

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TEMEL EĞİTİMİN ÜÇÜNCÜ DÖNGÜSÜNDE YENİ
SOSYAL BİLGİLER MÜFREDATI VE ÖĞRETİMİNİN
İNCELENMESİ: ERBİL, SÜLEYMANİYE VE DUHOK
ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

**Hazırlayan
Khalid Ilias Basheer QOLAMANI**

**Danışman
Prof. Dr. Erol KAYA**

HAZİRAN 2024, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Temel Eğitimin Üçüncü Döngüsünde Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ve Öğretiminin İncelenmesi: Erbil, Süleymaniye ve Duhok Örneği” “**Doktora**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Khalid Ilias Basheer QOLAMANI

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Program Adı : Doktora

Tez Başlığı : Temel Eğitimin Üçüncü Döngüsünde Yeni Sosyal Bilimler Müfredatı ve Öğretiminin İncelenmesi: Erbil, Süleymaniye ve Duhok Örneği

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 202 sayfalık kısmına ilişkin 10/05/2024 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 2'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.07/05/2024

Danışman: Prof. Dr. Erol KAYA **Öğrenci:** Khalid Ilias Basheer QOLAMANI

KILAVUZA UYGUNLUK

“Temel Eğitimin Üçüncü Döngüsünde Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ve Öğretiminin İncelenmesi: Erbil, Süleymaniye ve Duhok Örneği” başlıklı Doktora Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Khalid Ilias Basheer QOLAMANI

Danışman

Prof. Dr. Erol KAYA

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Erol KAYA danışmanlığında **Khalid Ilias Basheer QOLAMANİ** tarafından hazırlanan “**Temel Eğitimin Üçüncü Döngüsünde Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ve Öğretiminin İncelenmesi: Erbil, Süleymaniye ve Duhok Örneği**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Sosyal Bilgiler Eğitimi** Bilim Dalı’nda **Doktora** tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

04/06/2024

JÜRİ:

Danışman	:	Prof. Dr. Erol KAYA	(İmza)
Üye	:	Doç. Dr. Alper KAŞKAYA	(İmza)
Üye	:	Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ	(İmza)
Üye	:	Doç. Dr. Oğuzhan KURU	(İmza)
Üye	:	Doç. Dr. Yavuz SÖKMEN	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2024 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... / /2024

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın oluşumu sürecinde, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, değerli zamanını ayırarak desteklerini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Erol KAYA'ya derin minnettarlığımı ifade etmek isterim. Çalışmam boyunca bana rehberlik eden, konu seçiminden yöntem belirlemeye kadar her aşamada yanımda olan Doç. Dr. Alper KAŞKAYA ve Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte motivasyon ve desteklerini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli aileme ve arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım. Özel olarak, akademik ve kişisel gelişimime katkıda bulunan Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'ne teşekkürü bir borç bilirim

Khalid Ilias Basheer QOLAMANI, ERZİNCAN, 2024

TEMEL EĞİTİMİN ÜÇÜNCÜ DÖNGÜSÜNDE YENİ SOSYAL BİLGİLER MÜFREDATI VE ÖĞRETİMİNİN İNCELENMESİ: ERBİL, SÜLEYMANİYE VE DUHOK ÖRNEĞİ

Khalid Ilias Basheer QOLAMANI

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Doktora Tezi, Haziran 2024

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erol KAYA

ÖZET

Bu çalışma, Irak'ın Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerinde yeni Sosyal Bilgiler müfredatını ve ilişkili öğretim uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, müfredatın pedagojik etkinliği, müfredat geliştirme temelleri ile uyumu değerlendirilmektedir. Karma Yöntem araştırma yöntemleri kullanılarak, program geliştirme uzmanları ve öğretmenlerle anketler ve mülakatlar yapılmıştır. Bulgular, reformun eleştirel düşünme ve sivil bilinç geliştirmeyi amaçlamasına rağmen, yetersiz öğretmen eğitimi, kaynak kısıtlılıkları ve müfredat karmaşıklığının önemli uygulama zorlukları oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenler, eski müfredat ile yeni müfredat arasında minimal farklılıklar algılamakta ve yeni müfredata karşı farklı memnuniyet seviyeleri sergilemektedirler. Yetersiz finansman, hassas konular ve zaman kısıtlamaları gibi sorunlar, geliştirme sürecini etkilemektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sürekli beceri geliştirme fırsatlarına ihtiyaç duyduğu ve bu sürecin daha sorunsuz geçişleri kolaylaştıracağı vurgulanmaktadır. Yeni müfredatın başarılı uygulanması için, öğretmenlerin sistemli mesleki gelişim ve sürdürülebilir destek yapıları aracılığıyla güçlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Müfredat, Erbil, Öğretim, Duhok

**AN INVESTIGATION OF THE NEW SOCIAL STUDIES CURRICULUM
AND TEACHING AT THE THIRD CYCLE OF BASIC EDUCATION:
ERBIL, SULAYMANIYAH AND DUHOK AS AN EXAMPLE**

Khalid Ilias Basheer QOLAMANI

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Doctorate Thesis, November 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Erol KAYA

ABSTRACT

This study aims to examine the new Social Studies curriculum and associated teaching practices in Iraq's regions of Erbil, Sulaymaniyah, and Duhok. It evaluates the curriculum's pedagogical effectiveness and its alignment with the principles of curriculum development. Employing Mixed Methods research techniques, surveys and interviews were conducted with curriculum development experts and teachers. The findings reveal that despite the reform's goal to foster critical thinking and civic awareness, significant implementation challenges arise due to inadequate teacher training, resource limitations, and the complexity of the curriculum. Teachers report only minimal differences between the old and new curriculums and display varied levels of satisfaction with the new curriculum. Issues such as inadequate funding, sensitive subjects, and time constraints also affect the development process. In conclusion, the study emphasizes the need for continuous opportunities for skill development for teachers, which would facilitate smoother transitions. For the successful implementation of the new curriculum, it is essential to strengthen teachers through systematic professional development and sustainable support structures.

Keywords: Social Studies, Curriculum, Erbil, Teaching, Duhok.

İÇİNDEKİLER

TEMEL EĞİTİMİN ÜÇÜNCÜ DÖNGÜSÜNDE YENİ SOSYAL BİLGİLER MÜFREDATI VE ÖĞRETİMİNİN İNCELENMESİ: ERBİL, SÜLEYMANİYE VE DUHOK ÖRNEĞİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

1.1. Temel Eğitim.....	14
1.2. Temel Eğitimin Özellikleri.....	15
1.3. Erbil, Süleymaniye ve Duhok'ta Temel Eğitim Sistemi.....	16
1.4. Sosyal Bilgiler Kavramı	17
1.5. Sosyal Bilgiler Müfredatı	18
1.6. Erbil, Süleymaniye Ve Duhok'ta Temel Eğitimin Üçüncü Düzeyinde Sosyal Bilgiler Müfredatının Anahatları.....	22

1.6.1. Genel ve Özel Hedefler.....	22
1.6.1.1. Genel Hedefler	22
1.6.1.2. Özel Hedefler	23
1.6.2. Yedinci Sınıf Temel Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İki Bölüme Ayrılmıştır	23
1.6.2.1. Birinci Dönem - Tarih Bölümü.....	23
1.6.2.2. İkinci Dönem- Coğrafya Bölümü	25
1.6.3. Sekizinci Sınıf Temel Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İki Bölüme Ayrılmıştır.....	27
1.6.3.1. Birinci Bölüm- Tarih Bölümü.....	27
1.6.3.2. İkinci Bölüm- Coğrafya Bölümü	29
1.6.4. Dokuzuncu Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Temel İçeriğe Ve İki Ana Bölüme Ayrılmıştır	31
1.6.4.1. Birinci Bölüm- Tarih Bölümü.....	31
1.6.4.2. İkinci Bölüm- Coğrafya Bölümü	34
1.6.5. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)	35
1.6.6. Ölçme ve Değerlendirme	35
1.7. Farklı Ülkelerdeki Sosyal Bilgiler Müfredatları	36
1.7.1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.....	37
1.7.1.1. Genel ve Özel Hedefler.....	37
1.7.1.2. İçerik (Konu Bilgileri)	38
1.7.1.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)	38
1.7.1.4. Ölçme ve Değerlendirme	38
1.7.2. ABD’de Sosyal Bilgiler Müfredatı	39
1.7.2.1. Genel ve Özel Hedefler.....	39

1.7.2.2. İçerik (Konu Bilgileri)	40
1.7.2.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)	40
1.7.2.4. Ölçme ve Değerlendirme	41
1.7.3. İngiltere'de Sosyal Bilgiler Müfredatı.....	41
1.7.3.1. Genel ve Özel Hedefler.....	41
1.7.3.2. İçerik (Konu Bilgileri)	42
1.7.3.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)	42
1.7.3.4. Ölçme ve Değerlendirme	43
1.7.4. İsveç'te Sosyal Bilgiler Müfredatı.....	43
1.7.4.1. Genel ve Özel Hedefler.....	43
1.7.4.2. İçerik (Konu Bilgileri)	44
1.7.4.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)	44
1.7.4.4. Ölçme ve Değerlendirme	45
1.8. Sosyal Bilgiler Müfredatı Planlama	45
1.9. Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriği Ve Kapsamı	46
1.10. Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemleri.....	47
1.11. Sosyal Bilgilerde Öğretim Kaynakları	48
1.12. Sosyal Bilgilerde Değerlendirme Süreci	50
1.13. Erbil, Süleymaniye Ve Duhok'ta Sosyal Bilgilerin Sorunları	52
1.14. Erbil, Süleymaniye ve Dohuk'taki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dağılımı, Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Sınıflardaki Öğrenci Sayıları ve Temel Okullarının Sayısına İlişkin Harita	53

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Araştırma Modeli (Desen).....	63
------------------------------------	----

2.2. Araştırmanın Veri Toplam Aracı ve Veri Toplama Tekniği	63
2.3. Çalışma Grubu.....	66
2.4. Betimsel Analiz	72
2.5. Verilerin Güvenirliği ve Geçerliği	73

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Planlayıcıların Sosyal Bilgiler Müfredat Reformuna Bakış Açılarının ve Deneyimlerinin İncelenmesi.....	78
3.2. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla Öğretmen Deneyimlerini ve Zorluklarını Anlamak	96
3.3. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	131

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar.....	156
4.1.1. Planlayıcıların Sosyal Bilgiler Müfredat Reformuna Bakış Açılarının ve Deneyimlerinin İncelenmesi	156
4.1.2. Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ile Öğretmen Deneyimlerini ve Zorluklarını Anlamak.....	166
4.1.3. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	179
4.2. Öneriler.....	192
4.2.1. Planlayıcıların Sosyal Bilgiler Müfredat Reformuna Bakış Açılarının ve Deneyimlerinin İncelenmesi	192
4.2.2. Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ile Öğretmen Deneyimlerini ve Zorluklarını Anlamak.....	193
4.2.3. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	195

KAYNAKÇA	198
EKLER.....	207
ÖZ GEÇMİŞ.....	250



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
GCSE	: The General Certificate of Secondary Education
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1: Birinci Dönem- Tarih İçeriği Bölümü.....	24
Tablo 1. 2: İkinci Dönem - Coğrafya Bölümü İçeriği.....	26
Tablo 1. 3: Birinci Bölüm- Tarihin İçeriği.....	28
Tablo 1. 4: İkinci Bölüm- Coğrafyanın İçeriği	30
Tablo 1. 5: Birinci Bölüm- Tarih Bölümü İçerikleri.....	32
Tablo 1. 6: İkinci Bölüm- Coğrafya Bölümü İçeriği	34
Tablo 1. 7: Valiliğe ve Cinsiyete göre Sosyal Bilgiler öğretmeni sayısı	54
Tablo 1. 8: Valiliğe Ve Cinsiyete Göre Öğrenci Sayısı.....	56
Tablo 1. 9: Valiliğe ve Sınıfa Göre Öğrenci Sayısı	57
Tablo 1. 10: Valiliğe Göre Temel Eğitim Okullarının Sayısı	58
Tablo 1. 11: Valiliğe Göre Her Sosyal Bilgiler Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı Ve Her 100 Öğrenciye Bir Öğretmen Oranı	60
Tablo 1. 12: Valiliğe Göre Sosyal Bilgiler Öğretmeni Sayısının Okul Sayısına Oranı	61
Tablo 2. 1: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeni Müfredata Geçiş İlişkin Demografik Detayları.....	68
Tablo 2. 2: Araştırma Örneklemine Çalışma Değişkenlerine Göre Dağılımı	71
Tablo 3. 1: Öğretmenin Yeni Müfredatı Öğrenme Kaynakları ve Yöntemleri.....	100
Tablo 3. 2: Öğretmenlerin Müfredat Reformu Yönünde Müfredat/Ders Kitabı Açıklığına İlişkin Görüşleri	101
Tablo 3. 3: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Temel Odak Noktasına İlişkin Algıları.....	103
Tablo 3. 4: Öğretmenlerin Eski ve Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Algılarının Karşılaştırmalı Analizi	104
Tablo 3. 5: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrencilerin Öğrenmesi Gereken En Önemli Şeye İlişkin Öğretmen Algılarının Karşılaştırmalı Analizi .	106

Tablo 3. 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Programına veya Ders Kitabına Bağlılığı.....	108
Tablo 3. 7: Araştırmaların Sosyal Bilgiler Öğrenim Çıktılarına Etkisi	110
Tablo 3. 8: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Araştırma Yapmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	111
Tablo 3. 9: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlendirme Uygulamalarındaki Uyarlamalar.....	113
Tablo 3. 10: Yeni Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Yeni Öğretim Yaklaşımlarına Verilen Yanıtlar	115
Tablo 3. 11: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İkinci Yarısı İçin Önerilen Değişiklikleri.....	116
Tablo 3. 12: Eski ve Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Arasında Öğrencilerin Tutum Farklılıkları.....	118
Tablo 3. 13: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretimini Etkileyen Faktörleri Algıladıkları	121
Tablo 3. 14: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasındaki Zorluklar	122
Tablo 3. 15: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretiminde Öğretmenlerin Rollerini	124
Tablo 3. 16: Öğretmen Adaylığının Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına Etkisinin Değerlendirilmesi	127
Tablo 3. 17: Eğitim Seminerlerinin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına Etkisi	129
Tablo 3. 18: Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına Yönelik Devam Eden Desteğin Yeterliliğinin Değerlendirilmesi.....	131
Tablo 3. 19: Öğretmenlerin Yeni Müfredatı Anlamada Farklı Bilgi Kaynaklarının Önemine İlişkin Algıları	133
Tablo 3. 20: Öğretmenlerin Eski ve Yeni Müfredat Arasında Algıladıkları Fark	134

Tablo 3. 21: Öğretmenlerin Geçmişe Göre Öğretim Uygulamalarında Bildirdikleri Farklılık Derecesi.....	135
Tablo 3. 22: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın Ayırt Edici Özelliklerine İlişkin Algıları	136
Tablo 3. 23: Öğretim Araştırmalarında Benimsenen Stratejiler	138
Tablo 3. 24: Araştırmalar Sırasında Öğrencilere Yakın Rehberlik Sağlanmasının Nedenleri.....	139
Tablo 3. 25: Öğretmenlerin Algıladıkları Araştırmacı Faaliyetlerin Faydaları ...	140
Tablo 3. 26: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Amaçlarına Ulaşmaya Yönelik Araştırmalar Yoluyla Öğrencilere Yön Verme Konusunda Güven Düzeyleri	141
Tablo 3. 27: Yeni Müfredat Kapsamında Öğrencilerin Sosyal Bilimlere Yönelik Tutum ve Motivasyonlarına İlişkin Öğretmen Algıları	142
Tablo 3. 28: Öğretmenlerin Ana Müfredat Alanlarına İlişkin Algıladıkları Memnuniyet Düzeyi.....	143
Tablo 3. 29: Yeni Müfredatta Değer Verilen Ayırıcı Özellikler.....	145
Tablo 3. 30: Yeni Müfredat Uygulamasında Tespit Edilen Engeller	147
Tablo 3. 31: Öğretmenlerin Eski Müfredatla Karşılaştırıldığında Yeni Müfredatın Hedeflerini Karşılama Derecesi	148
Tablo 3. 32: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın İyileştirilmesine İlişkin Görüşleri	150
Tablo 3. 33: Öğretmenlerin Algıladığı Eğitim İhtiyaçları	151
Tablo 3. 34: Öğretmen Seminerlerine Katılmama Nedenleri	153
Tablo3. 35: Yeni Müfredat Öğretiminin Hazırlanmasına Yönelik Seminerlerin Değeri.....	154

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1: Sosyal Bilgiler Müfredatı İşlemsel Bileşenleri	21
Şekil 1. 2: Valiliğe ve Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yüzdesi.....	53
Şekil 1. 3: Valiliğe ve Cinsiyete Göre Öğrenci Yüzdesi	55
Şekil 1. 4: Sınıfa Göre Öğrenci Yüzdesi	56
Şekil 1. 5: Valiliğe Göre Temel Eğitim Okullarının Yüzdesi	58
Şekil 1. 6: Valiliğe Göre Her Sosyal Bilgiler Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı ve Her 100 Öğrenciye Bir Öğretmen Oranı.....	59
Şekil 1. 7: Valiliğe Göre Sosyal Bilgiler Öğretmeni Sayısının Okul Sayısına Oranı.	61
Şekil 3. 1: Sosyal Bilgiler Müfredatı Reformunda Planlayıcıların Bakış Açıları ve Deneyimleri.....	79
Şekil 3. 2: Sosyal Bilgiler Müfredatı Reformu ve Başlangıcının Arkasındaki Faktörler.....	80
Şekil 3. 3: Teorik Temel, Algılanan İhtiyaçlar ve Yurt Dışı Müfredatlardan Referanslar	83
Şekil 3. 4: Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Karşılaşılan Sorunlar Gelişim Süreci	85
Şekil 3. 5: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Eskisinden Ayırıcı Özellikleri	86
Şekil 3. 6: Pilot Okul Uygulamasını Etkileyen Faktörler.....	88
Şekil 3. 7: Müfredatın Uygulanmasını Kolaylaştırmaya Yönelik Eğitim Stratejileri.....	89

Şekil 3. 8: Okullara Sağlanan veya Planlanan Ek Kaynaklar.....	90
Şekil 3. 9: Uygulamanın İlk Yılında Beklenen Zorluklar	92
Şekil 3. 10: Amaçlanan ve Uygulanan Müfredat Arasındaki Uyum Değerlendirmesi.....	94
Şekil 3. 11: Yeni Müfredatın Başarısına İlişkin Güven Düzeyi.....	95
Şekil 3. 12: Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ile Öğretmen Deneyimlerini ve Karşılaşılan Zorlukları Anlamak.....	98
Şekil 3. 13: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Ders Programına İlişkin Algıları.....	99
Şekil 3. 14: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı İçin Uygulanan Uygulamalara Genel Bakış	107
Şekil 3. 15: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasını Etkileyen Faktörler ve Algılanan Değişiklikler	119
Şekil 3. 16: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğretmen Destek Mekanizmaları	125
Şekil 3. 17: Yeni Sistemdeki Temel Geliştirmeler Müfredat	144
Şekil 3. 18: Yeni Müfredatın Etkili Uygulanmasının Önündeki Engeller	146

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersi, Erbil, Süleymaniye ve Duhok'ta bulunan ilkokullarda eğitim müfredatında temel bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programı, toplum yaşamındaki gelişmeleri zaman, mekân ve siyasi irade bağlamında anlamayı; toplumsal uyum, ilerleme ve karar vermede mantıklı düşünceyi hedefler (MoE, 2015).

Bilbao vb., (2008) göre müfredat, bireylerin sadece okulda değil aynı zamanda günlük yaşamındaki tüm öğrenme deneyimlerini ifade eder. Bu nedenle müfredatın, ona maruz kalanların yaşam tarzı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Wang vb., da (2005), başkalarına öğretmek veya öğrenmelerine yardımcı olmak için sağlam ve anlamlı bir müfredat geliştirmenin kritik olduğu sonucuna varmıştır. Eğitim alanında, bir müfredatın varlığı olmaksızın, öğretmenlerin öğrencilere öğretme veya onlara yardım etme beklentise girilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Böylece, niteliklere sahip olsalar bile bu yönde bir yönlendirme gerekliliğini vurgulamaktadır.

Erbil, Süleymaniye ve Duhok'ta temel eğitimin üçüncü döngüsü, bireylerin topluluklar ve toplumla uyum içinde yaşamaları için gerekli becerileri kazandırır. Öğretimde uzmanlık ve bilgi birikimi, tüm eğitimciler için elzemdir ve başarılı eğitim süreçlerinin temelini oluşturur. Müfredat, en kapsamlı anlamıyla, belirlenen amaçlara ve kazanılması hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmayı kolaylaştıracak şekilde, öğretim ve öğrenme faaliyetlerini yönlendirir ve şekillendirir (MoE, 2009).

Sosyal Bilgiler öğretme ve öğrenmenin birincil amacı, gençlerin birbirine bağlı bir dünyada kültürel olarak çeşitli, demokratik bir toplumun vatandaşı olarak kamu yararı için bilinçli ve mantıklı kararlar verme yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Parker, 2010). Sosyal Bilgiler disiplini, çeşitli alanlardan faydalanarak koordineli ve sistematik bir çalışma sunmaktadır. Sosyal Bilgiler eğitimi, öğrencilerin eksiksiz ve bütüncül bir insan olma potansiyelini fark etmelerini gerçekleştirdiği için birçok kişisel, sosyal, ekonomik ve eğitimsel fayda sağlar.

Sosyal Bilgiler son yıllarda Erbil, Süleymaniye ve Duhok okul müfredatında bir ders olarak tanımlanmış olmasına rağmen, Sosyal Bilgiler müfredatında, tüm sınıf seviyelerinde öğretme ve öğrenmede (özellikle öğretmen kılavuz kitabının olmaması) bir marjinalleşme ortaya çıkarmıştır. Şüphesiz ki işlevsel ve etkili vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, öğrencilere gerekli bilgi, beceri, değerler ile tutum ve eğilimlerin

kazandırılması önemlidir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersleri, okuma metinleri, yazma alıştırmaları, haritalar ve illüstrasyonlar gibi çeşitli materyaller kullanılarak öğrencilerin karşılaştığı olayları yansıtarak, bu amaç doğrultusunda bir araç olarak işlev görmektedir (MoE: Social Studies textbook, 2022).

Erbil, Süleymaniye ve Duhok Eğitim Bakanlığı aracılığıyla, herkesin kaliteli eğitime sahip olma temel hakkını tanımaktadır ve kaliteli eğitim sağlamanın zorluklarını ve sorunlarını çözmede okulların oynadığı hayati rolün yanı sıra okulların bu sorumluluğu olduğunun bilincindedir. Etkili bir müfredat, öğrencilere birçok fikir sunar, öğrendiklerini önceki bilgileriyle ve güncel meselelerle ilişkilendirme konusunda yardımcı olur, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini teşvik eder. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, Sosyal Bilgiler müfredatının içeriğini derinlemesine anlar ve öğrendiklerini gerçek hayat durumlarına başarıyla uygulama becerisi kazanırlar (MoE, 2009).

Sosyal Bilgiler, öğrenenlerin toplumda ve dünyada meydana gelen gelişmeleri ve ulusun geleceğini şekillendirmedeki rollerini anlamalarına yardımcı olmalıdır. Öğrenciler kültür, ekonomi ve siyasetin temel kavramlarını öğrenirler. Bu sayede kültürel birimin ve grupların içindeki ve arasındaki çeşitliliğin önemini açıklarken aynı zamanda dünyanın sosyal düzeyde nasıl çalıştığını anlamaya odaklanan eğitilmiş ve üretken vatandaşlar olmalarını sağlayan beceriler kazanırlar. İstenen sonucu elde etmek için işleri sadece hükümete bırakmak yerine, öğrencileri politika konularına katılmaya teşvik eder (Levstik, 2008).

Okullar, gençlerin sosyal olarak kabul görmüş alışkanlıklar oluşturmalarına ve kişisel olarak sahip olunan bir dizi değeri benimsemelerine yardımcı olmak için önde gelen bir kurumlardır. Ancak bu konudaki faaliyetler aile, çevre ve toplum tarafından da desteklenmelidir. Sosyal Bilgilerde değerler öğretimine yönelik bir rehber, birçok kişisel ve toplumsal sorunun çözülmemiş değer çatışmasının bir sonucu olduğu inancına dayalı olarak ilkokulda değerler eğitiminin önemi konusunda olumlu bir duruş sergilemektedir (MoE, 2015). Milletin bekası ve ilerlemesi için düşünme, problem çözme ve karar verme, hümanist vatandaşlığı ve değer eğitimi elde etmeyi hedeflemelidir.

Bakanlık, temel eğitimin merkezi önemini vurgulayarak Sosyal Bilgiler müfredatının geliştirilmesi ve yenilenmesi ile en son ve en etkili öğretim yöntemlerinin

kullanımını desteklemektedir. Diğer yandan öğrenciler kişisel gelişimlerinin kritik bir aşamasında oldukları ve kendi yaşam felsefelerini şekillendirirken bu gelişimlerini yönlendirme fırsatı buldukları için, bu düzeydeki eğitim daha da önem kazanmaktadır (MoE, 2015). Günümüzde temel okullar, özellikle modern öğretim yöntemlerinin öğretim elemanları tarafından kullanılmaması ve Sosyal Bilgiler müfredatının farklı akademik seviyelere uygun olmaması nedeniyle Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğreniminde büyük zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır.

Erbil, Süleymaniye ve Duhok, 1992'den bu yana bir dizi eğitim reformu geçirdi. Ayrıca, Sosyal Bilgiler de dahil olmak üzere okullarda okutulan dersler açısından birçok değişiklik oldu. Son olarak 2022 yılında yapılan değişiklikle vatandaşlık konusunu Sosyal Bilgilerden ayırmış, böylece Sosyal Bilgiler müfredatı sadece tarih ve coğrafyayı içerir hale gelmiştir. Son haliyle Erbil, Süleymaniye ve Duhok'ta temel okullarda Sosyal Bilgiler, entegre bir şekilde (Tarih ve Coğrafya) içeren tek bir ders alanı haline gelmiştir. Ancak, okullarda bu bütünlük konunun temel okul düzeyinde öğretilmesinde zorluklarla karşılaşmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretimi ve müfredatının yenilenmesi yenilikçi bir bakış açısı getirmiştir. Bu müfredatta öğrenci merkezlidir ve bireysel farklılıklar daha fazla vurgulanmıştır. Öğretim, içerik düzenlemesinde tematik yaklaşım dikkate alınmış ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni müfredatta yansıyan en önemli değişikliklerden biri, disiplinlerarası hedeflerin belirlenmesi ve bunları öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmesidir. Öğretmenlere yol gösterici, yardım sağlayıcı, kendini geliştirmeyi kolaylaştırıcı, planlayıcı, yönlendirici ve bireysel farklılıkları hesaba katan roller verilmektedir (Jabar vb., 2009).

Bunun yanı sıra yeni müfredat ve öğretim içeriğinin kişisel becerilere odaklandığı görülmektedir. Müfredatta eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve toplumsal değerlere önem verme gibi beceriler ön plana çıkarılmaktadır. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılımını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca “düşünme-yapma” gibi öğrenme etkinliklerinin önemi vurgulanmakta ve gerektiğinde işbirlikli öğrenme stratejilerinin kullanılması belirtilmektedir. Geliştirme sürecinde zaman zaman Çoklu

zekâ kuramı üzerinden etkinlikler geliştirilmektedir. Müfredatta sadece öğrenme çıktıları değil, süreç incelenmeye yönelik alternatif değerlendirme yöntemleri de kullanılmaktadır (Jabar vb., 2009). Bu açıdan bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretim programının çağdaş gelişmeler dikkate alınarak yenilikçi düzenlemeler getirdiği görülmektedir.

Bu bağlamda temel eğitim üçüncü döngüsü Sosyal Bilgiler öğretimi ve müfredatının uzman görüşlerine dayalı, analiz formu yoluyla incelenmesine yönelik araştırma sayısı yeterli değildir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, yenilenen üçüncü döngüsü Sosyal Bilgiler öğretimi ve müfredatının ağırlıklı olarak program geliştirme temellerinin gereklerine uygunluğu açısından incelemektir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal Bilgiler alanında derinlemesine inceleme, bugün okullarımızın karşılaştığı önemli bir ihtiyaçtır. Bu tür bir inceleme sayesinde, gençlerimiz sorumlu vatandaşlık, sağlık, boş zaman aktiviteleri ve aile yaşamı gibi konularda bilinçli kararlar alabilmek için gerekli bilgi ve anlayışa ulaşabilirler. Sosyal Bilgiler dersi, bu temel kavramlar ve genellemelerin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayarak, öğrencilerin bu önemli konularda donanımlı ve bilgili bireyler olmalarına katkıda bulunur. Herhangi bir Sosyal Bilgiler programında, çocuğun sosyal çıkarları ilk endişemiz olmalıdır. Çocukların çeşitli seviyelerde nasıl büyüyüp geliştiğine dair artan bilğimizle birlikte, müfredat planlaması giderek daha fazla çocuk gelişimi hareketlerinin felsefi temellerinden etkilenmiş ve bunun sonucunda çocukların farklı ihtiyaçları için daha fazla olanak sağlanmıştır.

Öğretmenler olarak, onların ihtiyaçlarına en uygun deneyim ve aktivite türlerini yeterince planlayacaksa, çocukların gelişimini belirleyen özellikleri anlamalıyız. Hedeflere ne kadar ulaşıldığını incelenmek için, bu yaş grubunda belirgin büyüme değişikliklerinin meydana geldiğini anlamamız gerekir. Bu yaş grubundaki çocuklar, sözlü ve yazılı dil kullanımında belirgin bir değişiklik gösterirler. Büyük kelimeler kullanmayı severler ancak bu her zaman doğru değildir. Okuma becerilerinde gelişme gösterirler. Bu yaş grubunun muazzam enerjisi doğru çıkışlara yönlendirilmelidir. Çeşitli hobilerde ifade edilen ve iyi organize edilmiş bir Sosyal Bilgiler programında

büyük avantajlar için kullanılabilecek çok çeşitli ilgi alanlarına sahiptirler (Parker, 2018).

Öğretim ve müfredatın ne kadar etkili işlediğini görmek için Sosyal Bilgiler programını mı inceliyoruz? Temel soru böyle şekillenmektedir. Öğretmenler olarak bu sorunun sürekli farkında olmalıyız. Bu çalışma, Sosyal Bilgiler programının ayrılmaz bir parçası olan konunun incelenmesine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Orta okullarda etkili bir Sosyal Bilgiler programının mümkün olabilmesi için inceleme sürecinde neyin ölçülebileceğini ve kullanılabilecek teknikleri belirlemek için incelemeye ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Mesleki kitaplar, Sosyal Bilgilerin incelenmesine yönelik bu çalışma için büyük miktarda materyal sağlamaktadır. Bir Sosyal Bilgiler programının nasıl inceleneceği konusunda eğitimcilerin hazırladığı süreli yayınlar, yıllıklar ve makaleler, incelemenin önemini ve gerekliliğini orataya koymada yardımcı olmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine olan ilgisi ve akademik başarısı azalmaktadır. Tshiunza ve diğerlerinin (2001) çalışmaları, öğrencilerin ilgisinde düşüş olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Akpan ve diğerleri (2004) çok sayıda Sosyal Bilgiler öğretmenin uygun öğretim materyalleri olmaksızın ders verdiğini vurgulamaktadır. Ajienka ve diğerleri (1991) ise öğretmenlerin kalitesi ve sınıf tesislerinin yetersiz ve eski olduğunu ifade etmektedir. Ortaokul ve diğer eğitim seviyeleri arasında ciddi bir kopukluk olduğu ve liseye devam eden öğrencilerin yetersiz hazırlıkla karşılaştığı belirtilmektedir. Bu sorunlar, Sosyal Bilgiler eğitiminin ve müfredatının temel eğitimin üçüncü döngüsünde incelenmesini gerektirmektedir.

1.1.1. Çalışmanın Ana Problemleri

1. Planlayıcıların Sosyal Bilgiler Müfredat Reformuna bakış açıları ve deneyimleri nelerdir?
2. Öğretmenler yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla hangi deneyimleri yaşamışlar ve karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının uygulanması ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

1.1.2. Çalışmanın Alt Problemleri

Araştırma Sorusu 1'in Alt Soruları: Amaçlanan müfredatın incelenmesi:

- 1.1. Yeni bilim müfredatının geliştirilmesine rehberlik eden reformun bağlamı, ilkeler ve teorik temeller nelerdir?
- 1.2. Program geliştirme uzmanları reforma yönelik algılarını resmi müfredat belgesine nasıl çevirdiler?
- 1.3. Yeni ve eski müfredat arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Araştırma sorusu 2'nin alt soruları: Uygulanan müfredatın incelenmesi:

- 2.1. Öğretmenlerin yeni müfredata yönelik algıları nasıldır?
- 2.2. Yeni müfredatın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Araştırma Sorusu 3'ün Alt Soruları: Elde edilen müfredatın incelenmesi:

- 3.1. Uygulanan programın ilk yılında, öğrencilerin süreç becerileri ve Sosyal Bilgiler müfredatına yönelik tutumları nasıldır?
- 3.2. Alt-soru 3.1'de belirtilen parametreler açısından yeni müfredat eski programla nasıl karşılaştırılır?

1.2. Araştırmanın Amacı

- * Araştırmaya daha iyi odaklanmak için beş araştırma amacı formüle ediyorum. Bu araştırma amaçları şu şekilde sıralanmıştır:
- * Araştırma sürecinde uygulanan reformun bağlamını aydınlatmayı ve yeni müfredatın, öncekine kıyasla hangi yönlerden farklılaştığını belirlemeyi hedeflemektedir.
- * Öğretmenlerin, araştırmacı yaklaşımı benimseyerek, müfredat planlayıcıların niyet ettiği biçimde yeni müfredatı nasıl hayata geçirdiklerini açıklamayı amaçlamaktadır.
- * İlk uygulama yılının ardından, öğrencilerin süreç becerilerinde ve Sosyal Bilgiler müfredatına karşı tutumlarında gözlemlenen iyileşmeleri, önceki müfredat ile karşılaştırmalı olarak ele almayı hedeflemektedir.
- * Sosyal Bilgiler dersinin karşılaştığı öğretim sorunlarını tanımlamayı hedeflemektedir.

- * Yeni müfredatın sürekli uygulanması için araştırma bulgularının etkilerini tanımlamayı hedeflemektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretimi ve müfredatındaki süregelen sorunları kapsamlı bir şekilde ele alarak bu alandaki eksiklikleri gidermeye yönelik önemli bir katkı sağlar. Öğrencilerin kritik düşünme ve sivil bilinç gibi temel becerilerini geliştirmek üzere yenilikçi öğretim stratejileri ve müfredat içerikleri üzerinde yoğunlaşır (Banks, 2008). Araştırma, öğretmenlerin ve müfredat geliştiricilerin mevcut eğitim materyallerini daha etkili kullanmalarını sağlayacak ve yeni kaynaklar geliştirme sürecini destekleyecektir (Epstein & Miller, 2011).

Araştırma ayrıca, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenci ilgisini ve katılımını artırmak için müfredatın nasıl güncellenmesi gerektiğine dair kapsamlı bilgiler sağlar. Bu bilgiler, öğretmenlere ve eğitim politikası yapıcılarına, dersin çekiciliğini ve eğitim kalitesini artıracak müfredat değişiklikleri yapma konusunda yol gösterici olacaktır (Parker, 2010). Araştırma, öğretmen eğitim programlarını ve sertifika süreçlerini yeniden gözden geçirme konusunda da önemli bilgiler sunar (Cruz & Thornton, 2013).

Ek olarak, bu çalışma, Erbil, Süleymaniye ve Duhok gibi farklı bölgelerde temel eğitimin üçüncü döngüsünde Sosyal Bilgiler öğretimi ve müfredatının durumunu çok yönlü bir şekilde ele alarak bölgesel farklılıkları dikkate almak suretiyle müfredat değişiklikleri önermektedir (Ross, 2017). Bu, bölgesel eşitsizlikleri azaltmayı hedeflemektedir.

Bu araştırma, ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinin öğretimini daha etkili hale getirmek için gerekli araçları ve stratejileri sunarak, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu alandaki başarılarını artıracaktır (Grant, 2003). Çalışmanın sonuçları, eğitim sektöründeki paydaşların bu zorluklarla başa çıkmak için gerekli önlemleri almasına olanak tanıyacak, böylece eğitim kalitesi genel olarak yükseltilecektir.

Bu çalışma ile, Erbil, Süleymaniye ve Duhok'taki temel eğitimin üçüncü döngüsünde Sosyal Bilgiler öğretimi ve müfredatının gerçekliğine ve incelemesine çeşitli bakış açıları kazandıracaktır. Vurgulanan zorluklar, eğitim sektöründeki paydaşların bu zorluklarla mücadelede yeterli önlemleri almalarını sağlayacak ve

ortaokul seviyesindeki hem öğretmenler hem de öğrenciler için Sosyal Bilgiler öğretimini ve müfredatını çok daha kolay hale getirecektir.

1.4. Sınırlılıklar

Zaman Sınırları: 2022-2023 eğitim-öğretim yılı.

Mekansal Sınırlar: Irak (Erbil, Süleymaniye ve Duhok şehirleri)

İnsani Sınırlar: Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler program geliştirme uzmanları temel eğitim okullarının üçüncü döngüsünden oluşur.

1.5. Tanımlar

Temel Eğitim: Öğrencilerin öğrenme temelleri üzerine hem örgün hem de gayri resmi faaliyetlerde bulundukları hem ilköğretimin hem de ortaöğretimin bir bölümünü kapsayan ilk dokuz yıllık eğitim (Nyika vd., 2021).

Okul öncesi eğitimden ilköğretim ve ortaöğretime kadar kurumlar tarafından sunulan tüm eğitim programlarıdır. Temel eğitim döngüsü ayrıca yetişkin temel eğitimi de içerecektir (Malenya, 2020).

4 ila 17 yaş arası, çocuk eğitimi (2 yıl), temel eğitimi (9 yıl) ve ortaöğretimi (lise- 3 yıl) kapsayan ve toplam 14 yıllık eğitimi kapsayan zorunlu, sürekli eğitim aşaması. Lise, engelli gençler ve yetişkinler ile yerli halk için düzenli ve özel eğitimi kapsar (Formiga vd., 2019).

Erbil, Süleymaniye ve Duhok'ta Temel Eğitimin üçüncü döngüsü: Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıfları kapsayan eğitim aşaması, öğrencilerin yaş grubunun 13 ila 15 yıl arasında olduğu bir hazırlık dönemidir. Akademik sistem, her öğretim yılında iki yarıyıldan oluşmaktadır. Notlar, iki dönem boyunca toplanır ve bu notlar 2'ye bölünerek hesaplanır. Bu aşamada, en düşük geçme notu 50 (elli) iken en yüksek geçme notu 100 (yüz) puan olarak belirlenmiştir (MoE, 2009).

Sosyal Bilgiler: Tarih, ekonomi, coğrafya, psikoloji ve yurttaşlık dâhil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere, insanların birlikte nasıl yaşadıkları ve çalıştıkları ile ilgilenen birçok çalışma dalına toplu olarak atıfta bulunur. Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk ve orta okullarda “Sosyal Bilgiler” tek bir disiplin olarak öğretilir;

liseler genellikle Sosyal Bilgiler derslerini bireysel branşlara göre (örneğin coğrafya) ders olarak yapılandırır (Holmes vd., 2022).

Sosyal bilimler disiplinlerinden yararlanılarak geliştirilmiş, ilkokul ve ortaokullarda okutulan bir derstir (Karadeniz vd., 2020).

Tarih, coğrafya, ekonomi ve kültürlerin incelenmesi ile ilgili ancak bunlarla sınırlı olmayan bir dizi kavram (Oyewo vd., 2017).

Öğretim: Amacı bilgi üretmek için bilgiyi iletmek ve/veya beceriler oluşturmak için prosedürleri iletmek olan iletişimsel bir süreçtir (Galvez-Legua vd., 2022).

Eğitim süreci hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin katılımıyla gerçekleşir ve bu süreçte eğitim ortamlarında çeşitli kavramlar ile beceriler kazandırılır (Çalışkan ve ark., 2020).

Bilgi veya beceri vermek; talimat vermek, bilgilendirmek, aydınlatmak, disipline etmek, tatbikat yapmak, okul, telkin etmek; Öğrenmeye yardımcı olacak koç (Baporikar vd., 2015).

Öğretme, genellikle bir disiplin içinde düzenlenen ve daha genel olarak, bir kişinin psikolojik ve entelektüel gelişimine başka bir kişi veya eser tarafından teşvik sağlanması olan bilgi ve deneyimin uyumlu paylaşımıdır (Impedovo vd., 2013).

Müfredat: Farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecini yapılandıran temel yetkinlikler, hedefler, içerikler, değerlendirme kriterleri ve metodolojiler seti (Carreres vd., 2021).

Müfredat, belirli bir çalışma kursunu ifade eder. Genellikle, öğrenme bağlamına göre yapılandırılmış ve öğrencilere bir süreç boyunca rehberlik etmek için düzenlenen ilgili içeriğin bir seçimidir (Webb, 2020).

Hedeflenen eğitim çıktılarına ulaşmak amacıyla okulda öğretilen materyaller, dersler ve akademik içerik (Jackson vd., 2019).

İnceleme: İnceleme, bir şeyin ya da birinin incelenmesi eylemidir; resmi veya sistematik bir muayene veya araştırmadır. (Stevenson, 2010, s. 920).

İnceleme, belirli gerçekleri saptamak için derinlemesine bir arayış; detaylı veya özenli muayene anlamına gelir. (Merriam-Webster, 2005, s. 616).

İnceleme, sistematik veya resmi bir sorgulama sürecidir; kanıtları toplamayı ve değerlendirmeyi kapsar, böylece gerçekleri ortaya çıkarır ve ne olduğunu tespit eder. (Garner, 2009, s. 897).

1.6. Benzer Araştırmalar

Alhajri (2022), *Kuwaiti Teachers' Satisfaction with the Social Studies Curriculum and Their Performance in the Classroom* adlı araştırmasında, Kuveytli öğretmenlerin Sosyal Bilgiler müfredatının yapısı ve sınıftaki performanslarındaki memnuniyetlerini araştırmıştır. 132 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşan bir örneklem üzerinde uygulanan yirmi iki maddelik bir anket aracılığıyla iki ana soruyu yanıtlamayı içermektedir. Bu çalışmanın sonucunda, bu öğretmenler arasında bu konuda orta düzeyde memnuniyet olduğu ortaya konulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin doyumları ve sınıftaki performansları üzerinde öğretmen cinsiyeti, deneyimi veya çeşitli okul bölgelerinin etkisi bulunamamıştır.

Kwenin (2021), *Challenges of Implementing the Integrated Social Studies Curriculum in Ghana* adlı araştırmasında, Gana'daki Kıdemli Liselerde (GKL'ler) Entegre Sosyal Bilgiler müfredatını uygularken öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları araştırmak için yapılmıştır. Bu çalışmada, Gana'nın Cape Coast Metropolü'ndeki liselerde yürütmek için kesitsel bir tasarım kullanılmıştır. Toplam 10 lisede uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini 10 GKL'den yüz yirmi dokuz (129) Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan 107'sinin (%89,2) Bütünleşik Sosyal Bilgiler konusunda yeterli eğitim almadıkları için bütünleşik yaklaşımı uygulayamadıklarını ortaya koymuştur. Bütünleşik bir şekilde Sosyal Bilgiler öğretiminin zorlukları ise, öğretmenlerin Bütünleşik Sosyal Bilgiler konusunda yeterli bilgi ve uygulama hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve öğretmenlerin bütünleşik Sosyal Bilgilerin içeriğini ve kapsamını neyin oluşturduğunu yanlış anlamalarını içermektedir.

Hangoma (2020), *Challenges faced in the teaching and learning of social studies in selected primary schools in Lusaka district of Zambia* adlı araştırmasında, Zambiya'nın Lusaka Bölgesi'ndeki seçilmiş ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan zorlukları araştırmaktır. Bu çalışmada tanımlayıcı bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Toplam örneklem büyüklüğü 3 Müfredat

Geliştirme Merkezi Sosyal Bilgiler uzmanı, 3 Başöğretmen, 12 Öğretmen ve 21 Öğrenciden oluşan 39 kişidir. Bulgular, Sosyal Bilgilerin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde karşılaşılan çok büyük zorluklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunlar, çok disiplinli ve doğası gereği çeşitlilik, sınırlı eğitim, yüksek vasıflı insan kaynağı eksikliğidir. Ayrıca Sosyal Bilgiler, okul müfredatının hayati bir parçası olarak güçlü bir destek almamaktadır ve okullarda eğitim ve öğretim materyalleri bulunmamaktadır.

Ganira (2019), *Influence of Social Studies Curriculum in Enhancing Values Education Among Pre-school Learners in Nairobi City County, Kenya* adlı araştırmasında, Sosyal Bilgiler Müfredatının Nairobi Şehri merkezinde okul öncesi öğrenciler arasında değerler eğitimi ne ölçüde geliştirdiğini incelemiştir. Çalışma, özellikle seçilen Sosyal Bilgiler müfredatı içeriğinin uygunluğunu, öğretim yöntemlerinin etkililiğini, öğretim kaynaklarının verimliliğini, değerlendirme yöntemlerinin etkisini ve okul öncesi öğrenciler arasında değerler eğitimi geliştirmede paydaş desteğinin sürdürülebilirliğini incelemiştir. Araştırma sürecini yönlendirmek için tanımlayıcı anket tasarımı uygulanmıştır. Birincil veriler, devlet anaokullarındaki 109 öğretmenden ve anaokulundan akşamları öğrenci toplayan velilerin %7'sinden alınmıştır. Çalışma, Sosyal Bilgiler müfredatı içeriğinin uygun olduğunu ve okul öncesi öğrencileri arasında değerler eğitimi geliştirmede öğretim yöntemlerinin etkili, kaynakların verimli, sürdürülebilir paydaş desteği ile değerlendirme yöntemlerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Tomal (2019), *An evaluation of social studies textbooks in Turkey: A content analysis for curriculum and content design* adlı araştırmasında, Türkiye'de 1968-2018 yılları arasında kabul edilen Sosyal Bilgiler öğretim programı esas alınarak yazılan ve okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriklerini öğretim programı ve içerik tasarımları ile bazı genel eğitim ilkeleri açısından değerlendirmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriklerinin geliştirilmesinde genel olarak benimsenen yaklaşımın 2005 yılından önce tek disiplinli bir yaklaşım olmakla birlikte, değişen müfredatın etkisiyle yerini disiplinlerarası yaklaşıma bıraktığı görülmüştür.

Chand (2017), *Challenges Faced by Teachers in Carrying out Classroom Assessment in Upper Primary Social Science* adlı araştırmasında, öğretmenlerin sosyal bilimlerdeki sınıf değerlendirme uygulamalarını ve mevcut uygulamalarını araştırmak için yapılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin sınıflarında öğrencileri nasıl değerlendirdiklerini ve değerlendirmeyi gerçekleştirirken karşılaştıkları zorluklar hakkında bir anlayış kazandırmayı amaçlanmıştır. Anketler ve görüşmeler kullanılarak nitel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma için veri toplamak amacıyla toplam altmış katılımcı bilinçli olarak seçilmiştir. Araştırma, ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler öğretmenin sınıf değerlendirmesini yaparken birçok zorlukla karşılaştığını ortaya koymuştur.

Chukwuemeka (2014), *Evaluation of the implementation of the social studies curriculum in junior secondary schools in Enugu state* adlı araştırmasında, Nijerya'nın Enugu Eyaletindeki Ortaokullarda Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasını değerlendirmektedir. Orantılı tabakalı tesadüfi örnekleme teknikleri kullanılarak eğitim bölgesindeki 20 okulda 25 Sosyal Bilgiler öğretmeni seçilmiştir. Verilerin toplanmasında Yapı Sistemik Gözlem Takvimi ve Sosyal Bilgiler Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. 25 öğretmenden oluşan veri toplamada gözlem yapılırken 200 öğretmene anket uygulanmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini toplam 225 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenlerde ve en önemlisi ortaokullarda Sosyal Bilgiler Öğretim Programının uygulanmasında yeterlilik düzeyinin fark yaratabileceğini göstermiştir.

Sofadekan (2014), *Social studies education in Nigeria: the challenge of building a nation* adlı araştırmanın amacı, Nijerya'da Sosyal Bilgiler öğretimini ve öğrenimini araştırmak ve bunun nasıl öğretildiğini ve kültürel farklılıklar için hoşgörü ve takdiri teşvik etmedeki rolünü anlamaktır. Bu çalışma, her biri bir öncekinin üzerine inşa edilen üç ayrı çalışmadan oluşmaktadır, ancak her üç çalışmada da bir hikaye anlatılmaktadır. Bulguları elde etmek için çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bunlara mülakatlar, anketler ve sınıf temelli bir çalışma dahildir. Bulgular, müfredatta, katılımcıların Sosyal Bilgileri nasıl algıladıkları ile Nijerya'da Hükümet tarafından tanımlanan Sosyal Bilgilerin amacı arasında bir gerilim olduğunu ortaya koymuştur.

Lee (2003), *An evaluation of the new junior secondary science curriculum in Hong Kong* adlı araştırma, Hong Kong'daki ortaokul fen bilimleri müfredat reformunun eleştirel bir değerlendirmesidir. Yeni müfredat, 1970'lerde geliştirilen İskoç Entegre Bilimine dayanan önceki entegre bilim müfredatının yerini alıyor. Bu çalışma, reformun bağlamına, müfredatın ayırt edici özelliklerine, öğretmenlerin bunu nasıl uygulamaya koyduğuna ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında süreç becerileri, bilime karşı tutum ve bilimsel benlik kavramı ile karşılaştırmalı olarak iyileşme olduğuna dair kanıtlara odaklanmaktadır. Eski müfredatla yeni müfredat üç düzeyde değerlendirilir: bunlar, amaçlanan, uygulanan ve elde edilen müfredattır. Hem nitel hem de nicel verileri toplamak için belgesel analizi, planlayıcı görüşmeleri, öğretmen anketi ve görüşmeleri, yarı deneysel çalışma ve öğrenci görüşmelerini içeren çok yönlü bir tasarım kullanılmıştır. Bulguların bireysel seviyelerde tutarlılığı eleştirel olarak incelenir ve fırsatlar ve problemler belirlenir, bu da nihayetinde iyileştirme önerilerine yol açar. Bulgular, mevcut reformun çağdaş toplumdaki kişisel, sosyal ve eğitimsel ihtiyaçları karşılama kaygıları tarafından yönlendirildiğini göstermektedir. Yeni müfredat, bilimin doğasını karakterize eden birleştirici bir tema olarak araştırmayı vurgulayarak ve bilimin günlük yaşamlarımızla olan ilişkisine odaklanarak öncekinden ayrılıyor. Planlayıcıların iddia ettiği gibi, ayırt edici bir özellik, öğrencilerin kavram ve becerilere ilişkin anlayışlarını bir araya getirmek ve bunları oldukça açık durumlarda daha da genişletmek için araştırmaların dahil edilmesidir. Araştırmacı yaklaşım, sınırlı bir ölçüde ve bireysel öğretmenler arasında büyük farklılıklarla uygulandı. Öğrenci sonuçları, iyileştirmenin daha az karmaşık süreç becerileriyle sınırlı olduğunu ve öğrencilerin fen ve fen müfredatına yönelik tutumlarının kötüleştiğini gösteriyor. Bu sonuçlar, planlayıcıların niyetleri, müfredat tasarımı ve sınıf uygulamaları arasındaki tutarsızlıklara atfedilebilir. Bu çalışma, iyileştirmenin müfredat tasarımında açık araştırmayı daha merkezi bir konuma getirmeye ve öğretmen eğitiminde daha gerçekçi bir yaklaşım benimsemeye odaklanması gerektiğini kuvvetle ima etmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

Bu bölüm, temel eğitimin üçüncü döngüsünde yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasına ilişkin karmaşık süreci ele almakta ve müfredatın teorik temellerini ve pratik uygulamalarını eleştirel bir şekilde incelemeyi, öğretim metodolojileri ve öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Müfredat tasarımının, öğretmen deneyimlerinin ve eğitimsel etkililiğin metodik bir incelemesi yoluyla, müfredat değişikliklerinin getirdiği zorluklar ve fırsatlar detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu keşif, müfredat reformunun dinamiklerini ve bunun gelecekteki eğitim uygulamalarına etkilerini anlamak için çok önemlidir.

Bu bölüm, temel eğitimin üçüncü döngüsünde yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasına ilişkin karmaşık süreci ele almakta ve müfredatın teorik temellerini ve pratik uygulamalarını eleştirel bir şekilde incelemeyi, öğretim metodolojileri ve öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Müfredat tasarımının, öğretmen deneyimlerinin ve eğitimsel etkililiğin metodik bir incelemesi yoluyla, müfredat değişikliklerinin getirdiği zorluklar ve fırsatlar detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu keşif, müfredat reformunun dinamiklerini ve bunun gelecekteki eğitim uygulamalarına etkilerini anlamak için çok önemlidir.

1.1. Temel Eğitim

Temel eğitim bir yeniliktir, çok uzun yıllar süren okullaşma ya da kapsanan çok fazla içerik meselesi değil, daha çok genç veya yaşlı, okulda veya okul dışında bireyin belirli bilgi ve tutumları edinmesidir. Bireyin yalnızca yaşam kalitesini yükseltmesini değil, eğitimine elinden geldiğince devam etmesini sağlamaktadır. Temel eğitim, çok yönlü olmalı; sadece çocuklar ve ergenler için değil, hayatın herhangi bir aşamasında ihtiyaç duyan yetişkinler için de tasarlanmalıdır (Serdyukov, 2017).

Temel eğitim kavramı; yeni bir kökene sahiptir, farklı insanların bu konuda farklı algıları vardır. Bazıları ilköğretimi temel eğitim olarak görürken, bazıları okuryazarlığı temel eğitim olarak kabul eder (Chaudhry, 1989). Temel eğitim kavramı, tüm nüfusu somut bir şekilde günlük yaşama hazırlama iradesini ifade eder. Resmi bir hizmet olarak temel eğitim, ilköğretim ve bazen birkaç yıllık ortaöğretim dönemi anlamına gelir. Yaygın bir hizmet olarak, eğitim kurumunun bulunmadığı nüfusun bu sektörleri için tasarlanmış eğitim faaliyetlerini kapsar. Ancak, bu konuda yapılan eğitimlerin veya yaygın faaliyetlerin temel eğitimin gerekliliklerini tatmin edici bir şekilde karşılayıp karşılamadığı sorulabilir (Qaisrani, 1989).

Bir toplumda yaşam için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin edinilmesini amaçlayan bir eğitim, temel eğitim olarak adlandırılabilir. Bu beceriler; okuryazarlık, sosyal yaşamın sayısal bilgisini ve topluluk yaşamını anlama becerilerini içerebilir. Bu önizleme kapsamında toplum için sorumlu katılım konusunda gerekli olan temel eğitim, devlet ve STK'lar tarafından sağlanan tüm örgün ve yaygın ilköğretimi içerir (Khan, 2000).

1.2. Temel Eğitimin Özellikleri

Temel eğitim programları, farklı toplulukların ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmelidir, insan gruplarının ihtiyaçlarına ve değerlerine uyarlanmalıdır. Temel eğitim programları, izin verilen alanın ekolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Kırsal kesimde temel eğitim programları geliştirilirken tarım, hayvancılık, balıkçılık vb. işlerle uğraşan kişilerin yaşam biçimleri ve uyguladıkları teknikler dikkate alınmaktadır. Bu nedenle, programın hedef grupların farklı ihtiyaçlarına göre esnekliği ve uyarlanması, başarılarının ön koşuludur (Hautecoeur, 2002).

- Temel eğitim, asgari bir eğitim sağlamalıdır. Asgari eğitimin sağlanması, ilgili insan grubunun ihtiyaçlarına ve toplumun kullanabileceği kaynaklara bağlıdır. Bu kaynaklar şunları içermelidir:
- Temel dil becerilerinin öğrenilmesi iletişim için vazgeçilmezdir (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve anlama).

- Temel matematik kavramlarının öğrenilmesi, çalışma hayatında ve günlük hayatın gerekliliklerinde faydalıdır.
- Aile hayatında faydalı olan bilgi ve işlevsel becerilerin kazanılması (ev bütçesi, sağlık, çocuk bakımı, beslenme, dikiş, el işi vb.)
- Coğrafi çevrede meydana gelen doğal olayları anlamak için gerekli olduğu ölçüde doğa bilimlerine vakıf olma. İnisiyasyon, insanların yaşam koşullarındaki değişiklikleri kabul etmelerine ve çevreyi dönüştürmeye aktif olarak katılmalarına yardımcı olmalıdır.
- Gelir getiren faaliyetleri (tarım, balıkçılık, hayvancılık, el sanatları vb.) kolaylaştıracak pratik becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi.
- Nüfusun toplumun sosyal, ekonomik ve politik faaliyetlerine katılımını teşvik etmek için sivil hayata başlama.
- Yukarıda ele alınmayan toplumun belirli, hissedilen ihtiyaçlarıyla ilgili öğrenme.

Temel eğitim, insanların yaşamlarını iyileştirmelerini sağlayacak tarımsal üretim, sağlık ve beslenme gibi kalkınma programları ile bağlantılı olmalıdır. Temel eğitim, kıtlık ya da birçok hastalığın kökü olan sağlıksız tarımdan vazgeçirerek kötülüklerin etkilerine değil nedenlerine saldırır ve dolayısıyla halkın karşılaştığı zorluklara kalıcı çözümler üretmeye çalışır (NAZ, 2007).

1.3. Erbil, Süleymaniye ve Duhok'ta Temel Eğitim Sistemi

2009 yılında, Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerindeki Eğitim Bakanlığı, eğitim sistemini geleneksel sistemden sözde temel eğitime dönüştürdü. Temel aşama 1 ila 9. sınıflardan oluşur ve temel aşama üç döngüye ayrılır:

Temel eğitimin birinci devresi: Birinci, ikinci ve üçüncü temel sınıflardan oluşur. Burada, bu aşamadaki yaş grubu (6-9) yılları arasını kapsadığı için 6 yaşından itibaren öğrenci kabul edilir. Birinci ve ikinci sınıflarda eğitimin hedefleri öğrencilerin matematik, Kürtçe, İngilizce, İslami eğitim, herkes için bilim ve Halduniyah alfabetesini okuma ilkeleri alanlarındaki öğrenmelerine odaklanır. Üçüncü sınıfta ise, vatandaşlık eğitimi konusu müfredata eklenir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri, aldıkları

temel bilim ve aktivite düzeyine göre bir üst sınıfa geçiş yaparlar. Müfredatın hedeflerine ulaşmak, geri kalmış öğrencileri en temel eğitim seviyesine çıkarmak önemlidir; bu sebeple, bu aşamada başarısızlık veya yazılı sınavlar yerine dört farklı değerlendirme yöntemi kullanılır. Her sınıfta %25 oranında herhangi bir değerlendirme için sonuç, “Kötü, Orta, Ortalama, İyi, Çok İyi, Mükemmel” şeklinde verilir.

Temel eğitimin ikinci aşaması: Bu aşama; dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflardan oluşur ve burada öğrencilerin yaş grubu (10-12) arasındadır. Burada eğitimin hedefleri öğrencilerin matematik alanlarında öğrenmelerine odaklanır. Verilen dersler; Matematik, Kürtçe Dilbilgisi, İngilizce, Arapça, İslami eğitim, bilim ve yurttaşlık (Öğrenme mahremiyeti), insan hakları ve Sosyal Bilgiler derslerinden oluşmaktadır.

Temel eğitimin üçüncü döngüsü: Bu aşama; yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflardan oluşur ve burada öğrencilerin yaş grubu (13-15) arasındadır. Burada eğitimin hedefleri öğrencilerin matematik alanlarında öğrenmelerine odaklanır. Verilen dersler; Kürt dilinin grameri ve edebiyatı, İngilizce ve Arapça, İslami eğitim, bilim, insan hakları ve Sosyal Bilgiler ile bilgisayar derslerinden oluşmaktadır.

İkinci ve üçüncü devre ile ilgili olarak, burada öğretim yılı iki yarıyıldan oluşur, her yarıyıl bir yarıyıl sınavı vardır. Öğrencinin yıllık nihai sonucu, iki yarıyılın notlarının toplanıp ikiye bölünmesiyle olur. En düşük geçme notu elli (50), en yüksek geçme yüz (100) dür. Bir sonraki aşamaya geçmek için konuların her birinde yüz puan alması gerekmektedir (MoE, 2009).

1.4. Sosyal Bilgiler Kavramı

Sosyal Bilgiler kavramı dinamiktir çünkü insanlar, onu çeşitli nedenlerle çeşitli şekillerde kullanırlar. Bazı bilim adamları, onu tarih ve coğrafyanın bir birleşimi olarak görürken, diğerleri onu bazı sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bir karışımı olarak görmektedir. Bu anlayış, Sosyal Bilgilerle ilgili bir yanlış anlamadır ve konunun okul müfredatımızda yapılmış olan bir yenilik olmasından kaynaklanmaktadır. Alanla ilgili olarak uzmanların yaptığı çeşitli ve kapsamlı tanımların incelenmesi, Sosyal Bilgilerin gerçekte ne olduğunu anlamamızı sağlayacaktır.

Uganda Sosyal Çalışmaları Geliştirme Çalıştayı (1976), Sosyal Bilgileri insanın çalışması olarak tanımladı. Grup içinde davranış ve örgütlenme biçimi, sosyal ve fiziksel çevreyle ilişkisi ve onlarla geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki etkileşimi olarak

izah etmiştir. (Nagashima, 1976). Durbey ve Barth (1980) ise Sosyal Bilgileri, vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmesi olarak tanımlamışlardır.

Obiadi (1980) Dubey ve Barth ile hemfikir görünmektedir çünkü kavramı vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkisine ilişkin deneyim ve bilginin bütünleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Diğer bir düşünür Kisson (1981) ise Sosyal Bilgileri, toplumun, insanların birbirleriyle, dünyalarıyla olan ilişkisine ilişkin önemli gördüğü bilgi, beceri, tutum ve eylemleri öğrencilere aşlamak için kullandığı bir çalışma programı olarak tanımlamıştır. Ancak yukarıdaki tanımların ortak paydaları insan ve çevredir. Bu, Sosyal Bilgilerin insan çalışmasına verdiği önemi açıkça göstermektedir. İnsanı kapsamlı bir şekilde incelemek için, fiziksel, sosyal, politik ve ekonomik yönleriyle, çevresine bakmak gerekir. Böylece Barr ve diğerleri (1977), insanı evde, işte, siyasette, oyunda, köyde, ulusta ve yoğun öğrenme programıyla meşgul olduğu her yerde incelediklerini belirtmişlerdir.

1.5. Sosyal Bilgiler Müfredatı

Ross'a göre (2006), eğitimle iç içe geçmiş olan müfredat kavramı, modern eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Tüm Sosyal Bilgiler eğitimcilerini ilgilendiren de bu düşüncedir. Müfredat terimi, Latince 'currere' kelimesinden gelir ve bu kelime 'koşu yolu' anlamına gelmektedir ki bu da eğitimsel süreçte bir yolculuğu simgeler. Ayrıca "koşu", "birinin bir hedefe ulaşmak, bir ödül, bir sertifika kazanmak veya bir kariyer elde etmek için yarıştığı bir kurs" anlamına da gelebilir. Bugün müfredat kelimesi, özellikle bir kurs çalışmasına atıfta bulunmak için kullanıldığında, hala "bir yarış alanı" ile ilişkilidir. Bu kapsamda, öğrenciler belirli sertifikaları elde etmek amacıyla bu dersleri takip ederler.

Sosyal Bilgiler müfredatı, öğrenciler için toplumun kültürü, deneyimleri, istekleri ve bilgisi tarafından neyin planlandığı, programlandığı, seçildiği, kanıtlandığı ve yönlendirildiği ile ilgilidir.

Dünyadaki insanların, coğrafyalarının, ilgilerinin, değerlerinin, ihtiyaçlarının, normlarının veya geleneklerinin, isteklerinin, arzularının, taleplerinin ve özlemlerinin de farklı olduğu gözlemlenmiştir. Özetle, Sosyal Bilgiler müfredatı, öğrencilere olumlu tutumlar ve değerler kazandırmayı, yararlı becerileri öğretmeyi amaçlayan, bilgi,

yöntemler, kaynaklar ve toplumsal deneyimler sunan bir eğitim programı olarak tasarlanmıştır.

Tyler (2013, s. 1), öğrencilerin Sosyal Bilgiler etkinliklerine aktif katılımına yardımcı olmak için program geliştirmede aşağıdaki noktaların çeşitli planlayıcılar ve eğitimciler tarafından benimsenmesi gerektiğini öne sürmüştür.

- Okulun veya kurumun hizmet etmesi gereken eğitim amaçları.
- Amaçlara ulaşması muhtemel olan, sağlanabilecek eğitim deneyimleri.
- Eğitim deneyimleri nasıl etkili bir şekilde organize edilebilir.
- Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl belirleneceği değerlendirilmelidir.

Nicholls ve Nicholls (2018:21), aşağıdaki müfredat planlama modelini önerir:

- Durumun analizi
- Hedeflerin seçimi
- İçeriğin seçimi ve organizasyonu
- Yöntemlerin seçimi ve organizasyonu
- Kaynakların seçimi
- Ölçme ve Değerlendirme.

Taba'ya (1962:12) göre, müfredat sürecinin sırası aşağıdaki gibi olmalıdır:

- İhtiyaçların tespiti
- Hedeflerin formülasyonu
- İçerik seçimi
- İçeriğin organizasyonu
- Kaynakların seçimi

Neyin değerlendirileceğine karar verilmesi, değerlendirmeyi yapmanın yöntem ve araçlarının belirlenmesi.

Müfredatı değerlendirmek için planlayıcı hem içeriğin hem de öğrenme deneyimlerinin programın amaçlarına uygunluğunu nasıl değerlendireceğini de belirler.

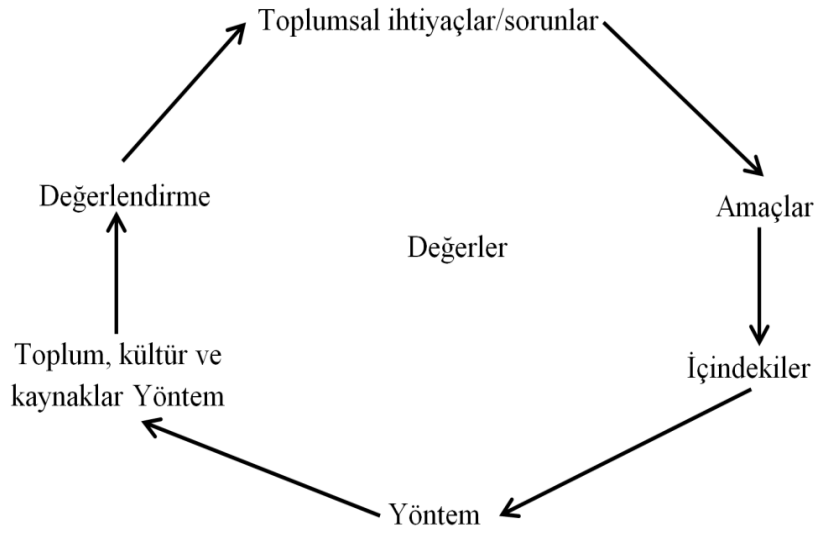
Bu, aşamalı olarak ve programın son noktasında yapılabilir. Bir okul dersi olarak Sosyal Bilgiler müfredatı, içeriğinin bir parçası olarak olumlu tutum veya değerler ve becerilere sahiptir, dolayısıyla başarılarını veya başka bir şekilde değerlendirme ihtiyacı vardır.

Sosyal Bilgiler müfredat programının kapsamı, düzenlenmiş modern müfredatı etkileyen ve onunla ilgili olan bilgi, süreklilik ve tekrarlanan düşüncelerin birbiriyle ilişkisinin altını çizmeye yöneliktir. Sosyal Bilgilerin varlık nedeni, yöntemlerin kullanımını yalnızca önemli bir konu alanı olarak varlığının temelini sürdürmek için değil, aynı zamanda program tasarımıyla ilişkili istenen hedeflere ulaşmak içindir. Sosyal Bilgilerdeki müfredat eğilimlerinin ana öncülü, eğitimi öğrencilerin yaşamlarında ilgili bir olay haline getirme potansiyelinde yatmaktadır. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler müfredat programının işlevi, öğrencilerin belirli içerik gruplarıyla tanışmaları için değil, kültürümüzün bu büyük güven evlerini, kendilerine hitap eden şeyi bulmak ve içlerinde büyümelerine yardımcı olmak için kullanmaları olmalıdır. . Bu durum, aslında Sosyal Bilgiler müfredatının temel kaygısıdır. Bu nedenle, bazı Sosyal Bilgiler müfredat bileşenlerinin kısa bir analizini yapmak zorunludur. Bu bileşenler şunları içerir:

- Toplumsal ihtiyaçlar ve sorunlar
- Hedefler
- İçindekiler
- Yöntemler
- Kaynaklar
- Değerlendirme.

Danladi (2006), operasyonel müfredat tasarımı olarak adlandırdığı şeyde, yukarıda listelenen bileşenleri bir döngü biçiminde temsil etmiştir. Tüm bu bileşenler toplumsal kültür ve değerler etrafında dönmektedir.

Şekil 1. 1: Sosyal Bilgiler Müfredatı İşlemsel Bileşenleri



Kaynak: Danladi (2006:83) Introduction to Curriculum and Instruction.

Her şeyden önce herhangi bir toplumun ihtiyaç ve istekleri, müfredat planlaması ve geliştirmesinin temelini oluşturur ve bunlar söz konusu toplumun kültür ve değer sisteminden alınır. Ayrıca bu ihtiyaç ve istekleri mevcut hedeflere indirgemek için bilinçli çaba sarf edilmelidir. Öğretme ve öğrenme sürecinde etkinlikler öğrencilerin yeteneklerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve genel olarak toplumun amaçlarına ve içinde bulunduğu toplumun doğası gereği bireyin amaçlarına yönelik olmalıdır.

İçerik başka bir bileşendir, neyin öğretileceğini ve öğrenileceğini içerir. Öğrenciler tarafından özümsemeyi ve anlamayı kolaylaştırmak için içerik basit parçalara bölünmelidir. Öğretilecek konunun uygun şekilde uyumlaştırılması için mevcut bir müfredata danışmak için bilinçli çaba gösterilmelidir.

Sosyal Bilgiler müfredat bileşenleri listesinde en çok önemli olan metodolojidir. Danladi (2006), yöntemlerin ders hedeflerine ulaşmak için öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan çeşitli yollar veya yaklaşımlar olduğunu belirtmiştir. Dersi ilginç hale getirmeye ve öğrencileri faydalı deneyimler yürütmekle meşgul etmeye yardımcı olacak stratejiler/teknikler kullanmayı gerektirir. Ayrıca, öğretme ve öğrenmenin en iyi şekilde talimatların somutlaştırıldığı bir öğretim ortamında gerçekleşebileceğini vurguladı. Bu, uygun şekilde kullanılırsa insan, materyal ve fiziksel nesneleri içeren

öğretim kaynaklarının öğretmene ve öğrenciye öğretme ve öğrenme deneyimlerini desteklemede yardımcı hale gelir. Bu nedenle, öğretim kaynaklarının kullanımı son derece teşvik edilmektedir.

Son olarak, Sosyal Bilgiler öğretim programının bu bileşenleri dikkate alındığında değerlendirme, bir programın belirtilen hedefine ulaşılıp ulaşılmadığını belirleme sürecini ifade eder. Değerlendirme süreci ve süreçleri, öğretim programının belirtilen amaçlarıyla uyumlu olmalıdır. Ayrıca değerlendirme, öğrenenlerin davranışlarındaki değişikliklerin belirlenmesi ve eğitim öğretiminin hedeflerinde temsil edilen değerlere göre değerlendirilmesi ile de ilgilidir.

1.6. Erbil, Süleymaniye Ve Duhok'ta Temel Eğitimin Üçüncü Düzeyinde Sosyal Bilgiler Müfredatının Anahatları

Ortadoğu'nun kalbinde yer alan Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri, günümüzün öğrencileri için hayati önem taşıyan zengin bir tarih ve kültür dokusuna sahiptir. Bu bölgelerdeki temel eğitimin üçüncü döngüsü, öğrencilere, köklerine ve etraflarındaki dünyaya dair bir takdir aşılarmayı amaçlayan Sosyal Bilgilere derin bir vurgu yapmaktadır. Ne yazık ki, Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuzunun olmayışı, bu bilgiyi aktarmayı amaçlayan eğitimciler için zorluk oluşturmaktadır. İlgili bilgiyi edinmenin zorluğuyla birleştiğinde, bu zorluklar daha proaktif bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Buna cevaben araştırmacı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflara yönelik üç temel Sosyal Bilgiler ders kitabını kişisel olarak inceleme girişiminde bulunur. Aşağıda açıklanan konular, müfredata net bir genel bakış sağlamak için titizlikle çıkarılmıştır. Bu müfredat, öğrencilerin kendi tarihlerinin, coğrafyalarının ve sosyo-kültürel dinamiklerinin inceliklerini kavramalarını sağlayacak şekilde titizlikle yapılandırılmıştır (MoE: Social Studies Textbook for Grades 7, 8, and 9, 2022).

1.6.1. Genel ve Özel Hedefler

1.6.1.1. Genel Hedefler

- Bölgesel Kimliği Geliştirme: Öğrencileri Erbil, Süleymaniye ve Duhok'un derin tarihine ve canlı kültürüne aşina kılın, böylece bölgesel bir gurur ve kimlik duygusu aşılansın.

- Eleştirel Düşünmeyi Geliştirme: Öğrencileri, kendilerine sunulan tarihsel ve coğrafi verileri eleştirel bir şekilde analiz etmeye, değerlendirmeye ve bağlamsallaştırmaya teşvik edin.
- Aktif Vatandaşlığı Teşvik Etmek: Öğrencilere tarihi mirasları, sivil katılımın önemi ve bununla birlikte gelen sorumluluklar hakkında bilgi verin (MoE, 2009).

1.6.1.2. Özel Hedefler

- Erbil, Süleymaniye ve Duhok'un tarihini şekillendiren önemli olayları, hareketleri ve şahsiyetleri anlayın.
- Bölgelerin manzaraları, iklimleri, kaynakları ve insan faaliyetleri hakkında coğrafi okuryazarlık kazanın.
- Bölgelerin sosyo-ekonomik ve politik dinamiklerine ilişkin bir anlayış geliştirin.
- Tarihi olayların günümüz Erbil, Süleymaniye ve Duhok üzerindeki etkilerini anlayın (MoE, 2009).

Temel Eğitimin üçüncü aşamasındaki Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriği: Temel Eğitimin üçüncü döngüsünde Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriği şu şekilde yapılandırılmıştır: Yedinci sınıf temel ders kitabı iki bölüme ayrılmıştır: Tarihe odaklanan ilk dönem ve Coğrafya'ya odaklanan ikinci dönem. . Benzer şekilde, sekizinci sınıf temel ders kitabı da iki bölüme ayrılmıştır: Tarihi kapsayan ilk bölüm ve Coğrafya'ya ayrılmış ikinci bölüm. Son olarak, dokuzuncu sınıf temel ders kitabı da iki bölüme ayrılmıştır: tarihle ilgili ilk bölüm ve coğrafyayı inceleyen ikinci bölüm.

1.6.2. Yedinci Sınıf Temel Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İki Bölüme Ayrılmıştır

1.6.2.1. Birinci Dönem - Tarih Bölümü

Yedinci sınıfların ilk dönem tarih müfredatı, öğrencilere Taş Devri'nden Nil Vadisi'ne kadar medeniyetleri kapsayan ve Erbil, Süleymaniye ve Dohuk bölgelerinin karmaşık geçmişini derinlemesine inceleyen antik tarih boyunca kapsamlı bir yolculuk sunmaktadır.

Tablo 1. 1: Birinci Dönem- Tarih İçeriği Bölümü

Öge	Konular
İlk / Antik Tarihe Giriş	Tarih terimine giriş, Eski Taş Devri, Orta Taş Devri, Yeni Taş Devri ve Tarihsel Çağlar
İkinci / Irak'ın Eski Kabileleri	Sümerler (MÖ 4500-1900), Akadlar (MÖ 2317-2231) ve Üçüncü Ur İmparatorluğu (MÖ 2111-2003), Eski Babil Çağı ve Amoritlerin Ortaya Çıkışı (MÖ 1894-1595), Asurlular (MÖ 3000-612), Modern Babil Dönemi (Keldaniler) (626-539) M.Ö.
Üçüncü/ Erbil, Süleymaniye ve Dohuk Bölgelerinin Kadim Kabileleri	Lullubiler , Gutyalılar, Mitanniler, Kassitler ve Medler
Dördüncü/ Eski Erbil, Süleymaniye ve Dohuk Bölgelerinin Emanetleri ve Dinleri	Urartu Krallığı'na Ait Eski Emanetler, Kalıntılar ve İslam'ın Gelişi Öncesi Erbil, Süleymaniye ve Dohuk Bölgesi Dinleri
Beşinci/Med İmparatorluğu'nun çöküşünden sonra Erbil, Süleymaniye ve Dohuk bölgelerinin tarihi	Ahameniş döneminde (MÖ 550-331) Erbil, Süleymaniye ve Dohuk, Helenistik (Yunan) döneminde MÖ 331-250'de Erbil, Süleymaniye ve Dohuk, Part ve Roma dönemleri (MÖ 250-MS 224) boyunca Erbil, Süleymaniye ve Dohuk ve Erbil, Süleymaniye ve Dohuk, Sasaniler döneminde (MS 226-637) (MS 16)
Altıncı / Nil Vadisi'nin Tarihi	Nil Vadisi'nin antik tarihi, Eski Çağ, Tutankhamun, Kral Khafre, Orta Çağ (Hiksos) ve Yeni Krallık Dönemi

Tarih bölümünde ilk dönem için ayrılan Tablo 1.1, yedinci sınıf Sosyal Bilgiler öğrencilerini antik tarihin uçsuz bucaksız coğrafyalarında büyüleyici bir yolculuğa çıkarmak için titizlikle hazırlanmış bir müfredatın ana hatlarını çizmektedir. Macera, Eski, Orta ve Yeni Taş Devirlerinin ve çeşitli tarihsel çağların kronolojik koridorlarında gezinen 'Tarih'in özüne giriş" niteliğinde bir dalışla başlamaktadır. Keşif daha sonra

Irak'ın eski kabilelerine doğru yelken açarak Sümerler, Akadlar, Babiller ve Asurlular dahil olmak üzere, Eski Babil Çağı'na kadar uzanan geniş bir tarih aralığını kapsamaktadır. Müfredat haritası daha sonra öğrencilere Erbil, Süleymaniye ve Dohuk bölgelerindeki kabile duvar halıları boyunca rehberlik ederek Lullubi ve Gutiler gibi kabilelerin hikayelerini aydınlatmaktadır. Sonraki bölümde, antik bölgelerin ruhani ve sanatsal eserlerinin ortaya çıkarıldığı antik emanetler ve dini alemlerden oluşan bir hazine keşfedilmektedir. Yolculuk, Medlerin düşüşünden sonraki tarihi ayak izlerini takip ederek, Ahameniş'ten Sasani'ye kadar uzanan bir labirent dönemi boyunca devam etmektedir. Bu eğitici macerayı doruğa çıkaran müfredat, Tutankhamun ve Kral Khafre'nin görkemli hükümdarlıklarından mistik Orta Çağ ve Yeni Krallık Dönemi'ne kadar dönemleri aydınlatarak Nil Vadisi'nin tarihi mücevherlerini ortaya çıkarıyor (MoE: Social Studies Textbook: 7th Grade, 2022).

1.6.2.2. İkinci Dönem- Coğrafya Bölümü

İkinci yarıyılın coğrafya müfredatı, öğrencilere coğrafyanın tanımı ve dallarından Dünya'nın güneş sistemiyle ilişkisine, kabuk bileşenlerine ve insan nüfusunun karmaşık yönlerine ve ekonomik faaliyetlerine kadar temel kavramları kapsayan disiplinin ayrıntılı bir incelemesini sağlar.

Tablo 1. 2: İkinci Dönem - Coğrafya Bölümü İçeriği

Öge	Konular
İlk / Coğrafyaya Giriş	Coğrafyanın Tanımı (Coğrafyanın Dalları), Harita Öğeleri, Harita Çeşitleri ve Bazı coğrafi olayların haritada gösterimi
İkinci/ Dünyanın Güneş Sistemiyle İlişkisi	Dünya'nın Güneş Sistemi ile olan ilişkisi, Dünya'nın şekli, hareketleri, enlem ve boylam çizgileri
Üçüncü/ Yer Kabuğu Bileşenlerinin Doğası	Yer Kabuğu Bileşenlerinin Doğası, Toprak ve suyun dağılımı, Katı Örtü (Litosfer), Su Örtüsü (Hidrosfer), Gaz Örtüsü (Atmosfer), İklim ve Elementleri, Sıcaklıklar, Hava Basıncı, Rüzgarlar ve Nem ve Yağmur
Dördüncü / Nüfus	Nüfus araştırmalarının kaynakları, nüfus artışı, nüfus yoğunluğu, nüfus dağılımı ve nüfusun ekonomik faaliyetlere etkileri

Tablo 1.2, Coğrafya bölümünde ikinci yarıyıl için titizlikle düzenlenmiş müfredatı sunmakta ve öğrenciler için kapsamlı bir eğitim yolculuğunun planını yapmaktadır. Yolculuk, Coğrafya'ya aydınlatıcı bir girişle başlıyor, onun özünü ve çeşitli dallarını tasvir ediyor, ardından haritaların temel unsurlarına ve coğrafi olayların sembolize edildiği çeşitli yollara ilişkin derinlemesine bir araştırma izliyor. Evrende yolculuk yapan müfredat, Dünya'nın Güneş Sistemi ile karmaşık ilişkisinin gizemlerini çözüyor, Dünya'nın şekli, dinamik hareketleri ve enlem ve boylam çizgilerinin önemli rolleri gibi kavramları açıklıyor. Yer kabuğunun derinliklerine inen bu ders, litosfer, hidrosfer ve atmosfer gibi büyüleyici alanları keşfederken kara ve suyun dağılımı, iklimin çeşitli yönleri ve sıcaklık, hava basıncı, rüzgârlar, nem ve yağmur gibi sayısız faktör hakkında derinlemesine bilgiler sunar. Coğrafi serüveni tamamlayan müfredat, beşerî coğrafya alanlarını nüfus çalışmaları üzerinden ele alır; nüfusun veri kaynakları, büyüme eğilimleri, yoğunluk ve dağılımı, ekonomik faaliyetlerle ilişkisi gibi çok boyutlu yönlerini detaylı bir şekilde inceler. Bu sayede, coğrafi manzarada insan

etkileşimlerinin bütünsel bir portresini ortaya koyar (MoE: Social Studies Textbook: 7th Grade, 2022).

1.6.3. Sekizinci Sınıf Temel Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İki Bölüme Ayrılmıştır

1.6.3.1. Birinci Bölüm- Tarih Bölümü

Müfredatın Tarih bölümü, İslam tarihinin derin bölümlerini derinlemesine inceler, Arap Yarımadası'nda Hz. Muhammed (S.A.V.) ile başlangıcını gösterir, Raşid Halifeler, Emevi ve Abbasi hanedanları dönemlerini geçerek ayrıntılı bir araştırmayla son bulur.



Tablo 1. 3: Birinci Bölüm- Tarihin İçeriği

Öge	Konular
Birinci/ İslam Daveti ve İslam Devletinin Kuruluşu	Arap Yarımadasının Coğrafi Konumu, Peygamber Efendimiz (sav)'in Nitelikleri, Habeşistan'a Hicret, İlk Akabe Biatı, Peygamber Efendimiz (sav)'in Medine'deki Başlıca Amelleri, Yahudilerin Konumu, Uhud Savaşı & Peygamber Efendimiz (sav)'in Zamanının Kralları, Prensleri ve Hükümdarlarıyla İletişimi
İkinci/ Raşid Halifeler Döneminde İslam Devleti	Ebu Bekir El-Sıddık, Mürted Hareketlerinin Ortadan Kaldırılması, Ömer Bin El-Hattab, Ömer Bin El-Hattab Döneminde İslami Fetihler, Erbil, Süleymaniye ve Dohuk Bölgelerindeki İslami Fetihler, Osman Bin Affan & Ali Bin Abi Talib
Üçüncü/ Emevi Halifeleri Döneminde İslam Devleti	Emevi Hanedanı, Yezid Bin Muaviya, El-Velid Bin Abdul Malik ve Hişam Bin Abdul Malik
Dördüncü/ Abbasi Halifeleri Döneminde İslam Devleti	Abbasi Hanedanı, Birinci Abbasi Dönemi, İkinci Abbasi Dönemi, Üçüncü Abbasi Dönemi ve Son Abbasi Dönemi
Beşinci/ Erbil, Süleymaniye, Dohuk Bölgeleri ve İslam Döneminde Başlangıçlar	Erbil, Süleymaniye, Dohuk bölgeleri ve İslam'la ilk ilişkileri, İslam devrinde Erbil, Süleymaniye ve Dohuk'un en önemli bölgeleri, İslam devrinde Erbil, Süleymaniye ve Dohuk bölgelerindeki isyanlar, Emirlikler Erbil, Süleymaniye ve Duhok Bölgesindeki Eyaletler, Hasaneviye Emirliği, A'nnazia Emirliği, Eyyubi Devleti ve Kral Salih Döneminde Eyyubi Devleti

Tablo 1.3, İslam tarihinin ufuk açıcı bölümleri arasında ayrıntılı, kronolojik bir yaklaşımla gezinen tarih bölümü için zengin ve kapsamlı bir müfredatı özetlemektedir. Eğitim yolculuğu, Arap Yarımadası'nın coğrafi kalbine demir atan, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) derin hayatını ve yaptıklarını, onun önemli göçlerini, Uhud gibi önemli savaşları ve çağdaş hükümdarlarla diplomatik yazışmalarını açığa çıkaran İslami Çağrı'nın doğuşuyla başlıyor. O'nun zamanından. Raşid Halifeler dönemine geçiş yapan

müfredat, İslami fetihler ve zorluklardan oluşan dokuyu örerek Ebu Bekir El-Sıddık ve Ömer Bin El-Hattab gibi ünlü şahsiyetlerin etkili yaşamlarını ve katkılarını aydınlatıyor. Müfredat daha da ilerleyerek Emevi ve Abbasi halifelerinin etkili krallıkları altındaki tarihi destanları ortaya çıkarıyor, önde gelen liderleri ve çığır açan dönemleri ön plana çıkarıyor. Yolculuğun sonunda Erbil, Süleymaniye ve Dohuk'un İslam dönemindeki bölgesel tarihlerine dalıyor, bu bölgelerin erken dönem İslami bağlarını, önemli simge yapılarını, tarihi ayaklanmalarını ve önemli emirlik ve devletlerin kuruluşunu açıklıyor. Böylece İslam'ın kapsamlı bir tablosunu oluşturuyor. Bu, bölgelerin tarihsel evrimini ve varoluşunun karmaşık dokularını ortaya koymakta, böylece İslam tarihinin kapsamlı bir tablosunu sunmaktadır (MoE: Social Studies Textbook: 8th Grade, 2022).

1.6.3.2. İkinci Bölüm- Coğrafya Bölümü

Müfredatın Coğrafya bölümü, Asya'nın engin manzaralarından Antarktika'nın buzlu genişliğine kadar coğrafi konumları, arazileri, iklimleri, doğal kaynakları, nüfusları ve ekonomik faaliyetleri hakkında ayrıntılı çalışmaları kapsayan, dünya kıtalarının kapsamlı bir incelemesini sağlamaktadır.

Tablo 1. 4: İkinci Bölüm- Coğrafyanın İçeriği

Öge	Konular
Birinci Bölüm/Asya Kıtası	Asya Kıtası (Coğrafi Konum), Asya Kıtasının Arazileri, Asya'daki İklim Bölgeleri, Doğal Flora, Asya Nehirleri ve Gölleri ve Nüfus, Asya Ekonomisi
İkinci Bölüm/Avrupa Kıtası	Avrupa Kıtası (Coğrafi Konum), Yüzey Arazileri, İklim, Doğal Bitki Örtüsü, Nehirler ve Göller ve Nüfus
Üçüncü Bölüm/ Afrika Kıtası	Afrika Kıtası (Coğrafi Konum), Araziler, Afrika Kıtasının İklimi, Doğal Bitki Örtüsü, Nehirler ve Göller, Nüfus ve Ekonomik Faaliyet
Dördüncü Bölüm/ Kuzey Amerika Kıtası	Kuzey Amerika (Coğrafi Konum) Araziler, İklim, Doğal Bitki Örtüsü, Nehirler ve Göller ve Nüfus
Beşinci Bölüm/ Güney Amerika Kıtası	Güney Amerika (Coğrafi Konum), Araziler, İklim, Doğal Bitki Örtüsü, Nehirler ve Göller ve Nüfus, Ekonomik Faaliyet
Altıncı Bölüm/ Avustralya Kıtası	Avustralya Kıtası (Coğrafi Konum), Araziler, İklim, Su Kaynakları, Nüfus ve Ekonomik Faaliyet
Yedinci Bölüm/ Antarktika Kıtası	Antarktika Kıtası (Coğrafi Konum)

Sekizinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının ikinci bölümü coğrafyanın ilgi çekici alanını derinlemesine inceliyor ve çeşitli kıtalar hakkında kapsamlı tartışmalar sunuyor. Tablo 1.4, bu geniş Coğrafya bölümünün bir özetini sunarak içerikleri düzgün bir şekilde özetlemektedir. Yolculuk, öğrencilerin Asya kıtasının derinliklerine inip coğrafi konumunu, çeşitli arazilerini, iklim bölgelerini ve yerel bitki örtüsünü incelediği ilk bölümle başlıyor. Bu bölümde ayrıca Asya'nın geniş nehir ve göl sistemleri, nüfus istatistikleri ve çok yönlü ekonomisi vurgulanmaktadır. Sonraki bölüm, kıtanın coğrafi özelliklerini, arazilerini, iklim bölgelerini, doğal bitki örtüsünü, nehir ve göl sistemlerini ve nüfus dağılımını açıklayarak öğrencileri Avrupa'ya yönlendiriyor. Anlatım daha sonra öğrencilerin kıtanın coğrafyasını, arazilerini, iklimini, bitki örtüsünü, su sistemlerini, nüfusunu ve ekonomik dinamiklerini keşfettiği Afrika'ya kayıyor.

Dördüncü bölüm, öğrencileri Atlantik üzerinden Kuzey Amerika'ya götürerek coğrafi konumunu, arazilerini, iklimini, bitki örtüsünü, su kaynaklarını ve nüfus dinamiklerini tartışıyor. Beşinci bölüm, coğrafi yönlerini, arazilerini, iklimini, bitki örtüsünü, su sistemlerini, nüfus istatistiklerini ve ekonomik faaliyetlerini detaylandırarak dikkatleri Güney Amerika'ya çekiyor. Ders kitabı daha sonra Avustralya'ya odaklanan ve Avustralya'nın coğrafi konumu, arazileri, iklimi, su kaynakları, nüfusu ve ekonomisi hakkında bilgiler sunan altıncı bölüme geçiyor. Bölümün sonuncusu olan yedinci bölüm, öğrencilere Antarktika'nın buzlu genişliğini tanıtıyor ve ağırlıklı olarak eşsiz coğrafi konumunu vurguluyor (MoE: Social Studies Textbook: 8th Grade, 2022).

1.6.4. Dokuzuncu sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, temel içeriğe ve iki ana bölüme ayrılmıştır

1.6.4.1. Birinci Bölüm- Tarih Bölümü

Dokuzuncu sınıf tarih müfredatı, Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerinin Moğol döneminden Osmanlı-İran çatışmalarının etkisine, emirlikler ve doğrudan yabancı etkiler dönemlerine kadar uzanan tarihsel dinamiklerinin kapsamlı bir incelemesini sunmaktadır. Dünya Savaşlarının küresel etkileri, 1958 devrimi sonrasında yaşanan yerel olaylarla doruk noktasına ulaşmıştır.

Tablo 1. 5: Birinci Bölüm- Tarih Bölümü İçerikleri

Öge	Konular
Birinci madde/ Moğollar döneminde (İlhanlılar ve Celayirliler) Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri	Moğollar, Erbil, Süleymaniye ve Duhok halkının Moğollara karşı isyanları, Moğollar döneminde (İlhanlılar ve Celayirliler) Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerindeki siyasi otorite
İkinci madde/ Osmanlı-İran ihtilafında Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri	On altıncı yüzyılın başında Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri, Osmanlı Devleti'nin kuruluşu, Çaldıran Savaşı'ndan sonra Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri, Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerinin Osmanlılarla ve Osmanlıların siyaseti Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri
Üçüncü madde/ Emirlikler döneminde Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri	Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerindeki bazı emirliklerin kısa tarihi, Badinan Emirliği ve Baban Emirliği
Dördüncü madde / Osmanlı ve İran'ın doğrudan etkisi altındaki Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri	Emirliklerin yıkılmasından sonra bölgedeki durum, Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerinde milli hareketin ortaya çıkışı, Yirminci yüzyılın başlarında bölge ve Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerindeki dernek ve kuruluşlar
Beşinci madde/ Birinci Dünya Savaşı başından II. Dünya Savaşı sonuna kadar Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri	Birinci Dünya Savaşı 1914, Sevr Antlaşması 1920, Musul Vilayetinin Irak devletine ilhakı ve 1937 Saadabad Antlaşması
Altıncı madde/ İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1958 devrimine kadar Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri	Dünya Savaşı, Mahabad Cumhuriyeti ve Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgesindeki siyasi duruma etkisi, İran'da Mahabad Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve Mahabad Cumhuriyeti'nin yıkılma nedenleri
Yedinci madde / 14 Temmuz 1958 devrimi sonrası Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri	14 Temmuz 1958 devrimi, 8 Şubat 1963 darbesi, 11 Mart 1970 anlaşması, Cezayir Anlaşması ve Eylül devriminin gerilemesi, 1976 devriminin patlak vermesi, 1991 Mart ayaklanması ve Referandum

Dokuzuncu sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerinin tarihini derinlemesine incelemektedir. Tablo 1.5, Birinci Bölüm- Tarihçe Bölümü İçerikler, içeriğe ilişkin yapılandırılmış bir genel bakış sağlamaktadır. İlk bölüm, Moğol döneminde, özellikle İlhanlı ve Celayirid hükümdarlıkları döneminde bu bölgelere odaklanarak başlamakta ve yerel halkın Moğol yönetimine karşı isyanlarını ve dönemin siyasi manzarasını araştırmaktadır. Bölüm daha sonra Osmanlı İmparatorluğu'nun yükselişiyle eşzamanlı olan 16. yüzyılın başlarından itibaren Osmanlı-İran çatışmasının bu bölgeler üzerindeki derin etkilerine geçmektedir. Çaldıran Muharebesi sonrasındaki durumu özetleyerek, bu bölgeler ile Osmanlılar arasındaki etkileşimleri detaylandırmaktadır. Aynı zamanda Osmanlı'nın bu bölgelere yönelik politikalarını da analiz etmektedir. Emirlikler çağına geçiş yapan ders kitabı, Badinan Emirliği ve Baban Emirliği gibi önemli emirliklerin kısa bir tarihini sunmaktadır. Anlatı daha sonra bu bölgelerin doğrudan Osmanlı ve İran etkisi altında olduğu zamanlara geçerek emirliklerin düşüş dinamiklerini, ulusal hareketin yükselişini ve yirminci yüzyılın başlarında çeşitli dernek ve kuruluşların kurulması da dahil olmak üzere işlerin durumunu araştırmaktadır. Beşinci bölüm, Birinci Dünya Savaşı'ndan İkinci Dünya Savaşı'na kadar olan önemli olayların bir özetini sunmaktadır; 1914'teki Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçlarını, 1920'deki Sevr Antlaşması'nı, Musul Vilayetinin Irak devletine ilhakını vurgulamış ve şu şekilde sonuçlanmıştır: 1937 Saadabad Antlaşması. Bir sonraki bölümde, II. Dünya Savaşı sonrası 1958'e kadar olan tarih inceleniyor ve II. Dünya Savaşı'nın etkileri, İran'da Mahabad Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve etkisi ile gerilemesinin nedenleri vurgulamaktadır. Bölüm, 14 Temmuz 1958 devrimi sonrası Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerinde yaşanan olaylara derinlemesine bir bakışla tamamlanmakta ve 8 Şubat 1963 darbesi, 11 Mart 1970 anlaşması, Cezayir Anlaşması, Cezayir Anlaşması, 1970 Anlaşması gibi önemli olaylara değinmektedir. Ayrıca, Eylül devriminin gerilemesi, 1976 devriminin patlak vermesi, Mart 1991 ayaklanması ve referandumun rolü gibi dönüm noktası niteliğindeki olaylar üzerine kapsamlı bir sonuç sunmaktadır (MoE: Social Studies Textbook: 9th Grade, 2022).

1.6.4.2. İkinci Bölüm- Coğrafya Bölümü

Dokuzuncu sınıf coğrafya müfredatı, Irak'ın fiziki coğrafyasından ve ekonomik faaliyetlerinden başlayarak Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerinin benzersiz doğal ve beşerî coğrafyasını kapsayacak şekilde çeşitli yönleri ele almaktadır. Bu inceleme, çevre ile kaynaklar ve kültür arasındaki etkileşimi vurgulayarak, insan çabalarının bu dinamiklerle nasıl iç içe geçtiğini detaylandırmaktadır.

Tablo 1. 6: İkinci Bölüm- Coğrafya Bölümü İçeriği

Öge	Konular
İlk / Irak'ın Coğrafyası ve Irak'ın Konumu	Irak'ın iklimi, Irak'ta su kaynakları, Irak toprağı ve doğal bitki örtüsü
İkinci / Ekonomik faaliyet	Tarım, Hayvancılık, Sanayi, Madencilik, Ulaşım ve Ticaret Yolları ve Nüfus
Üçüncü / Erbil, Süleymaniye ve Duhok Bölgelerinin Doğal Coğrafyası	Konsept, Yer Şekilleri, İklim, İklim bölgeleri, Toprak ve Doğal bitki örtüsü
Dördüncü / Su kaynakları	Su kaynakları, Barajlar ve rezervuarlar, Maden zenginlikleri ve Petrol
Beşinci / Beşeri Coğrafya	Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgeleri Nüfus, Sanayi, Tarım ve hayvan zenginliği, Turizm ve seyahat & Ulaşım ve iletişim

Tablo 1.6'da "İkinci Bölüm - Coğrafya Bölümü İçeriği" başlıklı dokuzuncu sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, Coğrafya'ya vurgu yapan ikinci bölümüne başlamaktadır. Bölüm, Irak'ın bulunduğu bölgeyi, konumunu, iklimini, su kaynaklarını, toprağını ve doğal bitki örtüsünü kapsayan coğrafyasının kapsamlı bir incelemesiyle başlamaktadır. Daha sonra ekonomik faaliyetlere geçerek tarım, hayvansal üretim, sanayi, madencilik, ulaşım, ticaret yollarını inceliyor ve nüfus demografisine ilişkin bilgiler sunmaktadır. Anlatım, Erbil, Süleymaniye ve Duhok bölgelerinin doğal coğrafyasına doğru ilerleyerek yer şekilleri, iklim, iklim kuşakları, toprak ve bitki örtüsü gibi kavramların altını çizmektedir. Dördüncü bölüm, bakış açısını su kaynaklarına kaydırmakta,

barajları, rezervuarları ve bölgelerin maden zenginliğini detaylandırıyor ve petrole vurgu yapmaktadır. Bu bölüm Erbil, Süleymaniye ve Duhok'un beşeri coğrafyasının kapsamlı bir incelemesiyle sonuçlanmakta; nüfus, sanayi, tarım, hayvan zenginliği, turizm, ulaşım, iletişim sistemleri analiz ediliyor ve insanlar ile çevreleri arasındaki simbiyotik ilişkinin altı çizilmektedir (MoE: Social Studies Textbook: 9th Grade, 2022).

1.6.5. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)

Öğrenme ve Öğretme Sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde özümsemelerini ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamak amacıyla çeşitlendirilmiştir. Bu süreçte uygulanan bazı temel yöntem ve teknikler şunlardır:

- Tarihsel Anlatılar: Öğrencileri, özellikle yerel tarihe ve kahramanlara odaklanarak, geçmiş hayata geçiren öyküler ve anlatılarla bilgilendirir.
- Etkileşimli Haritalar: Coğrafi kavramları öğretmek için haritalardan ve dijital araçlardan yararlanarak öğrencilerin verileri görselleştirmesine ve verilerle etkileşime girmesine olanak tanır.
- Saha Gezileri: Deneyimsel öğrenme için Erbil, Süleymaniye ve Duhok'taki tarihi mekanlara, müzelere ve coğrafi öneme sahip yerlere ziyaretler düzenlenebilir.
- Tartışmalar ve Münazaralar: Tarihsel olayları, bunların sonuçlarını ve modern zamanlarla ilişkilerini tartışarak aktif katılımı ve eleştirel düşünmeyi teşvik edilebilir.
- Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrencilerin belirli konuları daha derinlemesine incelemelerini gerektiren, araştırma ve analitik becerileri geliştiren projeler geliştirilebilir.

1.6.6. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin müfredat kapsamındaki bilgi ve becerilerini etkin bir şekilde özümstediklerini doğrulamak amacıyla çeşitli yöntemler kullanılarak gerçekleştirilir. Bu süreçte uygulanan önemli yöntemler aşağıdaki gibidir:

- Dönem Sonu Sınavları: Her dönem sonunda yapılan kapsamlı sınavlarla öğrencilerin müfredat içeriğini anlamalarını değerlendirilir.

- Sürekli Değerlendirme: Öğrencilerin devam eden ilerlemesini ölçmek için sınavlardan, ödevlerden ve ders katılımından yararlanır.
- Proje Değerlendirmeleri: Proje sunumları aracılığıyla anlayış derinliğini, analitik becerileri ve sunum yeteneklerini değerlendirilir.
- Sözlü Değerlendirmeler: Anlama ve analitik yeteneklerini ölçmek için öğrencileri tartışmalara dahil edilir.
- Akran ve Öz Değerlendirme: Öğrencileri kendilerinin ve akranlarının performanslarını değerlendirmeye teşvik ederek yansıtıcı öğrenme kültürünü teşvik edilir.

Erbil, Süleymaniye ve Duhok'taki temel eğitimin üçüncü aşamasına yönelik Sosyal Bilgiler müfredatı, bölgenin zengin tarihini, kültürünü ve coğrafyasını koruma konusundaki kararlılığının bir kanıtıdır. İlgi çekici içerik ve yenilikçi öğretim metodolojilerinin bir karışımıyla müfredat, miraslarıyla gurur duyan, topluluklarına ve genel olarak dünyaya olumlu katkıda bulunabilecek donanıma sahip, iyi bilgili, eleştirel düşünen ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

1.7. Farklı Ülkelerdeki Sosyal Bilgiler Müfredatları

Sosyal Bilgiler alanı, farklı ulusların tarihi, kültürel ve toplumsal bağlamları hakkında bilgi aktarımı için hayati bir kanal görevi görmektedir. Bu bağlamları anlamak, birbirine bağlı bir küresel manzaranın karmaşıklıklarını etkili bir şekilde yönetebilecek bilgili, aktif ve sorumlu vatandaşların yetiştirilmesi için gereklidir.

Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve İsveç'in Sosyal Bilgiler müfredatını inceleme tercihi, coğrafi yakınlık ve pedagojik felsefenin bir karışımından kaynaklanmıştır. Araştırmacının bulunduğu bölgeye komşu bir ülke olan Türkiye, hem coğrafi hem de kültürel olarak birbirine yakın olmaları yakın bir müfredata sahip olmaları sonucunu doğurmuştur. Ülke aynı zamanda müfredat geliştirme konusunda da önemli ilerlemeler kaydetmiş ve bu da müfredatı değerli bir referans noktası haline getirmektedir. Öte yandan ABD, İngiltere ve İsveç, eğitim felsefelerinin çalışma alanına etkisi nedeniyle seçilmiştir. Bu ülkeler uzun süredir devam eden eğitimde mükemmeliyet geleneklerine sahiptir ve dünya çapında taklit edilen çeşitli pedagojik tekniklere öncülük etmişlerdir.

Sonraki bölümler bu dört ülkenin Sosyal Bilgiler müfredatlarının derinlemesine incelenmesini sağlamakta ve bu müfredatların hedeflerine, içeriğine, öğretim metodolojilerine ve değerlendirme tekniklerine ışık tutmaktadır.

1.7.1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Türkiye'deki Sosyal Bilgiler müfredatı, öğrencilerin kültürel, tarihi ve toplumsal bağlamlarını anlamalarını şekillendirerek ülkenin eğitim çerçevesinin temel bir parçasını oluşturur. Geçmiş ile bugün arasında bir köprü görevi gören müfredat, öğrencilere hızla değişen dünyanın karmaşıklıklarında yol almalarını sağlayacak bilgi ve becerilerle donatır.

1.7.1.1. Genel ve Özel Hedefler

1.7.1.1.1. Genel Hedefler

- Ulusal Kimliğin Geliştirilmesi: Ulusal gurur ve kimlik duygusunu aşlamak için Türkiye'nin zengin tarihini, kültürünü ve değerlerini vurgulamak.
- Eleştirel Düşünmeyi Geliştirme: Öğrencileri çeşitli bilgi kaynaklarını analiz etmeye, değerlendirmeye ve sentezlemeye teşvik etmek.
- Aktif Vatandaşlığın Teşvik Edilmesi: Öğrencileri demokratik süreçlere aktif katılım için gerekli anlayış ve becerilerle donatmak (MEB, 2018).

1.7.1.1.2. Özel Hedefler

- Önemli olaylar, hareketler ve figürler de dahil olmak üzere Türkiye'nin tarihsel zaman çizelgesini anlamak.
- Türkiye'nin manzaraları, bölgeleri ve bunların etkileri hakkında coğrafi okuryazarlık kazanmak.
- Türkiye hükümetinin yapılarını ve işlevlerini ve sivil katılımın önemini anlayın.
- Türkiye'nin ekonomik dinamiklerini ve küresel konumunu kavramak.
- Türkiye'nin farklı kültürlerine, geleneklerine ve toplumsal normlarına değer vermek (MEB, 2018).

1.7.1.2. İçerik (Konu Bilgileri)

Temel alanlar şunları kapsar:

- Tarih: Osmanlı İmparatorluğu'nun, Cumhuriyet döneminin ve Mustafa Kemal Atatürk gibi önemli şahsiyetlerin keşfi.
- Coğrafya: Türkiye'nin coğrafi bölgelerinin, ikliminin ve doğal kaynaklarının detaylı incelenmesi.
- Yurttaşlık: Türkiye'nin cumhuriyetçi değerlerine, hükümet yapılarına ve yurttaşlık görevlerine giriş.
- Ekonomi: Türkiye'nin ekonomik ortamına, endüstrilerine ve küresel ticaret ilişkilerine genel bakış.
- Kültür: Türk sanatının, edebiyatının, festivallerinin ve ülkenin zengin gelenek dokusunun araştırılması (MEB, 2018).

1.7.1.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)

- Sorgulamaya Dayalı Öğrenme: Türk toplumu ve tarihine ilişkin soru, sorun ve senaryoların vurgulanması.
- İş birlikçi Öğrenme: Grup projelerini, tartışmaları ve toplu problem çözmeyi teşvik etmek.
- Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrencileri Türkiye'deki gerçek dünya senaryolarıyla ilgili görevlere dahil etmek.
- Doğrudan Öğretim: Temel kavramları aktarmak için yapılandırılmış sunumların kullanılması, genellikle multimedya kaynaklarının entegre edilmesi.
- Örnek Olay Yöntemi: Türkiye'deki belirli olayların, rakamların veya toplumsal olguların derinlemesine araştırılmasını sunar (MEB, 2018).

1.7.1.4. Ölçme ve Değerlendirme

- Standartlaştırılmış Test: Ülke çapındaki sınavlarla öğrencilerin müfredat içeriğini kavramalarının değerlendirilmesi.

- Sürekli Değerlendirme: Öğrencilerin devam eden ilerlemesini ölçmek için sınavlardan, ödevlerden ve ders katılımından yararlanmak.
- Proje Değerlendirmeleri: Proje sunumları yoluyla öğrencilerin analitik ve pratik becerilerinin değerlendirilmesi.
- Akran ve Öz Değerlendirme: Öğrencileri kendilerinin ve akranlarının performanslarını değerlendirmeye teşvik etmek, yansıtıcı öğrenmeyi teşvik etmek (MEB, 2018).

Türkiye'nin Sosyal Bilgiler müfredatı, ülkenin geçmişiyle, geleceğe yönelik isteklerinin dinamik bir karışımıdır. Zengin içeriği çeşitli öğretim metodolojileriyle bütünleştirerek hem ulusal hem de küresel bağlamlara olumlu katkıda bulunabilecek donanıma sahip, iyi bilgili, eleştirel düşünen ve sorumlu vatandaşlar yaratmayı amaçlamaktadır.

1.7.2. ABD'de Sosyal Bilgiler Müfredatı

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sosyal Bilgiler müfredatı, bilgili, aktif ve sorumlu vatandaşları yetiştirmeyi amaçlayan K-12 eğitiminin ayrılmaz bir bileşenidir. Bu müfredat, çeşitli konuları içerir ve öğrencilerin toplum, tarih ve dünya konularında kapsamlı bir anlayış geliştirmelerini sağlamak için çeşitli öğretim metodolojileri kullanmaktadır (Ross, 2014, s. 12).

1.7.2.1. Genel ve Özel Hedefler

1.7.2.1.1. Genel Hedefler

- Sivil Yetkinlik: Öğrencileri demokratik bir topluma aktif katılım için gerekli bilgi ve becerilerle donatmak (Parker, 2003, s. 10).
- Eleştirel Düşünme: Öğrencileri çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri eleştirel bir şekilde analiz etmeye, değerlendirmeye ve sentezlemeye teşvik etmek (Barton ve Levstik, 2004, s. 45).
- Küresel Bilinç: Öğrencileri farklı kültürler, tarihler ve dünya görüşleriyle tanıştırmak küresel bir perspektif geliştirmelerini sağlamak (Banks, 2008, s. 16).

1.7.2.1.2. Özel hedefler:

- Önemli tarihi olayları ve şahsiyetleri anlayın

- Coğrafi okuryazarlık kazanın ve insan-çevre etkileşimlerini anlayın.
- Hükümet yapılarını ve sivil katılımın önemini anlayın.
- Ekonomik kavramları ve bunların gerçek dünyadaki etkilerini kavrayın.
- Kültürel çeşitliliği ve kültürün toplumları şekillendirmedeki rolünü takdir edin (National Council for the Social Studies, 2010, s. 5).

1.7.2.2. İçerik (Konu Bilgileri)

Müfredatın temel alanları aşağıdakileri içermektedir:

- Tarih: Zaman içinde toplumları ve kültürleri şekillendiren önemli olayların, hareketlerin ve figürlerin araştırılması (Wineburg, 2010, s. 76).
- Coğrafya: Yerlerin anlaşılması, insan-çevre etkileşimleri ve yerel eylemlerin küresel sonuçları (Bednarz, 1994, s. 22).
- Yurttaşlık: Hükümet yapılarının, haklarının, sorumluluklarının ve aktif yurttaş katılımının önemini incelenmesi (Parker, 2003, s. 51).
- Ekonomi: Piyasa dinamiklerinin, ekonomik sistemlerin ve hükümetin ekonomik politikalardaki rolünün araştırılması (Schug, Lopus & Morton, 1997, s. 29).
- Kültür: Toplumları tanımlayan inançların, değerlerin, normların ve uygulamaların anlaşılması (Banks & Banks, 2015, s. 231).

1.7.2.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)

- Sorgulamaya Dayalı Öğrenme: Soruya dayalı keşif yoluyla eleştirel düşünmeyi teşvik eder (Grant, 2014, s. 47).
- İş birliği Öğrenme: Takım çalışmasını, iletişimi ve farklı bakış açılarını teşvik eder (Johnson & Johnson, 2002, s. 98).
- Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrencileri gerçek dünyadaki problem çözme sürecine dahil eder (Thomas, 2000, s. 25).
- Doğrudan Öğretim: Yapılandırılmış sunumlar yoluyla temel kavramları verimli bir şekilde aktarır (Rosenshine, 1995, s. 60).

- Vaka Çalışması Yöntemi: Gerçek hayattaki olayların veya senaryoların derinlemesine araştırılmasına olanak sağlar (Merseth, 1991, s. 40).

1.7.2.4. Ölçme ve Değerlendirme

Sosyal Bilgilerde değerlendirme şunları değerlendirmeyi amaçlar:

- Bilgi Edinme: Geleneksel testler, kısa sınavlar ve yazılı ödevler yoluyla.
- Beceri Geliştirme: Projeler, sunumlar ve grup çalışmaları yoluyla değerlendirilir.
- Eleştirel Düşünme: Makaleler, tartışmalar ve analitik ödevlerle değerlendirilir.
- Sivil Katılım: Topluluk projeleri, sınıf tartışmaları ve katılım faaliyetleri aracılığıyla.

Sürekli geri bildirim ve çeşitli değerlendirme teknikleri, öğrencinin gelişiminin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlar (McTighe ve Ferrara, 1998, s. 28).

ABD'deki Sosyal Bilgiler müfredatı, öğrencilere çok yönlü bir dünya görüşü kazandırmak, onları bilgili ve aktif vatandaşlar olmak için gerekli bilgi, beceri ve bakış açılarıyla donatmak için tasarlanmıştır. Toplum geliştikçe, bu müfredat ülkenin geleceğini şekillendirmede önemli olmaya devam ediyor.

1.7.3. İngiltere'de Sosyal Bilgiler Müfredatı

İngiltere'de, daha yaygın olarak Beşerî Bilimler veya Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık birleşimi olarak anılan Sosyal Bilgiler, ulusal müfredatın önemli bir dayanağını oluşturur. Müfredat, ülkenin bilgili, aktif vatandaşlar yetiştirme taahhüdüyle desteklenen, öğrencilere dünyanın tarihi, toplumsal ve coğrafi bağlamları hakkında kapsamlı bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır (DfE, 2013, s. 7).

1.7.3.1. Genel ve Özel Hedefler

1.7.3.1.1. Genel Hedefler

- Tarihsel ve Coğrafi Okuryazarlığın Geliştirilmesi: Öğrencilerin dünyanın çeşitli tarihlerini, kültürlerini ve fiziksel ortamlarını anlamalarını ve takdir etmelerini sağlayın (Counsell, 2011, s. 15).
- Aktif Vatandaşlığı Teşvik Etmek: Öğrencileri demokratik süreçlere bilinçli katılım için gerekli bilgi ve becerilerle donatın (Keating, 2014, s. 28).

- Eleştirel Düşünmeyi Geliştirme: Öğrencileri bilgiyi eleştirel bir şekilde analiz etmeye, önyargıları fark etmeye ve mantıklı sonuçlar çıkarmaya teşvik edin.

1.7.3.1.2. Özel hedefler

- Britanya ve dünya tarihini şekillendiren önemli olayları, hareketleri ve figürleri anlayın.
- Dünyanın çeşitli ortamlarını şekillendiren fiziksel ve insani süreçleri takdir edin.
- Birleşik Krallık'ın sistem ve yapılarına odaklanarak demokrasi, adalet ve haklar ilkelerini anlayın (DfE, 2013, s. 10).

1.7.3.2. İçerik (Konu Bilgileri)

Müfredatın temel alanları aşağıdakileri içermektedir:

- Tarih: Britanya'nın evrimine ve dünyayla etkileşimlerine odaklanarak Taş Devri'nden modern zamanlara kadar önemli olayların kronolojik bir incelemesi (Haydn & Harris, 2010, s. 32).
- Coğrafya: Hem Birleşik Krallık'ta hem de küresel olarak fiziksel manzaraların, insan yerleşimlerinin ve insanlar ile çevreleri arasındaki etkileşimin incelenmesi (Lambert & Morgan, 2010, s. 37).
- Vatandaşlık: Birleşik Krallık'ın demokratik değerlerine, haklarına, sorumluluklarına ve daha geniş adalet, özgürlük ve eşitlik temalarına giriş (Keating, 2014, s. 30).

1.7.3.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)

- Sorgulamaya Dayalı Öğrenme: Çeşitli kaynakların araştırılması, araştırılması ve eleştirel analizinin vurgulanması (Counsell, 2011, s. 20).
- İş birliği Öğrenme: Kolektif bilgi oluşumunu teşvik etmek için grup projelerini ve tartışmaları kolaylaştırmak.
- İnteraktif Multimedya Öğrenme: Öğrenme deneyimini zenginleştirmek ve çeşitli öğrenme stillerine hitap etmek için dijital araçlardan ve kaynaklardan yararlanmak (Haydn ve Harris, 2010, s. 35).

- Saha Gezileri: Uygulamalı öğrenme için tarihi mekanlara, müzelere ve coğrafi öneme sahip yerlere ziyaretler düzenlemek.
- Tartışmalar ve Rol Oynama: Öğrencileri aktif tartışmalara katılmaya ve tarihi olayları veya demokratik süreçleri simüle etmeye teşvik etmek (Keating, 2014, s. 34).

1.7.3.4. Ölçme ve Değerlendirme

- GCSE Sınavları: Öğrencilerin 10. ve 11. Sınıflardaki temel içerik alanlarını kavramalarını değerlendiren ulusal sınavlar.
- Sürekli Değerlendirme: Öğrencilerin devam eden ilerlemesini ve anlayışını izlemek için sınıf çalışması, ev ödevi ve proje değerlendirmelerinden yararlanılır.
- Sözlü Değerlendirmeler: Analitik ve iletişim becerilerini ölçmek için öğrencileri tartışmalara veya sunumlara dahil etmek.
- Akran ve Öz Değerlendirme: Geri bildirim mekanizmaları yoluyla yansıtıcı öğrenmenin teşvik edilmesi (DfE, 2013, s. 42).

İngiltere'deki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık konularını kapsayan Sosyal Bilgiler müfredatı, ülkenin çok yönlü, bilgili ve aktif vatandaşlar üretme konusundaki kararlılığının bir göstergesidir. Zengin içeriğe ve çeşitli öğretim yöntemlerine dayanan bu program, ülkenin eğitim sisteminin merkezinde yer almaya devam etmektedir.

1.7.4. İsveç'te Sosyal Bilgiler Müfredatı

İsveç'te Sosyal Bilgiler eğitimi, öğrencilerin toplumsal yapılara, kültürel bağlamlara ve tarihi anlatılara ilişkin anlayışlarını geliştirmede çok önemli bir rol oynar. Köklerini ulusun demokratik ahlakından alan müfredat, aktif vatandaşlığı, eleştirel düşüncüyü ve küresel farkındalığı vurgular (Lundgren, 2015, s. 7).

1.7.4.1. Genel ve Özel Hedefler

1.7.4.1.1. Genel Hedefler

- Demokratik Değerleri Geliştirmek: Demokratik ilkelere, insan haklarına ve toplumsal sorumluluklara derin bir takdir aşlamak.

- Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Etmek: Öğrencileri bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmeye, hâkim anlatıları sorgulamaya ve bilinçli sonuçlar çıkarmaya teşvik etmek.
- Küresel Farkındalığın Geliştirilmesi: Öğrencileri birbirine bağlı bir dünyada gezinmek için gerekli bilgi ve becerilerle donatmak (Lundgren, 2015, s. 8).

1.7.4.1.2. Özel hedefler

- Viking Çağı'ndan modern zamanlara kadar İsveç'in tarihsel gelişimini anlayın.
- Ülkenin siyasi yapıları, hakları ve demokratik süreçleri hakkında fikir edinin.
- İsveç'in ekonomik ortamına ve küresel konumuna odaklanarak ekonomik ilkeleri anlayın.
- İsveç'in kültürel çeşitliliğini, toplumsal normlarını ve geleneklerini keşfedin (Swedish National Agency for Education, 2018, s. 33).

1.7.4.2. İçerik (Konu Bilgileri)

Müfredatın temel alanları aşağıdakileri içermektedir:

- Tarih: Antik dönemden günümüze kadar İsveç'i şekillendiren önemli olaylar, hareketler ve figürler üzerine bir çalışma.
- Coğrafya: İsveç'in manzaralarını, demografisini ve Avrupa'daki coğrafi konumunun daha geniş etkilerini keşfetmek.
- Yurttaşlık: İsveç demokrasisini, yönetim yapılarını ve ulusun uluslararası örgütlerdeki rolünü destekleyen ilkeleri derinlemesine incelemek.
- Ekonomi: İsveç'in ekonomik modellerini, endüstrilerini ve küresel ekonomiye entegrasyonunu analiz etmek.
- Kültür: İsveç sanatının, geleneklerinin ve çok kültürlü toplumunun zengin dokusunu takdir etmek (Lundgren, 2015, s. 8).

1.7.4.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yöntem-Teknik)

- Sorgulamaya Dayalı Öğrenme: Öğrencileri soru sormaya ve cevap aramaya teşvik etmek, bağımsız düşünmeyi teşvik etmek.

- İş birlikçi Öğrenme: Kolektif problem çözmeyi teşvik etmek için grup projelerini, tartışmaları ve akran etkileşimlerini kolaylaştırmak.
- Probleme Dayalı Öğrenme: Öğrencilerin İsveç toplumuyla ilgili gerçek dünya senaryolarına dahil edilmesi.
- Etkileşimli Multimedya Öğrenme: Konuları hayata geçirmek ve çeşitli öğrenme tarzlarına hitap etmek için dijital araçları ve kaynakları kullanmak.
- Saha Gezileri: Deneyimsel öğrenme için tarihi mekanlara, müzelere ve sivil kurumlara ziyaretler düzenlemek (Lundgren, 2015, s. 9).

1.7.4.4. Ölçme ve Değerlendirme

- Ulusal Testler: Standartlaştırılmış sınavlar aracılığıyla öğrencilerin temel içerik alanlarını kavramalarının değerlendirilmesi.
- Sürekli Değerlendirme: Öğrencilerin ilerlemesini ve anlayışını ölçmek için sınavlardan, ödevlerden ve sunumlardan yararlanmak.
- Akran Değerlendirmeleri: Öğrencileri, akranlarının katkıları ve projeleri hakkında geri bildirim sunmaya teşvik etmek.
- Öz Değerlendirme: Öğrencilerin kendi performanslarını ve ilerlemelerini değerlendirmelerini sağlayarak yansıtıcı öğrenmeyi teşvik etmek (Swedish National Agency for Education, 2018, s. 45).

İsveç'in Sosyal Bilgiler müfredatı, ülkenin iyi bilgili, eleştirel düşünen ve sorumlu vatandaşlar yetiştirme konusundaki kararlılığının bir kanıtıdır. Dünya gelişmeye devam ederken, bu müfredat öğrencileri hem ulusal hem de küresel bağlamlara anlamlı katkılar sağlamaya hazırlamada merkezi olmaya devam ediyor.

1.8. Sosyal Bilgiler Müfredatı Planlama

Sosyal Bilgiler müfredatının planlanması, genellikle program planlayıcıları tarafından benimsenen geleneksel süreci takip eder. Süreçte farklılıklar olsa da, bazı temel unsurlar herkes için ortaktır. Ololobou ve diğerlerinde (2000:205) Mezieobi (1993), “Sosyal Bilgiler müfredatında yedi bileşenin yer alması gerektiğini” belirtmiştir. Birincisi Sosyal Bilgiler dersinin amaç, amaç ve hedefleridir. Bunlar, sırayla ülkenin ulusal hedeflerinden geliştirilen eğitim hedeflerinden türetilmiştir. İçerik seçimi ve

organizasyonu, amaç ve hedeflerden sonraki ikinci adımdır. Sosyal Bilgilerde olgular, kavramlar ve genellemeler sosyal bilimlerden seçilerek içeriğini oluşturur ve belirtilen amaçlara ulaşmak için mantıksal veya sıralı olarak düzenlenir.

Sosyal Bilgiler müfredatının diğer bileşenleri şunları içerir: Öğretmenlerin içeriği öğrencilere ilettiği araç olan yöntem ve teknikler. Yöntemin yanında yer, kişi veya malzeme olabilecek kaynaklar gelir. Öğrencilerin anlamlı bir şekilde öğrenmeleri için kavramların öğretimini desteklemek için kullanılırlar. Son bileşen, bir dersin değerini veya değerini kanıtlamak için aktif olarak tasarlanan değerlendirmedir (Lawton, 2012).

1.9. Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriği Ve Kapsamı

Bozimo ve Ikwemelu'ya (1999) göre Sosyal Bilgilerin içeriği, sosyal bilimlerden alınan insan ilişkileri, sorunlar ve kurumlar hakkında önemli genellemelerin bir sentezi ve bileşimidir. Bununla birlikte, Sosyal Bilgiler içerik kaynaklarının yalnızca Sosyal Bilimler ile sınırlandırılmayacağı belirtilmelidir. Bunun nedeni, programın çok boyutlu doğasıdır. Başka bir deyişle, Sosyal Bilgiler içeriği, Fizik ve Biyoloji Bilimleri, Beşeri Bilimler ve Sosyal Bilimler kavramlarının geliştirilmesinden ve teorilerinden türetilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini tartışırken konunun kapsamını ihmal etmek eksik olacaktır. Bunun nedeni, kapsamın içeriği doğrudan etkilemesidir. Kapsamın geniş olduğu yerde içeriğin de geniş olması zorunludur ve kapsamın dar olduğu yerde içerik de dar olacaktır. Bu nedenle, konunun içeriğini belirlemeye yönelik herhangi bir girişimde, yapılması gereken ilk şey kapsamı belirlemektir. Bu yapıldıktan sonra, kapsama giren çeşitli konu alanlarından uygun konu, fikirler, kavramlar ve genellemeler çıkarılabilir. Mathias (1973), Sosyal Bilgilerin kapsamını belirlerken aşağıdaki faktörlerin dikkate alınmasını önermiştir. Kursun verildiği okul türü ve seviyesi; öğretmen ve çocukların türü; sağlanması gereken müfredat ihtiyaçları ve genel hedefler. Ona göre dikkate alınması gereken diğer faktörler, öğrencilere kazandırılması gereken beceriler, dersin kazandırmaya çalışması gereken tutumlar, geliştirilmesi gereken kavramlar ve kazanılması gereken bilgi, içerik veya olgusal bilgilerdir.

Erbil, Süleymaniye ve Duhok'ta Sosyal Bilgilerdeki içeriğin kapsamının ve kalitesinin, dikkate alınmak istenen seviyeye göre değiştiğini vurgulamakta fayda var.

Bununla birlikte, genel içerik organizasyonu ve düzenleme modeli, spiral ufuk formülünü takip ediyor gibi görünmektedir. İnsan merkeze veya odak noktasına konur ve bilinenden bilinmeyene doğru tüm ortamlar, tutumlar, beceriler ve bilgiler onun etrafında düzenlenir. Bu, ilköğretim ve ilköğretim sonrası düzeylerde genel biçim olma eğilimindedir. Yükseköğretim düzeyinde, Sosyal Bilgiler bir program şeklindedir.

1.10. Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemleri

Sosyal Bilgilerde öğretim yöntemleri, öğretim ve program amaçlarına ulaşmak için içeriğin öğrencilere sunulduğu prosedürler olarak tanımlanabilir. Joof'a (1984) göre öğretim yöntemi, tüm önemli değişkenleri barındırmak için bilinçli ve sistematik olarak tasarlanmış öğretmen davranışlarının bir örüntüsü ve dizisidir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan çok çeşitli yöntemler vardır, ancak hepsi iki türde ele alınır: İçeriğin aktarılması yöntemi, öğrenciye bilgi vermeyi vurgular ve böylece onu bu bilgilerin pasif bir tüketicisi haline getirir. Örnek anlatım yöntemidir. Problem çözme yöntemi ise öğrenciye öğrenme sürecine aktif olarak katılma fırsatı verir. Bu tür yöntemlerin örnekleri dramatizasyon ve sorgulamadır. Unutulmamalıdır ki Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözme yöntemlerinin özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim öğretim düzeyinde kullanılmasıdır. Bununla birlikte, içeriğin iletilmesi tamamen yetersiz değildir çünkü bazı özel hedeflere ulaşmak için kullanılabilir. Yöntemlerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

- **Problem Çözme Yöntemi:** Moore'a (1995) göre bu yöntem, ihtiyaç duyulan bilgiyi almak için nereye gidileceğini bilmekten fazlasını içerir. Meraklı bir tutum, bir problemi analiz etme yeteneği, hipotez kurma ve kurma yeteneği ve sonucu doğrulamada bilgiyi kullanma yeteneği gerektirir. Başka bir deyişle, problem çözme yöntemi, bir problemi keşfetme, düşünme ve bilgi toplama, bilgiyi analiz etme ve probleme çözüm bulma sürecini içerir.
- **Tartışma Yöntemi:** Bu, öğrenciler arasında sözlü bir etkileşim ve fikir alışverişidir. Grup tartışması, beyin fırtınası, yuvarlak masa tartışması, panel tartışması ve şeytanın avukatları şeklinde olabilir. Yöntem, birkaç kişinin bilgi ve fikirlerinin tek bir kişinkinden daha değerli olduğu ilkesine göre düzenlenmiştir. Bu nedenle ekip çalışması gerektiren bir öğrenme sürecidir.

- **Dramatizasyon Yöntemi:** Bu, öğrencilerin başkalarının rolünü oynadıkları ve gösterdikleri bir durumdur. Bozimo ve Ikwumelu'ya (1999) göre miming, playlet, role play, simülasyon, monolog/diyalog ve kuklacılık dramatizasyon yönteminde kullanılabilecek tekniklerdir.
- **Simülasyon Yöntemi:** Simülasyon, aynen olduğu gibi hareket etmektir. Yöntem, sosyal hayatımızdaki düşündürücü fikirleri ve sorunları sunmanın dinamik ve canlı bir yoludur. Simülasyon etkinlikleri, simülasyon oyunları ve tarihsel simülasyon olmak üzere üç türü vardır. Hepsi Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili ve önemlidir.
- **Sorgulama Yöntemi:** Okullarda en sık kullanılan öğretim yöntemlerinden biridir. Sorular, öğretimde temel araçlar olduğu için öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede çok önemlidir. Bozimo ve Ikwumelu'ya (2000) göre soru şu şekillerden herhangi birini alabilir: odaklanma, araştırma, özetleme ve soruları gözden geçirme.
- **Alan Gezisi Yöntemi:** Bu genellikle sınıf dışında yapılır. Pazar, baraj, bakanlık ve geleneksel hükümdar sarayı gibi eğitici bir yere bir öğretmenin rehberliğinde yapılan gezidir. Bu, Sosyal Bilgiler öğretiminde önemli bir yöntemdir çünkü öğrenciye sınıfa getirilemeyecek deneyimler sağlar.
- **Proje Yöntemi:** Bu, öğrenciler tarafından somut ve pratik bir şey yapmayı içerir. Proje yöntemi, Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin psikomotor alanlarını geliştirmelerine yardımcı olduğu ve yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye yardımcı olduğu için önemlidir.
- **Münazara Metodu:** Bu, rekabetçi bir ortamda bir konunun lehinde ve aleyhinde olan argümanın resmi sunumudur. Öğrencilerin bir konuyu anlama derinliğini değerlendirmek için kullanılır. Ayrıca öğrencilerde sunum becerilerinin ve hoşgörü ruhunun gelişmesine yardımcı olur.

1.11. Sosyal Bilgilerde Öğretim Kaynakları

Sosyal Bilgilerin kendine özgü doğası, öğretiminde ve öğreniminde çok çeşitli kaynakların kullanılmasını mümkün kılar. Bu kaynaklar üçe ayrılabilir: kaynak kişiler, malzemeler ve yerler.

Sosyal Bilgilerde kaynak kişi, ilgilenilen konu hakkında kesin bilgisi olan veya birinci elden bilgiye sahip olan ve derste kullanılan kişidir. Kaynak kişinin, bir etkinliğe katılımı, akademik başarısı, mesleki eğitimi veya belirli bir derneğe, dini mezhebe, kulübe veya topluluğa üyeliği konuda daha çok yardımcı olabilir. Kaynak kişi örneği şunları içerir: avukatlar, bankacılar, geleneksel yöneticiler, senato üyeleri, doktorlar, zanaatkarlar, demirci, polis memurları, pilotlar, tüccarlar ve çiftçiler.

Öğretmenler tarafından Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek kaynak materyallerin listesi sonsuzdur. Bunun nedeni, öğrenme için uygun şekilde eşleştirilmediği veya seçilmediği sürece, etrafımızdaki hemen hemen her materyalin öğretme ve öğrenme sürecinde yararlı olmasıdır. Malzemeler aşağıdaki kategorilere ayrılmıştır:

- Realia gerçek nesnelerdir ve dersi daha ilginç ve kalıcı hale getirebilir. Örnekler şunlardır: zanaat, silahlar, tohumlar, mutfak eşyaları ve gıda maddeleri vb.
- Basılı materyaller arasında ders kitapları, dergi, broşür, gazete, roman ve ansiklopedi gibi şeyler bulunur.
- Basılı olmayan malzeme resimleri, küreleri, haritaları ve çizelgeleri içerir.
- Görsel-işitsel materyaller öğrencilere onları görme ve duyma fırsatı sağlar. Örnekler: televizyon, filmler ve bilgisayar.

Kaynak yerler, öğrencilerin ilgilerini çeken bir şeyler öğrenmek için ziyaret ettikleri önemli yerlerdir. Öğrenmede önemlidir çünkü soyut veya hayali deneyimi gerçek kılar. Ayrıca öğrencileri motive eder ve onları hem iş dünyalarını hem de gelecekteki mesleki özlemlerini daha fazla keşfetmeye teşvik eder. Kaynak materyaller gibi, Sosyal Bilgiler öğretiminde ve öğreniminde kullanılan kaynak yerlerin listesi sonsuzdur. Pazar, eğitim kurumları, bankalar, barajlar, kütüphaneler, motor parkları vb.

Danladi'ye (2006) göre, bu kaynakların seçilmesi ve kullanılmasına ilişkin yönergeler şunlardır: bunlar öğrencinin olgunluğuna uygun olmalıdır; ders hedefleriyle ilgili; güncel ve ilgili; ucuz ve uygun fiyatlı; cesur çekici ve iyi durumda; hem öğretmene hem de öğrenciye zararsızdır ve sınıfa alınmadan önce test edilmiştir.

1.12. Sosyal Bilgilerde Değerlendirme Süreci

Değerlendirme, hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi olarak görülmektedir (Obiadi, 1980). Öğrencileri bir takım etkinliklere maruz bıraktıktan sonra, hedefte belirtilen kazanımları kazanıp kazanmadıklarının belirlenmesine değerlendirme denir. Kiskey (1981), değerlendirmenin öğrencilere, öğretmenlere ve program geliştiricilere program hedeflerine ulaşmadaki başarı hakkında geri bildirim sunduğunu ve programın nasıl değiştirileceği ve iyileştirileceği konusunda sağlam karar vermenin temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, tanım ışığında değerlendirme, programa, öğrencilere, öğretmenlere ve topluma odaklanan doğası gereği çok boyutludur ve bunlar:

- Teşhis değerlendirmesi, öğrencilerin nerede olduğunu bulmayı gerektirir. Öğrencinin bir konu hakkında ne bildiğini bulmak için uygun bir araç ön testtir. Tanısal değerlendirmenin amacı, öğretmenin dersini başarılı bir şekilde organize edebilmesi için, öğrenme deneyiminin başlamasından önce öğrencilerin hazırlıkları hakkında bilgi vererek öğretmene yardımcı olmaktır.
- Biçimlendirici değerlendirme, özellikle verilen öğretim birimi içinde yeni bir materyal tamamlandığında, sık aralıklarla gerçekleşir. Amaç, istenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının değerlendirilmesinde bir öğretmene yardımcı olmaktır.
- Özetleyici değerlendirme, bir öğretim ünitesinin sonunda gerçekleşir. Öğrencilerin edindiği bilgi düzeyinin ve istenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesine yardımcı olur.

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan iki ana değerlendirme tekniği vardır ve bunlar test ve test dışı tekniklerdir. Test tekniği de sırayla üç tiptir: kompozisyon testi, objektif test ve sözlü test. Deneme testi, test sahibinin bir soruyu okumasını, yanıtını formüle etmesini ve yanıtı yazmasını gerektirir. Farklı biçimler alır, kısa cevaplı, dahili veya sınırlı. Objektif test, onu alan kişi tarafından öznel yorumlama fırsatını azaltma eğilimindedir. Bu tür testteki maddeler, sınırlı bir cevap seçimine izin verecek şekilde yapılandırılmıştır. Objektif test, doğru veya yanlış, alternatif madde testi, eşleşen madde, çoktan seçmeli madde ve derleme madde testi olmak üzere ikiye ayrılır. Sözlü sınav, sınav görevlisinin soruyu konuşulan sözcükleri kullanarak sunduğu ve sınava girenin de aynı şekilde yanıt verdiği, zamana bağlı bir sınavdır.

Test dışı teknikler söz konusu olduğunda, Sosyal Bilgilerde kullanılan değerlendirme araçları aşağıdaki şekildedir:

- Bir test tekniği olarak gözlem, öğrencileri, tutumları, duyguları, ilgiyi ve sınıf içindeki ve dışındaki akranlarla olan ilişkileri not etmeyi ve karşılaştırmayı içerir.
- Anekdöt kayıtları, bireysel öğrencilerin davranışlarıyla ilgili belirli olayların veya durumların açıklamasıdır. Bu teknik, doğası gereği sistematik hale getiren oldukça organize bir kayıt tutma içerir.
- Kontrol listesi aynı zamanda belirli tutum özelliklerinin kontrol listesinde belirlendiği ve gözlem yoluyla özelliklerin bulunup bulunmadığının kontrol edildiği gözleme dayalı değerlendirme için bir kayıt cihazıdır.
- Sosyal Bilgilerde belirli bir grubun sosyal yapısının belirlenmesinde sosyometrik teknik kullanılır. Kullanılan diğer teknik olmayanlar arasında görüşme, deneyim, özetler, günlükler yer alır.

Bozimo ve Ikwumelu'ya (2000) göre bir değerlendirme tekniğinin etkili olabilmesi için öğretmen, öğrenci, veli ve eğitim yetkililerini içermeli; açıkça belirtilen hedeflere dayalı olmalıdır; sürekli ve kümülatif olmalı; çok çeşitli hedefleri değerlendirme yeteneğine sahip olmalı; bireysel farklılıkları tanımalı; Gereken zaman ve enerji açısından güvenilir veya tutarlı kullanılabilir olmalıdır.

Değerlendirme, işlevleri yerine getirme potansiyeline sahiptir: Hedeflere ulaşılmasını belirler; öğretimi geliştirir; sertifika için kullanılır; kalite kontrol için kullanılan öğrencinin ilerlemesini değerlendirmek; öğrencilerin belirli bir sınıftan diğerine terfi için kullanılır. Okul ve toplum arasında bir iletişim aracı olarak hizmet etmek; kayıt tutma veya öğrenci performansının bir aracı olarak hizmet eder. Öğrencileri öğrenmeye hazır olup olmadığını belirlemek için teşhis eder, öğrencileri özellikle geri bildirim verildiğinde öğrenmeye motive eder. Sosyal Bilgilerin dayandığı varsayımı (hipotezi) doğrular. Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından kullanılan yöntem ve materyalin yeterliliği veya yetersizliği konusunda ve ayrıca Sosyal Bilgiler öğrencilerinin başarısındaki zayıf ve güçlü yönler hakkında bilgi verir.

1.13. Erbil, Süleymaniye Ve Duhok'ta Sosyal Bilgilerin Sorunları

Etkili vatandaşlar yetiştirmek için bir öğretim aracı olarak Sosyal Bilgiler kullanmanın avantajlarına rağmen, bu dersin öğretimi ve öğrenimi, bazıları yeni, bazıları ise eski olan birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

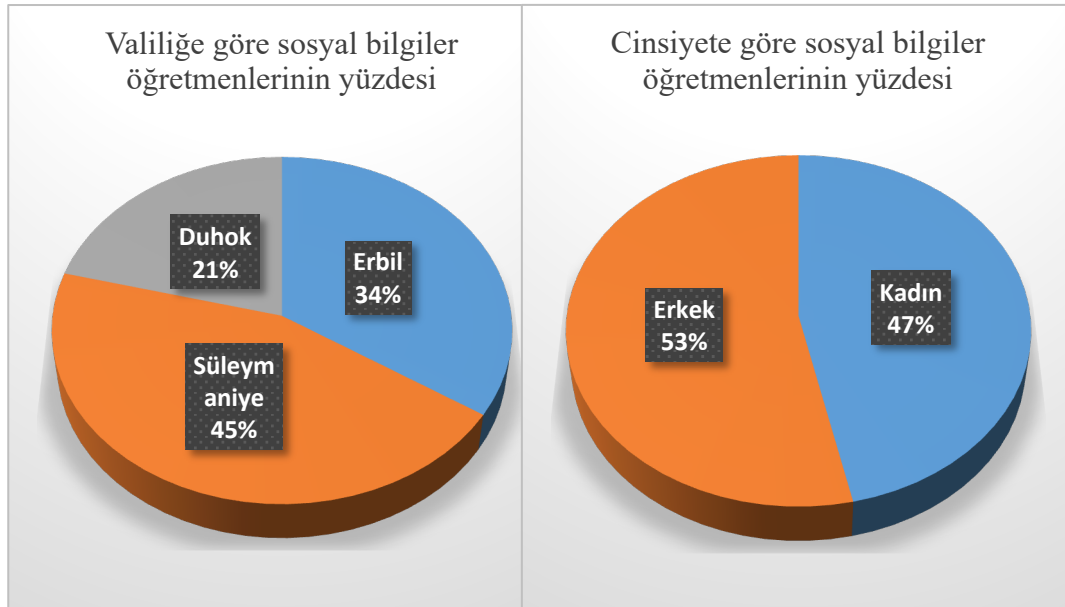
- Farklı akademik düzeylerde Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programının eksikliği
- Sosyal Bilgiler müfredatının basımı ve yazımında sorunlar bulunmaktadır
- Sosyal Bilgiler eğitiminin en büyük sorunlarından biri, tarihçiler, coğrafyacılar ve ekonomistler gibi sosyal bilim uzmanlarının tehdit ve baskılarına maruz kalmasıdır
- Bir diğer sorun da konuyu öğretmek için kullanılan nitelikli öğretmenlerin yetersiz olmasıdır. Bu nedenle, çözüm, Sosyal Bilgiler yöneliminden yoksun olmalarına rağmen tarih, coğrafya, ekonomi ve devlet alanlarında uzmanlaşmış öğretmenler kullanmaktır. Ayrıca, Okam (2002), iyi vatandaşın özelliklerinin ve niteliklerinin öğretilmesinin, katı sosyal bilimler ve onların uzmanlarının kapsamı dışında kalan etik, ahlaki ve felsefi soruları gündeme getirdiği endişesini dile getirdi.
- Uygun ve yeterli ders kitaplarının eksikliği, Sosyal Bilgiler dersini zorlayan başka bir sorundur. Öğrenciler, Sosyal Bilgiler okumak için çoğunlukla Tarih, Devlet ve diğer sosyal bilimler ders kitaplarına güvenirler. Bu durum tehlikelidir; çünkü bu ders kitaplarının yazarları Sosyal Bilgiler yöneliminden yoksundur ve bu nedenle ders kitaplarının içeriğinin konuya uygun olduğu söylenemez.
- Diğer sorunlar şunlardır: konunun öğretiminde yetersiz ve uygun olmayan öğretim araçları kullanılması, öğretim yöntemlerinin uygun şekilde uygulanmaması, zaman çizelgesinde yeterli süre ayrılmaması ve konunun ortaokuldan lise son sınıfa kadar sürekliliğinin olmaması
- Sosyal Bilgiler müfredatı geliştirilirken uluslararası standartlara uyulmaması (MoE, 2015).

1.14. Erbil, Süleymaniye ve Dohuk'taki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dağılımı, Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Sınıflardaki Öğrenci Sayıları ve Temel Okullarının Sayısına İlişkin Harita

Özellikle Erbil, Süleymaniye ve Dohuk gibi spesifik alanlar incelendiğinde eğitim, bu bölgelerin kalkınmasında ve ilerlemesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Erbil-Irak'taki Millî Eğitim Bakanlığı Planlama Müdürlüğü, İstatistik Dairesi (2022) tarafından hazırlanan güncel verilerden yararlanan bu rapor, bu valiliklerdeki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının dağılımına ilişkin kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır.

Erbil, Süleymaniye ve Dohuk'ta sosyal derslerin öğretmenlerinin sayısı: Eğitim alanı, kaynakların farklı bölgeler arasındaki dağılımını ve tahsisini yansıtan hayati bir sektördür. Bu sektörün önemli bir yönü, bilgiyi gelecek nesillere aktarmaktan sorumlu olan eğitimcilerin iş gücüdür. Bu rapor, bölgedeki üç büyük valilikteki (Erbil, Süleymaniye ve Dohuk) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demografik dağılımını inceliyor. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sayısını Tablo 2.7'de ayrıntılı olarak belirtildiği gibi illere ve cinsiyete göre analiz ederek, bu alanlardaki eğitim profesyonellerinin temsili ve çeşitliliği hakkında fikir sahibi oluyoruz. Eğitim Bakanlığı'ndan alınan verilere dayanan bu inceleme, yalnızca eğitim personelinin mevcut durumunu ortaya koymakla kalmıyor, aynı zamanda gelecekteki eğitim planlaması ve politika geliştirme için de bir referans noktası görevi görüyor.

Şekil 1. 2: Valiliğe ve Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yüzdesi



Şekil 1.2, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vilayet ve cinsiyete göre kategorize edilmiş dağılımının ikili perspektifli bir analizini sunmaktadır. Soldaki grafik bölgesel dağılımı gösteriyor; Süleymaniye öğretmenlerin %45'iyle önde, onu %34'le Erbil ve %21'le Dohuk takip ediyor. Bu durum Süleymaniye'nin Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamındaki önemini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, sağdaki grafik cinsiyet demografik özelliklerini ortaya koyuyor ve kadın eğitimcilerin %47'sine karşılık %53'ü oluşturan erkek öğretmenlerin marjinal bir üstünlüğünü ortaya koymaktadır. Verilerin bu sentezi, eğitim sektörünün kompozisyonunu görselleştirerek, Sosyal Bilgiler öğretiminde bölgesel ve cinsiyete özgü katılımın incelikli bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

Tablo 1. 7: Valiliğe ve Cinsiyete göre Sosyal Bilgiler öğretmeni sayısı

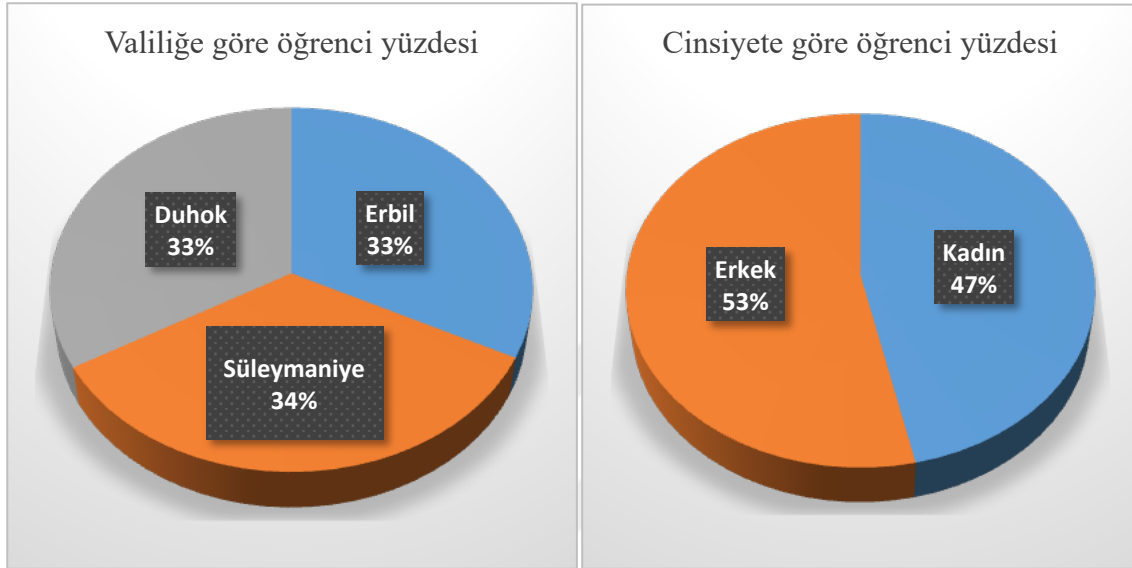
Cinsiyet	Erbil	Süleymaniye	Duhok	Toplam
Kadın	1651	2225	852	4728
Erkek	1408	1779	1021	4208
Toplam	3059	4004	1873	8936

Tablo 1.7, Vilayet ve Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğretmeni Sayısı, öğretmenlerin Erbil, Süleymaniye ve Dohuk'taki dağılımını titizlikle sıralamaktadır. Rakamlar, Erbil'de kadın öğretmenlerin 1.908'e karşılık 1.312 erkek öğretmenle açık bir hakimiyetini ortaya koyuyor. Süleymaniye, daha küçük bir farkla da olsa bu eğilimi takip ediyor ve 973 erkeğe karşılık 1.220 kadın eğitimci kaydediyor. Dohuk, 1.600 kadın öğretmen ve 1.923 erkek öğretmenle en dar farkı gösteriyor. Her bir valiliğin alt toplamı toplam 5.963 öğretmene işaret etmektedir ve kadınların çoğunluğunu oluşturmaktadır. Genel toplam, üç ilde 8.936 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle sonuçlanır; bu toplamın 4.728'i kadın öğretmenlerden ve 4.208'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu rakamlar yalnızca cinsiyet dağılımını yansıtmakla kalmıyor, aynı zamanda stratejik eğitim planlaması ve politikası için hayati önem taşıyan her valilikteki eğitim personelinin ölçeğine ilişkin bilgiler de sunuyor.

Valiliğe ve cinsiyete göre temel eğitimin üçüncü kademesindeki öğrenci sayıları: Bu bölüm, temel eğitimin üçüncü kademesindeki öğrencilerin çeşitli valilikler arasındaki cinsiyete göre dağılımına odaklanmaktadır. Eğitim Bakanlığı - Erbil'den

(2022) alınan veriler titizlikle tablolatırılmış olup, Erbil, Süleymaniye ve Duhok'taki erkek ve kız öğrenci sayıları arasında net bir ayrım sağlayarak, ülke genelinde eğitime katılımda cinsiyet demografisinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır bu bölgeler.

Şekil 1. 3: Valiliğe ve Cinsiyete Göre Öğrenci Yüzdesi



Şekil 1.3, Vilayetlere ve cinsiyete göre öğrenci demografisinin iki odaklı bir görselleştirmesini sunmaktadır. İlk rakamda öğrencilerin çeşitli valiliklere dağılımı gösteriliyor; Süleymaniye en yüksek orana sahip (%34), onu %33'er payla Erbil ve Dohuk takip ediyor. Bu durum, öğrencilerin bölgeler arasında nispeten dengeli bir dağılımını ortaya koymaktadır. İkinci şekil öğrenciler arasındaki cinsiyet dağılımını göstermektedir. Erkeklerin %53'ünü ve kadınların %47'sini oluşturduğu, bu bölgelerde erkek öğrenci katılımının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu entegre temsil, öğrenci demografisindeki bölgesel ve cinsiyete dayalı çeşitliliğe ilişkin kapsamlı bir görünüm sunmaktadır.

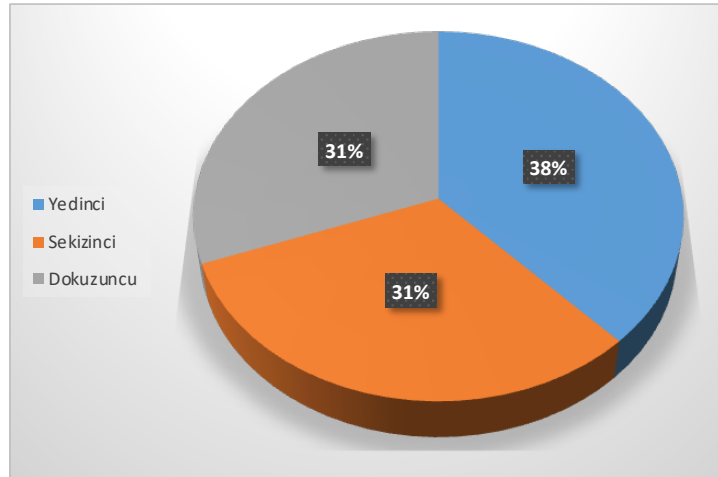
Tablo 1. 8: Valiliğe Ve Cinsiyete Göre Öğrenci Sayısı

Cinsiyet	Erbil	Süleymaniye	Duhok	Toplam
Kadın	61420	65970	63690	191080
Erkek	71650	74850	73061	219561
Toplam	133070	140820	136751	410641

Tablo 1.8, üç ildeki (Erbil, Süleymaniye ve Duhok) öğrenci nüfusunun cinsiyete göre sınıflandırılmış titiz bir dökümdür. Erbil'de 61.420'si kız, 71.650'si erkek olmak üzere toplam 133.070 öğrenci bulunuyor. Süleymaniye'de 65.970 kız, 74.850 erkek öğrenci olmak üzere toplam 140.820 öğrenci bulunmaktadır. Duhok'un toplamı biraz daha düşük ancak cinsiyet dağılımı açısından benzer; 63.690 kız ve 73.061 erkek öğrencinin toplamı 136.751'e ulaşıyor. Tüm bölgelerde 191.080 kız ve 219.561 erkek öğrenci olmak üzere toplam 410.641 öğrenci bulunmaktadır. Bu ayrıntılı döküm, Erbil Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2022 verilerine göre cinsiyet eşitsizliklerinin ve öğrenci nüfusundaki bölgesel farklılıkların incelikli bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırıyor.

Valilik ve sınıflara göre temel eğitimin üçüncü aşamasındaki öğrenci sayıları: Bu bölümde, temel eğitimin üçüncü kademesindeki öğrenci sayılarının sınıf ve valilik bazında ayrıntılı bir dökümü verilmektedir. Bu bölümdeki Tablo 2.9 ve Şekil 2.4, Erbil Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan bu verilerin titiz bir şekilde sıralanmasını ve görselleştirilmesini sunmakta ve farklı bölgeler ve sınıflar arasındaki eğitimsel demografik dağılımın kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Şekil 1. 4: Sınıfa Göre Öğrenci Yüzdesi



Şekil 1.4, Temel eğitimin üçüncü aşamasındaki öğrencilerin çeşitli sınıflardaki yüzde dağılımını göstermektedir. Pasta grafik, öğrencilerin %38'inin yedinci sınıfta olduğunu hem sekizinci sınıfın hem de dokuzuncu sınıfın her birinin öğrenci nüfusunun %31'ini oluşturduğunu göstermektedir. Bu görselleştirme, öğrenci dağılımının net bir temsilini sağlayarak, sekizinci ve dokuzuncu sınıflara kıyasla yedinci sınıftaki öğrenci varlığının biraz daha fazla olduğunu göstermektedir. Şekil, eğitim çerçevesi içerisinde öğrencilerin sınıf bazında tahsisine ilişkin değerli bilgiler sunmaktadır.

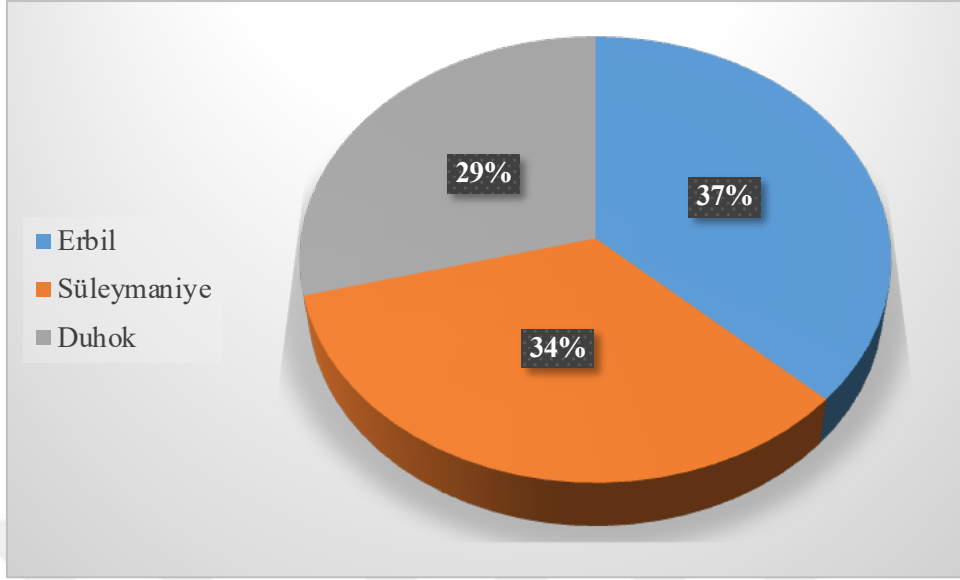
Tablo 1. 9: Valiliğe ve Sınıfa Göre Öğrenci Sayısı

Sınıf	Erbil	Süleymaniye	Duhok	Toplam
Yedinci	50648	52682	52270	155600
Sekizinci	41545	44936	42922	129403
Dokuzuncu	40877	43202	41559	125638
Toplam	133070	140820	136751	410641

Tablo 1.9'da öğrencilerin çeşitli sınıflara ve vilayetlere göre dağılımı titizlikle sıralanmaktadır. Yedinci sınıfta Erbil'de 50.648, Süleymaniye'de 52.682 ve Duhok'ta 52.270 olmak üzere toplam 155.600 öğrenci bulunmaktadır. Sekizinci sınıfın Erbil'de 41.545, Süleymaniye'de 44.936 ve Duhok'ta 42.922 olmak üzere toplam 129.403 öğrencisi bulunmaktadır. Dokuzuncu sınıfta Erbil'de 40.877, Süleymaniye'de 43.202 ve Duhok'ta 41.559 öğrenci olmak üzere toplam 125.638 öğrenci bulunmaktadır. Toplu olarak tablo, tüm bölge ve sınıflarda toplam 410.641 öğrenciyi sunmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı- Erbil'in 2022 verilerine göre stratejik eğitim planlaması ve değerlendirmeleri için öğrenci popülasyonlarına ayrıntılı bir genel bakış sunmaktadır.

Valiliğe göre temel eğitim okullarının sayısı: Bu bölümde temel eğitim okullarının Erbil, Süleymaniye ve Duhok gibi çeşitli valiliklerdeki dağılımına odaklanılmaktadır. Tablo 2.10'da tam olarak tablolaştırılan veriler, her bir valilikteki toplam okul sayısını ortaya koymakta ve Erbil Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2022 yılı kayıtlarına göre bu bölgelerin eğitim altyapısına ilişkin net bir fikir vermektedir.

Şekil 1. 5: Valiliğe Göre Temel Eğitim Okullarının Yüzdesi



Şekil 1.5, Temel eğitim okullarının çeşitli valilikler arasındaki oransal dağılımını göstermektedir. Pasta grafiği, Erbil'in okulların %37'sini kapsadığını ve üç bölge arasında en büyük paya sahip olduğunu ortaya koyuyor. Onu yakından takip eden yüzde 34'ü Süleymaniye, yüzde 29'u Duhok'tur. Bu görsel sunum, bölgesel dağılımı kısa ve öz bir şekilde tasvir ederek, eğitim kaynaklarının ve kurumlarının bu valilikler arasındaki tahsisinin anında anlaşılmasına olanak tanıyor.

Tablo 1. 10: Valiliğe Göre Temel Eğitim Okullarının Sayısı

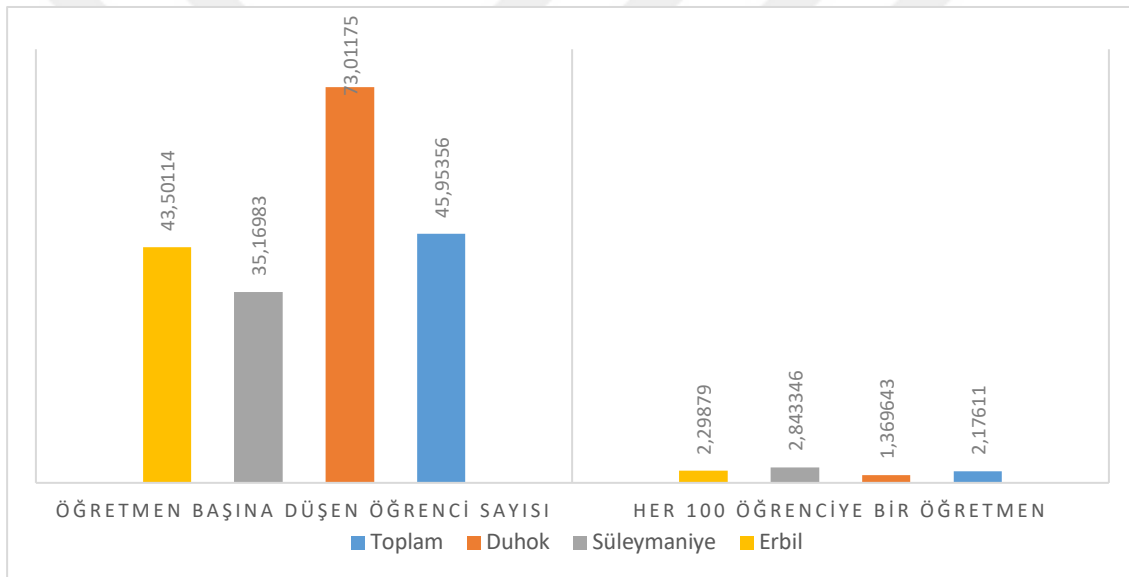
Valilik	Okul sayısı
Erbil	1718
Süleymaniye	1582
Duhok	1353
Toplam	4653

Tablo 1.10' da farklı illerdeki temel eğitim okullarının sayısı titizlikle listelenmektedir. Erbil'de 1.718, Süleymaniye'de 1.582, Duhok'ta ise 1.353 okul bulunuyor. Toplam sayı bu bölgelere dağılmış 4.653 okuldur. Milli Eğitim Bakanlığı - Erbil, Planlama Müdürlüğü İstatistik Daire Başkanlığı'ndan (2022) alınan bu tablo, eğitim altyapısına ilişkin tutarlı bir genel bakış sunarak bu belirli valiliklerdeki temel

eğitim tesislerinin erişilebilirliğini ve dağılımını değerlendirmek için bir temel oluşturmaktadır.

Valiliğe göre Sosyal Bilgiler öğretmen sayısına göre öğrenci sayısı: Bu bölümde Erbil, Süleymaniye ve Duhok gibi çeşitli vilayetlerdeki Sosyal Bilgiler alanındaki öğrenci-öğretmen oranının ayrıntılı bir analizi sunulmaktadır. Tablo 11, titiz bir tablolama yoluyla öğrenci ve öğretmenlerin dağılımını göstererek, eğitim planlaması ve politika oluşturma için gerekli olan bu bölgelerdeki eğitim kaynaklarının tahsisi ve öğretim iş yükünün kapsamlı bir değerlendirmesine olanak tanır.

Şekil 1. 6: Valiliğe Göre Her Sosyal Bilgiler Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı Ve Her 100 Öğrenciye Bir Öğretmen Oranı



Şekil 1.6, çeşitli vilayetlerde Sosyal Bilgiler alanındaki öğrenci-öğretmen oranlarını kapsamlı bir şekilde göstermektedir. Şekilde, ortalama olarak her öğretmenin Duhok'ta yaklaşık 73.01175, Erbil'de yaklaşık 43.50114, Süleymaniye'de ise yaklaşık 35.16983 öğrenciden sorumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca Duhok'ta 1.369643, Erbil'de 2.29879 ve Süleymaniye'de 2.843346 öğretmen olmak üzere 100 öğrenciye düşen öğretmen sayısı da verilmektedir. Bu rakamlar, öğretmen başına düşen öğrenci nüfusunun yoğunluğunu ve her 100 öğrenci için öğretmen mevcudiyetini yansıtarak, bu bölgeler arasındaki eğitim kaynaklarının tahsisine ilişkin ayrıntılı bir anlayış sağlar.

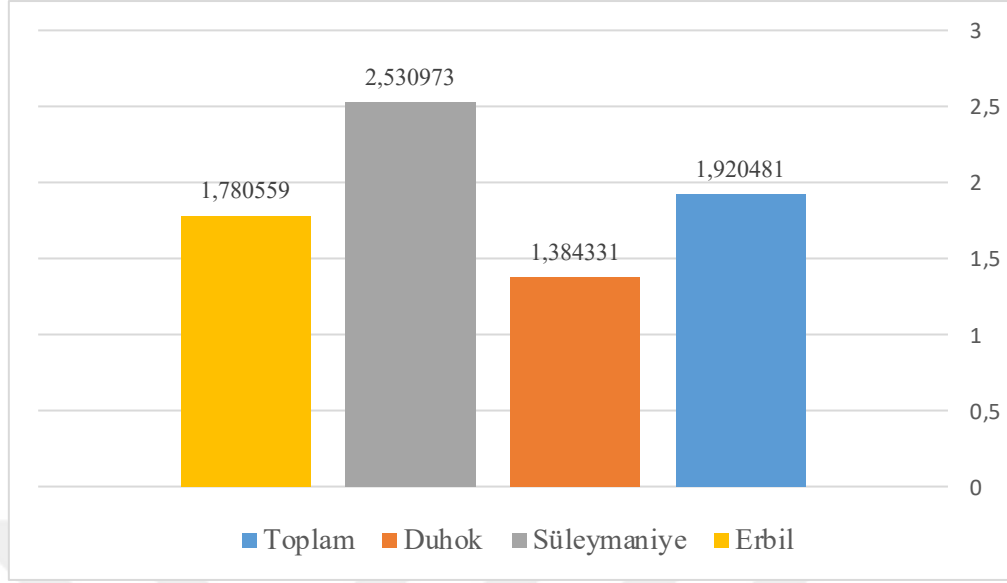
Tablo 1. 11: Valiliğe Göre Her Sosyal Bilgiler Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı Ve Her 100 Öğrenciye Bir Öğretmen Oranı

Valilik	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Her 100 öğrenciye bir öğretmen oranı
Erbil	133070	3059	43.50114	2.29879
Süleymaniye	140820	4004	35.16983	2.843346
Duhok	136751	1873	73.01175	1.369643
Toplam	410641	8936	45.95356	2.17611

Tablo 1.11, öğrenci ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çeşitli vilayetlerdeki dağılımını detaylı olarak özetlemekte ve öğrenci-öğretmen oranını ayrıntılı bir şekilde göstermektedir. Erbil'de 133.070 öğrenci ve 3.059 öğretmen bulunmaktadır; bu da öğretmen başına 43.50114 öğrenci ve 100 öğrenci başına 2.29879 öğretmen anlamına gelmektedir. Süleymaniye'de 140.820 öğrenci ve 4.004 öğretmen bulunmakta olup, öğretmen başına 35.16983 öğrenci ve 100 öğrenci başına 2.843346 öğretmen düşmektedir. Duhok'ta 136.751 öğrenci ve 1.873 öğretmen bulunmaktadır; bu da öğretmen başına 73.01175 öğrenci ve 100 öğrenci başına 1.369643 öğretmen oranına denk gelmektedir. Toplu olarak, tüm bölgelerde 410.641 öğrenci ve 8.936 öğretmen bulunmaktadır; bu da öğretmen başına ortalama 45,95356 öğrenci ve 100 öğrenci başına 2,17611 öğretmen demektir. Erbil Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2022 verilerine dayanan bu tablo şeklindeki sunum, bu bölgelerdeki eğitim stratejilerini ve kaynaklarını değerlendirmek ve planlamak için hayati bir kaynak görevi görüyor.

Valiliğe göre Sosyal Bilgiler öğretmeni sayısının temel eğitim okulu sayısına oranı: Bu bölümde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çeşitli vilayetlerdeki temel eğitim okul sayılarına oranı titizlikle araştırılmaktadır. Kesin bir analitik sunum sunan belgedeki Tablo 1.12 ve Şekil 1.7, orantılı dağılımı vurgulayarak, belirtilen bölgelerdeki eğitim kurumları arasında öğretmen erişilebilirliğine ilişkin incelikli bir anlayışa olanak tanır.

Şekil 1. 7: Valiliğe Göre Sosyal Bilgiler Öğretmeni Sayısının Okul Sayısına Oranı



Şekil 1.7, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çeşitli vilayetlerdeki okullara oranını göstererek, eğitim kaynaklarının dağılımının sayısal bir görselleştirmesini sağlamaktadır. Erbil'de bu oran okul başına yaklaşık 1,780,559 öğretmen iken Süleymaniye'de bu oran 2,530,973 civarında daha yüksektir. Duhok'ta okul başına yaklaşık 1,384,331 öğretmen düşmektedir. Tüm bölgelerdeki toplam oran yaklaşık 1,920,481'dir. Bu rakamlar, okul sayısına göre Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin yoğunluğu hakkında fikir vererek, her vilayetteki eğitim ortamının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

Tablo 1. 12: Valiliğe Göre Sosyal Bilgiler Öğretmeni Sayısının Okul Sayısına Oranı

Valilik	Öğretmen sayısı	Okul sayısı	Her okuldaki öğretmenin yüzdesi
Erbil	3059	1718	1.780559
Süleymaniye	4004	1582	2.530973
Duhok	1873	1353	1.384331
Toplam	8936	4653	1.920481

Tablo 1.12'de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çeşitli Vilayetlerdeki okullara oranı titizlikle sıralanmaktadır. Erbil'de 3.059 öğretmen ve 1.718 okul bulunmaktadır; bu oran okul başına yaklaşık 1.780559 öğretmen düşmektedir. 1.582 okulda 4.004 öğretmenin görev yaptığı Süleymaniye'de bu oran yaklaşık 2.530973'tür. Duhok'ta 1.873 öğretmen ve 1.353 okul bulunmaktadır ve bu oran yaklaşık 1.384331'dir. Kümülatif olarak tablo, tüm bölgelerdeki toplam 8.936 öğretmeni ve 4.653 okulu ve okul başına toplam 1,920481 öğretmen oranını göstermektedir. Verilerin bu sistematik sunumu, Erbil Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2022 kayıtlarına göre, farklı bölgelerdeki okullara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mevcudiyetinin detaylı bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Planlamacılar tarafından kavramsallaştırılmasından öğretmenler tarafından yerinde uygulanmasına kadar Sosyal Bilgiler müfredat reformunun çok yönlü boyutlarını araştırmak için tasarlanan üç ayrı anketin metodolojilerinin derinlemesine bir analizini sunmaktadır. Bu çalışma hem nicel hem nitel yöntemin kullanıldığı bir araştırmadır.

2.1. Araştırma Modeli (Desen)

Bu çalışmada, Karma Yöntem Araştırma Modeli, Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yaygınlaştırılmasının araştırılmasına temel teşkil etmektedir. Bu yaklaşım, yapılandırılmış anketler aracılığıyla elde edilen nicel verilerin nesnelliğinden yararlanır ve bunu, derinlemesine görüşmeler ve açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin öznel zenginliğiyle tamamlar. Bu modelin kullanımı çift katmanlı bir analizi kolaylaştırır; niceliksel veriler geniş bir genel bakış sunarken, niteliksel veriler karmaşık ayrıntılar ve kişisel bakış açıları sağlar. Bu modeli tercih etmek, istatistiksel eğilimlerin ve bireysel deneyimlerin içgörülerinin hayati önem taşıdığı karmaşık eğitim araştırma sorularının incelikli bir şekilde araştırılmasına olanak tanır. Modelin eğitim araştırmalarına uyarlanabilirliği, Creswell ve Plano Clark (2017) tarafından özetlenen metodolojik güçlü yönlerden yararlanılarak, müfredat etkilerinin değerlendirilmesinde özellikle önemlidir.

2.2. Araştırmanın Veri Toplam Aracı ve Veri Toplama Tekniği

Sosyal Bilgiler program geliştirme uzmanlarına odaklanan bu nitel araştırma çalışmasında, Görüşme Anketi birincil araştırma aracı olarak hizmet vermektedir. Tasarımdan veri analizine kadar benimsenen metodoloji ve prosedürler, verilerin toplanması ve yorumlanması için sağlam bir çerçeve sağlayacak şekilde açıkça ifade

edilmiştir. Creswell ve Creswell (2017) tarafından desteklenen nitel bir metodolojinin seçimi, araştırılan belirli olgulara ilişkin derin içgörülerin ortaya çıkarılması açısından stratejiktir. Bu yaklaşımın önemli bir bileşeni olan yapılandırılmış görüşmeler, Bernard (2017) tarafından katılımcılar arasında metodolojik tutarlılık ve güvenilirliğin sağlanmasındaki rolleri nedeniyle vurgulanmaktadır. Araştırma tasarımı ve veri toplama konusundaki bu titiz yaklaşım, araştırma çabalarında kapsamlı bir anlayışın önemini vurgulamaktadır.

Anketin gelişimi, Lee'nin (2003) "Hong Kong'daki yeni ortaöğretim fen müfredatının değerlendirilmesi" adlı çalışmasına dayanmaktadır ve bu çalışma, Hong Kong'daki bölgelerdeki Sosyal Bilgiler müfredatının kültürel ve bağlamsal özelliklerine uyum sağlamak için ilk olarak Arapça'ya çevrilmiştir. Bu çeviri süreci, çevirinin doğruluğunu ve bütünlüğünü doğrulamak için kritik bir geri çeviri adımını içerir ve nihai Arapça versiyonun orijinal anketin amacını ve anlamını korumasını sağlar. Bu yinelemeli çeviri süreci, aracın ilgililiğini ve aslına uygunluğunu korumak için çok önemli olan, kültürler arası araştırmalardaki standart yaklaşımı bünyesinde barındırır.

Veri toplama prosedürü, Lee'den (2003) uyarlanan görüşme programının hedef evrendeki belirlenen sekiz kişiden altısına dağıtılmasıyla titizlikle planlanmış ve uygulanmıştır. Daha doğrudan ve etkileşimli etkileşimleri teşvik etmek için görüşmeler şahsen gerçekleştirildi ve hem katılımcıların hem de araştırmacının rahatlığı sağlamak için gerekli ayarlamalar yapıldı. Bu görüşmelere başlamadan önce, katılımcıların gönüllü katılımlarını ve araştırmanın amacını vurgulamak için bilgilendirilmiş onam alınmış ve katılımcıların yanıtlarının gizliliğini sağlamak için adımlar atılmıştır. Katılımcıların rızasıyla yapılan görüşmelerin ses kaydına alınması kararı, transkripsiyonun doğruluğunu sağlamak ve toplanan verilerin daha sonra analiz edilmesine yardımcı olmak açısından önemli bir rol oynamıştır. Veri toplamaya yönelik bu kapsamlı yaklaşım, yalnızca etik araştırma uygulamalarına bağlı kalmakla kalmamış, aynı zamanda araştırma bulgularının kalitesini ve güvenilirliğini de arttırmıştır.

Ayrıca çalışma, yapılandırılmış nitel bir anket yoluyla öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatı hakkındaki algılarını toplamayı da kapsamaktadır. Bu bölüm müfredatın sınıf içi uygulamasını, etkilerini ve eğitimcilerin deneyimlerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu anketin tasarımı, nitel araştırma metodolojisine sıkı sıkıya

dayanmaktadır ve çeşitli yanıtlayıcı gruplarından tutarlı ve güvenilir veriler toplamak için yapılandırılmış görüşmelerin önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, eğitimcilerin yeni müfredata ilişkin deneyimlerinin ve algılarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını, Lee'nin çalışmasına dayanan temel yapılardan ilham alınmasını ve dilsel anlaşılabilirliği ve kültürel yankıyı sağlamak için titiz bir çeviri yoluyla uyarlamayı kolaylaştırır.

Veri toplama prosedürleri metodik olarak yürütüldü. Lee'nin (2003) çerçevesini temel alan görüşme programları, daha geniş nüfustan yirmi eğitime dağıtıldı ve müfredatın etkisinin derinlemesine araştırılmasının yolu açıldı. Yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek daha zengin ve etkileşimli bir diyalog teşvik edildi. Bu yaklaşım esnekti, hem katılımcıların hem de araştırmacının uygunluğuna göre ayarlanıyor, böylece samimi tartışmalar için elverişli bir ortam sağlanıyordu. Bu görüşmelere başlamadan önce, katılımcıların yanıtlarının gizliliğini sağlamak için önlemler alınmıştır. Gönüllü katılımlarını vurgulayan ve araştırmanın hedeflerini özetleyen, güven ve etik düşünceye dayalı bir temel oluşturan bilgilendirilmiş onam formları kendilerine verildi. Katılımcıların izniyle, görüşmelerin ses kaydı yapıldı; bu, veri transkripsiyonunda kesinliği garanti eden ve bulguların kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini kolaylaştıran çok önemli bir adımdı. Bu titiz yaklaşım, yalnızca araştırmanın etik standartlarına bağlı kalmakla kalmamış, aynı zamanda çalışmanın güvenilirliğini ve eğitimcilerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı hakkındaki bakış açılarına ilişkin içgörü derinliğini de arttırmıştır.

Son olarak araştırma, nicel verileri nitel bilgilerle birleştiren karma yöntem yaklaşımı kullanarak öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı'na ilişkin algılarını ve deneyimlerini araştırıyor. Bu yapılandırılmış anket, müfredatın uygulanması ve etkilerinin kapsamlı bir resmini sağlamak üzere tasarlanmıştır. Niteliksel unsurlarla zenginleştirilmiş niceliksel çerçeve, hem sayısal verilerden hem de zengin anlatı yanıtlarından yararlanan bir metodoloji kullanarak öğretmenlerin bakış açılarına ilişkin incelikli bir görünüm sunar. Bu anketin çeviri ve uyarlama süreci, son versiyonun hem doğru hem de hedef demografiye uygun olmasını sağlamak için ilk çeviri, geri çeviri ve dikkatli bir düzeltmeyi içeren sıkı bir protokol izlemektedir.

Araştırmanın veri toplamasında önemli olan yapılandırılmış anket, seçilmiş bir Sosyal Bilgiler öğretmenlerine dağıtılmıştır. Sistematiik ve organize bir yaklaşım

kullanılarak katılımcılara çalışmanın amacı ve katkılarının önemi hakkında bilgi verildi. Öğretmenlere anketin nasıl doldurulacağı konusunda net talimatlar verildi ve yanıtlarının doğruluğu ve tutarlılığı sağlandı.

Araştırmanın etik hususları ön planda tutularak katılımcıların yanıtlarının gizliliğinin korunmasına azami önem verilmiştir. Katılımcılara kişisel bilgilerinin ve bireysel yanıtlarının anonim kalacağı ve yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacağı konusunda güvence verildi. Anket uygulanmadan önce her katılımcıya bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Bu form, araştırmanın niteliğini ve hedeflerini detaylandırarak katılımcıların haklarının ve katılımlarının kapsamının tam olarak farkında olmalarını sağlamıştır.

Bu birbirine bağlı araştırma araçları ve metodolojileri aracılığıyla çalışma, Sosyal Bilgiler müfredatının planlanması, uygulanması ve sonuçta ortaya çıkan eğitim deneyimlerine ilişkin çok yönlü bir anlayış sunmayı, araştırma süreci boyunca metodolojik bütünlüğü ve kültürel uygunluğu sağlamayı hedeflemektedir.

2.3. Çalışma Grubu

Sosyal Bilgiler program geliştirme uzmanlarına odaklanan bu nitel araştırmada belirlenen evren, belirli bir bölgedeki Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Müfredat Dairesi Başkanlığına bağlı sekiz kişiden oluşmuştur. Bu popülasyondan altı kişiden oluşan bir örneklem, deneyim, yaş grupları ve akademik nitelikler gibi çeşitli faktörlere göre farklı temsillere öncelik verilerek dikkatlice seçilmiştir. Seçilen örneklemin demografik özellikleri, müfredat geliştirmede beş yıldan az ile yirmi yılın üzerinde bir deneyim yelpazesini içermekte olup, eğitim geçmişleri coğrafya ve tarih alanında lisans derecelerinden islam tarihi alanında doktora derecelerine kadar değişmektedir. Katılımcıların çeşitli müfredat reformu girişimlerinde yer alması, mesleki deneyimlerindeki zengin çeşitliliğin göstergesidir. Seçilen örneklemin demografik özellikleri aşağıda detaylandırılmıştır:

Birinci katılımcı: İlk katılımcı, müfredat geliştirme konusunda 5 ila 10 yıllık deneyime sahip bir erkektir. Eğitim geçmişi İslam tarihi alanında doktora derecesini içermektedir. Kariyeri boyunca dört veya daha fazla müfredat reformu girişiminde yer almıştır. 50 ila 59 yaş aralığına girmektedir.

İkinci katılımcı: İkinci katılımcı, müfredat geliştirme alanında beş yıldan az deneyime sahip bir erkektir. Coğrafya alanında lisans derecesine sahiptir. Görev süresi boyunca üç müfredat reformu projesine katılmıştır. Yaşı 50 ila 59 arasındadır.

Üçüncü katılımcı: Üçüncü katılımcı, müfredat geliştirme konusunda 5 ila 10 yıl arası deneyime sahip bir erkektir. Akademik yeterliliği tarih alanında lisans diplomasıdır. Dört veya daha fazla müfredat reformu projesinin parçası olmuştur. Kendisi 50 ila 59 yaş aralığındadır.

Dördüncü katılımcı: Dördüncü katılımcı, müfredat geliştirme konusunda 11 ila 15 yıllık deneyime sahip bir erkektir. Sosyoloji alanında lisans diplomasını aldı. Kariyeri boyunca dört veya daha fazla müfredat reformu çalışması yürüttü. 50 ila 59 yaş arası yaş grubuna aittir.

Beşinci katılımcı: Beşinci katılımcı, müfredat geliştirme konusunda 16 ila 20 yıllık deneyime sahip bir erkektir. Sosyoloji sanatları alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Dört veya daha fazla müfredat reformu projesinde yer aldı. Yaşı 50 ila 59 arasındadır.

Altıncı katılımcı: Altıncı katılımcı, müfredat geliştirme konusunda beş yıldan az deneyimi olan bir kadındır. Tarih alanında lisans diplomasına sahiptir. Kariyeri boyunca üç müfredat reformu girişimine katılmıştır. 40 ila 49 yaş aralığındadır.

Bu genişletilmiş araştırma, Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatına Geçişe İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi kapsamında, temel eğitimin üçüncü aşamasındaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma evreni, belirlenen çalışma alanı içindeki tüm Sosyal Bilgiler öğretmenlerini içerecek şekilde genişletilmiştir. Araştırmada, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, akademik uzmanlık ve cari yıl içinde öğretilen sosyal konu derslerinin sayısını vurgulayan kriterlere göre dikkatle seçilmiş yirmi öğretmen yer almaktadır. Katılımcıların demografik detayları, Erbil'deki yeni başlayan öğretmenlerden Duhok'ta on yılı aşkın süredir öğretmenlik yapmış deneyimli eğitimcilere kadar uzanmaktadır. Bu çeşitlilik, müfredatın uygulanmasına ilişkin geniş bir görüş yelpazesi sunmaktadır. Bu katılımcıların özellikleri "Tablo 3.1: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeni Müfredata Geçişe İlişkin Demografik Detayları" başlığı altında özetlenmiştir. Tablo, katılımcıların cinsiyet, şehir, öğretmenlik deneyimi, akademik uzmanlık alanları ve cari akademik

yılda verdikleri ders sayısını içermektedir, böylece araştırmanın temelini oluşturan öğretmen profilinin kapsamlı bir görünümünü sağlamaktadır.

Tablo 2. 1: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeni Müfredata Geçişe İlişkin Demografik Detayları

Katılımcı No	Cinsiyet	Şehir	Deneyim (Yıl)	Akademik Uzmanlık	Verilen Ders Sayısı
1	Erkek	Erbil	1	Sosyal Bilgiler	3
2	Kadın	Erbil	6-10	Sosyal Bilgiler	5
3	Kadın	Erbil	2-5	Tarih	3
4	Erkek	Erbil	6-10	Coğrafya	4
5	Erkek	Erbil	6-10	Tarih	5
6	Kadın	Erbil	2-5	Coğrafya	4
7	Kadın	Erbil	11+	Sosyal Bilgiler	6
8	Erkek	Süleymaniye	11+	Sosyal Bilgiler	6
9	Kadın	Süleymaniye	1	Coğrafya	3
10	Erkek	Süleymaniye	6-10	Coğrafya	4
11	Kadın	Süleymaniye	6-10	Sosyal Bilgiler	4
12	Kadın	Süleymaniye	11+	Tarih	6
13	Erkek	Süleymaniye	2-5	Sosyal Bilgiler	3
14	Erkek	Süleymaniye	11+	Tarih	5
15	Erkek	Duhok	11+	Sosyal Bilgiler	5
16	Kadın	Duhok	2-5	Tarih	3
17	Erkek	Duhok	6-10	Tarih	4
18	Kadın	Duhok	6-10	Coğrafya	3
19	Kadın	Duhok	2-5	Sosyal Bilgiler	4
20	Erkek	Duhok	11+	Coğrafya	6

Tablo 1.13, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatına geçişe ilişkin bakış açılarını konu alan bir anket için seçilen 20 katılımcıya ilişkin temel demografik bilgileri sunmaktadır. Örneklem Irak'ın üç büyük şehrinden öğretmenleri içermektedir: Erbil, Süleymaniye ve Duhok.

20 katılımcı, revize edilmiş bir Sosyal Bilgiler müfredatına geçiş konusunda geniş bir perspektif ortaya çıkarmayı amaçlayan, beş temel demografik boyutta çeşitlilik sağlayacak şekilde stratejik olarak seçildi. Örneklemen tam olarak yarısı (%50) erkek ve yarısı (%50) kadındır. Üç büyük şehri (Erbil, Süleymaniye ve Duhok) temsil eden yıllara göre deneyim dağılımı, 1-5 yıl arası için %35, 6-10 yıl için %40 ve 11 yıl üzeri için %25'lik bir çoğunluk göstermektedir. Konu uzmanlığının baskın alanı Sosyal Bilgilerdir (%45), bunu tarih (%30) ve coğrafya (%25) takip etmektedir. Halihazırda katılımcıların %25'i bu akademik yılda ilgili 3 ders, %35'i 4 ders, %25'i 5 ders ve %15'i 6 ders vermektedir. Dengeli cinsiyet oranı ve adil coğrafi, deneyim düzeyi, uzmanlık ve öğretim yükü temsilleri, demografik alt grupların görüşleri arasındaki zıtlıkların belirlenmesine olanak tanıyacak ve nitel araştırma bulgularına güvenilirlik ve derinlik kazandıracaktır.

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Anketi için, araştırma popülasyonu genel olarak belirlenen çalışma alanındaki temel eğitimin üçüncü döngüsünde yer alan tüm Sosyal Bilgiler öğretmenlerini kapsamaktadır. Çalışma için 400 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşan bir örneklem titizlikle seçildi ve Tablo 3.1'de belirtildiği gibi farklı demografik grupların temsil edilmesi sağlandı. Bu tablo, çalışma örnekleminin cinsiyet, öğretmenlik deneyimi yılı, akademik uzmanlık ve öğretilen ders sayısı gibi temel değişkenlere göre dağılımını göstermektedir. Tablo 3.1'de sunulan demografik dağılım, katılımcıların çeşitli geçmişlerini ve uzmanlıklarını özetlemektedir; %53,25'i erkek öğretmenler ve %46,75'i kadın öğretmenlerden oluşmakta ve dengeli bir cinsiyet temsili sergilenmektedir. Örnek, çok çeşitli öğretim deneyimlerini ve akademik uzmanlıkları yansıtarak müfredatın uygulanmasının ve etkilerinin çeşitli perspektiflerden kapsamlı bir analizini sağlamaktadır.

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Anketi için, araştırma popülasyonu genel olarak belirlenen çalışma alanındaki temel eğitimin üçüncü döngüsünde yer alan tüm Sosyal Bilgiler öğretmenlerini kapsamaktadır. Çalışma için

400 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşan bir örneklem titizlikle seçildi ve Tablo 3.1'de belirtildiği gibi farklı demografik grupların temsil edilmesi sağlanmıştır. Bu tablo, çalışma örnekleminin cinsiyet, öğretmenlik deneyimi yılı, akademik uzmanlık ve öğretilen ders sayısı gibi temel değişkenlere göre dağılımını göstermektedir. Tablo 3.2'de sunulan demografik dağılım, katılımcıların çeşitli geçmişlerini ve uzmanlıklarını özetlemektedir; %53,25'i erkek öğretmenler ve %46,75'i kadın öğretmenlerden oluşmakta ve dengeli bir cinsiyet temsili sergilenmektedir. Örnek, çok çeşitli öğretim deneyimlerini ve akademik uzmanlıkları yansıtarak müfredatın uygulanmasının ve etkilerinin çeşitli perspektiflerden kapsamlı bir analizini sağlamaktadır. Niteliksel maddeler için örneklem seçimi, ikinci anket için kullanılan örneklemle uyumlu olup, araştırmanın hem niceliksel hem de niteliksel yönlerinden derlenen içgörülerin derinliğini ve zenginliğini artırmaktadır.

Tablo 2. 2: Araştırma Örneklemine Çalışma Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Değişken Kategoriler	S.	%
Cinsiyet	Erkek	213	53.25
	Kadın	187	46.45
	Toplam	400	100
Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde Yılların Deneyimi	İlk yıl Sosyal Bilgiler öğretmenliği	39	9.75
	2-5 yıl	79	19.75
	6-10 yıl	90	22.5
	11 yıldan fazla	192	48
	Toplam	400	100
Bilimsel uzmanlık	Sosyal çalışmalar	255	63.75
	Coğrafya	81	20.25
	Tarih	64	16
	Toplam	400	100
Bu yıl Ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersinin kaç dersine ders veriyorsunuz?	3	106	26.5
	4	123	30.75
	5	92	23
	6	79	19.75
	Toplam	400	100
Valilik adı	Erbil	141	35.25
	Süleymaniye	131	32.75
	Duhok	128	32
	Toplam	400	100

Tablo 1.14, çalışmadaki 400 Sosyal Bilgiler öğretmenin demografik dağılımını göstermektedir. Erkek öğretmenler %53,25'i (213 öğretmen) oluştururken, kadınlar %46,75'ini (187 öğretmen) oluşturmaktadır. Öğretmenlik deneyimi dikkate alındığında, %48 ile en büyük kesim (192 öğretmen) 11 yıldan fazla süredir öğretmenlik

yapmaktadır. Uzmanlık açısından %63,75'i (255 öğretmen) Sosyal Bilgiler alanındadır, onu %20,25'le Coğrafya (81 öğretmen) ve %16'sıyla Tarih (64 öğretmen) takip etmektedir. Bu yıl okutulan Ortaokul Sosyal Bilgiler ders sayısına bakıldığında, çoğunluk yani %30,75'i (123 öğretmen) 4 ders işlemektedir. Coğrafi olarak örneklem üç vilayete yayılmıştır: %35,25 ile Erbil (141 öğretmen), %32,75 ile Süleymaniye (131 öğretmen) ve %32 ile Duhok (128 öğretmen). Tablo, katılımcıların çeşitli geçmişlerini ve uzmanlıklarını kısa ve öz bir şekilde özetlemektedir.

2.4. Betimsel Analiz

Sosyal Bilgiler program geliştirme uzmanlarına odaklanan nitel araştırmada, veri analizi süreci, katılımcıların yanıtlarının kelimesi kelimesine temsil edilmesini sağlamak amacıyla kaydedilen tüm görüşmelerin titizlikle yazıya geçirilmesiyle başlamıştır. Bunu takiben, yazıya aktarılan verileri incelemek için Braun ve Clarke (2006) tarafından detaylandırılan tematik analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Esnekliği ve derinliğiyle bilinen bu yöntem, veriler içindeki temaların tanımlanmasına, analiz edilmesine ve raporlanmasına olanak sağlamıştır; katılımcıların yanıtlarından yinelenen kalıpların, ortaya çıkan temaların ve anlamlı anlatıların ortaya çıkarılmasında önemli olduğu ifade edilmektedir. Tematik analizin kapsamlı bir şekilde uygulanması, verilerin zengin, ayrıntılı ve karmaşık bir açıklamasını sunarak, onu özellikle incelikli bir anlayışın gerekli olduğu keşifsel araştırmalar için uygun hale getirmiştir. Katılımcılardan doğrudan alıntılar da dikkatle seçilmiş ve analiz süreci boyunca bulguların doğrulanması ve desteklenmesi amacıyla kullanılmış, böylece araştırma sonuçlarının özgünlüğü ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Benzer şekilde, Yeni Sosyal Bilgiler Müfredat Geçişine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi için veri analizi de bu özenli yaklaşımı yansıtmıştır. Ses kaydı yapılan tüm mülakatlar, katılımcıların tam sözlerini doğru bir şekilde yakalamak için ayrıntılı bir transkripsiyondan geçmiştir. Daha sonra veriler Smith ve Osborn (2015) tarafından tanımlanan uyarlanabilirliği ve derinliğiyle bilinen yönteme benzer bir yöntem kullanılarak tematik olarak ayrıştırıldı. Bu yöntem, verilerden yinelenen kalıpların veya temaların çıkarılmasına, analiz edilmesine ve sunulmasına olanak tanımıştır; bu, tekrarlanan motiflerin vurgulanması, konuların geliştirilmesi ve katılımcıların geri bildirimlerinden derin içgörüler elde edilmesi için gereklidir. Bu yöntemin düzenli

doğası, verilerin kapsamlı ve çok yönlü bir şekilde araştırılmasını kolaylaştırmıştır; konunun derinlemesine anlaşılmasını amaçlayan çalışmalar için idealdir. Yorumlama aşamasında, sonuçları güçlendirmek ve doğrulamak, bulguların gerçekliğini ve güvenilirliğini sağlamak için katılımcılardan belirli alıntılar seçilmiştir.

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Anketi analizinde iki kollu bir yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırılmış anketlerden toplanan nicel veriler, verilerdeki desenleri, ilişkileri ve önemli bulguları incelemek için betimleyici istatistiklerden çıkarımsal testlere kadar çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak titiz bir istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Bu nesnel analiz, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatına ilişkin bakış açılarına ilişkin kapsamlı bir anlayışa olanak sağlamıştır. Eş zamanlı olarak, özellikle "Yeni Müfredatın Önemli Özellikleri" ve "Yeni Müfredatın Uygulanmasındaki Zorluklar" bölümlerinden elde edilen nitel veriler, tematik analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edildi. Bu, yinelenen kalıpları tanımlamak ve kodlamak için verilerin dikkatli bir şekilde incelenmesini içeriyordu ve bunlar daha sonra kapsayıcı temalar halinde düzenlendi. NVivo yazılımı bu süreci kolaylaştırarak sistematik ve düzenli bir analiz sağladı. Bulgulara özgünlük ve derinlik kazandırmak ve eğitimcilerin deneyimlerine ilişkin incelikli bir anlayış sağlamak için katılımcılardan özel alıntılar çıkarıldı. Son olarak, hem niceliksel hem de niteliksel analizlerden elde edilen sonuçların entegrasyonu, çalışmanın hedeflerine ilişkin bütünsel bir bakış sunarak istatistiksel olarak bulguları nitel verilerden dengelen ayrıntılı içgörülerle birleştiren kapsamlı bir anlatı ortaya koymuştur. Bu anlatı, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler öğretim programına ilişkin deneyimlerine ve bakış açılarına çok boyutlu bir bakış sunarak, hem genişliği hem de derinliği kapsayan ayrıntılı bir yoruma olanak sağlamıştır.

2.5. Verilerin Güvenirliği ve Geçerliği

Sosyal Bilgiler program geliştirme uzmanları görüşme anketinin titiz bir şekilde değerlendirilmesinde, müfredat planlama ve yürütmenin karmaşık ayrıntılarını yakalamak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, görünüş geçerliliğini sağlamaya yönelik yoğun bir çabayla başlamıştır; bu adım, araştırmacının müfredat geliştirme, öğretim metodolojileri ve eğitim bilimleri uzmanlarından oluşan bir panelle etkileşime geçmesini sağlayan bir adımdı. Bu sadece bir istişare değildi; bu, anketin yüksek

derecede görünürlük geçerliliği elde edecek şekilde geliştirilmesinde çok önemli olan, uzman görüşleri ve geri bildirimlerinin önemli bir entegrasyonuydu. Creswell ve Creswell (2017) tarafından önerildiği gibi bu yaklaşım, yalnızca aracın hedef kitlesiyle olan ilişkisini doğrulamakla kalmadı, aynı zamanda amaçlanan yapıları ölçmedeki doğruluğunu da garantiledi. Verilerin güvenilirliğini artırmak için araştırmacı daha sonra tüm görüşmeleri kişisel olarak gerçekleştirerek uygulamalı bir yaklaşım benimsedi ve böylece oturumlar boyunca tutarlı bir sorgulama yöntemi korundu. Bu strateji, Neuman'ın (2013) nitel araştırmalarda metodolojik tutarlılığın önemine yaptığı vurguyla uyumlu olarak potansiyel önyargıları ve farklılıkları etkili bir şekilde azalttı.

Anketin güvenilirliğini daha da güçlendiren şey, karşılaştırmalı analiz ve üçgenlemeyi kapsayan iki yönlü bir stratejiydi. Trochim ve Donnelly'nin (2010) çalışmasından ilham alan karşılaştırmalı analiz, anket yanıtlarının müfredat geliştirme alanı dahilindeki yerleşik ölçümler ve literatürle dikkatli bir şekilde karşılaştırılmasını gerektirdi ve aracın alanın daha geniş akademik söylemiyle uyumlu olmasını sağladı. Stake (1995) tarafından vurgulandığı üzere, üçgenleme yöntemi; saha notları, sınıf gözlemleri ve ikincil kaynaklar da dahil olmak üzere, çeşitli veri kaynaklarını entegre ederek araştırmanın derinliğini artırmıştır. Bu kapsamlı yaklaşım yalnızca bulguların doğrulanmasıyla ilgili değildi, aynı zamanda çeşitli veri kaynaklarında güvenilirliklerinin sağlanmasıyla da ilgiliydi. Potansiyel önyargıları azaltmış ve araştırma konusuna ilişkin daha incelikli ve bütünsel bir anlayış sundu. Bu uyumlu çabalar sayesinde, Sosyal Bilgiler program geliştirme uzmanları görüşme anketi titizlikle doğrulandı ve araştırma bağlamı içindeki güvenilirliği sağlam bir şekilde tesis edildi; bu, çalışmanın kapsamlılık ve derinlik konusundaki kararlılığının altını çizen metodolojik bir titizlik sergiliyor. Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatına Geçişe İlişkin Öğretmen İlgörü Anketi'ne odaklanan çalışmada, ilk adımlar, sağlam araştırma standartları aracılığıyla aracın görünüş geçerliliğini sağlamaya odaklandı. Müfredat tasarımı, öğretim metodolojileri ve eğitim bilimleri konularında kapsamlı bilgiye sahip bir uzman paneliyle çalışmak çok önemli bir hamleydi. Bu etkileşim, Patton'un (2014) hedef kitleyle yankı bulma ve istenen yapıların ölçülmesini sağlama konusundaki önerileriyle uyumlu olarak, araştırılan yapıları doğru bir şekilde yansıtacak şekilde anketin iyileştirilmesi açısından kritik öneme sahipti. Süreç, anketin güçlü görünüş geçerliliğini doğruladı ve anketin, öğretmenlerin müfredat geçişlerine ilişkin görüşlerini

ölçmek için güvenilir bir araç olduğunu ortaya koydu. Veri toplamada tutarlılığı sürdürme taahhüdü, Yin (2014) tarafından önerilen en iyi uygulamalara uygun olarak potansiyel önyargıları ortadan kaldırmayı ve görüşmelerde tekdüzeliği sağlamayı amaçlayan bir strateji olan araştırmacının tek görüşmeci rolüyle vurgulanmıştır. Veri toplamaya yönelik bu titiz yaklaşım, nitel araştırmalarda tutarlılığın kritik doğasını vurgulayarak araştırmanın geçerliliğini daha da sağlamlaştırdı.

Analiz sonuçları, anketin güvenilirliğini artırmak amacıyla uygulanan çok yönlü yaklaşımın etkinliğini göstermiştir. Müfredat geliştirmede mevcut akademik söyleme karşı sistematik bir karşılaştırmalı analiz, Denzin, Lincoln, Giardina ve Cannella'nın (2023) incelikli metodolojileri rehberliğinde aracın uyumunu ve güvenilirliğini doğruladı. Ek olarak, Carmines ve Zeller (1979) tarafından kabul edilen test-tekrar test prosedürünün uygulanması, anketin zaman içindeki tutarlılığını doğrulayarak öğretmen içgörülerini yakalamak için güvenilir bir ölçek sundu. Üçgenlemenin kullanılması, anket verilerinin sınıf gözlemleri ve eğitimcilerle yapılan tartışmalarla çapraz referanslanmasıyla araştırmayı daha da zenginleştirdi. Denzin (1978) tarafından ana hatlarıyla belirtildiği gibi bu kapsamlı strateji, bulguların çeşitli veri kaynakları arasında tutarlılığını sağlayarak, çıkarılan sonuçların güvenilirliğini önemli ölçüde güçlendirdi. Bu ortak çabalar sayesinde, Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatına Geçişe İlişkin Öğretmen İçgörü Anketi titizlikle doğrulandı ve çalışmanın bağlamı içindeki güvenilirliği sağlam bir şekilde tesis edildi; bu, metodolojik titizliğe derin bir bağlılığın göstergesidir.

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Anketi, öğretmenlerin bakış açısından müfredat uygulamasının inceliklerini yakalamadaki etkililiğini sağlamak için sıkı bir doğrulama ve güvenilirlik değerlendirmesinden geçti. Süreç, Kline'ı (2015) takip ederek, anketin içeriğinin doğruluğunu ve çalışmanın hedeflerine uygunluğunu tespit etmek için derinlemesine bir değerlendirmeyle başlamıştır. Bu değerlendirme, soruların bağlamsal olarak alakalı olmasını ve uygun şekilde yapılandırılmasını sağlamak ve böylece anketin Creswell ve Creswell (2017) tarafından belirtildiği gibi görünürdeki geçerliliğini doğrulamak açısından kritik öneme sahipti. Doğrulama sürecini daha da güçlendirmek için anket, DeVellis (2016) tarafından önerildiği gibi ölçme, değerlendirme, müfredat ve eğitim konularında derin bilgiye sahip alan uzmanlarından oluşan bir panelin dahil olduğu bir uzman incelemesine tabi tutuldu. Bu adım, her anket ögesinin titizlikle incelendiği dış

doğrulama için önemliydi. Trochim & Donnelly (2010) tarafından önerildiği üzere, anketin araştırma hedefleriyle uyumunu ve geçerliliğini gösteren, %80'i aşan bir onay puanı alan maddeler tutuldu.

Geçerlilik kontrollerine ek olarak anketin güvenilirliği, Streiner ve Norman (2008) tarafından önerildiği gibi zaman içindeki tutarlılığın değerlendirilmesindeki etkinliği ile tanınan bir yöntem olan test-tekrar test paradigması kullanılarak titizlikle test edilmiştir. Bu, anketin 40 öğretmenden oluşan bir alt gruba uygulanmasını ve ardından iki hafta sonra değişmeyen koşullar altında yeniden uygulanmasını içeriyordu. Her iki yönetimden gelen yanıtların karşılaştırmalı analizi, Nunnally ve Bernstein (1994) tarafından belirtildiği gibi anketin sağlam güvenilirliğini gösteren yüksek bir tutarlılık puanı ortaya çıkardı. Bu yüksek düzeyde tutarlılık, aracın araştırma bağlamında daha geniş kullanım için güvenilirliğini doğrular. Anketteki niteliksel maddelerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin, daha önceki anketlere uygulananlarla tutarlı metodolojiler yoluyla oluşturulmuş olması ve hem niceliksel hem de niteliksel bileşenlerde metodolojik titizlik sağlanması dikkat çekicidir. Bu tutarlı yaklaşım, toplanan verilerin kapsamlı bir analizini kolaylaştırdı ve Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Anketinin eğitim ortamlarında bilimsel araştırma için gereken yüksek standartları karşılamasını sağlamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Müfredat reformları, eğitim ortamında kritik dönüm noktaları oluşturmakta ve geniş bir öğrenci ve eğitimci kitlesinin eğitim yolculuğunu şekillendirmektedir. Bu reformlar bağlamında, reformların planlanması, uygulanması ve deneyimlenmesi süreçlerine katılan bireylerden elde edilen görüşler, derin içgörüler ve karşılaşılan zorluklar ile beklentilerin bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu bölüm, Sosyal Bilgiler müfredatı reformuna yönelik kapsamlı bir analiz sunmayı ve bu süreçte yer alan çeşitli paydaşların deneyimlerini ve perspektiflerini bir araya getirmeyi hedeflemektedir.

İncelememizin merkezinde "Sosyal Bilgiler Müfredat Reformunda Planlayıcıların Bakış Açılarının ve Deneyimlerinin İncelenmesi" konusu yer almaktadır. Bu bölüm, reformun arkasındaki planlamacıların sesini güçlendirmekte, motivasyonlarına, karşılaştıkları zorluklara ve pedagojide böylesine devasa bir değişimi düzenlemenin karmaşıklıklarına ışık tutmaktadır.

Daha da ileriye giderek, "Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatındaki Öğretmen Deneyimlerini ve Zorluklarını Anlamak" konusunu derinlemesine inceliyoruz. Burada, eğitimcilerin reform müfredatının nüanslarıyla boğuşurken yaşadıkları deneyimlerine yön veriyoruz, zaferlerini, zorluklarını ve pedagojik uygulamalarında yaptıkları uyarlamaları vurguluyoruz.

Son olarak "Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri" ile bölüm sonlandırılmaktadır. Bu bölüm, eğitimcilerin sahadaki bakış açılarını ortaya koymakta ve yeni müfredatı sınıflarında uygulamaya koyarken algıladıkları başarıların, zorlukların ve fırsatların ilk elden anlatımını sağlamaktadır.

3.1. Planlayıcıların Sosyal Bilgiler Müfredat Reformuna Bakış Açılarının ve Deneyimlerinin İncelenmesi

"Sosyal Bilgiler Müfredatı Reformunda Planlayıcıların Perspektifleri ve Deneyimleri" başlıklı şekil 3.1, Sosyal Bilgiler müfredat reformuyla ilgili çeşitli kritik hususların kapsamlı bir analizini sunmaktadır. Şekil, Sosyal Bilgiler müfredatının reformuna ve başlatılmasına katkıda bulunan faktörleri inceleyerek başlamakta ve bu sürecin arkasında yatan nedenlere ve motivasyonlara ışık tutmaktadır. Ayrıca yeni müfredatın geliştirilmesine bilgi veren teorik temelleri ve algılanan eğitim ihtiyaçlarını araştırır. Şekil daha sonra, ortaya çıkabilecek zorlukları ve engelleri kabul ederek, gelişim süreci sırasında karşılaşılan sorunları derinlemesine inceliyor. Aynı zamanda yeni müfredatın ayırt edici özelliklerini vurgulayarak önceki müfredattan ne kadar farklı olduğunu ve getirdiği potansiyel faydaları vurgulamaktadır.

Şekil, pilot okullarda müfredatın uygulanmasını etkileyen faktörleri hem iç hem de dış etkiler dikkate alınarak ele almaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin gerekli bilgi ve becerilerle donatılmasını sağlayarak müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmak için uygulanan eğitim stratejilerini araştırır.

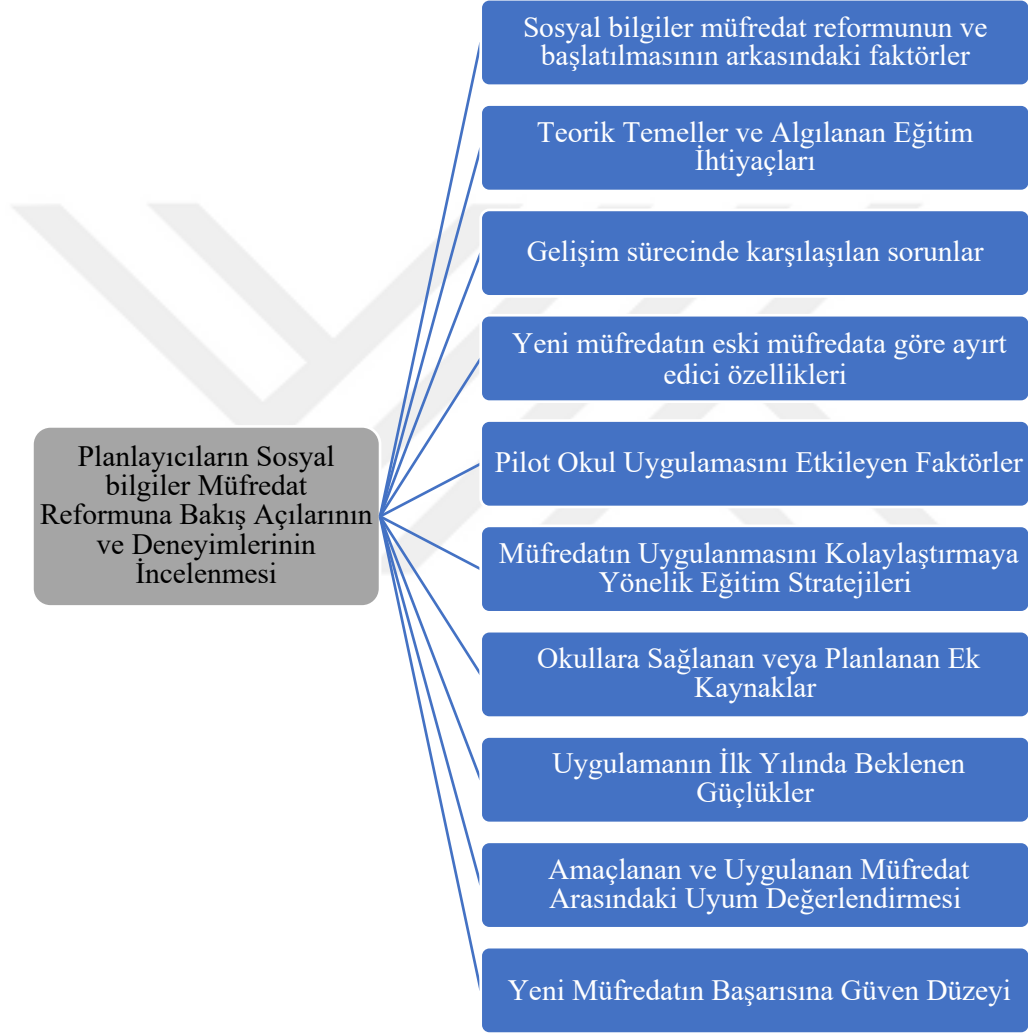
Ayrıca şekil, müfredatın etkili bir şekilde uygulanması için okulların gerekli araç ve materyallerle desteklenmesinin öneminin bilincinde olarak, okullar için sağlanan veya planlanan ek kaynakları tartışmaktadır. Aynı zamanda uygulamanın ilk yılında ortaya çıkabilecek zorlukları da öngörerek proaktif planlama ve problem çözmeye olanak sağlar. Ayrıca şekil, amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyumun değerlendirmesini inceleyerek fiili uygulamanın orijinal niyetlerle ne ölçüde uyumlu olduğunu değerlendirmektedir. Son olarak, yeni müfredatın başarısına olan güven düzeyini dikkate alarak, potansiyel sonuçlarına ilişkin iyimserliği veya ihtiyatı yansıtır.

Genel olarak, şekil 3.1 Sosyal Bilgiler müfredat reformunda planlamacıların perspektifleri ve deneyimlerine kapsamlı bir genel bakış sunarak müfredat geliştirme sürecine dahil olan eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için değerli bilgiler sağlar.

Planlayıcıların Sosyal Bilgiler öğretim programı reformuna bakış açıları ve deneyimleri incelenirken kodlanan verilerden kategoriler belirlendi. Bu kategoriler ve bunlarla bağlantılı temalar, her bir temayla ilişkili rakamlar incelenerek ve

planlayıcıların Sosyal Bilgiler Müfredatı geliştirme konusundaki bakış açıları ve deneyimleri analiz edilerek yorumlanmıştır. Aşağıdaki şekillerde Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Reformunda planlamacıların bakış açısı ve deneyimlerinin incelenmesine ilişkin kod, kategori ve tema gösterilmektedir.

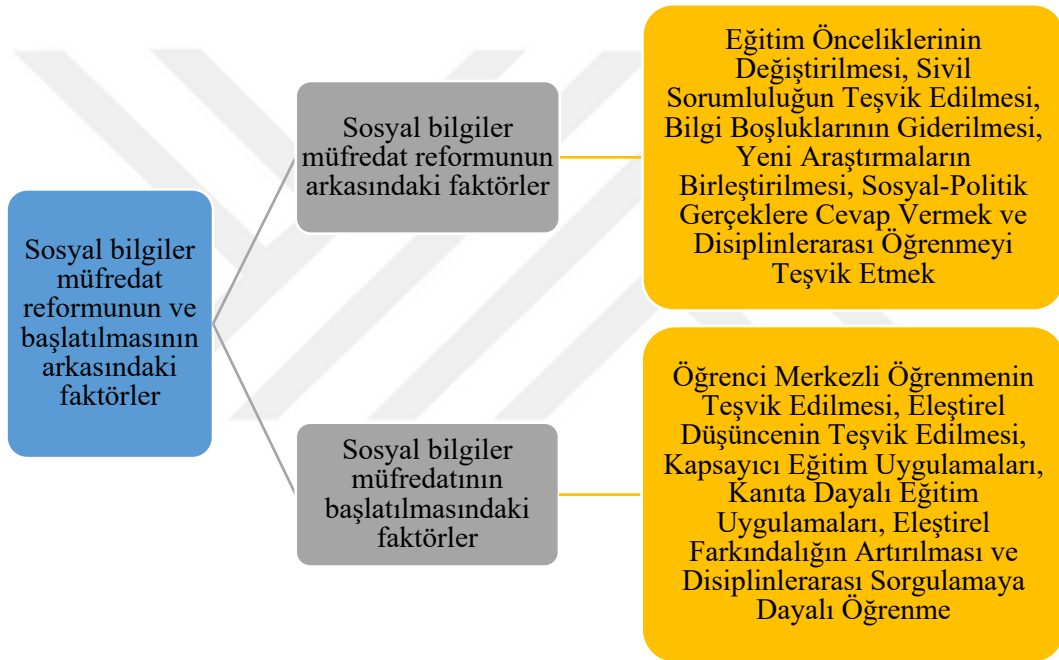
Şekil 3. 1: Sosyal Bilgiler Müfredatı Reformunda Planlayıcıların Bakış Açıları ve Deneyimleri



'Sosyal Bilgiler Müfredatı Reformunda Planlayıcıların Perspektifleri ve Deneyimleri' başlıklı Şekil 3.1, Sosyal Bilgiler müfredatının reformuna katılan planlamacıların çeşitli bakış açılarını ve deneyimlerini göstermektedir. Şekil, eğitimcilerin ve yöneticilerin müfredat dönüşümü sürecinde karşılaştıkları çok yönlü zorluklara ve düşüncelere ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler müfredat reformunun ve başlatılmasının ardındaki faktörler: Bir Sosyal Bilgiler müfredatının reform edilmesi ve başlatılması süreci, her biri müfredatın içeriğini, sunumunu ve genel etkisini şekillendirmede önemli bir rol oynayan birçok faktör tarafından yönlendirilir. Modern eğitimsel gelişimde rol oynayan dinamikleri daha iyi anlamak için, Sosyal Bilgiler müfredatının hem reformunun hem de başlatılmasının ardındaki spesifik faktörleri derinlemesine inceleyerek bu çeşitli etkileri araştıracağız.

Şekil 3. 2: Sosyal Bilgiler Müfredatı Reformu ve Başlangıcının Arkasındaki Faktörler



Sosyal Bilgiler Müfredatı Reformunun Arkasındaki Faktörler: Şekil 3.2’de gösterildiği üzere, Sosyal Bilgiler müfredatı reformunun arkasındaki faktörler "eğitim önceliklerindeki değişim," "vatandaşlık sorumluluğunun teşviki," "bilgi boşluklarının giderilmesi," "yeni araştırmaların entegrasyonu," "sosyal-politik gerçekliklere yanıt verme" ve "disiplinlerarası öğrenmenin teşviki"ni içermektedir. Bu faktörler, güncellenmiş ve kapsamlı bir Sosyal Bilgiler müfredatına olan ihtiyacı ortaklaşa yönlendirmektedir. Şekil 3.2, bu faktörleri grafiksel olarak temsil ederek, Sosyal Bilgilerde müfredat reformunu şekillendiren çeşitli etkileri görsel bir rehber olarak sunmaktadır.

Sosyal Bilgiler müfredatının reformu, perspektifleri geliştirerek ve eleştirel düşünmeyi teşvik ederek öğrencilerin anlayışına derinlik katar. Bu reform birbiriyle bağlantılı birkaç faktör tarafından kolaylaştırılmıştır. Örneğin, bir yanıtta veren şunu ifade edilmektedir:

"Eğitimciler ve politika yapıcılar eski müfredatın öğrencileri 21. yüzyılın taleplerine yeterince hazırlamadığını fark ettiğinden, Değişen Eğitim Öncelikleri reformun itici gücü oldu."

Benzer şekilde başka bir yanıt veren şunu vurgulamaktadır:

"Reformun arkasında önemli bir itici güç olarak Sivil Sorumluluğun Teşviki. Önceki müfredatın, öğrencileri demokratik topluma aktif ve bilgili katılıma hazırlama konusunda yetersiz kaldığı kaydedildi."

Diğer kritik faktörler arasında önceki müfredatın bıraktığı eğitimsel boşluğu doldurmak için Bilgi Boşluklarının Giderilmesi; müfredatın en son bulgulara dayalı olarak modernleştirilmesi ve geliştirilmesi için yeni araştırmaların dahil edilmesi; müfredatı daha uygun hale getirmek ve mevcut toplumsal ve politik konuları yansıtıcı hale getirmek için sosyal-siyasi gerçeklere yanıt vermek; ve öğrenmeye daha bütünsel ve entegre bir yaklaşım geliştirmek için disiplinlerarası öğrenmenin teşvik edilmesi. Bu kolektif görüşler, Sosyal Bilgiler müfredat reformunun çok yönlü doğasının altını çizmektedir.

Sosyal Bilgiler müfredatının başlatılmasının ardındaki faktörler: Sosyal Bilgiler müfredat reformunun başlatılması, Şekil 3.2’de gösterildiği gibi çeşitli faktörler tarafından yönlendirilmektedir. Bunlar arasında "öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik etmek", "eleştirel düşünmeyi teşvik etmek", "kapsayıcı eğitim uygulamalarını uygulamak", "kanıta dayalı eğitim uygulamalarından yararlanmak", "eleştirel farkındalığı artırmak" ve "disiplinlerarası araştırmaya dayalı öğrenmeyi dahil etmek" yer alıyor. Bu faktörler toplu olarak güncellenmiş ve kapsamlı bir Sosyal Bilgiler müfredatına olan ihtiyacın altını çizmektedir. Şekil 3.2’de bu itici güçleri görsel olarak temsil etmekte ve Sosyal Bilgiler müfredatındaki reformun ardındaki motivasyonların açık bir örneğini sunmaktadır.

Önemli temel husus, öğrencilerin bilgiyi bağımsız olarak inceleme, değerlendirme ve yaratma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan eleştirel düşüncenin

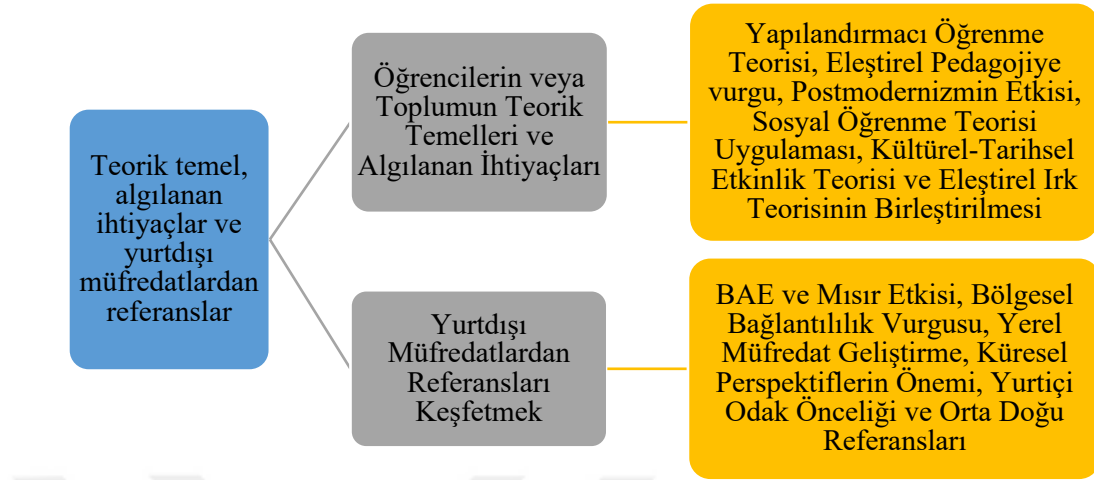
teşvik edilmesiydi. Eğitim sürecinde kapsayıcılık ve eşitlik de reformda vurgulanmıştır. Yanıt verenlerden birinin belirttiği gibi, reformun başlatılması özellikle *"daha kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim uygulamalarını teşvik etmek"* ve geçmiş veya yetenekleri ne olursa olsun her öğrencinin kaliteli eğitimden yararlanabilmesini sağlamaktır.

Müfredat reformu aynı zamanda kanıta dayalı eğitim uygulamalarına da önemli bir ağırlık veriyor. Yanıt veren başka bir kişinin de vurguladığı gibi, reform *"kanıta dayalı ve araştırmaya dayalı eğitim uygulamalarını"* teşvik etmek için başlatılmıştır. Bu yaklaşım, bilimsel araştırmaları ve kanıtlanmış yöntemleri müfredat tasarımına ve öğretim metodolojilerine entegre etmeyi ve öğrenme çıktılarının etkililiğini arttırmayı ima eder.

Öğrenciler arasında eleştirel farkındalığı artırmak ve toplumsal ve politik konulara aktif katılımlarını teşvik etmek de reformun temel hedefleri arasındadır. Son olarak reform, disiplinlerarası araştırmaya dayalı öğrenmenin öneminin altını çizer. Bu yaklaşım, öğrencileri farklı konular arasında bağlantılar kurmaya teşvik ederek meraklarını ve keşiflerini teşvik eder.

Teorik temel, algılanan ihtiyaçlar ve yurtdışı müfredattan referanslar: Etkili ve ilgili bir müfredat geliştirme yolculuğunda, teorik temeli anlamak, algılanan ihtiyaçları belirlemek ve yurtdışı müfredatlardan içgörü elde etmek çok önemli hale gelir. Bu, güçlü bir pedagojik temel oluşturmayı ve öğrencilerin veya toplumun ihtiyaçlarını karşılamayı, aynı zamanda yabancı müfredatlardan değerli bilgileri keşfetmeyi ve entegre etmeyi içerir.

Şekil 3. 3: Teorik Temel, Algılanan İhtiyaçlar ve Yurt Dışı Müfredatlardan Referanslar



Öğrencilerin veya Toplumun Teorik Temelleri ve Algılanan İhtiyaçları:

Şekil 3.3.'de gösterildiği gibi, Sosyal Bilgiler müfredat reformunun teorik temeli ve algılanan ihtiyaçları arasında "yapılandırmacı öğrenme teorisi", "eleştirel pedagojiye vurgu", "postmodernizmin etkisi", "Sosyal Bilgiler" yer almaktadır. "öğrenme teorisi uygulaması", "kültürel-tarihsel aktivite teorisi" ve "eleştirel ırk teorisinin birleştirilmesi". Şekil 3.3'de toplu olarak temsil edilen bu unsurlar, kapsamlı ve ilgili bir Sosyal Bilgiler müfredatının temellerini oluşturur.

Şekil 3.3., öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve algılanan toplumsal ve kişisel ihtiyaçlarını şekillendiren eğitim teorilerinin grafiksel bir temsilini sunmaktadır. Böyle bir teori, katılımcılardan birinin vurguladığı gibi yapılandırmacı öğrenme teorisidir:

“Yeni Sosyal Bilgiler müfredat reformunun teorik temeli yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanmaktadır. Bu bakış açısı, aktif öğrenmenin ve öğrenci merkezli yaklaşımların önemini vurgular ve öğrencilerin bilgiyi deneyimleri ve başkalarıyla olan etkileşimleri yoluyla yapılandırdıklarını kabul eder. Hızla değişen dünyaya uyum sağlamak ve iş piyasasında rekabetçi kalabilmek için yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etme ve öğrencileri yaşamları boyunca sürekli eğitim ve öğretime hazırlama konusunda algılanan bir ihtiyaç var.”

Buna ek olarak diğer yanıtlayıcının da belirttiği gibi:

"Yeni Sosyal Bilgiler müfredat reformu da Kültürel-Tarihsel Etkinlik Teorisi ile şekilleniyor. Bu teori, öğrenme deneyimlerini ve insan gelişimini şekillendirmede kültürel ve tarihi bağlamların önemini kabul etmektedir. Eğitimde eşitlik, çeşitlilik ve katılıma yönelik toplumsal ihtiyaçları vurguluyor ve müfredatı sistemik ırkçılık, cinsiyet eşitsizliği ve diğer sosyal adaletsizlikler gibi kritik konuları ele almaya teşvik ediyor."

Yurtdışı Müfredatlardan Referansların Araştırılması: Şekil 10'da gösterildiği gibi, Sosyal Bilgiler müfredatı geliştirmeye yönelik referanslar, özellikle "BAE ve Mısır etkisi" olmak üzere yurtdışı müfredatlardan alınmıştır. "Bölgesel bağlantılılık" ve "yerel müfredat geliştirme" konularına vurgu yapılmakta, ancak "küresel perspektiflerin" önemi de kabul edilmektedir. Müfredat, "Ortadoğu referansları" ile tamamlanan "yurtiçi odağı" ön plana çıkmaktadır. Şekil 10, Sosyal Bilgiler müfredatını şekillendiren bu farklı etkileri görsel olarak özetlemektedir.

İlk müdahaleyi yapan kişinin ifadesi, denizaşırı müfredatlardan referans alma fikriyle uyumludur. *"BAE ve Mısır müfredatından gelen etkiler, yeni Sosyal Bilgiler müfredatını zenginleştirmek için dış kaynaklardan gelen fikirleri ve en iyi uygulamaları birleştirme isteğini gösteriyor."*

Öte yandan diğer katılımcının cevabı bu düşünceyle çelişmektedir: *"Yeni müfredat reformunun yurt dışı müfredatlardan referans almadığını belirtiyor. Bunun yerine, dış etkileri hariç tutarken öğrencilerin kendi ülkelerinin tarihine, coğrafyasına ve sosyal bilimlerine vurgu yaparak yurt içi odaklanmaya öncelik verdi."*

Bu farklı yanıtlar, yurt dışı referansların Sosyal Bilgiler müfredat reformuna dahil edilmesiyle ilgili olarak alınan farklı yaklaşımları göstermektedir.

Gelişim sürecinde karşılaşılan sorunlar: Sosyal Bilgiler müfredatı geliştirme sürecinde eğitimciler ve politika yapıcılar sıklıkla bir dizi zorlukla karşılaşırlar. Bu tartışma, müfredat geliştirme sürecinde ortaya çıkan belirli sorunlara ve bunların eğitim kalitesi ve etkililiği üzerindeki etkilerine ışık tutarak bu konuları ele alacaktır.

Şekil 3. 4: Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Karşılaşılan Sorunlar Gelişim Süreci



Şekil 3.4'te detaylandırıldığı gibi, müfredat geliştirme sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldı. Bunlar arasında "mali destek eksikliği", "yetersiz tasarım personeli", "yetersiz proje zaman çizelgesi", "yetersiz müfredat malzemeleri", "veri toplamadaki zorluk", "program geliştirme uzmanlarının eksikliği", "uzman yardımının olmaması", "coğrafi müfredat" yer alır. "Zorluklar" ve "hassasiyet konularını konu alır." Şekil 3.4'te görsel olarak özetlenen bu zorlukların her biri, müfredat gelişiminin düzgün ilerlemesini etkileyen engeller oluşturmaktadır.

Katılımcılardan biri daha ayrıntılı bir bakış açısı sunarak bu komplikasyonları doğruladı. Yanıt veren kişi şunları vurguluyor:

"Zamanın kısıtlı olması, müfredat değişikliğini engelleyen kritik bir faktör. Bu, yukarıda belirtilen proje zaman çizelgesinin yetersiz olması endişesiyle örtüşüyor. Benzer şekilde, tasarımlar, renkli yazıcılar, şekiller, haritalar ve onaylı veri aynaları gibi gerekli malzemelerin eksikliğinin rapor edilmesi Müfredat malzemelerinin yetersiz olması sorunu."

Davalı ayrıca şunları vurguluyor: *"Mali desteğin eksikliği, önemli bir engel olarak, mali desteğin olmayışı sorunuyla örtüşüyor."*

Ayrıca diğer katılımcıların ifadeleri, karşılaşılan sorunların daha geniş bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunur. Cevap veren şunu belirtiyor:

"Bölgede var olan medeniyetlerin, dinlerin ve farklı milletlerin tarihi ile ilgili hassas konuların ele alınmasının zorluğu."

Bu zorluk, yukarıdaki şekilde açıklanan konu hassasiyeti ve coğrafi müfredat zorluklarıyla örtüşmektedir. Bu sorunlar, müfredat reformunun sadece kaynaklar ve lojistikle ilgili olmadığını, aynı zamanda karmaşık kültürel, tarihi ve toplumsal dinamikleri de yönetmeyi içerdiğini göstermektedir.

Yeni müfredatın eski müfredattan ayırt edici özellikleri: Eğitim paradigmalarının evrimi çoğu zaman müfredat tasarımında önemli değişikliklere yol açar ve Sosyal Bilgiler müfredatı da bir istisna değildir. Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının benzersiz özelliklerini anlamak için karşılaştırmalı bir analize gireceğiz ve önceki müfredattan nasıl farklılaştığını vurgulayacağız.

Şekil 3. 5: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Eskisinden Ayırıcı Özellikleri



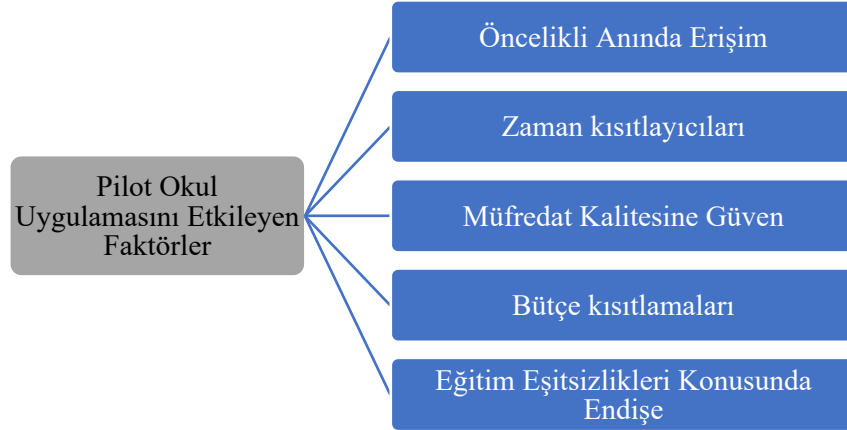
Şekil 3.5'te gösterildiği gibi, yeni müfredat eskisinden birkaç açıdan farklıdır. Bunlar arasında "güncellenmiş haritalar ve istatistikler", "uluslararası katkılara vurgu", "yeni sınıf etkinlikleri", "uyarlanmış bilgi ölçeği", "artan öğrenci merkezli öğretim", "gözden geçirilmiş sunum yöntemi", "değiştirilmiş bilimsel yaklaşım", "geliştirilmiş görsel öğeler", "modern müfredat tasarımı" ve "aktif öğrenmenin kolaylaştırılması" yer alıyor. Toplu olarak Şekil 3.5'te gösterilen bu değişiklikler, öğrenciler için daha dinamik ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu genel bakışa dayanarak, ankete katılanlardan biri ayrıntılı bir bakış açısı sunarak şunları ifade ediyor: *"Bu program, materyallerin içeriği ve sunulma şekli açısından eski müfredattan çok farklı. Öğretmenin planına, öğrenme hedeflerine önem veriyor. , sınıf etkinlikleri, değerlendirme ve ödev."* Bu yorum, Şekil 3.5'te bahsedilen, yeni sınıf etkinliklerine yapılan vurgu, öğrenci merkezli yaklaşım ve modern müfredat tasarımı gibi çeşitli özellikleri yansıtmaktadır. İlginçtir ki, katılımcı aynı zamanda farklı konuların müfredata yapısal olarak dahil edilmesinden de bahsetmektedir ve şunu belirtmektedir: *"Birinci yarıyılta tarih, ikinci yarıyılta coğrafyaya yer veriliyor."*

Başka bir katılımcı, yeni müfredatın ayırt edici özelliklerini daha da vurgulayarak şu yorumu yaptı: *"Yeni müfredat bilimsel ve modern bir şekilde tasarlandı. Öğretimin odak noktası öğrencidir. Etkinliklerde, bilgilerde, sınıf aktivitelerinde ve ödevlerde gelişme var. Dersin tasarımı yeni müfredat değiştirildi ve boyutu küçültüldü."* Bu yanıt, modern müfredat tasarımının, öğrenci merkezli öğretimin geliştirilmesinin ve aktif öğrenmenin kolaylaştırılmasının, Şekil 3.5'te sıralanan özelliklerle uyumlu olan yönlerinin altını çizmektedir. Buna ek olarak, bu katılımcı *"resimler, haritalar, istatistikler ve yeni müfredatta kullanılan veriler"* gibi güncellenmiş kaynakların dahil edilmesinin altını çizerek, güncellenmiş haritaların ve istatistiklerin uygulanmasının kayda değer bir güncelleme olduğuna dikkat çekti.

Pilot Okul Uygulamasını Etkileyen Faktörler: Pilot okullarda yeni bir müfredatın uygulanması, çok çeşitli faktörlerden etkilenen çok yönlü bir süreçtir. Pilot okul ortamında müfredat değişikliklerinin başarılı bir şekilde uygulanmasını nasıl şekillendirdiğini ve etkilediğini anlamaya çalışarak bu etkileri derinlemesine inceleyeceğiz.

Şekil 3. 6: Pilot Okul Uygulamasını Etkileyen Faktörler



Pilot okul programlarının uygulanması, Şekil 3.6’da gösterildiği gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu faktörler arasında müfredata "hemen erişime öncelik verilmesi", etkili uygulama için "zaman kısıtlamaları", "müfredat kalitesine güven", kaynak tahsisini etkileyen "bütçe kısıtlamaları" ve adil erişimi sağlamak için "eğitimsel eşitsizliklere ilişkin endişe" yer alıyor ve tüm öğrenciler için sonuçlar. Bu faktörler pilot okul girişimlerinin başarılı bir şekilde uygulanmasının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Katılımcılardan birine pilot program yürütmeme kararı sorulduğunda, şekil 3.6’da özetlenen etkili faktörlerden birini hatırlatarak özellikle zaman kısıtlamalarına değindi. Katılımcı, *"Hayır, zaman kısıtlılığı ve yeni müfredatın acilen uygulanması nedeniyle okullarda pilot uygulama yapmamaya karar verdik"* dedi. Bu, yeni müfredata anında erişim sağlanması yönünde belirlenen aciliyet ile uyumludur. Aynı zamanda zaman kısıtlamalarının önemli eğitim reformlarının yaygınlaştırma stratejisini nasıl etkileyebileceğini de göstermektedir.

Başka bir katılımcı, şekil 3.6.’da listelenen bir diğer kritik faktör olan karar verme sürecinin mali yönüne ışık tuttu. Katılımcı, *"Hayır, bütçe kısıtlamaları nedeniyle yeni müfredatı yayınlamadan önce okullarda pilot program yürütemedik. Risk ve maliyetlere kıyasla pilot programın önemli bir fayda sağlayamayacağına inandık ve yayınladık. Yeni müfredat doğrudan tüm okullara dağıtılacak."* Bu beyan, bütçe kısıtlamalarının dayattığı potansiyel sınırlamaların altını çiziyor ve kuruluşun, yeni müfredatın pilot aşama olmaksızın doğrudan uygulanmasına yönelik kalitesine olan güvenini yansıtıyor.

Uygulamayı kolaylaştırmak için okullara verilen eğitimler: Okullara verilen eğitimlerin türlerini ve etkililiğini anlamak, yeni bir müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması için büyük önem taşımaktadır. Bu bölüm, yeni müfredatın mevcut eğitim sistemine sorunsuz geçişini ve entegrasyonunu kolaylaştırmak için kullanılmış veya tanıtılacak çeşitli eğitim yöntemlerini araştırmaktadır.

Şekil 3. 7: Müfredatın Uygulanmasını Kolaylaştırmaya Yönelik Eğitim Stratejileri



Yeni müfredatın uygulanmasını kolaylaştırmak için okullar, Şekil 3.7’de gösterildiği gibi çeşitli konularda eğitim almış veya alacaktır. Bu yönler arasında "kaynaklara eşit erişim", "sezgisel, kullanıcı dostu müfredat", "mevcut uzmanlığa güven", "sürekli desteğe odaklanma", "öğretmen odaklı müfredat tasarımı" ve "kesintisiz müfredat geçişi" yer alıyor. Bu eğitim çalışmaları, okulların yeni müfredatı etkili bir şekilde benimsemesi ve uygulamasına destek olmayı amaçlamaktadır.

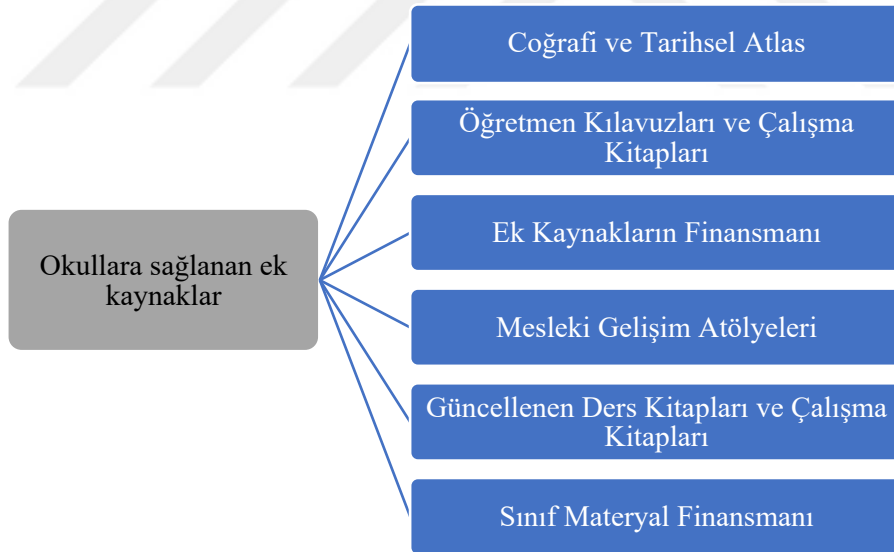
Bir katılımcının belirttiği gibi, *"Yeni müfredat için eğitim vermeme kararı, öğretmenlerin değişiklikleri etkili bir şekilde uygulamak için gerekli beceri ve uzmanlığa zaten sahip olduğu inancına dayanarak verildi. Müfredat mevcut en iyi uygulamalara dayanacak şekilde tasarlandı ve öğretmenler başlangıç eğitimlerinin ve devam eden mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak bu yaklaşımlar konusunda eğitilmişlerdir."* Bu, mevcut uzmanlıktan ve en iyi uygulamalardan yararlanma stratejisini yansıtmaktadır; bu, müfredatın öğretmenlerin mevcut becerileri göz önünde bulundurularak tasarlandığı ve minimum ek eğitim gereksinimiyle sorunsuz bir geçişin garanti edildiği anlamına gelir.

Bu yaklaşımı destekleyen bir başka katılımcı ise şunları ifade etti: *"Yeni müfredat, öğretmenlerden ve eğitimcilerden gelen girdilerle tasarlandı ve hem pratik*

hem de etkili olması sağlandı. Sonuç olarak, öğretmenlerin yeni yaklaşımı başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri için ek bir eğitime gerek yok. Ancak, Öğretmenlerin yeni müfredatı öğretim uygulamalarına dahil etmek için ihtiyaç duydukları kaynaklara ve bilgilere erişmelerini sağlamak için sürekli destek sağlanacaktır." Bu beyan ayrıca öğretmen odaklı tasarım sürecini ve sürekli destek taahhüdünü vurgulayarak, öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerine dayalı olarak yeni müfredatı uygulayacaklarına güvenirken, geçiş boyunca destek sistemi olmadan bırakılmayacaklarını garanti eder.

Okullar için sağlanan ek kaynaklar: Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulamaya konulmasına yanıt olarak, bir dizi ek kaynak kullanıma sunulmuş veya okullarda uygulanması planlanmaktadır. Bu kaynaklar, bu yeni müfredatın entegrasyonunu desteklemek ve eğitimcilerin ve öğrencilerin yeni akademik içerikle etkili bir şekilde etkileşime geçebilecek donanımına sahip olmalarını sağlamak için özel olarak tasarlanmıştır.

Şekil 3. 8: Okullara Sağlanan veya Planlanan Ek Kaynaklar



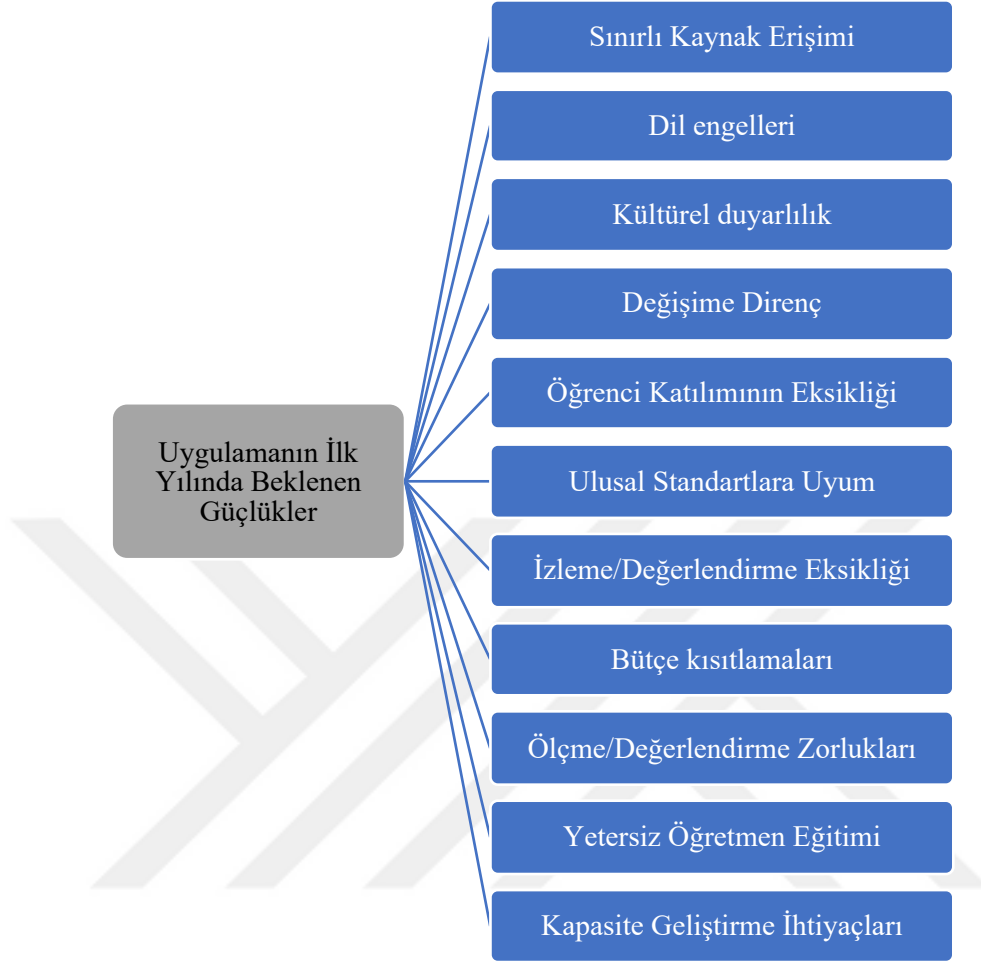
Şekil 3.8’de gösterildiği gibi, okulları desteklemek için sağlanan veya planlanan ek kaynaklar arasında "coğrafi ve tarihi atlas", "öğretmen kılavuzları ve çalışma kitapları", "ek kaynaklar için fon", "mesleki gelişim atölyeleri", "güncellenmiş ders kitapları ve çalışma kitapları, " ve "sınıf materyali finansmanı." Bu kaynaklar yeni müfredatın uygulanmasında öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Katılımcılardan biri bu kaynakların etkisini şu şekilde detaylandırdı: *"Coğrafi ve Tarihsel Atlas: Birçok okul, sınıfları için yeni bir coğrafi ve tarihi atlas aldı veya alacak. Bu kaynaklar, haritalar sağladıkları için öğretmenler için inanılmaz derecede yararlı olabilir. Öğrencilerin coğrafya ve tarihteki önemli kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek grafikler ve diğer görseller."* Bu vasiyet, atlaslar gibi kaynakların, temel coğrafi ve tarihi kavramları görsel olarak temsil ederek öğrenme deneyimini geliştirmede nasıl hayati araçlar olarak hizmet ettiğini göstermektedir.

Başka bir katılımcı, ek kaynaklar için sağlanan fonun önemine ışık tuttu ve şunu belirtti: *"Tüm öğrencilerin aynı kaynaklara erişebilmesini sağlamak amacıyla, okullara küreler gibi ek sınıf malzemeleri satın almaları için fon sağlandı. haritalar ve öğretmenler için coğrafi ve tarihi atlas. Bu kaynaklar öğretmenlerin öğrencileri için daha kapsayıcı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmalarına yardımcı olacaktır."* Bu geri bildirim, sınıfların finansmanla desteklenen yeterli materyallerle donatılmasının, daha eşit ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratılmasına nasıl katkıda bulunduğunu ve böylece yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasını nasıl kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

Uygulamanın ilk yılında beklenen zorluklar: Yeni bir sistemi veya müfredatı bir eğitim ortamında uygularken, genellikle ilk yılda ortaya çıkabilecek çok sayıda zorlukla karşılaşılır. Bu konu, yeni bir müfredat veya programın uygulanmasının ilk yılında beklenebilecek değişime dirençten, lojistik sorunlardan kaynak tahsisine kadar uzanan potansiyel zorlukları araştırmaktadır.

Şekil 3. 9: Uygulamanın İlk Yılında Beklenen Zorluklar



Şekil 3.9’da gösterildiği gibi, uygulamanın ilk yılında ortaya çıkabilecek zorluklar arasında "sınırlı kaynak erişimi", "dil engelleri", "kültürel duyarlılık", "değişime direnç", "öğrenci katılımının eksikliği", "kültürel kültüre uyum" yer almaktadır. Ulusal standartlar", "izleme/değerlendirme eksikliği", "bütçe kısıtlamaları", "ölçme/değerlendirme zorlukları", "yetersiz öğretmen eğitimi" ve "kapasite geliştirme ihtiyaçları". Bu zorlukların üstesinden gelmek, yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması için çok önemli olacaktır.

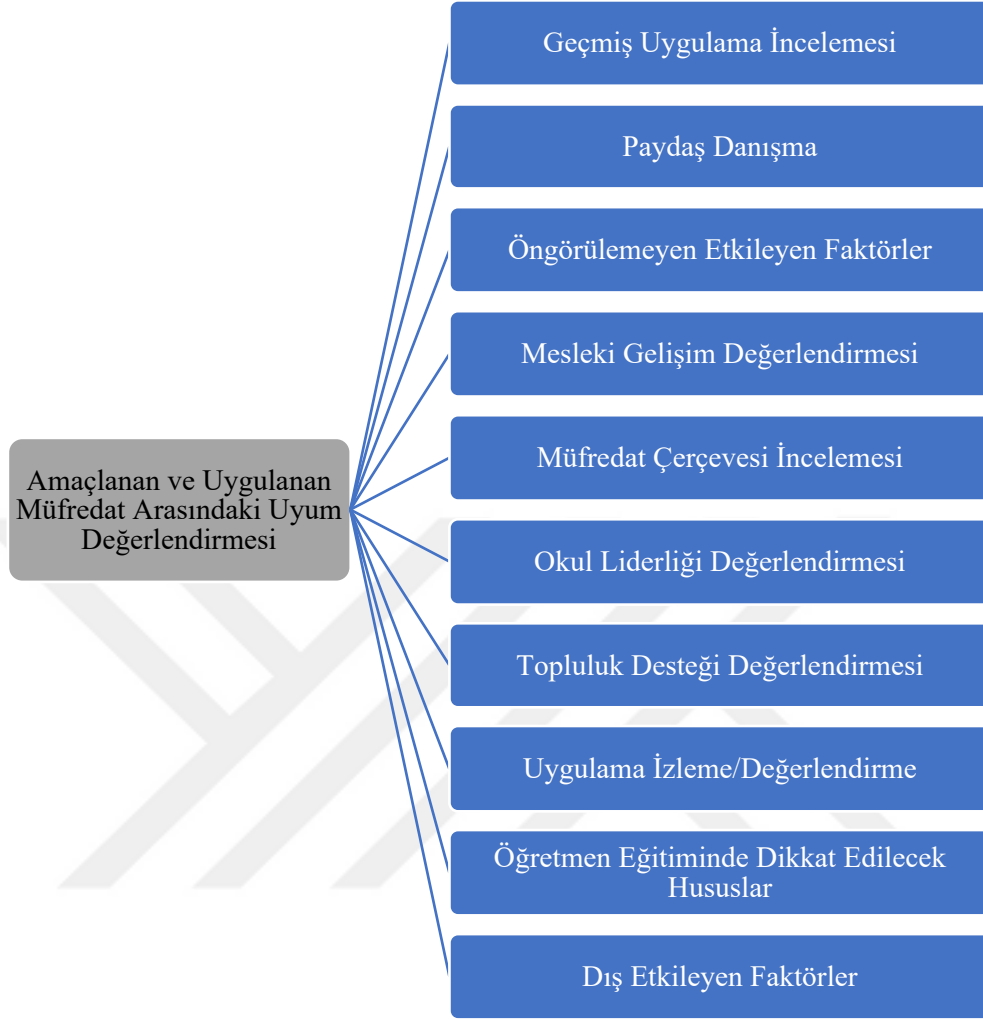
Bir katılımcı şu sözlerle bu duruma dikkat çekti: *"Kaynak eksikliği: Yeni bir müfredatın uygulanması ders kitapları, materyaller ve teknoloji gibi kaynaklara önemli yatırımlar yapılmasını gerektirebilir. Eğitime yönelik kaynakların sınırlı olduğu ülkemizde okullar ve öğretmenler zorluk yaşayabilir. yeni Sosyal Bilgiler müfredatının etkili bir şekilde uygulanması için gerekli kaynakları elde etmektir."* Buna ek olarak, aynı katılımcı tarafından vurgulandığı gibi, bütçe kısıtlamaları durumu daha da

kötüleştiriyor: *"Bütçe kısıtlamaları: Yeni kaynakların satın alınması veya öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlanması için bütçe kısıtlamaları var."*

Yukarıdaki zorluklara değinen başka bir grup katılımcı kendi bakış açılarını sundu. Katılımcılardan biri şunu belirtti: *"Kültürel duyarlılık: Müfredatın kültürel, etnik ve dini çeşitliliğe duyarlı olması gerekebilir; bu da yerel paydaşlarla ek araştırma ve işbirliği gerektirebilir."* Bu, müfredatın ilgili ve kapsayıcı olması ihtiyacını vurgulamaktadır. Bir başka katılımcı, *"Değişime direnç: Öğretmenler ve yöneticiler, özellikle mevcut müfredattan memnunsalr veya yeni bir müfredatı uygulamak için gerekli desteğe sahip değillerse, değişime dirençli olabilirler."* Bu durum geçiş döneminde öğretmenlere yeterli desteğin verilmesinin önemini göstermektedir. Ek olarak, bir katılımcının belirttiğı gibi, öğrencinin ilgisini sürdürmek çok önemlidir: *"Öğrenci katılımının olmaması: Yeni müfredat, özellikle öğrencilerin ilgi alanlarını veya deneyimlerini yansıtmıyorsa, öğrenciler için ilgi çekici olmayabilir."* Müfredatı öğrencilerin bakış açıları ve deneyimleriyle uyumlu hale getirmenin önemini vurgular.

Amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyum: Sosyal Bilgiler Müfredat Reformunda amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyumun derecesi, reformun başarısının değerlendirilmesinde önemli bir faktördür. Bu durum, planlayıcıların, sunulan gerçek müfredatın amaçlanan tasarımla ne ölçüde uyumlu olduğunu tahmin edip edemeyecekleri sorusunu gündeme getiriyor; bu, doğru planlama ve etkili uygulama için çok önemli bir husustur.

Şekil 3. 10: Amaçlanan ve Uygulanan Müfredat Arasındaki Uyum Değerlendirmesi



Şekil 3.10’da belirtildiği gibi, amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyumun derecesini tahmin etmek, "geçmiş uygulamanın gözden geçirilmesi", "paydaşlarla istişarede bulunulması", "öngörülemeyen etkileyici faktörler", "mesleki gelişim değerlendirme", "müfredat" gibi faktörler nedeniyle zor olabilir. Çerçeve incelemesi," "okul liderliği değerlendirme", "toplum desteği değerlendirme", "uygulama izleme/değerlendirme", "öğretmen eğitimi hususları" ve "dış etkileyici faktörler." Amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyumu değerlendirmek ve sağlamak için bu unsurların dikkatle dikkate alınması gerekir.

Bir yanıt veren şunları kaydetti:

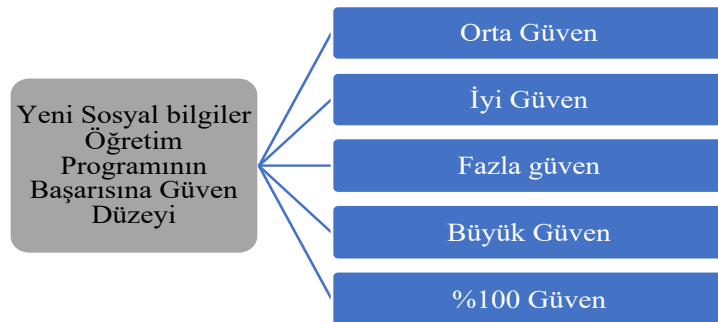
"Hayır, amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyumun derecesini kesin olarak tahmin etmek imkansızdır çünkü bunu etkileyebilecek öğretmen yorumu, kaynak kullanılabilirliği ve öğrenci katılımı gibi birçok faktör vardır. Ancak daha önce elde

edilen verileri kullanabiliriz. Mevcut bağlamda uygunluk derecesi hakkında bilinçli bir tahminde bulunmak için müfredatın uygulanması bu, 'Geçmiş Uygulamanın Gözden Geçirilmesi' vurgusu olarak yorumlanabilir. 'İzleme ve değerlendirme sisteminden' bahsedilmesi doğrudan 'Uygulama İzleme/ Değerlendirme', bu faktörlerin bilinçli ancak kesin olmayan bir tahmine nasıl rehberlik edebileceğini gösteriyor."

Bir başka katılımcı da bu belirsizliği yineleyerek şöyle ifade etti: "Hayır, amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyumun derecesini kesin olarak tahmin etmek imkansızdır. Bir müfredatın uygulanmasını etkileyebilecek birçok faktör vardır ve nasıl olacağını tahmin etmek zordur. Bu faktörlerin her biri uyumun derecesini etkileyecektir." Bu perspektif, 'Öğretmen Eğitiminde Dikkat Edilecek Hususlar', 'Dış Etkileyen Faktörler' ve 'Okul Liderliği'ndeki Değişiklikler" gibi faktörlerin karmaşık etkileşimini kabul eder. Katılımcı şunu ekledi: "Öğretmen eğitimi, mevcut kaynaklar ve okul yöneticilerinin desteği gibi faktörlere dayalı olarak bilinçli tahminler yapmak mümkündür. Ayrıca okul liderliğindeki değişiklikler gibi program geliştirme uzmanlarının kontrolü dışındaki faktörlerden de sıklıkla etkilendiği için veya finansman öncelikleri." Bu, sıkı 'Paydaş İstişaresine' ve 'Mesleki Gelişim Değerlendirmesine' rağmen, dış faktörlerin müfredat uygulamasını önemli ölçüde şekillendirebileceği noktasını güçlendirmektedir.

Paydaşların yeni müfredatın başarısına olan güveni: Planlayıcıların Sosyal Bilgiler müfredatı reformunun başarılı bir şekilde uygulanmasına olan güven düzeyini değerlendirmek, bunun potansiyel etkisini ölçmenin önemli bir yönüdür. Bu konu, planlamacıların yeni tasarlanan müfredatın amaçlanan hedeflere ulaşacağından ve eğitim camiası içinde başarılı sayılacağından ne kadar emin olduklarını anlamayı amaçlamaktadır.

Şekil 3. 11: Yeni Müfredatın Başarısına İlişkin Güven Düzeyi



Yeni müfredatın başarısına olan güven düzeyi, çeşitli faktörlere ve değerlendirmelere bağlı olarak "orta güven"den "iyi güven'e", "fazla güven'e", "büyük güven'e" veya "%100 güven'e" kadar değişebilir.

Şekil 3.11'de sunulduğu gibi, yeni müfredatın başarısına olan güven düzeyi, "orta güven"den "iyi güven'e", "fazla güven'e", "büyük güven'e" veya "%100 güven'e" kadar değişebilir. çeşitli faktörler ve değerlendirmeler üzerine.

Örneğin, bir katılımcının bakış açısı orta düzeyde güven kavramıyla örtüşmektedir ve şöyle ifade etmektedir: *"Öğretmenlerin yeni müfredatla ilgili yaptığı ilk gözlemler cesaret verici olmadığından ve bilimsel yeteneklerinin sınırlı olduğunu gösterdiğinden güven düzeyi orta düzeydedir."* Bu ifade, öğretmenlerin yeni müfredatı etkili bir şekilde sunma ve dolayısıyla başarısını etkileme potansiyeli hakkındaki çekincelerini yansıtmaktadır.

Öte yandan başka bir katılımcı, kendisine daha fazla güven duyduğunu ifade ederek şunları ifade etti: *"Öğretmenlerin modern öğretim yöntemleriyle birlikte bu müfredatı kullanmak için uygun şekilde eğitildiği ve bu müfredat kapsamında geliştirilen günlük planın nasıl etkili bir şekilde uygulanabileceği konusunda yeni müfredatın başarısına büyük güvenim var. Yeni müfredat."* Bu bakış açısı, etkili öğretmen eğitimi ve müfredat uygulama stratejilerinin önemini vurgulamakta ve bu unsurların yeni müfredatın başarısı için hayati öneme sahip olduğu inancını güçlendirmektedir.

3.2. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla Öğretmen Deneyimlerini ve Zorluklarını Anlamak

Eğitim sisteminin yeni bir müfredatla dönüştürülmesi, özellikle bu değişimin ön saflarında yer alan öğretmenler için çoğu zaman önemli zorluklar doğurmaktadır. Deneyimleri, engelleri ve bakış açıları, öğrenme ortamının şekillendirilmesine ve müfredat sunumunun etkililiğinin belirlenmesine önemli ölçüde katkıda bulunur. Bu makale, özellikle yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasıyla ilgili algılarına ve zorluklarına değinerek öğretmen deneyimlerinin inceliklerini ele almaktadır. Bu deneyimlerin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmak için analiz boyunca Şekil 3.12'ye başvuracağız.

Sınav, öğretmenlerin yeni müfredata ilişkin algılarından başlayarak farklı bölümlerden oluşuyor. Bu, onların reform hakkındaki öğrenme yollarını, müfredat ve ders kitabı tarafından sağlanan yönlendirmenin netliğine ilişkin bakış açılarını, müfredatın ana odağını anlamalarını ve önceki versiyonla karşılaştırmalarını içerir. Daha sonra tartışma, öğretmenlerin bu düzeyde öğrencilerin öğrenmesi için en önemli husus olduğuna inandıkları şeye, yani müfredatın temel amacını kapsayan bir konuya kaydırılır.

Sonraki 'Uygulamalı Uygulamalar' bölümünde öğretmenlerin müfredata veya ders kitabına bağlılıklarını ve önerilen araştırmalara yaklaşımlarını inceliyoruz. Uygulamalarındaki değerlendirmeye yönelik yeni vurguların etkisini, müfredatta önerilen yeni öğretim yaklaşımlarıyla denemelerini ve akademik dönemin ikinci yarısında dikkate alabilecekleri potansiyel değişiklikleri araştırıyoruz. Ayrıca yeni müfredat kapsamında öğrencilerin tutumlarında veya motivasyonlarında gözlemlenen değişiklikleri de inceliyoruz.

Uygulamayı Etkileyen Faktörler ve Algılanan Değişiklikler'de yeni müfredatın öğretilmesindeki olası engelleri ve şu ana kadar karşılaşılan zorlukları araştırıyoruz. Ayrıca bu yeni müfredat bağlamında öğretmenlerin gelişen rolünü de inceliyoruz.

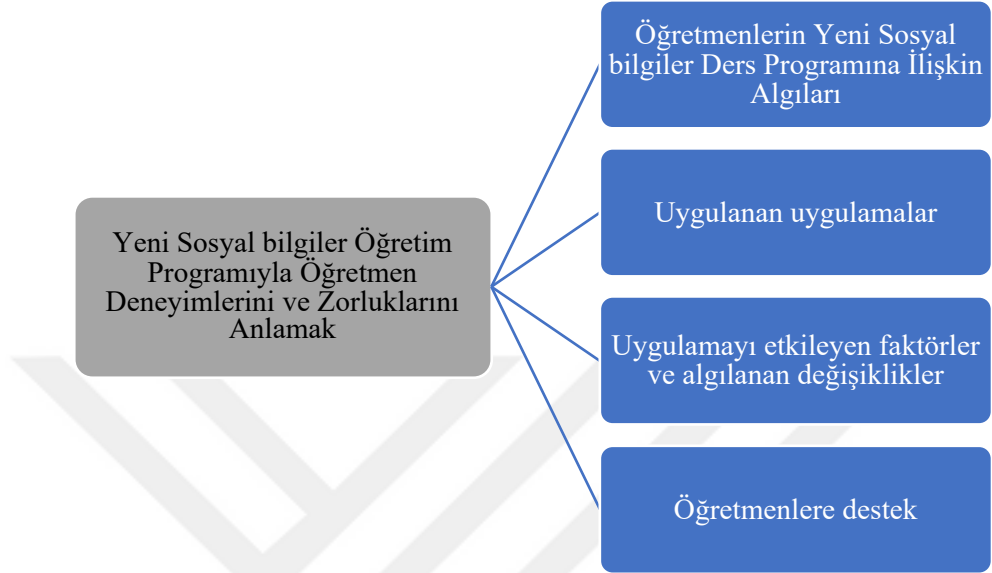
Son olarak, makale odağını 'Öğretmenlere Destek' konusuna çevirerek öğretmen göreve başlama ve uygulama sırasında sürekli desteğin yeterliliğini ve etkililiğini aydınlatmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen eğitim seminerlerinin rolünü derinlemesine inceleyeceğiz ve müfredatın yaygınlaştırılması sırasında sağlanan yardımın kalitesini değerlendireceğiz.

Bu bölümün temel amacı, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının bu anlatının arka planını oluşturmasıyla öğretmenlerin deneyimlerinin ve zorluklarının derinlemesine araştırılmasını sağlamaktır. Bu araştırmanın öğretmen deneyimlerine ilişkin değerli bilgiler sunması ve potansiyel olarak gelecekteki müfredat revizyonlarına veya iyileştirmelerine yol göstermesi umulmaktadır.

Öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ilgili yaşadıkları deneyim ve zorlukların anlaşılması sürecinde, analiz edilen kodlanan verilerden çeşitli kategoriler ortaya çıkmıştır. Her temayla bağlantılı rakamları inceleyerek, deneyimleri ve zorlukları inceleyerek bu kategorileri ve ilgili temaları yorumluyoruz. Sonraki

şekiller, yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ile öğretmen deneyimlerinin ve engellerinin anlaşılmasıyla bağlantılı olarak kodu, kategoriye ve kapsayıcı temayı göstermektedir.

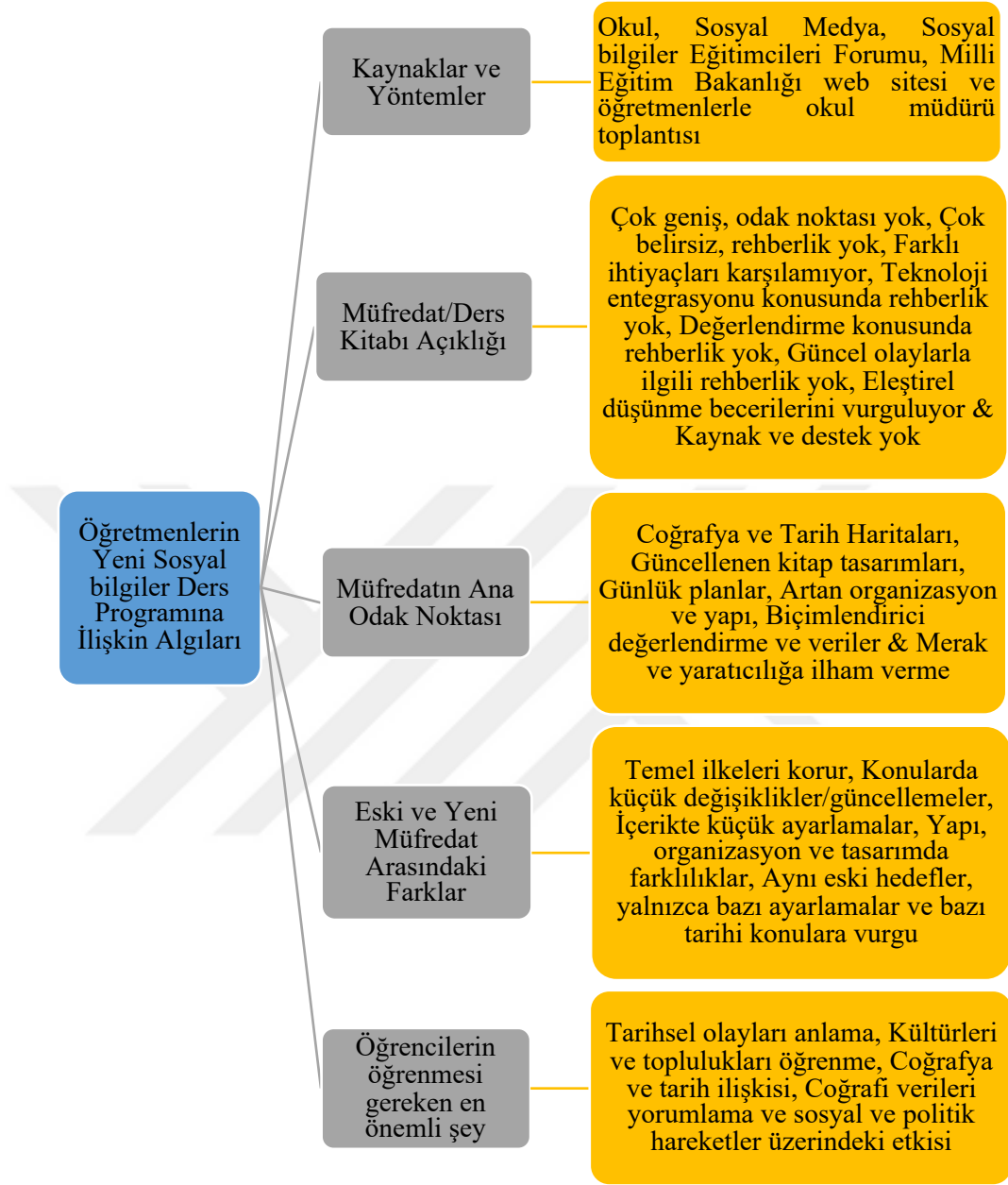
Şekil 3. 12: Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ile Öğretmen Deneyimlerini ve Karşılaşılan Zorlukları Anlamak



Şekil 3.12, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatını yönlendirirken karşılaştıkları deneyimlere ve zorluklara ilişkin bilgiler sunmaktadır. Bu şekil müfredat değişikliklerinin pratik sonuçlarını ele almakta ve eğitimcilerin sınıf ortamında karşılaştıkları gerçeklere ışık tutmaktadır.

-Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatına İlişkin Algıları: Eğitim geliştikçe, müfredat reformları hayati hale gelir ve öğretmenler değişikliklerin uygulanmasında bütüncü bir rol oynar. Bu çalışma, Şekil 3.13'te gösterildiği gibi, yeni Sosyal Bilgiler müfredatına ilişkin algılarına odaklanmaktadır. Araştırılması gereken temel hususlar arasında öğretmenlerin bu yeni müfredatla nasıl tanıştırıldığı, müfredat veya ders kitabının sağladığı netlik hakkındaki düşünceleri ve müfredatın birincil odağına ilişkin bakış açıları yer almaktadır. Ayrıca bu çalışma öğretmenlerin eski ve yeni müfredatlar arasında algıladıkları farklılıkları anlamayı amaçlamaktadır. Daha da önemlisi, eğitimcilerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler alanında bu düzeyde öğrenmeleri için en kritik husus olduğuna inandıkları şeyin belirlenmesini amaçlamaktadır. Şekil 3.12'de özetlenen sonuçta elde edilen bilgiler, gelecekteki müfredat geliştirme ve reform için değerli bilgiler sunabilir.

Şekil 3. 13: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Ders Programına İlişkin Algıları



Öğretmenlerin yeni müfredatı öğrendikleri kaynaklar ve yöntemler: Tablo 3.11’de öğretmenlere yeni müfredatla ilgili bilgiyi nasıl ve nereden edindikleri sorulduğunda verilen cevaplar büyük farklılıklar gösteriyordu. Kaynaklar "okul" ve "sosyal medya"dan, "Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Forumu", "Millî Eğitim Bakanlığı web Sitesi" gibi eğitimcilere özel olarak ayrılmış forumlara ve "öğretmenlerle okul müdürü toplantıları" sırasında doğrudan iletişime kadar uzanıyordu. Bu kanallar, eğitimcilerin yeni müfredatın inceliklerini anlamalarına ve yönlendirmelerine yardımcı olma açısından çok önemlidir.

Örnek olarak bir katılımcı bilgi kaynağını *"Yeni müfredatı okulumdan öğrendim"* şeklinde ifade etmiştir. Bu, okulların özellikle yeni müfredat gibi kritik güncellemeler konusunda, bilgi yayma konusunda nasıl önemli merkezler olarak hareket edebileceğini gösteriyor. Okulun bu bilgiyi toplantılar veya kurum içi eğitim oturumları aracılığıyla dağıtması ve öğretmenlerin yeni müfredatın getirdiği değişiklikleri yönetebilecek donanımına sahip olmasını sağlaması muhtemeldir.

Öte yandan bir başka katılımcı ise *"Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesinde yeni müfredatla ilgili bilgi verdi."* Bu örnek, Eğitim Bakanlığı'nın web sitesinin eğitimcilere hayati bilgilerin yayılmasında oynadığı kritik rolü göstermektedir. Çeşitli kurumlardaki öğretmenlerin tek tip ve doğru bilgi almasını sağlayarak yeni müfredata sorunsuz bir geçiş sağlayan resmi bir dijital platformun etkinliğini ortaya koyuyor.

Tablo 3. 1: Öğretmenin Yeni Müfredatı Öğrenme Kaynakları ve Yöntemleri

Kaynaklar ve Yöntemler	Katılımcılar
Okul	F1, f3, f4, f5, f6, f7, f8, f9, f10, f11, 13, f18
Sosyal medya	F2, f16, f20
Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Forumu	F8
Milli Eğitim Bakanlığı web sitesi	F14, f12, f17
Okul müdürü öğretmenlerle buluştu	F15, f19

Tablo 3.1, öğretmenlerin yeni müfredatı öğrenmek için kullandıkları çeşitli kaynakları ve yöntemleri özetlemektedir. Okul, katılımcılar 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 ve 18 için birincil kaynaktı. Sosyal medya platformları, katılımcılar 2, 16 ve 20 için önemli bir rol oynadı. 8 Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Forumu'ndan yararlandı. Millî Eğitim Bakanlığı web sitesi katılımcı 12, 14 ve 17 için değerli bir kaynaktı. Son olarak, öğretmenlerle yapılan okul müdürü toplantıları katılımcı 15 ve 19 için çok önemliydi.

Öğretmenlerin Müfredat Reformu Yönünde Müfredat/Ders Kitabı Açıklığına İlişkin Görüşleri: Tablo 3.2'de gösterildiği gibi müfredatın/ders kitabının netliğine ilişkin öğretmenlerin geri bildirimleri çeşitli kaygılar ortaya koymuştur.

Bazıları bunu "Çok geniş ve odaklanmadan yoksun" buldu, bazıları ise "Çok belirsiz ve rehberlikten yoksun" olduğunu dile getirdi. Ayrıca "Farklı ihtiyaçlara" yanıt vermediğine dair şikayetler de vardı. Birkaç öğretmen, "Teknoloji entegrasyonu," "Değerlendirme" ve "Güncel olaylar" konularında rehberlikten yoksun olduğunu belirtti. Bazıları bunun "Eleştirel düşünme becerilerini vurguladığını" takdir ederken, diğerleri "Kaynaklar ve destekten yoksun" olduğunu iddia etti.

Ankete katılanlardan birisi, "Çok geniş ve odak noktası yok" eleştirisini dile getirerek şunları açıkladı: *"Yeni Sosyal Bilgiler müfredatı/ders kitabı çok geniş ve iyileştirilmesi gereken alanlara yeterince odaklanmıyor."* Bu beyan, müfredatın genişliğinin, başarılı müfredat reformu için odaklanılacak temel alanların belirlenmesinde nasıl bir engel olarak algılandığını göstermektedir.

Son olarak, müfredatın/ders kitabının "Değerlendirme konusunda rehberlik içermediği" endişesi göz önüne alındığında, başka bir katılımcı şöyle beyan etti: *"Yeni Sosyal Bilgiler müfredatı/ders kitabı, yeni standartlar altında öğrencinin öğreniminin ve gelişiminin nasıl değerlendirileceği konusunda yeterli rehberlik sağlamıyor."* Bu perspektif, yeni müfredatın öğrenci gelişimi üzerindeki etkisini daha iyi ölçmek için müfredatın/ders kitabının kapsamlı değerlendirme rehberini içermesi gerekliliğinin altını çizmektedir.

Tablo 3. 2: Öğretmenlerin Müfredat Reformu Yönünde Müfredat/Ders Kitabı Açıklığına İlişkin Görüşleri

Müfredat/Ders Kitabı Açıklığı	Katılımcılar
Çok geniş ve odak noktası yok	F2, f3, f5
Çok belirsiz ve rehberlikten yoksun	F1, f4, f6
Farklı ihtiyaçlara cevap vermiyor	F7, f12
Teknoloji entegrasyonu konusunda rehberlik eksikliği	F11, f9
Değerlendirme konusunda rehberlikten yoksundur.	F14, f17, f19, f20
Güncel olaylara ilişkin rehberlik eksikliği	F15
Eleştirel düşünme becerilerini vurgular	F10, f16
Kaynak ve destek eksikliği	F8, f13, f18

Tablo 3.2, müfredat reformuna rehberlik etmede müfredatın ders kitabının netliği konusunda öğretmenlerin değişen görüşlerini sunmaktadır. Katılımcıların 2, 3 ve 5 numaralı katılımcılar gibi bazı öğretmenler bunun çok geniş kapsamlı olduğuna ve odaklanmadan yoksun olduğuna inanıyor. 1, 4 ve 6 numaralı katılımcılar gibi diğerleri bunu çok belirsiz ve rehberlikten yoksun buluyor. 7. ve 12. katılımcılar, bunun çeşitli ihtiyaçları karşılamada başarısız olduğunu düşünüyor. 11. ve 9. katılımcılar, teknoloji entegrasyonu konusunda rehberliğin eksik olduğunu düşünüyor. 14, 17, 19 ve 20 numaralı katılımcılar müfredatın/ders kitabının değerlendirme konusunda rehberlik içermediğini düşünürken, katılımcı 15 güncel olaylara ilişkin rehberlik eksikliğine dikkat çekiyor. Olumlu olarak, 10. ve 16. katılımcılar eleştirel düşünme becerilerine yapılan vurguyu övüyorlar. Ancak 8, 13 ve 18 numaralı katılımcılar kaynak ve destek eksikliğinden yakınıyorlar.

Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ana Odak Noktasına İlişkin Algıları: Tablo 3.3'te öğretmenlerden yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ana odağına ilişkin algılarını paylaşımları istenmiştir. Geri bildirimler, "Coğrafya ve Tarih Haritaları", "Güncellenmiş kitap tasarımları", "Günlük planlar", "Artan organizasyon ve yapı", "Biçimlendirici değerlendirme ve veriler" ve "Merak ve yaratıcılığa ilham verme" olarak tanımlanan ana temalarla çeşitlilik göstermektedir.

Bir katılımcı Coğrafya ve Tarih Haritaları'na yapılan vurguya ilişkin özel bir fikir verdi. *"Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının, öğrencilere farklı bölgelerin coğrafyasını ve tarihini öğretmenin bir yolu olarak haritalara yer vermenin önemine odaklandığına inanıyorum"* dediler. Bu, müfredatın aktif olarak öğrencileri hem coğrafi hem de tarihsel bağlamlarla bağlantılandırmaya çalıştığını göstermektedir.

Yeni müfredatta "Güncellenmiş kitap tasarımlarının" önemi konusunda da ortak bir fikir birliği vardı. Ankete katılanlardan birinin belirttiği gibi, *"Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının ana odağı, modern kitap tasarım tekniklerini kullanarak öğrenmeyi öğrenciler için daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirmektir."* Bu tür geliştirmeler, öğrenciler için daha teşvik edici ve sürükleyici bir öğrenme deneyimi yaratmayı amaçlamaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin yanıtlarında "Günlük planlar" önemli bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Bir eğitimci şunu belirtti: *"Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının ana odak*

noktası, öğretmenlere etkili ve tutarlı bir öğretim sağlamak için günlük planlar sunmak olabilir." Bu algı, pedagojik tutarlılığın sağlanması için yapılandırılmış öğrenme planlarına yapılan vurguya işaret etmektedir.

Tablo 3. 3: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Temel Odak Noktasına İlişkin Algıları

Müfredatın Ana Odak Noktası	Katılımcılar
Coğrafya ve Tarih Haritaları	F1, f2, f6, f9, f10, f12, f13, f16, f17, f18
Güncellenen kitap tasarımları	F2, f5, f8, f10, f13, f15, f17, f18, f19
Günlük planlar	F1, f2, f3, f4, f6, f8, f9, f10, f11, f14, f16, f20
Artan organizasyon ve yapı	F4, f11
Biçimlendirici değerlendirme ve veriler	F7, f14
Merak ve yaratıcılığa ilham vermek	F15

Tablo 3.3 öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının temel unsurlarına ilişkin görüşlerini özetlemektedir. "Coğrafya ve Tarih Haritaları"nın dahil edilmesi, katılımcılar 1, 2, 6 ve diğerleri gibi birçok katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Katılımcı 2, Katılımcı 5, Katılımcı 8 ve daha fazlasının bunu tanımlamasıyla "Güncellenmiş kitap tasarımları" da önemli bir tema olarak ortaya çıktı. "Günlük planlar", diğerlerinin yanı sıra katılımcılar 1, 2 ve 3'ün de aralarında bulunduğu geniş bir katılımcı grubu tarafından onaylandı. "Artan organizasyon ve yapı" ve "Biçimlendirici değerlendirme ve veriler" temaları sırasıyla katılımcılar 4, 11, 7 ve 14 tarafından belirlendi. "Merak ve yaratıcılığa ilham verme" isteği yalnızca katılımcı 15 tarafından vurgulanmıştır.

Yeni ve eski müfredat arasındaki farklar: Tablo 3.4'teki öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı hakkındaki algılarını ve onun eskisinden nasıl farklı olduğuna inandıklarını göstermektedir. Algılanan bu farklılıklar şu şekilde kategorize edilmiştir: "Yeni müfredat, eski müfredatın temel ilkelerini korur", "Konularda küçük değişiklikler/güncellemeler", "İçerikte küçük ayarlamalar", "Yapı, organizasyon ve tasarımda farklılıklar", "Aynı eski hedefler, yalnızca bazı ayarlamalar, " ve "Bazı tarihi konulara vurgu."

Tablo 3.4'teki sınıflandırmalara uygun olarak, katılımcılardan biri şunu belirtti: *"Sonuçta, bazı küçük değişiklikler veya güncellemeler olsa da, yeni Sosyal Bilgiler müfredatı eski müfredatla aynı temel ilkelere ve hedeflere dayanmaya devam ediyor."* Bu, müfredatın temel ilkelerinin korunduğuna dair algılanan inancı önermektedir ve "Yeni müfredat, eski müfredatın temel ilkelerini korur" kategorisini vurgulamaktadır.

"Yapı, organizasyon ve tasarımdaki farklılıklar" temasına değinen bir katılımcı şunları kaydetti: *"Yeni müfredatın öğretilmesinde kullanılan pedagojik yaklaşımlar eski müfredattan biraz farklı olabilir ancak genel hedefler tutarlı kalır."* Bu, bazı öğretim stratejilerinin güncellenmiş veya değiştirilmiş olmasına rağmen müfredatın temel eğitim hedeflerinin korunduğu algısını yansıtmaktadır.

Son olarak, "Konularda küçük değişiklikler/güncellemeler" konusuna bağlanan başka bir katılımcı şunu önerdi: *"Yeni müfredat, müfredatlar arası entegrasyon için daha fazla fırsat sağlayabilir, ancak bu, eski müfredattan önemli bir sapma değildir."* Bu geri bildirim, eğitim yaklaşımını genişletmek için bazı ayarlamalar yapılmış olsa da, bunların önceki müfredatta köklü değişiklikler olarak değil, iyileştirmeler olarak görüldüğünü ima etmektedir.

Tablo 3. 4: Öğretmenlerin Eski ve Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Algılarının Karşılaştırmalı Analizi

Eski ve Yeni Müfredat Arasındaki Farklar	Katılımcılar
Yeni müfredat, eski müfredatın temel ilkelerini korur	F 1, f10, f12, f15, f18
Konularda küçük değişiklikler/güncellemeler	F2, f8, f11, f13, f14
İçerikte küçük ayarlamalar	F2, f5, f7, f8, f12, f15
Yapı, organizasyon ve tasarımdaki farklılıklar	F4, f5, f6, f7, f9, f11, f15, f18, f20
Aynı eski hedefler, yalnızca bazı ayarlamalar	F3, f4, f5, f6, f7, f9, f11, f12, f15, f17, f18, f20
Bazı tarihi konulara vurgu, özellikle çalışma alanıyla ilgili tarihi konulara	F9, f14, f17

Tablo 3.4'te öğretmenlerin eski ve yeni Sosyal Bilgiler öğretim programı arasındaki farklara ilişkin algılarının karşılaştırmalı bir analizi sunulmaktadır. Çoğunluk, yeni müfredatın temel ilkeleri koruduğunu hissetmiş, bunu 1, 10, 12, 15 ve 18 numaralı katılımcılar belirtmiştir. 2, 8, 11, 13 ve 14 gibi katılımcılar konulardaki küçük değişiklikler ve güncellemelerden bahsettiler. İçerikte yapılan küçük ayarlamalar 2, 5, 7, 8, 12 ve 12. katılımcılar tarafından onaylandı. 4, 5, 6, 7, 9, 11, 15, 18 ve 20'nin de aralarında bulunduğu diğer eğitimciler yapı, organizasyon ve tasarımdaki farklılıkları vurguladılar. 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 17, 18 ve 20. katılımcılar arasındaki fikir birliği, aynı eski hedeflerin bazı ayarlamalarla devam ettiği yönündeydi. Son olarak, özellikle çalışma alanıyla ilgili tarihi konulara yapılan vurgunun arttığı, katılımcılar 9, 14 ve 17 tarafından belirtilmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgilerde Öğrenmesi Gereken En Önemli Konuya İlişkin Öğretmen Bakış Açıları: Tablo 3.5, Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı hakkındaki algılarını, bu seviyedeki öğrenciler için en önemli öğrenme alanları etrafında çeşitli temaları öne çıkardığını göstermektedir. "Tarihi olayları anlamak", "Kültürler ve toplumlar hakkında bilgi edinmek", "Coğrafya ve tarih arasındaki ilişki", "Coğrafi verileri yorumlamak" ve "Sosyal ve politik hareketler üzerindeki etkisi" eğitimciler tarafından belirlenen temel alanlar olarak ortaya çıktı.

Katılımcılardan birinin bakış açısı şu bulguları yansıtıyordu: *"Hem eski hem de yeni Sosyal Bilgiler ders programı, öğrencilere kapsamlı bir tarih ve coğrafya anlayışı sağlamayı amaçlıyor."* Doğrudan "coğrafya ve tarih arasındaki ilişki" ile bağlantılı olan bu duygu, müfredatın geniş tabanlı öğrenme hedeflerinin altını çizmektedir.

Diğerleri ise analitik düşünmenin ve tarihsel olayların ayırt edici yorumlarının önemini vurguladılar. Bir eğitimcinin belirttiği gibi, *"Yeni müfredat tarihi olaylara daha eleştirel bir yaklaşım getiriyor ve öğrencileri tarihin geleneksel anlatılarını ve yorumlarını analiz etmeye ve sorgulamaya teşvik ediyor."* Bu, müfredatın öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve analitik becerileri geliştirmeye yönelik kararlılığının altını çizen "Tarihsel olayları anlama" temasıyla uyumludur.

Tablo 3. 5: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrencilerin Öğrenmesi Gereken En Önemli Şeye İlişkin Öğretmen Algılarının Karşılaştırmalı Analizi

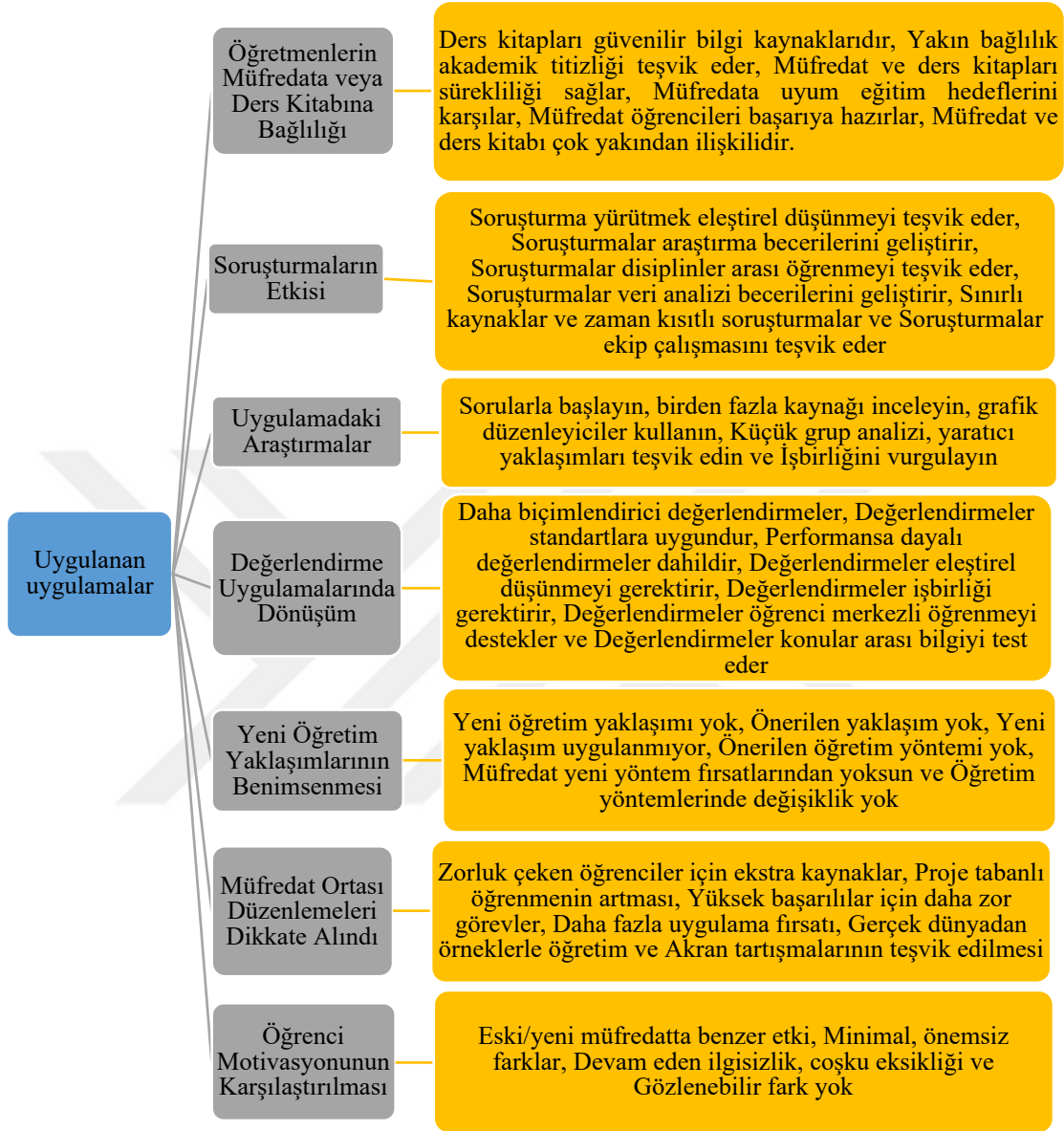
Öğrencilerin Öğrenmesi Gereken En Önemli Katılımcılar Şey

Tarihsel olayları anlamak	F5, f9, f12, f15, f19, f20
Kültürler ve toplumlar hakkında bilgi edinmek	F1, f2, f7, f11, f14, f18
Coğrafya ve tarih ilişkisi	F3, f4, f6, f8, f10
Coğrafi verileri yorumlama	F3, f7, f13, f16
Sosyal ve politik hareketler üzerindeki etki	F17, f19

Tablo 3.5: Öğretmenlerin algılarının karşılaştırmalı analizi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmesi gereken en önemli şey hakkında farklı görüşler ortaya çıkardı. 5, 9, 12, 15, 19 ve 20. katılımcılar "Tarihi olayları anlamak" konusunu vurguladılar. 1, 2, 7, 11, 14 ve 18. katılımcılar "Kültürler ve toplumlar hakkında bilgi edinme" fikrine inanıyorlardı. "Coğrafya ve tarih ilişkisi" katılımcılar 3, 4, 6, 8 ve 10 için çok önemliydi. "Coğrafi verilerin yorumlanması" katılımcılar 3, 7, 13 ve 16 için önemliydi sosyal ve politik hareketler."

-Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı için Uygulanan Uygulamalara Öğretmenlerin Genel Bakışı: Şekil 3.14'te sınıftaki uygulamaların çeşitli temel yönlerini inceleyerek öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatını nasıl uyguladıklarına dair bir araştırmayı derinlemesine inceliyoruz. Bir dizi odaklanmış soru aracılığıyla, öğretmenlerin öngörülen müfredata ne ölçüde uyduklarını, sınıftaki araştırmalara nasıl yaklaştıklarını, yeni değerlendirme vurgularının entegrasyonunu, yeni müfredatta önerilen yenilikçi öğretim yaklaşımlarının denenmesini, eğitim sonrası olası düzenlemeleri araştırıyoruz. Müfredatın yarısına gelindiğinde ve yeni müfredatın uygulanmasından bu yana öğrenci tutumlarında veya motivasyonlarında meydana gelen değişikliklere ilişkin gözlemleri. Bu bilgi, yeni müfredatın tanıtılmasının ardından sınıf dinamiklerine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sağlayarak uygulamanın pratik yönlerini vurgulamaktadır.

Şekil 3. 14: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı İçin Uygulanan Uygulamalara Genel Bakış



Öğretmenin Ders Programına ve Ders Kitabına Bağlılığı: Tablo 3.6, ders kitaplarının ve ders programlarının öğretim uygulamalarını şekillendirmedeki rolünü göstermektedir. "Ders kitapları güvenilir bilgi kaynaklarıdır" ve "Müfredat ve ders kitapları sürekliliği sağlar" eğitimciler arasında yaygın görüşlerdir. Ayrıca "Müfredatla uyumun eğitim hedeflerini karşıladığını" ve "Müfredat'ın öğrencileri başarıya hazırladığını" da savunuyorlar.

Ankete katılanlardan biri de bu duyguları yansıtarak şunları ifade etti: "Öğretmede esnekliğin önemini kabul etsem de, Sosyal Bilgiler müfredatına ve ders

kitaplarına sıkı sıkıya bağlı kalmanın değerine inanıyorum. Bu kaynaklar bir rehber görevi görüyor ve doğru yolda kalmama yardımcı oluyor ve gerekli içeriği belirlenen zaman dilimi içerisinde ele alıyorum. Bu yaklaşım öğrencilerime yapılandırılmış ve iyi planlanmış bir müfredat sunmamı sağlıyor." Burada öğretmenin müfredata ve ders kitabına bağlılığı, "Müfredat ve ders kitaplarının sürekliliği sağladığı" inancının pratik bir örneğidir.

Tablo 3.6'da gösterildiği gibi, diğer katılımcılar da yapılandırılmış bir müfredatın önemini yinelediler. Biri şöyle dedi: *"Benim için Sosyal Bilgiler müfredatını ve ders kitabını yakından takip etmek yalnızca bir uyum meselesi değil, aynı zamanda eğitimdeki en iyi uygulamalara dayanan kasıtlı bir seçimdir. Bu kaynakların, alandaki uzmanlar tarafından, akademik standartlar ve gereksinimlere sıkı sıkıya bağlı kalarak öğrencilerime bu , yukarıda belirtilen "Yakın bağlılığın akademik titizliği teşvik ettiği" ve "Müfredata uyum eğitim hedeflerini karşılar" şeklindeki yukarıda belirtilen kavramları desteklemektedir.*

Tablo 3. 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Programına veya Ders Kitabına Bağlılığı

Öğretmenlerin Bağlılığı	Katılımcılar
Müfredat veya Ders Kitabı	
Ders kitapları güvenilir bilgi kaynaklarıdır	F1, f4, f7, f10, f11, f14. F16, f17, f19
Yakın bağlılık akademik titizliği teşvik eder	F2, f5, f6, f8, f11, f13, f15, f16, f19, f20
Müfredat ve ders kitapları sürekliliği sağlar	F4, f7, f9, f12, f13, f17, 18
Müfredata uyum eğitim hedeflerini karşılıyor	F3, f6, f10, f17
Müfredat öğrencileri başarıya hazırlıyor	F12, f15, f19
Müfredat ve ders kitabı çok yakından	F5, f8, f9, f14, f20

Tablo 3.6, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin müfredata veya ders kitabına bağlılığını incelemektedir. 1, 4, 7, 10, 11, 14, 16, 17 ve 19 numaralı katılımcılar bilgi kaynağı olarak ders kitaplarının güvenilirliğini vurgulamaktadır. 2, 5, 6, 8, 11, 13, 15, 16, 19 ve 20. katılımcılar, sıkı bağlılığın akademik titizliği ne kadar desteklediğini

vurguluyor. 4, 7, 9, 12, 13, 17 ve 18 numaralı katılımcılar sürekliliğin sağlanmasında müfredatın ve ders kitaplarının rolünün farkındadır. 3, 6, 10 ve 17 numaralı katılımcılar müfredat ile eğitim hedefleri arasındaki uyumu kabul ediyorlar. 12, 15 ve 19. katılımcılar müfredatın öğrencileri başarıya nasıl hazırladığını vurgularken, 5, 8, 9, 14 ve 20. katılımcılar müfredat ile ders kitabı arasındaki yakın ilişkiyi vurguluyor.

Sosyal Bilgilerde Araştırmaların Öğrenme Çıktıları Üzerindeki Etkisi:

Tablo 3.7, yeni Sosyal Bilgiler müfredatında uygulanan uygulamalara genel bir bakış sunarak araştırmaların önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmaların öğrenme sonuçları üzerinde derin bir etkisi vardır. "Araştırma yapmak eleştirel düşünmeyi teşvik eder" ve öğrencileri sorgulamaya, analiz etmeye ve değerlendirmeye iter. Ayrıca "Araştırmaların araştırma becerilerini geliştirdiği" ve "disiplinlerarası öğrenmeyi teşvik ettiği" de belirtiliyor. Ayrıca "veri analizi becerilerini geliştirirler" ve "ekip çalışmasını teşvik ederler." Ancak "sınırlı kaynak ve zamanın" bu araştırmalara engel olduğu görülmektedir.

Bir katılımcının deneyimi bu bulguları örneklemiştir. Şunları kaydettiler: *"Araştırma yaparken öğrencileri eleştirel düşünmeye ve kullandıkları kaynakların güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirmeye teşvik ediyoruz."* Bu ifade, "Araştırma yürütmenin eleştirel düşünmeyi teşvik ettiği" fikriyle örtüşmektedir. Eğitimci, öğrencileri kaynaklarını değerlendirmeye teşvik ederek aynı zamanda "Araştırmaların araştırma becerilerini nasıl geliştirdiğini" de gösterir.

Bu araştırmacı uygulamalar öğrenciler arasında işbirliği duygusunu teşvik eder. Katılımcılardan birinin belirttiği gibi, *"Araştırmalar ilerledikçe öğrenciler bulgularını paylaşmaya ve diğer gruplarla işbirliği yapmaya teşvik ediliyor."* Bu gerçek dünyadan örnek, "Soruşturmaların ekip çalışmasını nasıl desteklediğini" göstermektedir. Bu tür bir işbirliği, Tablo 3.7’de gösterildiği gibi, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının önemli bir bileşenidir. Araştırma sürecinin pratik uygulamasının ve işbirlikçi öğrenmeyi geliştirmedeki öneminin altını çizer .

Tablo 3. 7: Araştırmaların Sosyal Bilgiler Öğrenim Çıktılarına Etkisi

Sosyal Bilgilerde Araştırmaların Etkisi	Katılımcılar
Araştırma yapmak eleştirel düşünmeyi geliştirir	F1, f4, f5, f10, f12, f17, f20
Soruşturmalar araştırma becerilerini geliştirir	F2, f3, f6
Araştırmalar disiplinler arası öğrenmeyi teşvik eder	F7, f11, f13
Soruşturmalar veri analizi becerilerini geliştirir	F8, f14
Sınırlı kaynaklar ve zaman kısıtlı soruşturmalar	F9, f16
Soruşturmalar ekip çalışmasını teşvik eder	F1, f2, f6, f15, f18, f19

Tablo 3.7, katılımcı geri bildirimlerine göre araştırmaların Sosyal Bilgilerdeki öğrenme çıktılarına nasıl etkilediğinin ayrıntılı bir özetini sunmaktadır. Pek çok katılımcı, özellikle de 4, 5, 10, 12, 17 ve 20, "Araştırma yürütmenin eleştirel düşünmeyi teşvik ettiği" konusunda hemfikirdir. 2, 3 ve 6. katılımcılar "Araştırmaların araştırma becerilerini geliştirdiğini" bulurken, 7, 11 ve 13. katılımcılar "disiplinlerarası öğrenmeyi teşvik ettiğini" gözlemlediler. Araştırmalar yoluyla veri analizi becerilerinin geliştirilmesi, katılımcı 8 ve 14 tarafından vurgulanmıştır. Ancak katılımcı 9 ve 16, "Sınırlı kaynaklar ve zaman, araştırmaları engellemiştir." İlginçtir ki, araştırmalar yoluyla ekip çalışmasını teşvik etmek katılımcılar 1, 2, 6, 15, 18 ve 19 arasında ortak bir düşünceydi.

Müfredatta Araştırmaların Önemine İlişkin Öğretmen Bakış Açıları: Tablo 3.8, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatında uyguladıkları uygulamaların çeşitliliğini, özellikle de araştırmaların rolünü göstermektedir. Öğretmenler sınıfta araştırmaları nasıl yürüteceklerini açıklar. "Sorularla başlarlar", "birden fazla kaynağı incelerler", "grafik düzenleyiciler kullanırlar", "küçük grup analizini kolaylaştırırlar", "yaratıcı yaklaşımları teşvik ederler" ve "işbirliğini vurgularlar".

Bir katılımcı bu araştırma stratejilerini örnekleyerek şunları kaydetmektedir: "*Bilgi ve veri toplamak için birincil ve ikincil belgeler gibi çeşitli kaynakları inceleyerek soruşturmalara başlıyoruz ."* Bu öğretmenin yaklaşımı "Birden fazla kaynağın

incelenmesi" ilkesini ortaya koymakta ve soruşturma sürecinde kapsamlı ve çeşitli veri toplama konusundaki kararlılığını göstermektedir.

Tablo 3.8’de belirtilen ek bir araştırma stratejisi "küçük grup analizinin" kullanılmasıdır. Buna paralel olarak başka bir katılımcı şunu paylaşmaktadır: *"Araştırma başladıktan sonra öğrenciler küçük gruplar halinde çalışarak topladıkları bilgileri analiz eder ve kalıpları, eğilimleri ve ilişkileri belirler."* Bu uygulama sadece analitik becerileri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenciler arasında iş birliği öğrenmeyi de teşvik eder.

Araştırmaların iş birliği yönünü vurgulayan bir katılımcı şunu belirtti: *"Araştırmalar ilerledikçe öğrenciler bulgularını paylaşmaya ve diğer gruplarla iş birliği yapmaya teşvik edilir."* Bu, Şekil 21’de gösterildiği gibi "iş birliğini vurgulama" şeklindeki genel prensiple uyumludur. Bilgi paylaşımının daha derin içgörülere ve anlayışa yol açabileceği soruşturma sürecinde ekip çalışmasının değerini gösterir.

Tablo 3. 8: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Araştırma Yapmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Uygulamadaki Araştırmalar	Katılımcılar
Sorularla başlayın	F2, f10, f12
Birden fazla kaynağı inceleyin	F3, f5, f9, f13, f16, f20
Grafik düzenleyicileri kullanın	F7, f11
Küçük grup analizi	F1, f4, f8, f15, f19
Yaratıcı yaklaşımları teşvik edin	F6, f11
İş birliğini vurgulayın	F3, f5, f12, f14, f18, f20

Tablo 3.8’de öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler öğretim programında araştırma yapma konusundaki görüşleri sunulmaktadır. 2, 10 ve 12 numaralı katılımcılar, soruşturmaların "sorularla başlaması" gerektiğine inanıyor. Veri çeşitliliğini vurgulayan katılımcılar 3, 5, 9, 13, 16 ve 20, "birden fazla kaynağı incelemenin" gerekliliğine dikkat çekiyor. "Grafik düzenleyiciler" kullanımı katılımcı 7 ve 11 tarafından desteklenirken, "küçük grup analizi" katılımcı 1, 4, 8, 15 ve 19 için tercih edilen yöntem

oldu. Cesaretlendirici yaratıcı yaklaşımlar katılımcı 6 ve 11 tarafından gözlemlendi. 3, 5, 12, 14, 18 ve 20. katılımcılar "iş birliği"ni vurguladı .

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatında Gözden Geçirilen Değerlendirme Yöntemleri: Eleştirel Becerileri ve Disiplinlerarası Öğrenmeyi Vurgulamak: Tablo 3.9, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatında uyguladığı gözden geçirilmiş değerlendirme yöntemlerinin bütünsel bir görünümünü sunmaktadır. Değerlendirmedeki temel vurgu alanları arasında "Daha biçimlendirici değerlendirmeler", "Değerlendirmeler standartlara uygundur", "Performansa dayalı değerlendirmeler dahildir", "Değerlendirmeler eleştirel düşünmeyi gerektirir", "Değerlendirmeler iş birliği gerektirir", "Değerlendirmeler öğrenci merkezli öğrenmeyi destekler", "Değerlendirmeler" yer alır. teknolojiyi içerir" ve "Değerlendirmeler konular arası bilgiyi test eder."

"Daha biçimlendirici değerlendirmeler" kullanma fikri, katılımcılardan biri tarafından açıkça vurgulanmıştır: *"Sosyal Bilgilerde öğrencilerin ilerlemesini izlemek için daha biçimlendirici değerlendirmeler kullanıyoruz."* Bu öğretmenin uygulaması, geleneksel kurs sonu değerlendirmelerinden öğrencilerin anlamalarının sürekli izlenmesine geçiş yaparak, artan biçimlendirici değerlendirme kullanımına ilişkin iyileştirici eğitimsel eğilimi bünyesinde barındırmaktadır.

"Performansa dayalı değerlendirmeler dahil" ve "Değerlendirmeler eleştirel düşünmeyi gerektirir" ile ilgili olarak birkaç eğitimci bağlılıklarını doğruladı. Bir katılımcı şunu vurguladı: *"Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini Sosyal Bilgiler kavram ve fikirlerine uygulamalarını gerektiren değerlendirmeler kullanıyoruz."* Bu açıklama, eleştirel düşünmenin Sosyal Bilgiler değerlendirmesinin temel taşı haline geldiğini, bilgileri ezberlemenin ötesine geçerek daha derin bir anlayışı teşvik ettiğini aydınlatıyor.

Son olarak, "Değerlendirmeler öğrenci merkezli öğrenmeyi destekler" hareketi doğrultusunda başka bir öğretmen de bu prensibi uygulamada doğrulayarak *" Sosyal Bilgilerde öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik yeni odakla uyumlu değerlendirmeler kullanıyoruz"* dedi. Bu açıklama, değerlendirmenin öğretmen merkezli yöntemlerden öğrenci merkezli öğrenmeyi benimsemeye doğru gelişen doğasının altını çizerek

öğrencilerin öğrenme yolculuklarını aktif olarak şekillendirmesi gerektiği fikrini güçlendirmektedir.

Tablo 3. 9: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlendirme Uygulamalarındaki Uyarlamalar

Değerlendirme Uygulamalarında Dönüşüm	Katılımcılar
Daha biçimlendirici değerlendirmeler	F1, f3, f7, f12, f19, f20
Değerlendirmeler standartlarla eşleşiyor	F10, f17
Performansa dayalı değerlendirmeler dahil	F2, f3, f8, f11, f13, f16, f19
Değerlendirmeler eleştirel düşünmeyi gerektirir	F3, f8, f17
Değerlendirmeler iş birliğine ihtiyaç duyar	F5, f15
Değerlendirmeler öğrenci merkezli öğrenmeyi destekler	F1, f3, f4, f5, f6, f9, f5, f17, f18
Değerlendirmeler konular arası bilgiyi test eder	F14, f20

Tablo 3.9, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının eğitimciler arasındaki değerlendirme uygulamalarının dönüşümünü nasıl etkilediğini tasvir etmektedir. Katılımcılar 1, 3, 7, 12, 19 ve 20 tarafından desteklenen "Daha biçimlendirici değerlendirmeleri" dahil ederek öğretmenlerin nasıl uyum sağladıklarını göstermektedir. Tablo ayrıca, özellikle "Değerlendirmelerin standartlarla eşleşmesini" sağlama sorumluluğunun da olduğunu göstermektedir. 10 ve 17. katılımcılar 2, 3, 8, 11, 13, 16 ve 19 numaralı katılımcıların benimsediği "Performansa dayalı değerlendirmelerin" uygulanması da vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, sırasıyla katılımcılar 3, 8, 17 ve 5, 15'ten gelen yanıtlarla kanıtlandığı gibi, "eleştirel düşünmeyi gerektiren" ve "iş birliğine ihtiyaç duyan" "Değerlendirmeler"e olan ihtiyacın giderek daha fazla kabul edilmesi söz konusudur. Tablo ayrıca, katılımcılar 1, 3, 4, 5, 6, 9, 17 ve 18'in de aralarında bulunduğu büyük bir eğitimci grubunun "Öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen değerlendirmeler"den yana olduğunu altını çizmektedir. Son olarak, katılımcı 14 ve 20'nin de belirttiği gibi, "Değerlendirmeler konular arası bilgiyi test eder" konusuna giderek artan bir vurguyu yansıtmaktadır.

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatındaki Yeni Öğretim Yaklaşımlarının Keşfedilmesi: Tablo 3.10, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatı için uygulanan uygulamalara genel bakışını göstermektedir. Yeni öğretim yaklaşımlarının araştırılması müfredatın uygulanmasının önemli bir yönüydü. Ancak geri bildirim, "Yeni öğretim yaklaşımı yok", "Önerilen yaklaşımların eksikliği", "Yeni yaklaşımların uygulanmaması", "Önerilen öğretim yöntemi yok", "Müfredat yeni yöntem fırsatlarından yoksun" ve "Hayır" gibi çeşitli engelleri yansıtıyordu.

Bir katılımcının deneyimi, "Yeni öğretim yaklaşımı yok" ve "Önerilen yaklaşımların eksikliği" ifadeleriyle aktarılan duyguyu örneklendirmektedir. Katılımcı, *" Herhangi bir yeni öğretim yaklaşımını denemedim çünkü yeni müfredatta hiçbir önerilmiyor."* Bu geri bildirim, öğretmenlere geçişlerinde yardımcı olmak için yeni müfredatta yenilikçi öğretim yöntemlerine ilişkin daha net yönergelere duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Başka bir katılımcı da paylaşılan duyguları yineleyerek şunu ifade etti: *"Yeni müfredatta herhangi bir yeni öğretim yaklaşımından bahsedilmiyor, dolayısıyla hiçbirini kullanmaya kalkışmadım."* Bu yanıt, "Önerilen öğretim yöntemi yok" ve "Müfredat yeni yöntem fırsatlarından yoksundur" noktalarıyla uyumludur ve çeşitli öğretim yaklaşımlarının müfredata açıkça dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Müfredatın etkililiği Tablo 3.10'da gösterildiği gibi bu gerekli ayarlamalara bağlı olabilir.

Tablo 3. 10: Yeni Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Yeni Öğretim Yaklaşımlarına Verilen Yanıtlar

Yeni Öğretim Yaklaşımlarının Benimsenmesi	Katılımcılar
Yeni öğretim yaklaşımı yok	F1, f2, f3, f8, f16, f17
Önerilen yaklaşımların eksikliği	F3, f4, f7, f8, f16
Yeni yaklaşımların uygulanmaması	F7, f8, f16
Önerilen öğretim yöntemi yok	F4, f18, f20
Müfredat yeni yöntem fırsatlarından yoksun	F5, f6, f10, f11, f12
Öğretim yöntemlerinde değişiklik yok	F1, f2, f3, f4, f9, f13, f14, f15, f16, f17, f19, f20

Tablo 3.10, yeni Sosyal Bilgiler müfredatında yeni öğretim yaklaşımlarının benimsenmesine ilişkin katılımcıların çeşitli yanıtlarını göstermektedir. Katılımcılar 1, 2, 3, 8, 16 ve 17'nin de aralarında bulunduğu bazı katılımcılar, sunulan yeni öğretim yaklaşımlarının olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde, katılımcılar 3, 4, 7, 8 ve 16 tarafından önerilen yaklaşımların eksikliği fark edildi. Bu, katılımcı 7, 8 ve 16 tarafından bildirilen yeni yaklaşımların uygulanmamasına yol açtı. Katılımcılar 4, 18 ve 20, bir adım daha ileri giderek önerilen öğretim yöntemlerinin olmadığını ifade etmiştir. Müfredatın yeni yöntem fırsatlarından yoksun olduğu düşüncesi katılımcı 5, 6, 10, 11 ve 12 arasında paylaşıldı. Sonuçta, katılımcı 1, 2, 3'ün de dahil olduğu büyük bir katılımcı grubu tarafından dile getirildiği üzere öğretim yöntemlerinde herhangi bir değişiklik olmadı. 4, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 19 ve 20.

Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Sonraki Aşamalarına Öğretim Yaklaşımlarını Uyarlama İsteklerinin Analizi : Tablo 3.11: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler müfredatı için uygulanan uygulamalara genel bakışta bir dizi ilginç görüş ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlere yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının ikinci yarısında öğretim yaklaşımlarını değiştirmeyi düşünüp düşünmeyecekleri sorulduğunda verilen yanıtlar önemli ölçüde farklılık gösterdi. Bazı eğitimciler "zorlanan öğrenciler

için ekstra kaynaklar" sağlayabileceklerini belirtirken, diğerleri "proje tabanlı öğrenmenin arttırılmasına" veya "yüksek başarılılar için daha zor görevler" oluşturulmasına odaklandılar. Ek olarak, bazıları "daha fazla uygulama fırsatı" sunacaklarını, "gerçek dünyadan örneklerle öğretmeye" başlayacaklarını veya "akran tartışmalarını teşvik edeceklerini" öne sürdü.

Öğretim yaklaşımındaki değişikliklerle ilgili soruya yanıt olarak, katılımcılardan biri açıklayıcı bir örnek sunarak şunları söyledi: *"Müfredatın ikinci yarısına daha fazla proje tabanlı öğrenme etkinliği eklemeyi düşünebilirim. Bu, öğrencilerin dersle ilgili anlayışlarını derinleştirmeye yardımcı olabilir." Materyal ve öğrenmeyi onlar için daha ilgi çekici hale getirin.* Bu yanıt, "artan proje tabanlı öğrenme" kategorisine girmektedir ve katılımcının öğrenci katılımını ve anlayışını geliştirmek için uygulamalı, aktif öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlanmaya olan ilgisini göstermektedir.

Başka bir öğretmen, öğretme yaklaşımlarını nasıl uyarlayabilecekleri konusunda farklı bir bakış açısı sunarak şöyle dedi: *"Olası değişikliklerden biri, müfredatın ikinci yarısında öğrencilere pratik yapmaları ve öğrendiklerini uygulamaları için daha fazla fırsat sunmaktır. Bu, daha fazla ödev vermeyi veya teklif etmeyi içerebilir. daha fazla sınıf içi alıştırma ve aktivite."* Bu, Tablo 3.11'deki "daha fazla uygulama fırsatı" yanıtıyla uyumludur ve katılımcının ek uygulama ve uygulama fırsatları yoluyla öğrenmeyi güçlendirme konusundaki kararlılığını göstermektedir.

Tablo 3. 11: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İkinci Yarısı İçin Önerilen Değişiklikleri

Müfredat Ortası Düzenlemeleri Dikkate Alındı	Katılımcılar
Zorluk çeken öğrenciler için ekstra kaynaklar	F1, f7, f12, f19
Artan proje tabanlı öğrenme	F3, f5, f8, f15, f17, f20
Yüksek başarılılar için daha zor görevler	F2, f4, f9, f10
Daha fazla pratik fırsatı	F6, f13, f14, f16, f18
Gerçek dünyadan örneklerle öğretim	F10, f18
Akran tartışmalarını teşvik edin	F11

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ikinci yarısı için önerdiği düzeltmeler oldukça çeşitlidir. Tablo, bazı katılımcıların, özellikle de katılımcı 1, 7, 12 ve 19’un "zorlanan öğrenciler için ekstra kaynaklar" sağlama niyetinde olduğunu göstermektedir. Tablo aynı zamanda "proje bazlı öğrenmenin artırılmasının" 3, 5, 8, 15, 17 ve 20 numaralı katılımcılar tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Bu arada, 2, 4, 9 ve 10 numaralı katılımcılar "yüksek düzeydeki kişiler için daha zor görevlerin" uygulamaya konulması üzerinde düşünmektedir. -başarılılar." Ayrıca, katılımcı 6, 13, 14, 16 ve 18 tarafından "daha fazla uygulama fırsatı" değerlendirilmiştir. Daha küçük bir grup olan katılımcı 10 ve 18, "öğretmeyi gerçek dünyadaki örneklerle" bütünleştirmeyi amaçlamaktadır ve katılımcı 11, "akran tartışmalarını teşvik edin." demişlerdir. Bu farklı yanıtlar, öğretmenlerin müfredatın sonraki aşamaları için düşündükleri uyarlamaların zengin bir panoramasını sunmaktadır.

Eski Sosyal Bilgiler Öğretim Programından Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Geçişte Öğrenci Tutumları ve Motivasyonlarındaki Değişikliklerin Değerlendirilmesi: Öğretmenin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yönelik uygulamalara genel bakışı olan Tablo 3.12’de, Sosyal Bilgiler Öğretim Programından Sosyal Bilgiler Öğretim Programına geçişte öğrenci tutum ve motivasyonlarındaki değişiklikleri değerlendirmeyi amaçladık. Eski müfredattan yeni müfredata. "Eski/yeni müfredatta benzer etki", "Minimal, önemsiz farklar", "Devam eden ilgisizlik", "coşku eksikliği" ve "Gözlemlenebilir fark yok" gibi noktaları araştırdık.

Bir katılımcı, "Eski/yeni müfredattaki benzer etki" hakkında şunları paylaştı: *"Hem eski hem de yeni Sosyal Bilgiler müfredatı, öğrencilerin konuya yönelik tutumları ve motivasyonları üzerinde eşit etkiye sahip görünüyordu, bu da yapılan değişikliklerin anlamlı olmadığını gösteriyordu "* Bu görüş, müfredat revizyonlarına rağmen öğrencilerin motivasyon ve tutumlarının esasen değişmeden kaldığını ileri sürmektedir.

"Devam eden ilgisizlik" ve "heves eksikliği" konusuna dönersek, şu gözlemi yapan başka bir katılımcı da: *"Yeni Sosyal Bilgiler müfredatı, öğrencilerin konu alanına karşı tutumlarında veya motivasyonlarında herhangi bir önemli iyileşmeye yol açmadı. Bu, eksiklikten kaynaklanmaktadır. Uygulamanın veya öğretmenlerin desteğinin sağlanması veya yeni müfredat, öğrencilerin ilgisizliğinin temel nedenlerini ele almıyor*

olabilir." demektedir. Bu görüş, müfredatta yapılan güncellenmenin tek başına öğrenci katılımını veya coşkusunu artırmak için yeterli olmayabileceğini vurgulamaktadır.

"Gözlemlenebilir bir fark yok" noktasına ilişkin olarak bir başka katılımcı, *"Eski ve yeni müfredatı uygulayan okullar arasında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine katılım veya motivasyon düzeylerinde gözlemlenebilir bir fark yoktur. Bunun nedeni, aralarındaki farkların iki müfredat da fark yaratacak kadar önemli değildi."* Bu geri bildirim, müfredat değişikliklerinin öğrenci tutumlarını etkilemede fark edilemeyebileceğinin altını çizmekte ve öğrenci katılımını etkileyen diğer potansiyel faktörlerin daha fazla incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 3. 12: Eski ve Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Arasında Öğrencilerin Tutum Farklılıkları

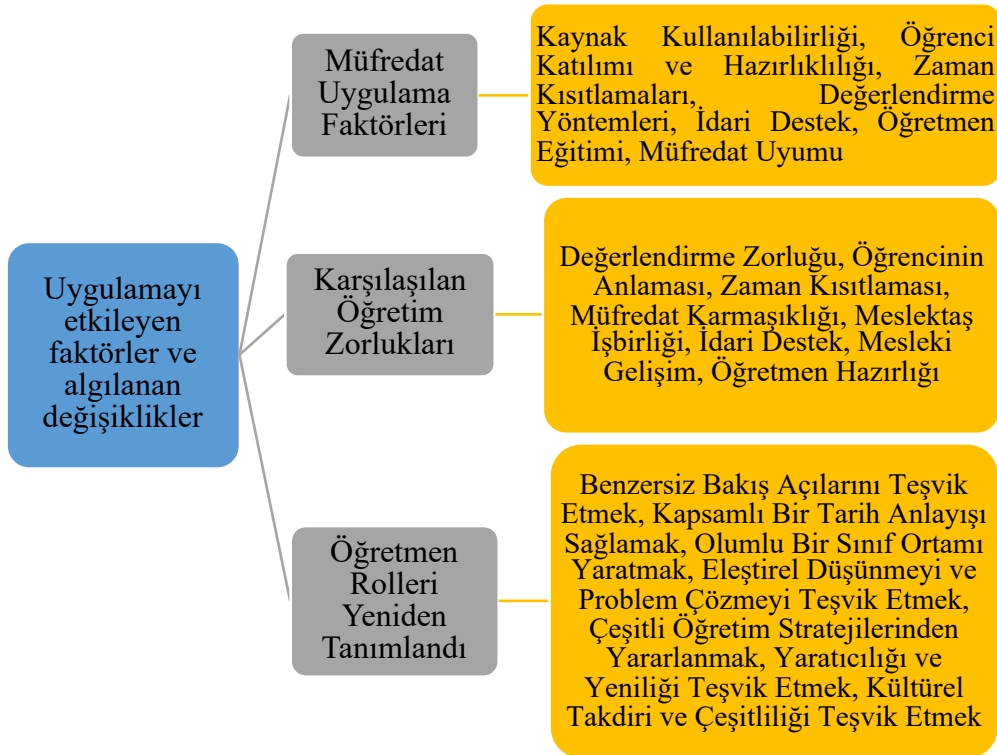
Öğrenci Motivasyonunun Karşılaştırılması	Katılımcılar
Eski/yeni müfredatta da benzer etki	F3, f4, f8, f11, f15, f16, f18
Minimum, önemsiz farklar	F1, f2, f5, f6, f9
Devam eden ilgisizlik	F7, f10, f12, f13, f19
Coşku eksikliği	F4, f10, f13, f18, f20
Gözlenebilir fark yok	F2, f5, f14, f15, f17, f20

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi öğrencilerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatına yönelik tutumlarındaki değişimler analiz edilmiştir. 3, 4, 8, 11, 15, 16 ve 18 numaralı katılımcılar "eski/yeni müfredatta da benzer bir etki" olduğunu hissettiler. Öte yandan, katılımcı 1, 2, 5, 6 ve 9 "minimum, önemsiz farklılıklar" olduğunu belirtti. 7, 10, 12, 13 ve 19 numaralı katılımcılar "ilgisizlik" gözlemlemeye devam ederken, 4, 10, 13, 18 ve 20 numaralı katılımcılar "coşku eksikliği" olduğunu söylediler. İlginç bir şekilde, katılımcılar 2, 5, 14, 15, 17 ve 20, öğrencilerin tutumları açısından eski ve yeni müfredat arasında "gözlenebilir hiçbir fark" bulamadılar.

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının uygulanmasını etkileyen faktörler ve algılanan değişiklikler: Eğitim araştırması ve pedagojinin gelişen ortamında, Yeni Sosyal Bilgiler müfredatı, çeşitli etkileyici faktörlerin dinamik etkileşiminin ve bunların sınıf uygulamalarına etkilerinin bir kanıtı olarak durmaktadır. Ampirik analize ve

eğitimci bakış açılarına dayanan bu bölüm, bu faktörlerin hem yapısal zorluklar hem de pedagojik hususlar açısından derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır. Bu araştırmanın merkezinde, başarılı uygulamayı etkileyen sayısız faktörü ve müfredatta algılanan değişiklikleri yönetsel olarak açıklayan şekil 3.15’te yer almaktadır. Kaynak kullanılabilirliğinin somut kısıtlamalarından öğrenci katılımı ve müfredat uyumuna ilişkin daha soyut zorluklara kadar uzanan bu faktörler, eğitimcilerin karşılaştığı çok yönlü zorluklara ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Şekil 3.15’in analitik kapsamının ötesinde, belge bir dizi tablo ve eğitimcilerin ilk elden anlatımlarıyla zenginleştirilmiştir. Deneyimsel bilgiğe dayanan bu anlatılar, müfredat değişikliklerinin uygulamadaki sonuçları hakkında ayrıntılı bir anlayış sunmaktadır. Ayrıca, bu açıklamalar eğitimcilerin bu dönüştürücü pedagojik ortamda yön bulmada gelişen rollerinin ve sorumluluklarının altını çizmektedir. Toplu olarak, belge yalnızca Sosyal Bilgiler eğitimindeki mevcut durumun bir yansıması olarak değil, aynı zamanda gelecekteki araştırmalar, politika oluşturma ve müfredat geliştirme için de bir yol gösterici olarak hizmet etmektedir.

Şekil 3. 15: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasını Etkileyen Faktörler ve Algılanan Değişiklikler



Şekil 3.15: Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatındaki uygulamayı etkileyen faktörler ve algılanan değişiklikler, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının başarılı bir şekilde benimsenmesini etkileyen temel faktörlerin bir analizini içermektedir. Eğitimcilerin karşılaştığı zorlukları, öğretim metodolojileri üzerindeki potansiyel etkileri ve öğretmenlerin bu yeni eğitim ortamında gelişen rolünü araştırıyor. Bu anlayış, etkili müfredat uygulaması için gereken pedagojik düzenlemelerin anlaşılması için bir temel sağlar ve daha fazla destek ve gelişim için potansiyel alanları ortaya çıkarır.

Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasını Etkileyeceğine İnanıldığı Temel Faktörlerin Belirlenmesi: Tablo 3.13, Öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatının sunumunu şekillendirebileceğine inandıkları çeşitli unsurları özetlemektedir. Vurgulanan faktörler arasında "Kaynak Kullanılabilirliği", "Öğrenci Katılımı ve Hazırlıklılığı", "Zaman Kısıtları", "Değerlendirme Yöntemleri", "İdari Destek", "Öğretmen Eğitimi" ve "Müfredat Uyumu" yer almaktadır. Her biri eğitim ortamında benzersiz zorluklar ve fırsatlar sunar.

Örneğin, katılımcılardan biri "Zaman Kısıtlamaları"na ve bunun öğretim yöntemleri üzerindeki etkisine odaklanıyor. Katılımcı şunu ileri sürüyor: *"Zaman kısıtlamaları yeni müfredatı öğretmemi etkileyen önemli bir faktör olabilir. Gerekli tüm materyali verilen zaman dilimi içinde ele almak zor olabilir. Bu nedenle konuların önceliklendirilmesi ve öğretim yöntemlerinin ayarlanması, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için gereklidir. Öğrenme çıktılarına ulaşın."*

Başka bir katılımcı tarafından "Öğretmen Eğitimi" ile ilgili bir bakış açısı sağlanarak iş birliğinin ve mesleki gelişimin önemi vurgulandı. Öğretmen şunları söylüyor: *"Öğretmen iş birliği ve sürekli mesleki gelişim, yeni müfredat öğretimimi etkileyebilir. Meslektaşlarımla iş birliği yapmak ve mesleki gelişim fırsatlarına katılmak, yeni müfredata ilişkin bilgi ve becerilerimi geliştirebilir."* Bu samimi yanıtlar Şekil 22'de özetlenen faktörleri daha da aydınlatmaktadır.

Tablo 3. 13: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretimini Etkileyen Faktörleri Algıladıkları

Müfredat Uygulama Faktörleri	Katılımcılar
Kaynak Kullanılabilirliği	F1, f2, f12
Öğrenci Katılımı ve Hazırlıklılığı	F3, f7, f9, f11,
Zaman kısıtlayıcıları	F4, f10, f14, f17, f20
Değerlendirme yöntemleri	F5, f14, f19
Yönetimsel destek	F8, f18
Öğretmen eğitimi	F2, f6, f9, f13, f15
Müfredat Uyumu	F16, f19

Tablo 3.13’de çeşitli öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğretimini etkileyen faktörlere ilişkin algılarını inceliyoruz. Belirlenen faktörler arasında katılımcılar 1, 2 ve 12’nin belirttiği "Kaynak Kullanılabilirliği"; katılımcılar 3, 7, 9 ve 11’in gündeme getirdiği "Öğrenci Katılımı ve Hazırlıklılığı"; "Zaman Kısıtlamaları", Katılımcılar 4, 10, 14, 17 ve 20 tarafından rapor edilmiştir. Ayrıca, "Değerlendirme Yöntemleri", katılımcılar 5, 14 ve 19 tarafından vurgulanırken, "İdari Destek", katılımcılar 8 ve 18 tarafından önemli bulunmuştur. Ek olarak, "Öğretmen Eğitimi" 2, 6, 9, 13 ve 15. Katılımcılar için bir endişe kaynağıydı ve "Müfredat Uyumluluğu" 16 ve 19. Katılımcılar için bir faktördü.

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasındaki Zorluklar : Tablo 3.14, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasında karşılaşılan zorlukları ana hatlarıyla özetlemekte ve "Değerlendirme Zorluğu", "Öğrencinin Anlaması", "Zaman Kısıtlaması", "Müfredat Karmaşıklığı", "Meslektaş İş birliği" gibi faktörleri vurgulamaktadır. "İdari Destek", "Mesleki Gelişim" ve "Öğretmen Hazırlığı." Bu unsurların her biri, yeni müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasının önünde potansiyel bir engel teşkil etmektedir.

Bu faktörlerden bazılarını örnekleyen bir katılımcı, *"Yeni Sosyal Bilgiler müfredatını uygulamada bazı zorluklarla karşılaştım. Temel zorluklardan biri uygun*

kaynak ve materyallerin eksikliğidir." Bu mücadele açıkça Şekil 22'de "Öğretmen Hazırlığı" kategorisine girmektedir. Katılımcı aynı zamanda müfredatın öğrenci merkezli ve araştırmaya dayalı öğrenmeye yaptığı vurgunun çeşitlilik içeren bir sınıfta zorluklar yaratabileceğini belirtirken "Öğrencinin Anlaması" ve "Müfredat Karmaşıklığı" ile ilgili zorluklara da değindi.

Bu arada başka bir katılımcı, *"Yeni Sosyal Bilgiler müfredatını uygularken çeşitli engellerle karşılaştım. En büyük zorluklardan biri, içeriğin artan derinliği ve karmaşıklığı ile sınıfta geçirdiğimiz sınırlı sürenin dengelenmesi oldu."* Bu görüşler, Tablo 3.14'te özetlenen "Zaman Kısıtlamaları" ve "Müfredat Karmaşıklığı" zorluklarını yansıtmaktadır. Ayrıca, yeni öğretim stillerine ve materyallerine uyum sağlamanın zorluğu, tanımlanan "Mesleki Gelişim" ve "Öğretmen Hazırlığı" zorluklarıyla uyumlu olup, bu uygulama engellerinin çok yönlü doğasını daha da güçlendirmektedir.

Tablo 3. 14: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasındaki Zorluklar

Karşılaşılan Öğretim Zorlukları	Katılımcılar
Değerlendirme Zorluğu	F4, f12, f17
Öğrenci Anlama	F1, f7, f11
Zaman kısıtlayıcıları	F2, f9, f20
Müfredat Karmaşıklığı	F5, f10, f14, f19
Meslektaş İşbirliği	F7, f15
Yönetimsel destek	F8, f16
Profesyonel geliştirme	F6, f17
Öğretmen Hazırlığı	F3, f10, f13, f18

Tablo 3.14, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasında bildirilen çeşitli engelleri göstermektedir. Katılımcılar 4, 12 ve 17, değerlendirme zorluğunu vurgularken, Katılımcı 1, 7 ve 11 tarafından öğrencinin anlama güçlüğü bir sorun olarak gösterilmektedir. Zaman kısıtlamaları, katılımcılar 2, 9 ve 20 ile katılımcılar 5, 10 arasında ortak bir sorundur. 14 ve 19 müfredatın karmaşıklığını önemli bir engel olarak

bildirmişlerdir. Meslektaş iş birliği ve idari destekle ilgili sorunlar sırasıyla katılımcılar 7, 15 ve katılımcılar 8, 16 tarafından not edilmiştir. Mesleki gelişim ihtiyacı katılımcı 6 ve 17 tarafından gündeme getirilirken, katılımcı 3, 10, 13 ve 18 öğretmenlerin hazırlığı konusuna vurgu yaptılar.

Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Öğretilmesindeki Rollerine İlişkin Bakış Açılarının Araştırılması: Tablo 3.15, yeni Sosyal Bilgiler müfredatı ile ilgili uygulamayı ve algılanan değişiklikleri etkileyen ana faktörlere genel bir bakış sunmaktadır. Öğretmenlerin bu eğitim ortamını şekillendirmede oynadıkları çeşitli rollerin altını çiziyor; örneğin "Benzersiz Bakış Açılarını Teşvik Etmek", "Kapsamlı bir Tarih Anlayışı Sağlamak", "Olumlu Bir Sınıf Ortamı Yaratmak", "Eleştirel Düşünmeyi ve Problem Çözmeyi Teşvik Etmek", "Çeşitli Çeşitliliklerden Yararlanmak" Stratejileri Öğretme", "Yaratıcılığı ve Yeniliği Teşvik Etmek" ve "Kültürel Takdiri ve Çeşitliliği Teşvik Etmek".

"Kapsamlı bir tarih anlayışı sağlamanın" rolünü tartışan katılımcılardan biri deneyimlerini paylaştı. *"Bir öğretmen olarak yeni Sosyal Bilgiler müfredatını öğretirken benim görevim tarihsel empatiyi ve anlayışı geliştirmektir. Öğrencileri tarihi olayları ve figürleri çoklu perspektiflerden incelemeye, geleneksel anlatılara meydan okumaya ve dışlanmış sesleri keşfetmeye teşvik edeceğim. Bunu yaparak, Empati geliştirmeyi ve geçmişe dair daha kapsayıcı bir anlayış yaratmayı umuyorum."* Bu alıntı, öğretmenlerin yeni müfredat bağlamında daha bütünsel bir tarih anlayışı sağlamaya nasıl çabaladıklarını gösteriyor.

"Olumlu Bir Sınıf Ortamı Yaratma"nın rolünü yansıtan başka bir görüşte bir katılımcı şunları ifade etmiştir: *"Bir öğretmen olarak yeni Sosyal Bilgiler müfredatını öğretmedeki rolüm, sosyal ve duygusal öğrenmeyi teşvik etmektir. Destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratacağım. Öğrencilerin kendilerini değerli, saygı duyulan ve duygusal açıdan güvende hissettikleri bir yer. Kişisel farkındalık, empati ve çatışma çözümü gibi becerileri geliştirmede onlara rehberlik edeceğim, refahlarını ve sosyal yeterliliklerini teşvik edeceğim."* Bu bakış açısı, öğretmenlerin kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma konusundaki kararlılığını vurgulayarak Tablo 3.15'de gösterildiği gibi başka bir temel faktörü yansıtmaktadır.

Tablo 3. 15: Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretiminde Öğretmenlerin Roller

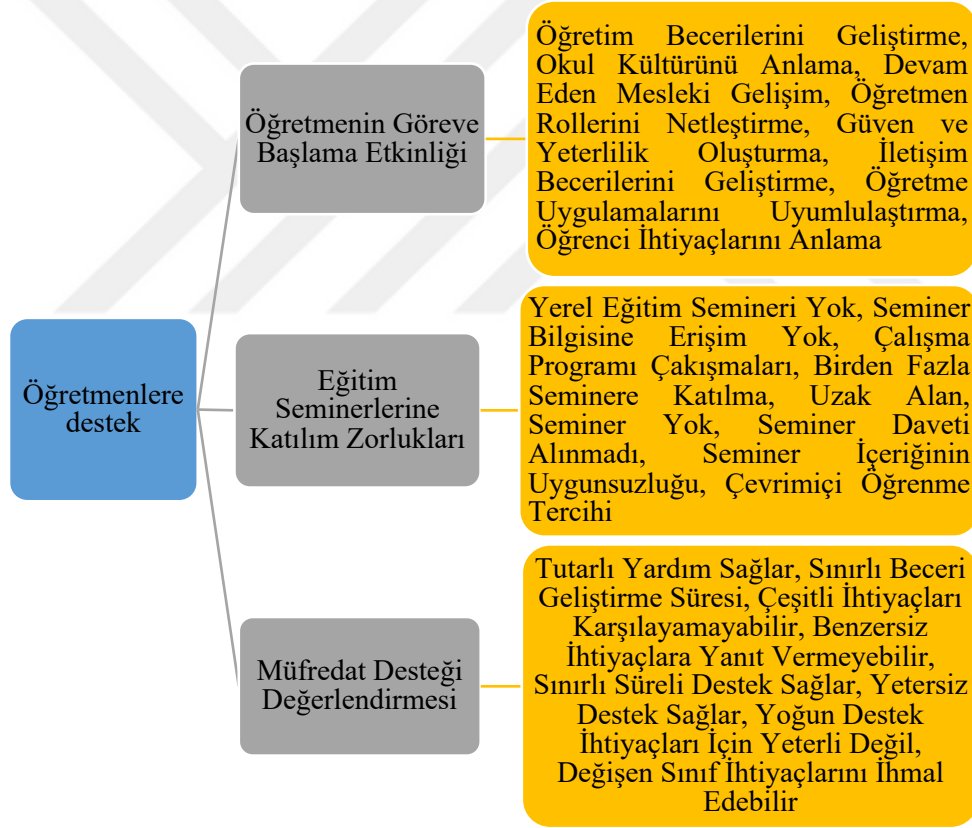
Öğretmen Roller	Katılımcılar
Benzersiz Perspektifleri Teşvik Etmek	F2, f4, f13
Kapsamlı bir Tarih Anlayışı Sağlamak	F1, f7, f16
Olumlu Bir Sınıf Ortamı Yaratmak	F5, f8, f9, f20
Eleştirel Düşünmeyi ve Problem Çözmeyi Teşvik Etmek	F6, f11, f15
Çeşitli Öğretim Stratejilerini Kullanmak	F3, f12, f17
Yaratıcılığı ve Yeniliği Teşvik Etmek	F8, f11, f19
Kültürel Takdiri ve Çeşitliliği Teşvik Etmek	F10, f14, f18

Tablo 3.15, Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretimi bağlamında öğretmenlerin yeniden tanımlanan rollerini göstermektedir. Roller, katılımcılar 2, 4 ve 13'ün tanımladığı bir görev olan benzersiz bakış açılarını teşvik etmeyi ve katılımcılar 1, 7 ve 16 tarafından kabul edilen bir rol olan kapsamlı bir tarih anlayışı sağlamayı içermektedir. 5, 8, 9 ve 20 numaralı katılımcılar vurgulamıştır olumlu bir sınıf ortamı yaratmanın önemini vurgularken, 6, 11 ve 15 numaralı katılımcılar kendilerini eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi teşvik etmekten sorumlu olarak gördüler. Çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması, katılımcı 3, 12 ve 17 tarafından vurgulanmıştır. Yaratıcılık ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi, katılımcı 8, 11 ve 19 tarafından kabul edilirken, kültürel takdir ve çeşitliliğin teşvik edilmesi, katılımcı 10, 14 ve 18 tarafından vurgulanmıştır.

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bağlamında Öğretmen Destek Mekanizmaları: Eğitim pedagojisi alanında, yeni müfredat paradigmalarına geçiş sıklıkla çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalır; bu tür geçişlerin başarısı, öğretmen destek mekanizmalarının yeterliliği ve etkililiği ile derinden iç içe geçmiş durumdadır. Bu araştırma belgesi yeni Sosyal Bilgiler müfredatı bağlamında bu tür destek yapılarının inceliklerini ele almaktadır. Bu incelemenin merkezinde, eğitimcilere sunulan çeşitli

destek mekanizmalarının ayrıntılı bir incelemesini sağlayan Şekil 3.16 bulunmaktadır. Bu şekil, temel göreve başlama programlarından akademik yıl boyunca sağlanan devam eden altyapıya kadar öğretmen desteğinin temel yönlerini aydınlatmaktadır. Öğretim becerilerini geliştirmek, okul kültürünü anlamak ve sürekli mesleki gelişimi teşvik etmek gibi unsurlar araştırılarak okuyuculara bu mekanizmaların yeni müfredatın başarılı bir şekilde sunulmasını nasıl etkilediğine dair derinlemesine bir anlayış sunmaktadır. Tartışmayı Şekil 3.16 etrafında toplayan bu belge, öğretmen desteğinin mevcut durumuna ışık tutmayı ve bu alandaki eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için paha biçilmez bilgiler sunmayı amaçlamaktadır.

Şekil 3. 16:Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğretmen Destek Mekanizmaları



Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının getirdiği değişiklikleri anlamaya daha fazla çalıştıkça, öğretmenlere yönelik mevcut destek sistemlerini keşfetmek hayati önem taşımaktadır. "Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğretmen Destek Mekanizmaları" başlıklı Şekil 3.16'da bu tema ele alınmaktadır. Öğretmenlerin verilen göreve başlama eğitimini yeterli ve faydalı algılayıp algılamadıklarını, Milli Eğitim

Bakanlığı Programlar ve Yayınlar Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen eğitim seminerlerine katılımlarını ve müfredatın uygulanması sırasında devam eden desteklerin yeterliliğine ilişkin görüşlerini araştırır. Bu bilgiler öğretmenlerin yeni müfredata geçişi idare etmek için ne kadar iyi donanıma sahip olduklarına ışık tutuyor.

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanması Üzerinde Öğretmen Görevlendirmesinin Etkisinin Değerlendirilmesi: Tablo 3.16, yeni Sosyal Bilgiler müfredatındaki öğretmen destek mekanizmaları, öğretmen göreve başlamanın müfredatın uygulanması üzerindeki etkisini tasvir etmektedir. "Öğretim Becerilerini Geliştirme", "Okul Kültürünü Anlama", "Sürekli Mesleki Gelişim", "Öğretmen Rollerini Netleştirme", "Güven ve Yeterlilik Oluşturma", "İletişim Becerilerini Geliştirme", "Öğretme Uygulamalarını Hizalama" ve konularının önemini altını çizmektedir. Öğretmen destek mekanizmalarının temel bileşenleri olarak öğrenci ihtiyaçlarını anlar.

"Öğretmen Rollerinin Açıklığa Kavuşturulması" ile ilgili olarak katılımcılardan biri şunu ileri sürdü: *"Evet, öğretmenlerin göreve başlamasının yararlı olduğunu düşünüyorum çünkü öğretmenlere okul topluluğu içindeki rolleri ve sorumlulukları hakkında bir giriş sağlıyor."* Bu alıntı, öğretmenlerin rollerini açıklığa kavuşturmada öğretmen tümevarımının oynadığı anahtar rolü örneklendirmektedir. Göreve başlama süreci öğretmenlerin, Tablo 3.16'nın belirlenen destek mekanizmalarıyla doğrudan uyumlu olan yeni Sosyal Bilgiler müfredatı kapsamındaki rollerini ve sorumluluklarını anlamalarını kolaylaştırır.

"Sürekli Mesleki Gelişim" konusuna odaklanan başka bir perspektiften bakıldığında, başka bir katılımcı şunu savundu: *"Evet, öğretmenlerin mesleki öğrenim topluluklarına ve destek ağlarına erişimini sağlayabilmesi nedeniyle öğretmen adaylığının faydalı olduğunu düşünüyorum."* Bu örnek, Tablo 3.16'daki temel destek mekanizmalarından birine doğrudan katkıda bulunarak, mesleki gelişimin desteklenmesinde öğretmen göreve başlamanın önemini pekiştirmektedir. Göreve başlama süreci öğretmenlere mesleki öğrenme topluluklarına katılma, öğretim becerilerini geliştirme ve yeni Sosyal Bilgiler müfredatının daha iyi anlaşılmasını teşvik etme fırsatı verir.

Tablo 3. 16: Öğretmen Adaylığının Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına Etkisinin Değerlendirilmesi

Öğretmenin Göreve Başlama Etkinliği	Katılımcılar
Öğretim Becerilerini Geliştirme	F1, f2, f15, f17
Okul Kültürünü Anlamak	F3, f9, f12, f20
Devam Eden Mesleki Büyüme	F5, f8, f19
Öğretmen Rollerinin Açıklığa kavuşturulması	F4, f9, f13
Güven ve Yetkinliğin Oluşturulması	F7, f6, f10
İletişim Becerilerini Geliştirir	F10, f16, f18
Öğretim Uygulamalarını Uyumlulaştırır	F11, f14, f19
Öğrenci İhtiyaçlarını Anlar	F15, f17

Tablo 3.16'ya göre, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasında öğretmen adaylığının etkililiği çeşitli öğretmenlerin katılımıyla değerlendirilmiştir. Öğretim becerilerinin geliştirilmesi gibi çeşitli hususlara ilişkin görüşlerini katılımcılar 1, 2, 15 ve 17 ile değerli bilgiler sunarak paylaştılar. Okul kültürünü anlamak, katılımcı 3, 9, 12 ve 20 tarafından tartışılırken, katılımcı 5, 8 ve 19, devam eden mesleki gelişim üzerine düşündüler. Öğretmenlerin rolleri katılımcı 4, 9 ve 13 tarafından netleştirildi ve güven ve yeterliliğin oluşturulması katılımcı 7, 6 ve 10 tarafından değerlendirildi. Katılımcılar 10, 16 ve 18 iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda geri bildirimde bulundular. Öğretim uygulamalarının uyumlu hale getirilmesi, katılımcı 11, 14 ve 19 tarafından tartışıldı. Son olarak, öğrenci ihtiyaçlarının anlaşılması, katılımcı 15 ve 17 tarafından tartışılan önemli bir konuydu.

Eğitim Seminerlerinin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına Etkisi: Tablo 3.17, Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatındaki Öğretmen Destek Mekanizmaları, eğitim seminerlerinin müfredatın uygulanması üzerindeki etkisinin kapsamlı bir tasvirini sunmaktadır. Şekilde "Yerel Eğitim Semineri Yok", "Seminer Bilgisine Erişim Yok", "Çalışma Programı Çatışmaları", "Birden Fazla Seminere Katıldım", "Uzak Alan, Seminer Yok", "Seminer Daveti Alınmadı", "Seminer Yok" gibi

çeşitli seçenekler gösterilmektedir. "İçerik İlgisizliği" ve "Çevrimiçi Öğrenme Tercihi" de bunlardandır. Bu sorunlar, bir öğretmenin yeni müfredatı verimli ve etkili bir şekilde uygulama becerisini sınırlayabilecek engeller yaratmaktadır.

"Maalesef benim bölgemde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen bir eğitim semineri yoktu" diye yakınan bir katılımcının durumu, yerel bölgelerde seminer eksikliğini açıkça ortaya koymaktadır. Tablo 3.17'de gösterilen "Yerel Eğitim Seminerlerinin Olmaması" konusunu yansıtan bu gerçek yaşam deneyimi, erişilebilir mesleki gelişim fırsatlarının eksikliğinin müfredatın uygulanmasını nasıl engelleyebileceğinin altını çizmektedir.

"Seminer Bilgisine Erişim Yok" ile ilgili olarak bir katılımcının "Eğitim seminerlerine ilişkin herhangi bir bilgiye erişimim yoktu, dolayısıyla varlığından haberdar değildim" ifadesi açıklayıcı bir örnek teşkil etmektedir. Bilgi eksikliği, öğretmenlerin yeni müfredat değişikliklerinden habersiz ve hazırlıksız kalmasına neden olabilir.

Bu öğretmenlerin eğitim fırsatlarından haberdar olmasını sağlamak için etkili iletişim ihtiyacını vurgulayan Tablo 3.17 ile bağlantılıdır.

"Çalışma Programı Çatışmaları" müfredatın uygulanmasında bir başka önemli zorluk oluşturmaktadır. Bu konu bir öğretmenin şu sözleriyle özetlenmiştir: "Çalışma programım nedeniyle düzenlenen eğitim seminerlerinin hiçbirine katılamamıştım. " Tablo 3.17'de görüldüğü gibi, bu ifade, iş taahhütlerine bakılmaksızın tüm öğretmenlerin temel eğitime erişimini sağlamak için esnek eğitim programlarına veya alternatif eğitim yöntemlerinin sağlanmasına olan ihtiyacı örneklendirmektedir.

Tablo 3. 17: Eğitim Seminerlerinin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına Etkisi

Eğitim Seminerlerine Katılım Zorlukları	Katılımcılar
Yerel Eğitim Semineri Yok	F1, f3, f4, f8, f9, f12, f14, f16, f17, f19, f20
Seminer Bilgisine Erişim Yok	F4, f5, f8, f20
Çalışma Programı Çatışmaları	F1, f6, f12
Çoklu Seminerlere Katıldık	F5, f8, f18
Uzak Bölge, Seminer Yok	F7, f9
Seminer Daveti Alınmadı	F1, f2, f10, f11, f13, f14, f15
Seminer İçeriğinin İlgisizliği	F17
Çevrimiçi Öğrenme Tercihi	F18

Tablo 3.17’de katılımcıların yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasına ilişkin eğitim seminerlerine katılırken karşılaştıkları zorlukların ayrıntılı bir dökümü verilmektedir. 1, 3, 4, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 19 ve 20 numaralı katılımcılar için önemli bir sorun, yerel eğitim seminerlerinin olmamasıdır. Bu seminerlerle ilgili bilgi eksikliği, 4, 5, 8 ve 20 numaralı katılımcılar için zorluk yaratmıştır. Çalışma programındaki anlaşmazlıklar, 1, 6 ve 12 numaralı katılımcıların katılma olanaklarını sınırladığıdır. Yalnızca 5, 8 ve 18 numaralı katılımcılar birden fazla seminere katılabilmişlerdir. 7 ve 9 numaralı katılımcılar için uzak bölgelerde bulunmak seminerlere erişim imkanı olmaması anlamına geliyordu. 1, 2, 10, 11, 13, 14 ve 15 numaralı katılımcılar bu seminerlere davet almadıklarını bildirdiler. Katılımcı 17 seminerlerin içeriğini konu dışı bulurken, katılımcı 18 çevrimiçi öğrenmeyi tercih ettiğini ifade etti.

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına Devam Eden Desteğin Yeterliliğinin Değerlendirilmesi: "Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatında Öğretmen Destek Mekanizmaları" başlıklı Tablo 3.18’de, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasına yönelik devam eden desteğin yeterliliğine ilişkin birkaç temel husus

değerlendirilmiştir. Bunlar, desteğin "Tutarlı Yardım Sağlayıp Sağlamadığını", "Sınırlı Beceri Geliştirme Süresinin" olup olmadığını ve "Çeşitli İhtiyaçları Karşılayamayabileceğini" içerir. Dikkate alınan diğer hususlar, desteğin "Benzersiz İhtiyaçlara Yanıt Vermeyebilir", "Sınırlı Süreli Destek Sağlayıp Sağlamadığı", "Yetersiz Destek Sağlayıp Sağlamadığı", "Yoğun Destek İhtiyaçları İçin Yeterli Değil" ve "Değişen Sınıf İhtiyaçlarını İhmal Edip Etmediği" idi.

Tablo 3.18’de listelenen noktalarla ilgili olarak, bir katılımcının deneyimi "Benzersiz İhtiyaçlara Cevap Eksikliği Olabilir" noktasıyla ilişkilendirilebilir. Katılımcı, *"Hayır, akademik yıl boyunca devam eden destek yeterli değildir çünkü bireysel öğretmenlerin veya okulların benzersiz ihtiyaçlarına yeterince yanıt veremeyebilir."* Bu, mevcut destek sisteminde kişiye özel yardımın eksikliğini vurgulamaktadır. On birinci katılımcının gözlemi "Sınırlı Süreli Destek Sunuyor" ile ilişkilendirilebilir çünkü desteğin yalnızca sınırlı bir zaman dilimi boyunca sağlandığını ve tüm endişeleri gideremeyebileceğini belirttiler.

Başka bir katılımcının "Sınırlı Süreli Destek Sunuyor" ile ilgili aynı konuyu daha da vurgulaması daha fazla bilgi sağlıyor. *"Hayır, öğretmenlere uygulama öğretim yılı boyunca devam eden destek yeterli değildir, çünkü yalnızca sınırlı bir zaman diliminde destek sağlar ve tüm endişeleri gideremeyebilir."* Bu durum, Tablo 3.18’de toplanan geri bildirimlerde gözlemlenen ortak duyguları yansıtarak, mevcut sistemin tüm akademik yıl boyunca yeterli ve zamanında yardım sağlama konusunda yetersiz kalabileceği fikrini daha da güçlendirmektedir.

Tablo 3. 18:Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına Yönelik Devam Eden Desteğin Yeterliliğinin Değerlendirilmesi

Müfredat Desteği Değerlendirmesi	Katılımcılar
Tutarlı Yardım Sağlar	F1, f4, f16, f19
Sınırlı Beceri Geliştirme Süresi	F3, f5, f14, f15
Çeşitli İhtiyaçları Karşılayamayabilir	F2, f6, f20
Benzersiz İhtiyaçlara Yanıt Eksikliği Olabilir	F9, f10
Sınırlı Süreli Destek Sunar	F8, f11, f17
Yetersiz Destek Sağlayın	F4, f12, f15
Yoğun Destek İhtiyaçları İçin Yeterli Değil	F6, f14
Değişen Sınıf İhtiyaçlarını İhmal Edin	F1, f7, f18

"Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına Yönelik Devam Eden Desteğin Yeterliliğinin Değerlendirilmesi" başlıklı Tablo 3.18'de, müfredat desteği değerlendirmesinin çeşitli yönleri katılımcılar tarafından incelenmiştir. Bu yönler, desteğin tutarlı bir yardım sağlayıp sağlamadığını (1, 4, 16 ve 19 numaralı katılımcılar tarafından tartışıldı), yeterli beceri geliştirme süresine izin verip vermediğini (3, 5, 14 ve 15 numaralı katılımcılar tarafından ele alındı) ve çeşitli ihtiyaçlara hitap edip etmediğini içeriyordu. ihtiyaçlar (katılımcılar 2, 6 ve 20 tarafından vurgulanmıştır). Tartışılan diğer noktalar, benzersiz ihtiyaçlara yanıt (katılımcı 9 ve 10 tarafından), destek süresinin sınırlandırılması (katılımcılar 8, 11 ve 17), desteğin yeterliliği (katılımcılar 4, 12 ve 15), desteğin yoğunluğu (katılımcılar) idi. 6, 14 ve değişen sınıf ihtiyaçlarına dikkat (katılımcılar 1, 7 ve 18).

3.3. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Müfredatların gelişimi eğitim ortamının ayrılmaz bir parçasıdır ve öğrenme çerçevelerinin etkili kalmasını ve öğrenci ve eğitimci ihtiyaçlarıyla uyumlu kalmasını sağlar. Bu rapor, ankete katılan 400 öğretmenin görüşlerine dayanarak ortaokul Sosyal

Bilgiler müfredatındaki reformların uygulanmasına ilişkin derinlemesine bir analiz sunmaktadır. Fırsatları ve zorlukları vurgulayarak eğitimcilerin algılarına ilişkin çok yönlü bir anlayış sağlar.

Çalışmanın bu kısmı öğretmenlerin müfredat reformlarını temel yönlerden anlamalarını ve değerlendirmelerini ele almaktadır. Eğitim atölyeleri veya rehberler yerine ders kitaplarına olan güveni inceler, araştırma faaliyetlerine yönelik öğretim stratejilerini analiz eder ve bu tür görevlerin algılanan faydalarını ve dezavantajlarını araştırır. Ek olarak, reformların öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini, ana müfredat alanlarındaki öğretmen tatmin düzeylerini ve reformların istenen hedeflere ulaşmada bir gelişme olup olmadığını inceler. İçgörüler, etkili uygulama için kapsamlı öğretmen eğitimi ve kaynaklara olan ihtiyacın altını çiziyor. Yenilikler vaat edilirken, öğretmen algıları müfredat hedeflerinin karşılanması, öğrenci katılımının artırılması ve eğitimcilerin desteklenmesi konularında iyileştirmeler yapılabileceğine işaret ediyor. Kurumlar bu alanları ele alarak reformların etkisini en üst düzeye çıkarabilir ve zenginleştirici bir Sosyal Bilgiler öğrenme deneyimi sağlayabilir.

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Anlama Kaynakları : Yeni bir öğretim programına geçiş çoğu zaman onun bileşenlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Özellikle eğitimciler için, yeni Sosyal Bilgiler müfredatını anlamalarına yardımcı olacak en güvenilir kaynakları belirlemek çok önemlidir. Tablo 33 öğretmenlerin, revize edilen müfredatı kavramalarını şekillendiren çeşitli bilgi kaynaklarının önemine ilişkin algılarını ayrıntılı olarak ele almaktadır.

Tablo 3. 19: Öğretmenlerin Yeni Müfredatı Anlamada Farklı Bilgi Kaynaklarının Önemine İlişkin Algıları

Müfredatı ANLAMAK İÇİN KAYNAK MATERYALLER	Algılanan ÖNEM SIRASI (AZALAN SIRADA) (%)					
	En Önemli		Daha Önem		Az En Az	
	N.	%	N.	%	N.	%
Ders Programı Kılavuzu (N=0)	0	0	0	0	0	0
Ders Kitabı (N=386)	325	81.25	49	12.25	26	6.50
Milli Eğitim Bakanlığı Programlar VE Yayınlar Genel Müdürlüğü TARAFINDAN DÜZENLENEN ÖĞRETMEN SEMİNERLERİ VEYA ÇALIŞTAYLARI (N=6)	12	3.00	11	2.75	377	94.25
Okulunuzun Sosyal Bilgiler Paneli TOPLANTILARI (N=23)	7	1.75	4	1	389	97.25

Öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler öğretim programını anlamada çeşitli bilgi kaynaklarının önemini algılayışları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Katılımcıların %81,25'i "Ders Kitabı"nı en önemli kaynak olarak belirlemiş, %12,25'i daha az önemli ve %6,50'si en az önemli kaynak olarak değerlendirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen öğretmen seminerleri veya çalıştayları %3,00 oranında en önemli, %2,75 oranında daha az önemli ve %94,25 gibi yüksek bir oranla en az önemli kaynak olarak algılanmıştır. Ayrıca, okullardaki "Sosyal Bilgiler Paneli toplantıları" %1,75 ile en önemli, %1,00 ile daha az önemli ve %97,25 ile en az önemli kaynak olarak değerlendirilmiştir. İlginç bir şekilde, "Ders Programı Kılavuzu" her üç kategoride de %0 ile önemsiz olarak kaydedilmiştir. Bu bilgiler, çeşitli bilgi kaynaklarının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ve tercih edildiğini göstermektedir.

Eski ve Yeni Müfredatların Karşılaştırmalı Analizi: Öğretmenlerin Algıları: Eğitim ortamı sürekli gelişmektedir ve müfredat çerçevelerinde periyodik revizyonlar ve güncellemeler gerektirmektedir. Bu bölümde, çeşitli pedagojik alanlarda önceki ve mevcut müfredat arasındaki farkın derecesine ilişkin eğitimcilerin görüşlerini derinlemesine inceliyoruz.

Tablo 3. 20: Öğretmenlerin Eski ve Yeni Müfredat Arasında Algıladıkları Fark

Yeni Müfredatın Alanı	Eski Müfredattan Algılanan Farklılık Derecesi (%)					
	Harika Farklı		Biraz Fark		Çok Az Fark Var Veya Hiç Yok	
	N.	%	N.	%	N.	%
İçerik Bilgisi (N=361)	19	5.26	33	9.14	309	85.60
Öğretim Yaklaşımları (N=361)	11	3.05	26	7.20	324	89.75
Uygulamanın Yapılma Yolları (N=361)	15	4.16	19	5.26	327	90.58
Değerlendirme Yöntemleri (N=361)	7	1.94	17	4.71	337	93.35

Tabloda öğretmenlerin yeni müfredat ile eski müfredat arasındaki çeşitli alanlardaki farkların derecesine ilişkin algıları araştırılmaktadır. "İçerik bilgisi" alanında öğretmenlerin %5,26'sı büyük bir fark algıladıkça, %9,14'ü biraz fark gördü, %85,60'ı ise çok az fark olduğunu veya hiç fark görmediğini belirtti. "Öğretim yaklaşımları"na gelince, %3,05'i büyük bir fark algıladı, %7,20'si bir miktar fark fark etti ve baskın %89,75'i çok az fark olduğunu veya hiç fark olmadığını dile getirdi. "Uygulamanın yürütülme yolları" konusunda yanıt verenlerin %4,16'sı büyük bir fark olduğunu söyledi, %5,26'sı bir miktar fark belirledi ve %90,58'i çok az fark olduğuna veya hiç fark olmadığını inanıyor. Son olarak, "Değerlendirme yöntemleri"nde yalnızca %1,94'ü önemli bir fark hissetti, %4,71'i bir miktar fark fark etti ve %93,35'lik büyük çoğunluk yeni ve eski müfredat arasında çok az fark olduğunu veya hiç fark görmediğini belirtti.

Öğretmenlik Uygulamalarındaki Değişikliklerin Değerlendirilmesi: Yeni Müfredat ve Eski Müfredat: Eğitimin dinamik alanında, müfredatlar arasındaki geçiş sıklıkla öğretim metodolojilerinde değişikliklere yol açar. Bu bölüm, öğretmenlerin yaklaşımlarını yeni bir müfredat kapsamında, özellikle Sosyal Bilgiler bağlamında geçmiş uygulamalarla karşılaştırıldığında nasıl uyarladıklarını inceleyerek bu değişimleri anlamayı amaçlamaktadır.

Tablo 3. 21: Öğretmenlerin Geçmişe Göre Öğretim Uygulamalarında Bildirdikleri Farklılık Derecesi

Öğretimin Yönleri	Geçmişle Karşılaştırıldığında Öğretimde Bildirilen Fark (%)					
	Harika Farklı		Biraz Fark		Çok Az Fark Var Veya Hiç Yok	
	N.	%	N.	%	N.	%
Öğretilen Konu Bilgisi (N=361)	15	4.16	29	8.03	317	87.81
Kullandığınız Öğretim Yaklaşımları (N=361)	16	4.43	34	9.42	311	86.15
Öğretmenin Pratik Çalışmayı Öğretme Yolları (N=361)	12	3.32	13	3.60	336	93.07
Öğrencilerinizi Değerlendirme Yöntemleriniz (N=361)	9	2.49	21	5.82	331	91.69

Tablo 3.21, öğretmenlerin yeni müfredat kapsamındaki öğretim uygulamalarında geçmişe kıyasla farklılıkları nasıl algıladıklarına dair fikir vermektedir. "Öğretilen Konu Bilgisi" (N=361) için, 15 öğretmen (%4,16) büyük bir fark bildirirken, 29'u (%8,03) bir miktar fark fark ederken, anlamlı 317 (%87,81) çok az fark gördü veya hiç fark görmedi. "Kullanılan Öğretim Yaklaşımları" (N=361) söz konusu olduğunda ise büyük fark için 16 (%4,43), biraz fark için 34 (%9,42), çok az fark olması veya hiç fark olmaması için 311 (%86,15) rakamı elde edilmiştir. "Uygulamalı Çalışmayı Öğretme Yolları" (N=361) araştırıldığında, 12 öğretmen (%3,32) belirgin bir fark bildirmiş, 13'ü

(%3,60) bir miktar farklılık algılamış ve 336 öğretmenin çoğunluğu (%93,07) çok az fark olduğunu veya hiç olmadığını belirtmiştir. farklılıklar. Son olarak, "Öğrencileri Değerlendirme Yolları" kategorisinde (N=361) 9 öğretmen (%2,49) önemli bir değişim olduğu söylemiş, 21'i (%5,82) bazı farklılıkları dile getirmiştir ve 331'i (%91,69) müfredatlar arasında çok az fark olduğunu veya hiç fark olmadığını bildirmiştir.

Öğretmenlerin Yeni Müfredatın Ayırt Edici Yönlerine İlişkin Görüşleri:

Eğitim alanında yeni metodolojilere ve pedagojik nüanslara uyum sağlamak çok önemlidir. Tablo 3.22'de sunulduğu gibi, "Öğretmenlerin yeni müfredatın ayırt edici özelliklerine ilişkin algıları", önceki müfredatla karşılaştırıldığında eğitimcilerin yenilenmiş müfredatın farklı unsurlarını nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleri konusunda kapsamlı bir analiz sağlamaktadır. Bu araştırma sadece yeni müfredatın kabulüne ve potansiyel iyileştirme alanlarına ışık tutmakla kalmıyor, aynı zamanda öğretim yöntemlerinin dinamik doğasının da altını çizmektedir.

Tablo 3. 22: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın Ayırt Edici Özelliklerine İlişkin Algıları

Yeni Müfredatın Özellikleri	Algılanan	Öğretmenlerin Anlaşma Derecesi (%)							
		Kesinlikle Katılıyorum		Kabul Etmek		Aynı Olmamak		Kararlıca Kabul Etmemek	
		N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Konu Alanları/İçerikleri Öğrenilmeye Değer (N=361)		14	3.88	25	6.93	69	19.11	253	70.08
Sosyal Bilgilerin Günlük Yaşamla İlişisini Gösteren Daha Fazla Gündelik Örnek (N=361)		16	4.43	22	6.09	56	15.51	267	73.96
Sosyal Bilgilerin Doğasına Ve Bilimsel Bilginin Evrimine Daha Fazla Vurgu(N=361)		12	3.32	27	7.48	47	13.02	275	76.18
Daha Çeşitli Öğretim Yaklaşımları (N=361)		18	4.99	32	8.86	64	17.73	247	68.42

Tablo 3.22, öğretmenlerin yeni müfredatın ayırt edici özelliklerine ilişkin algılarına ilişkin bilgiler sunmaktadır. "Konu alanları/içerikler öğrenilmeye değerdir" özelliği için %3,88 (14 öğretmen) kesinlikle katılıyorum, %6,93 (25 öğretmen) katılıyorum, %19,11 (69 öğretmen) katılmıyorum ve %70,08 (253 öğretmen) kesinlikle katılıyorum, görüşleri ile aynı fikirde olmadıkları görülmektedir. "Sosyal Bilgiler" dersinin günlük yaşamla ilgisine bakıldığında %4,43 (16 öğretmen) kesinlikle katılıyorum, %6,09 (22 öğretmen) sadece katılıyorum, %15,51 (56 öğretmen) katılmıyorum ve %73,96 (267 öğretmen) görüşleri çoğunluğun kesinlikle katıldığını göstermektedir. aynı fikirde olmamak. "Sosyal Bilgilerin doğası ve bilimsel bilginin evrimi" konusuna bakıldığında, %3,32 (12 öğretmen) güçlü bir şekilde katılıyorum, %7,48 (27 öğretmen) katılıyorum, %13,02 (47 öğretmen) katılmıyorum ve %76,18 gibi anlamlı bir oran bu görüşe katılıyor. (275 öğretmen) kesinlikle katılmadıklarını ifade etmektedir. Son olarak, "daha çeşitli öğretim yaklaşımları" için veriler %4,99'un (18 öğretmen) güçlü bir şekilde katıldığını, %8,86'nın (32 öğretmen) katıldığını, %17,73'ün (64 öğretmen) katılmadığını ve %68,42'nin (247 öğretmen) kesinlikle kabul etmediğini belirttiler. Bu durum güçlü bir anlaşmazlık içinde olduğunu göstermektedir.

Araştırma Faaliyetlerini Öğretirken Baskın Stratejiler: Pedagojik yöntemler alanında, araştırma faaliyetlerini öğretirken kullanılan stratejileri anlamak çok önemlidir. "Araştırma Faaliyetlerinin Öğretilmesinde Başlıca Stratejiler" başlıklı araştırmamız, eğitimcilerin araştırma becerilerini kazandırırken başvurdukları en yaygın olarak benimsenen teknikleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Tablo 3. 23: Öğretim Araştırmalarında Benimsenen Stratejiler

Araştırma Faaliyetlerinin Benimsenen Strateji	Öğretilmesinde	Öğretmenlerin Yüzdesi % (N=400)	
		Öğretmen Sayısı	%
Öğrenciler Etkinliklerin Çoğunu Öğretmenlerin Yakın Rehberliği Altında Küçük Gruplar Halinde Gerçekleştirirler.		269	67.25
Çoğu Etkinliği Ben Sergiliyorum Ama Tüm Sınıfı Tasarıma Dahil Ediyorum		88	22
Öğrencilerin Etkinliklerin Çoğunu Küçük Gruplar Halinde Yürütmelerine İzin Veriyorum Ve Minimum Düzeyde Rehberlik Sağlıyorum.		43	10.75

"Öğretim araştırmalarında benimsenen stratejiler" bölümünde, 400 öğretmenden %67,25'i (veya 269 öğretmen), öğrencilerin çoğu etkinliği küçük gruplar halinde ve yakın rehberlik altında yürütmesini tercih ediyor. Ek olarak, %22'si (veya 88 öğretmen) ağırlıklı olarak etkinlikleri gösteriyor ancak tüm sınıfı tasarıma dahil ediyor. Son olarak, %10,75'i (veya 43 öğretmen) öğrencilerin etkinliklerin çoğunu küçük gruplar halinde yürütmelerine izin veriyor ve yalnızca minimum düzeyde rehberlik sağlıyor.

Eğitimci Motivasyonlarını Anlamak: Öğrenci Araştırmalarında Yakın Rehberlik: Pedagojinin karmaşık ortamında, öğretim metodolojilerinin ardındaki motivasyonları anlamak çok değerlidir. "Eğitimci Motivasyonlarını Anlamak: Öğrenci Araştırmalarında Yakın Rehberlik" başlıklı araştırmamız, eğitimcilerin öğrenci araştırmaları sırasında tam özerkliğe izin vermek yerine yakın rehberlik sağlamayı tercih etmelerinin nedenlerini araştırıyor.

Tablo 3. 24: Araştırmalar Sırasında Öğrencilere Yakın Rehberlik Sağlanmasının Nedenleri

Soruşturma Sırasında Öğrencilere Yakın Rehberlik Sağlamanın Nedenleri	Algılanan Önem Sırası %					
	Birinci		İkinci		Üçüncü	
	N.	%	N.	%	N.	%
Öğrenci Kendi Başına Araştırma Yapma Becerisine Sahip Değil (N=357)	198	55.46	91	25.49	68	19.05
Öğrencilerin Araştırmalarını Tasarlamakta Özgür Olmaları Durumunda Ortaya Çıkabilecek Disiplin Sorunları Veya Kafa Karışıklığından Kaçınım. (N=357)	226	63.31	76	21.29	55	15.41
Öğrenciler Kendi Başlarına Araştırma Yapma Becerisine Sahip Değiller. (N=357)	179	50.14	127	35.57	51	14.29
Gereken Süreyi Azaltabilir. (N=357)	122	34.17	119	33.33	116	32.49
Açık Soruşturmlar İçin Yeterli Araç Veya Kaynağa Sahip Olmamak. (N=357)	227	63.59	73	20.45	57	15.97
Öğrencilerin Yeterli Dil Yeteneğini İşlememesi. (N=357)	183	51.26	139	38.94	35	9.80

Tablo 3.24’de eğitimcilerin öğrenci araştırmaları sırasında yakın rehberlik sağlamayı tercih etmelerinin nedenleri açıklanmaktadır. Eğitimcilerin %55,46’sı (357 kişiden 198’i) öğrencilerin kendi başlarına araştırma yapma yeteneğinden yoksun olduklarını düşünmektedirler. Daha büyük bir kesim, yani %63,31 (veya 226 öğretmen), öğrencilere araştırmalarını tasarlama konusunda özerklik verilmesi durumunda ortaya çıkabilecek potansiyel disiplin sorunları veya kafa karışıklığından endişe duymaktadır. %50,14’ü (veya 179 öğretmen) öğrencilerin bu araştırmaları bağımsız olarak

yürütemeyecekleri görüşündedir. Zaman verimliliği, yakın rehberliğin süreci hızlandırdığına inanan %34,17 (veya 122 eğitimci) için bir endişe kaynağı gibi görünmektedir. Öne çıkan %63,59'luk bir kesim (veya 227 öğretmen), açık soruşturmalar için yeterli araç veya kaynak eksikliğini birincil nedenleri olarak belirtiyor. Son olarak, dilsel zorluklar %51,26'yı (veya 183 öğretmeni) endişelendiriyor ve öğrencilerin yakın rehberlik olmadan araştırmaları yönlendirmek için gerekli dil becerilerine sahip olamayabileceğini düşünmektedir.

Öğrenciler İçin Araştırma Faaliyetlerinin Algılanan Faydalarının Analizi:

Eğitim alanında, belirli pedagojik tekniklerin algılanan faydalarının anlaşılması çok önemlidir. "Öğrenciler için Araştırma Faaliyetlerinin Algılanan Faydalarının Analizi" başlıklı analizimiz, öğrencilerin araştırma faaliyetlerine katılmaktan elde ettikleri avantajlara ilişkin eğitimcilerin görüşlerini derinlemesine analiz etmektedir. Keşif, bu faaliyetlerin sunduğu içsel ve dışsal ödüllere ışık tutmaya yardımcı olmaktadır.

Tablo 3. 25: Öğretmenlerin Algıladıkları Araştırmacı Faaliyetlerin Faydaları

Araştırma Faaliyetlerinin Algılanan Faydaları	Algılanan Önem Sırası (%)					
	Birinci		İkinci		Üçüncü	
	N.	%	N.	%	N.	%
Fayda Yok (N=43)	6	13.95	18	41.86	19	44.19
Bilimsel Zihni Geliştirme (N=43)	22	51.16	15	34.88	6	13.95
Motivasyonun Ve İlginin Arttırılması (N=43)	25	58.14	15	34.88	3	6.98
Fen Bilgisi Anlayışının Geliştirilmesi (N=43)	23	53.49	16	37.21	4	9.30
Bilimsel Tutumu Teşvik Etmek (N=43)	20	46.51	15	34.88	8	18.60
Kendine Güven Ve Kişinin Yeteneğine Dair Güvence Oluşturma (N=43)	28	65.12	10	23.26	5	11.63

Tablo 3.25, eğitimcilerin araştırma faaliyetlerinin öğrenciler için yararlarına ilişkin algılarına kapsamlı bir bakış sunmaktadır. Eğitimcilerin %65,12'si önemli bir oranda "Kendine olan güvenini ve kişinin yeteneğine dair güvenceyi geliştirmeyi" öne çıkan fayda olarak belirtmektedir. Hemen ardından %58,14'lük kesim ise bu etkinliklerin "Motivasyon ve ilgiyi artırma"daki rolünü vurguluyor . %53,49'u için Fen Bilgisi'nin zenginleştirilmesi öncelikli avantaj olurken, %51,16'sı bu görevlerin "Bilimsel zihnin geliştirilmesi" açısından önemini dile getirmektedir. Ayrıca, eğitimcilerin %46,51'i tarafından "Bilimsel tutumların teşvik edilmesi" temel sonuç olarak değerlendirilmektedir. Ancak %13,95'lik bir azınlık kesiminin bu soruşturma girişimlerinde belirgin bir değer bulmaması dikkat çekicidir.

Pedagojik Sınırları Aşmak: Eğitimcilerin Araştırmalara Rehberlik Etme Güveni: Modern eğitim paradigmalarında, bir öğretmenin güveni, müfredat hedeflerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesinde çok önemli bir rol oynar. Çalışmamız, özellikle yeni Sosyal Bilgiler öğretim programı bağlamında eğitimcilerin öğrencilere araştırmalarla rehberlik etme konusunda ne hissettiklerini anlamayı amaçlamaktadır.

Tablo 3. 26: Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Amaçlarına Ulaşmaya Yönelik Araştırmalar Yoluyla Öğrencilere Yön Verme Konusunda Güven Düzeyleri

Çok emin		Oldukça emin		Oldukça güvensiz		Çok güvensiz	
N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
76	19	84	21	102	25.5	138	34.5

Tablo 3.26, yeni Sosyal Bilgiler müfredatı kapsamında öğretmenlerin araştırma görevlerine liderlik etme konusunda kendilerini değerlendiren güven düzeylerine ilişkin bir anlık görüntü sunmaktadır. Özellikle %19'u (veya 76 öğretmen) yeteneklerine çok güvendiklerini ifade ediyor. Biraz daha yüksek bir oran, %21 (veya 84 öğretmen) oldukça kendinden emin olduğunu belirtmektedir. Ancak dikkat çekici olan %25,5'lik bir kesim (veya 102 eğitimci) kendilerine pek güvenmediklerini itiraf etmişlerdir. %34,5'i (veya 138 öğretmen) oluşturan en önemli kesim ise bu araştırmalarda öğrencilere rehberlik etme konusunda kendilerine pek güvenmediklerini ifade etmekteledir.

Yeni Müfredat'ın Öğrencilerin Sosyal Bilgilere Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi : Eğitim reformunun geniş dokusunda, yeni müfredatın tanıtılması genellikle dönüştürücü değişim için temel taş görevi görür. "Etkiyi Çözmek: Yeni Müfredatın Sosyal Bilgilere Yönelik Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırmamız, müfredat değişikliklerinin ardından öğrencilerin Sosyal Bilgiler konusundaki bakış açıları ve coşkularındaki incelikli değişimleri araştırıyor. Eğitimcilerin bakış açısıyla bu çalışma, öğrenci motivasyonu ve ilgisindeki ince veya belirgin değişiklikleri aydınlatmayı amaçlamaktadır.

Tablo 3. 27: Yeni Müfredat Kapsamında Öğrencilerin Sosyal Bilimlere Yönelik Tutum ve Motivasyonlarına İlişkin Öğretmen Algıları

Çok daha Pozitif		Değişmedi		Daha olumsuz		Çok daha olumsuz			
N.	%	N.	%	N.	%	N.	%		
26	7.20	42	11.63	329	91.14	2	0,55	1	0,28

Tablo 3.27, yeni müfredat kapsamında öğrencilerin sosyal bilimlere yönelik tutumları ve motivasyonları hakkında öğretmenlerin gözlemlerine ilişkin bilgiler sunmaktadır. %7,20'lik bir kesim (veya 26 öğretmen) yeni müfredatın uygulamaya konmasıyla öğrencilerin tutumlarının "çok daha olumlu" olduğunu belirtti. Bu arada, %11,63 (veya 42 öğretmen) öğrencilerin davranışlarında "Olumlu" bir değişim gözlemledi. İlginçtir ki büyük bir çoğunluk, yani %91,14 (veya 329 eğitimci), öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının "Değişmediğini" düşünüyor. Yel pazenin diğer ucunda, sırasıyla %0,55 (veya 2 öğretmen) ve %0,28 (veya 1 öğretmen) gibi küçük bir kesim, öğrencilerin tutumlarını "Daha olumsuz" veya "Çok daha olumsuz" olarak algılıyor.

Eğitimci Perspektiflerinin Ortaya Çıkarılması: Ana Müfredat Alanlarıyla İlgili Memnuniyet Düzeyleri: Müfredat değişiklikleri, onları uygulamada ön saflarda yer aldıkları için genellikle eğitimcilerden farklı tepkilere yol açar. Çalışmamızda öğretmenlerin yeni müfredata ilişkin düşüncelerini belirli alanlara odaklanarak araştırıyoruz. Bu araştırma, eğitimcilerin son müfredat değişiklikleri hakkında nasıl hissettiklerine dair içgörüler sunuyor ve fikir birliği veya çekişme alanlarını vurguluyor.

Tablo 3. 28: Öğretmenlerin Ana Müfredat Alanlarına İlişkin Algıladıkları Memnuniyet Düzeyi

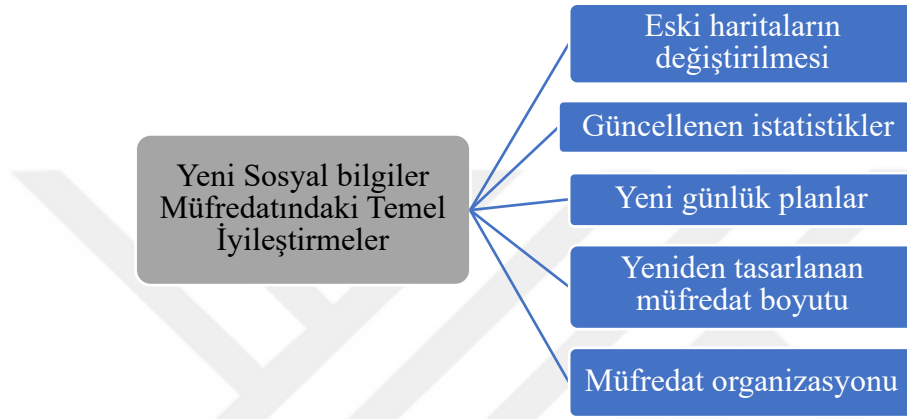
Müfredatın alanları	Algılanan memnuniyet düzeyi (%)							
	Çok		Orta		Az		Hiç	
	N	%	N	%	N	%	N	%
İçerik bilgisi (N=400)	89	22.25	53	13.25	112	28	146	36.5
Önerilen öğretim yaklaşımları (N=400)	45	11.25	63	15.75	140	35	152	38
Önerilen araştırma yolları (N=400)	32	8	47	11.75	171	42.75	150	37.5
Önerilen değerlendirme yöntemleri (N=400)	29	7.5	42	10.5	147	36.5	182	45.5

Tablo 3.28, öğretmenlerin müfredatın farklı ana alanlarına yönelik memnuniyet düzeylerine dair algılarını göstermektedir. "İçerik Bilgisi" alanında, %22,25'i (89 öğretmen) Çok memnun, %13,25'i (53 öğretmen) Orta derecede memnun. Ancak, %28 (112 öğretmen) Az memnun iken, %36,5 (146 öğretmen) Hiç memnun değil. "Önerilen Öğretim Yaklaşımları" konusunda, %11,25'i (45 öğretmen) Çok memnuniyetli, %15,75'i (63 öğretmen) Orta derecede memnun, %35'i (140 öğretmen) Az memnun ve %38'i (152 öğretmen) Hiç memnun değil. "Önerilen Araştırma Yolları" ile ilgili olarak, %8 (32 öğretmen) Çok memnun, %11,75 (47 öğretmen) Orta derecede memnun, %42,75 (171 öğretmen) Az memnun ve %37,5 (150 öğretmen) Hiç memnun değil. Son olarak, "Önerilen Değerlendirme Yöntemleri" hakkında, %7,5 (29 öğretmen) Çok memnun, %10,5 (42 öğretmen) Orta derecede memnun, %36,5 (147 öğretmen) Az memnun ve %45,5 (182 öğretmen) Hiç memnun değil.

Bu bulgular, öğretmenlerin yeni müfredattan memnuniyetsizliğinin ardındaki nedenlerin daha fazla araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenleri anlamak, endişeleri gidermek ve öğretmen memnuniyetini artırmak için çok önemlidir. Eğitim kurumları, belirli ilgi alanlarını belirleyerek ve çözümlere yönelik çalışarak müfredatı öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini daha iyi karşılayacak şekilde geliştirebilir. Öğretmen memnuniyetinin artırılması, yeni müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasını teşvik etmek ve sonuçta öğrencilere verilen eğitimin kalitesini arttırmak için gereklidir.

Yeni Müfredatın Dikkate Değer Özellikleri: Sürekli gelişen eğitim ortamında, müfredatlar güncel ve etkili kalabilmek için periyodik revizyonlardan geçmektedir. Öğrencilere kapsamlı ve güncel bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlayan "Yeni Müfredat " bu çabanın bir kanıtıdır. Bu belge, Şekil 3.17'te sağlanan görüşlere özel bir vurgu yaparak, getirilen yenilikleri ve iyileştirmeleri vurgulayarak, bu yenilenen müfredatın temel iyileştirmelerini ve dikkate değer özelliklerini ele almaktadır.

Şekil 3. 17: Yeni Sistemdeki Temel Geliştirmeler Müfredat



"Yeni Müfredat"ın Şekil 3.17, önceki müfredattan öne çıkan bazı ayırt edici özellikleri vurgulamaktadır. Bunlar arasında "Eski haritaların değiştirilmesi", "Güncellenen istatistikler", "Yeni günlük planlar", "Yeniden tasarlanan müfredat boyutu" ve kolaylaştırılmış "Müfredat organizasyonu" yer alıyor. Bu unsurlar toplu olarak daha kapsamlı ve çağdaş bir öğrenme deneyimi sunar.

Kullanıcıların geri bildirimlerinden yararlanan Şekil 24, belirli özelliklerin değerini vurgulamaktadır. Katılımcılardan biri şunu belirtti: " *Yeni müfredatın son derece değer verdiği öne çıkan özelliklerinden biri, güncellenmiş istatistiklerin dahil edilmesidir. En güncel verileri ve bilgileri dahil ederek, öğrenciler çevrelerindeki dünya hakkında daha doğru bir anlayış geliştirebilirler. Bu, eğitimleri güncel ve güncel kalıyor; bu da ekonomi, sosyoloji ve kamu politikası gibi alanlarda çok önemli.* "

Şekil 3.17'den elde edilen diğer bilgiler, diğer müfredat kullanıcılarının da değişikliklere değer verdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin başka bir katılımcı şunu paylaştı: " *Müfredata yeni günlük planların eklenmesi özellikle faydalı bulduğum bir özellik. Bu planlar öğrencilere günlük öğrenme aktiviteleri için net, düzenli yapılar sağlıyor. Bu sadece öğrencilerin doğru yolda kalmasına yardımcı olmakla kalmıyor,*

aynı zamanda aynı zamanda değerli yaşam becerileri olan zamanı iyi yönetme ve ders çalışma becerilerini geliştirmelerini de teşvik ediyor. "

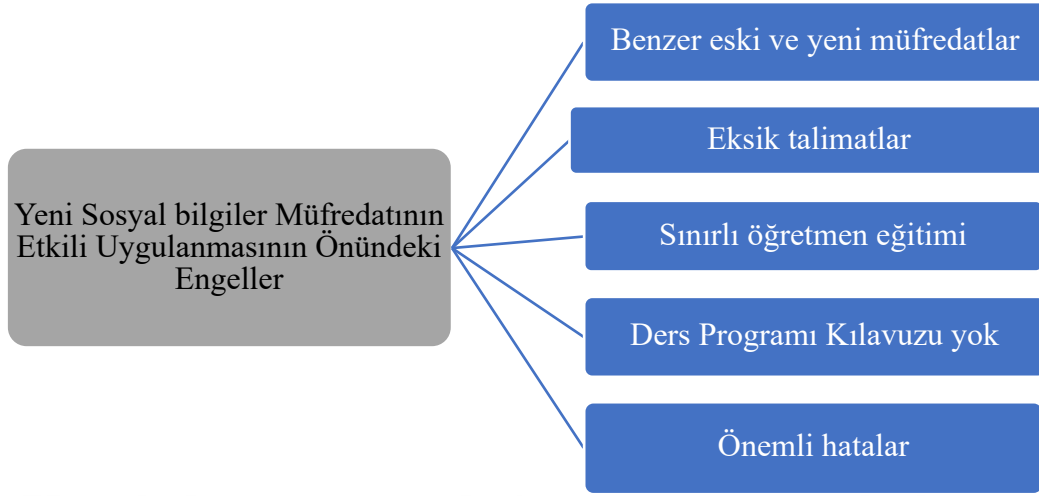
Tablo 3. 29: Yeni Müfredatta Değer Verilen Ayırıcı Özellikler

Yeni Müfredat Özellikleri	Katılımcılar
Eski haritaların değiştirilmesi	F2, f3, f5, f14, f20
Güncellenen istatistikler	F7, f8, f10, f12, f15
Yeni günlük planlar	F4, f6, f9, f11, f16
Yeniden tasarlanan müfredat boyutu	F14, f17, f19
Müfredat organizasyonu	F1, f13, f18, f19

Tablo 3.29: Yeni Müfredatta Değer Verilen Ayırt Edici Özellikler, çeşitli katılımcıların yeni müfredatta yapılan değişikliklere ilişkin tercihleri ve değerleri hakkında fikir vermektedir. Örneğin, "Eski haritaların değiştirilmesi" özelliği, katılımcı 2, 3, 5, 14 ve 20 tarafından özellikle beğenildi. Benzer şekilde, "Güncellenmiş istatistikler", katılımcılar 7, 8, 10, 12 ve 15'ten övgü aldı. "Yeni günlük planlar", 4, 6, 9, 11 ve 16. katılımcılardan olumlu geri bildirimler aldı. Ayrıca, "Yeniden tasarlanan müfredat boyutu" 14, 17 ve 19. katılımcılar tarafından değerlendirildi ve kısa ve etkili bir müfredatın önemi vurgulandı. Son olarak, kapsayıcı "Müfredat organizasyonu", iyi yapılandırılmış ve organize edilmiş bir öğrenme yol haritasının önemini vurgulayarak, 1, 13, 18 ve 19. Katılımcılar tarafından övgüyle karşılandı.

Yeni Müfredatın Uygulanmasındaki Zorluklar: Eğitim alanında yeni bir müfredatın uygulamaya konulması çoğu zaman kendine has zorlukları da beraberinde getirir. Şekil 3.18, eğitimcilerin ve kurumların karşılaşılabileceği belirli engelleri vurgulayarak bu engellerin derinlemesine incelenmesini sunmaktadır. Eski ve yeni müfredat arasındaki benzerliklerin ele alınmasından eğitimcilerin yeterli düzeyde eğitilmesini sağlamaya kadar bu belge, yeni bir müfredatın etkili bir şekilde uygulamaya konulmasının inceliklerini açıklamaktadır.

Şekil 3. 18: Yeni Müfredatın Etkili Uygulanmasının Önündeki Engeller



Şekil 3.18, yeni müfredatın etkili bir şekilde uygulanması sırasında karşılaşılan bazı önemli engelleri vurgulamaktadır. Bunlar arasında "Benzer eski ve yeni müfredat", "Eksik talimatlar", "Sınırlı öğretmen eğitimi", " Ders Programı Kılavuzu yok" ve "Önemli hatalar" yer alıyor.

Şekil 3.18'den elde edilen geri bildirimleri daha derinlemesine inceleyen bir katılımcı, belirli bir endişeye dikkat çekerek şunu belirtti: " *Eğitimcilere yönelik yetersiz eğitim, yeni müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir, çünkü öğretmenler yeni öğretim yöntemlerine ve içeriğine uyum sağlamakta zorlanabilir .*" Bu duygu, daha önce tanımlanan "Sınırlı öğretmen eğitimi" engelini yansıtmaktadır.

Şekil 3.18'deki diğer bilgiler eğitimcilerin karşılaştığı ek zorlukları ortaya koymaktadır. Başka bir katılımcı tarafından da paylaşıldığı gibi, " *Kapsamlı Ders Programı kılavuzlarının yokluğu, eğitimcileri yeni müfredatı etkili bir şekilde yönlendirmek için gerekli kaynaklardan ve rehberlikten mahrum bırakarak önemli bir zorluk oluşturabilir.*" Bu geri bildirim, daha önce vurgulanan " Ders Programı Kılavuzu Yok" engeliyle örtüşmektedir.

Tablo 3. 30: Yeni Müfredat Uygulamasında Tespit Edilen Engeller

Müfredat Uygulama Zorlukları	Katılımcılar
Benzer eski ve yeni müfredatlar	F3, f6, f8, f15, f16, f20
Eksik talimatlar	F2, f4, f5, f13, f17, f19
Sınırlı öğretmen eğitimi	F1, f2, f5, f7, f16
Öğretmen kılavuzu sağlanmadı	F1. F3, f5, f4, f6, f8, f9, f10, f11, f12, 14, f17, f18, f19. F20
Önemli hatalar	F5, f11, f15, f18

Tablo 3.30 yeni müfredatın uygulamaya konulması sırasında karşılaşılan zorlukların analitik bir dökümünü sunmaktadır. 3, 6, 8, 15, 16 ve 20. katılımcıların da aralarında bulunduğu önemli sayıda katılımcı, "Benzer eski ve yeni müfredatın" kusursuz geçişe engel teşkil ettiğini belirtti. Bir diğer zorluk ise, katılımcı 2, 4, 5, 13, 17 ve 19'un belirttiği gibi "Eksik talimatlar"dır. Eğitimcilerin bir alt kümesi olan katılımcı 1, 2, 5, 7 ve 16, "Sınırlı öğretmen eğitimi" konusunu vurguladı. "Etkili öğretimin önünde bir engel olarak. Bununla birlikte, en yaygın endişe, 1, 3, 4, 5, 6 numaralı katılımcıların ve daha birçok kişinin dahil olduğu kapsamlı bir katılımcı listesinin öne çıkan bir sorun olarak yokluğunun altını çizdiği "Öğretmen kılavuzunun sağlanmaması" dır. Son olarak, 5, 11, 15 ve 18 numaralı katılımcılar tarafından "Önemli hatalara" dikkat çekilmiş ve bu da müfredatta kapsamlı bir revizyon ve kalite kontrollerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.

Müfredat Gelişimini Yönlendirmek: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın Hedefleri Gerçekleştirme Yeteneğine İlişkin Görüşleri: Eğitim ortamı sürekli gelişmektedir ve bu dönüşümün ön saflarında müfredat değişiklikleri yer almaktadır. Çalışmamızda eğitimcilerin yeni programın etkililiğine ilişkin algılarına ışık tutmayı amaçladık. Bu araştırma, öğretmenlerin yeni müfredatın, önceki müfredatla karşılaştırıldığında belirlenmiş hedeflere ulaşmada daha başarılı olduğuna inanıp inanmadıklarına dair derinlemesine bir anlayış sunmaktadır.

Tablo 3. 31: Öğretmenlerin Eski Müfredatla Karşılaştırıldığında Yeni Müfredatın Hedeflerini Karşılama Derecesi

Müfredatın amaçları	Algılanan anlaşma düzeyi (%)									
	Kesinlikle katılıyor		Kabul etmek		Emin değil		Aynı fikirde olmamak		Kesinlikle katılmamak	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Bir dünyada yaşamak ve ona katkıda bulunmak için temel Sosyal Bilgiler bilgi ve kavramlarını edinme (N=361)	17	4.71	25	6.93	21	5.82	129	35.73	169	46.81
Sorgulama ve problem çözme yeteneğini geliştirmek (N=361)	23	6.37	29	8.03	43	11.91	114	31.58	152	42.11
Genel Sosyal Bilgiler becerilerini öğrenme ve iletişim becerileri hakkında bilgi sahibi olun (N=361)	47	13.02	59	16.34	64	17.73	88	24.38	103	28.53
Sosyal Bilgilere merak ve ilgi geliştirmek (N=361)	34	9.42	32	8.86	48	13.30	132	36.57	115	31.86
Sosyal Bilgilerin yararlılığını ve sınırlamalarını ve Sosyal Bilgiler, teknoloji ve toplum arasındaki etkileşimi tanımak (N=361)	27	7.48	31	8.59	45	12.47	119	32.96	139	38.50
Toplum üzerinde etkisi olan Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili bilgi ve verilere dayanarak objektif yargılarda bulunmak veya değer yargılarında bulunmak (N=361)	32	8.86	35	9.70	67	18.56	96	26.59	131	36.29
Sosyal Bilgiler bilgisinin evrimsel doğasını takdir etme ve anlama	28	7.76	44	12.19	59	16.34	108	29.92	122	33.80

Tablo 3.31, eski müfredatla karşılaştırıldığında yeni müfredatın belirli eğitim hedeflerini ne ölçüde yerine getirdiğine ilişkin öğretmenlerin algılarına ilişkin bilgiler sunmaktadır. "Temel Sosyal Bilgiler bilgi ve kavramlarını edinme" amacına yönelik olarak anlamlı bir oran olan %46,81 (169 öğretmen) yeni müfredatın daha etkili olduğuna kesinlikle katılmazken, yalnızca %4,71 (17 öğretmen) kesinlikle katılmaktadır. "Sorgulama ve problem çözme yeteneğini geliştirmek" hedefine %42,11 (152 öğretmen) kesinlikle katılmıyorum ve %6,37 (23 öğretmen) kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. "Genel Sosyal Bilgiler becerilerini ve iletişim becerilerini öğrenme" konusunda %28,53 (103 öğretmen) kesinlikle katılmıyorum, buna karşılık %13,02 (47 öğretmen) kesinlikle katılıyorum. "Sosyal Bilgilere merak ve ilgiyi geliştirmek" amacına %36,57 (132 öğretmen) katılmazken, %9,42 (34 öğretmen) kesinlikle katılıyorum. "Sosyal Bilgilerin yararlılığı ve sınırlılıkları" konusunda %38,50 (139 öğretmen) kesinlikle katılmıyorum ve %7,48 (27 öğretmen) kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. "Sosyal Bilgiler konularında objektif yargılarda bulunma" amacına %36,29 (131 öğretmen) kesinlikle katılmıyorum, %8,86 (32 öğretmen) ise kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak, "Sosyal Bilgiler bilgisinin evrimsel doğası" konusunda %33,80 (122 öğretmen) kesinlikle katılmıyorum, %7,76 (28 öğretmen) ise kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

Öğretmen Mahkûmiyetlerinin Değerlendirilmesi: Yeni Müfredat Gerçekten Bir İyileştirme mi? Eğitim sürekli değişen ve gelişen dinamik bir alandır. Araştırmamızda, yeni müfredatın önceki müfredata kıyasla getirdiği ilerlemelere ilişkin eğitimcilerin inançlarını araştırıyoruz. Bu çalışma, deneyimli eğitimcilerin son müfredatı gerçekten belirgin bir gelişme olarak algılayıp algılamadıkları konusunda benzersiz bir bakış açısı sunmaktadır.

Tablo 3. 32: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın İyileştirilmesine İlişkin Görüşleri

Tamamen İkna Oldum		İkna Edilmiş		Emin Değil		İkna Olmadım		Kesinlikle İkna Olmadım	
N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
4	1.11	12	3.32	13	3.60	101	27.98	231	63.99

Tablo 3.32, öğretmenlerin yeni müfredatın geliştirilmesine ilişkin güven düzeylerini açıklamaktadır. Küçük bir kesim, özellikle de %1,11 (4 öğretmen) yeni müfredattaki gelişmelere tamamen inanıyor. Öte yandan %3,32'si (12 öğretmen) ikna olmuş, %3,60'ı (13 öğretmen) ise tutumundan emin değil. Daha önemli bir kesim olan %27,98 (101 öğretmen), iyileştirmeler konusunda ikna olmamıştır. Ancak önemli bir çoğunluk, yani %63,99 (231 öğretmen) tamamen ikna olmamıştır ve yeni müfredatın eski müfredata üstünlüğü konusunda güçlü çekincelerini ifade etmektedir.

Yeni Müfredat Uygulamasında Öğretmenlerin Ek Eğitim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi: Eğitim alanı sürekli olarak gelişmektedir ve eğitimcilerin sürekli uyum sağlamasını gerektirmektedir. "Yeni müfredatın uygulanması için öğretmenlerin daha fazla eğitim alması gerektiğini düşünüyor musunuz?" başlıklı sorumuzda; öğretmenlerin yeni müfredatı uygulamak için kendilerini yeterince hazırlıklı hissedip hissetmedikleri ya da daha fazla eğitimin gerekli olduğuna inanıp inanmadıkları gibi acil soruyu araştırıyoruz . Bu araştırma, eğitimcilerin hazırlıklılığına dair içgörü sağlar ve eğitim kurumlarının potansiyel odak alanlarının altını çizer.

Öğretmenlerin yeni müfredatın uygulanmasına yönelik ileri eğitim ihtiyacına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik soruda, 321 öğretmenin önemli bir çoğunluğu, yani yanıtlayanların %80,25'i, ek eğitimin gerekliliğine inandığını ifade etti. Buna karşılık katılımcıların %19,75'ini temsil eden 79 öğretmen daha fazla eğitime gerek olmadığını düşünüyordu. Bu veriler, yeni müfredat bağlamında sürekli mesleki gelişimin önemi konusunda eğitimciler arasındaki genel düşüncayı vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin Önceliklerinin Belirlenmesi: Yeni Müfredatta Eğitim Gerektiren Temel Alanlar: Eğitim ortamları geliştikçe, eğitimcilerin ihtiyaç duyduğu beceri setleri ve bilgi tabanları da aynı şekilde gelişir. Çalışmamızda öğretmenlerin ek eğitime ihtiyaç duydukları spesifik alanları tespit etmeyi amaçlıyoruz. Bu alanları

algılanan önemlerine göre sıralayarak, hedeflenen mesleki gelişim için bir yol haritası sunarak eğitimcilerin yeni müfredatın inceliklerini anlama konusunda iyi donanımına sahip olmalarını amaçlıyoruz.

Tablo 3. 33: Öğretmenlerin Algıladığı Eğitim İhtiyaçları

Eğitim İhtiyaçları	Algılanan Önem Sırası (%)					
	Birinci		İkinci		Üçüncü	
	N.	%	N.	%	N.	%
Sosyal Bilgiler ve Teknolojik Dünyada Yaşamak ve Katkıda Bulunmak İçin Temel Sosyal Bilgiler Bilgi Ve Kavramlarını Edinin. (N=321)	279	86.92	26	8.10	16	4.98
Sosyal Bilgiler Alanında Bilimsel Araştırma Sürecine Aşinalık. (N=321)	186	57.94	107	33.33	28	8.72
Sosyal Bilgiler Alanında Bilimsel Araştırma Etkinlikleri Yoluyla Öğrencilere Rehberlik Etme Becerilerinin Tanınması. (N=321)	194	60.44	91	28.35	36	11.21
Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Geleneksel Olmayan Öğretim Stratejilerine/Yöntemlerine Aşinalık, Örneğin Grup Tartışması, Tartışmalar, Rol Oynamalar, Projeler Vb. (N=321)	295	91.90	16	4.98	10	3.12
Öğrencilerin Süreç Becerilerini Değerlendirme Yöntem Ve Becerilerine Aşinalık(N=321)	284	88.47	29	9.03	8	2.49

Öğretmenler tarafından algılanan eğitim ihtiyaçlarına odaklanan Tablo 3.33’de birkaç temel alan vurgulanmıştır. "Temel Sosyal Bilgiler bilgi ve kavramlarını edinme"

ihtiyacında öğretmenlerin %86,92'si önemli bir oranda bunu ilk sırada konumlandırdı. Ankete katılanların %57,94'ü "Sosyal Bilgiler alanında bilimsel araştırma sürecine aşinalık" öncelikli ihtiyaç olarak görülürken, %60,44'e yakın bir kesim "Sosyal Bilgiler alanında bilimsel araştırma faaliyetleri aracılığıyla öğrencileri yönlendirme becerilerine aşinalık" şeklinde görüş belirtti. "Çok önemliydi. Öğretmenlerin %91,90'ı büyük bir çoğunlukla "Sosyal Bilgiler öğretimi için geleneksel olmayan öğretim stratejileri/yöntemlerine aşinalık" konusunu en önemli eğitim gereklilikleri olarak tanımladı. Son olarak, %88,47 gibi yüksek bir oran, öncelikle "öğrencilerin süreç becerilerini değerlendirme yöntem ve becerilerine" aşına olmaları gerektiğini dile getirdi. Tablo, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatı bağlamında hem geleneksel hem de modern öğretim yöntemleri ve değerlendirme stratejileri konusunda donanımlı olmaya verdikleri önemin altını çizmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımı: Müfredat Esaslı Seminer ve Çalıştaylara Katılım : Yeni bir müfredatın karmaşıklıklarını yönetmek, seminerler ve çalıştaylar şeklinde sağlam bir destek sistemi gerektirir. Milli Eğitim Bakanlığı, Programlar ve Yayınlar Genel Müdürlüğü aracılığıyla bu zorunluluğun bilincindedir ve öğretmenlere yönelik çeşitli eğitim oturumları düzenlemiştir. Araştırmamız, daha fazla eğitime gerek olmadığına inananlar arasından kaç öğretmenin bu kaynaklardan ne sıklıkta yararlandığını tespit etmeye yöneliktir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan herhangi bir seminere veya çalıştaya katılmadığı fark edildi . Bu oturumların bazılarında daha küçük bir alt grup olan 9 öğretmen (%11,39) katılmıştır. İlginç bir şekilde 32 öğretmen (%40,51) çalıştay ve seminerlerin çoğuna veya tamamına katıldıklarını bildirdi. Bu, önemli bir kısmının mesleki gelişim fırsatlarından yararlanmadığı, diğerlerinin ise bu oturumlar aracılığıyla yeni müfredatın incelikleri hakkındaki bilgilerini en üst düzeye çıkarmaya istekli olduğu, çeşitli katılım düzeylerinin bir resmini çizmektedir.

Mesleki Gelişim Katılımı: Öğretmenlerin Yeni Müfredat Çalıştaylarına Katılımının Analizi : Yeni bir müfredata uyum sağlamak çoğu zaman ek eğitim ve destek gerektirir. Bu ihtiyacın farkında olan Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere bu geçişte yardımcı olmak amacıyla seminer ve çalıştaylar düzenlemektedir. Çalışmamız,

eğitimcilerin bu önemli eğitimlere katılım ve ilgi düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 3. 34: Öğretmen Seminerlerine Katılmama Nedenleri

Öğretmen seminerlerine katılmama nedenleri	Algılanan önem sırası (%)					
	Birinci		İkinci		Üçüncü	
	N.	%	N.	%	N.	%
Bana bilgi verilmedi. (N=47)	43	91.49	3	6.38	1	2.13
Ders vermekle çok meşgulüm (N=47)	14	29.79	12	25.53	21	44.68
Okulu diğer meslektaşlar temsil etti (N=47)	2	4.26	1	2.13	44	93.62

Öğretmenlerin müfredatla ilgili seminer ve çalıştaylara katılım verileri incelendiğinde, sonuçlar farklı katılım düzeylerini ortaya koyuyor. Ankete katılan 79 öğretmenden 47'si (%59,49) sunulan oturumların hiçbirine katılmamıştır. Buna karşılık, 9 öğretmenden oluşan bir azınlık (%11,39) birkaçına katılmıştır. Dikkat çekici bir şekilde, %40,51'i temsil eden 32 öğretmen, mevcut oturumların çoğuna veya tamamına katılmışlardır. Bu analiz, öğretmenlerin yeni müfredatla ilgili mesleki gelişim fırsatlarına yönelik değişen eğilimlerinin altını çizmektedir.

Öğretmenlerin Yeni Müfredat Hazırlamaya Yönelik Seminerlerin Değerine İlişkin Algıları: Eğitim ortamları geliştikçe, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimin önemi göz ardı edilemez. Yeni bir müfredatın uygulanması bağlamında seminerler eğitimcilerin hazırlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin yeni müfredatın öğretilmesini kolaylaştırmak için düzenlenen seminerlerin değerine ilişkin bakış açıları araştırılmaktadır.

Tablo 3. 35: Yeni Müfredat Öğretiminin Hazırlanmasına Yönelik Seminerlerin Değeri
Son derece faydalı **Kesinlikle faydalı değil**

	5		4		3		2		1	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Öğretmen sayısı. (N=32)	9	28.13	8	25	8	25	4	12.5	3	9.38

Tablo 3.35, öğretmenlerin yeni müfredata hazırlanmalarında seminerlerin değeri hakkındaki algılarına ilişkin bilgiler sunmaktadır. Veriler, 198 öğretmenin yani %55,15'inin oluşturduğu önemli bir çoğunluğun seminerleri çok değerli bulduğunu gösteriyor. Ayrıca 98 öğretmen (%27,26) onları orta derecede değerli buluyor. Buna karşılık, 45 öğretmenden oluşan bir azınlık (%12,54) tarafsız bir duruşa sahip ve yalnızca 20 öğretmen (%5,57) seminerleri düşük değerde buluyor. Bu veriler, öğretmenlerin yeni müfredata hazırlanmasında seminerlere ilişkin genel olumlu algıyı vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin Müfredatın Uygulanması İçin Hazırlığı: Eğitim alanında, öğretmenlerin yeni müfredatı uygulamaya hazır olmaları, öğrenme sürecinin başarısı için çok önemlidir. "Öğretmenlerin Müfredat Uygulamasına Hazırlığı", eğitimcilerin yeni bir öğretim müfredatına uyum sağlama konusundaki güven düzeyini anlamaya çalışır. Bu bölüm, kendini yeterince hazırlıklı hisseden eğitimcilerin çekinceleri olan eğitimcilerin oranına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

400 katılımcıdan 167'si (veya %41,74'ü) yeni müfredatı uygulamaya yeterince hazır olduğunu düşünürken, 233'ü (veya %58,26'sı) kendini hazır hissetmiyordu. Bu durum, çoğunluğun, yani yaklaşık %60'ın, yeni müfredata hazırlık konusunda endişe duyduğunu gösteriyor.

Etkili Müfredat Uygulanması için Temel Kaynaklar: Yeni bir müfredatın başarılı bir şekilde entegrasyonu, eğitimcilere sunulan kaynaklara bağlıdır. "Etkili Müfredat Uygulanması İçin Temel Kaynaklar" başlıklı yakın zamanda yapılan bir anket ilgi çekici öngörülerini ortaya çıkardı. Ankete katılan 400 eğitimcinin %93'ü (372 öğretmen) çarpıcı bir şekilde müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmak

için ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu belirtirken yalnızca %7'si (28 öğretmen) aksini düşünüyordu. Yanıtlarını daha derinlemesine inceleyen eğitimciler, birkaç önemli kaynağı vurguladılar: Ek Eğitim, kapsamlı bir Ders Programı Kılavuzunun eşlik ettiği Açık Talimatlar, Güncellenmiş Öğrenim Materyalleri, Azaltılmış Sınıf Mevcutlarının avantajı, güçlü İletişim ve İşbirliği Araçları, Devam Eden Mesleki Gelişim fırsatları ve Sosyal Bilgiler Panel Toplantılarının oluşturulması. Bu bulgular, eğitimcilerin tam donanımlı ve bilgili olma yönündeki kolektif isteklerinin altını çizerek, müfredatın hedeflerine en yüksek hassasiyet ve etkinlikle ulaşmalarını garanti altına alıyor.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Müfredatının Geliştirilmesi: Ortaokul Sosyal Bilgiler müfredatının da istisna olmadığı eğitim ortamı sürekli gelişmektedir. "Ortaokul Sosyal Bilgiler Müfredatının Geliştirilmesi", öğrencilerin kapsamlı ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi kazanmalarını sağlayarak iyileştirme ihtiyacını gidermeyi amaçlamaktadır. Ortaokul düzeyinde sağlam ve etkili bir Sosyal Bilgiler müfredatı için eğitimcilerden ve paydaşlardan çeşitli öneriler ortaya çıkmaktadır. Bunlar arasında mevcut ders programı kılavuzunun kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi ve revizyonu, günümüzün öğrencilerine hitap eden yüksek kaliteli ders kitaplarının oluşturulması, öğretmenler için güçlendirilmiş destek ve eğitim yolları ve öğretmen beklentileri ile gerçek müfredat sunumu arasındaki kopukluğun kapatılması yer almaktadır. Ek olarak, çeşitli öğretim metodolojilerini teşvik etmek, öğretmenlerin araştırma faaliyetlerine öncülük etme konusundaki güvenini artırmak, müfredatın öğrencilerin coşkusu ve motivasyonu üzerindeki etkisini rutin olarak değerlendirmek ve sürekli değerlendirme ve geri bildirim kültürünü geliştirmek çok önemlidir. Bu önerilerin uygulanması Sosyal Bilgiler müfredatında devrim yaratabilir, böylece öğretmenleri güçlendirebilir ve öğrencilerin akademik yolculuklarını zenginleştirebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim çalışmalarının geniş alanında, özellikle Sosyal Bilgiler kapsamındaki müfredat reformu süreci, pedagojik evrimi şekillendiren çok yönlü etkilerin bir kanıtı olarak durmaktadır. Bu çalışma, "Sosyal Bilgiler Müfredat Reformunda Planlayıcıların Bakış Açılarının ve Deneyimlerinin İncelenmesi" ve "Yeni Sosyal Bilgiler ile Öğretmen Deneyimlerini ve Zorluklarını Anlamak" dahil olmak üzere belirli odak alanlarıyla "Sosyal Bilgiler Müfredat Reformu"nu destekleyen karmaşık mekanizmaları ve düşünceleri derinlemesine ele almaktadır. Söylemin merkezinde, müfredatın hızlı teknolojik gelişmeler ve derin toplumsal değişimlerle karakterize edilen bir dönem olan 21. yüzyılın talepleriyle uyumlu olması gerektiğinin kabul edilmesi yer almaktadır. Bu çalışmada incelendiği şekliyle reform, yaklaşımlarını tanınmış eğitim felsefelerine dayandırarak sivil sorumluluğu geliştirmenin en önemli rol olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca belgede "Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri" de ele alınmakta ve bu dönüşüme yön veren eğitimcilerin pratik zorlukları ve algıları hakkında bilgiler sunulmaktadır. Sonuç olarak, okuyuculara araştırmanın bulgularını ve sonuçlarını özetleyen ayrıntılı bir "sonuç, tartışma ve öneriler" bölümü sunulmaktadır. Bu araştırma aracılığıyla, Sosyal Bilgiler Müfredatı Reformunu şekillendiren ilkelerin, etkilerin ve teorik çerçevelerin kapsamlı bir incelemesini sunmayı amaçlıyoruz.

4.1. Sonuçlar

4.1.1. Planlayıcıların Sosyal Bilgiler Müfredat Reformuna Bakış Açılarının ve Deneyimlerinin İncelenmesi

Sosyal Bilgiler müfredatının reformu aslında incelikli bir süreçtir ve Sosyal Bilgiler müfredatı reformunun ardındaki faktörler bu dönüşümde çok önemli bir rol

oynamaktadır. Süreç, her biri eğitim ortamının gelişimine benzersiz katkılar sunan çeşitli etkili unsurların birleştirilmesini gerektirir. Reform genellikle dinamik küresel bilgi ekonomisini yansıtan, gelişen eğitim paradigmalarına uyum sağlamaya yönelik hayati bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Katılımcılar, hızlı teknolojik gelişmelerin ve toplumsal dönüşümlerin damgasını vurduğu bir dönem olan 21. yüzyılın taleplerini karşılamada eski müfredatın yetersizliğine dikkat çekerek bu düşüncüyü yinelemişlerdir. Eş zamanlı olarak reform, eğitimde sivil sorumluluğun merkezi rolünü vurgulamaktadır. John Dewey'in felsefesiyle uyumlu olan bu yaklaşım, demokratik süreçlere önemli ölçüde katkıda bulunabilecek aktif vatandaşları şekillendirmeyi amaçlamaktadır.

Reform aynı zamanda müfredatın uygunluğunu ve kapsamlılığını sağlamak için bilgi boşluklarını gidermenin ve yeni araştırma bulgularını entegre etmenin önemini de vurgulamaktadır. Bu, Westheimer'in (2015) öğrenciler arasında demokratik katılımı geliştirmede sivil sorumluluğun önemini vurgulayan çalışmasında vurgulanan bir ilke olan çağdaş akademik bilgiyle uyumludur. Buna ek olarak, reformun sosyo-politik gerçeklere verdiği tepki, müfredatın toplumsal değişimleri yansıtmadaki önemli rolünü vurgulamakta ve böylece öğrencilere derin bir sosyal farkındalık ve anlayış kazandırmaktadır. Bu kavram, disiplinler arası öğrenmeyi ve farklı alanlardaki bilgilerin entegrasyonunu teşvik eden bütünsel eğitime yapılan 21. yüzyıl vurgusuyla uyumludur. Reformu yönlendiren ilkeler, John Dewey ve Paulo Freire gibi ünlü eğitim teorisyenleri tarafından önerilenler de dahil olmak üzere çağdaş eğitimin önemli ilkelerini yansıtmaktadır. Bu ilkeler, öğrencileri hızla değişen dünyaya hazırlayabilecek, sivil sorumluluğu teşvik edebilecek ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edebilecek bir müfredat ihtiyacını vurgulamaktadır.

Sosyal Bilgiler müfredat reformunun başlatılması temel ilkelere dayanmaktadır ve Sosyal Bilgiler müfredatının başlatılmasının ardındaki faktörler, modern, öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımının önemini vurgulamaktadır. Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek gibi temel faktörler, Paul ve Elder'in (2006) bilgi katılımı için eleştirel düşünmeye yaptığı vurguyu tekrarlayarak, bağımsız sorgulamayı teşvik ettiği ve öğrencilerin bilgiyle aktif olarak ilgilenmesini sağladığı için hayati öneme sahiptir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesine yönelik teşvik de bu girişimde önemli bir rol oynar. Schweisfurth'un (2013) kapsayıcılık ve çeşitliliğe

yönelik pedagojik değişim çağrısıyla uyumlu bir duygu olan, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin gelişmesine olanak tanıyan adil ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı ihtiyacını vurgulamaktadır. Kanıta dayalı eğitim uygulamalarının uygulanması, müfredat tasarımını ampirik araştırma bulgularıyla uyumlu hale getirerek etkili öğretim stratejileri sağlar. Bu, Phillips'in (1995) çağdaş eğitimde yapılandırmacı perspektiflerin değeri hakkındaki iddialarını yansıtmakta ve Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi ve Kültürel-Tarihsel Etkinlik Teorisi gibi ampirik olarak desteklenen modellerle bir bağlantı önermektedir.

Eleştirel farkındalığı artırarak ve disiplinler arası, araştırmaya dayalı öğrenmeyi teşvik ederek müfredatın daha da zenginleştirilmesi, öğrencilerin farklı konular arasındaki bağlantıları keşfetmesine ve toplumsal ve politik konularla eleştirel bir şekilde ilgilenmesine olanak tanır. Tüm bu faktörler, öğrenci merkezli öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve kapsayıcılığı vurgulayan 21. yüzyıl öğreniminin eğitim felsefesiyle doğası gereği uyumlu olan reformun başlatılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu tür bir uyum, bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin önemini vurgulayan ve reformu sağlam bir bilimsel bağlama dayandıran Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Teorisi gibi teorilerde yankı bulmaktadır.

Müfredat reformunu destekleyen teoriler ve öğrencilerin veya toplumun teorik temeli ve algılanan ihtiyaçları, girişime önemli bir güvenilirlik kazandırmaktadır. Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi öncelikle reforma rehberlik eder ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmak için öğrenme deneyimleriyle aktif olarak meşgul oldukları öğrenci merkezli öğrenmenin önemini vurgular. Yerleşik bir eğitim teorisiyle bu uyum, eğitim reformlarının ampirik olarak desteklenen modellere dayandırılmasının, reformun güvenilir, test edilmiş ilkelere dayanmasını sağlamanın önemini altını çizmektedir.

Kültürel-Tarihsel Etkinlik Teorisinin dahil edilmesi, müfredatın eşitlik, çeşitlilik ve katılıma yönelik toplumsal ihtiyaçları kabul ettiğini gösterir. Kültürel ve tarihi bağlamların öğrenme üzerindeki etkisinin anlaşılmasına işaret eder ve böylece müfredat tasarımı yoluyla sistemik sosyal adaletsizliklerin ele alınması ihtiyacını vurgular. Bu bakış açısı, sosyal yapılandırmacılığın ilkeleriyle uyumludur ve öğrenmenin, öğrencilerin çevreleriyle olan etkileşimleri tarafından önemli ölçüde şekillendirilen aktif, devam eden bir süreç olduğu görüşünün altını çizer.

Yurtdışı müfredatlardan gelen referansların araştırılması, farklı eğitim ortamlarına dair içgörü kazanmak için eşsiz bir fırsat sunar ve yurtdışı müfredatlardan referansların araştırılması, böylece müfredat geliştirme sürecini zenginleştirir. Yerel ve küresel perspektifler arasındaki etkileşimi teşvik ederek, yerel gerçekliklerin farkında kalarak bölgesel birbirine bağlılığı takdir eden kapsamlı bir müfredatın oluşturulmasını kolaylaştırır. Bununla birlikte, yurtdışındaki müfredatın reformu ne ölçüde etkilemesi gerektiği bir tartışma konusudur; farklı bakış açıları, müfredat geliştirmenin doğasında olan karmaşıklık ve öznelliğin altını çizmektedir.

Yurtdışı müfredatların incelenmesi yoluyla sunulan karşılaştırmalı bir bakış açısı, Sosyal Bilgiler eğitimine yönelik çeşitli yaklaşımlara ışık tutabilir. BAE ve Mısır müfredatları gibi dış kaynaklardan referans almayı içeren bu süreç, farklı eğitim felsefelerini ve uygulamalarını ortaya çıkarabilir. Müfredat, yurt içi odağı korurken bile bu küresel eğitim trendlerinden ve stratejilerinden yararlanarak alaka düzeyini ve kapsamlılığını artırabilir. Bu perspektif, harici müfredat incelemelerinin müfredat geliştirme sürecini önemli ölçüde zenginleştirebileceğini öne süren Priestley ve Biesta'nın (2013) görüşleri ile uyumludur. Ancak aynı zamanda denizaşırı müfredatların etki derecesinin hem öznel hem de karmaşık olabileceğini de belirtmişlerdir.

Bir müfredatın geliştirilmesi, genellikle çok sayıda zorlukla karakterize edilen çok yönlü bir çabadır ve gelişim sürecinde karşılaşılan sorunları göz önüne aldığımızda, bunların lojistik zorluklardan, karmaşık kavramsal sorunlara kadar değiştiğini görüyoruz. Bu zorluklar özellikle Sosyal Bilgiler müfredatı geliştirme bağlamında finansal kısıtlamalar, yetersiz proje zaman çizelgeleri ve gerekli malzeme eksikliği gibi engellerle kendini göstermektedir. Grafiksel olarak gösterilen engeller, müfredatın gelişimine önemli engeller teşkil etmekte, müfredatın gelişimini ve nihai tasarımını etkilemektedir. Katılımcılar, proje yönetimi ve kaynak tahsisinde yaşanan yaygın sorunlarla örtüşen zaman kısıtlamaları ve tedarik sıkıntısının yaygın sorunlar olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum, müfredat reform çabalarının sorunsuz bir şekilde yürütülmesini kolaylaştırmak için sağlam planlama ve kaynak yönetimi stratejilerine olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Lojistik zorluklara ek olarak, katılımcılar hassas konuların ele alınmasıyla ilgili karmaşıklıkların altını çizerek Sosyal Bilgiler eğitiminde daha geniş zorluklara dikkat

çektiler. Müfredat geliştiricileri kapsamlı, dengeli ve kapsayıcı bir müfredat oluşturmak için karmaşık tarihsel, toplumsal ve kültürel dinamikleri yönlendirmek zorundadır. Lojistik engellerden hassas konular ve müfredat ölçeğinin yönetilmesi gibi karmaşık sorunlara kadar uzanan bu zorluklar, eğitim reformunun doğasında olan karmaşıklığın ve kapsamlı planlama, işbirliği ve verimli kaynak yönetiminin kritikliğinin altını çizmektedir. Bu sorunların ele alınması, yenilikçi çözümler, kapsamlı paydaş katılımı ve değişen koşullara ve öngörülemeyen engellere uyum sağlayabilecek esnek bir yaklaşım gerektirebilir. Bu bakış açısı, Odden ve Picus'un (2008) yenilikçi çözümlerin, işbirliğinin ve uyarlanabilirliğin gerekliliğine vurgu yaparak bu unsurların müfredat geliştirmenin bilimsel bağlamındaki önemini vurgulamasıyla tutarlıdır .

Yenilenen Sosyal Bilgiler müfredatı, katılımcılar tarafından ana hatlarıyla belirtildiği gibi, çok sayıda ayırt edici özelliği bünyesinde barındırmaktadır ve yeni müfredatın eski programla karşılaştırıldığında ayırt edici özelliklerini analiz ettiğimizde, önceki modelden farklı olduğunu gözlemlemekteyiz. Bu özellikler arasında güncellenmiş haritalar ve istatistikler, küresel katkılara daha fazla odaklanma, yeni sınıf etkinlikleri, revize edilmiş bilgi ölçeği, öğrenci merkezli öğretime daha fazla vurgu, yeniden yapılandırılmış sunum yöntemleri, dönüştürülmüş bir bilimsel yaklaşım, geliştirilmiş görsel öğeler ve modern bir müfredat tasarımı yer almaktadır. Yeni sınıf etkinliklerinin, öğrenci odaklı pedagojinin ve uyarlanmış bir bilgi ölçeğinin birleştirilmesi, daha etkileşimli, ilgi çekici ve öğrenci merkezli bir eğitim deneyimine doğru bir geçiş anlamına gelir.

Ayrıca, öğrencilere kapsamlı, çeşitli ve ilgili bir bilgi tabanı sağlama taahhüdü, güncellenmiş kaynakların dahil edilmesi ve uluslararası perspektiflere daha fazla vurgu yapılması yoluyla açıkça görülmektedir. Müfredat, gelişen 21. yüzyıl eğitim trendleriyle uyumlu olarak dünyaya ilişkin bütünsel bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır. Güncellenen sunum yöntemleri ve zenginleştirilmiş görsel öğeler müfredatın erişilebilirliğini artırarak müfredatı öğrenciler için daha çekici ve anlaşılır hale getiriyor.

Bu güncellenmiş müfredatın benzersiz özellikleri, modern eğitimin değişen önceliklerini yansıtmaktadır. Mevcut kaynakların dahil edilmesi, küresel perspektiflere vurgu ve çağdaş bir müfredat tasarımı, öğrencilere çağdaş, çeşitli ve kapsamlı bir öğrenme deneyimi sağlama taahhüdünün altını çiziyor. Öğrenci katılımını, aktif

öğrenmeyi ve yeni sınıf etkinliklerinin entegrasyonunu ön planda tutan pedagojik stratejiler, daha dinamik ve etkileşimli bir eğitim yaklaşımına doğru geçişin altını çiziyor. Bu ilerleme, Zhao'nun (2018) özellikle bilimsel bağlamda öğrenci katılımına ve güncel kaynaklara öncelik veren çağdaş eğitim yaklaşımlarına yaptığı vurguyla örtüşmektedir. Bu, öğrencileri hızla gelişen bir dünyada etkili bir şekilde gezinmeye ve katkıda bulunmaya hazırlamaya yönelik genel hedefle uyumludur.

Pilot okullarda müfredatın uygulanmasını çeşitli faktörler etkilemektedir ve pilot okul uygulamasını etkileyen faktörleri incelediğimizde, bunların müfredata anında erişim, zaman kısıtlamaları, müfredat kalitesine duyulan güven, bütçe kısıtlamaları ve eğitim eşitsizliklerine ilişkin endişeleri içerdiğini görüyoruz. Görsel olarak temsil edildiği üzere, bu faktörler yeni müfredatın pilot okullarda kullanıma sunulmasının ve nihai olarak benimsenmesinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Katılımcılar, zaman kısıtlamalarının pilot programı yürütmeme kararını önemli ölçüde etkilediğini ve yeni müfredatın hızlı bir şekilde uygulamaya konulmasının acil ihtiyacını vurguladığını ortaya koydu. Buna ek olarak bütçe kısıtlamaları da pilot programın başlatılmasıyla ilgili mali sonuçları vurgulayan bir diğer kritik husustur.

Öte yandan, müfredatın kalitesine duyulan güvenin gerekliliği, ilgili maliyetleri haklı çıkaracak şekilde ortaya çıktı. Pilot okul uygulamasını etkileyen faktörler, yeni bir müfredatın uygulanmasının karmaşıklığını aydınlatmaktadır. Zaman kısıtlamaları, finansal kaynaklar ve müfredata anında erişim isteği arasında bir denge kurmak önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Bu zorluklar, uygulama sürecinde etkili proje yönetiminin, stratejik kaynak tahsisinin ve sağlam destek mekanizmalarının önemini vurgulamaktadır.

Yeni bir müfredatın başarılı bir şekilde tanıtılması, dikkatli planlamayı, paydaşlarla işbirliğini ve değişen koşullara uyum sağlama becerisini gerektirir. Zaman kısıtlamaları, bütçe kısıtlamaları ve müfredata anında erişim isteği gibi pilot okul uygulamasını etkileyen bu yönler, Remillard'ın (2005) yeni müfredatın uygulamaya konulmasında karşılaşılan zorluklarla ilgili söylemini yansıtıyor. Eş zamanlı olarak, sürekli destek ve mevcut uzmanlıktan yararlanma da dahil olmak üzere okul kolaylaştırma için kullanılan eğitim stratejileri, bilimsel bağlamda verimli mesleki gelişim için Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) tarafından önerilen en iyi

uygulamalarla uyumludur . Bu, müfredat reformunun düzgün bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmada etkili mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır.

Yeni müfredatın uygulanmasını kolaylaştırmak amacıyla okullara verilen eğitimler, reform sürecinin kritik bir yönünü oluşturuyor ve okullara uygulamayı kolaylaştırmak amacıyla verilen eğitimleri incelediğimizde, bu eğitimin çeşitli tedbirleri kapsadığını görüyoruz. Bu önlemler arasında kaynaklara eşit erişimin sağlanması, sezgisel, kullanıcı dostu bir müfredat sunulması, mevcut uzmanlıktan yararlanılması, sürekli desteğin vurgulanması, öğretmen odaklı müfredat tasarımının teşvik edilmesi ve kesintisiz bir müfredat geçişinin sağlanması yer almaktadır. Katılımcılar mevcut en iyi uygulamalardan yararlanmanın ve devam eden desteği genişletmenin önemini altını çizdiler; bu da öğretmenlerin mevcut yeterliklerinin net bir şekilde anlaşılmasını ve geçiş boyunca sürekli yardımın önemini yansıttı.

Bu tür eğitim stratejileri öğretmenlerin mevcut uzmanlığının ve sürekli desteğin gerekliliğinin kabul edildiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, geleneksel yukarıdan aşağıya eğitim metodolojilerinden ayrılarak daha işbirlikçi ve destekleyici bir modele doğru yönelmeyi göstermektedir. Bu model öğretmenlerin yeteneklerini kabul eder ve sürekli mesleki gelişime öncelik verir. Ek olarak, eşit kaynak erişimi, sezgisel bir müfredat ve öğretmen odaklı tasarımın desteklenmesine yapılan vurgu, hem öğretmenler hem de öğrenciler için kolaylaştırıcı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu stratejiler, yumuşak bir geçişin sağlanmasında, müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasının kolaylaştırılmasında ve müfredat reformunun genel başarısının artırılmasında etkilidir. Amaç, öğretmenleri yeni müfredatta güvenle ilerlemeleri için gerekli kaynaklar ve becerilerle donatırken aynı zamanda sürekli öğrenmeyi ve mesleki gelişimi teşvik eden bir ortam oluşturmaktır. Bu sonuçta müfredatın etkililiğini ve eğitim hedeflerini gerçekleştirme yeteneğini artırır.

Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının etkin bir şekilde entegrasyonunun sağlanması amacıyla okullara ek kaynaklar sağlanmış veya alınması planlanmakta olup, okullara sağlanan ek kaynaklara bakıldığında coğrafi ve tarihi atlaslar, öğretmen kılavuzları ve çalışma kitaplarından oluşan bu kaynakların, ek kaynaklar için finansman, mesleki gelişim atölyeleri, güncellenmiş ders kitapları ve çalışma kitapları ve sınıf materyalleri

finansmanı, eğitimcileri desteklemek ve öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmek için kritik araçlardır. Katılımcıların belirttiği gibi coğrafi ve tarihi atlaslar, temel kavramları görsel olarak açıklama ve ilgi çekici bir öğrenme aracı sağlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Kaynaklar için ayrılan fon, sınıf materyallerinin edinilmesini kolaylaştırarak zengin ve kapsayıcı bir eğitim ortamını teşvik eder.

Bu hüküm, müfredat uygulamasının çok yönlü doğasının kabul edildiğinin altını çizmektedir. Atlaslar gibi sınıf materyalleri öğretim sürecini görsel olarak geliştirir ve kavramları öğrenciler için daha somut hale getirerek öğrenme deneyimini zenginleştirir. Benzer şekilde, öğretmen kılavuzları ve çalışma kitapları gibi kaynaklar eğitimcilere paha biçilmez destek sağlayarak onların yeni müfredatı anlamalarına ve sunmalarına yardımcı olur. Ancak, kaynakların yalnızca sağlanmasının otomatik olarak etkili kullanıma dönüşmeyebileceğini unutmamak önemlidir. Okullar ve eğitimciler, öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için bu kaynakları en iyi şekilde nasıl kullanacakları konusunda yeterince eğitilmiş olmalıdır.

Bu tartışma, başarılı müfredat uygulamasının sağlanmasında kapsamlı öğretmen eğitiminin ve sürekli mesleki gelişimin önemini yinelemektedir. Bunun önemli bir kısmı da öğretmenlerin kendilerine sağlanan kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerle donatılmasıdır. Bu uygulamalar Erden (1998) tarafından vurgulanan kaynak sağlama stratejileriyle uyumludur. Kaynak sağlamayı, öğretmen yetiştirmeyi ve sürekli mesleki gelişimi içeren bu süreç, sonuçta etkili öğrenmeye olanak sağlayan zengin ve destekleyici bir eğitim ortamının yaratılmasına katkıda bulunur.

Yeni bir müfredatın uygulanmasının ilk yılı çoğu zaman birçok zorluğu beraberinde getirir ve uygulamanın ilk yılında beklenen zorlukların incelenmesi, Sosyal Bilgiler müfredatının ilk yılında beklenenler arasında sınırlı kaynak erişimi, dil engelleri, kültürel duyarlılık, direnç gibi özelliklerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Değişim, öğrenci katılımının olmayışı, ulusal standartlarla uyum, izleme/değerlendirme eksikliği, bütçe kısıtlamaları, ölçme/değerlendirme zorlukları, yetersiz öğretmen eğitimi ve kapasite geliştirme ihtiyaçları gibi eksiklikler aksamının temel sebeplerindendir. Katılımcılar kaynak sınırlamaları, bütçe kısıtlamaları, kültürel hassasiyet ve değişime direnç gibi bir dizi zorluğun altını çizdi. Bu zorluklar müfredat uygulamasının

karmaşıklığını aydınlatıyor ve sağlam planlama, sürekli destek ve esnek uyum stratejilerinin gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Bu potansiyel zorlukları öngörmek, etkili planlama ve problem çözme için çok önemlidir. Kaynak sınırlamaları, bütçe kısıtlamaları, kültürel duyarlılık ve değişime direnç, geçiş aşaması boyunca stratejik planlama, iş birliğine dayalı karar alma ve sürekli destek ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım Fullan'ın (2007) eğitimde etkili değişim yönetimine ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Bu zorluklar yeni bir müfredatın uygulanmasının karmaşıklığını vurgularken, aynı zamanda eğitimciler ve politika yapıcılar için değerli bilgiler de sunmaktadır.

Paydaşlar potansiyel zorlukları anlayarak bu engelleri aşmak için hedefe yönelik stratejiler ve müdahaleler geliştirebilir, böylece daha sorunsuz ve daha başarılı bir müfredat uygulaması sağlanabilir. Ölçme ve değerlendirme, yetersiz öğretmen eğitimi ve kapasite geliştirme ihtiyaçları gibi zorluklar, sürekli mesleki gelişim, izleme ve değerlendirme sistemlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu şekilde okullar eğitim hedeflerine ulaştıklarından emin olabilirler ve zaman içinde müfredat uygulama uygulamalarını geliştirmeye devam edebilirler.

Amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyumun derecesini tahmin etmek, çeşitli faktörlerden dolayı zorlayıcı olabilir. Amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyumu göz önüne aldığımızda, bu faktörlerin geçmiş uygulama incelemelerini, paydaş istişarelerini, öngörülemeyen etkileyici faktörleri, mesleki gelişim değerlendirmeleri, müfredat çerçevesi incelemeleri, okul liderliği değerlendirmeleri, topluluk desteği değerlendirmeleri, uygulama izleme/değerlendirme, öğretmen eğitimi hususları ve dış etkileyici faktörlerdir. Katılımcıların vurguladığı gibi, bu uyumu tahmin etme görevi, büyük ölçüde eğitim ortamlarının dinamik doğasından ve müfredat uygulamasını etkileyebilecek sayısız faktörden dolayı belirsizliklerle dolu olabilir. Bununla birlikte, geçmiş uygulamalardan elde edilen verilerden yararlanılarak, kapsamlı değerlendirmeler yapılarak ve uygulama süreçleri yakından izlenerek bilinçli tahminler yapılabilir.

Biesta (2013) tarafından uygulama sonuçlarının tahmin edilmesine ilişkin tartışılan belirsizlikler, buradaki bulgularla uyumludur. Amaçlanan ve uygulanan program arasındaki uyumun düzeyi, program geliştirme ve uygulama süreçlerinin

etkililiğinin önemli bir göstergesidir. Bu seviyedeki uyumu kesin olarak tahmin etmek zor olsa da, önceki uygulamalardan elde edilen verileri, kapsamlı değerlendirmeleri ve uygulama izlemeyi kullanmak, bilinçli tahminler yapılmasına yardımcı olabilir. Yeni müfredatın başarısına olan güven, tasarımının değerlendirilmesinden, uygulama stratejilerinden ve eğitim camiasından gelen tepkilerden etkilenir. Bu faktörler müfredat geliştiriciler, eğitimciler, okul liderleri ve diğer paydaşlar arasındaki iletişimin, işbirliğinin ve uyumun önemini vurgulamaktadır. Tüm tarafların müfredatın amaçları konusunda ortak bir anlayışa sahip olmasını sağlamak, amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki potansiyel farklılıkların azaltılmasına yardımcı olabilir, böylece daha başarılı bir uygulama süreci teşvik edilebilir.

Paydaşların yeni müfredatın başarısına olan güveni, orta ila tam güven arasında değişen düzeylerde önemli ölçüde farklılık gösterebilir. Paydaşların yeni müfredatın başarısına olan güvenini araştırdığımızda, güven düzeyinin müfredat tasarımına ilişkin değerlendirmeler, uygulama stratejilerinin etkililiği ve eğitim camiasından gelen yanıtlar gibi çok sayıda faktörden etkilendiğini anlıyoruz. Katılımcıların belirttiği gibi, öğretmen yeterlilikleri, eğitim ve modern öğretim yöntemlerinin benimsenmesi gibi faktörler, müfredatın başarısına duyulan güven üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu görüşler, yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasına yönelik güvenin arttırılmasında öğretmenleri gerekli bilgi ve becerilerle donatmanın, etkili eğitim sağlamanın ve destekleyici öğretim stratejileri uygulamanın hayati rolünün altını çizmektedir.

Zhao'nun (2018) yeni eğitim girişimlerinin başarılı bir şekilde uygulanmasında paydaş güveninin kritik bir rol oynadığı yönündeki iddiası bu bulgularla örtüşmektedir. Paydaşların yeni müfredatın başarısına olan güven düzeyi, onların kalite, uygunluk ve uygulanabilirlik değerlendirmelerini yansıtır. Müfredat tasarımına ilişkin algılar, öğretmen eğitiminin etkililiği ve uygulama stratejilerinin uygulanabilirliği bu güven düzeyini etkileyen faktörler arasındadır. Güven seviyelerindeki farklılıklara rağmen müfredatın potansiyel başarısı konusunda ortak bir iyimserlik mevcuttur. Bu iyimserlik, potansiyel zorlukların üstesinden gelme kararlılığıyla birleştiğinde, yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması için çok önemli bir temel oluşturur. Ayrıca güven oluşturma ve müfredatın başarısını sağlama konusunda kapsamlı öğretmen eğitiminin, sürekli desteğin ve düzenli değerlendirmenin değerini vurgulamaktadır.

Burada sunulan sonuçlar, Lee'nin 2003 araştırmasından elde edilen bazı bulguları tekrarlayarak, Sosyal Bilgiler müfredat reformunun dinamiklerine ilişkin çok yönlü bir inceleme sunmaktadır. Her iki çalışma da müfredat reformunun karmaşık doğasının altını çizerek kapsamlı öğretmen eğitimi ihtiyacını, sürekli desteği ve paydaş işbirliğinin değerini vurgulamaktadır. Kaynak sınırlamaları, değişime direnç ve kültürel duyarlılık gibi zorluklar her iki araştırma makalesinde de tekrarlanan temalar olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, bu çalışma öğrenci katılımı, modern eğitim yaklaşımları ve küresel perspektiflerin entegrasyonuna odaklanarak 21. yüzyıl eğitim eğilimlerinin farklılıklarını daha derinlemesine incelerken, Lee'nin 2003 araştırması müfredat reformu zorlukları ve stratejileri hakkında daha genel bir bakış açısı sunmaktadır. Bu çalışmada paydaşların güvenine yapılan vurgu ve amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyum, ek anlayış katmanları sağlayarak müfredat reformu ortamına ilişkin Lee tarafından 2003'te çizilenden daha karmaşık bir tablo çizmektedir.

4.1.2. Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ile Öğretmen Deneyimlerini ve Zorluklarını Anlamak

Öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatı hakkındaki algıları, onun kabulü, uygulanması ve gelecekteki iyileştirme potansiyeli hakkında değerli bilgiler ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler ders programına ilişkin algıları tartışılırken, öğretmenlerin yeni ders programına ilişkin farklı bilgi kaynaklarının müfredat güncellemelerinin yayılmasında çoklu iletişim kanallarının öneminin altını çizdiği açıktır. Bu bulgu, tüm öğretmenlerin yeni müfredatla ilgili bilgiye yeterli erişime sahip olmasını sağlamak için gelecekteki müfredat reformlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu, hem çevrimdışı (okul toplantıları, kurum içi eğitim oturumları) hem de çevrimiçi (web siteleri, sosyal medya ve forumlar) platformları içeren gelişmiş iletişim stratejileri yoluyla başarılabilir.

Öğretmenlerin yeni program hakkında bilgi sahibi oldukları kaynak ve yöntemlerin çeşitliliği, program değişikliklerinde çok yönlü iletişim yaklaşımının önemini vurgulamaktadır. Okulların, profesyonel eğitimci forumlarının ve Eğitim Bakanlığı'nın web sitesinin yeni müfredat hakkında doğru ve zamanında bilgi yayma

konusunda oynadığı önemli rol görülmektedir. Bu, geçiş dönemlerinde eğitimcileri destekleyebilecek verimli ve etkili iletişim kanallarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Müfredat değişikliği sürecinde etkili iletişimin önemi birçok çalışmada vurgulanmıştır. Örneğin, Avidov-Ungar ve Eshet-Alkalai (2011) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin bilginin mevcudiyeti ve kalitesi de dahil olmak üzere mesleki ortamlarına ilişkin algılarının, yeni müfredatı benimseme isteklerini etkilediğini öne sürmektedir. Bu çalışmadaki bulgular, müfredat güncellemelerini yaymak için hem çevrimiçi hem de çevrimdışı çoklu iletişim kanallarının önemini vurgulayan bu çalışmalarla örtüşmektedir.

Müfredatın/ders kitabının açıklığı ve kapsamlılığı hakkındaki geri bildirim, müfredatın gelecekteki yinelemelerinde iyileştirilmesi gereken alanları vurgulamaktadır. Bunlar arasında müfredatın daha odaklı hale getirilmesi, teknoloji entegrasyonu ve değerlendirme gibi temel alanlarda daha fazla rehberlik sağlanması, çeşitli ihtiyaçların karşılanması ve öğretmenler için yeterli kaynak ve desteğin sağlanması yer almaktadır. Bu, amaçlanan öğrenme çıktılarına ulaşmada müfredatın etkililiğini artırabilir. Öğretmenler müfredatın/ders kitabının açıklığı ve kapsamlılığı konusundaki endişelerini dile getirdiler. Geribildirim, kapsamının kapsamı, odaklanma eksikliği, rehberlik eksikliği ve farklı ihtiyaçların karşılanmaması konusundaki endişeleri içeriyordu. Özellikle kaynakların yetersiz olması, eleştirel düşünme becerilerine vurgu yapılması ve teknoloji entegrasyonu, değerlendirme ve güncel olaylara ilişkin rehberlik eksikliği gibi sorunlar da su yüzüne çıktı. Bu geri bildirimler, yeni müfredatta gelecekteki müfredat reformlarında ele alınması gereken algılanan bir boşluğun altını çizmektedir.

Yeni müfredatın açıklığı ve kapsamlılığı konusundaki endişeler de olağandışı değildir. Nelson ve Slavit (2007) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, yeni bir matematik müfredatını benimserken açıklık ve rehberlik eksikliği konusundaki endişelerini dile getirdiler. Bu çalışmada öğretmenlerin sağladığı geri bildirimlere benzer şekilde müfredatı çok geniş ve yorumlanması zor buldular. Bu, öğretmenler için yeterli kaynak ve desteğin yanı sıra müfredat reformu sürecinde açık ve odaklanmış rehberliğin sağlanması ihtiyacını vurgulamaktadır.

Yeni müfredatın öğretmenler tarafından algılanan ana odağı, haritaların birleştirilmesi, güncellenmiş kitap tasarımları, günlük planların sağlanması ve merak ve

yaratıcılık ilhamı üzerinde yoğunlaşıyordu. Bu, yeni müfredatın etkileşimli, kapsamlı ve öğrenci merkezli bir pedagojik yaklaşımı teşvik etmeyi amaçladığını göstermektedir. Öğretmenlerin yeni müfredatın ana odağına ilişkin bakış açıları, daha etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma doğru kayda değer bir değişime işaret ediyor. Modern kitap tasarım tekniklerinin kullanımı, haritaların dahil edilmesi ve günlük planların sağlanmasıyla karakterize edilen bu yaklaşımın, öğrenciler için daha teşvik edici ve sürükleyici bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik olduğu görülmektedir. Gelecekteki müfredat reformları, belirlenen endişe alanlarını ele alırken bu yaklaşımı sürdürmeyi de dikkate almalıdır.

Yeni müfredatın etkileşimli, kapsamlı ve öğrenci merkezli pedagojik yaklaşıma odaklanması, çağdaş eğitim araştırmalarındaki daha geniş eğilimleri de yansıtıyor. Dede'nin (2014) öne sürdüğü gibi, etkileşimli tasarımların kullanılması, merak ve yaratıcılığın teşvik edilmesi gibi öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının, 21. yüzyıl öğrenimi için giderek daha fazla gerekli olduğu kabul edilmektedir.

Değişiklikler algılansa da öğretmenler yeni müfredatın eski müfredatın temel ilkelerini koruduğuna inanıyor. Müfredatın eğitimsel hedeflerinin sürekliliğine olan inanç, temel eğitimsel hedeflerin korunmasını sağladığı için olumlu olarak görülebilir. Algılanan farklılıklara rağmen, yeni müfredat öğretmenler tarafından eski müfredatın temel ilkelerini koruyan bir müfredat olarak görülüyor. Bu süreklilik algısı, temel eğitim hedeflerinin korunması açısından hem avantajlı olabilir, hem de gelişen eğitim ortamına ayak uydurmak için gerekli olabilecek daha dönüştürücü değişikliklere karşı bir dirence yol açması halinde dezavantajlı olabilir.

Öğretmenler tarafından algılanan eski ve yeni program arasındaki eğitim hedeflerinin sürekliliği önemli bir gözlemdir. Priestley ve Humes'un (2010) öne sürdüğü gibi, müfredatta yeni fikir ve uygulamaların tanıtılması önemli olmakla birlikte, geçmiş uygulamalarla sürekliliğin sağlanması da faydalı olabilir. Öğretmenler arasındaki kafa karışıklığını ve direnci önleyebilir, daha sorunsuz geçiş ve uygulamayı kolaylaştırabilir.

Son olarak tarihi olayları anlamamanın, kültürleri öğrenmenin, coğrafi verileri yorumlamanın, toplumsal ve siyasal hareketleri anlamamanın kritik önemine yapılan vurgu, Sosyal Bilgiler eğitiminin bütünsel ve disiplinler arası doğasını vurgulamaktadır. Sadece bilgi vermekle kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünmeyi, kültürel duyarlılığı

ve küresel farkındalığı geliştiren bir müfredat olan ihtiyacın altını çizmektedir. Bu görüşler, Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında gelecekteki müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi ve eğitim politikaları oluşturma konusunda bilgi sağlayabilir. Sosyal Bilgiler eğitiminde disiplinlerarası öğrenmenin önemine ilişkin daha geniş eğitim söylemiyle uyumludur. Mansilla ve Jackson'a (2022) göre Sosyal Bilgiler eğitimi disiplinler arası olmalı, dünyaya dair bütünsel bir anlayışı geliştirmeyi, eleştirel düşünmeyi, kültürel duyarlılığı ve küresel farkındalığı geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bu, bu çalışmadan elde edilen bilgilerle uyumludur ve Sosyal Bilgiler alanında gelecekteki müfredat gelişimine rehberlik edebilir.

Sonuç olarak, çalışmanın bu bölümünün bulguları yeni bir müfredat uygulamasının karmaşıklığını vurgulamakta ve etkili iletişimin, açık ve kapsamlı müfredat materyallerinin ve Sosyal Bilgiler eğitimine bütünsel ve eleştirel bir yaklaşımın önemini altını çizmektedir. Bu bilgiler gelecekteki müfredat değişikliklerine bilgi verebilir, öğretmen yetiştirme programlarına rehberlik edebilir ve Sosyal Bilgiler eğitimi geliştirmeyi amaçlayan politikaları şekillendirebilir.

"Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı İçin Uygulanan Uygulamalara Bakışı" başlıklı çalışma, müfredat ve ders kitaplarına bağlılık, müfredatta araştırmaların rolü, değerlendirme yöntemlerindeki değişim, yeni öğretim yaklaşımlarının araştırılması, öğretmenlerin müfredatın ilerleyen aşamalarında stratejilerini uyarlama konusundaki istekliliği ve eski müfredattan yeni müfredata geçiş sırasında öğrenci tutum ve motivasyonlarındaki değişiklikler. Öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatı için uygulanan uygulamalara genel bakışı incelendiğinde, müfredatın sınıflarda pratik olarak uygulanmasının, tasarımı kadar önemli olduğu açıktır. Öğretmenlerin stratejilerini uyarlama ve değiştirme konusundaki istekliliği, öğrenci tutumlarına ilişkin gözlemlerle birlikte, gelecekteki iyileştirmeler için faydalı olabilecek gerçek zamanlı geri bildirim sağlar.

Ders kitaplarının ve müfredatların öğretim uygulamalarının şekillenmesinde, güvenilir bilgi kaynağı olarak işlev görmesinde ve sürekliliği sağlamada önemli bir rol oynadığı açıktır. Öğretmenler bu araçlara değer verir ve bunları, ayrılan zaman dilimi içerisinde gerekli içeriğin ele alınmasına yardımcı olan kılavuzlar olarak kabul eder. Araştırma, öğretmenlerin bu kaynaklara bağlılıklarını bir uyum meselesinden daha

fazlası olarak gördüklerini ortaya koymakta; öğrencilere yapılandırılmış ve iyi planlanmış bir müfredat sağlayan, eğitimsel en iyi uygulamalara dayanan biliçli bir seçimdir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin müfredata ve ders kitabına bağlılıklarında somutlaşan sistematik ve yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımının önemini ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenlerin bu kaynaklara yalnızca uyumluluk meselesi olarak değil, aynı zamanda eğitim hedeflerine ulaşma ve öğrencileri akademik başarıya hazırlama açısından da temel olarak verdikleri değeri vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin müfredata ve ders kitaplarına bağlılığından başlayarak, bu görüşler, yapılandırılmış kaynakların öğretim uygulamalarında oynadığı önemli rolü öne süren mevcut literatürle uyumludur. Goodlad (1984) ve Woodward & Elliott (1990) tarafından yapılan çalışmalar, müfredat sunumunu şekillendirmede, güvenilir bilgi kaynakları olarak hareket etmede, öğretimde süreklilik ve tutarlılığı sağlamada ve eğitim hedeflerini karşılamada ders kitaplarının ve müfredatın önemini güçlendirmektedir.

Bu çalışma, araştırmaların Sosyal Bilgiler alanındaki öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini göstermektedir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmede, araştırma becerilerini geliştirmede ve disiplinler arası öğrenmeyi teşvik etmede araştırmaların rolünün altını çizer. Ayrıca araştırmaların veri analizi becerilerini geliştirip ekip çalışmasını teşvik ederek öğrenci başarısına katkıda bulunduğunu da vurgulamaktadır. Araştırmaların öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi değerli bilgiler sağlamaktadır. Araştırmaların desteklediği sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve işbirliği uygulamaları, bu etkinliklerin öğrenme sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Kaynaklar ve zamanla ilgili zorluklara rağmen araştırmalara yapılan vurgu, bunların eleştirel düşünmeyi, araştırma becerilerini ve disiplinler arası öğrenmeyi geliştirmedeki önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmaların öğrenme sonuçları üzerindeki etkisine bakıldığında, çalışmanın bulguları araştırmaya dayalı öğrenme literatürüyle örtüşmektedir. Pedaste ve ark. (2015) ve Prince ve Felder (2007), araştırmaların veya araştırmaya dayalı öğrenmenin eleştirel düşünmeyi nasıl teşvik ettiğini ve disiplinler arası öğrenmeyi nasıl teşvik ettiğini, böylece öğrenci öğrenme çıktılarını nasıl iyileştirdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmalar aynı zamanda sınırlı kaynak ve zamanın neden olduğu zorlukları da kabul etmektedir.

Çalışma, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler öğretim programı kapsamında uyguladıkları revize edilmiş değerlendirme yöntemlerini gün ışığına çıkarmaktadır. Öğretmenler daha biçimlendirici değerlendirmeleri, performansa dayalı değerlendirmeleri ve öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen ve teknolojiyi içeren değerlendirmeleri benimsiyor. Bu değişiklikler, öğrenci değerlendirmesinde daha kapsamlı ve bütünsel bir yaklaşıma doğru olumlu bir gelişmeye işaret etmektedir. Değerlendirme yöntemlerinin revizyonu ve biçimlendirici ve performansa dayalı değerlendirmelere geçiş, öğrenci değerlendirmesinde dönüştürücü bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu evrim, öğrenci katılımını artırma, eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamını geliştirme çabasının altını çiziyor.

Yeni Sosyal Bilgiler müfredatındaki revize edilmiş değerlendirme yöntemleri, biçimlendirici değerlendirmelere ve performansa dayalı değerlendirmelere doğru bir geçişle birlikte, eğitimsel değerlendirmelerdeki daha geniş eğilimi yansıtmaktadır. Black ve Wiliam (2010) ve Earl (2012), öğrencileri meşgul eden, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen biçimlendirici ve performansa dayalı değerlendirmelere artan vurguyu savunmaktadır.

Çalışma, yeni müfredatta yeni öğretim yaklaşımlarını keşfetmenin zorluğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, yeni müfredatta önerilen yaklaşımların eksikliğinin, yeni öğretim stratejilerinin benimsenmesinde önemli bir engel olduğunu dile getirmektelerdir. Yeni öğretim yaklaşımlarının araştırılması hem fırsatlar hem de zorluklar sunmaktadır. Bulgular, yeni müfredatta yenilikçi öğretim yöntemlerine ilişkin daha net yönergelerin gerekliliğinin altını çizmektedir. Bu, öğretmenlere geçişlerinde yardımcı olabilir ve yeni müfredatın potansiyelinden tam anlamıyla yararlanmalarını sağlayabilir.

Yeni öğretim yaklaşımlarının araştırılmasına ilişkin bulgular ve müfredatta önerilen yaklaşımların bulunmamasının yarattığı zorluklar, öğretim yeniliğini inceleyen çalışmalarla uyumludur. Uygulamaya ve Demirel (2002) tarafından yapılan araştırma, revize edilmiş bir müfredatta yeni öğretim yaklaşımları tanıtılırken açık yönergelere, mesleki gelişime ve destek sistemlerine olan ihtiyacın altını çizmektedir.

Çalışma, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını yeni müfredatın sonraki aşamalarında uyarlama konusundaki istekliliğini incelemektedir. Bulgular,

öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre gerekli düzenlemeleri yapmaya hazır olduklarını ve öğretme ve öğrenme sürecinde iyileştirme olanakları sunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini müfredatın sonraki aşamalarında uyarlama konusundaki istekliliği, öğrenci başarısına olan bağlılıklarını ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin uyum sağlama yeteneğini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenme sonuçlarını geliştirmek için stratejilerini değiştirmeye hazır olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, özellikle müfredatın sonraki aşamalarında kendi öğretim yaklaşımlarını uyarlama konusundaki istekliliği, öğretmenin uyum sağlama yeteneği ve yanıt verebilirliği üzerine yapılan çalışmaların tamamıyla örtüşmektedir. Parsons, Vaughn, Scales, Gallagher, Parsons, Davis ve Allen (2018) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin stratejilerini öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğretme-öğrenme sürecini iyileştirecek şekilde ayarlamalarının önemini vurgulamaktadır.

Son olarak çalışmada eski müfredattan yeni müfredata geçişte öğrenci tutum ve isteklerindeki değişimler değerlendirilmektedir. Yeni müfredatın uygulamaya konmasına rağmen, öğrencilerin tutumları ve istekleri üzerindeki etkinin karışık olması, bu konuları ele almak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Eski müfredattan yeni müfredata geçiş sırasında öğrenci tutum ve motivasyonlarındaki değişiklikler, daha fazla araştırma yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Yeni müfredatın tek başına öğrenci katılımını veya coşkusunu artırmaya yetmeyeceği açıktır. Bu, öğrencilerin ilgilerini kaybetmelerinin temel nedenlerini ele almak ve böylece onların Sosyal Bilgilere olan motivasyonlarını ve ilgilerini artırmak için daha kapsamlı stratejiler gerektirmektedir.

Eski müfredattan yeni müfredata geçiş sırasında öğrencilerin tutum ve isteklerindeki değişkenlik, müfredat değişikliği ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen yayınlarla tutarlıdır. Müfredatı ayarlamak çok önemli olsa da, daha geniş eğitim bağlamını ve öğretim stratejilerini dikkate almak da aynı derecede önemlidir. Bu bakış açısı, etkili öğrenme çıktıları için müfredat içeriği ile bu içeriğin sınıfta uygulanması arasındaki karmaşık dengeyi vurgulayan Şişman'ın (2018) araştırması tarafından desteklenmektedir.

Genel olarak, bulgular eğitimdeki paydaşlar için önemli bilgiler sağlıyor. Bu içgörüler, Sosyal Bilgiler alanında öğrenci öğrenme çıktılarını artırma nihai amacı ile gelecekteki müfredat yenilemelerine, öğretmen eğitime ve uygulama stratejilerine rehberlik edebilir.

Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasını etkileyen faktörler ve algılanan değişiklikler, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatının başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyebileceğine inandıkları temel faktörlere ilişkin kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır. Kaynak kullanılabilirliği, öğrenci katılımı ve hazırlıklılığı, zaman kısıtlamaları, değerlendirme yöntemleri, idari destek, öğretmen eğitimi ve müfredat uyumu gibi belirlenen faktörler benzersiz zorluklar ve fırsatlar sunmaktadır. Bu çalışma sayesinde, bir müfredatın tasarımı esas olmakla birlikte, uygulanmasını etkileyen gerçek dünya faktörlerinin de müfredatın başarısında eşit derecede önemli bir rol oynadığı açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu faktörlerin doğrudan ele alınması, müfredat geçişlerinin daha sorunsuz olmasını ve eğitimsel sonuçların daha etkili olmasını sağlayabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, yeni bir müfredatın uygulanmasında kaynakların, öğrenci hazırlığının, zamanın etkili kullanımının, değerlendirme yöntemlerinin, idari desteğin, öğretmen eğitiminin ve müfredat uyumunun önemini vurgulayan önceki araştırmalarla uyumludur (Ingersoll, 2001; Odden, 2009) .).

Zaman kısıtlamaları, yeni müfredatın öğretilmesini etkileyebilecek önemli bir faktör olarak ortaya çıkmakta ve öğretim yöntemlerinde etkili önceliklendirme ve esneklik ihtiyacını ortaya koymaktadır. Ek olarak, öğretmen eğitimi, özellikle de devam eden mesleki gelişim ve iş birliği, yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasında sürekli öğrenme ve iş birliğinin hayati rolünü gösteren etkili bir faktör olarak vurgulanmıştır. Sonuçlar, müfredat uygulamasının karmaşık doğasını yansıtmakta ve başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyen çok sayıda faktörün altını çizmektedir. Özellikle zaman kısıtlamaları, öğrenme hedeflerine ayrılan zaman çerçevesinde ulaşılmasını sağlamak için etkili müfredat planlamasını ve öğretim stratejilerini gerektirir.

Özellikle "zaman kısıtlamaları" faktörü, Kelly'nin (2009) müfredat sunumunda zaman yönetiminin önemini vurgulayan araştırmasıyla uyumludur. Benzer şekilde,

"öğretmen eğitimi" kavramının belirtilmesi, başarılı müfredat uygulaması için mesleki gelişimin öneminin altını çizmektedir.

Çalışma ayrıca öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatını uygularken karşılaştıkları zorlukları, değerlendirme zorluğu ve öğrencinin kavramasından müfredatın karmaşıklığı ve öğretmen hazırlığına kadar değişen konuları tanımlamaktadır. Vurgulanan mücadeleler, müfredatın etkili bir şekilde sunulmasının, yeterli kaynak ve destek mekanizmalarının öneminin altını çizerek kapsamlı öğretmen hazırlığı gerektirdiğini ileri sürmektedir. Öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştığı zorluklar, yeni bir müfredat sunmanın zorlu doğasını yansıtmaktadır. Bu, bu engelleri etkili bir şekilde yönetmek için yeterli kaynak, eğitim ve desteği gerektiren kapsamlı öğretmen hazırlığına olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasında karşılaştıkları zorluklar önceki araştırmaların sonuçlarını da yansıtmaktadır. Önceki çalışmalarda olduğu gibi (Ertmer, 1999) bu çalışma da öğretmenlerin hazırlığının, müfredatın karmaşıklığının ve zaman kısıtlamalarının yeni bir müfredatın uygulanmasında önemli zorluklar oluşturabileceğini ortaya koymaktadır. Bu görüşler, öğrenci merkezli ve araştırmaya dayalı yaklaşımların farklı sınıflarda zorlayıcı olabileceğini ve bu çalışmada belirlenen "Öğrencinin Anlaması" ve "Müfredat Karmaşıklığı" zorluklarıyla bağlantılı olduğunu bulan Windschitl ve Sahl'ın (2002) görüşlerini yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretimindeki rollerine ilişkin bakış açıları araştırılarak, üstlendikleri çok yönlü sorumluluklar ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenler rollerinin salt eğitimin ötesine geçerek benzersiz bakış açılarını teşvik etmeyi, kültürel takdiri ve çeşitliliği teşvik etmeyi ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmayı içerdiğini algıladılar. Öğretmenlerin yeni müfredatın öğretilmesindeki rollerine ilişkin görüşleri, modern eğitimin gerektirdiği bütüncül yaklaşımı yansıtmaktadır. Sorumlulukları bilgi sunmanın ötesinde eleştirel düşüncüyü, yaratıcılığı, empatiyi ve kapsayıcılığı geliştirmeye kadar uzanır. Bu çok boyutlu rol, öğretmenlere yönelik geniş eğitim ve destek mekanizmalarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin yeni müfredatın öğretilmesinde algılanan rolleri önceki araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Akademisyenler, tarihin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamanın (Barton & Levstik , 2004), sosyal ve duygusal öğrenmeyi teşvik etmenin (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003) ve kültürel takdir ve çeşitliliği teşvik etmenin (Banks & McGee Banks) önemini giderek daha fazla kabul etmektedirler. 2019). Bu unsurlar sırasıyla "Kapsamlı bir Tarih Anlayışı Sağlama", "Olumlu Bir Sınıf Ortamı Yaratma" ve "Kültürel Takdiri ve Çeşitliliği Teşvik Etme" olarak belirlenen öğretmen rolleriyle örtüşmektedir.

Ayrıca, öğretmen eğitimi ve iş birliği müfredat sunumunu etkileyen önemli faktörlerdir. Bu, sürekli mesleki gelişime yatırım yapmanın ve işbirliği kültürünü teşvik etmenin öğretim kalitesini artırabileceğini ve dolayısıyla müfredatın sunumunu olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Hyer ve Gardner (2017) tarafından yapılan bir çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır. Aktif öğrenme, iş birliği ve uygulamayla doğrudan bağlantı ile karakterize edilen anlamlı mesleki gelişimin, etkili öğretim ve müfredat uygulaması için kritik öneme sahip olduğunu söylemektelerdir. Bu çalışma aynı zamanda mesleki gelişimi teşvik etmede ve öğretim kalitesini artırmada iş birliğinin hayati rolünü vurgulamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmadan elde edilen bilgiler, müfredat sunumunun iyileştirilmesinde sürekli mesleki gelişimin ve işbirliğinin önemini doğrulamaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyen çeşitli faktörlere ve zorluklara ilişkin değerli bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlerin çok yönlü rollerini ve öğretmen eğitimi ve destek mekanizmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular gelecekteki araştırmalara bilgi verebilir ve etkili müfredat uygulamasını kolaylaştırmayı amaçlayan politika ve uygulamalara katkıda bulunabilir.

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğretmen Destek Mekanizmaları, Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında öğretmen destek mekanizmalarının kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlamaktadır. Yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmen eğitiminin ve sürekli desteğin önemli rolünü vurgulayan çalışma, eğitimcileri gerekli araçlar, kaynaklar ve eğitimle donatmanın önemini altını çizmektedir. Öğretmenlerin yeni bir müfredata geçiş boyunca iyi desteklenmesini

sağlayarak eğitim kurumları, öğrencilerin genel eğitim deneyimini optimize ederek hem öğretme hem de öğrenme için elverişli bir ortam geliştirebilir.

Öğretmen göreve başlama süreci, öğretmenlere rol ve sorumlulukların net bir taslağını sunma ve yeni müfredatın uygulanması için hayati bir temel oluşturma açısından çok önemlidir. Ayrıca, öğretmenlere profesyonel öğrenme topluluklarına ve destek ağlarına katılma fırsatları sunarak mesleki büyümeyi teşvik eder, bu da daha sonra öğretim becerilerinin geliştirilmesine ve müfredatın daha iyi anlaşılmasına vesile olur. Bu nedenle, göreve başlama süreci müfredatın uygulanmasına temel oluşturmada temeldir ve önceliklendirilmelidir.

Bu çalışmanın bulguları, yeni Sosyal Bilgiler öğretim programını uygulayan öğretmenlere yönelik etkili destek mekanizmalarının sağlanması için ele alınması gereken temel alanları anlamamıza katkıda bulunmaktadır. Öğretmen göreve başlama sürecinin kritik rolü, bunun destek yapıları tasarlanırken odaklanması gereken bir alan olması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlere rolleri, sorumlulukları ve mesleki gelişim fırsatlarına erişim konusunda net bir anlayış sağlamak, başarılı müfredat uygulaması için çok önemlidir.

Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasında öğretmen destek mekanizmalarına ilişkin mevcut çalışmanın bulguları, konuyla ilgili mevcut araştırmalarla örtüşmektedir. Öğretmen göreve başlamanın öğretim becerilerini geliştirmedeki, öğretmen rollerini netleştirmedeki ve devam eden mesleki büyümeye katkıda bulunmadaki rolü önceki çalışmalarla doğrulanmıştır. Örneğin, Wong (2004) iyi yapılandırılmış bir göreve başlamanın öğretmenlerin etkililiğini, iş tatminini ve işte kalmalarını önemli ölçüde etkileyebileceğini ileri sürmektedir; bu da mevcut çalışmanın tümevarımın önemine yaptığı vurgu ile uyumludur.

Ayrıca sonuçlar, Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanması için eğitim seminerlerinin önemini vurgulamaktadır. Yerel eğitim seminerlerinin eksikliği, bilgi erişimi ve bu seminerlerin programlanmasıyla ilgili sorunlar gibi bu seminerlerin etkinliğini engelleyen sayısız zorluk tespit edilmiştir. Bu engeller sadece öğretmenlerin yeni müfredatı etkili bir şekilde uygulama becerilerini engellemekle kalmıyor, aynı zamanda eğitim mekanizmasındaki sistemik bir eksikliği de ortaya koymaktadır. Toplanan görüşler, eğitim seminerlerinin sağlanmasının adil,

erişilebilir ve esnek olmasını ve bireysel öğretmenlerin benzersiz koşullarına hitap etmesini sağlayacak şekilde sistemde bir yenilenme yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitim seminerlerinde tespit edilen zorluklar, sistemsel değişikliklere olan ihtiyacın altını çizmektedir. Örneğin, tüm öğretmenlerin eğitim fırsatlarından haberdar olmasını sağlamak için seminer bilgilerinin sağlanması daha etkili bir şekilde iletilmelidir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme gibi esnek ve kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesi veya farklı programlara uyum sağlanması, bu eğitim fırsatlarının tüm öğretmenler için erişilebilir olmasını sağlayabilir.

Benzer şekilde, eğitim seminerlerinin uygulanmasına ilişkin konular, seminerler gibi mesleki gelişim fırsatları ile öğretmenlerin özel ihtiyaçları ve bağlamları arasındaki sıklıkla kopukluğa dikkat çeken Opfer ve Pedder'in (2011) araştırmasını desteklemektedir. Yerelleştirilmiş seminerlerin ve bunlarla ilgili bilgilerin bulunmaması, çalışma programlarıyla çelişkiler ve bu çalışmada bulunan içeriğin ilgisizliği, mesleki gelişimi bireysel ve bağlamsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaların daha geniş zorluklarını yansıtmaktadır.

Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasına yönelik devam eden desteğin yeterliliği değerlendirilirken çeşitli boşluklar tespit edilmiştir. Desteğin tutarlı bir yardım sağlamadığına, sınırlı beceri geliştirme süresi sunduğuna ve çeşitli ihtiyaçları yeterince karşılayamayabileceğine dair endişeler bulunmaktadır. Akademik yıl boyunca devam eden desteğin yetersiz olduğu ve bireysel öğretmenlerin veya okulların benzersiz ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt veremeyebileceği düşüncesi özellikle dikkate değerdir. Sağlanan desteğin zamanla sınırlı olması, müfredat uygulamasının kritik dönemlerinde öğretmenleri desteksiz bırakabileceğinden ortak bir endişe kaynağıdır.

Devam eden destekte belirlenen boşluklar, bireysel öğretmenlerin ve okulların benzersiz ihtiyaçlarını dikkate alan daha özel bir yaklaşıma olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Devam eden destek zamana bağlı veya genel olmamalı, bunun yerine öğretmenlerin akademik yıl boyunca karşılaşılabilecekleri çok özel zorlukları ele alan tutarlı, kişiselleştirilmiş yardım sunmalıdır. Ayrıca, yoğun destek ihtiyaçlarını ve değişen sınıf gereksinimlerini karşılamak için desteği akademik yılın ötesine genişletme olasılığının araştırılması faydalı olabilir.

Araştırmanın daha sağlam ve duyarlı sürekli desteğe duyulan ihtiyaç hakkındaki bulgusu, mesleki gelişimin sürekli ve bağlama özgü olduğunu savunan Avalos'un (2011) çalışmasıyla örtüşmektedir. Araştırmacı, mesleki gelişimin, özellikle müfredat değişikliği dönemlerinde öğretmenlerin gelişen ihtiyaçlarına uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, mevcut çalışmanın, tutarlı yardım ihtiyacı, çeşitli ihtiyaçların ele alınması ve desteğin sınırlı zaman çerçevelerinin ötesine genişletilmesi de dahil olmak üzere devam eden destekteki sınırlamalara ilişkin tanımlamasıyla uyumludur.

Bu nedenle bu çalışma, müfredat değişiklikleri sırasında öğretmen destek mekanizmalarına ilişkin süregelen söylemlere katkıda bulunmakta ve mevcut araştırmaları tamamlayan değerli bilgiler sunmaktadır. Özel, sürekli desteğin önemini, mesleki gelişim fırsatlarının iyileştirilmesi ihtiyacını ve müfredatın uygulanmasında öğretmenlerin göreve başlamasının kritik rolünü yeniden doğrulamaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanması için güçlü, kapsamlı ve sürekli öğretmen destek mekanizmalarının sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Bu alanda daha ileri araştırmalar için değerli bir temel sağlar ve müfredat geliştirme ve öğretmen desteği konularındaki politika ve uygulamaları bilgilendirebilecek önemli bilgiler sunmaktadır.

Yeni Sosyal Bilgiler müfredatı hakkında incelenen çalışmalardan elde edilen bulgular, müfredat değişiklikleri sırasında öğretmen deneyimleri, zorluklar ve destek mekanizmaları hakkında ayrıntılı bir anlayış sunmaktadır. Lee'nin 2003'teki araştırmasıyla karşılaştırıldığında bazı temel paralellikler ve ayrımlar ortaya çıkmaktadır. Her iki çalışma da yeni müfredatın uygulanmasında etkili iletişim ve öğretmen destek mekanizmalarının kritik rolünün altını çizmektedir. Lee'nin 2003 yılındaki araştırması açık yönergelere, sürekli mesleki gelişime ve öğretmenlerle işbirliği için elverişli bir ortama duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Benzer şekilde, mevcut çalışmalar öğretmenlerin göreve başlamasının, eğitim seminerlerinin ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış sürekli desteğin önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Lee'nin 2003 yılındaki araştırması öncelikli olarak öğretmenlerin hazırlığı ve müfredat karmaşıklığının ortaya çıkardığı zorluklara odaklanmışken, mevcut çalışmalar zaman kısıtlamaları, öğrenci katılımı ve öğretmenlerin çok yönlü rolleri dahil olmak üzere

uygulamayı etkileyen çeşitli faktörleri daha derinlemesine araştırmaktadır. Üstelik mevcut bulgular, eğitim ve desteğin adil, erişilebilir ve esnek olmasını sağlamanın önemini altını çizmekte; Lee'nin araştırmasında derinlemesine araştırılmayan bir husus olan, bireysel öğretmenlerin benzersiz koşullarına değinmektedir. Sonuç olarak, her iki araştırma seti de müfredat değişiklikleri sırasında güçlü öğretmen desteğinin ve açık iletişimin önemi konusunda birleşirken, mevcut çalışmalar başarılı müfredat uygulamasını etkileyen sayısız faktör hakkında daha geniş bir bakış açısı sunmaktadır.

4.1.3. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bulgular, öğretmenlerin müfredat içeriğini yönlendirmelerinde bir temel taşı görevi gören ders kitaplarının eğitim ekosistemindeki önemini devam ettiğini vurgulamaktadır. Somut, yapılandırılmış yapıları, diğer kaynakları gölgede bırakan açık bir öğretim yol haritası sağlar. Seminerlere, çalıştaylara ve özellikle " Ders programı kılavuzuna" verilen önemin azalması, bu kaynaklar ile öğretmenlerin pratik ihtiyaçları arasındaki potansiyel yanlış hizalamalara işaret etmektedir. Belki ilgileri yoktur ya da faydalarını engelleyen lojistik zorluklar olabilir. Bütünsel bir eğitim sistemi için mevcut her kaynağın optimize edilmesi çok önemlidir. Ders kitapları temel olmaya devam ederken, diğer kaynakların gerçek bağlamlara ve eğitimcilerin gereksinimlerine uygun hale getirilmesine acil bir ihtiyaç vardır. Bu görüş, Darling-Hammond ve diğerlerinin bulguları gibi daha geniş eğitim araştırmalarıyla uyumludur. (2017), mesleki gelişimin sürekli, bağlamsal olarak uygun ve özel olması gerekliliğinin altını çizerek genel bir yaklaşımın eğitimcilerin incelikli ihtiyaçlarını karşılamada genellikle yetersiz kaldığını ileri sürmektedir.

Eğitimcilerin eski ve yeni öğretim programları arasındaki farklılıklara ilişkin algıları değerlendirildiğinde baskın bir tema ortaya çıkmaktadır. Süreklilik algısı. İçerik bilgisinden değerlendirme yöntemlerine kadar tüm pedagojik alanları kapsayan öğretmenlerin çoğunluğu, ağırlıklı olarak iki müfredat çerçevesi arasında çok az veya hiç önemli fark algılamıyor. Bu, yeni müfredattaki değişikliklerin ya eskisinden çok farklı olmadığını ya da öğretim grubuna etkili bir şekilde aktarılmadığını gösterebilir. Böyle bir algının yeni müfredatın uygulanması ve kabulü üzerinde etkileri olabilir. Eğitimciler pek bir şeyin değişmediğine inanırlarsa, eski öğretim yöntem ve

yaklaşımlarına devam edebilirler ve muhtemelen getirilen herhangi bir yenilik veya iyileştirmeden faydalanamayabilirler. Bu, eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için eğitimciler tarafından anlamlı ve önemli olarak algılanması gerektiğini savunan Fullan'ın (2007) araştırmasıyla uyumludur. Aksi takdirde, yüzeysel değişiklikler benimsenebilir, ancak etkili eğitim sonuçları için hayati önem taşıyan derin pedagojik değişiklikler gözden kaçırılabilir.

Tablo 3.1'de sunulan veriler incelendiğinde, yaygın bir gözlem ortaya çıkmaktadır: öğretmenlerin çoğunluğu, yeni müfredatın getirilmesiyle birlikte öğretim uygulamalarında minimal değişiklikler algılamışlardır. Özellikle konu bilgisi, öğretim metodolojileri, pratik çalışma yaklaşımları ve değerlendirme stratejileri gibi alanlarda hakim görüş, geçmiş uygulamalarla süreklilik ve benzerlik yönündedir. Bu tür algılar, müfredatın kağıt üzerinde değişikliklere uğramış olabileceğini, ancak günlük öğretim uygulamalarına dönüştürülmesinin önceki yöntemlerle nispeten tutarlı kaldığını göstermektedir.

Bu durum yeni müfredatın etkililiğine ilişkin soruları gündeme getirmektedir. Eğitimciler değişime dirençli mi, yoksa yeni müfredat eski müfredatla yakından uyumlu olup, öğretim yöntemlerinde önemli değişiklikleri gereksiz mi kılıyor? Ayrıca yeni müfredatın özünün ve potansiyel avantajlarının eğitimciler tarafından yeterince aktarılmamış veya anlaşılmamış olması da mümkündür. Tyack ve Cuban (1995), okulların yüzeysel değişikliklerin benimsenebileceği ancak köklü uygulamaların dokunulmadan kaldığı "Değişim Olmadan Reformlara" girme eğiliminin altını çizmektedir. Sunulan veriler bu düşünceyle örtüşmekte ve yeni müfredatın potansiyel faydalarının sınıflarda gerçekleşmesini sağlamak için algılanan sürekliliğin ve stratejilerin ardındaki nedenlerin daha derinlemesine araştırılması ihtiyacını vurgulamaktadır.

Eğitimcilerin çoğunluğunun yeni müfredatın ayırt edici özelliklerine ilişkin çekincelerini dile getirdiğini ortaya koymaktadır. Ezici bir çoğunlukla, öğretmenler yeni müfredatın özelliklerinin yararları konusunda ya aynı fikirde değiller ya da kesinlikle katılmıyorlar; Bu da onların beklentileri veya eğitim idealleri ile uyum eksikliğinin algılandığını göstermektedir. Özellikle konu alanlarının değeri ve Sosyal Bilgilerin günlük yaşamdaki önemi konusunda belirgin anlaşmazlık endişe vericidir. Müfredat

tasarımcıları ile eğitimciler arasındaki olası bir kopukluğa veya belki de yeni müfredat bileşenlerinin öğretim camiasıyla olan ilgisinin ve yararlarının vurgulanması konusunda yetersiz bir çabaya işaret etmektedir. Bu kolektif duygu, kapsamlı bir incelemenin, geri bildirim mekanizmalarının ve belki de müfredatın hedef ve faydalarının yeniden değerlendirilmesi veya daha net bir şekilde iletilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir. Eğitimcilerin müfredatın uygulanmasında oynadıkları kritik rol göz önüne alındığında, eğer yeni pedagojik yöntemler başarılı bir şekilde entegre edilecek ve sınıflara kabul edilecekse, onların çekinceleri göz ardı edilemez.

Son zamanlardaki pedagojik araştırmalarla ilgili olarak, Tablo 3.23'teki bulgular eğitim toplumunda işbirlikçi öğrenmeyi ve öğretmen rehberliğinde öğretimi vurgulayan daha geniş eğilimi yansıtmaktadır. Eğitimcilerin önemli bir çoğunluğu öğrencilerin öğretmenlerinin dikkatli gözleri altında aktif olarak araştırma faaliyetlerine katıldıkları uygulamalı bir yaklaşımı tercih etmektedirler. Böyle bir eğilim, Johnson ve Johnson (2002) tarafından vurgulandığı gibi, küçük gruplar halinde çalışan öğrencilerin genellikle daha yüksek akademik başarılar, daha fazla kişilerarası ilişkiler ve artan özsaygı sergiledikleri işbirlikçi öğrenmenin bilinen faydalarıyla uyumludur. Öte yandan etkinliklerin gösterimi sırasında sınıfın tamamını tasarıma dahil eden öğretmenlerin %22'si, öğretmen liderliğindeki gösterilerin özellikle öğrenci katılımıyla birleştirildiğinde etkili olabileceğini öne süren Erden'in (1998) bulgularıyla örtüşmektedir. Asgari düzeyde rehberlik sağlayan azınlık, Piaget'nin (1973) öğrenmede kendini keşfetmenin önemini vurgulayan çalışmalarını tekrarlayarak potansiyel olarak daha yapılandırmacı bir yaklaşıma yönelmektedir. Her stratejinin kendine has yararları olsa da genel eğilim, modern eğitim araştırmalarının sürekli olarak desteklediği bir sinerji olan, öğretmen rehberliği ile öğrenci özerkliği arasındaki dengeye doğru eğilmektedir.

Tablo 3.21'deki bilgiler eğitimcilerin pedagojik kararlarında karşılaştıkları karmaşık zorlukları aydınlatmaktadır. Ağırlıklı olarak, eğitimcilerin yakın rehberlik tercihi, öğrencilerin araştırma becerilerine ilişkin endişeler tarafından desteklenmektedir; bu da algılanan bir beceri açığını veya öğrenci özerkliğine ilişkin çekinceleri akla getirmektedir. Disiplin sorunları, odağı korurken özgürlüğü teşvik eden bir sınıf sağlamanın zorluğunu yansıtmaktadır. Zaman kısıtlamaları muhtemelen müfredat zaman çizelgelerine uymaya yönelik dış baskıları gösterirken, kaynaklarla

ilgili endişeler okulların karşılaştığı daha geniş sistemik sorunları vurgulamaktadır. Dilsel engeller, farklı sınıfların karmaşıklığını vurgulamaktadır. Bu gözlemler yerleşik eğitim teorileriyle örtüşmektedir: Vygotsky ve Cole'un (1978) iskele kavramı, Marzano ve Marzano'nun (2003) sınıf yönetimine odaklanması, Uygulamaya ve Demirel'in (2002) müfredat geliştirme ve bunun zorluklarına ilişkin görüşleri ve Cummins'in (1983) konuşma dili ve akademik dil arasındaki fark. Gerçek dünyadaki eğitimci geri bildirimlerinin yerleşik teorilerle bu şekilde hizalanması, günümüzün eğitim ortamında öğretimle ilgili karar vermenin incelikli doğasının altını çizmektedir.

Tablo 3.22 eğitimcilerin araştırma faaliyetlerinde algıladıkları çok yönlü faydaları açıklamaktadır. Ağırlıklı olarak bu faaliyetler kişisel gelişim için çok önemli görülmektedir; eğitimcilerin %65,12'si öğrencilerin özgüvenini artırmadaki rollerini vurgulamışlardır. Bu özerk araştırma ve sonuç çıkarma yeteneği muhtemelen bir yeterlilik duygusunu teşvik etmektedir. Ayrıca veriler, motivasyonu teşvik etme, bilimsel bilgiyi güçlendirme ve günümüz dünyasında temel nitelikler olan bilimsel tutumları telkin etme konusunda bu görevlerin önemini ortaya koymaktadır. Ancak bir kesim bu etkinliklerin belirgin bir avantaj sunmadığına inanmakta ve bu da potansiyel pedagojik boşluklara işaret etmektedir. Bu bulgular yapılandırmacı öğrenme teorileriyle, özellikle de Piaget'nin aktif bilgi yapılandırması kavramıyla örtüşmektedir (Piaget, 1970). Motivasyona odaklanma, Ryan ve Deci'nin Kendini Belirleme Teorisi (Ryan ve Deci , 2000) ile uyumluyken, bilimsel zihniyete yapılan vurgu, araştırmaya dayalı öğrenmenin hedefleriyle paralellik gösterir. Bununla birlikte, bazılarının şüphecilliği, öğrenci liderliğindeki araştırmaların pratikliği ve verimliliği hakkındaki endişeleri yansıtmakta ve dengeli bir pedagojik yaklaşımın önemini vurgulamaktadır.

Tablo 3.26, özellikle yeni Sosyal Bilgiler müfredatı kapsamında, eğitimcilerin araştırma görevlerine rehberlik etme konusunda sahip oldukları değişen güven düzeylerini aydınlatmaktadır. %40'ı kendine güven verirken, endişe verici bir şekilde, öğretmenlerin toplam %60'ı farklı derecelerde kendinden emin durumdadırlar. Bu, mesleki gelişim, müfredat desteği veya muhtemelen müfredatın netliği konusundaki potansiyel zorlukları vurgulamaktadır. Güvendeki bu tür farklılıklar, araştırma görevlerinin etkinliğini etkileyerek öğrenci sonuçlarını etkileyebilir. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi (Bandura, 1977), görev performansında öz yeterliliğin önemini öne sürmektedir. Kendine güvenmeyen eğitimcilerin önemli bir yüzdesi, hedeflenen mesleki

gelişime, mentorluğa veya daha net müfredat kurallarına ihtiyaç duyulduğunu gösterebilir. Tschannen -Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) bulgularına uygun olarak , eğitimcilerin kendine güveni, öğretim uygulamalarını ve öğrenci başarısını derinden etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin güvenini artırmak, yeni Sosyal Bilgiler müfredatının etkili bir şekilde uygulanması açısından çok önemli olabilir.

Tablo 3.27, yeni müfredatın ışığında öğrencilerin sosyal bilimlere yönelik gelişen tutumlarına ilişkin eğitimcilerin algılarını derinlemesine incelemektedir. Bulgular karışık ama ağırlıklı olarak durağan bir manzarayı ortaya koymaktadır: Öğretmenlerin %18,83'ü ("Çok Daha Olumlu" ve "Olumlu" değişimleri gözlemleyenlerin toplamı) öğrenci duygularında olumlu bir eğilim fark ederken, %91,14'lük büyük bir çoğunluk fark edilebilir bir değişiklik fark etmemişlerdir. Çoğunluğun bu bakış açısı, müfredat değişikliklerinin her zaman öğrencinin ilgisini canlandırdığı yönündeki yaygın görüşe meydan okumaktadır. Bunun tersine, olumsuz değişimlerin göz ardı edilebilir bir oranı (%0,83) yeni müfredatın öğrencileri belirgin şekilde yabancılaştırmadığını göstermektedir. Deci ve Ryan'ın Kendini Belirleme Teorisi (Deci ve Ryan, 2013) ile paralellikler kurarak, içsel motivasyon genellikle öğrenme ortamları özerkliği, yeterliliği ve ilişkiliği teşvik ettiğinde gelişir. Yeni bir müfredat bu parametreleri gözle görülür şekilde değiştirmezse, öğrenci tutumları büyük ölçüde etkilenmeden kalabilir. Bu, yalnızca içeriği gözden geçirmenin değil, aynı zamanda öğrenci katılımını ve tutumlarını gerçek anlamda canlandırmak için sunum yöntemlerini yeniden tasarlamının, sınıf dinamiklerini ve öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirmenin önemini vurgulamaktadır.

Tablo 3.28'deki bulgular, eğitimcilerin yenilenen müfredatın ana alanlarındaki memnuniyetine ilişkin derinlemesine bir inceleme sunmaktadır. "İçerik Bilgisi" ve "Önerilen Öğretim Yaklaşımları" gibi alanlardan memnuniyet duyduğunu ifade eden eğitimciler olsa da, genel görüş memnuniyetsizliğe doğru yönelmektedir. Önemli bir oran, özellikle de tüm kategorilerde %35'in üzerinde bir oran, derin bir hoşnutsuzluğu ortaya koymaktadır. Bu eğilim, müfredatın benimsenmesi ve uygulanmasındaki potansiyel zorlukların altını çizmektedir. Gürüz'ün (2008) Türkiye'deki eğitim reformunun zorlukları ve incelikleri hakkındaki görüşlerine dayanarak, öğretmen memnuniyeti yalnızca başarılı müfredat entegrasyonu için değil, aynı zamanda olumlu bir eğitim ortamının teşvik edilmesi için de hayati öneme sahiptir. Eğitimcilerin

müfredat değişikliklerine katılmaması etkili öğretimi engelleyebilir ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını engelleyebilir. Bu çalışmada ima edilen kapsamlı memnuniyetsizlik, Fullan'ın (2007) eğitim ortamlarındaki değişimi yönetmenin karmaşıklığı hakkındaki gözlemlerini yansıtmaktadır. Müfredat değişiklikleri iyi niyetli olsa da, bunların pratik sonuçlarının yeterince ele alınmadığı takdirde eğitimciler arasında hayal kırıklığına yol açabileceği öne sürülmektedir. Bu, müfredat tasarımcıları ve eğitimciler arasında işbirliği ve karşılıklı anlayış ortamını teşvik eden daha derin bir diyalogu gerektirir.

Tablo 3.17 ve Tablo 3.29'da ayrıntıları verilen yeni yenilenen müfredat, öğrenme deneyimini modernleştirmek ve optimize etmek için tasarlanmış bir dizi geliştirmeyi sergilemektedir. Öne çıkan iyileştirmeler arasında coğrafi doğruluk ve alakayı sağlayan "Eski haritaların değiştirilmesi" yer alıyor. Ek olarak, "Güncellenmiş istatistikler" in entegrasyonu öğrencilere güncel ve ilgili verilerin sunulmasını sağlayarak onların çağdaş küresel senaryolara ilişkin kavrayışlarını geliştirir. "Yeni günlük planlar" ın tanıtımı, günlük öğrenmeye yapılandırılmış bir yaklaşım sunarak öğrencilerin zaman yönetimi gibi temel becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. "Yeniden tasarlanan müfredat boyutu" ve genel "Müfredat organizasyonu", öğrenme yolculuğunu kolaylaştırarak bilgiyi kısa ve yapılandırılmış bir şekilde sunmaya yönelik stratejik bir çabayı yansıtmaktadır. Kullanıcılardan gelen geri bildirimler, bu geliştirmelerin değerinin altını çizmektedir. Örneğin, güncellenen istatistikler günümüzün hızla değişen dünyasına uygunluğu sağladığı için övülürken, yeni günlük planlar öğrencilerin günlük rutinlerine disiplin ve düzen kazandırdığı için övülüyor. Tablo 3.29'da sağlanan geri bildirim, katılımcıların tercihlerine ilişkin ayrıntılı bir görünüm sunmakta olup, "Eski Haritaların Değiştirilmesi" ve "Güncellenmiş İstatistikler" gibi özellikler, birden fazla katılımcı tarafından özellikle takdir edilmektedir. Özetle, yeni müfredat güncellenmiş içerik ile optimize edilmiş yapının düşünceli bir karışımını temsil etmekte ve kapsamlı, ilgili ve etkili bir öğrenme ortamı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yeni bir müfredatın uygulamaya konması, yenilik ve iyileştirilmiş öğrenme sonuçları vaat ederken aynı zamanda Tablo 3.18 ve Tablo 3.30'da gösterildiği gibi çok sayıda zorluğu da beraberinde getirebilir. Vurgulanan en göze çarpan zorluklardan biri eski ve yeni müfredat arasındaki benzerliktir. Bu tür örtüşmeler kafa karışıklığına neden olabilir ve yeni programın algılanan değerini azaltabilir. Bir diğer engel ise öğretim metodolojilerinde belirsizliğe yol açabilen "Eksik Talimatlar" dır. Eğitimcilerin herhangi

bir müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynaması nedeniyle, yeterli öğretmen eğitiminin eksikliği belirgin bir endişe haline gelmektedir. Yeni içeriğe hazırlıksızlıkları veya aşına olmamaları, içeriğin etkili bir şekilde sunulmasını önemli ölçüde engelleyebilir. Ek olarak, kapsamlı bir Ders Programı kılavuzunun bulunmaması bu zorluğu daha da artırıyor ve eğitimcileri yeni materyali öğretmede en iyi yaklaşım konusunda ikilemde bırakmaktadır. Bu durum, birden fazla katılımcıdan gelen geri bildirimlerle de desteklenmekte ve bu endişenin yaygın doğasına işaret etmektedir. Üstelik müfredattaki "önemli hatalar" uygulama zorluklarını daha da artırmakta ve titiz bir düzeltme ve kalite güvencesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Esasen, yeni müfredat yenilenmiş bir eğitim yaklaşımının müjdecisi olsa da, başarılı bir şekilde uygulanması bu belirlenen zorlukların ele alınmasına bağlıdır. Bu engellerin aşılması, müfredatın potansiyelinin sınıfta tam olarak hayata geçirilmesini sağlamak için çok önemlidir.

Dinamik eğitim alanında öğretmenlerin müfredat değişikliklerine ilişkin bakış açılarını anlamak çok önemlidir. Tablo 3.31'de yeni müfredatın eski müfredata göre öngörülen hedeflere ulaşmadaki etkililiğine ilişkin eğitimcilerin görüşleri ayrıntılı olarak verilmektedir. Bulgular, anlaşma ve anlaşmazlıkların bir karışımını ortaya koyuyor. Temel Sosyal Bilgiler bilgisini edinme hedefi açısından, eğitimcilerin %46,81'i önemli bir kısmı yeni müfredatın önceki müfredatla karşılaştırıldığında yetersiz olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirmek, genel Sosyal Bilgiler becerilerini geliştirmek ve Sosyal Bilgiler alanında merak uyandırmak gibi amaçlar için çoğunluk yeni müfredatın üstünlüğü konusunda fikir ayrılığına düşmektedirler. Özellikle, Sosyal Bilgilerin sonuçlarını tanımak ve Sosyal Bilgiler konularında nesnel yargılarda bulunmak gibi hedefler konusunda, katılımcıların üçte birinden fazlası güçlü çekinceler ifade etmektedir. Bu algılar, eğitim literatüründeki tarihsel tartışmalarla uyumludur ve Dewey (1938) ve Bruner (1960) gibi bilim adamlarının müfredat uygulamasının zorlukları ve müfredatı pedagojik hedeflerle uyumlu hale getirmenin önemi konusunda dile getirdiği endişeleri yansıtmaktadır. Bulgular, yeni bir müfredata geçişin zorluklarını ve bunun eğitimcilerin beklentileri ve daha geniş eğitim hedefleri ile uyumlaştırılmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca müfredatı daha da geliştirmek, sadece çağdaş kalmasını değil aynı zamanda amaçlanan sonuçlara ulaşmada etkili olmasını sağlamak için eğitimcilerle sürekli diyalog kurma ihtiyacını da vurgulamaktadırlar.

Sürekli gelişen eğitim alanında, yeni müfredatların tanıtılması öğrenme deneyimlerini optimize etmeyi amaçlamaktadır. Tablo 3.32'deki veriler eğitimcilerin en son müfredata yönelik algılarının canlı bir resmini çizmektedir. Yalnızca %1,11'lik bir kesim (veya 4 öğretmen) bu yöntemin yararlarını tamamen onaylarken, %63,99'luk önemli bir oran (veya 231 öğretmen) önceki modele göre üstünlüğü konusunda kesin çekincelerini dile getirmilerdir. Bu tür derin şüphecilik, müfredat değişikliklerinin eğitimcilerin bakış açılarıyla uyumlu hale getirilmesinin önemini altını çizerek, müfredatın etkili bir şekilde benimsenmesini ve uygulanmasını engelleyebilir. Bu şüphecilik, öğretmenlerin katılımının yetersiz olması nedeniyle yukarıdan aşağıya eğitim reformlarına karşı direnişe dikkat çeken Fullan'ın (2007) bulgularını yansıtmaktadır. Üstelik gözlemlenen tereddüt, öğretmenlerin müfredat değişikliklerine uyum sağlamada karşılaştıkları zorlukları, özellikle de kendilerini karar alma sürecinden dışlanmış hissettiklerinde vurgulayan Yıldırım'ın (1999) görüşleri ile de örtüşmektedir; bu da mesleki haklardan mahrum bırakılma duygularını düşündürmektedir. Bu referanslar, daha sorunsuz geçişler ve başarılı uygulamalar sağlamak için eğitimcileri müfredat reformlarında aktif paydaşlar haline getiren daha işbirlikçi bir yaklaşımın gerekliliğinin altını çizmektedir.

Sürekli değişen eğitim ortamında, eğitimcilerin müfredat değişikliklerini yönlendirebilecek iyi donanıma sahip olmalarını sağlamak çok önemlidir. Öğretmenlerin yeni müfredatın uygulanması için algılanan ek eğitim ihtiyacına ilişkin araştırmamız, bir fikir birliğini ortaya koymaktadır. %80,25'lik bir kesim (veya 321 öğretmen) ek eğitimin vazgeçilmez olduğunu düşünüyor; bu durum, kendilerinin yeterince hazırlıklı olduklarına inanan %19,75'lik (veya 79 öğretmen) tam bir tezat oluşturmaktadır. Daha ileri eğitim ihtiyacına yönelik bu önemli eğilim, etkili müfredat uygulamasında sürekli mesleki gelişimin önemli rolünün altını çizen Desimone'nin (2009) bulgularını yansıtmaktadır. Benzer şekilde, Guskey (2002) mesleki gelişimin eğitim reformları için bir temel taşı olduğunu vurgulamış ve bunun öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisini vurgulamıştır. Bu tür belirgin geri bildirimler, eğitim kurumlarının güçlü öğretmen yetiştirme programlarına öncelik vermesi ve bunlara yatırım yapması, yeni müfredata başarılı bir geçiş ve bunun sınıflarda verimli bir şekilde uygulanmasının sağlanmasının zorunluluğunun altını çizmektedir.

Sürekli gelişen eğitim alanında, eğitimcilerin özel eğitim ihtiyaçlarını anlamak, etkili müfredat uygulaması için bir temel taşı haline gelir. Öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler müfredatı için algıladıkları eğitim gereksinimlerine ilişkin araştırmamız, eğitimcilerin gelişmiş pedagojik sunum için önemli olduğunu düşündükleri alanlara bir bakış açısı sunmaktadır. Temel kavramlara, yenilikçi öğretim yöntemlerine ve değerlendirme stratejilerine yapılan vurgu, yeni müfredat ilercisi olsa da, eğitimcilerin onu etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli araçlarla donatma konusunda algılanan bir boşluk olduğunu göstermektedir.

Bu duyguyla uyumlu olarak, daha geniş eğitim ortamındaki çok sayıda çalışma, kişiye özel mesleki gelişimin önemini güçlendirmektedir. Örneğin Guskey (2002) sürekli gelişimin sınıf uygulamalarını ve dolayısıyla öğrenci başarılarını doğrudan etkilediğini vurgulamıştır.

Yeni Sosyal Bilgiler müfredatı yenilikçi öğrenme yolları vaat ederken, başarısı özü itibarıyla eğitimcilerin bunu sunmak için ne kadar iyi eğitildiklerine bağlıdır. Tanımlanan boşlukları kapatmak için eğitim kurumlarının hem bulgularımızdan hem de daha geniş eğitim araştırmalarından içgörüler elde ederek hem hedefe yönelik hem de kapsamlı mesleki gelişim programları hazırlaması gerekir. Bu, yalnızca yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasını değil, aynı zamanda amaçlanan eğitimsel çıktıların elde edilmesini de sağlar.

Eğitimcileri sürekli mesleki gelişime dahil etmek, müfredat değişikliklerinin etkili bir şekilde uyarlanması ve uygulanması için çok önemlidir. Öğretmenlerin müfredata dayalı seminerlere ve çalıştaylara katılımına ilişkin çalışmamız önemli bir gözleme ışık tutmaktadır. Mesleki gelişime yönelik kaynaklar mevcut olsa da tüm eğitimciler bunlardan yararlanmamaktadır. Daha fazla eğitime gerek olmadığına inananların çoğunluğunun sunulan oturumların hiçbirine katılmadığı göz önüne alındığında, bu özellikle dikkat çekicidir.

Bu eğilim, mesleki gelişim fırsatlarının salt mevcudiyetinin bu fırsatların değerlendirilmesini garanti etmediğini vurgulayan daha geniş eğitim araştırmalarıyla uyumludur. İçeriğin uygunluğu, algılanan fayda, zamanlama ve erişilebilirlik gibi faktörler eğitimcilerin katılım kararlarında rol oynar. Smith ve Gillespie (2007) ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimin önemini farkında olmalarına rağmen pratik,

uygulamalı ve doğrudan sınıflarına uygulanabilir oturumlar arzuladıklarını vurgulamıştır.

Bu bulguların ışığında, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumların sadece seminer ve çalıştaylar sunmakla kalmayıp aynı zamanda bunların eğitimcilerin ihtiyaçlarına ve programlarına uygun olmasını sağlamasına ihtiyaç vardır. Bu oturumları doğrudan sınıftaki zorluklara değinecek ve eyleme geçirilebilir bilgiler sunacak şekilde uyarladığınızda, katılımın artma olasılığı daha yüksek olur. Mesleki gelişim fırsatlarının yalnızca var olması değil, aynı zamanda maksimum uygunluk ve etki için optimize edilmesi ve yeni müfredatın sınıflara sorunsuz bir şekilde entegre edilmesi önemlidir.

Yeni bir müfredatın etkililiği, eğitimcilerin bu müfredatın sunumuna hazırlıklı olması ve katılımıyla karmaşık bir şekilde bağlantılıdır. Öğretmenlerin müfredatla ilgili çalıştaylara katılımına ilişkin araştırmamız onların bağlılıklarına ve mesleki gelişime erişimlerine yönelik bir pencere sunmaktadır. Önemli sayıda eğitimcinin, bildirim eksikliği, önceden var olan öğretim taahhütleri ve diğer meslektaşları tarafından temsil edilme gibi nedenlerle sağlanan oturumların hiçbirine katılmamış olması dikkate değer bir gözlemdir.

Bu eğilim daha geniş eğitim araştırmalarından elde edilen bulguları yansıtmaktadır. Çoğu zaman, eğitimcilerin mesleki gelişime katılımı, salt ilginin ötesindeki faktörlerden etkilenir. İletişim boşlukları, idari lojistik ve okul dinamikleri gibi dış engeller katılımı önemli ölçüde etkileyebilir (Desimone, 2011). Eun (2008) tarafından yapılan bir başka çalışma, öğretmenlerin, mesleki gelişim oturumlarının, öğretim uygulamalarına hemen uygulanabilir ve faydalı olduğunu algıladıklarında mesleki gelişim oturumlarına daha yatkın olduklarını öne sürmektedir.

Bulgularımıza göre, Milli Eğitim Bakanlığı proaktif olarak eğitim oturumları sunmuş olsa da, iletişimde ve muhtemelen bu oturumların alaka ve zamanlamasında iyileştirmeler yapılması için yer olduğu açıktır. Yeni müfredata başarılı bir geçiş için, bu atölye çalışmalarının yalnızca mevcut olması değil, aynı zamanda eğitimcilerin farklı ihtiyaçlarını ve programlarını karşılayacak şekilde uyarlanması da son derece önemlidir. Ayrıca, tüm eğitimcilerin yaklaşmakta olan mesleki gelişim fırsatları hakkında iyi bilgi sahibi olmalarını sağlamak için iletişim kanallarının geliştirilmesi gerektiğine dair açık

bir gösterge bulunmaktadır. Bu önlemler sayesinde yeni müfredatın potansiyeli sınıfta daha etkili bir şekilde kullanılabilir.

Eğitimcilerin hazır olması, herhangi bir yeni müfredatın etkili bir şekilde sunulmasında merkezi öneme sahiptir. Bu özellikle pedagojilerin ve müfredat içeriğinin sürekli geliştiği, hızla değişen eğitim ortamları için geçerlidir. Öğretmenleri müfredat geçişlerine hazırlamada seminer ve çalıştayların değeri akademik ve idari bir ilgi alanıdır çünkü bu oturumlar genellikle yeni bilgi ve metodolojilerin yayılmasında birincil araç olarak hizmet eder.

Yeni müfredat bağlamında seminerlerin değerine ilişkin öğretmenlerin bakış açılarına ilişkin incelememiz bazı önemli bilgiler sunmaktadır. Eğitimcilerin çoğunluğu bu seminerleri son derece değerli, iyi yapılandırılmış mesleki gelişim fırsatlarının gelişmiş öğretim yeterliliği ve sonuçlarıyla bağlantılı olduğu literatürde ifade edilen duyguların yankısı olarak görmektedir (Garet ve diğerleri, 2001). Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının seminerleri takdir etmesi, bunların müfredat geçişi alanında mesleki gelişim için bir araç olarak etkililiğinin altını çizmektedir.

Ancak her zaman iyileştirmeye yer vardır. Öğretmenlerin bir kısmı seminerleri orta veya düşük değerde bulmuşlardır. Bu tür duygular, mesleki gelişim fırsatları çok olsa da bunların kalitesinin, alaka düzeyinin ve uygulanabilirliğinin farklılık gösterebileceğini ve dolayısıyla öğretmenlerin algılarını etkileyebileceğini öne süren diğer çalışmaların bulgularını yansıtmaktadır (Borko, 2004) .

Seminerlere yönelik genel düşünce olumlu olsa da, eğitimcilerin gelişen ihtiyaçlarını karşılamak için seminerlerin sürekli olarak iyileştirilmesi ve uyarlanması gerekmektedir. Bu oturumların konuyla ilgili, uygulamalı ve doğrudan uygulanabilir olmasını sağlamak, öğretmenlerin yalnızca iyi bilgili olmalarını değil aynı zamanda yeni müfredatın inceliklerini anlamak için iyi donanıma sahip olmalarını sağlayarak değer önerilerini geliştirebilir.

Eğitim alanında müfredat uygulamasının başarısı önemli ölçüde öğretmenlerin hazırlıklı olmasına bağlıdır. Eğitimcilerin güven düzeylerine ilişkin araştırmamız endişe verici bir eğilimi ortaya koyuyor: Ankete katılanların yaklaşık %60'ı yeni müfredatı yönlendirmek için yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu tür bulgular, öğretmenlerin yeni müfredat çerçevelerine geçiş yaparken karşılaştıkları ve

genellikle yetersiz eğitim ve yetersiz kaynaklar nedeniyle daha da kötüleşen zorlukları vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Desimone, 2009). Eğitim kurumlarının bu boşluğu fark etmesi ve ele alması, öğretmenlerin yalnızca yeni içeriğe aşına olmalarını değil aynı zamanda onu etkili bir şekilde sunma becerilerine güvenmelerini sağlamak da zorunludur. Bu hazırlık eksikliğinin giderilmesi, müfredat hedeflerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve sonuçta istenilen öğrenci çıktılarının elde edilmesi açısından çok önemlidir.

Yeni bir müfredatın uygulamaya konulması önemli bir girişimdir ve başarısı büyük ölçüde öğretmenlere sağlanan destek yapılarına ve kaynaklara bağlıdır. Son anketimiz bu noktayı vurgulamakta ve eğitimcilerin %93'ünün ezici bir kısmının yeni müfredatı etkili bir şekilde sunmak için ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarına inandıklarını ortaya koymaktadır. Bu görüşler, müfredat uygulamasını kolaylaştırmada kapsamlı kaynakların önemini vurgulayan Smith ve O'Day'in (1990) bulgularını yansıtmaktadır. Çalışmamızda eğitimciler tarafından vurgulanan sürekli mesleki gelişim, net talimatlar ve azaltılmış sınıf mevcutları gibi belirli kaynaklar, bu tür unsurların öğretmenlerin yeterliliğini ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını artırmak için çok önemli olduğunu öne süren daha geniş araştırmalarla uyumludur (Darling-Hammond, 2017). Başarılı müfredat uygulamasının yalnızca yeni içerik sunmakla ilgili olmadığı, aynı zamanda eğitimcilerin bu içeriği sunmak için gerekli araçlara ve desteğe sahip olmalarını sağlamakla da ilgili olduğu açıktır. Bu ihtiyaçların ele alınması, müfredatın girişinin öğretme ve öğrenmede somut gelişmelere dönüşmesini sağlamak açısından çok önemlidir.

Ortaokul Sosyal Bilgiler müfredatını geliştirme girişimi, değişen eğitim paradigmalarına ve toplumsal taleplere yanıt olarak müfredatın sürekli olarak geliştirilmesine duyulan ihtiyacın göstermektedir. Schug'un (1982) bulgularını tekrarlayarak, Sosyal Bilgiler için uygun ve dinamik bir müfredatın önemi göz ardı edilemez. Bu evrimin anahtarı sadece içerik değil aynı zamanda Thornton'un (2005) önerdiği gibi kullanılan pedagojik yöntemlerdir. Çalışmamızdaki eğitimcilerden ve paydaşlardan gelen, müfredat yenilenme çeşitli öğretim metodolojilerini teşvik etmeye kadar uzanan bir yelpazeyi kapsayan öneriler, müfredatın geliştirilmesi için çok yönlü bir yaklaşımın gerekli olduğu yönündeki daha geniş akademik fikir birliğini yansıtmaktadır (Barton ve Levstik, 2004). Özellikle öğretmen desteği ve eğitimine

yapılan vurgu Hicks ve diğerlerinin çalışmalarıyla tutarlıdır. (2014), başarılı müfredat uygulamasında eğitimcilerin oynadığı önemli rolün altını çizmektedir. Sonuç olarak, gelişmiş bir Sosyal Bilgiler müfredatına giden yol içerik, pedagoji ve öğretmen desteğini ele alan bütünsel bir yaklaşımdan geçmektedir. Bu önerileri benimsemek, Sosyal Bilgiler alanında ortaokul öğrencileri için dönüştürücü bir akademik deneyime zemin hazırlayabilir.

Öğretmen algılarına odaklanarak yeni Sosyal Bilgiler müfredatı incelememizden elde edilen bulgular, Lee'nin 2003 araştırmasıyla karşılaştırılabilecek birçok ilgi çekici içgörü ortaya koymaktadır. Bulgularımızın merkezinde ders kitaplarının öğretimin temel taşları olarak önemi, seminerler veya müfredat kılavuzları gibi diğer eğitim kaynaklarını gölgede bırakması yer almaktadır. Ders kitaplarının bu hâkimiyeti, Lee'nin 2003'teki araştırmasının özüyle uyum içindedir; bu araştırma aynı zamanda eğitim ekosisteminde temel kaynakların önemli rolünü de vurgulamıştır. Bununla birlikte, Lee'nin çalışması öncelikli olarak öğretmenlerin hazırlığı ve müfredatın karmaşıklığı üzerine yoğunlaşırken, bizim araştırmamız sağlanan kaynaklar ile eğitimcilerin faydacı ihtiyaçları arasındaki uyumu veya uyum eksikliğini daha derinlemesine araştırmaktadır. Ayrıca çalışmamızda dikkat çekici bir süreklilik teması ortaya çıkmaktadır. Pek çok eğitimci, eski ve yeni müfredat çerçeveleri arasındaki farklılıkların asgari düzeyde olduğunu algılamakta; bu da değişikliklerin çok ciddi olmadığını ya da yeterince aktarılmadığını göstermektedir. Lee'nin bulgularını yansıtan bu duygu, müfredat değişikliklerinde netliğin öneminin altını çizmektedir. Verilerimiz aynı zamanda eğitim ve desteğin adil, erişilebilir ve esnek olmasını sağlamanın ve her bir öğretmenin kendine özgü koşullarına hitap etmenin önemine işaret etmektedir. Bulgularımız boyunca yer alan tablolar ve şekiller, eğitimcilerin yeni müfredatın özellikleri ve uygulaması, işbirlikçi öğrenmenin değeri ve pedagojik kararlarda karşılaşılan karmaşık zorluklarla ilgili çeşitli deneyimlerini, çekincelerini ve algılarını daha da vurgulamaktadır. Genel olarak, hem sonuçlarımız hem de Lee'nin 2003 bulguları, açık iletişimin, güçlü öğretmen desteğinin ve müfredat geçişleri sırasında temel kaynakların önemi konusunda birleşiyor. Ancak çalışmamız, günümüz eğitim ortamında müfredat uygulamasının çok yönlü zorluklarını ve nüanslarını vurgulayarak daha geniş bir perspektif sunmaktadır.

4.2. Öneriler

4.2.1. Planlayıcıların Sosyal Bilgiler Müfredat Reformuna Bakış Açılarının ve Deneyimlerinin İncelenmesi

- Bir müfredat, eğitimciler, öğrenciler, ebeveynler ve alan uzmanları gibi çok çeşitli paydaşların dahil olduğu işbirliğine dayalı bir süreç yoluyla geliştirilmelidir. Bu yaklaşım dengeli, kapsayıcı ve toplumun farklı ihtiyaçlarına uyarlanabilir bir müfredat sağlar.
- Eğitimciler, kendilerini geliştiren müfredatla ilgili en son beceriler, metodolojiler ve kaynaklarla donatmak için sürekli eğitim ve mesleki gelişim fırsatları almalıdır. Bu eğitim programlarının düzenli olarak güncellenmesi, eğitimcilerin en iyi öğrenme sonuçlarını kolaylaştırmaya hazır olmalarını sağlayacaktır.
- Eğitimcilerden, öğrencilerden ve diğer paydaşlardan müfredatın etkililiğine ilişkin düzenli geri bildirim toplamak için mekanizmalar oluşturmalıdır. Bu geri bildirim, eğitimsel hedeflere daha iyi hizmet verebilmek için iyileştirilmesi veya ayarlanması gerekebilecek alanları belirleyebilir.
- Yeni müfredatın sorunsuz bir şekilde sunulmasını sağlamak için okullar ve eğitim kurumları, güncellenmiş ders kitaplarından yenilikçi dijital platformlara kadar gerekli kaynaklarla yeterince donatılmalıdır. Buna gerekli altyapının, teknolojik desteğin ve eğitimin sağlanması da dahildir.
- Geniş kapsamlı müfredat değişikliklerini uygulamaya koymadan önce, yeni müfredatı pilot okullardan veya belirli bölgelerden başlayarak aşamalı olarak test edilmelidir. Bu ilk uygulamalardan elde edilen sonuçların analiz edilmesi, potansiyel tehlikeleri tespit edebilir ve daha geniş bir kullanıma sunmadan önce iyileştirmelerin yapılmasına olanak sağlayabilir.
- Müfredatın içeriği, metodolojileri ve sunum biçimleri, tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına, geçmişlerine ve yeteneklerine hitap etmeli ve her öğrencinin eğitim yolculuğunda temsil edildiğini ve değerli olduğunu hissetmesini sağlamalıdır.
- Öğrencileri dijital çağın karmaşıklıklarına hazırlamak için dijital araçları ve metodolojileri müfredata entegre edilmelidir. Bu onların teknolojik odaklı bir gelecekte başarılı olacak beceri ve bilgiye sahip olmalarını sağlar.

- Öğrencileri yerel tarihlerine ve bağlamlarına yerleştirirken aynı zamanda küresel olaylara, kültürlere ve bakış açılarına da maruz bırakılmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencileri hem yerel hem de küresel vatandaşlar olmaya hazırlayan kapsamlı bir dünya görüşünü teşvik eder.
- Müfredatın etkililiğini belirlemek için açık ve ölçülebilir değerlendirme ölçütler oluşturulmalıdır. İster akademik performansı ister paydaş memnuniyetini değerlendiren bu ölçümler, müfredatın güçlü yönleri ve potansiyel iyileştirme alanları hakkında fikir verir.
- Müfredatın çevik, alakalı ve sürekli gelişen eğitim ortamına uyarlanabilir kalmasını sağlamak için ortaya çıkan trendlerin, teknolojilerin ve küresel gelişmelerin nabızı tutulmalıdır.

4.2.2. Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı ile Öğretmen Deneyimlerini ve Zorluklarını Anlamak

- Müfredat ve ders kitabı netliğini sağlamak için öğretmenleri müfredat geliştirme sürecine yoğun bir şekilde dahil edilmelidir. Müfredatta teknoloji uyumu ve değerlendirmeye yardımcı olacak açık yönergeler sağlanmalıdır.
- Yeni müfredatın etkileşimli ve öğrenci merkezli yaklaşımını sürdürürken, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinin ve güncel olayların anlaşılmasının geliştirilmesine de vurgu yapmaktadır. Müfredatı ek kaynaklar ve eğitimle desteklenmelidir.
- Öğretmenler için hedefleri ve yeni unsurların entegrasyonunu açıklayan atölye çalışmaları düzenleyerek eski müfredatın temel ilkelerini dönüştürücü değişikliklerle dengelenmelidir.
- Bu alanlara odaklanan ek kaynaklar ve modüller geliştirerek müfredatın disiplinlerarası öğrenme, eleştirel düşünme, kültürel duyarlılık ve küresel farkındalık üzerindeki vurgusunu güçlendirilmelidir.
- Ders kitaplarını ve ders programlarını kapsamlı, kullanıcı dostu ve yeni müfredatın hedeflerine uygun olacak şekilde revize edilmelidir. Daha net ders hedefleri ve teknolojiyle daha iyi entegrasyon sağlanmalıdır.

- Öğretmenlere etkili soruşturmalar yürütmeleri için daha fazla kaynak ve eğitim sağlanmalıdır. Araştırma tasarımı ve uygulamasına yönelik atölye çalışmaları ve deneyimlerin paylaşılacağı platformlar sunulmalıdır.
- Eğitim seminerleri, çevrimiçi kaynaklar ve en iyi uygulamaları paylaşma fırsatları aracılığıyla biçimlendirici ve performansa dayalı değerlendirmeler konusunda rehberlik ve eğitim sağlanmalıdır.
- Vaka çalışmaları veya başarılı uygulama örnekleri eşliğinde, yeni müfredatın gereksinimlerine göre uyarlanmış önerilen öğretim yaklaşımlarından oluşan bir havuz geliştirilmelidir.
- Devam eden mesleki gelişim ve öğretim yaklaşımlarında esnekliğe izin veren bir müfredat yoluyla öğretmenlerin uyum sağlamasını kolaylaştırılmalıdır. Uyarlanabilir öğretim stratejileri ve geri bildirim mekanizmaları üzerine atölye çalışmaları sunulmalıdır.
- Oyunlaştırma, gerçek dünyadaki konsept uygulamaları ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı dahil olmak üzere öğrenci katılımını artıracak stratejiler geliştirilmelidir. Öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler araştırılmalıdır.
- Etkili müfredat planlaması ve esnek öğretim stratejileriyle zaman kısıtlaması sorununu ele alınmalıdır. Zaman yönetimi ve etkili öğretim teknikleri konusunda eğitim sunulmalıdır.
- Öğretmenlere eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı, empatiyi, kapsayıcılığı ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik kaynakları teşvik etmek de dahil olmak üzere geniş eğitim ve destek sağlanmalıdır.
- Sürekli mesleki gelişim sağlayın ve öğretmenler arasında işbirliği kültürünü teşvik edilmelidir. İşbirliği için düzenli atölye çalışmaları, eğitim oturumları ve platformlar sağlanmalıdır.
- Roller ve sorumlulukların net bir taslağını sunarak ve mesleki gelişim için fırsatlar sunarak öğretmen göreve başlama sürecini iyileştirilmelidir.
- Eğitim seminerlerinin adil, erişilebilir ve esnek şekilde organize edilmeli ve çevrimiçi öğrenmeyi benimseyin ve farklı programlara uyum sağlanmalıdır.
- Sürekli destek sağlamak için özel ve tutarlı bir yaklaşım benimsenmelidir. Akademik yıl boyunca öğretmenlerin karşılaştığı belirli zorluklara yönelik kişiselleştirilmiş yardım sunulmalıdır.

4.2.3. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

- Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının anlaşılmasının kaynaklarını göz önünde bulunduran eğitim yetkilileri, önemli sayıda öğretmenin birincil referans olarak buna güvenmesi nedeniyle, içeriği geliştirmek ve en son müfredat yönergeleriyle uyumlu olmasını sağlamak için ders kitabı yayıncılarıyla işbirliği yapmalıdır.
- Eski ve yeni müfredatların karşılaştırmalı analizi: öğretmenlerin algıları göz önüne alındığında, Milli Eğitim Bakanlığı, eski ve yeni müfredat arasındaki geçişe ilişkin belirsizlikleri ele almak ve yeni yaklaşımın faydalarını ve hedeflerini vurgulamak için eğitimcilerle etkileşimli oturumlar düzenlemelidir.
- Teknolojinin müfredata entegrasyonu için okul yönetimleri, teknoloji şirketleriyle işbirliği yaparak öğretmenlere yeni gelişen eğitim teknolojileri konusunda düzenli eğitimler vermeli ve onların sınıfta modern araçları etkili bir şekilde kullanabilecek donanımına sahip olmalarını sağlamalıdır.
- Sürekli iyileştirmeye yönelik geri bildirim mekanizmalarını geliştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimcilerin müfredat hakkında gerçek zamanlı geri bildirimde bulunabileceği, sahadaki deneyimlere dayalı hızlı uyarlamaları kolaylaştıracak sağlam bir çevrimiçi platform kurmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik destek ve kaynak ihtiyacını anlamak, hükümet tarafından desteklenen eğitim kurumları, yeni müfredata göre uyarlanmış, hem dijital hem de fiziksel olarak güncellenmiş kaynakların istikrarlı bir şekilde tedarik edilmesini sağlamalı ve öğretmenlerin dersleri etkili bir şekilde vermesini desteklemelidir.
- Öğrenci katılımına ve katılımına öncelik veren okullar, müfredatın öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına uygun olmasını sağlayarak öğrenci katılımını artıracak stratejiler ve etkinlikler geliştirmek için eğitim uzmanlarıyla iş birliği yapmalıdır.
- Yeni müfredattaki ölçme ve değerlendirmeyi yansıtan Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim araştırmacılarıyla birlikte, değerlendirme yöntemlerini periyodik olarak gözden geçirmeli ve iyileştirmeli, bunların müfredatın hedefleriyle uyumlu olmasını sağlamalı ve öğrencilerin anlayışını etkili bir şekilde ölçmelidir.

- Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ve büyüme fırsatları doğrultusunda, öğretmen dernekleri, eğitim kurumlarıyla işbirliği içinde, yeni müfredatın talepleriyle uyumlu sürekli mesleki gelişim fırsatları, çalıştaylar ve kurslar sunmalıdır.
- Topluluk ve ebeveyn katılımını ele alan okullar, topluluk destek programları başlatmalı, ebeveynleri ve yerel toplulukları müfredattaki değişiklikler konusunda eğitmeli, kolektif destek ve anlayış sağlamalıdır.
- Kültür Bakanlığı, müfredattaki kültürel ve tarihi perspektifleri kabul ederek, Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde, müfredatın çeşitli kültürel ve tarihi anlatıları yansıtmalarını sağlamalı, öğrenciler arasında kapsayıcılığı ve daha geniş anlayışı teşvik etmelidir.
- Gerçek dünya bağlamlarını ve problem çözme birleştirmek amacıyla, eğitim kurumları endüstri uzmanlarıyla iş birliği yaparak gerçek dünya senaryolarını müfredata entegre etmeli, öğrencilerde pratik anlayışı kolaylaştırmalı ve problem çözme becerilerini geliştirmelidir.
- Eğitim psikologları tarafından desteklenen okullar, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına ve katılıma uyum sağlamayı vurgulayarak, çeşitli öğrencilere yönelik stratejiler ve kaynaklar uygulamalı, müfredatın özel ihtiyaçları olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrenciler için erişilebilir ve etkili olmasını sağlamalıdır.
- Müfredatın güçlendirilmesinde ders dışı etkinliklerin rolünün bilincinde olan okul yönetimleri, yerel kuruluşlarla iş birliği içinde, müfredatı tamamlayan ve güçlendiren, öğrencilerde bütünsel gelişimi teşvik eden ders dışı programları desteklemelidir.
- Dijital okuryazarlığın ve çevrimiçi öğrenme platformlarının önemi göz önüne alındığında, teknoloji şirketleri Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde dijital okuryazarlık programları geliştirmeli ve teşvik etmeli, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin modern müfredatın ayrılmaz bir parçası olan çevrimiçi öğrenme platformlarında gezinme konusunda becerikli olmalarını sağlamalıdır.
- Çevresel ve sürdürülebilir eğitim bağlamında, çevre kuruluşları sürdürülebilirliği ve çevre bilincini müfredata dahil etmek için okullarla iş birliği yapmalı ve öğrencileri acil küresel zorluklarla mücadeleye hazırlamalıdır.

- Dil ve iletişim becerilerine verilen önem göz önüne alındığında, dil kurumları ve uzmanları, müfredatın dil ve iletişime ayrılmış bölümlerini geliştirmek ve vurgulamak için eğitimcilerle birlikte çalışmalı ve öğrencilerin güçlü dilsel ve kişilerarası beceriler geliştirmelerini sağlamalıdır.
- Müfredatın sürekli olarak gözden geçirilmesini ve gelecek projeksiyonlarını sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, müfredatı periyodik olarak gözden geçirmek, müfredatı güncel ve ileriye dönük tutmak amacıyla gelecekteki eğitim ihtiyaçlarını ve eğilimlerini öngörmek için özel bir ekip kurmalıdır.
- Etik ve ahlaki eğitimi teşvik etme ruhu içinde, dini ve etik kuruluşlar, müfredatın ahlaki ve etik eğitimi içermesini ve öğrencilerde değer ve ilkeleri teşvik etmesini sağlamak için okullarla iş birliği yapmalıdır.
- Son olarak, müfredat geliştirmede paydaş katılımını ele alan Millî Eğitim Bakanlığı, bütünsel bir yaklaşım sağlayarak öğrencileri, velileri, eğitimcileri ve diğer paydaşları müfredat geliştirme konusunda tartışmaya ve girdi sağlamaya davet eden yıllık forumlar düzenlemelidir.

KAYNAKÇA

- Ajienka, J. A., & Owolabi, O. O. (1991). Application of mass balance of kick fluid in well control. *Journal of Petroleum Science and Engineering*, 6(2), 161-174.
- Akpan, J., Mberengwa, I., Hitchcock, R. K., & Koperski, T. (2004). Human rights and participation among southern African indigenous peoples. IWGIA document, (110), 184-201.
- Alhajri, A. J. (2022). Teachers' Satisfaction with Kuwaiti Social Studies Curriculum Effects on the Educational Process, *Journal of Educational and Social Research*, 12(1), pp. 355–370.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkalai, Y. (2011). Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7(1), 291-303.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Banks, J. A., & Banks, C. M. (2015). *Multicultural education* (pp. 229-248). Routledge.
- Baporikar, N. (2015). Educational leadership for enhancing quality in teacher education. In *Handbook of Research on Enhancing Teacher Education with Advanced Instructional Technologies* (pp. 320-341). IGI Global.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). Defining the social studies (NCSS Bulletin 51). Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bednarz, S. W. (1994). *Geography for Life: National Geography Standards, 1994*. National Geographic Society, PO Box 1640, Washington, DC 20013-1640.
- Bernard, H. R. (2017). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman & Littlefield.
- Bilbao, P. P., Lucido, P. I., Iringan, T. C., & Javier, R. B. (2008). Curriculum development. *Childhood Education*, 81(1), 33-35.
- Black, H. C. (2009). *Black's Law Dictionary*. 9-th ed. St. Paul, Minn.: Thomson Reuters.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi delta kappan*, 92(1), 81-90.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.

- Bozimo, G. & Ikwumelu, S.N. (2000). *Social Studies in a Changing Society*. Warri: Stable Publishers.
- Bozimo, G., & Ikwumelu, S. N. (1999). *Issues in social studies education in Nigeria*. Whyte and Whyte.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*, Harvard, Univ. Press, Cambridge, Mass.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage publications.
- Carreres, A. L., Pérez-Vázquez, E., Lorenzo-Lledó, A., & Lledó, G. L. (2021). Gamification as a Didactic Strategy for the Physical Education of Pre-School Students. In *Physical Education Initiatives for Early Childhood Learners* (pp. 142-166). IGI Global.
- Chand, R. (2017) 'Challenges Faced by Teachers in Carrying out Classroom Assessment in Upper Primary Social Science', *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 9(3), p. 25. doi: 10.21013/jems.v9.n3.p1
- Chaudhry, A. I. (1989). *Institutionalization of basic education*. Islamabad: Academy of Educational Planning and Management.
- Chukwuemeka, F. C. (2014). *Evaluation of the implementation of the social studies curriculum in junior secondary schools in Enugu state* (Doctoral dissertation, UNN).
- Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. ERIC Clearinghouse.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *Curriculum journal*, 22(2), 201-225.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cruz, B. C., & Thornton, S. J. (2013). *Teaching social studies to English Language Learners*. New York: Routledge.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and special education: Program and pedagogical issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 373-386.
- Çalışkan, İ., & Batı, K. (2020). Designing multicultural teaching and learning environments in science education. In *Sociological perspectives on educating children in contemporary society* (pp. 207-228). IGI Global.
- Danladi, E. N. (2006). *Introduction to curriculum and instruction*. Kaduna Yoyce Graphical printers and publishers Co.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dede, C. (2014). *The Role of Digital Technologies in Deeper Learning*. Students at the Center: Deeper Learning Research Series. Jobs for the Future.
- Denzin, N. K. (1978). The logic of naturalistic inquiry in NK Denzin (Ed.) *Sociological methods: A sourcebook*.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D., & Cannella, G. S. (Eds.). (2023). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage publications.
- Department for Education [DfE]. (2013). *The national curriculum in England*. DfE Publications.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi delta kappan*, 92(6), 68-71.
- Devellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. Kappa Delta Pi, New York. NY0-684-83828-1.
- Dubey, D.L. & Barth, J.L. (1980), *Social Studies Methods for Nigerian Teachers*. Ibadan: University Press Ltd.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Epstein, T., & Miller, R. T. (2011). Teaching about historical agency: The goals of historical agency. *History Teacher*, 45(3), 400-419.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, 47(4), 47-61.
- Eun, B. (2008). Making connections: Grounding professional development in the developmental theories of Vygotsky. *The teacher educator*, 43(2), 134-155.
- Formiga, M. M. M., De Araujo, M. M., & Santos, I. M. (2019). Case Illustrations of 3D Printing in Brazilian Schools and Community. In *Interdisciplinary and International Perspectives on 3D Printing in Education* (pp. 158-175). IGI Global.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Galvez-LEGUA, M. P., & Galvez-Aranda, D. E. (2022). 5 Phases of Educational Robotics (5PER): The Scientific Method Applied to Educational Robotics. In *Designing, Constructing, and Programming Robots for Learning* (pp. 22-46). IGI Global.
- Ganira, K. L. (2019). *Influence of Social Studies Curriculum in Enhancing Values Education Among Pre-school Learners in Nairobi City County, Kenya* (Doctoral dissertation, University of Nairobi).

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020.
- Grant, S. G. (2003). *History lessons: Teaching, learning, and testing in U.S. high school classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grant, S. G. (2014). *History lessons: Teaching, learning, and testing in US high school classrooms*. Routledge.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hangoma, A. (2020). *Challenges faced in the teaching and learning of social studies in selected primary schools in Lusaka district of Zambia* (Doctoral dissertation, The University of Zambia).
- Hautecoeur, J. P. (Ed.). (2002). *Ecological education in everyday life: Alpha 2000*. University of Toronto Press.
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
- Hicks, D., Lee, J. K., Berson, M., Bolick, C., & Diem, R. (2014). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14(4), 433-450.
- Holmes, C., & Manfra, M. M. (2022). Participatory Literacy and Taking Informed Action in the Social Studies. In *Research Anthology on Citizen Engagement and Activism for Social Change* (pp. 1125-1141). IGI Global.
- Impedovo, M. A., & Iaquina, R. (2013). From broadcasting to transforming: The social construction of knowledge for understanding lawfulness. In *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements* (pp. 298-306). IGI Global.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- Jabar, F. A., Said, H., Najjar, S., Jamil, A., Kubaisi, Y., & Atwan, M. (2009). *State of social sciences in Iraq universities: survey and assessment*.
- Jackson, C. M., & Kibetu, D. K. (2019). Emerging Technologies in Teaching, Research, and Learning: GIS Technology and Methods in Education. In *Technology-Supported Teaching and Research Methods for Educators* (pp. 201-217). IGI Global.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Joof, G.W.(1984). *Social Studies Teaching Methods and Techniques*. Onitsha: Outrite Publishers.
- Karadeniz, O., & Er, H. (2020). Material Use in Social Studies Education: Cultural Fairs. In *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies* (pp. 258-273). IGI Global.

- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Springer.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.
- Khan, S. R. (2000). *Appraising and Testing World Bank Maintained Hypotheses on Basic Education in a Comparative Institutional Context*. Sustainable Development Policy Institute.
- Kissock, C. (1981). *Curriculum Planning for Social Studies Teaching*. London: N.Y. John Willy and Sons Ltd.
- Kline, P. (2015). *A Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design*. Routledge.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. and Swanson, R.A. (2005) *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Elsevier, Burlington.
- Kwenin, I. A. (2021) 'Challenges of Implementing the Integrated Social Studies Curriculum in Ghana', 8(1), pp. 40–48.
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *EBOOK: Teaching Geography 11-18: A Conceptual Approach*. McGraw-Hill Education (UK).
- LAWTON, D. (2012). *Theory and practice of curriculum studies*. Routledge.
- Lee, Y. C. (2003). *An evaluation of the new junior secondary science curriculum in Hong Kong* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).
- Levstik, Linda & Tyson., Cynthia, A. (2008). *Handbook of Research on Social Studies Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Lundgren, U. P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27000.
- Malenya, F. L. (2020). Basic Education Provision in Kenya's Urban Informal Settlements. In *Handbook of Research on Diversity and Social Justice in Higher Education* (pp. 308-332). IGI Global.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. W. (2022). *Educating for Global Competence: Preparing Our Students to Engage the World*. ASCD.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Mathias, P. (1973). *The Teachers' Handbook for Social Studies*. London: Balnford Press.
- Mctighe, J., & Ferrara, S. (1998). *Assessing Learning in the Classroom*. Student Assessment Series. NEA Professional Library, Distribution Center, PO Box 2035, Annapolis Junction, MD 20701-2035.
- Merriam-Webster, Inc. (2005). *Merriam-Webster's medical desk dictionary*. Delmar Thomson Learning.
- Merseeth, K. K. (1991). *The case for cases in teacher education*. AACTE Publications, One Dupont Circle, Suite 610, Washington, DC 20036-2412.
- Mezieobi, K. A. (1993). *Social Studies curriculum*. Owerri: Whyte publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal Bilgiler müfredatı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ministry of Education in Erbil-Iraq (2009).

- Ministry of Education in Erbil-Iraq, General Directorate of Curricula and Publications (2015).
- Ministry of Education in Erbil-Iraq, General Directorate of Curricula and Publications, (2022).
- Ministry of Education in Erbil-Iraq, General Directorate of Curricula and Publications. (2022). Social Studies textbook: 7th Grade (15th ed.).
- Ministry of Education in Erbil-Iraq, General Directorate of Curricula and Publications. (2022). Social Studies textbook: 8th Grade (15th ed.).
- Ministry of Education in Erbil-Iraq, General Directorate of Curricula and Publications. (2022). Social Studies textbook: 9th Grade (15th ed.).
- Ministry of Education in Erbil-Iraq, Planning Directorate, Statistics Department, (2022).
- Moore, P. (1995). Information problem solving: A wider view of library skills. *Contemporary educational psychology*, 20(1), 1-31.
- Nagashima, N. (1976). Boiling and Roasting: An Account of the Two Descent Based Groupings among the Iteso of Uganda. *Hitotsubashi journal of social studies*, 8(1 8), 42-62.
- National Council for the Social Studies. (2010). National curriculum standards for social studies. NCSS.
- Naz, F. (2007). IMPACT OF BASIC EDUCATION ON THE RURAL DEVELOPMENT IN BARANI AREAS (Doctoral dissertation, University of Arid Agriculture, Rawalpindi Pakistan).
- Nelson, T. H., & Slavit, D. (2007). Collaborative inquiry among science and mathematics teachers in the USA: professional learning experiences through cross-grade, cross-discipline dialogue. *Journal of in-service education*, 33(1), 23-39.
- Neuman, W. L. (2013). *Social Research Methods: Pearson New International Edition: Qualitative and Quantitative Approaches* (Pearson new international edition. ed.).
- Nicholls, A., & Nicholls, S. H. (2018). *Developing a curriculum: A practical guide*. Routledge.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Nyika, J. M., & Madaraka, F. (2021). The Mirage and Reality of Special Education in Developing Countries. In *Handbook of Research on Critical Issues in Special Education for School Rehabilitation Practices* (pp. 143-159). IGI Global.
- Obiadi, G. O. A. (1980). *Essentials of Social Studies for schools and colleges in Nigeria*. Onitsha: Alfa publishers.
- Odden, A. (2009). *10 strategies for doubling student performance*. Corwin Press.
- Odden, A. R., & Picus, L. (2008). *School finance: A policy perspective*. McGraw-Hill.
- Ololobou, Y.P.S. (2000). Foundation of Social Studies. In Ololobou, J.P.S. Jacobs & Ndazhaga, J. (Eds) *Dimension of Social Studies Vol. I*. Pankshin, Academic Trust Fund.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.

- Oyewo, A. E., & Umoh, S. U. (2017). Prospects and Challenges of Social Studies Teachers Professional Development in Nigeria. In *Handbook of Research on Teacher Education and Professional Development* (pp. 138-161). IGI Global.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Parker, W. C. (2010). *Social studies in elementary education*. New York: Pearson.
- Parker, W. C. (Ed.). (2015). *Social studies today: Research and practice*. Routledge.
- Parker, W.C. (2010). *Social Studies Today, Research & Practice*. New York: Routledge
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., ... & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- PAUL, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational research review*, 14, 47-61.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational researcher*, 24(7), 5-12.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Trans. D. Coltman.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*.
- Priestley, M., & Biesta, G. (Eds.). (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. A&C Black.
- Priestley, M., & Humes, W. (2010). The development of Scotland's Curriculum for Excellence: amnesia and déjà vu. *Oxford Review of Education*, 36(3), 345-361.
- Prince, M., & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of college science teaching*, 36(5), 14.
- Qaisrani, N., & Khawaja, S. (Eds.). (1989). *Planning of basic education in Pakistan* (No. 91). The Academy.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of educational research*, 75(2), 211-246.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in research on instruction. *The Journal of educational research*, 88(5), 262-268.
- Ross, E. W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, 3, 17-36.
- Ross, E. W. (2017). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. State University of New York Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

- Schug, M. C. (1982). Why kids don't like social studies. *Social Education*, 48(5), 382.
- Schug, M. C., Lopus, J. S., & Morton, J. S. (1997). From plan to market: Teaching ideas for social studies, economics, and business classes. Council for Economic Education.
- Schweisfurth, M. (2013). *Learner-centred education in international perspective: Whose pedagogy for whose development?*. Routledge.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of adult learning and literacy*, 7(7), 205-244.
- Smith, M. S., & O'Day, J. (1990). Systemic school reform. In S. H. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing* (pp. 233-267). Falmer Press.
- Smith, J. A. (2015). Qualitative psychology: A practical guide to research methods. *Qualitative psychology*, 1-312.
- Sofadekan, A. O. (2012). *Social studies education in Nigeria: the challenge of building a nation* (Doctoral dissertation, Brunel University School of Sport and Education PhD Theses).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. sage.
- Stevenson, A. (Ed.). (2010). *Oxford dictionary of English*. Oxford University Press, USA.
- Streiner, D. L., & Norman, G. R. (2008). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use*. Oxford University Press.
- Swedish National Agency for Education. (2018). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare*.
- Şişman, M. (2018). Eğitimde giriş. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-388.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* (No. 37.013 TAB).
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk.
- Thornton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. Teachers College Press.
- Tomal, N., & Yılar, M. B. (2019). An evaluation of social studies textbooks in Turkey: A content analysis for curriculum and content design. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2), 447-457.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2010). *Research methods knowledge base*. 2006. Cengage Learning Boston.
- Tshiunza, M., Lemchi, J., & Tenkouano, A. (2001). Determinants of market production of cooking banana in Nigeria. *African crop science journal*, 9(3), 537-547.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.
- Uygulamaya, K., & Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Webb, A. S. (2020). Riding the fourth wave: An introduction to the scholarship of teaching and learning. In *Evidence-Based Faculty Development Through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (pp. 1-19). IGI Global.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?: Educating our children for the common good*. Teachers College Press.
- Windschitl, M., & Sahl, K. (2002). Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: The interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture. *American educational research journal*, 39(1), 165-205.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, 92(4), 81-94.
- WONG, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), 41-58.
- Woodward, A., & Elliott, D. L. (1990). Textbook use and teacher professionalism. In D. L. Elliott & A. Woodward (Eds.), *Textbooks and schooling in the United States* (pp. 178–193). University of Chicago Press.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)* (p. 312). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Zhao, Y. (2018). *What works may hurt—Side effects in education*. Teachers College Press.

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu

Program geliştirme uzmanları için görüşme programı

Bölüm 1

1.Cinsiyet: () Erkek ()Kadın

2.Müfredat geliştirmede yıllık deneyim:

- [] 5 yıldan az
- [] 5-10 yıl
- [] 11 - 15 yıl
- [] 16 - 20 yıl
- [] 20 yıldan fazla

3.Eğitim yeterliliği:

- [] ___ alanında lisans diploması (lütfen çalışma alanınızı belirtiniz) ()
- [] ___ alanında yüksek lisans derecesi (lütfen çalışma alanını belirtin) ()
- [] ___ Doktora (lütfen çalışma alanını belirtin) ()

4.Katıldığınız müfredat reformu sayısı:

- [] 1
- [] 2
- [] 3
- [] 4 veya daha fazla

5. Yaş grubu:

- [] 20-29
- [] 30-39
- [] 40-49
- [] 50-59

- [] 60 ve üzeri

Bölüm 2

- 1.Sosyal Bilgiler müfredat reformunun arkasındaki faktörler nelerdir? Reform nasıl başladı?
- 2.Öğrencilerin veya toplumun teorik temeli ve algılanan ihtiyaçları nelerdir? Referanslar yurtdışı müfredatlarından mı alındı?
- 3.Gelişim sürecinde karşılaşılan sorunlar oldu mu?
- 4.Yeni programın eski programa göre ayırt edici özellikleri nelerdir?
- 5.Yeni müfredatı bazı pilot okullarında denediniz mi?
- 6.Yeni müfredatın uygulanmasını kolaylaştırmak için okullara ne tür eğitimler verildi veya verilecek?
7. Okullar için hangi ek kaynaklar sağlandı veya sağlanacak?
- 8.Uygulamanın ilk yılında ne tür zorluklarla karşılaşmayı beklersiniz?
9. Amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki uyum derecesini tahmin edebilir misiniz?
- 10.Yeni müfredatın başarılı olacağından ne kadar eminsiniz?

Program geliştirme uzmanları için konuşma programı (Arapça)

جدول المقابلة لمخططي مناهج مادة الاجتماعيات في الحلقة الثالثة من التعليم الاساس

القسم الاول:

1-الجنس

[] - ذكر

[] - أنثى

2- سنوات الخبرة في تطوير المناهج:

[] - أقل من 5 سنوات

5-10 [] - سنوات

11 - 15 [] - سنة

16 - 20 [] - سنة

[] - أكثر من 20 عامًا

3-المؤهل التعليمي:

[] - درجة البكالوريوس في _____ (يرجى تحديد مجال الدراسة) (

[] - درجة الماجستير في _____ (يرجى تحديد مجال الدراسة) (

[] - الدكتوراه في _____ (يرجى تحديد مجال الدراسة) (

4- عدد إصلاحات المناهج الدراسية التي شاركت فيها:

1 [] -

2 [] -

3 [] -

4 [] - أو أكثر

5- الفئة العمرية:

20-29 [] -

30-39 [] -

40-49 [] -

50-59 [] -

60 [] - فما فوق

القسم الثاني

1. ما هي العوامل الكامنة وراء إصلاح مناهج الدراسات الاجتماعية ؟ كيف بدأ الإصلاح؟

2. ما هو الأساس النظري والاحتياجات المتصورة للطلاب أو المجتمع؟ هل كانت المراجع مأخوذة من مناهج خارجية؟

3. هل كانت هناك مشاكل في عملية التطوير؟

4. ما هي السمات المميزة للمنهج الجديد برأيك بالمقارنة مع القديم؟

5. هل جربت المنهج الجديد في بعض المدارس التجريبية؟

6. ما هي أنواع التدريب التي تم تقديمها أو سيتم توفيرها للمدارس لتسهيل تنفيذ المنهج الجديد؟

7. ما هي الموارد الإضافية التي تم توفيرها أو سيتم توفيرها للمدارس؟

8. ما هي أنواع الصعوبات التي تتوقعها في السنة الأولى من التنفيذ؟

9. هل يمكنك توقع درجة التطابق بين المناهج المقصودة والمنفذة؟

10. ما مدى ثقتك في نجاح المنهج الجديد؟

Program geliştirme uzmanları için konuşma programı (İngilizce)

Interview schedule for curriculum planners

1. What are the factors behind the I.S. curriculum reform? How was the reform initiated?
2. What are the theoretical basis and perceived needs of students or society? Were references drawn from overseas curricula?
3. Were there problems encountered in the developmental process?
4. What do you perceive as the distinctive features of the new curriculum when compared to the old one?
5. Did you try out the new curriculum in some pilot schools?
6. What kinds of training have been or will be provided for schools to facilitate implementation of the new curriculum?
7. What additional resources were or will be provided for schools?
8. What sorts of difficulties would you expect to come up in the first year of implementation?
9. Could you predict the degree of congruence between the intended and implemented curricula?
10. How confident are you that the new curriculum will turn out to be a success?

Ek 2: Görüşme Formu

Öğretmenler için görüşme protokolleri

Bölüm 1

1. Cinsiyet: () Erkek ()Kadın
2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yılların Tecrübesi:
() 1. Yıl için Sosyal Bilgiler Öğretimi ()2-5 ()6-10
()11 daha fazla
3. Lütfen bilimsel uzmanlığınızı belirtiniz ()Sosyal Bilgiler ()Coğrafya
()Tarih
4. Ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde bu yıl kaç ders veriyorsunuz? ()
5. Lütfen Valilik adınızı belirtin ()Erbil ()Süleymaniye
()Duhok

Bölüm 2

Yeni Sosyal Bilgiler Müfredatı Algıları

1. Yeni müfredatı nasıl ve nerede öğrendiniz?
2. Müfredat/ders kitabının size reform konusunda net bir yön verdiğini düşünüyor musunuz?
3. Ana odak noktası olarak ne algılıyorsunuz?
4. Eskisinden ne farkı var?
5. Sizce bu düzeyde Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenmesi gereken en önemli şey nedir?

Uygulanan uygulamalar

1. Müfredata veya ders kitabına ne kadar bağlısınız?
2. Soruşturmanın üzerini örttünüz mü? Onları sınıfta nasıl yürütürsünüz? Onlar hakkında nasıl düşünüyorsun?

3. Değerlendirme konusundaki yeni vurgular uygulamalarınıza yansıyor mu?
4. Yeni müfredatta önerilen bu yeni öğretim yaklaşımlarını denediniz mi?
5. Müfredatın yarısını geçtikten sonra, ikinci yarıda öğretiminizde herhangi bir değişiklik yapmayı düşünür müsünüz?
6. Eski ve yeni müfredat arasında öğrencilerin tutumlarında veya motivasyonlarında herhangi bir farklılık gözlemliyor musunuz?

Uygulamayı etkileyen faktörler ve algılanan değişiklikler

1. Hangi faktörlerin yeni müfredatı öğretmenizi etkileyebileceğini düşünüyorsunuz?
2. Şimdiye kadar herhangi bir zorluk veya engelle karşılaştınız mı?
3. Sizce yeni müfredatın öğretiminde öğretmenin rolü nedir?

Öğretmenler için destek

1. Öğretmen adaylığının yeterli veya yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Milli Eğitim Bakanlığı Programlar ve Yayınlar Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen eğitim seminerlerinden herhangi birine katıldınız mı?
 2. Uygulama sırasında devam eden destek yeterli mi?
- Yeni müfredat hakkında başka ne gibi görüşleriniz var?

Öğretmenler için görüşme protokolleri (Arapça)

بروتوكول المقابلة لمعلمي مادة الاجتماعيات في الحلقة الثالثة من التعليم الاساس

القسم الاول:

- 1- الجنس : () ذكر () أنثى
- 2- سنوات الخبرة: () اقل من سنة () بين 2-5 سنوات () بين 6-10 سنوات () اكثر من 11 سنة
- 3- التخصص العلمي: () اجتماعيات () تأريخ () جغرافيا
- 4- كم عدد الصفوف الدراسية التي تقوم بتدريس المواد الاجتماعية فيها للعام الحالي ()
- 5- المحافظة: () اربيل () سليمانية () دهوك

القسم الثاني

تصورات منهج المواد الاجتماعية الجديد

- 1- كيف وأين تعلمت عن المنهج الجديد؟
- 2- هل تعتقد أن المنهج الدراسي / الكتاب المدرسي يعطيك اتجاهًا واضحًا للإصلاح؟
- 3- برأيك ما هو التركيز الرئيسي في الكتاب المدرسي الجديد؟
- 4- كيف يختلف عن القديم؟
- 5- برأيك ما هو أهم شيء يتعلمه الطلاب في المواد الاجتماعية في هذا المستوى؟

الممارسات المنفذة

- 1- ما مدى قربك من المنهج الدراسي أو الكتاب المدرسي؟
- 2- هل قمت بتغطية نهج الاستقصاء؟ كيف قمت بإجرائها في الصف؟ ما هو رأيك بها؟
- 3- هل التأكيد الجديد على التقييم ينعكس في ممارساتك؟
- 4- هل جربت مناهج التدريس الجديدة المقترحة في المنهج الجديد؟

- 5- بعد الانتهاء من نصف المنهج ، هل تفكر في إجراء أي تغييرات على طريقة التدريس في النصف الثاني؟
- 6- هل لاحظت أي اختلافات في اتجاهات الطلاب أو دوافعهم بين المنهج القديم والجديد؟

العوامل المؤثرة على التنفيذ والتغييرات المتصورة

- 1- ما هي العوامل التي ترى أنها قد تؤثر على طريقة تدريسك للمنهج الجديد؟
- 2- هل واجهت أي صعوبات أو عقبات حتى الآن؟
- 3- ما رأيك في دور المعلم في تدريس المنهج الجديد؟

دعم المعلمين

- 1- هل تعتقد أن توجيه المعلم كافٍ أم مفيد؟ هل حضرت أي من الندوات التدريبية التي نظمتها وزارة التربية والتعليم ، المديرية العامة للمناهج والمطبوعات؟
- 2- هل الدعم المستمر أثناء التنفيذ كافٍ؟
- ما هي وجهات نظرك الأخرى حول المنهج الجديد؟

Öğretmenler için görüşme protokolleri (İngilizce)

Interview protocols for teachers

Perceptions of the new curriculum and science learning

1. How and where did you learn about the new curriculum?
2. Do you think the syllabus/textbook gives you a clear direction of the reform?
3. What do you perceive as the main focus?
4. How does it differ from the old one? ,
5. What do you think is the most important thing for students to learn in science at this level?

Implemented practices

1. How many laboratory periods are there per week or per cycle?
2. How closely do you stick to the syllabus or textbook?
3. Did you cover the investigations? How do you conduct them in class? How do you think about them?
4. Are the new emphases on assessment reflected in your practices?
5. Did you try out those new teaching approaches suggested in the new syllabus?
6. After going through half of the curriculum, would you consider making any changes to your teaching in the second half?
7. Do you observe any differences in students' attitudes or motivation between the old and the new curriculum?

Factors affecting implementation and perceived changes

1. What factors do you see could affect your teaching of the new curriculum?
2. Have you encountered any difficulties or obstacles so far?
3. What do you think the role of the teacher is in teaching the new curriculum?

Support for teachers

1. Do you think teacher induction is sufficient or helpful? Did you attend any of the

training seminars organized by the CDI?

2. Is ongoing support during implementation sufficient?

What other views do you have on the new curriculum?



Ek 3: Öğretmen Anketi Formu

Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasına ilişkin öğretmen anketi

Bölüm 1

1. Cinsiyet: () Erkek ()Kadın
2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yılların Tecrübesi:
() 1. Yıl için Sosyal Bilgiler Öğretimi ()2-5 ()6-10
()11 daha fazla
3. Lütfen bilimsel uzmanlığınızı belirtiniz ()Sosyal Bilgiler ()Coğrafya
()Tarih
4. Ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde bu yıl kaç ders veriyorsunuz? ()
5. Lütfen Valilik adınızı belirtin ()Erbil ()Süleymaniye
()Duhok

Bölüm 2

6. Yeni Sosyal Bilgiler müfredatı anlayışınız hangi kaynak materyalden türetilmiştir?
(Birden fazla kaynak varsa, size önemlerini göstermek için 1,2,3 vb. sıralayınız, "1" en önemlisidir)

Müfredatı anlamak için kaynak materyaller

Sıralama

a) Ders Programı Kılavuzu

b) Ders Kitabı

**c) Milli Eğitim Bakanlığı Programlar ve Yayınlar Genel
Müdürlüğü tarafından düzenlenen öğretmen seminerleri
veya çalıştayları**

d) Okulunuzun Sosyal Bilgiler Paneli toplantıları

e) Diğerleri (Lütfen belirtiniz)

7. Sizin algınıza göre yeni Sosyal Bilgiler müfredatı aşağıdaki alanlar açısından eskisinden ne kadar farklı? (Lütfen her alan için işaretleyiniz. Bu soru ilk defa Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenler için geçerli değildir.)

Müfredatın alanı	Çok farklı	Sadece bazı alanlarda farklı	Çok az fark var veya hiç fark yok
a) Konu içerik bilgisi			
b) Önerilen öğretim yaklaşımları			
c) Deneylerin/ incelemelerin yapılmasının önerildiği yollar			
d) Önerilen değerlendirme yöntemleri			

8. Yeni müfredat kapsamındaki öğretim yönteminiz aşağıdaki alanlarda geçmişten farklı mı? (Lütfen her bir boyut için işaret koyunuz. Bu soru ilk defa Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenler için geçerli değildir.)

Öğretimin yönleri	Çok farklı	Sadece bazı alanlarda farklı	Çok az fark var veya hiç fark yok
a) Öğretilen konu bilgisi			
b) Kullandığınız öğretim yaklaşımları			
c) Pratik çalışmayı öğretme yöntemleriniz			
d) Öğrencilerinizi değerlendirme			

yöntemleriniz

9. Eski müfredata göre yeni müfredatın yeni özelliklerinin aşağıdakiler olduğuna ne ölçüde katılıyorsunuz? (Lütfen her özellik için işaret koyunuz. Bu soru ilk defa Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenler için geçerli değildir.)

Özellikler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
a) Yeni konu alanları/içerikleri değerlidir.				
b) Sosyal Bilgilerin günlük yaşamla ilişkisini gösteren daha çok günlük örnekler vardır..				
c) Sosyal Bilgilerin doğasına ve bilimsel bilginin evrimine daha fazla vurgu yapılır.				
d) Grup tartışması, bilgi araştırması vb. dahil olmak üzere çok çeşitli öğretim yöntemleri önerilmektedir.				

10. Araştırma etkinliklerini öğretirken en sık kullandığınız stratejiyi en yakından hangi strateji temsil ediyor? (Lütfen sadece BİRİNİ işaretleyiniz.)

Öğretimin yönleri	
a) Etkinliklerin çoğunu gösterdim, ancak araştırmayı tasarlamaya tüm sınıfı dahil ettim. (S.11'e geçin)	

b) Öğrencilerin çoğu etkinliği benim yakın rehberliğim altında küçük gruplar halinde yürütmesine izin veririm. Örneğin. Kendi başına ilerlemelerine izin vermeden önce, soruşturmayı yürütmenin tasarımını ve uygun prosedürünü onlarla ele aldım. (S.11'e geçin)	
c) Öğrencilerin etkinliklerin çoğunu küçük gruplar halinde yürütmelerine izin veririm, onlara yalnızca minimum rehberlik sağlarım, ör. kullanım için mevcut aparat türlerini önermek. (S.12'ye gidin)	
d) Diğerleri (Lütfen belirtiniz) :	

11. Öğrencilere yakın rehberlik sağlamak, ancak onlara kendi başlarına araştırma yapmaları için serbest bırakmamak için sebep(ler)iniz/nedenleriniz nelerdir? (Birden fazla nedeniniz varsa, önem derecesini göstermek için lütfen bunları 1, 2, 3 vb. sıralayınız, en önemlisi "1"dir.)

Sebepler	Sıralama
a) Öğrenciler bu şekilde daha fazla faydalanabilir ve daha iyi öğrenebilirler.	
b) Öğrencilerin araştırmalarını tasarlamakta özgür olmaları halinde yaratılabilecek disiplin sorunları veya kafa karışıklığından kaçınmak.	
c) Öğrencilerim kendi başlarına araştırma yapma becerisine sahip değiller.	
d) Gereken süreyi azaltabilir.	
e) Öğrencilerin kendi seçimlerini yapmakta özgür olmaları durumunda kullanmaları için yeterli araç veya kaynağımız yok.	

f) Öğrencilerin dil becerileri yetersizdir.

g) Diğerleri (Lütfen belirtiniz) :

12. Soruşturma etkinliklerinin öğrenciler için yarar(lar)ı nelerdir/faydaları nelerdir? (Birden fazla fayda varsa, önem derecesini göstermek için lütfen bunları 1, 2, 3 vb. şeklinde sıralayınız, "1" en önemlisidir.)

Faydalar	Sıralama
a) Faydası yoktur	
b) Bilimsel aklı geliştirmek	
c) Motivasyonu ve ilgiyi artırmak	
d) Bilim bilgisi anlayışını geliştirmek	
e) Bilimsel tutumları teşvik etmek, örn. açık fikirlilik, dürüstlük,	
f) Kendine olan güvenini ve yeteneğinin güvencesini oluşturmak	
g) Diğerleri (Lütfen belirtiniz) :	

13. Yukarıdaki amaçlara ulaşmak için öğrencileri araştırmalar yoluyla yönlendirme konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?

Çok emin	Oldukça emin	Oldukça güvensiz	Çok güvensiz

14. Sizce yeni müfredat kapsamında öğrencilerin bilime yönelik tutumları ve/veya motivasyonları değişti mi? (Bu soru ilk defa Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenler için geçerli değildir.)

Çok Daha Olumlu	Pozitif	Değişmedi	Daha olumsuz	Çok daha olumsuz

Lütfen nedenlerini belirtin: _____

15. Aşağıdaki alanlarla ilgili olarak yeni müfredattan memnun musunuz? (Lütfen her alan için işaret koyunuz ve cevaplarınız için NEDENLER veriniz.

Müfredatın alanları	Çok	Orta	As	Hiç	Lütfen memnun veya tatminsiz olmak için NEDENLER verin
a) Konu içerik bilgisi					
b) Önerilen öğretim yaklaşımları					
c) Deneylerin/incelemlerin yapılmasının önerildiği yollar					
d) Önerilen değerlendirme yöntemleri					

16. Yeni müfredatın en çok hangi ayırt edici özelliklerine değer veriyorsunuz?

17. Sizce yeni müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasının önündeki engeller nelerdir?

18. Eski programla karşılaştırıldığında, yeni programın aşağıdaki amaçlara daha kolay ulaşabileceğine katılıyor musunuz? (Lütfen her bir amaç için işaretleyiniz. Bu soru ilk defa Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenler için geçerli değildir.)

Amaçları	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Emin değilim	katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
a) Sosyal Bilgiler ve teknolojik bir dünyada yaşamak ve ona katkıda bulunmak için temel Sosyal Bilgiler bilgi ve kavramlarını edinir.					
b) Sorgulama ve problem çözme yeteneğini geliştirmek					
c) Bilim diline aşina olmak ve Sosyal Bilgiler ile ilgili bağlamlarda fikirleri iletme becerisine sahip olmak					
d) Sosyal Bilgilere merak ve ilgiyi geliştirmek					
e) Bilimin yararını ve sınırlarını ve Sosyal Bilgiler, teknoloji ve toplum arasındaki etkileşimleri tanır.					
f) Toplumu etkileyen Sosyal Bilgiler konularında bilgi ve verilere dayalı olarak nesnel yargılarda bulunabilme veya değer yargılarında bulunabilme					
g) Sosyal Bilgiler bilgisinin evrimsel					

doğasını takdir edebilme ve anlayabilme

19. Yeni müfredatın eski müfredata göre bir iyileştirme olduğuna ikna oldunuz mu?
(Bu soru ilk defa Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenler için geçerli değildir.)

Tamamen ikna edilmiş	İkna edilmiş	Emin değil	İkna edilmemiş	Tamamen edilmemiş	ikna
-----------------------------	---------------------	-------------------	-----------------------	--------------------------	-------------

Lütfen açıkla: _____

20. Yeni müfredatı uygulamak için öğretmenlerin daha fazla eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz?

_____ Evet (S.21'e geçin)

_____ Hayır (S.22'ye gidin)

21. Evet ise, hangi alanlarda eğitime ihtiyaç vardır? (Önemlerini göstermek için lütfen cevaplarınızı 1, 2, 3 vb. sıraya koyun, "1" en önemlisidir.)

Alanlar	Sıralama
a) Sosyal Bilgiler ve teknolojik bir dünyada yaşamak ve katkıda bulunmak için temel Sosyal Bilgiler bilgi ve kavramlarını edinme	
b) Sosyal Bilgiler alanında bilimsel araştırma sürecine aşinalık.	
c) Sosyal Bilgiler alanında bilimsel araştırma faaliyetleri ile öğrenciyi yönlendirme becerisini kazandırmak.	
d) Sosyal Bilgiler öğretimi için geleneksel olmayan öğretim stratejilerine/yöntemlerine aşinalık, ör. grup tartışması, münazaralar, rol oyunları, projeler vb.	

e) Öğrencilerin süreç becerilerini değerlendirmede yöntem ve becerilere aşinalık

f) Diğerleri (Lütfen belirtiniz):

22. Milli Eğitim Bakanlığı Programlar ve Yayınlar Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenleri yeni müfredata alıştırmak için düzenlenen seminer veya çalıştaylardan herhangi birine katıldınız mı?

_____ Yok (S.23'e geçin)

_____ Bazıları (S.24'e gidin)

_____ Çoğu veya tamamı (S.24'e gidin)

23. Bu seminerlere katılmama nedenleriniz nelerdir? (Birden fazla nedeniniz varsa, lütfen bunları önem derecelerini göstermek için 1.2.3 vb. sıraya göre sıralayın, "1" en önemlisidir.)

Sebepler	Sıralama
a) Bana haber verilmedi.	
b) Öğretimimle çok meşgulüm.	
c) Okulun diğer meslektaşlar tarafından temsil edilmesi, örn. panel kafası.	
d) Diğerleri (Lütfen belirtiniz) :	
(S.25'e gidin)	

24. Lütfen yeni müfredatı öğretmeye hazırlanmanız için bu seminerlerin değerini belirtiniz.

Son derece kullanışlı			kesinlikle kullanışlı değil	
5	4	3	2	1

25. Yeni müfredatın uygulanması için yeterince hazır olduğunuzu düşünüyor musunuz?

_____ Evet _____ Hayır

Lütfen açıkla: _____

26. Yeni müfredatın etkili bir şekilde uygulanması için gerekli başka kaynaklar var mı?

_____ Evet (Gerekli kaynaklar: _____)

_____ Hayır

27. Ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler müfredatını geliştirmek için başka ne gibi önerilerde bulunmak istersiniz?

Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasına ilişkin öğretmen anketi(Arapça)

مقياس تقييم تنفيذ مناهج المواد الاجتماعية الجديدة

القسم الاول:

* يرجى من حضراتكم وضع إشارة (√) أمام الحالة التي تنطبق عليكم:-

- 1- الجنس : () ذكر () أنثى
- 2- سنوات الخبرة: () أقل من سنة () بين 2-5 سنوات () بين 6-10 سنوات () أكثر من 11 سنة
- 3- التخصص العلمي: () اجتماعيات () تاريخ () جغرافيا
- 4- كم عدد الصفوف الدراسية التي تقوم بتدريس المواد الاجتماعية فيها للعام الحالي ()
- 5- المحافظة: () اربيل () سلیمانیة () دهوك

القسم الثاني:

6. من أي مصدر يتم اشتقاق فهمك لمنهج الدراسات الاجتماعية الجديد؟ (إذا كان هناك أكثر من مصدر واحد، فيرجى ترتيبها بترتيب 1، 2، 3 وما إلى ذلك. لإظهار أهميتها لك ، "1" هي الأهم)

المصادر	الترتيب
(أ) دليل المعلم	
ب) الكتاب المدرسي	
ج) ندوات أو ورش عمل للمعلمين تنظمها وزارة التربية- المديرية العامة للمناهج والمطبوعات	
د) اجتماعات لجنة الدراسات الاجتماعية في مدرستك	
هـ) أخرى (يرجى التحديد)	

مجلات المنهج الدراسية	مختلف جدا	مختلف في بعض الموضوعات فقط	اختلافات طفيفة او لا يوجد اختلافات ابدا
	228		

أ) معرفة محتوى الموضوع
ب) طرائق التدريس المقترحة
ج) الطرق المقترحة لإجراء التجارب
د) طرق التقييم المقترحة

7. حسب تصورك ، ما مدى اختلاف منهج الدراسات الاجتماعية الجديد عن القديم فيما يتعلق بالمجالات التالية؟
(يرجى وضع علامة على كل منطقة. هذا السؤال لا ينطبق على المعلمين الذين يقومون بتدريس الدراسات الاجتماعية لأول مرة).

8. هل الطريقة التي تدرس بها في إطار المنهج الجديد مختلفة عن الماضي فيما يتعلق بالمجالات التالية؟ (يرجى وضع علامة على كل جانب. هذا السؤال لا ينطبق على المعلمين الذين يقومون بتدريس المواد الاجتماعية لأول مرة).

المميزات	مختلف جدا	مختلف في بعض المجالات فقط	اختلافات طفيفة او لا يوجد اختلافات ابدا
----------	-----------	---------------------------	---

أ) المعرفة الموضوعية للتدريس
ب) طرائق التدريس التي تستخدمها
ج) الطرق التي تدرس بها في مجال العمل العملي
د) الطرق التي تقيم بها طلابك

9. إلى أي مدى توافق على أن ما يلي هو الميزات الجديدة للمنهج الجديد مقارنة بالمنهج القديم؟ (يرجى وضع علامة على كل ميزة. هذا السؤال لا ينطبق على المعلمين الذين يقومون بتدريس الدراسات الاجتماعية لأول مرة).

جوانب التدريس	اوافق بشدة	اوافق	لا اوافق بشدة	لا اوافق
---------------	------------	-------	---------------	----------

أ) مجالات / محتويات الموضوع الجديد جدرة بالاهتمام.
ب) هناك المزيد من الأمثلة اليومية التي توضح علاقة المواد الاجتماعية بالحياة اليومية.
ج) يتم التركيز بشكل أكبر على طبيعة المواد الاجتماعية وتطور المعرفة العلمية.
د) يتم اقتراح مجموعة متنوعة من طرق التدريس ، بما في ذلك المناقشة الجماعية والبحث عن المعلومات وما إلى ذلك.

10. ما هي الإستراتيجية الأكثر تمثيلاً التي استخدمتها غالباً في تدريس الأنشطة الاستقصائية؟ (يرجى تحديد واحدة فقط).

أ) أقوم بعرض معظم الأنشطة، ومن ثم أقوم باشتراك الصف بأكمله في تصميم الأنشطة الاستقصائية. (إذا كان جوابك هذا الاختيار اذهب إلى السؤال 11)
ب) أسمح للطلاب بإجراء معظم الأنشطة في مجموعات صغيرة ، تحت توجيهي الوثيق. على سبيل المثال ناقش معهم التصميم والإجراء المناسب لإجراء الأنشطة الاستقصائية قبل السماح لهم بالمضي قدماً بأنفسهم. (إذا كان جوابك هذا الاختيار اذهب إلى السؤال 11)
ج) أترك الطلاب يديرون معظم الأنشطة في مجموعات صغيرة، وأوفر لهم الحد الأدنى من التوجيه، على سبيل المثال اقتراح أنواع الأجهزة المتاحة للاستخدام. (إذا كان جوابك هذا الاختيار اذهب إلى السؤال 12)
د) أخرى (يرجى التحديد)

11. ما هو سبب / أسبابك لتقديم إرشادات عن كتب للطلاب مع عدم منحهم مطلق الحرية لإجراء البحث والتقصي بأنفسهم؟ (إذا كان لديك أكثر من سبب ، فيرجى ترتيبها بالترتيب 1 ، 2 ، 3 ، إلخ. لإظهار درجة أهميتها ، حيث يكون الرقم "1" هو الأهم).

الترتيب	الاسباب
---------	---------

أ) يمكن للطلاب الاستفادة أكثر والتعلم بشكل أفضل بهذه الطريقة.

ب) لتجنب مشاكل الانضباط أو الارتباك المحتمل حدوثه إذا كان الطلاب أحرارًا في تصميم بحثهم.

ج) يفتقر طلابي إلى القدرة على إجراء التقصي بأنفسهم.

د) يمكن أن تقلل من الوقت المطلوب.

هـ) ليس لدينا ما يكفي من الأجهزة أو الموارد للطلاب لاستخدامها إذا كانوا أحرارًا في اتخاذ قرارهم بأنفسهم.

و) قدرة الطلاب اللغوية غير كافية

ز) أخرى (يرجى التحديد)

12. برأيك ما هي فائدة (فوائد) الأنشطة الاستقصائية للطلاب؟ (إذا كان هناك أكثر من ميزة واحدة ، فيرجى ترتيبها بالترتيب 1 ، 2 ، 3 ، إلخ. لإظهار درجة أهميتها ، حيث يكون "1" هو الأهم.)

الترتيب	الفوائد
	أ) ليس هناك فائدة
	ب) تنمية الفكر العلمي
	ج) تعزيز الدافعية والاهتمام
	د) تعزيز فهم المعرفة العلمية
	هـ) تعزيز المواقف العلمية ، على سبيل المثال الانفتاح والصدق.
	و) بناء الثقة بالنفس والاطمئنان على قدرته
	ز) أخرى (يرجى التحديد):

13. ما مدى ثقتك في قيادة الطلاب من خلال التقصي لتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه؟

واثق جدا	واثق تماما	غير واثق تماما	غير واثق إطلاقاً
----------	------------	----------------	------------------

14. من وجهة نظرك ، هل تغيرت مواقف الطلاب أو دوافعهم للعلم في ظل المنهج الجديد؟ (هذا السؤال لا ينطبق على المعلمين الذين يقومون بتدريس المواد الاجتماعية لأول مرة).

ايجابي بشكل كبير	ايجابي	لم يتغير	سلبية	سلبي بشكل كبير
------------------	--------	----------	-------	----------------

رجاءا بين الاسباب
 15. هل أنت راضٍ عن المنهج الجديد فيما يتعلق بالمجالات التالية؟ (يرجى تحديد كل مجال وإعطاء أسباب لإجاباتك).

مجالات المنهج الدراسية	راضٍ جداً	راضٍ تماماً	غير راضٍ تماماً	غير راضٍ على الإطلاق	أسباب للشعور بالرضا أو عدم الرضا
------------------------	-----------	-------------	-----------------	----------------------	----------------------------------

أ) معرفة محتوى الموضوع
ب) طرائق التدريس المقترحة
ج) الطرق المقترحة لإجراء التجارب
د) طرق التقييم المقترحة

16. ما هي السمات المميزة للمنهج الجديد التي تفضلها أكثر من غيرها؟

17. برأيك ما هي المعوقات التي تحول دون التنفيذ الفعال للمنهج الجديد؟

18. بالمقارنة مع المنهج القديم ، هل توافق على أن المنهج الجديد أكثر قدرة على تحقيق الأهداف التالية؟ (يرجى وضع علامة على كل هدف. هذا السؤال لا ينطبق على المعلمين الذين يقومون بتدريس الدراسات الاجتماعية لأول مرة.)

الاهداف	وافق بشدة	وافق	غير متأكد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
أ) اكتساب المعارف والمفاهيم الأساسية للدراسات الاجتماعية للعيش والمساهمة في عالم الدراسات الاجتماعية والتكنولوجية					
ب) تنمية القدرة على الاستفسار وحل المشكلات					
ج) الإلمام بلغة العلم والتسلح بالمهارات في إيصال الأفكار في السياقات المتعلقة بالدراسات الاجتماعية					
د) تنمية حب الاستطلاع والاهتمام بالدراسات الاجتماعية					
هـ) التعرف على فائدة ومحدودية العلم والتفاعلات بين الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا والمجتمع					
و) القدرة على إصدار أحكام موضوعية أو أحكام قيمة فيما يتعلق بقضايا الدراسات الاجتماعية التي لها تأثير على المجتمع بناءً على المعرفة والبيانات					

ز) القدرة على تقدير وفهم الطبيعة التطورية
لمعرفة الدراسات الاجتماعية

19. هل أنتم مقتنعون بأن المنهج الجديد هو تحسين للمنهج القديم؟ (هذا السؤال لا ينطبق على المعلمين الذين يقومون بتدريس الدراسات الاجتماعية لأول مرة).

مقتنع تماما مقتنع لست متأكدا غير مقتنع غير مقتنع تماما

يرجى التوضيح.....

20. هل تعتقد أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من التدريب لتطبيق المنهج الجديد؟

_____ نعم (في حال الإجابة على هذا الاختيار انتقل إلى السؤال 21)

_____ لا (في حال الإجابة على هذا الاختيار انتقل إلى السؤال 22)

21. إذا كانت الإجابة بنعم ، فما هي المجالات التي يحتاجها التدريب؟ (يرجى ترتيب إجاباتك بالترتيب 1 ، 2 ، 3 ، إلخ. لإظهار أهميتها ، حيث يكون الرقم "1" هو الأكثر أهمية.)

الترتيب	المجالات
	أ) اكتساب المعارف والمفاهيم الأساسية للدراسات الاجتماعية للعيش والمساهمة في عالم الدراسات الاجتماعية والتكنولوجية
	ب) التعرف على عملية البحث العلمي في مجال الدراسات الاجتماعية.
	ج) الإلمام بمهارات قيادة الطلاب من خلال أنشطة البحث العلمي في مجال الدراسات الاجتماعية.
	د) التعرف على استراتيجيات / طرق التدريس غير التقليدية لتدريس الدراسات الاجتماعية ، على سبيل المثال مناقشة جماعية ، مناظرات ، لعب الأدوار ، مشاريع ، إلخ.

هـ) الإمام بأساليب ومهارات تقييم مهارات العملية لدى الطلاب

و) أخرى (يرجى التحديد):

22. هل حضرت أي من الندوات أو ورش العمل التي أجرتها وزارة التربية- المديرية العامة للمناهج والمطبوعات لتعريف المعلمين بالمنهج الجديد؟

_____ لم احضر الندوات أو ورش (في حال الاجابة على هذا الاختيار انتقل إلى السؤال 23)

_____ حضرت بعض الندوات أو ورش (في حال الاجابة على هذا الاختيار انتقل إلى السؤال 24)

_____ حضرت معظم الندوات أو ورش (في حال الاجابة على هذا الاختيار انتقل إلى السؤال 24)

23. ما هي أسباب عدم حضور تلك الندوات؟ (إذا كان لديك أكثر من سبب ، فيرجى ترتيبها بالترتيب 1.2.3 ، وما إلى ذلك لإظهار درجة أهميتها ، حيث يكون الرقم "1" هو الأهم.)

الترتيب

الاسباب

أ) لم يتم ابلاغي.

ب) أنا مشغول جدًا بتدريسي

ج) تم تمثيل المدرسة من قبل زملاء آخرين ، على سبيل المثال مدير المدرسة او اخرين.

د) أخرى (يرجى التحديد):

24. يرجى إعطاء إشارة إلى قيمة هذه الندوات لإعدادك لتدريس المنهج الجديد.

ليست مفيدة على الإطلاق

مفيد للغاية

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. هل تعتقد أنك مستعد بشكل كافٍ لتطبيق المنهج الجديد؟

نعم _____

لا _____

يرجى التوضيح:

26. هل هناك موارد أخرى ضرورية للتنفيذ الفعال للمنهج الجديد؟

نعم (الموارد المطلوبة: _____)

لا _____

27. ما هي التوصيات الأخرى التي تود بها تحسين منهاج المواد الاجتماعية على مستوى مدارس التعليم الاساس؟



Yeni Sosyal Bilgiler müfredatının uygulanmasına ilişkin öğretmen anketi(İngilizce)

Teacher Questionnaire

Hong Kong Institute of Education

Teacher survey on the implementation of the new Integrated Science curriculum

This questionnaire survey aims to collect teachers' feedback on the new Integrated Science curriculum with a focus on implementation at Secondary One. This survey constitutes part of a study is very much appreciated. The response given will be kept confidential and no respondent will be quoted by name or institution in any publication arising the work.

Please use the returned envelope for returning the completed questionnaire. Thank you.

Lee Yeung Chung

Lecturer, Department of Science

Hong Kong Institute of Education

Please tick as appropriate.

Part 1

1. Sex: _____ Male _____ Female

2. Years of Experience in teaching Social studies:

_____ Teaching Social studies for 1st year _____ 2-5 _____ 6-10 _____ 11 more

3. Please state your job title _____ I.S Panel Head _____ I.S teacher

4. How many classes of Secondary One I.S are you teaching in this year? _____

5. What is the medium of instruction of your school? _____ Chinese _____ English

Part2

6. From what source material is your understanding of new I.S curriculum derived? (if there is more than one source, please rank them order 1,2,3 etc. to show their importance to you, " 1" being the most important)

Source	Ranking
a) Syllabus and curriculum guide	
b) Textbook	
c) Teacher seminars or workshops organized by the CDI	
d) I.S Panel meetings of your school	
e) Others (Please specify)	

7. According to your perception, how different is the new Social Studies curriculum from the old with respect to the following areas? (Please tick for each area. This question is not applicable to teachers teaching Social Studies for the first time.)

Area of the curriculum	Very different	Different in only some areas	Little or no differences
a) Subject content knowledge			
b) Suggested teaching approaches			
c) The ways that experiments / investigations are suggested to be conducted			
d) Suggested methods of assessment			

8. Is the way that you teach under the new curriculum different from the past with respect to the following areas? (Please tick for each aspect. This question is not applicable to teachers teaching Social Studies for the first time.)

Features	Very different	Different in only some areas	Little or no differences
a) The subject knowledge taught			
b) The teaching approaches you use			
c) The ways that your teach about practical work			
d) The ways that you assess your students			

9. To what extent do you agree that the following are the new features of the new curriculum compared with the old one? (Please tick for each feature. This question is not applicable to teachers teaching Social Studies for the first time.)

Aspects of teaching	Agree strongly	Agree	Disagree	Disagree strongly
a) The new topic areas / contents are worthwhile.				
b) There are more everyday examples showing the relation of science with daily lives.				
c) More emphasis is placed on the				

**nature of science and the evolution
of scientific knowledge.**

**d) A greater variety of teaching
methods, including group
discussion, information search, etc.
are suggested.**

**e) There are more open-ended
investigative activities**

**f) Encouraging teachers to adopt a
more flexible approach toward
teaching rather than following
rigid procedures or guidelines**

g) Better quality of textbook

h) Others (Please specify)

10. The following investigative activities are suggested for Year One by the Syllabus:

- Design and carry out fair test (Unit 1)
- Design experiments to purify muddy water (Unit 5)
- Perform purification experiments of students ' own design (Unit 5)
- Investigate the factors affecting the rate of evaporation (Unit 5)
- Investigating the factors affecting the rate of dissolving (Unit 5)
- Performing a fair test to find the best solvent (Unit 5)

Of the above activities or activities of similar nature included in your textbook, how many have you covered?

_____ None (Go on to Q.11)

_____ Less half (Go on to Q.11)

- _____ About half (Go on to Q.11)
- _____ Half More than half (Go on to Q.11)
- _____ All or almost all (Go on to Q.12)

11. What is / are the reason (s) for not covering these activities or covering only part of them? (If you have more than one reason, please rank them in order 1, 2, 3, etc. to show their degree of importance, "1" being the most important.)

Reasons	Ranking
a) Not meaningful	
b) Too time consuming	
c) Lack of adequate equipment and materials in the laboratory	
d) Laboratory periods not adequate to allow sufficient time for investigative work.	
e) Most of these activities suggested by the Syllabus are not included in our textbook	
f) To avoid discipline problems	
g) I cannot provide sufficient guidance to so many groups at the same time, i.e. the class size is too big.	
h) Most of these investigations are beyond the ability of my pupils.	
i) Students ' language ability is inadequate.	
j) Others (please specify)	

12. Which strategy most closely represents the one you used most often in teaching investigative activities? (Please tick ONE only.)

a) I demonstrated most of the activities, but involving the whole class in designing the investigation. (Go on to Q.13)	
b) I let students conduct most of the activities in small groups, under my close guidance. E.g. I discussed with them the design and proper procedure of carrying out the investigation before allowing them to proceed on their own. (Go on to Q.13)	
c) I let students conduct most of the activities in small groups, providing them with only minimal guidance, e.g. suggesting the types of apparatus available for use. (Go to Q.14)	
d) Others (Please specify):	

13. What is / are your reason (s) for providing close guidance to students but not giving them a free hand to conduct investigations on their own? (If you have more than one reason, please rank them in order 1, 2, 3, etc. to show their degree of importance, "1" being the most important.)

Reasons	Ranking
a) Students can benefit more and learn better in this way.	
b) To avoid discipline problems or confusion likely to be created if students are free to design their investigation.	
c) My students lack the ability to conduct investigations on their own.	
d) Can reduce the time required.	

e) We don't have enough apparatus or resources for students to use if they are free to make their own choice.

f) Students ' language ability is inadequate.

g) Others (Please specify):

14. What do you think is / are the benefit (s) of investigative activities for students? (If there is more than one benefit, please rank them in order 1, 2, 3, etc. to show their degree of importance, "1" being the most important.)

Benefits	Ranking
a) There is no benefit.	
b) Developing scientific mind	
c) Enhancing motivation and interest	
d) Enhancing understanding of science knowledge	
e) Fostering scientific attitudes , e.g. open - mindedness , honesty ,	
f) Building up self - confidence and assurance of one's ability	
g) Others (Please specify):	

15. How confident are you in leading students through investigations to achieve the above aims?

Very confident	Quite confident	Quite unconfident	Very unconfident

16. In your view has students' attitudes and / or motivation for science changed under the new curriculum? (This question is not applicable to teachers teaching Social Studies for the first time.)

Much more positive Positive	Unchanged	More negative negative
--	------------------	---

Please _____ give _____ reasons:

17. Are you satisfied with the new curriculum in relation to the following areas? (Please tick for each area and give REASONS for your answers.)

Areas of the curriculum	Very satisfied	Quite satisfied	Quite unsatisfied	Very unsatisfied	Please give REASONS for being satisfied or unsatisfied
a) Subject content knowledge					
b) Suggested teaching approaches					
c) The ways that experiments / investigations are suggested to be					

conducted

**d) Suggested
methods of
assessment**

18. What distinctive features of the new curriculum do you value most?

19. In your view, what are the obstacles to the effective implementation of the new curriculum?

20. When compared to the old curriculum, do you agree that the new curriculum is more able to achieve the following aims? (Please tick for each aim. This question is not applicable to teachers teaching L.S. for the first time.)

Aims	Highly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Highly disagree
a) Acquire the basic scientific knowledge and concepts for living in and contributing to a scientific and technological world					
b) Develop the ability to enquire and to solve problems					
c) Be acquainted with the language of science and be equipped with the skills in					

**communicating ideas in
science related contexts**

**d) Develop curiosity and
interest in science**

**e) Recognize the
usefulness and limitations
of science and the
interactions between
science , technology and
society .**

**f) Be able to make
objective judgements or
value judgements
concerning science issues
that have an impact on
society based on
knowledge and data.**

**g) Be able to appreciate
and understand the
evolutionary nature of
scientific knowledge**

21. Are you convinced that the new curriculum is an improvement over the old curriculum? (This question is not applicable to teachers teaching LS. for the first time.)

Totally convinced	convinced	Not sure	Unconvinced	Totally unconvinced
------------------------------	------------------	-----------------	--------------------	--------------------------------

Please Explain: _____

22. Do you think that more training is needed by teachers to implement the new curriculum?

_____ Yes (Go on to Q.23)

_____ No (Go to Q.24)

23. If yes, in what areas is training needed? (Please rank your answers in order 1, 2, 3, etc. to show their importance, "1" being the most important.)

Areas	Ranking
a) Familiarization with new content / topics	
b) Familiarization with the process of scientific investigation	
c) Familiarization with the skills in leading students through scientific investigative activities.	
d) Familiarization with non - conventional teaching strategies / methods for teaching science, e.g. group discussion , debates , role - plays , projects , etc.	
e) Familiarization with the methods and skills in assessing students ' process skills	
f) Others (Please specify):	

24. Did you attend any of the seminars or workshops conducted by the CDI to familiarize teachers with the new curriculum?

_____ None (Go on to Q.25)

_____ Some (Go to Q.26)

_____ Most or all of them (Go to Q.26)

25. What are your reasons for not attending those seminars? (If you have more than one reason, please rank them in order 1.2.3, etc. to show their degree of importance, "1" being the most important.)

Reasons	Ranking
a) I wasn't notified.	
b) I am too busy with my teaching	
c) The school was represented by other colleagues, e.g. panel head.	
d) Others (Please specify):	
(Go to Q.27)	

26. Please give an indication of the value of these seminars for your preparation for teaching the new curriculum.

Extremely useful				Totally not useful
5	4	3	2	1

27. Do you think that you are adequately prepared for implementing the new curriculum?

_____ Yes _____ No

Please Explain: _____

28. Are there other resources necessary for the effective implementation of the new curriculum?

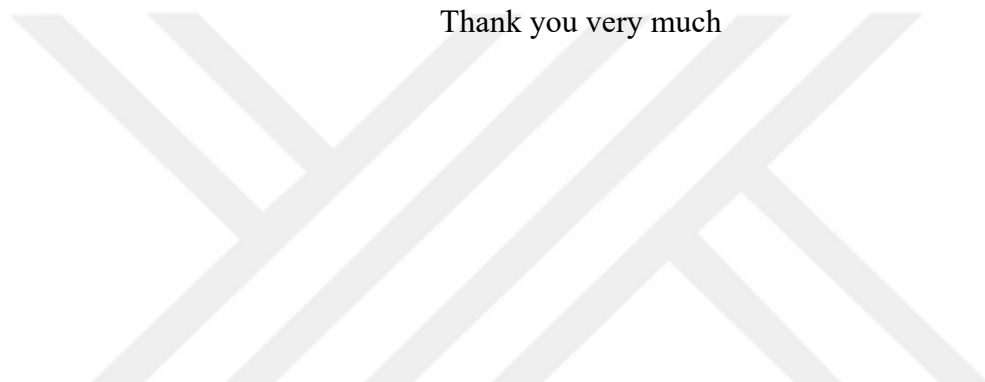
_____ Yes (Resources required: _____)

_____ No

29. What other recommendations would you like to make improve science curriculum at the junior secondary level?

End of questionnaire

Thank you very much



ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Khalid Ilias Basheer Qolamani	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Duhok Üniversitesi
Fakülte	Temel Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Yüksek Lisans	
Üniversite	Salahaddin Üniversitesi-Erbil
Enstitü Adı	Temel Eğitim Fakültesi
Ana Bilim Dalı	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Programı	Sosyal Bilimleri Eğitimi
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
- Qolamani, K. I. B., & Kaya, E. (2024). Exploring the New Social Studies Curriculum at the Third Cycle of Basic Education: Interviews with Curriculum Planners in Erbil Sulaymaniyah and Duhok in Iraq. <i>Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal</i>, 10(1), 495-526. - Abdullah, S. A., & Basheer, I. (2024). The Ethical and Social Implications of using Artificial Intelligence in Social Studies Instruction.". <i>Larq Journal for Philosophy, Linguistics & Social Sciences</i>, 1(52). - Qolamani, K. (2022). Effectiveness of Online Teaching & Learning during Covid-19 Pandemic-Social Studies Students' Perspective. <i>Humanities Journal of University of Zakho</i>, 10(3), 856-862.	