapma, kronolojik zamanı algılama gibi becerilerin yer aldığı görülmektedir.

Almanya

Almanya'da sosyal bilgiler dersi şu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir:

- Empati kurabilme
- Konuşma ve tartışma tekniği
- Ortak yaşam için uzlaşma yeteneği
- Ortaklı ve grup çalışmalarında güvenirlilik
- Sorumluluk alma
- Eleştiri yeteneği
- Karar verme
- Zenginlik ve gelişmiş bakış açısı
- Bakış açısını değiştirme yetisi
- Atıf ve kaynakça tekniği
- Muhakeme mantığı
- Kaynakları ekonomik ve etkili kullanma
- Teknik dil ve dilsel duyarlık (E. Kaya, 2021).

Almanya sosyal bilgiler dersini beceri konusunda incelendiğinde ; eleştirel düşünme, araştırma yapma, finansal okuryazarlık, sorumluluk alma, empati kurma, geniş bir bakış açısında bulunma gibi beceriler yer almaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)

ABD sosyal bilgiler dersiyle şu becerileri kazandırmayı hedeflemiştir:

- Başkalarıyla çalışarak politikaları ve kararları etkileme
- Çıkarları ifade etme ve onları önemli karar vericiler ve politika yapıcılar için kılınır kılma
- Koalisyonlar kurma, müzakere etme, uzlaşma

- Coğrafi sorular sorma
- Coğrafi bilgi edinme
- Coğrafi bilgiyi düzenleme
- Coğrafi bilgiyi analiz etme
- Coğrafi soruları cevaplama
- Ekonomik problemleri, alternatifleri, fayda ve maliyeti tanımlama
- Ekonomideki iş teşviklerinin analizi etme
- Ekonomik koşulların ve kamu politikalarında değişiklikleri sonuçlarının incelemesi

Yukarıda görüldüğü üzere ABD'nin sosyal bilgiler dersi beceri eğitim genel olarak coğrafi öğretim, ekonomi ve siyasi beceri üzerinde durmaktadır. “Çıkaranlarını ifade etme” becerisinde ABD'nin eğitim felsefesinde pragmatizmin etkisi olduğu söylenebilir.

Yeni Zelenda

Yeni Zelenda'nın sosyal bilgiler öğretim programında yer alan önemli beceriler, sosyal bilgiler süreçleri aracılığıyla uygulanır ve geliştirilir. Bu becerilerden bazıları;

- İletişim becerileri (Açık, mantıklı ve ikna edici bir şekilde bir durum üzerinde çalışabilmek)
- Sayısal beceriler (Grafikler, tablolar ve çizelgelerdeki bilgiyi ya da oranı analiz etmek, bu araçlarla ilgili bir soruyu yanıtlamak)
- Bilgilendirme becerileri (Çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgi toplamak ve işlemek)
- Problem-çözme becerileri (Fikirleri, sorgulamak, araştırmak, keşfetmek, üretmek ve geliştirmek)
- Kendini yönetme ve rekabet etme becerileri (Zamanı etkili bir biçimde kullanmak)
- Sosyal ve işbirlikli beceriler (Başkalarıyla iyi ilişkiler gerçekleştirmek ve ortak hedefleri başarmak için iş birliği içerisinde çalışma)
- Fiziksel beceriler (Güvenli ve etkili bir şekilde materyalleri kullanmayı öğrenmek)

İş ve çalışma becerileri (Hem bağımsız hem de grupla birlikte etkili bir şekilde çalışmak) (Yazıcı, 2009).

Kanada

Kanada sosyal bilgiler dersiyle şu becerileri kazandırmayı hedeflemiştir:

- Öğrencilerde sorunları, olayları ve gelişmeleri araştırmak için disipline özgü düşünme kavramlarını kullanabilme becerisini geliştirmek

- Öğrencilerde bilgi ve kanıtları değerlendirmek, karar vermek için uygun ölçütleri belirleyebilme ve uygulama becerisini geliştirmek
- Öğrencilerde disipline özgü sorgulama için gerekli olan ve hayatın diğer alanlarına aktarılabilen beceri ve kişisel özellikler geliştirmek
- Öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışma becerilerini geliştirmek
- Öğrencilerin bilgi toplamalarına, analiz etmelerine, sorunları çözmelerine ve iletişim kurmalarına yardımcı olmak için uygun teknolojiyi bir araç olarak kullanmalarını sağlamak (Taşkın ve Bozkurt, 2022).

Yukardaki Kanada Ontario eyaletinde sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler incelediğinde genel olarak öğrencilerden araştırma yapmalarını, sorgulama yapmalarını, işbirlik içerisinde çalışma yapmalarını istemektedir.

Japonya

Japonya sosyal bilgiler dersinde şu becerileri kazandırmayı hedeflemiştir:

- Kültürel farklılığı anlama, kabul etme, takdir etme, hoş görme
- Küresel bir toplumun üyesi olarak birbirine bağlı olma ve yaklaşım problemlerini anlamaya çalışma
- Bilgi toplama, ayırt etme ve çeşitli kaynaklardan analiz etme
- Farklı kültürleri ve değerleri insanlara iletmeye yönelik yetenek geliştirme
- İş birliği içinde diğerleriyle çalışmaya gönüllü olma ve toplum içindeki görevlerde sorumluluk alma
- Yerel, resmi ve ulusal düzeyleri birbirine Bağlayan vatandaşlık kimliğini dünyayı anlamak için Kullanma
- Geçmiş ve geleceği yansıtırken şu ana bakmak için istekli olma
- Çeşitli kaynaklardan iletişim kurma, analiz etme, değerlendirme ve üretme yeteneği (Medya okuryazarlığı)
- Problemleri çözmek için eleştirel ve sistemli düşünme yeteneği (Eleştirel düşünme ve problem çözme)
- Farklı kültürlerle, yeteneklere ve değerlere sahip olan insanlarla türlü yollar içerisinde iletişim kurma (Şahin, 2021).

Japonya sosyal bilgiler dersi ile kültürel farklılıklara saygı, kendi kültürüne sahip çıkma, bilginin nasıl toplanıp analiz edilmesi gerektiğini, zamanı algılama, eleştirel düşünme gibi becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir.

Mısır

Mısır sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemiştir:

- Siyasi sorunları tanımlama, onlara çözümler üretme (Politik okuryazarlık)

- Arap örgütlerini ve bunların iktisadi kalkınmadaki rollerini tanımlama (Finansal okuryazarlık)
- Tarihi gelişmeler ışığında güncel olayları yorumlama
- Modern tarihte Mısır'da meydana gelen tarihi olayları takip etme
- İnsanın çevreye olan etkisi ve ondan faydalanması (Çevre okuryazarlığı)
- Karar verme sorumluluğuna katılma
- Öğrencide aydınlanmış küresel akıl oluşturma
- Konum, yüzey şekilleri, iklim, iktisadi kaynaklar ile ilgili dünya kıtaların karakteristik özelliklerini tanımlama (Harita okuryazarlığı)
- Mısır, Arap ve İslam kimliği ile onur duyma (Osmanoğlu, 2021b).

Yukarda yer alan beceriler incelendiğinde Mısır beceri öğretiminde millî bir hedef göstermektedir. Millî hedeflerin yanında çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, eleştirel düşünme, farklı kültürlerle saygı gibi becerileri de kazandırmayı hedeflemektedir.

Pakistan

Pakistan sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemiştir:

- Problem çözme
- Karar alma
- İletişim
- Bilgileri toplama, yorumlama ve analiz etme
- Sosyal adalet, eşitlik ve farklılıklara saygı
- Küre, harita ve konumu algılamaları (Harita okuryazarlığı genel olarak yer almaktadır) (Yiğit, 2021b).

Yukarda yer alan becerileri incelendiğinde Pakistan sosyal bilgiler programı ile öğrencilerin problem çözmesini bilen, bilgileri araştırıp derlemesini, farklı kültürlerle saygı duymasını, iletişim kurmasını bilen ve harita, küre okuryazarlığını bilen bireyler olmalarını amaçlamaktadır.

Norveç

Norveç sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemiştir:

- Geçmişte yaşamış insanlar hakkında öyküler oluşturabilecek, şu andaki ve ileride gerçekleşecek farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşabilecek
- Kaynakları keşfedip onları geçmişte insan eliyle yapılmış şeylerin kopyalarını yapmak için kullanabilecek
- Çizimleri, haritaları veya modelleri kullanarak geldiği yerin, kendi yerel yönetiminin, kendi ülkesinin veya başka ülkelerin adını söyleyebilecek ve onların yerlerini gösterebilecek
- Kürelerden, haritalardan, dijital kaynaklardan bilgi toplayabilecek ve bu bilgileri yerler, insanlar ve diller hakkındaki konuşmalarında kullanabilecek

- Bulundukları yeri pusuladaki yönlerle göre gösterebilecek ve yönlendirebilecek, ayrıca zamansal farklılıkların nedenlerini açıklayabilecek
- Haritaları ve interneti kullanarak yakınlardaki yerlere kısa geziler planlayabilecek ve sunabilecek
- Yazılı ve dijital medya olayları arayabilecek, içeriği kategorilere ayırabilecek ve basılabilir materyalleri üretebilecek
- İnterneti kullanırken özel koruma için basit kurallara uyabilecek
- Erkeklerin ve kızların farklı beklentilerine örnek verebilecek, bu beklentilerin nasıl tecrübe edilebildiğini tartışabilecek ve ayrıntısıyla ele alabilecek
- Erkek ve kızların paralarını nasıl harcadıklarını tarif edebilecek ve tüketimi etkileyen meseleleri tartışabilecek
- Başkalarıyla ilişkiler için kuralları düzenleyebilecek, uygulayabilecek ve okul ortamında demokratik kararlar almaya katılabilecek
- Hoşgörü hakkında ve farklı kültürlerin bir araya gelmesinin yararları ve neden olabileceği çatışmalar üzerinde konuşabilecek
- Adalet ve doğruluk algılamalarını tartışabilecek ve bunları ayrıntısıyla ele alabilecek bireyler yetiştirmek (K. Çolak, 2021).

Yukarda yer alan becerilere baktığımızda Norveç dijital okuryazarlık, harita okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, zamanı algılama, empati, eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır.

İsveç

İsveç sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemiştir:

- Haritayı bilmeli, onu kullanabilmeli, küreye aşina olmalı
- Yeryüzünü şekillendiren bazı şeylere aşina olmalı, yeryüzünün görünümündeki değişime ve bu temelde yakın çevresindeki değişimi bilmeli
- Kendi gözlemleri ve ölçümleri ile yılın mevsimlerini ve iklim özelliklerini bilmeli (Aktin, 2021).

Yukarda yer alan İsveç sosyal bilgiler dersindeki beceriler genel olarak harita okuryazarlığı, gözlem ve araştırma hakkında yer almaktadır.

Danimarka

Danimarka sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemiştir:

- Bireye kendi çevresinin ve toplumunun zaman içerisindeki dönüşümünü anlamasını sağlama
- Sosyal bilgiler dersiyle öğrencilere, toplumsal gelişime katkıda bulunmalarını sağlayacak uygun değerleri edinmelerinde ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme

- Sosyal bilgiler dersi, toplumu ve toplumu oluşturan bireyleri esas almakta ve onların topluma etkin katılımını sağlama
- Öğrencilerin kronolojik bakış açısını geliştirmek, tarihsel bağlamda anlayışlarını ve bilgilerini arttırmak ve günlük yaşamlarında ve toplum yaşamında bu anlayışı kullanma
- Öğrencilerin karmaşık sosyal yapı içerisinde uyum göstermesi ve farklılıkları anlaması konusunda beceri
- Ekonomik yapı, ekonominin devamlılığı ve çıkar ilişkileri ve buna ek olarak, bireyin ekonomik döngüye nasıl katkıda bulunacağı
- Uzman okuma, probleme yönelik sorular formüle etme ve değerlendirmelerde bulunma, başkalarının fikirlerine saygı gösterme (Keskin ve Yüceer, 2013).

Bu beceriler ile Danimarka öğrencilerden zaman algısını bilmelerini, finansal okuryazarlık, kronolojik bilgi, toplumsal uyum, problem çözme gibi beceriler kazanmalarını beklemektedir.

Suudi Arabistan

Suudi Arabistan sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir:

- Sosyal araştırma, çalışmalara dair genel becerileri kazanır ve bunları geliştirme
- Bilimsel düşünme, mantıksal analiz, buluş ve yaratıcılık prensibini geliştirme
- İnsan ile çevre arasındaki dengeli etkileşimin önemini bilir ve çevreye karşı rolünün farkında Olma
- Bilimsel teknolojinin ve modern iletişimin önemi ile insan üzerindeki etkisinin ve bunların nasıl bilinçli şekilde kullanılacağına bilincinde olma
- Toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik problemleri ile mücadele ederken takındığı olumlu davranışlarla iftihar etme (Çetin, 2018).

Yukarıda yer alan becerilere bakıldığında Suudi Arabistan genel olarak şu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir: araştırma yapabilme, bilimsel analiz yapabilme, teknoloji okuryazarlığı, toplumsal farklılıklara saygı duyma.

Yunanistan

Yunanistan sosyal bilgiler dersi ile şu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir:

- Farklı kültürleri ve dünya kültürüne sağladığı katkıyı inceledikten sonra farklılığa saygı gösterme
- Zamanın ne demek olduğunu ve nasıl ilerlediğini anlama ve olayları döneme ayırma
- Tarihî olayları inceleyerek sebeplerini ve sonuçlarını fark etme
- Bir olayı analiz etme ve olayların nasıl birbirine bağlı olduğunu anlama
- Tarihî ispatları, olayları, sebepleri ve düşünceleri fark etme
- Toplumu anlamak ve kendini tanımak için geçmişi okuma
- Çevremizin doğru idaresinin ne kadar önemli olduğu

- Doğal, sosyal ve kültürel çevreye kolay uyum sağlamak için nasıl davranılması gerektiği
- Yeryüzünü inceleme, harita çizimi, istatistiki veri okuma, bilgi ve kaynak arama ve inceleme
- Sözlü istatistik ve sembolik bilginin nasıl kullanılacağı (Metin, resim, fotoğraf, tablo, diyagram okuma) (Fılıppidou, 2021).

Yukarda yer alan becerilere baktığımızda Yunanistan sosyal bilgiler dersi ile farklı kültürlerle saygı duyma, araştırma yapma, harita okuryazarlığı yapma, kronolojik bilgiyi kullanma, çevre okuryazarlığı yapma gibi becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.

Jameika

Jameika’da sosyal bilgiler dersi ile kazandırılması hedeflenen beceriler şunlardır:

- Harita okuryazarlığı (Bir Karayipler haritası üzerinde Jameika’nın en yakın komşunun adının ve konumunu saptama)
- Problem çözme
- İş birliği (Beraber yürüme ve çalışma) (Osmanoğlu, 2021a).

Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler disiplini hakkında yapılan bazı tanımlarda amaçtan çok muhteva ön plana çıkmıştır. Bu duruma Batı Avustralya’yı örnek verilebilir. Bahsedilen ülkede sosyal bilgiler şu şekilde tanımlanmıştır: Toplumsal bir varlık olan insanların, zaman ve yer boyutunda birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimini konu edinen bir çalışma sahasıdır. 2005 sosyal bilgiler programına kadar beceri öğretimi öğrenme alanında örtük bir şekilde verilmekteydi. 2005 programıyla beraber beceri öğretimi aynen değer eğitimi, kazanımlarla beraber yer aldı. Türkiye’de öğrencilere günlük hayatta ihtiyaç duydukları becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. 2005 programında beceriler, diğer derslerle ortak beceriler ve sadece sosyal bilgiler dersinde verilecek beceriler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma gibi beceriler diğer derslerle ortak beceriler iken gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, empati sadece sosyal bilgiler dersinde verilmesi gereken becerilerdir. 2018 programında ise becerilerin sayısı 27’dir. Sosyal bilgiler dersi tüm dünyada okutulan derslerden biridir. Bazı ülkeler doğrudan sosyal bilgiler adında bu dersi okuturken bazıları ise tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi ayrı disiplinler şeklinde okutulmaktadır. Genel olarak bu derslerle şunlar hedeflenmektedir: aktif bir vatandaş olma, eleştirel düşünme, farklı kültürlerle saygı, geçmiş gelecek ve günümüzü algılama, gözlem yapabilme gibi değer ve becerilerin öğrencilere kazandırılması. Ülkemiz sosyal bilgiler programı ile diğer ülkelerin programını karşılaştırdığımızda beceri eğitimi bazı yönlerde benzerlik gösterirken bazı yönlerde farklılıklar göstermektedir. Genel olarak harita okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, araştırma yapma gibi beceriler tüm ülke programında yer almaktadır. Ülkelerin sosyal bilgiler programını incelendiğinde İngiltere programında “Mesleki Beceri Bilgisi (Kendi Yeteneklerine Uygun Mesleği Belirleme)” becerisini Türkiye’de bir eksiklik olarak görülebilir. Türkiye’de mesleki bilgi becerisi olması dâhilinde öğrenciler kendi sevdiği mesleği seçip o meslekte uzmanlaşmaya gidecektir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Çek Cumhuriyeti sosyal bilgiler programı ile çevre okuryazarlığı, empati, eleştirel düşünme, problem çözme gibi beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Finlandiya'nın sosyal bilgiler programı öğrencilerin aktif vatandaş olmalarını, bilgi üretmelerini, medya okuryazarı, harita okuryazarı ve girişimci olmalarını vb. hedeflemektedir. Güney Afrika'da sosyal bilgiler dersinde kazandırılacak beceriler; eleştirel düşünme, girişimcilik, araştırma, aktif vatandaşlık, sosyal katılımdır.

İngiltere'de sosyal bilgiler dersi ile kazandırılması hedeflenen beceriler; harita okuryazarlığı, empati, farklı kültürlere saygı, değişim ve sürekliliği algılama, finansal okuryazarlıktır. İrlanda Cumhuriyeti'nin sosyal bilgiler dersi ile kazandırmayı hedeflediği beceriler, harita okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, toplumsal katılım, araştırma, kronolojik zaman algısı becerileridir. Almanya'daki sosyal bilgiler dersi beceriler açısından incelendiğinde eleştirel düşünme, araştırma, finansal okuryazarlık, sorumluluk alma, empati kurma, geniş bir bakış açısına sahip olma gibi beceriler bulunmaktadır. Kanada'nın Ontario eyaletinde sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler incelendiğinde genel olarak öğrencilerden araştırma yapmaları, sorgulama yapmaları ve iş birliği içinde çalışmalarının beklendiği görülmektedir. Japonya'da sosyal bilgiler dersinde kültürel farklılıklara saygı, kendi kültürünü koruma, bilgi toplama ve analiz etme, zamanı algılama, eleştirel düşünme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Mısır, beceri öğretiminde ulusal bir hedef göstermektedir. Ulusal hedeflerin yanı sıra çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve farklı kültürlere saygı gibi becerileri de öğretmeyi amaçlamaktadır. Pakistan, sosyal bilgiler programı ile öğrencilerin problem çözme bilen, bilgiyi araştıran ve derleyen, farklı kültürlere saygı duyan, iletişim kurabilen, harita ve küre okuryazarlığını bilen bireyler olmasını hedeflemektedir. Norveç; dijital okuryazarlık, harita okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, zaman algısı, empati, eleştirel düşünme gibi becerileri öğretmeyi amaçlamaktadır. Danimarka öğrencilere zaman algısı, finansal okuryazarlık, kronolojik bilgi, sosyal uyum, problem çözme gibi becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Suudi Arabistan genel olarak şu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir: araştırma, bilimsel analiz, teknolojik okuryazarlık, sosyal farklılıklara saygı, farklı kültürlere saygı, araştırma, harita okuryazarlığı, kronolojik bilgi kullanımı, çevre okuryazarlığı. Yunanistan, eğitim programı ile farklı kültürlere saygı, araştırma yapma, harita okuryazarlığı, kronolojik bilgi kullanımı, çevre okuryazarlığı gibi beceriler kazandırmayı hedeflemektedir.

Öneriler

- Türkiye'nin sosyal bilgiler dersine mesleki beceri bilgisi gibi içeriklerin dâhil edilmesi.
- Türkiye ile herhangi bir ülkenin ders kitabında yer alan beceri eğitimin nasıl yer aldığını ve bu becerilerin nasıl öğretildiği hakkında bir çalışma yapılabilir.
- Bu ülkelerin beceri eğitimi gözden geçirip Türkiye'de sosyal bilgiler ders kitabında yer alan beceriler yenilenebilir.

Bu başlıklar ve öneriler ışığında, sosyal bilgiler dersinin küresel açıdan ne kadar önemli olduğu ve her ülkenin bu dersi kendi kültürel ihtiyaçlarına göre nasıl şekillendirdiği üzerinde durulabilir.

Kaynakça

- Avcı, S. (2009). Güney Afrika Cumhuriyeti eğitim sistemi. İçinde (Ed.). Ada, S. ve Baysal, N. *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bakış*. Ankara: Pegem.
- Aktin, K. (2021). İsveç. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Chairoula, P. (2011). *Eğitim denetimi: Türkiye-Yunanistan-Bulgaristan örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Çetin, M. A. (2018). Suudi Arabistan Krallığı ve Türkiye Cumhuriyeti sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılıklı incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi [Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction]*, 6(1), 26-52.
- Çevik, H. (2008). *Mısır'ın turizm coğrafyası* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, B. G. (2021). Çek Cumhuriyeti. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Çolak, K. (2021). Norveç. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Demirkan, S. (2018). Finlandiya eğitim sisteminden Türkiye'ye mesajlar. *Alinteri Sosyal Bilimler Dergisi (ASOBİD)*, 2(49), 171-195.
- Doğan, S. (2020a). Federal Almanya eğitim sistemi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 4(1), 22-35.
- Doğan, S. (2020b). İsveç eğitim sistemi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(1).
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(188), 32-49.
- Emen, M., ve Aslan, D. (2020). Early Childhood Education in Czech Republic. *Early Childhood Education in Different Countries*. Ankara: Pegem.
- Erman, Y. ve Boobekova, K. (2016). Almanya, Kırgızistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-185.
- Filippidou, G. (2021). Yunanistan. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Güçlü, N. ve Bayrakçı M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 51-64.
- Gülçay, Ç. (2018). "Uсталığın sırrı: Yetenek mi kasıtlı alıştırma mı?". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(34), s. 417-450.
- Gündoğdu, Y. B. (2013). Suudi Arabistan eğitim sistemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35(0), 135-158.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(0), 39-49.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Almanya'daki tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması*, (Yükseklisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Katıtaş, S. (2018). Norveç eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Türk eğitim sistemi için bazı çıkarımlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(6), 40-52.
- Kaya, E. (2021). Almanya. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.

- Kaya, B. (2021). İrlanda Cumhuriyeti. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Keskin, C. S. ve Yüceer, D. (2013). Danimarka'da vatandaşlık eğitimi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 97-120.
- Koç, B. Y. (2017). Danimarka eğitim sistemi: Amaç, yapı ve süreç açısından Türkiye ile karşılaştırılması. *Route Education and Social Science Journal*, 4(12), 295-308.
- Kop, Y. (2021). Finlandiya. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Küçükali, R. ve Çoşkun, H. C. (2020). Pakistan eğitim sistemi ve okullara yönetici atama kriterlerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 86-98.
- Paksoy, M. (2020). *Kanada ülkesi Ontario Eyaleti eğitim denetimi sistemi ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sarıkaya, M. ve Eş, H. (2010). Türkiye ve İrlanda fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1092-1105.
- Şafak-Şendimir, F. (2023). İngiltere eğitim sistemi ve erken çocukluk eğitimi. İçinde (Ed.). Avcı, F. ve Ateş Ö. *Dünyada eğitim sistemleri ve erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Konya: Eğitim Yayınevi
- Şahin, T. C. (2021). Japonya. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Taşkın, M. A. ve Bozkurt, F. (2022). Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 34, 65-88.
- Tuncel, G., ve Güngör-Akıncı, B. A. (2016). Kanada. C. Öztürk (Ed.). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (s. 301-326). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı Eğitim Nedir?. S. Aynal (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları içinde* (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özden, Ö. D. (2021). Güney Afrika Cumhuriyeti. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Özerbaş, M. A. ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80.
- Osmanoğlu, E. A. (2021a). Jamaika. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Osmanoğlu, E. A. (2021b). Mısır. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Osmanoğlu, E. A. (2014). Modern Mısır eğitim sisteminin temelleri. *International Journal of History*, 6(1), 123-137.
- Yazıcı, K. (2009). Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(0), 422-435.
- Yiğit, Ö. (2021a). İngiltere. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Yiğit, Ö. (2021b). Pakistan. İçinde (Ed.). Öztürk, C. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem.

BIYOGRAFİK NOTLAR

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar 1: %100

Çatışma Beyanı

Araştırma tek yazarlı gerçekleştirildiği için çatışma beyanı bulunmamaktadır.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi

The Journal of International Social
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Awareness of Sustainable Development Goals Among Prospective Educators*

 Arif Şaşmaz, Master Student, Corresponding Author
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
arifssmz2@gmail.com
Orcid ID: 0009-0005-2840-3252

Article Type: Research Article

Received Date: 13.08.2024

Accepted Date: 21.11. 2024

Published Date: 31.12.2024

Plagiarism: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software

Citation: Şaşmaz, A. (2024). Awareness of sustainable development goals among prospective educators. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (The Journal of International Social Studies Education)*, 6(1), 45-67.

Abstract

Sustainability and growth are frequently examined in conjunction within the literature, offering a comprehensive framework. Sustainability refers to the preservation, upkeep, and perpetuation of essential forms, requirements, and associated resources, whereas development is an economic concept that typically denotes the economic advancement of developing nations. The United Nations' Sustainable Development Goals are categorized into seventeen areas designed to address present requirements while considering the demands of future generations. This study aims to assess pre-service teachers' awareness of sustainable development goals. The study employed a phenomenological approach, a qualitative research method, and the research participants included pre-service teachers in elementary education, social studies, and science. The findings indicate that pre-service teachers possess a general awareness of sustainable development goals; nevertheless, there are shortcomings in their understanding of the specifics of these goals. Furthermore, it was determined that the environmental theme was the most prominent aspect of awareness regarding sustainable development goals.

Keywords: Sustainable development goals, teacher candidates, social studies, classroom teaching, science, awareness.

Extended Summary

Introduction

Education plays a crucial role in sustainable development by shaping individuals' knowledge, values, attitudes, and behaviors in alignment with sustainability principles (UNESCO, 2005). Beyond knowledge transfer, it encourages individuals to consider environmental, economic, and social issues holistically and make decisions that support sustainable development goals. Effective sustainable development education motivates individuals to reflect these lessons in their lives and contribute to sustainability both individually and socially (Wals, 2011; Warburton, 2003). This study investigates the views of teacher candidates in social studies, classroom teaching, and science education on sustainable development goals and assesses how sustainability education impacts their awareness.

Methods

A qualitative, phenomenological design was used in this study. A Semi-Structured Interview Form was developed to assess teacher candidates' awareness of sustainable development goals. The interviews aimed to learn participants' thoughts on sustainability, using a form revised after expert consultation. Interviews were conducted both face-to-face and online, ensuring researcher impartiality to increase reliability. Data were transcribed and analyzed categorically using MAXQDA software.

Results

While teacher candidates showed general awareness of sustainable development goals, their understanding of specific details varied. Environmental themes were the most emphasized in their awareness. There were differences in priorities across disciplines: social studies candidates focused on social equality, justice, and environmental sustainability, while science candidates highlighted environmental awareness, renewable energy, and health improvements. Classroom teacher candidates emphasized resource management, social responsibility, and environmental sustainability. Education was regarded as the key tool for achieving these goals, with participants believing it could foster values like environmental awareness and global citizenship. Social studies candidates balanced national and global values, linking their role in promoting social responsibility and national identity.

Science candidates emphasized environmental awareness and technology integration for sustainability. Classroom teacher candidates stressed ethical values alongside basic skills, aiming to strengthen both individual and societal foundations in primary education.

Discussion and Conclusion

In light of the opinions of teacher candidates, evaluations regarding the fundamental purpose of the school indicate that a significant majority of teacher candidates in the participating subjects emphasize the central role of fostering good citizens and environmentally conscious individuals in the educational process. When examining the awareness level regarding the Sustainable Development Goals, it is observed that although teacher candidates possess general knowledge about these goals, they have significant shortcomings regarding the specific details of the goals. In this context, the environmental theme stands out as the area where awareness of the sustainable development goals is most clearly expressed. One of the main findings of the research on the relationship between education and the Sustainable Development Goals is that teacher candidates perceive education as the most critical tool for achieving these goals. When discipline-specific approaches are examined, the ability of social studies teacher candidates to address national and global values together reflects the effort to establish a balance between social responsibility and national consciousness in the course. The emphasis given by science teacher candidates to integrate environmental awareness with science and technology emphasizes the discipline's contributions focused on sustainability. In addition, the focus of classroom teacher candidates on the importance of ethical values in addition to basic skills shows that primary school education aims to strengthen the basic building blocks of both individual and social structures.

The opinions of teacher candidates highlight the critical role of the education system in achieving sustainable development goals and the contributions of different disciplines in this process, emphasizing that future educators need to develop a conscious approach to these issues. In this study, teacher candidates from different departments were selected and the awareness levels of teacher candidates regarding sustainable development goals were examined according to their class level and branches. Within the scope of the study, differences in awareness regarding sustainable development goals between social studies teacher candidates and science teacher candidates, classroom teacher candidates and social studies teacher candidates, and science teacher candidates and social studies and classroom teacher candidates were determined. In this context, the scope of the study was kept quite wide and a detailed analysis was carried out.

Recommendations

The study results can be listed as follows:

1) When examining the awareness and knowledge levels of teacher candidates regarding sustainable development goals according to their grade levels, it has been determined that the highest levels are achieved in the third and fourth-grade levels. In this context, it is concluded that more emphasis should be placed on sustainable development goals starting from the first grade, and that awareness of this issue should be instilled at an earlier age.

2) The scope of this study emphasizes the necessity of restructuring classroom teaching, social studies teaching and science teaching programs in line with sustainable development goals.

3) Sustainable development goals should be implemented not only as a theoretical framework but also through practical applications.

4) It has been observed that there are significant deficiencies in the awareness levels of teacher candidates, especially in the classroom teaching program. In this context, comprehensive studies on sustainable development goals in the field of classroom teaching need to be carried out.

5) It is essential for teacher candidates to incorporate a greater emphasis on sustainable development goals within their curricula as they embark on their professional journey.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi

The Journal of International Social
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Yönelik Farkındalıkları*

Özet

Sürdürülebilirlik ve kalkınma kavramları, literatürde sıkça bir arada ele alınarak geniş bir çerçeve sunmaktadır. Sürdürülebilirlik, hayati formların, gereksinimlerin ve ilgili varlıkların korunması, sürdürülmesi ve devam ettirilmesi anlamına gelirken kalkınma, genellikle gelişmekte olan ülkelerin ekonomik ilerlemelerini ifade eden iktisadi bir terim olarak öne çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, gelecekteki nesillerin ihtiyaçlarını gözeterek mevcut gereksinimleri karşılama amacı taşıyan on yedi başlıktan oluşan bir çatı altında toplanmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusundaki farkındalık düzeylerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) yaklaşımıyla gerçekleştirilmiş olup araştırma grubunu sınıf, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine dair genel bir farkındalığa sahip olduklarını, ancak bu hedeflerin detayları konusunda eksikliklerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çevre temasının, sürdürülebilir kalkınma hedefleri farkındalığının en çok vurgulanan boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, öğretmen adayı, sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi, farkındalık.

Giriş

Latince kökenli “education” terimi, “educare” ve “educere” sözcüklerinden türemiştir. “Educare” bireyi belirli bir beceriyle donatmaya odaklanırken “educere” bireyin dünyayı ve kendini keşfetmesini, fikirlerinin değer kazanmasını ve becerilerinin gelişmesini amaçlar. Bu anlayış, eğitimin temel hedefini bireysel özerkliğin kazandırılması olarak belirler. Böylece bireyler, karşılaştıkları durumlara uyum sağlayarak değişim süreçlerinde başarılı olabilir (Billington, 1997). Eğitim, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların değişimiyle amacı, içeriği, işlevleri ve süreçleri farklılaşan, ancak toplumların yeni nesilleri eğitime gerekliliğini sürdüren bir toplumsal kurumdur. Bireysel, toplumsal ve evrensel ihtiyaçlar, bireyin hangi doğrultuda eğitilmesi gerektiğini şekillendirir (Okçabol, 2008; Uras, 2002). Eğitim, toplumda değişim yaratmak ve bireylerde yeni bir kişilik oluşturmak gibi temel işlevlere sahiptir (Zencirkıran, 2016). Eğitimin bu işlevleri, toplumun amaçları doğrultusunda şekillenir ve bir eğitim sisteminin organizasyonunda amaçlar öncelikli, işlevler ise bu amaçlara hizmet

eden bir araçtır (Tezcan, 2016). Öğretmen adaylarının eğitimin işlevlerini anlaması, gelecekteki mesleki tutumları ve eğitim süreçlerini yönetmeleri açısından büyük önem taşır. Eğitimin işlevleri doğru anlaşıldığında, belirlenen hedeflere ulaşmak kolaylaşır çünkü bu işlevler, eğitim camiasının yol haritasını oluşturur (Doğan, 2014).

Eğitim, toplumsal kültürü koruma ve değişimi sağlama gibi önemli görevler üstlenir (Şimşek, 2015). Toplumdan topluma değişmekle birlikte, eğitimin siyasal ya da toplumsal işlevlerinin önceliği, o toplumun eğitimden beklentilerine göre belirlenir. Eğitimin temel işlevleri arasında bilgiyi koruma, geliştirme ve değiştirme yer alır (Akyüz, 1991). Sağ'a (2003) göre, eğitimin iki temel işlevi toplumsal kültürü korumak ve toplumsal değişimi sağlamaktır. Eğitimin işlevlerini bireysel ve toplumsal olarak iki kategoride ele almak mümkündür. Bireysel işlevler, bireyin yeteneklerini tanıması, bilimsel bilgi ve beceriler kazanması, kendine güven geliştirmesi ve dış çevrenin olumsuz etkilerinden korunmasını içerir. Toplumsal işlevler ise nitelikli insan gücünün yetiştirilmesiyle ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sağlar (Hoşgörür ve Taştan, 2011). Eğitimin açık işlevleri; toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireysel alanlarda belirgin ve amaçlanan sonuçlar sunarken gizli işlevler bireyler tarafından fark edilmeden gerçekleşir. Gizli işlevler bazen açık işlevler kadar etkili olabilir ve bu nedenle dikkate alınmalıdır (Akın vd., 2007). Eğitimin açık ve gizli işlevlerini birbirinden ayırmak zor olsa da bireysel farklılıklar gizli işlevlerin çeşitliliğini artıran önemli bir etkidir.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Sürdürülebilirlik ve kalkınma, literatürde sıkça birlikte ele alınan ve geniş bir bağlama sahip kavramlardır. Sürdürülebilirlik, hayati formların, gereksinimlerin ve ilgili varlıkların korunmasını ve sürdürülmesini ifade ederken kalkınma daha çok ekonomik bir terim olarak, özellikle gelişmekte olan ülkelerin ekonomik odaklı ilerlemesini veya gelişmiş ülkelerde ekonomik büyümeyi ifade etmektedir. Sürdürülebilir kalkınma kavramı, 1972'de Stockholm'de düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı ile uluslararası gündeme taşınmıştır. Bu süreç, 1987'de "Brundtland Raporu" ile sürdürülebilir kalkınmanın, "gelecek nesillerin ihtiyaçlarını gözeterek bugünün gereksinimlerini karşılamak" olarak tanımlanmasıyla ivme kazanmıştır. 1992 Rio Konferansı ve ardından gelen uluslararası zirveler, sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda iş birliğini güçlendirmiştir. 2015 yılında kabul edilen "Gündem 2030: Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri", bu alandaki küresel hedefleri tanımlayarak sürdürülebilir kalkınmayı küresel politikanın merkezine yerleştirmiştir (Dışişleri Bakanlığı, 2022).

Sürdürülebilir kalkınma, ekonomik, sosyal ve çevresel olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır:

1. Ekonomik Boyut: Kıt kaynakların sürdürülebilir şekilde kullanılması ve ekonomik sistemin, tarımsal ve endüstriyel üretimi desteklerken sektörel dengesizliklerden kaçınması temel hedeftir. Borçların yönetilebilir seviyede kalması ve mal ile hizmetlerin sürdürülebilir üretimi de bu boyutun önemli unsurlarıdır.

2. Sosyal Boyut: İnsan odaklı bir yaklaşımı benimser. Eğitim ve sağlık hizmetlerinin yeterli ve eşit dağılımı, cinsiyet eşitliği ve bireylerin politik katılımını teşvik eden bir sosyal yapı oluşturmayı hedefler.

3. Çevresel Boyut: Ekosistemlerin değişen koşullara uyum sağlamasını ve doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını içerir. Yenilenebilir kaynakların korunması, yenilenemeyen kaynakların ise

yalnızca yeterli yatırımlarla yerinin doldurulması şartıyla kullanılması bu boyutun temel prensiplerindendir (Demirayak, 2002; Ergün ve Çobanoğlu, 2012; Haris, 2000).

Sürdürülebilir kalkınmanın başarısında eğitim merkezî bir rol oynamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi; bireylerin bilgi, değer, tutum ve davranışlarını sürdürülebilirlik esaslarına göre şekillendiren bir süreçtir (UNESCO, 2005). Bu eğitim modeli, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı değildir; bireylerin çevresel, ekonomik ve toplumsal konuları bir bütün olarak değerlendirmesini ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerini destekleyen kararlar almasını hedefler. Etkili bir sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bireylerin öğrendiklerini yaşamlarına yansıtma ve sürdürülebilirlik anlayışı doğrultusunda davranışlarını değiştirmelerini teşvik eder. Bu süreç, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşma yönünde aktif katkıda bulunmalarını sağlamayı amaçlar (Wals, 2011; Warburton, 2003).

Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilimleri Müfredatları ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Sosyal bilgiler öğretiminde çevreye duyarlılık, yalnızca çevre kirliliği veya çevre sorunları ile sınırlı tutulmamıştır. Çevre, daha geniş bir kavram olarak ele alınır ve doğal, toplumsal ve kültürel dış faktörlerin tümünü kapsayan bir bütünlük oluşturur. Çevre, hem doğal hem de yapay boyutlarıyla incelenir. Doğal çevre, insanoğlunun müdahalesine uğramamış ve herhangi bir değişikliğe uğramamış alanları ifade ederken yapay çevre, insanın müdahalesiyle şekillenen çevreyi tanımlar. Sosyal bilgiler öğretim programında “yaşadığı çevreye duyarlı” ifadesi, sadece doğal çevreyi değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve ekonomik unsurları da kapsar. 2005 yılından itibaren uygulanan sosyal bilgiler programında çevreye duyarlılığın artırılmasına yönelik sürdürülebilir kalkınma konusuna fazlaca yer verilmiş ve bu hedefler, ulusal ve uluslararası çevre politikaları ile paralellik göstererek daha etkili bir şekilde ele alınmıştır (Kuş, 2022). Sürdürülebilir kalkınma, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin çevre, toplum ve ekonomi arasındaki ilişkileri anlamalarını amaçlar (Alım, 2006).

Fen bilimleri dersinde ise, sanayi devriminin olumsuz sonuçlarının gezegenin yaşanabilirliğini ve toplum sağlığını tehdit etmesiyle birlikte “Sürdürülebilir Kalkınma” farkındalığı öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Fen bilimleri öğretim programında sürdürülebilir kalkınma, özellikle Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanı üzerinden ele alınmaktadır. Bu alanda, doğal kaynakların bilinçli kullanımı, kaynakların tasarruflu bir şekilde kullanılmasının önemi ve bu davranışların toplumsal ve ekonomik yararları üzerinde durulmaktadır (Nas ve Çoruhlu, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2013 ve 2017 yıllarında yayımladığı fen bilimleri öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınma bilincinin artırılması, öğrencilerin çevre ve toplum ilişkisini anlamaları için önem verilen bir konu olarak yer almıştır. Fen bilimleri müfredatının temel hedeflerinden biri, öğrencilerin çevre, toplum ve ekonomi arasındaki etkileşimleri anlamalarını sağlamak ve bu doğrultuda sürdürülebilir kalkınma bilinci kazandırmaktır. Yapılan araştırmalar fen derslerinin vatandaşlık becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Kuş ve Mert, 2023). Fen okuryazarı bireyler yetiştirilmesi hedeflenmekte olup bu bireyler çevre, toplum ve teknolojiyi etkileşimli bir biçimde anlayan, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştiren, sürdürülebilir kalkınma bilincine sahip, yaşam boyu öğrenmeye yatkın bireylerdir. Bu nedenle, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma konusunda farkındalık geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmenliği müfredatları ile ilgili yapılan araştırmalarda ise (Gürbüz, 2020), sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konusunda eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarının artırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretim programlarının, sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve çağdaş yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Sınıf öğretmenliği müfredatının bu hedeflere uygun hale getirilmesi, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusunda daha bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

İnsanlık, tarihsel süreçte birçok farklı ihtiyaç ve sorunla karşı karşıya kalmıştır. Son yüzyılda, teknolojik yatırımlar dünya genelinde her ülke için daha da önemli hale gelmiştir. Ancak bu ilerlemeler, insanlığa sağladığı faydaların yanı sıra çevresel ve toplumsal anlamda bazı olumsuz etkiler de doğurmuştur. Sanayileşmenin hızla ilerlemesiyle birlikte nüfus artışı ve ülkeler arasındaki ekonomik rekabet, çevreye verilen zararın boyutunu arttırmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası, çevresel tahribatın artan farkındalığı ve çevreye karşı duyarlılığın yükselmesiyle birlikte sürdürülebilir kalkınma kavramı uluslararası platformlarda daha fazla önem kazanmıştır. Birleşmiş Milletler, 2015-2030 yılları arasındaki 15 yıllık süreyi kapsayan sürdürülebilir kalkınma hedeflerini belirlemiş ve bunları 17 ana başlık altında toplamıştır. Bu hedeflerin özellikle gelecek nesillere aktarılması ve sürdürülebilir kalkınma konusunda bilinçli bir toplum oluşturulması amacıyla öğretmen adaylarının bu hedefler hakkında eğitilmesi, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Dolayısıyla, mevcut öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine dair farkındalıklarının tespit edilmesi ve bu farkındalığın artırılması büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği alanlarında eğitim gören öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri hakkındaki düşüncelerini ve farkındalıklarını incelemek ve araştırmacı tarafından verilen sürdürülebilir kalkınma eğitiminin, öğretmen adaylarının bu hedeflere dair farkındalıklarında nasıl bir değişim yarattığını belirlemektir.

Araştırmanın problem cümlesi ‘Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusundaki farkındalık düzeyleri nedir?’ olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1) Sizce okulun temel amacı nedir?

a) Sosyal bilgiler/Sınıf/Fen bilgisi öğretmenliği dersinin temel hedefleri nelerdir?

b) Küresel olarak Sosyal bilgiler/Sınıf/Fen bilgisi öğretmenliği dersinin amaçları neler olabilir?

2) Birleşmiş milletlerin 2030 yılına kadar belirlemiş olduğu Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini (SKH) duyduunuz mu?

a) Bu hedefler neler olabilir?

b) Sizce bu hedefler ile ne amaçlanmaktadır?

3) Sizce sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitimin bir parçası olması neden önemlidir?

a) Öğrenciler için nasıl bir katkı sağlar?

4) Bu hedeflerin Sosyal bilgiler/Sınıf/Fen bilgisi öğretmenliği dersleri ile ilişkisini nasıl görüyorsunuz?

5) Sizce Türkiye’deki müfredatta Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile ilişkili konular yeterince ele alınıyor mu?

a) Eğer eksikse, hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

6) Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri hakkında öğrencilerde farkındalık oluşturmak için nasıl sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler planladınız?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel yöntem, insanların hayatlarını nasıl algıladıkları ile ilgili bilgi geliştirmek, algılama sürecinin genel hatlarını çizmek ve insanların tecrübe ettikleri şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmeye yarayan, ayrıca olayı araştırmacının değil katılımcının penceresinden görebilmeyi sağlayan bir yöntemdir (Merriam, 2013).

Olgubilim deseni, günlük yaşantımızda karşılaştığımız fakat detaylı bilgi sahibi olmadığımız olguları detaylı inceleyen nitel bir yaklaşım türüdür (Creswell, 2009). Tamamen yabancı olmadığımız fakat anlamını tamamen kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan araştırmalar için olgubilim deseni uygun bir araştırma zemini (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim deseninde araştırmacı, çalışmaya katılan bireylerin olguları nasıl anladıklarını ve olgulara yükledikleri anlamı belirleyip tanımlama yapar. Bundan dolayı genellemeden ziyade olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2017). Bu çalışmada sosyal bilgiler, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin sınıf (5 öğretmen adayı), sosyal bilgiler (8 öğretmen adayı) ve fen bilimleri (6 öğretmen adayı) öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 19 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun bölüm, sınıf düzeyi ve sayı bilgileri Tablo 1’ de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının bölüm ve sınıf düzeyine göre dağılımı

Öğretmen Adaylarının Bölümleri	Sınıf düzeyi	Sayı	Toplam
Fen Bilimleri	2. Sınıf	1	1
	3. Sınıf	2	2
	4. Sınıf	3	3
Sosyal Bilgiler	2. Sınıf	2	2
	3. Sınıf	3	3
	4. Sınıf	3	3
Sınıf	1. Sınıf	3	3
	4. Sınıf	2	2
Toplam			19

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri farkındalığı hakkında görüşlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme, araştırma yapılan kapsama ilişkin hazırlanan sorulara odaklanarak araştırmacı ve katılımcının birlikte gerçekleştirdiği konuşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013). Görüşmenin temel amacı, katılımcının konuyla ilgili aklındaki şeyleri öğrenmektir (Patton, 2002). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcının algıladığı dünyayı kendi ifadeleriyle anlatmasını sağlar (Merriam, 2013). Görüşmede kullanılacak form, araştırmacı tarafından ilk etapta dört sorudan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Daha sonra alan eğitimcisi uzmanın görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda formdaki soru sayısı altı ana soru, dört alt soru olmak üzere toplam on soru olarak düzenlenmiştir. Öğretmen adaylarına yapılacak görüşmenin konusu hakkında bilgiler verilmiş daha sonra araştırmacı tarafından yüz yüze ve çevrim içi ortamda bire bir görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmen adayları ile görüşmelerin bir kısmı çevrim içi ortamda, bir kısmı yüz yüze bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde özellikle araştırmacı yanlılığının ve yönlendirmelerinin olmamasına dikkat edilmiş, sadece sorular ve sondaj sorular sorularak sorular ve gelen yanıtlar hakkında herhangi bir yorum ya da tartışma gerçekleşmemiştir. Ayrıca bu şekilde çalışmanın iç güvenilirliği artırılabilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ortalama 25 ila 40 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların bilgileri dâhilinde kaydedilmiş, ardından ses kayıtları transkript edilip MAXQDA programı ile elde edilen nitel veriler kategorik olarak analiz edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizi sürecinde içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder (Bilgin, 2000).

İlk olarak görüşme kapsamında elde edilen ses kayıtları cümle cümle orijinal ses kayıtlarındaki ifadeleri yansıtacak biçimde transkript edilmiştir. Ardından çalışmada veriler kodlanmış ve anlamlı bütünler hâline getirilmiştir. Kodlama sürecinde elde edilen veriler anlamlı bölümlere (bir sözcük, bir cümle) ayrılmıştır. Bu süreçte amaç; gözlem ve görüşme metinlerini bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramsallaştırmayı ve ilişkilendirmeyi sağlamaktır. Ardından kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılıp bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Tematik kodlama sürecinde; elde edilen nitel kodların benzerlik ve farklılıklarının saptanması ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek türden temaların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarına Göre Okulun Temel Amaçları

Okulun temel amaçları, öğretmen adaylarının görüşlerine göre çok boyutlu bir yapı arz etmekte ve bireylerin hem kişisel hem de toplumsal gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Öğretmen adayları, okulun temel amacının bireylerin küçük yaşlardan itibaren insani değerlerle donatılarak yetiştirilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda okulun toplumsal ve siyasi işlevlerine de dikkat çekilmiş, öğrencilerin devletin ideolojilerine uygun şekilde yetiştirilmesi ve sosyal hayata entegre edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bazı öğretmen adayları, okulun iş gücüne kazandırma ve mesleki yetkinlikler sağlama misyonuna odaklanarak eğitim sisteminin ekonomik açıdan da bireyleri hazırlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada, branşlara göre farklı vurgular öne çıkmaktadır. Örneğin sosyal bilgiler öğretmen adayları, derslerinin temel amaçlarını aktif vatandaşlık ve ulusal kimlik inşası çerçevesinde değerlendirmiştir. Aktif vatandaşlık anlayışı doğrultusunda, öğrencilerin haklarını öğrenmeleri, toplumsal olaylara duyarlı olmaları ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiği

vurgulanmıştır. Ayrıca, ulusal kimlik inşası bağlamında, sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin ulusal tarihlerini öğrenmelerini ve vatanlarına bağlı bireyler olarak yetişmelerini hedeflediği ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, çevreye duyarlı bireyler yetiştirme amacı, sosyal bilgiler dersinin önceliklerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen adayları, okulun küresel amacının çevre duyarlılığı, küresel kimlik geliştirme, iletişim becerileri kazandırma, hak ve eşitlik bilinci oluşturma gibi alanlarda şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Küresel vatandaşlık anlayışı, uluslararası bir kimlik edinme ve küresel olaylara yönelik bilinç oluşturma hedeflerini içermekte; bu da öğrencilerin dünya üzerindeki sosyal sorunlara karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesini sağlamaktadır.

Ayrıca, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda sağlıklı insan ilişkileri kurabilen bireyler yetiştirme ve iletişim becerilerini geliştirme gerekliliği de ön plana çıkmaktadır. Eşitlik anlayışı, bireylerin hak ve sorumluluklarını kavraması ve temel haklarını savunabilme yetisinin kazandırılması okulun misyonları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal ve ekonomik duyarlılığa sahip bireyler yetiştirmek, toplumsal yaşam becerilerini kazandırmak ve bireyleri toplumsal sorunlara duyarlı hale getirmek de okulun hedefleri arasında yer almaktadır. Son olarak, bilim ve teknolojinin gelişimini anlayan ve bu gelişmelerin etkilerini kavrayabilen bireyler yetiştirilmesi gerekliliği, eğitim sisteminin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu çok boyutlu yaklaşım, okulun sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin tüm yönleriyle gelişimini destekleyen bir kurum olma amacını yansıtmaktadır.

Fen bilimleri öğretmen adayları, fen dersinin temel amacını bilimsel bir bakış açısına sahip bireyler yetiştirmek olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda, doğayı ve çevrede gerçekleşen olayları anlama kapasitesinin geliştirilmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca, çevre ile fen bilimleri arasındaki ilişkiyi vurgulayarak çevre koruma ve çevre bilinci oluşturma hedeflerine sıkça atıfta bulunmuşlardır. Fen bilimleri dersinin problem çözme, eleştirel düşünme ve farklı perspektifler kazanma becerilerini geliştirdiği de öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerine göre, fen bilimleri eğitimi, küresel ölçekte sanayi ve endüstri için bir temel taşı niteliği taşımakta olup ülkelerin ilerlemesi açısından vazgeçilmez bir unsur teşkil etmektedir. Öğretmen adayları, fizik, kimya ve biyoloji gibi doğa bilimlerinin daha anlaşılır, kapsayıcı ve ilgi çekici bir şekilde işlenmesi gerektiğini belirtmiş ve bu bilimlerin teknoloji ile entegre edilerek sunulmasının önemine dikkat çekmişlerdir.

Fen okuryazarlığının geliştirilmesi, öğrencilerin doğa ve çevreyle ilgili bilgi ve beceriler kazanmasını sağlamakta, doğanın bir parçası olma bilincini ve çevreye duyarlılığını artırmaktadır. Ayrıca, bilimsel düşünme yeteneğinin kazandırılması, bilim etiğinin öğretilmesi, eleştirel düşünce becerilerinin geliştirilmesi ve problem çözme odaklı bir yaklaşım benimsemenin gerekliliği de vurgulanmıştır. Teknolojiyle uyumlu bir fen eğitiminin, bireyleri güncel tutacağı, sürdürülebilirlik perspektifinde dünyayı iyileştirme çabalarına katkı sağlayacağı ve ülke ekonomisine destek olabilecek yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik edeceği belirtilmiştir.

Fen bilimlerinin evrensel bir yapıya sahip olduğu ve bilimin olumlu ve olumsuz yönlerinin öğrencilere aktarılması gerektiği de sıkça vurgulanan temalar arasında yer almıştır. Bu bağlamda, fen bilimleri öğretiminin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha bilinçli, duyarlı ve üretken bireyler yetiştirmek açısından kritik bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmeni adayları, ilkokulun temel amacını öğrencilere okuma-yazma ve temel matematiksel beceriler kazandırmak olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemenin ilkokulun önemli bir işlevi olduğunu da vurgulamaktadırlar. Bazı öğretmen adayları, okulun temel işlevi ile vatandaşlık eğitimi arasında bir ilişki kurarak okulun öğrencilerin etkin birer vatandaş olarak yetiştirilmesine katkı sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda, öğretmenlik mesleğinin temel amacı, sevgi, saygı gibi öz değerleri kazandırmak, karakter eğitimi sağlamak ve temel eğitim süreçlerini desteklemektir. Bu bağlamda okula devamlılık, okuma-yazma eğitimi ve bireyin temel ihtiyaçlarını karşılayan eğitim faaliyetleri öncelikli öneme sahiptir. Sınıf öğretmenleri, çocukları hayata hazırlama konusunda kritik bir role sahip olup eğitim aracılığıyla onların yaşamlarını olumlu yönde etkilemeyi ve gelecek nesilleri daha iyi bir hale getirmeyi hedeflemektedirler.

Öğretmen adayları; iyi bir insan, iyi bir vatandaş ve iş ahlakına sahip bireyler yetiştirmenin önemine vurgu yaparken bireysel farklılıklara saygı, farklı kültürlerle anlayış ve çevre bilinci gibi konulara da dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, insan hakları ve doğa bilinci gibi evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmenin öğretmenlik mesleğinin önemli sorumluluklarından biri olduğunu belirtmişlerdir. Adaylar, öğrenciler için rol model olma bilincine sahip olduklarını da ifade etmişlerdir. Özetle sınıf öğretmeni adayları tarafından sınıf öğretmenliği, değer temelli bir yaklaşımı benimseyerek bireyleri hem topluma hem de küresel hayata hazırlayan bir meslek olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine İlişkin Farkındalıkları

Öğretmen adaylarının çoğunluğu sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin farkında olduklarını ancak bazı öğretmen adayları bu hedeflerin detaylarına hâkim olmadıklarını ifade etmiştir. Genel anlamda bakıldığında ise öğretmen adayları arasında sınıf düzeyi arttıkça farkındalık düzeyinin de olumlu bir şekilde arttığı belirlenmiştir. 1. Sınıf düzeyindeki öğretmen adayı ile 4. Sınıf düzeyindeki öğretmen adayının farkındalık düzeyleri birbirinden farklı olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların çoğu ilk olarak sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin çevre ve sürdürülebilirlik boyutlarını dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları çevre sorunları, su kirliliği, ormanlar ve karbon emisyonlarının azaltılması gibi konularda güçlü ifadeler kullanmış ve bu ifadeler “İklim Eylemi”, “Sorumlu Üretim ve Tüketim” hedefleriyle ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir kısmı su kaynaklarının korunması, su kirliliği ve su tasarrufu gibi ifadelerle yönelik bir farkındalık göstermiştir.

Fen bilgisi öğretmen adayları çevreyi iyileştirme, sera gazı salınımını azaltma ve çevresel farkındalık yaratma temalarına dikkat çekmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları yenilenebilir enerji ve sürdürülebilir enerji kaynaklarına dair farkındalık oluşturmuşlardır. Ayrıca, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adayları doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımıyla ilgili ifadeler kullanmıştır.

Sosyal bilgiler, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayları, iklim değişikliği ve küresel ısınma ile ilgili ifadelerde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı yoksulluk ve açlıkla mücadeleye yönelik ifadeler kullanmıştır. Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliği, fırsat eşitliği ve kadın-erkek eşitliği gibi temalar üzerinde durmuştur.

Eğitimde fırsat eşitliği, kaliteli eğitim ve nitelikli eğitim konuları sosyal bilgiler, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayları tarafından dile getirilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları, sağlık koşullarının iyileştirilmesi ve sağlıkla ilgili eşitsizliklerin giderilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları toplumsal barış ve adaletin sağlanmasıyla ilgili hedefe dikkat çekmişlerdir.

Öğretmen Adaylarına Göre Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Amaçları

Öğretmen adayları sürdürülebilir kalkınma hedefleri amacına ilişkin çevre ve doğa koruma konusuna büyük vurgular yapmışlardır. Katılımcılar tarafından daha yaşanılabilir bir dünya yaratmak, çevrenin korunması, küresel ısınmanın önlenmesi ve gelecekteki nesillere temiz bir çevre bırakma hedefleri sıklıkla dile getirilmiştir. Ayrıca, kaynakların tükenebilirliği bilinciyle çevre dostu yaklaşımlar benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin ifadeler, öğretmen adaylarının branşlarına göre farklılaşmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları daha çok çevre, toplumsal eşitlik, adalet ve kaynakların sürdürülebilir kullanımı gibi sosyal boyutlara odaklanmıştır. Çevrenin korunması, daha yaşanılabilir bir dünya oluşturma ve gelecekteki nesillere daha iyi bir yaşam bırakma gibi çevre temalı ifadeler öne çıkmıştır. Bunun yanı sıra eşitlik, sosyal denge ve adil paylaşım gibi toplumsal değerler de sıklıkla vurgulanmıştır. Yoksullukla mücadele ve refah seviyesini artırma gibi sosyal ve ekonomik konulara yönelik farkındalık, bu grubun önemli bir başka odak alanıdır. Ayrıca, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin bireysel ve toplumsal değerlerin korunmasıyla ilişkili olduğu ve bütünsel bir yaklaşımı gerektirdiği ifade edilmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adayları çevre, sağlık, teknoloji ve eğitim gibi çok boyutlu bir perspektifle sürdürülebilir kalkınma amaçlarına yaklaşmıştır. Çevreyi iyileştirme, sera gazı salınımını azaltma ve çevresel farkındalık yaratma gibi çevre odaklı hedefler bu branşta öne çıkmıştır. Ayrıca, toplumsal sağlık şartlarının iyileştirilmesi, insan sağlığının korunması ve eğitim kalitesinin artırılması konularına yönelik vurgu yapılmıştır.

Sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen adayları ise çevre ve kaynak yönetimi konularına ağırlık vermiştir. Çevresel sürdürülebilirlik, kaynakların akılcı kullanımı ve sosyal sorumluluk bilinci geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, gelecek nesillere yönelik odak, bu grubun ifadelerinde sıkça yer almıştır. Sınıf öğretmeni adayları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğini ifade ederek bireylerin hem bireysel hem de toplumsal hedeflere ulaşmasını sağlayacak bir yaklaşımı savunmuşlardır.

Öğretmen Adaylarına Göre Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile Eğitim İlişkisi ve Eğitimin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Ulaşmadaki Katkısı

Öğretmen adayları, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile eğitim arasında doğrudan bağlantılar kurmuşlardır. Tüm öğretmen adayları, eğitimin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik bilinç oluşturma ve farkındalık artırma konusunda önemli bir rol oynandığını belirtmişlerdir. Eğitim yoluyla sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğrencilere aktarılacağı ve bu sayede bireylerin bu hedeflere yönelik duyarlılık geliştireceği ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik çeşitli katkılar sağlayabilecek önemli bir araçtır. İlk olarak, eğitim, bireylerin bilinçlenmesini sağlayarak onların yaşadıkları toplumun daha fazla farkına varmalarına yardımcı olabilir. Eğitimle

birlikte, bireyler çevrelerine karşı daha duyarlı hale gelir, çevre bilinci geliştirir ve çevrelerini temiz tutma konusunda daha sorumlu bir tutum sergilerler.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, bilinçli nesillerin yetiştirilmesi eğitim aracılığıyla mümkün kılınmaktadır. Öğrenciler, bilinçli çiftçiler olarak yetişebilir, çevre bilincine sahip bireyler olarak gelişim gösterebilir ve böylece toplumlarının eğitim seviyesinin yükselmesine katkıda bulunabilirler. Nitelikli eğitime odaklanmak, özellikle kadınların ve kız çocuklarının eğitimine daha fazla önem verildiğinde, toplumsal eşitlik ve kalkınma açısından önemli bir adım teşkil etmektedir.

Öğretmen adayları, bireylerin eğitim yoluyla kişisel gelişimlerine katkıda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yaşamlarını daha iyi bir şekilde sürdürmelerine ve gelecekte daha duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarına olanak tanımaktadır. Eğitim sürecinde, iş birliği, dayanışma ve yenilikçi düşünme gibi değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra, çevresel ve toplumsal sorunlara eleştirel bir perspektif geliştirilmesi sağlanmakta ve bireylerin problem çözme becerileri güçlendirilmektedir.

Çevre bilinci ve sürdürülebilirlik, öğretmen adaylarının dikkat çektiği bir diğer önemli konu olmuştur. Eğitim sayesinde çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilebileceği ve bu bireylerin doğal kaynakları verimli kullanarak sorumlu bir tutum sergileyebileceği vurgulanmıştır. Böylece, sürdürülebilir bir çevre oluşturulmasına katkı sağlanabileceği ifade edilmiştir.

Toplumsal kalkınma ve sorumluluk da eğitimle doğrudan bağlantılı olarak ele alınmıştır. Öğretmen adayları, eğitim yoluyla bireylerin küresel sorumluluklara duyarlı hale geleceğini ve bu sayede toplumsal sorunlarla daha etkili bir şekilde mücadele edilebileceğini dile getirmiştir. Bu da kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Cinsiyet eşitliği ve toplumsal eşitlik gibi konularda eğitim, öğretmen adayları tarafından önemli bir araç olarak görülmektedir. Eğitim yoluyla toplumsal eşitsizliklerin farkındalığının artırılabilirliği ve bu konularda daha aktif bir tutum sergileneceği ifade edilmiştir. Eğitimle bu hedeflerin daha kolay hayata geçirilebileceği belirtilmiştir.

Son olarak, eğitim, küresel sorunlara duyarlılık yaratmak ve sorumluluk kazandırmak açısından da önemli bir araç olarak vurgulanmıştır. Öğretmen adayları, eğitim yoluyla bireylerin çevre, toplumsal sorunlar ve ekonomik eşitsizlikler konusunda duyarlı hale geleceğini ve bu sorunlarla mücadele etmek için gerekli sorumluluğa sahip olacaklarını ifade etmişlerdir.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile sosyal bilgiler arasındaki ilişkiyi çeşitli açılardan değerlendirmiştir. Çevre, doğa, su, sürdürülebilirlik, yoksulluk ve cinsiyet eşitliği gibi hedeflerin sosyal bilgiler dersi ile güçlü bir bağlantısı olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle çevre eğitimi, tarım, ekonomi ve eşitlik gibi konuların sosyal bilgiler alanı içinde doğrudan yer aldığı belirtilmektedir. Öğretmen adayları, sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası bir ders olmasından dolayı sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin kapsamına giren birçok konuya yer verebileceğini ifade etmektedirler. Çevre, iklim değişikliği, geri dönüşüm, ormanların korunması, kadın hakları, adalet ve yoksulluk gibi hedeflerin sosyal bilgiler dersinde ele alınan temel konularla örtüştüğü belirtilmektedir. Ayrıca, sosyal bilgiler dersinin hayatın içinden bir ders olması nedeniyle, öğrencilerin bu hedeflerle ilgili bilgi ve farkındalık kazanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmen adayları, sosyal bilgiler dersinin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini öğrencilere aktarmak için etkili bir platform sunduğunu ve bu hedeflerin dersin içeriğiyle doğrudan ilişkili olduğunu düşünmektedirler.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Fen Bilimleri

Fen bilgisi öğretmen adayları, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile fen bilimleri arasındaki ilişkiyi güçlü bir şekilde vurgulamaktadırlar. Fen bilimlerinin özellikle çevre, su, ekosistem ve iklim gibi konuları içeren hedeflerle doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Öğretmen adayları, fen bilgisi derslerinin doğa bilimi olmasının yanı sıra; çevre, su ve iklim değişikliği gibi hedeflerin fen derslerinde işlenen konularla doğrudan örtüştüğünü ifade etmektedirler. Örneğin çevre, su ve ekosistem gibi konular, fen bilimlerinin temel alanlarından olan biyoloji, fizik ve kimya ile bağlantılıdır. Ayrıca, fen bilimleri dersinin amacının dünyayı ve yaşamı anlamlandırmak olduğunu belirten öğretmen adayları, fen derslerinin problem çözme ve çözüm odaklı düşünme becerilerini geliştirme açısından sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile doğrudan ilişkilendirilebileceğini vurgulamaktadırlar. Hedeflerin birçoğunun fen bilimleriyle örtüştüğünü ifade eden öğretmen adayları, özellikle sağlık, çevre, iklim krizi ve karasal yaşam gibi alanlarda fen dersinin içeriği ile bu hedeflerin birbirini tamamladığını belirtmektedirler. Sonuç olarak fen bilgisi öğretmen adayları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin fen eğitimiyle entegre edilebileceğini ve bu entegre etmenin öğrencilere küresel sorunlar hakkında bilinç kazandırmak için etkili bir yol olduğunu düşünmektedirler.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Sınıf Öğretmenliği

Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri ilişkisine dair görüşleri, eğitimde bu hedeflerin entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır. İlk eğitim döneminin, öğrencilerin toplumsal ve çevresel değerlerle tanışması açısından kritik bir dönem olduğuna dikkat çekilmektedir. Öğretmen adayları, çocukların okul ile ilk karşılaştıkları anda bu hedeflerin kazandırılmasının büyük bir fırsat sunduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, tüm derslerin sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilebileceği ve sağlık, temizlik, çevre düzeni gibi değerlerin öğretildiği derslerde bu hedeflerin işlenebileceği belirtilmektedir. Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla sağlık, eşitlik, adalet ve su tasarrufu gibi temaların öğrencilerle paylaşılması gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler dersinde küresel sorunlara değinilmesi gerektiği, böylece öğrencilere küresel vatandaşlık bilincinin kazandırılabilmesi ifade edilmektedir. Bu görüşler, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitim süreçlerine nasıl dahil edilebileceğini ve bu değerlerin öğrencilerde nasıl yerleşeceğini gösterirken, aynı zamanda çocukların bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinciyle yetişmelerine katkı sağlamak adına önemli bir perspektif sunmaktadır.

Müfredat ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Sosyal bilgiler müfredatında çevre, doğa ve sosyal yaşam gibi konulara yer verilmiş olsa da barınma, eğitim gibi sosyal konuların yeterince işlenmediği ifade edilmiştir. İklim değişikliği ve su kirliliği gibi küresel sorunlar müfredatta yer almakta ancak diğer birçok sürdürülebilir kalkınma hedefi eksik bir şekilde ele alınmaktadır. Cinsiyet eşitliği, barış, adalet ve toplumsal eşitsizlikler gibi konulara daha fazla dikkat edilmesi gerektiği ve bu konularla ilgili daha fazla eğitim verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, güncel küresel sorunlar, açlık krizi gibi temel konuların müfredatta yeterince işlenmediği vurgulanmıştır. Sağlıklı yaşam ve nitelikli eğitim gibi hedeflere de daha fazla yer verilmesi gerektiği, barış ve adalet konularının ise müfredatta eksik kaldığı ifade edilmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adayları, fen bilgisi müfredatında sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilgili birçok eksiklik olduğunu ve müfredatın büyük bir kısmının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle, iklim değişikliği ve iklim krizi konularında müfredatın yetersiz olduğu, “Sorumlu Üretim ve Tüketim” hedefi hakkında ise üretim teşviklerinin yetersiz olduğu, tüketimle ilgili farkındalığın artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Su kaynaklarının bilinçli kullanımı konusunda da eksiklikler olduğu ve bu konuda yeterli farkındalık oluşturulmadığı belirtilmiştir. Kadın-erkek eşitliğinin ise müfredatta neredeyse hiç yer almadığı, bu alanda ciddi bir eksiklik olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, ekonomi ve iş fırsatlarıyla ilgili içeriklerin de yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği ilkökul müfredatında, öğretmen adayları tarafından küresel bir perspektif ve empati kurabilme, yoksulluk, cinsiyet eşitliği, ekonomi ve çevre gibi konularda müfredatın yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Müfredatın daha sistematik bir şekilde yapılandırılması gerektiği ve eksikliklerin giderilmesi için daha derinlemesine bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile İlgili Etkinlik Önerileri

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik önerileri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Önerdiği Etkinlikler

Sınıf İçi Etkinlikler

Sınıf içinde önerilen etkinlikler arasında, çevreyi temiz tutmayı uygulamalı olarak öğretmek, öğrencileri geri dönüşüm kutusu kullanmaya teşvik etmek ve gereksiz su tüketimini önlemeyi hedefleyen etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin empati duygularını geliştirmeleri için yoksulluk, açlık gibi daha kötü durumda olan insanları gözlemleyerek bu konuda farkındalık yaratılabilir. Eşitlik kavramı, sınıf başkanlığı seçimlerinde herkesin eşit haklara sahip olduğu vurgusu ile öğretilebilir. Sınıf içi animasyon veya slayt gösterileriyle konuları daha etkili bir şekilde öğrencilere anlatmayı hedeflemektedirler. Kitap okuma etkinlikleriyle öğrenciler, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilgili bilgi ve farkındalık kazanabilir. Görsel materyaller kullanarak, farklı ülkelerin ekonomik politikalarını veya güncel sosyal sorunları (örneğin Gazze’deki açlık sorunu) öğrencilere aktarmak mümkün olabilir.

Sınıf Dışı Etkinlikler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilgili çevre gezileri veya doğa yürüyüşleri gibi etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin doğayı daha yakından tanımaları ve çevre bilinçlerinin artırılması sağlanabilir. Bunun yanında doğayı koruma bilincini aşılama amacıyla çöp toplama gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir. Ayrıca, öğretmen adayları sınıf dışı geziler, çevre temizliği etkinlikleri, çevreyi korumak amacıyla fidan dikme ve çöp toplama gibi uygulamalı etkinliklerle bilinçlendirilebilir.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Önerdiği Etkinlikler

Sınıf İçi Etkinlikler

Cinsiyet eşitliği gibi konular, sınıf içinde ve hayatın diğer alanlarında oyun formatında işlenirken, kız ve erkek çocuklarının eşit haklara sahip olduğunu vurgulayan etkinlikler de

gerçekleştirilebilir. Ayrıca, sanal geziler, animasyonlar ve eğitici simülasyonlar ile öğrencilerin öğrenme deneyimleri zenginleştirilebilir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilgili proje ödevleri verilerek öğrencilerin çözüm yolları geliştirmelerine olanak tanınabilir.

Sınıf Dışı Erkinlikler

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre enerji tasarrufu, çevre temizliği ve su tüketimi konularında sınıf dışı etkinlikler düzenlenebilir. Çevre problemleri, sınıf dışında yapılan gezilerle veya yakın çevredeki ekosistemlere yönelik incelemelerle ele alınabilir. Fen bilgisi dersinde, öğretmen adayları çevreyi koruma konusunda etkinlikler ve grup çalışmaları yapmayı önermektedirler.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Önerdiği Etkinlikler

Sınıf İçi Etkinlikler

Sınıf öğretmeni adayları, sınıftaki günlük etkinliklere odaklanmışlardır. Sınıflardaki davranışları düzenlemeye yönelik olarak, örneğin çöplerini sıralarında bırakmama, sınıfta bulunan geri dönüşüm kutularını ayırma ve atıklarını bu kutulara doğru şekilde yerleştirme gibi konulara dikkat etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının bir kısmı, oyunlar aracılığıyla bu hedeflerin öğretilmesinin de altını çizmiştir.

Bu etkinlikler, öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine dair daha derinlemesine bir anlayış geliştirmelerine ve aktif katılımlarına yardımcı olacaktır. Hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerle öğrenciler, global sorunlar hakkında bilinçlenerek çözüm yolları geliştirebilir ve empati duygusu kazanabilirler.

Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleriyle İlgili Konuların Öğretiminde Kullanılmasını Önerdiği Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Öğretmen adayları, sürdürülebilir kalkınma hedefleri konularını öğretirken çeşitli öğretim yöntemlerini ve tekniklerini kullanmayı önermektedirler. Bu yöntemler arasında, öğrencilerin belirli bir konuyu daha derinlemesine anlamalarını sağlayan edebiyat halkası tekniğinin kullanılması, drama yöntemiyle öğrencilerin konuları rol yaparak keşfetmelerine olanak tanınması gibi etkileşimli yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, röportaj yapma tekniği ile öğrenciler, farklı bakış açıları edinerek konuları daha canlı bir şekilde tartışabilirler.

Öğretmen adayları, ekonomi gibi daha spesifik konularda proje çalışmalarıyla öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamalı bir şekilde pekiştirmelerini önermektedir. Drama yöntemi, öğretmen adayları tarafından öğrencilerin sosyal sorunları yaratıcı bir şekilde keşfetmelerine katkı sağlayan bir yöntem olarak görülürken eğitici oyunların öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hedefleri konularına dair bilgilerini eğlenceli bir şekilde artırmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Okulun Temel Amacı

Öğretmen adaylarının ifadelerine göre okulun işlevleri, bireyleri devlet ideolojisine uygun yetiştirme, toplumsal hayata hazırlama, aktif vatandaşlık, ulusal kimlik inşası ve çevre duyarlılığı gibi geniş bir yelpazeye yayılmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler derslerinin ulusal kimlik ve aktif vatandaşlık odaklı olduğunu belirtirken fen bilimleri öğretmen adayları, fen bilimleri derslerini problem çözme,

eleştirel düşünme ve fen okuryazarlığı odaklı olarak tanımlamışlardır. Sınıf öğretmeni adayları ise ilköğretim eğitiminin amaçları arasında temel becerilerin yanı sıra etik değerler ve sosyal gelişimi öncelikli görmektedirler.

Genel olarak tüm branşlardaki öğretmen adayları, iyi bir vatandaş ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirmenin eğitimdeki merkezi rolünü vurgulamaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine İlişkin Farkındalık

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine dair genel bir farkındalıkları olsa da hedeflerin detayları konusunda eksiklikleri bulunmaktadır. Çevre teması, sürdürülebilir kalkınma hedefleri farkındalığının en çok vurgulanan boyutudur.

Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve sınıf öğretmenliği branşları arasında sürdürülebilir kalkınma hedefleri öncelikleri farklılık göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları toplumsal eşitlik, adalet, çevresel sürdürülebilirlik ve yoksullukla mücadeleyle odaklanmaktadır. Fen bilimleri öğretmen adayları çevresel farkındalık, yenilenebilir enerji, sağlık koşullarının iyileştirilmesi ve teknoloji temelli sürdürülebilir çözümleri ön planda tutmaktadır. Sınıf öğretmenliği branşı ise kaynak yönetimi, çevresel sürdürülebilirlik ve sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesine önem vermektedir.

Öğretmen adaylarının genel olarak, 1. sınıf düzeyine kıyasla 4. sınıf düzeyindeki farkındalıkları arasında belirgin bir farklılık gözlemlenmiştir. Söz konusu öğretmen adaylarının tamamı için, sınıf düzeyinin artışı ile birlikte farkındalık seviyesinin de arttığı tespit edilmiştir.

Eğitim ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Arasındaki İlişki

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç öğretmen adayları tarafından eğitimin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesi için en kritik araç olarak görüldüğü yönündedir. Katılımcılar, eğitim yoluyla bireylerin çevresel farkındalık, sosyal sorumluluk ve küresel vatandaşlık gibi değerlere daha kolay ulaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Eğitim, toplumsal eşitlik, çevre bilinci ve sosyal sorumluluk gibi hedefleri destekleyen bilinçli nesiller yetiştirmek için önemli bir kaldıraçtır. Eğitim süreçlerinin sürdürülebilir kalkınma için rolü, geleceğin daha yaşanabilir hale gelmesine doğrudan katkı sağlayabilir.

Disiplinlere Özgü Yaklaşımlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal ve küresel değerleri bir arada ele alması, dersin sosyal sorumluluk ve ulus-devlet bilinci arasında bir denge kurduğunu göstermektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel farkındalık ve bilim-teknoloji entegrasyonuna yaptığı vurgu, disiplinin sürdürülebilirlik odaklı katkılarının altını çizmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının temel becerilerle birlikte etik değerlerin önemine odaklanması, ilköğretim hem bireysel hem de toplumsal temel yapı taşlarını güçlendirmeyi amaçladığını göstermektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında Gümüş (2024), sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla nitel yöntemler kullanmıştır. Bu çalışmada ise sosyal bilgiler, fen bilgisi öğretmen adaylarının yanına sınıf öğretmeni adayları da eklenmiş ve öğretmen adaylarıyla yüz yüze ve çevrim içi görüşmeler yapılarak daha detaylı veriler elde edilmiştir. Zalim (2024), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesini ele aldığı çalışmada nicel yöntemler kullanmıştır. Bu çalışmada ise nitel yöntemler kullanılmış ve farklı öğretmen adayları ile görüşülmüştür. Bu nedenle

yapılan çalışma farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Acar (2021), yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi getirmiştir. Karma yöntem kullandığı bu çalışmada öğretmen adaylarına sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik inançlar ölçeği uygulamıştır. Sadece sosyal bilgiler öğretmen adaylarını alması ve eğitim yönüne odaklanması bu çalışma ile farklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada ise hem öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri farkındalığı hem eğitimde neden önemli olduğu hem de eğitimde nasıl öğretileceğinin tespit edilmesi vardır.

Mertoğlu (2024), fen bilgisi öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlıkları ile sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada nicel yöntemleri kullanmıştır. Sadece sürdürülebilir kalkınma ve hedeflerini değil fen okuryazarlığını da konu aldığından bu çalışma ile ayrılmaktadır. Nicel yöntemler kullandığı için bu çalışmada kullanılan nitel araştırma yöntemlerine göre daha genel bilgiler vermektedir. Torun (2024), yaptığı çalışmada sürdürülebilir kalkınma konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının farkındalıklarını belirlemek amacıyla nicel yöntemler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çevre dersi alması, anne-baba öğrenim durumu, cinsiyet, sınıf düzeyleri, mevcut sürdürülebilir kalkınma hedefleri bilgileri araştırılmıştır. Bu çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının yanı sıra sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve mevcut sürdürülebilir kalkınma hedefleri farkındalığı dikkate alınmıştır. Aksan (2016) ele aldığı çalışmada; sürdürülebilir kalkınma açısından atıkların geri dönüşümü konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarında farkındalık oluşturulması ve verilen eğitimin öğretmen adaylarının atıklar ve geri dönüşüm konusundaki farkındalık ve bilgi düzeylerine etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Yalnızca fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan sürdürülebilir kalkınma konusunda değil, geri dönüşüm konusunda farkındalıklarını araştırmıştır. Bu araştırmada ise sadece geri dönüşüm değil sürdürülebilir kalkınma konusunun alanına giren tüm konular ele alınmıştır. Türer (2010), fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sürdürülebilir kalkınma ile ilgili farkındalıklarını belirlemek için yaptığı çalışmada nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Nicel yöntem kullanılarak yapılan çalışmada belli kriterler ele alınmıştır. Bu çalışmada nitel yöntemler kullanılarak katılımcı olan öğretmen adaylarını belli özellikler bakımından kısıtlamaya gidilmemiş daha geniş bir çalışma yapılmıştır.

Nas ve Çoruhlu (2017), hazırladıkları makalede nitel araştırma yöntemlerini kullanmış, fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusunda düşüncelerini ve farkındalıklarını ortaya koymuşlardır. Yine sadece fen bilgisini baz alarak yapıldığı için bu çalışmaya göre daha dar kapsamlıdır. Sadece bir bölüme hitap etmektedir. Koçulu (2018), nicel araştırma yöntemleri kullanarak yaptığı çalışmada; fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Hem nicel araştırma yöntemleri kullanılmış hem de sadece sürdürülebilir kalkınma değil asıl odaklanılan konu çevre sorunları olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise asıl hedef öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri bilgisini ve farkındalığını tespit etmektir. Atmaca (2018) yaptığı çalışmada; fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesini ele almıştır. Nicel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmaya sadece dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adayları dahil edilmiştir. Bu çalışmada ise bir, iki, üç ve dördüncü sınıf kademesinden öğretmen adayları belirlenmiştir. Bu sayede sınıflar arasındaki farkındalık düzeyleri de belirlenebilmiştir.

Öztürk Demirbaş (2015), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanmıştır. Yapılan çalışmada tüm öğretmenlik programları araştırmaya dahil edilmiştir. Fakat nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırma ise yöntem bakımından farklıdır. Daha az sayıda öğretmen adayına hitap etmekte fakat bire bir görüşmeler dahilinde daha detaylı bilgiler vermektedir.

Soysal (2016), sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusunda yeterli algılarını incelediği çalışmada karma araştırma yöntemleri kullanmıştır. Hem yöntem bakımından hem de sadece sınıf öğretmeni adaylarını kapsaması bakımından farklılık göstermiştir. Sadece sınıf öğretmeni adaylarını kapsaması dolayısıyla daha dar kapsamlı bir çalışmadır. Kaygısız (2020), ise sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili metaforik algılarını ortaya koymak için nitel araştırma yöntemleri kullanarak bir makale hazırlamıştır. Öğretmen adayları sürdürülebilir kalkınma kavramını çevresel, ekonomik ve sosyal yönden ortaya koyan metaforlar üretmiştir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde bakıldığında belirli alanlara odaklandığından tam bir farkındalıktan söz edilememektedir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda daha kapsamlı olan bu çalışma bu yönüyle farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada farklı bölümlerden öğretmen adayları seçilerek öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri farkındalıkları branşlarına göre de ortaya konmuştur. Yani bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayı ile fen bilgisi öğretmen adayı, sınıf öğretmeni adayı ile sosyal bilgiler öğretmen adayı ve fen bilgisi öğretmen adayı ile sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adayı arasındaki sürdürülebilir kalkınma hedefleri farkındalığı farklılıkları da belirlenmiştir. Bu doğrultuda daha kapsamlı bir çalışma olmuştur.

Öneriler

Çalışma sonucunda öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1) Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusundaki farkındalık ve bilgi düzeyleri incelendiğinde, en yüksek seviyeye üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde ulaşıldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma hedefleri üzerine birinci sınıf düzeyinden itibaren daha fazla önem verilmesi ve bu konudaki farkındalığın daha erken yaşlarda kazandırılması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

2) Çalışmaya konu olan sınıf, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin öğretim programları sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

3) Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, yalnızca teorik bir çerçeve olarak değil, aynı zamanda pratik uygulamalarla da hayata geçirilmelidir.

4) Özellikle sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinde belirgin eksikliklerin olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenliği alanında sürdürülebilir kalkınma hedefleri üzerine kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

5) Öğretmen adaylarının, göreve başladıkları süreçte sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilgili müfredatlarında daha fazla yer vermeleri önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Acar, H. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akın, F., Şimşek, O. ve Erdem, T. (2007). *Türkiye’de eğitim sorunu: Toplumsal aktörlerine göre eğitim sorunlarına bakış*. Ankara: Türk Eğitim Sen.
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599- 616.
- Aksan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma için atıkların geri dönüşümü konusunda eğitimi ve farkındalık oluşturulması* (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Aktamış, H. ve Dönmez, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 7-30.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma*. İstanbul: MEB.
- Atmaca, A. C. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak* (Çev. Yılmaz, A.). İstanbul: Ayrıntı.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Third Edition). California: Sage.
- Çoban, G. Ö. ve Sağlam, M. K. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel içerik ve süreç becerileri bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 261-279.
- Çobanoğlu, O. ve Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 235-247.
- Demirayak, F. (2002). Biyolojik çeşitlilik-doğa koruma ve sürdürülebilir kalkınma. Tübitak Vizyon 2023 Projesi Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Paneli, Aralık, Ankara.
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 300-316.
- Dışişleri Bakanlığı. (2022). Çevre, iklim değişikliği ve suya dair sürdürülebilir kalkınma hedefleri. <https://www.mfa.gov.tr/surdurulebilir-kalkinma.tr.mfa> adresinden erişilmiştir.
- Doğan, S. (2014). Eğitim bilimine giriş. İçinde (Ed.) Uğurlu, C. T. *Eğitimin işlevleri*. İstanbul: Eğiten Kitap.
- Ergün, T. ve Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 97-123.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Görmez, K. (2003). *Çevre sorunları ve Türkiye*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gümüş, H. E. (2024). Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gürbüz, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarının ve görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Gürlük, S. (2010). Sürdürülebilir kalkınma gelişmekte olan ülkelerde uygulanabilir mi? *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2). 85-99.
- Haris, J. M. (2000). Fundamental principles of sustainable development. Global development and environment institute. Working Paper. 00-04.
- Hoşgörür, V. ve Taştan, N. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*, Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Yay. Haz.). Ankara: Pegem Akademi.

- Koçulu, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Kaygısız, G. M. (2020). Sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 37-46.
- Kuş, Z., ve Mert, H. (2023). Does science education contribute to citizenship education in Turkey? *Journal of International and Comparative Education*, 12(2), 69-86.
- Kuş, Z. (2022) Sosyal bilgiler öğretim programlarında ideal vatandaş ve toplum İçinde (Ed.) Bektaş, Ö. ve Turan, R.) *Sosyal bilgiler dersi öğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel.
- Mertoğlu, S. (2024). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlıkları ile sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara: Öğretim Programları İzleme ve Değerlendirme Sistemi. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Nas, S. E. ve Çoruhlu, T. Ş. (2017). fen bilgisi öğretmenlerinin perspektifinden sürdürülebilir kalkınma kavramı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 562-580.
- Okçabol, R. (2008). Secondary education in Turkey. *Education in Turkey*. 83-105.
- Özey, R. (2001). *Günümüz dünya sorunları*. İstanbul: Aktif Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third Edition). California: Sage.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Soysal, N. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik yeterlik algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, S. (2015). Eğitim Bilimine Giriş, Ed.: Saylan, N., içinde *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Torun, K. T. (2024). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Türer, B. (2010). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- UNESCO. (2005). Sürdürülebilirliğe yönelik öğretmen eğitimini yeniden yönlendirmek için kılavuzlar ve öneriler. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143370> sayfasından erişilmiştir.
- Uras M. (2002). Eğitimin toplumsal temelleri. İçinde (Ed.) E. Toprakçı. *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. Education. Ur way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2):177-186.
- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44-56.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Zalim, R. M. (2024), *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zencirkıran, M. (2016). *Sosyoloji*. Bursa: Dora.

BIYOGRAFİK NOTLAR

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar 1: %100

Çatışma Beyanı

Araştırma tek yazarlı gerçekleştirildiği için çatışma beyanı bulunmamaktadır.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi

The Journal of International Social
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Examination of Graduate Theses Made in Turkey on Problems Encountered in Social Studies Teaching

 Mehmet Mervan Atasoy, PhD Student, Corresponding Author
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
mervanatasoy@gmail.com
Orcid ID: 0009-0005-6691-5769

Article Type: Research Article

Received Date: 11.08.2024

Accepted Date: 28.12.2024

Published Date: 31.12.2024

Plagiarism: This article has been reviewed by at least
two referees and scanned via a plagiarism software

Citation: Atasoy, M. M. (2024). Examination of graduate
theses made in Turkey on problems encountered in social
studies teaching. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*
(*The Journal of International Social Studies Education*), 6(1),
68-89.

Abstract

The aim of the study is to examine postgraduate theses on the problems encountered in teaching Social Studies in Türkiye. This research is a qualitative research using the document analysis model. The research examined theses on the problems encountered in teaching Social Studies in Türkiye between the years 1997-2024. In this context, 59 postgraduate theses were examined. The scope of these theses consists of 55 master's and 4 doctoral theses. The theses examined in the study were accessed via the internet. In this context, a search was conducted using the keywords "Social Studies" and "Problems Encountered in Social Studies" via the YÖK National Thesis Center and Google Scholar. Theses in the field of Social Studies and Social Studies Education were evaluated through document analysis in terms of year, type of research, research method, subject areas, selected sample, sample size, data collection tools, distribution by universities, data analysis methods and possible solutions to these problems. According to the findings obtained in the study, the most theses on this subject were made in 2006 and 2022. It was determined that quantitative and qualitative research methods were used equally. The most theses were made in Konya Selçuk University and Atatürk University. The survey was used as the most data collection tool. It was also determined that the most discussed problem and solution proposal was teacher-based.

Keywords: Social studies, problems, postgraduate theses.

Extended Summary

Introduction

Research on social studies teaching has identified numerous challenges faced by educators and students (Akmehmetoğlu, 2014; Akşit, 2011; Aras, 2024; Çimen, 2022; Demir, 2012; Dikmenli, 2020). These issues can be categorized into several dimensions: student-related, teacher-related, physical resources and material shortages, curriculum-related, parental involvement, and administrative concerns. Key problems include students' insufficient preparedness, lack of essential teaching tools like maps and globes, an overloaded curriculum with inadequate lesson time, teachers' mismatch between academic training and real classroom conditions, administrators not considering teachers' opinions, and excessive parental interference. In attempts to address these issues, several studies (Karaca, 2017; Tahiroğlu, 2006; Taşdemir, 2016; Tepebaş, 2010; Yalçın, 2022; Yener, 2014; Yıldırım, 2024) suggest solutions like reducing class sizes, increasing lesson hours, creating specialized social studies classrooms, providing more practical training for teachers during their university studies, reducing paperwork, and fostering cooperation among students, parents, and teachers. Social studies education equips individuals with the necessary knowledge, skills, and values for their lives. Addressing the issues in social studies teaching will enhance its effectiveness and ensure lasting impact. This research, by examining graduate theses on the subject, offers guidance to educators on how to address the challenges they face in teaching social studies. The primary aim of this research is to investigate graduate theses related to social studies teaching issues in Türkiye, identify the challenges faced, and propose solutions for these issues.

Methods

This study employs a qualitative research approach to examine graduate theses related to issues in social studies teaching in Türkiye. Qualitative research is defined as a process that uses methods like observation, interviews, and document analysis to provide a realistic and holistic understanding of perceptions and events in their natural context (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Data were collected between December 5, 2024, and December 9, 2024, by searching the National Thesis Center with the keywords "Sosyal Bilgiler" (Social Studies) and "Sorunlar" (Problems). This research yielded a total of 4 doctoral theses and 53 master's theses. Two additional master's theses were requested from Kırşehir Ahi Evran University library due to restricted access. Document analysis, a common data collection tool in qualitative research, was employed to examine these theses. Document analysis involves analyzing written documents to gain insights into the phenomena under study (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

A total of 59 graduate theses on social studies teaching were analyzed, with 54 master's theses and 4 doctoral theses. The highest number of theses were published in 2006 and 2022. The distribution of theses by university showed that most were published by Selçuk University in Konya and Atatürk University. The sample group in these theses mostly consisted of social studies teachers. Quantitative and qualitative methods were used equally in the research, with statistical analysis being the most common method of data analysis.

Results

The main issues identified in social studies teaching include teacher-related challenges such as insufficient skills gained during teacher training, lack of student-centered teaching methods, time management problems, inability to maintain discipline, and the presence of non-specialized teachers. Students face issues such as lack of preparation, low participation, failure to complete assignments, and over-reliance on the teacher. The curriculum presents challenges like being overloaded, insufficient lesson hours, and topics not being developmentally appropriate or engaging for students. Physical and material resource problems include overcrowded classrooms, lack of subject-specific classrooms, inadequate materials, and issues with cleanliness, noise, and safety. Methodological issues stem from a reliance on lecture-based teaching due to time constraints, inadequate techniques for diverse learners, and a failure to cater to foreign or special-needs students. Parental involvement is marked by biases, lack of engagement in the subject, insufficient interaction with children's learning, over-interference in teaching methods, and socio-economic difficulties. Textbook-related problems include superficial treatment of topics, poor visual design, outdated information, and lack of relevance. Lastly, examination system issues, such as the low weight of Social Studies in national exams, focus on rote memorization rather than critical thinking, stress on students, frequent changes in the exam system, and inadequate assessment of student success, further complicate the teaching process.

Discussion and Conclusion

59 postgraduate theses were examined regarding the problems encountered in teaching Social Studies. 54 of these theses were master's theses and 4 were doctoral theses. It was observed that the most theses were published in 2006 and 2022. When the distribution of theses according to universities was examined, it was seen that the most theses were published in Konya Selçuk University and Atatürk University. It was observed that the group taken as the most samples in the examined theses was social studies teachers. It was observed that quantitative and qualitative methods were used equally as research methods in theses. Mixed design was used as the least method. Survey was used the most as a data collection tool. It was concluded that statistical analysis was used the most as a data analysis method. When we examined the theses according to their subjects, it was seen that the most theses were made about the problems encountered by social studies teachers in teaching social studies. When we examined the postgraduate theses, it was seen that the most problems and

solution suggestions were directed to teachers. Therefore, radical changes should be made in the teacher training system. Teachers should be trained to be more qualified. In-service training should also be given to teachers who are currently on duty.

Recommendations

Teachers should be provided with the necessary in-service training to be more equipped. Only graduates of this department should teach social studies. The practice of paid teaching should be ended.

Since the social studies curriculum is very comprehensive, the subjects cannot be completed on time. The number of lesson hours should be increased.

The missing tools and equipment in every school should be completed. Smart boards should be in every classroom. Social studies laboratories should be in every school.

Student-centered methods and techniques suitable for the lesson should be used. Facilitating arrangements should be made in the official permission procedures required for more use of out-of-school learning environments.

Parent-student-teacher cooperation should be established to ensure that parents give more importance to school. In this way, student and teacher success will increase. Home visits should be organized for parents.

Textbooks should be printed according to the level of the students. Visuals that will attract the attention of the students should be used.

Students should be made to love social studies. Students' motivation should be increased, and the lesson should be processed by taking their readiness into consideration. Necessary feedback and motivation should be provided in the lesson.



**Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dergisi**

**The Journal of International Social
Studies Education**

*(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)*



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Özet

Çalışmanın amacı Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu araştırma doküman analizi modelinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Yapılan araştırmada 1997-2024 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik tezler ele alınmıştır. Bu kapsamda 59 adet lisansüstü tez incelenmiştir. Bu tezlerin kapsamını 55 yüksek lisans ve 4 doktora tezi oluşturmaktadır. Çalışmada incelenen tezlere internet üzerinden erişim sağlanmıştır. Bu bağlamda YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik üzerinden “Sosyal Bilgiler” ve “Sosyal Bilgilerde Karşılaşılan Sorunlar” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan tezler doküman analizi yoluyla yıl, araştırma türü, araştırma yöntemi, konu alanları, seçilen örneklem, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, üniversitelere göre dağılımları, veri analiz yöntemleri ve bu sorunlara getirilebilecek çözüm önerileri açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre bu konuda en fazla tez 2006 ve 2022 yılında yapılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yönteminin eşit sayıda kullanıldığı belirlenmiştir. En fazla tez Konya Selçuk Üniversitesi’nde ve Atatürk Üniversitesi’nde yapılmıştır. En fazla veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Ayrıca en fazla ele alınan sorun ve çözüm önerisinin öğretmen kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, sorunlar, lisansüstü tezler.

Giriş

Eğitimin en temel amacı bireylere gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasıdır. Eğitim sayesinde bireyler topluma uyum sağlar, toplumun devamlılığını sağlar ve ülkelerini kalkındırmış olur. Eğitim sistemleri gelişen dünyada sürekli kendini yenilemeli ve geliştirmelidir. Bu sayede daha iyi bir insan yetiştirme sisteminden bahsedilebilir. Eğitimin bireylerin yaşantılarından oluştuğu için bireylere istendik yönde kalıcı eğitim veren yaşantı ortamları oluşturulmak gerekmektedir. Bu yapıyı da günümüzde okullar üstlenmektedir. Okullar hem eğitim hem de öğretim faaliyetlerini içeren bir yapı olarak günümüzde varlıklarını devam ettirmektedir (Çalışkan ve Yıldırım, 2024).

Ortaokullarda bir ders olan sosyal bilgiler dersinin amacı da çocukların hayata hazırlanması, bilinçli ve sorumlu bir vatandaş olmalarıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, değişen ve

gelişen dünya koşullarından hareketle bireye toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması amacıyla geliştirilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimlerin bakış açısı ve disiplinler arası bir anlayış ile hazırlanmıştır. Bu bağlamda öğretim programı, Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler ve Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımları temel alınarak tasarlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2024).

Sosyal bilgiler öğretimi sırasında yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok sorunla karşılaşıldığı görülmüştür (Akmehmetoğlu, 2014; Akşit, 2011; Aras, 2024; Çimen, 2022; Demir, 2012; Dikmenli 2020). Bu sorunları öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, fiziki imkanlar, materyal eksikliğinden kaynaklı, müfredattan kaynaklı, velilerden kaynaklı ve yöneticilerden kaynaklı olmak üzere alt boyutlar şeklinde incelenebilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersiz olması, bazı okullarda harita ve kürelerin olmaması, sosyal bilgiler ders içeriğinin yoğun olması ama ders saatinin yetersiz olması, öğretmenlerin lisans eğitimi ile okullarda çalışırken karşılaştıklarının farklı olması, yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerini dikkate almadığı ve velilerin öğretmene çok müdahale ettikleri başlıca sorunlar arasındadır. Bu sorunları aşmak için yapılan çalışmalarda (Karaca, 2017; Tahiroğlu 2006; Taşdemir, 2016; Tepebaş,2010; Yalçın, 2022; Yener, 2014; Yıldırım, 2024) sınıfların mevcudunun azaltılması, ders saatinin artırılması, sosyal bilgiler sınıfının oluşturulması, öğretmenlere üniversitede daha çok uygulama yaptırılması, evrak işlerinin azaltılması, öğrenciler veliler ve öğretmenler arasında iş birliğinin yapılması önerilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler alanında sorunlarla ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezleri inceleyerek bu sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Sosyal bilgiler dersi bireylere hayatlarında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerleri kazandırdığından sosyal bilgiler öğretim sürecinde karşılaşılan sorunları önlemek dersin öğretimini daha etkili ve kalıcı hâle getirecektir. Araştırmada da bu konuda yapılan lisansüstü tezleri inceleyerek sosyal bilgiler öğretiminin uygulayıcısı olan öğretmenlere karşılaşılan sorunlarla ilgili nasıl baş edileceği ile ilgili bir yol gösterici niteliğindedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezleri inceleyebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma dokümanları, 05.12.2024-09.12.2024 tarihleri arasında Ulusal Tez Merkezi'ne "Sosyal Bilgiler" ve "Sorunlar" anahtar kelimeleri girilerek elde edilmiştir. Taramalar sonucunda erişime açık olan, araştırma doküman kriterlerine uygun toplam 4 doktora ve 53 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Erişime açık olmayan 2 yüksek lisans tezi ise KAEÜ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi) kütüphanesinden tez istek formu ile talep edilmiştir.

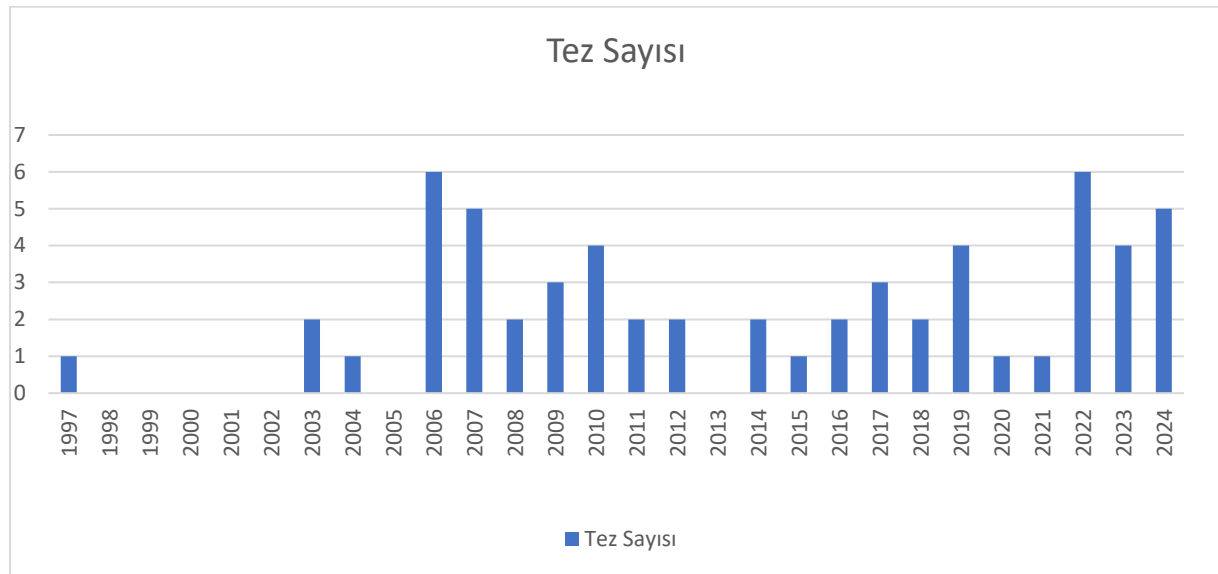
Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine incelenerek tümevarımcı bir yaklaşımla önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Türkiye'de Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Tezler yayımlandıkları yıllara, yayımlandıkları üniversitelere, örneklem grubuna, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve konularına göre analiz edilmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1. Sosyal bilgiler eğitimi alanında sorunlara yönelik yapılan tezlerin yıllara göre dağılım grafiği



Grafik 1'de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan tezlere baktığımızda ilk tez 1997 yılında yapılmıştır. 1998-2002 yılları arasında, 2005 ve 2013 yılında bu konuda tez yapılmamıştır. 2003 yılında 2 tez, 2004 yılında 1 tez, 2006 yılında 6 tez, 2007 yılında 5 tez, 2008 yılında 2 tez, 2009 yılında 3 tez, 2010 yılında 4 tez, 2011 yılında 2 tez, 2012 yılında 2 tez, 2014 yılında 2 tez, 2015 yılında 1 tez, 2016 yılında 2 tez, 2017 yılında 3 tez, 2018 yılında 2 tez, 2019 yılında 4 tez, 2020 yılında 1 tez, 2021 yılında 1 tez, 2022 yılında 6 tez, 2023 yılında 4 tez, 2024 yılında 5 tez yapılmıştır. Tezlerin büyük çoğunluğu 2006 ve 2022 yıllarında yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tablo 1. Sosyal bilgiler eğitimi alanında sorunlara yönelik yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Yüksek lisans	Doktora	Toplam
Konya Selçuk Üniversitesi	6	-	6
Atatürk Üniversitesi	5	1	6
Gazi Üniversitesi	3	2	5
Amasya Üniversitesi	3	-	3
Akdeniz Üniversitesi	3	-	3
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2	-	2
Gaziantep Üniversitesi	2	-	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	-	2
Anadolu Üniversitesi	2	-	2
Kastamonu Üniversitesi	2	-	2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	-	2
Kafkas Üniversitesi	2	-	2
Marmara Üniversitesi	2	-	2
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	-	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	-	1
Mersin Üniversitesi	1	-	1
Giresun Üniversitesi	-	1	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	1
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	-	1
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	-	1
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1	-	1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	-	1
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	1	-	1
Muğla Üniversitesi	1	-	1
Pamukkale Üniversitesi	1	-	1
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	-	1
Fırat Üniversitesi	1	-	1
Çukurova Üniversitesi	1	-	1
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	-	1
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	-	1
Dumlupınar Üniversitesi	1	-	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	-	1
Toplam	55	4	59

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 32 üniversitede toplam 59 adet lisansüstü tez yapılmıştır. Tezlerin 55 adeti yüksek lisans 4 adeti ise doktora tezidir. Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili en fazla tez 6 adet ile Atatürk Üniversitesi’nde ve yine 6 adet ile Konya Selçuk Üniversitesi’nde yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Tablo 2. Sosyal bilgiler eğitimi alanında sorunlara yönelik yapılan tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı

Örneklem grubu	n
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	37
Sınıf Öğretmenleri	9
Öğrenciler	8
Öğretmen Adayları	2
Makale ve Tezler	1
Akademisyenler	1
Öğretmenler + Öğrenciler + Veliler + Okul İdarecileri	1
Toplam	59

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yapılan tezlerde en fazla sosyal bilgiler öğretmenlerinin örneklem olarak alındığı tespit edilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin örneklem alındığı görülmüştür. En az örneklem gurubunu ise makale, tezler, akademisyenler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri ile yapılan çalışmalar oluşturmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yöntemleri, Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri

Tablo 3. Sosyal Bilgiler eğitimi alanında sorunlara yönelik yapılan tezlerin araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	n	Veri Toplama Aracı	n	Veri Analiz Yöntemi	n
Nicel	26	Anket	25	İstatiksel Analiz	29
Nitel	26	Görüşme	21	Betimsel Analiz	13
Karma	7	Anket + Görüşme	6	İçerik Analizi	11
		Gözlem + Görüşme	2	Betimsel + İçerik Analizi	6
		Doküman İncelemesi	2		
		Görüşme +Tutum Ölçeği+	1		
		Kavramsal Anlama Testi			
		Anket+ Doküman İncelemesi	1		
		Derecelendirme Ölçeği	1		
		+Gözlem Formu + Başarı Testi			
Toplam	59		59		59

Tablo 3’te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde nitel ve nitel araştırma yöntemleri eşit düzeyde kullanılmıştır. En az kullanılan araştırma yöntemi ise karma desendir. Lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla anket kullanılmıştır. Veri analiz yöntemlerinin dağılımına bakıldığında en fazla istatistiksel analizin kullanıldığı görülmüş bu sırayı ise betimsel analizin takip ettiği tespit edilmiştir. En az kullanılan veri analiz yönteminin betimsel + istatistiksel analizin bir arada kullanıldığı karma analiz olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Tablo 4. Sosyal bilgiler eğitimi alanında sorunlara yönelik yapılan tezlerin konulara göre dağılımı

Tez Konuları	n
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar	16
6. ve 7. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılaşılan Sorunlar	8
4. Ve 5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılaşılan Sorunlar	6
Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğreniminde Yaşadıkları Sorunlar	4
Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	3
Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	3
Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar	3
Sosyal Bilgiler Dersinde Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar	3
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Sorunlar	3
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar	2
8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Karşılaşılan Sorunlar	2
Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	1
Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaşanan Sorunlar	1
Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Kazandırılmasında Yaşanan Sorunlar	1
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Sorunlar	1
Sosyal Bilgiler Dersinde Dikkat Eksikliği Bulunan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar	1
Türkçe, Sosyal, Fen ve Matematik Ders Kitaplarında Görsel Tasarım Sorunları	1
Toplam	59

Tablo 4'te görüldüğü gibi en fazla tezin sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar konusunda yapıldığı görülmüştür. En az tez yazılan konular ise birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretiminde yaşanan sorunlar, sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında yaşanan sorunlar, sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminde karşılaşılan sorunlar, sosyal bilgiler eğitiminde güncel sorunlar, sosyal bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve Türkçe, sosyal, fen ve matematik ders kitaplarında görsel tasarım sorunlarıdır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerde Konulara Göre Sorunlar

Tablo 5. Sosyal bilgiler eğitimi alanında sorunlara yönelik yapılan tezlerde konulara göre sorunların dağılımı

Sorunlar	n
<i>1. Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar</i>	18
Öğretim Materyallerini Etkili Kullanmama	
Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Benimsememe	
Konuyla İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olmaması	
Öğrencilerin Sınavdan Dolayı Strese Girmesi	
<i>2. Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar</i>	16
Öğrencilerin Derse Hazırlıksız Gelmesi	
Derse Karşı Yeterli İlgi Duymamaları	
İşlenen Konuyu Tekrar Etmemeleri	
Dersi Ezber Dersi Olarak Görmeleri	
<i>3. Müfredat Kaynaklı Sorunlar</i>	16
Ders Kitaplarının Yetersiz Olması	
Ders Müfredatının Yoğun Olması	
Konuların Ezber Olarak Verilmesi	
Konuların Soyut Olması	
<i>4. Fiziki İmkanlar ve Materyal Eksikliklerinden Kaynaklanan Sorunlar</i>	15
Sınıf Mevcudunun Kalabalık Olması	
Branş Dersliğinin Olmaması	
Araç ve Materyal Eksikliği	
Gezi, Gözlem ve İnceleme Etkinliklerine Yer Verilmemesi	
<i>5. Yöntem ve Teknik Kaynaklı Sorunlar</i>	14
Ders Süresinin Yeterli Olmamasından Dolayı En Fazla Soru Cevap ve Anlatım Yönteminin Kullanılması	
Öğrenci Merkezli Yaklaşımların Kullanılmaması	
Derse Uygun Yöntem ve Tekniklerin Bulunmaması	
<i>6. Velilerden Kaynaklanan Sorunlar</i>	12
Sosyal Bilgiler Dersine Gerekli Önemin Verilmemesi	
Velilerin Okula Karşı İlgisiz Olması	
Derste Öğrenen Konularla Ailede Öğrenilenlerin Çelişmesi	
Öğrenciyi Olumsuz Etkileme	
<i>7. Ders Kitaplarından Kaynaklı Sorunlar</i>	9
Ders Kitaplarının İçerik Yönünden Yetersiz Olması	
Kitaplarda Bazı Konuların Yüzeysel Geçilmesi	
Ders Kitaplarındaki Konuların İlgi Çekici Olmaması	
<i>8. Sınav Sistemi ve Dershane Kaynaklı Sorunlar</i>	7
Sınavlarda Sosyal Bilgilerin Katsayısının Düşük Olması	
Sadece 8. Sınıf Konularından Soru Gelmesi	
Merkezi Sınavların Başarıyı Ölçmemesi	
Sınav Sisteminin Öğrencileri Köreltmesi	
Toplam	107

Tablo 5’te görüldüğü gibi Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezleri içeriğinde değinilen sorunlara göre 8 başlık altında ele alınmış olup toplam sorunlara değinme sayısının 107 olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde en fazla sorun

öğretmen kaynaklı olduğu, en az sorunun ise sınav sisteminden ve dersane kaynaklı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar

İncelenen lisansüstü tezlerde öğretmen kaynaklı sorunlar olarak; öğretmenlerin kendilerini güncellememeleri, sosyal bilgiler dersine sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmemesi, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, öğretmenlerin sürekli olarak görev yerinin değişmesi, öğretmenleri teknolojiden fazla yararlanmaması, bilimsel çalışmaları takip etmemeleri, derste zamanı etkili kullanmamaları, öğrenciyle göz teması kurmamaları, sınıfta disiplini sağlayamamaları, kaynaştırma sınıflarında ders anlatırken zorlanmaları ve lisans eğitiminde yeterli donanım ile eğitim almamaları görülmüştür (Ağır, 2003; Akmeahmetoğlu, 2014; Akşit, 2011; Alataş, 2008; Aras, 2022; Aras, 2024; Aydın, 2004; Ayrik, 2022; Dikmenli, 2020; Karaca, 2017; Karademir, 2015; Oruç, 2023; Tahiroğlu, 2006; Taşdemir, 2016; Tepebaş, 2010; Ünal, 2012; Yener, 2014; Yıldırım, 2024).

Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar

İncelenen lisansüstü tezlerde öğrenci kaynaklı sorunlar olarak; öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, dersi kolay bir ders olarak algılamaları, derse yeterli ilgiyi göstermemeleri, işlenen konuyu tekrar etmemeleri, dersi ezber dersi olarak görmeleri, öğrencinin arkadaş çevresinin kötü olması, öğrencilerin derse katılmaması, öğrencilerin her şeyi öğretmenden beklemesi, öğrencilerde dikkat dağınıklığı olması ve devamsızlık sorunu olması görülmüştür (Akmeahmetoğlu, 2014; Akşit, 2011; Alataş, 2008; Aras, 2022; Aras, 2024; Aydın, 2004; Ayrik, 2022; Binici, 2024; Has, 2019; Karaca, 2017; Sağlam, 2022; Salik, 2007; Taşdemir, 2016; Yalçın, 2022; Yener, 2014; Yıldırım, 2024).

Müfredat Kaynaklı Sorunlar

İncelenen lisansüstü tezlerde müfredat kaynaklı sorunlar olarak; programın içerik yönünden çok kapsamlı olması fakat ders saatinin yetersiz olması, ders kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olmaması, bazı konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi, konu sayısının fazla ayrıntılı ve soyut olması ve üniteler arası konu bağlantısının olmaması görülmüştür (Ağır, 2003; Akmeahmetoğlu, 2014; Akşit, 2011; Alataş, 2008; Aras, 2022; Aras, 2024; Aydın, 2004; Ayrik, 2022; Has, 2019; Karaca, 2017; Karademir, 2015; Sağlam, 2022; Taşdemir, 2016; Ünal, 2012; Yalçın, 2022; Yener, 2014; Yıldırım, 2024).

Fiziki İmkanlar ve Materyal Eksikliklerinden Kaynaklanan Sorunlar

İncelenen lisansüstü tezlerde fiziki imkanlar ve materyal kaynaklı sorunlar olarak; branş dersliğinin olmaması, sınıfların kalabalık olması, araç gereç eksikliği, materyallerin ders içeriğine uygun olmaması, okulun fiziki altyapısının yetersiz olması, akıllı tahtaların her sınıfta olmaması, harita ve kürelerin olmaması, sınıf dolaplarının olmaması, temizlik sorunları ve gürültü sorunları görülmüştür (Ağır, 2003; Akmeahmetoğlu, 2014; Alataş, 2008; Aras, 2022; Aydın, 2004; Ayrik, 2022; Bingöl, 2009; Binici, 2024; Dikmenli, 2020; Has, 2019; Sağlam, 2022; Salik, 2007; Tahiroğlu, 2006; Tepebaş, 2010; Yıldırım, 2024).

Yöntem ve Teknik Kaynaklı Sorunlar

İncelenen lisansüstü tezlerde yöntem ve teknik kaynaklı sorunlar olarak; ders süresinin yeterli olmamasından dolayı daha çok soru cevap ve anlatım yönteminin kullanılması, öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmaması, derse uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, yabancı uyruklu

öğrencilerin dil problemi yaşamasından dolayı yöntem ve tekniklerin onlara uygun olarak seçilmemesi görülmüştür (Ağır, 2003; Akmehmetoğlu, 2014; Akşit, 2011; Alataş, 2008; Aras, 2022; Aras, 2024; Ayrik, 2022; Dikmenli, 2020; Erdoğan, 2010; Erten Özalp, 2019; Has, 2019; Sağlam, 2022; Yalçın, 2022; Yener, 2014).

Velilerden Kaynaklanan Sorunlar

İncelenen lisansüstü tezlerde velilerden kaynaklı sorunlar olarak; sosyal bilgiler dersine gereken önemin verilmemesi, velilerin ilgisizliği, bazı velilerin okula karşı ön yargılı olması, ailede öğrenilenlerle okulda öğrenilenlerin çelişmesi, çocukla yeterince ilgilenmemeleri, derse müdahale etmeleri, okul ve öğretmenle iş birliği yapmamaları, eğitim seviyelerinin düşük olması ve sosyo-ekonomik koşulların iyi olmaması görülmüştür (Akmehmetoğlu, 2014; Aras, 2022; Aydın, 2004; Ayrik, 2022; Binici, 2024; Dikmenli, 2020; Has, 2019; Karademir, 2015; Sağlam, 2022; Salik, 2007; Tepebaş, 2010; Yıldırım, 2024).

Ders Kitaplarından Kaynaklı Sorunlar

İncelenen lisansüstü tezlerde ders kitaplarından kaynaklı sorunlar olarak; ders kitaplarının içerik yönünden yetersiz olması, bazı konuların yüzeysel olarak geçilmesi, öğrencilerin mecburen farkı bir kaynağa daha ihtiyaç duymaları, ders kitaplarının ilgi çekici olmaması, ders kitaplarında görsel tasarım sorunları ve kitaplardaki bilgilerin güncel olmaması görülmüştür (Ağır, 2003; Akmehmetoğlu, 2014; Aras, 2022; Aydın, 2004; Dikmenli, 2020; Karaca, 2017; Kayıkçı, 2006; Sağlam, 2022; Tahiroğlu, 2006).

Sınav Sistemi ve Dershane Kaynaklı Sorunlar

İncelenen lisansüstü tezlerde sınav sistemi ve dershane kaynaklı sorunlar olarak: merkezi sınavlarda sosyal bilgilerin kat sayısının düşük olması, sadece 8. sınıf konularından soru gelmesi, sınavlarda derinlemesine soru gelmesi, merkezi sınavların başarıyı tam olarak ölçmemesi, sınav sisteminin öğrencileri köreltmesi ve sınav sisteminin sürekli değişmesi görülmüştür (Akmehmetoğlu, 2014; Akşit, 2011; Aras, 2024; Karaca, 2017; Sağlam, 2022; Yener, 2014; Yıldırım, 2024).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerde Geliştirilen Çözüm Önerileri

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretimi alanında karşılaşılan sorunlara geliştirilen çözüm önerileri

Öneriler	n
1. Öğretmen Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler	47
Öğrencilerin Seviyesine Göre Eğitim Verilmelidir.	
Öğretmenlere Etkili Zaman Kullanma Eğitimi Verilmelidir.	
Öğretmenlerin Ulaşım Sorunu Çözülmalıdır.	
Öğretmenlere Verilen Evrak İşleri Azaltılmalıdır.	
2. Müfredat Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler	36
Konu Sayısı Azaltılmalı, Ders Saati Arttırılmalıdır.	
Sınıf Geçme Sistemi Yeniden Düzenlenmelidir.	
Dersin İçeriği Güncelleştirilmeli ve Öğrencilerin Seviyesine Uygun Hale Getirilmelidir.	
Ders İçeriği Öğrencilerin İhtiyaçlarına Göre Düzenlenmelidir.	
3. Fiziki İmkanlar ve Materyal Eksikliğine Yönelik Öneriler	36
Okulların Eksik Olan Materyalleri Tamamlanmalıdır.	
Sınıf Mevcutları Azaltılmalıdır.	
Disiplin, Gürültü ve Temizlik Sorunları Çözülmelidir.	
Sosyal Bilgiler Laboratuvarı Her Okulda Olmalıdır.	
4. Yöntem ve Teknik Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler	24
Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanılmalıdır.	
Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikler Kullanılmalıdır.	
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Faydalanılmalıdır.	
Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarına Göre Yöntem Seçilmelidir.	
5. Veli Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler	22
Okulda Verilen Eğitime Velilerin Desteği Sağlanmalıdır.	
Okul-Aile İş Birliği Yapılmalıdır.	
Veliler Bilinçlendirilmelidir.	
Velilere Ev Ziyaretleri Düzenlenmelidir.	
6. Ders Kitaplarından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler	19
Ders Kitapları İçerik Yönünden Zenginleştirilmelidir.	
Öğrencilerin İlgisini Çekecek Şekilde Hazırlanmalıdır.	
Hazırlanırken Öğretmenlerin ve Uzmanların Görüşleri Alınmalıdır.	
7. Öğrenci Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler	11
Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Seviyeleri Tespit Edilmelidir.	
Öğrencilerin Derse Aktif Katılması Sağlanmalıdır.	
Öğrencilere Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı Anlatılmalıdır.	
8. Sınav Sistemi ve Dershane Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler	4
SBS/TEOG Aldırılarak Alternatif Ölçme Sistemleri Getirilmelidir.	
SBS/TEOG Nedeniyle Öğrencilerin Üst Düzey Becerileri Öğrenmesi Engellenmektedir.	
Sosyal Bilgilerin Sınavlardaki Kat Sayısı Arttırılmalıdır.	
Toplam	199

Tablo 6’ da görüldüğü gibi Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine lisansüstü tezlerin içeriğinde değinilen sorunlara yönelik getirilen çözüm önerileri 8 başlık altında ele alınmış bu kapsamda 59 adet lisansüstü tez incelendiğinde toplam sorunlara getirilen çözüm önerilerine değinme sayısının 199 olduğu tespit edilmiştir. En fazla getirilen çözüm önerisinin 47 tezle öğretmen kaynaklı sorunlara getirildiği görülmüştür. Bu sırayı 36 tezle müfredat kaynaklı sorunlara getirilen çözüm önerileri ve fiziki imkanlardan ve materyal eksikliğinden kaynaklı sorunlara getirilen çözüm önerileri takip etmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde en az getirilen çözüm önerisinin ise 4 tezle sınav sistemi ve dershane kaynaklı sorunlara getirilen çözüm önerileri olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik önerilere bakıldığında, öğretmenler öğrencilerin seviye gruplarına göre grup çalışması yaptırmalıdır, öğretmenlere etkili zaman kullanma eğitimi verilmelidir, öğrencilerin deneyerek öğrenmesini sağlayacak performans ödevleri verilmelidir, öğretmenler

kazanımlara uygun materyaller hazırlamalı ve kendilerini sürekli geliştirmelidirler, öğretmenler bilgisayar etkili kullanılmalıdır, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir, öğretmenlerin görüş ve düşünceleri dikkate alınmalıdır, öğretmenlerin evrak işleri azaltılmalıdır, okullarda rehber öğretmen sayısı arttırılmalıdır, öğretmenlerin ulaşım sorunları ve ekonomik sorunları çözülmelidir, öğretmenler dersi öğrencilere sevdirmelidir, öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili bilgiler verilmelidir, öğretmen adayları daha çok uygulama eğitimiyle donanımlı bir şekilde yetiştirilmelidir, öğretmenler kendi alanlarından mezun kişiler tarafından seçilmelidir, öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili bilgiler verilmeli ve yabancı dil öğretilmelidir, öğretmenlere vatandaşlık eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir, öğretmenler öğrencilerin seviyesine uygun performans ödevi vermelidir, öğretmen adaylarına küresel sorunlara yönelik bilinç oluşturmaları için eğitim verilmelidir, öğretmenlere kaynaştırma öğrencileriyle ilgili eğitim verilmelidir, öğretmenlere müze eğitimi verilmelidir (Abay, 2007; Acar, 2003; Ağır, 2003; Akgül, 2006; Akşit, 2011; Aktaş, 2010; Alataş, 2008; Aras, 2022; Arslan, 2019; Arslantaş, 2006; Atbaşı, 2007; Aydın, 2004; Ayrik, 2022; Baydar, 2009; Bingöl, 2009; Binici, 2024; Çimen, 2022; Demir, 2012; Dikmenli, 2020; Duroğlu, 2023; Ekici, 2018; Erten Özalp, 2019; Göçgen, 2016; İnan Koroğlu, 2006; Kan, 2009; Karaca, 2017; Koşut, 2023; Oruç, 2023; Polat, 2006; Sagay, 2007; Sağlam, 2022; Salik, 2007; Sönmez, 2011; Tahiroğlu, 2006; Taşdemir, 2016; Tepebaş, 2010; Tunç, 2023; Toklu, 1997; Usanmaz, 2019; Ünal, 2012; Yalçın, 2022; Yavuz, 2010; Yener, 2014; Yıldırım, 2024; Yuvacı, 2018; Yüksel, 2024).

Müfredat Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Müfredat kaynaklı sorunlara yönelik önerilere bakıldığında, sosyal bilgiler ders içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanmalıdır, ders saatlerinin sayıları yeniden düzenlenmelidir, dersin içeriği güncelleştirmeli ve öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmelidir, konu sayısı azaltılmalı ders saati artırılmalıdır, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için program yeniden düzenlenmelidir, sosyal bilgiler öğretim programında çok kültürlülük dersine yer verilmelidir, öğretim programı yabancı uyruklu öğrencilere göre de düzenlenmelidir, Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin saati arttırılmalıdır, programındaki hedefler ülkemizin şartlarına göre anlaşılır, ulaşılabilir ve güncel olmalıdır, müfredatta küresel sorunlara daha çok yer verilmelidir, müze gezilerine müfredatta yer verilmelidir, sınıf geçme sistemi yeniden düzenlenmelidir, yerel tarih konuları sosyal bilgiler dersinin kazanımları arasına serpilmelidir (Abay, 2007; Acar, 2003; Ağır, 2003; Akdeniz, 2008; Akgül, 2006; Akmehmetoğlu, 2014; Akşit, 2011; Aktaş, 2010; Aras, 2022; Arslantaş, 2006; Aydın, 2004; Bingöl, 2009; Binici, 2024; Çimen, 2022; Dikmenli, 2020; Duroğlu, 2023; Ekici, 2018; Erdoğan, 2010; Has, 2019; İnan Koroğlu, 2006; Karaca, 2017; Karademir, 2015; Kırtay, 2007; Palaz, 2017; Sagay, 2007; Salik, 2007; Sönmez, 2011; Taşdemir, 2016; Toklu, 1997; Ünal, 2012; Yalçın, 2022; Yavuz, 2010; Yener, 2014; Yıldırım, 2024; Yuvacı, 2018; Yüksel, 2024).

Fiziki İmkanlar ve Materyal Eksikliği Sorunlarına Yönelik Öneriler

Fiziki imkanlar ve materyal eksikliğine yönelik önerilere bakıldığında, okulların eksik olan materyalleri tamamlanmalıdır, okulların fiziki altyapı eksikliği tamamlanmalıdır, sınıf mevcutları azaltılmalıdır, 20-30 öğrenci arasında olmalıdır, Türkiye'deki eğitim kurumları tam gün eğitime geçmelidir, bina derslik ve öğretmen ihtiyacı giderilmelidir, disiplin ve temizlik sorunları çözülmelidir, sosyal bilgiler laboratuvarı her okulda olmalıdır, okulların ses yalıtımı iyi olmalıdır, gürültüden uzak yerlere okullar yapılmalıdır, okullarda güvenlik önlemleri artırılmalıdır, doğu-batı ve köy-kent okulları arasındaki imkanlar eşit hale getirilmelidir, uzaktan eğitim yapılması için gerekli

altyapı sorunları giderilmelidir, web 2.0 araçlarının kullanılması için okullarda teknolojik altyapı geliştirilmelidir, müzelere ses sistemi yapılmalıdır, öğrencilerin görsel ve işitsel duygularına hitap edilmelidir (Abay, 2007; Acar, 2003; Ağır, 2003; Akdeniz, 2008; Akgül, 2006; Akmehmetoğlu, 2014; Akşit, 2011; Aktaş, 2010; Alataş, 2008; Aras, 2022; Arslan, 2019; Arslantaş, 2006; Atbaşı, 2007; Aydın, 2004; Ayrık, 2022; Bingöl, 2009; Çimen, 2022; Dikmenli, 2020; Ekici, 2018; Erdoğan, 2010; Has, 2019; Karaca, 2017; Özmen, 2024; Polat, 2006; Sagay, 2007; Sağlam, 2022; Salik, 2007; Sönmez, 2011; Tahiroğlu, 2006; Taşdemir, 2016; Tepebaş, 2010; Toklu, 1997; Ünal, 2012; Yavuz, 2010; Yener, 2014; Yıldırım, 2024).

Yöntem ve Teknik Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Yöntem ve teknik kaynaklı sorunlara yönelik önerilere bakıldığında, dersin öğretimde farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır, coğrafya konuların öğretimde gezi gözlem gibi yöntemlere yer verilmelidir, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun materyaller kullanılmalıdır, müze gezilerinden faydalanılmalıdır, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır, okul dışı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır, öğretmenler geleneksel öğretim yöntemleri yerine çağdaş öğretim yöntemlerini kullanmalıdır (Abay, 2007; Ağır, 2003; Akmehmetoğlu, 2014; Aktaş, 2010; Alataş, 2008; Arslantaş, 2006; Atbaşı, 2007; Baydar, 2009; Bingöl, 2009; Çimen, 2022; Dikmenli, 2020; Dinç, 2017; Erdoğan, 2010; Erten Özalp, 2019; Has, 2019; Karademir, 2015; Polat, 2006; Sağlam, 2022; Sönmez, 2011; Taşdemir, 2016; Usanmaz, 2019; Ünal, 2012; Yavuz, 2010; Yener, 2014).

Veli Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Veli kaynaklı sorunlara yönelik önerilere bakıldığında, okulda verilen eğitime ailelerin desteği sağlanmalıdır, velilerin bu derse yönelik algısı değiştirilmeli derse gereken önem verilmelidir, velilerin okula ilgisi artırılmalı kermesler düzenlenmeli veliler eğitime dahil edilmelidir, veliler bilinçlendirilmelidir, okul aile işbirliği sağlanmalıdır, internet kullanımı konusunda öğrenci ve aileler bilinçlendirilmelidir, özel okullardaki velilerle aileler arasında işbirliği yapılmalı böylece öğrenci ve öğretmen başarıları artırılmalıdır, kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde okul- aile-veli işbirliği yapılmalıdır, velilere ev ziyaretleri düzenlenmelidir (Akgül, 2006; Akmehmetoğlu, 2014; Alataş, 2008; Aras, 2022; Atbaşı, 2007; Aydın, 2004; Ayrık, 2022; Baydar, 2009; Binici, 2024; Ekici, 2018; Göçgen, 2016; Gözüm, 2022; Has, 2019; İnan Köroğlu, 2006; Karaca, 2017; Oruç, 2023; Taşdemir, 2016; Tepebaş, 2010; Usanmaz, 2019; Üzer, 2021; Yavuz, 2010; Yüksel, 2024).

Ders Kitaplarından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Ders kitaplarından kaynaklı sorunlara yönelik önerilere bakıldığında, sosyal bilgiler dersi için kitap, dergi, ansiklopedi temin edilmelidir, okul ve sınıf kitaplıkları hazırlanmalıdır, ders kitaplarında gerekli düzenlemeler yapılarak yetersizlikler giderilmelidir, ders kitaplarında coğrafya konuları görsel unsurlarla desteklenmeli ve uyumsuzluklar kaldırılmalıdır, ders kitapları öğrencilerin seviyesine uygun basılmalıdır, ders kitapları hazırlanırken öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır, ders kitapları öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde tasarlanmalıdır, sosyal bilgiler ders kitabında vatandaşlık eğitimiyle ilgili konulara daha çok yer verilmelidir, ders kitaplarındaki görsel tasarım sorunları ortadan kaldırılmalı ve kitaplar uzman kişiler tarafından basılmalıdır, kaynaştırma sınıflarında derse giren öğretmenlere kılavuz kitap hazırlanmalıdır (Abay, 2007; Ağır, 2003; Akmehmetoğlu, 2014; Aktaş, 2010; Aras, 2022; Arslantaş, 2006; Aydın, 2004; Bingöl, 2009; Binici, 2024; Çimen, 2022; Dikmenli,

2020; Ekici, 2018; Kayıkçı, 2006; Oruç, 2023; Sagay, 2007; Taşdemir, 2016; Toklu, 1997; Ünal, 2012; Yalçın, 2022; Yavuz, 2010).

Öğrenci Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik önerilere bakıldığında, öğrencilerin hazırbulunuşlukseviyeleri tespit edilmelidir, öğrencilerin derse ilgisini artıracak görsel ve işitsel materyallerle ders işlenmelidir, öğrencilerin her şeyi öğretmenden beklemesinin önüne geçilmelidir, öğrencilerin etkinliklere aktif katılması sağlanmalıdır, yabancı uyruklu öğrencilere uyum eğitimi verilmelidir, öğrencilere sosyal bilgiler dersinin amacı anlatılmalıdır, öğrencilerin dil problemi çözülmelidir, öğrenciler sportif faaliyetlere teşvik edilmelidir (Akdeniz, 2008; Akgül, 2006; Akşit, 2011; Bingöl, 2009; Çimen, 2022; Duroğlu, 2023; Polat, 2006; Salik, 2007; Usanmaz, 2019; Ünal, 2012; Üzer, 2021).

Sınav Sistemi ve Dershane Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Sınav sistemi ve dershane kaynaklı sorunlara yönelik önerilere bakıldığında, SBS ve TEOG öğrencilerin üst düzey becerileri öğrenmesini engellemektedir, SBS ve TEOG kaldırılmalı ya da alternatif bir ölçme değerlendirme sistemi getirilmelidir, sosyal bilgilerin sınavlarda katsayısı artırılmalıdır, öğrencilerin sınavlarda stres yapmaması için gerekli önlemler alınmalıdır (Akşit, 2011; Aras, 2022; Ayrik, 2022; Karaca, 2017).

Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili 59 adet lisansüstü tez incelenmiştir. Bu tezlerin 54 tanesi yüksek lisans tezi, 4 tanesi doktora tezidir. En fazla 2006 ve 2022 yıllarında 6 tezin yayımlandığı görülmüştür. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı ele alındığında en fazla tezin Konya Selçuk Üniversitesi'nde ve Atatürk Üniversitesi'nde yayımlandığı görülmüştür. İncelenen tezlerde en fazla örneklem olarak alınan grubun sosyal bilgiler öğretmenleri olduğu görülmüştür. Tezlerde araştırma yöntemi olarak nicel ve nitel yöntemin eşit sayıda kullanıldığı görülmüştür. En az yöntem olarak karma desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak en fazla anket kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak ise istatistiksel analizin en çok kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezleri konularına göre ele aldığımızda en fazla tezin sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili yapıldığı görülmüştür.

Öğretmen kaynaklı sorunlar olarak; öğretmen adaylarının lisans eğitiminde gerekli becerileri kazanamamaları, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmamaları, zaman problemi yaşamaları, sınıfta disiplini sağlayamamaları, sosyal bilgiler dersine bu bölümden mezun olmamış kişilerin girmesi ve öğretmenlerin kendilerini yenilememeleri görülmüştür.

Öğrenci kaynaklı sorunlar olarak; öğrencilerin derse hazırlıklı gelmemeleri, derse aktif katılmamaları, verilen ödevleri yapmamaları, işlenen konuyu tekrar etmemeleri, her şeyi öğretmenden beklemeleri ve arkadaş çevresinin kötü olması görülmüştür.

Müfredat kaynaklı sorunlar olarak; müfredatın çok kapsamlı olması ders saatinin yetersiz olması, bazı konuların öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi, konuların soyut ve zor olması ve üniteler arası bağlantı olmaması görülmüştür.

Fiziki imkanlar ve materyal eksikliklerinden kaynaklı sorunlar olarak; sınıfların mevcudunun kalabalık olması, branş dersliğinin olmaması, araç gereç eksikliği, sınıflarda temizlik, gürültü sorunu olması, materyallerin konunun içeriğine uygun olmaması ve okullarda güvenlik probleminin olması görülmüştür.

Yöntem ve teknik kaynaklı sorunlar olarak; ders süresinin yetersiz olmasından dolayı öğretmenlerin daha çok anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanması, derse uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, yabancı uyruklu ve kaynaştırma öğrencilerine uygun yöntemlerin kullanılmaması görülmüştür.

Veli kaynaklı sorunlar olarak; velilerin okula karşı ön yargılarının olması, sosyal bilgiler dersine gereken önemi vermemeleri, çocuklarıyla yeterince ilgilenmemeleri, öğretmenlere çok müdahale etmeleri, eğitim seviyelerinin düşük olması ve sosyo-ekonomik açıdan iyi durumda olmamaları gösterilebilir.

Ders kitabı kaynaklı sorunlar olarak; ders kitaplarında konuların yüzeysel olarak anlatılması, görsel tasarım sorunları, bilgilerin güncel olmaması, öğrencilerin seviyesine uygun olmaması ve konuların ilgi çekici olmaması gösterilebilir.

Sınav sistemi ve dersane kaynaklı sorunlar olarak; merkezi sınavlarda sosyal bilgiler dersinin kat sayısının düşük olması, öğrencilerin üst düzey becerileri öğrenmesini engellemesi, öğrencilerde strese neden olması, sınav sisteminin sürekli değişmesi ve merkezi sınavların öğrenci başarısını tam olarak ölçmemesi gösterilebilir.

Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

1.Öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimleri verilerek daha donanımlı olmaları sağlanmalıdır. Sosyal bilgiler dersine sadece bu bölümden mezun olmuş kişiler girmelidir. Ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmelidir.

2.Sosyal bilgiler müfredatının çok kapsamlı olmasından dolayı, konular zamanında yetiştirilememektedir. Ders saati sayısı arttırılmalıdır.

3.Her okulda eksik olan araç ve gereçler tamamlanmalıdır. Akıllı tahta her sınıfta olmalıdır. Sosyal bilgiler laboratuvarı her okulda bulunmalıdır.

4.Derse uygun öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Okul dışı öğrenme ortamlarından daha fazla yararlanılması için gerekli olan resmi izin işlerinde kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılmalıdır.

5.Veli-öğrenci-öğretmen iş birliği yapılarak velilerin okula daha çok önem vermeleri sağlanmalıdır. Bu sayede öğrenci ve öğretmen başarısı artacaktır. Velilere ev ziyaretleri düzenlenmelidir.

6.Ders kitapları öğrencilerin seviyesine uygun olarak basılmalıdır. Öğrencilerin ilgisini çekecek görseller kullanılmalıdır.

7.Öğrencilere sosyal bilgiler dersi sevdirmelidir. Öğrencilerin motivasyonu arttırılmalı, hazırbulunuşlukları dikkate alınarak ders işlenmelidir. Derste gerekli olan dönütler ve güdülemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretimindeki sorunlar. (Yüksek Lisans Tezi)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Acar, R. (2003). *Sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. (Yüksek Lisans Tezi)*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ağır, Ö. (2003). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar. (Yüksek Lisans Tezi)*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akdeniz, N. (2008). *6 sınıf sosyal bilgiler yeni ders programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akgül, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar Niğde il örneği. (Yüksek Lisans Tezi)*. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Akmehmetoğlu, H. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Kastamonu ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi)*. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli-Erzurum örneği). (Yüksek Lisans Tezi)*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aktaş, S. (2010). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi sorunlar ve çözüm önerileri. (Yüksek Lisans Tezi)*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Alataş, F. (2008). *İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar. (Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aras, M. (2022). *Öğretmen görüşlerine göre pandemi öncesi ve pandemi süresince sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan güçlükler. (Yüksek Lisans Tezi)*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Aras, S. S. (2024). *Ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi içeriğinin anlaşılmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Iğdır ili örneği. (Yüksek Lisans Tezi)*. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Arslan, M. (2019). *Değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. (Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi Malatya il örneği. (Yüksek Lisans Tezi)*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim 2. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler Aksaray örneği. (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, D. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıfta sosyal bilgiler dersinin öğretimin ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Bitlis örneği). (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayrık, E. (2022). *Ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler: Amasya ili örneği. (Yüksek Lisans Tezi)*. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bingöl, M. (2009). *İlköğretim II. kademe 8. sınıfta okutulan Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Ağrı Örneği). (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Binici, N. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi: Kastamonu Örneği. (Yüksek Lisans Tezi)*. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Çalışkan, H. ve Yıldırım, Y. (2024). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çimen, Y. (2022). *Öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme nedenleri, süreçte karşılaştıkları sorunlar, beklentileri ve sosyal bilgiler öğrenmelerinin yaşamlarına yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demir, Y. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dikmenli, N. (2020). *Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştığı problemlere dair öğretmen görüşlerinin yansımaları Akdeniz bölgesinde bir il*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Dinç, O. (2017). *7. Sınıf öğrencilerine göre müze gezilerinde yaşanan sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Duroğlu, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Antalya Konyaaltı örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ekici, Ö. (2018). *Ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdoğan, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknikler ve karşılaştıkları kullanım güçlükleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Erten Özalp, R. (2019). *Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Göçgen, S. (2016). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde performans görevi hazırlarken karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gözüm, T. S. (2022). *Özel okullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul-aile iş birliği çerçevesinde karşılaştığı güçlüklerin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Has, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları yöntem ve teknikleri ile dersin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar Muş ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İnan Koroğlu, F. (2006). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretimi ile ilgili sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kan, Ç. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ve ders programlarına yönelik önerileri*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, S. (2017). *Ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Çorum ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Karademir, Y. (2015). *8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi (bir keşfedici sıralı karma desen örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kayıkçı, M. (2006). *İlköğretim Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik ders kitaplarında görsel tasarım sorunları*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kırtay, A. (2007). *2005-2006 öğretim yılı 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının uygulanmasında karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Koşut, G. (2023). *Kaynaştırma eğitiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oruç, A. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Özmen, F. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde web 2.0 destekli kavram öğretiminin küresel sorunlar ile ilgili kavramları öğrenme üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Palaz, T. (2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde küresel sorunlar ve öğretimi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar (Afyonkarahisar örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Sagay, N. (2007). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi: Problemler ve öneriler*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sağlam, M. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türk eğitim sistemine ilişkin görüşleri: güncel sorunlar ve önerilen çözümler (Mardin ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Salik, G. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sönmez, E. (2011). *İlköğretim II. kademe 6. sınıf sosyal bilgiler dersi eskiçağ tarihi konularının işlenmesinde müzelerin önemi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa il merkezi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler aksaray il örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taşdemir, A. (2016). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar (Ağrı ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Tepebaş, F. (2010). *Mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toklu, S. (1997). *Öğretmen algısına göre ilkökul beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tunç, M. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile çalışırken alanda yaşadığı güçlükler*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Usanmaz, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme sorunlarının giderilmesi eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ünal, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üzer, T. (2021). *Antalya ilinde eğitim gören yurt dışı türkler ve akraba topluluklara ait öğrencilerin yaşadıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yalçın, E. (2022). *Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde ve öğreniminde güçlük yaşanan konulara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Yavuz, İ. (2010). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yener, Ş. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri (Muş ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Bitlis ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Yuvacı, İ. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar (Sivas ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Yüksel, Ş. (2024). *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretimde yaşadığı sorunlara dair sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

BİYOĞRAFİK NOTLAR

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar 1: %100

Çatışma Beyanı

Araştırma tek yazarlı gerçekleştirildiği için çatışma beyanı bulunmamaktadır.