

2020

ABD

EĞİTİM BİLİMLERİ

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

DOKTORA TEZİ

FADIL ŞİRAZ

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**POLİTİK BİR METİN OLARAK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMLARINI VATANDAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ANLAMA**

DOKTORA TEZİ

FADIL ŞİRAZ

GAZİANTEP

ŞUBAT 2020

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
GAZIANTEP EĞİTİM FAKÜLTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**POLİTİK BİR METİN OLARAK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMLARINI VATANDAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ANLAMA**

DOKTORA TEZİ

FADIL ŞİRAZ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdal BAY

GAZIANTEP
ŞUBAT 2020

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Fadıl ŞİRAZ
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı ve Program : Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim
Tezin Başlığı: Politik Bir Metin Olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını
Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Anlama
Tezin Savunma Tarihi : 05/02/2020

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylıyorum.

Prof. Dr. Feyyaz HAMAMCI
Enstitü ABL Başkanı

Bu tez tarafımea (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Erdal BAY
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:
(Unvanı Adı ve Soyadı)

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY (Jüri Başkanı)

Prof. Dr. Erdal BAY

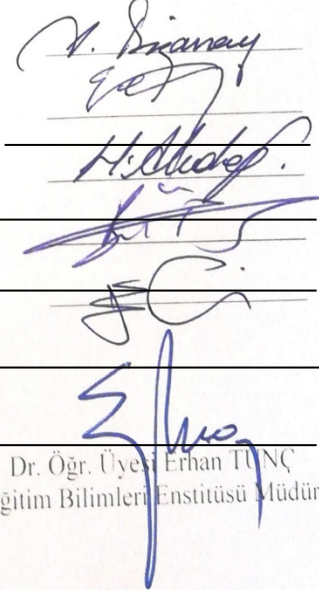
Doç Dr. Hakan AKDAĞ

Doç. Dr. Bülent DÖŞ

Doç. Dr. Emrah ÇINKARA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

İmzası



Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

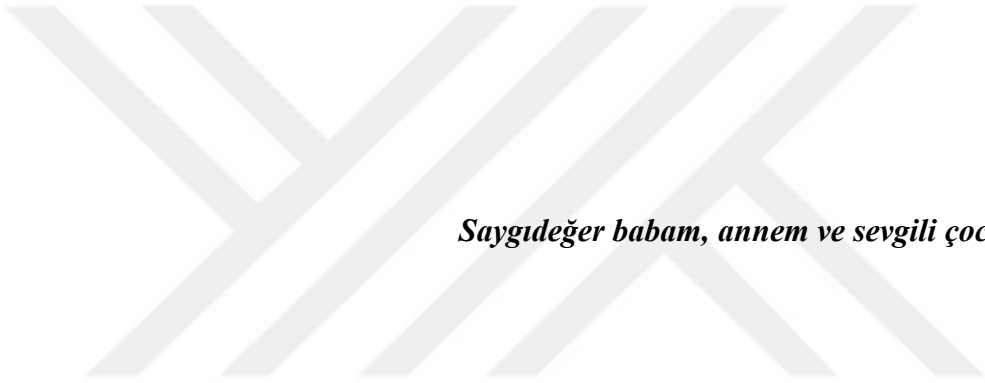
Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza: 

Adı ve Soyadı: Fadıl ŞİRAZ

Öğrenci Numarası: 201566000

Tezin Savunma Tarihi: 05/02/2020



Saygıdeğer babam, annem ve sevgili çocuklarıma...

ÖNSÖZ

Bu doktora tezi vatandaşlık eğitimi bağlamında sosyal bilgiler öğretim programlarını politik bir metin olarak anlamaya yönelik bir araştırmadır.

Öncelikle tüm doktora sürecinde bilgisini, tecrübesini benden esirgemeyen, birlikte hazırladığımız araştırmalar ve çalışmalarda beni hep çok yönlü geliştirmeye gayret eden, sadece eğitim bilimleri alanında değil her alanda toplumda saygın bir yer edinmiş olan, bilgili, donanımlı, öngürülü kişiliğinin yanı sıra incelikleri hep fark eden ve dostluğumuzun tüm hayat boyu devam edeceğine inandığım değerli ve saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Erdal Bay'a,

Doktora öğrenimim süresince her zaman benden desteğini ve bilgi birikimini esirgemeyen, saygıdeğer bir bilim insanı, tavsiyelerine uyulacak bir büyüğüm olan, saygıdeğer hocam Prof. Dr. Birsen Bağçeci'ye,

Araştırmamda iş yoğunluklarına rağmen tez izleme komitelerine katılan ve birçok yönden her türlü fedakârlıkta bulunan, saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Bülent Döş'e ve Doç. Dr. Emrah CİNKARA'ya,

Araştırmamda bilgi birikimini ve donanımını benden esirgemeyen, her türlü yardımı seve seve sağlayan ve ayrıca iş yoğunluklarına rağmen tez savunmamda jüriliğe katılmayı kabul ederek beni onurlandıran saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a ve Doç. Dr. Hakan AKDAĞ'a,

Doktora öğrenimim süresince birçok araştırma ve çalışmalarım bana her türlü desteği sağlayan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL'a, Dr. Öğrt. Üyesi Recep Kahramanoğlu'na; araştırmaya gönüllü olarak katılımcı olan tüm akademisyenler ve öğretmenlere, Arş. Gör. Erhan Yokuş'a ve ayrıca doktora sürecinde desteklerini esirgemeyen diğer değerli doktora öğrencisi arkadaşlarıma ve burada adını saymadığım çok değerli diğer tüm hocalarıma,

Son olarak tüm bu süreçte bana sonsuz sabır gösteren, desteğini esirgemeyen sevgili anneme ve kardeşlerime sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

POLİTİK BİR METİN OLARAK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINI VATANDAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ANLAMA

ŞİRAZ, Fadıl

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdal BAY

Şubat - 2020, 236 sayfa

Eğitim programları hazırlanırken program temellerinden olan politik temeller de belli ölçüde programa etki etmektedir. Politik temellerin programa etkisini anlamaya yönelik, yeniden kavramsallaştırmacılık akımında, politik bir metin olarak programı anlama çalışma alanı bulunmaktadır. Politik bir metin olarak programı anlama araştırması yapmak için politik etkilerin açık bir şekilde görülebileceği programın sosyal bilgiler programı olduğu düşünülmüştür. Sosyal bilgiler alanında amacın vatandaş yetiştirilmesi olmasından dolayı, vatandaşlık eğitimi bağlamında sosyal bilgiler programı ile ilgili bu araştırma tasarlanmıştır. Bu çalışmada politik etkilerin sosyal bilgiler programlarında görülebilmesi için farklı hükümet dönemlerinde hazırlanan 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları (SBÖP) vatandaşlık eğitimi bağlamında analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, politikanın programlar üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu anlamaya yönelik, politik bir metin olarak sosyal bilgiler öğretim programlarını vatandaşlık eğitimi bağlamında anlamaya çalışmaktır. Bu amaca bağlı üç araştırma sorusu ve alt soruları bulunmaktadır. Bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmada ilk olarak Türkiye’de 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’ler, vatandaşlık eğitimi bağlamında ele alınmış; genel hedef/ öğrenci kazanımları fiilleri bilgi, anlayış, değer, beceri ve tutumlar bakımından incelenmiş; genel hedef bileşenleri/ öğrenci kazanımları değer, tutum ve beceri yönünden analiz edilmiş ve genel hedef/ öğrenci kazanımlarında kavramlar ve ad grupları analizi yapılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak I. aşama bulgularına göre sosyal bilgiler alan uzmanları, sosyal bilgiler öğretmenleri ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP’lerde değişimlerin nedenleri ve politik yönden araştırılmıştır.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile modellenerek, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması ile desenlenmiştir. Bu çalışmada I. aşamada doküman incelemesi; II. aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleriyle veri toplanmıştır. Bu çalışmada amaca bağlı araştırma soruların cevabına ulaşmak için I. aşamada betimsel ve içerik analizi ile analiz yapılırken, II. aşamada içerik analizi ile analiz yapılmıştır. I. aşamada doküman incelemesi veri toplama yöntemi ile 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’lerin karşılaştırmalı yapılmış; II. aşamada ise I. aşama verilerinden yola

çıkılarak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanarak, görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Görüşmeler, üç programı da uygulamış olan 7 sosyal bilgiler öğretmeni ve sosyal bilgiler alan uzmanı olan 8 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın II. aşamasında verilerinin analizi Maxqda 2018.1 veri analiz programı ile yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizi sonucu anlam ilişkilerine göre *açıklama ve tanım, sebep, eleştiri ve öneri* temaları oluşturulmuş; bu temalar altında politik/ politik olmayan kategorilere göre bulgular sunulmuştur.

Sonuç olarak; birinci araştırma sonucu ile ilgili; programların derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesi gerektiği, program geliştirme süreçlerinin tam olarak işletilemediği, program yapısında 1998 SBÖP'ten 2005 SBÖP'e geçişte köklü değişiklikler yapılırken; 2005 SBÖP'ten 2018 SBÖP'e geçişte ise güncelleme sayılabilecek değişiklikler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci araştırma sorusu ile ilgili; 1998 SBÖP'ün 2005 ve 2018 SBÖP'lerden tamamen farklı olduğu, program içeriğinde milli tarih ve kültür konularının azalmasından ve evrensel içeriğin artmasına; toplu yaşama, işbirliği yapma anlayışından bireysellik vurgusuna; değer ve becerilerin eklenmesi gibi değişiklikler yapıldığı ve bu değişikliklerin bazılarını politik etkilerden kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Üçüncü araştırma sorusu ile ilgili; SBÖP'lerde değişikliklerden ziyade uygulama aşamasında her dönemde problemlerin mevcut olduğu, SBÖP'lere politik etkilerin sebeplerinin dönemden döneme değişiklik göstermesine rağmen politik etkilerin her dönemde bulunduğu anlaşılmıştır. SBÖP'lerde vatandaşlık eğitimi ve vatandaş yetiştirilmesi konusunda yaşanan sıkıntıların sebeplerinin, bazı konularda uzlaşa sağlanamaması ve nasıl bir vatandaş isteniyor, sorusunun net bir şekilde cevaplanmaması olduğu anlaşılmıştır. Program ideolojisi olarak da 1998'de daha milliyetçi, devletçi ve toplu yaşama anlayışının; 2005'te neo-liberal, yeni muhafazakâr anlayışının ve 2018'in ise biraz 2005 biraz da 1998'e benzediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yeniden Kavramsallaştırmacılık, Programı Anlama, Eğitim Politikası, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Vatandaşlık Eğitimi

ABSTRACT**UNDERSTANDING SOCIAL STUDIES CURRICULA AS A POLITICAL
TEXT IN THE CONTEXT OF CITIZENSHIP EDUCATION**

ŞİRAZ, Fadıl

Doctorate Dissertation

Department of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Erdal BAY

February 2020, 236 Pages

While developing curriculum, political foundations which are among the fundamentals of the curriculum affect the curriculum to a certain extent. There is a field of understanding the curriculum as a political text in the re-conceptualization movement, which aims to understand the impact of political foundations on the curriculum. It is thought that the curriculum in which the political effects can be clearly seen is the social studies curriculum for researching the curriculum comprehension as a political text. As the aim of social studies was to raise citizens, this research related to social studies curriculum has been designed in the context of citizenship education. In this study, in order to see the political effects in social studies curricula, 1998, 2005 and 2018 social studies curricula (SSC) which were prepared in different government periods were analyzed in the context of citizenship education.

The aim of this study was to try to understand how policy has an impact on the curricula of social studies curricula in the context citizenship education as a political text. There were three research questions and sub questions related to this purpose. This research consists of two stages. At first stage; 1998, 2005 and 2018 SSCs in Turkey were discussed in the context of citizenship education. Overall aims / learning outcomes verbals were examined in terms of knowledge, understanding, value, skills and attitudes. The main target components / student acquisitions were analyzed in terms of value, attitude and skills. Concepts and name groups were analyzed in general aim / learning outcomes. Secondly stage in the research, according to the findings of the first stage, semi-structured face to face interviews were held with the social studies teachers and social studies field experts, and the reasons of the changes in the SSCs within the context of citizenship education and political aspects were investigated.

This research was modeled by qualitative research method and designed by nested multi-case study. Document analysis was used in the first stage of this research to collect data and in the second stage, data was collected through semi-structured interview methods. In this research, in order to reach the answer of the questions related to the purpose, the descriptive and content analysis was used in the first stage and the analysis in the second stage was made with content analysis. In the first stage, document review was done as data collection method by comparing 1998,

2005 and 2018 SSCs. At the second stage, semi-structured interview forms were prepared based on the first stage data and the interviews were conducted. Participants were determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The interviews were held with 7 social studies teachers who applied all three programs and 8 academicians who were social studies specialists. In the second stage of this research, the data was coded with Maxqda 2018.1 data analysis program. As a result of the analysis of the interview data, the themes of *explanation and definition*, *reason*, *criticism* and *suggestion* were created according to the meaning relations; and findings according to political / non-political categories are presented under these themes.

As a result; regarding the first research question it was concluded that the curricula should be analyzed in depth and as a whole; curriculum development processes cannot be fully operated; and while radical changes in the curriculum structure were made in the transition from 1998 SSC to 2005 SSC, the changes in the transition from 2005 SSC to 2018 SSC can be considered as updates. Regarding the second research question, it was concluded that 1998 SSC was completely different from 2005 and 2018 SSCs; national history and culture issues were decreased and universal content was increased; collective living and collaboration was changed to individuality; values and skills were added; and some of these changes were caused by political effects. Regarding the third research question, it is understood that there were problems of implementation rather than changes in SSCs in every period, and political effects were present in every period, although the reasons for political effects on SSCs vary from period to period. It has been understood that the reasons for the problems encountered in citizenship education and training of citizens in SSCs are not being able to reach consensus on some issues and not answering the question of “What kind of a citizen is wanted?” clearly. And it was concluded that the 1998 SSC was more nationalist, statist and had collective living approach; while the 2005 SSC was neo-liberal and had new conservative understanding; and 2018 SSC was somewhat similar to both 2005 and 1998 SSCs.

Keywords: Reconceptualist movement, Understanding Curriculum, Educational Policy, Social Studies Curriculum, Citizenship Education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İTHAF.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
EKLER.....	xvi
KISALTMALAR.....	xvii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	11
1.6. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Programlar ve Temelleri.....	14
2.1.1. Eğitim Programları ve Önemi.....	14
2.1.2. Felsefi Temeller.....	16
2.1.3. Sosyal Temeller.....	18
2.1.4. Ekonomik Temeller.....	19
2.1.5. Politik Temeller.....	20
2.1.6. Programlara Etki Eden Unsurlar.....	22
2.1.7. Politik Bir Savaş Alanı Olarak Programlar.....	22
2.1.8. Türkiye’de Programlara Politik Unsurların Etkisi.....	25
2.2. Yeniden Kavramsallaştırmacılık ve Programı Anlama Akımı.....	27
2.2.1. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımına Genel Bakış.....	28
2.2.2. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımında Tarihsel Boyut.....	32
2.2.3. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımında Felsefi Boyut.....	33
2.2.4. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımının Savunucuları.....	35
2.2.5. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımına Yöneltilen Eleştiriler.....	37

2.2.6. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımında Alanlar....	38
2.2.7. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımında Güncel Problemler	39
2.2.8. Politik Bir Metin Olarak “Programı Anlama”	44
2.2.9. Yeniden Üretim Kuramından Direnç Kuramına (From Reproduction To Resistance)	45
2.2.10. Politik Bir Metin Olarak Programı Anlama ve Hegemonya.....	47
2.2.11. Politik Bir Metin Olarak Programı Anlama ve İdeoloji	49
2.2.12. Politik Bir Metin Olarak Programı Anlama ve Hermenötik (Yorumbilim).....	52
2.3. Politik Bir Metin Olarak Sosyal Bilgiler	55
2.3.1. Sosyal Bilgiler ve Gelişim Süreci	56
2.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaklaşımlar	61
2.3.3. Sosyal Bilgilerde Amaçlar ve İçerik	62
2.3.4. Politik Bir Metin Olarak Sosyal Bilgiler Programını Anlama.....	68
2.4. Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi.....	69
2.4.1. Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitiminin Gelişim Süreci	69
2.4.2. Vatandaşlık Eğitimiinde Yaklaşımlar	88
2.4.3. Vatandaşlık Eğitimiinde Amaç ve İçerik	92
2.5. İlgili Araştırmalar	97
2.5.1. Yurt Dışı Çalışmalar	97
2.5.2. Yurt İçi Çalışmalar	99
2.5.3. Çalışmalarla İlgili Değerlendirme.....	104

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli ve Deseni	107
3.2. Katılımcılar	108
3.3. Veri Toplama Araçları.....	109
3.3.1. 1998, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları	109
3.3.2. Yarı yapılandırılmış Görüşme formu :(Ek 10 ve Ek 11).....	110
3.4. Veri Toplama Süreci.....	110
3.5. Veri Analiz Yöntemleri	111
3.5.1. I. Aşama Veri Analizi.....	111
3.5.2. II. Aşama Veri Analizi	115
3.6. Geçerlik - Güvenirlik.....	116

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular.....	120
4.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	123
4.2.1. GH ve ÖK Kazanımlarının Birleşenlerinde Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Sayısal Durum ile İlgili Bulgular	123
4.2.2. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Genel Hedef Bileşenleri ve Öğrenci Kazanımları fiillerinde i) Bilgi ii) Anlayış iii) Değer iv) Tutum ve iv) Becerilerle İlgili Bulgular	124
4.2.3. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Genel Hedef Bileşenleri ve Öğrenci Kazanımları Fiillerinde ve Kavram - Ad Gruplarında i) Değer ii) Tutum ve iii) Becerilerle İlgili Bulgular	128

4.2.4. VEB’de 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH’ler ve ÖK’lerde kavramlar- Ad Grupları ile İlgili Bulgular	140
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	142
4.3.1. İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP’lerdeki Değişimleri Açıklamaları ile İlgili Bulgular	145
4.3.2. İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP’lerdeki Değişimleri Eleştirileri ile İlgili Bulgular	148
4.3.3. İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP’lerdeki değişimlerin Sebepleri ile İlgili Bulgular.....	153
4.3.4. İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP’ler İçin Önerileri ile İlgili Bulgular.....	158

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. I. Aşama Hakkında Tartışma.....	161
5.2. II. Aşama Hakkında Tartışma	165
5.3. I. ve II. Aşamayı Bütünleşik Olarak Tartışma	167

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	173
6.2. Öneriler	175
KAYNAKLAR.....	177
EKLER.....	197
ÖZGEÇMİŞ	236
VITAE.....	236

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. NCSS Sosyal Bilgiler Temaları.....	66
Tablo 2.2. 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Üniteleri.....	67
Tablo 2.3. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Üniteleri.....	68
Tablo 2.4. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Üniteleri.....	68
Tablo 2.5. Gündüz ve Gündüz'e Göre Yurttaşlık Biçimleri.....	73
Tablo 2.6. Türkiye Cumhuriyeti Döneminde Vatandaşlıkta Hukuki Temeller.....	82
Tablo 2.7. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımlarının Tipolojisi	87
Tablo 2.8. İlköğretimde Vatandaşlık Eğitimi Sistemi.....	90
Tablo 2.9. Bu Araştırma Hakkında Literatür Taraması Sonucu Ulaşılan İlgili Çalışmalar.....	105
Tablo 3.1. Durum Çalışması Desenleri	107
Tablo 3.2. Katılımcılar ile İlgili Genel Bilgiler	109
Tablo 3.3. Araştırmada Veri Analiz Süreci	111
Tablo 3.4. SBÖP'lerde GH'leri Bileşenlerine Ayırma Örneği.....	112
Tablo 3.5. SBÖP'lerde GH ve ÖK'lerde BADBT Kod Oluşturma Örneği	113
Tablo 3.6. SBÖP'lerde Değerlerin Kategorileştirilmesi Örneği.....	114
Tablo 3.7. SBÖP'lerde Becerilerin Boyutu ve Alanı Örneği	114
Tablo 3.8. SBÖP'lerde Kavramlar ve Ad Gruplarının Kategorileştirilmesi Örneği	114
Tablo 3.9. Görüşme Verilerinin Örnek Olarak Tema/Kategori/Kod İşlemi.....	115
Tablo 3.10. Veri Araştırma Amaçlarına Yönelik Sorular İçin Geçerlik/ Güvenirlik Çalışmaları.....	118
Tablo 4. 1. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin Genel Yapı Özellikleri.....	121
Tablo 4. 2. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerde GH, GH Bileşenlerinin ve ÖK'lerin Sayısı ve Oranı.....	123
Tablo 4. 3. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH ve ÖK Bileşenlerinde BADBT Sayısı ve Oranı.....	124
Tablo 4. 4. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH Bileşenleri Fiillerinin BADBT Sayıları ve Düzeyleri.....	126
Tablo 4. 5. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998- 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'leri Fiillerinin BADBT Sayıları ve Düzeyleri.....	127
Tablo 4. 6. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH Bileşenlerinde Değer Kategorileri Sayıları.....	128
Tablo 4. 7. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH Bileşenlerinde Bireysel Gelişim Olarak Sahip Olunması Gereken Değerler ve İfadeleri.....	129
Tablo 4. 8. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH Bileşenlerinde Aileye ve Topluma Karşı Yükümlülükler Açısından Değerler ve İfadeleri.....	130
Tablo 4. 9. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH Bileşenlerinde Ülkesine ve Milletine Karşı Yükümlülükler Açısından Değerler ve İfadeleri.....	131

Tablo 4. 10. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler GH Bileşenlerinde Politik ve Vatandaşlık Bilgisi Açısından Değerler ve İfadeleri.....	132
Tablo 4. 11. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH Bileşenlerinde Değer Kaynakları İfadeleri.....	132
Tablo 4. 12. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde Bireysel Gelişim Olarak Sahip Olunması Gereken Değerler ve İfadeleri..	133
Tablo 4. 13. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde Aileye ve Topluma Karşı Yükümlülükler Açısından Değerler Kategorisi Değerleri ve İfadeleri.....	134
Tablo 4. 14. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde Ülkesine ve Milletine Karşı Yükümlülükler Açısından Değerler Kategorisi Değerleri ve İfadeleri.....	135
Tablo 4. 15. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde Politik ve Vatandaşlık Bilgisi Açısından Değerler Kategorisi Değerleri ve İfadeleri.....	136
Tablo 4. 16. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH Bileşenlerinde ve ÖK'lerde Yer Alan Beceri Kategorileri.....	137
Tablo 4. 17. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH Bileşenlerinde ve ÖK'lerde Beceriler	138
Tablo 4. 18. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998-2005 ve 2018 SBÖP'lerde Tutum İfadeleri Bulunduran GH Bileşenleri	139
Tablo 4. 19. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH Bileşenleri Tutum İfadelerinin Duyuşsal Alan Basamakları Sayısı.....	139
Tablo 4. 20. Tutum İfadeleri Bulunduran Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998-2005 ve 2018 SBÖP ÖK'leri Kodları	139
Tablo 4. 21. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'leri Tutum İfadelerinin Duyuşsal Alan Basamakları Sayısı	140
Tablo 4. 22. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH'leri Ve ÖK'lerde Var Olan Kavramlar-Ad Gruplarından Oluşturulan Temalar	140
Tablo 4. 23. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH'lerde ve ÖK'lerde Ad Grupları-Kavramlar ve Kategori ve Tema Sayıları.....	141
Tablo 4. 24. Katılımcı Gruplarının Temalarda ve Toplamda Politik/Politik Olmayan Kategorilerde Kod Sayısı.....	144
Tablo 4. 25. Görüşme Temalarının 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerde Politik/Politik Olmayan Kategorilerinde Kod Sayıları.....	144
Tablo 4. 26. Açıklama ve Tanım Teması Politik Kategorisinde Öğretmen/Akademisyen Kod Sayıları.....	145
Tablo 4. 27. Açıklama ve Tanım Teması Politik Olmayan Kategorisinde Öğretmen/Akademisyen Kod Sayıları.....	147
Tablo 4. 28. Eleştiri Teması Politik Kategorisinde Öğretmen/Akademisyen Kod Sayıları.....	149
Tablo 4. 29. Eleştiri Teması Politik Olmayan Kategorisinde Öğretmen/Akademisyen Kod Sayıları	151
Tablo 4. 30. Sebep Teması Politik Kategorisinde Öğretmen/Akademisyen Kod Sayıları.....	153
Tablo 4. 31. Sebep Teması Politik Olmayan Kategorisinde Öğretmen/Akademisyen Kod Sayıları	156
Tablo 4. 32. Öneri Teması Politik Kategorisinde Öğretmen/Akademisyen Kod Sayıları.....	158

Tablo 4. 33. Öneri Teması Politik Olmayan Kategorisinde Öğretmen/Akademisyen Kod Sayıları	159
--	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 3. 1. Araştırma Genel Modeli.....	106
Şekil 3. 2. Görüşme Yapılacak Katılımcı Ölçütleri.....	108
Şekil 4. 1. Araştırma Aşamaları Bulguları Sistematiği.....	120
Şekil 4. 2. Görüşme Tema ve Kategorileri.....	143



EKLER

	Sayfa
EK 1. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler GH'leri.....	197
EK 2. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler GH Bileşenlerinde Tutum İfadeleri	201
EK 3. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler GH'lerde Ad Grupları ve Kavram İfadeleri	203
EK 4. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler ÖK'leri	205
EK 5. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler ÖK'lerin Sınıflara Göre Dağılımı	219
EK 6. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998- 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'leri Eylemsilerinin BADBT Sayıları ve Düzeyleri	220
EK 7. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler ÖK'lerde Tutum İfadeleri	222
EK 8. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde Sınıf Sınıf Beceri Kategorileri	223
EK 9. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'leri Ad Grupları ve Kavramların Kategori ve Tema Sayıları.....	224
EK 10. Araştırmada Kullanılan Öğretmen Görüşme Formu	228
EK 11. Araştırmada Kullanılan Akademisyen GörüşmeFormu.....	230
EK 12. Katılımcı Gruplarına Göre Kodlama, Kategorileri ve Temaları Sayıları ...	232
EK 13. Araştırma Katılımcılarının Katılımcı Teyidleri	233

KISALTMALAR

- AYÇ** : Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
BADBT: Bilgi, Anlayış, Değer, Beceri ve Tutum
DBA : Devletin baskı Araçları
DİA : Devletin İdeolojik Araçları
GH : Genel Hedefler
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
METK: Milli Eğitim Temek Kanunu
NCSS : National Council for the Social Sciences
ÖK : Öğrenci Kazanımları
SBÖP : Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
TD : Tebliğler Dergisi
TDK : Türk Dil Kurumu
TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TYÇ : Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırma yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama akımında bir çalışma alanı olan politik bir metin olarak programı anlama alanında 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında değişimlerde etkileri, özellikle politik etkileri ortaya koymaya yönelik bir çalışmadır. Bu bölümde araştırmanın problem durumu ele alınmakta, araştırmanın amaçları ve önemine değinilmekte, daha sonra araştırmanın sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim-öğretim kasıtlı olarak kültürleme olduğundan belli bir plan program çerçevesinde sürdürülmesi gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997; Demirel, 2015). Eğitim programları (curriculum) Latince kökenli Fransızcadaki *currere* kelimesinden gelmesine rağmen; bir çalışma alanı olarak yirminci yüzyıl başlarına kadar konular dizini anlamında kullanıldığı; Franklin Bobbit'in 1918'de yayımlanan *Eğitim Programı* (The Curriculum) eseri ile ayrı bir alan haline geldiği belirtilmektedir (Demirel, 2015; Doğanay, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014). Eğitim programları hakkında birçok tanım yapılırken tanımların genel olarak i) *eğitim-öğretim süreç ve yaşantılar*, ii) *eğitim-öğretim için plan, programlar*, iii) *kuram, ilke ve standartları bulunan bir çalışma alanı ve iv) ders içeriklerinin organizasyonu* şeklinde gruplandığı görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Türkiye'de ise eğitim programlarının Varış (1994, s. 18) tarafından "... amaçlara yönelik tüm faaliyetler ...", Ertürk (1982, s. 95) tarafından yetişek olarak nitelendirilerek "... öğrenme yaşantıların düzenlenmesi ...", Demirel (2015, s. 4) tarafından ise "... öğrenme yaşantıları düzeneği..." olarak tanımlandığı görülmektedir. Aynı zamanda eğitim programının genel olarak diğer öğretim programları, ders programlarının kapsadığı ve onların yerine de kullanılabilirdiği ve eğitim faaliyetlerine yön vermesi, aynı düzey eğitim kurumlarında aynı yönde hareket edilmesini sağlaması, eğitimde verimliliği arttırması ve öğretmenlere rehberlik etmesi gibi faydalardan bahsedilmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Eğitim programları, program

geliştirme süreci ile hazırlanmakta ve uygulamaya konulmaktadır. Program geliştirme sürecinin genelde değişmemesine rağmen beklentiler, felsefi bakış, ihtiyaçlar ve bazı baskı unsurlarından dolayı programın içeriğinin tartışılabileceği (Doğanay, 2015); program öğelerinin (hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme) ve içeriğin ağırlıklarının farklılık gösterebileceği belirtilmektedir (Demirel, 2015). Yine Demirel (2015) program geliştirme sürecinde program geliştirme grubu ve görevli uzmanların felsefi görüşleri ile toplumda yer alan temel felsefenin hedef seçiminde etkili olduğunu belirtmektedir.

Programların bilimsel gelişmelere uygun, toplumsal ihtiyaçlara cevap vererek; ihtiyaçları karşılayacak özellikte olması gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997; Ertürk, 1982; Sönmez, 1996). Bir ülkenin tüm eğitim-öğretim sisteminin temelini oluşturan eğitim programları, program geliştirme sürecinin ve programların önemini bir başka göstergesidir. Program geliştirilirken dikkate alınması gereken programın temelleri bulunmaktadır. Bu temeller, eğitimin tarihsel, felsefi, psikolojik, toplumsal, politik, ekonomik, hukuksal gibi temellerdir (Demirel, 2015; Karip, 2017). Programın temellerin önemi toplumdan topluma ve zamandan zamana değişiklik gösterebilmektedir. Programın temellerinin programlara etkisi konusunda program ihtiyacı, program çalışma grubunun dünya görüşü, program uzmanlarının felsefi görüşü gibi farklı etkenlerden etkilenerek programa yön verdiği belirtilmektedir (Demirel, 2015). Ayrıca Sönmez (1996, s.63) ise eğitimi “*resmi ideolojilerin genç kuşaklara aktarılma süreci*” olarak tanımlayarak programın temellerinden politik temellerin etkisine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra eğitimde politik etkiye sebep olarak da her devletin kendi politik anlayışını bireylere benimsetmek istemesi gösterilmektedir (Celkan, 2018; Çetin, 2001; Sönmez, 1996). Althusser de (1994) okulların egemen gücün ideolojileriyle kaplanmış olduğunu dile getirmektedir. Politik etkiye sebep olarak, devletin kendi politik anlayışını bireylere, özellikle gençlere ve çocuklara benimsetmek istediği ve bunu da eğitim ve okullar aracılığıyla yaptığı ifade edilmektedir (Althusser, 1994; Çetin, 2001; Sönmez, 1996). Ayrıca Fidan ve Erden (1994) ise, programın politik temellerinin etkisinin ülkeden ülkeye oranı değişmekle birlikte eğitimin gelişmesi ve değişmesine etkiye bulunduğunu ifade etmektedir. Politik kurumların programlar ve eğitim üzerindeki etkisinin bulunmasının bir diğer sebebi de, yönetimi üstlenen politik kurumların toplumun ve bireylerin kendi politik düşüncelerine sahip olmasını istemesi ve

mevcut durumu muhafaza edecek vatandaşlar yetiştirmeyi istemeleri olarak görülmektedir (Sönmez, 1996). Ayrıca hedeflenen vatandaşları yetiştirmek için devletler, toplum ve bireyi biçimlendiren en önemli kurum olan eğitim kurumlarını seçtiği ifade edilmektedir (Fidan ve Erden, 1994; Sönmez, 1996). Politik kurumların, özellikle iktidarın, yeni okullar açılması, eğitimin denetlenmesi, eğitimin finansmanının sağlanması gibi sebeplerden dolayı eğitime etki etmek istedikleri ifade edilmektedir (Fidan ve Erden, 1994; Ornstein ve Hunkins, 2014). Programın temelleri ve özellikle politik temellerin etkisi düşünülünce eğitim programlarının politik olarak incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Demirel (2015) program geliştirme sürecinde önceki (var olan) programla ilgili sorunlar, etkililik, sonuçları, başarısızlık nedenleri vb. açılara vurgu yaparak var olan programların derinlemesine araştırılmasına vurgu yapmaktadır. Ayrıca 1970'li yıllarda Pinar ve Apple öncülüğünde ortaya konulan Yeniden Kavramsallaştırmacılık ve programı anlama akımında, program geliştirme sürecinden önce programı eleştirel bir bakış açısıyla anlamak gerektiği ifadeleri görülmektedir. Politik temeller çerçevesinde programların incelenmesi alanyazın taramasında yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama çerçevesine bağlı politik bir metin olarak programı anlama, program geliştirme süreçlerinden önce programın çeşitli yönlerden anlaşılması gerektiği üzerinde duran bir akımdır (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1995). Bir başka araştırmada Cornbleth'in (1988) belirttiğine göre, programların bağlamı (sosyal, ekonomik ve politik) görülmediği sürece programı anlamanın söz konusu olmadığı ve programların anlaşılamayacağı ifade edilmektedir. Bowles ve Gintis (2011) ise eğitimin sadece ekonomik işlevler için işgücü yetiştirme olarak düşünülmemesi gerektiğini; bireydeki bilinç oluşumu, toplumsal yapı, bireyler arası davranışlar ve kişilik kazandırma boyutlarının göz önüne alınması gerektiğini ifade etmektedirler (Bowles ve Gintis, 2011). Yeniden Kavramsallaştırmacılık ve programı anlama akımının içerisinde programı ırksal, fenomenolojik, politik gibi anlama alanları bulunmaktadır (Pinar vd., 1995). Politik bir metin olarak programı anlama söz konusu olduğunda programın politik etkilere maruz kaldığı ve politik etkinin az veya çok programları etkilediği iddia edilmektedir. Alanyazın taramasında politik bir metin olarak programı anlama için sistematik çabalarının, 1970'lerde ve 1980'lerde kendini güçlü bir şekilde ortaya koyduğu görülmektedir. 1970'lerde eğitim programlarını politik bir metin olarak anlama gerektiğini ilk defa ileri sürenlerden

Apple'ın belirttiğine göre, *hegemonya* kavramına politik bir metin olarak programı anlama akımında önemli yer verilmektedir (Pinar vd., 1995). Ek olarak Pinar (1995) tarafından politik bir metin olarak programı anlama için, *yeniden üretim* (reproduction) ya da *iletişim* (correspondence) kavramları ve diğer alanlardan ithal edilen ikinci bir kavram olarak *ideoloji* kavramına işaret edilmektedir. Ayrıca bazı kaynaklarda ideoloji kavramının, politik bir metin olarak programı anlama akımının merkezinde yer aldığı ifade edilmektedir (Pinar ve Bowers, 1992). Temelde programı anlama, boyut olarak anlamaya (understanding) ve yorumbilime (hermeneutic) dayanmaktadır (Bümen ve Aktan, 2014; Korkmaz, 2016; Pinar vd., 1995). Ayrıca politik bir metin olarak programı anlama konusunda, günümüzde eğitim programları alanının ve okulların tarafsızlığını hiç kimsenin savunamayacağı ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995). Ayrıca, Apple tarafından belirtildiği üzere “*Eğitim programları ... rekabet güçlerinin sosyal bir ürünüdür*” (Apple, 1988, s. 201) ifadesi ile eğitim programlarında politik, hâkim sınıfın hegemonyasına vurgu yapıldığı görülmektedir (Pinar vd., 1995). Bir başka kaynakta ise eğitim programları hakkında politikacıların geleneksel üst düzey eğitimcileri dışladıkları ve örtük program bağlamında birçok değişikliğe gittikleri ifade edilmektedir (Marsh, 2004). Eğitim programlarında, eğitim programları uzmanlarının program geliştirme çalışmalarında merkezde bulunmamasını da eleştirmektedirler. Ayrıca program üzerinde yüksek etkiye sahip karar verici/paydaşları politikacılar, devlet kurumları, denetmenler ve değerlendirme kurulu olarak ifade edilmektedir (Marsh, 2004). Yine Pinar vd. (1995) eğitim programlarındaki başarısızlıkların politikacılar ve bilgisiz ebeveynler olduğunu ifade etmektedir. Belirtilenler çerçevesinde, eğitim programının politik temellerinin, içerik ve aday hedeflerin belirlenmesi, öğretme-öğrenme yaşantılarının oluşturulması, ölçme-değerlendirme yöntemlerine kadar tüm aşamalarda etkin bir temel oluşturduğu görülmektedir. Programda, politik temellerin etkisinin bariz şekilde görebileceği alanın vatandaşlık eğitimi düşünüldüğünde sosyal bilgiler dersi olduğu göze çarpmaktadır.

Politik bir metin olarak sosyal bilgileri anlamaya yönelik alanyazından önce sosyal bilgiler hakkında kısaca açıklama yapmak gerekmektedir. Sosyal bilgilerin içerik olarak ilk toplu yaşama geçiş dönemlerinde dahi görülmesine karşın terim olarak ilk defa 1916 yılında ABD’de kullanıldığı ifade edilmektedir (Hertzberg, 1981). Yine Hertzberg, E. B. Wesley tarafından ise “*pedagojik amaçlarla için*

basitleştirilmiş sosyal bilimler” şeklinde sosyal bilgilerin ilk tanımının yapıldığı belirtilmektedir. Ayrıca Hertzberg’in sosyal bilgiler alanı ile ilgili ifadeleri alanyazında birçok çalışmada göze çarpmaktadır (Özmen, 2015; Yalçinkaya ve Uslu, 2015; Zarrillo, 2016). Wesley’den sonra sosyal bilgiler ile ilgili birçok değişik içerikli tanım yapıldığı ve daha sonra National Council for the Social Sciences (NCSS) tarafından sosyal bilgiler alanında tanımsal farklılıkları ortadan kaldırmak için bir tanım yapıldığı ifade edilmektedir (Öztürk ve Deveci, 2016). Yapılan sosyal bilgiler tanımına bağlı olarak Sosyal bilgiler öğretim programı (SBÖP), dünyadaki sosyo-politik değişimler, bilimsel gelişmeler, toplumun beklentileri doğrultusunda geliştirilmektedir. Günümüzde 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda halen 2018 SBÖP’lerine bağlı olarak sosyal bilgiler dersi zorunlu olarak işlenmektedir. SBÖP’lere politik temeller olarak etkilerin daha fazla olacağı varsayımı, SBÖP’lerde “istendik vatandaş yetiştirme” amacının varlığına dayandırabiliriz. Çünkü devletler kendi onayladığı düşünce sistemine sahip ya da benimsemiş bireyler yetiştirmeyi eğitim-öğretim aracılığıyla gerçekleştirmek istemektedirler (Althusser, 1994; Çetin, 2001; Fidan ve Erden, 1994; Sönmez, 1996). Vatandaş yetiştirme ve vatandaşlık eğitimi ile en fazla ilişkili olan programın sosyal bilgiler öğretim programı olduğu görülmektedir (Doğanay, 2008; Dönmez ve Yazıcı, 2015; NCSS, 1994; Öztürk, 2016; Sever, 2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında demokrasi, yönetim, idare, vatandaşlık kavram ve uygulamaları, haklar ve sorumluluklar, birey ve toplum, beceriler ve değerler gibi içerik doğrudan vatandaş yetiştirmeye yöneliktir. Bu çerçevede SBÖP’lerin politik bir metin olarak incelenmesinin SBÖP genel amacının ve politik temellerin eğitimi etkileme sebebi gösterilen istendik vatandaş yetiştirme amacının aynı olmasından dolayı vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP’lerin analizinin örtüşeceği düşünülmektedir.

Günümüzde vatandaşlık eğitimi ile ilgili kurum, kuruluşlar ve araştırmacılar birçok tanımlamada bulunmaktadır. Eurodice (2012, s. 8) raporunda vatandaşlık eğitimi “... öğrencilerin, yaşadıkları toplumun gelişimi ve refahı için katkıda bulunmak için okul düzeyinde gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olan aktif vatandaş olarak hazırlanması ...” olarak tanımlanmaktadır. Unesco’ya (2010, s. 15) göre ise vatandaşlık eğitimi “çocukları erken yaştan itibaren toplum ile ilgili kararlara katılan, açık fikirli ve aydınlanmış vatandaşlar haline getirmek için eğitmek” olarak ifade edilmektedir. Ayrıca Unesco tarafından, vatandaşlık eğitiminde

iyi vatandaş eğitimi yerine bireysel ve toplumsal sorunların farkında olma, farklılıklara saygı, eşitlik anlayışı, hoşgörü, barış ve ayrımcılığa karşı olma özelliklerini barındırması gerektiği belirtilmektedir. Cogan ve Kubow (1997) ise geleneksel anlamda vatandaşlık eğitiminin, eğitim programının bazı ders içerikleri ile gerçekleştirilen, tipik olarak tarih, devlet kurumları, hak ve sorumluluklara odaklanan büyük ölçüde millî kimliğin geliştirilmesine yardımcı olan bir eğitim olduğunu belirtmekte ancak değişen dünya koşullarında böyle bir yaklaşımın yeterli olmayacağını da ifade etmektedirler. Kerr'e (1999) göre vatandaşlık eğitimi bireylerin, gençlerin vatandaşlık görev ve sorumlulukları bilinciyle onları vatandaşlığa hazırlama süreci olarak ifade edilmekte ve vatandaşlık, sosyal bilimler, sosyal bilgiler, dünya bilgileri, toplum, toplumsal bilgiler, yaşam becerileri ve ahlak eğitimi kapsadığı belirtilmektedir. Yine Kerr (1999) tarih, coğrafya, ekonomi vb. içeriğinin de vatandaşlık eğitimi alanı ile ilgili olduğundan bahsetmektedir. Kymlicka (2001), vatandaşlık eğitiminin sadece siyasi değerler ve ilkelerin öğretilmesi değil; aynı zamanda millî kimlik ve kültürlerin öğretilmesini de kapsamaması gerektiğini belirtmektedir. Eurydice (2012; 2017) raporlarında genel olarak kabul gören vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarını i) müfredatlar arası, ii) ayrı bir ders ve iii) diğer derslerle bütünleşmiş şeklinde ifade etmektedir. Eurodice raporunda vatandaşlık eğitimi hedeflerinin Avrupa ülkelerinde değişiklik gösterirken temelde “... gençlerin içinde yaşadıkları toplumun gelişimine katkıda bulunan aktif vatandaşlar haline gelmelerini sağlamak” olarak açıklamaktadır (European Commission, 2012, s. 17). Unesco'ya (2010, s. 16) göre vatandaşlık eğitiminin üç temel amacı bulunmaktadır: *Yönetim ilke ve kurumlarını tanıma, yargılama ve eleştiri yapmayı öğrenme ve bireysel ve toplumsal sorumluluk duygusu kazanma*. Kerr (1999, s. 7) 16 ülke ilk ve orta öğretim düzeyinde vatandaş yetiştirme ortak hedeflerini ise şöyle ifade etmektedir: *Bireysel yeteneklerin geliştirilmesi, fırsat eşitliği, bilgi, beceri ve anlayış kazandırma, aktif vatandaşlık, kültürel okuryazarlık*. Görüldüğü üzere vatandaşlık eğitiminde sosyal bilgiler alanı gibi birçok yönden tartışmalı ve uzlaşılammış yön bulunmaktadır. Devletlerin ve uluslar arası kuruluşların politik olarak eğitim-öğretimi etkilemesinin temel nedeni sayılan vatandaşlık eğitimi bağlamı politik olarak SBÖP'leri anlama araştırması için göz önüne alınması gereken bir boyut olarak düşünülmektedir. Türkiye'de ilk defa 1968'den itibaren ilkokullarda; 1975'ten itibaren ortaokullarda okutulmuş ve bu

uygulama 1985'e kadar devam etmiştir. 1998'de Sosyal bilgiler tekrar programa alınarak 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2008; Öztürk, 2007). Ayrıca 2005 ve 2018'de de sosyal bilgilerde program değişikliğine gidilmiştir. Sosyal bilgileri politik bir metin olarak anlamak için farklı hükümet dönemlerinde hazırlanmış olan 1998 ve 2005-2018 SBÖP'lerin karşılaştırılması ile değişimlerin ve etkilerin görülebileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de tüm eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) öncülüğünde hazırlanmaktadır. Eğitim programları hazırlanırken de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) esas alınmaktadır. 1973'ten beri yürürlükte olan 1739 sayılı METK genel amaçlarında hiçbir değişikliğe gidilmemesine rağmen Türkiye'de METK genel amaçlara dayanılarak hazırlanan eğitim programlarında paradigmasal dönüşümler yaşandığı görülmektedir. Neden METK genel amaçları değişmemesine rağmen programlarda paradigmasal dönüşümler görülmektedir, sorusuna cevap olarak eğitimin temelleri, dönemsel ve toplumsal beklenti ve ihtiyaçlar gösterilebilir. Eğitim programları değişikliği nedenlerinden olan toplumsal ve dönemsel ihtiyaçlara göre programlardaki değişikliğin yönünü ve miktarını yine programın temellerinin şekillendirdiğini söyleyebiliriz. Politik temellerin de genel anlamda vatandaş yetiştirme ve bu bağlamda düzenin korunması ve geliştirilmesi, bazen ideolojik görüşü benimsetme isteği, geleceğe yönelik kalkınma planları çerçevesinde işgücü hazırlığı, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi gibi çerçevelerde düşünülebilir. METK genel amaçlarında ifadeler incelendiğinde ve genel amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi hedeflenen birey özellikleri bulunmaktadır. Eğitim-öğretimde genel amacının vatandaş yetiştirme olmasından dolayı, eğitim programlarında politik temeller ve vatandaş yetiştirme (eğitimi) konularının önemli sayılacak düzeyde bağlantılı olduğu görülmektedir.

Program geliştirme sürecinde, programlarda içerik ve öğelerin ağırlığına yön veren etkilerin programın temellerine dayandığı ve bu temeller içerisinde politik temellerin hâkim güç, hegemonyaya sahip güç tarafından programları etkilediği düşünülmektedir. Programların, geliştirme sürecinden önce politik olarak anlaşılması gerektiği ve amaçla yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama akımında, politik bir metin olarak programı anlama çalışma alanının programlara eleştirel bir bakış açısıyla anlamaya yönelik bir alan olduğu görülmektedir. Türkiye'de SBÖP

araştırmaları yönelimleri program değerlendirmesi (Akdağ, 2009; Dere, 2018; Doğanay, 2008; Doğanay ve Sarı, 2008; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Kaymakçı, 2015; Misco, Patterson ve Doppen, 2011; Nichol ve Boon-Yee Sim, 2007), program uygulanması (Ahghar ve Eftekhari, 2016; Ayaaba, Eshun ve Bordoh, 2014; elikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018; Din ve Doğan, 2010; Yıldız ve Kılıç, 2018), programın etkililiği ve lme-değerlendirme (Keskin ve Yaman, 2008; Topkaya ve Yılar, 2016; Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014), programların karşılaştırılması (Akpınar ve Kaymakçı, 2012) araştırmaları ve program araştırmaları dışında ders kitabı materyaller, kavram ğretimi, değerler ve beceriler araştırmaları da mevcuttur. Yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama araştırmalarının bulunduğu da (Bümen ve Aktan,2014; Ioannidou, 1997; Korkmaz, 2016; 2017) görülmüştür. Yapılan literatür araştırmasında SBP'ler ve vatandaşlık eğitimi alanlarında çalışmalar olduğu (Ahghar ve Eftekhari, 2016; Ayaaba, Eshun ve Bordoh, 2014; Fito'o, 2009; Kan, 2009; Kara, Topkaya ve şimşek, 2012; Merey, Karatekin ve Kuş, 2012; Memişoğlu, 2014; Moon ve Koo, 2011; Nichol ve Boon-Yee Sim, 2007); ancak politik bir metin olarak sosyal bilgiler programlarını vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama araştırmasının bulunmadığı görülmüştür. Programlardan SBP'lerde politik etki ile ilgili araştırmalar bulunmakta (Ahmad, 2004; Kennely ve Llewellyn, 2011; Korkmaz, 2016; 2017) olduğundan dolayı politik etkiyi en en fazla görebileceğimiz programın içerik bakımından SBP'ler olduğu düşünülmektedir. SBP'lerde en önemli yaklaşımın vatandaşlık eğitimi ile ilgili olduğundan dolayı farklı hükümet dönemlerinde hazırlanan SBP'lerdeki değişimlerin daha bariz olarak politik etkileri yansıtabileceği göz önüne alınarak 1998, 2005 ve 2018 SBP'leri anlama gereği bu araştırmada problem durumu olarak görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim programlarını etkileyen birçok temel içerisinden politik temellerin programlara etkisinin araştırılmasında yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama akımı çerçevesinde programları daha iyi anlamak gerektiği; politik etkileri görmek için uygun olan ğretim programın SBP'ler olduğu; politik etkileri ve program değişikliklerini görmek için değişik hükümet dönemlerinde hazırlanan SBP'lerin analizinin gerekli olduğu ve vatandaş yetiştirmede, politik unsurların ve sosyal bilgiler amacının diğer programlara nispeten daha fazla ilişkili olduğu düşünülmüştür. SBP'lerdeki politik etkinin gözlenebilmesi için farklı hükümetler

döneminde hazırlanan SBÖP'lerin vatandaşlık eğitimi bağlamında analizi gereği düşünülmüş ve 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin analizinin yapılması kararlaştırılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, *politikanın programlar üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu anlamaya yönelik, politik bir metin olarak sosyal bilgiler öğretim programlarını vatandaşlık eğitimi bağlamında anlamaya çalışmaktır.*

Araştırma Amacına Yönelik Araştırma Soruları

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının genel yapısı nasıldır?
2. Politik bir metin olarak 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında vatandaşlık eğitimi bağlamında ne gibi farklılıklar vardır?
 - 2.1. 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programların genel hedef bileşenlerinde ve öğrenci kazanımlarında vatandaşlık eğitimi ile ilgili durum nasıldır?
 - 2.2. 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programların vatandaşlık bağlamında genel hedef bileşenleri ve öğrenci kazanımları “filler”inde i) bilgi ii) anlayış iii) değer iv) tutum ve iv) becerilerle ilgili durum nasıldır?
 - 2.3. 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programların vatandaşlık eğitimi bağlamında genel hedef bileşenlerinde ve öğrenci kazanımlarında “filler” ve kavram- ad gruplarında i) değer ii) beceri ve iii) tutumlarla ilgili durum nasıldır?
 - 2.4. VEB’de 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH’ler ve ÖK’lerde kavramlar ve ad grupları ile ilgili durum nasıldır?
3. İlgili alan uzmanı ve programın uygulayıcısı olarak öğretmenlerin (paydaş) görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları değişimlerinde politikanın etkileri ne şekildedir?
 - 3.1. İlgili paydaşlar politik/politik olmayan biçimde bu değişimleri nasıl tanımlamakta ve açıklamaktadır?

- 3.2. İlgili paydaşların programlardaki değişimlere ilişkin politik/politik olmayan eleştirileri ne şekildedir?
- 3.3. İlgili paydaşların programlardaki değişimlerin sebeplerine ilişkin politik/politik olmayan görüşleri ne şekildedir?
- 3.4. İlgili paydaşların programlardaki değişimlere ilişkin politik/politik olmayan önerileri ne şekildedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi şu maddelerde ifade edilebilir:

1. Eğitim programları ve öğretim alanyazına sağlayacağı katkı açısından önemlidir.

Bu araştırma politik bir metin olarak SBÖP'leri vatandaşlık eğitimi bağlamında anlamaya yönelik Türkiye'de ilk araştırmadır. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve daha sonra vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler hakkında hem alan uzmanları hem de öğretmenlerin görüşlerinden istifade edilerek bütüncül ve derinlemesine hazırlanan bu çalışmanın eğitim programları ve öğretim alanyazınına sağlayacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama akımı alanyazınına sağlayacağı katkı açısından önemlidir.

Bu araştırmada yeniden kavramsallaştırmacılık ve politik bir metin olarak anlama ile SBÖP'lerin detaylı bir fotoğrafının ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yeniden kavramsallaştırmacılık ve programın anlaşılmasıyla gerek program geliştirmecilerin gerekse uygulayıcıların program hedeflerinde başarıyı yakalama olasılığının arttığı ifade edilmektedir (Khoza, 2016). Yeniden kavramsallaştırmacı akımda bir çalışma alanı olan politik bir metin olarak SBÖP'leri anlamaya yönelik olan bu çalışmanın postmodernizm akımı olan yeniden kavramsallaştırmacı akım alanyazınına sağlayacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

3. Programları politik bir metin olarak anlama ve politik temeller olarak programlara etki çalışma alanyazınına sağlayacağı katkı açısından önemlidir.

Bu araştırmada farklı dönemlerde hazırlanan ve uygulanan 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin politik bir metin olarak anlamaya yönelik karşılaştırmalı analizinin yapılmasına ek olarak katılımcı görüşlerinden de faydalanılmıştır. Bu araştırmada, programlarda politik temellerin etkisinin en yoğun görülebileceği

düşünülen ve farklı hükümet dönemlerinde hazırlanan SBÖP'lerin nasıl değişime uğradığını açıklama, eleştiri, sebep ve öneri temalarında ve politik ve politik olmayan kategoriler çerçevesinde ortaya konulmaktadır. Bu araştırmanın politik bir metin olarak programı anlama ve politik temeller alanyazınına sağlayacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

4. Sosyal bilgiler alanyazınına sağlayacağı katkı açısından önemlidir.

Bu araştırma politik etkilerin en fazla görülebileceği düşünülen vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerde yapılmıştır. SBÖP'lerin karşılaştırmalı olarak analizi yapıldığı ve paydaş görüşlerinden yararlanıldığı bu çalışmada SBÖP'ler ile ilgili derinlemesine ve bütüncül olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamlar düşünülünce bu araştırmanın, sosyal bilgiler alanyazınına sağlayacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

5. Vatandaşlık eğitimi alanyazınına sağlayacağı katkı açısından önemlidir.

Bu çalışmada, vatandaşlık eğitimi bağlamı SBÖP'lerde araştırılmış ve vatandaşlık eğitimi hakkında önemli sonuçlar ortaya konulmaktadır. Vatandaşlık sorunsalları, değişen vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi, Türkiye'de vatandaşlık eğitimi açıklamaları, önerileri vb. bu çerçevede bu araştırmanın vatandaşlık eğitimi alanyazınına sağlayacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. Programlardan 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler,
2. SBÖP'lerin vatandaşlık eğitimi bağlamında politik temelleri,
3. Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'lerin genel hedef ve öğrenci kazanımlarının fiilleri ve kavram-ad grupları,
4. Politik bir metin olarak SBÖP'leri anlama,
5. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ve
6. Söylem analizinin dahil edilmemesi ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtlıları

1. Politik bir metin olarak 1997 sonrası SBÖP'leri vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama çalışması için 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ve uygulayıcı olarak öğretmenler ve alan uzmanları olarak akademisyenlerle yapılacak görüşmenin yeterli olacağı bu araştırmanın sayıtlılarıdır.

1.6. Tanımlar

Vatandaşlık eğitimi: Eurodice (2012, s. 8) raporunda vatandaşlık eğitimi “... öğrencilerin, yaşadıkları toplumun gelişimi ve refahı için katkıda bulunmak için okul düzeyinde gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olan aktif vatandaş olarak hazırlanması ...” şeklinde tanımlanırken; Unesco’ya (2010, s. 15) göre ise vatandaşlık eğitimi “çocukları erken yaştan itibaren toplum ile ilgili kararlara katılan, açık fikirli ve aydınlanmış vatandaşlar haline getirmek için eğitmek” olarak ifade edilmektedir.

Sosyal bilgiler: E. B. Wesley tarafından “pedagojik amaçlarla için basitleştirilmiş sosyal bilimler” şeklinde sosyal bilgilerin ilk tanımının yapıldığı belirtilmektedir (Hertzberg, 1981, s. 1). Bu tanımdan sonra birçok tanım yapıldığı için NCSS, sosyal bilgilerin ilişkili olduğu diğer disiplinlere, vatandaşlık standartlarına vurgu yaparak bir tanımlama yaptığı görülmektedir.

Öğretim programı: Demirel (2015, s. 4) tarafından “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak tanımlanmaktadır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık: Pozitivizm sonrası akım olarak 1960’lı yıllarda temelleri atılan ve 70’li yıllarda ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırmacılık postmodernizm yaklaşımıyla olgu ve durumların sorunsallarının çok yönlü olarak ortaya konulması amacıyla öznelliğin değişebilirliğine de vurgu yapan ve bunu reddetmeyen sistemli bir şekilde sınıflandırılma ile ilgilenen bir akım olarak nitelendirilebilir (Bümen ve Aktan, 2014; Pinar vd., 2004).

Programı anlama: 1957 yılında SSCB’nin Ay’a uydu yollamayı başararak ABD tarafından ABD eğitim sisteminin, programların geride kaldığı düşüncesiyle 1960’lı yıllarda eğitim programı reformlarını başlangıç noktası kabul eden programı anlama akımında deneysellik ve modern yaklaşımlar eleştirilmekte ve her olgu, durumun kendi içerisinde öznelliği vurgulanmaktadır. Program geliştirme sürecinden önce programın politik, ekonomik, sosyal, ırksal, fenomenolojik vb. yönlerden anlaşılması gerektiği ifade edilmektedir (Bümen ve Aktan, 2014, Pinar vd., 2004).

İdeoloji: İlk defa Antonie Destutt Tracy tarafından kullanılan ideoloji Heywood (2015, s. 26) tarafından “*belli bir sosyal düzeni savunmaya hizmet eden düşünce sistemleri ve bu düzendeki baskın ya da yönetici grubun kabaca ifadesidir*” şeklinde tanımlanmaktadır. Politik bir metin olarak programı anlama akımında ideoloji, anahtar kavramlardan birisi olarak görülmekte okullaşma, eğitim-öğretim içeriğinin egemen sınıf ile ilişkilendirilmesi olarak ifade edilmektedir.

Hegemonya: Antik Yunan kaynaklarına dayanan hegemonya Antonio Gramsci'nin çalışmaları ile kuramsal bir bağlam kazanarak hâkim sınıfın farklı sınıf ve kesimler üzerinde tahakkümü olarak ele alınmaktadır (Yetiş, 2014). Hegemonya, politik bir metin olarak programı anlama akımında hâkim sınıfın eğitim-öğretimi etkilemesi, etkileme şekilleri ile ilgilenmektedir.

Hermenötik (hermeneutic): İlk kullanımı Helenistik döneme dayanan hermeneutic (yorumbilim) metinleri yorumlama, anlama ve açıklama olarak nitelendirilmektedir (Ergün, 2018; Kale, 1995). Hermenötik, politik bir metin olarak programı anlama akımında bilginin, olay, olgu ve durumun öznelliği ve değişebilirliği ile ilgilenmektedir.

Yeniden Üretim Kuramı (Reproduction Theory): Althusser'e (1994) göre üretimin temel amacı, üretim koşullarının yeniden üretimi (reproduction) olup 1. *üretim araçlarının yeniden üretimi* ve 2. *emek gücünün yeniden üretimi* şeklinde iki yönde gerçekleşmektedir (Althusser, 1994, s. 19,20). Yeniden üretim kuramı, politik bir metin olarak programı anlama akımında eğitim-öğretim süreci sonunda çıktının işgücü olarak değerlendirilmesine eleştirel bakış açısını oluşturmaktadır.

Direnç Kuramı (Resistance Theory): 1970'li yıllarda yeniden kavramsallaştırmacılar tarafından ortaya konulan Yeniden Üretim Kuramı (Reproduction Theory) yeterince destek görmeyince 1980'li yıllarda W. M. Apple başta olmak üzere diğer yeniden kavramsallaştırmacılar tarafından Direnç Kuramına (Resistance Theory) geçiş yapıldığı ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995; Pinar ve Bowers, 1992). 1980'li yıllarda birkaç klişe çalışmanın ötesine geçemeyen Direnç Kuramı daha sonra Eleştirel Pedagojinin temelini oluşturmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde programın temelleri, yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama, politik bir metin olarak sosyal bilgiler, sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi ve ilgili alanyazın özetleri bulunmaktadır.

2.1. Programlar ve Temelleri

İlk olarak eğitim programları ve önemi, felsefi, sosyal, ekonomik ve politik temeller, politik bir savaş alanı olarak programlar, Türkiye’de programlara politik unsurların etkisi konuları ele alınmaktadır.

2.1.1. Eğitim Programları ve Önemi

Eğitim programları tüm eğitim-öğretimin temel iskelet yapısını oluşturmaktadır. Eğitim programı kavramının (curriculum) Latince kökenli olup Fransızcadaki koşmak, yürütmek anlamına gelen currere kelimesinden geldiği de ifade edilmektedir (Demirel, 2015; Ellis, 2015). Eğitim programının ilk kullanımının M. Ö. birinci yüzyıllarda olduğu (Demirel, 2015) ve eğitim programı hakkındaki düşüncelerin M. Ö. dördüncü yüzyıla kadar dayandığı da (Doğanay, 2015) belirtilmektedir. Kullanımın çok eskilere dayanmasına rağmen eğitim programlarının temelinin 19. yüzyılın sonlarına, Johann Friedrich Herbart’a dayandığı (Doğanay, 2015) ve 20. yüzyıl başlarına kadar da konular dizini olarak kullanıldığı (Demirel, 2015) ifade edilmektedir. Eğitim programları alanını için ilk eserin Franklin Bobbit tarafından yazılan *The Curriculum* eseri olduğu görülmektedir.

Eğitim programı ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Eğitim programı hakkında Bobbit yaşantılar dizisi olarak sürece vurgu yapmaktayken; Tyler, Taba ve Oliva yazılı bir plan-programa vurgu yapmaktadır (Ellis, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014). Bir başka bakış açısıyla öğrenenlerin deneyimlerine ve sürece vurgu yapan eğitim programları tanımlarının John Dewey’e dayandırılarak; Hollis Caswell, Doak Campell, Elliot Einster, Marsh ve Willis gibilerin de bu bakış açısını benimsediği belirtilmektedir. Eğitim programlarına genel kabul gören bu bakış açılarının yanı sıra eğitim programını, insanlarla ilgili sistem, kendine ait

ilkeleri, kuramları ve standartları bulunan bir çalışma alanı ve ders içeriklerinin organizasyonu olarak tanımlayanlar da mevcuttur (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Türkiye’de de eğitim programları öncülerinden Varış (1994, s. 18) “*bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler ...*” şeklinde tanımlarken Ertürk (1982, s. 95) eğitim programının yetişek olarak nitelendirmekte ve “*geçerli öğrenti yaşantıları düzeni*” olarak tanımlamaktadır. Demirel (2015, s. 4) ise eğitim programını “*öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak tanımlamaktadır. Eğitim programlarının çağdaş anlamda öğretim programları, okul-müfredat programları, ders programları gibi diğer programları da kapsayan geniş bir kavram olduğu ve bu programların da yerine kullanılabilir. Ayrıca eğitim programlarının eğitim faaliyetlerine yön vermesi, aynı düzey eğitim kurumlarında aynı yönde hareket edilmesini sağlaması, eğitimde verimliliği artırması ve öğretmenlere rehberlik etmesi gibi faydalarından bahsedilmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Eğitim programları alanında programın temelleri, ilkeleri, geliştirme modelleri, değerlendirilmesi gibi diğer alanlar mevcuttur. Eğitim programları hazırlanırken birçok temel göz önüne alınmaktadır. Bu temeller felsefi, sosyal ve toplumsal, hukuksal, tarihsel, psikolojik, ekonomik, politik vb. temellerdir. Büyükkaragöz ve Çivi (1997) programın ne, niçin, nasıl, ne ile sorularının oluşturduğu temeller üzerine oturduğu ifade etmektedir. Ne sorusunun cevabının toplumsal yapı ve içerik ile ilgili temeli oluşturduğu; niçin sorusunun cevabının programın felsefi temeli oluşturduğu; nasıl sorusunun cevabının ise psikolojik temeli oluşturduğu ve ne ile sorusunun cevabının ekonomik temeli oluşturduğu da belirtilmektedir. Programın temelleri, programı geliştirmede, özellikle ihtiyaç analizi aşamasında, hedeflerde ve içerikte programa etki etmektedir. Bir başka deyişle eğitim programları bu temeller çerçevesinde şekil almaktadır. Büyükkaragöz ve Çivi (1997) programlarda amaçların belli kişi ve gruplarca, hatta bazen uluslar arası bir düşünce tarzı ile belirlendiğini belirtmektedir. Türkiye’de programların hazırlanması ve uygulamaya konulması MEB’e bağlı TTKB tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar bir devlet kuruluşu olup milli eğitim amaçlarına uygun program hazırlamaları gerekmektedir. Ancak METK’de genel amaçlar uzun süreden beri değişmemesine rağmen yeni programlar ve bu programlarda köklü değişimler yaşanmaktadır. Bu bağlamda

programın hazırlandığı dönemsel ihtiyaçların ve yönetimin politik olarak programa etki ettiği söylenebilir. Büyükkaragöz ve Çivi'nin (1997) ifadesiyle program amaçlarını hazırlayanların programa politik yönlerden etkide bulunduğu söylenebilir. Bu çalışma çerçevesinde programın politik bir metin olarak anlama araştırması ile ilgili olarak öncelikle eğitim programının felsefi, sosyal, ekonomik ve politik temelleri temel kuramsal çerçevede verilmesi uygun görülmektedir.

2.1.2. Felsefi Temeller

Eğitim programını politik bir metin olarak vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama konusunda programın felsefi temellerin program tasarımını nasıl etkilediği, programa nasıl yön verdiği, vb. soruların bu çalışmada önemli görülmesinden dolayı bu bölümde programın felsefi temellerinden bahsedilmektedir.

Eğitimi etkileyen başlıca felsefeler idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur. Bu felsefelere bağlı olarak ortaya çıkan başlıca eğitim felsefeleri ise daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Politik bir metin olarak programı anlama araştırmasıyla ilgili başlıca felsefeler ve başlıca eğitim felsefelerinin içeriğine değinilmeyip sadece bunların ifade edilmesi uygun görülmektedir. Program geliştirme aşamasında en önemli soru programın temel eğitim felsefesi ne olacak, sorusudur.

Her devletin, milletin, toplumun, kurumların ve bireylerin kendi yapılarına uygun felsefeleri bulunmaktadır. Devlet, millet, toplum, kurumlar ve bireyler hayatlarına devam ederken o toplumun var olan felsefesi ile hayata tutunur, hayatlarını şekillendirir ve toplumun devamı için ölçütler belirlerler. Toplumda var olan felsefe toplumun tüm yapısında az veya çok kendini göstermektedir. Ülken (2001) tarafından, felsefe, kültür hakkında düşünce ve eğitim felsefesi de tüm felsefenin en önemli bölümü olarak ifade edilmektedir. Felsefenin, program geliştirmede işlevinin de; başlangıç noktası ya da program geliştirmede diğer işlevlerle birbirine bağlı olarak görülmekte; ayrıca program hedef ve yöntemleri için bir çerçeve olduğu ifade edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Eğitimde felsefi temeller Ralph Tyler'e göre program amaçlarının seçimi için kullanılan beş önemli kriterden birisi; Goodlad'a göre program amaç ve hedefleri hazırlanmadan önce hem fikir olunması gereken bir başlangıç alan ve temel olarak nitelendirilmektedir (Demirel, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014). Toplum felsefeleri ile şekillenene eğitim felsefesi, eğitim-öğretimi temelden etkilerken; günümüzde, bilgi çağında,

bilim ve teknolojideki gelişmelerin hızlı bir şekilde olduğu düşünüldüğünde eğitimin de bu hıza ayak uydurması gerektiği; dolayısıyla dinamik programların gerektiği ifade edilmektedir (Ülken, 2001).

Eğitim felsefesi, eğitimde hedeflerin seçiminde, hedeflerin devletin, toplumun yapısına, bireyin özelliklerine uygunluğu ve hedeflerin kendi içerisinde birbiriyle tutarlığının kontrolünü sağlamaktadır. Eğitim felsefesinin, eğitim programlarında, program tasarımı ve ihtiyaç analizinde hedeflerin, içeriğin belirlenmesinde kendini gösterdiği ve tüm eğitim çalışmalarının merkezinde olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2015; Fidan ve Erden, 1994; Ornstein ve Hunkins, 2014). Ergün (2015, s. 5) tarafından ise “*Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlık ve anlam yönünden kontrol eder.*” şeklinde tanımlanarak eğitimin temel çerçevesini oluşturan bir alan olarak görülmekte; tüm felsefi ve eğitimsel yaklaşımları bir araya getirdiği ve bunlardan bütünsel olarak anlam çıkarmaya çalıştığı ifade edilmektedir. Eğitim hedefleri oluşturulurken, toplumun, bireyin beklentileri ve ağırlık verilecek alanların belirlenmesinden öğrenme yaşantıları ve kullanılacak araç-gereçlere kadar, hangi dersin ne kadar önemli olduğuna kadar olan tüm konuların temelde eğitim felsefesi ile ilgili olduğu birçok kaynakta ifade edilmektedir (Demirel, 2015; Fidan ve Erden, 1994; Ornstein ve Hunkins, 2014). Ülken (2001) tarafından da, öğretimin bilgi ile kafayı; eğitimin de değerlerle ruhu şekillendirdiği söylenmekte; öğretimin, eğitimin içerisinde bulunduğu ve tüm bu sürecin bütün olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir.

Eğitim felsefesi toplumda yetiştirilecek insan tipinin özellikleri, nasıl yetiştirileceği ve tüm eğitim sürecine bütüncül olarak yaklaşmaktadır. Eğitimin hedefleri ortaya konulurken toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipi nedir, toplumun geleceği nasıl bir yapıdan oluşacaktır, gibi sorular doğrudan felsefenin inceleme alanı ile ilgilidir ve bu sorulara yönelik eğitim hedefleri ortaya konulurken bu hedeflerin felsefeden ve dolayısıyla eğitim felsefesinden bağımsız olması düşünülemeyeceği ifade edilmektedir (Fidan ve Erden, 1994). Bu bağlam düşünüldüğünde bir toplumun yetiştirmek istediği insan tipi, hedeflenen vatandaşlık, vatandaş eğitimi ve programın gelecek yönelimi gibi bakış açılarının şekillenmesinde eğitim felsefesi en önemli program temellerden birisi gösterilebilir.

2.1.3. Sosyal Temeller

Eğitim programını politik bir metin olarak vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama konusunda sosyal temellerin programı ne ölçüde etkilemekte olduğu ve bu etkilerin neler olduğu, bu çalışmada önemli görülmesinden dolayı bu bölümde programın sosyal temellerinden bahsedilmektedir.

Eğitim programı hazırlanırken toplumun yapının, ihtiyaçların, ihtiyaç duyulan insan tipinin göz önüne alınması gerekmektedir. Bu hususları Demirel (2015) toplumun yapısı, çatışmaları, iş olanakları eğitim programları geliştirmede göz önüne alınması gereken önemli unsurlar olarak ifade etmektedir. Eğitim kurumları resmi çerçevelerle oluşturulmuş kurumlar olmasına rağmen toplumun değişmesi ve gelişmesi, kültürün aktarılması, toplumda bazı kavramların pekiştirilip içselleştirilmesi bakımından belli bir miktarda hedef ve içerik, içerisinde bulunduğu toplumdan alınmaktadır. Toplumun değerleri ve inançları sadece toplum içerisinde öğretilerek değil; bu değer ve inanç sistemi eğitim sisteminin içerisine de dâhil edilerek bireylere, gelecek nesillere aktarıldığından bahsedilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Eğitim-öğretim sürecinde çocukların okula başlaması, eğitim kurumları ve ailenin işbirliği ile gerçekleşmektedir. Program ile okullarda içerik ve eğitim sürecinde çocukta, aile içerisinde geçirdiği yaşantılar sonucu oluşan temel altyapıya uygun olduğu oranda çocuğun başarısına etki gösterir. Ailenin öğrettikleri ve okul yaşantıları çelişkili olursa çocuğun başarısı bu durumdan olumsuz olarak etkilenir. Çocuğun aile içerisindeki durumu, konumu ve ailenin okula, eğitime karşı tutumu da çocuğun başarısını etkileyen diğer etkenler olarak gösterilebilir. Bu konuda Fidan ve Erden (1994), okulların ve eğitim programının başarısının önemli bir boyutu da aile kurumu ile işbirliği içerisinde olmasına bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra postmodern ve post-endüstriyel dönemde ailelerin de yapısı değişmekte geniş aile denilen kurumun yerini sanayileşme döneminde çekirdek aile almakta ve postmodern sayılan dönemde, bilgi çağında ise post-nükleer aile yapısının sayısı birçok ülkede her geçen gün artmaktadır. ABD’de 2010 istatistiklerine göre çekirdek aile diye tabir edilen aile kurumunun oranı tüm ailelerin oranının %25’inden daha azını oluşturmakta, boşanma oranları %50 civarlarında gerçekleşmekte olduğu ifade edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Aile kurumundaki bu değişim eğitim hedef ve içeriğini de etkilemesi kaçınılmazdır. Ayrıca programı etkileyen bir diğer

boyutun da okul-aile işbirliği ve eğitim programının bireysel gelişim ile toplumu geliştirme arasındaki denge boyutu olduğu ifade edilmektedir (Demirel, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014).

Toplumun ve dönemin ihtiyaçlarına göre insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan eğitim programlarında hedefler belirlenirken dini unsur olarak sosyal temellerin etkisi önceki dönemler kadar olmasa da hemen hemen tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde etkilidir. Toplumda var olan, yaşayan kültür diyebileceğimiz unsurlar, toplumun yapısı, yaşam tarzı gibi sosyal temeller programın temelleri arasında yer almaktadır. Bu temellerin etkisine örnek olarak Türkiye’de din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin bulunması, farklı din ve inançlara mensup ailelerin çocukları için din ile ilgili derslerden muafiyeti gibi düzenlemeler gösterilmektedir (Fidan ve Erden, 1994). Sanayileşme döneminde ihtiyaç duyulan kalifiye insan gücünden dolayı sadece toplumun temellerini oluşturan değer, norm, inanç sistemlerinin ağır bastığı yaklaşım ile eğitim veren kurumlar içerik olarak yetersiz gelmeye başlayınca; ihtiyaç duyulan insan tiplerini temel hedeflerine alan eğitim yaklaşımları ön planda yer almaktadır. Toplumun dönemsel ihtiyaçları ve kültürel yapısı da göz önüne alınarak yetiştirilmesi, düşünülen insan tipinin programlara yansması ve program hedeflerinin başarıya ulaşması için eğitimin sosyal temellerinin kesinlikle dikkate alınması gerekmektedir.

2.1.4. Ekonomik Temeller

Eğitim programını politik bir metin olarak vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama konusunda ekonomik temellerin programı ne ölçüde etkilemekte olduğu ve bu etkilerin neler olduğu, programların ne kadar gelecek yönelimli olduğu gibi sorular bu çalışmada önemli görüldüğünden dolayı bu bölümde programın ekonomik temellerinden bahsedilmektedir.

Eğitimin planlanması, program aşamasında ekonomik maliyet, üretim için eğitim ve eğitim için üretim boyutlarının göz önüne alınması ekonomik temeller ile ilişkili görülmektedir. Eğitim temeli çerçevesinde en önemli sorular tüketim ve yatırım olarak eğitim, eğitim ve kalkınma, eğitimin ekonomik büyümeye etkisi, eğitim maliyetleri ve istihdam gibi sorulardır (Ekinci, 2016).

Bir ülkede ekonomik kurumların ve yapının ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesi eğitim kurumlarının temel işlevleri arasındadır. Eğitim kurumlarının ekonomik kalkınmaya yardımcı olması bağlamında bireyler

yetiştirilmesi, bireylere çağdaş teknolojiye uygun bilgi ve becerilerin kazandırılması, kalkınmanın gerektirdiği alanlarda bireyler yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Fidan ve Erden, 1994). Bütün bu gelişmelerin yanı sıra günümüzde sanayileşmenin de ötesinde bilgi çağı ihtiyaçları ve bilgi çağının gerektirdiği kalifiye insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Hemen hemen her iş alanında bilgi çağının gerekli becerileriyle donanmış kalifiye personel yetiştirmeye yönelik eğitim hedefleri geliştirilmekte, eğitimde bilgisayar ve teknoloji donanımlarından faydalanılmakta, bireylerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme yaşantılarına yer verilmektedir. Endüstrileşme ve teknolojik değişimler paralelinde meslekler ile ilgili becerilerin değişimi ve gelişimi gözlenmekte, her geçen gün yeni meslek gruplarına ihtiyaç duyulmakta; aynı zamanda eski zamanlardan beri var olan birçok meslek grubuna ve mesleğe olan ihtiyaç ortadan kalkmaktadır. Bir toplumda yetiştirilmesi düşünülen insan tipi belirlenirken eğitimin ekonomik temellerinin dikkate alınması ve gelecek yönelimli ihtiyaçlara cevap verebilecek insan tipi hedeflenmesi gerekmektedir (Ekinci, 2016).

2.1.5. Politik Temeller

Eğitim programını politik bir metin olarak vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama konusunda politik temellerin programı ne ölçüde etkilemekte olduğu, hükümet söylevlerinde var olan temel felsefelere programlarda nasıl yer verildiği ve bu etkilerin neler olduğu gibi sorular bu çalışmada önemli görüldüğünden dolayı bu bölümde programın politik temellerinden bahsedilmektedir.

Eğitim programının temellerinden politik temeller toplumun yapısını etkilemekte, milli bilinç oluşumunu sağlamakta ve devlet sisteminde, devletin devamında önemli bir rol oynamaktadır. Programın politik temelleri iktidarın, devlet yönetiminin vd. yönetim birimlerinin politikaları ile şekillenmekte ve programı doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Sönmez (1996, s. 63) eğitimi “*resmi ideolojilerin genç kuşaklara aktarılma süreci*” olarak tanımlayarak programın temellerinden politik temellerin etkisine vurgu yapmaktadır. Ayrıca eğitimde politik etkiye sebep olarak da her devletin kendi politik anlayışını bireylere benimsetmesi gösterilmektedir (Celkan, 2018; Çetin, 2001; Sönmez, 1996). Devlet yönetimini üstlenen politik kurumlar, eğitimde değişim ve gelişime en çok etkide bulunan kurumlardan birisi olarak nitelendirilmektedir. Yine ayrıca politik kurumların toplumdaki bireylerin kendi ideolojilerini benimseyerek mevcut düzenin

korunmasında ve milli bütünleşmede katkıda bulunacak vatandaşların yetişmesini isteyecekleri ifade edilmektedir. Politik kurumların bunu sağlamak için toplumdaki bireylerin yetiştirilmesi ve biçimlendirilmesinde önemli rol oynayan eğitim kurumlarından yararlandığı ve eğitim kurumlarının bu işlevinden dolayı çoğu ülke tarafından merkeziyetçi bir yaklaşımın tercih edildiği ifade edilmektedir (Fidan ve Erden, 1994)

Politik kurumların eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, eğitim faaliyetlerinin denetlenmesi ve hangi yerde kaç okul açılması gibi birçok kararın yine politik kurumlar tarafından alındığına işaret edilmektedir. Ayrıca politik kurumların eğitim üzerinde etkisinin gelişmekte olan ülkelerde daha fazla olduğu ifade edilmekte ve bu düşüncelerine destek olarak da eğitim süreçleri ve eğitim reformları gibi konuların politik kurumlar tarafından gerçekleştirildiğini belirtilmektedirler. Bunun yanı sıra politik kurumların eğitimin geliştirilmesini sağlarken, eğitim kurumlarının da bireylerde millet bilincinin geliştirilmesi ve temel politik ideolojinin benimseyen vatandaşlar yetiştirilmesi gibi hedeflerden dolayı politik kurumlara yardımcı oldukları ifade edilmektedir. Bu yaklaşım gerek hükümet programlarında, gerek kalkınma planlarında gerekse diğer söylev ve demeçlerde görülmektedir. İktidarın her söylev aracında eğitim konusuna mutlaka yer verilmektedir (Fidan ve Erden, 1994).

Türkiye’de eğitim ile ilgili politik kurumların başında bulunan hükümet ve eğitim bakanlığı tarafından yapılan birçok plan, proje, şura vb. kararlar ortaya çıkmaktadır. Eğitime politik etkileri görebileceğimiz uygulamalar milli eğitim şuraları, kalkınma planları, hükümet programları, politik söylevler ve açıklamalardır. MEB şuraları belli aralıklarla düzenlenmekte ve eğitim hakkında tavsiye kararları yayınlamaktadır. Ancak bu şuraların MEB tarafından düzenlenmesi ve alınan şura kararlarını MEB’in uygulama zorunluluğunun bulunmamasından dolayı şuraların daha az etkili bir danışma organı olduğu ifade edilmektedir. Yine şura gündeminin eğitimcilerden ziyade siyasal erk tarafından belirlendiği ifade edilmekte ve bu yaklaşım eleştirilmektedir (Celkan, 2018).

Programların temellerinden bazılarında bahsedildikten sonra ve politik temellerin programlar üzerine etki eden unsurlardan bahsedilecektir.

2.1.6. Programlara Etki Eden Unsurlar

Eğitim programlarında her bir değişikliğe etki eden en az bir unsur bulunmaktadır. Program temelleri denilen bu unsurlardan birisi diğer unsurlara baskın gelerek, söz sahibi olarak program üzerinde etkide bulunmaktadır. Eğitim programlarına etki eden unsurları toplumsal yapı, toplumsal ihtiyaç, dönemsel ihtiyaç, yurt dışı, devlet, politik, eğitim paydaşları, bilimsel- teknolojik olarak ifade edilebilir. Marsh (2004), ABD’de eğitim programlarına devlet seviyesinde odaklanarak yüksek oranda etkide bulunan paydaşların politikacılar, denetmenler, devlet kurumları, değerlendirme kurulları olduğunu; etki sahibi olarak da eğitim danışmanları ve yargı sisteminin yüksek; öğrenciler, lobi grupları ve eğitim ofisinin etkisinin ise düşük düzeyde bulunduğu ifade etmektedir.

Türkiye’de program geliştirme sürecinde politik temeller olarak karşımıza çıkan ve programa etki eden politik etkiler nelerdir ve programlara hangi yönlerden etki etmektedir, sorularından bahsedilecektir.

2.1.7. Politik Bir Savaş Alanı Olarak Programlar

Eğitim programını politik bir metin olarak anlamada, okullaşma fikri ve eğitim-öğretim içeriğinin egemen sınıf ile ilişkilendirildiği ifade edilmektedir (Çetin, 2001; Pinar ve Bowers, 1992). Yeniden kavramsallaştırmacılar Apple ve Giroux araştırmalarında eğitim programlarının yapısı ve içeriğini ideolojik olarak tanımlarken; Pinar’da ise kültür ve ideallerin, eğitim programında içerik ve amaçları oluşturacağı görüşü ön plana çıkmaktadır. Eğitimin ideolojik olduğunu destekler şekilde Landtsheer vd. (2014, s. 42) Başkan Bush’un yenilikçi eğitimcilere *“tüm geleneksel varsayımları görmezden gelmelerini”* tavsiye etmesini örnek olarak göstermektedir. Yine Landtsheer vd. (2014) tarafından ABD’de ulusal eğitim hedeflerinde vurgunun fen bilimleri ve matematik kazanımları üzerine olduğu; Amerika’da eğitim eleştirilerinde artan işsizlik, ekonomik problemler, artan suç oranlarının suçlusunun okullar olmadığı; bu problemlerin nedenleri arasında Amerika’nın büyük ve savurgan askeri harcamaları olduğu ve felsefî bir sonuç olarak mevcut eğitim krizinin sebeplerinin ise yerel ve devlet yoksulluğu ve azalan kaynaklar olduğu da ifade edilmektedir. Ayrıca yeni sağın, eğitimdeki çalışmaların kontrolüne yönelik girişimlerine örnek olarak okulun sivil katılımı, yeniden sosyal yapılanma, ahlaki amaç hakkında bilgi edinme, okulu etik ve kamu misyonu olarak gösterilmektedir (Landtsheer vd., 2014).

Toplumun eğitim-öğretim alanında görevini, toplumun kendisi olmaksızın, toplumun temsilcisi olarak, toplumun çıkarlarını ve görüşlerini temsil ettiğini söyleyen güçlü azınlıkların yerine getirdiği ifade edilmektedir (Çetin, 2001; Skilbeck, 1984). Pinar vd. (1995) tarafından ise günümüzde eğitim programları alanının ve okulların tarafsızlığını hiç kimsenin savunamayacağı söylenmektedir. Ayrıca toplumun, kültürel yapıdan dolayı çocukların okula göndermesinin teşvik edildiği belirtilmektedir. Çocukların okulda sık sık öğrenmenin demokratik bir toplum inşa etme konusunda yetenek geliştirme süreci olduğu, bireylerin iyi bilinçlenmedikçe, gerekli eğitim yeteneklerine ve duyarlılığa sahip olmadıkça gelişemeyecekleri vb. görüşlere maruz bırakıldıkları ifade edilmektedir (Akin ve Arslan, 2014; Pinar vd., 1995). Çağdaş okul reformu anlayışı için eğitimsel tecrübelerin siyasetçiler için istenmeyen bir sonuç olduğu da vurgulanmaktadır (Pinar, 2004). Ayrıca yine Pinar'a (2004) göre, eğitim sisteminin standartlaştırılmış sınavlarla öğrencileri kontrol altında tuttuğu ve öğretmenlik ve alan uzmanlığını da devlet sistemine hizmet eden teknisyenlere dönüştürdüğü ifade edilmektedir. Ayrıca önceden paketlenmiş eğitim programlarının, öğretmenleri kendi meslek haklarından mahrum bıraktığı ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995).

İdeolojik Bir Aygıt Olarak Okullar

Althusser'e (1994) göre toplumda, bireyler, kendilerini daha önceden hazırlanmış bir ortamda, oynayacağı roller daha önceden belirlenmiş biçimde bulmaktadır. Bu anlayışta bireyin bulunduğu toplumda özne olması söz konusu değilken, ideoloji, bireyi toplumsal ilişkilerin öznesi durumuna getirmektedir. Bu yaklaşımda ideolojiler sayesinde kendilerini özne olarak gören bireyler toplumsal formasyonda ilişkilerini düzeltmeye çalışmaktadırlar. Toplumsal ilişkilerin belirlenmesinde devlet, devletin ideolojik aygıtları ile sınırlı bir yapı olmaktan ziyade *ideoloji üreten özne* konumuna gelen bir kurum statüsündedir (Althusser, 1994). Okullarda içerik olarak öğretilenlerin hâkim ideolojiyi benimsemeyi (hâkim ideolojiye boyun eğmeyi) sağladığı ifade edilmektedir (Althusser, 1994; Çetin, 2001). Ayrıca Apple (2012) tarafından ise ayrıca okulların sadece yeniden üretim kurumları olmayıp aynı zamanda eşitsizliklerin var olduğu; toplumda öğrencilerin pasif özne haline getirildiği bir alan olduğu da ifade edilmektedir. Ancak baskın sınıfın bu yönlendirmesinin bazı nedenlerden dolayı amacına ulaşmadığı, bunun örneklerinin de kenar semt okullarında görülebileceği ifade edilmektedir. Apple'ın

belirttiğine göre hâkim sınıfın okullar aracılığıyla gerçekleşmek istediği bir diğer temel amacının kapital, ekonomi ile ilgili bilgilerin bireylere gerekli olacağı vurgusuyla meşru bilgi haline getirilerek okullarda öğrencilere verilmesi de eğitimde ideolojik bir amaçtır (Apple, 2012). Öğrencilere, topluma verilen meşru hale getirilmiş bilgi çerçevesinde görüşler ortaya koyan, bu çerçevede tartışan ve çözüm yollarını bu meşru bilgiler çerçevesinde arayan bir toplum oluşturulmaya çalışıldığı ve bunu da devletin resmi ve örtük programlar çerçevesinde okullarda gerçekleştirdiği de ifade edilmektedir. Devlet kendi devamı için baskı ve ideolojik aygıtlar kullanmaktadır. Devletin baskı araçları (DBA); hükümet, yönetim, ordu, polis, mahkemeler, hapisaneler vb.; devletin ideolojik araçları (DİA) ise; resmi ve özel kurum, kuruluşlar olarak dini, öğretimsel, aile, hukuki, siyasal, sendikal, haberleşme, kültürel olarak nitelendirilmektedir (Althusser, 1994, ss. 33-35). DBA ve DİA farkını Althusser şöyle ifade etmektedir:

1. DBA tek yönlü olmasına karşılık DİA çok sayıda ve çok yönlü olduğunu,
2. DBA kamusal alanı oluşturmakta iken DİA çoğunlukla özel alanı oluşturduğunu,
3. DBA zor kullanarak, DİA ise ideolojik olarak faaliyet gösterdiğini,
4. DBA kanun, kararnameler ile kullanılırken, DİA ideolojiyi dağınık görünmesine rağmen temelde yönetici sınıfın ideolojini kullanma çatısı altında birleştiğini ifade etmektedir.

Althusser bu şekilde farkları belirtmekte ve bir sınıfın ancak DİA üzerinde hegemonya kurarak devlet iktidarını sürekli olarak elinde tutacağını söylemektedir (Althusser, 1994; Çetin, 2001). Yine Althusser'e (1994, s. 39) göre DBA'nın, egemen ideolojinin, doğrudan yeniden üretime katkı sağlamamasına rağmen DİA'nın işleyişinin politik şartlarını sağladığı ifade edilmektedir. Ayrıca Althusser DİA'nın öğretimsel, ideolojik aygıt olduğunu ifade etmekte ve bu aygıtın işleyişini şu şekilde belirtmektedir:

1. İdeolojik aygıt olarak okul diğer DİA ile birlikte ortak hedefe, üretim ilişkilerinin yeniden üretimine yönelmekte,
2. Her bir aygıt bu hedefe kendine özgü yollar ile katkı sağlamakta,
3. DİA uygulamaları birbiriyle çelişiyor görüle bile ortak ezgileri bulunmakta,

4. Bazı DİA uygulamalarına bireyler katılmasa da önemli bir aygıtın zaten içersinde olmaktadır.

Okul, çocukların, etkiye en açık oldukları dönemlerinde aile ve öğretimsel DİA arasında egemen sınıfın ideolojileriyle kaplanmış becerileri ya da tamamen egemen ideolojiyi kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca okul dışında hiçbir DİA'nın haftanın beş günü ve her gün 8 saat birey ve dolayısıyla aileler üzerinde etkiye sahip olmayacağı de vurgulanmaktadır (Althusser, 1994). Apple'a (2004) göre ise okul ve eğitim, genellikle kamusal alanın bir parçası olarak devlet tarafından düzenlenmesine rağmen vatandaşların çoğunluğuna yarar sağlayacak şekilde örgütlenmediğine dair ciddi sorular bulunan bir çatışma bölgesi olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda egemen sınıfın, okulda içerik (resmi), öğrenme süreci ve ölçme değerlendirmeye karar verme hakkına sahip olduğu türden bir bilgi alanıdır. Okulların, bilginin ve günlük hayatın kontrolü, görünüşte önemsiz olsa dahi, zekice ve muğlak olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca Apple (2004), ideolojiyi tarihsel olarak, kişinin sosyal gerçeklik tablosunu çarpıtan ve toplumdaki egemen sınıfların çıkarlarına hizmet eden bir yanlış bilinç biçimi olarak değerlendirmektedir. Apple tarafından programa, baskın sınıfın etki etme yollarından birisinin de eğitim materyalleri ile gerçekleştirildiği ifade edilmekte ve şu şekilde açıklanmaktadır: Sınıflar genellikle materyaller ile doldurulmaktadır ve eğitim-öğretimin her aşaması için öğretmene rehberlik edecek modül programlar sunulmaktadır. Bu modül programlar ile öğreticinin yapması gerekenler adım adım belirtilmekte, öğrencilerin vermesi gereken cevaplar dahi modül içerisinde sunulmaktadır. Bu şekilde de meşru bilgilerini bireylere kazanılması amacıyla tüm eğitimciler standart bir şekilde yönlendirilmektedir (Apple, 2012). Bu durum da programların öğretmen veya öğrenci merkezli değil de sistem merkezli olduğunun bir göstergesi olarak nitelendirilebilir.

2.1.8. Türkiye'de Programlara Politik Unsurların Etkisi

Türkiye'de eğitim programlarında toplumsal yapı, toplumsal ihtiyaçlar unsuru ise bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk toplumunun yapısı, kültür, kültür unsurları, toplumsal bakış, toplumsal değişim, toplumsal ihtiyaçlar gibi alt boyutlar toplumsal unsurları oluşturmaktadır. Toplumda var olan maddi, manevi yapıların, değerlerin tamamı bir bütün olarak düşünülmektedir. Sanayi toplumunda

eğitim bir kültürleme süreci olarak kabul edilirken (Sönmez, 1996; Celkan, 2018); bilgi toplumunda kültürlenme vurgusunun ön plana çıktığı görülmektedir.

Politik bir metin olarak programı anlama çerçevesinde politik unsurların programa nasıl etki ettiği, ideolojik aygıt olarak okullar, programlarda değişimde politik izlerin ortaya konulması gerekmektedir. Bilimsel-teknolojik gelişmeler paralelinde küresel bağlantılar ve yurt dışı etkin de program alanında önemi artmakta, diğer toplumlarda var olan her bilgi ve değer tüm dünya toplumlarına ulaşmakta ve yurt dışı unsurların programlarda ağırlığının arttığı görülmektedir. Küresel bağlantılar ve küreselleşme ile toplumların hazır bulunuşluluk düzeyinin hiçbir anlam ifade etmediği ve tüm küresel gelişmeler tüm insanlığı etkilemekte ve bu bağlantıların programda yine arttığı görülmektedir. Küreselleşme çerçevesinde ise toplumda var olmayan boyutta yeni bir yeni kültür ortaya çıkabilmektedir.

Eğitim ve eğitim programları, kurumsal olarak devletin devamı, yönetim yapısının yeni yetişen nesillere benimsetilmesi gibi hedefleri için en önemli mekanizma ve araç olarak görülmektedir (Akın ve Arslan, 2014; etin, 2001; Dağlı, 2016). Bu bağlamda devletin, vatandaşlarının ve özellikle yeni yetişen kuşakların hangi bilgilerle ve yetkinliklere donanımına sahip olması için gerekli düzenlemeleri yapması olağan karşılanmaktadır (etin, 2001; Dağlı, 2016). Devleti kurumsal olarak temsil eden ve devlet iş ve işlemlerinin yürütülmesini, seçimle iş başına gelen iktidar partisi gerçekleştirmektedir. Sönmez'e (1999) göre ise iktidarın eğitime ve eğitim programlarına etkisinin başarılı olması için toplumsal yapıyı, ihtiyaçları, kültürel unsurları, bilimsel-teknolojik gelişmeleri dikkate alması gerektiği, bu esasları dikkate almadan iktidarın eğitim üzerinde etkisinin başarılı olamayacağı da ifade edilmektedir. Celkan da (2018, s. 175) eğitimde politik etkilerin tarafsızlık, objektiflik, bilimsellik, medeniyetçilik ve millilik gibi belli kıstaslara uygun olması gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti kuruluş döneminde eğitim en önemli alan olarak görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti eğitim - ğretim ile ilgili değişiklikler Akyüz (2008) tarafından a) yeniden doğuş ve kuruluş (1923-1946) ve b) ok partili hayata geçiş ve sonrası (1946'dan sonrası) şeklinde iki döneme ayrılmaktadır. Birinci dönemde, 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (ğretim birliği), yüzyıllardan beri sorunlu olduğu ifade edilen eğitim sisteminde köklü değişklik anlamında ilk adım sayılmakta; bu köklü değişiklikle medreselerin kapatıldığı, eğitim - ğretim

demokratikleştirildiği ve eğitim - öğretim amaçlarının milli amaca yönelmeye başladığı ifade edilmektedir. İnkılaplar dönemini de kapsayan birinci dönemde karma eğitime geçiş, milli eğitim şuralarının toplanmaya başlaması, 1924, 1926, 1936 eğitim programları değişiklikleri, harf inkılabı, millet mektepleri, köy enstitüleri kurulması, andımızın okunmaya başlanması gibi köklü değişiklikler politik olarak eğitime etkilere örnek olarak gösterilebilir. Birinci dönemde, eğitim ve öğretimde değişiklikler sadece okul düzeyi ve üniversitelerde değil, tüm halk satında uygulamaya geçirildiği görülmektedir. Akyüz'ün (2008) belirttiği ikinci dönemde ise yine değişiklikler ve eğitim - öğretime politik etkiler bulunmaktadır. İkinci dönemde eğitim şuraları, eğitim enstitülerinin açılması, 1948, 1962 (taslak), 1968 eğitim programlarının hazırlanması uluslar arası okul derslerindeki gelişmelerin programlara yansımaları gibi politik etkiler görülebilir (Akyüz, 2008). Son dönemde eğitimde görülen temel politik etkileri, kesintisiz eğitimin sekiz yıla çıkarılması, MEB Program Değiştirme Modelinin 2004 yılında yayımlanması, yeni öğretim programlarının yayımlanması, milli eğitim merkez teşkilat yapısında değişiklik, andımızın kaldırılması, 4+4+4 ile zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ve 2023 Eğitim Vizyonununun açıklanması şeklinde özetlenebilir.

Eğitim programlarına politik etkilerin var olduğu ve bu etkilerin sistematik biçimde araştırılması, etkilerin tasnif edilmesi gereği düşünülmektedir. Cornbleth'in (1992) belirttiğine göre eğitim programlarının bağlamı (sosyal, ekonomik ve politik bağlamlar) görülmediği sürece programı anlama söz konusu olamayacağı ve programın anlaşılamayacağı belirtilmektedir (akt: Pinar vd., 1995). Ayrıca programı anlamanın uygulamadaki problemleri görmeyi ve uygulamada hedeflere ulaşılma olasılığına katkıda bulunacağı da ifade edilmektedir (Khoza, 2016). Öncelikle programlardaki değişimlerin, etkilerin araştırılması, program değişikliklerindeki paradigmasal dönüşümlerin anlaşılması için programları anlama gerektiği düşünülmektedir. Programları tam olarak anlama gerektiğini ifade eden post pozitivist bir akım olan 1970'li yıllarda ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımından bahsedilmesi uygun görülmektedir.

2.2. Yeniden Kavramsallaştırmacılık ve Programı Anlama Akımı

Bu bölümde yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımında tarihsel ve felsefi boyut, savunucular, yöneltilen eleştiriler, çalışma alanları ve güncel

problemler, politik bir metin olarak programı anlama, yeniden üretim kuramından direnç kuramına, hegemonya, ideoloji ve hermenötik konularından bahsedilmektedir.

2.2.1. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımına Genel Bakış

Bu çalışmada odaklanılan kavramın İngilizce olarak *reconceptualism*, etimoloji olarak *concept*, *conceptual* ve *conceptualism* kelimesine re- ön eki getirilerek türetildiği görülmektedir. Conceptualism kavramı Türkçeye kavramcılık, kavramsallaşma ve kavramsallaştırma olarak çevrilmektedir. Reconceptualism kavramı ise Türkçeye, yeniden kavramsal, yeniden kavramsallaşma ve yeniden kavramsallaştırma olarak çevrilmekte ve yurtiçi alanyazın taramasında yeniden kavramsallaştırma çevirisinin yaygın kullanımından dolayı bu çalışmada da yeniden kavramsallaştırma kavramı kullanılmaktadır. Kavramsallaştırmanın post-pozitivizm dönemi şekli de yeniden kavramsallaştırmacılık olarak nitelendirilmektedir. Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama, programlarda olgu ve durumların sorunsallarının sistemli şekilde sınıflandırılması olarak ifade edilebilir. Bu çalışmada bir diğer odaklanılan kavram ise İngilizce olarak *understanding curriculum*, yani *programı anlama* olarak kullanılmaktadır. Yeniden kavramsallaştırma (reconceptualism) akımı ve programı anlama, ABD’de 1970’li yıllarda, program geliştirme sürecinin uygulanmasına karşı, William Pinar öncülüğünde ortaya çıkmış ve alanyazına girdiği belirtilmektedir (Bümen ve Aktan, 2014; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Pacheco, 2012).

Marsh (2004) tarafından, yeniden kavramsallaştırmacıların, rasyonalistlere ve bilimsellere karşı birleşmelerinin yararlı olduğu ifade edilmektedir ve ek olarak yeniden kavramsallaştırma akımının alanyazına ilk girişinden buyana değişen dünya yapısı ve gelişmeler çerçevesinde, yeniden kavramsallaştırmanın, keşfetme duygusunu yakalamak için günümüzde sıklıkla kullanılmasının bazı karışıklıklara yol açtığını ifade edilmektedir. Aynı zamanda Pinar vd.’ye (1995) göre program alanının nasıl görüldüğü ve ne durumda olduğuna tepki olarak açıklanmaktadır. Marsh (2004), Bir çatı kavram olarak kullanılan yeniden kavramsallaştırmanın, ortaya çıkış sürecinden sonra kurumsallaşmasının ve yeniden tanımlanmasının gerektiğini ifade etmektedir.

Franklin Bobbit’in 1918’de yayınlanan *Eğitim Programı* çalışması, eğitim programı alanının başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Daha sonraki dönemde Ralph Tyler tarafından ortaya konulan eğitim programı kuramı ile 1949’da

yayınlanan *Eğitim Programları ve Öğretimin Temel Prensipleri* eseri de eğitim programları alanının öncüsü kabul edilmektedir. Bobbit, Charters, Dewey gibi öncülerin, öğrencilerin okullarda iletişime geçecekleri anlamların, içeriklerin belirlenmesine yönelik ölçütler geliştirerek program geliştirme alanın özüne sosyal kontrolü getirdikleri ifade edilmektedir (Apple, 2004; Bowles ve Gintis, 2011; Pinar vd., 1995). Bobbit ve Charters vb.'nin, toplumun kendini sürdürmesini, devamı gerektiğini varsaydıkları ve aynı zamanda, ideolojik perspektiflerine derin bir şekilde gömülü, güçlü bir kontrol duygusu buldukları ifade edilmektedir (Apple, 2004; Pacheco, 2012). Pinar (1978) tarafından da program geliştirme öncülerinden Tyler, Taba ve Saylor da benzer nedenlerden dolayı eleştirilmektedir. Pinar vd. (1995), Tyler sonrası program geliştirme çalışmasının da geleneksel program geliştirme sürecinden gittiklerini ve hatta Tyler standartlarının bazı yönlerinin, kendilerince değiştirdiklerini ve program geliştirme alanında baklanlaşma (dağılan balkan ülkeleri sonrası Balkanlar'ın durumu anlamında) yaşandığından bahsetmektedir. Pinar (1978) tarafından yeniden kavramsallaştırma akımının bazılarına göre yeniden kavramsallaştırma, bazılarına göre ise yeni bir program kuramı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca yeniden kavramsallaştırmacıların, Bobbit öncülüğünde ve Tyler'ın şekillendirdiği eğitim programı ve program geliştirme anlayışını, geleneksel program geliştirme anlayışı şeklinde ifade ettikleri; geleneksel program geliştirme anlayışının tekdüze olduğu, programları belli standartlar içerisinde kısıtlandığı, okul içerisinde ve dışında eşitsizliğe neden olduğu şeklinde eleştiriler getirdikleri ve bu sebeplerden dolayı geleneksel program geliştirme anlayışına karşı çıktıkları belirtilmektedir (Bümen ve Aktan, 2014; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014). Ayrıca Pinar ve Grumet (1982) tarafından geleneksel eğitim programı kuramının çoğu yerde eğitim programı politikayla eşleşmiş olarak görüldüğü ve anlaşıldığı ifade edilmektedir. Yine Pinar ve Grumet (1982) geleneksel program geliştirme sürecinde öğretmenlerin bulunmaması da eleştirdikleri bir diğer boyut olarak ifade etmektedirler. Bu anlayıştan dolayı yeniden kavramsallaştırmacılar, geleneksel program geliştirme sürecinden önce programı anlama gerektiğini savunurlar (Bümen ve Aktan, 2014; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015). Bunun yanı sıra ABD okullarında, eşitlik-eşitsizlik ya da baskı-özgürlük çekişmelerinin öneminin, eğitim sisteminin, egemen sınıf tarafından yeniden

üretiminin ayrılmaz unsuru olma çekişmesinin önemi yanında az önemli kaldığı ifade edilmektedir (Akın ve Arslan, 2014; Bowles ve Gintis, 2011).

Yeniden kavramsallaştırmacı anlayışında eğitim programı kuramı (*Currere yöntemi*) Pinar tarafından *Eğitim Programı Kuramı Nedir?* kitabında detaylıca açıklanmaktadır. Pinar'a (2004, s. 2) göre eğitim programı kuramı:

1. Eğitim deneyiminin disiplinler arası bir çalışması olarak nitelendirilmekte ancak her disiplinler arası araştırma ya da disiplinler arası program araştırmaları, eğitim programı sayılmamaktadır.
2. Program kuramı, kendine özgü bir tarihi bulunan, beşeri bilimler ve belli bir noktaya kadar sosyal bilimler disiplinlerinden yararlanan bir alan olarak tanımlanmaktadır.
3. Program geliştirme hakkında "*currere yöntemi*" (işletilen yol, yöntemi) ile hızlı bir düzeltme, geliştirme anlayışına karşı çıkmaktadır. Hızlılığın aksine yavaş olunmasını, hareket edilmesini savunmaktadır.

Pinar (2004) tarafından, *Currere yöntemi*, var olma sorunu değil, sosyal yeniden yapılanma, benliğin ve toplumun gelecekteki başarısından birisi olduğu ifade edilmektedir. Yine aynı kaynakta programın geçmişle bütünleşik bir şekilde geleceği hayal etmesi Pinar'ın "*öğretmenler geçmişi hatırlamalı ve geleceği hayal etmeli*" ifadesiyle vurgulanmaktadır. Program araştırmalarının ilgi alanı, odağı ve bağlamı yeniden kavramsallaştırmacı akım savunucularında farklılık göstermektedir. Pinar'ın (1974) ve Pinar vd'nin (1995) belirttiğine göre program; yeniden kavramsallaştırmacılarından Maxine Greene'e göre *kişisel ifade, estetik fikir, zihinsel farkındalık ve yansıtıcı öz-bilinçle*; Paulo Friere'e göre *insan problemleriyle*; Pinar'a göre ise *özel olma, yakınlık ihtiyacı, duyarlılık ve zevk* ile ilgilenmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2014, s. 73). Yine Friere'e göre program toplum, ulus ve dünya problemleri üzerine odaklanarak disiplinler arası yaklaşımda olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bowles ve Gintis (2011) tarafından ise eğitimin sadece ekonomik işlevler için işgücü yetiştirme olarak anlaşılamayacağı; bireydeki bilinç oluşumu, toplumsal yapı, bireyler arası davranışlar ve kişilik kazandırma boyutlarının göz önüne alınması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca ek olarak okullarda teşvik edilen sosyal ilişkilerin tesadüf olmadığı, okullarda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan tutum ve davranışların iş performansında kişilik özellikleri ile uyumlu olduğu; bu durumun da irrasyonel ve tesadüf olamayacağı da vurgulanmaktadır. Pinar vd. (1995) ve Bowles

ve Gintis (2011), okulların öğrencileri ekonomik sisteme girmeye hazırladığı ve aynı zamanda öğrencileri sadece disipline etmediğini; kişisel davranış biçimlerini, kendilerini sunma, imaj ve sosyal sınıf kimliklerini geliştirdiğini savunmaktadırlar. Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımının temelleri, *yeniden üretim kuramı, direnç kuramı, ideoloji ve hegemonya* kavramlarıyla detaylı bir yapı oluşturarak program geliştirme alanıyla ilgili Tyler'ın sistematize ettiği ve çerçevelerini belirlediği ana ve kabul görmüş fikirlerin reddedilmesine dayanmaktadır.

Yeniden kavramsallaştırmayla ilgilenen kuramcılarının sayısı ve etkisi arttıkça, bu akım savunucularının hangi yöntemsele sahip olup olmadığının netleştirilmesi daha önemli bir hale gelmektedir. Örnek olarak, bazı kuramcılar, felsefi analizleri ve temel sosyal bilimlerden alınan yöntemleri kullanırken diğerleri vaka çalışmaları, biyografi, psikanalitik teknikler ve okuryazarlık teorisi kullanmaktadırlar. Bu karmaşıklık ile ilgili en önemli çabalardan biri Klohr (1980) tarafından, yeniden kavramlaştırmacıların dokuz odak noktasını belirlenmesi olarak gösterilebilir. Bu odaklar şu şekildedir:

1. *Bütünsel olarak, organik görüş, insanların ve doğa ile ilişkileridir.*
2. *Birey, bilgi inşasında baş araç haline gelir; yani, bir kültür taşıyıcısının yanı sıra bir kültür yaratıcısıdır.*
3. *Eğitim programı teorisyenleri, metot olarak kendi deneysel temellerini benimsemişlerdir.*
4. *Eğitim programı kuramı, bilinçaltı deneyim boyutunu temel kaynakları olduğunu kabul eder.*
5. *Bu kuramlaştırmacının temelleri varoluşsal felsefe, fenomenoloji ve radikal psikanalizde yatmaktadır; onlar (yeniden kavramsallaştırmacılar) aynı zamanda sosyoloji, antropoloji ve siyaset bilimi gibi bu tür bilişsel alanların hümanist yeniden kavramsallaştırmadan da yararlanırlar.*
6. *Kişisel özgürlük ve daha yüksek bilinç seviyelerine sahip olmak, eğitim programı sürecinde merkezi değerler haline gelir.*
7. *Çeşitlilik ve çoğulculuk, hem sosyal hem de bu amaçlara ulaşmak için önerilen araçların özellikleridir.*
8. *Politik-sosyal operasyonları desteklemenin yeniden kavramlaştırılması esastır.*
9. *Yeni dil formları, örneğin metaforlar gibi taze anlamların tercümesi için oluşturulur. (Marsh, 2004, ss. 208,209)*

Tabii ki Klohr'un (1980) odaklarının yakından incelenmesi, bazı ortak noktaların, tüm yeniden kavramsallaştırmacılara açık bir şekilde uygun olmadığı ifade edilmektedir. Örneğin, *önceden bilinçli deneyim boyutuna* odaklanma,

teoriklerinde psikanalitik teknikleri kullanan, Pinar ve Grumet gibi teorisyenlere daha uygun; ancak Apple için uygun değildir. Bunun yanı sıra, *siyasi-sosyal işlemlerin desteklenmesinin yeniden kavramsallaştırılması* konusuna odaklanmak Apple için ön sıralarda olmasına rağmen Pinar ve Huebner için ön sıralarda değildir. *Sürekli yeni fikirler ve yöntemler geliştirilme* odağı Apple için uygun; ancak Pinar veya Huebner için çok daha az uygun olarak ifade edilmektedir (Marsh, 2004).

Dünyada sürekli ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik değişiklikler yaşanması dolayısıyla programı anlama akımının alanyazına girdiği ilk dönemden bu güne bakış açısı, güncel kavramları, konuları da sürekli değişiklik göstermektedir. Programı anlama akımı ilgi alanları ve bağlamları daha hacimli ve karmaşık hale geldikçe, eleştirel pedagoji ve okuryazarlık kavramlarının yanı sıra ırk, sınıf ve cinsiyet konularına bu akım içerisinde ilgi artmaktadır. Hareketler içinden ve dışından eleştiriler gelmesinin ve yeni görüşlerin geliştirilmesinin, iç kusurlarının yanı sıra, programı anlamanın hem güçlü hem de önemli kanıtı olduğu ifade edilmektedir. Yeniden kavramsallaştırmacı kuramcılarının birçok alanda farklı görüşleri olmasına karşın ortak görüşleri insan duygu ve deneyimlerine uygun olmayan bürokratik, teknokratik yaklaşımla program yapmaya çalışanların eleştirilmesidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Programı anlama alanında, tüm bu gelişmelerle birlikte, tartışılmaz hale gelen şey, en azından programın politik bir metin olarak anlaşılması gerektiği belirtilmektedir (Pinar ve Bowers, 1992).

2.2.2. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımında Tarihsel Boyut

ABD’de bir üst mahkeme, 1954 yılında devlet okullarının ırkçılık anlamında ayrıştırılması gerektiğine karar verdiği ancak ABD’nin güney kesiminde bu ayrıştırmanın 1970’li yılların başına, başkan Richard Nixon’a kadar, gerçekleşmediği de belirtilmektedir. Zaten beyazların ırkçılık mücadeleleri okullar, üniversiteler, öğle yemekleri, toplu taşıma araçları gibi birçok kamu alanında kendini göstermesine rağmen Pinar vd’in (2004) ifadesiyle ABD’nin kuzeyinde bu ayrıştırmanın zaten hiç gerçekleşmediği de belirtilmektedir. Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımının ortaya çıkışında bir diğer önemli nokta 1957 yılında Sovyetler Birliği’nin Ay yüzeyine uydu yollamayı başarması olarak gösterilmektedir. SSCB’nin eğitim ve teknolojik olarak bu şekilde gelişme göstermesi ABD’de eğitim programcılarının formüle ettikleri program geliştirmedeki

ve dolayısıyla okullardaki başarısızlık olarak görülmektedir (Pinar vd., 1995). Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımı, kendilerine bir diğer başlangıç noktası olarak da ABD’de 1960’lı yıllarda yapılan eğitim programı reformlarını göstermektedir (Pinar vd., 1995; Pinar, 2004). 1960’lı yıllardaki insan hakları hareketleri, Vietnam Savaşı karşıtları, öğrenci olayları gibi nedenlerle geleneksel pozitivist paradigmanın dağılmaya başladığı ifade edilmekte ve geleneksel pozitivist paradigma yerine pozitivism sonrası akımlara yönelmelerin arttığından bahsedilmektedir.

Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımı, geleneksel program geliştirme yaklaşımının eksikleri olduğundan dolayı Taba ve Tyler’in program geliştirme anlayışına karşı bir akım olarak doğduğu ifade edilmekte; program geliştirme çalışmaların çoğunun Tyler’in program geliştirme araştırmaları olarak nitelendirmekte ve bunun nedeninin de Tyler’in uygulayıcılara hizmet terimine sadık kalan araştırmacılara bağlanmaktadır (Pinar, 1978). Bir başka neden olarak da Pinar (1978) tarafından araştırmacıların okul sistemini ve öğretmenleri ön koşul olarak görmesi ve araştırmacıların eski okul sistemine yatkın olması şeklinde ifade edilmektedir. Yapılan araştırmaların Tyler’in program geliştirme yaklaşımıyla yapılmasının diğer iki temel etkenini de Pinar (1978) şöyle ifade etmektedir:

1.1960’lı yıllarda ortaya çıkan program reformu hareketi, alan dışından bir hareket olup, bu reformun alan içi uzmanlar tarafından kabulü, uzmanlıklarının sorgulanması anlamına gelmekte ve

2. 1978 öncesi son altı yılda hizmet içi çalışmalar ve program taslak hazırlama için maddi desteğin kesilmesi anlamına gelecektir (Pinar, 1978).

Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımında ilgi alanı ilk dönemde, geleneksel program geliştirme anlayışına karşı eleştirilere odaklanılırken; zamanla değişik boyutlara taşımaya çalışılmakta, örnek olarak yeniden üretim teorisi 1985’li yıllarda yerini direnç teorisine bırakmaya başlamakta ve yeniden kavramsallaştırmacılar programı anlama konularına ırksal, politik, cinsiyet vb. birçok alan ekleyerek ilgi alanlarını ekledikleri görülmektedir.

2.2.3. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımında Felsefi Boyut

Eğitim programları kuramcıları ile ilgili üç geniş kategori kabul görmektedir. Bunlar:

1. *Önleyici kuramcılar.* Bu grup, model veya çerçeve oluşturmaya çalışmakta ve okul uygulamaları için eğitim programı geliştirme amaçlamaktadırlar. Bu grubun üyeleri, aslında, en iyiyi bulma inancına sahiptir. Müfredatın tasarlanma şekli, mümkün olan en iyi müfredata yol açacaktır. Ralph Tyler ve Hilda Taba bu grubun üyeleridir.

2. *Tanımlayıcı kuramcılar.* Bu grup, müfredatın nasıl belirlendiğini belirlemeye çalışır. Gelişim, özellikle okul ortamlarında gerçekleşir. Fikir, program geliştirmede çeşitli adımları ve prosedürleri anlamak ve aralarındaki ilişkiler. Decker, Walker ve Joseph Schwab bu grupta gösterilmektedir.

3. *Eleştirisel keşif kuramcıları.* Bu grup geçmiş eğitim programı geliştirme uygulamalarındaki eksiklikleri anlamaya çalışarak; daha geniş entelektüel ve sosyal bağlamlarda eğitim programlarını dikkate alarak bunları daha uygun uygulamalarla değiştirmeye çalışmaktadır. Bu grup, eğitim programının ne olduğunu, neler olabileceğini vurgulayarak, çeşitlilik ve süreklilik açısından bakmaktadır. Elliot Eisner ve William Pinar bu gruba dâhil edilmektedir (Marsh, 2004).

Eleştirisel keşif kuramcıları kendi içlerinde, bazı alanlarda, farklı görüşlere sahip olsalar da bununla birlikte okullaşma ve eğitim programı sorunlarını nasıl ele aldıklarına dair buluşup ortak anlayışa sahip oldukları iki genel yaklaşım vardır: *İlk genel yaklaşım*; okullaşma ile mevcut sosyal düzen arasındaki bağlantıları vurgulamak. Bu yaklaşım yaygın sosyal yapıların ve temel eğitim programının uygulamalarının eleştirel analizini sağlar. Bu eleştiriler tahakküm, sömürü, direniş ve meşru bilgiyi neyin oluşturduğu gibi konularla ilgilidir. Toplu olarak, bu yaklaşım kültürel sermaye gibi benzer teknik terimleri kullanma eğilimindedir. *İkinci genel yaklaşım* ise; eylemin temeli, düşüncesinden ziyade insanlarda öğrenmenin doğasına vurgu yapmaktır. Başka bir deyişle, bu teorisyenlerin öncelikli kaygısı, bireysel deneyimin kendisi ve sistematik eğitimin, yüksek kaliteli deneyime nasıl katkıda bulunabileceği ile ilgilidir. Planlanmış eğitim programların değil de; test edilerek planlanan ve geliştirilen eğitim programının değerini bu ölçütlerin belirlemesi gerektiğini savunurlar (Marsh, 2004).

Yeniden kavramsallaştırma akımında deneysel ve modern yaklaşımlar eleştirilmekte; anlamın, anlam çıkarmanın temelinde öznelliği kabul etmekte olay ve durumların tamamen öznellikten arındırılmasının mümkün olmadığı ifade edilmekte ve öznel anlayış epistemolojiden ziyade ontolojiye dayandığı

belirlenmektedir (Slattery, 2003). Ayrıca yeniden kavramsallaştırma ve programı anlamının Pinar vd. (1995) 'ye göre postmodern bir akım olarak ortaya konulduğu da ifade edilmektedir. Postmodernizm paradigmasının en önemli bakış açılarından birisi olan bilginin göreceli oluşu ve bilginin yapılandırılması gerektiğidir (Bay, Gündoğdu ve Kaya, 2010). Bu bağlamda yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama, yapılandırmacılık anlayışı ile de örtüşmektedir. Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama, post yapısalci felsefeyi yansıtmakta; soysö-ekonomik ilişkiler, cinsiyet ve ırksal rol ve davranışlar, iş gücü-sermaye ilişkisi ve politik sonuçları ile ilgilenen bir akım olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yeniden kavramsallaştırmacılık, post yapısalcılığın yeni güncellenmiş sürümü olarak nitelendirilmekte ancak post yapısalcılık çerçevesinde büyük zorlayıcı ve toplumun temsilcisi olan öğretmenler yeniden kavramsallaştırmacılar tarafından aynı zamanda baskının kaynağı olarak da nitelendirilmektedir. Ayrıca yeniden kavramsallaştırmacıların program alanı odağına estetik ve varoluşçu görüşü getirdiği ifade edilmektedir. Yeniden kavramsallaştırmacıların ilerlemeci paradigmayı benimsedikleri, öğrenen merkezli, güncel, insancıl ve radikal reformlar gibi ilerlemeciliğin birçok bakış açısını savundukları ama daha çok kişisel öz-bilgi ile ilgilendikleri ifade edilmektedir. Bütün bunlara ek olarak Amerikan toplumunun yönetilmesinde güç kullanımının, ırkçılığın, evsizlerin, eşitsizliğin ve politik baskıların olduğu ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995). Hatta birçok yeniden kavramsallaştırmacı tarafından, okulların, öğrencileri gelenek, alışkanlık ve uygulamalar yoluyla baskı altında tutan araç olarak görülmekte olduğu ifade edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

2.2.4. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımının Savunucuları

Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımının öncüleri olarak William Pinar ve Michael, W. Apple olarak gösterilmektedir. Apple'ın, eğitim programcılarının program geliştirme süreci ile ilgili varsayımları ile ilgilendiği, eğitim programları yapısının temel modlarının zorluklarına dikkat çektiği ve eğitim programcılarının programlardaki gizli ikilemlerin ve gizli söylemlerin farkına varmaya çağırdığı ifade edilmektedir (Pinar ve Irwin, 2005).

Yeniden kavramsallaştırmacı akımın Macdonalds, Eisner, Huebner gibi araştırmacıların 60'lı yıllarda ortaya koydukları fikirler ve alanyazın çerçevesinde şekillenmeye başladığı görülmektedir. Huebner tarafından yeni bir eğitim programı modeli ortaya tasarlanıp konulduğu belirtilmektedir. Yine Huebner'in 1962'de

Politika ve Eğitim Programı, 1966'da *Bir Çalışma Alanı Olarak Eğitim Programı* ve *Eğitim Programları Dili ve Sınıf Anlamları*, 1967'de Programcıların *Zamansallığında Eğitim Programları Kaygısı*, 1968'de *Eğitim Programlarına Psikolojik Düşüncenin Etkileri* gibi çalışmalarının ve ayrıca Macdonalds'ın çalışmalarının yeniden kavramsallaştırma akımının ortaya çıkmasına temel hazırlayan çalışmalar olduğu ifade edilmektedir. Huebner tarafından ortaya konulan çalışmalar, o zamana kadar program geliştirmede baskın görüşü savunanların bilimsel yönelimlerden farklı olarak analiz, varoluşçuluk, fenomenoloji, teoloji ve politik alanlar gibi geniş alanlara yayılmaktadır. Ayrıca Ross Mooney'in 1961'de *Yaratılış ve İletişim*, 1963'te *Yaratılış ve Öğretme*, 1965'te *Eğitim Araştırmacısını Yaratıcı bir Artist Olarak Besleme*, 1967'de *Yaratıcı Bütünleşme ve Kendimize Bakış* ve 1969'da *Krizde Üç An* isimli çalışmaları da yeniden kavramsallaştırmacılık için öncül çalışmalardan sayılmaktadır. Bir başka fikir adamı Klohr'ın 1965'te *Eğitim Programları Değişikliğinde Tasarlama Elementlerini Kullanma*, 1967'de *Eğitim Programı Geliştirmede Problemler*, 1969'da *Eğitim Program Çalışanlarının Durumu* ve *Yeni Tasarım Alternatifleri Arama* gibi çalışmalarının ve Eisner'in *Estetik Bir Metin Olarak Eğitim Programları* adlı nitel çalışmasının da yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama akımı için farklı bakış açıları oluşturduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Eisner'in 1971'de *Bir Gökkuşağını Nasıl Ölçersiniz?* adlı çalışması da nicel araştırma geleneğine karşı çıkan bir çalışma olduğu; Maxine Greene'in ise eğitim programı alanında sanat ve beşeri bilimlerin önemini gösteren çalışmalara imza attığı ve daha sonra yeniden kavramsallaştırmacıların bu alanlara da önem vermeye başladığı ifade edilmektedir. Herbert M. Kliebard ise bürokrasi ve bilginin parçalanmasını ele aldığı ve *Bürokrasi ve Eğitim Programı Kuramı* adlı çalışmasında bilimsel yöntem ve disiplin yaklaşımını eleştirdiği de ifade edilmektedir. Kliebard'ın program geliştirmecileri üzerinde etkisinin 1960'lardan 1970'lere kadar devam ettiği; ayrıca eğitim programı alanına tarihsel bir bakış açısıyla eleştiriler de getirdiği ve eğitim programı alanının diğer disiplinlerle diyalog sürecinde ilerleyeceğini ancak eğitim programı alanında bu diyalogun bulunmadığı da ifade edilmektedir (Pinar vd.,1995).

Kliebard, Eisner, Greene, Berman ve Klohr'un davranışçı yaklaşıma, bilgileri nicel forma dönüştüren bilimselliğe, insansızlığa teşvik eden teknolojiye, okulların baskıcı, yabancılaştırıcı bürokrasisine karşı çıktığı ifade edilmektedir.

Ayrıca Bowles ve Gintis, Henry Giroux, Freire'nin politik bir metin olarak programı anlama çalışmalarında, 1960 ve 1970'li yıllarda yeniden kavramsallaştırma alanında yapılan diğer çalışmalardan etkilendiği ifade edilmektedir. Freire'nin 1985'te *Eğitimde Politikalar*, 1987'de, *Kurtuluş İçin Pedagoji: Diyaloglar ve Eğitimi Dönüştürme* gibi çalışmaları da yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımı çalışmalarına örnek olarak gösterilmektedir. Bu savunucuların dışında Shall, Philip Wexler, McLaren ve Kincheloe'nin de yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımının savunucuları arasında gösterilebileceği ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995).

William Pinar ve Michale Apple öncülüğünde ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımı savunucuları birçok alanda farklı bakış açılarına sahip olmalarına rağmen iki alt grup öne çıkmaktadır: *Birincisi*; önceliğini eleştirel pedagoji kavramıyla tanımlamış ve savunucuları arasında en çok göze çarpanların Henry Giroux, Peter McLaren ve Ira Shor olduğu; *ikinci grubun* ise; eleştirel araştırma kavramları ve program politikası ile daha çok bağlantılı olan Michael W. Apple ve onun birçok öğrencisi olduğu ve ayrıca Philip Wexler gibilerin ise hem ilk iki grubun çalışmalarını kınayan hem de bir alternatifi öne sürerek üçüncü grubun öncüsü olarak gösterilebileceği ifade edilmektedir (Pinar, 1978).

2.2.5. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımına Yöneltilen Eleştiriler

Wexler (1987) tarafından, *hegemonya* teriminin ilk başta yeni sol ve geleneksel sosyalizmin değerlerini birleştirdiği belirtilirken; Apple ve Giroux tarafından ise geriye dönük ve ideoloji olarak gerici şeklinde eleştirildiği ifade edilmektedir. Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlamaya bir diğer eleştiri de Liston tarafından, radikal araştırmaları, amaçlar ve yöntemlerini açıklama, gerekçelendirme ve deneysel doğrulama bakımından eleştirildiği ifade edilmektedir. Programı anlama alanlarından yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama çabasının bir başka büyük eleştirisinin, ahlaki bir temeli olmaması ve bir dizi ahlaki ilke ve kanaatleri yeterince ciddi almadıklarını ileri süren Landon Beyer, Michael Apple ve George Wood (1988) tarafından yapıldığı ifade edilmektedir. Yine programları politik bir metin olarak anlama temel kavramlarına yapılan bir diğer eleştirinin, seçkin filozof Kenneth Strike (1989, s. 151) tarafından, yeniden üretim kuramcıları hakkında “*epistemolojik intihar girişiminin güçlü olduğu*” yönünde

yapıldığı ifade edilmektedir. Dale'nin (1986) belirttiğine göre bazı akademisyenlerin ise eğitim programlarını politik olarak anlayanların kullandıkları hegemonya eleştirilerine ek olarak ideoloji kavramını da eleştirildiği ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995). Bowers'ın ise birçok yönden, Marksist araştırmalara karşı en coşkulu eleştirmen olduğu ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995; Pinar ve Bowers, 1992). Bowers (1984, ss. 57-69) öğretmenin, süreci değiştirebileceğini ve böylece sosyalleşmenin sonucunu değiştirebileceğini savunmakta; bu düşüncesini destekleyici sorular da hazırlamakta ve bu soruları şu şekilde formüle etmektedir:

- 1) *Eğitim programının içeriği, öğrencilerin hâlihazırda edindikleri deneyimi yansıtıyor mu?*
- 2) *Eğitim programının içeriği, birleştirilmiş gerçeği ifade ediyor mu?*
- 3) *Eğitim programındaki sessiz alan nedir?*
- 4) *Eğitim programı, sınırlı veya karmaşık dil yapısı tarafından mı oluşturuluyor?*
- 5) *Sosyalleşme meşruiyet süreci öğrencilerin kendilerini güçsüz hissetmelerini sağlar mı?*
- 6) *Eğitim programı, sosyal tabakalaşma ya ve fırsat eşitsizliğini katkıda bulunuyor mu?*
- 7) *Rasyonel düşünce sisteminin amacı okul bilgisinin liberalleştirici potansiyeli üzerinde etkisi nedir?*

Ayrıca Bowers'ın (1984, ss. 86-92) belirttiğine göre, eğitim programının iletişimsel yeterliliği için üç prensip belirttiği; bu prensiplerin de; 1) *Öğrencilerin fenomenolojik kültürü kullanma*, 2) *Bilgiyi gözden geçirmek için tarihsel perspektif kullanım* ve 3) *Kültürlerarası bir bakış açısı ile birleştirme* olduğu ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995).

Wexler (1987) tarafından belirtildiğine göre 1960'ların radikal öğrenci ve sivil hak arayışı hareketlerinin romantikleri değiştirdiği ileri sürülmekte; bu hareketlerinin, kuramsal ve kültürel bakımdan tekrarlanmaya çalışılan bir girişim olduğu ifade edilmektedir. Ellsworth (1989) tarafından ise eleştirel pedagoji yaklaşımının eleştirildiği ve eleştirel pedagojinin sosyal kurumlara, gruplara ve politik görüşlere itiraz edemeyecek biçimde başarısızlığa uğradığını belirtildiği ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995).

2.2.6. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımında Alanlar

Pinar vd.'nin (1995) *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses* adlı eserlerinde programı anlama akımındaki alanlar şu şekildedir: 1) *tarihsel*, 2) *politik*, 3) *ırksal*, 4)

cinsiyet, 5) fenomenolojik, 6) postyapısalcı, 7) otobiyografik-biyografik, 8) estetik, 9) teolojik, 10) kurumsal, 11) uluslararası alanlar. Bu alanlar dışında Pinar, üzerinde çalıştığı *kültürel ve psikanalitik* alanlarının da programı anlama alanları içerisine ekleneceği ifade etmektedir (Pinar, 2007).

2.2.7. Yeniden Kavramsallaştırma ve Programı Anlama Akımında Güncel Problemler

Pinar'a göre programı anlama araştırmalarında ele alınan ve odaklanılan problemler sürekli güncellenmektedir. Başka bir deyişle programı anlama paradigması çerçevesinde, toplumda var olan problemlere odaklanılması gerektiği ifade edilmektedir. Pinar vd.'e (1995) göre bazı güncel ve odaklanılması gereken konular ise şu şekildedir:

Irk, sınıf ve cinsiyete odaklanmak: Programı anlama çalışmalarında ırk, sınıf ve cinsiyete odaklanılması gereği ilk defa Apple'ın 1980'lerde yeniden üretim ve direnç konularını inceleyen iki çalışmasında görülmektedir. Çalışmalarının giriş bölümünde *eğitimde kültürel ve ekonomik yeniden üretim* başlığıyla yayınladığı çalışmasında, yeniden üretim kuramında, ekonomik, makro-yapısal sorunlara ya da kültürel; mikro-yapısal konularda yoğunlaşan konulara odaklanılması gerektiğini ve eğitim programlarını ikinci kategoriyle bağdaştırdığını ifade etmektedir (Apple 1981; Apple, 1982). Araştırmalarında yeniden üretim kuramının zorluklarından bahseden Apple, direnç ve yeniden üretim kuramlarının iç içe geçtiğini, bu nedenden dolayı çalışmalarının belli alanlara odaklanmaya işaret edeceğini öne sürmekte ve ayrıca, ırk, sınıf ve cinsiyet konularına değinerek, etkisi altında bulunan araştırmacılara yeni alanlara odaklanmasını ve bu şekilde direnç kuramının yaygınlaşarak devamını işaret etmekte; öğretmenlerin mücadelede asla ana tema dışında olamayacağını söylemektedir (akt: Pinar vd., 1995).

Sınırsal Pedagoji (Border Pedagogy): Sınırsal pedagoji postmodern paradigma anlayışında ortaya konulan bir kavramdır. Programı anlama çalışmalarında Stanley (2003) ve Aronowitz ve Giroux'un (1991) belirttiğine göre sınırsal (border) pedagoji, modernizme karşı mücadelesi amacıyla, postmodernizm unsurlarını birleştirmeye çalışmaktadır (Pinar vd., 1995). Giroux (1991) ise sınırsal pedagojinin birinci kategorisinde, kelimenin mecazi ve gerçek anlamının kültür, tarih, mekan ve konum bakımından farklı sınırları olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen hazırlık programlarında veya yüksek öğretimde tartışmalı temel sorunsalları (doğu-batı,

erkek-kadın, siyah beyaz, dil, göç, ırk, kültür vb.) kapsamakta ve bireylere tartışma yeteneği, anlam ve kimlik becerileri kazandırdığı ifade edilmektedir (Romo ve Chavez, 2006). Yine Romo ve Chavez'e (2006) göre K- 12 öğrencilerine kendi anlatılarını ve tarihlerini inşa etmeyi sağlayan bir pedagoji türü olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda, sınırsal pedagojinin temel sorunsallar üzerinde yoğunlaştığı ifade edilmektedir. Pinar vd. (1995) tarafından politik temalı araştırmaların program alanında bir krize yol açabileceğinden dolayı son dönemlerde ortaya çıkan ekolojik bilgi, popüler kültür gibi yeni kavramların araştırma alanına dahil edilmekte olduğu ifade edilmektedir. Yine bu bağlamda, eğitim programlarına kültür konusunun alınması ve kültür konularının öğrenmeyi ne şekilde etkileyeceği de sınırsal pedagoji için kurulması gereken bir bağ olarak ifade edilmektedir.

Popüler Kültür: Allen (1987) tarafından belirtildiğine göre programı anlama çalışmalarında yeniden üretim ve direnç kuramlarından uzaklaşıldığının en önemli ipuçlarından birisi geleneksel kültür yerine popüler ya da günlük kültürün tercih edilmesi olduğu ifade edilmektedir (akt: Pinar vd., 1995). Bu görüşe göre, eğitim pratiğinin aynı zamanda bir tür kültürel politika alanı da olduğudur. Güncel araştırmalarla kültürel politikaların her türüne direnç gösterilmesi önerilmektedir. Bu konu ile ilgili araştırmalardan bazıları; Peter McLaren ve Richard Smith tarafından 1989 yılında gerçekleştirilen *Eğitimbilim ve Kültürel Olarak Televizyonculuk* temalı araştırma ve Alan Wieder tarafından 1988 yılında gerçekleştirilen araştırma popüler kültür ile ilgili yapılan araştırmalara örnek olarak gösterilmektedir. Aronowitz ve Giroux'un (1991), postmodern eğitimde popüler kültüre merkezi bir yer vermelerine rağmen aynı zamanda Ellsworth'un politik, kültürel ve sosyal eleştirilerine de katıldıkları belirtilmektedir. Ayrıca Aronowitz'in, eğitim programında, popüler kültürün sembolik üretim sürecini merkeze alan yönelmeyi dikkate alan bir eğitim programı önerdiği ifade edilmektedir. Ayrıca Aronowitz tarafından popüler kültür kavramına karşı yöneltilen bir diğer eleştiri, bir başka hegemonik manevrayla karşıt baskın kültür ve gençliğin kültürünün işbirliği yapmasının çelişki oluşturduğu ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995).

Barış Eğitimi: Programı anlama çalışmalarında barış eğitimi ile ilgili araştırmaların arttığı görülmektedir. Bu araştırmalara örnek olarak; Alberta Üniversitesi'nde Terrance R. Carson öncülüğünde yapılan barış eğitimi araştırması gösterilmektedir. Barış eğitiminin, sadece makro politik seviyede barış olarak değil; aynı zamanda

mikro politik seviyede okulda, günlük insan ilişkilerinde önemli görülen bir eğitim olduğu ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995). Carlson (1987) tarafından belirtildiğine göre Habermas, Carr ve Kemmis ve Carson tarafından CARPE (Collaborative Action Research in Peace Education [Barış Eğitiminde Ortak Eylem Araştırması]) diye adlandırılan bir grup kurulduğu ve bu grubun amaçların da aşağıdaki şekilde düzenlendiği ifade edilmektedir: 1) *Barış eğitiminin, anlamını tam olarak anlamak*, 2) *Öğretim uygulamaları katılımcılarının barış eğitimi pratiklerini geliştirmek* ve 3) *Katılımcılara öğretme yapılan yeri, barışsal yapıyı yansıtan yere dönüştürmeye çalışmak*” (Pinar vd., 1995, s. 289)

Yine Carson’a (1992) göre barış eğitiminin, olası bir yaşamın birlikte keşfedilmesi ve uygulamada, düşünceli bir şekilde yapılan canlandırma ve tekrar yorumlama uygulaması ve canlandırmanın yorumlanması şeklinde belirtildiği ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995).

Vatandaşlık ve Kamu Politikası: Programı anlama çalışmalarında en fazla odaklanılan konulardan birisi de vatandaşlık ve kamu politikaları araştırmalarıdır. Neo-muhafazakârlık dönemin politik araştırmalarında, vatandaşlık eğitimi alanının da, hak ve sorumluluklarla ilgili olmasından dolayı önemli bir alan olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler alan uzmanı olan Engle ve Ochoa’ın (1988) demokratik vatandaşlık için eğitim programlarını ele aldıkları; insanların toplumsal süreçte karar verme aşamalarına odaklandıkları ve bu kararların demokratik kurumların gelişimine katkı sunan eğitim programları önerdikleri ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995). Ayrıca son dönemlerde vatandaşlık tanımının değişime uğradığından, çoğu ülkede sadece tüketici olarak görüldüğünden ve dünyanın da zengin bir süpermarkete döndüğünden bahsedilmektedir.

Bilgi Güçtür: Programı anlamada, endüstri sonrası bir toplumda temel ekonomik üretim biçiminin maddi ürünlerin üretiminden ziyade, semboller, bilgiler, imgeler, işaretler üretimini temsil ettiği ifade edilmektedir (Apple, 2004). Bourdieu (1971) tarafından belirtildiğine göre, okulların temel görevlerinden birisi her ne kadar insanları kontrol altına almak ise de bir diğer görevinin de anlam kontrolüne yardımcı olmaya vurgu yaparak meşru bilgi olarak görünen eğitim içeriğinin korunması ve yaygınlaştırılmasını sağladığı; toplumda herkesin sahip olması gereken belli grupların bilgisine meşruiyet kazandırdığı ifade edilmektedir (Apple, 2004). Ayrıca bilgi konusunda yapılan faydalı bilgi, güçlü bilgi ve kültürel bilgi

sınıflandırması da bilginin önemini göstermektedir (Çetin, 2001; Moore, 2015). Bilgi konusunda herkes için sahip olunması gereken bilgi haline getirme kabiliyetinin hâkim grupların, politik ve ekonomik gücüyle ilgisi bulunduğunu belirtilmektedir (Apple, 2004; Çetin, 2001). Apple tarafından dünyada var olan hâkim sınıf anlayışına uygun olan bilginin meşru ve resmi olarak tanımlanan bilgi ile bire bir örtüşmesine dikkat çekilmektedir. Ayrıca Amerikan eğitim programlarında hangi bilginin ve kimin bilgisinin okullarda meşru bilgi olarak ilan edilmesinin, bir takım mücadeleler sonucunda muhafazakârların tavizi ile gerçekleşmekte olduğu ifade edilmektedir. Irk, cinsiyet, cinsellik, ergenlik, çevre ve toplumsal sınıf dinamikleri ve geçmişleri hakkında ilerici tartışmaların on yıllar süren mücadeleler sonrası ders içeriklerine dâhil edilmeye başlandığı; ders kitabı yayıncılığının politik ekonomi ile ilişkisi bulunduğu; ders kitaplarındaki politik ve kültürel anlamda güçlü gruplarda olumsuz tepkiye neden olabilecek konuların çıkarıldığı ya da yumuşatıldığı bu nedenle de ders kitapları sektörünün kışkırtıcı malzemelerden uzakta kalmayı tercih eden bir sektör haline geldiği; ders kitaplarının satışlarını tehlikeye sokabilecek *dilsiz* bir anlayış durumu yaratıldığı ifade etmektedir. Bütün program temaları, güvenli hale getirilerek ve çeşitli yönlerden birleştirilerek programlarda içerik yapıldığı da belirtilmektedir (Apple, 2004).

Bilgi Sosyal Uygulamadır: Young (1971) tarafından belirtildiğine göre bilginin sistematikleştirilmesi araştırmasına devam ettiği; okullarda sosyal ve ekonomik kontrolün yalnızca okulların sahip oldukları disiplin formlarında veya öğrettikleri düzenlemelerle değil; çalışma normları, itaat, dakiklik vb. kontrol sistemi ile dağıttığı anlam biçimleri aracılığıyla da gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Apple, 2004).

Bilginin sosyal uygulama olmasına dikkat çeken bir başka yaklaşım ise şu şekilde ifade edilmektedir: Türlerin nesli tükenmesi ve ana bitkilerin genetik olarak daralması, kırsal alanlardaki nüfusun azalması gibi nedenlerle kültürel bilgi kaybının, bilim ve teknolojinin aynı zamanda biriktirdiği tüm bilgilerden çok daha fazla olduğu iddia edilmektedir. Jackson (1987) tarafından belirtildiğine göre günümüze kadar tarım arazisinin ürününü dikmek, yetiştirmek, hasat etmek ve depolamak gibi bilgilerin istendik ve kasıtlı olarak değil de doğumdan itibaren çiftlik evinde, çiftlik ahırlarında ve tarlalarda bilgi olarak biriktiği ifade edilmekte; topluluk halinde yaşayan insanların, akrabaların olayı hikâyeleştirdiği belirtilmekte; gökyüzüne bakan bir çiftçinin, işten ayrılmadan önce iki tur daha yapıp yapmama konusunda hızlı bir

şekilde kendi kendisine karar aldığı ifade edilmektedir. Bu bilgilerin çoğunun ortadan kalkmakta olduğundan ve çiftçiler araziden ayrıldıkça bu bilgilerinin yok olma sürecinin devam ettiğinden bahsedilmektedir. Bu tür toplumda var olan bilginin bin yıldan fazla süren bir birikim sonucu oluştuğundan ve bu bilginin çok değerli olduğundan bahsedilmekte; ancak insanların, tecrübe ile oluşmuş olan böyle bilgilerden uzaklaştığı ve bu bilgilerin unutulduğu ifade edilmektedir. (Pinar ve Bowers, 1992)

Diğeri olarak Kadınlar: 1970'lerde ve 1980'lerin başında, eğitim program araştırmaları politik konu olarak feminist alana yönelmiş ancak daha sonraları ise feminizmin alan olarak bu uygulamadan ayrıldığı görülmekte; ancak 1990'lı yıllara gelindiğinde ise feminist alan tekrar programı anlama alanında en önemli alanlardan biri haline gelmeye başladığı belirtilmektedir (Apple, 2004).

Kimlik: Programı anlama çalışmalarında son dönemlerde bir başka politik eleştiri teması kimliktir. Aronowitz'in (1989), özellikle çalışma (iş) hayatında kimliğin gelişimini tanımlayarak kimlik gelişimini Pinar'ın eğitim programlarıyla ilişkilendirmektedir (Pinar vd., 1995). Yine Aronowitz'in (1989) belirttiğine göre, okulun fonksiyonunun, öğrencilerin sahip olduklarını ortadan kaldırmak, toplumsal düzen için, entellektüel hegemonyanın çizdiği sınırların terimleriyle, öğrencilerin gelişimini yeniden yapılandırmak da olduğu ifade edilmektedir. Okullarda yapılandırmayı, öğrencilerin başarabilmesi için etnik kökenlerinden, ırklarından ve cinsiyetlerinden uzaklaşmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Son dönemlerde dayanışma, kimlik, araçlar ve popüler kültür politik bir metin olarak anlama alanında yerini almış ancak Pinar gelecek dönemler için bu alanlarda araştırmanın devam edip etmeyeceği hakkında emin olmadığı belirtilmektedir (Pinar vd., 1995).

Kincheloe'nun postmodern politik kuramı: Kincheloe (1993) tarafından belirtildiğine göre, postmodernizmin, politik değişimi teşvik etmek için kullanılabileceği ve eğitim programlarının merkezinde bulunduğu ifade edilmektedir. Yine Kincheloe tarafından belirtildiğine göre sadece televizyon, radyo, popüler müzik, bilgisayar vb. üzerinde değil; aynı zamanda semiyotik, film analizi ve etnografya gibi postmodern araştırma biçimlerini de analiz eden bir medya çalışması yapılabileceği; çünkü bu araçların, politik baskının başka bir ifadesi ve değişim için bir araç olduğu da ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995).

Örtük Program: İlk olarak Philip Jackson (1968) tarafından popüler hale getirilen örtük program, politik yönelimli eğitim programı araştırmacıları için önemli bir kavramsal araçtır. Apple (1975) tarafından belirtildiğine göre, örtük programın, bir başka önemli kavramsal araç olan hegemonya kavramına işaret edecek şekilde tanımlandığı; okullardaki örtük programın, temel kuralları güçlendirmeye hizmet etmekte olduğu ve öğrenciler tarafından içselleştirildiğinde meşruiyet sınırlarını belirleyen bir varsayımlar ağı oluşturduğu ve bunu açık örneklerle değil, konu alanlarında entelektüel ve normatif çatışmanın önemini gösteren örneklerin neredeyse yokluğuyla gerçekleştirdiği de ifade edilmektedir (akt: Pinar ve Bowers, 1992). Örtük program alanında yapılan çalışmaların çoğunlukla sosyologlar tarafından yapıldığı, bu nedenle de örtük programın eğitim sosyolojisi çerçevesinde ele alınmakta olduğu ifade edilmekte; aynı zamanda eğitimde program geliştirme sürecinde de örtük programın da tespiti ve araştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Yine Yüksel (2004), resmi program ve örtük program arasındaki farkın resmi ideoloji ve toplumun değerleri arasındaki farklardan kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Bu noktada devletin ideolojisini topluma kazandırması bağlamında toplumun bazı değerleri değiştirmesi gerektiği ve bu değişimin kısa sürede gerçekleşmeyeceği de ifade edilmektedir. Bu değerlerin resmi programla değil de üstü kapalı bir şekilde, örtük olarak, değiştirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Devletin toplumda değiştirmek, yok etmek istediği değer ve tutumlar için örtük programın önemli olduğu da vurgulanmaktadır (Yüksel, 2004).

2.2.8. Politik Bir Metin Olarak “Programı Anlama”

Yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımındaki çalışma alanlarından önemli bir tanesi olan politik bir metin olarak programı anlama alanının sistematik etkisinin 1970’li yıllarda kendini göstermeye başladığı belirtilmektedir. Michael W. Apple, 1970’lerde eğitim programlarını politik bir metin olarak anlama gerektiğini ilk defa ileri sürdüğü belirtilmekte; örtük programı, *hegemonya* kavramı olarak işaret ederek tanımladığı ve eğitim programları araştırmalarına politik olarak başka bir önem yönelttiği ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995). Programın politik bir metin olarak anlaşılması çabasının temelinde, *yeniden üretim* (reproduction) ya da *iletişim* (correspondence) kavramlarının bulunduğu ve kapitalist Amerika okullarının toplumun ekonomik tabanı tarafından belirlenen bir araç olarak görülmesinin yaygın bir görüş olduğu da ifade edilmektedir (Bowles ve Gintis, 2002). Okulların, sosyal ve

ekonomik hareketliliğin ana unsurları olarak işlev görmesi, programın geliştirilmesi, değerlendirilmesi vb. konuların politik olarak tarafsız bir biçimde yapılabileceği fikri boşu boşuna zaman harcama olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca politik bir metin olarak programı anlamada diğer alanlardan ithal edilen ikinci bir kavram olarak *ideoloji* kavramına işaret edilmektedir. İdeoloji kavramının, politik bir metin olarak programı anlama alanının merkezinde yer aldığı ifade edilmektedir (Pinar ve Bowers, 1992). Programı anlamının önem atfettiği ve bazı kaynaklarda metodoloji olarak ifade edilen bir diğer kavramın *hermenötik* (yorumbilim) olduğu ve hermenötikte (yorumbilimde) öznelliğe vurgu yapılmakta ve olayları nesnel yorumlamının mümkün olmadığı ifade edilmektedir (Slattery, 2003).

Politik bir metin olarak programı anlama çalışma alanı çerçevesinde yeniden üretim kuramından direnç kuramına, hegemonya, ideoloji ve hermeneutik (yorumbilim) konularının ayrı başlıklarda ele alınması daha uygun görülmektedir.

2.2.9. Yeniden Üretim Kuramından Direnç Kuramına (From Reproduction To Resistance)

1970'lerin başında Giroux tarafından ortaya atılan yeniden üretim (reproduction) kuramının, muhafazakârlar tarafından, muhalif davranışlardan sapma, aşağılayıcı ve yıkıcı psikolojik kategoriler yoluyla görme olarak tanımlanıp eleştirilmesiyle bu kuramın tartışılmaya başlandığı ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995). Apple tarafından yeniden üretim kuramının *1. sosyal yeniden üretim* (Althusser, Bowles ve Gintis tarafından savunulan) ve *2. kültürel yeniden üretim* (Bernstein ve Bourdieu ve diğerleri tarafından savunulan) iki yönüne vurgu yapılmaktadır (Apple, 2004, s. 38). Yeniden üretim kuramı savunucularının araştırmalarında odaklandıkları konuların farklılık gösterdiği de ifade edilmekte ve Bernstein ve Bourdieu vd.'nin, Bowles ve Gintis'den daha fazla değerler, normlar ve düzenlemelerin kültürel aygıtlar olarak arttırılması hakkında araştırmalar ortaya koydukları belirtilmektedir (Apple, 2004). Althusser'e göre ise üretimin temel amacı, üretim koşullarının yeniden üretimi (reproduction) olup *1. Üretim araçlarının yeniden üretimi* ve *2. Emek gücünün yeniden üretimi* şeklinde iki yönde gerçekleşmektedir (Althusser, 1994, ss. 19,20).

Apple (2004) tarafından, yeniden üretim kuramını doğrulayacak şekilde iktisatçılar ve sosyologlar da okul kurumunun kara kutu gibi görüldüğünü; okullara, girdi olarak başlayan öğrencilerin süreç bitiminde yetişkin işgücü olarak çıktı şekline

dönüştürüldüğünü ifade etmektedirler (Apple, 2004). Bowles ve Gintis'e (2011) göre ise yeniden üretim kuramında toplumun ihtiyaçları ve öğrencilerin bireysel olarak kendilerini geliştirme ihtiyaçları arasındaki tutarsızlıkların değerlendirilmesi gerekmektedir. Yine Bowles ve Gintis (2011, ss. 128,129) toplum tabanını, toplum üst yapısının belirlendiğini, üstyapının ihtiyaçlarına göre işgücü, meslek dağılımı için gerekli becerilerin sürekli değişime uğradığını ifade etmektedirler. Ayrıca Bowles ve Gintis (2011) ABD eğitim sisteminin temelde iki hedefini 1. *iş gücünün üretimi* ve 2. *iş hayatında fayda sağlayacak sosyal ilişkiler ve kurumların yeniden üretimi* olarak ifade etmektedirler. Yine bu iki temel hedef çerçevesinde, Amerikan eğitim sisteminin aşağıdaki unsurları gerçekleştirdiğini savunmaktadır:

1. Öğretim ve iş performansı için gerekli bilgi ve becerileri kazandırma,
2. Eğitim sistemi, ekonomideki eşitsizliklerin meşrulaştırılmasına yardım etme,
3. Okul hiyerarşisinde iş performansı ile uyum içerisinde kişisel gelişimleri ödüllendirme ve
4. Eğitim sistemi, statü farklılıkları teşvik ederek, alt ekonomik sınıflara dağıtılması bilincini pekiştirme.

1980'lerin başında Giroux tarafından, yeniden üretim kuramının alan çalışmalarına ilham vermediği ifade edilerek, alternatif bir bakış açısıyla ve ani bir kuramsal hareketle direnç (resistance) kuramının ortaya atıldığı ifade edilmektedir (Pinar ve Bowers, 1992; Pinar vd., 1995). 1983'de Giroux'un *Eğitimde Kuram ve Direnç: Muhalefet İçin Bir Pedagoji* ve Apple'ın *Okullarda İdeoloji ve Uygulama* çalışmalarında yeniden üretim kuramından uzaklaştığı ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995). Bu değişimin yanı sıra Apple'ın 1980'lerin ortasındaki çalışmaları ile yeniden kavramsallaştırma ve programı anlama akımı, yeniden üretim ve direnişten eğitim bilimlerine ve politikaya doğru kaymakta olduğu belirtilmektedir. Bu dönemde Apple'ın araştırmalarının politik ve pedagojik mücadeleyi vurguladığı ifade edilmektedir (Pinar ve Bowers, 1992). M. Apple tarafından 1982'de yapılan iki çalışma ile yeniden üretim ve direnç kuramlarına yeni bakış açısı kazandırmaya çalışıldığı söylenmekte ve bu iki çalışmada Apple'ın kültürel-mikrokültürel çerçeveye ve makrokültürel-ekonomik temalarına yöneldiği; bu yönelmelerin Politik bir metin olarak programı anlamada cinsiyet, ırksal ve sınıf kategorileri gibi yeni alanlar eklenmesini sağladığı ifade edilmektedir. 1980'lerde yeniden üretim

(reproduction) kuramı, 1970'lerde bu kuram savunucularının da eleştirilerine hedef olduğu ve Bowles ve Gintis gibi araştırmacıların dahi kendi kendilerini eleştirdiği ifade edilmektedir. Giroux'un, *Eğitimde Kuram ve Direnç: Muhalefet İçin Bir Pedagoji* çalışmasını ideoloji, kültür ve hegemonyanın yeniden formüle edilmiş hali olarak nitelendirdiği de ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995). Daha sonra 1985'e gelindiğinde ise, programı politik olarak anlamaya yönelik bilimsel çabaların, yeniden üretim ve direniş teorilerinden siyasal ve pedagojik pratiğe yönelmeye başladığı da ifade edilmektedir (Pinar ve Bowers, 1992). 1981'den 1990'lara kadar direnç teorisinin birkaç eğitim programı kuramcısı tarafından kullanılan eğitimsel bir klişe olduğu; bununla birlikte, Giroux için direnç teorisinin, bugün onunla ilişkili olan *eleştirel pedagoji* kavramına geçişi sağlayan bir kavram olduğu da belirtilmektedir (Pinar vd., 1995).

Freire'nin 1960'larda *eleştirel pedagoji* vb. çalışmalarının 1980'lerin ortasında tekrar birçok araştırmacının politik bir metin olarak programı anlama araştırmalarına yönelmelerine temel oluşturduğu söylenmektedir. Freire, eleştirel pedagojinin önemini açıklayarak bu alanda yapılan araştırmalarda ve Ohio Üniversitesi'nde Eğitimde Demokrasi Enstitüsü'nün kurulmasına önderlik ettiği; ayrıca Giroux'un öncülüğünde, Oxford'daki Kültürel Çalışmalar Merkezi'ni kurduğu da ifade edilmektedir (Pinar ve Bowers, 1992; Pinar vd., 1995).

Yeniden kavramsallaştırmacılar için eğitim programına bir diğer bakış açısının da *programın sesi* olduğudur. Bu sesin öğretmenlerin ve öğrencilerin düşüncesi olduğu belirtilmekte ve bu sesin eğitim programının kültürel dilbilgisi olarak arka plan bilgisini içerdiği ifade edilmektedir. Bu sesin programı cinsiyet, otobiyografik ve biyografik bir metin olarak anlama alanları için önemli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Carlson, daha sonra alternatif söylem geliştirerek eleştirel okuryazarlık adlı yeni bir yönelim ortaya koymaya çalıştığı da ifade edilmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra Apple ve Giroux gibi öncü araştırmacıların, politik bir metin olarak programı anlama çabasının, özellikle günlük eğitim pratiğine, ırk, sınıf, cinsiyet, pedagojik ve politik gibi konulara, odaklanmasında önemli rol oynadığı ifade edilmektedir (Pinar vd., 1995).

2.2.10. Politik Bir Metin Olarak Programı Anlama ve Hegemonya

Politik bir metin olarak programı anlama çalışmaları içinde önem atfedilen bir diğer kavram hegemonya kavramıdır. Antik Yunan siyasal düşüncesinden gelen

hegemonia, “bir birey, toplumsal grup ya da devletin başka kesimler ya da devletle üzerinde uyguladığı yönlendirecek üstünlük”; *hegemon* ise, “böyle bir üstünlük konumunda bulunan özne” demektir. (Yetiş, 2014, s. 87). Yine Yetiş’e (2014) göre hegemonya kavramının, Antonio Gramsci'nin çalışmalarıyla birlikte yeni bir kuramsal bağlam kazandığı ve Gramsci'ye göre, egemen olan hâkim sınıf, kendisi ile aynı kesimlere önderlik yapmasına rağmen, farklı sınıf ve kesimler üzerinde tahakküm uyguladığı sistem olarak tanımlanmaktadır. Pinar vd.'ye (1995) göre ise hegemonyanın bir diğer kullanımı güç kullanımı ile insan bilincinin şekillenmesi şeklindedir.

Gramsci, toplumda sınıf bilincinin ideoloji bağlamında yapısının üç temel aşamaya göre analiz edilebileceğini iddia etmektedir:

1. Toplumun farklı kesimlerin kendi yalnızca düşünceleri çerçevesinde bilinçlendiği ancak toplumun diğer kesimlerinin ve tamamının örgütlenmesi hakkında bilinçlenmedikleri *ekonomik- korporatif evresi*,

2. Toplumun tüm yapısının kavranılmasıyla birlikte çıkar sağlamak amacıyla dayanışmaya girildiği, ancak sınıfın ortak çıkarlarının sadece yapısal ilişki düzeyinde bulunduğu ekonomik belirlenimli *sınıf bilinci evresi*,

3. Toplumda bir kesimin, zümrenin kendi varoluşları hakkında bilinçlenen ve toplumun diğer sınıf ve kesimlere siyasal ve entelektüel önderlik yaptığı *hegemonik evresidir* (Yetiş, 2014, s. 90).

Apple'a (2004) göre, Gramsci'nin hegemonyaya vurgusunun nedeni bu terimin anlam derinliğinde yatmaktadır. Gramsci'ye göre hegemonya, sadece zihnimizin içerisinde anlam öbeklerini ifade etmenin aksine anlam ve uygulamaların derlenip örgütlenmesini, anlamların, değerlerin, uygulamaların etkili ve baskınlığını ifade etmektedir. Yine Apple'ın (2004) belirttiğine göre hegemonya, uygulamalar ve beklentilerin bütünü, onaylanan yaşam deneyimleriyle oluşan anlam ve değerler topluluğunu, toplumdaki çoğu insan için bir gerçeklik ve mutlaklık duygusunu oluşturmaktadır. Ayrıca, eğitim kurumları genellikle baskın kültürün, kültürel faaliyet yoluyla aktarılması ancak bu faaliyetlerin seçiminde bazı öğelerin vurgulanıp ve bazılarının ihmal edildiği, bazılarının yeniden yorumlandığı baskın unsur olarak tanımlanmaktadır. Pinar vd. (1995) tarafından ise seçici gelenek hususuna değinilmekte ve bazı bilgilerin diğerlerine göre ayrıcalıklı işlem gördüğü savunulmaktadır. Eğitim sürecini Apple (2004), ailede başlayan ve kurumlarda

devam eden çok daha geniş bir sosyal süreç olarak nitelendirilmekte ve bu sürecin aşamalarında baskın kültürün sürekli etkisinin yer aldığını ifade etmektedir. Ayrıca okulların ise, eğitim programlarının, yalnızca insanları işlemekle kalmayacağı, aynı zamanda bilgiyi de işlediği ifade edilmektedir (Apple, 2004). Yetiş (2014), baskın gücün tahakkümü bağlamında hegemonyanın gerçekleşmesinin, rakip toplumsal diğer sınıflarla savaşıma bağlı olduğu belirtilmekte; ancak hiçbir zaman baskın güç hegemonyasının tam olarak sağlanamayacağı; mutlaka karşı sınıf ve kesimlerin hegemonya araçlarının var olacağı; baskın gücün hegemonyasının, karşı kesim ve sınıfların ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli olarak tahkim edeceği ifade edilmektedir.

2.2.11. Politik Bir Metin Olarak Programı Anlama ve İdeoloji

Politik bir metin olarak programı anlama çalışma alanı içinde ideoloji kavramı odaklanılması gereken bir diğer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde öncelikle ideoloji kavramına genel bakış ve temel ideolojiler konusundan daha sonra da eğitim programları ve ideoloji bağlantısından bahsedilmektedir.

Kavramsal Olarak İdeoloji

İdeoloji kelimesinin ilk defa 1796 yılında, Fransız İhtilali (Aydınlanma) döneminde *Antonie Destutt de Tracy* (1754-1836) tarafından kullanıldığı ifade edilmektedir (Atılğan ve Aytakin, 2012; Althusser, 1994; Heywood, 2015;). Yine Heywood'a (2015) göre, De Tracy tarafından, ideolojinin, fikirler bilimi anlamında olan *ideologi* kelimesinden oluştuğu da ifade edilmektedir. Yine aynı eserde, ideoloji, nesnel olarak fikirlerin kökenini ortaya çıkarabilme ile ilgili bir bilim dalı olarak tanımlamakta ve *De Tracy* ideolojiyi, diğer tüm bilimlerin kraliçesi olarak da tanımladığı da ifade edilmektedir (Heywood, 2015).

İdeoloji kelimesinin ilk kullanıldığı zamandan günümüze kadar dünyadaki gelişmeler ve değişikliklerden dolayı anlamında değişiklik görülmektedir (Heywood, 2015). Ayrıca ideoloji kelimesinin siyasi anlamda ilk defa Karl Marks tarafından Engels ile birlikte yazdığı *Alman İdeolojisi* adlı eserinde kullanıldığı ifade edilmektedir. Marks ve Engels (1970), yönetim tabakasındaki insanların fikirleri ve düşüncelerini hâkim ve entelektüel fikirler olarak tanımlamakta; sanayide üretim yapabilenlerin, denetimi ellerinde tutarak toplumu şekillendirebileceği ifade edilmektedir. Bu ifadelerini “*zihinsel üretim araçlarından yoksun olanların fikirleri, bu araçlara sahip olanlarınkine tâbidir.*” şeklinde açıklamaktadırlar (akt: (Heywood, 2015).

İdeoloji ile ilgili bir başka tanımın ise Karl Mannheim'in (1893-1947) belirttiğine göre, ideoloji, "*belli bir sosyal düzeni savunmaya hizmet eden düşünce sistemleri ve bu düzendeki baskın ya da yönetici grubun kabaca ifadesidir*", şeklinde olduğu ve ideoloji kelimesi için *özel* ve *bütüncül* sınıflandırma da yapıldığı ifade edilmekte; özel ideolojilerin, bir grup ya da oluşumun düşüncesi ve inançlarını; *bütüncül* ideolojilerin ise bir toplumun tüm dünya görüşü olarak nitelendirdiği belirtilmektedir (Heywood, 2015, ss. 25,26). Bahsedilen bu anlamlar dışında ideolojinin birçok anlamı da bulunmaktadır. Bu anlamlardan bazıları; "*siyasi bir inanç sistemi*", "*eylem yönelimli ve siyasî fikirler kümesi*", "*yönetici sınıfın fikirleri*", "*belli bir sosyal sınıf veya sosyal grubun dünya görüşü*", "*sınıfsal veya sosyal çıkarları dışı vuran siyasi fikirler*", "*sömürülenler veya baskı altındakiler arasında yanlış bilinci yayan fikirler*" vb. olarak açıklanmaktadır (s. 23).

Althusser (1994, s. 9) ise ideolojiyi "*... toplumsal formasyonu meydana getiren üç ana düzeyden biridir*" (ekonomik, politik ve ideolojik düzeyleri) olarak nitelendirmektedir. Ayrıca Heywood (2015) tarafından, ideoloji, mevcut durumun muhafaza edilmesi, değiştirilmesi veya ortadan kaldırılmasına yönelik örgütlü fikirler olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma çerçevesinde ideolojinin *hâkim ideolojiler tarafından mevcut düzenin muhafazası, değiştirilmesi ya da ortadan kaldırılması* bağlamı önem arz etmektedir. 21 yüzyıl'da siyasi ideolojileri belirleyen temel etmenleri Heywood (2015) *değişen dünya düzeni, post-modernite ve küreselleşme* olarak adlandırılan üç başlık altında incelemektedir. Ayrıca Ohmae'nin (1989) belirttiğine göre küreselleşmenin etkilerinden bazılarının ise şu şekilde olduğu ifade edilmektedir:

Sınırsız bir dünyanın, yani ulusal devlet sınırlarıyla tanımlanmış geleneksel siyasî sınırların geçirgen olma eğiliminin ortaya çıkması... Sosyal mekânı yeniden şekillendirme... Ülkenin, toprak parçasının öneminin azalması, uluslararası şirketlerin üretim ve yatırımı kolaylıkla konuşlandırılması; mâlî piyasaların, dünyanın herhangi bir yerindeki iktisadî olaylara anında tepki vermesi... Hayatımızdaki birçok markanın "küresel mallar" olarak adlandırılması... (Heywood, 2015, s. 38).

Türkiye'de Eğitimde İdeoloji

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti ilk döneminde Atatürk'ün eğitime verdiği önemden dolayı eğitimdeki politik etkilerin tamamı Atatürk'ün düşünceleri çerçevesindedir. Atatürk'ün belirttiği "*Eğitim; milli, bilime dayalı, işe yarar ve üretici, yeni kuşakların fazilet, düzen disiplin duygularını geliştirici, toplumu*

cehaletten kurtarıcı, onun bilgi ve ahlak düzeyini yükseltici, yeteneklerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici nitelikte olmalıdır” cümlesi Türkiye Cumhuriyeti eğitiminde hedeflenen vatandaşlık anlayışını tüm yönleriyle ortaya koymaktadır (Sönmez, 1996, s. 154).

Türkiye Cumhuriyeti’nde birinci dönemde eğitimin milliyetçi-devletçi bir ideolojik yaklaşımda olduğu da ifade edilmektedir (Kaplan, 1999). Yine Kaplan’a (1999) göre milliyetçi-devletçi yaklaşımın üç boyutunu milliyetçilik, din ve faydacılık oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk kuruluş yıllarından beri hem gelenekler, kültürel öğeler hem de bilimsel / teknolojik gelişmeler ve yöntemler ile dönemselsel yapıya uygun ve ülkeyi en ileriye götüreceksel nesil yetiştirilmesi hedeflenmektedir. İkinci aşamada, eğitim milliyetçiliğinin bir kısmı ve bazı dini unsurların geri plana itildiği Kemalizm vurgusu bulunduğu belirtilmektedir. Üçüncü aşamada ise II. Dünya Savaşı sonrası eğitim programlarına tekrar milliyetçi ve dini unsurların önem kazandığı dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde evrensel ve enternasyonal unsurların eğitim içeriğinden uzaklaştırıldığı, soğuk savaş döneminde ise komünist, sosyalist unsurların programlarda bulunmadığı belirtilmektedir. 1980 askeri darbesi sonrası hem Kemalizm vurgusunun hem de din dersinin zorunlu yapıldığı ve liberal ideolojiye kayan bir vatandaş anlayışının bulunduğu ifade edilmektedir (Kaplan, 1999). 28 Şubat sürecinde ise tekrar cumhuriyetçi-devletçi demokratik vatandaş anlayışına dönüldüğü söylenebilir. 1998 SBÖP’te genel amaçlarda “çağdaş ve muasır medeniyetler seviyesine çıkarma sorumluluğu, devlet otoritesi, Türk evladının sorumlulukları” gibi devletçi yapı etkileri dorudan görülmektedir (MEB, 1998). 2004-2005 öğretim programları ile Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan bu yana var olan toplumcu, Ziya Gökalp’çi eğitim yaklaşımının, yapılandırmacılık (constructivism) akımının benimsendiği bireyci olan yaklaşımla değiştirilip paradigmasal bir dönüşüm yaşandığı belirtilmektedir (Hesapçioğlu, 2009).

Türkiye’de eğitimde yasal çerçeveyi en temel olarak anayasaya uygun olarak hazırlanılan kanunlar, kanun hükmünde kararnameler (KHK), tüzükler, yönetmelikler, genelgeler gibi resmi kararlar oluşturmaktadır (Dağlı, 2016). Türkiye’de yeni cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine göre eğitim yönetimi ile ilgili bakanlık yine MEB olmakta; ek olarak cumhurbaşkanlığına bağlı olarak “Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu” oluşturulmakta ve bu kurul görev ve sorumlulukları da

belirlenmektedir (Resmi Gazete, 2018). Yasal çerçevede silsile çerçevesinde eğitim programları geliştirme birimi MEB'e bağlı TTKB'dir. Türkiye'de var olan bu yasal çerçeveden dolayı dahi eğitim üzerinde politik unsur etkisi tartışılmazdır. Ancak Celkan'a göre eğitimde politik etkide dikkat edilmesi gerekenin politik etkilerin tarafsızlık, objektiflik, bilimsellik, medeniyetçilik ve millilik ilkelerine uygun olması gereğidir. Çetin (2001) ise siyasi iktidarların programlara etkisinin aşırıya kaçarak subjektif boyutta dahi olabileceğini belirtmektedir. Eğitimin yasal unsurları politik çerçeve kapsamında olduğuna göre önemli olan tüm program değişikliklerinde öncelik verilen tüm öğelerin hangi neden çerçevesinde programlarda yer aldığıdır. Politik bir metin olarak programı anlama çerçevesinde politik unsurların programı nasıl ve ne düzeyde etkilemektedir, programdaki politik etki neticesindeki dönüşümlerin toplumdaki yansımaları nasıldır, sorularının önemli olduğu düşünülmektedir.

Pinar (2004) tarafından program alanında bir kâbus yaşandığı belirtilmekte ve bu kâbusun da, öğretmenler ve eğitimcilerin programlar hakkında az söz hakkı bulunması olarak ifade edilmektedir. Ayrıca Pinar, günümüzde öğretmenlerin esas sorunlarının politikacılar ve bilgisiz ebeveynler olduğunu iddia etmektedir. Bunun yanı sıra Pinar (2004) programlar konusunda devam eden yanlış uygulamalara karşı atılabilecek en büyük adımın, sorunun kâbus olduğunu kabullenme ve kâbusa karşı çıkma olduğunu ifade etmektedir. Pinar tarafından program hakkında bir başka varsayım ise programın futurist, gelecek yönelimi hakkındadır. Teknolojik gelişmeler ve bilgisayarın hayatta her alanda karşımıza çıkmasına bağlı olarak temelde özün kaybolmaya yüz tuttuğunu ve dünyadaki gidişatın küresel bir köye doğru olduğu varsayılmaktadır. Eğitim ortamının sanallaşmasıyla bilgi aktarımı ve bilgi ediniminin var olabileceği ancak bunun tam bir eğitim olamayacağı vurgusu yapılmaktadır. Yine Pinar'ın bir diğer karşı çıktığı boyut eğitimde ölçme-değerlendirme sistemi ile ilgilidir. Pinar, öğrencilerin test sistemiyle başarısını arttırmak yerine onların yaratıcılık ve bireyselliğini geliştirmek gerektiğini ifade etmekte ve ayrıca akademik özgürlüğün de eğitimin olmazsa olmazı olduğunu belirtmektedir (Pinar, 2004).

2.2.12. Politik Bir Metin Olarak Programı Anlama ve Hermenötik (Yorumbilim)

Hermenötik (yorumbilim) postmodern paradigma ile değer kazanan bir kavram olmasına rağmen temelleri Helenistik döneme kadar dayanmaktadır. Yunan

tanrısı Hermes'e dayandığı iddia edilen *Hermeneutic* kelimesi Latince Yunancaya *hermeneutikos* olarak geçtiği ve Türkçe alanyazında *hermenötik*, *hermeneutik*, *yorumbilim*, *yorumsama* olarak kullanımları olduğu ifade edilebilir. Postmodern paradigma içerisinde değer atfedilen bir kavram ve alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Hermenötik, metinleri anlama, yorumlama ve açıklama faaliyeti olarak görülmektedir (Ergün, 2018). Hermenötik fenomenolojinin ise deneyimlere önem atfederek deneyimlerin incelenmesi olarak nitelendirilmektedir (Ergün, 2018; Kale, 1995). Ayrıca hermenötik, toplumsal ve tarihsel olaylarda kullanılan bir yöntem olarak da görülmektedir (Fırıncıoğulları, 2016).

Hermenötik kavramı, pozitif bilimler ve deneysel yaklaşımın nesnelliğine karşı postmodern savunucuların kullandığı bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. 1970'li yıllarda Gadamer'in çağdaş hermenötik kuramında bilginin nesnelliğine karşı çıkararak (Ergün, 2018) ve tartışmalı öznel bakışa öncelik şeklinde, epistemolojik bir problemden ziyade ontolojik bir problem olarak ifade edilmektedir (Slattery, 2003). Bu bağlam göz önüne alındığında hermenötikte bilginin nesnel olarak düşünülmesinden ziyade oluşturulan bilgi ve bilginin öznelliğine ve öznel farkların göz önüne alınmasının gerekliliğine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Felsefi hermenötik alanlarının, felsefi metinleri anlama ve yorumlama, insan davranışları ve eserlerinin anlaşılması ve varoluşsal temelleri anlama olduğu ifade edilmektedir. Yine Ergün (2018) tarafından her metnin, kendinden önce oluşturulmuş diğer metinlerle ilişkili olduğu ve metinlerde var olan öznelğin kişilerin dünyayı anlamadaki bakış açısından değer ve tutumları anlamlandırmaya kadar birçok alanda dilin tahakkümü olduğu ifade edilmektedir. Metinlerin anlaşılması için metni okuyanların yorumlamasına önem atfedilmektedir. Hermenötik olarak anlamlandırmada, yorumlayanın öznelliğinin önemi kutsal kitapların yorumlanmasında öznel bakış açılarından dolayı oluşan farklı görüşlerin dinlerde mezhep ayrılıklarına sebep olması ile açıklanmaktadır (Ergün, 2018).

Slattery (2003) tarafından hermenötikte estetik, fenomenolojik, öznellik, hayal gücü gibi boyutların önemi vurgulanmaktadır. Hayal gücünün bireysel öznellik, estetik ve hayal gücünün görmezden gelinmesinin, sosyoekonomik ve etnik baskılar yapılmasının ise dini hoşgörüsüzlük, ekonomik kast sistemleri, işçi problemleri, kültürel yok oluş, çevresel bozulma, ırk, cinsiyet, cinsel problemlerine yol açacağı ifade edilmektedir. Bu bağlamda fenomenolojik ve estetik alanların yanı

sıra politik de olduğu belirtilmektedir. Hermenötik bakış açısında bilgi, tartışma ile ortaya çıkmakta ve yapılandırılmaktadır. Hermenötikte öznelliğin, bireyin özgüveni, romantizm veya tecritçilik olmayıp, postmodern kimliğin gereği olduğu ifade edilmektedir. Postmodern paradigmada hermenötik öznelliğin, hem yeni insanın hem de toplumun ironik ve çelişkili konumların tartışmalı bir alanı olarak anlaşılmasının temelini oluşturduğu da ifade edilmektedir (Slattery, 2003).

Yine Slattery (2003, ss.656-661) hermenötikte 6 yaklaşım, bakış açısı bulunduğunu belirterek bu yaklaşımları şu şekilde ifade etmektedir:

1. Geleneksel dinsel hermenötikler (*traditional theological hermeneutics*) dini metinleri, kutsal kitapları metin anlamını tanıma amacıyla tarihsel bağlamlarında bir uzman tarafından yorumlanması geçerli deneysel bilim olarak kabul ederler.

2. Muhafazakâr felsefik hermenötikler (*conservative philosophical hermeneutics*) doğru metotlar (dış otorite tarafından belirlenen) ve sıkı çalışmalar ile tercümanların, metinleri tarihi dönemsel özellikleri bütün olarak göz önüne alınarak anlamlandırılabilirliğini savunurlar.

3. Bağlamsal hermenötikler (*contextual hermeneutics*) yorum yapmanın tarihsel ve öznel koşulları kabul edeceği bakış açısıyla yorumlamayı kabul ederler.

4. Yansıtıcı hermenötikler (*reflective hermeneutics*) metni anlamakta ilk anlamın açıklayıcı bir prosedürle tamamlanacağını doğru görürler.

5. Post yapısalcı hermenötikler (*poststructural hermeneutics*) Nietzsche ve Heidegger'den ilham alarak yorumlama ve anlamlandırmadan ziyade Latince etimolojik kelime oyunları yaparlar.

6. Eleştirel hermenötikler (*critical hermeneutics*) kendilerine sosyal ve siyasal hedef olarak, inançların ve değerlerin ideolojik doğasını ortaya çıkarmak için yanlış bilinci zorlayarak yanlış olan hegemonik tahakkümleri yok etmeyi, baskıcı sınıftan bireyleri kurtarmayı, iletişim ve özgürleşmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadırlar.

Eğitimsel olarak hermenötik bakış açısı post modernliğin eğitimsel bakış açısı özelliklerini taşımaktadır. Hermenötik eğitim anlayışında bilginin inşası, öznelliğin gerekliliği, hayal gücünü geliştirme, özgürleşme ve sentez yapma gibi özelliklerin teşvik edilmesi; sabitlik, deneysellik metodolojik yaklaşımlara karşı çıkılması önerilmektedir. Hermenötik eğitimde öznelliğin ve estetiğin ön plana çıkarılması, uluslar arası program çalışmaları desteklenmesi için çaba gösterilmesi

gerekmektedir. Hermenötik bakış açısında okullarda belirsizliklerin, bireylerinin değişen ruh hallerinin sınıfta benzersiz bir yaşam dünyası yaratacağı ve hatta hava durumunun bile okul atmosferini etkileyeceği ifade edilmektedir (Slattery, 2003).

Eğitim programları yorumlanmasının öznellik ve estetik boyutlar göz önüne alınarak demokratik bir dil anlayışı ile yeniden kavramsallaştırılması önerilmektedir (Slattery, 2003). Eğitimde nitel araştırmalarda hermenötik bakış açısı, verilerin kodlanması, kategori ve temaların oluşturulmasında başka araştırmacı, uzman tarafından tekrar kodlanıp, kategorilerin ve temaların oluşturulmasına ek olarak yorumların da başka araştırmacı veya uzman tarafından tekrar yorumlanması şeklinde güvenilirliğinin sağlanacağı yönündedir (Ergün, 2018). Yine Ergün (2018) bilimsel araştırmalarda araştırmacının öznelliğinin tamamen engellenmesinin mümkün olmadığını yanı sıra bir diğer boyutun da eğitim araştırmalarında kullanılan ölçek, anket, görüşme ve diğer sorulara katılımcıların verdiği cevapların da öznel olduğu vurgusunu yapmaktadır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımında politik bir metin olarak programı anlama çalışma alanında önemli görülen ideoloji, hegemonya ve hermenütik kavramları ve politik bir metin olarak çalışma alanlarındaki güncel problemler (toplumsal sınıflar, cinsiyet, çekişmeli toplumsal konular, kültür, barış, vatandaşlık, kamu politikası, bilgi ve bilginin önemi vb.) düşünüldüğünde sosyal bilgiler ders hedefleri ve ders içeriği ile daha fazla politik bir metin olarak programı anlama ile ilgili olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler programının politik bir metin olarak programı anlama araştırması için uygun bir program olduğu düşünüldüğü için politik bir metin olarak sosyal bilgiler dersinden bahsedilmesi uygun görülmektedir.

2.3. Politik Bir Metin Olarak Sosyal Bilgiler

Politik bir metin olarak programı anlama çalışma alanı çerçevesinde sosyal bilgilerden bahsedilmesi uygun görülmektedir. Anadil, yabancı dil, fen bilimleri, matematik, beden Eğitimi vd. öğretim programları göz önüne alınca sosyal bilgiler veya diğer ülkelerdeki benzeri isimle adlandırılan ders programının, politik bir metin olarak programı anlama çalışma alanına en uygun program olduğu düşünülmektedir. Bu çerçeveye ilişkili olarak bu bölümde sosyal bilgilerin gelişim süreci, sosyal bilgilerde yaklaşımlar, amaçlar, içerik ve politik bir metin olarak sosyal bilgiler programını anlama konularından bahsedilmektedir.

2.3.1. Sosyal Bilgiler ve Gelişim Süreci

Bu bölümde öncelikle sosyal bilgiler kavramsal olarak açıklanmakta, sonra dünyada sosyal bilgilerin gelişimi, daha sonra Türklerde sosyal bilgilerin gelişimi ve Türkiye’de sosyal bilgilerin gelişimi konularından bahsedilmektedir.

Kavramsal Olarak Sosyal Bilgiler

Kavram olarak sosyal bilgilerin gerek Türkiye’de gerekse uluslararası alanyazında birçok tanımı mevcuttur. Sosyal bilgilerin ilk tanımını yapan Wesley sosyal bilgileri, “*sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şekli*” biçiminde tanımlanmaktadır (Hertzberg, 1981, s. 1). Ayrıca Hertzberg (1981, s. 1), ABD’de NCSS tarafından, bir disiplin, bir öğretim alanı olarak içerik ve sürece vurgu yapacak şekilde 1916’da sosyal bilgiler teriminin resmen kabul edildiği ve aynı kaynakta sosyal bilgilerin, “*mevzuu doğrudan doğruya insan cemiyetinin teşkilatına ve tekamülüne ve bu içtimai birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair bilgiler*” olarak tanımlandığı belirtilmektedir (Yalçınkaya ve Uslu, 2015, s. 27; Özmen, 2015, s. 5). Sosyal bilgilerin ilk tanımında bireyin toplumda fert olarak bulunması ve toplum içerisinde her türlü ilişkileri ile ilgili bilgilere vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Barth (1993) tarafından “*Sosyal bilgiler, eleştirel sosyal konularda vatandaşlık becerilerini geliştirmek için problem çözme ve karar vermeyi uygulamak amacıyla sosyal bilimler ve beşeri bilimler kavramlarının disiplinler arası bütünleşmesidir.*” şeklinde yapılan tanım alanyazında karşımıza çıkmaktadır. Barth tanımında sosyal bilgiler alanı için vatandaşlık becerilerinin ve disiplinler arası oluşunun vurgulanması göze çarpmaktadır. Savage ve Armstrong (1996) tarafından ise amaç olarak vatandaşlık becerilerini geliştirmek ve çalışma alanı olarak da beşeri ve sosyal bilimler içerikli tanım yapıldığı görülmektedir (akt: Sever, 2015). Ayrıca Zarrillo (2016) tarafından ise; “*İnsan üzerine bir çalışmadır. Sosyal bilgiler çocukların bilgi edinmelerine, öğrenme süreçlerini tamamen kavramalarına ve aktif birer vatandaş olmalarına yardımcı olmalıdır*” şeklinde tanımda ise aktif vatandaşlık ile ilgili bilgilere ve sürece vurgu yapıldığı görülmekte ve NCSS tarafından sosyal bilgilerin birincil amacının da “*... gençlerin, birbirine bağımlı bir dünyada kültürel açıdan çeşitlilik gösteren demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilgiye dayalı ve gerekçeli kararlar vermelerine yardımcı olmaktır*” biçiminde tanımlandığı görülmektedir (Zarrillo, 2016, s. 4). NCSS tarafından sosyal bilgiler

alanında tanımsal farklılıkları ortadan kaldırmak için yapılan sosyal bilgiler tanımı ise şöyledir (Öztürk ve Deveci, 2016, s. 2):

Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirme de yardımcı olmaktadır.

NCSS tarafından yapılan sosyal bilgiler tanımı geniş ve kapsamlı bir tanım olup sosyal bilgilerin ilişkili olduğu diğer disiplinlere, vatandaşlık standartlarına vurgu yapıldığı ve sosyal bilgilerin amacında ise birey-toplum ilişkilerine ve bilgi-beceri geliştirmeye yönelik sürece vurgu yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de de sosyal bilgiler terimi için birçok tanım mevcuttur. Ulaştığımız alanyazına göre sosyal bilgilerin ilk tanımının, Orta Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu tarafından, “*Konusu doğrudan insan toplumunun örgütlenmesine ve gelişmesine ve içtimai hayatın bir üyesi olması sebebiyle insana dair bilgiler*” olarak yapıldığı belirtilmektedir (Özmen, 2015, s. 6). Ayrıca alanyazında birçok bilim insanı tarafından yapılan sosyal bilgiler tanımı bulunmaktadır. Sosyal bilgileri Sönmez (1997, s. 3), “*Toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler*” olarak; Erden (tarihsiz), “*İlköğretim okullarında iyi ve sorumluluğunu bilen vatandaş yetiştirmek amacı ile sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır*” (akt: Sever, 2015, s. 5) olarak, Doğanay (2003, s. 17) ise,

Sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı

olarak; Barth ve Demirtaş (1997, s. 6) ise Türkiye’deki sosyal bilgileri, “*Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını*

ilişkilendirerek oluşturulan ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerilerini sunan bir eğitim planı” biçiminde tanımlamaktadırlar (Barth ve Demirtaş, 1997, s. 6). Sever (2015, s. 3) ise sosyal bilgileri,

Temel eğitim öğrencilerinin değişen ve sürekli gelişen dünya düzeninde, hayatlarında gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmek amacıyla içeriğini temelde sosyal ve beşeri bilimlerden alan ve bunun yanında yeri geldiğinde insana dair her türlü disiplin ve çalışma alanlarından da yararlanma yoluna giden bir öğretim programı, bir temel eğitim dersi ve çalışma alanıdır şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca Öztürk ve Deveci (2016, s. 2) de gerek

yabancı gerekse Türk bilim insanlarının tanımlarından yola çıkarak sosyal bilgileri,

“Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı kararlar alıp, problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” şeklinde yeni bir tanımlamaya gittiği görülmektedir.

MEB (2005, s. 51) SBÖP’te ise sosyal bilgiler şu şekilde tanımlanmaktadır:

Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanların sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.

Doğanay (2003), Öztürk (2007), Sever (2015) sosyal bilgiler teriminin tanımlarının bu kadar çok olmasını, sosyal bilgilerin içeriği ve yöntemler konusunda anlaşma sağlanamamasına ve disiplinler arası bir alan olmasına bağlamaktadırlar.

Ulaşılan kaynaklara göre sosyal bilgiler kavramının ilk defa 1916 yılında ABD’de kullanıldığı, sosyal bilgiler alanı ile ilgili yurt dışı ve yurt içi alanyazında birçok tanımlama bulunduğu ve NCSS’nin bu tanım karmaşasını ortadan kaldırmak amacıyla sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler amacı hakkında yeni bir tanımlama yaptığı görülmektedir.

Dünyada Sosyal Bilgilerin Gelişim Süreci

Sosyal bilgiler alanının içerik olarak varlığının ilk insan topluluklarından başladığını söylemek yanlış olmaz. Sosyal bilgiler içeriğinin Antik Yunan, Roma, Çin, Anadolu, Mezopotamya ve Hindistan gibi medeniyetlerin eğitim sistemlerinde görüldüğü ifade edilmektedir (Özmen, 2015). Sosyal bilgilerin içeriği insanlığın toplu yaşamaya başladığı dönemden bu yana eğitim sürecinde var olmasına karşın

19. Yüzyılın sonlarına, ilerlemecilik akımına, kadar sosyal bilgiler teriminin kullanılmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler teriminin ilk kullanımı 1880 ve 1920 yılları arası reformlar sonucu ilerlemecilik akımı dönemine rastlamaktadır. Zarrillo (2016) tarafından da John Dewey (1900, 1902) ve Francis W. Parker'dan (1883, 1894) etkilenilen bu dönemde sosyal bilgilerin ortaya çıktığı ve bu dönemde doğduğu ifade edilmektedir. 1892 yılında toplanan Amerikan Milli Eğitim Konseyi tarafından yeni bir sosyal bilgiler programı düzenlendiği ve tarih, coğrafya ve vatandaşlık içeriğinden oluşturularak yapılandırıldığı belirtilmektedir (Özmen, 2015).

1920, 1930 ve 1940'lı yıllarda sosyal bilgilerin, yine ilerleme akımının öncüleri olan eğitimciler sayesinde şekillendiği (Özmen, 2015); 1960'lı yıllarda ise yeni sosyal bilgiler akımının, Bruner'ın buluş yoluyla öğrenme yöntemlerinden etkilendiği (Özmen, 2015; Yalçinkaya ve Uslu, 2015); 1970'li yıllara gelindiğinde yeni sosyal bilgiler akımının etkinliğini yitirdiği, 1980'li yıllara gelindiğinde sosyal bilgilerde geleneksel yöntemlere tekrar dönüldüğü ancak 1990'lı yıllarda, Öztürk'ün (2011) belirttiğine göre, NCSS'nin önderliğinde, sosyal bilgiler alanının yeni sosyal bilgiler akımına uygun olarak içerik ve süreç düzenlenmesiyle yapılandırmacı yaklaşım benimsendiği ifade edilmektedir.

Türklerde Sosyal Bilgilerin Gelişim Süreci

Türk eğitim tarihinde ise içerik olarak sosyal bilgilerin varlığı, Türklerin tarih sahnesine ilk çıkış tarihlerine kadar götürülebilir. Türklerin, içeriği çözümlenmiş, ilk yazılı belgeleri olan Orhun Kitabeleri'nde (aile birliği, sosyal hayat, devlet yönetimi, kültürel öğeler, toplumsal hayat vb.) (Arat, 1999) ve Kutadgu Bilig'te (toplumsal ilişkiler, birey, toplum ve devlet ilişkileri, bireylerin görev ve sorumlulukları) sosyal bilgiler içeriğine rastlanılmaktadır (akt: Özmen, 2015). Bu kaynaklar dışında Dede Korkut hikâyelerinde (ailenin önemi, kadın eğitimi ve kişilik oluşturma ve geliştirme vb.) (Rızayev, 1999), yine Türklerin İslamiyet'i kabulünden sonra El-Farabi tarafından hazırlanan *İlimlerin Tasnifatı* adlı eserinde (medeni ilim, erdemli insan olma, bireysel mutluluk, ahlaki unsurlar, değerlerin gerekleri gibi) (El-Farabi, 2006), Tusi'nin (2005) *Ahlak-i Nasiri* adlı eserinde (halkın geçim ihtiyaçları, toplumla ilişki için azami sosyallik, birlikte yaşama ve toplumların meydana gelmeleri, devlete hizmet ve vatandaşlık, sadakat ve sadık insanlara karşı davranışlar, toplumsal yaşam kuralları gibi) ve ayrıca İbn-i Sina, Kaşgarlı Mahmut, El- Biruni,

Edip Ahmet Yükneki, Mevlana Celalettin Rumi, Hacı Bektaşî Veli, Yunus Emre, Aşık Paşa, Amasyalı Hüseyinoğlu Ali, Kınalızade Ali Efendi, Katip Çelebi, Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi birçok Türk büyüğünün eserlerinde sosyal bilgilerin içeriği bulunmaktadır.

Türk devleti olarak Selçuklular döneminde de sosyal bilgiler içeriği ihtiva eden dersler okutuldu; Osmanlılarda Tanzimat döneminde ilk ve orta dereceli okullarda (Sıbyan Mektepleri, rüşdiyeler, idadiler ve sultanilerde sosyal bilgilerin içeriğine uygun derler konuldu, II. Abdülhamit döneminde sosyal bilgiler içeriğinin arttırıldığı ve eğitimde, Osmanlılık ideallerine göre çocukların dindar, itaatkâr ve padişaha sadık bireyler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir. 1913 yılında çıkarılan *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati* ve ilkokullarda okutulmak üzere *Malumat-ı Vataniye ve Ahlakiye ve İktisadiye* isimli ders konuldu da ifade edilmektedir (Özmen, 2015).

Türkiye Cumhuriyeti'nde Sosyal Bilgilerin Gelişim Süreci

Türkiye Cumhuriyeti döneminde yapılan program değişiklikleri ile 1926, 1936, 1948 programlarında Tarih ve Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri tek disiplin anlayışında ayrı ayrı okutulduğu ve sosyal bilgiler dersi yaklaşımının görülmediği ifade edilmektedir (Özmen, 2015; Yalçınkaya ve Uslu, 2015). Ayrıca 1962'de bu derslere Toplum ve Ülke İncelemeleri adı verildiği; daha sonra ise sosyal bilgiler dersinin ilk defa 1968 Programında görüldüğü belirtilmektedir. 1968'den 1980 askerî darbe sonrası değişikliğine kadar 4, 5, 6 ve 8. sınıflarda sosyal bilgiler dersinin yer aldığı; 1980 sonrası sosyal bilgiler dersi yerine milli tarih ve millî coğrafya getirildiği; 1998 yılında ise Öztürk'ün (Öztürk, 2011) belirttiğine göre tekrar disiplinler arası yaklaşım ile 4 - 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersinin programa konulduğu ifade edilmektedir. *Tebliğler Dergisi'nde* (TD) (1998) 1998 SBÖP'ün yayımlandığı görülmektedir (MEB, 1998). 2004 yılında programlarda yapılandırmacı yaklaşım benimsendiğinden, TD (MEB, 2004, s. 736) 2563 sayılı MEB Program Geliştirme Modeli çerçevesinde, 2005 ve 2018 yıllarında ise SBÖP'de değişiklikler yapıldığı görülmektedir (MEB-TTKB, 2005; 2005a; MEB, 2018).

Sosyal bilgiler kavramının 20. Yüzyılın başlarında görülmeye başlanılan bir kavram olmasına rağmen bu dersin içeriğinin, insanların toplu yaşamaya başladığı dönemlere kadar gittiği görülmektedir. Bu ders içeriği dönemden döneme, ülkeden ülkeye, devletten devlete değişim göstermekte ve diğer ülkelerin, devletlerin

gerisinde kalmak istemeyen devletler bu ders içeriğinde değişikliğe gitmektedir. Bu ders içeriğinde, bireyde ve toplumda bulunması istenilen karakter özellikleri ve bilgi birikimlerini hem o ülke içerisindeki toplumsal temeller, felsefi temellerin yanı sıra diğer ülkelerdeki bilgi birikimleri, bilimsel gelişmeler, icatlar, göçler vb. sebepler de etkilemektedir.

2.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaklaşımlar

Sosyal bilgiler öğretiminde gerek yurtiçi gerekse yurtdışı alanyazında birçok farklı bakış açısı mevcuttur. Bunun nedeni sosyal bilgiler tanımı, hedefleri ve içeriği hakkında ortak bir mutabakata varılamamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaparak yaşayarak deneyim öne sürülmekte; coğrafya eğitiminin civardaki alanlara yapılan geziler ile başlayacağını vurgulamakta, tarih işlerken ise öğrencilerin farklı kaynaklardan yararlanmaları gerektiği ifade edilmektedir (Zarrillo, 2016). John Dewey tarafından ilerlemeci eğitim felsefesi ışığında, sosyal bilgilere birleştirme özelliği kazandırılmakta; çocuk *merkezli öğretim, etkinlik tabanlı öğrenme* vb. ve ilerlemeci eğitim çerçevesindeki sosyal bilgiler ile ilgili dört fikir şöyle sıralanmaktadır: “1. Sosyal bilgiler, ezberlemekten çok daha fazlasıdır. Sosyal bilgiler, öğrencilerin düşünmeyi, hipotezler kurmayı ve cevapları bulmayı öğrendikleri bir disiplindir. 2. Sosyal bilgiler etkinlik tabanlı olmalıdır. ... 3. Sosyal bilgiler, birçok eğitsel materyalin kullanımını gerektirir. 4. Sosyal bilgiler öğretimi, çocukların ilgilendikleri şeyleri içine almalıdır” (Zarrillo, 2012, ss. 6,7)

Bruner tarafından ise, sosyal bilgiler öğrenme alanlarının disiplinlerin yapısı ve sarmal program kavramları çerçevesinde oluşturulması gerektiği belirtilmekte ve sarmal program yaklaşımına “... kavram ve ilkeler birkaç dereceden- aşamadan oluşan seviyeler halinde öğretilecektir; çocuklar büyüdükçe, ilkeler daha karmaşık bir şekil alacaktır.” şeklinde açıklama getirilmektedir (Zarrillo, 2016, s. 7). Sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımlarından alanyazında en çok kabul gören sınıflandırma Barth ve Shermis (1978) tarafından belirtildiği üzere *Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler* olarak ifade edilmektedir (Kılıçoğlu, 2015, ss. 6,7; Öztürk ve Deveci, 2016, s. 2; Sever, 2015, s. 12; Yeşilbursa, 2015, s. 48). Brubaker, Simon ve Williams (1977) tarafından ise sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımları olarak, Barth ve Shermis’in (1978) üç yaklaşım geleneği yerine beş yaklaşım önerildiği ifade edilmektedir (Yeşilbursa, 2015, s. 48): “İyi vatandaşlık için bir rehber olarak

geçmişin bilgisi olarak sosyal bilgiler, öğrenci merkezli gelenekte sosyal bilgiler, yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler, disiplinlerin yapısı olarak sosyal bilgiler ve Sosyo-politik katılım olarak sosyal bilgiler”.

Morriset ve Haas (1982) tarafından belirtildiğine göre 1979 yılında sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili *muhafazakâr kültürel devamlılık, tarih ve sosyal bilimlerin entelektüel bakış açısı ve yansıtıcı düşünme süreci* şeklinde adlandırılan üç yaklaşımın ortaya konulduğu ifade edilmektedir (Yeşilbursa, 2015, s. 48).

Doğanay’a (2008) göre başlangıçta disiplinler bir mantık içinde olan sosyal bilgiler program anlayışı pedagojik hedefler göz önüne alınmış ve daha sonraları disiplinler arası bir anlayışa yönelmiş, bu anlayışa uygun olarak etkin bir vatandaşlık ve sosyal bilimler disiplinlerinden belirlenen bilgilerin bütünleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Öztürk ve Deveci (2016, ss. 8-9) tarafından ise sosyal bilgiler içeriği sıralanırken *genişleyen çevre ve sarmal programın* yaygın olduğu ifade edilmekte ve içerik için ise *tek disiplin program yaklaşımı, disiplinler arası program yaklaşımı ve çok disiplinli program yaklaşımı* olmak üzere üç yaklaşımdan söz edilmektedir.

2.3.3. Sosyal Bilgilerde Amaçlar ve İçerik

Sosyal bilgiler alanı amaçlar ve içerik bakımından uzlaşmaya varılamamış bir alandır. Uzlaşma olmamasından dolayı amaç ve içerik konusunda farklı bakış açılarının mevcut olduğu ifade edilmektedir. Sosyal bilgiler alanında içerik ve amaçlar konusunda uzlaşma sağlanamamasının nedeni ise Öztürk’ün belirttiği üzere (2007) sosyal bilgiler tanımında uzlaşma olmaması gösterilmektedir (akt: Sever, 2015).

Sosyal Bilgilerde Amaçlar

Sosyal bilgiler dersi temel amaçları bazılarında göre iyi vatandaş yetiştirmek iken diğer bazıları için ise sosyal bilgilerde içerik, akademik sosyal bilimlerden oluşturulmalıydı. Barth’ın (1991, s. 8) belirttiğine göre, NCSS, 1970 yılında tarafından sosyal bilgiler programları amaçlarında uzlaşma sağlanması için dört amaç önersinde bulunmuştur. Bu amaçlar: *“a) İnsanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştirme, b) Bilgiyi işleme için gerekli becerileri kazandırma, c) İnanç ve değerleri yorumlama becerisini geliştirme ve d) Vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulama”* olarak belirtilmektedir.

Barr, Barth ve Shermis (1978) ile Morriset ve Hass (1982) belirttiğine göre, sosyal bilgilerde amaçların “1) toplumsal normlara uyum sağlama, 2) akademik disiplinlerden bilgi, kavram ve genellemelerin aktarımı ve 3) eleştirel ya da yansıtıcı düşünmenin desteklenmesi” olduğunu ve bu üç amaç çerçevesinde uzlaşılması gerektiği ifade edilmektedir (akt: Yeşilbursa, 2015; Ross, 2006).

Barr, Barth ve Shermis (1978), NCSS (1994), Stanley ve Nelson (1994), Ross (Ross, 2001) ve Öztürk (2007) tarafından sosyal bilgilerde temel amacın *etkin vatandaşlar yetiştirme* olduğu ifade edilmektedir (akt: Sever, 2015, s. 14). Ayrıca, Savage ve Armstrong (2000) tarafından belirtildiği üzere sosyal bilgiler programı için üç amaç olduğu ifade edilmekte ve bu amaçların *vatandaşlık eğitimi, tarih ve sosyal bilimler eğitimi ve yansıtıcı düşünme ve problem çözme eğitimi* olduğu ifade edilmektedir (akt: Yeşilbursa, 2015, s. 48). Yine başka bir kaynakta Savage ve Armstrong (1996) tarafından belirtildiği üzere sosyal bilgiler programının temel amacının; “... genç insanlarla bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır” şeklinde NCSS tarafından belirlenen amaçla benzer olduğu ifade edilmektedir (akt: Sever, 2015, s. 16).

Türk bilim insanlarına göre ise sosyal bilgiler alanının amaçlarının; “Çocuğun içinde bulunduğu yaşama uyum sağlaması...” (Sever, 2015, s. 3) şeklinde ve Barth ve Demirtaş (1997) tarafından belirtildiği üzere “... geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi” olduğu ifade edilmektedir (Öztürk ve Deveci, 2016, s. 3). Aynı zamanda amaçların evrensel ve ulusal diye ikiye ayrıldığı; evrensel amaçların, bilgi, beceri, değer ve sosyal katılıma uygun amaçlar; ulusal amaçların ise ülkemizin eğitim politikalarını belirleyen ilkeler ve amaçlara göre oluşturulduğu; etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirme olduğu, bu bağlamda öğrencilere ulusal ve evrensel değerleri ve çeşitli kavram ve becerileri kazandırmak gerektiği ifade edilmektedir (Öztürk ve Deveci, 2016) Ayrıca bu amaçların *vatandaşlık eğitimi* olduğu ve vatandaşlık eğitiminin ise, *bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileri* olarak dört boyuttan oluştuğu da ifade edilmektedir (Doğanay, 2008).

Sosyal bilgilerde amaç ve içeriklerle ilgili yurt dışı ve yurt içi alanyazın incelendiğinde bir mutabakat olmadığı görülmekle birlikte genel olarak sosyal bilgilerde amacın NCSS amaçları çerçevesi esas alındığı görülmektedir. Vatandaşlık

eğitim, vatandaşlık eğitimi için gereken bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması ve bireyin içerisinde bulunduğu toplum ile her türlü ilişkiler söz konusudur.

Sosyal Bilgilerde İçerik

Sosyal bilgilerde amaçlarda ortak bir mutabakat olmamasından dolayı içerik konusunda da farklı bakış açıları mevcuttur. Sosyal bilgiler içeriğinin güncel olaylar, bireysel ve toplumsal sorunlar olması gerektiği ifade edilmektedir. Sosyal bilgiler alanının ilk dönemlerinde, yani 1920, 30 ve 40'lı yıllarda, siyaset bilimi, ekonomi, sosyoloji, coğrafya, psikoloji, antropoloji gibi dersler içeriğe dâhil edilmiş ve bunun yanında tarih ise yerini her zaman koruduğu belirtilmektedir. Öztürk'ün (2011) belirtildiğine göre İkinci Dünya Savaşı sonlarında ise Sovyetler Birliği'nin her alanda ABD'yi geçmesine yönelik endişeden dolayı, sosyal bilgiler programlarındaki vatandaşlık eğitimi ağırlığının azaltılarak tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve siyaset bilimlerine önem verildiği; sosyal bilgiler alan içeriği 1950'lerde, neredeyse tamamen tarih ve coğrafyaya kaydığı ifade edilmektedir. Daha sonraki dönemde ise *yeni sosyal bilgiler akımının* ortaya çıktığı ancak bu akım destek bulamadığı için geleneksel yaklaşıma tekrar geri dönüldüğü ifade edilmektedir (Öztürk ve Deveci, 2016).

Sosyal bilgiler programlarında içerik konusu tartışılırken sosyal bilgiler alanında *disiplinler arası ve bütünleşik* kavramlarının çok önemli bir yer tuttuğu ve tüm sosyal bilgiler kavram ve temaları bu çerçeveye uygun gerçekleştirilmekte olduğu belirtilmektedir (Öztürk ve Deveci, 2016). Ayrıca Sosyal bilgilerde içerik bilgisi, Sever (2015) tarafından, insanların diğer insanlarla ilişkisi ve çevresiyle etkileşiminin bilgisi olarak ifade edilmektedir. Bu temellerin Stanley ve Nelson (1994) tarafından daha önce belirtilen *kültürel aktarım ve yansıtıcı/eleştirel düşünme* olduğu bildirilmektedir (akt: Yeşilbursa, 2015, s. 48). Sosyal bilgilerde içerik hakkında eğitimcilerden bazıları ekonomi, antropoloji gibi bazı sosyal bilimlerin öğretilmesini savunurken diğer eğitimciler ise insanların birbiriyle olan sosyal etkileşimi ile ilgili konuların baskın olmasını savundukları ifade edilmektedir (Zarrillo, 2016). Dünya genelinde ülkelerin sosyal bilgiler veya aynı içeriğe farklı bir adlandırmaya sahip ders programlarında sosyal bilgiler eğitiminde *etkili dünya vatandaşlarının yetiştirilmesi* konusunun önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir (Öztürk ve Deveci, 2016). Bir başka bakış açısıyla, sosyal bilgiler içeriğinin kültürel çeşitlilik ve çoğulculuk konularına önem verilmesi gerektiği; diğer

bir bakış açısıyla ise, sosyal bilgilerde tarih ile ilgili başlıca olay ve önemli kişilerin öğretilmesi ve özgürlük ve eşitlik değerlerinin kazandırılması gerektiği savunulmaktadır. Sosyal bilgilere içerik oluşturan tarih ve coğrafyanın yanı sıra, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinler ile beşeri bilimler, matematik ve fen bilimlerinin uygun içeriklerinden faydalandığı ifade edilmektedir (Zarrillo, 2016). Sosyal bilgilerin, sosyal bilimlerden aldığı bilgileri pedagojik amaçlarla kullanan bir çalışma alanı olduğu ve içerik aldığı sosyal bilimlerin de; tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi gibi disiplinlerin elde etmiş olduğu bilgilerden bir araya getirildiği belirtilmektedir (Sever, 2015; Yeşilbursa, 2015). Diğer bir çalışmada ise, sosyal bilgiler eğitiminde bulunan temel disiplinlerin; tarih, antropoloji, coğrafya, arkeoloji, sosyoloji, psikoloji, felsefe, ekonomi, hukuk, siyaset, eğitim, din olduğu ve sosyal bilgiler çalışma alanlarının ise; çevre eğitimi, demokrasi eğitimi, kültürel miras eğitimi, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, medya okuryazarlığı ve güncel olaylar eğitimi, değerler eğitimi, afet ve deprem eğitimi, sanat ve estetik eğitimi olduğu ifade edilmektedir (Koçoğlu, 2015). Sosyal bilgiler programı içeriğinde; öğrenme alanı veya tema işlenirken alt sınıftan üst sınıfa doğru, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta öğretim ilkelerine uygun olarak sıralanması yaklaşımı benimsenmekte; süreçte; sonu -mek, -mak ifadesiyle biten eylem şeklinde ifadelerin olması gerektiği; değerlerin ise; aktif vatandaşlık anlayışına öncülük eden inançlar dizisine ve vatandaşlık değerlerinin kazanımına vurgu yaptığı belirtilmektedir. Ünite başlangıcında bütün sınıfı kapsayan etkinlikler, daha sonra küçük grup etkinlikleri ve/veya bireysel projeler başlatılması, ünitenin dörtte üçü tamamlandığında bütün sınıfı kapsayacak birkaç etkinlik gerçekleştirilmesi, ünitenin son günlerinde ise küçük grup ve bireysel projelere ayrılması gerektiği ifade edilmektedir. Üniteler çeşitli öğretim kaynaklarını ve büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinlikleri içermesi gerektiği de söylenmektedir (Zarrillo, 2016).

NCSS yaklaşımında ise; sosyal bilgilerin bütüncül olduğu, ünitelerinin, içerik bütünleştirilmesi ve süreç bütünleştirilmesi olmak üzere iki yolla bütünleştirilebileceği; İçerik bütünleştirilmesinin, ünitelerin diğer sosyal bilimler (siyaset, antropoloji, ekonomi ve sosyoloji) ve sanat (edebiyat, görsel sanatlar ve sahne sanatları) kavramlarını kapsayacak şekilde tarih ve coğrafyanın ötesine geçmesi durumunda ortaya çıktığı; süreç bütünleştirmesinin ise, sosyal bilgiler

ünitelerinin edebiyat (konuşma, dinleme, anlama ve yazma), sahne sanatları, görsel sanatlar ve teknoloji becerilerinin öğretiminde kullanılan etkinliklerin sonucu olduğu ifade edilmektedir. NCSS tarafından yapılan sosyal bilgiler tanımı ve belirlenen standartlar, sosyal bilgiler alanına, dünyada birçok ülke sosyal bilgiler programları tarafından kabul gören bir çerçeve kazandırmaktadır. NCSS standartları öğrencilerin hangi bilgiyi öğrenmeleri ve neleri yapabileceklerini tanımlamakta ve hedeflere ulaşılacak yaş gruplarını da ifade etmektedir. NCSS (1994) tarafından belirlenen sosyal bilgiler standartlarının, tarihsel içerik eksikliğinden dolayı birçok kesim tarafından eleştirildiği dile getirilmektedir. Eleştirilere rağmen NCSS (1994) tarafından belirlenen standartlardan, hem ABD'deki hem de dünyanın birçok ülkesindeki sosyal bilgiler programları önemli bir şekilde etkilenmiş ve bu standartlar çerçevesinde K-12 düzeyinde belirlenen 10 tema Tablo. 2.1'de görülmektedir. NCSS tarafından belirlenmiş olan bu standartların dünya ülkelerinin çoğunluğu tarafından kabul görmekte olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 2. 1. *NCSS sosyal bilgiler temaları* (Zarrillo, 2016; Yalçınkaya ve Uslu, 2015; NCSS, 1994).

Temalar	Tema açıklaması
<i>Kültür</i>	Sosyal bilgiler programları kültür ve kültürel farklılığın öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.
<i>Zaman, Süreklilik ve Değişim</i>	Sosyal bilgiler programları geçmiş ve geçmişin mirasının öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.
<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>	Sosyal bilgiler programları insanların, mekanların ve çevrelerin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.
<i>Bireysel Gelişim ve Kimlik</i>	Sosyal bilgiler programları bireysel gelişimin ve kimliğin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.
<i>Bireyler, Gruplar ve Kurumlar</i>	Sosyal bilgiler programları bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimlerin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.
<i>Güç, Otorite ve Yönetim</i>	Sosyal bilgiler insanların güç, otorite ve yönetim yapılarını nasıl oluşturduklarının, bunlarla nasıl etkileşime geçtiklerinin ve bunları nasıl değiştirdiklerinin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.
<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>	Sosyal bilgiler programları insanların mal ve hizmetlerin üretimini, dağıtımını ve tüketimini nasıl organize ettiklerinin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.
<i>Bilim, Teknoloji ve Toplum</i>	Sosyal bilgiler programları bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkilerin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.
<i>Küresel Bağlantılar</i>	Sosyal bilgiler programları küresel bağlantılar ile birbirine bağımlılığın öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.
<i>Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları</i>	Sosyal bilgiler programları demokratik bir toplum vatandaşlığının ideal, ilke ve uygulamalarının öğrenilmesini sağlayacak deneyimler içermelidir.

Sosyal bilgilerin içeriği insan ve toplum odaklı olduğundan dolayı NCSS tarafından belirlenmiş olan sosyal bilgiler standartlarının insan ve toplum ihtiyaçları,

teknolojik ve sosyal değişim ve gelişmeler çerçevesinde düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi 1998, 2005 ve 2018 SBÖP çerçevesinde genel, özel hedef sayıları, ders saatleri, oranları, tema ve ünite isimleri Tablo 2.2, 2.3 ve 2.4’te görölmektedir.

Tablo 2. 2. 1998 sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları ve üniteleri

	Üniteler/Temalar	Kazanım Sayısı	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
4	Aile, Okul ve Toplum Hayatı	32	25	27
	Yakın Çevremiz	16	14	15
	İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım	32	36	39
	Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu	16	25	27
	TOPLAM	96	100	108
5	Vatan ve Millet	7	11	12
	Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?	12	36	39
	Güzel Yurdumuz Türkiye	31	33	36
	İslamiyetin Doğuşu, Yayılışı ve Türkler	12	20	21
	TOPLAM	62	100	108
6	Demokratik Hayat	23	17	18
	Coğrafya ve Dünyamız	18	17	18
	Türkiye Tarihi	14	17	18
	Moğollar ve Diğer Türk Devletleri	6	11	12
	Türkiye’imiz	32	19	21
	Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu	14	19	21
	TOPLAM	107	100	108
7	Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri	25	22	24
	İstanbul’un Fethi ve Sonrası	11	18	18
	Avrupa’da Yenilikler	5	8	9
	17 Ve 18. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti	8	11	12
	19 Ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti	10	11	12
	Osmanlı Kültür ve Uygarlığı	4	8	9
	Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası	23	22	24
	TOPLAM	86	100	108

1998 SBÖP TD’de yayımlandığı ve kademesiz olarak geçiş yapıldığı ifade edilebilir (MEB, 1998). Tablo 2.2’de 1998 SBÖP’ün sınıf sınıf üniteler, kazanımlar ve kazanım sayıları görölmektedir.

Tablo 2. 3. 2005 sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları ve üniteleri

Üniteler/Temalar	Kazanım Sayısı				Oranı (%)				Süre/Ders Saati				
	Sınıflar	4	5	6	7	4	5	6	7	4	5	6	7
Birey ve Toplum		6	4	7	6	11	11	14	8	12	12	15	9
Kültür ve Miras		6	6	8	8	14	14	20	23	15	15	21	24
İnsanlar, Yerler ve Çevreler		8	8	5	5	14	14	14	11	15	15	15	12
Üretim, Dağıtım ve Tüketim		7	7	7	5	14	14	17	14	15	15	18	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum		6	6	5	5	11	11	10	11	12	12	12	12
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler*		5	5	*	5	11	11	*	8	12	12	*	9
Güç, Yönetim ve Toplum		4	5	5	5	14	14	14	11	15	15	15	12
Küresel Bağlantılar		4	6	5	6	11	11	11	14	12	12	12	15
TOPLAM		46	47	42	45	100	100	100	100	108	108	108	108

*6. sınıflarda bu öğrenme alanına yer verilmemektedir.

2005 SBÖP'ün TD'de sadece resmi yazısı bulunmakta ve MEB 2005 SBÖP hakkında kılavuz kitap yayınladığı bilinmektedir (MEB-TTKB, 2005; 2005a). 2005 SBÖP uygulamaya kademeli geçiş yapılarak bu SBÖP'ün temaları, kazanım sayıları sınıf sınıf Tablo 2.3'te görülmektedir.

Tablo 2. 4. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Üniteleri

Üniteler/Temalar	Kazanım Sayısı				Oranı (%)				Süre/Ders Saati				
	Sınıflar	4	5	6	7	4	5	6	7	4	5	6	7
Birey ve Toplum		5	4	5	4	11.1	13	11.1	11.1	12	14	12	12
Kültür ve Miras		4	5	5	5	13	16.6	20.4	27.8	14	18	22	30
İnsanlar, Yerler ve Çevreler		6	5	4	4	18.5	16.6	13	13.9	20	18	14	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum		5	5	4	4	14.8	13	11.1	11.1	16	14	12	12
Üretim, Dağıtım ve Tüketim		5	6	6	6	16.6	16.6	16.6	13.9	18	18	18	15
Etkin Vatandaşlık		4	4	6	4	13	11,1	14,8	11,1	14	12	16	12
Küresel Bağlantılar		4	4	4	4	13	13	13	11,1	14	14	14	12
TOPLAM		3	3	3	3	100	100	100	100	108	108	108	108

2018 SBÖP'ün TD'de sadece resmi yazısı bulunmakta ve MEB 2018 SBÖP hakkında kılavuz kitap yayınlayıp SBÖP'e MEB internet adresinden ulaşılabilir (MEB, 2018). 2018 SBÖP uygulamaya kademesiz geçiş yapılarak bu SBÖP'ün temaları, kazanım sayıları sınıf sınıf Tablo 2.4'te görülmektedir.

2.3.4. Politik Bir Metin Olarak Sosyal Bilgiler Programını Anlama

Pinar vd. (1995) politik bir metin olarak programı anlama çalışması yapılabilecek öncelikli güncel alanlardan birisi olarak vatandaşlık ve kamu politikalarını işaret etmektedirler. SBÖP'lerde var olan yaklaşımlar düşünüldüğünde Türkiye'de Barth ve Shermis (1978) tarafından yapılan "Vatandaşlık aktarımı olarak

sosyal bilgiler, Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler” sınıflandırmanın kabul gördüğü ve ayrıca 2005 ve 2018 SBÖP’lerde de Barth ve Shermis yaklaşımlarından ikisine vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB-TTKB, 2005; MEB, 2005A; MEB, 2018). Brubaker, Simon ve Williams (1977) tarafından ise sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımı ve Morrisset ve Haas (1982) tarafından belirtilen yaklaşımlara göre de devletin devamı ve vatandaş yetiştirme unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Doğanay’ın da (2008) etkin bir vatandaşlık ve sosyal bilimler disiplinlerinden belirlenen bilgilerin bütünlendirilmesine dikkat çekmekte olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde vatandaş yetiştirme temel hedef olmasından dolayı SBÖP’lerde vatandaşlık eğitimi bağlamının önemi ortaya çıkmaktadır.

İngiltere, ABD gibi devletlerde eğitim programları için vatandaşlık eğitimi araştırmalarının 1980’li yıllardan sonra artış göstermeye başlaması ve AB topluluğunda ise Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) 1967’de kurulmuş ve 1970-1971’den başlayarak matematik, anlama ve dil eğitiminin yanı sıra vatandaşlık eğitimi kapsamında çalışmalar yapmaktadır. Ayrıca IEA bünyesinde faaliyete başlayan uluslararası yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimi araştırmaları (ICCS), yurttaşlık eğitimi araştırmaları (CIVED) yapılmakta ve raporlar yayımlanmaktadır. Bu çalışmalar ve araştırmalar vatandaşlık eğitimine verilen önemi göstermektedir.

SBÖP’lerde var olan hedefler ve kazanımlar, içerik, kavramlar, değerler ve beceriler düşünüldüğünde nasıl bir vatandaş istendiğine, hangi bilgi ve donanıma sahip bir vatandaş istendiğine işaret etmektedir. Hedeflenen vatandaşa ulaşılması için devletler ve eğitim sistemleri eğitim politikaları belirlemektedir.

2.4. Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi

Politik bir metin olarak programı anlama amaçlı bu araştırmada politik kurumların, iktidarın vatandaşlık eğitiminde etkisinin diğer alanlara göre daha fazla olacağı düşünüldüğünden dolayı, bu bölümde vatandaşlık ve vatandaşlık eğitiminin gelişim sürecini, yaklaşımları, amaçları ve içerik konulardan bahsedilmektedir.

2.4.1. Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitiminin Gelişim Süreci

Vatandaş ve vatandaşlık kelimeleri herkes tarafından bilinen ama açıklanılmasında zorluk yaşanan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Politik bir

metin olarak SBÖP'leri vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama konusunda öncelikle vatandaş ve vatandaşlık kavramlarından bahsedilmesi ve sonrasında tarihsel perspektifte vatandaşlık eğitiminden bahsedilmesi uygun görülmektedir.

Politik Temeller Bağlamında Vatandaşlık

Vatandaş kelimesi *cite* kelimesine dayanmaktadır. Önceleri, *citeain*, daha sonra *citoyen*, *citadin* kelimeleri bir kentte oturan, kent sakini anlamı taşımaktadır. Bouineau'nun (1996) belirttiği üzere antik dönemlerde vatandaşlık biçimleri, Roma'nın *civis*, *civitas* kavramlarına göre düzenlendiği; Fransız İhtilali döneminde önce Jean Jacques Rousseau tarafından kullanıldığı daha sonra ise Fransız devleti tarafından düzenlendiği; 1783'te vatandaşlık *citoyennete* şekline dönüştüğü ve Fransızcada *cite*, İtalyancada *cittadino*, Portekizcede *cidadaol*, *cidadania*, İngilizcede *citizen/citizenship*, Almancada ise devlet, *Staatsburger/ Staatsangehörigkeit* kelimelerinden türetildiği belirtilmektedir (Bouineau, 1996; Gündüz ve Gündüz, 2002; Online Etymology Dictionary, 2019).

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre vatandaş; “*Yurtları veya yurt duyguları bir olanlardan her biri*”; vatandaşlık ise “*Yurttaş olma, bir yurttaki doğup büyüme veya yaşamış olma durumu*” olarak tanımlanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında yerini bulan vatandaşlık “Türk vatandaşlığı” olarak nitelendirilmekte ve “*Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür.*” şeklinde tanımlanmaktadır. Bireysel vatandaşlık ise şekilde toplum üyeliği olarak şu şekilde ifade edilmektedir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012): “*Devletin bireye yüklediği görevler ve sunduğu haklarla hukuki bir statüye sahip olmanın yanında, yaşadığı toplumun değerlerini benimseyerek sürdüren ve bu toplumun kültürüne uyum sağlayan...*”. Vatandaş ve vatandaşlık terimleri ile ilgili alanyazında önemli bir yere sahip olan Marshall'a göre vatandaşlık, *medeni*, *siyasal* ve *sosyal haklar* olarak adlandırılan üç farklı eksenin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Marshall, 2000, ss. 11-31). Bu eksenlerde var olan hakları ise Marshall şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. *Medeni haklar*: Bireysel özgürlük, konuşma özgürlüğü, düşünce ve inanç özgürlüğü, mülk edinme ve sözleşme yapma özgürlüğü ve adalet hakkı gibi hak ve özgürlükler,

2. *Siyasal haklar*: Karar alma sürecine seçmen ve seçilen olarak katılma hakkı,

3. *Sosyal haklar*: Yaşadığımız toplumun standartları ölçüsünde ekonomik refah ve sosyal güvenlik gibi haklara sahip olmaktan, çağdaş bir birey gibi yaşayabilme hakkına değil uzanan geniş bir haklar dizini olarak ifade edilmektedir.

Vatandaşlık, Marshall'ın (2000) vurgusuyla bir medeniyete, uygarlığa bağlılık anlayışı ile bağlanma şeklinde açıklanmaktadır. Günümüzde, Marshall tarafından çerçevesi çizilen üç eksenli vatandaşlık tanımlamasına dördüncü ve hatta beşinci eksenin de eklenmesi gerektiği ifade edilmekte; dördüncü eksen "kültürel yurttaşlık", beşinci eksen ise "ekonomik yurttaşlık" olarak ifade edilmektedir (Kaya, 2000, s. 138).

Heater tarafından ise, "*toplumsal konularda bilgi ve erdemli vatandaş tutumu sahibi olarak kamusal alana aktif katılım sağlamak için becerilere sahip kişi*" şeklinde vatandaş tanımı yapılmaktadır (Heater, 2004). Ayrıca, Heater'ın yasal vatandaşlık hakkında ve sosyal statü şeklinde nitelendirmesi günümüzde bu alanda referans olarak kabul görmektedir (Gündüz ve Gündüz, 2002; Unesco, 2010). Alain Touraine'nin ifadesiyle vatandaşlık "*Yurttaş olmak, kendini, insan haklarına saygı duyan ve fikirlerle çıkarların temsiline olanak veren kurumların iyi işleyebilmesinden sorumlu tutmaktır*" şeklinde tanımlanmaktadır. Yine Touraine tarafından, vatandaşlığın sadece aidiyet olmadığı ve sözleşme gerektirdiği ifade edilmekte ve vatandaşlık hak ve sorumluluklarının temelinde temsili hakkın kullanılması ve seçim sürecinin doğru ve adil işletilmesi gerektiği belirtilmektedir (Touraine, 1994, ss. 364-371). Öte yandan vatandaşlık, Kaya (2000) tarafından, günümüzün vatandaşlığı, bireyin sadakati, hak ve sorumluluklarını ifade eden anayasal bir kavram olarak ifade edilmekte, modern ulus devletlerin oluşumunda, yönetici toplumsal sınıfların halk üzerinde hegemonya kurmalarını sağlayan ideolojik bir aygıt olarak nitelendirilmektedir. Gündüz ve Gündüz (2002) tarafından ise vatandaşlıkta, bireysel gelişiminin aydınlanma dönemi ile ilgisi vurgulanmış ve insanların aklını kullanması temelinde bireysel ve toplumsal konularda ilgi göstermeleri üzerine dikkat çekilmektedir.

Gündüz ve Gündüz'ün (2002, ss. 28-32) belirttiğine göre günümüzde de kabul gören modern-demokratik vatandaşlık yaklaşımlarında önemli bakış açıları şu şekillerde ele alınmaktadır:

a) *Hannan Arendt'in anlayışı*: Üç ana başlık altında toplanmaktadır:

1) *Yurttaşlık ve kamu alanı*: Vatandaşların birbirleriyle iletişime geçtiği, öz kimliklerini dışa vurdukları, toplumsal konular ve sorunlarda karar aldığı alana vurgu yapılmakta ve bu alan “*alenileşme mekanı*” ve “*ortaklaşa sahip olduğumuz dünya*” olarak iki boyutta incelenmektedir

2) *Politik eylemcilik ve kolektif kimlik*: “Biz” düşüncesine ve eylem alanında gerçekleştirilen olaylara işaret edilir.

3) *Yurttaşlık ve siyasi kültür*: Vatandaşların kendi görüşlerini geliştirme ve yargılarını sınaama yetenekleri ancak herkesin eylem ve görüş bildirme hakkının güvence altında olduğu, genel bir demokratik katılımcı kültür ile birlikte geliştirilebileceği ifade edilmektedir.

b. *Chantal Mouffe'nin anlayışı*: Vatandaşlığın, liberalizm ve cumhuriyetçi bakış açısıyla değerlendirmenin eksik olduğu dile getirilir, radikal ve siyasi demokrasi modeline uygun bir vatandaşlık için, her iki bakış açısının da birleştirilmesi gerektiği ifade edilir. Mouffe'ye göre, radikal vatandaşlığın şu şekilde olması gerekmektedir: “...özgürlüğün ve eşitliğin oluşturulduğu bir kolektif kimlik, bu kimliğin ortaya çıkardığı rolleri yerine getiren eylemci birey ve kamu-özel ayrımını ortadan kaldırmadan uzlaştırmak üzere kurulu...” .

c. *Benjamin Barber'in (1995) anlayışı*: Bu anlayışta, güçlü demokrasinin, büyük liderler tarafından değil etkili ve sorumlu yurttaşlar tarafından gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır (Barber, 1995; Gündüz ve Gündüz, 2002).

Yurttaşlık Eğitim Merkezi (Center for Civic Education) tarafından vatandaşlık eğitiminde, vatandaşlık sadece yasal statüden ve politik etkinliklerden oluşmamakta olduğu belirtilmekte ve “*sivil yaşam, bireyin toplumsal ve ulusal olayların içinde oldukları yer yani kamusal alan*” olarak tanımlandığı ifade edilmektedir (Center for Civic Education, 1994, s. 7). Yine Gündüz ve Gündüz (2002) tarafından, güçlü demokratik vatandaşlık, militan vatandaşlık, katılımcı vatandaşlık, anayasal vatandaşlık, sosyal vatandaşlık, siyasal vatandaşlık, sivil vatandaşlık, aktif vatandaşlık, evrensel vatandaşlık, Avrupa vatandaşlığı, cinsiyansız vatandaşlık, ırkiansız vatandaşlık, mümin vatandaşlık ve ekolojik vatandaşlık gibi birçok vatandaşlık çeşidinin varlığıyla ifade edilmektedir. Ayrıca Gündüz ve Gündüz (2002) tarafından vatandaşlık biçimlerinin “*temsili, bilinçli ve güçlü*” demokraside yansımalarından bahsedilmekte ve yurttaşlık biçimleri özellikleri Tablo 2.5'te görülmektedir:

Tablo 2. 5. *Gündüz ve Gündüz'e göre yurttaşlık biçimleri (Gündüz ve Gündüz, 2002, s. 34)*

Özellikler	Temsili Demokrasi	Bilinçli Demokrasi	Güçlü Demokrasi
Yurttaşlara Bakış	Yasal Kişiler	Kardeşler	Komşular
Onları Bağlayan Şey	Sözleşme	Kan	Ortak Katılımcı Eylemlilik
Hükümetle İlişki Şekli	Egemen, Fakat Aynı Zamanda Tebaa	Yek Vücut	Etkin Katılımcılar
Bağlar	Dikey (Yurttaştan Hükümete)	Yatay (Yurttaştan Yurttaş)	Karşılıklılık: Yurttaş-Hükümet-Yurttaş
Siyasal Tarz	Güvensiz, Duyarsız	Feragat, İtaatkar	Dayanımcı
Yurttaşlık Erdemi	Hesap Verme	Kardeşlik	Nezakat
Yurttaşlık Statüsü	Şahsi Kararlara Bağlı	Her Şeyi Kapsayan	Egemen
İdari Temsil	Ortak Sözleşme	Ortak İnançlar, Değerler, Hedefler, Kimlik	Ortak Tartışma, Karar, Çalışma

Birçok araştırmacı tarafından kabul gören yaklaşımların yanı sıra modern, demokratik vatandaşlık yaklaşımı, sosyo-politik değişimlere bağlı olarak sürekli değişime açıktır. Günümüzde değişen dünya şartlarından ve bilgi çağı gereksinimlerinden dolayı vatandaşlığın sürekli olarak yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Politik temeller bağlamında vatandaşlık eğitiminden bahsedilmesinden sonra vatandaşlık eğitiminin tarihsel boyut ele alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede öncelikle dünyada vatandaşlık eğitimi, daha sonra Türklerde vatandaşlık eğitimi ve en sonda ise Türkiye Cumhuriyeti dönemi vatandaşlık eğitimi gibi konular ve hukuki temellerden bahsedilmektedir.

Dünyada Vatandaşlık Eğitiminin Tarihsel Boyutu

Latin kültüründe var olan ışık doğudan gelir sözü gerçek anlam dışında mecazi anlam da ihtiva etmekte ve bu söz ile Doğu kültürünün Batı kültürünü etkilemesi de vurgulanmaktadır. Yine aynı şekilde eski kültür, yeni kültür ve bir önceki öğretinin daha sonraki öğretileri etkilemesi her medeniyette görülmektedir. Bu felsefik bakış açısında öncelikle önemli Doğu medeniyetlerinde vatandaşlık eğitiminin ele alınması; sonra ise Anadolu, Mısır, eski Yunan, Roma medeniyetlerinde vatandaşlık eğitimi; daha sonra ise Avrupa'da Hristiyanlık sonrası vatandaşlık eğitimi, Rönesans ve Reformlar dönemlerinde vatandaşlık eğitimi yaklaşımları; en son ise sanayi inkılabı dönemi vatandaşlık eğitimi ve günümüzde vatandaşlık eğitimine değinilmesi uygun görülmektedir.

Tarih yazıcılığına erken dönemlerde başlayan eski Çin kaynaklarında vatandaşlık eğitimi ile ilgili bazı bilgilere rastlanılmaktadır. Bu kaynaklara göre eski Çin'de eğitime 10 yaşından itibaren başlanmakta; önceleri gelenek, görenekler ile ilgili davranışlar öğretilmekte, daha sonra soru sorma, yazı ve telaffuz kuralları öğretilmekte, 13 yaşında müzik, 15 yaşında raks bilgisi öğretilmektedir. Eğitim

sadece erkeklere verilmekte ve kız çocukları ev işleri ile ilgilenmektedir. İnsanların, iyi olarak dünyaya gönderildiği ancak insanların dünyada bozulmaya eğilimli olabileceği inancının varlığından dolayı dünyada büyük öğretmenlerin de bulunduğu ve bu öğretmenlerden istifade edilmesi gereği vurgulanmaktadır. Ayrıca Konfüçyüs öğretileri eski Çin’de vatandaşlık eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. (Küken, 2003).

Eski Hint’te eğitim, MÖ 2000’li yıllara dayandığı rivayet edilen *Veda* öğretilerine dayanmaktadır. *Veda*, *söze dökülmüş ebedi gerçeklik* anlamına gelmektedir. Ayrıca eski Hint toplumunda bulunan toplumsal sınıf farklarını gösteren kast sisteminin de vatandaş eğitimi de etkilediğinin göz önüne alınması gerekmektedir. Bu Kast sistemi toplumsal düzen için önemli bir belirleyici kurallar bütünü olup, bu kurallara uymayanların cezalandırılması da söz konusudur. Eski Hint’te vatandaşlık eğitiminin temelinde *mutluluk eğitimi* yatmaktadır. Ayrıca eziyetten çekinme, edeplilik, şüpheli şeylerden sakınma güzel huy, fazilet gibi değer ve tutumlar ön plana çıkmakta ve akıl ile hareket etme vurgulanmaktadır. Hindistan’da ortaya çıkmış olan Budacılık öğretileri de vatandaşlık eğitimini etkilediği belirtilmektedir. (Küken, 2003).

Anadolu, Sümerler, Hititler, Babiller, Asurlar, Frigyalılar, Lidyalılar gibi birçok uygarlığa ev sahipliği yaptığı ve bu coğrafyada tarihte ilkyazı olarak kabul edilen çivi yazısı Sümerler tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Sümerliler komşu medeniyetlere göre daha idealist bir toplum olarak karşımıza çıkmakta, öğretmene saygı duyulması ifade edilmekte ve toplumsal fayda ön planda tutulmaktadır. Bir başka Anadolu medeniyeti olan Babillerde, Hamburabi yasalarında insanların sorumluluk sahibi bireyler olması gerektiği yönünde uygulamalar göze çarpmakta ve ünlü Gılgamış Destanı’nda dostluğun, işbirliğinin öneminden de bahsedilmektedir. Hitit medeniyetinde kadının toplum hayatındaki yeri ön sıralarda olduğu, kadınların iş hayatında çalışabildiği ve bazı konularda kadın-erkek eşitliği bulunduğu ifade edilmektedir (Küken, 2003).

Eski Mısır medeniyetinde MÖ 2000’li yıllarda 24 harften oluşan hiyeroglif yazının bulunması bu medeniyeti tarih sahnesinde önemli kılmaktadır. Mısır’da eğitimin temelinde rahipler bulunduğu ve bu rahiplerin görevlerinin öğrencilerine ilk aşamada 500’e yakın hiyeroglif işareti öğretmek olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda pratik yaşamda gerekli olan bilgilerin öğretilmesi, ahlaklı bireyler

yetiştirme, cömertlik, aile birliği, saygı, sabırlı olma, adalet gibi değerlerin kazandırılmasına önem verildiği ifade edilmektedir (Küken, 2003).

Eski Yunan'da kompakt şehir devletlerinde ise vatandaşlar, kendilerine zenginlik ve boş zaman ayrıcalıkları sağlanan baskın grup olarak göze çarptığı, sadece hür erkeklerin vatandaş olabildiği, yabancılar, kadınlar ve kölelerin vatandaş sayılmadığı belirtilmektedir (Heater, 2004, ss. 1,2). Eski Yunan vatandaşlarının bazı sorumlulukların bulunduğu; bu sorumlulukların toplumsal olaylara katılımı isteklilik ve katılım; ayrıca kanunlara sonsuz bağlılık olduğu ifade edilmektedir (Heater, 2004). Bu bağlamda vatandaşlık eğitiminin M.Ö. VIII. yüzyılda ortaya çıktığı, daha sonraki dönemlerde ihtiyaçlara göre gelişmeler gösterdiği çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir (Heater, 2004; Keating, 2014). Yine Heater (2004), eski Yunan şehir devletlerinde görülen vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarının tanımlamadan önce vatandaşlık eğitiminin hedeflerini, vatandaşların görevlerini teorik ve uygulamalı öğrenmesi gerektiğini ve genç vatandaşlara sosyal, hukuki ve politik hakların öğretilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Bununla birlikte eski Yunan şehir devletlerinin tamamında aynı vatandaşlık yaklaşımları görülmemekte olduğu ancak toplumsal katılıma önem veren vatandaşlık yaklaşımının tüm eski Yunan şehir devletleri tarafından kabul görmemekte olduğu belirtilmektedir. Ayrıca eski Yunan'da vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel yaklaşımların Sokrates, Platon, Aristoteles gibi büyük filozoflara dayandığı ve aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin temelinde *kahramanlık* ideali bulunduğu belirtilmektedir. Sokrates'e göre vatandaşlık erdeminin esasını, genel geçerliliği olan hakikatleri kavramak ve buna uygun davranmak teşkil ettiği ifade edilmektedir (Aytaç, 2012). Platon'a göre eğitimin amacının, iyi eğitilmiş bireylerin iyi vatandaş olması ve vatandaşlık eğitiminde hedefin, karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitim, mesleki eğitim ve felsefe eğitiminden oluştuğu ifade edilmektedir (Aytaç, 2012; European Commission, 2017). Ancak Platon'un bahsettiği eğitim sıradan vatandaşlar ve insanlar için değil; üst kesim, koruyucu-hükümdarların, eğitimi ile ilgilidir (European Commission, 2017). Aristoteles'e göre ise eğitim ana görevi, anayasal çerçevede insanın mutluluğu için, insanı, içerisinde yer aldığı toplumun ya da devletin erdemli ve bilgili bir unsuru yapmak olduğu ifade edilmektedir (Aytaç, 2012; European Commission, 2017). Ayrıca iyi vatandaşlıkta erdem, iyi asker ve iyi savaşçı gibi özelliklerin olmasından dolayı vatandaşlık eğitiminin temelinde, kuvvet, beceriklilik,

kibar ahlak, ruh yüksekliği, şan, şeref, başarılı ve savaşçı olmak vb. unsurları barındırması gerektiği ifade edilmektedir (Aytaç, 2012).

Roma İmparatorluğunda ise vatandaşlık yaklaşımı MÖ I. yüzyılda görülmektedir. Ancak Roma vatandaşlığı eski Yunan şehir devletleri vatandaşlığından bazı boyutlarda farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Roma döneminde vatandaş yaklaşımını iki bölümde ele alınmaktadır: Antik Yunan'dan etkilenilen ilk dönem ve Hıristiyanlığın kabul görmeye başlanmasından sonraki dönem olan ikinci dönem. Roma vatandaşlık eğitiminin genel hedefi, aile desteğiyle "İyi vatandaş yetiştirmektir". Antik Roma'da eğitimi şekillendiren Çiçero, Seneca, Quintilianus, Plutarch, Augustinus'tur. Roma'da iyi vatandaş, becerili, erdemli ve sağlam bir karaktere sahip bir kişi olması gerektiği ifade edilmektedir (Aytaç, 2012). Ayrıca Roma'da vatandaşlık eğitiminde yasal haklar ve mülkiyet hakkı öne çıkmaktadır. Çiçero'ya göre ailenin çocuk eğitiminde başarısı çocukların Oniki Levha'yı öğrenip (ezberleyip) öğrenmemelerine bağlı olduğu ve ailelere yardımcı olmak amacıyla MS I. yüzyılda *Çocukların Eğitimi* eseri yazıldığı ayrıca Roma'da, Quintilianus'un ise Çiçero'nun geleneğini izleyerek siyaset dersleri vererek hafızaya dayanan eğitime önem verdiği ifade edilmektedir (Aytaç, 2012; Heater, 2004). Roma'da, Antik eğitim döneminde, Hristiyanlık, toplum tarafından kabul görmeye başladıktan sonra eğitim amaçları üzerinde bazı etkileri görülmüş ancak Hristiyanlık'ın insanların eşitliği, kadın - erkek eşitliği esasına dayanmasına rağmen bu dini yaklaşımın tam anlamıyla hiçbir zaman uygulanamadığı ifade edilmektedir. Roma İmparatorluğunun Hristiyanlığı resmi din olarak kabulü ve imparatorluğun ikiye bölünmesi sürecinde ise Hristiyan din adamlarının adeta *Helen Kültürü* ile mücadeleye başladığı ve dini zeminde skolâstik düşüncenin Ortaçağ süresince sadece Roma'ya değil tüm Avrupa'ya hâkim olduğu ifade edilmektedir (Aytaç, 2012).

Gerek eski Yunan'da gerekse Roma İmparatorluğunda vatandaşlık eğitimi temelinde askeri becerilerin geliştirilmesi önemli yer tutmaktadır. Vatandaşlık eğitimi düzenleyen devlet olduğu, askeri becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra sanat ve kültür alanına da önem verildiği dönemler olduğu ancak Sparta şehir devletinin askeri becerileri hep ön planda tuttuğu ifade edilmektedir (Heater, 2004). Ayrıca Heater (2004, ss.17,18), Eski Yunan ve Roma döneminde vatandaşlık eğitiminin temelde benzerlik taşımasına rağmen farklılaşma gösterdiği üç boyuttan bahsetmektedir:

1. Eski Yunanda vatandaşlığı politik bir kavram ve statü; Roma'da ise önceleri yasal durum, sonra ise bireysel erdem öne çıktığı belirtilmekte

2. Eski Yunanda vatandaşlık eğitiminde askeri hedeflerin yanı sıra müzik eğitimi ile erdeme ulaşma gibi toplumsal hedefleri bulunmakta; Roma'da ise müzik eğitiminden ziyade faydacı bir yaklaşım sergilenmekte,

3. Eski Yunanda, özel durumlar dışında vatandaşlık eğitimi için okulların kurumsallaşmasına gidilirken, Roma'da eğitimin temeli aile kurumuna bağlanmakta, ebeveynler çocuk eğitiminden sorumlu tutulmaktadır.

Eski Yunan, özellikle Sparta devleti, vatandaşlık eğitimi yaklaşımının Ortaçağ süresince, o dönemin Hristiyanlık süzgecinden geçirilerek, Avrupa'da halk eğitimi için rehber olmaya devam ettiğinden bahsedilmektedir (Aytaç, 2012; Heater, 2004;). Bu bağlamda, Aristo'nun, eski Yunan'da aktif, katılımcı vatandaş yaklaşımı siyasi fikirleri özellikle Floransa'da olmak üzere tüm Roma eyaletlerinde rağbet gördüğü, Floransa'da Aristo düşünceleri için okul dahi kurulduğu ifade edilmektedir.

15. Yüzyılda Paula Üniversitesi'nden Prof. Pier Vergerio, Sparta eğitim sisteminden övgüyle bahsetmiş, ayrıca o dönemde yayınlanan bir başka kitabın kurgulanmış ve yarı kurgulanmış bazı bölümlerinde Plato, Sparta eğitimi ve Nazi Almanyası eğitimleri arasında bağlantılar şu şekilde ifade edilmektedir: Sparta eğitiminin kendilerinin eğitiminin protipi olduğu, Sparta eğitiminde bireyin devlete ve devleti yöneten lidere bağlılığının esas olduğu vurgulanmış ve ayrıca bireyin (savaşçı olarak) egemen ırkın özellikleri olan cesaret, disiplin ve sadelik niteliklerini geliştirmeye yönelik olması yönleriyle bağlantılar kurulmuştur. Dewey tarafından Aristo'ya ait olan *ilgi yaklaşımı* desteklenmekte ayrıca İngiliz eğitimci E. B. Castle tarafından, Aristo'nun düşüncesinin, vatandaşın anayasa ruhuyla eğitilmesi konusuna odaklanması şeklinde bahsedilmektedir (Heater, 2004). Ayrıca Rönesans'ın ilk görülmeye başlandığı İtalyan şehir devletlerinde halk ve vatandaşlık eğitimi, erdem ve yurtseverlik çerçevesine dayandığını, bu şehir devletlerinin Latin şehri kimlik bilincinin yöneticiler ve din adamları tarafından her fırsatta vurgulandığını; daha sonra din unsurunun İtalya'da zayıflamaya başlaması ile laik eğitimcilerin, öğrencilerin vatandaşlık düşüncesini etkilemek için Sparta, Atina ve Roma modellerini kullanmaya başladıklarını belirtmektedir (Aytaç, 2012; Heater, 2004).

Rönesans ve Reformlar Avrupa'sında Orta Çağ'ın dini insan yetiştirme yaklaşımının reddedilmekte ve bu insan tipi yerine estetik şahsiyetin ön plana

çıkmakta olduğu; Rönesans ile ortaya çıkan akımlardan Hümanizmin, her yönü ile gelişmiş insan yetiştirmeyi amaç edinmekte olduğu belirtilmektedir. Rönesans ve Reform dönemlerinde öncelikle İtalya olmak üzere, Almanya, Fransa ve İngiltere gibi devletlerde fikir insanlarının ortaya koyduğu düşünceler ile vatandaşlık eğitimi şekillenmeye başladığı ve devamında Metot ve Aydınlanma Çağı'nın ortaya çıktığı belirtilmektedir. Aydınlanma Çağı'nda ise vatandaşlık tanımları ve vatandaşlık eğitimlerinde günümüz anlamlarına yakın bir geçiş yaşandığı ifade edilmektedir. 1789 Fransız İhtilali temel ilkeleri olan *hürriyet*, *eşitlik* ve *kardeşlik* aynı zamanda bireylerin yöneten kesime ve sınıflara karşı kazandıkları haklar olarak nitelendirilmektedir (Aytaç, 2012). Fransız İhtilali sonrası yeniden yapılanan Avrupa'daki sözleşme ile vatandaşlık yaklaşımı, zamanla dünyaya yayılmaya başladığı belirtilmektedir. Fransız İhtilali sonrasında Platon ve Aristo'nun eğitimle ilgili fikirleri canlı kalmakla birlikte Locke, Voltarie, Rousseau ve Montesquieu tarafından savunulan egemenlik, millet, vatandaşlık, anayasa gibi kavramları ile vatandaşlık eğitimi sistemli bir şekilde ele alınmaya başlandığı ifade edilmektedir (European Commision, 2017). Daha sonraki süreçlerde ise yaşanan toplumsal-sosyal olaylar, devletlerin şekillenmesi, sanayi inkılabı, ulus-devlet, devlet-ulus yaklaşımlarının ortaya çıkması gibi etkenlerle dönemlerin ihtiyaçlarına uygun vatandaş yetiştirildiği görülmektedir.

19. Yüzyılda vatandaşlık eğitiminde önemli unsurlarının oy kullanma hakkının genişletilmesi, milliyetçilik, sanayileşme, anti-sömürgecilik, toplumsal ve kişisel ahlaksızlıklar ve göçmen problemleri olduğu ifade edilmektedir. 20. Yüzyılda dünya savaşları sonuçları, ülkelerin yeniden kurulması, bazı devletlerin yıkılışı ve yeni devletlerin ortaya çıkışları, kültürel, ekonomik ve teknolojik alandan küreselleşme gibi önemli gelişmeler çerçevesinde, ABD ve SSCB kutuplaşmasına doğru gidilmesi ve dünya insanlığını ilgilendiren konularda kurulan Birleşmiş Milletler, UNESCO gibi kurumların kurulması ile vatandaşlık eğitimi, insan hakları ve uluslar arası standartlar ortaya konulmaya çalışıldığı belirtilmektedir (European Commision. 2017).

İlk medeniyetlerde vatandaşlık eğitimleri birbirinden farklılık göstermesine rağmen bu eğitimde temelde bireyler arası ilişkiler, bireysel gelişim özellikleri ve toplumsal, bireysel değerlere önem verildiği; aynı zamanda da devlet otoritesinin de bulunduğu görülmektedir. Ortaçağ sonrası Fransız İhtilali'ne kadar devam eden

süreçte vatandaşlık eğitimi bu şekilde devam ederken Rönesans ve Reformlar ile birlikte vatandaşlık eğitiminde bireyin özgürlüğü ve bireysel haklara önem veren bir dönüşüm görülmektedir.

Türklerde Vatandaşlık Eğitiminin Tarihsel Boyutu

Türkler coğrafya olarak çok geniş alanlarda hükümler kurmuşlardır. Bu alan, temel çıkış merkezi Orta Asya olmakla birlikte, Kafkaslar, Anadolu, Kuzey Akdeniz, Balkanlar gibi geniş ve önemli coğrafyaları kapsamaktadır. Türkler, 16'sı büyük devlet olmak üzere birçok devlet kurmuşlardır. Türklerin devlet kurma yeteneği ilk bilinen dönemlerdeki köklü olan bireysel-toplumsal kültürlerinin varlığına ve bu kültürün aktarımına borçludur. Türklerde vatandaşlık eğitiminde kültür aktarımı için aynı zamanda Türk adının da kaynağı sayılan, *töre* gelmektedir. Töre ile Türkler disiplin, birlikte yaşama, işbirliği yapma, gelenek-görenekler ve diğer toplumsal hayat düzenlerini sağlamakta ve kültürlerini nesilden nesile aktarmaktadırlar. Türklerde, aile yapısının korunması, milli dayanışma, kahramanlık, sevgi, saygı gibi değerler ön plana çıktığı; kız ve erkek çocuklar aile içerisinde birlikte eğitildiği; ata binmek, ok atmak, sor yapmak, ziraatçılık ve hayvan otlatmak gibi eğitim kız ve erkek çocuklara birlikte verildiği ifade edilmektedir (Küken, 2003). Göktürklerde eğitimin gelişmiş bir seviyede olduğu, 38 harften oluşan bir alfabe kullanmalarından, yazılı eser bırakmış olduklarından, ordu konusunda dünyada, o dönemde en gelişmiş ordu sistemini kurmuş olmalarından anlaşılmaktadır. Hun Devletinde olduğu gibi Göktürk Devletinde de iyi vatandaş, iyi asker olan alp yaklaşımı mevcut olup, eğitim sistemi konusunda Orhun kitabeleri bize o dönem hakkında önemli bilgiler vermektedir. Bu kitabelerde, Tonyukuk, devlet adamlığı gereği, Budizm dininin Türk kültürüyle örtüşmediğini fark etmiş ve Türklerin kültürlerine, törelerine bağlı kalmalarını tavsiye ettiği ifade edilmektedir. Yine aynı şekilde bu kitabelerde cömertlik, kahramanlık, milli şuur, adalet, bilgelik, alplik öğretileri ve değerlerine yer verilmektedir. Bu kitabeler dışında ayrıca Türk destanlarında da eğitimsel açıdan birçok öğreti bulundurmakta, Türklere rehber olmaktadır. Uygurlarda vatandaş eğitiminde temel amaçların mutluluk ve bireyi topluma yararlı hale getirme; çocuğun karar verme becerisini geliştirilmesi ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirme hedeflendiği belirtilmektedir. Ayrıca, Dede Korkut Hikâyeleri de Türk halkı için eğitimsel öğretilerin temeli olarak yer almaktadır (Akyüz, 2008).

Türklerin, İslamiyet’i kabulü ile vatandaş eğitimi anlayışı hakkında bilgilere İbni Sina, Farabi, Edip Ahmet Yüknevi, Hoca Ahmet Yesevi gibi birçok düşünürün, bilim insanının ve araştırmacının eserlerinde rastlanıldığı ifade edilmektedir (Celkan, 2018). Örnek olarak İbni Sina tarafından eğitimde, fazilet ve ahlaktan bahsedilmekte ve başlıca fazilet ve ahlak esasları olarak da “*ıffet, şecaat, hikmet, adalet, cömertlik, kanaat, sabır, kerem, yumuşaklık, yılmamazlık, sadakat, vefa, utanma, sır saklama, sözünde durma, tevazu...*” gösterilmekte; insan yetiştirilmesinin sadece bu dünya için değil, sonraki hayatta da mutlu olmayı sağlaması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca Türkler tarafından, İslamiyet kabul edildikten sonra kurulan Selçuklular, Anadolu Selçuklular ve Anadolu beylikleri döneminde de vatandaşlık eğitimine önem verildiği, medreseler açıldığı, devlet yönetimi için memur, din görevlisi yetiştirilmesi hedeflendiği, yoksul ve yetenekli çocukların eğitilip topluma kazandırılması düşünüldüğü ifade edilmektedir (Akyüz, 2008). Bunların yanı sıra Osmanlı Devleti’nin kuruluşu, gelişmesi, dünya devleti olmasında işbirliği, uyum, disiplinli olma, sevgi, saygı gibi değerlerin varlığına bağlanmaktadır. Daha sonra Osmanlı Devleti’nde, vatandaşlık kabulü, vatandaşlıktan çıkarılma ifadelerini içeren dokuz maddelik 28 Ocak 1869 tarihinde Osmanlı Tabiiyet Kanunu kabul edilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti dönemi vatandaşlık kanunu çıkarılana kadar uygulamada kaldığı belirtilmektedir (Serbestoğlu, 2011).

İlk Türk devlet ve topluluklarından beri vatandaşlık eğitiminin önemli olduğu ve birey yetiştirilirken milli ve manevi değerlerin tüm yaşam alanlarında uygulanarak içselleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlık ve Eğitimi Gelişim Süreci

Bu çalışma bağlamında bu bölümde, 1. Dünya Savaşı sonunda Osmanlı Devleti’nin imzaladığı Mondros Ateşkes Antlaşması ile Ankara’da faaliyete başlayan ve ile temel hedef olarak Misak-ı Milli çerçevesinde düşmanları yurttan temizlemek olarak gösteren Büyük Millet Meclisi’nin çalışmaları ve anayasalar üzerinden vatandaşlık yaklaşımı ve sonrasında Türkiye Cumhuriyeti dönemi vatandaşlık yaklaşımından bahsedilmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulması aşamasında 1924 ilkökul programında vatandaşlık eğitimi ile ilgili *Müşahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniyye* (1-5. sınıflarda) dersi; *Yurt Bilgisi* (1926 programında 4 ve 5. sınıflarda, 1931 programında 1-3. sınıflarda, 1936 programında 4 ve 5. sınıflarda, 1938 programında ortaokul 2 ve

3. sınıflarda, 1948 programında 4 ve 5. sınıflarda ve ortaokul 1-3. sınıflarda) dersi; 1962 program taslağında Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi; 1968 Programında Sosyal Bilgiler dersi 1985'e kadar devam ettiği görülmekte ve 1985'te tekrar Vatandaşlık Bilgili (8. sınıflarda) dersi eklenmekte ve 1997'de Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (7 ve 8. sınıflarda) dersi adını almaktadır. 2005 programı ile kaldırılan bu dersin 2010-11 yıllarında tekrar Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi (8. sınıflar) adıyla tekrar programa eklendiği görülmektedir. 2012'de ise İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (4. sınıflarda) dersi olarak programda yerini aldığı görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana değişik adlar ile adlandırılan vatandaşlık, yurttaşlık dersleri dışında diğer bazı derslerin de (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) vatandaşlık eğitimi içeriğini ihtiva ettiği görülmektedir (Çatak, 2016).

Anadolu'dan düşmanları temizleyen Büyük Millet Meclisi yeni bir ülke kurulması kararını vermiş ve 29 Ekim 1923 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Mustafa Kemal tarafından ilan edilmiştir. Türkiye Cumhuriyetinin ilk anayasası 1924 Anayasasında vatandaşlık ile ilgili maddeler şu şekildedir:

Madde 3- Egemenlik kayıtsız şartsız Milletindir.

Madde 10- Milletvekili seçmek, yirmi iki yaşını bitiren (Önce 18 yaşını tamamlayan) kadın, erkek her Türk'ün hakkıdır.

Madde 11- Otuz yaşını bitiren kadın, erkek her Türk (önce otuz yaşını ikmal eden her erkek Türk) milletvekili seçilebilir.

Madde 68- Her Türk hür doğar, hür yaşar. Hürriyet, başkasına zarar vermiyecek her şeyi yapabilmektir.

Tabii haklardan olan hürriyetin herkes için sınırı, başkalarının hürriyeti sınırındır. Bu sınırı ancak kanun çizer.

Madde 69- Türkler kanun karşısında eşittirler ve ayrıksız kanuna uymak ödevindedirler. Her türlü grup, sınıf, aile ve kişi ayrıcalıkları kaldırılmıştır ve yasaktır.

Madde 70- Kişi dokunulmazlığı, vicdan, düşünme, söz, yayım, yolculuk, bağış, çalışma, mülk edinme, malını ve hakkını kullanma, toplanma, dernek kurma, ortaklık kurma hakları ve hürriyetleri Türklerin tabii haklarındanındır.

Madde 87- Kadın, erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler. İlk öğretim Devlet okullarında parasızdır.

Madde 88- Türkiye'de din ve ırk ayırt edilmeksizin vatandaşlık bakımından herkese "Türk" denir.

Türkiye'de veya Türkiye dışında bir Türk babadan gelen yahut Türkiye'de yerleşmiş bir yabancı babadan Türkiye'de dünyaya gelipte memleket içinde oturan ve erginlik yaşına vardığında resmi olarak Türk vatandaşlığını isteyen yahut Vatandaşlık Kanunu gereğince Türklüğe kabul olunan herkes Türktür.

Türklük sıfatının kaybı kanunda yazılı hallerde olur.” (TC Resmi Gazete, 1945)

1924 Anayasası’nda egemenliğin milletin olduğu, seçme-seçilme hakları, vatandaş olarak Türk ibaresi, haklar, özgürlükler, eşitlik, adalet ve eğitim gibi konular görülmektedir. Ayrıca daha sonraki dönemlerde vatandaşlık ile ilgili çıkarılan kanunlar Tablo 2.6’da görülmektedir

Tablo 2. 6. *Türkiye Cumhuriyeti döneminde vatandaşlıkta hukuki temeller*

Tarih	Sayı	Kanun adı	Yayımlandığı RG tarihi	Yayımlandığı RG sayısı
1928	1312	Türk Vatandaşlığı Kanunu	04.Haziran.1928	904
1964	403	Türk Vatandaşlığı Kanunu	22.Şubat.1964	11638
2009	5901	Türk Vatandaşlığı Kanunu	12.Haziran.2009	27256

Türk Vatandaşlığı Kanunlarında vatandaşlığın kazanılması, kazanılma şekilleri, kaybedilmesi gibi maddeler yer almaktadır. Günümüzde Türkiye’de vatandaşlık tanımı anayasada 66. Maddede “*Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür.*” ibaresiyle vatana ve devlete bağlılık esas alınmaktadır. Yine ayrıca anayasada vatandaşlık hürriyetleri, hak ve sorumlulukları ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 1982).

Akyüz (2008) Kurtuluş Savaşı döneminde, 1921 yılında Fransız bir gazetecinin Akşehir’de ilkokulda öğrencilerin, milliyetçiler (Kemalistler) gibi giyindiğini ve coşkulu yurt sevgisi şiirleri okuduklarını; yine bir başka gazetecinin 1922 yılında Kastamonu’da bir ilkokul ziyareti sırasında öğrencilerin kendisine yurt şiirleri okuduğu belirtilmektedir. Aslında bu betimleme Osmanlı Devleti döneminde teba statüsünden vatanını seven vatandaş statüsüne geçişin ifadesi olarak görülebilir. Ayrıca M. Kemal’in I. Maarif Kongresi açış konuşmasında eğitim programıyla ilgili “*milli ve tarihi özelliğimizle uyumlu*” olması gerektiğini ifade edilmektedir. Atatürk’ün bu sözü ile eğitim programlarının topluma uygunluk ilkesinin göz ardı edilmemesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu yıllarda eğitimin temel amacını Akyüz (2008, s. 328) “*Atatürk ilkelerine bağlı, laik, aktif, yeni bir insan tipi yetiştirmek*” ifadesinde hedeflenen vatandaşlık tanımını görebiliriz. O dönemin Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler de 8 Mart 1923 tarihli genelge ile vatandaşlık eğitimi ile ilgili amaçları şöyledir: “*Nesillerin milli varlıklarıyla çatışmayan her fikre saygılı olarak yetiştirilmesi. Okulların, ülkeyi iktisadi esaret altında bırakmayacak kafalar yetiştirmesi. Herşeyde güçlü ve azimli nesiller yetiştirilmesi*” (Akyüz, 2008, s. 331).

Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın 8 Eylül 1924 tarihli genelgesinde ise vatandaşlık eğitimi ile ilgili; insan ilişkileri, toplumsal yaşama kuralları, temizlik, düzen vb., öğrencilere, cumhuriyet için fedakâr olmak ülküsü kazandırılması, vicdan ve fikir hürriyeti, bilinçli bir sorumluluk, ilim ve okuma zevki, sağlıklı olma yolları, bedensel ve fikri gelişim, toplum ve ailenin ihtiyaçları, tasarruf ve yardımlaşma, hür ve makul disiplin vb. kazandırılması ve öğrencilerin bu hedeflere uygun yetiştirilmesi gibi hususlara yer verildiği ifade edilmektedir. Akyüz aynı eserinde o dönemin bakanları, Türk Tarih Kurumu (TTK) başkanlarının eğitimin amaçları ile ilgili görüşlerine yer vermeye devam etmekte, M. Emin Erişgil'in araştırma, düşünme ve görüş ortaya koymayı savunduğu, Mustafa Necati'nin milli konular ve ülke gerçeklerine ağırlık verilmesini istediği, Bakan Esat'ın, her dersin temel amacının “*milli hayata uyumlu ve Türk milletine ve Türk Cumhuriyetine son derece faydalı birer vatandaş haline getirmek*” olduğunu belirtmektedir (Akyüz, 2008, ss. 331,332). Ayrıca vatandaşlık eğitimi hususunda 1973 tarih ve 1739 sayılı METK genel amaçları da vatandaşlık unsurlarını içermektedir:

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. (MEB-TTKB, 1973).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş dönemlerinden günümüze hedeflenen vatandaşlık yaklaşımlarını görülmektedir. Atatürk döneminde Atatürk öncülüğünde başlatılan yeni vatandaş tanımlarında, hedeflenen vatandaşlık yaklaşımlarında, Anadolu'da yüzyıllardan beri süregelen teba anlayışından özgür vatandaşlık anlayışına keskin bir evrilme görülmektedir. Yeni nesillerin yetiştirilmesi söz konusu olduğunda eğitim yöneticileri, bakanları tarafından açıklamalar da bu tezi doğrulamaktadır. Eğitim-öğretim ile ilgili METK genel amaçları da bireysel gelişimini her yönüyle tamamlayarak kültür ve kimlik bilgisi ve çağdaş bilgi, beceriler donanımına sahip bireyler hedeflemektedir.

Günümüzde Vatandaşlık Eğitimi

Bu çalışma bağlamında bu bölümde, alanyazında, vatandaşlık eğitimi ile ilgili kabul gören araştırmacıların görüşleri ve bu konu ile ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından sergilenen yaklaşımlar sunulmaktadır. Günümüzde, vatandaşlık eğitimi hakkında, ortak mutabakata varılamadığı, ortak bir uzlaşa sağlanamadığı görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi tanımları çok çeşitli boyutları kapsamasına rağmen en temel ifade ile toplumsal konular karşısında duyarlılık gösteren ve duyarlılığını eyleme dönüştürebilen bireyler yetiştirme amacına dayanmakta ve bireylere “Ne” öğretilceği, “Nasıl” öğretilceği ile ilgili eğitim olarak görülmektedir. Vatandaş eğitiminde içerik olarak tarih bilgisi, milli bilinç ve kültür, bu bilgi, beceriler, değer ve tutumların düzeyi, aktif vatandaşlık, politik okuryazarlık, demokrasi, insan hakları, haklar ve sorumluluklar, özgürlükler ve düzeyleri hakkında farklı görüşler bulunmaktadır.

Günümüzde vatandaşlık eğitimi ile ilgili kurum, kuruluşlar ve araştırmacılar birçok tanımlamada bulunmaktadır. Eurodice (2012) raporunda vatandaşlık eğitimi “... öğrencilerin, yaşadıkları toplumun gelişimi ve refahı için katkıda bulunmak için okul düzeyinde gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olan aktif vatandaş olarak hazırlanması ...” olarak tanımlanmaktadır. Unesco'ya (2010, s. 15) göre ise vatandaşlık eğitimi “çocukları erken yaştan itibaren toplum ile ilgili kararlara katılan, açık fikirli ve aydınlanmış vatandaşlar haline getirmek için eğitmek” olarak ifade edilmektedir. Ayrıca Unesco tarafından, vatandaşlık eğitiminde iyi vatandaş eğitimi yerine bireysel ve toplumsal sorunların farkında olma, farklılıklara saygı, eşitlik anlayışı, hoşgörü, barış ve ayrımcılığa karşı olma özelliklerini barındırması gerektiği belirtilmektedir.

Cogan ve Kubow (1997) ise geleneksel anlamda vatandaşlık eğitiminin, eğitim programının bazı ders içerikleri ile gerçekleştirilen, tipik olarak tarih, devlet kurumları, hak ve sorumluluklara odaklanan büyük ölçüde millî kimliğin geliştirilmesine yardımcı olan bir eğitim olduğunu belirtmekte ancak değişen dünya koşullarında böyle bir yaklaşımın yeterli olmayacağını da ifade etmektedirler. Vatandaşlık eğitimi ve vatandaş yetiştirme bir toplumun eğitiminin hedefleri içerisinde yer almakta, derslerin içerikleri ve öğretme-öğrenme yaşantıları vatandaşın yetişmesinde önemli etkilerde bulunmaktadır. Bu bağlamda Kymlicka (2001), vatandaşlık eğitimi, programların bir alt alanı olarak görülmesinden ziyade tüm programı şekillendiren bir amaç olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, Kymlicka, vatandaşlık eğitiminin sadece siyasi değerler ve ilkelerin öğretilmesi değil; aynı zamanda millî kimlik ve kültürlerin öğretilmesini de kapsamı gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca 20. Yüzyılın son dönemlerinde politik kuramcıların vatandaşlık eğitiminin içeriği ile ilgilenmeye başlaması ile vatandaşlık eğitimi önem kazandığı, özellikle, politik olaylar, Doğu Avrupa’da artan milliyetçi akımla, Thatcher’ın refah devletine yöneltilen eleştiriler, çevre politikaları ve ABD’de seçmen ilgisizliğinden dolayı vatandaşlık eğitimi politik düşünürlerin dikkat merkezine yerleşmekte olduğu ve bu konuya önemin günden güne arttığı belirtilmektedir. (Kymlicka, 2001; Cogan ve Kubow, 1997). Yine Kymlicka’ya (2001) göre ABD’de liberal kuramcıların, vatandaşlık eğitiminde bulunması gereken üç temel içeriği (hoşgörü, adalet ve demokrasi) yeterli gördüğü ve ortak siyasi kimlik ve sadakat duygusunun bu üç öge ile gerçekleştirilebileceğini savundukları ifade edilmektedir. Ancak bu üç öge vatandaşlık eğitimi için yeterli olmayacağı ve bu üç ögenin vatandaşlık eğitiminde hoşgörünün çerçevesi, adaletin yaygınlaştırılması ve demokratik uygulamaların sınırlılığının belirlenmesinde sorunlar oluşturacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca kimlik ve millî bilinç öğelerine vatandaşlık eğitiminde yer verilmesi hususunda liberal vatandaşlık yaklaşımının, hoşgörü, adalet ve demokratik yaklaşımlarının, sosyal birliğin korunmasına yardımcı olacağı tezinin aksine, sadece bu üç içeriğin (hoşgörü, adalet ve demokrasi) toplumsal birlik ve sadakat için yeterli olmayacağı ve artan kişisel özerklik konusunda toplumu bir iç savaşa götürebileceği ifade edilmektedir. Vatandaşlık eğitiminin bir diğer tartışılan noktası ise kişisel özerklik, bireysel özgürlük terimleri üzerine olduğu görülmektedir. Vatandaşlık eğitiminde özerklik yani özgürlük yaklaşımı, özellikle aile, dini kurumlar gibi

çevreler tarafından eleştirilmekte olduğu ifade edilmektedir. Ancak otoriter bir devletin vatandaşlarını pasif özneler olarak yetiştirmesinden ziyade özerkliği teşvik eden bir tür sivil eğitim gerekli olduğu söylenmekte ancak kişisel özerkliğin doğrudan bir amaç olması değil de, toplum eğitiminin dolaylı sonucu olarak görülmesinin gerektiği önerilmektedir. Vatandaşlık eğitimiyle, ortak birliktelik duyguları ve birlikte yaşamayı ettirecek ortak arzular verilmesi gerektiği; ayrıca vatandaşlık eğitimi ile çocuklara hem alternatif yaşam biçimlerinin farkına varmaları hem de onları anlamak ve takdir etmek için gereken entelektüel becerilerin verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kymlicka, 2001).

Kerr'e (1999) göre vatandaşlık eğitimi bireylerin, gençlerin vatandaşlık görev ve sorumlulukları bilinciyle onları vatandaşlığa hazırlama süreci olarak ifade edilmekte ve vatandaşlık, sosyal bilimler, sosyal bilgiler, dünya bilgileri, toplum, toplumsal bilgiler, yaşam becerileri ve ahlak eğitimi kapsadığı belirtilmektedir. Yine Kerr (1999) tarih, coğrafya, ekonomi vb. içeriğinin de vatandaşlık eğitimi alanı ile ilgili olduğundan bahsetmektedir. Yine vatandaşlık alanyazın taramasına göre vatandaşlık eğitimi ana temaları; tarihi gelenekler, coğrafi konum, sosyo-politik yapı, ekonomik sistem ve küresel içerik olarak ifade edilmektedir. Kerr'e göre vatandaşlık eğitimi üç bölümden oluşmaktadır:

1. *Vatandaşlık hakkında eğitim: Öğrencilere, millî tarih ve devlet ile siyasi yaşamın yapıları ve süreçleri hakkında yeterli bilgi ve anlayış kazandırmaya odaklanır.*
2. *Vatandaşlık boyunca eğitim: Öğrencilerin bilgi öğrenme sürecini güçlendirecek deneyim yolu ile öğrenmeleri esastır.*
3. *Vatandaşlık için eğitim: Diğer iki yaklaşımı kapsayarak bireylerin toplumda hak ve sorumlulukları konusunda aktif katılım sağlamaları için eğitimidir ve vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin tüm eğitimleri ile ilişkilendirilmesi esastır.* (Kerr, 1999).

McLaughlin'e (1992) göre ise vatandaşlık eğitiminde var olan çekişmeler asgari ve azami olarak nitelendirilmektedir. Asgari bakış açısını savunanlar tarafından "vatandaşlık için eğitim" (hukuki ve anayasal süreç, seçme, seçilme hakkı gibi) öngörülmektedir. Asgari bakış açısında etkin vatandaşlık söz konusu olmadığı ifade edilmektedir (McLaughlin, 1992; Kerr, 1999; Osler ve Starkey, 2006). Kerr'e (1999) göre ise asgari vatandaşlık bakış açısında dar bir vatandaşlık anlayışı bulunmakta, içerik olarak öncelik bilgiye ve bilgi aktarımına dayanmakta, öğretmen merkezli yaklaşımlar mevcut olduğu ifade edilmektedir. Azami bakış açısında ise asgari vatandaşlık eğitim içeriğini savunanlar gibi bilgi bileşenlerinin içeriğe dâhil

edilmesini savunur ancak bilginin birincil amaç olmadığı belirtilir. Ayrıca azami bakış açısını savunanların, öğretim sürecinde farklı yorumlamaların ve araştırmaların teşvik edilmesini önerdiği; öğrencilerin, bilgi, anlayış değer, tutum ve beceri geliştirilmesi gerektiğini savundukları belirtilmektedir (Kerr, 1999). Yine vatandaşlık eğitiminin asgariden azamiye doğru yorumlanması gerektiği belirtilerek, bu eğitimin ön koşul şartların da; kimlik, erdem, siyasi katılım ve sosyal ön koşullar olması gerektiği de ifade edilmektedir (McLaughlin, 1992; Osler ve Starkey, 2006). Kerr tarafından oluşturulan bu asgari ve azami bakış açısında vatandaşlık eğitimi süreci Tablo 2.7’de görülmektedir.

Tablo 2. 7. *Vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarının tipolojisi (Çelik ve Öztürk, 2019, s. 201; Kerr, 2002, s. 215; European Commission, 2017, s. 24; Kerr, 1999)*

Vatandaşlık eğitim süreci	
Asgari (minimum)	Azami (maksimum)
Zayıf	Yoğun
Dışlayıcı	Kapsayıcı
Seçkin	Eylemci
Vatandaşlık bilgisi	Vatandaşlık eğitimi
Resmi	Katılımcı
İçerik odaklı	Süreç odaklı
Bilgi tabanlı	Değerler tabanlı
Öğretici Aktarım	Öğretici yorumlama
Uygulamada daha kolay başarı ve ölçme	Uygulamada daha zor başarı ve ölçme

Tablo 2.7’de asgari ve azami düzey karşılaştırılmasında bilginin düzeyi, eğitimin çok yönlülüğü, uygulanma biçimi, kavramsallık, eğitimin yaklaşımı, eğitim-öğretim yaşantıları, kazanımlar ve ölçme bakımından karşılaştırma yapıldığı görülmektedir. Asgari düzeyde kimlik, temel haklar olarak ifade edilirken, azami düzeyde kimlik, haklarla beraber sorumluluk sahibi demokratik kültür üyeliği şeklinde görülmektedir. Asgari düzeyde erdem, yasalara uyma ve yardımlaşma şeklindeyken, azami düzeyde erdem, diğer vatandaşların güçlenmesi için mücadele anlamına gelmektedir. Asgari düzeyde sosyal ön koşullar, temel yasal güvence olarak ifade edilirken; azami düzeyde ise sosyal dezavantajların değerlendirilmesinin gerekebileceği ifade edilmektedir (Osler ve Starkey, 2006).

Yurt içi alanyazında ise vatandaşlık eğitimi (Çelik ve Öztürk, 2019)’e göre vatandaş olarak sahip olunması gereken bilgi beceri ve değerlerin edinilmesidir. Ayrıca Gündüz ve Gündüz’e (2002) göre vatandaşlık eğitiminin bireylere özgürlük gibi hümanist değerleri kazandırması, akla dayalı muhakemeyi, bireysellik ve toplumsal bakış açılarının farklı boyutlar olduğu görüşünü kavratması, sadece hak ve

özgürlükler bağlamının eksik olacağı için sorumluluk duygularının geliştirmesi, aktif katılım bilinci kazandırması, ortak bilincin oluşumunu, tarih ve millî kimlik oluşumunu sağlayacak bilgi ve beceri, değer ve tutumları kazandırması gerektiği şeklinde tanımlanmaktadır. Doğanay'ın (2012) belirttiğine göre Osley ve Starkey'in (2006) günümüzde vatandaşlık eğitimi ile ilgili küresel eşitsizlik, göç, katılım, gençlik açığı, soğuk savaş sonrası unsurlar ve anti-demokratik ırkçı hareket endişeleri şeklinde altı önemli faktör ortaya koydukları ifade edilmektedir. Ayrıca Osler ve Starkey (2006) vatandaşlık eğitimi araştırma yönelimlerinin çeşitlilik ve tek yönlü küresel ve kozmopolit vatandaşlık, vatandaşlar olarak çocuklar, demokratik okullaşma, öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi anlayışı, okulların ve toplumların tamamlayıcı rolleri, Avrupa vatandaşlığı, demokratik vatandaşlık için eğitimi okul düzeyine uygulamak ve program politikaları olduğunu ifade etmektedirler.

2.4.2. Vatandaşlık Eğitiminde Yaklaşımlar

Bu bölümde vatandaşlık eğitiminde öne çıkan yaklaşımlardan bahsedilmektedir.

Eurydice (2012; 2017) raporlarında genel olarak kabul gören vatandaşlık eğitimi yaklaşımları şu şekilde ifade edilmektedir:

1. *Müfredatlar arası yaklaşım:* Vatandaşlık eğitimi, ayrı bir ders olarak değil de programlar arası olarak da verilebilmektedir. Programlar arası yaklaşımda tüm öğretmenler ilgili ulusal program hedeflerine katkıda bulunmak zorundadır. Raporda araştırma yapılan tüm ülkelerde vatandaşlık eğitimi programlar arası bir yaklaşımla verilmektedir. Çünkü Avrupa'da ulusal programların çoğunun genel hedeflerinde vatandaşlıkla ilgili hedefler bulunmakta; ulusal programda programlar arası bölümlerde, vatandaşlıkla ilgili içeriğe yer verilmektedir. Avrupa'da 13 ülke veya bölgede vatandaşlık ile ilgili hedeflere ulusal program hedeflerinde veya ilgili program bölümlerinde yer verilmektedir.

2. *Ayrı bir ders yaklaşımı:* Vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi, ayrı bir ders olarak verilirken de bazı sınıflar düzeyinde diğer programların içerisinde yer alması şeklinde yapılan uygulamadır.

3. *Diğer derslere bütünleşmiş yaklaşım:* Diğer disiplinlerle birleştirilirken ilgili vatandaşlık eğitimi hedeflerine göre ilgili içeriklerle ilişkilendirilmektedir. Vatandaşlık eğitiminin içeriğinin disiplinler arası bir yaklaşımla verilmesi

durumunda genellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, din gibi derslerle ilişkilendirilmektedir. (European Commission, 2012, s. 17; 2017, ss. 29,30).

Çoğu ülkede vatandaşlık eğitimi, örtük program olarak, öğrencilerin okul dışındaki yaşam etkinliklerinden oluşan tüm aktiviteleri içererek, resmi programdan daha geniş bir alanı kapsamakta olduğu ifade edilmektedir. Kerr tarafından yapılan bir araştırmada vatandaşlık eğitiminde yaklaşımların ülkeden ülkeye farklılıklar gösterdiği belirtilmekte ve bu farklılıkların Japonya ve Singapur'da, tüm bu yaşam etkinliklerini resmi programa dönüştürmeye çalışılmakta olduğu; ABD'de program seçiminin okullara bırakılmakta olduğu, İngiltere'de ise yaşam etkinliklerinin büyüyen bir alan olmakta olduğu ifade edilmektedir. Kerr (1999) tarafından yapılan araştırmada ülkelerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili kullanılan terminoloji, vatandaşlık eğitim yaklaşımı, ders saat oranları ve vatandaşlık eğitimi yaş devreleri Tablo 2.8'de görülmektedir. Tablo 2.8'de Kerr (1999) tarafından oluşturulmuş iki tablonun birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

Tablo 2. 8. İlköğretimde vatandaşlık eğitimi sistemi (Kerr, 2002, s. 222)

Ülkeler	Yaş devresi	Terminoloji	Yaklaşım	Haftalık saat
<i>İngiltere</i>	5-11	2000'den sonra Vatandaşlık ve PSHE	Merkez tarafından belirlenmeme, disiplinler arası	Okul Kararı
	11-16 (18)	Vatandaşlık için ilk eğitim 2002'den sonra Vatandaşlık	Merkez tarafından belirlenmeme, disiplinler arası	
<i>Avustralya</i>	5-11	İnsan Toplumu ve Çevresi (HSIE)	Merkez tarafından belirlenmeme, ilişkilendirilmiş	Belirtilmemiş
	11-16 (18)			
<i>Kanada</i>	5-11	Sosyal Bilgiler	Merkez tarafından belirlenmeme, İlişkilendirilmiş	Belirtilmemiş
	11-16 (18)	Sosyal Bilgiler ve Tarih, Yasalar, Politik Bilimler ve Ekonomi	Merkez tarafından belirlenmeme, İlişkilendirilmiş	
<i>Almanya</i>	5-11	Uygun Öğretim (Sachunterricht)	Merkez tarafından belirlenmeme, İlişkilendirilmiş	Belirtilmemiş
	11-16 (18)	Tarih, Coğrafya ve Ekonomi ili Bağlantılı Sosyal Bilgiler	Merkez tarafından belirlenmeme, İlişkilendirilmiş	
<i>Macaristan</i>	5-11	İnsanlar ve Toplum	Merkez tarafından belirlenme, İlişkilendirilmiş	Program saatinin %4 'ten 7'ye kadarı
	11-16 (18)	Sosyal Bilgilerle İnsanlar ve Toplum, Kurallar ve Ekonomik Kaynaklar	Merkez tarafından belirlenme, İlişkilendirilmiş ve özel	Program zamanının %10'dan ve 14'e kadarı
<i>İtalya</i>	5-11	Sosyal Bilimler	Merkez tarafından belirlenme, İlişkilendirilmiş	Belirtilmemiş
	11- 16(18)	Tarih ve Coğrafyayla İlişkili Kurallar	Merkez tarafından belirlenme, Ayrı ve İlişkilendirilmiş	4 saat
<i>Hollanda</i>	5-11	Sosyal Yapı ve Yaşam Becerileri	Merkez tarafından belirlenme, İlişkilendirilmiş	Yıllık 80-100 saat
	11- 16(18)	Kurallar ve Vatandaşlık ve Sosyal Bilgiler		12-15 yaş arası toplam 180 saat 16-18 yaş arası haftalık iki saat
<i>İsviçre</i>	5-11	Sosyal Bilgiler	Merkez tarafından belirlenme, İlişkilendirilmiş	Belirtilmemiş
	11-16 (18)			
<i>ABD</i>	5-11	Sosyal Bilgiler	Merkez tarafından belirlenme, İlişkilendirilmiş	Zaman haftalık olarak eyaletler tarafından
	11-16 (18)	Sosyal Bilgiler ve Kurallar ve Yönetim	Merkez tarafından belirlenme, Ayrı ve İlişkilendirilmiş	belirlenmekte

Kerr, bu araştırmasında 5-11 ve 11-16 veya 18 yaş arası dönemlerini ayrı kategorilerde incelemektedir. Tablo 2.8'de vatandaşlık eğitimi ile ilgili terminolojide vatandaşlık kelimesini içeren ders isimlerinin sadece İngiltere ve Hollanda'da (11-16

[18]) yaş dönemi eğitim-öğretimde) olduğu, birçok ülkenin vatandaşlık eğitimini sosyal bilgiler dersi içerisinde verdiği ve haftalık ders saatlerinin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Yine Kerr (1999) tarafından vatandaşlık eğitimi yaklaşımları araştırması yapılmış ve vatandaşlık eğitimi hakkında ulaşılan sonuçları dört başlık altında toplanmaktadır:

1. *Vatandaşlık eğitimi içeriğinin her ülkede, tüm öğretim süreci programlarında var olması,*
2. *Vatandaşlık eğitimini adlandırmada çeşitlilik mevcut olması,*
3. *Vatandaşlık eğitimi üç şekilde yaklaşım ile verilmektedir: ayrı bir alan, ilişkilendirilmiş ve programlar arası; ayrıca bazı ülkelerde de karma bir yaklaşım.*
4. *Bazı ülkelerde merkezi (statutory) program bazı ülkelerde ise merkezi olmayan vatandaşlık eğitimi programı (non-statutory) (Kerr, 1999).*

Eurydice (2017) Avrupa Birliği ülkeler ve üye ülkeler hakkında raporunda vatandaşlık eğitimi yaklaşımları sonuçları şu şekilde ortaya konulmaktadır:

1. *Müfredat içeriği çok boyutlu ve zengindir ve her eğitim seviyesine uyarlanmıştır*
2. *Çoğu ülke, müfredat hedeflerini ifade etmek için belirli hedefler kullanır*
3. *Vatandaşlık eğitimi genellikle diğer derslere dâhil edilir*
4. *Vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders olarak verilen yerlerde, ders süresinde ülkeler arasında önemli farklılıklar vardır*
5. *Okul yönetimine öğrenci ve veli katılımı için öneriler hemen hemen her yerde mevcuttur*
6. *Ülkelerin çoğu öğretmenlere vatandaşlık eğitiminde öğrenci değerlendirmesi için kılavuzlar sunar*
7. *Ulusal sınavlar çoğunlukla sertifikalandırma amacıyla düzenlenir*
8. *Bazı ülkelerde kaydedilen ilerlemeye rağmen, diğerlerinde vatandaşlık eğitimi öğretmenlerinin temel eğitimi ile ilgili hala önemli prensip boşlukları vardır*
9. *Ülkelerin çoğu vatandaşlık eğitimi için rehberlik ve destek materyali sağlar*
10. *Vatandaşlık eğitimi için okul müdürleriyle ilgili CPD (Sürekli Mesleki Gelişim) faaliyetleri, çok az sayıda ülkenin eğitim otoriteleri tarafından düzenlenir veya desteklenir*
11. *Genel eğitime kıyasla okul tabanlı IVET'teki (Temel mesleki eğitim ve öğretimde) vatandaşlık eğitimine daha az dikkat edilmektedir (European Commission 2017, ss. 11-14).*

Vatandaşlık eğitiminde yaklaşımların müfredatlar arası, ayrı bir ders ve diğer derslerle bütünleşik şeklinde üç şekilde olduğu, ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiği görülmektedir.

2.4.3. Vatandaşlık Eğitiminde Amaç ve İçerik

Bu bölümde önce vatandaşlık eğitiminde hedefler ve daha sonra vatandaşlık eğitiminde içerik konuları ele alınmaktadır.

Vatandaşlık Eğitiminde Amaçlar

Bu çalışma çerçevesinde alanyazın taramasında vatandaşlık eğitiminde hedeflerin belirlenmesinde ortak bir bakış açısı bulunmadığı ve vatandaşlık eğitimi hedeflerinde sürekli olarak çekişmelerin olduğu görülmektedir. Bu çekişmelerden birisinin; açık değerler (values explicit) ve nötr değerler (values neutral) çekişmesi; bir başka ifadeyle vatandaşlık eğitiminde millî, manevî değerler bireye benimsetilecek şekilde program içeriğine dahil edilmeli mi veya nötr değer yaklaşımıyla değer kazanımları bireylerin tercihine mi bırakılmalıdır, şeklinde çekişme olduğu ifade edilmektedir (Kerr, 2002). Yine Kerr (2002) tarafından yapılan vatandaşlık eğitimi yaklaşımları araştırmasında, bazı ülkelerin (Kanada, İngiltere, Macaristan ve Hollanda) açık değerler uygulaması yaptığı, bazı ülkelerin (Avustralya, Almanya, İsviçre ve İtalya) değerleri sadece terimsel olarak verdiği yani hem açık değer hem de nötr değer uygulaması yaptığı; bazı ülkelerin (Japonya, Kore, Singapur, İsveç) ise değerleri açık değer olarak detaylı bir şekilde programa aldığı ifade edilmektedir.

Bir başka çekişmenin ise; tarihi gelenek, coğrafi konum, sosyo-politik yapı, ekonomik sistem, küresel akımların ana faktörleri, eğitim organizasyonu, eğitim değerleri ve amaçları, finansman ve düzenlemeleri yapısal faktörleri bileşkelerinin vatandaşlık eğitimini etkileyip etkilememesi olarak ifade edilmektedir(Kerr, 2002).

Kerr (1999, s. 7) 16 ülke ilk ve orta öğretim düzeyinde vatandaş yetiştirme ortak hedeflerini ise şöyle ifade etmektedir: *Bireysel yeteneklerin geliştirilmesi, fırsat eşitliği, bilgi, beceri ve anlayış kazandırma, aktif vatandaşlık, kültürel okuryazarlık*. Bu hedeflerin, okuldaki vatandaşlık eğitiminin başarılı olması için, dar-büyük ölçüde içerik odaklı ve bilgi tabanlı biçimsel yaklaşımların ötesine gidilmesi gerçeğini yansıttığı görülmekte ve hedeflerin sadece bilgilendirme değil aynı zamanda öğrencilerin katılım kapasitelerini anlayıp güçlendirme olduğu ifade edilmektedir.

Eurodice raporunda vatandaşlık eğitimi hedeflerinin Avrupa ülkelerinde değişiklik gösterirken temelde “... gençlerin içinde yaşadıkları toplumun gelişimine katkıda bulunan aktif vatandaşlar haline gelmelerini sağlamak” olarak açıklamaktadır (European Commission, 2012, s. 17). Unesco’ya (2010, s. 16) göre

vatandaşlık eğitiminin üç temel amacı bulunmaktadır: *Yönetim ilke ve kurumlarını tanıma, yargılama ve eleştiri yapmayı öğrenme ve bireysel ve toplumsal sorumluluk duygusu kazanma*. Savage ve Armstrong (1974) tarafından Vatandaşlık eğitiminin ile ilgili çok farklı görüşler olduğunu ancak temel işlevinin kamu işlerine aktif olarak katılan bireyler olduğu ifade edilmekte ve vatandaşlık eğitiminde var olması gereken anlayışların yurttaşlık bilgisi ve tarihi belgeler, Amerikan demokrasisinde bireylerin rollerini algılaması olduğu; tutumların ise demokratik karar verme sürecine bağlılık, toplum gelişimi için çalışma arzusu ve aktif bir sosyal katılımcı isteğinin geliştirilmesi olduğu ifade edilmektedir (Savage ve Armstrong, 1974). Çelik ve Öztürk'e (2019) göre vatandaşlık eğitiminin en genel amacı "... bireylerin etkin, bilgili ve sorumlu vatandaş olmalarını sağlamaktır" olarak belirtilmektedir.

Vatandaşlık Eğitiminde İçerik

Vatandaşlık eğitiminde yaklaşımlar, amaçlar gibi içerikte de ortak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bu bölümde ilgili alanyazın taraması sonucu vatandaşlık eğitiminde öne çıkan içerik ele alınmaktadır.

Paris ve Kopenhag terör saldırılarından sonra, AB üye ülkeleri tarafından imzalanan Paris Deklarasyonu'na göre AB'de eğitim ve öğretimde vatandaşlık eğitimi içeriği ile ilgili şu öncelikler belirlenmektedir:

- i. Demokratik değerleri ve temel hakları, toplumsal kapsayıcılık ve eşitlik ile aktif vatandaşlığı teşvik ederek çocukların ve gençlerin sosyal, sivil ve kültürler arası yetkinlik kazanmasını sağlamak,*
- ii. Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığını arttırmak,*
- iii. Yoksun çocukların ve gençlerin eğitimini teşvik etmek ve*
- iv. Diğer ilgili politikalar ve paydaşlarla iş birliği içinde her türlü öğrenme biçimiyle kültürler arası diyalogu teşvik etmek* (European Commission, 2017, s. 17).

Schulz, Ainey, Fraillon, Losito ve Agrusti'ye (2016) göre vatandaşlık eğitiminin, tutum geliştirme ve aktif katılım konularını içerdiği belirtilmektedir. Ayrıca Schulz vd. (2016, ss. 15-22) göre yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimi içeriğinin *yurttaş toplumu ve sistem, yurttaşlık ilkeleri, yurttaş katılımı ve yurttaş kimliği* şeklinde dört başlıktan oluştuğu belirtilmektedir. Yine Schulz vd. (2016) çalışmalarında ayrıca yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimi alanlarının bilgi, anlayış, değerlendirme ve tutumlara yönelik değerlendirmesini de yapmaktadırlar. Eurodice (2012, s. 17) raporunda ise vatandaşlık eğitimi; *1. siyasi okuryazarlık, 2. eleştirel düşünme, 3. tutum ve değerler ve 4. aktif katılım* olmak üzere içeriği dört başlık altında belirtilmektedir.

Zarrillo (2016) vatandaşlık eğitimini vatandaşlık bilgisi ve yönetim olarak özünde iki temel sosyal bilim disiplini olarak görmektedir. Zarrillo'ya (2016) göre vatandaşlık bilgisi “*vatandaşlık hak ve sorumluluklarını, birbiri ile olan ilişkilerini ve yönetim ile olan ilişkilerini*” kapsamaktadır. ABD’de vatandaşlık eğitimi demokratik sistem, demokratik değerler, inançlar ve demokratik kamusal yaşamı barındırmaktadır. Sosyal Bilgiler Milli Konseyi Etnik Araştırmalar Görev Gücü (National Council for the Social Studies Task Force on Ethnic Studies) (1992) tarafından Çok Kültürlü Eğitim Programı da benzer noktalara vurgu yaptığı; “*insana veriler saygı, adalet, eşitlik, özgürlük ve hukuk süreçleri*” şeklinde ifade edildiği belirtilmektedir (akt. Zarrillo, 2012, s. 189). Yine Zarrillo'ya (2016) göre vatandaşlık ve yönetim için ulusal standartlar (Center for Civic Education) (1994), öğrencilerine kazandırılması gereken vatandaşlık bilgisinin belli bir açıklamasını yapmaktadır. Zarrillo tarafından vatandaşlık içeriğinin aşağıdaki beş soruya cevap oluşturacak biçimde düzenlendiği ifade edilmektedir: *1. Hükümet nedir ve ne yapmalıdır? 2. Amerikan demokrasinin temel değerleri ve ilkeleri nelerdir? 3. Amerikan demokrasinin ilkeleri değerleri ve amaçlarını içeren anayasal hükümet nasıl kurulur? 4. Dünyadaki diğer milletler ve uluslararası olaylar ile Amerika Birleşik Devletleri'nin ilişkisi nedir? 5. Amerikan demokrasisinde vatandaşların rolleri nedir?*(Zarrillo, 2012, ss. 193,194).

Vatandaşlık eğitiminde 21. yüzyıl vatandaşının sahip olması gereken temel nitelikler de vatandaşlık eğitiminde içerik, bilgi ve anlayışa önemli bir kaynak oluşturacaktır. Cogan ve Kubow'a (1997) göre modern politik sistemlerinin devamı, vatandaşlık anlayışının başarısına bağlı olarak görülmekte; vatandaşlık yaklaşımının anayasada haklar ve sorumluluklar şeklinde ifade edilebileceği gibi örtük de bırakılabileceği ifade edilmekte buna karşın ideal olarak vatandaşlık anlayışında sahip olunması gereken bilgi, beceri, değer ve eğilimler bulunması gerektiğinin altı çizilmektedir. Ayrıca Cogan ve Kubow (1997, s. 3) bireyin sahip olması gereken unsurların, ülke sistemlerinin yapısına göre değişiklik göstermekle birlikte, beş kategoriye ayrılabilceğini ve bu kategorileri “*1. kimlik duygusu, 2. haklarını kullanma, 3. sorumluluklarını yerine getirme, 4. aktif katılım ve 5. toplumsal değerlerin kabulü*” olarak ifade etmektedirler. Bu beş kategori medya, hükümet, sivil toplum kuruluşları ve özellikle de okullar tarafından vatandaşlara ulaştırıldığı belirtilmektedir. Genelde bu beş kategori çoğu ülke vatandaşlık eğitiminin temel

kategorileri olarak görülmesine rağmen içerik ve önem sırası bazı ülkelerde değişiklik gösterebilmektedir. Örnek olarak Japonya’da iyi vatandaş olmak için aile ve insan ilişkilerine önem verildiği; vatandaşlığın ahlaki yönleri de iyi vatandaş kavramına eklendiği, millî kimlik kavramına vatandaşlık kavramından daha fazla yer verildiği belirtilmektedir. Yine aynı şekilde Tayland’da da iyi vatandaşlık kavramı içerisine dini, manevi ve ahlaki gelişim de eklendiği belirtilmektedir. Ayrıca modern dönemde vatandaşlık eğitimini etkileyen, yön veren etkenlerin başında küresel ekonomi, iletişim ve teknoloji, nüfus ve çevrenin bulunduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca 21. yüzyıl vatandaşlık eğitiminde odaklanılması gereken noktaları şöyle ifade edilmektedir: *İşbirlikli çalışma gelişimi, eleştirel ve sistematik düşünceyi geliştirme, takdir etme ve hoşgörü geliştirme, insan hakları, sorunların çözümü için küresel bir bakış açısı geliştirme, hayat standartlarını çevre korumaya yönelik değiştirme ve toplumsal ve bireysel etkinliklere katılmaya isteklilik* (Cogan ve Kubow, 1997, s. 48).

Türkiye’de Vatandaşlık Eğitiminde Amaçlar ve İçerik

Türk eğitim sisteminde vatandaşlık eğitimi diğer derslerle ilişkilendirilerek tüm sınıf seviyelerinde ve ayrıca sadece IV. sınıflarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi olarak (haftalık iki saat) ayrı bir ders olarak verilmektedir.

Türk eğitim sisteminde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu genel amaçları doğrultusunda tüm öğretim programları hazırlanmaktadır. METK’te yer alan milli eğitimin genel amaçları şu şekildedir:

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını ve milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (MEB-TTKB, 1973).

METK’de var olan milli eğitimin genel amaçları öncelikle milli kültür ve değerler çerçevesini ele aldığı, daha sonra bireysel yönden gelişim vurgulanmakta ve bireysel-toplumsal ilişkiler boyutuna değinmektedir. Milli eğitimin genel amaçları

tamamen vatandaşlık eğitimi ve hedeflenen vatandaşlık hakkında bizlere yol gösteren en önemli hukuki kaynak özelliğindedir. 2017 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programı'nda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk milli eğitimin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı amaçları şu şekilde ifade edilmektedir:

*İnsani değerleri benimseyen,
Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden,
Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,
İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözetken,
İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,
Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşma arayan,
Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,
Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,
Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB-TTKB, 2018, s. 8).*

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi amaçlarının aynı zamanda vatandaşlık eğitimi içeriğine de vurgu yapıldığı görülmektedir. Haklar, sorumluluklar ve özgürlükler konusunda dengenin korunarak sorumluluğun hem bireysel olarak hem de topluma, devlete karşı olduğu görülmektedir. İnsan hakları ve demokratik yaşam vurgusu, işbirliği ve toplu hareket vurgusu, kurallara uyma ve aktif katılım vurgusu yapıldığı göze çarpmaktadır.

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) doğrultusunda belirlenen yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) sekiz yetkinlikten oluşmakta ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik şu şekilde ifade edilmektedir:

Kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik

ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır. (MEB-TTKB, 2018, s. 5).

2017 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı öğrenme alanları ise; İnsan olmak, *Hak özgürlük ve sorumluluk, Adalet ve eşitlik, Uzlaşma, Kurallar ve Birlikte yaşama* olarak belirlenmiştir (MEB-TTKB, 2018).

Türkiye eğitim-öğretim sisteminde IV. sınıfta İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi dışında vatandaşlık eğitimi yaklaşımının diğer derslerle bütünleşmiş olduğu görülmektedir. Milli eğitim genel amaçları, vatandaşlık eğitimi amaçları, hedeflenen vatandaşlık ve vatandaşlık ders içeriği göz önüne alındığında 1, 2 ve 3. sınıflarda hayat bilgisi ve 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda ise sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimi için en önemli dersler olduğu görülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP araştırmaları, vatandaşlık eğitimi, yeniden kavramsallaştırmacılık ve politik bir metin olarak programı anlama akımı ile ilgili çalışmaların özetlerine yer verilmektedir.

2.5.1. Yurt Dışı Çalışmalar

Ahmad, bu çalışmasında Pakistan'da SBÖP'ü İslam, demokrasi ve vatandaşlık eğitimi bağlamında incelediği görülmektedir. Bu çalışma bir araştırma makalesidir. Bu çalışmada 1980 sonrası Pakistan'da milli eğitim programlarının toplumu İslamlaştırdığı, ders kitaplarında İslami unsurların vurgulandığı ve program geliştirmede hâkim güç sahibi olanların liberal yönde program reformlarına karşı çıktığı sonuçlarına ulaşılmaktadır (Ahmad, 2004).

Nichol ve Boon-Yee Sim (2007) bu çalışmalarında Singapur'da sosyal bilgiler, vatandaşlık, çok kültürlülük ve milli eğitim arasındaki ilişkiyi incelemektedirler. Bu çalışma bir araştırma makalesidir. Singapur'da vatandaşlık eğitiminde ekonomik fırsat, verimli, refah ve güvenme, kendine güvenme, ileriye dönük ve uyumlu olma içeriğinin bulunduğunu belirtmektedirler. Becerilerden analitik ve sorgulayıcı düşünme becerilerinin, milli kimlik ve küresel farkındalık içeriğinin bulunduğu, eğitim reformları uygulamasında sorunlar olduğu sonucuna ulaşıp, diğer kültürlerle saygı içeriğinin eklenmesi önerisinde bulunmaktadırlar (Nichol ve Boon-Yee Sim, 2007).

Kennely ve Llewellyn (2011) bu çalışmalarında Kanada'da üç bölgedeki vatandaşlık eğitim programındaki aktif vatandaşlığın söylemsel yapısını

incelemektedirler. Bu çalışmalarını söylem analizi ile hazırladıkları; programlarda aktif olarak politikaya katılımın vurgulandığı aktif vatandaşlığın neoliberal bir içerik olduğu ve vatandaşlık eğitiminin herkesin katılımı ile vatandaşlık genişletmesinin başarısız olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Misco, Patterson ve Doppen (2011) bu çalışmalarında değerlendirme sisteminin çoktan seçmeli testlerin Ohio'daki SBÖP'ü ve öğretimini etkisini incelemektedirler. Nitel araştırma ile modellenen bu çalışma öğretmenlere anket uygulaması şeklinde düzenlendiği belirtilmektedir. Standart testlerin ve çoktan seçmeli testlerin SBÖP'te vatandaşlık eğitiminin uygulanmasını için olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaştıklarını belirtmektedirler.

Moon ve Koo (2011) bu çalışmalarında küresel vatandaşlık ve insan hakları bağlamında Kore Cumhuriyeti'nde sosyal bilgiler ve etik ders kitaplarının analizini yapmaktadırlar. Bu çalışma bir araştırma makalesi olarak tasarlandığı ve verilerin içerik analizine tabi tutulduğu belirtilmektedir. Güney Kore'de vatandaşlık eğitimindeki değişimler ele alınan bu çalışmada, milli vatandaşlık temalarının temel düzeye indirildiği, küresel vatandaşlık temalarının özellikle 1990 ve 2000'li yıllar arasında aşırı bir şekilde arttığı, sosyal bilgiler programının gittikçe öğrenen merkezli hale geldiği, bireyselleşme konularının arttığı ve program gelişimine akademisyenler, öğretmenler ve politikacıların etki ettiği sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Ahghar ve Eftekhari (2016) bu çalışmalarında vatandaşlık eğitimi bileşenlerinde lise I. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını incelemektedirler. Bu çalışmada veri toplama doküman incelemesiyle yapıldığı, veri analizinin ise betimsel analize tabi tutulduğu belirtilmektedir. Lise I. sınıf kitabı vatandaşlık eğitimi bileşenlerinden bilgi, beceri ve tutum incelendiği, 2160 bileşen bulunduğu, vatandaşlık becerilerinin 840, vatandaşlık tutumlarının 729 ve vatandaşlık bilgilerinin ise 591 sıklıkta görüldüğü ve vatandaşlık eğitimi bileşenlerinin dengeli olmadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Ayaaba, Eshun ve Bordoh, (2014) bu çalışmalarında Gana'da liselerde SBÖP'lerdeki vatandaşlık eğitimi hedeflerine ulaşılmasını incelemektedirler. Bu çalışma bir araştırma makalesidir. Bu çalışmada sosyal bilgiler ve iyi vatandaş kavramlarının kavramsallaştırılması, öğretilmesi ve incelenmekte ve hedefe ulaşmak için SBÖP'te değişikliklere gidilmesi sonucuna ulaşıldığı ifade edilmektedir.

Fito'o (2009) bu yüksek lisans tezinde Solomon Adaları'nda SBÖP'te vatandaşlık eğitiminde bilgi, değer ve beceriler hakkında açıklayıcı durum çalışması yapıldığını belirtmektedir. Bu çalışma, uygun değerleri öğretmek iyi ve aktif vatandaşlık geliştirmenin Solomon Adaları'ndaki kaotik durumu düzelterek vatandaşıdır. Solomon Adaları'nda vatandaşlık eğitimi hakkında derinlemesine bilgiye ulaşamadığını ancak ulaşılan verilerden yola çıkılarak Solomon Adaları'nda, SBÖP'te vatandaşlık eğitimine dengeli yaklaşılmayıp vatandaşlık eğitim anlayışının sıra dışı daraldığı sonucuna ulaştığını belirtmektedir.

Khoza (2016) bu çalışması lisans üstü öğrencilerin Güney Afrika öğretim vizyon ve konularını anlatma hedeflerini anlamalarını araştırmaktadır. Bu çalışma nitel bir çalışma olup veri toplama yöntemi olarak görüşme, odak grup görüşmesi ve gözleme dayanmaktadır. Katılımcıların amaçlı örneklem yöntemi ile ulaşılabilir seçildiği belirtilmektedir. 20 lisansüstü öğrenciden ikisi ile gerçekleştirildiği; katılımcıların programların vizyonunun farkında olmadıkları halde yorumlayabildikleri ve uygulayabildikleri sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir. bu çalışmada programın uygulanmasından önce program vizyonlarının belirlenmesinin uygulamayı kolaylaştıracağı önerilmektedir.

Ioannidou (1997) Bu çalışmasında tarihi bağlamda 1935-90 yılları arasındaki ortaöğretim programlarında politik süreçte Kıbrıs Rum Kesimi milli problemlerini incelemektedir. Bu çalışma bir araştırma makalesidir. Bu çalışmada programa politik etkilerin yansımalarını sosyo-politik ilişkiler ve öncelikli ideolojik çerçevede eleştirel bakış açısıyla incelenmektedir.

2.5.2. Yurt İçi Çalışmalar

Doğanay (2008) bu çalışmasında yeni sosyal bilgiler program (2005 SBÖP) değerlendirmesi yapmaktadır. Doğanay bu çalışmasının araştırma makalesi olarak hazırlandığını ve 2004 SBÖP'ü çağdaş sosyal bilgiler anlayışı çerçevesinde amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme süreci, program destek unsurları bakımından değerlendirildiğini, değerlendirme sonucunda 2004 SBÖP'ün NCSS tarafından ortaya konulan temalarla uyumlu olduğunu belirtmekte; programın çağdaş anlayışa uygun olduğunu ancak bazı sorunsalların bulunduğu kanısına ulaştığını belirtmektedir.

Doğanay ve Sarı (2008) bu çalışmalarında 2005 SBÖP'ü program uygulayıcıları olan öğretmen görüşleri ile değerlendirmektedirler. Doğanay ve

Sarı'nın bu çalışmasının araştırma evreni Adana merkezde görev yapan 4-5. sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler alan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Doğanay ve Sarı'nın bu çalışması tarama modelinde yapıldığı, katılımcıların yansız örneklem yoluyla seçildiği ve *Sosyal Bilgiler Programı Değerlendirme Anketi* ile öğretmenlerden veri toplandığı ifade edilmektedir. Sonuç olarak 2005 SBÖP'ün temel boyutlarından ölçme- değerlendirme boyutunu ve program dışı öğeleri daha olumsuz buldukları sonucuna ulaştıklarını belirtmektedirler.

Akdağ (2009) 6 ve 7. sınıf SBÖP'leri öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektedir. Akdağ'ın bu çalışmasının nitel araştırma yöntemi ile modellendiği, katılımcı kolay ulaşılabilirlik tekniği ile belirlendiği belirtilmektedir. Konya'da 6 ve 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi alan öğrencilerin, Akdağ'ın bu araştırmasında katılımcıları oluşturduğu belirtilmektedir. Veriler içerik analizine tabi tutulduğu ifade edilmektedir. Performans ödevleri, etkinlik yapmama konularında olumlu-olumsuz görüşlerin eşit olduğu, uygulama materyalleri hakkında görüşlerin çoğunun olumsuz olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Kan'ın (2009) bu çalışmasında sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık konusunu ele almaktadır. Kan'ın çalışması araştırma makalesi biçimindedir. Bu çalışmada geleneksel vatandaşlık anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılamadığı, küresel vatandaşlık ile ilgili tanımlamaları, sosyal bilgiler dersinde amacın küresel vatandaşlığa yönelik olması gerektiği, günümüzde aktif ve harekete dönük vatandaşlık anlayışının gerekli olduğu belirtilmektedir.

Dinç ve Doğan (2010) bu çalışmalarında SBÖP ve uygulanması hakkında öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Dinç ve Doğan, bu çalışmanın nitel araştırma yöntemiyle modellendiğini, öğretmenlerle görüşme yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile gerçekleştirildiğini ve içerik analizi ile analiz yapıldığını belirtmektedirler. Dinç ve Doğan'ın çalışmasında 2005 SBÖP'ün yapısının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı görüşünün ortaya çıktığı ancak 2005 SBÖP'ü uygulamada sorunlar olduğu belirtilmektedir.

Kara, Topkaya ve Şimşek (2012) bu çalışmalarında SBÖP'te aktif vatandaşlığı araştırmaktadırlar. Kara vd.'nin bu çalışması araştırma makalesi modelindedir. SBÖP'te aktif vatandaşlık içeriğinin gerekliliğini, ilköğretim kademesinin aktif vatandaşlık eğitimi için en uygun eğitim-öğretim çağı olduğunu belirtmektedirler.

Kaymakçı ve Ata (2012) bu çalışmalarında sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Kaymakçı ve Ata'nın bu çalışmasının betimsel yöntem ile yapıldığı, öğretmenlerden *Sosyal Bilgiler Tercih Ölçeği* ile veri toplandığı, verilerin analizinde betimsel analiz, t testi ve tek yönlü varyans analizi yapıldığı belirtilmektedir. Kaymakçı ve Ata'nın bu çalışmasında sosyal bilim olarak sosyal bilgiler anlayışının benimsendiği sosyal bilgiler yaklaşım tercihleri için cinsiyet ve mesleki deneyimin önemli bir faktör olduğu ancak mesleki deneyimin etkileyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Merey, Karatekin ve Kuş'un (2012) bu çalışmalarında karşılaştırmalı olarak ilköğretimde vatandaşlık eğitimini kuramsal olarak ele almaktadırlar. Merey vd.'nin bu çalışması araştırma makalesi modelinde bir çalışmadır. Merey vd., bu çalışmasında ABD ve Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimini öğrenme alanları, kazanımlar, değerler, beceriler ve içerik açısından karşılaştırarak Türkiye'de demokrasi, bireysel haklar, görev ve sorumluluklar konularına yer verilmediğini, ABD'de bu konulara sosyal bilgilerde yer verildiği ek olarak da çok kültürlülük, hukuksal ve vatandaşlık becerileri ile ilgili içeriğin bulunduğunu belirtmektedirler.

Memişoğlu (2014) vatandaşlık eğitimini sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre incelemektedir. Memişoğlu'nun bu çalışması nitel araştırma yöntemi ile modellendiği, 30 sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapıldığı ve verilerin içerik analizine tabi tutulduğu belirtilmektedir. Memişoğlu, öğretmenlerin bilişsel düzeyde vatandaşlık hak ve sorumluluklarına, demokrasi konularına; değerler düzeyinde hoşgörüyü, sorumluluğa, vatanseverliğe; beceriler düzeyinde araştırma ve düşünme becerilerine yer verdiklerini belirtmektedir. Ders kitabı etkinlikleri, soru- cevap yöntemi kullandıklarını belirlemektedir. Vatandaşlık eğitiminde sorunsal olarak sistem-program, etkinlik, öğretmen ve okul- öğrenci sorunsalları olduğunu belirtmektedir.

Keskin ve Yaman (2014) çalışmalarında SBÖP ve ders kitaplarında çokkültürlü eğitim konusunu işlemektedirler. Keskin ve Yaman'ın bu çalışmasının nitel araştırma modelinde tasarlandığı ve verilerin doküman incelemesi ile elde edildiği ifade edilmektedir. Keskin ve Yaman bu çalışmalarında çokkültürlü eğitimi incelemekte, SBÖP'te çokkültürlü eğitime nasıl yer verildiği araştırılmakta ve çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığı sonucuna ulaşmaktadırlar.

Yeşiltaş ve Kaymakçı (2014) bu çalışmalarında sosyal bilgiler programlarında teknolojinin yerini ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Bu çalışmalarını nitel araştırma yöntemi ile modellediklerini, doküman incelemesiyle veri topladıklarını içerik analizi ile analiz yaptıklarını belirtmektedirler. Yeşiltaş ve Kaymakçı bu çalışmalarında sosyal bilgiler programının teknolojiye ve teknolojik ürünlerin kullanımına uygun olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar.

Kaymakçı (2015) bu çalışmasında 1998 ve 2005 SBÖP'lerinde değişimi anlamak konusunda çalışmaktadır. Kaymakçı'nın bu çalışması nitel araştırma yöntemi modellenmekte ve fenomenoloji ile desenlenmektedir. Kaymakçı'nın bu çalışmasında katılımcıların kartopu tekniği ile belirlendiği, Trabzon ilinde görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapıldığı, toplanan verilerin içerik analizine tabi tutulduğu belirtilmektedir. Kaymakçı'nın bu çalışmasında öğretmenlerin çoğunun tarih ve coğrafya konularının eksikliği dışında 2005 SBÖP'ün desteklediği ve ek olarak program uygulamasında nitelik için hizmet içi gereksinim duyulduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Topkaya ve Yılar (2016) bu çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini araştırmaktadırlar. Topkaya ve Yılar'ın çalışması nitel araştırma modelinde ve durum çalışması ile desenlenmektedir. Katılımcı öğretmenler Hatay, Kilis ve Gaziantep'te 61 sosyal bilgiler öğretmeni olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme materyallerini tercih ettikleri, alternatif ölçme materyalleri hakkında yeterli bilgilerinin bulunmadığı, sadece kavram haritalarını kullandıkları, alternatif ölçme yöntemleri için zamanın yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşmaktadırlar.

Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) çalışmalarında 2018 SBÖP ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymuşlardır. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu'nun bu çalışmasının nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı ve durum çalışması ile desenlendiği belirtilmektedir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu'nun bu çalışmasında uygun örnekleme tekniği kullanıldığı, Sivas ilinde görev yapan 110 sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Veri analizinin içerik analizi ile yapıldığı belirtilmektedir. Bu çalışmada öğretmenler için yapılan hizmet içi eğitimlerin, ders kitaplarının, ders saatlerinin yeterli olmadığı, program tanıtımı için hizmet içi eğitimin uygulamalı olarak sınıf ortamında verilmesi gerektiği,

programın öğrenci seviyesine uygun olmadığı, ders saatleri ve Atatürkçülük konularının artırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Dere (2018) bu çalışmasında 2005 ve 2017 SBÖP'lerinde sözlü tarih araştırması yapmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile modellendiği, verilerin doküman analizi ile elde edildiği ve betimsel analiz yöntemine tabi tutulduğu belirtilmektedir. 2005 ve 2018 SBÖP'lerde sözlü tarih materyallerinin benzer olduğu ve 2017 SBÖP'te sözlü tarih yönteminin bir kez vurgulandığı sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Yıldız ve Kılıç (2018) bu çalışmalarında SBÖP ile ilgili öğretmen görüşlerinden oluşan meta-sentez çalışması yapmaktadırlar. Meta-sentez yöntemi ile yapılan bu çalışma nitel araştırma modeli ile SBÖP'e ilişkin öğretmen görüşleri hakkında yapılan 6 makale ve 1 bildiriden oluşan çalışmalarla yapıldığı açıklanmaktadır. Yıldız ve Kılıç'ın bu çalışması SBÖP genel yapısı, değerlendirme, materyal, öğrenme-öğretme süreci ve kazanımlar boyutları ile ilgili bir çalışmadır. Ders saati ve hizmet içi eğitim yetersizliği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Bümen ve Aktan (2014) yeniden kavramsallaştırma akımı çerçevesinde Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanında bir incelemede bulunmaktadırlar. Bümen ve Aktan bu çalışmalarında yeniden kavramsallaştırma akımı hakkında bilgi verip bu akım ile ilgili Türkiye'de sorunlar ve boşlukları dile getirmektedirler. Bu çalışmada yeniden kavramsallaştırma akımı çerçevesinde eğitim programları ve öğretim alanında bir çözümleme yoluna gitmekte ve eğitim programları ve öğretim alanı ile ilgili önerilerde bulunulmaktadırlar.

Korkmaz (2016) yeniden kavramsallaştırmacılık akımı çerçevesinde SBÖP'leri politik bir metin olarak incelemektedir. Korkmaz bu çalışmasını doktora tezi olarak yaptığını belirtmektedir. Korkmaz bu çalışmasını nitel araştırma yöntemi ile modellediğini ve fenomenoloji yöntemi ile desenlediğini ifade etmektedir. Korkmaz veri toplamayı doküman inceleme ve katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile yaptığını; veri analizini eleştirel söylem analizi yöntemine tabi tuttuğunu belirtmektedir. Korkmaz bu çalışmasında neoliberalizm, milliyetçilik ile ilgili bulgulara ulaştığını ve SBÖP'lerin, uygulama materyallerinin tarafsız olmadığı ve politik bir yönlendirme bulunduğu sonucuna ulaştığını ifade etmektedir.

Korkmaz (2017) bu çalışmasında SBÖP'ün neoliberalizm bağlamında politik bir metin olarak incelemektedir. Korkmaz bu çalışmasını 2016 yılında

(Korkmaz, 2016) doktora tezinden ürettiğini belirtmektedir. Korkmaz bu çalışmasında yeniden kavramsallaştırmacılık akımında neoliberalizm bağlamında 6. sınıflar SBÖP'ü politik bir metin olarak incelediğini, nitel araştırma yöntemi ile modellediğini, veri toplamayı doküman incelemesi ile yaptığını ve verilerin analizinin ise içerik analizine ile tabi tutulduğunu ifade etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde neoliberalizm ideolojisiyle ilgili içerik olduğunu tespit edildiği ve SBÖP'ün neoliberalizm ideolojisinden etkilendiği sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

2.5.3. Çalışmalarla İlgili Değerlendirme

Yeniden kavramsallaştırmacılık programı anlama, vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler, politik metin olarak programı anlama ile ilgili yapılan yurt dışı çalışmalara bakıldığı zaman SBÖP içerikleri, içeriklerin uygulanması ile ilgili problemler yaşandığının görüldüğü, reformların uygulanması ile ilgili problemler olduğunun görüldüğü, SBÖP'lere politik etki olduğunun görüldüğü, SBÖP'lerde değişimlerin görüldüğü, SBÖP'lerde vatandaşlık eğitiminin incelendiğinin görüldüğü, SBÖP'lere ölçme sisteminin etkisinin görüldüğü, SBÖP'lerde küresellik ve aktif vatandaşlık boyutlarının arttığı görüldüğü ve vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler ders kitaplarında bilgi, beceri ve tutumlarda denge olmadığının görüldüğü çalışmalar bulunmaktadır.

Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler, yeniden kavramsallaştırmacılık programı anlama, PPMOA ile ilgili yapılan yurt içi çalışmalara bakıldığı zaman SBÖP'lerin karşılaştırmasının yapıldığının görüldüğü, SBÖP'lerde içerik, uygulama, ölçme-değerlendirme ile ilgili sorunsalların görüldüğü, SBÖP'lerde küresel vatandaşlık boyutunun arttığı görüldüğü, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanmasında rağmen uygulama problemlerinin olduğunun görüldüğü, Türkiye ve ABD arasında SBÖP'lerin karşılaştırılmasının yapıldığının görüldüğü, SBÖP'ler ile ilgili öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitime gerek duyulduğunun görüldüğü, SBÖP içeriği ile ilgili ders süresinin yeterli olmadığının görüldüğü çalışmalar bulunmaktadır. Yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama ile ilgili politik bir metin olarak anlama çalışmalarının olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan literatür taraması ile ilgili kısa bilgiler Tablo 2. 9'da görülmektedir.

Tablo 2. 9. Bu araştırma hakkında literatür taraması sonucu ulaşılan ilgili çalışmalar

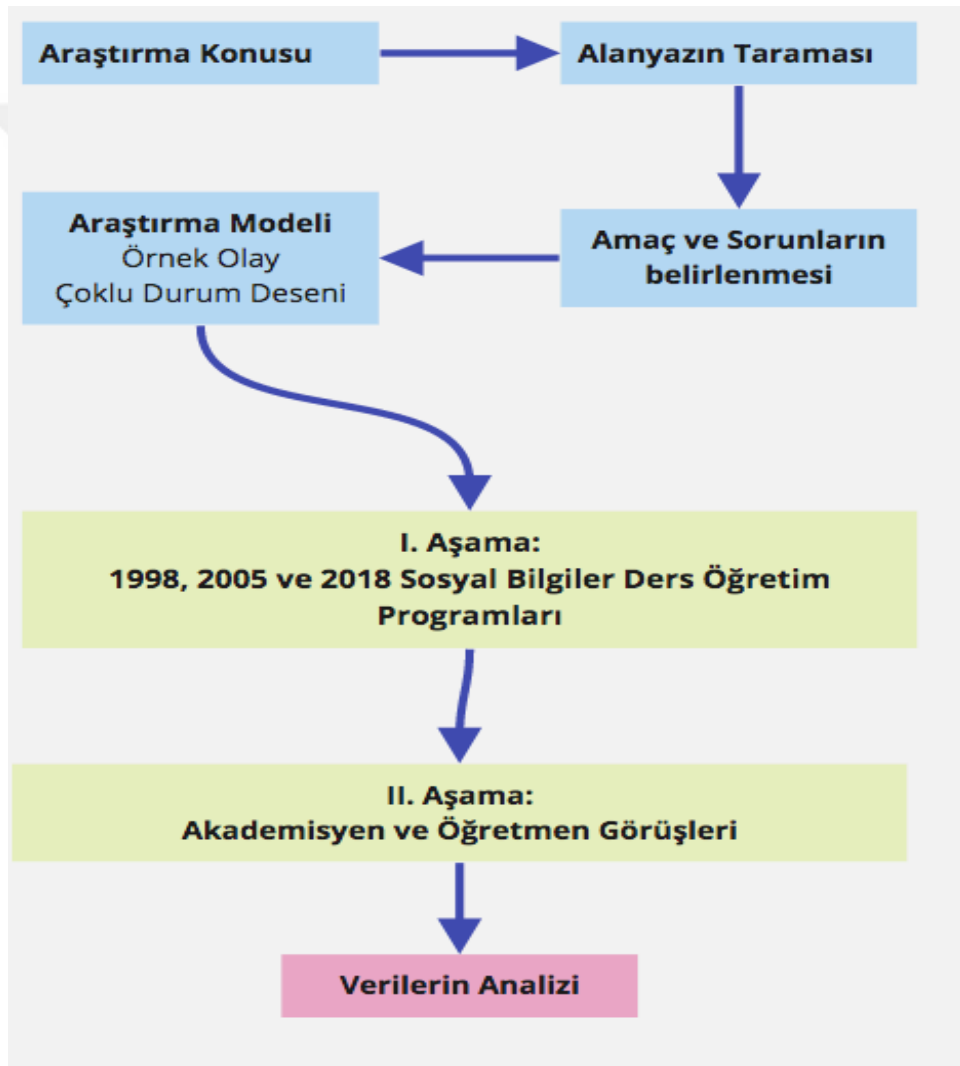
Araştırmayı Hazırlayan Ve Araştırma Yılı	Yıl	Yöntem	Araştırma Alanı
Ahmad,	2004	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Eğitimi
Nichol ve Boon-Yee Sim,	2007	Araştırma Makalesi	Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık
Kennely ve Llewellyn,	2011	Söylem Analizi	Aktif Vatandaşlık, Vatandaşlıkta İdeoloji
Misco, Patterson Ve Doppen,	2011	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler, Ölçme-Değerlendirme
Moon ve Koo,	2011	Araştırma Makalesi	Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Eğitimi
Ahghar ve Eftekhari,	2016	Doküman Analizi	Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Eğitimi
Ayaaba, Eshun ve Bordoh,	2014	Araştırma Makalesi	Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Eğitimi
Fito'o,	2009	Tez	Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Eğitimi
Khoza,	2016	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Ioannidou,	1997	Nitel Araştırma	Yeniden Kavramsallaştırmacılık
Doğanay,	2008	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Doğanay ve Sarı,	2008	Tarama Makalesi	Sosyal Bilgiler
Akdağ,	2009	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Kan	2009	Araştırma Makalesi	Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Eğitimi
Dinç ve Doğan,	2010	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Kara, Topkaya ve Şimşek,	2012	Araştırma Makalesi	Sosyal Bilgiler
Kaymakçı ve Ata,	2012	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Merey, Karatekin ve Kuş,	2012	Araştırma Makalesi	Vatandaşlık Eğitimi
Memişoğlu,	2014	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Eğitimi
Keskin ve Yaman,	2014	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Yeşiltaş ve Kaymakçı,	2014	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler, Ölçme-Değerlendirme
Kaymakçı,	2015	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Topkaya ve Yılar,	2016	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Çelikkaya ve Kürümoğlu,	2018	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Dere,	2018	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Yıldız ve Kılıç,	2018	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler
Bümen ve Aktan,	2014	Araştırma Makalesi	Eğitim Programları Ve Öğretim, Yeniden Kavramsallaştırmacılık Ve Programı Anlama
Korkmaz,	2016	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler, Yeniden Kavramsallaştırmacılık Ve Programı Anlama
Korkmaz,	2017	Nitel Araştırma	Sosyal Bilgiler, Yeniden Kavramsallaştırmacılık Ve Programı Anlama

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sürecinde kullanılan yöntem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma genel süreci Şekil 3.1’de şematize edilmiştir.



Şekil 3. 1 Araştırma genel modeli

3.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Durum çalışması bir olgu ya da olayın derinlemesine ve yoğun bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2015; Glesne, 2014; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışma kapsamında, 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’lerde vatandaşlık eğitimi bağlamında politik etkileri derinlemesine analiz etmek istendiği için bu araştırmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre durum çalışması desenleri ve bu araştırma durum deseni Tablo 3.1’de görülmektedir:

Tablo 3. 1. *Durum çalışması desenleri*

Tek durum desenleri	Bütüncül tek durum deseni
	İç içe geçmiş durum deseni
Çoklu durum desenleri	Bütüncül çoklu durum deseni
	İç içe geçmiş çoklu durum deseni*

* Bu araştırmanın durum desenini ifade etmektedir

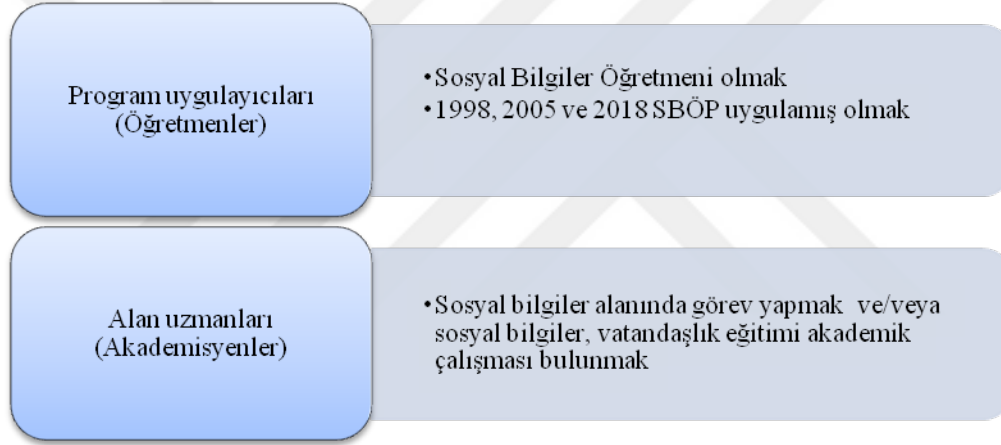
Politik bir metin olarak SBÖP’leri vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama bir genel durum ve genel duruma bağlı çoklu alt durumları içermektedir.

Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından, iç içe geçmiş çoklu durum desenlerinde, birden fazla durum söz konusu olduğunda, her durumun kendi içerisinde alt birimlere ayrılarak kendi içerisinde çalışılabileceği ve durumlar arasında karşılaştırma yapılabileceği ifade edilmektedir. Bu araştırmada durumlar; programı politik bir metin olarak anlama ve vatandaşlık eğitimi durumları olarak ifade edilebilir. Bu araştırmada SBÖP’ler politik olarak anlamaya çalışılmış ve durumlar kendi içlerinde alt birimlere ayrılarak (genel ve özel hedefler, beceri, değer, tutum ve kavram/ad grubu ifadeleri şeklinde) analiz yapılmış; daha sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin de analizi yapılarak ilgili araştırma amacı ile ilişkilendirilmiştir.

Bu çalışma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. I. aşamada 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’leri araştırma soruları bağlamında analiz edilmiştir. II. aşamada ise ilgili alan uzmanları ve öğretmenlerle görüşme yoluyla I. aşamada elde edilen analiz sonuçlarının anlaşılabilmesine çalışılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın II. aşamasında ilgili alan uzmanları ve programın uygulayıcısı olan öğretmenler bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. SBÖP'lerin politik bir metin olarak incelenmesinde derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğundan azami fayda sağlanması amacıyla katılımcılar, *amaçlı örnekleme* yöntemlerinden *ölçüt örnekleme* ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasını sağlayacağı ifade edilmektedir. Ölçüt örnekleme ise bir dizi ölçütü karşılayan örnekleme olarak açıklanmaktadır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada incelenen duruma göre katılımcılarda bulunması gereken ölçütler Şekil 3.2'de görülmektedir:



Şekil 3. 2 Görüşme yapılacak katılımcı ölçütleri

Şekil 3.2'den anlaşılacağı üzere görüşme yapılan katılımcıların seçiminde kullanılan ölçütler bu araştırmanın bütüncül ve derinlemesine yapılmasına katkı sağlayacak şekilde hem alan uzmanlarının hem de öğretmenlerin yetkinliğinin de göstergesi sayılabilir. Öncelikle program uygulayıcısı olan öğretmenler ile daha sonra sosyal bilgiler alan uzmanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenler için ölçüt olarak 1998, 2005 ve 2018 SBÖP uygulamış olma ölçütü uygulanmıştır. Akademisyenler için ise Sosyal Bilgiler alanında görev yapmak ve/veya sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi konusunda akademik çalışmalar yapmış olmak ölçütü uygulanmıştır. Bu ölçütlere uygun olarak çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden katılımcıların dağılımları Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. *Katılımcılar ile ilgili genel bilgiler*

		Cinsiyeti		Hizmet süresi			Ünvanı	Topla m
		K	E	As.	Az.	Ort.		
<i>Program</i>	<i>Uygulayıcılar</i>	2	5	16	28	22	Sosyal Bilgiler	7
<i>(Sosyal</i>	<i>Bilgiler</i>						Öğretmeni	
<i>Öğretmenleri)</i>								
<i>Alan</i>	<i>uzmanları</i>						Prof. Doç. Dr.	
<i>(Akademisyenler)</i>							Öğrt. Üye	
		1	7	6	28	17	3 3	2 8

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere katılımcılardan program uygulayıcısı olan öğretmenler Gaziantep ili merkez ilçelerinde (Şehitkamil ve Şahinbey) çalışmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin içerisinde birisi bir dönem İl Sosyal Bilgiler Zümre Başkanlığı görevinde de bulunmuştur. Diğer katılımcı öğretmenler de merkez ilçelerde değişik okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcı öğretmenler ile görüşmeler çalıştıkları okullarda Nisan ve Mayıs 2019 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma katılımcısı olan akademisyenler ise değişik devlet üniversitelerinde Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretimi Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü gibi bölümlerde görev yapmaktadır. Akademisyen katılımcıların sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi alanında araştırmaları bulunmakta, sekiz akademisyen katılımcıdan bir akademisyen TTKB bünyesinde gerçekleştirilen 1998, 2005 SBÖP geliştirme sürecine katkısı bulunmakta; ayrıca iki akademisyen de 2018 SBÖP geliştirme sürecine katılmış olan akademisyendir. Akademisyen görüşmeleri Mayıs ve Eylül 2019 aylarında görev yaptıkları üniversitelerde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada i) 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’leri ii) Yarı yapılandırılmış görüşme formları olmak üzere iki veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. 1998, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları

1998, 2005 ve 2018 SBÖP’leri bu araştırmada ilk veri toplama aracıdır. Bu üç program, politik bir metin olarak programı anlama için değişik hükümet dönemlerinde hazırlanan programlar olması ve programlar üzerindeki politik temelleri görebileceğimiz varsayımıyla seçilmiştir. 1998 SBÖP 55. Hükümet döneminde; 2005 SBÖP 59. Hükümet döneminde ve 2018 SBÖP ise 65. Hükümet

döneminde hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu araştırmada I. aşamada 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler incelenerek Ne, sorusunun cevabına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin genel hedefleri (GH) ve öğrenci kazanımlarından (ÖK) vatandaşlık eğitimi ile ilgili olanlar belirlenmiştir. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler GH ve ÖK'ler EK 1 ve EK 4 olarak verilmiştir. Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'lerin genel yapısı (programların GH, ÖK, açıklamaları, değerler ve becerilerin programlardaki yeri, ölçme-değerlendirme vb.) ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'lerin GH ve ÖK'lerde bilgi, anlayış, değer, beceri ve tutuma (BADBT) yönelik düzeyleri incelenmiş ve üç program da var olan BADBT ile ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır.

3.3.2. Yarı yapılandırılmış Görüşme formu (Ek 10 ve Ek 11)

Araştırmanın I. aşamasında elde edilen bulguları “anlamak” amacıyla ilgili paydaşlarla görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı kullanılmıştır.

Sorular SBÖP'lerin genel yapısı, SBÖP'lerin içeriği, SBÖP'lerde hedeflenen vatandaşlık, SBÖP'leri uygulama ve öneriler ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada I. aşama için gerekli olan dokümanlardan 1998 SBÖP ilgili Tebliğler Dergisinden elde edilmiş; 2005 SBÖP basılı olarak temin edilmiş ve 2018 SBÖP ise MEB-TTKB internet sayfasından temin edilmiştir. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler incelenmiş, word ve excel programında tablolar hazırlanarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bu araştırmada II. aşamada yarı yapılandırılmış görüşme yapılması planlanan katılımcı öğretmenler Gaziantep ili merkez Şahinbey ve Şehitkamil ilçesinden ortaokul idarecileri ve diğer eğitimcilerin tavsiyeleri doğrultusunda okullarla görüşülerek belirlenmiş ve gönüllülük esasına göre randevu alınarak görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Akademisyen katılımcılarla görüşme için Mersin Üniversitesinden sosyal bilgiler alanında uzman Doç. Dr. tavsiyesi doğrultusunda görüşme yapılması planlanan akademisyenler belirlenmiş, iletişime geçilerek gönüllü olan akademisyenlerden randevu alınarak görev aldıkları

üniversitelerde ayrı ayrı ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi ortalama 40 dakikadır. Görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiş; daha sonra bu ses kayıtları metinleri hazırlanmış, görüşme metinleri katılımcılara elektronik posta, whatsapp ile yollanmış ve kontrol etmeleri istenmiş, katılımcıların incelemesi sonucunda istenilen bölümlerde düzeltmeler yapılmıştır.

3.5. Veri Analiz Yöntemleri

Araştırmada verilerin analiz süreçleri Tablo 3.3'te görülmektedir:

Tablo 3. 3. *Araştırmada veri analiz süreci*

Araştırma soruları	Veri analizi
1. 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının genel yapısı nasıldır?	İçerik analizi
2. Politik bir metin olarak 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında vatandaşlık eğitimi bağlamında ne gibi farklılıklar vardır?	İçerik ve Betimsel Analiz
3. İlgili alan uzmanı ve programın uygulayıcı olarak öğretmenlerin (paydaş) görüşlerine göre politikanın 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında vatandaşlık eğitimi bağlamında değişimlerinde etkileri var mıdır?	İçerik Analizi

3.5.1. I. Aşama Veri Analizi

Bu araştırmada I. aşamada, 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesinde içerik ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde verinin irdelenmesi, derinlemesine analiz yapılması, verinin alt gruplara, kategorilere ayrılması gerekmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Patton'a (2014, s.245) göre ise içerik analizi "... hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimleri ..." olarak ifade edilmektedir. Betimsel analizde ise analiz için daha önceden tema, kategorilerin belirgin olduğu durumlarda betimsel analiz yöntemi ile analizin uygun ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda bu araştırmada I. aşamada 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin derinlemesine ve bütüncül bir şekilde incelemesi ile ortaya çıkan verilerden yola çıkarak; fiiller ve kavram - ad gruplarının BADTB ve beceri olarak kategorileştirilmesinde betimsel analiz; fiiller ve kavramlar - ad gruplarının değer ve tutum ifadelerinin kategorileştirilmesinde içerik analizi; kavramlar ve ad gruplarının kategorileştirilmesinde ise içerik analizi uygulanmıştır.

I. aşamada öncelikle SBÖP'lerde GH bileşenleri ve ÖK'ler fiillerinde BADBT düzeyleri oluşturulmuş ve bu düzeyler hakkında uzman görüşü alınmıştır. SBÖP'lerde, GH'ler birden fazla fiil ve ad grubu içerdiği için bu araştırmada

karşılaştırma amacıyla bileşenlerine ayrılmıştır. GH'lerin bileşenlerine ayrılma işlemi örneği Tablo 3.4'te görülmektedir.

Tablo 3. 4. SBÖP'lerde GH'leri bileşenlerine ayırma örneği

GH'ler	SBÖP GH'ler ve GH bileşenleri
Örnek SBÖP GH 1	98.GH.A.1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişir.
Örnek SBÖP GH 1 bileşenleri	98.GH.A.1.1. Ailesine bağlı olarak yetişir. 98.GH.A.1.2. Milletine bağlı olarak yetişir, 98.GH.A.1.3. Vatanına bağlı olarak yetişir, 98.GH.A.1.4. Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı olarak yetişir, 98.GH.A.1.5. Çalışkan olarak yetişir, 98.GH.A.1.6. Araştırmacı olarak yetişir, 98.GH.A.1.7. Özverili olarak yetişir, 98.GH.A.1.8. Erdemli olarak yetişir, 98.GH.A.1.9. Girişimci olarak yetişir, 98.GH.A.1.10. İyi insan olarak yetişir, 98.GH.A.1.11. İyi vatandaş olarak yetişir.
Örnek SBÖP GH 2	05.GH.3. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
SBÖP GH 2 bileşenleri	05.GH.3.1. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal kalkınmasındaki yerini kavrar 05.GH.3.2. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin kültürel kalkınmasındaki yerini kavrar 05.GH.3.3. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar 05.GH.3.4. Lâik değerleri yaşatmaya istekli olur. 05.GH.3.5. Demokratik değerleri yaşatmaya istekli olur. 05.GH.3.6. Ulusal değerleri yaşatmaya istekli olur. 05.GH.3.7. Çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur

1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler GH bileşenlerinde ve ÖK'lerde bulunan fiiller BADBT düzeylerine ayrılırken Bloom Taksonomisi bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor düzeyleri basamaklarından yola çıkılarak betimsel analiz yapılarak BADTB olarak beş kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorileştirmede BADTB'lere ilişkin tanımlama ve Bloom Taksonomisine göre eylem örnekleri Tablo 3.5'te görülmektedir.

Tablo 3. 5. SBÖP'lerde GH ve ÖK'lerde BADBT kod oluşturma örneği

Kod	Tanım	BADBT düzeyi açıklaması
<i>Bilgi</i>	Bilgi kazanma sürecini ifade eden fiiller	Bir nesne, olay, olgularla ilgili özelliklerin tanınması, söylenmesi veya ezberden yazılması gibi fiilleri içermektedir.
<i>Anlayış</i>	Kazanılan bilginin bir üst düzeyi olan sadece eski bilgiler üzerine inşa ettiği ama diğer bilgilerle ilişki kurulayan durum, öğrenme belirten fiiller	Bilgi düzeyi kazanımlarının anlam özelliklerini kaybetmeden başka bir biçimde ifade etme, kavrama, anlama, yorumlama, farkına varma, öğrenme gibi fiilleri içermektedir.
<i>Değer</i>	Hedeflerde değer kazanımı ifade eden ya da değer olarak kabul edilen kavramlara gönderme yapılacak fiiller.	Belli bir değere karşı hissedilen, tutum, ilgi vb. faktörler ile içselleştirme, kişilik-davranış ölçütü haline getirme, karakterlenme gibi fiiller/ad grupları - kavramları içermektedir.
<i>Beceri</i>	Öğrenenlerin zihinsel ve psiko-motor beceri kazanımını ifade edecek fiiller.	Öğrenilen kazanımlarla ilgili uygulama ve eylem işlemlerine yönelik düzenleme, geliştirme, alışkanlık kazanma, görüş ileri sürme gibi psiko-motor dışında zihinsel beceri fiiller/ad grupları - kavramlarını da içermektedir.
<i>Tutum</i>	Tutum kazanma ya da tutuma oluşturmaya yönelen fiiller.	Bir eyleme, duruma, olguya yönelik benimseme, inanma, istekli olma, kabul ve takdir etme gibi tutum ifadeleri içeren fiiller/ad grupları - kavramları içermektedir.

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere GH bileşenleri ve ÖK'leri fiilleri BADBT kategorilerine alınmıştır. Fiiller dışındaki GH bileşenleri ve ÖK'lerinde var olan ad grupları/ kavramlarında yer alan değer, beceri ve tutum ifadeleri ile ilgili kategorileştirmede de kullanılmıştır.

SBÖP GH bileşenlerinde ve ÖK'lerde fiiller ve kavramlar - ad gruplarında var olan değer ile ilgili ifadeler bazı değer kategorileri altında birleştirilmiş ve içerik analizi ile değer kategorilerine ayrılmıştır. Değerler ile ilgili kategorileştirmeye örnek tablo 3.6'da görülmektedir.

Tablo 3. 6. *SBÖP'lerde değerlerin kategorileştirilmesi örneği*

SBÖP'lerde geçen ifade	İlişkili değer başlığı	İlişkili değer kategorisi
Bilgili vatandaş	Bilgelik	Bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değerler
Aile bütünlüğüne bağlılık	Aile birliğine önem	Aileye, topluma karşı yükümlülükler açısından değerler
Fedakâr bir karakter	Fedakârlık	Ülkesine, milletine karşı yükümlülükler açısından değerler

Yine SBÖP'lerde, GH bileşenlerinde ve ÖK'lerde fiillerinde ve kavramlar - ad gruplarında var olan beceri ifadeleri, TYÇ'de var olan sekiz anahtar yetkinlik temel alınarak betimsel analiz ile kategorileştirilmiştir. Bu kategorileştirmeye örnek Tablo 3.7'de görülmektedir.

Tablo 3. 7. *SBÖP'lerde becerilerin boyutu ve alanı örneği*

SBÖP'lerde geçen ifadeler	İlişkili beceri	İlişkili beceri alanı
98.A.1.6. Araştırmacı olarak yetişir	Araştırma/inceleme/sorgulama becerisi	Öğrenmeyi Öğrenme Becerisi
05.7.1. Bilgiyi uygun biçimlerde kullanır	Bilgi Okuryazarlığı becerisi	Dijital Beceriler
18. 7.1. Doğru bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olur	Eleştirel düşünme becerisi	Matematiksel Becerisi ve Bilim/Teknolojide Temel Beceriler

Yine SBÖP'ler GH ve Ök'lerde var olan kavramlar/ ad grupları ifadelerinin ilişkili kodları/kategorileri ve birbiriyle ilişkili kategorilerin temalaştırılması örneği Tablo 3.8'de örnek olarak görülmektedir.

Tablo 3. 8. *SBÖP'lerde kavramlar ve ad gruplarının kategorileştirilmesi örneği*

SBÖP'lerde geçen kavram/ ad grubu ifadesi	İlişkili kavram/ad grubu kodları	İlişkili kategori	İlişkili tema
Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde kullanır	Bilgi okuryazarlığı	Bilgi	Bilgi, Bilim ve Teknoloji
İyi vatandaş olmak Haklarını bilen ve kullanan vatandaş	İyi vatandaş Haklar	Birey olmak Haklar ve sorumluluklar ve özgürlükler	Birey ve Toplum Birey ve Toplum
Yasalar önünde eşitlik	Eşitlik	Demokrasi ilke ve kavramları	Demokrasi, Gruplar ve Yönetim
Fedakârlığı göze alma bilinci	Milli bilinç	Etkin vatandaşlık	Etkin Vatandaşlık
İnsanların birbirine muhtaç olması	Birlikte yaşama	Birlikte yaşama ve işbirliği	Birey ve Toplum
Uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonomi	Uluslar arası ilişkiler	Çok kültürlülük ve Kültürler arası etkileşim	Küresel Bağlantılar
Türk milletinin çalışkanlığı	Türk milleti	Kültür ve kimlik	Kültür ve Miras
Tarihsel kalıntılar	Kültürel öge	Kültür ve kimlik	Kültür ve Miras

3.5.2. II. Aşama Veri Analizi

II. aşama görüşme verilerinin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. I. aşamada veri analizleri sonucu SBÖP'lerde var olan veriler çerçevesinde, II. aşamada kodlama ve kategorileştirme yapılmıştır. Kodlama yapılırken bazen cümle veya aynı tema, kategori altına alınabilecek devam eden birkaç cümle alınmıştır. Örnek tema, kategori ve kodlama Tablo 3.9'da görülmektedir.

Tablo 3. 9. *Görüşme verilerinin örnek olarak tema / kategori / kod işlemi*

Doğrudan alıntı (Katılımcı kodu)	Anlam ilişkisine göre oluşan temalar	Kategorisi (Politik/politik olmayan)	Kod-alt kod
<i>Programlarda var olan, eksiltelen konular, yeni eklenen konular ve kavramları politikacılar, hâkim görüş kesinlikle etkiliyor.(Ö5)</i>	Açıklama ve Tanım	Politik	Politik etki var
<i>Zamanın getirdiği ihtiyaçlar programa yansır ve bizim gibi ülkelerde hükümetler de programlara etkide bulunabiliyor(A5)</i>	Eleştiri	Politik	SBÖP genel yapı-politik/yönetim unsurları
<i>Program hazırlanırken Milli Eğitim bizi çağırıyor ve programda şunlar, şunlar olacak diye bildirilmektedir.(A1)</i>	Sebeup	Politik	Eğitim yönetimi/TT KB-Program geliştirme çalışmaları
<i>Biz nasıl bir insan istiyoruz, genel amaçlarda yansımaları ve bunu nelerle kazandıracacağız, hangi kazanım, içerik, yöntem gibi bütüncül bağ kurulmadığı için öğrenme alanlarına odaklanılmış ve her bir öğrenme alanının bir sınıfta bir ünitesi vardır.(A8)</i>	Öneri	Politik olmayan	Uygulama-hedeflenen vatandaşlık

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere görüşme verileri ile oluşturulan kodlar politik ve politik olmayan yönlerden kategorileştirilmiş; diğer yandan görüşme verilerinin anlam ilişkileri bakımından da açıklama ve tanım, sebep, eleştiri ve öneri biçiminde yönünden temalaştığı görülmüştür. Bu araştırmanın politik bir metin olarak SBÖP'leri vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama olmasından dolayı görüşme bulguları anlam ilişkileri (açıklama ve tanım, eleştiri, sebep ve öneri) temaları altında politik ve politik olmayan kategorileri altında sunulmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada II. aşamada önceden oluşturulmuş bir araç, çerçeve bulunmamasından dolayı içerik analizi ile veri analizi yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizi Maxqda 2018.1 nitel veri analizi programı ile yapılmıştır. Maxqda programında görüşme verileri için öncelikle öğretmen katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 ve alan uzmanları, akademisyen katılımcılara A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 ve A8 şeklinde kod isimler verilmiştir. Maxqda 2018.1 veri analizi programı ile kodlama işlemi

sürecinde tez danışman hocası ile sürekli irtibatta olunmuş ve kod benzerlik oranına ulaşmak amacıyla Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi EPÖ Bölümünden Dr. Öğrt. üyesi tarafından görüşme verileri ikinci kodlayıcı olarak kodlanmıştır.

3.6. Geçerlik - Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik sağlama nicel araştırmadan farklılaşmaktadır. Nitel araştırmada geçerlik, olgunun anlamına ve varlığına yönelmekte; nicel araştırmada ise ne derecede var olduğu ile ilgilenilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma yaklaşımında geçerlik araştırmanın inandırıcılığı olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel yaklaşımda geçerliği sağlamak için araştırmacının elde ettiği verileri teyit etmesine yardımcı olacak bazı yöntemler kullanması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu ek yöntemleri ise; çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi vb olarak açıklamaktadırlar. Yine aynı şekilde Yıldırım ve Şimşek, güvenilirliği etkileyeceğinden dolayı geçerlik konusunun daha öncelikli olması gerektiğini belirtmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler *İç Geçerlik (İnandırıcılık)*: uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi; *Dış geçerlik (Aktarılabilirlik)*: Ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklendirme; *İç güvenilirlik (Tutarlık)*: Tutarlılık incelemesi; *Dış güvenilirlik (Teyit edilebilirlik)*: Teyit incelemesi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İnandırıcılık

Bu araştırmada yapı geçerliği sağlamak için birden fazla veri toplama yöntemi kullanılması ile veri çeşitlemesi sağlanması yapılmıştır. Bu araştırmada verilerin incelenmesi ve analizinde uzun süreli etkileşim sağlanmış, derinlik odaklı veri toplama yapılmış ve veri toplamada doküman incelemesi ve görüşme ile çeşitlemeye gidilmiştir.

Bu araştırmada tüm süreçte doktora tez danışman hocasının görüşüne başvurulmuş ve yapılan görüşmeler sonrası yazılı hale getirilen görüşme metinleri için katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı teyidleri EK 13 olarak sunulmaktadır.

Aktarılabilirlik

Bu araştırmada süreç, izlenen yol, stratejiler, raporlaştırma ayrıntılı olarak betimlenmiş, görüşme yapılacak katılımcılar amaçlı örneklem ile belirlenmiş ve bulgularının test edilebilmesi için açıklamalar yapılmıştır.

Tutarlılık

Bu araştırmada veriler araştırma sorularına uygun şekilde toparlanmış ve ortaya çıkan veri analizleri sonuçları ilgili araştırma soruları ile ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmada kodlama işlemlerinde tutarlılık sağlanması amacıyla araştırmacı dışında başka bir kodlayıcı kullanılmıştır. Kodlama benzerliği için Miles ve Huberman'ın $\Delta = C \div (C + d) \times 100$ (güvenirlilik katsayısı = uzlaşılan kod sayısı \div [uzlaşılan kod sayısı + uzlaşılamayan kod sayısı] \times 100) kod benzerliği formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). I. aşamada; kodlar, kategoriler ve temaların (BADBT, değerler, beceriler, tutumlar ve kavramlar - ad grupları kodlamalarında) oluşturulmasında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi EPÖ bölümünden bir Dr. Öğrt. Üyesinden uzman görüşü alınmış ve diğer kodlayıcı olarak kodlama yapmıştır. Doküman incelemesi sonucu kodlayıcılar arasındaki kod benzerliğinin Miles ve Huberman formülüne göre % 80 olduğu görülmüştür. Uzlaşılamayan % 20 farklı kodlar için Dr. Öğrt. Üyesi ile tekrar görüş alış verişi yapılmış ve bu % 20 kodlama için yeni kodlar oluşturulmuştur.

II. aşamada; görüşme formunun hazırlanması, görüşmelerin yapılması sürecinde Mersin Üniversitesi Sosyal Bilgiler ve Türkçe Bölümünden alan uzmanı bir Doç. Dr.'den uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca II. aşamada kodlama süreçlerinde Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi EPÖ bölümünden bir Dr. Öğrt. Üyesinden uzman görüşü alınmış ve bu uzman, II. aşama kodlamaları (yarı yapılandırılmış görüşme verileri için anlam ilişkileri ve politil / politik olmayan kodlar) için diğer kodlayıcı olarak ayrı kodlama yapmıştır. Kodlayıcılar arasındaki kod benzerliğinin %90 olduğu görülmüştür. Uzlaşılamayan % 10 kod için tekrar görüş alış verişinde bulunmuş ve bu kodlar diğer kodlarla birleştirilmiştir.

Teyid edilebilirlik

Bu araştırmada I. ve II. aşamaların ham verileri, tablolar, dokümanlar, kodlamalar ihtiyaç duyulduğunda başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır. Bu araştırma ile ilgili veri kaynakları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının ilgili olduğu amaçlar ve aşamalar Tablo 3.10'da görülmektedir.

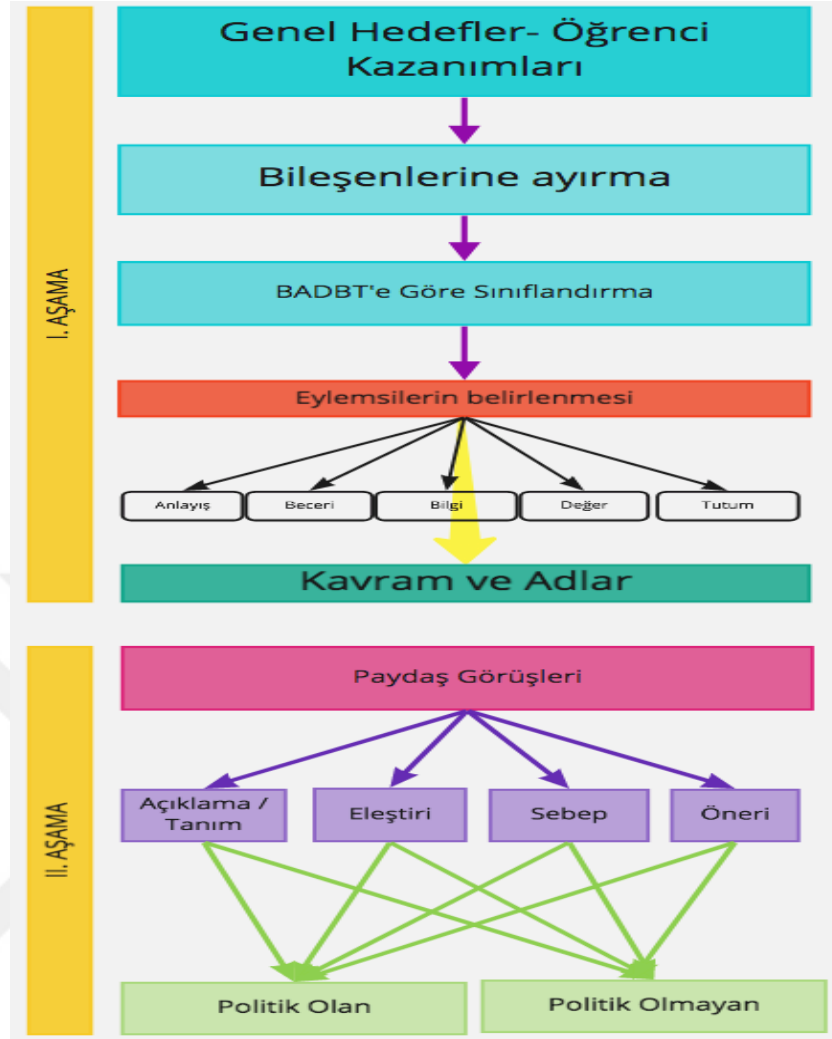
Tablo 3. 10. *Veri araştırma amaçlarına yönelik sorular için geçerlik/ güvenilirlik çalışmaları*

I. Aşama	II. Aşama
1. 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının genel yapısı nasıldır? 2. Politik bir metin olarak 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında vatandaşlık eğitimi bağlamında ne gibi farklılıklar vardır?	3. İlgili alan uzmanı ve programın uygulayıcısı olarak öğretmenlerin (paydaş) görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları değişimlerinde politikanın etkileri ne şekildedir?
<u>Geçerlik</u>	<u>Geçerlik</u>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uzun süreli etkileşim ✓ Derinlik odaklı veri toplama ✓ Uzman incelemesi ✓ Ayrıntılı betimleme 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Katılımcı teyidi ✓ Uzman incelemesi ✓ Ayrıntılı betimleme ✓ Amaçlı örnekleme
<u>Güvenirlik</u>	<u>Güvenirlik</u>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tutarlılık incelemesi ✓ Teyit incelemesi 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tutarlılık incelemesi ✓ Teyit incelemesi

BÖLÜM IV

BULGULAR

1997 sonrası SBÖP'leri Politik bir metin olarak vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama çalışmasında elde edilen bulguların raporlaştırılması bu çalışmanın amaçlarının sıralamasına uygun olarak hazırlanmıştır. Bulgular, bu çalışmanın genel amacı ve genel amaca yönelik alt problemlerin sıralanmasına uygun olarak sırasıyla SBÖP'lerin genel yapısı, vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'lerin GH'leri, SBÖP'lerin öğrenci kazanımları ve SBÖP'lerde kavram ve ad grupları ile ilgili bulgular sunulmaktadır. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme bulguları sunulmuştur. Bu araştırmada, I. aşama ve II. aşamalarda bulguların sistematığı Şekil 4.1'de görülmektedir. I. aşamada SBÖP GH ve ÖK'ler vatandaşlık eğitim bağlamında alınmış; vatandaşlık eğitimi bağlamında GH'ler bileşenlerine ayrılmış; GH bileşenleri ve ÖK'lerde fiillerin BADBT düzeylere ulaşılmış; GH bileşenleri ve ÖK'lerde fiiller ve kavramlar-ad gruplarında var olan değer, tutum beceri kategorileri oluşturulmuş; GH ve ÖK'lerin kavramlar - ad grupları kategorileştirilmiştir. II. Aşamada yarı yapılandırılmış görüşme verileri çözümlenmiş; anlam ilişkilerine göre temalar oluşturulmuş; anlam ilişkileri temaları politik ve politik olmayan kategoriler olarak gruplandırılmıştır.



Şekil 4. 1 Araştırma aşamaları bulguları sistematığı

II. aşamada paydaş görüşleri olarak ifade edilenler sadece uygulayıcı olarak sosyal bilgiler öğretmenleri ve alan uzmanı olarak sosyal bilgiler alanında görev yapan akademisyenlerden oluşmaktadır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmada ilk olarak 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin genel yapısı araştırılmıştır. Öncelikle üç SBÖP'ün genel yapısı ile ilgili bulguların sunulmaktadır. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler ile ilgili gene özellikler Tablo 4.1'de görülmektedir.

Tablo 4. 1. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin genel yapı özellikleri

İnceleme alanı	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
SBÖP ismi / yayımlandığı TD sayı/yılı	İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı / 2487/1998	İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı / 2575/2005	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı / 2726/2018
SBÖP sayfa sayısı	37	4/5. sınıflar-127 6/7. sınıflar-145	29
Vizyon bulunuyor mu?	X	√	X
SBÖP hazırlayanlar belirtilmiş mi?	X	√	X
SBÖP uygulanmaya ilişkin açıklamalar mevcut mu?	√	√	√
SBÖP-Atatürkçülük konuları ilişkilendirilmesi	√	√	X
SBÖP uygulamaya başlanan tarih/dönem	1998-1999	4/5/6. sınıflar- 2005/06 7. sınıflar-2006/07	2018-2019
SBÖP uygulanan sınıflar	4,5,6,7	4,5,6,7	4,5,6,7
SBÖP Haftalık ders saati	3	3	3
İçerik sunumu Program kitapları ve kaynaklar yaklaşımı	Ünite Ders kitapları dışında tüm araç-gereç listesi ilgili Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır	Öğrenme alanı/ Ünite Kılavuz kitap, ders ve yardımcı ders kitabı Diğer yardımcı araç- gereçler öğrenci kazanımları tablosunda ilişkilendirilmiştir.	Öğrenme alanı/Ünite Ders kitabı ve yardımcı ders kitabı, diğer araç gereçler ifade edilmiştir. (MEB,2018 SBÖP.Açıklamalar md.7,8 s.10)
Programda kavramlar belirtilmiş mi?	X	√	√
Programda değerler belirtilmiş mi?	√	√	√
Programda beceriler belirtilmiş mi?	√	√	√
Program ölçme/değerlendirme yaklaşımı	Klasik	Klasik performans ve süreç	Çeşitlilik ve esneklik anlayışına uygun çok odaklı
GH ifadesi	Genel amaçlar	Genel amaçlar	Özel amaçlar
ÖKifadesi	Özel amaçlar	Kazanımlar	Öğrenci kazanımları

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere program geliştirme sürecinde görev alanlar 2005'te belirtilirken 1998 ve 2018 SBÖP'ler'de belirtilmemektedir. Atatürkçülük konuları 1998 SBÖP'te öğrenci kazanımlarından ayrı olarak verilip üniteler ile ilişkilendirilmekte; 2005 SBÖP'te öğrenci kazanımları ile ilişkilendirilmekte ve 2018 SBÖP'te ise herhangi bir ilişkilendirme bulunmamaktadır. Programın uygulanmasına sadece 2005 SBÖP'te kademeli geçiş yapılmış; 1998 ve 2018 SBÖP'lerde tüm sınıflara aynı anda uygulanmıştır. Değerler olarak 1998 SBÖP'te açıklamalar bölümünde *demokrasi, sevgi, saygı, farklılıklara saygı, takdir etme, bilimsellik,*

sorumluluk, vatanseverlik, ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık, kahramanlık ve yardımlaşma değerleri; 2005 SBÖP’te ayrı bir bölüm olarak adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri ve 2018 SBÖP’te ayrı bir bölüm olarak adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri yer almaktadır. Beceriler olarak 1998 SBÖP’te açıklamalar bölümünde araştırma, inceleme, neden-sonuç ilişkileri, problem çözme, aktif katılım, ifade, işbirliği, birlikte çalışma, eleştirel düşünme ve kendine güvenme becerileri; 2005 SBÖP’te ayrı bir başlık olarak eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi ve empati becerisi; 2018 SBÖP’te ayrı bir başlık olarak araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme ve zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin yer aldığı görülmektedir.

SBÖP’lerde 1998 SBÖP ünite yaklaşımının olduğu ve bu ünitelerin sınıftan sınıfa farklılaştığı görülmektedir. 2005 ve 2018 SBÖP’lerde öğrenme alanı yaklaşımı benimsenerek her sınıfta aynı öğrenme alanlarının genişleyerek veya birbirini takip ederek devam ettiği görülmektedir. 2005 ve 2018 SBÖP’lerin öğrenme alanlarının NCSS temalarından esinlenerek hazırlandığı yani SBÖP’lere yurtdışı sosyal bilgiler alanındaki gelişmelerin etkide bulunduğu görülmektedir. Ancak NCSS’nin *Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları* ve *Zaman, süreklilik ve değişim* adlı temaların ne 2005 ne de 2018 SBÖP’te yer almadığı; *Güç, otorite ve yönetim* ve *Bireyler,*

gruplar ve kurumlar temalarının da 2005 SBÖP'te yer aldığı ancak 2018 SBÖP'te yer almadığı göze çarpmaktadır. 2005 ve 2018 SBÖP'lerde öğrenci kazanımları ile ilgili değişiklik de kazanım sayısında azaltılmaya gidildiği, göze çarpmaktadır.

4.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde SBÖP'ler GH ve bileşenleri, vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenleri ve SBÖP ÖK'ler ile ilgili sayısal ve oransal bilgiler, GH bileşenleri ve ÖK'lerin BADBT ile ilgili bileşenler, değer, beceri, tutum ve kavramlar - ad grupları ile ilgili incelemeler bulunmaktadır.

4.2.1. GH ve ÖK Kazanımlarının Birleşenlerinde Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Sayısal Durum ile İlgili Bulgular

1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH ve ÖK'lerde vatandaşlık eğitimi bağlamında analiz yapılmıştır. Tablo. 4.2'de bu sayısal durum görülmektedir.

Tablo 4. 2. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerde GH, GH bileşenlerinin ve ÖK'lerin sayısı ve oranı

İnceleme yönü	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
Programda Genel Hedef sayısı	34	17	18
Vatandaşlık Eğitimi ile ilgili GH sayısı ve oranı (%)	29 -(%85)	15- (%88)	17-(%94)
SBÖP GH'leri Bileşenleri	170	76	80
SBÖP GH Bileşenlerinin	138-(%81)	59- (%78)	69-(86)
Vatandaşlık Eğitimi ile ilişkili bileşenlerinin Sayısı-Oranı (%)			
Program öğrenci kazanım sayısı	351	180	131
Vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğrenci kazanım sayısı ve oranı (%)	196-(%56)	123-(%68)	94-(%72)
GH ifadesi	Genel amaçlar	Genel amaçlar	Özel amaçlar
ÖKifadesi	Özel amaçlar	Kazanımlar	Öğrenci kazanımları

Tablo 4.2'de SBÖP'ler ile ilgili hedef ve kazanımlar ile ilgili sayısal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili bilgiler görülmektedir. SBÖP'ler GH'lerden tamamı birden fazla fiil barındırdığından dolayı bu araştırmada kullanılmak üzere her GH, her bileşende bir fiil ifadesi ve/veya bir ad grubu/kavram bulunacak şekilde bileşenlerine ayrılmakta; GH'lerin tamamının 1998 SBÖP'te 170, 2005 SBÖP'te 76 ve 2018 SBÖP'te 80 bileşene ayrıldığı da görülmektedir. 1998'de tüm ÖK'lerin 351, 2005'te 180 ve 2018'de ise 131'e düştüğü görülmektedir. SBÖP'lerde var olan bir diğer değişiklik ise GH ve ÖK'lerin ifadeleridir. 1998 SBÖP'te genel-özel amaçlar kavramlarından 2005 SBÖP'te genel amaç-kazanım ve 2018 SBÖP'te ise özel amaç ve öğrenci kazanımlarına dönüştüğü de görülmektedir. GH ve ÖK'lerin ifadelerindeki bu değişikliğin fiillere de yansıdığı görülmektedir.

Üç SBÖP ile yapılan inceleme sonucunda 1998 SBÖP'te 29 (%85), 2005 SBÖP'te 15 (%88) ve 2018 SBÖP'te 17 (%94) GH'nin vatandaşlık eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi bağlamında GH bileşenlerinin 1998 SBÖP'te 138 (%81), 2005 SBÖP'te 59 (%78) ve 2018 SBÖP'te 69 (%86) olduğu görülmektedir. Yapılan inceleme ile 1998'de 196 (%56), 2005'te 123 (%68) ve 2018'de ise 94 (%72) ÖK'nin vatandaşlık eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Üç SBÖP'lerde GH ve ÖK'lerin sayılarındaki değişimler vatandaşlık eğitimi bağlamında da görülmektedir. Ayrıca vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler ÖK'lerin sınıflara göre dağılımı EK 5 olarak sunulmaktadır.

SBÖP'lerde vatandaşlık eğitimi bağlamında yapılan analiz sonucunda 1998'de GH'ler *vatandaşlık görev ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleriyle ilişkisi yönünden, çevreyi, yurdu ve dünyayı tanımaları yönünden ve ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmeleri yönünden* olmak üzere dört bölüme ayrılmış ancak 2005 ve 2018 SBÖP'ler GH'lerde böyle bir ayrım bulunmamaktadır. Ayrıca 2005 ve 2018 SBÖP'ler açıklamalar bölümünde öğretmenin *sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler* anlayışlarına önem vermesi gerektiği ifade edilmekteyken *vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler* boyutu bulunmamaktadır.

4.2.2. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Genel Hedef Bileşenleri ve Öğrenci Kazanımları fiillerinde i) Bilgi ii) Anlayış iii) Değer iv) Tutum ve iv) Becerilerle İlgili Bulgular

Bu bölümde vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler GH bileşenlerinde BADBT düzeyleri yer almaktadır. Tablo 4.3'te 1998, 2005 ve 2018 GH bileşenlerinin ve ÖK'lerdeki fiillerin BADBT düzeyi sayısı ve oranı görülmektedir.

Tablo 4. 3. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH ve ÖK bileşenlerinde BADBT sayısı ve oranı*

SBÖP'ler	1998 SBÖP		2005 SBÖP		2018 SBÖP	
	Genel	Ö. Kazanım	Genel	Ö. Kazanım	Genel	Ö. Kazanım
Bilgi	5- (%3.6)	70- (%35.7)	3- (%5.1)	0- (%0)	9- (%13)	0- (%0)
Anlayış	56- (%40.6)	74- (%37.8)	26- (%44.1)	28- (%22.8)	26- (%37.7)	7- (%7.4)
Değer	36- (%26.1)	5- (%2.6)	6- (%10.2)	2- (%1.7)	9- (%13)	4- (%4.3)
Beceri	24- (%17.4)	37- (%18.9)	16- (%27.1)	90- (%73.1)	17- (%24.7)	83- (%88.3)
Tutum	17- (%12.3)	12- (%6.1)	8- (%13.5)	3- (%2.4)	8- (%11.6)	0- (%0)
TOPLAM	138- (%100)	196- (%100)	59- (%100)	123- (%100)	69- (%100)	94- (%100)

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998 SBÖP GH bileşenlerindeki fiiller BADBT sayıları incelendiğinde 1998'de en fazla düzeyin

anlayış, en az düzeyin bilgi; 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde ise en fazla düzeyin anlayış; en az düzeyin 2005 'te bilgi; 2018'de ise tutum fiili olduğu da görülmektedir. 1998, 2005 ve 2018 GH bileşenleri sayısı değiştiğinden dolayı SBÖP'lerin kendi içerisinde BADBT düzey sıklıklarına bakmak daha uygun olacaktır. Yine Tablo 4.3'te görüldüğü üzere ÖK'lerin fiillerinin 1998 SBÖP ÖK'lerinde en fazla düzeyin 74 kazanım ile anlayış; en az düzeyin 3 kazanım ile değer düzeyleri olduğu görülmektedir. 2005 SBÖP ÖK'leri fiillerinde en fazla düzeyin 90 kazanım ile beceri; en az düzeyin 0 kazanım ile bilgi düzeyleri olduğu görülmektedir. 2018 SBÖP ÖK'leri fiillerinde en fazla düzeyin 83 kazanım ile beceri; en az düzeyin hiç kazanım olmayan bilgi ve tutum düzeyleri olduğu görülmektedir. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenleri fiillerinin taksonomi alan basamaklarında BADBT düzey sayıları Tablo 4.4'te görülmektedir.

Tablo 4. 4. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenleri fiillerinin BADBT sayıları ve düzeyleri

Fiiller	Analiz sonucu ortaya çıkan düzey	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
Bilince varır	Anlayış	3		
Bilgi kazanırlar	Anlayış	3		
Farkına varır	Anlayış		5	5
Tanır	Anlayış	7		
Öğrenir	Anlayış	5		
Kavrar	Anlayış	33	21	21
Anlar	Anlayış	4		
Bulduğunu görür	Anlayış	1		
Alışkanlık elde eder/ haline getirir/ kazanır	Beceri	6		
Bilimsel ahlak gözetir	Beceri		3	3
Davranış haline getirir	Beceri	6		
Duyarlılık gösterir	Beceri		2	2
Düzenlemeyi öğrenirler/ düzenler	Beceri	1	2	1
Geliştirir	Beceri	5	1	
Görüş ileri sürer	Beceri		2	2
Korumaya çalışır	Beceri			1
Kullanabilme/ kullanır	Beceri		3	6
Uygulamayı öğrenirler/ uygulayabilir hale gelir	Beceri	6		
Yararlanır	Beceri		1	
Algılar	Beceri		1	1
Belirler	Beceri		1	1
Bilir	Bilgi	5	3	9
Alabilecek hale gelir	Değer	1		
Bağlılık kazanır	Değer	1		
Bilincini kazanırlar	Değer	1		
Duygusunu kazanır/ kuvvetlendirir/ geliştirir	Değer	11		
Güven artırır	Değer	1		
Her şeyin üstünde tutar	Değer	2		
İlke haline getirir	Değer	2		
Yetişir/ Karakter kazanır/ sahip olur	Değer	17	6	9
Benimser	Tutum	13		
İnanır	Tutum		2	2
İstekli olur	Tutum		4	4
Kabul eder	Tutum		2	2
Takdir eder	Tutum	4		
TOPLAM		138	59	69

Tablo 4.4'te 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler GH bileşenlerinin BADBT düzeylerine göre fiil ifadeleri ve sıklıkları görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP GH bileşenlerinde en fazla kullanılan fiillerin 1998 SBÖP'te anlayış düzeyinde *kavrar* (33), değer düzeyinde *yetiştir* (16) ve tutum düzeyinde *benimser* (13); 2005 SBÖP'te anlayış düzeyinde *kavrar* (21), beceri düzeyinde *farkına varır* (5) ve değer düzeyinde *yetiştir* (6); 2018 SBÖP'te ise anlayış düzeyinde *kavrar* (21), bilgi düzeyinde *bilir* (9) ve değer düzeyinde *yetiştir* (6) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 5. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998- 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'leri fiillerinin BADBİT sayıları ve düzeyleri

Fiiller	Düzeıı	1998	2005	2018
	Sınıflar			
Görüş oluşturur	Anlayış		3	
Betimler	Anlayış		1	
Fark eder/varır	Anlayış	13	20	3
Kavrar/ kavrayabilme	Anlayış	40	2	3
Tanır	Anlayış	21	2	3
Alışkanlık haline getirir/ davranır	Beceri	1		2
Analiz eder	Beceri		5	10
Araştırır/ inceler	Beceri		1	5
Çıkarımda bulunur/ bulunabilme/ önerir	Beceri	1	4	5
Değerlendirir	Beceri		9	3
Fikir geliştirir/ tasarlar	Beceri		3	3
Gösterebilme / gösterir/ kanıt gösterir	Beceri	1	5	
Hazırlık/ planlama yapar	Beceri		1	2
İlişkilendirir/ Karşılaştırır	Beceri		22	6
Karar verir	Beceri		1	
Kullanır	Beceri		2	3
Kurallara uyar/ uyabilme	Beceri	2		1
Okuyabilme	Beceri	5		
Savunur/ katılır	Beceri		4	4
Seçimler yapar/ ayırır eder	Beceri	1	2	1
Sergiler/ tanıtır	Beceri			3
Tartışır	Beceri		7	4
Yerine getirir/ oluşturur	Beceri		2	3
Yeteneklerini tanır	Beceri			1
Yorumlar/ Sorgular	Beceri		2	7
Açıklar/ belirler	Beceri	26	5	13
İzler	Beceri		1	
Örnekler verir	Beceri		13	8
Bilgisi	Bilgi	60		
Değer verir	Değer		1	1
Duyarlılık	Değer	1		
Önem gösterir	Değer		1	
Sahip oluş	Değer	2		
Saygı gösterir/ ile karşılar	Değer		1	2
Sorumluluğunu alır	Değer			1
İstekli oluş	Tutum	7		
Kabul eder	Tutum		1	1
Takdir ediş	Tutum	1		
Zevk alış	Tutum	3		
Hazırlıklı olur	Tutum		1	1
Bakış açısı geliştirir	Tutum		1	1
Gönüllü oluş	Tutum	1		
TOPLAM		196	123	94

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler ÖK'lerin BADBT düzeylerine göre fiil ifadeleri ve sıklıkları görülmektedir. Tablo 4.5'te benzer fiil ifadeleri aynı grup içerisinde alınmıştır. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998 SBÖP ÖK'lerinde toplamda en fazla sıklığa sahip olan üç fiilin, bilgi düzeyinde *bilgisi (60)*, *kavrar/kavrayabilme (40)* ve *açıklar/belirler (26)*; 2005 SBÖP ÖK'lerinde toplamda en fazla kullanılan üç fiilin, *ilişkilendirir/karşılaştırır (22)*, *fark eder/varır (20)* ve *örnekler verir (13)* ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde toplamda en fazla kullanılan üç fiilin ise *açıklar/belirler (13)*, *analiz eder (10)* ve *örnekler verir (8)* olduğu görülmektedir. Ayrıca Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998- 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'ler fiillerinin BADBT sayıları ve düzeyleri sınıf sınıf EK 6 olarak sunulmaktadır.

4.2.3. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Genel Hedef Bileşenleri ve Öğrenci Kazanımları Fiillerinde ve Kavram - Ad Gruplarında i) Değer ii) Tutum ve iii) Becerilerle İlgili Bulgular

GH bileşenlerinde ve ÖK'lerde fiiller ve kavramlar- ad gruplarındaki değer ifadeleri ile ilgili öncelikle değer kategorileri, daha sonra bu değer kategorilerinin içerdikleri değerler ve değer ifadeleri sunulmaktadır. Tablo 4.6'da görülmektedir.

Tablo 4. 6. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde değer kategorileri sayıları*

Değer kategorileri	1998 SBÖP		2005 SBÖP		2018 SBÖP	
	GH	ÖK	GH	ÖK	GH	ÖK
Bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değerler	20	10	6	27	9	15
Aileye ve topluma karşı yükümlülükler açısından değerler	28	42	4	17	6	21
Ülkesine ve milletine karşı yükümlülükler açısından değerler	28	35	4	10	4	5
Politik ve vatandaşlık bilgisi açısından değerler	5	27	6	33	6	13
Değer kaynakları	13		11		9	
TOPLAM	94	114	31	87	34	56

Tablo 4.6'da değer kategorileri Tablo 4.3'teki fiiller içerisindeki değer sayısından farklı sayıdadır. Bunun nedeni Tablo 4.3'te sadece fiillerin değer düzeyi sayısı görülürken; Tablo 4.6'da GH bileşenlerinde ve ÖK'lerde fiillere ek olarak kavramlar - ad gruplarında yer alan değer ifadelerinin sayısı da eklenmiştir. Tablo 4.6'da görüldüğü üzere 1998 SBÖP'te GH bileşenlerinde *aileye ve topluma karşı yükümlülükler açısından değerler (28)* ve *ülkesine ve milletine karşı yükümlülükler*

açısından değerler(28) kategorileri ön plana çıkmakta iken 2005 SBÖP’te değer kaynakları (11), bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değerler(6) ve Politik ve vatandaşlık bilgisi açısından değerler (6) kategorileri ön plana çıkmakta ve 2018 SBÖP’te ise bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değerler(9) ve değer kaynakları (9) kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir.. 1998 SBÖP değer kategorilerinde toplumsal yükümlülükler açısından değerlerin ön plana çıktığını; 2005 ve 2018 SBÖP’lerde ise değer kaynakları ve bireysel değer kategorilerinin ön planda olduğu görülmektedir. Yine Tablo 4.6’da görüldüğü üzere 1998 SBÖP’te aileye ve topluma karşı yükümlülükler açısından değerler(42) ve ülkesine ve milletine karşı yükümlülükler açısından değerler(35) kategorileri ön plana çıkmakta iken 2005 SBÖP’te bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değerler (27) ve politik ve vatandaşlık bilgisi açısından değerler (33) kategorileri ön plana çıkmakta ve 2018 SBÖP’te ise aileye ve topluma karşı yükümlülükler açısından değerler (21) ve bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değerler (15) kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. GH bileşenleri fiilleri ve kavram -ad gruplarının analizi ile oluşturulan değer kategorilerinden bireysel gelişim kategorisine alınan değer ifadeleri Tablo 4.7’de görülmektedir.

Tablo 4. 7. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değerler ve ifadeleri

Değer ifadesi	SBÖP’lerde değer ifadeleri	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
<i>Bilgelik</i>				
	Özverili	1		
	Erdemli	1		6
	İyi insan	1		
	İyi vatandaş	1		
	Bilgili vatandaş	1		
	Etkili vatandaş	1		
	Zeka ve kabiliyet	2		
	İleri görüşlülük	1		
	Yüksek kavrayış	1		
<i>Bilimsellik</i>				
	Çalışkan yetişme	3		
	İlim severlik	2		
	Araştırmacı yetişme	1		
	Bilgiyi kullanır		2	1
	Bilgiyi düzenleme		1	
	Bilgiyi geliştirme		1	
	Bilimsel gelişme		2	2
<i>Estetik</i>				
	Sanatseverlik	2		
	Estetik zevki	2		
	TOPLAM	20	6	9

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere SBÖP’ler GH bileşenlerinde 1998’de üç değer ifadesi de görülürken; 2005’te bilgelik ve estetik değer ifadeleri görülmemekte ve 2018’de ise estetik değer ifadesi görülmemektedir. GH bileşenleri fiilleri ve kavram-ad gruplarının analizi ile oluşturulan değer kategorilerinden aileye ve topluma karşı yükümlülükler değer kategorisine alınan değer ifadeleri Tablo 4.8’de görülmektedir.

Tablo 4. 8. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde aileye ve topluma karşı yükümlülükler açısından değerler ve ifadeleri*

Değer ifadesi	SBÖP’lerde değer ifadeleri	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
<i>Aile birliğine önem</i>	Aileye bağlılık	1		
	Aile bütünlüğüne bağlılık	1		
<i>Duyarlılık</i>	İnsanlığa hizmet	1		
	Ülke konularına		1	1
	Dünya konularına		1	1
	Çevre duyarlılığı			2
<i>Hoşgörü</i>	Farklı görüşlere	2		
	Farklı inançlara	2		
<i>Saygı</i>	Saygı ile karşılama	2		
	Başka görüşlere	1		
	Başka inançlara	1		
	Takdir etme	2		
	İnsanlığa	2		
<i>Sevgi</i>	İnsanlığa	2		
<i>Sorumluluk</i>	Sorumluluk alma	3		
	Aile refahı için	1		
	Aile mutluluğu için	1		
	Karşılıklı sorumluluk	1		
	Sorumluluklarını yerine getiren		1	1
	Çevre anlayışı			1
	Çalışmanın önemi		1	
<i>Yardımseverlik</i>	Yardımseverlik	5		
	TOPLAM	28	4	6

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere SBÖP’ler GH bileşenlerinde 1998’de tüm değer ifadesi de görülürken; 2005 ve 2018’de aile birliğine önem, hoşgörü, saygı, sevgi ve yardımseverlik ifadeleri görülmemektedir. GH bileşenleri fiilleri ve kavram-ad gruplarının analizi ile oluşturulan değer kategorilerinden ülkesine ve milletine karşı yükümlülükler değer kategorisine alınan değer ifadeleri Tablo 4.9’da görülmektedir.

Tablo 4. 9. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde ülkesine ve milletine karşı yükümlülükler açısından değerler ve ifadeleri*

Değer ifadesi	SBÖP'lerde değer ifadeleri	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
<i>Fedakârlık</i>				
	Fedakâr bir karakter	1		
	Millet için	1		
	Yurt için	1		
	Fedakârlık	1		
	Türk inkılâplarını korumaya	1		
	Fedakar bir Türk evladı	1		
	Milli kültürü üst seviyelere çıkarma	1		
<i>Güven</i>				
	Milletin geleceğine	1		
	Türk bayrağına	1		
	Türk askerine	1		
<i>Sadakat</i>				
	Milletine bağlılık	1		
	Vatanına bağlılık	1		
	Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık	2		
	Millet işlerini üstün tutma	1		
	Yurt işlerini her şeyin üstünde tutma	1		
	Türk inkılâbının değerlerine bağlı	1		
	Millete hizmet	1		
	Vatanımı seven		1	1
	Milletini seven		1	1
	Milli bilinç		1	1
	Kahramanlık	1		
<i>Saygı</i>				
	Türk bayrağına	1		
	Türk askerine	1		
<i>Sevgi</i>				
	Türk bayrağına	1		
	Türk askerine	1		
<i>Vatanseverlik</i>				
	Vatanına bağlı	1		
	Vatanımı seven	1	1	1
	Yurt işlerini üstün tutma	1		
	Yurda hizmet	2		
TOPLAM		28	4	4

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere SBÖP'ler GH bileşenlerinde 1998'de tüm değer ifadesi de görülürken; 2005 ve 2018'de fedakarlık, güven, saygı ve sevgi ifadeleri görülmemektedir. GH bileşenleri fiilleri ve kavram - ad gruplarının analizi ile oluşturulan değer kategorilerinden politik ve vatandaşlık bilgisi değer kategorisine alınan değer ifadeleri Tablo 4.10'da görülmektedir.

Tablo 4. 10. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler GH bileşenlerinde politik ve vatandaşlık bilgisi açısından değerler ve ifadeleri*

<i>Değer ifadesi</i>	<i>SBÖP'lerde değer ifadeleri</i>	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
<i>Eşitlik</i>				
	Hukuk kurallarında İnsan Haklarına dayanan	1	2	2
<i>Demokrasi</i>				
	Kanunlara uyma	2		
	Hukuk kuralları		1	1
	Devlet otoritesi	1		
	Demokratik değerler	1	2	2
	Demokratik hayat		1	1
TOPLAM		5	6	6

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere SBÖP'ler GH bileşenlerinde 1998, 2005 ve 2018'de tüm değer ifadesi de görülmektedir. GH bileşenleri fiilleri ve kavram - ad gruplarının analizi ile oluşturulan değer kategorilerinden değer kaynakları kategorisine alınan değer ifadeleri Tablo 4.11'de görülmektedir.

Tablo 4. 11. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde değer kaynakları ifadeleri*

<i>SBÖP'lerde değer ifadeleri</i>	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP	
Laik değerler	1	1	2	
Manevi değerler			2	
Milli değerler	12	7	5	
Evrensel değerler		3		
TOPLAM		13	11	9

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere SBÖP'ler GH bileşenlerinde 1998'de laik ve milli değer ifadesi görülürken; 2005'te laik, milli ve evrensel değer ifadesi görülmekte ve 2018'de ise laik, manevi ve milli değer ifadeleri görülmemektedir. ÖK'ler fiilleri ve kavram - ad gruplarının analizi ile oluşturulan değer kategorilerinden bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değer kategorisine alınan değer ifadeleri Tablo 4.12'de görülmektedir.

Tablo 4. 12. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değerler ve ifadeleri*

Değer ifadesi	SBÖP'lerde değer ifadeleri	1998	2005	2018
<i>Bilgelik</i>				
	İleri görüşlülük	1		
	Dürüstlük		1	1
<i>Bilimsellik</i>				
	Bilim ve teknoloji		2	
	Bilimsel gelişmeler	7	7	4
	Osmanlı'da eğitim-öğretim	1		
	Teknolojik ürünler		1	1
	Teknolojinin önemi		1	
	Atatürk ve bilim-teknoloji		2	
	Kaynak gösterme		1	1
	Sosyal bilimler/yöntemler	1	1	3
	Neden-sonuç ilişkisi		1	
	Örnek inceleme		2	
	Karşılaştırma		3	1
	Bilimsel araştırma		1	1
	Sanal ortam			1
<i>Estetik</i>				
	Estetik		2	1
<i>Açık fikirlilik</i>				
	Açık fikirlilik		2	2
TOPLAM		10	27	15

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere SBÖP'ler ÖK'lerde 1998'de estetik ve açık fikirlilik değer ifadesi görülmezken; 2005 ve 2018'de tüm değer ifadeleri görülmektedir. ÖK'ler fiilleri ve kavram - ad gruplarının analizi ile oluşturulan değer kategorilerinden aileye ve topluma karşı yükümlülükler açısından değer kategorisine alınan değer ifadeleri Tablo 4.13'te görülmektedir.

Tablo 4. 13. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde aileye ve topluma karşı yükümlülükler açısından değerler kategorisi değerleri ve ifadeleri*

Değer ifadesi	SBÖP'lerde değer ifadeleri	1998	2005	2018
<i>Aile birliğine önem</i>				
	Aile hayatı	1		
	Aile yapısı	1		
	Ailenin önemi	1		
<i>Dayanışma</i>				
	Dayanışma	1	3	1
	İşbirliği yapma		2	1
	Komşuluk ilişkileri	1		
<i>Duyarlılık</i>				
	Dünya konularına		1	1
	Çevre duyarlılığı	10		1
	Çocuklar/gençler	4		
	Farklı düşünceleri dinlemeye	1		
	Duyarlılık		1	2
	Vergi vermeye		1	1
	Kültürel mirasa	2		
	Trafik kazalarına	1		
	Ülke sorunlarına	1		
	Okul eşyalarını koruma	1		
<i>Hoşgörü</i>				
	Osmanlı'da hoşgörü		1	
<i>Saygı</i>				
	Farklı duygu ve düşünce	1		
	Farklılıklara	3	5	4
	Önyargı			1
<i>Sorumluluk</i>				
	Sorumluluk	3		3
	Okulu ve okul eşyalarını koruma	1		
	Sorumluluklarını yerine getiren	1	1	2
	İnkılapların korunması	1		
	Demokrasiyi koruma	1		
	Devlet- vatandaş sorumluluğu		2	1
	Kurum ve örgütlerin sorumluluğu		1	
	İnsanlığın sorumluluğu		1	
	Bilinçli tüketicilik			1
<i>Yardımseverlik</i>				
	Yardımseverlik	2	1	1
<i>Empati</i>				
	Empati			1
TOPLAM		42	17	21

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere Üç SBÖP kendi içlerinde incelendiğinde ÖK'lerde aileye ve topluma karşı yükümlülükler açısından değerler kategorisinde en fazla 1998'de duyarlılık, 2005 ve 2018'de ise sorumluluk değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak sorumluluk ifadelerinin 1998'den 2018'e farklı ifadelerde olduğu görülmektedir. Ayrıca aile birliğine önem değerinin 1998'de bulunmasına rağmen 2005 ve 2018'de bulunmadığı da görülmektedir. ÖK'ler fiilleri ve kavram - ad gruplarının analizi ile oluşturulan değer kategorilerinden ülkesine ve milletine

karşı yükümlülükler açısından değer kategorisine alınan değer ifadeleri Tablo 4.14'te görülmektedir.

Tablo 4. 14. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde ülkesine ve milletine karşı yükümlülükler açısından değerler kategorisi değerleri ve ifadeleri*

Değer ifadesi	SBÖP'lerde değer ifadeleri	1998	2005	2018
<i>Fedakarlık</i>	Fedakarlık	2		
<i>Bağımsızlık</i>	Bağımsızlık	1		2
	Kurtuluş Savaşı	2		
	Anadolu ilk Türk devletleri	1		
	Osmanlı Devleti'nin kuruluşu	1		1
	Ankara Savaşı	1		
	Milli Mücadele ve Cumhuriyetin ilanı	2	1	
	TBMM'nin açılışı		1	
	Bağımsızlık sembolleri		1	1
	Atatürk öncesi ve sonrası		1	
<i>Barış</i>	Barış	2	1	
	Barış dönemi	2		
	İnsanların barışa katkıları		1	
<i>Güven</i>	Grup ve kurumlarda		1	
<i>Sevgi</i>	Milletini seven	1		
<i>Saygı</i>	Saygı	1		
<i>Vatanseverlik</i>	Güzel Yudumuz Türkiye kavramları	1		
	Anadolu'yu yurt edinme	3		
	Vatan	4		
	Vatanını seven	1		
	Vatanın bütünlüğü bilinci	1		
	Ormanların önemi	1		
	Milli mücadelede Türkiye		1	
<i>Kahramanlık</i>	Cesaret	2		
	Malazgirt Meydan Savaşı	1		
	Kahramanlık	1		1
<i>Milli değerler</i>	Milli değerler	4		
	TOPLAM	35	10	5

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere SBÖP'ler ÖK'lerde 1998'de güven değer ifadesi dışında diğer ifadeler görülürken; 2005 ve 2018'de fedakârlık, vatanseverlik, saygı ve sevgi gibi değer görülmemektedir. ÖK'ler fiilleri ve kavram - ad gruplarının analizi ile oluşturulan değer kategorilerinden politik ve vatandaşlık bilgisi açısından değer kategorisine alınan değer ifadeleri Tablo 4.15'te görülmektedir.

Tablo 4. 15. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde politik ve vatandaşlık bilgisi açısından değerler kategorisi değerleri ve ifadeleri*

Değer İfadesi	SBÖP'lerde Değer İfadeleri	1998	2005	2018
<i>Adalet</i>				
	Osmanlı'da hukuk	1		
	Hukuk kuralları önünde	1	1	
<i>Eşitlik</i>				
	Kadının konumu/ kadın hakları		1	1
<i>Demokrasi</i>				
	Kanunlar/ kurallar bilgisi	2	1	
	Kanunlar/kuralların önemi	1	1	
	Kanunlara/ kurallara uyma	2		
	Türk İnkılapları	3		
	Demokratik hayat	8	4	2
	Demokrasinin önemi	1		1
	Demokrasinin ilkeleri	2	1	1
	Eğitim ve demokrasi	2		
	Fransız İhtilali	2		
	Demokrasinin gelişimi	2	1	1
	Yönetim birimleri		6	
	Demokratik yönetim		6	1
	Atatürk'ün demokrasiye katkısı			1
<i>Özgürlük</i>				
	Haklar temelinde özgürlük		1	1
	Düşünce özgürlüğü		3	1
	Din Özgürlüğü		1	
	Vicdan Özgürlüğü		1	
	Yerleşme özgürlüğü		1	1
	Kitle İletişim Özgürlüğü		2	
	Seyahat özgürlüğü		1	1
	Bilimsel özgürlük		1	
	Bireysel özgürlük			1
	TOPLAM	27	33	13

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere SBÖP'ler ÖK'lerde 1998'de eşitlik ve özgürlük değer ifadeleri görülmezken; 2005 ve 2018'de özgürlük ve eşitlik değer ifadelerinin görülmektedir. GH bileşenlerinde ve ÖK'lerde var olan beceriler Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (AYÇ ve TYÇ'de) var olan sekiz anahtar yetkinlik kategorisinden faydalanılarak oluşturulan kategorilerde sunulmaktadır. Tablo 4.16'da vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde ve Ök'lerin fiilleri ve kavramları- ad gruplarında yer alan beceri kategorileri görülmektedir.

Tablo 4. 16. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde ve ÖK'lerde yer alan beceri kategorileri*

Beceri Kategorileri	1998		2005		2018	
	GH	ÖK	GH	ÖK	GH	ÖK
Ana dilde iletişim		12	2	7	2	5
Matematiksel/ bilim ve teknoloji	4	1	4	11	7	7
Dijital		7	6	8	4	7
Öğrenmeyi öğrenme	6		7	17	7	11
Sosyal ve vatandaşlık	18	8	9	22	8	23
Girişimcilik	1			1		1
Kültürel farkındalık	4	3		5		4
Yabancı dilde iletişim						
TOPLAM	33	31	28	71	28	58

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde var olan beceriler ve beceri ifadeleriyle ana dilde iletişim, matematiksel/ bilim ve teknoloji, dijital, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık, girişimcilik ve kültürel farkındalık olarak kategorilerleştirilmiştir. Üç SBÖP'lerde de Yabancı dilde iletişim becerisi ifadelerine rastlanılmadığı görülmektedir. Tablo 4.17'de ise GH bileşenlerinde yer alan fiiller ve kavramlar - ad gruplarında yer alan beceri kategorilerine ait beceri kodları görülmektedir.

Tablo 4. 17. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde ve ÖK'lerde beceriler*

Beceri kategorileri ve beceriler	1998 SBÖP		2005 SBÖP		2018 SBÖP	
	GH	ÖK	GH	ÖK	GH	ÖK
1. <i>Ana Dilde İletişim Becerisi</i>		12	2	7	2	5
1.1. Türkçeyi doğru, etkili, eleştirel kullanma (dinleme, anlama, okuma, yazma) becerisi		12	2	7	2	5
2. <i>Matematiksel Becerisi ve Bilim/Teknolojide Temel Beceriler</i>	4	1	4	11	7	7
2.1. Bilimsel süreç uygulama becerisi	3		4	3	5	1
2.2. Eleştirel düşünme becerisi					2	3
2.3. Karar verme becerisi	1	1		8		3
3. <i>Dijital Beceriler</i>		7	6	8	4	7
3.1. Bilişim teknoloji araç-gereçlerini kullanma becerisi			1	2	1	1
3.2. Medyayı, iletişim araçlarını, interneti kullanma becerisi		2	1		1	3
3.3. Bilgi Okuryazarlığı		5	4	6	2	3
4. <i>Öğrenmeyi Öğrenme Becerisi</i>	6		7	17	7	11
4.1. Kendini tanıma becerisi (ilgi, yetenek, güçlü, zayıf yönler)			5		5	1
4.2. Araştırma/inceleme/sorgulama becerisi	6			16		10
4.3. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi			1	1	1	
4.4. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi			1		1	
5. <i>Sosyal Ve Vatandaşlıkla İlgili Beceriler</i>	18	8	9	22	8	23
5.1. Etkin vatandaşlık bilinci ile eylem becerisi	15	2	6	6	6	6
5.2. İşbirliği/uyum becerisi	1			1		2
5.3. Sosyal katılım becerisi	2					1
5.4. İletişim becerisi			2		1	3
5.5. Vatandaşlık (demokrasi) okuryazarlığı			1	15	1	11
5.6. Demokratik hayat becerisi		6				
6. <i>İnisiyatif Alma (Girişimcilik) Becerisi</i>	1			1		1
6.1. Yaratıcılık becerisi	1			1		1
7. <i>Kültürel Farkındalık Becerisi</i>	4	3		5		4
7.1. Kültürler arası etkileşim becerisi	4			2		4
7.2. Farklılıklara saygı becerisi		3		3		
TOPLAM	33	31	28	71	28	58

Tablo 4.17'de görüldüğü üzere GH bileşenlerinde ve ÖK'lerde var olan beceriler TYÇ'de yer alan yabancı dilde iletişim becerisi dışındaki diğer yedi yetkinlikte kategorileşmektedir. Ayrıca ÖK'lerde var olan beceri kategorilerinin sınıf sınıf gösterimi EK 8 olarak sunulmaktadır.

Bu bölümde tutum ifadeleri bulunduran GH bileşenleri ile ilgili bulgular sunulmaktadır. Tablo 4.18’de vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenlerinde tutum kategorileri ve sayıları görülmektedir.

Tablo 4. 18. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998-2005 ve 2018 SBÖP’lerde tutum ifadeleri bulunduran GH bileşenleri*

Tutum kategorileri	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
Milli Bilinç/Kültür geliştirmeye yönelik tutumlar	8	3	4
Yönetim yapısı/Demokrasi anlayışı geliştirmeye yönelik tutumlar	1	3	2
Toplum/ Karşılıklı ilişkiler geliştirmeye yönelik tutumlar	8	2	2
TOPLAM	17	8	8

Tablo 4.19’da ise tutum ifade eden kodlara ait bileşenlere ait tutum ifadelerinin duyuşsal alan basamakları görülmektedir.

Tablo 4. 19. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH bileşenleri tutum ifadelerinin duyuşsal alan basamakları sayısı*

Eylemsiler	Duyuşsal alan basamağı	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
Benimseme	Değer verme	13		
İnanma	Değer verme		2	2
İstekli olma	Tepkide bulunma		4	4
Kabul etme	Değer verme		2	2
Takdir etme	Değer verme	4		
TOPLAM		17	8	8

Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’ler tutum ifade eden GH bileşenleri EK 2 olarak verilmiştir. Tablo 4.20’de vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK’lerde tutum kategorileri ve sayıları görülmektedir.

Tablo 4. 20. *Tutum ifadeleri bulunduran vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998-2005 ve 2018 SBÖP ÖK’leri kodları*

Tutum kategorileri	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
Haklar/Sorumluluklar ile ilgili tutumlar	2	2	
Yönetim yapısı/Demokrasi anlayışı geliştirmeye yönelik tutumlar	3		
Toplum/ Karşılıklı ilişkiler geliştirmeye yönelik tutumlar	7	1	
TOPLAM	12	3	

Tablo 4.21’de vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’lerde tutum ifade eden ÖK’lerinin taksonomi duyuşsal alan basamakları düzeyleri görülmektedir.

Tablo 4. 21. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'leri tutum ifadelerinin duyuşsal alan basamaqları sayısı*

Eylemsiler	Duyuşsal Alan Basamağı	1998 SBÖP	2005 SBÖP	2018 SBÖP
İstekli olma	Tepkide bulunma	7		
Hazırlıklı olma	Alma		1	
Zevk alma	Tepkide bulunma	3		
Gönüllü olma	Alma	1		
Takdir etme	Değer verme	1		
Kabul etme	Değer verme		1	
Bakış açısı geliştirme	Alma		1	
TOPLAM		12	3	

Tablo 4.21'te görüldüğü üzere vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998 SBÖP'te görülen tutum ifade eden ÖK'leri eylemsileri istekli olma, zevk alma, gönüllü olma ve takdir etme; 2005 SBÖP'te görülen tutum ifade eden ÖK eylemsileri ise hazırlıklı olma, kabul etme ve bakış açısı geliştirmedir. 2018 SBÖP ÖK'lerde tutum ifadesine rastlanılmamaktadır. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler tutum ifade eden ÖK'leri EK 7 olarak verilmiştir.

4.2.4. VEB'de 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH'ler ve ÖK'lerde kavramlar- Ad Grupları ile İlgili Bulgular

Bu bölümde SBÖP'GH'lerde bulunan kavramlar ve ad grupları ile ilgili bulgular sunulmaktadır. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH'leri ve ÖK'lerde var olan kavramlar-ad gruplarından oluşturulan temalar Şekil 4.22'de görülmektedir.

Tablo 4. 22. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH'leri ve ÖK'lerde var olan kavramlar-ad gruplarından oluşturulan temalar*

	1998		2005		2018	
	GH	ÖK	GH	ÖK	GH	ÖK
Birey ve Toplum	32	14	10	31	12	31
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	2	25	1	7	4	7
Kültür ve Miras	53	78	3	34	3	20
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1		4	4	3	4
Bilgi, Bilim ve Teknoloji	1	9	8	21	7	19
Küresel Bağlantılar	9	10	5	14	4	14
Etkin Vatandaşlık	15	13	9	12	9	10
Demokrasi, Gruplar ve Yönetim	10	32	9	42	8	18
TOPLAM	123	181	49	165	50	123

Tablo 4.22'de görüldüğü üzere vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler GH'leri ve ÖK'lerde kavramlar - ad grupları ile ilgili oluşan

temalar ve bu temalarda her SBÖP’te ne kadar yer verildiği görülmektedir. Tablo 4.23’te yer alan temaları her SBÖP’ü, kendi içerisindeki sıklığa göre değerlendirmek gerekmektedir.

Tablo 4. 23. *Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH’lerde ve ÖK’lerde ad grupları-kavramlar ve kategori ve tema sayıları*

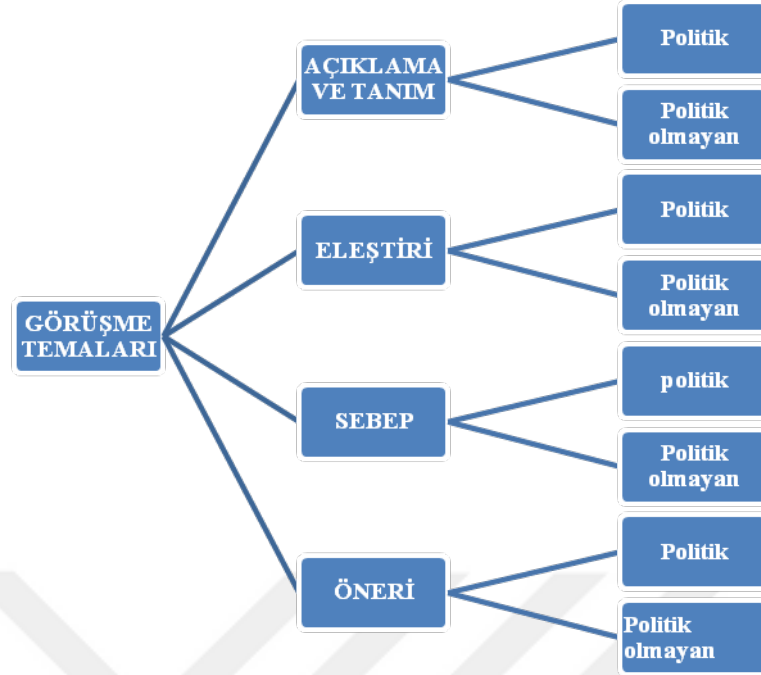
SBÖP Tema ve Kategorileri	1998 SBÖP		2005 SBÖP		2018 SBÖP	
	GH	ÖK	GH	ÖK	GH	ÖK
<i>Birey ve Toplum</i>	32	14	10	31	12	31
Birey Olmak	7		6	4	7	7
Kurallar ve Kendini Koruma	1	3	1		1	
Haklar, Sorumluluklar ve özgürlükler	6	4	2	15	2	14
İnsan Hakları	1		1	1	1	
Birlikte Yaşama ve İşbirliği	17	7		11	1	10
<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>	2	25	1	7	4	7
Çevre ve toplumsal sorunlar	2	25	1	7	4	7
<i>Kültür ve Miras</i>	53	78	3	34	3	20
Kültür ve Kimlik	53	78	3	34	3	20
<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>	1		4	4	3	4
Girişimcilik	1		4	4	3	4
<i>Bilgi, Bilim ve Teknoloji</i>	1	9	8	21	7	19
Bilgi			5	4	4	3
Bilim ve Teknoloji		7	2	13	2	11
Bilimsellik	1		1	3	1	2
Medya		2		1		3
<i>Küresel Bağlantılar</i>	9	10	5	14	4	14
Çok Kültürlülük ve Kültürler arası ilişkiler	9	10	5	14	4	14
<i>Etkin vatandaşlık</i>	15	13	9	12	9	10
Aktif Katılım	1	2	1	3	1	3
Etkili Vatandaşlık	5	4		8		7
Vatanseverlik	9	7	8	1	8	0
<i>Demokrasi, Gruplar ve Yönetim</i>	10	32	9	42	8	18
Demokrasi		7	2	4	2	5
Demokrasi ilke ve kavramları	1	15	3	23	3	7
Demokratik Hayata Katılım	1			3		2
Yönetim yapısı	8	10	4	12	3	4
TOPLAM	123	181	49	165	50	123

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere kavramlar- ad gruplarından oluşan temalara ait kategoriler görülmektedir. GH'ler Birey ve Toplum temasında bulunan kategoriler incelendiğinde 1998 SBÖP'te Birlikte yaşama ve işbirliğinin; 2005 ve 2018'lerde ise birey olmak kategorisinin en fazla sıklığa sahip olduğu görülmektedir. GH Kültür ve Miras teması kod sıklığı incelendiğinde 1998 SBÖP'ün diğer 2005 ve 2018 SBÖP'e göre daha fazla kod sıklığının olduğu görülmektedir. GH'ler Bilgi, Bilim ve Teknoloji teması incelendiğinde 1998'den 2005 ve 2018'e doğru bilgi ve bilinç ifadelerinin arttığı görülmektedir. GH'ler Küresel Bağlantılar teması incelendiğinde 1998'de kültürel durumlar bu temada yer tutarken; 2005 ve 2018'de ise diğer ülkeler, çok kültürlülük gibi konuların yer tuttuğu görülmektedir. Ayrıca vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler GH'lerinde ve ÖK'lerde ad grupları ve kavramlar tema ve kategorilerini oluşturan ifadeler EK 3 ve EK 9 olarak sunulmaktadır.

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere ÖK'lerin Birey ve Toplum temasında bulunan kategoriler incelendiğinde 1998 SBÖP'te birlikte yaşama ve işbirliğinin; 2005 ve 2018'lerde ise haklar, sorumluluklar ve özgürlükler kategorisinin en fazla sıklığa sahip olduğu görülmektedir. ÖK'lerin Kültür ve Miras teması kod sıklığı incelendiğinde 1998 SBÖP'ün diğer 2005 ve 2018 SBÖP'e göre daha fazla kod sıklığının olduğu görülmektedir. ÖK'lerin Bilgi, Bilim ve Teknoloji teması incelendiğinde 1998'den 2005 ve 2018'e doğru bilgi ve bilinç ifadelerinin arttığı görülmektedir. ÖK'lerin Küresel Bağlantılar teması incelendiğinde 1998'de kültürel durumlar ve uluslar arası kurum ve kuruluşların bu temada yer tutarken; 2005 ve 2018'de ise diğer ülkeler, çok kültürlülük, turizm gibi konuların yer tuttuğu görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler ÖK'lerinde bulunan ad grupları ve kavramlar tema ve kategori ifadeleri EK 9 olarak sunulmaktadır.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler *Politik Bir Metin Olarak 1997 Sonrası Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Anlama* çalışmasında II. aşamayı oluşturmaktadır. Görüşme bulgularında tümdengelim yaklaşımıyla (genelden-özele) raporlaştırma yapılmıştır. Görüşmeler ile elde edilen veriler ile oluşan temalar ve bu temalara ait kategoriler Şekil 4.2'de görülmektedir.



Şekil 4. 2 Görüşme tema ve kategorileri

Açıklama ve tanım, eleştiri, sebep ve öneri temaları kendi içerisinde politik bir metin olarak programı anlama bağlamında politik ve politik olmayan kategorilerine ayrılmıştır. Görüşme bulgularında temalaştırma ve kategorileştirme yapılırken bu araştırmada odaklanılan *politik bir metin olarak programı anlama* ve bağlam olarak “vatandaşlık eğitimi” çerçevesi göz önünde tutulmaktadır.

Bulguların sunulmasında görüşme genel bulguları, açıklama ve tanım ile ilgili bulgular, eleştiriler ile ilgili bulgular, sebepler ile ilgili bulgular ve öneriler ile ilgili bulgular sunulmaktadır. Dört temada da bulunan politik kategori ile ilgili sayısal bulgular verildikten sonra her kod ile ilgili öğretmen/akademisyen olarak katılımcılardan doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır. Daha sonra dört temada da bulunan politik olmayan kategori ile ilgili bulgular verildikten sonra en fazla sıklık gösteren alt kodlar ile ilgili öğretmen/akademisyen olarak katılımcılardan doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır. Hedeflenen vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi bağlamında kodlar ile ilgili açıklamalar ve alıntı örnekleri dört temada da sunulmaktadır.

Görüşme temaları, kategorileri ve kodlarının katılımcı değişkenlerine göre sayıları ise Tablo 4.24’te görülmektedir. Tablo 4.24’te katılımcılar ve anlam ilişkilerine göre temaların politik / politik olmayan kategorilerde çapraz bilgileri görülmektedir.

Tablo 4. 24. *Katılımcı gruplarının temalarda ve toplamda politik/politik olmayan kategorilerde kod sayısı*

Katılımcı grupları	Açıklama ve Tanım (Pol/Pol.olm)	Eleştiri (Pol/Pol.olm)	Sebeup (Pol/Pol.olm)	Öneri (Pol/Pol.olm)	Genel Toplam (Pol/Pol.olm)
Öğretmenler Toplam (Politik/Politik olmayan)	236 (47/189)	230 (46/184)	149 (56/93)	141 (7/134)	756 (156/600)
Akademisyen toplam (Politik/Politik olmayan)	220 (65/155)	451 (56/395)	185 (104/81)	269 (19/250)	1125 (244/881)
GENEL TOPLAM (Politik/Politik olmayan)	456 (112/344)	682 (102/579)	334 (160/174)	410 (26/384)	1881 (400/1481)

Tablo 4.24'te katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden elde edilen kodlama, kategori ve tema sayıları görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla açıklama ve tanım yaparken; akademisyenlerin ise en fazla eleştiri yaptığı görülmektedir. Öğretmen ve akademisyen katılımcı verilerinin ayrı ayrı kod sayıları EK 12 olarak sunulmaktadır.

Görüşme temalarının politik ve politik olmayan kategorilere göre sayıları Tablo 4.25'te görülmektedir.

Tablo 4. 25. *Görüşme temalarının 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerde politik/politik olmayan kategorilerinde kod sayıları*

Temalar	1998 SBÖP (Pol/Pol.olm)	2005 SBÖP (Pol/Pol.olm)	2018 SBÖP (Pol/Pol.olm)	Toplam (Politik/Politik olmayan)
Açıklama ve Tanım (Politik/Politik olmayan)	113 (38/75)	152 (35/117)	151 (39/152)	456 (112/344)
Eleştiri (Politik/Politik olmayan)	120 (20/100)	198 (31/167)	363 (51/312)	681 (102/579)
Sebeup (Politik/Politik olmayan)	41 (24/17)	114 (51/63)	179 (85/94)	334 (160/174)
TOPLAM (Politik/Politik olmayan)	275 (82/193)	464 (117/347)	733 (175/558)	1472 (374/1098)
Öneri (Politik/Politik olmayan)		410 (26/384)		410 (26/384)
GENEL TOPLAM				1881 (400/1481)

Tablo 4.25'te 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin tema ve kategorilere göre kod sayıları görülmektedir. Öneri teması üç SBÖP'ü de kapsadığı için toplam olarak

Tablo 4.25’te görülmektedir. Politik kodların üç SBÖP’te de politik olmayan kodlardan daha az olduğu görülmektedir.

4.3.1. İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP’lerdeki Değişimleri Açıklamaları ile İlgili Bulgular

Açıklama ve tanım teması politik ve politik olmayan şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır. Açıklama ve tanım teması politik kategorisinde öğretmen/akademisyen kod sayıları Tablo 4.26’da görülmektedir.

Tablo 4. 26. Açıklama ve tanım teması politik kategorisinde öğretmen/akademisyen kod sayıları

Kodlar-Alt kodlar	1998 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2005 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2018 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)
Politik etki var	2/10	3/11	5/12
Politik etki yok	2/-	2/-	3/-
Program ideolojisi	10/9	6/9	5/6
Atatürkçülük	4/1	1/-	1/-
Yurtdışı etki		-/3	-/1
Yeni Cumhurbaşkanlığı sis.			2/-
15 Temmuz			1/3
TOPLAM	18/20	12/23	17/22

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere politik etki var sıklığı politik etki yok sıklığından üç SBÖP’te de fazladır. Politik etki var konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 “İster istemez o dönemlerde program hazırlanması döneminde uluslar arası ilişkilerde neye değer verildiği programa yansıyor.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö5 “Programlarda var olan, eksiltelen konular, yeni eklenen konular ve kavramları politikacılar, hâkim görüş kesinlikle etkiliyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Yine SBÖP’lere politik etki yok diyen katılımcı sıklığının 1998 SBÖP’te 2/-, 2005 SBÖP’te 2/- ve 2018 SBÖP’te ise 3/- olduğu görülmektedir. Politik etki yok konusu ile ilgili akademisyenler herhangi bir ifade kullanmazken öğretmenlerden Ö4 “Siyaset müfredata bence çok etki etmedi.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Program ideolojisi hakkında katılımcıların sıklığı 1998 SBÖP’te 10/9, 2005 SBÖP’te 6/9 ve 2018 SBÖP’te ise 5/6 olduğu görülmektedir. Program ideolojisi konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 “Dünyada belli başlı ideolojilerden ve neo-liberalizmin 2005 ve 2018 SBÖP’te görüldüğünü ifade edelim.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö7 “2005’te AB uyum çerçevesinde biraz daha küresel bir vatandaşlık tanımı yapılmış ve özgürlük ve hakların daha çok ön planda olduğunu görüyorum.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Atatürkçülük konusunda açıklama ve tanım yapan katılımcı sıklığının 1998 SBÖP’te

4/1, 2005 SBÖP'te 1/- ve 2018 SBÖP'te ise 1/- olduğu görülmektedir. Atatürkçülük konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 “1998 SBÖP'te biraz daha siyasi etki daha fazlaydı. Askeriyenin daha fazla bir baskısı vardı ve o dönemde Atatürkçülük konuları daha fazlaydı.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö3 “1998 SBÖP'de Atatürkçülük ile ilgili daha özgürlükçü bir yaklaşım vardı.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. SBÖP'lere yurtdışı etkinin 2005 SBÖP'te -/3 ve 2018 SBÖP'te ise -/1 olduğu görülmektedir. Yurt dışı etki konusu ile ilgili akademisyenlerden A4 “2005 SBÖP'ün dünyaya entegre olmasının da sebebi NCSS'nin Amerika'daki standartlarından yararlanmış olmaları.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Yeni cumhurbaşkanlığı sistemi (2/-) ve 15 Temmuz süreci (1/3) hakkında açıklama ve tanım kodlarının ise 2018 SBÖP'te olduğu görülmektedir. Yeni cumhurbaşkanlığı sistemi konusunda akademisyen ifadesi bulunmuyorken öğretmenlerden Ö6 “2018 SBÖP'te yeni cumhurbaşkanlığı sistemine geçildi ama yeni sistem anlatılmıyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. 15 Temmuz konusu ile ilgili akademisyenlerden A4 “2018 SBÖP, müdahaleden sonraki program.” ifadesini kullanırken Ö7 “2018'de de 15 Temmuz darbe girişimi programa tam yansımaya da kitaplara yansıdı ve vatanseverliğin, milliyetçiliğin ön plana çıktığı bir yapı olarak görüyorum.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Program ideolojisinde hakkında ise 1998 SBÖP için daha Kemalist, milliyetçi, devletçi ve Atatürkçülük anlayışına sahip olarak nitelendirilirken; 2005 neo-liberalist, AB uyumuna çaba gösteren ve 2018 ise küreselleşme, neo-liberalist ideolojik izler taşıdığı ifade edilmiştir. Tablo 4.27'de açıklama ve tanım teması politik olmayan kategorisinin öğretmen/akademisyen kod sayıları görülmektedir.

Tablo 4. 27. Açıklama ve tanım teması politik olmayan kategorisinde öğretmen/akademisyen kod sayıları

Kodlar-Alt kodlar	1998 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2005 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2018 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)
<u>Program geliştirme süreci</u>		-/3	-/2
SBÖP genel yapı	15/7	27/37	28/37
Tutumlar		-/5	-/5
Diğer ders programları	6/-	6/-	5/-
Program yapısı	6/1	7/15	4/10
Program yaklaşımı	1/3	6/5	7/6
Programda içerik	2/1	7/7	6/5
Program becerileri	-/1	-/2	1/6
Program değerleri	-/1	-/2	2/3
G. hedefler/öğr. kazanımları		1/1	3/2
<u>Uygulama</u>	4/1	7/6	10/6
Uygulama durumları	4/1	6/3	8/4
Öğretmen faktörü		1/-	2/2
Ölçme-değerlendirme		-/3	
<u>İçerik</u>	33/15	23/14	42/27
Beceriler		2/2	3/2
Bilgi, bilim ve teknoloji			2/4
Birey ve toplum	4/1	3/1	5/2
Değerler	9/3	2/3	5/4
Demokrasi, gruplar ve yönetim	1/-	2/-	7/-
İnsanlar, yerler ve çevreler	1/2	2/3	4/5
Küresel bağlantılar	2/1	3/-	4/1
Milli kültür ve kimlik	2/-	2/2	3/2
SBÖP konular	5/-	1/-	2/-
Üretim, dağıtım ve tüketim			1/1
Vatandaşlık	9/8	6/3	6/6
TOPLAM	52/23	57/60	80/72

Tablo 4.27’de açıklama ve tanım temasına ait politik olmayan kategori ile kodlar ve öğretmen/akademisyenlerin 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’te sıklığı program geliştirme süreci, SBÖP genel yapı, uygulama ve içerik olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kodlara ait alt kodlar ve üç SBÖP’te sıklığı da görülmektedir. Politik olmayan bulgularla ilgili tüm kodlar yerine sadece bazı önemli görülen konular ile ilgili katılımcı görüşlerini sunulmaktadır. SBÖP genel yapı kodunda en fazla alt kod sıklığının üç SBÖP’te de program yapısında olduğu; uygulama kodunun sıklığı en fazla olan alt kodunun üç programda da uygulama durumları olduğu ve içerik kodunda en fazla alt kodun üç SBÖP’te de vatandaşlık alt kodunun olduğu görülmektedir. Program geliştirme süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A2 “2005 SBÖP özellikle arge çalışmaları ve bazı bölgelerde uygulanma sürecinden sonra oluşturuldu.” şeklinde bir ifade kullanırken öğretmenler herhangi bir ifade kullanmamıştır. Program yapısı konusu ile ilgili akademisyenlerden A6 “programda her değiştirdiğin bir şey sarmal yapıdan dolayı başka bir şeyi etkiliyor.” ifadesini

kullanırken öğretmenlerden Ö2 “2005 SBÖP’te 15 beceri ve yine 2005 SBÖP’te 20 değer gözüküyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Programda içerik konusu ile ilgili akademisyenlerden A2 “Değişen dünya yapısında 2005 ve 2018 SBÖP’lerde daha genel olduğunu söyleyebiliriz.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö4 “2005 SBÖP içerik çok değişti, hafifledi.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Uygulama durumları konusu ile ilgili akademisyenlerden A3 “2017 SBÖP tanıtım için hizmet içi eğitim gerektirmiyor, diye düşünüyorum...” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö2 “2005 SBÖP hayata geçirdiği zaman kademeli olarak uygulanmaya kondu ve biz bunun seminerini aldık.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Birey ve toplum konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 “2005 ve 2018 SBÖP’lerde biraz daha ben yapısı ön plana çıkıyor.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö1 “Bireyler düşüncelerini açıklayabilme ve bunun farkında olmalı çocuk. 2005 SBÖP özgürlük konusuna daha fazla önem vermiş.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Ayrıca içerik kodu altındaki vatandaşlık alt kodu için öğretmen/akademisyen sıklığının 1998 SBÖP’te 9/8, 2005 SBÖP’te 6/3 ve 2018 SBÖP’te 6/6 olduğu görülmektedir. Vatandaşlık alt kodunda SBÖP’lere göre öne çıkan vatandaşlıklar katılımcılar tarafından 1998 SBÖP’te vatansever, toplumcu, iyi insan, iyi vatandaş, sorumlu, etkin olmayan ve etkin vatandaş; 2005 SBÖP’te özgür, rekabetçi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine sahip vatandaş ve 2018 SBÖP’te ise etkin, vatansever, dijital vatandaş şeklinde ifade edilmiştir. Vatandaşlık konusu ile ilgili akademisyenlerden A4 “1998 SBÖP’de var olan iyi insan, iyi vatandaş derken kurallara uyan, vergisini veren yani devlete arıza çıkarmayan vatandaş kastediliyor.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö1 “2005 SBÖP’de daha çok bilgi ve beceriye ağırlık verildiğini görmekteyiz.” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

4.3.2. İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP’lerdeki Değişimleri Eleştirileri ile İlgili Bulgular

Eleştiri teması da aynı sistematikte politik ve politik olmayan şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır. Tablo 4.28’de eleştiri teması politik kategorisinde öğretmen/akademisyen sıklığı üç programa göre görülmektedir.

Tablo 4. 28. *Eleştiri teması politik kategorisinde öğretmen/akademisyen kod sayıları*

Kodlar-Alt kodlar	1998 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2005 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2018 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)
<u>Program geliştirme süreci</u>		-/1	-/1
<u>SBÖP genel yapı</u>	7/11	7/11	17/21
Politik/yönetim unsurları	5/7	7/11	15/21
G. hedefler/öğr.	-/1		1/-
Kazanımları			
28 Şubat süreci	1/2		
15 Temmuz süreci			1/-
<u>Uygulama</u>			2/-
Eğitim araç/gereçleri			2/-
<u>İçerik</u>	2/-	7/5	4/6
Değerler		1/-	1/-
Beceriler			-/1
Hedeflenen Vatandaşlık	1/-		
Atatürkçülük			1/-
İnsanlar, yerler ve çevreler		3/-	
Milli kültür ve kimlik		1/1	1/-
SBÖP genel içerik	1/-	2/4	1/5
TOPLAM	9/11	14/17	23/28

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere program geliştirme süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A3 “2005 ve 2018 SBÖP’lerin tam olarak bir hükümet çalışması olduğunu söyleyebilirim.” ifadesini kullanırken öğretmenler herhangi bir ifade kullanmamışlardır. Politik/yönetim unsurları konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 “Zamanın getirdiği ihtiyaçlar programa yansır ve bizim gibi ülkelerde hükümetler de programlara etkide bulunabiliyor.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö5 “Programlarda var olan, eksiltelen konular, yeni eklenen konular ve kavramları politikacılar, hâkim görüş kesinlikle etkiliyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. GH’ler/ÖK’leri konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 “Hükümet o zamanlar (2005) AB ile ilgili çok daha fazla öncelik tanıyordu. AB ile ilgili yasa düzenlemeleri gibi ve ister istemez programda bu süreci görüp hissediyoruz.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö1 “milliyetçiliği fazla ön plana çıkarmayan kazanımlar mevcut olduğunu düşünüyorum.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. 28 Şubat konusu ile ilgili akademisyenlerden A2 “1998 SBÖP yapılırken 28 Şubat süreci ve akabinde gelişen sekiz yıllık kesintisiz eğitim, o anki siyasal baskı ile alelacele hazırlanmış bir SBÖP var.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö7 “O dönemdeki post modern darbe, 28 Şubat ile var olan siyasi durumun programa yansıdığını düşünüyorum.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. 15 Temmuz konusu ile ilgili akademisyenler herhangi bir ifade kullanmazken öğretmenlerden Ö6 “15 Temmuz sürecinin yansıtılması, İslamofobinin azaltılması politik temelleri anımsatıyor..” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Eğitim

araç-gereçleri konusu ile ilgili akademisyenler herhangi bir ifade kullanmazken öğretmenlerden Ö3 “2018 SBÖP’te ... kitapta farklı olarak eski sistem. Kitapların da güncellenmesi gerekiyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Milli kültür ve kimlik konusu ile ilgili akademisyenlerden A2 “Küreselleşmeye eğer dünya vatandaşlığı olarak düşünürsek o zaman milliyetçilik, milli unsurların ortadan kalkması anlamına gelir.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö5 “Popüler kültür milli kültürü azaltıyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. SBÖP genel içerik konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 “Orada bu standartların hepsi geçiyor. Amerikan toplumunda var olan haklar, özgürlükleri bire bir alınca bize tam uymuyor ve diğer bazı içeriği ihmal etmiş oluyoruz.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö7 “Hak, sorumluluk ve özgürlük ifadelerinin teoride kalma sebebinin de tamamen politik nedenlerden olduğunu düşünüyorum.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. İçerik kodu için hedeflenen vatandaşlık sıklığının 1998 SBÖP’te 1/- olduğu da görülmekte ve bu konu ile ilgili öğretmenlerden Ö7 “1998 SBÖP’te vatandaşlıkta ... evrensel ilkelerin göz ardı edildiğini düşünüyorum.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Tablo 4.29’da eleştiri teması politik olmayan kategori öğretmen/akademisyen kod sayıları görülmektedir.

Tablo 4. 29. *Eleştiri teması politik olmayan kategorisinde öğretmen/akademisyen kod sayıları*

Kodlar-Alt kodlar	1998 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2005 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2018 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)
<u>Program geliştirme süreci</u>	-/9	-/12	-/18
<u>SBÖP genel yapı</u>	17/21	8/23	9/63
Diğer programlar			1/-
G. hedefler/öğr. kazanımları	1/5	1/-	2/7
Ölçme-değerlendirme	-/5	1/6	4/9
Program yapısı	-/4	1/3	-/15
Programda beceriler		-/1	-/13
Programda değerler		3/5	2/6
Programda içerik	2/-	2/5	-/13
Program uyumu	-/2		
Kavramlar	2/3	-/3	
Ezberci/ otoriter/ bilgi aktarımı ve geçmiş vurgusu	12/2		
<u>Uygulama</u>	11/17	27/46	35/60
Eğitim-öğretim ortamı	4/3	7/4	3/3
Öğrenme-öğretme süreci	6/4	9/23	12/28
Öğretmen faktörü	-/3	1/5	1/8
Uygulama durumları	1/7	10/14	19/21
<u>İçerik</u>	6/19	15/35	56/71
Atatürkçülük	1/-	2/3	6/6
Beceriler	-/2		-/19
Bilgi, bilim ve teknoloji			3/1
Birey ve toplum		7/15	19/14
Değerler	1/6	1/1	6/5
Demokrasi, gruplar ve yönetim		1/-	3/1
İnsanlar, yerler ve çevreler	-/7	-/6	-/6
Hedeflenen Vatandaşlık	3/4	-/4	3/14
Küresel bağlantılar		1/1	4/-
Milli kültür ve kimlik	1/-	3/5	12/5
TOPLAM	34/66	50/117	100/212

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere bu kategoriye ait kodların program geliştirme süreci, SBÖP genel yapı, uygulama ve içerik olduğu da görülmektedir. Öğretmen/akademisyen kod sıklığına göre en fazla eleştiri yapılan alt kodların 1998 SBÖP’te SBÖP genel yapı kodunda GH’ler-ÖK’leri, uygulama kodunda öğrenme-öğretme süreci ve içerik kodunda ise değerler, insanlar, yerler ve çevre ve hedeflenen vatandaşlık olduğu görülmektedir. Öğretmen/akademisyen kod sıklığına göre en fazla eleştiri yapılan alt kodların 2005 SBÖP’te SBÖP genel yapı kodunda programda değerler, uygulama kodunda öğrenme-öğretme süreci ve içerik kodunda ise birey ve toplum olduğu görülmektedir. Öğretmen/akademisyen kod sıklığına göre en fazla eleştiri yapılan alt kodların 2018 SBÖP’te SBÖP genel yapı kodunda programın yapısı, uygulama kodunda uygulama durumları ve içerik kodunda ise birey ve toplum olduğu görülmektedir. Program geliştirme süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 “Program geliştirme çok uzun bir çaba gerektiriyor. Aslında

2018 SBÖP çok kısa sürede, birkaç ay süren, zaman diliminde bazı değişiklikler, revizyon yapıldı sadece.” ifadesini kullanırken öğretmenler herhangi bir ifade kullanmamışlardır. SBÖP genel yapı kodu için ölçme-değerlendirme konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 “Bireyin iyi ve etkili bir birey olarak yetişmesi için kazanması gereken özellikleri biz ölçmüyoruz.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö5 “Bir eğitim sistemi düşünün. Sınıfta kalma yok. Tüm derslerden öğrenciler geçmekte.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. SBÖP genel yapı kodu için program yapısı konusu ile ilgili akademisyenlerden A3 “Bizim sorunumuzun gerçeklerden uzak programlar hazırlamak olduğunu düşünüyorum.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö4 “1998’de sadece öğretmen otoritesi ve bilgiyi aktaran bir konumu vardı.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Uygulama kodu için öğrenme-öğretme süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A6 “Çocuklara şimdi değer öğretimi konusunda konular teoride kalıyor.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö3 “Günümüzde değerlerin işlenmesi sadece pano hazırlanması şekline dönüşmektedir. Tüm değerleri tam anlamıyla işleyen okullar çok az.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Uygulama kodu için uygulama durumları konusu ile ilgili akademisyenlerden A3 “Bizim sorunumuzun gerçeklerden uzak programlar hazırlamak olduğunu düşünüyorum.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö4 “1998’de sadece öğretmen otoritesi ve bilgiyi aktaran bir konumu vardı.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. İçerik kodu için Atatürkçülük konusu ile ilgili akademisyenlerden A3 “Genel amaçlarda Türklük, Türk Tarihi, Atatürkçülük, Atatürk İlkeleri ve Türk devrimine ilişkin içeriğin maddelerin seyrettiğini görüyoruz.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö1 “2018 SBÖP’te Atatürk’ü de çok fazla yer verilmiyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. İçerik kodu için değerler konusu ile ilgili akademisyenlerden A3 “2017 SBÖP’te aksaklığın aynısını değerlerde görüyoruz mesela. Adil olmayı çıkartıp yerine eşitliği koymak bir hatadır..” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö1 “SBÖP’lerde bilimsel etik ve bilimsel araştırma basamaklarının tam olarak uygulandığını düşünmüyorum.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Ayrıca içerik kodu için hedeflenen vatandaşlık alt kodu ile ilgili öğretmen/akademisyen sıklığının 1998 SBÖP’te 3/4, 2005 SBÖP’te -/4 ve 2018 SBÖP’te ise 3/14 olduğu görülmektedir. Hedeflenen vatandaşlık konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 “2018 SBÖP’te maalesef aktif vatandaşlık adı var ama kazanımlarda pek fazla göremiyoruz.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö4 “Şu

anki müfredatta da her ne kadar değerlerin çoğu verilmeye çalışılıyorsa da bilgili vatandaş boyutunda kalıyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

4.3.3. İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP’lerdeki Değişimlerin Sebepleri ile İlgili Bulgular

Sebeb teması politik ve politik olmayan şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır. Tablo 4.30’da sebep teması politik kategorinin 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’te öğretmen/akademisyen kod sayıları görülmektedir.

Tablo 4. 30. *Sebeb teması politik kategorisinde öğretmen/akademisyen kod sayıları*

Kodlar-Alt kodlar	1998 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2005 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2018 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)
<u>İktidar/ hâkim güç</u>	5/6	9/12	20/15
Program geliştirme çalışmaları		-1	
Program genel yapısı	2/6	5/7	9/4
İçerik	3/-	4/4	11/11
<u>Eğitim yönetimi/TTKB</u>	-1		1/10
Program geliştirme çalışmaları			-4
Program genel yapısı	-1		-5
İçerik			1/1
<u>Avrupa Birliği</u>		4/8	1/2
Program geliştirme çalışmaları		-1	
Program genel yapısı		2/5	-1
İçerik		2/2	1/1
<u>Yurt dışı</u>	1/-	5/13	4/17
Program geliştirme çalışmaları		-1	
Program genel yapısı	1/-	1/7	-6
İçerik		4/5	4/11
<u>15 Temmuz süreci</u>			2/10
Program geliştirme çalışmaları			-1
Program genel yapısı			1/3
İçerik			1/6
<u>28 Şubat süreci</u>	4/7		
<u>Sosyal/ekonomik kültürel nedenler</u>			-3
İçerik			-3
TOPLAM	10/14	18/33	28/57

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere bu kategoriye ait kodların ve öğretmen/akademisyen kod sıklığının iktidar- hâkim güç, eğitim yönetimi-TTKB, Avrupa Birliği, yurt dışı, 15 Temmuz süreci, 28 Şubat süreci ve sosyal-ekonomik ve kültürel nedenler olduğu görülmektedir. 1998 SBÖP’te iktidar/ hâkim güç, eğitim yönetimi-TTKB, yurt dışı kodunun SBÖP yapısı alt kodunda, ayrıca 28 Şubat sebep kodunun da 1998 SBÖP’te değişikliğe en fazla sebep olan kodlar olduğu görülmektedir. 2005 SBÖP’te iktidar/ hâkim güç, eğitim yönetimi-TTKB ve Avrupa

Birliği kodunun SBÖP yapısı alt kodunda; yurt dışı kodunun içerik alt kodunda en fazla değişikliğe sebep olan kodlar olduğu görölmektedir. 2018 SBÖP'te iktidar/ hâkim güç kodunun içerik alt kodunda; eğitim yönetimi-TTKB kodunun SBÖP genel yapısı alt kodunda; Avrupa Birliği, yurt dışı, 15 Temmuz süreci ve sosyal-ekonomik nedenler kodunun içerik alt kodunda en fazla değişikliğe sebep olan kodlar olduğu görölmektedir.. İktidar/ hâkim güç kodu için program geliştirme süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A3 *“2005 ve 2018 SBÖP'lerin tam olarak bir hükümet çalışması olduğunu söyleyebilirim.”* ifadesini kullanırken öğretmenler bu konuda herhangi bir ifade kullanmamışlardır. İktidar/ hâkim güç kodu için program genel yapısı konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 *“Her devlet belli bir ideoloji üzerine kurulmuştur ve bunu programa yansıtmak ister. Yetiştirmek istediği vatandaşta o özellikleri görmek ister.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö7 *“İktidara gelen partinin görüşü neyse programa o şekilde yansıyor.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. İktidar/ hâkim güç kodu için içerik konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 *“Sosyal bilgiler dersi vatandaş yetiştirme amacı olan ders olduğu için içerik açısından en fazla politize olmuş ders sosyal bilgiler dersidir.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö3 *“Türklük kavramı yöneticileri rahatsız eder gibi bir yapı ortaya çıktı. Dini motifler ön plana çıkmaya başladı.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Eğitim yönetimi/TTKB kodu için program geliştirme süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 *“Talim Terbiye Kurulunda, İlişkilendirmeler yapmayacak mıyız, diye sordum. Talim Terbiye, ilişkilendirmeleri biz yapacağız, dediler.”* ifadesini kullanırken öğretmenler bu konuda herhangi bir ifade kullanmamışlardır. Eğitim yönetimi/TTKB kodu için program genel yapısı konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 *“Daha sonra programda bunların olmayacağı bize bildirildi ve bizim hazırladığımız çalışmalar TTKB tarafından programdan çıkarılmıştı.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö7 *“İktidara gelen partinin görüşü neyse programa o şekilde yansıyor.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Eğitim yönetimi/TTKB kodu için içerik konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 *“TTKB eliyle program geliştirme gerçekleştirildiği için devleti yöneten zihniyetindeki o politik yapının yeni yetişen kuşakta da olmasını isteyen bir anlayış vardır.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö5 *“Maalesef öğrenci merkezli ders yükünün yoğunluğunu azaltmak üzere kurulan eğitim programları adı altında içi boşaltılıyor.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Avrupa Birliği kodu için program geliştirme süreci

konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 “*AB’nin fonlamasıyla 2005 SBÖP’te AB etkisi doğrudan söylenmemiş olsa bile o günün siyasal ortamı da onu destekler nitelikteydi.*” ifadesini kullanırken öğretmenler bu konuda herhangi bir ifade kullanmamışlardır. Avrupa Birliği kodu için program genel yapısı konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 “*Son AK parti iktidarında Avrupa Birliği ile ilişkilerimiz yoğunlaştı ve bu da programa yansdı..*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö7 “*2005’te AB uyum çerçevesinde biraz daha küresel bir vatandaşlık tanımı yapılmış ve özgürlük ve hakların daha çok ön planda olduğunu görüyorum..*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Avrupa Birliği kodu için içerik konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 “*Yine de bir şekilde bu TYÇ sekiz yetkinlik alanının tüm programlarda konulması AB etkisi olarak görülebilir.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö3 “*Avrupa birliğine giriş ve Avrupa Birliği Uyum Yasaları sürecinde milli konularda taviz verildiğini düşünüyorum.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Yurt dışı kodu için program geliştirme süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A2 “*Bu bağlamda 2005 SBÖP yapıldı.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden bu konuda herhangi bir ifade kullanmamışlardır. Yurt dışı kodu için program genel yapısı konusu ile ilgili akademisyenlerden A7 “*Sosyal bilgiler öğrenme alanları NCSS tarafından benimsenmiş temalar direk kopyala yapıştır gibi aynıdır.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö7 “*Özellikle 2005 SBÖP yapılandırmacı yaklaşımda yurt dışı etki olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Yurt dışı kodu için içerik konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 “*Avrupa ve Amerika’da ben vurgusu vardır ve biz de onlardan etkilenmekte olduğumuz için kendi vatandaşımızı birey olarak görmeye çalışıyoruz.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö2 “*yurtdışında o bilgileri oradan alıyorlar ve geliyorlar. Onların kaleme aldığı böyle bir metin ortaya çıkıyor.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. 28 Şubat süreci kodunun 4/7 öğretmen/akademisyen sıklığıyla sadece 1998 SBÖP’te; 15 Temmuz kodunun 2/10 öğretmen/akademisyen sıklığıyla ve sosyal/ekonomik ve kültürel nedenler kodunun -/3 öğretmen/akademisyen sıklığıyla sadece 2018 SBÖP’te olduğu da görülmektedir. 28 Şubat süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A3 “*1998 SBÖP için hükümetten daha çok 28 Şubat sürecini yürütenlerin etkisinin olduğunu düşünüyorum.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö3 “*1998 döneminde askeri etkinin devletin üzerinde olduğunu düşünüyorum ancak daha sonra bu askeri otoritenin olmadığını düşünüyorum.*” Şeklinde bir ifade

kullanmıştır. 15 Temmuz süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A2 “2018 SBÖP programı 15 Temmuzun gölgesinde yapılan bir programdır.” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö3 “2018’de de 15 Temmuz milli günü de eklendi.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Sosyal/ekonomik ve kültürel nedenler ile ilgili akademisyenlerden A5 “Teknolojik gelişmeler, küreselleşmenin vazgeçilmez olması ile kültürel bazı değerlerimizin erozyona uğradığı şeklinde bir düşünceden dolayı bazı değerler programa eklenmiştir.” ifadesini kullanırken öğretmenler bu konuda herhangi bir ifade kullanmamışlardır. Tablo 4.31’de sebep teması politik olmayan kategorinin 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’te öğretmen/akademisyen kod sayıları görülmektedir.

Tablo 4. 31. *Sebep teması politik olmayan kategorisinde öğretmen/akademisyen kod sayıları*

Kodlar-Alt kodlar	1998 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2005 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)	2018 SBÖP (Öğrt./Akd. Sıklık)
<u>Akademik çalışmalar</u>	1/1	2/3	5/5
Program geliştirme çalışmaları		-3	-3
Program genel yapısı		1/-	2/1
İçerik	-1		2/1
Uygulama	1/-	1/-	1/-
<u>Bilimsel/teknolojik gelişmeler</u>		8/2	16/6
Program genel yapısı		4/-	4/-
İçerik		3/2	10/6
Uygulama		1/-	2/-
<u>Dönemsel ihtiyaçlar</u>	2/2	5/4	11/5
Program geliştirme çalışmaları		-1	
Program genel yapısı	-2	1/-	2/1
İçerik	2/-	4/3	9/4
<u>Eğitim-öğretim ortamı</u>	2/9	9/11	6/5
Program geliştirme çalışmaları		-1	-1
Program genel yapısı	1/2	3/8	4/3
İçerik	-4		-1
Uygulama	1/3	6/2	2/-
<u>Sosyal/ekonomik nedenler</u>		3/-	6/1
Uygulama			2/1
İçerik		3/-	4/-
<u>Yurt dışı</u>		1/12	2/15
Program genel yapısı		-1	-2
İçerik		1/11	2/13
<u>Toplumsal bakış</u>		3/-	11/-
Program genel yapısı			1/-
İçerik		2/-	6/-
Uygulama		1/-	4/-
TOPLAM	5/12	31/32	57/37

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere sebep teması politik olmayan kategoride akademik çalışmalar, bilimsel-teknolojik gelişmeler, dönemsel ihtiyaçlar, eğitim-

öğretim ortamı, sosyal-ekonomik nedenler, yurt dışı ve toplumsal bakış olduğu da görülmektedir. Akademik çalışmalar kodu için program genel yapısı konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 *“Tutum belki kavram olarak yer almamıştır ama değerler kapsamında değerler geliştirilirken tutum da geliştirilir anlamında düşünülmüştür.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö2 *“tezler, sizlerden ve öğretimde yeni yaklaşımlar da yola çıkılarak 2005 yılında kapsamlı bir program değişikliğine gidildi.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bilimsel/teknolojik gelişmeler kodu için içerik konusu ile ilgili akademisyenlerden A2 *“Ancak sosyal medyanın hayatımıza girmesi gibi etkenlerin 2005 ve 2018 SBÖP’lerde hayatımıza yansıdığını görüyoruz.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö4 *“teknolojik gelişmeler, akıllı telefonlar vb. eklenince biz değerleri ne kadar verirsek verelim değer havada kalıyor.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Dönemsel ihtiyaçlar kodu için içerik konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 *“Zamanın getirdiği ihtiyaçlar programa yansır ve bizim gibi ülkelerde hükümetler de programlara etkide bulunabiliyor.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö7 *“1998, 2005 ve 2018 SBÖP’lerde bilimsellik ile ilgili tanımların o dönemdeki yapıya göre şekillendiğini düşünüyorum.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Eğitim-öğretim kodu için uygulama konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 *“Yapılandırmacı yaklaşım dönüşümüne öğretmenlerimizin uyum sağlaması için 2005 SBÖP’te bu açıklamalar ve detaylandırma gerekliydi.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö6 *“Sınıflar kalabalık oluyor, sınıflarda bazı sıkıntılar oluyor.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Sosyal/ekonomik nedenler konusu ile ilgili akademisyenlerden A7 *“Mülteci çocuklar Türk çocuklarla iletişim kuramadıkları için kendileri birbiriyle iletişim kuruyorlar.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö3 *“Ekonomik sıkıntılar ve aile içi şiddetin artmasında aile birliğine verilen önemin azalmasının etkisinin olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Yurt dışı kodu için içerik konusu ile ilgili akademisyenlerden A2 *“Yani SBÖP’lerde milliden genele bir evrimle söz konusu.”* ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö5 *“Sanki küresel bir insan modeli yaratılmaya çalışılıyor. SBÖP’lerin içi boşaltılıyor.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Toplumsal bakış kodu için içerik konusu ile ilgili akademisyenler herhangi bir ifade kullanmazken öğretmenlerden Ö5 *“Şimdi uzman erbaş, uzman çavuş gibi zaten para karşılığı yapıyor gibi bakılıyor olaya. Para için içine girdiği zaman vatanseverlik de ikinci planda kalıyor.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır.

4.3.4. İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP'ler İçin Önerileri ile İlgili Bulgular

Öneri teması politik ve politik olmayan şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır. Tablo 4.32'de öneri teması politik kategorinin 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'te öğretmen/akademisyen kod sayıları görülmektedir.

Tablo 4. 32. Öneri teması politik kategorisinde öğretmen/akademisyen kod sayıları

Kodlar-Alt kodlar	Öğrt./Akd. Sıklık
Atatürkçülük	1/2
Eğitimde uzun süreli politikalar	2/1
Politik olmayan eğitim	3/9
Okul dışı etkenlerin içeriğinin eğitime uygun düzenlenmesi	1/4
Toplumsal/bireysel yapı	-/3
TOPLAM	7/19

Tablo 4.34'te görüldüğü öneri teması politik kategoride öğretmen/akademisyen kod sıklığının toplamda 7/19 kod olduğu görülmektedir. Öneri teması politik kategorisinde kodların ve öğretmen/akademisyen sıklığının Atatürkçülük (1/2), eğitimde uzun süreli politikalar (2/1), politik olmayan eğitim (3/9), okul dışı etkenlerin içeriğinin eğitime uygun düzenlenmesi (1/4 ve toplumsal/bireysel yapı (-/3) olduğu görülmektedir. Öneri teması politik kategoride en fazla kodun politik olmayan eğitim kodu olduğu görülmektedir. Atatürkçülük konusu ile ilgili akademisyenlerden A6 “*Türkiye Cumhuriyeti, Atatürkçülük bu ülkenin çimentosudur. 1998’de de, 2005’te de, 2018’de de ve 2023’te de olmalı.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö3 “*Ayrıca Atatürkçülük konuları eklenmeli.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Eğitimde uzun süreli politikalar konusu ile ilgili akademisyenlerden A6 “*Eğitim müstakil ve özgün olmalı, geçmiş ve gelecek bağlamında ele alınmalıdır.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö5 “*Milli eğitimde şu anda günü birlik düzenlemelerle olmamalı diye düşünüyorum.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Politik olmayan eğitim konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 “*Programın çok ideolojik temelli olmaması gerekiyor.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö5 “*Vatandaşlık eğitiminde politik kaygılar olmaması gerekiyor.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Okul dışı etkenlerin içeriğinin eğitime uygun düzenlenmesi konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 “*Eğitimde bütünlük önemli, yani birbirini desteklemesi gerekir okulun, yakın çevrenin, arkadaş çevresinin, medyanın gibi.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö5 “*İnternet, sosyal medya*

gibi. tabii ki televizyonun da, televizyondaki programların da, eğitici olması ve milli programlarla uyuşması lazım” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Toplumsal/bireysel yapı konusu ile ilgili akademisyenlerden A4 “Bilimsel yaklaşım ülkemizde sadece program düzeyinde değil tüm insanlarımızın bilimsel yaklaşıma sahip olması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesini kullanırken öğretmenler herhangi bir ifade kullanmamıştır. Tablo 4.33’te öneri teması politik olmayan kategorisinde 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’te öğretmen/akademisyen kod sayıları görülmektedir.

Tablo 4. 33. *Öneri teması politik olmayan kategorisinde öğretmen/akademisyen kod sayıları*

Kodlar-Alt kodlar	Öğrt./Akd. Sıklık
Program geliştirme süreci	1/8
SBÖP genel yapı	3/43
Akademik çalışmaların artması ve verimliliği	1/-
Dönemsel ihtiyaçlara uygun program	1/6
Gelecek yönelimli program	-/3
G. Hedefler/öğr. kazanımları	-/2
Ölçme-değerlendirme sistemi	-/2
Program becerileri	1/6
Program yapısı	-/22
Program değerlendirme	-/2
İçerik	105/157
Beceriler	12/10
Bilgi, bilim ve teknoloji	5/1
Birey olmak ve bireyselleşme	3/7
Değerler	27/25
Demokrasi, gruplar ve yönetim	2/-
Haklar, sorumluluklar ve özgürlükler	13/13
Hedeflenen vatandaşlık	24/69
İnsanlar, yerler ve çevre	1/4
Küresel bağlantılar	3/9
Milli kültür ve kimlik	11/18
Toplu yaşama ve biz	4/1
Uygulama	25/42
Eğitim-öğretim ortamı	2/1
Öğretmen faktörü	9/12
Öğrenme-öğretme süreci	11/20
Uygulama durumları	3/9
TOPLAM	134/250

Tablo 4.33’te görüldüğü üzere öneri teması politik olmayan kategoride program geliştirme süreci (1/8), SBÖP genel yapı (3/43), içerik (105/157) ve uygulama (25/42) kodlarından oluştuğu görülmektedir. Yine SBÖP genel yapı kodunun en fazla öneri yapılan alt kodunun program yapısı alt kodu, içerik kodunun en fazla öneri yapılan alt kodunun hedeflenen vatandaşlık alt kodu ve uygulama kodunun en fazla öneri yapılan alt kodunun öğrenme-öğretme süreci alt kodu olduğu

görülmektedir. Program geliştirme süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A6 “*Eğitim programlarında olması gerekeni söyleyeyim. Üç-dört sene üzerinde çalışılır. Bir kitap var. Değerler eğitimi konusunda beş sene çalışmış.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö2 “*1998 SBÖP incelense de daha sonra düzenlemeye gidilebilirdi.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. SBÖP genel yapı için dönemsel ihtiyaçlara uygun program konusu ile ilgili akademisyenlerden A6 “*Program gelecek yönelimli olmak zorunda.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö1 “*Hayat değiştikçe SBÖP güncellenmesi gerekiyor.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. SBÖP genel yapı için program yapısı konusu ile ilgili akademisyenlerden A4 “*Yani yapılandırmacılık tüm olarak ölçme- değerlendirme de dâhil uygulamak gerekir.*” ifadesini kullanırken öğretmenler herhangi bir ifade kullanmamışlardır. İçerik için değerler konusu ile ilgili akademisyenlerden A5 “*2023’te kültürel erozyon artacağı için milli değerlere daha fazla önem verilmeli ve içi boş kalmamalı.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö1 “*Milli manevi değerleri olmadan hiçbir şey yapılamaz zaten.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. İçerik için hedeflenen vatandaşlık kodu ile ilgili alt kodlar ve öğretmen/akademisyen sıklığı Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı vatandaş (2/2), becerileri içselleştiren vatandaş (-/1), bilinçli vatandaş (5/5), değerleri içselleştirmiş vatandaş (3/1), dijital vatandaş (-/2) etkin vatandaşlık (4/7) geçmişi kaybetmeden geleceğe yönelik vatandaş (-/6) iyi insan (1/1), iyi vatandaş (-/2), küresel vatandaş (-/2), milli/manevi kültürel değerlere bağlı vatandaş (1/3), nasıl bir vatandaş (-/18), sorumlu vatandaş (3/1), vatandaşlık aktarımı (-/3) ve vatandaşlık eğitimi (5/15) olarak ifade edilmiştir. Uygulama için öğrenme-öğretme süreci konusu ile ilgili akademisyenlerden A8 “*Bizim ne yapıp yapıp sadece eğitimi okula sınırlı kalmadan aile eğitimi sağlanmalıdır.*” ifadesini kullanırken öğretmenlerden Ö1 “*Kazanımlarla ilgili uygulama imkânı olmalı sadece teoride kalmamalı.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada SBÖP'lerdeki değişimlerde politik etkileri görmek için farklı hükümet dönemlerinde hazırlanan 1998 ve 2005- 2018 SBÖP'leri vatandaşlık eğitimi bağlamında, yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama akımına uygun, politik bir metin olarak anlamaya çalışılmıştır. Bu araştırmada I. Aşamada 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler incelenerek, SBÖP'lerde ne bulunmaktadır ve değişimler nedir, sorularına cevap aranmıştır. Daha sonra II. aşamada ise I. aşama verilerinden yola çıkılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle değişimler niçin, sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırmada tartışma bölümü, araştırma amacına ulaşmaya yönelik araştırma sorularının sıralamasına uygun olarak; önce *I. Aşamayı*, daha sonra *II. aşamayı* ve en sonda ise *I. ve II. aşamaları bütünleştirerek ve SBÖP'lerde hedeflenen vatandaşlık* ile ilgili tartışma şeklinde üç bölümden oluşmaktadır.

5.1. I. Aşama Hakkında Tartışma

Bu bölümde doküman incelemesi yöntemi ile 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin vatandaşlık eğitimi bağlamında analizi yapılmış ve bu konuda yapılan karşılaştırma ve analiz bulguların tartışması bulunmaktadır.

1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler Genel Yapısı Hakkında Tartışma

1998 SBÖP'ten sonra 2005 SBÖP'te davranıştan kazanıma, öğretmen merkezli öğrenci merkezliye, aktarım esasından yapılandırmacı yaklaşıma, toplu yaşama hedeflerinden bireyselliğe ve ders içeriğinin NCSS temalarına dayanmasına kadar birçok alanda köklü değişiklikler göze çarparken; 2018 SBÖP'ün köklü değişiklikten ziyade sadece bazı değişiklikleri barındırdığı görülmektedir. Yine SBÖP'ler ölçme-değerlendirme bakımından incelendiğinde 1998'de klasik ölçme-değerlendirme; 2005'te klasik, performans ve süreç ölçme-değerlendirme yöntemleri; 2018'de ise çeşitlilik ve esneklik anlayışına uygun ölçme-değerlendirme yaklaşımı görülmektedir. Ölçme - değerlendirme ile ilgili Sağlam ve Bilgili (2006) benzer şekilde 1998 SBÖP'ün ezberci ve öğretmen merkezli; 2005 SBÖP'ün ise

yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlandığını belirtirken; 2005 ve 2018 SBÖP'lerin benzerliğine vurgu yapan araştırmalar da (Çoban ve Akşit, 2018; Sözen ve Ada, 2018) mevcuttur. Öğretmenlerin hala geleneksel ölçme araçlarını kullandıklarını belirtilirken (Dinç ve Doğan, 2010; Şimşek, 2011); Koç ve Kiroğlu (2018) ise 2018 ölçme-değerlendirmenin uygulanabilirliğinin zayıf olduğunu belirtmekte ve ayrıca ölçme araçlarının kullanımı konusunda sorunsal olduğunu belirten araştırmalar da (Dinç ve Doğan, 2010; Doğanay, 2008) bulunmaktadır. 2005 ve 2018 SBÖP'lerde iki yaklaşım belirtilirken; *vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler* yaklaşımından bahsedilmemesi de dikkat çekicidir. Ancak Yalçın ve Akhan (2019) ise farklı olarak bu üç yaklaşıma da 1998, 2005 ve 2018'de yer verildiğini belirtmektedir.

1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin GH'ler, GH Bileşenleri ve ÖK'lerin Sayısı ve Oranı Hakkında Tartışma

VEB'de SBÖP'lerde GH, GH bileşenleri ve ÖK'ler incelendiğinde SBÖP'lerin çoğunlukla vatandaşlık eğitimi ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Yalçın ve Aktan (2019), 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin vatandaşlık aktarımının genel özelliklerini taşıdığını belirtirken; Akpınar ve Kaymakçı da (2012), 1998 SBÖP GH'lerinde vatandaşlığın vurgulandığını ancak 2005 SBÖP'te ise yeni yaklaşımlara yer verildiğini belirtmektedirler.

1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında GH Bileşenleri ve ÖK'ler Fiillerinde BADBT Hakkında Tartışma

1998'de davranışçı yaklaşım mevcutken 2005 SBÖP ile GH ve ÖK'lerde yapısal olarak ve yaklaşım değişikliğine gidildiği görülmektedir. 1998'den sonra 2005 ile GH ve ÖK'ler sayısında azalmalar görülmesine rağmen 2005 ve 2018 SBÖP'lerde kazanımların içeriğinde bir değişiklik bulunmadığını da belirtmektedir (Çoban ve Akşit, 2018). Ayrıca GH bileşenlerinin fiilleri duyuşsal alan basamağında BADTB düzeyleri bakımından incelendiğinde, üç programda da anlayış düzeyinin en fazla olduğu görülürken; ayrıca 2005 ve 2018'de ise beceri düzeyinin fazla sayıda olduğu görülmektedir. Üç programda da üst düzey taksonomi basamaklarına yönelik GH ve ÖK'lerin yetersizliği dikkat çekerken bu durum 2005 ile benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ile çelişki oluşturmaktadır. Büyükalan Filiz ve Baysal da (2019) araştırmalarında benzer şekilde 2018 SBÖP ÖK'leri, sınıf sınıf, Bloom Taksonomisine göre analizini yaparak ÖK'lerinde fiillerin genelde alt düzey basamaklarda olduğunu belirtmekteyken; Ayrıca Merey vd.

(2012) vatandaşlık eğitimi ile ilgili konuların Türkiye’de bilgi düzeyinde verildiğini belirtmektedirler.

1998, 2005 ve 2018 SBÖP’lerin Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında GH Bileşenleri ve ÖK’ler Fiilleri ve Kavram-Ad Gruplarında Değerler, Beceriler ve Tutumlar Hakkında Tartışma

1998’de değerler ve beceriler boyutları sadece programın açıklamalar bölümünde ele alınırken; 2005 ve 2018’de ise ayrı birer boyut halinde ele alınmakta; 2005’ten 2018’e geçişte değerler ve becerilerde bazı ekleme ve çıkarmalarla değişikliğe gidilmesi göze çarpmaktadır. Değer kategorileri olarak 1998 SBÖP’te aileye, topluma, ülkeye ve millete karşı yükümlülükler açısından değer kategorisi; 2005 ve 2018 SBÖP’lerde ise değer kaynakları ve bireysel gelişim olarak sahip olunması gereken değer kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Üç SBÖP’lerin GH bileşenlerinde var olan beceri ifadeleri incelendiğinde 1998, 2005 ve 2018’de sosyal ve vatandaşlık beceri kategorisinin en fazla yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SBÖP’lerde GH bileşenlerinde ve ÖK’lerde tutumlar incelendiğinde 1998’den 2018’e doğru tutumların azalan bir seyir izlediği görülmüş ve 2018 ÖK’lerde hiç tutum ifadesine rastlanılmamıştır.

Değerler ve beceriler ile ilgili Doğanay (2008) çağdaş akımlar çerçevesinde sosyal bilgilerin üç boyutunun, kavramlar, değerler ve beceriler, bulunduğunu belirtirken; Otuz, Görkaş ve Ekici (2018) ise araştırmalarında SBÖP’ün bireysel değerler bakımından güncellenmesinin gerektiğini ifade etmekte ve ayrıca beceriler, değerler ve değişimler hakkında 2005 ve 2018 SBÖP’ler arasındaki farklılıkları belirten araştırmaların da mevcut olduğu görülmektedir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Çoban ve Akşit, 2018; Doğanay, 2008; Sözen ve Ada, 2018). Merey vd. (2012), benzer şekilde Türkiye’de VEB’de SBÖP’te değerlerin bireysel ve toplumsal kategoride yoğunlaştığını belirtmektedir. Ayrıca değerler ve beceriler eğitiminde bireylere değerlerin ve becerilerin kazandırılmadığını ifade eden araştırma da (Kara vd., 2012, Merey vd. 2012) görülmektedir. Tutum boyutunun SBÖP’lerin üç boyutundan olmamasından dolayı tutum ifadelerinin azalarak 2018 SBÖP’te tutum ifadelerinin bulunmadığı görülmüş ve bununla ilgili Doğanay da (2008) sosyal bilgilerin üç boyutu içerisinde tutum olmadığını belirtmektedir.

Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’ler GH’ler ve ÖK’lerde Kavramlar- Ad Grupları Hakkında Tartışma

Üç SBÖP GH'leri ve ÖK'ler kavramlar ve ad grupları bakımından incelendiğinde 1998'den sonra 2005 SBÖP ile NCSS temalarının benimsendiği ve 2018 SBÖP ile de bu benimsemenin devam ettiği görülmektedir. Yurt dışı çalışmaların, bilimsel gelişmelerin etkisinin fazlalığı 2005 SBÖP içeriği ile açıkça görülmektedir. 1998'den 2005 ve 2018'e tarih, kültürel içerik, toplu yaşama konularının azaldığı görülmüş; 2005 ile bireyselleşme ve özgürlüklerde artış dikkat çekmiştir. 1998 SBÖP'te toplu yaşamaya ve aile bütünlüğüne daha fazla önem verildiği, tarihi kavram ve ad gruplarının ağırlığının da daha fazla olduğu görülmekte; 2005 SBÖP'te bireysel gelişim ve birey olmayı ön plana çıkardığı, özgürlükler ile ilgili kavramların arttığı ve 2018 SBÖP'te ise bireyselleşmenin ve uluslar arası küreselleşmenin getirdiği kavramların eklendiği, bilinç kavramının birçok alana eklendiği görülmektedir. SBÖP'lerde kavramlar ve ad grupları ile ilgili ulaşılan sonuçları destekler nitelikte, 1998'de tarih konularının 2005'e göre daha fazla olduğunu belirten araştırma (Akpınar ve Kaymakçı, 2012) ve 1998 SBÖP'te milli bilinç, toplumsal uyum ve toplumsal kimliğin diğer iki programa göre daha ağır bastığını belirten araştırma (Karasu Avcı ve İbret, 2018) mevcuttur. Ayrıca Türk Dünyası konusunun 2005 ve 2018 SBÖP'lerde eksikliğini belirten çalışma da (Çoban ve Temir, 2017) ve Atatürkçülük'ün 2005'ten 2018'e kazanım olarak azaldığını belirtirken (Çoban ve Akşit, 2018); 2005 SBÖP'te Atatürkçülük konularını eksikliğini belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Çelikkaya ve Kürümoğlu, 2018; Dinç ve Doğan, 2010).

Bu araştırmada I. aşamada SBÖP'ler vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmiş ve SBÖP'lerin genel yapısında 2005'te köklü bir değişikliğe gidildiği görülmüş, bu değişikliğin programın her bölümünde olduğu dikkati çekmiştir. Bu değişikliklerin davranışçılıktan yapılandırmacılığa; vatandaşlık aktarımının önemli olmasından vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımının alınmamasına; toplu yaşama anlayışından bireyselleşmeye; değerler ve becerilerin ayrı bir boyut haline gelmesine; ölçme - değerlendirmede klasik anlayışın değişimine ve dönemsel ihtiyaç olarak görülen bilim ve teknolojiye paralel olarak uygun içeriğe, bilinç kavramının ve okuyazarlıkların beceri olarak arttırılmasına kadar birçok alanda değişiklikler göze çarpmaktadır. Bütün bu bulgulardan yola çıkılarak II. aşama için görüşme formu hazırlanmış ve II. aşamada görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

5.2. II. Aşama Hakkında Tartışma

Bu araştırmada II. aşamada ilgili paydaşlardan (akademisyen - öğretmenler) yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerin bulguları tartışılmaktadır. Bu bölümde vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'lerde var olan unsurlara ilişkin temalar açıklama ve *tanım, eleştiriler, sebepler ve öneriler* olarak temalaştırılmış olup her tema politik ve politik olmayan kategorilerde tartışılmaktadır.

İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP'lerdeki Değişimleri Açıklamaları ile İlgili Tartışma

Politik kategoriye ilişkin bulgularda, üç programda da politik etkinin varlığını kabul eden kodların sayısı politik etkinin olmadığını belirten kodlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Eğitimde politik etki hakkında Korkmaz (2016; 2017) çalışmalarında SBÖP'lerin ve araç-gereçlerin politik olduğunu belirtmektedir. SBÖP'lerde öne çıkan ideolojik unsurların 1998'in daha milliyetçi ve devletçi; 2005'in AB uyumuna çaba gösteren ve 2018'in de küreselleşme ve neo-liberalist izler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öntaş (2017) ise araştırmasında farklı olarak, 2005 SBÖP'te milliyetçi, demokratik ve liberal ideolojiler bulunduğu ve her sınıf düzeyinde cumhuriyetçi, Atatürkçü unsurlar bulunduğu bahsetmektedir. Zaten 2005 SBÖP'ün AB normları, eğitim anlayışı ve mevcut programların değerlendirilmesi ile hazırlandığı belirtilirken (MEB-TTKB, 2005a; 2005b); bir başka araştırmada AB'nin ekonomiden ziyade eğitim ve vatandaşlık eğitimine yöneldiğini, üye ve aday ülkelerin eğitim sistemleri için standartlar getirdiği (Aslan ve Gökkaya, 2004) belirtilmekte ve ayrıca sosyal bilgiler 6. sınıf ders ve çalışma kitaplarında neo-liberalizm, girişimcilik, şirket dili gibi politik kavramlara ulaşıldığı da (Korkmaz, 2016; 2017) belirtmektedir.

İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP'lerdeki Değişimleri Eleştirileri ile İlgili Tartışma

Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'lerdeki eleştiri teması politik kategorisi incelendiğinde 1998, 2005 ve 2018'ler en fazla SBÖP genel yapısında eleştirilmiştir. Politik / yönetim unsurlarını eleştiri kategorisinde ise uzun vadeli eğitim politikasının olmaması, eğitim politikasının hükümet politikasına dönüşmesi, güncel politikalar, AB uyum, yurtdışından etkilenme eleştirileri olduğu görülmüştür. 1998 SBÖP, evrensel standartların göz ardı edilmesi ve 28 Şubat sürecinin etkisi bakımından; 2005 SBÖP, yurt dışı içeriğin programı fazla etkilemesi ve hükümet etkisi bakımından; 2018 SBÖP ise küreselleşmenin olumsuz etkileri

bakımından en fazla şekilde eleştirilmiştir. Küreselleşmenin SBÖP’lerde göz ardı edilmemesi gerektiği ve küreselleşmenin olumsuzluklarına da dikkat edilmesi gerektiği belirtilirken (Aslan, 2016; Gömleksiz ve Kılınç, 2012); 2005 SBÖP’ün GH’lerinin küresel vatandaş yetiştirme hedeflerine uygun olduğu ancak yine de daha fazla yenilenmeye ihtiyaç bulunduğu da (Kan, 2009) belirten araştırmalar mevcuttur.

Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP’lerdeki eleştiri teması politik olmayan kategorisi incelendiğinde 1998’de program içeriğinde teoriden çok uygulama az, öğrenci aktif değil ve beceri kazandırılmaması; 2005 ve 2018’lerde ise bazı değerlerde, yapılandırmacılık felsefesinde kavramsal olarak yanlış anlamalar ve bunlardan kaynaklanan problemler ve resmi-uygulanan program farkı bakımından eleştirilmiştir. Doğanay ve Sarı (2008) araştırmalarında, 2005 SBÖP hakkında temelde program felsefesi, yaklaşımı ve varsayımlarını program öğelerinden daha olumsuz bulunduğunu ve dört program ögesi içerisinde en fazla ölçme-değerlendirme boyutunun olumsuz bulunduğunu belirtmektedirler. Yine Doğanay ve Sarı (2008) araştırmalarında 2005 SBÖP uygulama sorunsallarını veli, toplum, araç-gereç, fiziki şartlar ve hizmet içi eğitim gereksinimi olarak belirtmektedirler. Eleştiriler olarak önemli olanın resmi programdan ziyade uygulanan program olduğu (Çoban ve Akşit, 2018); içeriğin yoğun olduğunu, ders süresinin yeterli olmadığını ve bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı (Taş ve Kıroğlu, 2018; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018) ve 2005 SBÖP’ün harita okuryazarlığı becerisi kazandırma için yetersiz olduğu (Darakçı, 2014) hakkında araştırmalar da mevcuttur.

İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP’lerdeki Değişimlerin Sebepleri ile İlgili Tartışma

Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP’lerdeki program yapısı, uygulama, içerik değişiklikler için sebep teması politik kategorisi incelendiğinde 1998’de iktidar- hâkim güç, 28 Şubat süreci etkisinin; 2005 ve 2018’de ise iktidar- hâkim güç, AB, Yurt dışı etkisi ve 2018’de ayrıca 15 Temmuz sürecinin etkilerinin önde görülen sebepler olduğu görülmüştür. 28 Şubat kararları incelendiğinde tavsiye kararının doğrudan ve dolaylı olarak 1998 SBÖP’e etki ettiği görülmektedir (TBMM, 2012, ss, 1032-1173). Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti ile AB Komisyonu arasında imzalanan Finansman Zaptı’na göre 2005 SBÖP’te AB etkisinin önemli sayılabilecek bir dayanağı olarak da görülebilir (Resmi Gazete, 2004). Bu konu ile ilgili 2005 SBÖP için AB normlarının etkisini; 2018’de ise kalkınma planları ve hükümet

programlarının etkisinin daha fazla olduğu belirtilirken (Çoban ve Akşit, 2018); 2005 SBÖP ile ilgili AB giriş süreci, küreselleşme ve dünya ile bütünleşme gibi sebeplerden eğitimin yeniden inşa edildiği de belirtmektedir (Erdoğan, 2010; Öntaş, 2017).

Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'lerdeki program yapısı, uygulama, içerik değişiklikleri için sebep teması politik olmayan kategorisi incelendiğinde 1998 ve 2005'te eğitim-öğretim ortamı etkileri; 2018'de ise bilimsel-teknolojik gelişmeler etkisi önde görülen sebepler olarak ifade edilmiştir.

İlgili Paydaşların Politik/Politik Olmayan Biçiminde SBÖP'ler Hakkındaki Önerileri ile İlgili Tartışma

Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler için politik kategoride; politik olmayan eğitim, okul dışı etkenlerin içeriğinin eğitim-öğretime göre düzenlenmesi, eğitim politikalarının uzun süreli olması, Atatürkçülük ve toplumsal-bireysel bakış açısı kodlarında öneriler yapılmıştır. Ayrıca okul dışı unsurlardan aile unsurunun okuldan daha önemli olduğunu ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Alım, 2006; Tay ve Yıldırım, 2009)

Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler için getirilen politik olmayan kategoride; hedeflenen vatandaşlık, değerler, milli kültür ve kimlik, haklar, sorumluluklar ve özgürlüklerde denge, öğrenme-öğretme süreci, program yapısı ve beceriler kodlarında öneriler yapılmıştır. Doğanay ve Sarı (2008) hizmet içi eğitim, fiziksel-teknolojik destek, okul dışı unsurların desteğinin sağlanması ve programın çağdaş gelişmeler çerçevesinde sürekli geliştirilmesi önerilerinde bulunurken; SBÖP'te Türk dünyası konusunda bilinçlenmeyi sağlayacak kazanım eklenmesi (Çoban ve Temir, 2017); toplumsal yükümlülük açısından, ülkesine ve milletine karşı yükümlülük gerektiren değerlere önem verilmesi (Tay ve Yıldırım, 2009) ve Atatürkçülük konularının ve ders saati sayısının artırılması gerektiği de önerilmektedir (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018).

5.3. I. ve II. Aşamayı Bütünleşik Olarak Tartışma

Bu araştırmanın bir durumu vatandaşlık eğitimi bağlamında diğer durumu da politik bir metin olarak programı anlama olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada bağlam ise 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada programı politik bir metin olarak anlama amacıyla bulguların analizi hem yatay yönlü (programların vatandaşlık eğitimi bağlamında kendi içerisinde) hem dikey

yönlü (1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin vatandaşlık eğitimi bağlamında karşılaştırmalı olarak) hem de politik ve politik olmayan yönlerden (görüşme bulgularının) analizi yapılmıştır. Bu araştırmada vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'lerde var olan bulguların yanı sıra SBÖP'lerin program geliştirme süreci ve uygulama boyutları ile ilgili bulgular da ortaya çıkmıştır. Bütün durumlar ve bağlam düşünüldüğünde bu bölümde, I. aşama araştırma sorularına sıralamaya uygun olarak II. aşamanın araştırma soru içerikleri eklenerek eklektik biçimde 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler karşılaştırmalı olarak anlam ilişkileri yönünden politik / politik olmayan kategoride tartışılmaktadır.

Genel Yapıdaki Anlam İlişkileri (Açıklama ve Tanım, Eleştiri, Sebep, Öneri) ve Politik/ Politik Olmayan Kategorileri Hakkında Tartışma

Paydaş görüşleri ve programlar genel yapısı incelendiğinde 1998'den sonra 2005 SBÖP ile köklü değişiklikler yapıldığını ve 2018 SBÖP'ün güncelleme sayılabilecek bir program olduğunu görmekteyiz. Programların incelenmesiyle 1998'in daha devletçi, devlet otoritesine vurgu yapılan, milli tarih ve coğrafya unsurlarını barındırdığı; 2005'in bireyselleşme, özgürlükler ve evrensel unsurlara vurgusu ve 2018'in ise biraz içerik olarak hem evrensel hem de milli unsurlara vurgusu ve bireyselleşme anlayışını barındırdığı görülmekte; programlara politik etkiler incelenince de üç programda da farklı etkilerin bulunduğu; politik etkinin yanı sıra bilimsel teknolojik gelişmelerin etkisi olduğu ancak değerler, beceriler, pilot uygulama konusunda eleştiri ve öneriler yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma sonucunu destekler nitelikte SBÖP genel yapısı değişiklikleri sebeplerine politik yönden bakıldığında en fazla 1998'in 28 Şubat sürecinden; 2005'in iktidar / hâkim güçten (Akpınar ve Kaymakçı, 2012) etkilendiği araştırması da mevcuttur. 2005 ve 2018 SBÖP'lerde sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışlarına önem verilmesi tavsiye edilip, diğer yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımına yer verilmemesine rağmen farklı olarak Özbaş ve Erbudak (2015) araştırmalarında öğretmenlerin SBÖP'lerin en beğendikleri yönün vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler olduğunu belirtmektedir. Program geliştirme süreci ile ilgili olarak katılımcıların sürecin sağlıklı işletilmesi, daha geniş zaman dilimine yayılması, hedeflenen vatandaşlık ile ilgili net olunması ve paydaş görüşlerinden daha fazla istifade edilmesi şeklinde önerileri Doğanay ve Sarı (2008) tarafından da önerilirken; Bay, Vural,

Kahramanoğlu ve Aydın Aşk, (2016) programın merkezi standartlara bağlı kalınarak okul özellikleri, çevre şartları, idareciler ve öğretmenlerin beklentilerine uygun programın uygun olacağı sonucuna ulaşmaktadırlar. Ayrıca resmi programdan ziyade uygulanan programın önemi dile getirilmiş ve uygulama eleştirilmiştir. Benzer şekilde uygulanan programın önemli olduğunu belirten araştırmalar (Çoban ve Akşit, 2018; Doğanay, 2008; Şahin, M., Şahin, S. ve Gögebakan, 2016) araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada uygulama sorunsalları olarak 1998 SBÖP'ün konu yoğunluğundan ve ders saatlerinin azlığından; 2005 ve 2018 SBÖP'lerin ise sınıf mevcudu, ders saatleri, öğretmenlerin yapılandırmacılığı içselleştirememesi, veli problemleri gibi nedenler karşımıza çıkmaktadır. SBÖP'lerin uygulanması hakkında ulaşılan sonuçla öğretmenlerin SBÖP'lerde var olan kavramlardan bazılarını içselleştirmemelerini belirten (Akdağ, 2012; Akpınar ve Aydemir, 2012; Memişoğlu, 2014); konu yoğunluğu, ders saatinin yetersiz olduğunu belirten (ayrıca bakınız Akdağ, Demir, vd., 2013; Dinç ve Doğan, 2010; Yıldız ve Kılıç, 2018) çalışmalar mevcuttur.

GH'ler, GH Bileşenleri ve ÖK'lerin Sayısı ve Oranında Anlam İlişkileri (Açıklama ve Tanım, Eleştiri, Sebep, Öneri) ve Politik/ Politik Olmayan Kategorileri Hakkında Tartışma

1998'den 2005 ve 2018'e GH ve ÖK'lerde sayı olarak azalırken kazanımların içeriğinin arttığı ve üç SBÖP GH ve ÖK'lerde yapısal ve içeriksel bakımdan sorunsallar olduğu görülmüştür ve literatürde bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005; Doğanay, 2008 ; Karadeniz vd., 2015).

Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında GH Bileşenleri ve ÖK'ler Fiillerinde BADBT'in Anlam İlişkileri (Açıklama ve Tanım, Eleştiri, Sebep, Öneri) ve Politik/ Politik Olmayan Kategorileri Hakkında Tartışma

Vatandaşlık eğitimi bağlamında üç SBÖP'te de GH ve ÖK'lerde var olan fiillerin BADBT düzeylerinde dengeli olmayan bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Bununla ilgili Doğanay (2008) GH ve ÖK'ler hazırlanırken amaç ve kazanım kurallarına uyulmadığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin geleneksel materyalleri tercih ederek teknolojiden yeterince yararlanmadıklarını belirten araştırma (Aydemir ve Akpınar, 2012) ve uygulama araç-gereçlerindeki etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisinin daha çok alt düzeyinde olduğunu belirten araştırma (Artvinli ve Kıyanççek, 2019) mevcuttur.

Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında GH Bileşenleri ve ÖK'ler Fiileri ve Kavram-Ad Gruplarında Değerler, Beceriler ve Tutumların Anlam İlişkileri (Açıklama ve Tanım, Eleştiri, Sebep, Öneri) ve Politik/ Politik Olmayan Kategorileri Hakkında Tartışma

Üç SBÖP'te de var olan değerler bulunmakta iken uygulama sorunsalı olduğu açıklanmakta ve eleştirilmekte olduğu görülmekte; ayrıca değerler ile ilgili olarak 2005 SBÖP'te değerlerin kazanımlarla doğrudan ilişkili olanlarının bilimsellik, barış, hak ve özgürlüklere saygı; diğer değerlerin ise kazanımlarla dolaylı ve zayıf ilişkili olduğu belirtmektedir (Tonga ve Uslu, 2015). Becerilerin her programda arttığı ve 2018'de TYÇ doğrultusunda sekiz yetkinlik bulunduğu görülmesine rağmen yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre programda beceri ve değerlerin yer almasından ziyade uygulanması noktasında eleştirilmekte ve bu konu ile ilgili olarak programda becerilerin üzerinde çalışılması gereken bir konu olarak (ayrıca bakınız Otuz vd., 2018; Kara vd., 2012) bahsedilmektedir.

Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler GH'ler ve ÖK'lerde Kavramlar- Ad Gruplarının Anlam İlişkileri (Açıklama ve Tanım, Eleştiri, Sebep, Öneri) ve Politik/ Politik Olmayan Kategorileri Hakkında Tartışma

Politik etkilerin içeriğe etkisi olarak SBÖP'lerde 1998'te milli unsurların (kültür, tarih, aile bütünlüğü, toplu yaşama vb.); 2005'te bireyselleşme, özgürlük ve evrensel unsurların ve 2018'de ise hem bireyselleşme hem de biraz milli unsur eklemesi yapıldığı görülmektedir. SBÖP'lere içerik olarak en fazla etkinin 1998'de 28 Şubat, 2005'te AB katılım süreci ve 2018'de ise 15 Temmuz olduğu ve yurt dışı etkilerin görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu konuda 1998 için 28 Şubat Kararları, 2005 için AB Komisyonu ile imzalanan Finansman Zaptı, 15 Temmuz Demokrasi Şehitleri günü eklenmesi ve 2005 ve 2018 SBÖP'lerinin NCSS standartları çerçevesinde düzenlenmesi gösterilebilir. Ayrıca Küresel Bağlantılar temasının SBÖP'ler üzerinde politik etkinin bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Korkmaz, 2017). Doğanay (2008) 2005 SBÖP hakkında NCSS anlayışın benimsendiğini ve çağdaş anlayışı yansıttığını belirtirken bazı sorunların bulunduğunu belirtirken; 2005 SBÖP amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme sürecinin teknolojik araçların kullanımına uygun şekilde yapılandırıldığını belirtilmekte (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014) ve 2005 SBÖP hakkında evrensel tarihe odaklanma görüldüğünü belirten (Akpınar ve Kaymakçı, 2012) çalışmaları da mevcuttur. SBÖP'lerin içeriğine yönelik eleştirilere bakıldığında en fazla 1998'in konu yoğunluğu, milli kültür ve miras içerik yoğunluğu; 2005'in bireyselleşme vurgusu artarken, toplu yaşama, işbirliği milli

kültür ve kimlik konusunun azalması, 2018'in ise bireyselleşmenin artması ve hedeflenen vatandaşlık konuları bakımından eleştirildiği anlaşılmıştır. 2005 SBÖP ile bireyin ön plana alınması hakkında Erdoğan da (2010), yeni bir bakış açısıyla bireyin ön plana çıkarıldığını ve evrensellik vurgusu bulunduğunu belirtmektedir. Kaymakçı (2015), 2005 program içeriğinin eleştirilen içeriğinin eksiltildiği tarih ve coğrafya konuları olduğundan bahsederken; bir diğer çalışmada bu araştırma sonucundan farklı olarak 2005 SBÖP'te 1998 kadar olmasa da tarih ve coğrafya kazanımlarının fazla olduğundan bahsedilmektedir (Keçe ve Merey, 2011). Bu konuda Erdoğan (2010), eğitimde içeriğin mutlaka milli olması gerektiğini belirtmektedir. SBÖP içerik değişiklikleri sebeplerine politik yönden bakıldığında 1998'den 2018'e iktidar/hâkim güç ve yurt dışı unsurlarının; politik olmayan yönden bakıldığında 1998'den 2018'e bilimsel/teknolojik gelişmeler etkisinin arttığı görülmektedir ve bu sonucu destekleyen araştırma da mevcuttur (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). SBÖP içeriğine yönelik önerilerin ise en fazla politik olmayan eğitim, okul dışı öğelerin içeriğinin eğitime uygun düzenlenmesi, hedeflenen vatandaşlık, değerler ve beceriler içeriğine yönelik olduğu görülmektedir.

Hedeflenen Vatandaşlık ile İlgili Tartışma

Vatandaşlık eğitimi bağlamında üç SBÖP incelendiğinde vatandaşlık tanımının ve yaklaşımının sürekli değişmekte olduğu görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi konusunda en temel problemin “nasıl bir vatandaş istiyoruz?” sorusunun cevaplanmadan program hazırlanması olduğu ifade edilmektedir. Bu konuda hedeflenmesi gereken vatandaşın tanımının sosyal bilgilerde en önemli konu olduğu (Özbaş ve Erbudak, 2015); günümüzde hala bu konuda bir uzlaşma bulunmadığının (Çakmak ve Bulut, 2019) vurgulanmasının yanı sıra; istenilen vatandaş tipinin rejim tarafından belirlendiğini (Kara vd., 2012) belirten araştırma da mevcuttur. METK genel amaçları doğrultusunda hazırlandığı ifade edilen SBÖP'lerde hedeflenen vatandaşlığın 1998'de topluma, millete, devlete karşı sorumluluk, aile mutluluğu, bütünlüğüne önem veren; Türk kültür ve tarihinden kopuk olamayan, çalışkan, disiplinli, devletçi ve yeri geldiğinde kendini feda edebilecek bir Türk evladı yaklaşımı bulunmaktayken; 2005'te özgür bir birey olarak, bireysel gelişim ve bireyselleşmeyi ön plana çıkararak; evrensel gelişmeleri takip eden ve milliden ziyade evrensel değerlerin ön plana alındığı; aynı zamanda çağın gereksinimleri için beceri ve donanıma sahip ve 2018'de ise yine özgür bir birey olarak bireysel gelişim ve

bireyselleşmeyi ön plana çıkararak, bilinçlenen aynı zamanda biraz da milli kültür ve miras konularına ağırlık veren bir yaklaşım bulunduğu görülmektedir. Hedeflenen vatandaşlık unsurlarına yönelik hükümet programlarında ise 1998 SBÖP öncesi son hükümet programı olan 55. hükümet programında; “*Atatürk İlke ve inkılaplarını özümsemiş, milli, manevi ve ahlaki değerlerimizi benimsemiş, bilimsel düşünceye yatkın bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bilgi ve becerilerle donanmış insanlar yetiştirmek*” amacı; 2005 SBÖP öncesi son hükümet programı olan 59. hükümet programında; “*Özgür düşünceli, kendi başına karar verebilen, sorgulayan, kendi toplumunun ve evrensel doğrulardan haberdar olan ve hayatın güçlükleriyle baş edebilecek donanımlı ve yetenekli gençler yetiştirmek*” amacı ve 2018 SBÖP öncesi son hükümet programı olan 65. hükümet programında ise “... *çocuklarımızı ve diğer aile bireylerimizin nitelikli bir şekilde yetişmeleri...*” amaçlarının bulunduğu ve bu amaçların kısmen de olsa ilgili SBÖP’lerle örtüştüğü görülmektedir (TBMM, 1998; 2002; 2016). Yetiştirilmek istenen birey amacının 55, 59 ve 65. hükümet programlarına farklı yansıdığı ve bu farklılığın kısmen de olsa programlara yansıdığı görülmektedir. Tabi ki hükümet programlarının uygulanması konusunda yetki iktidar partisindedir. Hükümet programlarındaki yetiştirilmesi hedeflenen birey, iktidarın bu konudaki bakış açısını ve hedefini göstermesi açısından önemli belgelerden görülmektedir. Ancak hedeflenen vatandaşlık unsurlarının SBÖP’lerde bulunmasına rağmen uygulama sorunsalı bulunduğu yapılan görüşmelerle ortaya konulmuştur. Bütün bunların yanı sıra SBÖP’lerde var olan vatandaşlık eğitiminin bilgi düzeyinde kaldığı; aktif vatandaşlık tema kazanımları fiillerinin dahi bilişsel düzeyde olduğu görülmektedir. Bu konuda NCSS standartlarının dokuzunun SBÖP’e alınmasına karşın onuncu standart olan vatandaşlık ideal ve uygulamalarının SBÖP’e alınmamasının Etkin Vatandaşlık temasının alınmasıyla çelişki oluşturduğu da ifade edilmektedir (Doğanay, 2008). Bu konu ile ilgili olarak ayrıca 2018 SBÖP’ün etkin vatandaş yetiştirmeye uygun bir program olmadığı da ifade edilmektedir (Ekici, 2018; Merey vd., 2012; Şen, 2019). Ayrıca SBÖP’ün dünyaya uyum sağlayan vatandaş hedefinin alınmasına rağmen ders kitaplarında seçilen etkinliklerin bu vatandaşlık hedefine ulaşmayı sağlamada yeterli olmadığını belirten (Ekici, 2018; Şahin vd., 2016) araştırmanın yanı sıra politik olarak sosyal vatandaşlıktan sonraki aşama olarak etkin vatandaşlığın ortaya atılmasının kapitalizmin vurgusu olduğunu belirten (Kara vd., 2012) araştırma da mevcuttur.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Politik bir metin olarak SBÖP'leri vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama araştırmasının sonuçları ve önerileri başlıkları altında sunulmaktadır.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı politik bir metin olarak anlama çerçevesinde programın nelerden ibaret olduğu, programlardaki değişimler, değişimlerin boyutları (içerik, program genel yapısı, program yaklaşımı vb.) ortaya konulmaya çalışılarak değişimlerde etkenler ve özellikle politik etkenler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada, I. ve II. aşama bulgularından elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sorularına uygun olarak sunulmakta ve daha sonra öneriler getirilmektedir.

1. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerin Genel Yapısı Nasıldır, Sorusuna Yönelik Ulaşılan Sonuçlar

1998, 2005 ve 2018 SBÖP'ler vatandaşlık eğitimi bağlamında karşılaştırılınca 1998 SBÖP'ün genel yapı, içerik, program yaklaşımı, ölçme - değerlendirme bakımlarından 2005 ve 2018 SBÖP'lerden çok farklı olduğu görülmektedir. 1998 SBÖP'ten 2005 SBÖP'e geçişte davranışçılıktan kazanım anlayışına, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye, aktarım esasından yapılandırmacı yaklaşıma, toplu yaşama hedeflerinden bireyselliğe ve ders içeriğinin NCSS temalarına dayanmasına kadar birçok alanda köklü değişiklikler olduğu görülmektedir. 2018 SBÖP'ün ise köklü değişiklikten ziyade bir güncelleme olduğu söylenebilir. Yine SBÖP'ler ölçme-değerlendirme bakımından incelendiğinde 1998'de klasik ölçme-değerlendirme; 2005'te klasik, performans ve süreç ölçme-değerlendirme yöntemleri; 2018'de ise çeşitlilik ve esneklik anlayışına uygun ölçme-değerlendirme yaklaşımı olduğu anlaşılmaktadır. 1998 SBÖP'te devlet otoritesini benimseyen, toplu kurallara uyan, devleti ve milleti için fedakârlığı göze alan, milli tarihini ve kültürünü bilen birey yetiştirilmesi; 2005 SBÖP'te birey olarak kendini tanıyan ve geliştiren, evrensel olarak gelişime ayak uydurabilen, farklılıklara saygı

gösterebilen, temel becerileri kazanmış bireyler yetiştirilmesi ve 2018 SBÖP'te de 2005 SBÖP hedeflerine ek olarak biraz daha tarihi ve kültürel bilgi birikimi olan, biraz daha toplu kurallara uyabilen ve farklı beceriler ve okuryazarlıklara sahip bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

2. Politik bir metin olarak 1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerde Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Ne Gibi Farklılıklar Vardır, Sorusuna Yönelik Ulaşılan Sonuçlar

1998 SBÖP'te GH'lerin ve ÖK'lerin sayısı olarak diğer iki SBÖP'ten farklı olarak davranışçılık esasında olduğu, fiillerinin üçüncü çoğul şahıs iyelik eki aldığı görülürken; 2005 SBÖP'te kazanım anlayışının esas alındığı, yapılandırmacı yaklaşım benimsendiği ifade edilmekte, GH ve ÖK'lerin sayısı olarak azalmasına rağmen özellikle ÖK'lerin çok geniş içeriğe sahip olduğu anlaşılma ve 2018 SBÖP'ün de GH ve ÖK olarak 2005 SBÖP'e benzer olduğu anlaşılmaktadır. 2005 ve 2018 SBÖP'lerde yapılandırmacı yaklaşım benimsendiği ifade edilmesine rağmen özellikle birçok ÖK'lerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı ve bilgi ve anlayış düzeyinde fiiller barındırdığı anlaşılmaktadır. 1998 SBÖP'te değer ve becerilerin ayrı bir boyut şeklinde değil de içerikle birlikte kazandırılması anlayışı bulunurken; 2005 ve 2018'de değerlerin ve becerilerin ayrı boyutlar olarak ele alındığı görülmektedir. 1998'den 2018'e tutum ifadelerinin azalmakta olduğu da SBÖP'lerde uluslar arası sosyal bilgiler anlayışın benimsenerek tutum boyutuna yer verilmediği görülmektedir. 1998 SBÖP'te milli tarih, milli coğrafya ve kültür ifadeleri; toplu yaşama, aile birliği, bütünlüğü, mutluluğu ifadeleri; birlikte iş yapma, toplu hareket etme, ülkesi ve milleti için fedakar bir karakter ön plana çıkarken; 2005 SBÖP'te bireyselleşme, özgürlükler, evrensel değerler, hoşgörü, farklılıklara saygı, küreselleşme ve bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun içerik ön plana çıkmakta; 2018'de ise bireyselleşme, farklılıklara saygı, biraz azalarak özgürlükler, küreselleşme ve buna bağlı olarak popüler kültür, farklılıklara saygının ön plana alındığı ve bilimsel - teknolojik gelişmelere paralel olarak bilinç unsurunun eklendiği görülmektedir.

3. Akademisyen ve Öğretmen Görüşlerine Göre Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP Değişimlerinde Politik Etkileri Ne Şekildedir, Sorusuna Yönelik Ulaşılan Sonuçlar

1998, 2005 ve 2018 SBÖP'lerdeki değişikliklere değişik politik etkilerin bulunduğu anlaşılmıştır. Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'lerde öne çıkan politik unsurlardan 1998'de milliyetçilik ve devletçilik; 2005 ve 2018'de AB etkisi,

evrensellik, küresellik, neo-liberalizm, girişimcilik, şirket dili vurgusunun öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine SBÖP'lerdeki değişime politik etkilerin 1998'de 28 Şubat süreci; 2005'te AB uyum yasaları ve yurt dışı etki ve 2018'de ise 15 Temmuz süreci, iktidar / hâkim güç etkilerinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Hükümet programları ve kalkınma planlarının eğitim - öğretim hedefleri ve hedeflenen vatandaşlık yaklaşımının da SBÖP'lerde ki değişikliklerle kısmen de olsa örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Hedeflenen vatandaşlık değişimlerinde politik olmayan etkilerin ise dönemseller ihtiyaçlar, bilimsel - teknolojik gelişmeler olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. SBÖP'lerde bulunan ölçme - değerlendirme bölümünün ise sadece kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesinden ziyade programın diğer tüm bölümlerini etkiler hale geldiği ve mevcut olan ölçme - değerlendirme yaklaşımının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı ve öğrencilerde değer ve becerilerin kazanılmamasına sebep olduğu ifadelerinin bulunduğu görülmüştür. Üç programda var olan değişikliklerden ziyade programların uygulamalarında sorunsal bulunduğu da anlaşılmıştır. Atatürkçülük konularının artırılması, politik etkilerin belli ölçütlere uygun olması, program geliştirme sürecinin sağlıklı işletilmesi, öğretmenlerin programı içselleştirmesine katkı sağlayacak hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, program içeriğinin ihtiyaçlara ve uygulamaya uygun olması, değer ve becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanabilir şekilde düzenlenmesi şeklinde öneriler getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Vatandaşlık çeşitlerinden vatandaşlık önüne sıfat getirilmesinden ziyade hedeflenen vatandaşlık konusunda önce paydaşların işbirliği ile nasıl bir vatandaş yetiştirilmesi gerektiği ancak bu önceliğin sağlanmamasından sonucunda birçok sorunsalın ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda şu önerilerin yapılması uygun görülmektedir:

1. Yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı politikk bir metin olarak anlama çerçevesinde SBÖP'lerde var olan ideolojik unsurlar söylem analizi ile araştırılabilir.
2. Yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı politikk bir metin olarak anlama çerçevesinde SBÖP'lerde var olan politik unsurlar hükümet programları, kalkınma planları ve iktidar partisi seçim beyannameleri bağlamında araştırılabilir.

3. Yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı polititik bir metin olarak anlama çerçevesinde vatandaşlık eğitimi bağlamında hayat bilgisi öğretim programları araştırılabilir.
4. Vatandaşlık eğitimi alanında nasıl bir vatandaş istiyoruz, gelecekte Türkiye'nin ihtiyacına cevap verecek vatandaş nasıl olmalıdır, sorularına cevap oluştırmaya yönelik geniş paydaş katılımlı araştırmalar yapılabilir.
5. Vatandaşlık eğitiminde ihtiyaç duyulan değerler ve becerilerin hangileri olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
6. SBÖP'lerde GH'ler ve ÖK'lerin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna yönelik araştırmalar yapılabilir.
7. SBÖP'lerde ölçme - değerlendirme bölümünün yapılandırmacı yaklaşımda etkililiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
8. SBÖP değişiklikleri ve program geliştirmede odaklanılan konular hakkında soysal bilgiler öğretmenlerine hizmet içi eğitim düzenlenebilir.
9. SBÖP'lerde ölçme -değerlendirmenin yapılandırmacı yaklaşıma uygun yapılması amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Ahghar, G. & Eftekhari, A. (2016). The content analysis of social sciences studies' textbook of the eighth grade (the first grade of high school) based on the components of citizenship education. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 5(3 Special Issue on Humanities and Social Sciences), 315-324.
- Ahmad, I. (2004). Islam, democracy and citizenship education: An examination of the social studies curriculum in Pakistan. *Current Issues in Comparative Education*, 7(1), 39-49.
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 1-14.
- Akdağ, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 sosyal bilgiler programında yer alan bazı kavramları anlama düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 208-229.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akpınar, B. ve Aydemir, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırılmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 - M.S. 2008* (12 b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616.
- Allen, R. (1987). *Channels of discourse: Television and contemporary criticism*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Althusser, L. (1994). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (4 b.). (Y. Alp ve M. Özışık, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Apple, M. W. (1975). The hidden curriculum and the nature of conflict. W. F. Pinar, *Curriculum theorizing: The reconceptualists* içinde (ss. 95-119). Berkeley, CA: McCutchan.
- Apple, M. W. (1981). Curricular form and the logic of technical control. *Economic and Industrial Democracy*, 2(3), 293-319.
- Apple, M. W. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the State*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (1988). Social crisis and curriculum accord. *Educational Theory*, 38(2), 201.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3 b.). New York, London: Taylor & Francis Books.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (3 b.). New York, Londra: Routledge.
- Arat, R. R. (1999). Kutadgu bilig. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aronowitz, S. (1989). Working-class identity and celluloid fantasy. H. Giroux & R. Simon, *Popular culture: schooling and everyday life* içinde (ss. 197-218). Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Artvinli, E. ve Kıyançıçek, A. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında beceri temelli etkinliklerin analizi. *ICOESS 2019 Bildiri Tam Metin Kongre E-Kitabı*, 41.
- Atılgan, G. ve Aytekin, E. A. (2012). *Siyaset bilimi: Kavramlar, ideolojiler, disiplinler arası ilişkiler* (4 b.). İstanbul: Yordam.

- Aslan, C. A. ve Gökçaya, A. K. (2004). Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarının sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 227-244.
- Aslan, S. (2016). Küreselleşme olgusunun sosyal bilgiler eğitimine etkileri. *Harran Education Journal / Harran Maarif Dergisi*, 1(1), 11-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2016.0101.1123> 10.10.2019 adresinden 10.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ayaaba, D. A., Eshun, I. & Bordoh, A. (2014). Achieving the citizenship education goal of the social studies curriculum in Ghanaian senior high schools: Challenges and the way forward. *Open Science Journal of Education*, (2), 61-65.
- Aydemir, H. ve Akpınar, B. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretim Programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 103-115.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Phoenix Kitap.
- Barber, B. (1995). *Güçlü demokrasi*. (M. Beşikçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Barr, R. & Shermis, S. S. (1978). *The nature of the social studies*. California: ETC Publications.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior/high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. Lanham: University Press of America, Inc.
- Barth, J. L. (1993). Social Studies: There is a history, there is a body, but is it worth saving?. *Social Education*, 57(2), 56-57.
- Barth, J. L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Yök Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2012). Nineteenth century origins of the social studies movement: Understanding the continuity between older and contemporary civic and U.S. history textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 8(3), 29-49.

- Bay, E., Gündoğdu, K. ve Kaya, H. İ. (2010). The perceptions of prospective teachers on the democratic aspects of the constructivist learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 617-642. ISSN: 1696-2095 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122002009> adresinden 10.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bay, E., Vural, Ö. F., Kahramanoğlu, R. ve Aydın Aşk, Z. (2016). Teacher views on school-based curriculum development approach (an analysis of applicability in Turkey). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 180-201.
- Bouineau, J. (1996). *Fransa'da devrim döneminde yurttaşlar ve yurttaşlık*. (T. Ilgaz, ve Y. Küey, Çev.) İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1971). Intellectual field and creative project. M. F. Young, *Knowledge and control new directions for the sociology of education* içinde (ss. 161-188). London: Colher-Macmillan.
- Bowers, C. (1984). *The promise of theory: Education and the politics of cultural change*. New York: Longman.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life* (2 b.). Chicago: Haymarket Books.
- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Büyükalan Filiz, S. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. DOI: 10.17679/inuefd.435796
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları* (7. b.). Konya: Öz Eğitim.

- Carlson, D. (1987). Teachers as political actors: from reproactive theory to crisis of schooling. *Harward Educational Review*, 57(3), 283-307.
- Carlson, D. (1992). Education as a political issue: what's missing in the public conversation about education?. J. Kincheloe, & S. Steinberg (Dü), *Thirteen questions* içinde (ss. 263-274). New York: Peter Lang.
- Celkan, H. Y. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Asos Yayınları.
- Center for Civic Education. (1994). *National standards for civic and government*. Calabasas, CA: Autor.
- Christensen, L. B. Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (2 b.). (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cogan, J. J. & Kubow, P. K. (1997). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century. *International Service Learning & Community Engagement*.
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 85-96.
- Cornbleth, C. (1992). Looking at part 2 of the handbook “how the curriculum is shaped”. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(1), 10-15.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri* (2 b.). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakmak, Z. ve Bulut, B. (2019). Sosyal bilgiler perspektifinden küresel okuryazarlık becerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 160-180.
- Çatak, M. (2016). Sosyal bilgiler programlarının tarihi gelişimi. S. Şimşek, *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (ss. 1-26). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çelik, H. ve Öztürk, C. (2019). Vatandaşlık eğitiminde program yaklaşımları. C. Öztürk, Z. İbrahimoğlu, ve G. Yıldırım, *Kuramsal temeller ve güncel*

tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi içinde (ss. 193-217). Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 104-120.

Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.

Çoban, A. ve Temir, M. (2017). Sosyal bilgiler müfredatında Türk dünyası konusu ve dış politikamıza etkilerine ilişkin akademisyen görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 4(18), 105-115.

Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395 adresinden 10.10.2019 tarihinde alınmıştır.

Dağlı, A. (2016). Eğitimin hukuksal temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya, *Eğitim bilimine giriş* (12. b.) içinde (ss.196-236). Ankara: Pegem Akademi.

Dale, M. (1986). Stalking a conceptual chameleon: Ideology in marxist studies of education. *Educational Theory*, 36(3), 241-257.

Darakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 15-31.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (22 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Dere, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarında (2007 ve 2017) sözlü tarih. *Milli Eğitim*, 47(219), 33-56.

Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 17-49.

- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk, ve D. Dilek, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde, Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. M. Print ve eds, *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens* içinde, (ss. 19-40). Rotterdam: SensePublishers.
- Doğanay, A. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. b.) Ankara: Pegem Akademi
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, Ö. (2018). *Ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Ekinci, E. (2016). Eğitimin ekonomik temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya, *Eğitim bilimine giriş* (12. b.) içinde (ss. 161-197). Ankara: Pegem Akademi.
- El-Farabi. (2006). *İlmlerin tasnifatı*. (İ. Necefov ve V. Memmedov, Çev.). Bakü: Adiloğlu.
- Ellis, A. K. (2015). *Exemplars of curriculum theory*. (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim Kitapevi
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325.
- Engle, S. & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision-making in the social studies*. New York: Teachers Collage Press.

- Erden, M. (t.y.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2010). *Milli eğitime dair: Yazılar, konuşmalar, söyleşiler, demeçler, haberler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2018). Nitel verilerin ve yorumların güvenilirliği felsefesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 29-44.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Lmt. Şti.
- European Commision. (2012). *Avrupa'da vatandaşlık eğitimi*. Eurydice.
- European Commision. (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the Europe Union.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş* (5 b.). Ankara: Meteksan.
- Fıncıoğulları, S. (2016). Sosyal bilimler ve hermeneutik üzerine kısa bir değerlendirme. *Sosyoloji Dergisi*, (33), 37-48.
- Fito'o, B. (2009). *An exploratory case study of citizenship education in the social studies curriculum of the solomon islands*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, 186. Wellington.
- Giroux, H. (1991). Border pedagogy and the politics of postmodernism. *Social Text* (28), 51-67.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (4 b.). (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. New York: State University of New York (SUNY) Press.
- Gömlüksiz, M. ve Kılınç, H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: nitel bir çalışma/Views of academicians on the effect of globalization on curruculum: A qualitative study. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hablemitoğlu, Ő. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Heater, D. (2004). *A History of education for citizenship*. New York & Londra: Routledge Falmer & Taylor & Francis Group.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform 1880-1980*. Colorado: SSEC Publications.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M. Ő. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (29), 121-138.
- Heywood, A. (2015). *Siyasî ideolojiler* (9 b.). (A. K. Bayram, Ő. Tüfekçi, H. İnaç, Ő. Akın ve B. Kalkan, Çev.) Ankara: Adres Yayınları.
- Ioannidou, M. K. (1997). Curriculum as political text: The case of Cyprus (1935-90). *History of Education*, 26(4), 395-407.
- Jackson, W. (1987). *Altars of unhewn stone*. San Francisco: North Point Press.
- Kale, N. (1995). Postmodernizm, hermeneutik ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 281-292.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 25-30.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerine etkisi*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Kara, C., Topkaya, Y. ve Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 4(3), 147-159.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Burunsuz, E. (2015). Ortaokul sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 563-580.
- Karasu Avcı, E. ve İbret, B. Ő. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretim programları.

Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (29), 336-376. DOI: 10.14520/adyusbd.384963

- Karip, E. (2017). *Eğitim bilimine giriş* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, A. (2000). Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürlülük. A. Kaya, *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar içinde*, (ss. 135-169). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Kaymakçı, S. (2015). Understanding changes about 1998 and 2005 Turkish social studies curricula in the light of teachers' perceptions. *Education and Science*, 40(181), 293-309.
- Kaymakçı, S. ve Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-64.
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139.
- Kennely, J. & Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 6(7), 897-914.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: The ten national case studies and the inca archive. G. S. Khamsi, J. T. Purta, & J. Schwille, *new paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison içinde*, (5 b., ss. 207-237). Emerald Group Publishing Limited.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.

- Khoza, S. B. (2016). Is teaching without understanding curriculum visions and goals a high risk?. *South African Journal of Higher Education*, 30(5), 104-119.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran, *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (4 b., s. 3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.
- Klohr, P. (1980). The curriculum theory field: *Gritty and ragged*. *Curriculum Perspectives*, 1(1), 1-8.
- Koçoğlu, E. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde temel disiplinler. R. Sever, *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 47-84). Ankara: Nobel.
- Korkmaz, F. (2016). *Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi*. Gaziantep: Yayımlanmış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, F. (2017). Neoliberalizm bağlamında sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education [Online]* www.enadonline.com, 5(1), 29-57.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Küken, G. (2003). *İlkçağda eğitim felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. <http://www.oxfordscholarship.com>: <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/0199240981.001.0001/acprof-9780199240982-chapter-17> adresinden 12.11.2018 tarihinde alınmıştır.

- Landtsheer, C. D., Farnen, R. F., German, D. B., Dekker, H., Sünker, H., Song, Y. vd. (2014). *E-Political socialization, the press and politics: The media and government in the USA, Europe and China*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum* (3 b.). New York, London: Taylor & Francis e-Library.
- Marshall, T. H. (2000). Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar. A. Kaya, *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* içinde, (A. Kaya, Çev., 1 b., ss. 13-82). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Marx, K. & Engels, F. (1970). *The German Ideology*. London: Lawrence & Wishart.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- MEB. (1998). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. (2487), 531-568. Ankara: Tebliğler Dergisi.
- MEB. (2004). *MEB program geliştirme modeli*. (2563), 736. Tebliğler Dergisi.
- MEB-TTKB. (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 12.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB-TTKB. (2005). *Sosyal bilgiler 4,5. sınıf programı*. Ankara: MEB.
- MEB-TTKB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Taslak Basım)*. Ankara: MEB.
- MEB-TTKB. (2018). *İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı*. [mufredat.meb.gov.tr: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328](http://mufredat.meb.gov.tr/http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328) adresinden 12.11.2018 tarihinde alınmıştır
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi. *Turkish Studies*, 9(5), 1565-1584.

- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 795-821.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. b.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Misco, T., Patterson, N. & Doppen, F. (2011). Policy in the way of practice: How assessment legislation is affecting social studies curriculum and instruction in Ohio. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(7), 1-13.
- Moon, R. J. & Koo, J.W. (2011). Global citizenship and human rights: A longitudinal analysis of social studies and ethics textbooks in the Republic of Korea. *Comparative and International Education Society*, 55(4), 574-599.
- Moore, A. (2015). *Understanding the school curriculum. Theory, politics and principles*. London and New York: Routledge.
- Morriset, I. & Haas, J. D. (1982). Rationales, goals and objectives in social studies. *The Current State of Social Studies: A Report of Protect SPAN* (ss. 1-80). *Boulder içinde*, CO: Social Science Education Consortium.
- NCSS (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standarts for soccial studies*. Washington.
- National Council for the Social Studies Task Force on Ethnic Studies. (1992). Curriculum guidelines for multicultural education. *National Council for the Social Studies*. 56: Social Education.
- Nichol, R. & Boon-Yee Sim, J. (2007). Singaporean citizenship, national education and social studies: Control, constraints, contradictions and possibilities. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(1), 17-31.
- Ohmae, K. (1989). *Borderless world: Power and strategy in the interlinked economy*. Londra: HarperCollins.
- Online Etymology Dictionary. (2019). <https://www.etymonline.com/word/citizen> adresinden 10.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). Eğitim programları: Temeller, ilkeler ve sorunlar. (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim Kitapevi.

- Osler, A. & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.
- Otuz, B., Görkaş Kayabaşı, B. ve Ekici, G. (2018). 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programı beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Journal of Theoretical Educational Science / Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(29), 944-972.
- Öntaş, T. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde endoktrinasyon ve ideolojinin yeniden üretimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 313-332.
- Özbaş, Ç. ve Erbudak, K. C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminin amacına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 10(3), 303-330.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı, *Sosyal bilgiler öğretimi içinde*, (1 b., ss. 3-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk, *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2016). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* (2 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2016). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk, *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (2 b., s. 11). Ankara: Pegem Akademi.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: what is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, 1-18.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Pinar, W. (1974). Sanity, madness, and the school. W. Pinar, *Curriculum theorizing: The reconceptualists* içinde (ss. 364-381). Berkeley, CA: McCuthan.
- Pinar, W. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Pinar, W. F. & Grumet, M. R. (1982). Socratic caesura and the theory-practice relationship. *Theory into Practice*, 21(1), 50-54.
- Pinar, W. & Bowers, C. A. (1992). Politics of curriculum: Origins, controversies, and significance of critical perspectives. *Review of Research in Education*, (18), 163-190.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing.
- Pinar, W. F. (2004). *What is the curriculum theory*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pinar, W. F. & Irwin, R. L. (2005). *Curriculum in a new key- the collected works of Ted T. Aoki*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinar, W. (2007). Curriculum as a Political Text. Public Intellectuals, *Radical Democracy and Social Movements: A Book of Interviews*, 276, 77-85.
- Resmi Gazete (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. 27 (17863).
- Resmi Gazete. (2004, 08 12). *2004/7637 Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Birliği arasında imzalanan, 2003 yılına ait finansman zaptı'nın onaylanması hakkında karar*. Ankara.
- Resmi Gazete. (2018, 10 07). *Cumhurbaşkanlığı teşkilatı hakkında cumhurbaşkanlığı kararnamesi*. Ankara.
- Rızayev, A. (1999). *Dede Korkut*. (E. Eşkriz, Çev.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Romo, J. J. & Chavez, C. (2006). *Border pedagogy: A study of preservice teacher transformation*. The Educational Forum.

- Ross, E. W. (2001). The struggle for the social studies curriculum. *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, 19-41.
- Ross, E. W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. E. W. Ross, *The social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities* içinde (ss. 17-37). New York: State University of New York Press.
- Sağlam, H. İ. ve Bilgili, A. S. (2006). Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretimine yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 271-285.
- Savage, T. V. & Armstrong, D. G. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. Prentice-Hall, Inc., A Simon & Schuster Company: Englewood Cliffs.
- Savage, T. V. & Armstrong, D. (1974). Zeroingin: Targeting social studies. She clearing house: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 48(5), 278-280.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 141-152.
- Serbestoğlu, İ. (2011). Zorunlu bir modernleşme örneği olarak Osmanlı Tabiiyet Kanunu. *Otam*, (29), 193-214.
- Sever, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine giriş. R. Sever, *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1 b., ss. 1-24). Ankara: Nobel.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. Londra: Harper & Row Ltd ve Paul Chapman Publishing.
- Slattery, P. (2003). Hermeneutics, subjectivity, and aesthetics: internationalizing the interpretive process in U.S. curriculum research. W. F. Pinar, *International handbook of curriculum research* içinde (ss. 651-667). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi* (4 b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, E. ve Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (sbdöp) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71. e-ISSN:2148-2667
- Stanley, W. B. & Nelson, J. L. (1994). The foundations of social education in historical context. R. Martusewicz & W. Reynolds, *Contemporary critical perspectives in education* içinde, (ss. 266-284). Newyork: Houghton Mifflin Company.
- Strike, K. (1989). *Liberal justice and the marxist critique of education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Şahin, M., Şahin, S. ve Göğebakan Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 31(2), 369-390. DOI:10.16986/HUJE.2016015386
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Fırat University Journal of Social Science*, 21(1), 149-168.
- Taş, H. ve Kıroğlu, K. (2018). 2017 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online* [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, 17(2), 697-716. doi 10.17051/ilkonline.2018.419041 adresinden 10.10.2019 tarihinde alınmıştır.

- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1499-1512.
- TBMM. (1998). III. Yılmaz Hükümeti (30.06.1997-11.01.1999). <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP55.htm> adresinden 10.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- TBMM. (2002). I. Erdoğan Hükümeti Programı. <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP59.htm> adresinden 10.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- TBMM. (2012). *Ülkemizde demokrasiye müdahale eden tüm darbe ve muhtıralar ile demokrasiyi işlevsiz kılan diğer bütün girişim ve süreçlerin tüm boyutları ile araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. Cilt 2. Ankara: TBMM.
- TBMM. (2016). 65. Hükümet Programı. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanak/donem26/yil1/ham/b09201h.htm> adresinden 10.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Tonga, D. ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 91-110.
- Topkaya, Y. ve Yılar, M. B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 593-610.
- Touraine, A. (1994). *Modernliğin eleştirisi*. (H. Tufan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tusi, H. N. (2005). *Ahlak-î nasiri*. (R. Sultanov, Çev.). Bakü: Lider.
- Unesco. (2010). *Citizenship education*. Unesco: http://www.unesco.org/education/tlsf/docs/module_7.doc adresinden 10.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi* (2 b.). İstanbul: Ülken Yayınları.

- Variş, F. (1994). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık
- Yalçın, A. ve Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 842-873.
- Yalçinkaya, E. ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgilerin tarihçesi ve temel eğitimdeki yeri. R. Sever, *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (1 b., s. 29). Ankara: Nobel.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde temel yaklaşımlar. C. Öztürk ve K. Yazıcı, *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 47-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. ve Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 314-340.
- Yetiş, M. (2014). Hegemonya. G. Atılğan ve A. E. Aytekin, *Siyaset bilimi: Kavramlar, ideolojiler, disiplinler arası ilişkiler içinde* (4 b., ss. 87-98). İstanbul: Yordam Kitap.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel), 2115-2127.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4 b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, M. F. (1971). *Knowledge and control new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: ilkeler ve uygulamalar* (4 b.). (B. Tay ve B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık. (4. Baskıdan tercüme edilmiştir)

Wexler, P. (1987). *Social analysis of education: after the new sociology*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Wood, G. (1988). Democracy and the curriculum. L. Beyer & M. Apple, *The curriculum: Problems, politics and possibilities* içinde, (ss. 166-187). Albany: State University of New York Press.



EKLER

EK1. Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP'ler GH'leri

1. 1998 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI GENEL AMAÇLARI

A. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;

A.1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişir.

A.2. Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içinde onurlu geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evladı olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.

A.3. Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar.

A.4. Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk bayrağına, Türk askerine ve ordusuna sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.

A.5. Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatsel severliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış haline getirirler.

A.6. Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirirler.

A.7. Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; tarihi olaylara yöne veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıklarının tarihin akışını nasıl etkilediğini kavrarlar.

A.8. Toplumu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri bulunduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varırlar.

A.9. Türk inkılâbının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar; Türk inkılâplarının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr bir Türk evladı olarak yetişir.

A.10. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetini ve payını anlayarak Atatürk'ün direktifleri uyarınca "milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma" yolunda her fedakârlığı göze alabilme bilincini kazanırlar.

A.11. Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler.

A.12. Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refahı ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler.

A.13. Kanun kavramını benimser, kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanır.

A.14. Çevresinde eski sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi milli değerlerimizi tanır, onları korumak gerektiğini öğrenirler.

B. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden;

B.1. İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hâle gelirler.

B.2. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılama gerektğini benimserler.

B.3. Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.

B.4. Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.

B.5. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamın zorunluluğunu kavrarlar.

B.6. Trafik kurallarına uymayı alışkanlık haline getirirler.

C. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden;

C.1. Yurdumuzun, dünya üzerinde yerini ve önemini kavrar, ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygularını geliştirirler

C.2. Türkiye'nin, yakın ve uzak komşu ülkeler ve diğer dünya ülkeleriyle olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar.

C.3. Türklerin yaşadığı diğer ülke ve bölgelerin coğrafi özelliklerini öğrenirler, Türklerin geniş bir alanda yaşayan büyük bir millet olduğunu kavrarlar.

C.4. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler; yurdun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili birer vatandaş olarak yetişirler.

C.6. Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar.

C.7. Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar.

Ç. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden;

Ç.1. Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile milli kaynaklarımızı tanır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar.

Ç.3. Tutumlu olma ve plânlı çalışma alışkanlığını elde ederler.

Ç.6. Turizmin anlamını, özellikle yurdumuz için önemini kavrarlar.

2. 2005 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI GENEL AMAÇLARI

7. sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır

2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.

3. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.

4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşleri sunar.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

3. 2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI ÖZEL AMAÇLARI

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,

8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

EK2. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler GH Bileşenlerinde Tutum İfadeleri

Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998 SBÖP GH Bileşenlerinde Tutum ifadelerinin Duyuşsal Alan Basamakları

	Duyuşsal Alan Basamağı
<i>Milli Bilinç/Kültür geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
98.GH.A.5.1. Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini benimseme	Değer verme
98.GH.A.5.2. Türk milletinin çalışkanlığını benimseme	Değer verme
98.GH.A.5.3. Türk milletinin ilim severliğini benimseme	Değer verme
98.GH.A.5.4. Türk milletinin sanatseverliğini benimseme	Değer verme
98.GH.A.5.5. Türk milletinin estetik zevkini benimseme	Değer verme
98.GH.A.5.6. Türk milletinin insanlık duygusunun yüceliğini benimseme	Değer verme
98.GH.A.8.3. Toplumı yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk'ün sadece milli değil, evrensel yönlerini de takdir etme	Değer verme
98.GH.A.8.4. Toplumı yönlendiren Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de takdir etme	Değer verme
<i>Yönetim yapısı/Demokrasi anlayışı geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
98.GH.A.13.1. Kanun kavramını benimseme	Değer verme
<i>Toplum/ Karşılıklı ilişkiler geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
98.GH.B.1.2. Grup faaliyetlerine katılmanın önemini takdir etme	Değer verme
98.GH.B.1.3. Başkalarına yardım etmenin önemini takdir etme	Değer verme
98.GH.B.2.1. İnsanların karşılıklı hakkı olduğunu benimseme	Değer verme
98.GH.B.2.2. İnsanların karşılıklı sorumluluk taşıdıklarını benimseme	Değer verme
98.GH.B.2.3. İnsanların birbirlerinin görüşünü saygı ile karşılamaları gerektiğini benimseme	Değer verme
98.GH.B.2.4. İnsanların birbirlerinin inancını saygı ile karşılamaları gerektiğini benimseme	Değer verme
98.GH.B.2.5. İnsanların birbirlerinin görüşünü hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimseme	Değer verme
98.GH.B.2.6. İnsanların birbirlerinin inancını hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimseme	Değer verme
TOPLAM	17

Vatandaşlık eğitimi bağlamında 2005 SBÖP GH Bileşenlerinde Tutum ifadelerinin Duyuşsal Alan Basamakları

	Duyuşsal Alan Basamağı
<i>Milli Bilinç/Kültür geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
05.GH.5.5. Millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması gerektiğini kabul etme	Değer verme
05.GH.5.6. Millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın geliştirilmesi gerektiğini kabul etme	Değer verme
05.GH.3.7. Çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olma	Tepkide bulunma
<i>Yönetim yapısı/Demokrasi anlayışı geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
05.GH.3.4. Lâik değerleri yaşatmaya istekli olma	Tepkide bulunma
05.GH.3.5. Demokratik değerleri yaşatmaya istekli olma	Tepkide bulunma

	Duyuşsal Alan Basamağı
05.GH.3.6. Ulusal değerleri yaşatmaya istekli olma.	Tepkide bulunma
<i>Toplum/ Karşılıklı ilişkiler geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
05.GH.9.2. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine inanma	Değer verme
05.GH.14.1. Katılımın önemine inanma	Değer verme
TOPLAM	8

Vatandaşlık eğitimi bağlamında 2018 SBÖP GH bileşenlerinde Tutum ifadelerinin Duyuşsal Alan Basamakları

	Duyuşsal Alan Basamağı
<i>Milli Bilinç/Kültür geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
18.GH.2.6. Milli değerleri yaşatmaya istekli olma	Tepkide bulunma
18.GH.4.5. Millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması gerektiğini kabul etme	Değer verme
18.GH.4.6. Millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın geliştirilmesi gerektiğini kabul etme	Değer verme
18.GH.2.7.Çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olma	Tepkide bulunma
<i>Yönetim yapısı/Demokrasi anlayışı geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
18.GH.2.4. Demokratik değerleri yaşatmaya istekli olma	Tepkide bulunma
18.GH.2.5. Lâik değerleri yaşatmaya istekli olma	Tepkide bulunma
<i>Toplum/ Karşılıklı ilişkiler geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
18.GH.9.1. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine inanma	Değer verme
18.GH.14.1. Katılımın önemine inanma	Değer verme
TOPLAM	8

EK3. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler GH'lerde Ad Grupları ve Kavram İfadeleri

Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP GH'lerde Ad Grupları-Kavramlara ait Temalar, Kategoriler ve Kodlar

SBÖP'lerde ÖK'leri ile oluşturulan tema ve kategorileri alt kodları ve ifadeleri

Birey ve Toplum

Birey Olmak; çalışkan, özverili, erdemli olmak, iyi insan, iyi vatandaş olmak, tutumlu olma, planlı çalışma, özgür birey, fiziksel ve duygusal özellikler, ilgi, istek ve yetenekler, erdemli insan

Kurallar ve Kendini Koruma; trafik kurallarına uyma, hukuk kurallarının bağlayıcılığı

Haklar, Sorumluluklar ve özgürlükler; Görev ve sorumluluk, haklar, sorumluluklar, sorumluluk alma, haklarını bilen ve kullanan vatandaş, sorumluluklarını yerine getiren vatandaş

İnsan Hakları; İnsan haklarına dayalı hukuk devleti, insan hakları

Birlikte Yaşama ve İşbirliği; Toplum halinde yaşama, sosyal, ekonomik ve siyasal olaylar, insanların birbirine muhtaç olması, grup faaliyetleri, yardım etme, birbirinin görüş ve inanışlarına hoşgörü ve saygı gösterme, beraber çalışma, aile, okul ve toplum hayatı, İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreyle karşılıklı etkileri, İnsan topluluklarının yaşama şekilleri ve geçişme yolları, toplumsal ilişkileri düzenlemek

İnsanlar, Yerler ve Çevreler

Çevre ve toplumsal sorunlar; çevre korumanın önemi, yaşanılabilir bir çevre, çevre duyarlılığı, sürdürülebilir bir çevre anlayışı, ülke ve dünya konularına duyarlılık, doğal çevre ve kaynaklar

Kültür ve Miras

Kültür ve Kimlik; Aileye, millete ve Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı ve korumaya hazır, Türk milletinin önemi, dünya tarihi, onurlu geçmiş, büyük bir milletin evladı, milletin geleceği, millet, Türk milletinin ülküsü, karakteri, çalışkanlığı, ilim severliği, estetik zevki, insanlık duygusu, zeka ve kabiliyeti, fedakarlığı göze alacak karakter, Türk bayrağı, askeri ve ordusu, Türk bayrağına, Türk askerine, Türk ordusuna sevgi, saygı ve güven, canla, başla hizmet, Türk büyüklüğü, ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakarlık ve kahramanlık, Türk inkılabının anlamı, Türkiye'nin mutluluğu, fedakar bir Türk evladı, geçmişin eseri, Türk milletinin hizmeti ve payı, Atatürk'ün direktifleri, aile bütünlüğüne bağlılık, ailenin refahı ve mutluluğu, sanat ve kültür eserleri, müze ve anıtlar, Türk kültürü ve tarihi, milli bilinç

Üretim, Dağıtım ve Tüketim

Girişimcilik; meslekler ve gerekliliği, çalışmanın önemi

Bilgi, Bilim ve Teknoloji

Bilgi; bilgi, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, bilgiyi bilinçli kullanma, bilgi üretme

Bilim ve Teknoloji; bilim ve teknolojik gelişmeler, teknolojik araçları bilinçli kullanabilme,

Bilimsellik; araştırmacı olmak, bilimsel ahlak

Küresel Bağlantılar

Çok Kültürlülük ve Kültürler arası ilişkiler; turizmin önemi, kültürel miras, tarihsel kalıntılar, milletler ailesi, insanlığa hizmet, uygarlık, geçmiş çağlar, yakın ve uzak komşu ülkeler, diğer dünya ülkeleri, ulusal ekonomi, insanlık

Etkin vatandaşlık

Aktif Katılım; Yardımlaşma, katılımın önemi

Etkili Vatandaşlık; Milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma, fedakarlığı göze alma bilinci, karar verme kuralları, bilgili ve etkili vatandaş

Vatanseverlik; Vatanına bağlı, fedakarlığı göze alacak karakter, yurt işlerini her şeyin üstünde tutma, Türkiye'nin refahı ve mutluluğu, yurdumuzun önemi ve yeri, ülkemizin kalkınması, ekonomik kalkınma, milli kaynaklar, vatanını ve milletini seven vatandaş, ulusal bilince sahip vatandaş, Atatürk ilke ve inkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmadaki yerini kavrama,

Demokrasi, Gruplar ve Yönetim

Demokrasi; demokrasi, demokratik kurallar

Demokrasi ilke ve kavramları; Laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerler, yasalar önünde eşitlik, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, kanun, laiklik

Demokratik Hayata Katılım; demokratik yaşamışın kuralları

Yönetim yapısı; Türkiye Cumhuriyeti, milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti,

cumhuriyet rejimi, kanun ve otorite, birey, toplum ve devlet arasındaki ilişki, ulusal egemenlik



EK4. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler ÖK'leri

1. 1998 VATANDAŞLIKLA İLİŞKİLİ ÖĞRENCİ KAZANIMLARI

4. sınıf özel amaçlar

1. AİLE, OKUL VE TOPLUM HAYATI

1. “Aile, Okul ve Toplum Hayatı” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
2. Ailenin yapısını tanıyabilme
3. Ailenin önemini kavrayabilme
7. Ailede demokratik hayatın oluşturulmasının önemine kavrayabilme
8. Ailede demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli oluş
11. Okulu tanıyabilme
12. Okulda uyulması gereken kurallar bilgisi
13. Okulda uyulması gereken kuralların önemini açıklayabilme
14. Okul kurallarına uyabilme
15. Okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmede istekli oluş
16. Okulun ve okul eşyalarının korunmasının önemini kavrayabilme
17. Okulu ve okul eşyasını korumayı alışkanlık haline getiriş
18. Okul çevresinin güzelleştirilmesi ve korunmasının önemini kavrayabilme
19. Okulun korunması ve çevresinin güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaktan zevk alış
20. Okul koruma derneğini tanıyabilme
21. Okul aile işbirliğinin önemini kavrayabilme
22. Okuldaki demokratik hayatın oluşturulmasının önemini kavrayabilme
23. Okulda demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli oluş
24. Toplum içinde yaşamının önemini kavrayabilme
25. Komşuluk ilişkilerinin toplum için taşıdığı önemi kavrayabilme
26. Toplumda demokratik hayatın önemini kavrayabilme
27. Toplumda demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli oluş
28. Farklı düşüncede olan kişileri dinlemeye duyarlılık
29. Dayanışmanın toplum hayatında önemini kavrayabilme
30. Toplum hayatını düzenleyen kurallar bilgisi
31. Toplum hayatını düzenleyen kurallara uyabilme
32. Toplum hayatında bize düşen görevlerin farkında oluş

3. İLİMİZ VE BÖLGEMİZİ TANIYALIM

19. İlimizin nüfus ve yerleşim birimlerini tanıyabilme
20. Bölgemizin nüfus ve yerleşim birimlerini tanıyabilme
21. İlimizde ekonomik hayatı oluşturan alanları tanıyabilme
22. Bölgemizde ekonomik hayatı oluşturan alanları tanıyabilme
25. İlimizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesinin önemini kavrayabilme
26. İlimizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan faaliyetlere katılmaktan zevk alış
27. Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesinin önemini kavrayabilme
28. Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaya istekli oluş

29. Ormanları korumanın önemini kavrayabilme
30. Ağaç dikme çalışmalarına katılmaya gönüllü oluş
31. Doğal parklarımızın önemini kavrayabilme
32. Tarihi eserlerimizin önemini kavrayabilme
4. *TARİH, İLK YURDUMUZ VE TARİHTE ANADOLU*
 1. “Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
 2. Tarihin konusu bilgisi
 3. Tarih öğrenmenin gerekliliğini kavrayabilme
 8. Türklerin ilk yurdu ve göçlerle ilgili olgular bilgisi
 9. Türklerin ilk yurdu ve göçlerle ilgili olguları açıklayabilme
 10. İlk yurttan kurulan Türk devletlerini tanıyabilme
 11. İlk yurttan kurulan Türk devletlerindeki uygarlığın özellikleri bilgisi
 12. İlk Çağ Anadolu uygarlıklarını tanıyabilme
 13. Anadolu’daki kültür ve uygarlıkları tanıyabilme
 15. Tarihi eserleri korumanın önemine kavrayabilme
 16. “Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu” ünitesiyle ilgili haritaları okuyabilme
5. *sınıf özel amaçları*
 1. *VATAN VE MİLLET*
 1. “Vatan ve Millet” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
 2. Vatan sevgisinin önemini kavrayabilme
 3. Milleti oluşturan ögeler bilgisi
 4. Millet sevgisinin önemini kavrayabilme
 5. Türk milletinin özellikleri bilgisi
 6. Vatanını ve milletini seven bir kişiliğe sahip oluş
 7. Vatanın bütünlüğü ve birliği için öneride bulunma bilincine sahip oluş
 2. *CUMHURİYETİN NASIL KAVUŞTUK?*
 1. “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
 4. Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi
 5. Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olguları açıklayabilme
 6. Barış döneminde geçen temel olgular bilgisi
 7. Barış döneminde geçen temel bulguları açıklayabilme
 8. “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesiyle ilgili haritaları okuyabilme
 9. Türk İnkılâbı ile ilgili sınıflamalar bilgisi
 10. Türk inkılâbı ile ilgili olgular bilgisi
 11. Türk inkılâbının önemine kavrayabilme.
 12. İnkılâpların korunmasındaki sorumluluğumuzun farkında oluş
 3. *GÜZEL YURDUMUZ TÜRKİYE*
 1. “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
 2. Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin tanıyabilme
 23. Doğal çevrenin önemini kavrayabilme
 24. Çevre sorunları ile ilgili sınıflamalar bilgisi
 25. Çevre sorunlarının doğurduğu sonuçları açıklayabilme
 26. Çevre sorunlarının çözümünde alınacak önlemleri açıklayabilme
 27. Çevre sorunlarının çözümünde üzerine düşen görevleri yapmaya istekli oluş
 28. Çevre sorunlarının çözümünde devlete düşen görevlerin farkında oluş
 29. Doğal afetlerden korunma yolları bilgisi

30. Orman yangınlarının ülkemize verdiği zararların farkında oluş

31. Ormanların yurdumuz için önemini kavrayabilme

İSLAMİYETİN DOĞUŞU, YAYILIŞI VE TÜRKLER

1. “İslamiyetin doğuşu, Yayılışı ve Türkler” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi

3. Hz. Muhammed’in hayatı bilgisi

4. İslamiyetten önce Türklerin yaşayış özellikleri bilgisi

5. İslamiyetin doğuşu ile ilgili temel olgular bilgisi

6. İslamiyetin doğuşu ile ilgili temel olguları açıklayabilme

7. İslamiyetin yayılışı ile ilgili temel olgular bilgisi

8. İslamiyetin yayılışı ile ilgili temel olguları açıklayabilme

9. Türklerin İslamiyeti Kabulünü açıklayabilme

10. Türklerin İslamiyete hizmetlerinin farkında oluş

11. Orta Asya ve Yakın Doğu'da kurulan Türk devletlerini tanıyabilme

12. Orta Asya ve Yakın Doğu'da kurulan Türk Devletleri'ndeki kültürün ve uygarlığın özellikleri bilgisi

6. sınıf özel amaçlar

DEMOKRATİK HAYAT

1. “Demokratik Hayat” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi

2. Demokrasinin önemini kavrayabilme

3. Demokrasinin temel ilkeleri bilgisi

4. Demokrasinin temel ilkelerini kavrayabilme

5. Demokrasinin korunmasında bireylere düşen görevler bilgisi

6. Kamuoyunu oluşturan etkenler bilgisi

7. Eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkiyi kavrayabilme

8. Eğitimde demokrasinin önemini kavrayabilme

9. Devletin temel amaçları bilgisi

10. Devletin vatandaşa karşı görevlerinin bilgisi

11. Toplumsal yardımlaşmanın önemini kavrayabilme

12. Başkalarına yardım etmeye istekli oluş

13. Çocuk haklarının bilgisi

14. Çocukların korunmasının önemini kavrayabilme

15. Çocukların korunmasının önemini takdir ediş

16. Zararlı yayınların çocuklara etkisini açıklayabilme

17. Kendisine yararlı yayınları seçebilme

18. Gençliğin sorunlarının farkında oluş

19. Gençliğin korunmasının önemini kavrayabilme

20. Belli başlı meslekleri tanıyabilme

21. Meslek seçiminin birey ve toplum hayatı için önemini kavrayabilme

22. Nitelikli eleman yetiştirmenin ülke ekonomisine katkılarının farkında oluş

COĞRAFYA VE DÜNYAMIZ

18. 20. yüzyılda bilim ve teknolojiye meydana gelen bazı önemli olayların insanlığa etkileri bilgisi

TÜRKİYE TARİHİ

1. “Türkiye Tarihi” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi

2. Türklerin Anadolu’yu yurt edinmeleri ile ilgili olgular bilgisi

3. Türklerin Anadolu’yu yurt edinmeleri ile ilgili olguları açıklayabilme

4. Malazgirt Meydan Savaşı'nın önemini kavrayabilme
6. Anadolu'da kurulan ilk Türk devletlerinin Türk tarihi bakımından önemini kavrayabilme
7. Anadolu Selçuklu Devleti ile ilgili olgular bilgisi
8. Anadolu Selçuklu Devleti ile ilgili olguları açıklayabilme
9. Anadolu Türk beyliklerini tanıyabilme
10. Anadolu Türk beyliklerinin Türk tarihi bakımından önemini kavrayabilme
11. Anadolu Selçukluları ve Beylikler Dönemindeki Türk denizciliğinin özellikleri bilgisi
12. Anadolu Selçukluları dönemindeki kültür ve uygarlığın özellikleri bilgisi
13. Beylikler döneminde Kültür ve uygarlığın özellikleri bilgisi
14. "Türkiye Tarihi" ünitesi ile ilgili haritaları okuyabilme

MOĞOLLAR VE DİĞER TÜRK DEVLETLERİ

1. "Moğollar ve Diğer Türk Devletleri" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
2. Moğollar ve diğer Türk Devletleri ile ilgili olgular bilgisi
3. Moğollar ve diğer Türk Devletleri ile ilgili olguları açıklayabilme
4. Moğol yayılmasının Anadolu'nun Türkleşmesine olan etkilerini kavrayabilme
5. Moğollar ve diğer Türk Devletlerindeki kültür ve uygarlığın özellikleri bilgisi
6. Moğollar ve diğer Türk Devletleri ile ilgili haritaları okuyabilme

TÜRKİYEMİZ

1. "Türkiye'miz" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
8. Kent yaşamına uyum kurallarının farkında oluş
14. Yurdumuzdaki yerleşim yerleriyle ilgili sınıflamalar bilgisi
15. Yurdumuzdaki yerleşim yerleriyle ilgili sorunlar bilgisi
16. Yurdumuzdaki yerleşim yerleriyle ilgili sorunların giderilmesinin önemini kavrayabilme
17. Yurdumuzdaki yerleşim yerleriyle ilgili sorunlara çözüm önerisinde bulunabilme
18. Yurdumuzdaki ekonomik hayatı oluşturan alanları tanıyabilme
26. Trafik kazalarının topluma verdiği zararların farkında oluş
27. Yurdumuzdaki iletişim bilgisi
28. Yurdumuzdaki turizm bilgisi
29. Turizmin ülke ekonomisine katkılarını kavrayabilme
30. Eğitimin bir toplumun sağlıklı gelişmesindeki yerini ve önemini kavrayabilme
31. Sporun bir toplumun sağlıklı gelişmesindeki yerini ve önemini kavrayabilme
32. Sportif faaliyetlere katılmaktan zevk alış

OSMANLI DEVLETİNİN KURULUŞU

1. "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
2. Osmanlı Devleti'nin kurulduğu sırada Anadolu'nun durumu bilgisi
5. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili olgular bilgisi
6. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili olguları açıklayabilme
9. Osmanlı Devleti ile Anadolu Türk Beylikleri arasındaki ilişkileri kavrayabilme
10. Ankara Savaşı ile ilgili olgular bilgisi
11. Ankara Savaşı ile ilgili olguları açıklayabilme
14. Osmanlı devletinin kuruluşu ünitesiyle ilgili haritaları okuyabilme

7. sınıf özel amaçlar

İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI

1. "İstanbul'un Fetih ve Sonrası" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi

2. İstanbul'un fethi ile ilgili olgular bilgisi
- 3 İstanbul'un fethiyle ilgili olguları açıklayabilme
4. Osmanlı Devleti'ni batıdaki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi
5. Osmanlı Devleti'nin batıdaki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme
6. Osmanlı Devleti'nin denizlerdeki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi
7. Osmanlı Devleti'nin denizlerdeki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme
8. Osmanlı Devleti'nin doğuda ve güneydeki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi
9. Osmanlı Devleti'nin doğuda ve güneydeki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme
10. Batıda, doğuda ve denizlerdeki gelişmelerde Osmanlı padişahlarının rolünü açıklayabilme

11. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi ile ilgili haritaları okuyabilme

AVRUPA'DA YENİLİKLER

1. Avrupa'da Yenilikler" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
2. Avrupa'daki yeniliklerle ilgili olgular bilgisi
3. Avrupa'daki yeniliklerle ilgili olguları açıklayabilme
4. Avrupa'daki yeniliklerin önemini kavrayabilme
5. Avrupa'da yeniliklerin yapıldığı ülkeleri harita üzerinde gösterebilme
6. Yenileşme hareketleri ile ilgili temel olgular bilgisi
7. Yenileşme hareketleri ile ilgili temel olguları açıklayabilme

19 VE 20. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLETİ

1. "19 ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
2. Fransız İhtilali ile ilgili olgular bilgisi
3. Fransız İhtilali ile ilgili olguları açıklayabilme
6. 19. yüzyılda yenileşme ve demokratikleşme çabaları ile ilgili olgular bilgisi
7. 19. Yüzyılda yenileşme ve demokratikleşme çabaları ile ilgili temel olguları açıklayabilme

OSMANLI, KÜLTÜRLE, UYGARLIĞI ÜNİTESİ

1. "Osmanlı Kültür ve Uygarlığı" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
2. Osmanlılarda devlet yönetiminin özellikleri bilgisi
3. Osmanlılarda hukuk sistemi ile sosyal ve ekonomik hayatın özellikleri bilgisi
4. Osmanlılarda eğitim- öğretim bilim ve sanatın özellikleri bilgisi

YURDUMUZUN KOMŞULARI VE TÜRK DÜNYASI

1. "Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
2. Yurdumuzun komşularını tanıyabilme
4. Türklerin komşu ülkelerdeki nüfus varlığının farkında oluş
5. Türkiye'nin komşu ülkelerle olan sosyal kültürel ve ekonomik ilişkilerini açıklayabilme
6. Bağımsız Türk Cumhuriyetlerini tanıyabilme
7. Bağımsız Türk Cumhuriyetleri'nin coğrafi özellikleri bilgisi
8. Türkiye'nin Bağımsız Türk Cumhuriyetleri ile olan sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerini açıklayabilme
9. Asya'da Türklerin yaşadığı başlıca diğer ilkeleri tanıyabilme
10. Asya'da yaşayan Türklerin nüfus varlığının farkında oluş
11. Asya'da Türklerin yaşadığı özerk cumhuriyetleri tanıyabilme

12. Asya'da özerk cumhuriyetlerde yaşayan Türklerin nüfus varlığının farkında oluş
13. Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkeleri tanıyabilme
14. Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkelerin coğrafi özellikleri bilgisi
15. Avrupa'da yaşayan Türklerin nüfus varlığının farkında oluş
16. Türkiye'nin, Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkelerle olan sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerini açıklayabilme
17. Türkiye dışındaki vatandaşlarımızın yaşadığı ülkeleri tanıyabilme
18. Uluslar arası kuruluşlar ile ilgili kısaltmalar bilgisi
19. Ulusal kuruluşlar bilgisi
20. Uluslar arası kuruluşlar bilgisi
21. Uluslar arası kuruluşların önemine kavrayabilme
22. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslar arası kuruluşlar bilgisi
23. Uluslar arası kuruluşlar ile Türkiye arasındaki ilişkiyi kavrayabilme

2. 2005 VATANDAŞLIKLA İLİŞKİLİ ÖĞRENCİ KAZANIMLARI

4. sınıflar öğrenci kazanımları

KENDİMİ TANIYORUM

1. Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder
4. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar
6. Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımda bulunur

GEÇMİŞİMİ ÖĞRENİYORUM

1. Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur
2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder
4. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir
5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak Milli Mücadele sürecinde yakın çevresi ve Türkiye'yi betimler
6. Milli Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder

YAŞADIĞIMIZ YER

8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur

ÜRETİMDEN TÜKETİME

1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder
4. Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir
5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır

İYİ Kİ VAR

1. Çevresindeki teknolojik ürünlerin kullanım alanlarına göre sınıflandırır
3. Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar
4. Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır
5. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar.
6. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır

HEPBİRLİKTE ÜNİTESİ

1. İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmi kurum ve grupları fark eder

2. Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemleri ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir
3. Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir
4. Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.
5. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel-sosyal etkinlik önerir.

İNSANLAR VE YÖNETİM

1. Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanır
2. Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar
3. Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir
4. Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir

UZAKTAKİ ARKADAŞLARIM

1. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder
3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır
4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir

5. sınıf öğrenci kazanımları

HEPİMİZİN DÜNYASI

3. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır
4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras bölgelerine örnekler verir
5. Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder
6. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir

BİR ÜLKE BİR BAYRAK

1. Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder
2. Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.
3. Merkezi yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir
4. Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar
5. Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir

TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR

1. Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir
2. Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur
3. Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır
4. Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir
5. Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşları, resmi kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.

GERÇEKLEŞEN DÜŞLER

1. Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirilir
2. Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır
4. Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir
5. Bilim ve teknoloji ile ilgili düzeyine uygun süreli yayınlarını tanır ve izler
6. Yaptığı çalışmalarda yaralandığı kaynakları gösterir

ÜRETTİKLERİMİZ

6. Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur
7. İşbirliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir

BÖLGEMİZİ TANIYALIM

5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir
6. Kültürümüzün, sözlü veya yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerdir
7. Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin neden olan uygulamaları fark eder

ADIM ADIM TÜRKİYE

1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır
2. Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özellikleri örnekler verir
3. Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır
4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar
5. Kanıt kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır
6. Atatürk inkılablarıyla ilkelerini ilişkilendirir

6. sınıf öğrenci kazanımları

ELEKTRONİK YÜZYIL

1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir
2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.
3. Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.
4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesi gerektiğini savunur.
5. Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.

DEMOKRASİNİN SERÜVENİ

1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.
2. Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini karşılaştırır.
3. Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.
4. Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.
5. Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.

İPEK YOLUNDA TÜRKLER

1. Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk toplumlarının siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
2. Orta Asya ilk Türk toplumlarının kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
3. Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevini kavrar.
5. İslamiyet'in ortaya çıkışı, yayılışı ve Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
6. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk-İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

7. Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.

8. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk- İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.

ÜLKEMİZ VE DÜNYA

2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.

3. Türk Cumhuriyetleri, komşu diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün millî dış politika anlayışı açısından değerlendirir.

4. Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.

5. Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimde rolünü değerlendirir.

ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI

3. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.

5. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENIYORUM

1. Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder

2. Olgu ve görüşleri ayırt eder.

3. Olgu- kavram- genelleme zinciri oluşturur.

4. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.

5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.

6. Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.

7. Atatürk'ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.

7. sınıf öğrenci kazanımları

İLETİŞİM VE İNSAN İLİŞKİLERİ

1. İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek, kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır

2. İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder

3. İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır

4. Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder

5. Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar

6. Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir

ÜLKEMİZDE NÜFUS

3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır

4. Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir

5. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar

TÜRK TARİHİNDE YOLCULUK

1. Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir
4. Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikirlerinin önemine dayalı kanıtlar gösterir
6. Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik etkileşimini fark eder
7. Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurlar örneklendirir
8. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle, toplumsal ve ekonomik değişimin gerekçelerini analiz eder.

EKONOMİ VE SOSYAL HAYATI

5. Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar

ZAMAN İÇİNDE BİLİM

1. İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir
2. İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgiye aktarımındaki önemini fark eder
3. Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir
4. Coğrafi keşiflerle birlikte Avrupa'da başlayan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini tartışır
5. Tarihsel süreçte düşüncüyü ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir

BİR ARADA OLMAK İÇİN

1. Grup ve kurumları; değer, güven, bağ, aidiyet, dayanışma ve işbirliği çerçevesinde değerlendirir
2. Bulunduğu grup, kurum ve sosyal örgütlerdeki karar verme süreçlerine katılmanın önemini gerekçeleri ile açıklar
3. Farklı liderlik anlayışlarına ilişkin örnekleri inceleyerek, demokratik liderlik özelliklerine ilişkin görüş oluşturur
4. Çocuk haklarını korumakla yükümlü kurum ve sosyal örgütlerin sorumluluklarını analiz eder.
5. Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir

YAŞAYAN DEMOKRASİ

1. Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder
2. Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir
3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder
4. Siyasi partilerin, sivil toplum örgütlerinin medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerinin ne şekilde etkilediğine örnekler üzerinden tartışır
5. İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder

ÜLKELER ARASI KÖPRÜLER

2. Küresel sorunlarında uluslar arası kuruluşların ve sivil toplum örgütlerinin kuruluş amaçlarına ilişkilendirir

3. Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde vatandaş olarak sorumlu olduğunu fark eder
4. Devlet yöneticileri, bilim insanı, düşünür, sanatçı ve sporcuların küresel barışa katkılarına örnekler verir
5. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin ve doğal varlıkların ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunu farkına varır

3. 2018 VATANDAŞLIKLA İLİŞKİLİ ÖĞRENCİ KAZANIMLARI

4. sınıf öğrenci kazanımları

1. BİREY VE TOPLUM

SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.

SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.

SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.

2. KÜLTÜR VE MİRAS

SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.

SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.

SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.

3. İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER

SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.

4. BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM

SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.

SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.

SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.

SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.

SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.

5. ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM

SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.

SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.

6. ETKİN VATANDAŞLIK

SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.

SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.

SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.

SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.

7. KÜRESEL BAĞLANTILAR

SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.

SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.

SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.

SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.

5. sınıf öğrenci kazanımları

1. BİREY VE TOPLUM

SB.5.1.1. Sosyal bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.

SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir olaydan yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.

SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.

SB.5.1.4. . Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.

2. KÜLTÜR VE MİRAS

SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.

SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.

SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.

SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.

3. İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER

SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.

4. BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM

SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.

SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.

SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.

SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.

5. ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM

SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.

SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.

6. ETKİN VATANDAŞLIK

SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.

SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.

SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.

SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.

7. KÜRESEL BAĞLANTILAR

SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.

SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.

SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.

SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.

6. sınıf öğrenci kazanımları

1. BİREY VE TOPLUM

SB. 6.1.1. Sosyal Roller zaman içerisindeki değişimini inceler

SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.

SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.

SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.

SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.

2. KÜLTÜR VE MİRAS

SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.

SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.

SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.

4. BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM

SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.

SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.

SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.

SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur

5. ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM

SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.

6. ETKİN VATANDAŞLIK

SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.

SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.

SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.

SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.

SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.

SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.

7. KÜRESEL BAĞLANTILAR

SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.

SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslar arası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.

SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.

7. sınıf öğrenci kazanımları

1. BİREY VE TOPLUM

SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.

SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.

SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.

SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.

2. KÜLTÜR VE MİRAS

SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.

SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.

SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.

SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.

3. İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER

SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.

4. BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM

SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.

SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.

SB.7.4.3. XV-XX. Yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.

SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.

5. ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM

SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.

SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.

6. ETKİN VATANDAŞLIK

SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.

SB.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.

SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.

SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.

7. KÜRESEL BAĞLANTILAR

SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.

SB.7.7.2. Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.

SB.7.7.3. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.

SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir

EK 5. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler ÖK'lerin Sınıflara Göre Dağılımı

Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinin Sınıflara Göre Oranları

Sınıf	1998 SBÖP				2005 SBÖP				2018 SBÖP			
	4	5	6	7	4	5	6	7	4	5	6	7
<i>Bilgi (%)</i>	7 (14)	17 (43.5)	24 (41)	22 (45)	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Anlayış (%)</i>	28 (56)	11 (28)	22 (38)	13 (26.5)	7 (24)	6 (20)	7 (23)	8 (24)	2 (9)	1 (4)	2 (9)	2 (8)
<i>Değer (%)</i>	1 (2)	2 (5)	-	-	1 (3)	2 (7)	-	-	3 (13)	1 (4)	-	-
<i>Beceri (%)</i>	6 (12)	8 (20.5)	9 (16)	14 (28.5)	19 (66)	21 (70)	23 (30)	26 (76)	18 (78)	22 (92)	21 (91)	22 (92)
<i>Tutum (%)</i>	8 (16)	1 (3)	3 (5)	-	2 (7)	1 (3)	-	-	-	-	-	-
Toplam	50 (25.5)	39 (20.5)	58 (29.5)	49 (25)	29 (24)	30 (24)	30 (24)	34 (28)	23 (24)	24 (26)	23 (24)	24 (26)
G. Toplam		196 (100)				123 (100)				94 (100)		

EK 6. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998- 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'leri Fiillerinin BADBT Sayıları ve Düzeyleri

Fiiller	Düzei	1998				2005				2018			
		Sınıflar	4	5	6	7	4	5	6	7	4	5	6
Görüş oluşturur	Anlayış						2		1				
Betimler	Anlayış					1							
Fark eder	Anlayış					4	3	6	6		1	2	
Farkına varır	Anlayış								1				
Farkında oluş	Anlayış	1	4	4	4								
Kavrar	Anlayış					1		1		2			1
Kavrayabilme	Anlayış	17	5	15	3								
Tanır	Anlayış					1	1						1
Tanıyabilme	Anlayış	10	2	3	6								
Alışkanlık haline getirir	Beceri	1											
Analiz eder	Beceri							1	4		1	5	4
Araştırır	Beceri									1	1		
Araştırma yapar	Beceri							1				1	
Belirler	Beceri										1		
Bulunabilme	Beceri			1									
Çalışması yapar	Beceri									1			
Çıkarımda bulunur	Beceri					1		2		1		1	1
Davranır	Beceri										2		
Değerlendirir	Beceri					1	1	4	3		1		2
Fikir geliştirir	Beceri						1			1	1		
Fikir ileri sürer	Beceri							1				1	
Gösterebilme	Beceri				1								
Hazırlık yapar	Beceri									1			
İlişkilendirir	Beceri					2	6	1	3		1		1
İnceler	Beceri											1	1
Kanıt gösterir	Beceri					1		1	2				
Karar verir	Beceri					1							
Karşılaştırır	Beceri					2	3	2	1	2		1	
Katılır	Beceri											1	
Kullanır	Beceri					2				1	1		1
Kurallara uyar	Beceri										1		
Okuyabilme	Beceri	1	1	2	1								
Oluşturur	Beceri					1		1					
Öneri geliştirir	Beceri												1
Önerir	Beceri					1				1			
Planlama yapar	Beceri								1				
Savunur	Beceri							4				3	
Seçebilme	Beceri			1									
Seçimler yapar	Beceri									1			
Sergiler	Beceri									1			
Sınıflandırır	Beceri					1	1			1			
Sorgular	Beceri										2	2	2

Fiiller	Düze yi	1998				2005				2018			
		Sınıflar	4	5	6	7	4	5	6	7	4	5	6
Tanıtr	Beceri									1	1		
Tartışır	Beceri						2	1	4		2		2
Tasarlar	Beceri					1							
Uyabilme	Beceri	2											
Yerine getirir	Beceri												1
Yerine koyar	Beceri									1			
Yeteneklerini tanır	Beceri									1			
Yorumlar	Beceri							1	1			1	
Ayırt eder	Beceri					1		1					
Açıklar	Beceri					1	2		2	1	5	3	3
Açıklayabilme	Beceri	2	7	5	12								
İzler	Beceri						1						
Örneklendirir	Beceri						1		1				
Örnekler gösterir	Beceri												1
Örnekler verir	Beceri					3	2	2	4	2	2	1	2
Bilgisi	Bilgi	7	17	24	22								
Değer verir	Değer						1				1		
Duyarlılık	Değer	1											
İle karşılar	Değer					1				1			
Kaynak gösterir	Değer						1						
Önem gösterir	Değer						1						
Sahip oluş	Değer		2										
Saygı gösterir	Değer									1			
Sorumluluğunu alır	Değer									1			
İstekli oluş	Tutum	5	1	1									
Kabul eder	Tutum					1							
Takdir ediş	Tutum			1									
Zevk alış	Tutum	2		1									
Hazırlıklı olur	Tutum					1							
Bakış açısı geliştirir	Tutum						1						
Gönüllü oluş	Tutum	1											
TOPLAM		50	39	58	49	29	30	30	34	23	24	23	24
GENEL TOPLAM				196				123				94	

EK 7. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında SBÖP'ler ÖK'lerde Tutum İfadeleri

Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998 ve 2005 Öğrenci Kazanımlarında Tutum İfadelerinin Duyuşsal Alan Basamakları

TUTUM İFADELERİ	Duyuşsal Alan Basamağı
<i>Haklar/Sorumluluklar ile ilgili tutumlar</i>	
98.ÖK.4.1.15. Okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmede istekli olma	Tepkide bulunma
98.OK.5.3.27. Çevre sorunlarının çözümünde üzerine düşen görevleri yapmaya istekli olma	Tepkide bulunma
05.OK.4.3.8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olma	Alma
05.OK.5.1.6. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir	Alma
<i>Yönetim yapısı/Demokrasi anlayışı geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
98.OK.4.1.8. Ailede demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli olma	Tepkide bulunma
98.OK.4.1.23. Okulda demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli olma	Tepkide bulunma
98.OK.4.1.27. Toplumda demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli olma	Tepkide bulunma
<i>Toplum/ Karşılıklı ilişkiler geliştirmeye yönelik tutumlar</i>	
98.OK.4.1.19. Okulun korunması ve çevresinin güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaktan zevk alma	Tepkide bulunma
98.OK.4.3.26. İlimizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan faaliyetlere katılmaktan zevk alma	Tepkide bulunma
98.OK.4.3.28. Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaya istekli olma	Tepkide bulunma
98.OK.4.3.30. Ağaç dikme çalışmalarına katılmaya gönüllü olma	Alma
98.OK.6.1.12. Başkalarına yardım etmeye istekli olma	Tepkide bulunma
98.OK.6.1.15. Çocukların korunmasının önemini takdir etme	Değer verme
98.OK.6.5.32. Sportif faaliyetlere katılmaktan zevk alış	Tepkide bulunma
05.OK.4.1.1. Bireysel farklılıkları tanıy ve kabul eder	Değer verme

EK 8. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'lerinde Sınıf Sınıf Beceri Kategorileri

Beceri kategorileri ve beceriler	1998 SBÖP				2005 SBÖP				2018 SBÖP				
	Sınıflar	4	5	6	7	4	5	6	7	4	5	6	7
<i>1. Ana Dilde İletişim Becerisi</i>		1	4	7	1	2	2	2		3	1	1	
1.1. Türkçeyi doğru, etkili, eleştirisel kullanma (dinleme, anlama, okuma, yazma) becerisi		1	4	7	1	2	2	2		3	1	1	
<i>2. Matematiksel Becerisi ve Bilim/Teknolojide Temel Beceriler</i>			1		6	3	1	1	3	1		3	
2.1. Bilimsel süreç uygulama becerisi					1	1	1			1			
2.2. Eleştirel düşünme becerisi													3
2.3. Karar verme becerisi				1	5	2		1	3				
<i>3. Dijital Beceriler</i>	1	1	4	1	3	2	3		3	2		2	
3.1. Bilişim teknoloji araç-gereçlerini kullanma becerisi					2				1				
3.2. Medyayı, iletişim araçlarını, interneti kullanma becerisi				2						2		1	
3.3. Bilgi Okuryazarlığı	1	1	2	1	1	2	3		2			1	
<i>4. Öğrenmeyi Öğrenme Becerisi</i>					3	1	6	7	1	3	4	3	
4.1. Kendini tanıma becerisi (ilgi, yetenek, güçlü, zayıf yönler)									1				
4.2. Araştırma/inceleme/sorgulama becerisi					2	1	6	7		3	4	3	
4.3. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi					1								
<i>5. Sosyal Ve Vatandaşlıkla İlgili Beceriler</i>	8				3	7	6	6	2	6	9	6	
5.1. Etkin vatandaşlık bilinci ile eylem becerisi	2				2	1	3		2	1	2	1	
5.2. İşbirliği/uyum becerisi					1					1	1		
5.3. Sosyal katılım becerisi										1			
5.4. İletişim becerisi													3
5.5. Vatandaşlık (demokrasi) okuryazarlığı					1	5	3	6		3	6	2	
5.6. Demokratik hayat becerisi	6												
<i>6. İnisiyatif Alma (Girişimcilik) Becerisi</i>					1				1				
6.1. Yaratıcılık becerisi					1				1				
<i>7. Kültürel Farkındalık Becerisi</i>	1		2	2		2	1	1	1		2	1	
7.1. Kültürler arası etkileşim becerisi							1	1	1		2	1	
7.2. Farklılıklara saygı becerisi	1		2	2		1							
Toplam	10	2	9	10	19	15	20	17	11	15	16	16	
Genel Toplam		31				71				58			

EK 9. Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP ÖK'leri Ad Grupları ve Kavramların Kategori ve Tema Sayıları

ÖK'lerde Tema ve kategoriler	1998 SBÖP				2005 SBÖP				2018 SBÖP			
	4	5	6	7	4	5	6	7	4	5	6	7
<i>Birey ve Toplum</i>	9		5		9	2	8	12	11	9	5	6
Birey Olmak					4				6	1		
Kurallar ve Kendini Koruma	3											
Haklar, Sorumluluklar ve özgürlükler	1		3				7	8	3	4	3	4
İnsan Hakları							1					
Birlikte Yaşama ve İşbirliği	5		2		5	2		4	2	4	2	2
<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>	15	8	2		2		2	3	1	3	2	1
Çevre ve toplumsal sorunlar	15	8	2		2		2	3	1	3	2	1
<i>Kültür ve Miras</i>	7	20	32	19	7	5	18	4	5	6	5	4
Kültür ve Kimlik	7	20	32	19	7	5	18	4	5	6	5	4
<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>						3		1		4		
Girişimcilik						3		1		4		
<i>Bilgi, Bilim ve Teknoloji</i>			3	6	3	4	8	6	3	6	4	6
Bilgi								2	2	2		1
Bilim ve Teknoloji			1	6	3	3	4	3	3	1	2	5
Bilimsellik						1	2			1	1	
Medya			2					1		2	1	
<i>Küresel Bağlantılar</i>			2	8	3	6	3	2	4	3	3	4
Çok Kültürlülük ve Kültürler arası ilişkiler			2	8	3	6	3	2	4	3	3	4
<i>Etkin Vatandaşlık</i>	1	6	6		4	2	3	3	1	4	4	1
Aktif Katılım	1		1		2	1				1	2	
Etkili Vatandaşlık			4		2	1	2	3	1	3	2	1
Vatanseverlik		6	1				1					
<i>Demokrasi, Gruplar ve Yönetim</i>	9	2	13	8	12	12	3	15	2	3	7	6
Demokrasi			3	4			3	1			3	2
Demokrasi ilke ve kavramları	9		4	2	7	7		9	1	1	2	3
Demokratik Hayata Katılım								3	1		1	
Yönetim yapısı		2	6	2	5	5		2		2	1	1

SBÖP'lerde ÖK'leri ile oluşturulan tema ve kategorileri alt kodları ve ifadeleri

Birey ve Toplum

Birey Olmak; İhtiyaçlarına göre ürün tasarlama, Bireysel farklılıklar, İstek ve ihtiyaçlar, İstek ve ihtiyaçlar, Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yetenek, Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yetenek, Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yetenek, Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ve ihtiyaçları karşılayan kurumlar

Kurallar ve Kendini Koruma; Okulda uyulması gereken kurallar

Haklar, Sorumluluklar ve özgürlükler; Haklarını kullanma, Sorumluluklarını yerine getirme, Okulda görev ve sorumluluklar, Eğitim ve demokrasi, Çocuk hakları, Yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğü, Türk kadını ve kadın hakları, Vatandaşlık sorumluluğu ülke ekonomisi açısından vergi verme, Çözümlerin hak ve sorumluluk çerçevesinde olması, Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü, Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü, Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü, Kitle iletişim araçları ve özel hayatın gizliliği, Eğitim ve çalışma hakkı, Yerleşme ve seyahat özgürlüğü, İfade etme ve bilim özgürlükleri, Söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alma, Ülke bağımsızlığı ve bireysel özgürlük, Rollerinin görev ve sorumluluğunu yerine getirme, Temel haklar, Kadına verilen değer, Hak ve sorumlulukların anayasal güvence altında olması, Düşünce özgürlüğünün bilimsel gelişime katkısı

İnsan Hakları; İnsan haklarının gelişim süreci

Birlikte Yaşama ve İşbirliği; Aile, okul ve toplum hayatı, Toplum içinde yaşama, Farklı düşüncelere duyarlılık, Dayanışma, Yardımlaşma, Başkasına yardım, Başkalarının duygu ve düşünceleri, Sosyal örgütler, resmi kurumlar ve gruplar, Sosyal problemleri ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütler, Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler, İşbirliği, Kültürel öğeler ve bir arada yaşama, İletişimi etkileyen tutum ve davranışlar, İnsanlar arası kurulan iletişim, Osmanlılarda birlikte yaşama ve hoşgörü, Grup ve kurumlar, Diğer bireylerin yerine koyma, Diğer bireylerin farklı özellikleri, Teknoloji kullanımı ve sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler, Teknoloji kullanımı ve sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler, İşbirliği ile üretim, dağıtım ve tüketim, Sosyal, kültürel ve tarihi bağlar ve toplumsal birliktelik, Toplumda uyum içinde yaşama

İnsanlar, Yerler ve Çevreler

Çevre ve toplumsal sorunlar; Okulun çevresinin güzelleştirilmesi ve korunması, İlimizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi, Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi, Ormanları koruma, Ağaç dikme, Doğal parkların önemi, Doğal çevre, Çevre sorunları, Doğal afetlerden korunma, Orman yangınları, Ormanlar, Gençliğin sorunları, Trafik kazaları, Doğal afetler, Sosyal problemleri ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütler, Doğal afet ve coğrafi özellikler, Doğal afetlerin etkisi, Doğal kaynaklar, Göçler ve nedenleri, Yakın çevresinin olayları

Kültür ve Miras

Kültür ve Kimlik; Milli mücadele ve Türkiye, Devlet adamları ve Türk büyükleri, Atatürk'ün iletişime verdiği önem, Tarihi eserler, Aile, okul ve toplum hayatı, Ailenin yapısı, Ailenin önemi, Ailede demokratik hayat, Vatan ve millet, Millet oluşturan öğeler, Millet sevgisi, Türk milletinin özellikleri, Kurtuluş Savaşı olguları, Barış dönemi, Türk inkılabı, İnkılaplar, İslamiyetten önce Türkler, Türklerin İslamiyeti kabulü, Orta Asya ve Yakın Doğuda kurulan Türk devletleri, Türkiye tarihi, Türklerin Anadolu'yu yurt edinmeleri, Malazgirt Meydan Savaşı, Anadolu'da kurulan ilk Türk devletleri, Anadolu Selçuklu Devleti, Türk tarihi, Anadolu Türk beylikleri, Anadolu Selçukluları ve beylikler, Denizcilik, Anadolu Selçuklu Devleti kültür ve uygarlığı, Beylikler dönemi kültür ve uygarlık, Moğollar ve Diğer Türk Devletleri, Anadolu'nun Türkleşmesi, Moğollar ve Diğer Türk Devletlerinde kültür ve uygarlık, Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Beylikler, Ankara Savaşı, İstanbul'un fethi ve sonrası, İstanbul'un fethi, Osmanlı Devleti'nin batıdaki ilerlemeleri, Osmanlı Devleti, Osmanlı Kültür ve Uygarlığı, Osmanlı Devleti'nde eğitim öğretim, bilim ve sanat, Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası, Komşu ülkelerdeki Türkler, Bağımsız Türk cumhuriyetleri, Asya'da yaşayan Türkler, Avrupa'da yaşayan Türkler, Aile tarihi, Milli kültür öğeleri, Kültürel öğeler ve değişimi, Milli mücadele ve Türkiye, Milli Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolü, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önem, doğal varlıklar ile tarihi mekânlar, nesnelere ve yapıtlar, Kültürel özellikler, Kültürel öğeler ve bir arada yaşama, Atatürk ilke ve inkılapları, Atatürk'ün akılcılık ve bilime verdiği önem, Destan, yazıt ve diğer belgeler, Türk toplumlarının siyasal, ekonomik ve kültürel özellikleri, İlk Türk devletleri, İslamiyet ve Türklerin İslamiyet'i kabulü, Devlet adamları ve Türk büyükleri, İlk Türk-İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özellikleri, Kutlama ve törenlerimizde uygulamalar ve kültürümüz ilişkisi, Orta Asya ilk Türk devletleri, Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve

estetik anlayışına katkıları, Türk Cumhuriyetleri, Sosyal bilgilerin gelişimi ve Atatürk'ün bu gelişime katkısı, Atatürk'ün iletişime verdiği önem, Türkiye Selçukluları ve Anadolu'nun Türkleşmesine katkıları, Seyahatname ve Türk kültürü, Kişisel kimlik, Komşu ülkeler ve diğer Türk Cumhuriyetleri, Doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri, Ülkesinin ve çevresinin kültürel özellikleri, Milli egemenlik ve bağımsızlık sembolleri "İstiklal Marşı ve Bayrağımız", Sosyal, kültürel ve tarihi bağlar ve toplumsal birliktelik, Türklerin Anadolu'yu yurt edinmeleri, İslamiyet'in ortaya çıkışı, Osmanlı devleti, Fetih siyaseti, Osmanlı kültür, sanat ve estetiği, Türk demokrasisinin gelişimine Atatürk'ün verdiği önem

Üretim, Dağıtım ve Tüketim

Girişimcilik; Ulaşım, Üretim katkısı, Eğitim ve meslek edindirme, İşbirliği ile üretim, dağıtım ve tüketim, İşbirliği ile üretim, dağıtım ve tüketim, Ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım

Bilgi, Bilim ve Teknoloji

Bilgi; Olgu ve görüş, Olgu-kavram-genelleme zinciri, İlk yazı örneklerinin kullanımı ve bilgilerin yazıya aktarımı, Doğru bilgi, Güvenilir bilgi, Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılması
Bilim ve Teknoloji; Avrupa'da Yenilikler, Osmanlı devletinde eğitim öğretim, bilim ve sanat, Teknolojik ürünleri sınıflandırma, Teknolojik ürünler ve hayatımıza etkileri, Teknolojik ürünleri kullanma, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önem, Sosyal bilimler, Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, Buluş ve gelişmeler, Sosyal bilgilerin gelişimi ve Atatürk'ün bu gelişime katkısı, Türk-İslam devletleri bilim adamlarının bilimsel gelişime katkıları, Teknoloji kullanımı, sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler, Sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisi, Avrupa'daki gelişmelerin bilimsel gelişime etkisi, Düşünce özgürlüğünün bilimsel gelişime katkısı, Üretim teknolojisindeki gelişmeler, Dijital teknolojiler

Bilimsellik; Yararlanılan kaynakları gösterme, Atatürk'ün akılcılık ve bilime verdiği önem, Bilimsel araştırma basamakları, Bilimsel etik

Medya; Sanal ortam, Zararlı yayınların etkisi, Yararlı yayınlar, Kitle iletişim araçları, Sosyal değişim ve etkileşimdeki medya rolü

Küresel Bağlantılar

Çok Kültürlülük ve Kültürler arası ilişkiler; Turizm bilgisi, Turizmin ekonomiye katkısı, Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası, Uluslar arası kuruluşlar, Diğer ülkeler, Başka toplumlardaki yaşam, Diğer toplumlarda özel günler, Uluslar arası ekonomik ilişkiler, Ortak miras bölgeleri, Turizm, Uluslar arası ilişkiler, Diğer ülkelerle ekonomik ilişkiler, Komşu ülkeler, Kültür, sanat, fuar, spor etkinlikleri, Osmanlı- Avrupa ilişkilerinde kültür, sanat ve estetik etkileşimi, Uluslar arası kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri, Çeşitli ülkeler, Komşu ülkeler ve diğer Türk Cumhuriyetleri, Diğer ülke kültürel unsurları ve ülkemizin kültürel unsurları, Farklı kültürlerle saygı, Bölgesel, ulusal ve uluslar arası Ekonomik ilişkiler, Turizmin etkisi, Ortak miras öğeleri, Popüler kültür, Uluslar arası alanda ülkemizin rolleri, Osmanlı'da yenileşme, Ekonomik uluslar arası ve bölgesel kuruluşlar, Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargılar

Etkin Vatandaşlık

Aktif Katılım; Okul koruma derneği, İletişim bilgisi, Sosyal ve eğitsel etkinlikler, İletişim, Ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım, Sosyal roller, Sosyal yardımlaşma ve dayanışma

Etkili Vatandaşlık; Temel ihtiyaçlar, Doğal afet ve coğrafi özellikler, Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ve ihtiyaçları karşılayan kurumlar, Demokrasinin korunması, Çocukların korunması, Gençliğin korunması, Satın alınan ürünleri değerlendirme, Haklarını koruma, Telif ve patent hakları, Vatandaşlık sorumluluğu ülke ekonomisi açısından vergi verme, Küresel sorunlarda sorumluluk, Devlet yöneticileri, bilim insanı, düşünür, sanatçı ve sporcuların küresel barışa katkıları, Ortak miras öğeleri, Bilinçli tüketici davranışı sergileme, Etkin bir vatandaş, Tüketici hakları

Vatanseverlik; Türk Silahlı Kuvvetleri, Vatan ve millet, Vatan sevgisi, Vatanın birliği ve bütünlüğü, Güzel yurdumuz Türkiye, Türkiye'miz

Demokrasi, Gruplar ve Yönetim

Demokrasi; Demokrasinin önemi, Eğitim ve demokrasi, Fransız İhtilali, Yenileşme ve demokrasi, Farklı yönetim biçimleri, Demokratik yönetim anlayışı, Demokratik yönetim, Osmanlı devletinde İslahat hareketi, Hak ve sorumlulukların anayasal güvence altında olması, Türk demokrasisinin gelişimine Atatürk'ün verdiği önem

Demokrasi ilke ve kavramları; Demokratik hayat, Demokrasinin temel ilkeleri, Demokratik hayata katılım, Okulda demokratik hayat, Toplumda demokratik hayat, Toplum hayatını düzenleyen kurallar, Kamuoyu, Osmanlı hukuk sistemi, Sosyal örgütler, resmi kurumlar ve gruplar, Sosyal örgütler, resmi kurumlar ve gruplar, Sosyal problemleri ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütler, Sosyal problemleri ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütler, Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler, Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler, Kamuoyunun yerel yönetime etkisi, Yasalar,

İhtiyaçlara hizmet eden kurumlar, Kurumlar, Sivil toplum kuruluşları, Resmi kurum ve kuruluşlar, Grup ve kurumlar, Çocuk haklarını koruyan kurum ve sosyal örgütler, Vakıflar, Yasama, yürütme ve yargı, Uluslar arası kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri, Uluslar arası kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri, Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ve ihtiyaçları karşılayan kurumlar, Ailede demokratik hayat

Demokratik Hayata Katılım; Grup, kurum ve sosyal örgütlerdeki karar verme süreçleri, Gündem ve karar alma süreci, Eğitsel ve sosyal faaliyetler, Eğitsel sosyal etkinlik, Yönetimin karar alma süreci
Yönetim yapısı; Cumhuriyete nasıl kavuştuk, Devletin temel amaçları, Devletin vatandaşa karşı görevleri, Yurdumuzdaki yerleşim yerleri, Osmanlı Devlet yönetimi, Milli Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolü, Yerel yönetimler, Kamu hizmetlerinde yerel yönetimler, Ulusal egemenlik, Merkeze bağlı yönetim, Demokratik yönetim, Ulusal egemenlik, Türk devletlerinde yönetim şekilleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetim yapısı, Yönetim birimleri, Milli egemenlik ve bağımsızlık sembolleri "İstiklal Marşı ve Bayrağımız", Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel nitelikleri



EK 10. Araştırmada Kullanılan Öğretmen Görüşme formu

POLİTİK BİR METİN OLARAK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINI VATANDAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ANLAMA GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Konusu:

“Politik Bir Metin Olarak 1997 Sonrası Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Anlama”

Görüşme Konusu

Yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama, 1970’li yıllarda “program geliştirme” çalışmalarına eleştirel bir bakış açısı olarak ortaya çıkmıştır. Alanyazında programı tarihsel, politik, ırksal, cinsiyet, fenomenolojik, postyapısalcı, otobiyografik, estetik, teolojik, kurumsal ve uluslar arası bir metin olarak anlama gibi birçok boyutlar bulunmaktadır. “Politik Bir Metin Olarak 1997 Sonrası Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Anlama” konulu doktora tez çalışması, programı politik bir metin olarak anlama çalışmasıdır.

Bu çalışma bağlamında;

- 1998, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) genel yapısı (açıklamalar, hedefler, vatandaşlık, Atatürkçülük vb.)
- 1998, 2005 ve 2018 SBÖP içerisinde bilgi, anlayış, beceri, değer ve tutumlar,
- Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP genel ve özel hedeflerinde karşılaştırma yapılıncaya yer alan, almayan vurgulanan, vurgulanmayan ad grupları, ifadeler, kavramlar ve kategoriler,
- Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’lerde politik temeller,
- Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP’ler için tavsiyeleriniz hakkında görüşlerinize başvurmak istiyoruz.

Görüşme Yönergesi

Yapılacak görüşme gizlilik esasına dayalı olacağını, sizin, katılımcı olarak kimlik bilgilerinizin hiçbir yerde kullanılmayacağını, hiç kimseye ve hiçbir kuruma, kuruluşa açıklanmayacağını, görüşmede konuşulanların sadece benim ve bu çalışmada yer alan bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Yapılacak görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilecek, daha sonra yazılı metin haline getirilerek “katılımcı teyidi” amacıyla tarafınızın onayına sunulacaktır. Yapılacak görüşme neticesinde elde edilecek veriler, analiz edildikten sonra ilgili kategorilerde kullanılacaktır. Araştırma sonucunda, katılımcı olarak sadece unvanınız, çalıştığınız kurum, uzmanlık alanınız gibi bilgilere yer verilecektir

Bu araştırmaya sağlayacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Fadıl şİRAZ

GÖRÜŞME FORMU

Tarih: __/__/2019

Saat:

(Başlangıç/Bitiş)_____/_____

Görüşme yeri:

Katılımcı adı, soyadı, yaşı:

Lisans/ Y. Lisans/Doktora mezuniyet üniversite ve alanı:

Kadrosu/ mesleki deneyim/ hizmet süresi/ çalıştığı kurum:

Siyasi görüşü ideolojik olarak (liberal, muhafazakâr, milliyetçi, sosyal demokrat vb.):

GÖRÜŞME SORULARI

1. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP genel yapısı hakkında ne düşünöyorsunuz?
2. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998/2005 ve 2018 SBÖP’lerde yer alan bilgi, anlayış, beceriler, değerler ve tutumlar hakkında ne düşünöyorsunuz?
3. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998/2005 ve 2018 SBÖP genel ve özel hedefleri içerisinde ad grupları/ifadeler hakkında ne düşünöyorsunuz?
4. 1998/2005 ve 2018 SBÖP’te “vatandaşlık eğitimi” bağlamında farklılaşma ile ilgili ne düşünöyorsunuz?
5. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998/2005 ve 2018 SBÖP’lerin politik temelleri nelerdir?
6. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998/2005 ve 2018 SBÖP genel ve özel hedeflerine ulaşma durumu hakkında neler söylemek istersiniz?
7. Son olarak, eklemek istediğiniz hususlar bulunuyor mu?

Teşekkür ederim

EK 11. Araştırmada Kullanılan Akademisyen Görüşme formu

POLİTİK BİR METİN OLARAK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINI VATANDAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ANLAMA GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Konusu:

“Politik Bir Metin Olarak 1997 Sonrası Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Anlama”

Görüşme Konusu

Yeniden kavramsallaştırmacılık ve programı anlama, 1970’li yıllarda “program geliştirme” çalışmalarına eleştirel bir bakış açısı olarak ortaya çıkmıştır. Alanyazında programı tarihsel, politik, ırksal, cinsiyet, fenomenolojik, postyapısalcı, otobiyografik, estetik, teolojik, kurumsal ve uluslar arası bir metin olarak anlama gibi birçok boyutlar bulunmaktadır. “Politik Bir Metin Olarak 1997 Sonrası Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Anlama” konulu doktora tez çalışması, programı politik bir metin olarak anlama çalışmasıdır.

Bu çalışma bağlamında;

- 1998, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) genel yapısı (açıklamalar, hedefler, vatandaşlık, Atatürkçülük vb.)
- 1998, 2005 ve 2018 SBÖP içerisinde bilgi, anlayış, beceri, değer ve tutumlar,
- Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP genel ve özel hedeflerinde karşılaştırma yapılıncaya yer alan, almayan vurgulanan, vurgulanmayan ad grupları, ifadeler, kavramlar ve kategoriler,
- Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 SBÖP’lerde politik temeller,
- Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP’ler için tavsiyeleriniz hakkında görüşlerinize başvurmak istiyoruz.

Görüşme Yönergesi

Yapılacak görüşme gizlilik esasına dayalı olacağını, sizin, katılımcı olarak kimlik bilgilerinizin hiçbir yerde kullanılmayacağını, hiç kimseye ve hiçbir kuruma, kuruluşa açıklanmayacağını, görüşmede konuşulanların sadece benim ve bu çalışmada yer alan bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Yapılacak görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilecek, daha sonra yazılı metin haline getirilerek “katılımcı teyidi” amacıyla tarafınızın onayına sunulacaktır. Yapılacak görüşme neticesinde elde edilecek veriler, analiz edildikten sonra ilgili kategorilerde kullanılacaktır. Araştırma sonucunda, katılımcı olarak sadece unvanınız, çalıştığınız kurum, uzmanlık alanınız gibi bilgilere yer verilecektir

Bu araştırmaya sağlayacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Fadıl şİRAZ

GÖRÜŞME FORMU

Tarih: __/__/2019

Saat:

(Başlangıç/Bitiş)_____/_____

Görüşme yeri:

Katılımcı adı, soyadı, yaşı:

Lisans/ Y. Lisans/Doktora mezuniyet üniversite ve alanı:

Kadrosu/ mesleki deneyim/ hizmet süresi/ çalıştığı kurum:

Siyasi görüşü ideolojik olarak (liberal, muhafazakâr, milliyetçi, sosyal demokrat vb.):

GÖRÜŞME SORULARI

1. 1998, 2005 ve 2018 SBÖP genel yapısı hakkında ne düşünöyorsunuz?
2. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998/2005 ve 2018 SBÖP’lerde yer alan bilgi, anlayış, beceriler, değerler ve tutumlar hakkında ne düşünöyorsunuz?
3. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998/2005 ve 2018 SBÖP genel ve özel hedefleri içerisinde ad grupları/ifadeler hakkında ne düşünöyorsunuz?
4. 1998/2005 ve 2018 SBÖP’te “vatandaşlık eğitimi” bağlamında farklılaşma ile ilgili ne düşünöyorsunuz?
5. Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998/2005 ve 2018 SBÖP’lerin politik temelleri nelerdir?
6. Vatandaşlık eğitimi bağlamında SBÖP hazırlama görevi size verilecek olsa değişiklik yapmak ister misiniz?
7. Son olarak, eklemek istediğiniz hususlar bulunuyor mu?

Teşekkür ederim

EK 12. Katılımcı Gruplarına Göre Kodlama, Kategorileri ve Temaları Sayıları

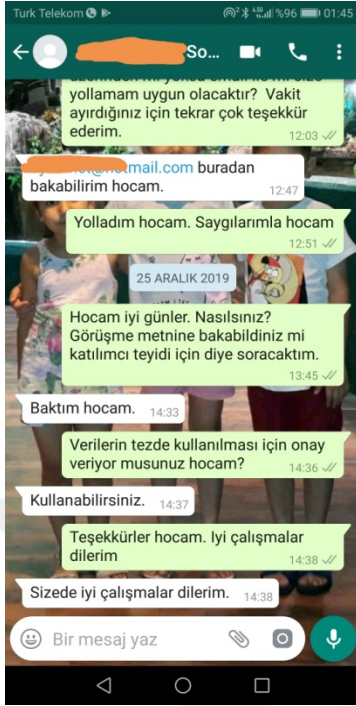
Öğretmen katılımcıların kodlama kategorileri ve tema sayıları

Katılımcılar	Açıklama ve Tanım (Pol/Pol.olm)	Eleştiri (Pol/Pol.olm)	Sebeup (Pol/Pol.olm)	Öneri (Pol/Pol.olm)	Genel Toplam (Pol/Pol.olm)
Ö1	24 (4/20)	38 (6/32)	22 (12/10)	51 (-/51)	135 (22/113)
Ö6	23 (4/19)	33 (6/27)	9 (-/9)	9 (-/9)	74 (10/64)
Ö2	52 (1/51)	16 (-/16)	28 (10/18)	6 (-/6)	102 (11/91)
Ö7	66 (26/40)	39 (12/27)	36 (20/16)	21 (-/21)	162 (58/104)
Ö5	11 (3/8)	29 (16/13)	10 (3/7)	27 (5/22)	77 (27/50)
Ö4	48 (6/42)	51 (2/49)	22 (-/22)	7 (1/6)	128 (9/119)
Ö3	12 (3/9)	24 (4/20)	22 (11/11)	20 (1/19)	78 (19/59)
Öğretmenler Toplam (Politik/Politik olmayan)	236 (47/189)	230 (46/184)	149 (56/93)	141 (7/134)	756 (156/600)

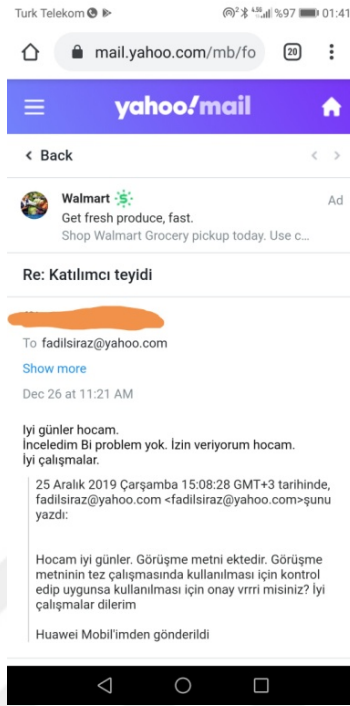
Akademisyen Katılımcıların kodlama kategorileri ve temaları

Katılımcılar	Açıklama ve Tanım (Pol/Pol.olm)	Eleştiri (Pol/Pol.olm)	Sebeup (Pol/Pol.olm)	Öneri (Pol/Pol.olm)	Genel Toplam (Pol/Pol.olm)
A6	13 (3/10)	51 (6/45)	7 (3/4)	52 (6/46)	123 (18/105)
A8	20 (4/16)	89 (6/83)	28 (10/18)	58 (9/49)	195 (29/166)
A7	6 (6/-)	28 (2/26)	8 (2/6)	15 (-/15)	57 (10/47)
A5	45 (29/16)	65 (22/43)	43 (34/9)	32 (-/32)	185 (87/107)
A4	41 (13/28)	42 (1/41)	18 (10/8)	33 (3/30)	134 (27/107)
A3	27 (1/26)	98 (10/88)	19 (11/8)	31 (1/30)	175 (23/152)
A2	42 (6/36)	12 (4/8)	41 (20/21)	16 (-/16)	111 (30/81)
A1	26 (3/23)	66 (5/61)	21 (14/7)	32 (-/32)	145 (22/123)
Akademisyen toplam (Politik/Politik olmayan)	220 (65/155)	451 (56/395)	185 (104/81)	269 (19/250)	1125 (244/881)

EK 13. Araştırma Katılımcılarının Katılımcı Teyidleri



Ö1 katılımcı teyidi



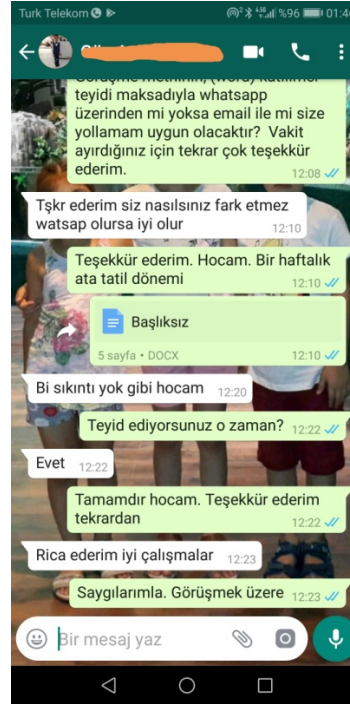
Ö2 katılımcı teyidi



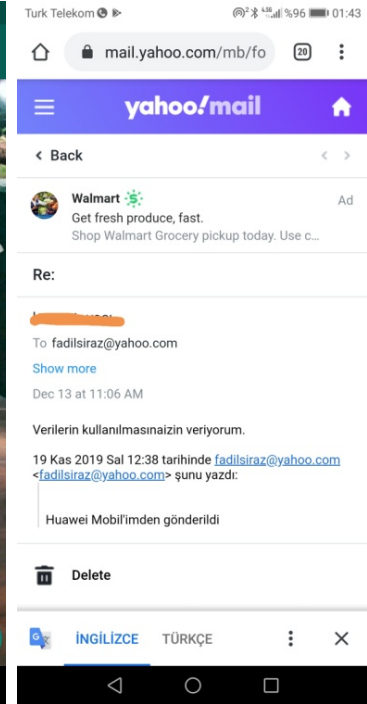
Ö3 katılımcı teyidi



Ö4 ve Ö5 katılımcı teyidleri



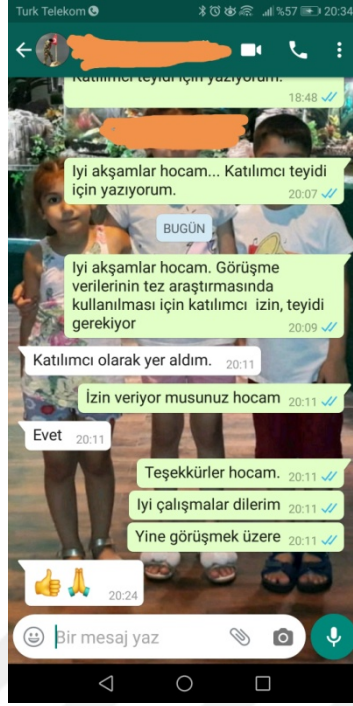
Ö6 katılımcı teyidi



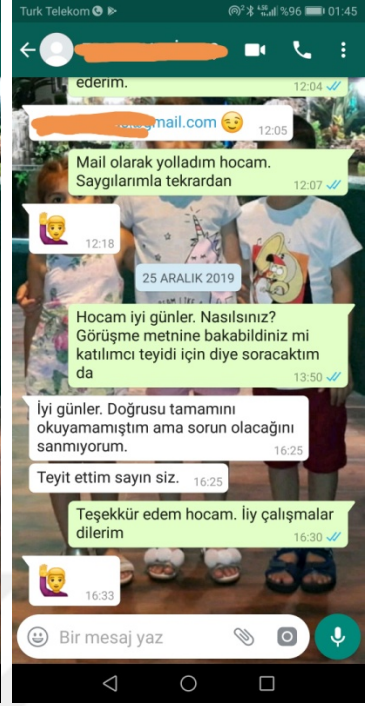
Ö7 katılımcı teyidi



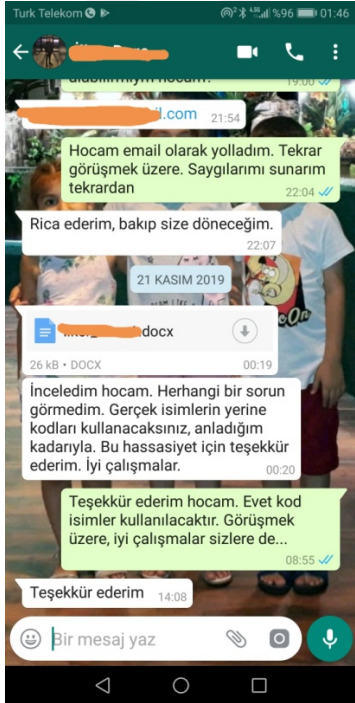
A1 katılımcı teyidi



A2 katılımcı teyidi



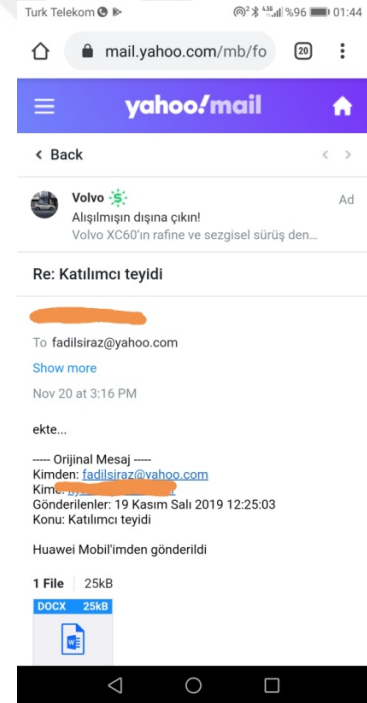
A3 katılımcı teyidi



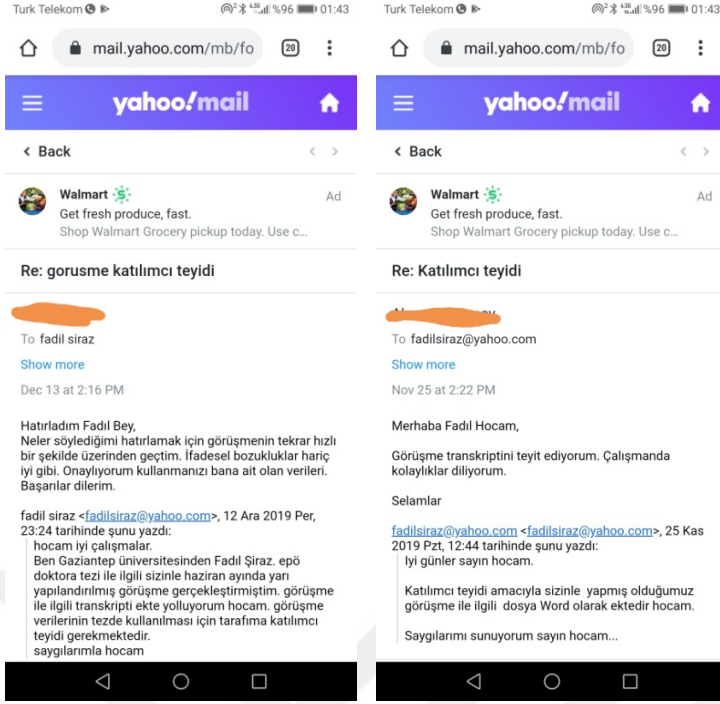
A4 katılımcı teyidi



A5 katılımcı teyidi



A6 katılımcı teyidi



A7 katilimci teyidi

A8 katilimci teyidi

ÖZGEÇMİŞ

Fadıl Şiraz 1976 yılında Gaziantep’de doğdu. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 1999 yılında mezun oldu. Yüksek lisans derecesini 2010 yılında “Yirminci Yüzyılda Türkiye ve Azerbaycan’da İlköğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi” konulu tezi ile Azerbaycan Bakü Slavyan Üniversitesi Aydınlanma Enstitüsü, Pedagoji Tarihi ve Kuramı Ana Bilim Dalı’ndan aldı. Fadıl Şiraz çok iyi derecede Azerbaycan Türkçesi, orta derecede İngilizce ve Rusça bilmektedir. 1999 yılından beri Gaziantep’te çeşitli okullarda ve Azerbaycan Bakü Eğitim Müşavirliği bünyesinde bulunan Bakü Türk İlköğretim okulunda görev yapmış ve halen Gaziantep Sebiha-Rıfat Kaleoğlu Ortaokulunda görev yapmaktadır.

VITAE

Fadıl Şiraz was born in 1976 in Gaziantep. He graduated from Niğde University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching in 1999. He got his master's degree in 2010 with a thesis entitled "Comparative Analysis of Primary Education Systems in Turkey and Azerbaijan in Twentieth Century" in Azerbaijan Baku Slavic University Enlightenment Institute, the main division of Pedagogy History and Theory. Fadıl Şiraz has excellent command of Azerbaijani and intermediate level of Russian and English. Since 1999, he has worked in various schools in Gaziantep and in Baku Turkish Primary School within the structure of Azerbaijan Education Consultancy. He is still working in Sebiha-Rıfat Kaleoğlu Secondary School in Gaziantep.