



**T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**YENİDEN KAVRAMSALLAŞTIRMACILIK AKIMI  
BAĞLAMINDA 6.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ  
ÖĞRETİM PROGRAMININ POLİTİK BİR METİN  
OLARAK İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**FAHRETTİN KORKMAZ**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL**

**GAZİANTEP  
OCAK 2016**

## ÖZET

### YENİDEN KAVRAMSALLAŞTIRMACILIK AKIMI BAĞLAMINDA 6.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ POLİTİK BİR METİN OLARAK İNCELENMESİ

**KORKMAZ, Fahrettin**

**Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç.Dr. Ömer Faruk VURAL  
Ocak 2016, 244 sayfa**

Bu araştırmanın amacı yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders ve öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğretmen ve uzman görüşleri incelenerek 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı arkasında hangi politik görüşlerin olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada yöntem olarak Fenomenoloji yöntemi; verilerin analizi sürecinde ise doküman incelemesi ve eleştirel söylem analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci kısmında 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğrenci çalışma kitabı ve ders kitabı ile öğretmen kılavuz kitabı doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre veri kaynaklarında neoliberalizmi niteleyen girişimcilik, temel hak ve özgürlükler, şirket diline yönelik bulgulara; ayrıca milliyetçiliği niteleyen kültürel farklılık ve militarizme ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında 16 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Araştırma bulguları, eleştirel söylem analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenler öğrencide daha çok girişimciliğe ve ticaretin geliştirilmesine yönelik becerilerin ön plana çıkartıldığını ifade etmiştir. Araştırmanın üçüncü kısmında 9 uzmanla yapılan görüşme bulgularına göre uzmanların çoğunluğunun Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğrenci çalışma kitabı ve ders kitaplarında politik açıdan tarafsız olmadığını; politik bir yönlendirme olduğunu ifade etmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımı, Politik Metin, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Politik Görüşler.

**ABSTRACT****A RESEARCH ON THE SYLLABUS OF THE 6TH GRADE SOCIAL STUDIES SUBJECT AS A POLITICAL TEXT IN THE CONTEXT OF RECONCEPTUALISM MOVEMENT****KORKMAZ, Fahrettin****Doctoral thesis, Department of Educational Sciences****Thesis advisor: Assistant Professor Dr. Ömer Faruk VURAL****January 2016, 244 page**

The Purpose of this study is to analyze the the syllabus of social studies for the 6th grade as a political text in the context of reconceptualism movement. In this general framework of the thesis, it has been tried to determine which political views are behind the 6th grade social studies syllabus by examining the social studies syllabus, class and student workbook, teacher's guide book, teachers and experts' opinions. In this study in which qualitative research design was used, as well as interview with teachers and experts, document analysis and critical analytical method have been used. In the first part of the study, the 6th grade social studies syllabus, students' workbook and teacher's guidance book have been examined by analysis method. According to the research findings, entrepreneurship qualifying neoliberalism in the data resources, fundamental rights and freedoms, findings directing company language have been reached. On the other hand, the findings with regard to the cultural difference qualifying nationalism and militarism have been found. In the second part of the study, interviews with 16 teachers through the semi structured interview have been made. They were analyzed by research findings and critical discourse analysis. In the interviews with the teachers, the teachers emphasized the importance of skills of the students for entrepreneurship and the development of trade. According to the findings of the interviews that have been made with nine experts in the three fields of the study, most of the experts are not impartial in the social studies syllabus, student workbook, and textbooks in terms of policy. There is a political orientation.

**Keywords:** Reconceptualism Movement, Political Text, Social Studies, Political opinions

## ÖN SÖZ

Eğitim sisteminin arka planında yer alan politik görüşlerin neler olduğu ve nasıl bir birey yetiştirilmeye çalışıldığı, yetiştirilmesi amaçlanan bireyin özellikleri, politik görüşlerin ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı önemli görülmektedir.

Bu çalışma yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında 6.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programını politik bir metin olarak anlayarak 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin arka planında var olan politik görüş/görüşlerin ortaya çıkartılmasını amaçlamaktadır. Araştırmada yöntem olarak Fenomenoloji yöntemi; veri analizinde ise doküman analizi ve eleştirel söylem analizi kullanılmıştır. Araştırma süreci sonunda neoliberalizm ve milliyetçilik politik görüşlerinin Sosyal Bilgiler 6.sınıf öğretim programını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile ilgili yeniden kavramsallaştırmacılık akımına yönelik literatürde sadece bir makaleye rastlanmıştır. Araştırma Türkiye’de ilk olması ve herhangi bir örnek olmaması kısıtlayıcı bir yön olarak ifade edilebilir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının genel çerçevesinin tam olarak çizilmemiş olması, farklı uç noktada görüşleri içerisinde bulundurması, akımın anlaşılmasında diğer kısıtlayıcı bir yöndür. Bu araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurumu, üniversiteler ve eğitim sistemi ile ilgili araştırma yapan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik çalışma sürecinde sürekli çalışmamda bana destek olan ve elinden geldiğince beni destekleyen tez danışmanım Yrd. Doç.Dr Ömer Faruk VURAL’a

Doktora süresince derslerinden istifade ettiğim tüm değerli hocalarıma;

Tezimin konusunun belirlenmesinde ve her aşamasında bana yardımcı olan, değerli jüri üyeleri Yrd. Doç.Dr Ömer Faruk VURAL; Doç Dr. Erdal BAY; Yrd. Doç. Dr. Mehmet BARDAKÇI’ya;

Tezime akademik bağlamda katkı sağlayan Prof. Dr. Nilay T. Bümen; Yrd. Doç.Dr. Sümer AKTAN ve Doç.Dr. Hakan AKDAĞ Hocam'a;

Doktora sürecinde devamlı desteğini ve hoşgörüsünü esirgemeyen, değerli dostlarım, Yrd. Doç. Dr.Serkan ÜNSAL, Nafiye Nur MEŞE’ye;

Akademik çalışmaların zorluklarını beraber yaşadığım ve bana her aşamada destek olan değerli anneme, eşime, oğlum Ahmet Yasin ve kızım Sümeyye Derya’ya;

Sonsuz teşekkür ederim.

Fahrettin KORKMAZ

Ocak 2016

## İÇİNDEKİLER

ABSTRACT .....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
TABLolar LİSTESİ .....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR .....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	2
GİRİŞ .....	2
1.1.Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3.Araştırmanın Önemi .....	6
1.4.Araştırmanın Sayıltıları .....	7
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.5.Tanımlar .....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
KAYNAK ÖZETLERİ .....	9
2.1.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımı.....	9
2.1.1.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Hareketinin Tarihsel Temelleri .....	14
2.1.2.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Hareketinin Felsefi Temelleri.....	24
2.1.2.1.Postmodernizm ve yeniden kavramsallaştırmacılık.....	25
2.1.2.2.Post yapısalçılık ve yeniden kavramsallaştırmacılık.....	33
2.1.2.3.Hermeneutik ve yeniden kavramsallaştırmacılık .....	36
2.1.3. Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımının Eğitim Programına İlişkin Görüşleri ve Program Teorisi .....	39
2.1.4.Farklı Söylemler Çerçevesinde Eğitim Programını “Anlama” .....	49
2.1.5.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Sonrası Alanın Durumu.....	63
2.1.6.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımına Yöneltilen Eleştiriler .....	67
2.2.Sosyal Bilgiler Öğretimini Politik Bir Metin Olarak Anlama.....	69
2.2.1.Sosyal Bilgiler Öğretimi .....	69
2.2.2.Politik Bir Metin Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimini "Anlama" .....	73
2.2.2.2.Milliyetçilik .....	77
2.2.2.3.Muhafazakarlık.....	80
2.2.2.4.Marksizm.....	82
2.3. İlgili Araştırmalar .....	84
2.4. Literatür Özeti .....	87
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	94
MATERYAL VE YÖNTEM .....	94
3.1.Yöntem .....	94
3.2.Araştırma Deseni .....	94
3.3. Çalışmanın Bağlamı .....	96
3.4.Veri Kaynakları .....	97
3.5. Çalışma Grubu.....	98
3.6.Veri Toplama Yöntemi.....	99
3.7.Veri toplama Süreci.....	102
3.8.Veri Analizi .....	103
3.9.Geçerlik ve güvenilirlik.....	105
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	107
BULGULAR VE TARTIŞMA .....	107

4.1.Sosyal Bilgiler Dersindeki Veri Kaynaklarına İlişkin Bulgular ve Tartışmalar .....	107
4.1.1.Neoliberalizme İlişkin Bulgular .....	107
4.1.1.1.Girişimciliğe İlişkin Bulgular .....	109
4.1.1.2. Hak, Sorumluluk ve Özgürlüğe İlişkin Bulgular .....	120
4.1.1.3. Şirket Diline İlişkin Bulgular .....	123
4.1.2.Milliyetçiliğe İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	131
4.1.2.1 Militarizme İlişkin Bulgular.....	132
4.1.2.2.Kültürel Farklılıklara İlişkin Bulgular .....	138
4.2.Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uzmanların Politik Görüşler Hakkındaki Bulgular ve Tartışma .....	140
4.2.1. Uzmanların Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Politik Tarafsızlığa İlişkin Bulgular ve Tartışma .....	140
4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Politik Yönlendirmeye İlişkin Mesajlara İlişkin Bulgular Ve Tartışma .....	141
4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Farklı Zamanlardaki Politik Dünya Görüşlerinden Etkilenme Durumuna İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	143
4.2.4. Türk Toplumundaki Siyasi İnanç, Davranış, Tutum ve Değerlerin Birey Tarafından Benimsenmesine İlişkin Bulgular Ve Tartışma .....	145
4.2.5. İthalat, İhracat, Üretim, Kâra Dönük Kavramların Öğrencileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular Ve Tartışma .....	146
4.2.6. Sosyal Bilgiler Dersinin Millî Birlik Ve Beraberlik, Millî Kültürün Öğrenciye Kazandırılmasında Nasıl Bir Rol Oynadığına İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	148
4.3. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Tartışmalar .....	149
4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yetiştirmeyi Amaçladığı Bireyin Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Tartışmalar .....	150
4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yaratıcılık, Üretkenlik, Risk Almaya Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar .....	151
4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Okul-İş Dünyası Bağlamında Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar.....	152
4.3.4. Sosyal Bilgiler Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Kullanılan kavramlara İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar .....	154
4.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Ekonomiye Yönelik Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar .....	156
4.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Temel Haklara, Sorumluluklara ve Özgürlüğe Yönelik Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar .....	157
4.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Bireysel Hak Ve Sorumluluklar İle İlgili Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar .....	159
4.3.8. Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Program, Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında Askeriyede Kullanılan Dilin Nasıl Yansıtıldığına İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar.....	160
4.3.9. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Orduya Yönelik Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar .....	162
4.3.10. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kültürel Tarafsızlığa ilişkin Bulgular Ve Tartışmalar.....	163
4.3.11. Sosyal Bilgiler Öğretimi İle İş Dünyası Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Tartışmalar.....	165
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	168
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	168
5.1.SONUÇLAR .....	168
5.1.1.Sosyal Bilgiler Dersi Veri Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar .....	168
5.1.2.Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Uzman Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....	168
5.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....	169
5.2.ÖNERİLER .....	172

5.2.1.Program Geliştirme Uzmanları ve Kitap Yazarlarına Yönelik Öneriler.....	172
5.2.2.Araştırmacılara yönelik öneriler .....	173
EKLER .....	189
ÖZGEÇMİŞ .....	234
CIRRICULUM VITAE.....	234



## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo. 2.1.	Modernizm ile postmodernizmin karşılaştırılma Tablosu.....	31
Tablo. 2.2.	Okullarda öğretilen standart cinsiyet rollerine ilişkin Tablo.....	56
Tablo. 2.3.	Neoliberalizmin kavramsal çerçevesi ve ilişkili olduğu kavramlar Tablosu..	76
Tablo.3.1.	Araştırma soruları, veri kaynakları tablosu.....	98
Tablo.3.2.	Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Tablosu .....	99
Tablo.3.3.	Tema, Alt Tema, Kodlar ve Tanımlar Tablosu	105
Tablo.4.1.	Neoliberalizme ilişkin kod, veri kaynağı ve örnek ifadeler tablosu.....	108
Tablo.4.2.	Hak, sorumluluk ve özgürlük ile ilgili kod, frekans ve örnek ifade Tablosu.	110
Tablo.4.3	Şirket diline ilişkin kod, frekans ve örnek ifadeler Tablosu.....	121
Tablo.4.5	Militarizme ilişkin kod, frekans ve örnek ifadeler Tablosu.....	132
Tablo.4.6.	Kültürel farklılıklara yönelik örnek ifadeler tablosu.....	138
Tablo.4.2.1	Sosyal bilgiler öğretim programının politik açıdan tarafsızlığı hakkında uzman görüşlerinin dağılımına ilişkin Tablo.....	140
Tablo.4.2.2.	Politik yönlendirmeye ilişkin uzman görüşleri Tablosu.....	142
Tablo.4.2.3.	Türkiye’de farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programları politik dünya görüşlerine yönelik uzman görüşlerine ilişkin Tablo.....	143
Tablo.4.2.4.	Siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi ilişkin Tablo.....	145
Tablo.4.2.5.	İthalat, ihracat, üretim kavramlarının öğrenciyi nasıl etkilediğine ilişkin Tablo.....	146
Tablo.4.2.6.	Sosyal Bilgiler dersinin millî birlik ve beraberlik, millî kültürün öğrenciye kazandırılmasında nasıl bir rol oynadığına ilişkin Tablosu.....	148
Tablo.4.3.1.	Sosyal Bilgiler öğretim programı nasıl bir birey yetiştirmeyi amaçladığına yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu.....	150
Tablo.4.3.2	Sosyal Bilgiler öğretim programının yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu .....	152
Tablo.4.3.3.	Sosyal Bilgiler öğretimi programı okul-iş dünyası bağlamında nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu .....	153
Tablo.4.3.4.	Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kullanılan kavram ile öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu.....	155
Tablo.4.3.5.	Sosyal Bilgiler öğretiminin ekonomiye yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu .....	156
Tablo.4.3.6.	Sosyal Bilgiler öğretiminin temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu.....	158
Tablo.4.3.7	Sosyal Bilgiler öğretimi bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu.....	159
Tablo.4.3.8.	Sosyal Bilgiler eğitim programına, askeriyede kullanılan dil nasıl yansıtıldığına ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu .....	160
Tablo.4.3.9.	Sosyal Bilgiler öğretimindeki eğitim programında askeriyede kullanılan dil nasıl yansıtıldığına ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu .....	162
Tablo.4.3.10.	Sosyal bilgiler öğretim programının farklı milletlere karşı tarafsızlığı hakkında öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu .....	163
Tablo.4.3.11.	Sosyal Bilgiler öğretimi ile İş dünyası arasındaki ilişki hakkındaki öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu .....	165

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil.1.Araştırmanın Genel Çerçevesine Yönelik Şekil.....	95
---	----

**KISALTMALAR**

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

DTÖ: Dünya Ticaret Örgütü

GATS: Hizmet Ticareti Genel Anlaşması

IMF : Uluslararası Para Fonu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖÇK: Öğrenci Çalışma Kitabı

ÖKK: Öğretmen Kılavuz Kitabı

SBDK: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretimi

SSCB: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Araştırmanın bu aşamasında problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın sınırlılıkları ve sayıtları ile araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1.Problem Durumu

Eğitim, uzun soluklu bir süreci ifade eder. Sürekli değişimin kaçınılmaz olduğu dünyamızda bireylerin bu değişime uyum sağlaması, çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve donanımına uygun olarak yetiştirilmesi gerekliliği bir tercihten ziyade; bir zorunluluk olarak görünmektedir. Değişim, doğal olarak eğitim sistemlerini de etkilemekte ve eğitim sistemleri kendilerini sürekli çağın şartlarına göre revize etmeye zorlamaktadır. Bu bağlamda bilgi ve teknolojinin sınır tanımadığı günümüzde eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan eğitim programı ve öğretim alanında da birçok gelişmeler yaşanmaktadır. Eğitim programı tanımı gereği hedef, içerik eğitim durumları, ölçme ve değerlendirmeye ek olarak devamlı dönütler çerçevesinde dirik bir süreç olduğu (Demirel, 2009) göz önünde bulundurulursa; eğitim programı ve öğretim alanının zaten devamlı değişimi takip etme gibi bir zorunluluğunun olduğu söylenebilir.

Eğitim programı; eğitim sürecinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Hedeflerin belirlenmesinde, belirlenen hedeflerin içeriklendirilmesinde, öğretim sürecinin yapılandırılması ve değerlendirilmesinde belirleyici ölçüt olarak eğitim programı yer almaktadır. Bu anlamda eğitim programında hangi eğitim programı anlayışı hakim olduğu da önemli görünmektedir. Türkiye’de hâkim olan program anlayışı Demirel (2009)’a göre ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen modeldir. Seçilen model doğrultusunda tüm disiplinler kendilerini yapılandırmakta buna göre eğitim-öğretim süreci şekillendirilmektedir.

Eğitim programına yönelik farklı eğitim program anlayışları bulunmakla birlikte Aslanargun (2007) eğitim üzerine etkili olan paradigmaları modern eğitim paradigması ve postmodern eğitim paradigması olarak özetlemektedir. Modern eğitim paradigması içinde yer alan ve pozitivist düşünceden etkilenen düşünce eğitim programı alanında Pinar ve ark., (2004)’a göre Tyler yaklaşımı olarak bilinmektedir.

Modern eğitim sürecinde uzunca bir zaman egemen olan pozitivist paradigma; Aslanargun (2007)’a göre, okulları ideolojik bir yaklaşımla değerlendirmekte; öğrenci,

öğretmen, yöneticileri belli kurallar ve görev tanımları çerçevesinde edilgen bir konuma getirmektedir. Pozitivist düşüncenin ürünü olarak okullar, belirlenmiş programları uygulayan, hâkim düşünceye göre insan yetiştirmeyi hedefleyen kurumlar olarak düşünülmüştür. Pozitivist paradigma aynı zamanda, rasyonel ve merkezîyetçi modern eğitim yönetimi anlayışının okullarda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verememekte, bu yönüyle bazı sorunlara sebep olmakta ve eleştirilmektedir. Bu eleştiriler söz konusu paradigmanın etkinliğini azaltmakta ve bir diğer paradigma olan postmodern eğitim paradigmasının doğmasına neden olmuştur.

Postmodern eğitim paradigması içerisinde yer alan yeniden kavramsallaştırmacılık akımına göre, pozitivist paradigmadan etkilenen Tyler'ın eğitim program anlayışı eğitim programını mekanik bir süreç olarak görmektedir. Ayrıca yeniden kavramsallaştırmacılık akımı; Tyler'ın program anlayışını oldukça soyut, tarihsel temeli olmayan, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı eden ve değişen siyasi anlayışla birlikte kendini siyasi anlayışa göre hemen revize eden özelliklerinden dolayı eleştirmektedir. Postmodern paradigmadan etkilenen yeniden kavramsallaştırmacılık akımı; pozitivist düşünceden etkilenen Tyler'ın mekanik program anlayışı yerine; eğitim programı alanında var olan söylemleri cinsiyet, ırksal, tarihsel ve politik gibi onlarca farklı boyutlarda "anlama" ya çalışmaktadır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı; bireyin dışarıdan bir takım ölçme araçlarıyla özelliklerinin ölçülmesi ve bunun sayısallaştırılmasından ziyade; bireyin öğrenme sürecini yine bireyin kendi bakış açısından anlamaya çalışan bir yaklaşımı benimsemektedir. Yine yeniden kavramsallaştırmacılık akımı, birey tarafından yapılan akademik çalışmaların, bireyin kimlik oluşumuna nasıl katkı sağladığı üzerinde durmaktadır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Pinar ve ark.(2004)'a göre; eğitim programı alanındaki uzmanların asıl görevinin program geliştirmeden ziyade; geliştirilen programların *politik, toplumsal cinsiyet, tarihsel, ırksal, Fenomenoloji k* gibi onlarca farklı bakış açılarıyla incelemek olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada yeniden kavramsallaştırmacılık akımının programı anlama tarzlarından eğitim programını politik bir metin olarak anlama üzerinde durulmuştur. Eğitim programını politik bir metin olarak anlama; eğitim programının devamlı ifade edildiği gibi politikadan uzak, tarafsız, nötr bir alan olduğu iddiası reddeder. Bu anlama tarzına göre farklı politik yaklaşımları eğitimi ve eğitim programlarını kendi istekleri doğrultusunda yönlendirdiklerini iddia etmektedirler. Eğitimin derin bir şekilde politikanın içinde olduğunu ifade eden Apple (1990, 2004) eğitimin politik bir eylem olduğunu ifade eder. Politik bilgi eğitim programının neredeyse tüm kelimelerinin içine sinmiştir. Eğitim programı otorite tarafından resmi bilgiyi nasıl ürettiği, konuları nasıl seçtiği, nasıl öğrettiği ve

nasıl değerlendirdiği de önemlidir. İktidar tüm bunları yaparken de kendi politik, ekonomik ilgileri ön planda tutarak beklentilerini ders kitaplarında uygulamaya koymaktadır. Ders kitapları bu anlamda politik kimliğin eğitime yansması olarak da görülebilir.

Eğitim programı siyasi olduğunu ileri süren Pinar ve ark., (2004) bugün hiçbir eğitim programı uzmanı genelde eğitimin; özeldeyse eğitim programının siyasetten uzak nötr olduğunu iddia edemeyeceğini ileri sürmektedir. Eğitim programın dış dünyada yaşanan problemlerde oynadığı rolü görmek için yeniden üretim teorisine bakmak gerekmektedir. Marksist pencereden bakıldığında yeniden üretim teorisi, okul üretim yapısıyla okul yapısı arasında bir uyum, bir paralellik olduğunu iddia eder. Bu uyum aracılığıyla okul öğrencileri var olan ekonomiye göre hazırlar. Yine okul ve diğer eğitim alanlarını sadece eğitim yerleri olarak görülmesine karşı çıkan Aronowitz ve Giroux (1997) buraların aynı zamanda sosyal uygulamalar, kimlik üretiminin yanı sıra bilgi, güç ve kültür yerleri olarak da görülmesi gerektiğini ileri sürer. Okul bu anlamda becerilerin kazandırılmasının yanı sıra öngörülen geleceğin kimliklerini ve bilgilerini de yapılandırmaktadır.

Eğitim, siyasal rekabetin stratejik bir savaş alanı olduğunu ileri süren Özsoy (2012)'a göre kimin, neyi, nereye kadar öğreneceği toplumsal güç ilişkileri tarafından belirlendiğini uzlaşmaz çıkarları temsil eden farklı politik güçlerin ve referans çerçevelerinin (paradigmaların) çarpışması sonucu belirlendiğini ifade eder. Eğitim üzerine her söylem, belli bir ideoloji içinde kurulur. İdeolojik söylem dışında, eğitimin anlamının ve değerinin ne olduğunu tanımlanabilecek bir nokta yoktur. Eğitimin politik bir gerçeklik olarak görülmemesinde çıkarı bulunan egemenler, onun politik değil teknik bir mesele olarak gösterebilmelerini ön plana çıkararak birçok politikadan uzaklaştırma mekanizmalarına sahiptir.

Türkiye'de eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmakta ve uygulanmak üzere okullara gönderilmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticilerinden söz konusu programların günlük, haftalık ve dönemlik olarak uygulanması istenmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı (2014)'nda belirtildiği üzere öğretim sürecinde öğretmenlerin nelere dikkat edeceği, neler yapılacağı, hangi yöntemlerin kullanılacağı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı aşamalı olarak anlatılmakta ve mümkün olduğunca öğretmenlerin programın dışına çıkmamaları istenmektedir. Bu süreç içerisinde öğretmenden beklenen öğretim programını sorgulamadan kendisine verilen öğretim programına sadık kalmaları istenmektedir.

Bu çalışma kapsamında yeniden kavramsallaştırıcılık akımının seçilme gerekçesi literatür tarandığında söz konusu akıma yönelik Bümen ve Aktan (2014)'in bir makalesi

dışında bu akıma yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı görülmüş olup; bu çalışmayla yeniden kavramsallaştırmacılık akımı üzerine bir araştırma yapılarak eğitim programı ve öğretim alanına farklı bir bakış açısı ortaya koymak hedeflenmiştir. Söz konusu bu çalışmanın hem eğitim programı alanındaki çalışmalara bir zenginlik kazandırması hem de yeni tartışmaları beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik literatür taramasında söz konusu disiplini politik bir metin olarak anlamaya yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal Bilgiler dersi Çalışkan (2005)'a göre "etkin vatandaşlar yetiştirme"yi amaçlayan bir bilim dalı olarak tanımlanırken; Doğanay (2008)'a göre Sosyal Bilgilerin temel amacı "vatandaşlık eğitimi" olup vatandaşlık eğitimi bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar, sosyal katılım becerileri olmak üzere dört zorunlu boyutu kapsamaktadır. Semenderoğlu ve Gülersoy (2005) Sosyal Bilgileri diğer disiplinlerden ayırt edici özellik olarak "nitelikli vatandaş yetiştirme"; Kan (2010)'a göre "iyi vatandaş" modelini yetiştirmede önemli bir ders olarak belirlenmiştir. Tanımlarda üzerinde durulan etkin vatandaş, iyi vatandaş, nitelikli vatandaş yetiştirme farklı politik görüşlere göre farklı anlamlar ifade etmekte; yani her bir politik görüşün etkin, nitelikli vatandaş algısı farklıdır. Sosyal Bilgiler dersinin arka planında yatan politik görüş/görüşler Sosyal Bilgiler öğretim programında resmi olarak herhangi bir şekilde ifade edilmemektedir. Eğitim programlarında politik görüş/görüşlerin ifade edilmesinin nedenlerini Apple(2004) farklı politik görüşlerin tepkisini çekmeme olarak nitelendirirken; Özsoy (2012) ise kasıtlı olarak, dikkati politik görüşler üzerine çekmeden politik görüşlerin daha kolay eğitim programlarına yansıtmak olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretim programının resmi olarak dile getirilmeyen arka planında yatan politik görüş/görüşlerin neler olduğu, öğrencilerin hangi politik görüş/görüşlere göre yetiştirilmeye çalışıldığının ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yine bu çalışma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak anlamının eğitim programı ve öğretim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Politik görüşler Çetin (2001)'e göre kendi görüşlerini kapalı bir şekilde eğitim dünyasına yansıtmaktadır. Eğitim programı bağlamında öğrencilere kazandırılacak bilgilerin niteliği, öğretim seçilen konuların özellikleri, söz konusu bu konuların nasıl öğretildiği, hangi kavram ya da becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı; değerlendirmenin nasıl olacağı ve süreç sonunda nasıl bir öğrenci profili yetiştirilmeye çalışıldığının görülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, yeniden kavramsallaştırmacılık (reconceptualism) akımı bağlamında Sosyal Bilgiler 6.sınıf öğretim programını politik bir metin olarak anlamak ve Sosyal Bilgiler öğretim programı arkasında var olan politik görüş/görüşlere ulaşmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Doküman incelemesine göre, Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı politik görüşlerden nasıl etkilenmiştir?

2.Sosyal Bilgiler dersi alanında uzman öğretim elemanlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretim programı politik görüşlerden nasıl etkilenmiştir?

3.Programın uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerine göre, Sosyal Bilgiler öğretim programı politik görüşlerden nasıl etkilenmiştir?

## 1.3.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma yeniden kavramsallaştırmacılık akımı çerçevesinde Sosyal Bilgiler eğitim programını politik bir metin olarak anlamının beş açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Bunlardan ilki eğitim programları ve öğretim alanında doktora düzeyinde yeniden kavramsallaştırmacılık akımını politik bir metin olarak inceleyen ilk araştırma olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma Sosyal Bilgiler öğretimini politik bir metin olarak inceleyen ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. ABD'deki eğitim programları ve öğretim alanındaki gelişmelerin incelenerek Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İkinci olarak ABD'de eğitim programı alanına yeni bir bakış açısı getiren, program geliştirmeden ziyade programı anlamaya yönelik çalışmaların yapılan literatür taramasında Türkiye'de neredeyse hiç çalışılmadığı için söz konusu bu anlayışla ilgili bir farkındalık kazandırmanın ve eğitim programını anlamaya yönelik çalışmalara katkı sağlayacağından dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü olarak Sosyal Bilgiler eğitim programının politik bir metin olarak incelemenin ideolojik bağlamda eğitim programlarında hangi görüşlerin sunulduğunun; buradan hareketle nasıl bir birey yetiştirilmeye çalışıldığının görülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında eğitim programlarında sunulan politik görüşlerin ortaya çıkarılarak yetiştirilmek istenen bireyin üstü kapalı olarak nasıl oluşturulmaya çalışıldığının görülmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.



Dördüncü olarak program içinde yer alan bilgilerin, yetiştirilmek istenen insan profiline meşruluğunu nereden aldığına yönelik eleştirel bir süzgeçten geçirilmesini öne süren yeniden kavramsallaştırılcılık akımının Türkiye’deki eğitim programına farklı bir açıdan bakmayı beraberinden getireceği düşünüldüğünden dolayı bu çalışma önemli görülmektedir.

Beşinci olarak bundan sonra eğitim programları ve öğretim alanında yapılacak çalışmalar için eğitim programına yönelik kavramsal bir zenginlik ve tartışma sağlaması açısından bu çalışma önemli görülmektedir. Özellikle yeniden kavramsallaştırılcılık akımı tarafından ileri sürülen eğitim programına yönelik bireysel deneyimi ön plana çıkaran ve eğitim programı uzmanlarının asıl görevinin program geliştirme ile uğraşmak yerine; farklı alanlarda geliştirilen programları “anlama” ya yönelik vurgusu eğitim programı alanına yeni bir bakış açısı ve tartışmayı da beraberinde getireceği düşünülmektedir.

#### 1.4.Araştırmanın Sayıtları

1.Bu çalışmada öğretmen ve uzmanlara yöneltilen görüşme sorularına samimi ve doğruyu yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2.Araştırmada görüşme formundaki soruların Sosyal Bilgiler disiplinine yönelik politik görüşleri ortaya çıkaracak düzeyde olduğu varsayılmıştır.

#### 1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu çalışmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şu şekilde ifade edilebilir:

1.Bu çalışma Sosyal Bilgiler 2014-2015 eğitim öğretim yılı 6.sınıf öğretim programıyla;

2.Sosyal Bilgiler 2014-2015 eğitim öğretim yılı 6.sınıf ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabıyla;

3.Eğitim programını anlama tarzlarından politik, toplumsal cinsiyet, tarihsel, irksal, Fenomenoloji k gibi onlarca farklı bakış açılarından biri olan politik metin olarak eğitim programını anlama tarzıyla;

4.Öğretmenlerden sadece Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle; uzmanlardan sadece Sosyal Bilgiler alan uzmanlarıyla sınırlıdır.

### 1.5.Tanımlar

*Anlama:* Bazı zaman kesişen bazı zaman ise ayrışan söylemleri içerir. Anlam ve yorum konularına atıfta bulunur. Eğitim programını anlama ise alan tarafından üretilen söylemleri yorumlamayı gerektirir.

*Metin:* Hem yazının özel bir parçası hem de sosyal gerçekliği ifade eder.

*Söylem:* İnsan dünyasının genel olarak sosyal ilişkilerini daha özelde ise sosyal ilişkilerinin dil aracılığıyla ve yazılı olarak açıklanmasıdır.

*Politik metin olarak eğitim programını anlama:* Eğitim programının siyasi gelişmelerden bağımsız, tarafsız olmadığı, programlara yansıtılan görüşlerin ortaya çıkartılmasını amaçlayan bir anlama şeklidir.

*Currere:* Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının eğitim programını ifade eden bir kavramdır. Bireyin eğitim deneyimindeki davranışlarını bireyin bakış açısıyla tanımlamaya çalışan bir program anlayışıdır (Pinar ve ark., 2004)

*Militarizm:* Ordunun ya da askeriyenin dünya görüşlerini benimsemektir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde, araştırma problemleri kapsamında ilgili literatür yer almaktadır. Öncelikle, yeniden kavramsallaştırmacılık akımı ayrıntısıyla açıklanmış ve söz konusu akımın eğitim program anlayışı, eğitim programlarının farklı şekillerde anlama tarzları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca; 6.sınıf Sosyal Bilgiler disiplini ile ilgili bilgi verilecektir.

#### 2.1.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımı

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı, 1970’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’de ortaya çıkan ve program geliştirme çalışmalarına yeni bir bakış açısı getirmeyi amaçlayan akımdır. Genelde gelenekçi yaklaşımlara; özeldeyse Tyler akılcılığına tepki olarak ortaya çıkan akım, program çalışmalarının odak noktasının program geliştirmeden ziyade; alanda geliştirilen programları “anlama” olduğu üzerine vurgu yapmıştır. James Mac Donald, Dwayne Huebner ve Maxine Greene’nin bu akımın öncülerinden olmasına rağmen akım William F.Pinar ile birlikte tanınır olmuştur (Malewski, 2010; Pinar, 2008; Wraga, 1999a; Klohr, 2010). Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının bu bağlamda eğitim programı ve öğretim alanına yönelik bir paradigma değişimi getirdiği söylenebilir.

“Anlama” kavramı (Pinar, Reynold, Slattery ve Taubman, 2004)’a göre yeniden kavramsallaştırmacılık akımının merkezinde yer alan bir kavramdır. Anlama bazı zaman keşif bazı zaman ise ayrışan söylemleri içerir ve anlam ile yorum konularına atıfta bulunur. Eğitim programını anlama ise; alan tarafından üretilen söylemleri yorumlamayı gerektirir. Pinar ve arkadaşlarının amacının; eğitim programı alanını etkileyen söylemleri ortaya çıkararak bu bağlamda eğitim programını yorumlama ve anlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı eğitim program alanında çoğunlukla geleneksel anlamda program geliştirmeden; programı anlamaya doğru bir değişimi ifade eder (Christodoulous, 2010); Pacheco, 2012; Pinar, 2010; Autio, 2003; Pinar ve ark., 2004; Klohr, 2010). Ancak bu değişimin bir paradigma değişimi mi yoksa eğitim programı alanında yürütülen çalışmaların bir devamı mı olduğu konusu tartışmalıdır. Söz konusu bu tartışmada alanın öncülerinden Pinar (2010)’ın yanıtı bir paradigma kayması şeklindedir. Pinar’a göre yeniden kavramsallaştırmacılık akımının ortaya çıktığı dönemde etkili olan insancıl yaklaşımlar, çocuk merkezli ilerlemeci yaklaşımlar ve romantiklerin revaçta olduğunu ve bu yaklaşımların yeniden kavramsallaştırmacı akımıyla ilişkilendirildiğini ifade eder. Pinar (2010); Marksist, neo-Marksist ve diğer siyasi perspektiflerin yeniden kavramsallaştırmacı akımın ortaya çıktığı ilk yıllarında çok hızlı bir şekilde kendini göstermesi; sosyal yeniden

yapılandırmacılık ve George Count' un yeniden kavramsallaştırmacılık akıma yönelik etkisi olduğunu kabul eder. Açık olan bir şey vardır ki o da söz konusu bu çalışmalar yeniden kavramsallaştırmacılık hareketinden hemen önce ortaya çıktıklarından dolayı sanki yeniden kavramsallaştırmacılık akım çalışmaları gibi anlaşılmıştır. Pinar söz konusu çalışmalarla yeniden kavramsallaştırmacılık akımı arasında zamansal bir yakınlık olduğu; ancak yeniden kavramsallaştırmacılık akımının paradigmatik dönüşüm olarak söz konusu diğer akımlardan farklı olarak ABD'de hem kavramsal hem de yöntem olarak eğitim programı alanının yeniden kavramsallaştırılmasını ifade etmektedir. Eğitim programı alanındaki paradigma değişiminin nasıl olduğunu ve yeniden kavramsallaştırmacılık akımının paradigmadan tam olarak ne anladığını Pinar ve ark. (2004) şu şekilde açıklamıştır:

*ABD eğitim programı alanı geçen yirmi yıldan bu yana derin bir değişim geçirmektedir. Eğitimin geniş alanı içinde eğitim programının öncelikli kavramları araştırma yöntemi; statüsü, işlevi, temelden yeniden kavramsallaştırılmıştır. Bazıları bu değişimin paradigmatik bir değişim olup olmadığını tartışmışlardır. Yeniden kavramsallaştırılmacılık akımı benzer bir paradigmatik değişimden geçmiştir...Çağdaş eğitim programı alanı kurumsal, bürokratik olarak okul eğitim programından geniş çaplı olarak okul eğitim programını da içine alan programı anlamaya doğru bir paradigma değişimidir (Pinar ve ark., 2004:12,64,65,857).*

Söz konusu bu paradigma değişimi Pinar (2008, 2010) ve Autio (2003)'a göre Tyler'ın görüşleri ile ilişkili olan eğitimde program geliştirmeden ziyade; tarihsel, politik, ırksal, otobiyografik / biyografik, estetik, teolojik, kurumsal ve uluslararasılığın yanı sıra cinsiyet, fenomenoloji, postmodernizm ve post-yapısalcılık gibi disiplinler arası yaklaşımla farklı disiplinleri içine alan “ programı anlama” ya yönelik akademik çabaları ifade eder.

Eğitimde program geliştirme çağının geçmişte kaldığını ifade eden Pinar ve ark., (2004) birçoğunun buna itiraz ederek bunu baskıcı bir söylem olarak gördüklerini söyler. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı olarak amaçlarının geleneksel olarak devamlı tekrar edilen, eğitim programı alanında politikayı dışarıda tutan ve bilimsel temeli olmayan hedefler, düzenlemeler, uygulamalar ve değerlendirmeye son vermek olduğunu söyler. Bu kavramlar artık günümüzün temel kavramları olmayıp; bu geleneksel kavramlar öğretim dışında yani eğitimde program geliştirmenin zamanında kalmıştır. Eğitimde program geliştirme 1918'de doğmuş ve 1969'da ölmüş; alan 1960'dan bu yana önemli ölçüde değişmiştir. Alandaki bu dönüşüm tarihsel ve teorik olmayan bir bakış açısından tarihsel ve teorik bir bakış açısına doğru olmuştur. Eğitim programı alanının her bir bölümü gözenekli olup; eğitim programını politik bir metin olarak anlamaya çalışma aynı zamanda ırksal ve toplumsal cinsiyet olarak da anlamayı gerektirir. Pinar ve arkadaşları; eğitim programı ve öğretim alanını Tyler'ın eğitim programı anlayışından uzaklaştırarak yeni bir formatta değerlendirdiği söylenebilir.

Slattery (2006)'e göre 1970'li yıllardan itibaren geçen otuz yıl boyunca eğitim programı alanı muazzam bir değişim geçirmiştir. Bu değişim eğitim programının geliştirilmesi ve yönetimi ile ilgili bir alandan; programın farklı boyutlarının bilimsel olarak anlaşılmasına yönelik bir dönüşümdür. Bu boyutlar geliştirme ve yönetme konularını da içermektedir; ancak, bu siyasi, toplumsal cinsiyet, Fenomenoloji k ve diğer yollarla incelenmiştir. Program alanının yeniden kavramsallaştırılması sadece program alanıyla sınırlı kalmamış; eğitim alanıyla ilgili neredeyse tüm alanın yeniden kavramsallaştırılmasına yol açmıştır. Alandaki değişimin yönünü Pinar (2004) şu şekilde özetlemektedir:

1. Eğitim Programı alanı sosyal mühendislik odaklı bir anlayıştan konuşmayı da içine alan anlama projesine doğru bir değişimdir.
2. Entelektüel bir bağımsızlığın yerleştirilmesi ve anlamaya adanmış entelektüel akademik bir alanı ifade eder. Bu alan sosyal ve davranış bilimlerindeki araştırmalara değil; öncelikle beşeri bilimler ve sanattaki teori ve araştırmalara dayanmaktadır.
3. Bu değişim özellikle teknolojinin öğretilmesinden, toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları, kültürel çalışmalar gibi özellikle disiplinler arası düzenlemeler olan program çalışmalarına doğrudur.

Alanın kültürel çalışmalara doğru keskin bir şekilde kayması ve bu dönüşümle birlikte Pinar (2004, 2008)'a göre sürekli sorulması gereken bir soru yine gündeme gelmektedir: En değerli bilgi neyin bilgisidir? Bu soruya verilen cevaplar, bir kişiye, millete ve tarihsel ana göre değişecektir. Yeniden kavramsallaştırmacı akımının öznel olarak tarihsel, sosyal, ırksal, cinsiyet ve trajik insan olarak akademik bilginin önemine işaret eden mozaikleri tavsiye etmektedir.

Eğitim programı alanında değişimin yönü eğitimde program geliştirmeden; programı anlamaya doğru olduğunu ifade eden Pinar ve ark. (2004)'a göre genel olarak eğitim programı alanı artık program geliştirmeye meşgul değildir. Eğitim programı alanı bugün "anlama"yla meşgul olmaktadır. Eğitim programı uzmanları 1950 öncesinde eğitim programı alanının ana planlayıcısıyken şimdi alandan silinmişlerdir.

Eğitim programı alanının geçen yirmi yıllık zaman dilimi içinde nasıl bir değişim geçirdiği ve odak noktasında nasıl bir kayma olduğunu William Pinar'ın öğrencisi Slattery, Pinar'ın şu şekilde açıkladığını ifade eder:

*Eğitim programı alanı geçen yirmi yıl süresince çok büyük bir değişim geçirmektedir. Eğitim programındaki alanın ilgisi, meşguliyeti program geliştirme ve yönetiminden; bilimsel olarak eğitim programının farklı boyutlarıyla anlamaya doğru gelişim göstermektedir. Bu boyutlar geliştirme ve yönetme konularını da içine almaktadır (Pinar, 1988a..akt: Slattery, 2006:8).*

Yeniden kavramsallaştırma akımının tam olarak neyi ifade ettiği ya da program alanına ilişkin tam olarak hangi görüşü savundukları noktasında Marsh (2004)'a göre soru işaretleri vardır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı birçok farklı görüşü içinde bulunduran ortak bir çatıyı ifade eder. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı 1970 ve 1980'li yılların başlarından beri yeni bir tarz olarak eğitim programını açıklamada genel bir çatı kavram olarak kullanılır. Başlangıçta terimin kullanımı bilimsel ve rasyonalistlere karşı yeniden kavramsallaştırmacıları birleştiren bir kavramdır. Fakat alan içindeki bilim adamlarının sayısı ve etki alanları arttıkça onların ortak olarak ne yaptıklarını/ne yapmadıklarını açıklamak önemli hale gelmiştir. Buradan hareketle yeniden kavramsallaştırmacılık akımının kendi içinde bir bütünlük olmadığı; akımı bir araya getiren kavramın sadece eğitim programını “anlama” üzerine olduğu söylenebilir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Pinar tarafından açıkça geleneksel program geliştirmeye karşı bir hareket olarak tanımlandığını söyleyen Wraga (1999a)'ya göre Pinar ilerlemecilik akımı savunanları da hem uygulamaya yönelik ilgilerinden hem de tarihsel ve teorik olmayan yapılarından dolayı gelenekselci olarak nitelenmektedir.

Yeniden kavramsallaştırma akımının temelde farklı şekillerde eğitim programına yaklaşmak isteyen program geliştirme bilim adamlarından oluşan bir grup olduğunu ifade eden Pacheco (2012)'ya göre bu akımı bir arada tutan hiçbir tematik ya da ideolojik birliğin olmadığını ifade ettikten sonra onların temelde birleştiği iki ortak noktadan bahsedilir ki bunlardan birincisi Ralph Tyler'ın program ve öğretim ilkeleri; ikincisi ise Frederick Taylor'un bilimsel yönetim anlayışıyla uyumlu müfredat çalışmalarının yönetsel ve kuralcı doğasına karşı olan muhalefetleridir.

Yeniden kavramsallaştırmacı hareketin çalışmalarından hareketle onları tanımlayan 9 ortak özellik şu şekilde ifade edilmiştir:

1. İnsanlar ve onların doğasıyla olan ilişkisini gösteren bütünsel bir çalışmadır.
2. Bireyler bilginin yapılmasında baş aktörlerdir yani erkek/bayan olarak hem kültürün yaratıcısı hem de taşıyıcısıdır.
3. Program teorisyenleri yöntem olarak çoğunlukla kendi deneyimlerini kullanırlar.
4. Program uzmanları temel kaynak olarak deneyimin bilinç öncesi alanını kullanırlar.
5. Bu teorinin kökleri temel olarak varoluşçu felsefe, fenomenoloji ve radikal psikanalizde yatar. Yeniden kavramsallaştırmacılar ayrıca sosyoloji, antropoloji ve siyaset bilimi gibi benzer alanların da yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini düşünürler.

6.Kişisel özgürlük ve daha yüksek bilinç düzeylerinin ulaşılmasında müfredat çalışmalarının temel değer olması gerektiğini ifade ederler.

7.Çoğulculuk ve farklılık belirlenen amaçlara ulaşmak için önemli özelliklerdir.

8.Siyasal-toplumsal etkinliklerin desteklenmesi ve yeniden kavramsallaştırılması temeldir.

9.Yeni anlamları taşımak için yeni bir dil formları - metaforlar gibi- üretilmelidir (Pinar ve ark., 2004; Klohr, 1980:3 akt:Marsh, 2004:208,209).

Alanda uzmanların da ifade ettiği gibi Klohr (1980)'a göre en tanınan uzmanlar yakından incelendiğinde açıkça yukarıda ifade edilen bazı özelliklerin tüm yeniden kavramsallaştırmacılara genellenmesinin mümkün olmadığı görülmektedir. Örneğin deneyimlerimizin bilinçsiz olarak yapıldığı alana odaklanan ve psiko-analitik çözümleme yapan Pinar ve Grumet 'in uyguladığı bu yöntem Apple tarafından kullanılmaz. Tersine, 'politik-sosyal desteklerin yeniden kavramsallaştırılmasını önemli bir konu olarak gören Apple'e rağmen; Pinar ve Huebner bu konuyla daha az ilgilenirler (Marsh, 2004:208-209). Yeniden kavramsallaştırmacılık hareketinin üç genel ortak özelliği ise şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Tyler'in rasyonalitesinden memnuniyetsizlik duyanlar

2.Müfredat keşfetmek için psiko analitik teori, Fenomenoloji , varoluşçuluk gibi eklektik gelenekleri kullananlar

3.Sol kanat politik önyargıya sahip olanlar Marksist ve neo-Marksist düşünce ve ırksal ve etnik eşitsizlikler, feminizm, barış hareketi meseleleriyle ilgilenenler (Jackson, 1992:35 akt:Pinar, 2008:20; Pinar ve ark., 2004:38,187).

Alanın yeniden kavramsallaştırılmasının hemen sonrasında Pinar (2013) ve Pinar ve ark., (2004)'na göre eğitim programı alanı Tyler'in rasyonalitesindeki paradigmatik birlikten; çeşitli çağdaş söylemlerin olduğu çoğulculuğa doğru hareket etmeye başlamıştır. Program geliştirmeden bu uzaklaşma oldukça hızlı ve tamamen uzaklaşma şeklinde olmuştur.

Hareketin ortaya çıkma sürecinde yeniden kavramsallaştırmacılık akımı eğitim programı, ders kitapları, meslekle ilgili dergilerde neredeyse hiç yer almadığı Slattery (2006) tarafından ifade edilmiştir. Akım, eğitim programındaki nicel, davranışsal ve Tylerian akıma karşı çıkan özellikleriyle tanınmaktadır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı farklı dönemlerde farklı yönlere kaymıştır. 1980 ve 1985 yılları arasında Marksist ve feminist analizler yeniden kavramsallaştırmacılık alanında baskın olurken; 1990lı yıllarda post modern söylemler baskın olmuş fakat akım içindeki program uzmanları daha sonra uluslararası, postkolonikal, politik, estetik söylemlerin içine katılmışlardır. Yeniden kavramsallaştırma

nedir sorusuna cevap arayan Pacheco (2012)'ya göre Pinar, eğitim programının ne olduğu ve şu anda ne görüldüğünü anlamak için bir tepkidir cevabını vermiştir.

### 2.1.1.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Hareketinin Tarihsel Temelleri

Yeniden kavramsallaştırmacılık hareketinin ortaya çıktığı dönem eğitim programı alanı oldukça olumsuz özelliklerle tanımlanmıştır. Alan ölmek üzere ve can çekişmektedir. Eğitim programı alanı kötü niyetli politikacılar ve fırsatçı arkadaşları tarafından travmaya uğratılmış ve geri bırakılmıştır. Program geliştirme sürecinin durağanlaştığını ve alanla ilgili yeni yolların aranmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Alan uzmanlarının kimlik problemi yaşadığı bir dönemdir. Joseph Schwab' a göre alan “pratikten uçmuştur”; Pinar'a göre ise alan “tutuklanmıştır”; Huebner'a göre “birlik ve odak eksikliğinden dolayı eğitim programı alanı ölmüştür” (Pacheco, 2012; Pinar, 2008; Pinar, 2013; Slattery, 2006; Aoki, 2005; Pinar ve ark., 2004; Schwab, 1969).

Eğitim programı alanın can çekiştiğini ve alanın uçtuğunu ifade eden Schwab (1969) ve Pinar ve ark. (2004) tarafından bu olumsuz durumu 6 şekilde tanımlamıştır:

Birincisi ABD eğitim programının önemli uzmanlarının eğitim programı alanındaki problemlerin çözümünü eğitim programı alanı uzmanları dışındakilere havale etmiştir.

İkincisi; eğitim programı alanında moda olan kavramlar istismar edilmiştir.

Üçüncüsü; alan içindeki uygulayıcılar saflıkla konulara yeni ve bozulmamış olarak tekrar dönmüşlerdir.

Dördüncüsü; alandaki uzmanlar tarihçi, gözlemci veya eleştirmenlerin katkısını bir kenara atmışlardır.

Beşincisi; eski ve benzer bilgiler korunmuş ve tekrar edilmiş yeni bilgiler alana çok az eklenmiş ya da hiç eklenmemiştir. Tyler'ın rasyonalitesi basit bir şekilde tekrarlanmıştır.

Altıncısı ise alandaki artan ve devam eden tartışma ve çekişmelerdir.

ABD'de yapılan program geliştirme çalışmalarını Pinar (2008:1) üç farklı tarihsel döneme ayırır. Bunlar:

1. Alanın başlangıcı ve müfredat geliştirme paradigmatik olarak denge süreci (1918-1969 yıllarını kapsayan dönem ),

2.Program geliştirmeden programı anlamaya yönelik olarak değişen ve alanın disiplinler arası akademik çalışmalarının yapıldığı, paradigmatik anlayış etrafında eğitim programının organize edilerek yeniden kavramsallaştırılması (1969-2000),

3.ABD'de program alanının uluslararasılaşması (2000 den sonrası).



*a. Alanın başlangıcı ve müfredat geliştirmenin paradigmatik olarak denge süreci (1918-1969 yıllarını kapsayan dönem )*

Program çalışmalarının ilk başvuru kitabı 1949 yılında Ralph Winfred Tyler tarafından “Eğitim Program ve Öğretimin Temel İlkeleri “ adlı eseridir. Bu kitap 1930-1940 yıllarında Chicago üniversitesinde Tyler’ın program geliştirme derslerindeki deneyimleri çerçevesinde meydana gelmiştir. Tyler’ın kitap çalışması program geliştirmeye rehberlik eden 4 soru etrafında organize edilmiştir:

- 1.Okul eğitimde hangi amaçlara ulaşmaya çalışmalıdır?
- 2.Bu olası hedeflere ulaşmak için hangi eğitimsel deneyimler sağlanmalıdır?
- 3.Bu eğitim deneyimleri etkin bir şekilde nasıl organize edilebilir?
- 4.Bu amaçlar elde edilip edilmediğini nasıl belirleyeceğiz? Bu sorular ya da ilkeler seçilen hedefler, öğrenme deneyimlerinin seçilmesi ve değerlendirmeye ilgilidir(Janesick, 2003; Pinar, 2010).

Tyler tarafından program geliştirmeye yönelik rehber niteliğindeki bu sorular 1950li ve 1960’lı yıllarda görülen birçok eğitim programlarında eğitim programına rehberlik edecek formatta, okul kitaplarının öğretmen tarafından düzenlenmesini, ders-plan kitapları, değerlendirme araçlarını ve ders programlarını akredite etmeye teşvik etmektedir. Söz konusu bu sorular aynı zamanda Tyler’ın program geliştirme çalışmalarında temel prensipleridir. Birinci soru program sürecinde hedeflerin; ikinci soru seçilmiş eğitimi deneyimlerinin; üçüncü sorunun öğrenme deneyimlerinin organizasyonu; dördüncü sorunun ise programın değerlendirilmesine yönelik bir çerçeve sunmaktadır (Marsh, 2010; Schubert, 1980 akt:Pinar ve ark., 2004).

Tyler; program, öğretim ve değerlendirme üzerine birçok eser yazmasına rağmen; en çok “Eğitim Program ve Öğretimin Temel İlkeleri “ adlı eser ile tanınmıştır. Tyler’ın orantılı, tutarlı ve sistematik bir yaklaşım sergilediği bu kitabında hedefleri ön plana çıkarmakta, öğrenenin ihtiyaçlarını vurgulamakta ve değişik durumlara uygulanabilir görüşler ortaya koymaktadır. Bir okul ya da okul bölgesinin program ve öğretimi istenilen doğrultuda şekillendirmek için amaçlarını nasıl formüleştirebileceği, araç ve kaynakları nasıl düzenleneceğini göstermektedir. Yine Tyler'ın görüşlerini özetleyen “Eğitim Program ve Öğretimin Temel İlkeleri “ adlı eser Tyler tarafından program oluşturmak için bir rehber kitap olarak görülmez. Çünkü Tyler’a göre bu kitapta programı oluşturmak için her bir adım detayıyla ve genel hatlarıyla anlatılmamıştır. Bu kitap sadece bir öğretim programını izlerken bir yol olup; etkili bir programa karışan unsurlara ve ilişkiler konusunda öğrencinin anlayışını geliştirmeyi sağlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014; Pinar ve ark., 2004; Marsh, 2004).

Üniversite tabanlı akademik program çalışmalarında Tyler'in akılcılığına yönelik farklı eleştiriler olmasına rağmen; yine de ABD eğitim programı içinde Tyler'in program görüşü, program çalışmalarında belirleyici olmuş ve ABD halk okullarında geniş bir sirkülasyon sağlamıştır. Tyler'in anlayışı yaklaşık olarak 70 yıldır ABD eğitim programında araştırma ve öğretim geleneğinde değişmeden etkisini devam ettirmiştir. ABD halk okullarında yürütülen ve "Sekiz yıllık Araştırma" olarak bilinen süreçte Tyler görüşlerini geliştirme imkânı bulmuştur (Pinar, 2010; Pinar ve ark., 2004).

1960'a kadar program geliştirmede uzmanlarının neredeyse tümü okul içerisindeki uygulamaların nasıl daha iyi olacağı üzerine odaklandılar. Söz konusu bu kuralcı yaklaşımın temel sorunu okulun geleneksel, bürokratikleşmiş özelliklerini öğrenciye kazandırdıklarını varsayıyorlardı ve bundan dolayı neredeyse hiç eleştirilmediler. Bazı uzmanlar üniversite kampusları içinde kurulan laboratuvar okullarla yakın çalışmalarda bulundular. Diğerleri program çalışmaları projeleriyle veya okulun çalışmalarına katıldılar. Sonuç olarak, eğitim uzmanları laboratuvar okul deneyimlerini kendileri doğrudan yazmışlardır. Bu yapılan uygulama sonradan farklı şekillerde eleştirildi. Perkinson (1993) bu yapılan çalışmaları "kontrol mekanizması" olarak tanımlarken; Pinar (1978) "gelenekçiler"; Apple (1979) ise "yarı bilimsel" olarak tanımlamıştır (Marsh, 2004).

Slattery (2006)'ya göre Tyler'in çalışması ABD program alanında önemli bir etki bırakmıştır. Tyler ortaokullar ve kolejlerde hedefler, ders planları, etkinlikler, öğretimin kapsamı ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesini yeniden organize etti. Tyler'in görüşleri bugün test felsefesinin kalbidir. Ralph Tyler'in çalışmaları, program geliştirme çalışmaları hakkında daha fazla fikir edinilmesi açısından 1933-1940 yılları arasında ABD program geliştirme kapsamına alındı. "Sekiz yıllık çalışma" kapsamında ABD'deki ikinci kademe okullarda öğrencilerin gelişimleri takip edildi. Tyler'in bilim sahnesinde görünmesine neden olan bu çalışmanın sonunda çalışma yapılmayan okullar akademik çalışmaların yapıldığı okullardan daha başarılı olmasına rağmen; Tyler'in çalışmaları ülke genelinde odak nokta olma özelliğini devam ettirmiştir.

Sınıf içi problemlere çözüm getirmek ve eğitim programının genel ilkelerini anlamak için Tyler'in ortaya koyduğu görüşleri değerlendiren Kridel (2010) ve Henderson (2010)'a göre, Tyler kesinlikle bir program geliştirme teorisi geliştirmek niyetinde olmayıp; sadece eğitimcilerin uygulamalarını incelerken eğitimciler tarafından sorulması gereken soruları ana hatlarıyla ortaya koymuştur. Tyler rasyonalitesi olarak bilinen "Eğitim Program ve Öğretimin Temel İlkeleri" adlı çalışması program geliştirme çalışmalarının önemi noktasında güncel tartışmaların alevlenme noktası oldu. Tyler'in ifade ettiği üzere bu çalışma ile eğitim

hedeflerinin düzenlenmesi, öğrencilerin program ve öğretimi anlamasını yardım etmek için kavramsal bir temel oluşturmak amaçlanmıştır. Tyler'in çalışmaları 1950 ve 1960'lı yılların programın düzenlenmesi ve geliştirilmesinde üretici bir model tipini temsil eder. Kliebert tarafından Tyler'in çalışmaları yeniden değerlendirildiğinde program geliştirme çalışmalarının değerden yoksun olduğunu, değerlendirme formunun seçilmesi ve hedeflerin oluşturulması sürecini aşırı derecede basitleştirdiği, programın düzenlenmesi ve geliştirilme sürecinde karşılaşılan problemleri ve karmaşık konuları görmezden geldiği ifade edilir (Kridel, 2010; Henderson, 2010).

Tyler'in program felsefelerine etki eden kişi ve akımların başında Judd ve Dewey'in ilerlemeci toplumsal teorileri; Thorndike ve Piaget'in öğrenme teorileri; Bobbit ve Charter gibi davranışçuların yanında Count ve Bode gibi diğer çağdaşlarının da sayılabileceğini söyleyen Ornstein ve Hunkins (2014)'e göre Tyler; Bobbit ve Charter'in davranışçı fikirlerinden özellikle de hedeflerin öğrenci ve toplum ihtiyaçlarından elde edilmesi, öğrenme deneyiminin hedeflere bağlı olması, öğrenme etkinliğinin konu alanı ile bütünleştirilmesi ve öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesi noktasında yüksek düzeyde etkilenmiştir. Piaget'in üç temel bilişsel süreç kavramını ileri sürmüştür ki bunlar; öğretilmesi düşünülen beceri ve kavramların tekrarlanabileceğini ifade eden kavram olarak süreklilik ilkesi; her bir yaşantı/deneyim bir öncekilere dayalı olarak oluşturulur şeklinde ifade edilen sıralama ilkesi; konuların birbirinde ayrı öğretilmeyeceğini ifade eden bütünleşme ilkesidir. Tyler bu bilişsel süreçlerle, öğrenme yaşantılarını düzenleme metotlarının temellerini açıklamaktadır. Tyler'in yaklaşımı hedefleri ön plana çıkaran davranışçılık ile öğrenen ihtiyaçlarını vurgulayan ilerlemeciliği birleştirdiğini ifade edilir.

Tyler'in program geliştirmeye yönelik yaklaşımı Marsh (2004)'a göre bazı bilgi kaynaklarını nasıl kullanacağımız ve hedefleri nasıl seçeceğimizle ilgili belirsizlik içermesine rağmen; program geliştirme ile ilgili birçok temel konuları karşılamakta ve bundan dolayı birçok yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Tyler'in yaklaşımına yönelik birçok haklı ya da haksız eleştiriler yapılmıştır. Tyler'in programa yönelik düşünceleri, öncelikle sürece dahil olan kişilerin süreci anlamaları için yeterince karmaşık durumları basitleştirilmesine yönelik bir yoldur. 1949 yılında, Tyler'in rasyonel-doğrusal yaklaşımı eğitim programında yeni bir çığır açmıştır. Tyler, bir ünite için hedefleri düzenlemede somut öğrenci davranışlarına ve uygun öğrenme deneyimlerine vurgu yapılması gerektiğini önermiştir.

Geleneksel çizgide değerlendirilen Tyler'in 1949' da yazdığı "Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri" eseri eğitim programı alanında birçok tartışmayı ve dönüşümü beraberinde getirdiğini ifade eden Janesick (2003) bu çalışmanın günümüzde alanın yeniden

kavramsallaştırma sürecinden sorumlu olduğunu ileri sürmüştür. Geleneksel yaklaşımdan biz ne öğrendik sorusuna cevap arayan Janesick (2003)'a göre öğretmen ve öğrenciler olarak eğitim programında kişinin eksik bırakıldığını söyler. Tyler rasyonalitesinde, Freire'nin da belirttiği gibi öğretmenler bir bankacı gibi varsayılmıştır. Bu bağlamda eğitim bir banka; öğrenci ise bankaya/öğretmene gelip çekim yapan bir müşteri konumuna getirilmiştir. Bu şekilde Tyler'ın eğitimde insan etkisini göz ardı edildiği ileri sürülür. Eğitimde insan etkisinin göz ardı edilmesi eğitimin tarihsel çizgisinde problemlere neden olmaktadır.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin kişi olarak arka plana atıldığını ve sadece öğretmenlerin bilgi yükleyen; öğrencilerinde yüklenen bu bilgileri alarak, ezberleyerek ve tekrar ederek öğrendiğini ifade eden bir diğer kişi ise Freire (2005)'dir. Öğrencilerin bu şekilde eğitilmeleri, bilgiyi depolamaları onlara iyi bir koleksiyoncu olma fırsatı verir; ancak bu yanlış eğitim sisteminde öğrenciler bilgiden, yaratıcılıktan ve dönüşümden uzak kalırlar. Öğrenciler bir köle gibi öğretmenin haklılığını kabul ederler; fakat hiçbir zaman öğretmenin kendilerini eğitmek için var olduğunu göremezler. Öğrenci, depoladıkları bilgileri ne kadar fazla muhafaza etmek için çalışırsa o kadar eleştirel bilinci az gelişir; ne kadar fazla öğrenciler kendilerine dayatılan pasif rolü kabul ederlerse; o kadar kendilerine yüklenmiş bilgi parçacıkları içinde gerçekliğe uyum sağlamaya çalışırlar.

Eğitim sürecini Freire'in özne-nesne bağlamında değerlendirildiğini söyleyen İnal (1996)' a göre öğretmen özne; dinleyen öğrenci ise nesnedir. Boş bir kap olarak görülen öğrenciye gerçeklikten kopartılmış bilgiler doldurulur. Bu evcilleştirme sürecini kıran bazı öğrenciler araştırma sürecine girerek hem kendilerini hem de diğerlerini özgürleştirirler. Freire "Bankacı Eğitim Model"ine alternatif olarak "Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli"nde önermektedir. "Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli" nde sürekli gerçeklik araştırılır, öğretmen öğrenen durumunda, öğrenen ise eleştirel düşünür, öğrenme ve yaşantı iç içedir. Anlatıma dayalı öğrenme ortamı; yaşantıya dayalı öğrenme ortamına dönüştürülür, denetleyen-denetlenen öğretim ortamından birlikte öğrenen bir öğrenme ortamına geçilir.

Geleneksel alanın tarihsel bir temele dayanmadığını ifade eden Pinar ve ark., (2004) Tyler'ın görüşleri ağırlıklı olarak iki yönden eleştirirler. Bunlardan birincisi Tyler'ın görüşleri prosedürelidir; ikinci olarak ise bürokratik ilgisi yüksektir. Bundan dolayı söz konusu akım herhangi bir durumda tarihi göz ardı ederek olaya yaklaşmakta ve çok az tarihe danışma ihtiyacı duymaktadır. Program geliştirme; protokol ve eğilimlere göre kendisini kavramsallaştırır. Sıklıkla da alanın temelinden ziyade; güncel hâkim olan bilimsel inançlardan etkilenmektedir.

Tyler'in yaklaşımı Slattery (2006) tarafından farklı şekillerde eleştirilmiştir. Eleştiri noktaları; davranışın ön planda olduğu ders planı, bağlamdan bağımsız hedefler, rekabetçi ve dış değerlendirme, hesap verilebilir politika, öğretmenle öğrenci, subjektif birey, beden ve ruh, öğrenme ve çevreyi ayıran dualistik yaklaşımından dolayı Tyler'in yaklaşımının artık geçerli olmadığını ifade edilmektedir.

Program alanının ölmek üzere olduğu, can çekiştiği yönündeki saptamaları Joseph Schwab, Dwayne Huebner tarafından da kabul edilmiştir. Politik ve etik konuları dışarıda bırakan aşırı derecede teknik ve prosedürel olan Tyler'in akılcılığını temel alan geleneksel yaklaşım; artık eski prestijini kaybetmiş, tanınırlıktan uzak, eski popülaritesini kaybetmiş olması alanda bir krizin işaretidir. Eğitim yönetimi ve eğitim psikoloji bölümlerine kayıtların artmasına rağmen; program alanına yönelik öğrenci kayıtlarının azalması durumun ciddiyetini ortaya koymuştur (Christodoulou, 2010; Pinar ve ark., 2004).

Eğitim programı alanı, yeniden kavramsallaştırmacılık akımı öncesinde farklı şekillerde problemler yaşamış ve prestij kaybına uğradığı Pinar ve ark., (2004) tarafından ifade edilmiştir. Bu durumun Jackson(1992)'a göre alanda iş görenler arasında farklı yansımaları olmuş; bunların başında ise kimlik problemi gelmektedir. Eğitim programı alanının içinde bulunduğu durumu bir kimlik problemi olarak gören ve alanda iki ana kimlikten söz edilebileceğini söyleyen Jackson(1992)'un görüşlerini önemseyen Pinar (2013) bu görüşü "Eğitim Programı: Yeni Kimliklere Doğru" adlı kitabında incelemiştir. Jackson (1992) bu kimliklerin birinci grubunda program geliştirmecilere danışmanlık yapan, alandaki uygulamalarda kolaylaştırıcı pozisyonda olan kişiler ki bunlar "danışman" olarak isimlendirilmektedir. İkinci grup ise " kültürlü insan, program uzmanları olarak akademiye doğru yönelen hareket eden" olarak tarif edilen ve ABD toplumunu, kültürünü ve yönetiminin yanı sıra günlük yaşam, ırkçılık ve milliyetçilik konularını üzerine çalışan "uzman" grup olduğunu belirtir. Yeniden kavramsallaştırmacılar ise ikinci grupta yer almaktadır (Asher, 2010; Pinar 2013).

Alan uzmanlarının Pinar (2008, 2013)'a göre; öğretmenlerin, ailelerin, politikacıların gözünde okuldaki azalan etkilerini çaresiz bir şekilde ellerini ovuşturarak seyretmesi yerine; programı anlamak için çaba sarf etmesi gerekmektedir. Pinar program alan uzmanlarının okulları düzeltme gibi bir görevleri olduğunu ancak şu anki mevcut siyasetçilerin bunu yapılmasına izin vermediğini ifade etmiştir. Bilim adamları alanın yeniden kavramsallaştırılması sürecinde yazdıkları makalelerle/çalışmalarla bu alana katkı sağlamalı ve alanın içindeki yeni imkânlar göz önünde bulundurulmalı, yeni imkânlar araştırılmalı, yeni yollar/ çalışma alanları, yeni sınırlar çizilmelidir.

Pinar'a göre bu çağdaş alanın sınırları hakkında önemli çalışmalar bulunmaktadır. Tarih, cinsiyet, ırk, siyaset otobiyografi, postmodernizm ve post-yapısalcılık alanlarında birçok çalışmaları bulunmaktadır. Pinar'a göre eğitim programı alanı hareketli bir alan olup değişmeye devam etmektedir. Eğitim programı alanı, kültürel çalışmalar gibi yeni yönelimlere doğru yol almaktadır. Bu yönelim öğretmenler ve alan uzmanlarına yeni bir kimlik kazandırabilir. Yine eğitim programı alanı nedir? Ne olmaktadır? Ne olabilir? araştırılmalıdır. Görüşlerinin göz ardı edildiğinden dolayı tıpkı ABD politikasındaki başarısızlıktan ekonomistler ya da ABD siyasetindeki başarısızlıktan siyaset uzmanları sorumlu tutulamazsa eğitimdeki başarısızlıktan da alan uzmanları öncelikli olarak sorumlu tutulamayacaklarını ifade ederler (Pinar, 2008; Pinar 2013; Pinar ve ark., 2004).

Farklı alanlardaki çalışmalar eğitim programı alanının post modern ve post yapısalcılığın yükselen ve artan etkisi altında “dilsel dönüşü” me uğradığını göstermektedir. Bu anlamda disiplinler arası yeniden kavramsallaştırmacılık akımı feminist ve post yapısalcılıktan etkilenmiş olmasına rağmen; eğitimin derinden sömürgeci yapı ve uygulamaları eğitim aracılığıyla iletildiğini ortaya koyan görüş olarak postkolonikal hareket tarafından yapılandırılmıştır. Yaklaşık 35 yıl önce ifade edilen alanın tarihten yoksun olduğuna yönelik şikâyetler daha yeni anlaşılmış ve ABD program çalışmaları daha yeni teorik zemine oturmuştur. Şimdi yeniden kavramsallaştırmacılık hareketi; hızlı, derin ve devrimci olduğu ifade edilmiştir (Pinar 2013; Pinar, 2008; Pinar ve ark., 2004; Asher, 2010) .

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı, eğitim programı alanında kullanılan “dil”in önemli olduğunu düşünmektedir. Özellikle de alanda yazılı dilin genel özelliklerini açıklayan ve özetleyen ders kitaplarıdır. Bu durumu Pinar ve arkadaşları (2004) şu şekilde açıklar:

*ABD program alanında şu anda yazılan şeylerin tam olarak ne olduğunu yeniden düşünmemiz gerekir. Çağdaş eğitim programını anlamak için; eğitim programını söylemsel, metin ve birçok basit ama derinden kelime ve düşünce olarak anlamak gerekir. Okul içinde ne olup bittiğini çalışmamız gerekir. Alanın dilini çalışmamız gerekir. Alan içinde kullanılan dili yakından incelememiz gerekir. Peki, alan içindeki dile nasıl odaklanacağız? Alan içinde dil ve söylemlere odaklanmak için kitap ve makale başlıklarına bakmalıyız. Bunları yazarlar eğitim programından ne anlıyorlar, eğitim programını nasıl bir işlev görüyor ve eğitim programı ne olabilir... Ders kitapları eğitim programlarının bir özetidir ve alan üzerinde olağan dışı bir etkiye sahiptir. Alanda yazılan ders kitaplarına baktığımızda alanın ne ile ilgili olduğunu görürüz (Pinar ve ark., 2004:6,7,10).*

Eğitim programı alanındaki ders kitaplarının alan için önemli bir gösterge olduğunu belirten Pinar ve arkadaşları (2004) alanın ne olduğu, doğası, geleceği ya da fonksiyonun ne olması gerektiği açısından önemlidir. Program geliştirme çalışmalarında programı anlamaya yönelik yeniden kavramsallaştırmacılık akımının geleneksel ders kitaplarında göz ardı edildiğine vurgu yapılmıştır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı program teorisini arkasında yatan gerçekliği Pinar “Program Teorisi Nedir” adlı kitabında ayrıntısıyla incelemektedir. Pinar (2004) öncelikle ABD’de eğitimin içinde bulunduğu durumu, eğitim programı alanının ve alan uzmanlarının karşı karşıya kaldığı tehlikeleri eleştirel bir gözle sorgular. Pinar’a göre şu anda eğitim alanı, kötü niyetli politikacıların saldırısı altındadır ve program alan uzmanlarının alana sahip çıkması gerekmektedir. Bu alandaki uzmanların görevi, meslek onurunu koruma sorumluluğudur. Eğitim programı alan uzmanlarının program alanının tarihini ve öğretimi üzerine çalışılması gerekmektedir. Kamu okullarında program çalışmalarının kontrolünün kaybedilmesi sonucu eğitim programı öğretmenlere indirgenmiş, politikacılar tarafından verilen talimatlarla politik, kültürel ve tarihsel olarak bırakılan karışıklıklar öğretmenler tarafından temizlenmesi istenmiş; eğitimin içine düştüğü durumdan eğitim uzmanları günah keçileri olarak ilan edilmiştir.

Eğitim profesörleri olarak sahibi olunan program alanının kontrolünü kaybedildiği ve bu kaybetme sürecinin ilk olarak öğretmenler üzerinde kontrolün kaybedilmesinden başladığını söyleyen Pinar (2004) bu durumu kâbus olarak nitelendirmekte ve eğitim programı alanındaki sorunları özetle şu şekilde sıralamaktadır:

1-Alan eğitim uzmanları öğretmenler üzerindeki kontrolü kaybetmesi

2-1960’lı yıllardan bu yana sağ görüşlü politikacıların alanı sömürmesi, öğretmenlerin neyi öğretecekleri; öğrencilerin neyi öğreneceklerine karar vererek neyi, nasıl düşünecekleri hakkında karar vererek eğitimi kontrol altına alma çabaları

3- Teknolojik baskı olarak geleceği olmayan bilgi ve teknoloji temelli fantezilerin baskısıdır. Dayatmacı tek taraflı, sorgulanmadan ve etiği dışlayan bilginin öğretilmesi yanlıştır ve tek taraflı bilgi, bilgi değildir.

4-Kamusal alanı “alışveriş merkezi ” olarak gören; öğrenciler ve vatandaşları birer müşteriye indirgeyen yanlış ABD eğitim anlayışı.

5- Okulun bir beceri, bilgi fabrikasına (işletmeye) dönüşerek eğitim profesörleri danışman statüsüne indirgenmesi. Tüm bu sorunları bir kâbus olarak görmekte ve okullardaki milyonlarca kişi her gün bu kâbusu yaşamaktadır.

Okul öğretmenleri ve eğitim profesörleri olarak son 40 yıldan bu yana okullarda olmadıklarını ifade eden Pinar; söz konusu “kâbus” tan nasıl kurtarılacağı noktasında çözüm önerisi iki kategoride toplamıştır: Birincisi alandaki akademisyenlerin tekrar alana girebilmesi ve orada söz sahibi olacak konuma gelmesi; ikincisi ise özelde okulları geneldeyse toplumu yeniden yapılandırılmasında yatmaktadır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının bu kâbustan kurtulma için çözüm önerisi şu şekildedir:

*Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının arzusu eğitim programını anlama, nihai gerçekliği arayan otoriter yaklaşımlarla ilişkili değildir. Yeniden kavramsallaştırmacılık eğitim programını daha derinden anlamak için farklı düşünceleri savunan, tarih içine gömülmüş farklı sesleri ve gelenekleri ele almak için çaba sarf eder. Okullar şu anda politikacıların, ders kitabı basan yayın evleri, üniversitelerde konu temelli olarak çalışan uzmanların elindedir. Okullar şu an gündelik büyük sosyal ve kültürel problemlerle karşı karşıyadır. Gerçekte nasıl ki ABD politikalarından politika bilimi profesörleri sorumlu değilse; şu anki ülkenin okullarından eğitim profesörleri sorumlu değildir (Pinar ve ark., 2004:13,14,851).*

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında öncelikli olarak Pinar ve ark., (2004) tarafından durum tespiti yapılmış; daha sonra neler yapılması gerektiği üzerinde durulmuş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

*b.Program geliştirmeden programı anlamaya yönelik olarak değişen ve alanın disiplinler arası akademik çalışmalarının yapıldığı, paradigmatik anlayış etrafında müfredatın organize edilerek yeniden kavramsallaştırılması (1969-2000).*

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının ortaya çıkmasında etkili olan olayların ilki 1960'lı yılların sonlarında 1970'li yılların başındaki siyasi, tarihsel ve eğitim programı alanındaki gelişmelerdir. Siyasi olarak; 1957 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) Sputnik adındaki ilk yapay uyduyu fırlatmasıdır. Bu durum ABD'de; yeni teknolojik, siyasi, askeri ve bilimsel gelişmeleri harekete geçirdiğini ifade eden Pinar (2008:2)'e göre bu SSCB'nin ABD'ye karşı olduğunun işareti olarak yorumlandı. Halk siyasiler üzerinde baskı kurmaya başladı. Sputnik'in fırlatılmasının hemen sonrasında ABD başkanlık seçiminde demokratların adayı Kennedy seçim kampanyasında ana konu olarak kamu okullarındaki eğitimi seçmiştir. Kennedy seçildikten sonra ülke eğitim programında reform hareketini başlatmış ve kamu okullarına elit üniversitelerdeki bilgileri aktarmayı tasarladığını ifade eden Pinar, (2010:267)' a göre bu amaçla yapılan çalışmalarda müfredat uzmanları göz ardı edilerek program çalışmalarına disiplin uzmanları liderlik etti. Belirlenen program teorisi için reform yanlısı bir bilişsel psikolog Jerome Bruner ve genetikçi Joseph J. Schwab programın mimarları oldular ( Brooks, 2010; Pinar ve ark., 2004).

SSCB'nin ilk uyduyu fırlatması Aoki (2005) ve Pinar ve ark., (2004)'a göre bilim ve teknolojiye ısrar eden ABD program geliştirme çalışmalarında takıntı başlatmıştır. Program geliştirme uzmanları ve okul öğretmenlerini kontrol altında tutma yarışına giren ve program çalışmalarını standartlaştırarak dayatan anlayış üniversitelerde kendini konumlandırdı. Eğitimin kalitesi ile ilgili durumu görüşmek üzere 1959' Massachusetts'de Ulusal Bilim Vakfı tarafından organize edilen Woods Hole Konferansı düzenlendi. Konferansa psikologlar, bilim adamları ve matematikçiler katılmasına rağmen; eğitimciler ve program geliştirme uzmanları kasıtlı olarak çağrılmamıştır. Bunu 1960'lı yıllarda program geliştirmeye bir



çerçeve çizmek için Ulusal Müfredat Reform Hareketi takip etti. Söz konusu reform hareketin çerçevesini çizen ve Jerome Bruner tarafından 1960 yılında yazılan eserde (Eğitim Süreci ) Bruner bir disiplinin yapısının nasıl çalıştığını anlamak için her hangi bir öğrencinin disiplinden ne anladığı tartışılmıştır. Kişi bir problemi nasıl anlar, kavramsal ve metodolojik araçlar neler, problemi çözmek için bunları nasıl kullanır ve disiplin içerisindeki oluşturulan bilgiler nelerdir? Sorularının sorulması gerektiğini ileri sürmüştür.

Özellikle ABD ulusal müfredat reformu program çalışmalarına program alanından uzmanların kasıtlı olarak davet edilmemesi Pinar (2010)'a göre hem geleneksel alanın prestijine hem de yüzyılın başından bu yana alandaki profesörlerin öncelikli iş olarak alanlarına bir darbe olarak görülmüştür. Bu darbe, eğitim programı derslerinde azalan öğrenci kayıtlarına, eğitim yönetimi ve eğitim psikolojisi bölümlerinde yükselen öğrenci kayıtlarıyla birleştiğinde; müfredat uzmanlarının emekli olmasından sonra yerlerini konu uzmanlarının doldurması ve alanın kendi içindeki paradigmatik istikrarsızlık (Tyler akılcılığına yönelik memnuniyetsizlik gibi) eklendiğinde alanı krize götüren bileşenler ortaya çıkmıştır. 1960'lı yılların sonlarına kadar açıkça alan bir kriz içerisine girmiştir. Tyler'ın rasyonelitesine yönelik eleştiriler daha çok onun teknikçiliğine; yani devamlı etiği dışlayarak ve prosedüre yapmış olduğu vurgudan kaynaklanıyordu. Tyler sanki prosedür ideolojik farklılıkları çözecekmiş gibi bir politik saflığın içine düşmüştür.

Eğitim programı alanının özellikle yeniden kavramsallaştırmacılık akımının hemen öncesindeki genel bir resmini çizen Pinar (2013) ve Asher (2010); 1970'li yıllarda alan uzmanlarının; okuldan ve öğretmenlerden uzaklaştığını, üniversitelerdeki öğretmen adaylarının eğitim profesörlerine şüpheyle baktığını; geleneksel olarak uzman-öğrenci ilişkisinin kırıldığını ifade etmektedir. Program alanı okullardan disiplin olarak uzaklaşmaya başladığını söyleyen Pinar'a göre artık program uzmanları okul programlarının ana paydaşı değildir. Alan uzmanlarının okulun ana paydaşı olmadığına göre; cevaplanması gereken ve alan uzmanlarının kimliklerini sorgulayan bir inceleme gerekli ve zorunludur. Pinar'a göre Alan uzmanları olarak okullar üzerinde etkilerinin azaltıldığına göre: Şimdi Alan uzmanları olarak ne yapmalıyız? Değişen durum içinde bizim yerimiz neresidir? Soruların cevaplanması gereken sorular olduğunu ileri sürer.

Tarihsel olaylar başka bir yoldan alanın yeniden kavramsallaştırılmasını desteklemiştir. 1960'lı yılların sonunda dünya çapındaki öğrenci isyanları, ABD ile ilişkili olarak savaş karşıtı ve sivil hak hareketleri ABD kültürünün geleneksel fikirleri meydan okumaya kadar ulaşmıştır. ABD'de "artan bilinç" ideolojik mücadelenin geleneksel sokak siyasetinden; kültür alanlarına kaydığını göstermektedir. Sosyal bilimler, beşeri bilimler, sanat

gibi neredeyse tüm akademik disiplinler özeleştiriyi yaparak derin bir değişim geçirmiştir (Pinar, 2010; Pinar, 2008; Pinar ve ark., 2004).

Alanın içinde bulunduğu krizin gerekçesi olarak 1960'lı yıllardaki program uzmanlarının siyasi destekten yoksunluğu, para ve prestij sahibi olan disiplinlerin iktidar partisiyle işbirliği, program uzmanların disiplinlerin yapısına yönelik eleştirilerinin göz ardı edilmesi ve pozitivist ve yapısalcı yaklaşımın yüksek düzeyde etkili olması gibi birçok gerekçeye bağlayan Pinar (2008); 1950'li yıllarda eğitim programı uzmanları ilk olarak bilim ve sanat alanındaki bilim adamları; daha sonra askeri ve politik liderler tarafından halk okulları üzerine saldırıların sonucu olarak ikinci plana itilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu durum alanda paradigmatik bir değişim yaratmış ve James B. Macdonald (1995), Dwayne Huebner (1999) ve Maxine Greene (1971) yeniden kavramsallaştırmacılık akımının entelektüel teorik zeminini oluşturmuştur.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının görüşlerinin ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde Bergamo konferansı da önemli bir yer tutmaktadır. Her yıl kasım ayında toplanan bu konferansa katılan kişilerin ortak noktaları Tyler ve Taylor'un yaklaşımına karşı oluşları Slattery (2006) tarafından ifade edilir. Söz konusu bu konferans ağırlıklı olarak yeniden kavramsallaştırmacılık akımının görüşlerinin yayınladığı "Eğitim Programının Kuramsallaşması" dergisinin ortaya çıkmasını sağlamış ve akımın görüşlerinin yayımlandığı 1970'li yıllardan bu yana önemli bir yayın olmuştur. Chiarelott (2010)'a göre söz konusu dergi William Pinar, Paul Klohr, James Mac Donald, Ted Aoki, Madeline Grumet gibi yeniden kavramsallaştırmacılık akımının yazılarını ağırlıklı olarak yayınlamıştır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının şekillenmesinde etkili olan çalışma alanlarından biri de felsefedir. Özellikle postmodernizm, post yapısalcı felsefe, hermeneutik, yapı sökümlü yeniden kavramsallaştırmacılık akımının oluşmasında etkili olduğundan dolayı bundan sonraki bölümde yeniden kavramsallaştırmacı akımı etkileyen bu felsefi temeller açıklanacaktır.

### **2.1.2.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Hareketinin Felsefi Temelleri**

Eğitim programı ve felsefe arasındaki ilişki göz ardı edilemez derecede önemli olduğunu söyleyen Slattery (2006)'a göre çağdaş eğitim programı teorisyenleri çağdaş felsefi akımlar olan Fenomenoloji , post yapısalcılık, yapı sökümcü, feminist veya eleştirel düşüncüyü eğitim programı ve eğitimi daha iyi anlamak için kullanmaktadırlar. Söz konusu bu felsefelerin hiç birinin bakış açılarında hedeflerin sistemli olarak düzenleyen geleneksel Tyler rasyonalitesi yoktur. Eğitim programında bir araç olarak felsefe yeniden

kavramsallaştırmacılık bağlamında sürekli gerçeklikleri araştırma yerine; adalet, merhamet, eleştirel düşünce ve kendini keşif gibi konular üzerine bir çalışma olarak anlaşılmalıdır.

Eğitim programını; genelde post yapısalcılık, yapı bozumu gibi post modern anlayıştaki akımlardan etkilendiğini ifade eden Pinar (2008), Klohr (2010) ve Slattery (2006)'a göre post yapısalcılık, yapı bozumu, hermeneutik gibi post modernist anlayışta olan felsefelerin arka planında yatan postmodernizm kavramının ve bu tarihsel boyut içinde ortaya çıkan felsefi görüşleri değerlendirmenin yeniden kavramsallaştırmacılık akımının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda postmodernizm kavramının modernizmle karşılaştırmalı olarak açıklanmasının doğru olacağı düşünülmektedir.

### **2.1.2.1.Postmodernizm ve yeniden kavramsallaştırmacılık**

Postmodernizm kavramı estetik, edebiyat, tarih, bilim v.b neredeyse tüm alanları farklı şekillerde farklı oranlarda etkilemiş olmasına rağmen üzerinde anlaşılan tam bir tanımı yapılamamıştır. Bazen tarihin belli bir kesitsel dönemi olarak, bazen moderniteye karşıt olarak, bazen modernitenin içinde bir dönem olarak, bazen moderniteyi reddeden bir görüş olarak; bazen moderniteye karşı olmadan modernitenin bir eleştirisi gibi çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu kadar farklı algılamalar postmodernizmin tanımlanmasını da oldukça zorlaştırmakta ve bu kavram üzerine çalışma yapan kişilerin büyük bir çoğunluğunun bu kavrama ilişkin tanım karmaşıklığıyla karşı karşıya kalmalarına neden olduğu görülmektedir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının ortaya çıktığı dönem Hargreavas (1998) ve Slattery (2006)'e göre önemli bir tarihsel kesiti ifade etmektedir. Özellikle 1960-1970'li yıllarda modernizmin sona erdiği ve post modern dönemin başlangıcı olarak ifade edilmiştir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı modern eğitim programına bir tepki olarak post modern eğitim program çalışmaları farklı eğitim programı uzmanlarınca ifade edilmiştir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı eğitim program çalışmalarını post modern perspektiften değerlendirmektedir. Akımın çalışmaları hakim, modern teknolojik bir bakış açısından post modern bir bakış açısına doğru eğitim programını analiz eder. Pinar'a göre "ilerleme", "evrensellik" ve "düzenlilik" gibi kavramlar üzerine inşa edilen modern perspektif Tyler Akılcılığında da görüldüğü gibi açıkça yeterli değildir. Eğitim araştırmaları ve pratikleri açısından rasyonel teori hala baskınlığı devam ettirse bile temelde yetersizdir. ABD'de mevcut eğilim ulusal standartların eğitim alanına yerleştirilmesidir. Bu gerekçe eğitimin ortak hedefler doğrultusunda toplum içindeki tüm çocukların ilerlemesi gerektiğini ileri sürmektedir. Modern düşünce ülke genelinde tüm çocuklar için tek tip standartların varsayımına dayandığını ifade eden Klohr (2010)'a göre modern eğitim anlayışının temelinde yatan varsayım notları ve testleri değerlendirerek öğrencilerin gelişimini ortaya koymak en

çok arzu edilen prosedürdür. Bu çabalar tüm öğrencilerin ortak bir bakış açısıyla düzenlilik çerçevesinde sorulara yanıt vermek ve yorumlamak buradan hareketle öğrencinin başarılı olduğu ve konuyu kavradığını varsayar. Bu düzenlilik öğretmenler de olduğu kadar öğrenciler içinde geçerlidir. Gerçekte öğretmenler kitaba göre derslerinin işlenmesini beklemektedirler. Yeniden kavramsallaştırmacı post modernist yaklaşımın temelinde ise eski ile yeni değerler kaynaştığı zaman önemlidir. Bu anlama hem ABD hem de daha geniş dünyada eğitimin geleceğini anlamada temeldir.

Post modern program geliştirmede temel teması Slattery (2006)'a göre akademik disiplinler arasında var olduğu düşünülen yapay engelleri ortaya çıkararak program geliştirme sürecini bütünleştirmektir. Postmodern anlayışa göre program geliştirme, her bir okul toplumu kucaklayarak ve toplum tarafından şekillendiği zaman eğitim üzerindeki reformlar çok daha etkili olacaktır. İyi okul her biri bir diğerine benzeyen okuldan ziyade; bir birinden farklı olan okul daha iyi anlayışını ön plana çıkarır. Bu bağlamda eğitimciler ilerleme/farklılık, evrensellik/tikellik, düzenlilik/düzensizlik konularını yeniden çözmeye başladıkları zaman orada gerçek eğitimde program geliştirme reformu başlamış olacaktır. Bu çalışma baskın modern teoriyle heyecan verici post modern teorisinin uygulama ve teorisi arasında köprü kurmaya hizmet etmektedir.

Modern-postmodern ayrımının eğitimde program geliştirme çalışmalarını nasıl etkilediğinin daha iyi anlaşılması için modernizm-postmodernizmin tam olarak neyi ifade ettiği ve karşılaştırmalı bir analizi için aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Postmodernizm ile ilgili genellikle farklı tanımlar yapılmakta bazı zaman bu tanımlar birbirlerine karşıt olmasına rağmen bazen birbirleriyle örtüştüğü Feldman (2000) tarafından ifade edilmektedir. Yaşanılan tarihsel süreç modern öncesi, modern ve post modern dönem olarak 3 döneme ayrılabilir. Post modern dönem ise modern dönemin sonrası olarak tanımlanmaktadır.

Postmodernizm hem yeni ikilemler hem de yeni yönler olarak görülmüş ve postmodernizm objektiflikten sübjektifliğe doğru bir hareket olduğu Goodson (2005) tarafından vurgulanmıştır. Postmodernizme ve post yapılandırmacılık aydınlanma projesinin sosyal üretimi olarak görülen modernist üst anlatılardan uzaklaşma imkânını da sunmakta olduğunu ifade edilmektedir.

Postmodern toplulukların temel karakteristik özellikleri akıcılık, akışkanlık ve değişebilirlik olduğunu söyleyen Bauman (2002)'ye göre, insanlar sürekli üzerinde yürüyebileceğimiz sağlam temeller düşerler ancak postmodernizmde doğru ve yanlış, doğru

ve yanlış kültür gibi keskin ayrımlar yoktur. Bu bize ahlaki sorumluluklar yükler ve insan bundan rahatsız olur. Yapı sökümcülerin de gösterdiği gibi inançlar, kesin ifadeler ve tanımlar tamamen keyfi yorumlardır. Postmodernizmde gidilecek tek yer vardır o da yanlıştan doğruya değil; yorumdan başka bir yorumadır. Postmodernizm farklı bir boyutta Hargreaves (1998) estetik, kültürel ve entelektüel bir olgu olarak tanımlandıktan sonra postmodernizmin edebiyat, müzik, mimari ve felsefi daha genel söylem formlarını kapsadığı söylenebilir.

Postmodernizme ilişkin Pinar ve ark., (2004)'a göre Fenomenoloji , otobiyografi, feminizm, çok kültürlülük ve post yapısalılık bunların tümü farklı söylemlerdir ve farklı çalışma konuları üzerinde çalıştıklarına ve tümü birbirleriyle ilişkili olduklarına göre o zaman bu sayılanlar tarihin farklı bir anını işaret etmektedir. Bu tarihsel an henüz kabul edilmeyen; ancak artarak devam eden postmodern dönemi ifade etmektedir.

Postmoderniz Sarnup (1993)'a göre 1960'lı yıllarda Newyork'ta eleştirilenler ve sanatla uğraşanlar arasında ortaya çıkmış 1970'li yıllarda Avrupalı teorisyenler tarafından kullanılmıştır. Bu teorisyenlerden birinin Lyotard olduğunu söyleyen Sarnup; Lyotard'ın "Post Modern Durum" adlı eserinde modernizmin meşru mitlerine (ana anlatılara) saldırdığını söyler. Post modern teori evrensel bilginin eleştirisidir. Lyotard'a göre artık biz toptan görüş sunan fikirler hakkında konuşamayız. Özellikle ikinci dünya savaşından sonra batı toplumunun doğası kökten bir şekilde değişmiş ve bu değişimi tarif etmek için toplumlar medya toplumu, tüketici toplum, bürokratik toplum, post endüstriyel toplum gibi birçok terimler kullanmışlardır. Ancak bu toplumların tümünün kullandığı moda terim ise postmodernizmdir. "Post Modern Durum" adlı eserinde Lyotard'ın dikkat çektiği durum teknolojik dönüşüm bilgi üzerinde önemli bir etki bıraktığı gerçeğidir. Makinelerin mümkün olduğunca küçülmesi ve ticarileşmesi öğrenme yollarını, bilgi kazanımını, bilginin sınıflandırmasını değiştirmiştir. Genel olarak bu dönüşüm bağlamında bilginin doğası değişmeden yaşamını devam ettirmesi mümkün gözükmemektedir. Bilginin durumu toplumsal olarak değiştirilmiştir. Yeni araştırma bilgisayar diline dönüştürülmek zorunda ve bilgi niteliksele dönüştürülemez olarak kabul edilmiştir. Bilgi kendi içinde bir sona ulaşmıştır ve artık bilgi satılmak için üretilecektir. Geçen birkaç on yılda temel üretim gücü bilgisayarla üretilen bilgi haline gelmiştir. Bilgi gelecekte dünya çapında gücü elde bulundurmak için temel bileşen olacak geleneksel toplumlarda bir bölgeyi ele geçirmek için savaşıldığı gibi bilgiyi elde etmek içinde bir gün gelecek ve ulus devletler savaacaktır.

Post modernizm, modern ve modern öncesi paradigmaların bir eleştirisi olarak ve karmaşık çok yönlü bir dünya görüşü olarak Joseph (2010) tarafından tarif edilmektedir. Post modern bakış açısıyla dünyada modernizmin ileri sürdüğü gibi bir düzenlilik yoktur; aksine

karmaşıklık vardır. Öngörülemeyen tarihin doğrusal bir çizgiye ve parçalı olduğu görüşünü reddeden postmodernizm gelişen ve çelişkili dünya görüşünü savunur. Postmodernizm çoklu gerçeklik sunduğu, bireyin kişisel deneyiminin yorumunun önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra ırk, etnik köken, sosyal sınıf, cinsiyet ve cinsel yönelim bakış açılarının önemli olduğunu ileri sürer. Tüm bunların yanı sıra postmodernizm; bilginin sosyal olarak yapılandırılmasını, bütünleşik eğitim programının yaratıcılık, bakış açıları, etkileşim ve diyalogları, eğitimi anlamak için otantik değerlendirmenin önemini vurgular. Joseph'e göre post modern eğitim programının amacı William Pinar'ın yeniden kavramsallaştırmacılıkta belirttiği üzere "anlama"dır. Nitel, Fenomenoloji k ve hermeneutik araştırma yaklaşımlarını da içine alan eğitim programı ölçülemez; aksine karmaşıklığı keşfedilmesi gerekmektedir.

Postmodernizm Miller (2010)'a göre, önceden alışılmış düşünce ve yaşam tarzlarından, modernden uzaklaşma; sosyal, söylemsel, kültürel ve politik dönüşüm olarak diğer "izm"lerden ayrı görülmesi gerekmektedir. Postmodernizm eğitim programı alanına yansımaları ise eğitim programı alanının teknik, rasyonel, kuralcı ve yönetsel doğasını "yeniden kavramsallaştırarak"; teorik çeşitlilik olarak anlaşılmasına doğru hareket ettirmiştir. Currere kavramıyla yeniden kavramsallaştırılan eğitim programı içsel yolculuk süreci, eğitim faaliyetleri içerisindeki yaşam deneyimlerinin araştırılması, söz konusu bu deneyimlerin sosyal ve kültürel bağlamda güç ile ilişkisinin incelenmesi gibi konulara dikkat çekilmektedir. Bu bakış açısına sahip uzmanlar ardışık, doğrusal, öngörülebilir, ölçülebilir ve sözde evrensel olarak üzerinde anlaşılabilir içerik olarak görülen "hakikat" ve "kesinliğin" yanı sıra eğitim programının geliştirilmesi, düzenlenmesi, tasarımı konularındaki eksiklikleri ortaya koymaya çalışmışlardır. Postmodernizm; düşünme, dil, belli bir kültürel, sosyal, tarihsel çerçevede içinde belirli bir şekilde olmanın farkındalığı olarak düşünülebilir. Postmodernizm aşırı derecede çelişkili bir olgu olarak önce bir şeyi kurup daha sonra alt üst eder; yine bir kavramı kullanır ve sonra imha eder birçok kavrama meydan okur. Postmodernizm geçmiş-gelecek; sekülerlik-din v.b arasındaki ayrımların dünyayı kavramak için aşkın evrensel değerler üretilemeyeceğini; fakat ideolojilerin dünyayı ve içinde yaşanılan zamanı anlamak ve insanları ikna etmek için kullandıklarını ifade etmiştir.

Postmodernizm Slattery (2006)'a göre, bir dünya görüşü, tarihsel dönem, tutum, eklektik, estetik, hassasiyet olarak tanımlanmaktadır. Eleştirmenleri ise postmodernizmi nihilistik, anlamsız dil kalıpları, görecelilik ve oradan oraya saldıran, batı değerlerini yıkan bir anlayış olarak tanımlamaktadır. Postmodernizmin devamlı değişen tanımlara sahip olduğunu söyleyen bazı eleştirmenlerin postmodernizmi görecelik ve nihilizme yol açtığı, diğerlerinin de umutsuz ve karamsar yapıda olduğunu ifade ettiklerini söyler. Slattery'e göre

postmodernizm, zor ve tartışmalı olup devamlı değişen yapısından dolayı tanımlanmasındaki zorluğuna dikkat çekmektedir. Bu zorluk içinde postmodernizmi tanımlamaya yardımcı olabilecek birkaç kavramdan söz edilir. Bunlardan ilki postmodernizm *eklektik* yapıya sahiptir. Birçok stilleri, çokluğu ve disiplinler arası uygulamaları teşvik edici yapısıyla, bütüncül felsefe yapısıyla ve marjinal, susturulmuş sesleri içeren eklektik yapıdadır. *Denge(sizlik)* , sosyal değişim ve politik hareketliliğin ilham kaynağı; çevresel olarak içeri ve dışarıyı, doğa ve insanı, birleştiren bir evreni; *çağrışımlarla dolu olarak* cinsellik, şiddet, ırkçılık, ekonomi, savaş, popüler kültür, ölüm, yoksulluk ve diğer potansiyel rahatsız alanlarla ilgili tarihsel yorumları; *eschatological* olarak her şu an geçmiş tarafından şekillendirilmiş ve geleceğe gebe olduğunu; çekicilik olarak, bireysel çalışma sürecine katılımı; varoluşsal olarak, özden önce varlık içine gömülü bağlamsal öğrenmeyi ifade eder.

Modernizmi tanımlayan temel kavramlar akıl, rasyonellik, objektiflik, mantık, gerçeklik, bilgi, bilim, doğruluk, teori, pozitivizm, sistematiklik, mutlaklık v.b kavramlar olduğunu ifade eden Kale (1995 ve 2002)'ye göre postmodernizmin ise bu kavramları sorgulanamaz olmaktan çıkarmış ve bu kavramları reddetmeden sorgulamaktadır. Modernizmdeki teklik, evrensellik, amaçsal akılcılığın postmodernizmle birlikte hem teklik hem çokluk, eşitlik ve araçsal akılcılık şekline dönüştüğünü vurgular. Postmodern dönem modern dönemin üzerine inşa edilmiştir. Postmodern dönem anlam berraklığından ziyade; anlam zenginliği üzerinde durulur. Siyah beyaz ayrımı “ ya biri ya öteki” yerine “hem biri hem ötekini” kabul etme durumudur. Postmodernizm bir rahatsız edici durumdan, bilmededen, bir panik kültüründen ziyade; bir öze dönüş, silkelene, sorgulama eğilimi olarak değerlendirmenin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Postmodernizme göre bilginin tek bir tanımı yapılamayacağı gibi; tek bir bilgi türünün/bilgilendirme yönteminin hegemonyası da kabul edilemez. Bilginin güç odakları eline geçmesi, otoriterleştirilmesi postmodernizmin çoğulculuk, çeşitlilik, anlam zenginliğine de terstir. Akla aşırı derece önem veren modernizm “insanın nasıl yaşaması gerektiği, nasıl mutlu olacağı gibi sorularla ilgilenmemiştir.

Postmodernizmin eğitim programı alanına etkisini inceleyen Janesick (2003) ve Autio (2003) gibi farklı uzmanlar eğitim programındaki post modern eğilimlerin ikinci dünya savaşındaki Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan bombalardan sonra düşünsel olarak bir değişim geçirdiği ve daha sonra yeniden şekillenmeye başladığını söyler. Birçok alan, yaşamın anlamı ve amacının ne olduğu yönünde kendini yeniden değerlendirdiğini ancak bu değerlendirmenin en fazla eğitimde olduğunu ifade eder. Postmodernizm bu süreçte eğitim araştırmacılarının sınıfta var olan şeyi görmeye ve görülen şeyi yorumlamaya teşvik etmiştir. Okulu kültür ve

bütünsel olarak bir sosyal sitem olarak gören post modern araştırmacıların eğitim ve eğitim programı bulmacasını daha fazla açıklama çabası içine girdiklerini ifade eder. Bu çabanın bir sonucu olarak Pinar ve arkadaşlarının geleceğe doğru tarihsel bir bakış açısıyla siyasi, ırksal, cinsiyet, post modern, estetik, otobiyografik, manevi ve ahlaki, uluslararası, özgürleştirici bir metin olarak eğitim programının anlaşılması gerektiğini ileri sürer.

Modernitede özgürlük, tanrısal otoriteden kurtulma ve devamlı yeniyi yüceltmeye çalıştığını ifade eden Uçan (2009)'a göre modernizmle birlikte ilerleme kutsal bir hedef olarak belirlenmiş ve akli hakem konumuna getiren ve yücelten modernizm belli bir aşamadan sonra akıldışı bir konuma ulaşmıştır. İşte tam bu noktada post modern anlayış bu akli eleştirerek kendine bir yer açar. Post modern tavır her şeye karışır, her alana girer; artık modernist algılamadaki akıl için bir yol yoktur; postmodernizmde birey sayısı kadar yoldan söz edilebilir. Modern düşüncede kurallar, ilkeler; postmodernizmde ise ilkesizlik vardır. Modernizm her şeyi tek anlama indirgemeye çalışırken; post modern anlamı sınırlamaz, çokanlamlılığı öne çıkarır, kesinlemelere gitmez. Postmodernizmin kutsalı, kesin yargıları, bir ütopyası yoktur. Post modern, kesin anlama düşmandır; melez bir yapı, dili öngörmektedir. Modern anlayışta plan ve program vardır her şey akıl çerçevesinde şekillenir. Tüm meta-anlatılar, kendini bir başka kurama, bir başka ön kabule dayandıran her türden açıklama reddedilir. Postmodernizm, modernizmin yanlışlarına dikkat çekerek, her şeyi sınırsızca sorgular. Postmodernizm, bir bakıma, bir dil oyunudur. Postmodernist bir okuma; yazılanı, bilineni, okunanı yeni bir okumaya tabi tutar, eleştirir ve reddeder. Postmodern anlayışta , “bütün” değil “parça”, birliktelikler değil farklılıklar öne çıkarılır. Postmodernizm aslında; insanı, evreni, nesnelere anlamlandıramamanın sancısıdır. Postmodernizm, insanın bir çıkış yolu, bir rahatlama arayışı, bir savrulmadır.

Postmodernizmin yeni bir bakış açısını öne çıkardığını söyleyen Kılıç ve Bayram (2014)'a göre küreselleşen ve bir köye dönüşen dünya hayatımıza birçok değişiklikleri, farklılıkları ve yenilikleri beraberinde getirmektedir. Bu yeni dönemde mevcut olanın sorgulanması, işlevini yitirenlerin yerlerini terk etmesi adeta bir zorunluluk olmuştur. Günümüz eğitim anlayışı ve okullar da bu dönemde yeniden sorgulanmak, bir stres testinden geçmek zorunluluğuyla karşılaşmışlardır. Bu bağlamda modern eğitim anlayışının temel dinamiklerini altüst edecek görüşler, sanayi sonrasında post modern anlayışından yükselmiştir. Eğitim bağlamında modern eğitim anlayışıyla post modern eğitim arasındaki farklılıkları genel olarak Tablo 2.1.'teki gibi özetlenebilir:



Tablo.2.1.Modernizm ile postmodernizmin Karşılaştırılması

<i>Modern Eğitim</i>	<i>Postmodern Eğitim</i>
<i>Pozitivist paradigma</i>	<i>Yorumsamacı paradigma</i>
<i>Eğitimde yeni olan esastır. Geleneksel, alışılmış olan yeni olan eğilime tabi olmalıdır.</i>	<i>Modern olanın sorgulanmaksızın kabul edilmesi fikri doğru değildir.</i>
<i>Bilginin nesnellığı temel alınmalıdır. Öğretmen, bilginin kaynağı konumundaki otoriteyi temsil eder.</i>	<i>Bilgi öznel dir. Öğrenci, ön bilgilerinden hareketle bilgiyi yapılandırır.</i>
<i>Kesin, nesnel bilgiye ulaşma amacı vardır. Doğru bilgi nesnel olana uygunluğu ölçüsünde kabul görür.</i>	<i>Nesnel bilgi yoktur. Bireyler bilgiyi tarafsız bir biçimde elde edemez; çünkü her kişi bilgiyi kendi zihinsel süreçleriyle yapılandırır.</i>
<i>Öğrenci pasif konumdadır. Ondan beklenen, istenen bilgiyi almak ve davranışa dönüştürmektir.</i>	<i>Öğrenci etkindir. Bilgiyi, öznel kavram ve deneyimleriyle kendisi organize eder.</i>
<i>Öğretmen bilginin eğitim ortamındaki temsilcisidir. Amacı nesnel, değişmeyen doğru bilgiyi öğrenciye aktarmaktır.</i>	<i>Öğretmen, öğrencilerin kendi bireyselliklerini yansıtmaları noktasında bir rehberdir. Öğretmenin kati otoritesi kabul edilemez.</i>
<i>Öğrenci ve öğretmen arasında öğretmenin sorgulanmayan otoritesinden ileri gelen belli bir mesafe vardır.</i>	<i>Öğretmen ve öğrenci arasında güvene dayalı bir ilişki vardır. Çünkü kati otorite, öğretmen ve öğrencinin etkili şekilde kaynaşmasını önleyebilir.</i>
<i>Somut dünya gerçekliği yerine soyut gerçeklik önem kazanır.</i>	<i>Somut gerçeklikle soyut gerçeklik iç içedir.</i>
<i>Genellenebilir.</i>	<i>Duruma göre biçimlenir.</i>
<i>Tek Doğru vardır</i>	<i>Çoğulculuk anlayışı egemendir.</i>

Sürekli bir arayışı ifade eden postmodernizmin eğitime yansımaları ele alan Tezcan (1993) post modern eğitimin modernizmin temsil edildiği sanayi toplum eğitim anlayışından oldukça farklı olduğunu iddia eder. Sanayi toplumu eğitiminde çocuklar kendilerine gösterilen yerde oturan, ders saatlerinin zillerle başlayıp bittiği, bireycilikten uzak, öğretmenin otorite figürü olarak var olduğu ve öğrencilerin notlarla değerlendirildiği öğrencilerin sistem içerisinde yönlendirilerek gelecekte rol alabilecekleri iş kollarına göre eğitildikleri bir eğitim sistemi olarak tanımlanmıştır. Sanayi toplumunda makine sistemine uygun olarak tek tip olarak eğitilen bireyler post modernizm ile birlikte bilgi toplumuyla birlikte daha eleştirel bakış açısına sahip, en zor koşullarda bile karşılaştığı problemlere çözüm üretebilecek yolunu bulabilecek ve sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilecek bir bilgiyle donanması gerekmektedir. Ancak Türkiye'nin var olan eğitim sisteminin postmodernizm öncesi sanayi toplumu eğitimi sistemine dahi tam olarak geçilememesine rağmen; postmodernizmin farklı şekillerde mevcut eğitim sistemi üzerinde farklı yansımaları olduğunu ifade eder. Bu anlamda yapılması gerekenlerin öncelikle ezbercilikten kurtulma, öğretmen öğrenci arasındaki iletişim kopukluğunun giderilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, kalabalık ve araç gereksiz sınıfların telafi edilmesi, katılımcı bireylerin yetiştirilmesi gibi sanayi toplumundaki eksikliklerin giderilmesi sonrasında post modern çağa hazırlık olduğunu ifade eder.

Modern eğitimle post modern eğitime farklı yönden yaklaşan bir diğer kişi ise Alvin Toffler (1981)'dur. Toffler'a göre çok hızlı bir şekilde değişim ve dönüşümden geçilmekte yeni olarak ifade edilen birçok şey baş döndürücü bir şekilde yerini çok kısa sürede yenilerine bırakmaktadır. Bu anlamda bireylerin bu çok hızlı değişen zaman dilimine uyum sağlamaktan başka çareleri olmadığı ve ancak karşılaşacakları şoka uyum sağlayarak, ayak uydurarak şokun etkisinin en aza indirilebileceğini ifade eder. Toffler'a göre anne-babalar çocukları geleceğe hazırlansınlar diye okullara göndermek; ancak okullar ileriye değil de geriye dönük bir sistemi yani sanayi insanı yetiştirmeye çalışmaktadır. Hâlbuki yetiştirilmeye çalışılan sanayi toplumu geride kalmıştır ve yetişen nesil olmayan geride kalmış bir dünyaya doğru eğitilmektedir. Mevcut eğitim sisteminin değişimden uzak olmadığını söyleyen Toffler; ancak bu değişimin makineyi nasıl daha iyi kullanmak üzerindedir. Yeni eğitim sisteminde hızlı, akıcı ve kendini düzenleyen ve saniyede milyonlarca işlem yapan makineler aracılığıyla fiziksel maddeler ve rutin görevler düzenlenirken; insanlar yaratıcı ve akılcı görevlerle uğraşacaklardır. Milyonlarca insan ve makineler tek bir ortamdan ziyade; dünyanın dört bir yerinde farklı ağ sistemleriyle bir birine bağlanacaktır. Ancak ABD eğitim sistemi tüm bu gerçeklerden uzaktır. Bunun için her okulda geleceği kavramaya dönük "gelecek kurulları" oluşturulması gerekmektedir. Öğrenci nasıl öğrenmesi gerektiğini, diğer kişi/kişilerle nasıl ilişki kuracağını ve nasıl seçim yapabileceğini öğrenmelidir. Toffler'ın düşüncesinin birçoğu belki şu anda gerçekleşmiş olmasına rağmen ilk olarak bu düşüncesini 1970'li yıllarda ifade ettiğinden dolayı önemli görülmektedir.

Postmodernizm ile modernizm arasındaki geçiş birçok tartışmaları beraberinde getirmiştir. Örneğin Aronowitz ve Giroux (1997) postmodernizmin modernizmden bir kopuştan ziyade modernizm içindeki söylemlerin çokluğunu ve politik, teknik, kültürel ve bilimsel düzenlemelerin farklı bir bakış açısını sergilediğini ifade eder. Ayrıca postmodernizm kültürel eleştirinin bir formu olarak geniş anlamda entelektüel bir durum olduğuna ve modernizm dönem olarak ölümden, son bulmadan çok uzak olduğu vurgulanır. Slattery (2006)'de ultra modernistlerden söz eder ki bu görüşü savunanların modernizm içinde kalarak var olan sorunlara çözüm bulunabileceğini iddia eden gruplar olduğunu ifade eder. Wraga (1999a)'a göre modernizm - postmodernizm bağlamında düşünüldüğünde Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının modernizm bilimsel bakış açısını reddettiği söylenebilir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Hlebowitsh (1999)'a göre postmodern dönem yeni eğitim programcıları olarak da tanımlanabilir.

Post modern yaklaşımın eğitim programı uzmanları üzerinde nasıl etki bıraktığını ele alan Miller (2010)'a göre alandaki uzmanların post modern bağlamda eğitim programının

artık önceden belirlenmiş ve ölçülebilir içerik geliştirme, doğrusal ve dar kapsamda düzenleme gibi algılayışından vazgeçilerek; bunun yerine alanın büyük üst anlatılarını, bu anlatıların temelindeki inançların ne olduğunu, metotlar, düşünce okulları ve disiplinlerin sınırlarını devamlı geçişken kılarak sosyal alanı genişletmek gerektiğini ileri sürerler. Postmodernizmin eğitim programı alanına yönelik etkileri hakkında ise okul içinde/dışında bilinçli ya da bilinçsiz olarak seçilen eğitim programlarının; çeşitli bağlam ve söylemsel yapıların farklı anlamlarının; çoklu olarak konumlanan öğretmen ve öğrencilerin gözünde ne olduğu ve nasıl anlamlar ifade ettiğini anlamak için göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir.

### **2.1.2.2. Post yapısalcılık ve yeniden kavramsallaştırmacılık**

Post yapısalcılık kavramının tam olarak neyi ifade ettiğini anlamak için onun karşı çıktığı yapısalcılık kavramının açıklanmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Yapısalcılık, Şişman (1998)'a göre esas itibarıyla "makine" mecazına dayanmaktadır. Yapısalcılar, sosyal davranışlarla makinenin eylemleri arasında paralellik kurarak sosyal gerçekliği açıklamaya çalışmışlardır. Bu bakış açısından her birey ve birim, değiştirilebilir parçalar olarak görülmektedir. Buna göre toplum ve örgüt de mekanik bir karakterde düşünülmektedir.

Yapısalcılık Gough (2010)'a göre; kültür, toplum, politika edebiyat gibi çeşitli araştırma süreçlerinde kullanılan nesnelerin farklı şekillerde analiz eden yöntemsel bir yaklaşımdır. Sistem içinde var olan yapıların tüm elementleri birbirleriyle bağlantılıdır. Tyler'ın Eğitim Programı ve öğretimin Temel İlkeleri ile Bloom ve arkadaşlarının Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi eserleri yapısalcılık anlayışına örnek olarak verilebilir. Yazılan kitaplar, giymek için seçilen elbise, kültürel ritüeller gibi tüm insan eylemleri dil tarafından oluşturulur. Saussure'e göre yazma ve konuşma gerçekleşmeden önce dil tarafından planlanmıştır. Dil işaret setlerinden oluşur. Bu işaretlerin her biri bir gösteren (ses veya görüntü) bir de gösterilen(kavram veya anlam)den oluşur. Saussure gösteren, gösterilene bir de üçüncü kavram ekler ki bu da göstergedir. Gösterge, dış dünyada kullanılan şeyin durumuna, kullanıldığı yere, işlevine göre keyfi olarak oluşturulur.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının ileri sürdüğü görüşlerin daha iyi anlaşılması için söz konusu akımı etkileyen felsefelerden biri olan post yapısalcılığın önemsendiği kavramların açıklanmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı programı anlamaya yönelik post yapısalcılıktan ödünç aldığı iki önemli kavram vardır ki bunlardan birincisi metin(text) diğeri ise söylem (discourse)dir. Bu kısımda öncelikle yeniden kavramsallaştırmacılık akımının bu kavramlardan ne anladığı ve sonrasında post yapısalcı felsefeyle ilgili açıklama yapılacaktır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Pinar ve ark., (2004)'a göre programı anlamaya yönelik post yapısalcılıktan ödünç alınan metin ve söylem kavramlarını kullanır. Söz konusu akıma göre metin (text) kavramı hem yazının özel bir parçası hem de çok daha geniş anlamda sosyal gerçekliği ifade eder. Metin kavramı, insan eylem ve yansıtımalarının sonucu olarak üretilen her şeydir. Metin kavramı genel olarak post yapısalcılıktan; özeldeyse Derrida'dan ödünç alınan bir kavramdır. Derrida'ya göre metin; tüm gerçekliğin, insan gerçekliği olduğunu söyler. İnsan gerçekliği olarak metin ise tutarsızdır ve dilden ibarettir. Bu anlamda Derrida'ya göre metnin dışında hiçbir şey yoktur. Söylem ve metin olarak eğitim programını çalışmak programı anlamak içindir. Söylem (discourse) kavramı ise insan dünyasının sosyal ilişkilerini daha özel olarak ise sosyal ilişkilerimizin dil aracılığıyla ve yazılı olarak açıklanmasıdır. İnsan dünyası, dil dünyasıdır. Bu teori ile uygulama arasındaki ayrım ilişkilidir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı teori ile pratik ayrımını reddeder. Bu bakış açısından teori, aynı zamanda pratik; pratik ise aynı zamanda uygulamadır. Eğitim programı alanı bu anlamda okul müfredatıyla birleştirilemez.

Post yapısalcı yaklaşım Miller (2010)'a göre; eğitim programını oluşturan ve program içine gömülü olarak var olan çeşitli kavramların tarihsel, sosyal, kültürel söylemsel uygulamaları ve eğitim program yapısının ne olduğu ve kimin tarafından şekillendirildiğini ortaya koymaya çalışır. Araştırma süreci ve yorumun yanı sıra post modern yaklaşım ortaya konulan bilgi içindeki çelişkiler, parçalar üzerine yoğunlaşır.

Post yapısalcı anlayış Miller (2010)'a göre belli söylemler altındaki tarihsel, sosyal ve kültürel durumlar üzerine yoğunlaşır; çünkü bu söylemler doğrudan güce erişimi sağlarlar. Eğitim programı olarak bu söylemler tasarlanmış, inşa edilmiş ve uygulanmış olarak eğitim programına şekil verirler. Söylemsel olarak oluşturulan içerik, deneyim, kendilik gibi anlam yollarını inceleyerek eğitim programı anlatıcılarını araştırırlar. Onlara göre kendilik ve onun algılanan nesnesi dışarıda değil; bizzat dilin içinde vardır ve devamlı kendini değiştirir. Post yapısalcılar koşullar ve özellikle de söylemlerin altında yatan şeylerin ne olduğunu ve nasıl oluştuğunu araştırırlar. Post yapısalcı yaklaşım tekçi pozitivist eğitim araştırma ideallerini, nedensel açıklamalarını ve genellemeleri reddeder. Özellikle iktidar konusuyla ilgilenen bu yaklaşım iktidarın yanı sıra bilginin ne olduğu, kimin tarafından oluşturulduğu ve nasıl belirlendiğinin yanı sıra üretilen bilginin nasıl oluşturulduğu, nasıl düzenlendiği ve nasıl işlevsel hale getirildiğini de incelemeye çalışırlar. Post yapısalcı akım genellikle kültürel ve sosyal uygulamalar içinde gömülü olan ve belirli söylemlerin tarafından oluşturan, çoğaltılan ve çoğunlukla eğitimciler tarafından eğitim programı olarak söylenen şeyin ne olduğunu

incelemektedirler. Post yapısalcılara göre eğitim programı; aileleri, öğrencileri, öğretmen ve yöneticileri etkileyen bir nihai dış gerçeklik oluşturulur ve sunulur.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Pinar ve ark., (2004)'a göre gerçeklik dışarıda herhangi bir yerde değildir. Gerçeklik dil ve yaşamdan ayrı olarak görülemez. Gerçeklik yorumlanmalıdır ve bu yorumlama süreci hem yorumlayıcı hem de yorumlanıcıyı değiştirir.

Yapı bozumu Cevizci (1997)'a göre bir okuma ve yorumlama yöntemidir. Nasıl okur bir metni okurken durağan değilse; metnin kendisi de durağan değildir. Metni yazan yazarın çelişkili kavramlarından hareketle bu kavramları tersine çevirme ve ifade edilemeyen kavramların oynadığı oyuna işaret etmeye çalışır. Bu yöntemde göre anlam, hiç bir şekilde durağanlaştırılmaz, sabit kılınmaz.

Programı anlama iddiasıyla ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırmacılık akımının post yapısalcılık ve yapıbozumu (deconstructionism) bakış açılarından etkilendiği ileri süren Slattery (2006) bu anlayışa ilişkin şunları ifade eder:

*Post yapısalcılık ve yapı sökümlü bakış açısıyla programı anlama bizim biliş tarzımızı genişletir, modernizmin söylemsel stratejilerini, organize edilmiş metaforlarını, merkezi değerlerine meydan okumak ve yıkmak için çağdaş kültür ve tarihin analizini, eleştiri ve analiz yöntemlerinin analizini içerir. Bu anlamda post yapısalcılık ve yapıbozumu postmodernizm ile aynı genel amaçları paylaşır. Post yapısalcılık ve yapıbozumu liberalizm, sosyalizm, radikalizme neden olan aydınlamacı düşünceden kaynaklanan modern felsefeye tepkidir. Birçok bilim adamı analitik aydınlamacı felsefenin toplumu saçmalığın sınırlarına ittiğini iddia etmektedir: Ekonomik alanda bırakınız yapınlar liberalizmi sınırsız materyalist kapitalizme, çevresel yıkıma, tüketicilik ve kurumsal küreselleşmeye neden olmuştur (Slattery, 2006:194,195).*

Postyapısalcı düşünürler tarafından o güne kadar gelen bilim, sanat, din, v.b bütün meta-anlatılar sorgulanmaya başladığını ifade eden Uçan (2009)'a göre postmodernizmle birlikte, modernitede insanlığa ortak amaç olarak gösterilen insanın özgürleşmesi ve ilerleme düşünceleri de sorgulanır. Uçan (2009)' a göre modernizme karşı eleştirinin büyük bir ivme kazanmasında, post modern bakış açısının yerleşmesinde post yapısalcı felsefenin önde gelen isimlerinden Derrida'nın rolü son derece büyüktür. Derrida'nın önemi, modernitenin temel mantık yürütme biçimini masaya yatırıp yapı söküme uğratmasıdır. Derrida'nın yapı sökümlünde determinist bir algılama ve yorumlama, nedensellik, nesnellik, hiyerarşik bir gerçeklik, tek bir doğru yoktur. Derrida'da, birey seçim yaparken insanın kendisini sınırlayan bir kural yoktur. Hiyerarşi yerine anarşi; net bir fotoğraf yerine bulanık, karmaşık bir görüntü; mutlak bir doğru yerine herkese göre değişen bir düşünce biçiminden söz edilebilir. Modernitede merkez özne, insanken; Derrida'da merkez özne "dil"dir; her şeyi belirleyen dildir; hiçbir şey dilin dışına taşamaz. İnsan dili kadar vardır. Dil ise kaypaktır. Bu nedenle

her şey yorumdan ibarettir. Mutlak gerçek yerine yorumsamacı gerçek vardır; gerçek ise insanların seçtikleridir.

Yapı sökümlüyle uğraşanlar Sarup (1993)'a göre sıklıkla metaforlardan yararlanırlar. Okuma metinleri diğerlerinden gizlenen ve resim altında yatan gerçekliği keşfetmek için resmin röntgenini çekmeye benzetilir. Derrida; bir sinir hastasına psiko-analitik yaklaşımla nasıl yaklaşıyorsa bir metne de benzer şekilde “yakın okuma” yöntemiyle yaklaşılması gerektiğini iddia eder. Yakın okuma yöntemi metni sorgular onun direncini kırar ve içindeki ikili karşıtlar (özel-kamu; erkeksi-kadını; gerçek-yanlış v.b) ortaya konulabilir. Bu karşıtlardan ilki diğerin dışarıda bırakır ve onun kimliğine bağlı olarak önceliklidir. Bu kavramlardan biri hiyerarşik olarak diğerini kontrol eder ve diğerine göre daha üstte yer alır. Yapı sökümlünde ilk hareket karşıtı devirmektir. İkinci aşama ters yüz edilen yerinden edilmeli ve kazanan terim silinenin altına konulmalıdır.

Yapı bozumu kavramı Trifonas ve Peters (2005); Norris (2004)'a göre en fazla Derrida ile ilişkilendirilmiş olup okuma ve yazmanın bir analizi bir eleştirisidir. Yapı bozumu derin bir şekilde yoruma dayanır. Yapbozumu açıkça bir metin içinde verilen veya nesnel olarak orada var olan anlamı reddeder. Zihin içinde anlaşılırlığın sınırlarını belirleyen derin zihinsel yapıları incelemenin hayati olduğunu iddia eder. İnsan zihninin doğasını yansıtan çeşitli evrensel formların ortaya konulmasının önemini vurgular.

### **2.1.2.3.Hermeneutik ve yeniden kavramsallaştırmacılık**

Hermeneutik, kelimesi ile ilgili farklı yorumlar bulunmaktadır. Kısack'a göre Grekçe açıklama anlamına gelen hermeneutikos kavramından türediğini iddia ederken; Smith (2010) söz konusu kavramın hermeneutike kavramında türediğini ve yorum anlamına geldiğini söyler.

Hermeneutik'i yorumlama sanatı olarak tanımlayan Abulad (2007)'a göre ise bir sanat olduğu için metin içindeki geçerli yorumları ortaya koymak için katı, sert kurallar koymak mümkün değildir. Hermeneutik yorumun yönetsel ilkelerini içeren bir çalışmadır. Tanrı ve ölümlüler arasında dili yorumlayan Grek Tanrısı Hermes'ten gelmektedir. Bir hermeneutik bakışın genel olarak ister bireysel ister toplumsal olsun, insan eylemlerinin doğa bilimsel araştırma yöntemleri tarafından konulan evrensel yasaların kapsamında irdelenip sınıflanabileceğini reddeder.

Hermeneutik bakış açısı Kısack (2003); Pinar ve ark., (2004); İnal, (1996)'a göre sosyal olguyu dil ile eylem arasındaki ilgi olarak açıklama girişimidir. Özellikle 19yy.'ın ikinci yarısında ortaya çıkan ve hızla gelişen ekonomi, sosyoloji ve psikoloji gibi disiplinler bilimsel olma adına doğa bilimlerinin evrensel yasalarını kendi alanlarında kullanmışlardır.

Doğa bilimlerine hakim olan pozitivist anlayış bilimsel yöntemin bilinmek istenen tüm nesnelere uygulanması ve bu nesnelere bilimsel açıklama için araştırılması gerektiğine vurgu yapar. Pozitivist anlayış, insanın düşünce ve hareketlerinin evrensel yasalara göre düzenlilik ve indirgemeye açıklanabileceğini ileri sürerler. Bu anlayışa karşı çıkanlar ise, insan eylem ve düşüncelerinin karmaşık yapısının bilimsel terimlerle tatmin edici bir açıklamasının yapılamayacağını iddia ederler. Bu bakış açısının arkasında yatan ise insan davranışları, dünyadaki diğer varlıklardan *niteliksel olarak* ayrılırlar ve insan ilişkileri evrensel yasaların değişmez tekdüzeliliği tarafından kuşatılmayacak kadar çeşitli, karmaşık ve özeldir. Kişisel ve sosyal olguların açıklanmasında bilimsel bilgiye alternatif olarak insanın bilimsel olmayan bilgisi olarak ifade ettiği hermeneutik önerilmektedir.

Hermeneutik kelimesinin “tercüme, açıklama, anlama” kavramıyla açıklanabileceğini ifade eden Topakkaya (2007)’a göre; hermeneutik başka bir dünya/dilden gelen anlam bütünlüğünün bireyin sahip olduğu dile tercümesi olduğunu söyler. Felsefi hermeneutik, felsefi metinleri anlama ve yorumlama; insan davranışları ve eserlerinin anlaşılması ve insanın kendi var oluşsal temellerini anlama üzere üç farklı kullanımı olduğu söylenebilir.

Hermeneutik (yorumsama) düşüncesine farklı yaklaşanlar olmakla birlikte bunların ortak noktası; bireyin bir anlamlar dünyası içinde bulunduğuna yönelik ön kabulleridir. Bireyin tüm eylemleri, düşünceleri, yani tüm var oluşunu ifade eden unsurlar hep bu anlamlar dünyasında yer alır ve onun etkisi ile şekillenir. Anlamlar dünyasında birey etken durumda olup; bireyin en önemli eylemi ise kendisini ve dünyayı anlama çabasıdır. Bu anlama ve anlamlandırma çabasını fen/sosyal bilimler ayrımıyla yapmaya çalışır. Fen bilimlerinin açıklama kavramı yerine; sosyal bilimler için anlama kavramını kabul ederek yeni bir bakış açısı sunar. Anlama öğrenmenin bireyselleşmesi ve yaşam problemlerinin çözümüne yönelik dışarıdan açıklamadan ziyade; bireyin sürece katılarak bir anlamayı da beraberinde getiren bir amacı ifade etmektedir (Ulukütük, 2011; Aslanargun, 2007).

Hermeneutik (yorumsama ) yaklaşımın önemli düşünürlerin biri olan Dilthey doğa bilimsel yaklaşımla insan merkezli bilim araştırmaları arasındaki farkı şu şekilde açıklar:

*Tinsel evren fiziksel evrenle aynı yasalara tabi değildir. Tinsel dünyanın anlaşılması, doğal dünyanın açıklanmasından ve bilinmesinden farklılık gösterir. Biz doğayı nedenlerine dayalı bir biçimde açıklarız, evrendeki düzenliliği keşfederiz. Doğal dünyada öngörülebilir bir yasalılık söz konusudur, tinsel evren ise, insanların özgür iradeleri, duyguları, düşünceleri ile oluşan bir evren olduğundan, doğa bilimsel yöntemle açıklanamaz. “Doğal evreni açıklarız, tinsel evreni, ise anlarız” (Dilthey, 1988: 229;akt. Taşdelen, 2003:153).*

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı üzerinde duran Autio (2003)’a göre söz konusu bu yaklaşımın eğitim programının ırksal, toplumsal cinsiyet, Fenomenoloji , postmodernizm gibi farklı bakış açılarıyla ele alınabileceğini ifade eder. Yeniden kavramsallaştırmacılık

akımı nedensel *açıklama* fikrinden, nedenleri araştıran insan bilimi anlayışından, insan eylemlerini yorumlayan linguistik (metin, söylem) olarak hermeneutik bir anlamaya doğru bir bakış sunduğunun ifade eder. Akımın bu özelliği bilim felsefesinde anlama ve açıklama arasındaki ayrımı öne süren alternatif bir duruşun ifadesidir. Beşeri bilimler eğer bilimin ve onun yöntemine uygulanırsa bilime karşı bir güvensizlik ortaya çıkacaktır. Hermeneutikte; insan gerçekliğinin resmi, sosyal bir resimdir. Bu anlamda bireysellik kendi kendine yeterlik olarak düşünülmez.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Carson (2010)'a göre eğitim uygulamalarını eleştirel ve hermeneutik olarak yeniden anlamaya başlamıştır. Hermeneutik olarak eğitim programının uygulaması teknik olarak kullanılan uygulamaya tamamen karşı çıkan hermeneutik, anlamayı yeni bir uygulama olarak görmektedir.

Dilthey hermeneutiki bir yöntem olarak kullanmıştır. Dilthey'e göre doğa açıklanır; insan ise anlaşılmalıdır. Dilthey'e iyi bir yorum; deneyim ve açıklama arasındaki birlikteliği gösterir. Doğa bilimleri, doğa alanını homojen olarak görüp bunun üzerinden deney yöntemi aracılığıyla şüpheye yer bırakmadan tarih üstü bir genelleme peşindedir. İnsani bilimler ise bireyselle yönelir ve bireysel düzlemde tin bilimleri homojenden ziyade; heterojen üzerinde durur. Tin bilimlerde birey kendini duygularıyla ve istekleriyle gösterir ve tarihsel kültürel olarak insanın göreliliğine vurgu yaparak doğa bilimlerindeki nesnellik reddedilir. Her çağın kendine ait bir gerçekliği olduğunu ileri sürerek nesnellikten uzaklaşarak göreceliğe yönelir. Tin bilimleri doğa bilimlerinde olduğu gibi değerden arındırılmış değildir ve bir dönemin anlaşılmasında o dönemin değerlerinin anlaşılmasını ön koşul olarak görür (Ucaman, 2004; Smith, 2010; Vesek, 2004).

Hermeneutik, insanın karmaşık eylemlerinin nasıl anlaşıldığı problemine yönelik bir girişimdir. Anlama; gelenek, önyargı ve hatta bilinçli kaçırma katmanları tarafından görünümünden gizlenen şeyleri özgür bırakma olarak görülebilir. İnsan yapımı olan her şeyi kuşatan niyet, ön yargı ve anlam katmanlarını bize hatırlatan hermeneutik, bize hem tarihsel analiz uygulamalarının hem de ironik olarak aldatmacanın ortaya çıkartılması için çalışmanın bir gerekliliğidir. Tarafsız ve açık olarak rasyonel, bilimsel kanıtları öne süren modern deneycilerin aksine postmodernist bilim adamları belirsizliğin insan durumu ve doğal dünyayı bütünleştirdiği görüşünü ileri sürmektedir. Eğitimde hermeneutik, sınıf deneyimlerinin belirsizliğiyle ilgilenir. Dersin herhangi bir anında beklenmeyen bir soru heyecan verici ya da kışkırtıcılığı tetikler ve bireylerin değişen ruh halleri ve duyguları sınıfta benzersiz ve genellikle şaşırtıcı yaşam dünyası yaratır. Pinar (2004) bu tür soruya bir örnek olarak öğretmen bazen polemik olarak öğrencilerden tarihsel olarak şu an ve öğrencinin onunla



tarihsel ilişkisini cevaplamasını istemesinin sorulabileceğini ileri sürer. Öğretmen böyle yaparak öğrencinin öğretimin anlamının ne olduğunu ve öğrencinin kendi anlayışında öğretimi yapılandırmak istemesini gösterir (Slattery, 2003; Pinar, 2004).

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına etki eden felsefi görüşler incelendikten sonra bu akımın eğitim programı alanına ilişkin ileri sürdüğü program teorisi bundan sonraki kısımda ele alınıp açıklanmaya çalışılacaktır.

### **2.1.3. Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımının Eğitim Programına İlişkin Görüşleri ve Program Teorisi**

Araştırmanın bu kısmında yeniden kavramsallaştırmacılık akımının eğitim programının var olan durumuna ilişkin görüşleri, eğitim programı alanındaki problem durumları ve eğitim programı alanının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri hakkında bilgi verilecektir. Ayrıca bu kısımda yeniden kavramsallaştırmacılık akımının eğitim programı anlayışı olan “currere” hakkında açıklama yapılacaktır.

#### ***2.1.3.1. Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımının Eğitim Programına İlişkin Görüşleri***

Yeniden Kavramsallaştırmacılık akımı eğitim programı alanına paradigmatik bir değişim getirmiş olup 1970’li yılların başına kadar alanın temel odak noktasını oluşturan program geliştirme anlayışından vazgeçilerek eğitim uzmanlarının ve alanın artık program geliştirmeden ziyade var olan programı “anlama” üzerine yoğunlaşması gerektiğine vurgu yapmıştır. Programı anlamak için politik, ırksal, toplumsal cinsiyet, Fenomenoloji k, post yapısal ve post modern, otobiyografik ve biyografik, estetik, teolojik gibi, farklı ve rakip söylemleri kullanmak gerektiği ve alanın disiplinler arası bir yapıya sahip olması gerektiği ileri sürülmüştür (Pinar ve ark., 2004, Malewski, 2010; Pinar, 2008; Bümen ve Aktan, 2014; Pacheco, 2012; Autio, 2003).

Eğitim programı yeniden kavramsallaştırmacılık akımı tarafından “karmaşık konuşma” olarak nitelendirilmektedir. Çünkü eğitim programına yönelik alanı politik, ırksal, toplumsal cinsiyet, tarihsel bir metin olarak birçok farklı değerlendirmeler bulunmaktadır ve bu durum alanı son derece karmaşık hale getirmektedir. Eğitim programı birçok uygulayıcı öğretmen için, devletin eğitim fakültelerinde kapsamı çizilen ve bir dizi rehber nitelikteki yayınlarda okulda öğretilmesi gereken şeyleri; birçok öğretmen adayları için ders programı, belki de okumak için sadece bir kitaplar listesini gösterir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı tarafından eğitim programının kurumsal bir anlam içerdiğini kabul edilmekle birlikte eğitim programının sadece bunlarla sınırlandırılmayacağı ifade edilmektedir. Sonuç olarak eğitim programının "son derece sembolik bir kavram " olduğu görüşü ileri sürülür. Eğitim programının "olağan üstü karmaşık bir konuşma" olarak önerdiğini söyleyen Pinar ve ark.

(2004), eğitim programı bugün okullarda kurumsallaşmış ve oldukça soyut ve resmi olduğu için bir konuşma olarak eğitim programının nasıl anlaşılacağı açık değildir. Eğitim programının karmaşık olarak nitelendirilmesi daha çok açık uçluluğu belirtmek için kullanılmaktadır. Yine alanın karmaşık olması yeniden kavramsallaştırmacılık akımının yeni bir akım olması ve gelişiminin bir aşaması olarak kabul edilmeli ve akımı daha 1970'den beri başlayan yeni bir hareket olarak görülürse resmin daha net anlaşılacağını söylerler. Bu kadar yeni bir hareketin bu kadar karmaşık olmasında ise şaşılacak bir şey olmadığı ifade ederler (Pinar ve ark., 2004 ; Pinar, 2000; Pinar, 2008).

Eğitim programının çok fazla resmi ve soyut hale geldiğini bundan dolayı da gündelik konuşma sinyallerinin anlamlarından sıklıkla uzaklaştığını ifade eden Huebner'in görüşü Pinar tarafından da olumlu görülür. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının da eğitim sürecinin ne kadar derinden kurumsallaştığı ve bürokratikleştiğini değerlendirmeye çalıştıklarını ifade eder. Ayrıca Önemli bir anlamda, okul müfredatı eski kuşakların genç nesillere anlatmak için tercih ettikleri şeyler olduğu yeniden kavramsallaştırmacılık akımı tarafından ifade edilir. Huebner; kendimiz ve yaşadığımız toplumu anlamayı zorlaştıran okul bilgileri; talimatla öğrencilere ders kitaplarının yazarlarının taklit etmeye, sayısızca sınıflarda karından konuşmaya zorlama yerine öğretmenler, entelektüel araştırmalara ve meraka yönlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Akıma göre ders kitapları kullanılış amaçlarına önemli ya da önemsizleşebilir. Eğitim programlarını anlamada uzmanların yazdığı ders kitapları ya da materyalleri başlangıç noktasıdır. Şüphesiz insan bilgisinin kaydedildiği kitaplar ya da bilgisayar disketleri çok önemlidir. Asıl sorun zamanımızdaki bu insan bilgilerinin alanda ne yaptığı, bu bilgilerle alanda ne yapıldığı, ne yapılabilirliği ve günümüzdeki toplumsal cinsiyet, büyük politik, ırksal ve estetiğe yönelik neler söylediğidir. Ders kitaplarını basitçe ve bürokratik bağlamda kullandığımız zaman geleneksel alanın değerini kaybetmesi noktasında bir gelişme sağlanamaz (Pinar, 2004; Pinar ve ark., 2004).

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Schubert (2010)'ya göre; program anlayışı bilgi ve kültürün yaratıcısı olarak kişilerin bakış açılarını yansıtan, yöntemin deneyimsel temellerine dikkat çeken, öz-bilinçli tecrübe, özgürlük ve bilinci daha yüksek seviyeye çıkaran, çeşitlilik ve çoğulculuğun yanı sıra sosyal ve politik bir yeniden kavramsallaştırmayı ve yeni dil formları üzerine çalışma amacı taşımaktadır.

1970'li yıllardaki alanın odak noktasına yönelik değişim kısmi olarak sadece bir anlayış değişikliğinden ziyade; köklü bir paradigmatik değişim olduğunu ifade eden Pinar (2010) bu paradigma değişiminin hem alan dışındaki değişen şartlara hem de alandaki entelektüel gelişmeye yansıdığını söyler. Bunun bir sonucu olarak sadece alanda çalışan

program uzmanların mesleki kimlikleri değişmediğini bunun yanı sıra bilim adamları tarafından yürütülen araştırmalar, öğrettikleri derslerin karakteri, program hakkında konuşmuş oldukları kavramların birçoğunun göreceli olarak kısa bir zamanda köklü değişimine neden olduğunu iddia eder.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının program anlayışı Pinar (2004)'a göre, eğitim deneyiminin disiplinler arası çalışmasıdır. Alanın bu disiplinler arası yapısı ve özellikle beşeri bilimler, sanat üzerindeki kuvvetli etkisi eğitimin geniş alanı içinde geniş olarak model alınan sosyal ve davranış bilimlerinden sonra onu ayırt edici bir yere koymaktadır. Sosyal bilimlerin bir kaçı sosyal bilimler alanını sömürgeleştirmiştir. Sadece program çalışmaları özüne sadık kalmış eğitim deneyimi ve disiplinine sadık kalmıştır. Yeniden kavramsallaştırmacılığın program teorisi aynı zamanda çağdaş okul reformlarının bir eleştirisidir. Politikacıların odaklandıkları temel nokta test puanları olduğu için; politikacılar, standart sınavlarla öğrenci performansı ve eğitim programı birbirine bağlanmış ve bu yolla politikacılar aslında neyin öğretileceği konusunda kontrolü ele geçirmişlerdir. Sınav odaklı program ile bilim adamları ve entelektüellerden teknisyen olarak devlete hizmet eden öğretmenler olmaları beklenmektedir. "Hesap verilebilirlik" olarak mantıksal bahane ile siyasal toplumsallaşma, eğitim ile yer değiştirmiştir. Alan uzmanlarının kamu alanını yeniden inşa etme gibi bir sorumluluğu vardır.

Yeniden Kavramsallaştırmacılık akımı, okul dersleri ve akademik disiplinler boyunca eğitimin geniş çabalarını içine alan müfredat anlamak için bilimsel araştırmaların karmaşık bir alanıdır. Okul dersleri matematik ya da İngilizcenin öğretimi gibi alan içinde tek bir alanın içinde öğretim stratejileri üzerine uzmanlaşırken; program teorisi müfredat teorisi özellikle disiplinler arası temalar üzerine odaklanarak (cinsiyet, çok kültürlülük ya da ekolojik kriz gibi) müfredatın genel olarak eğitim üzerindeki önemini anlamaya çalışır. Müfredat teorisi bunu yaparken ayrıca programla kişi, tarih ve toplum arasındaki ilişkiyi de anlamaya çalışır. 1960lı yıllardan beri program çalışmalarındaki liderliğin bürokrasiye bırakıldığını ifade eden Pinar'a göre yeniden kavramsallaştırmacılık akımının teorik olarak şu anda üniversitelerde program çalışmalarının nasıl konumlandırıldığını politik, ırksal, cinsiyet, öznellik ve "küresel köy" bakımından anlamaya çalıştıklarını söyler. Program alanında var olan fikirlerin diğer alanlarda veya söylemlerde –fenomenoloji, post modernizm ve estetik gibi- nasıl oluşturulduğuna odaklanılmaktadır. Pinar eğitim programını yeniden şekillendirdiklerini iddia etmektedir (Pinar, 2004). Bu şekillendirme sürecinin nasıl olacağını ise şu şekilde açıklar:

*Akademik disiplinler olarak sıralanmış, ritüellerle dolu mevcut kamu okul programlarını sorgulamayı belki de reddetmek gerekir. Mevcut eğitim programı ABD halkını yanlış eğitmektedir. Kamusal alanı yeniden yapılandırmayı bireysel alanı yapılandırmadan yapamayız. Eğitimde otobiyografi çağrısında ben*

*öğretmen ve öğrencilerin akademik bilgi sürecinde kendi kendilerini yeniden yapılandırmalarını istiyorum. Kamusal alanın yeniden inşası özel alanın yeniden inşası olmadan devam edemez (Pinar, 2004:21).*

Pinar ve Grumet tarafından ABD eğitim programına tanıtılan "Currere" kavramı bireysel alanın nasıl yapılandırılacağını göstermektedir.

### ***2.1.3.2.Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının Eğitim Programı olarak Currere***

Currere; Pinar ve ark., (2004)'a göre, sosyal bilimlerin ve eğitim araştırmalarından araştırma yöntemi olarak kopuşu ifade eder. Birey tarafından ifade edilen yaşam deneyimleri üzerine yoğunlaşır. Bireyin eğitim deneyimindeki davranışlarını yüzeysel nedensel bağlamda sayılarla dışarıdan bir bakış açısıyla ifade etme yerine; bu davranışı yapan kişinin kendi deneyimlediği yaşantıyı onun bakış açısıyla tanımlamaya çalışır.

Eğitim program çağında teorik ve pratikte yeniden kavramsallaştırmacılık hareketini önemli bir hareket olarak gören Soare (2009:650-653); William Pinar ve Madeline R.Grumet'in araştırmalarının yeniden kavramsallaştırmacılık hareketiyle anıldığını ifade ettikten sonra currere kavramının Pinar ve Grumet açısından ne anlama geldiğini tartışır. Soare'ye göre currere kavramı Ralph Tyler ile başlayan eğitim programı paradigmasını kararlı bir şekilde etkileyen bir kavramdır. Pinar ve Grumet'in Currere kavramının eğitim programı kavramının Latince master kökünü temsil ettiğini ve eğitim programının isim halinin aksine, kendini doğru çalışan aktiviteyi, döngüsellik fikrini vurgulayarak, bir noktadan başlayan ve başka bir noktaya ulaşan, eğitim bağlamında bireysel deneyimi ifade ettiğini söyler. Pinar ve Grumet eğitim programı denildiğinde yarış pistinden ziyade; çalışılması gereken ders, çalışmaya devam etme anlamına gelen currere'yi kullanırlar. Böyle bir bakış açısının avantajı, vurguyu okul dersleri seviyesinden bireysel deneyime ve bu deneyimin etkilerine, öğretimi sosyal bağlamı da içine alacak şekilde genişletmesidir. Currere, öğrencilerin kendi okul deneyimlerinin farkında olmasının yanı sıra eğitim faaliyetlerini biçimlendirici bir role sahip olduklarının bilincine ulaşmasını önemser. Bu anlayış bir yandan programın yeniden kavramsallaştırılmasını, aynı bağlamda programın kültüre geçişi, kültüre dönüşümü fikrini diğer yandan ise bu geçişte kültürü gerçekten değiştirme fikri yatar.

Currere teori ve pratik gibi ikili kavramların arasında yaşayan bir uygulama olarak gören Irwin (2010)'a göre currere bu bağlamda önemli ölçüde bir öğretmen ve öğrenen olmanın ne demek olduğunu genişleten bir müzakere alanıdır. Her şeyden öte belki de en önemlisi currere, öznellik-nesnellik dönüşümünü sağlayan ve çok derinden meşgul olan araştırmacıları (öğrencileri) uyandırmaya ve kısırtıcı yollarla bir toplum oluşturulmasını teşvik eder.

Geleneksel program geliştirme ile ilgili problem, eğitim programı kavramının yanlış yorumlanmasında yattığını ileri süren Slattery (2006)'a göre currere Latince'de bir yarış pisti üzerinde "koşmak'tır. Bu anlamda eğitim programı sözel bir ifade/bir aktivite bir içe doğru yolculuğu ifade eder. Hâlbuki modern program geliştirme anlayışı program geliştirmeyi etimolojik anlamda ucunu keserek ve eğitim programını bir isme yani yarış pistine indirgemıştır. Böylece eğitimciler eğitim programını yarış pistinde koşma sürecinden ziyade; okul içiyle sınırlı ve okulda ulaşılması gereken -takip edilmesi gereken süreçler veya uygulanan ders planları olarak- hedefler olarak inanmışlardır. Currere yarış pistinin kendisinden ziyade; yarış pistinde koşmayı, tamamlanmış bir çalışma sürecinden ziyade; yaşam deneyimini yani isim yerine fiili temsil etmektedir.

Parkurda koşma anlamında fiil olarak kullanılan currere Kincheleo (2013)'a göre, geleneksel akım tarafından isim formu olan yarış pisti anlamına indirgenmiştir. Slattery, eğitim programının aktif bir süreç olduğunun eğitimciler tarafından unutulduğunu ifade ettikten sonra eğitim programının basitçe bir rehber kitabı, bir ders planı, standartlaştırılmış test, hedefler ve kilometre taşı ya da ders kitabı olarak algıladıklarını bunun ise yanlış bir algılama olduğunu ifade eder. Müfredat, bütüncül bir yaşam deneyimi, kişinin hayat yolunu şekillendirme yeteneğine sahip kendi farkındalığını anlayarak alana yolculuk, bitmeyen bir üretimdir. Böyle bir bakış açısı, yaşam deneyimlerine ve insan olarak bireysel kimlik oluşumu üzerine dikkatimizi yoğunlaştırır. Bu anlamda currere bizleri bireysel alanın ortadan kalkması; teorik alanın karşı konulmaz duruşuna karşı bizleri korur.

Eğitim programının yeniden tanımlanmasında öğretmen ve öğrenci deneyimlerinin bir araya getirilmesi temeldir. Eğitim programı daha çok okul belgeleriyle ilişkilendirilirken; currere çoğunlukla kavramsal olarak hareketlidir. Irwin (2003) Eğitim programının currere olarak anlaşılması üzerinden program kavramının etimolojik analizini derinleştirir. Irwin, Latince "gezi" kavramını "çalışmanın ötesinde" anlamına gelen currere kavramına; Latince de incursion (baskın) kavramının ise incurere (iç benliğin çalışması) kavramına karşılık geldiğini ifade eder. Bu yüzden baskın (incursions) istilacı iken; gezi (excursive) kelimesi öteye ulaşmak için yönlendirici eylemleri, özgürleştirici olmayı temsil eder. Bu açıdan bakıldığında, eğitim programını ve öğretim bağlamındaki yapıyı etkileyen iki farklı kaynak tanımlayabileceğimiz söylenebilir:

1-Eğitim programı, gezi, gezinti anlamları: Ders çalışma, kısa bir seyahat, akın, yayılmak zorunda olan şey,

2-Currere, excurrere, incurere anlamları: At yarışı, koşmak, ötesine koşmak, bir koşuya veya bir yarışa karşı koşmak

Currereye odaklandığımız zaman, koşulmak zorunda olan bir at yarışına odaklanıyoruz ki o zaman currere eğitim programı düzeyinde kalmaktadır, meydana gelen olayları anlama gelişimi anlamındadır. Doğası gereği geziler genellikle dairesel eylemlerle, ders üzerine geri dönerek, hareketin başlangıcından ötesini anlamayı takip eder (R.L.Levin, 2003.akt: Soare, 2006:650,651). Pinar "Program teorisi Nedir?" adlı kitabında ABD Eğitim programına yönelik eleştirisini şu şekilde sıralar:

*Eğitim program teorisi mevcut "iş temelli fikirleri", okul reformunu, standartlaştırılmış test puanlarına dayalı değerlendirmeye yapılan vurguyu, temel nokta olarak kâr gibi akademik analojiyi reddeder. ABD halkının yanlış eğitilmesini reddeder. Gerçek genel olarak şu ki okullar öğrencilerin beynine erdemi değil, burjuvazinin saygınlığını, araçsallığını, rekabetini ve tek kültürlülüğünü yerleştirmektedir. Gerçek şu ki ABD halk okullarına ABD'ye gelen göçmenleri ve tüm ABD halkını endüstri ekonomisi için işe hazırlama fonksiyonu yükledi. Amerika'da genelde okul başlangıçta fabrika ve şimdi de bir şirket olarak, ama her zaman bir iş olarak görüldü (Pinar, 2004:15,16).*

Tüm bu eleştirisinden sonra Pinar (2004) çözüm yolu olarak currere'yi sunar. Özellikle özneliği vurgulayarak ahlaki disiplini geliştirerek eğitim programının master formu olan currere yönteminin bu problemleri durumdan çıkışta önemli rol oynayacağını ileri sürmektedir. Tüm olumsuzluklara ve değişim ihtiyacına rağmen currere yöntemi hızlı bir düzelmeyi vaat etmez. Tam aksine currere, hızımızı yavaşlatmamızı, geçmişe yeniden girmeyi hatırlamamızı ve düşünerek geleceği hayal etmemizi ister. Sonra, yavaşça ve kişinin kendi açısından, bir daha geçmiş ve gelecek düşüncesini tam olarak anlamak için deneyimlerini analiz etmesini ve kişinin şimdiye dalmasıdır. Sosyal ve subjektif yeniden yapılanma için öğretmenlerin geçmişi hatırlamak ve geleceği hayal etme gibi bir sorumluluğu vardır. Ancak Pinar'a göre öğretmen ve öğrenci geçmiş, bugünü ve geleceği aynı anda yaşamalı; "geçici" olunmalıdır. Currere, geçmişe geri dönmeyi ve geleceği hayal etmeyi, kendini anlamayı, kendine güven kazanmayı ve karmaşık, sonunda birleştirici olmayı gerektirir. Öğretmen ve öğrenci böyle bir otobiyografik diziyle şu anki yaşanan kâbustan uyanmayı mümkün kılacağını söyler.

Currere ismin master hali olarak öğretmen ve öğrencinin metinler üzerinde durduğu belirli tarihsel anlarda, Pinar (2010) eğitim programını karmaşık konuşma olarak tanımlar. Currere öncesinde, eğitim programı sadece geleneksel açıdan tanımlandığına dikkat çeken Pinar, currere'nin, okul müfredatının kamu okullarında öğrencileri eğitmek, akademik disiplinlerde uzman olmak ya da sınavda başarılı olmak ya da iş için verimli ve uysal çalışanları üretmek zorunda olmadığını belirtir. Currere olarak asıl görevin, okul eğitim programı noktasında hem kamusal alanda hem de özel alanda zekâsı, duyarlılık ve cesaretiyle bireylerin diğer bireylere anlaşarak düşünüp hareket etmesini öğretmek olduğunu söyler. Eğitim programı bir şey olmaktan çıkar ve bir süreçten daha fazla anlam ifade eder. Currere olarak eğitim programı, birey onu değiştirdiği gibi o da bireyi değiştirme kapasitesine sahiptir.

Bireyin kendini insan olarak tanıma mücadelesine de currerenin katkı sağladığını ifade eden Kincheleo (2013)'ya göre currere tarafından ortaya atılan "Biz kimiz ve kim olmak istiyoruz? Diğerleri tarafından bizim algılarımız nasıl şekillendiriliyor? Egemen kültür marjinal kültürün şekillenmesine nasıl katkı sağlamaktadır? Soruları merkezi sorulardır. Currere kavramı öğretmen ve öğrencileri geçmiş yaşantılar üzerine odaklanmaları ve öğrencilerin öğretmen, ders kitapları ve eğitimle ilişkili diğer şeyler üzerine yoğunlaşmaları için cesaretlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Pinar'ın çabası daha çok öğretmen ve öğrencilerin eğitim düşüncesi hakkında düşüncelerini teşvik etmedir. Ben ne yapıyorum, yapmış olduğum şey ne? Sorularının kişilerin kendilerine sormalarını istemektedir.

Eğitim süreci içinde kendine dönüşün sistemli bir çalışmasını desteklemek için currere yöntemi şarttır. Bu toplumun yeniden yapılandırılması ve bireyin kendini anlaması sürecinde yaşam öyküsü ve akademik bilgi ilişkisinde çalışmada eğitim programı öğrencileri için bir strateji sağlamaktadır. Basit ifadeyle, currere birinin yaşamını anlamak için yaptığı akademik çalışmalara katkı sağlamayı araştırır. Currere kültürel eleştirinin farklı bir versiyonudur. Okul eğitim programında bir öğretim aracı olarak currere kullanılmalıdır. Eğitim deneyiminde öğrenci herhangi bir anda bir "biyografik durum" içinde hipotez olarak vardır. O, tarihsel zaman ve kültürel bir yerde ama tek başına anlamlı bir şekilde bulunur. "Biyografik durum" geçmiş durumları izleyen yaşanmış bir anlam yapısını göstermektedir. Belki açıkça ifade edilmeyen, geçmiş ve şimdiki çelişkileri yanı sıra olası gelecek beklentisini de içerir (Pinar, 2004; Pinar ve ark., 2004).

Currere'nin özellikle vurguladığı şey kendilik kesinlikle konular içinde kaybolmamalı ve öğrenme süreci içinde devamlı kendilik ve kimlik beraber geliştirilmesi gerekliliği olduğunu ifade eden Kincheleo (2013)'a göre currere, öğretmenle öğrenci tarafından üretilen bilginin gömülü formu, birinin devamlı ilerleyen otobiyografisiyle disiplin ilişkisi eylem araştırması ile birleştirir. Bu bağlamda olan öğretmen araştırmacılar sadece ne gördüklerine değil; görülen şeyin niçini ile de yüzleşmelidir. Öğretmenlerin belli kategoriler içine yerleştirilen hedefler olarak sınıfa bakmak yerine; sınıfı görmelerinin önemli olduğunu ileri sürer. Görülen şeyin niçini görüldüğü zaman, biz düşünme hakkında düşünürüz ve anlamlı bir bağlamda algıladığımız şeyleri yerleştirerek bizim bilincimize şekil veren güçleri analiz ederiz. Bizim öznelliğimizi yapılandıran tüm görülen şeyler, güçler tarafından filtrelenmiş ve seçilmiştir. Biz algılarımızın hiçbir değere sahip olmadığını, nötr olduğunu fark ederek, gerçeklik ağının belli bir noktadan bakıldığını görmekteyiz. Bu önemin fark edilmesi eğitimin sosyoloji, psikoloji ve tarih bağlamında daha geniş olarak anlaşılmasını ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim programı alanında var olan birçok problemlerin çözümleri Pinar (2004, 2008)'a göre öncelikle alanın durumunu hem bireysel hem de grup olarak anlamak gerekmektedir. Bu tür bir anlama için ders çalışma anlamında ya da yaşam deneyimi anlamında “currere” kendi kendine çalışma için bir strateji sağladığını ve ancak bu şekilde öğretmenler alan uzmanlarının ABD eğitim alanına girebileceğini iddia eder. İkinci olarak sanki bir toplu seferlik hareketi gibi Amerikan halkı eğitmek için verilen mücadelede alan uzmanlarının öğrencileri, öğrenci ebeveynleri kısaca kendilerini dinleyecek herkesi ABD eğitimi hakkındaki yanlış eğitim hakkında bilgilendirmesidir.

Currere'nin yöntemi program konuşmalarında bireysel katılımcıların yaşamış deneyimlerini çalışan otobiyografidir. Currere yönteminde farklı aşamalar vardır. Bunlar: (1) gerileyen, (2) ilerici, (3) analitik (4) sentetik adım/aşamadır. Currere'nin otobiyografik yöntemi eğitim deneyiminin otobiyografik çalışmada hem zamansal hem de bilişsel hareketlerine işaret eder. Bu 4 aşama eğitim deneyiminin varlıksal nedenini karakterize eden bilen ve bilinen arasındaki ilişkinin zamansal ve bilişsel şeklini ortaya koyar (Pinar, 2010; Malewski, 2010; Pinar, 2004; Miller, 2010; Berry, 2010; Pinar 1994; Pinar ve Grumet 1976 akt:Pinar, 2004; Pinar ve ark., 2004).

Geçmişe odaklanan regressive Pinar (2010)'a göre gelecek üzerine progressive; bunların önemini anlamak için analitik ve kamusal alanda eylem için öz-seferberliğini teşvik için sentetiğe odaklanmıştır. Teorik anlamda, eğitim deneyiminin otobiyografik çalışmaları için bu aşamalar zamansal ve yansıtıcı hareketleri tanımlar. Currere bağlamında Pinar (2004)'ün üzerinde çalıştığı sorunun “benim eğitim deneyimim şu anda nedir ve ne olmaktadır?” sorusu olduğunu belirttikten sonra currerenin yöntemi olarak otobiyografinin 4 aşamasını şu şekilde açıklar:

Gerileyen adım/ aşamada Pinar (2004) bilgi kaynağı olarak varoluşsal deneyim veya görünüşte geçmiş yaşantısını anlamaktadır. Bir serbest çağrışımla bilgiyi üreterek birinin hafızasını dönüştürerek (genişleterek) geçmişe yeniden girilmesi gerektiğini ve böyle yaparak bir gerileme yapılmasını söyleyen Pinar (2004)'a göre bir şeyi olduğu gibi yakalamak, şu an üzerinde gezinen şeyi yakalamak için geriye dönmenin gerekliliğini vurgular.

Gerileyen adım/aşamada bir kişinin geçmişte varoluşsal deneyimi bilgi kaynağı olarak kabul edilir. Burada önemli olan, mevcut bakış noktasından sadece geçmiştekileri çağırarak değil; bunun yanında geçmişe yeniden yaşayarak bellek havuzunu genişletmektir. Bu aşamada hareket şu anki durumundan geriye, bilginin kaynağına doğrudur. Bu adım, birinin yaşadığı katmanların “altına” ulaşmak için şu an oluşan katmanları dışarıda bırakarak önceki katmanları yeniden deneyimleme çabasıdır. Genellikle bu süreç daha doğruya ulaşma gibi bir



histir. Jeolojik oluşumlarda olduğu gibi bir deneyim, bir keşif vardır. Pinar (2004) ‘e göre gerileyen aşamada benlikle temas edildiğinde ve onunla uyumlu hareket edildiği zaman; uyumlu, bütünlük, "doğru" hissedilir. Currere'nin gerileyen aşaması kendini açığa vurma durumu, bilinmezliği tutulan ışıktır. Kendini anlama, kendine doğru seferberlik öncesinde kendini kazıdır. Gerileyen aşama genel olarak bilgi kaynaklarımız için geçmişte yaşanmış deneyimlerimizi geri çağırığımız aşamadır.

Currerenin ilerleyen aşaması birinin fantezilerinin ne olabileceğinin açığa vurulması “ geleceğin” bir serbest çağrışım türü olarak anlaşılabilir. Bu hayaller birinin bir anda değil; araştırdıktan sonra özlemlerinin, eksikliklerini hissettikleri ve hayallerinin ifadeleridir. Bu evren içindeki olanaklar birinin kim olduğu ve ne olabileceğini ayırt etmesidir. Şimdiki an, bize mevcut bilinmezlik yolumuzu hissetmemiz için izin vermez. Bizler kendimiz içinde ve başkaları tarafından oluşturulan henüz doğmamış şeylerin ebesiyiz. Onlar bizim nerede olduğumuzu nasıl hissettiğimizi, ne düşündüğümüzü değiştirebilirler. Biz farklı benlikleri halinde oluruz. Bunu yaparken, biz dünyanın içinde farklı oluruz. İlerleyen aşamada kişi henüz ne olmadığına, henüz şu anda olmayan nedir’e doğru bakmaktadır. Pinar’ın bu aşamada önerdiği şey ise geçmişteki gibi, gelecek de bugünün yaşanmasıdır. Henüz var olmayan bir şeye doğru bakarak, serbest bir örgütlenme biçimi fark edilir, eksiklik hissedilir, sonra araştırılır. Bu aşama henüz var olmayan şeyleri, gelecekteki ümitleri düşünme fırsatı sağlar.

Analitik aşamada öğrenci hem geçmişini hem de şu anı inceler. Currere'nin analizi bu anlamda fenomenoloji’ye benzer. Birinin geçmişten uzaklaşması ve şu anda gelecek fonksiyonu için öznel özgürlük alanı yaratmasıdır. Geçmişte gelecek ve gelecekte geçmiş ve her ikisinde şu an mevcuttur? Birinin geçmiş ve geleceğe olan uzaklığı şu anda özgürlüğünün sübjektif alanını yaratır ve şu anda şu soru sorulur: Şu an bana kendini sunan bu zamansal karmaşıklığı nedir? Analitik aşama, sosyal yaşam içinde bir seyirlik olarak kendini izlemedir. Currere işaret ettiği nokta günlük yaşamdan ironik olarak kopma değil; ona yoğun bir katılımdır.

Sentetik adımda şu an cinsinden duruma yeniden girilir. Şu an bana kendini sunan bu zamansal karmaşıklık nedir? Birinin nefes alıp vermesinin bilinci gerçekte birinin ötekiliğini somutlaştırmasıdır. Biri doğal ve tarihsel anlamda dikkatli bir şekilde kendi iç sesini dinlerse karşısına şu soru çıkar: Şu anın anlamı nedir?

Currereye ait otobiyografik bakış açısı öznelliğin geçici yapısı içinde yetişen öz-bilinçlilik tarafından sunulan şimdilik ile çelişmektedir ki onun içinde yaşanmış karmaşıklıklar bir daire üzerinde çözümsüzlük yaratır. Zamansallık duygusu olmadan currere yöntemi teşvik edilemez ve bizim gördüğümüz şey; baktığımız şeydir. Biz geçmişi dinlerken;

geleceğe ayak uydururuz. O zaman biz şu anı anlayabiliriz; onu analiz ettikten sonra yeniden yapılandırabiliriz. Öznel ve sosyal yeniden yapılanma currere uygulayıcıları için olarak, ileri eğitim mesleki zorunluluğudur. ABD kamu eğitiminde bilgelik, entelektüellik, öz-refleksinin yanı sıra zamansallığın gelişimini de öğretmesi gerekir. Currere'nin sonucu dünyayla yoğun öznel birbirinin içine geçmiştir. Öznel, dünya içerisinde kendisiyle iç içe geçerek kendi tekilliği içinde kendini yeniden oluşturur.

Currere'nin otobiyografi yöntemi aracılığıyla eğitim programı ders hedeflerinden; bir kişinin karmaşık kendi kendisiyle konuşmasına doğru yeniden kavramsallaştırmıştır. Currere kamusal alanı sosyal olarak yeniden yapılandırmak için pedagojik olarak hareket eden birinin, kendini anlamaya yönelik devam eden bir proje olarak yeniden kavramsallaştırılmasıdır. Pinar'a göre eğitim programı teorisi kişiden ileriye dönük veya uygulamacı öğretmen olmayı, kendinle, öğrencilerinle kamusal alandaki meslektaşlarıyla henüz fark edilmeyen gelecek veya şu an ile meşgul olmanı istemektedir. Böyle düşünüldüğünde, sınıf aynı anda bir sivil meydan ve kendine ait bir oda olur (Pinar, 2010; Pinar, 2004; Malewski, 2010).

Currere ile Pinar bireysel ve dünya arasındaki karmaşık, sürekli gelişen ilişkiler hakkında dikkatli olmamız gerektiğini vurguladığını ileri süren Sumara ve Davis (2013)'e göre ayrıca Pinar eğitim programı hakkındaki düşüncelerimiz hakkında bize bilgi veren hermeneutik, Fenomenoloji ve otobiyografinin önemini vurgular. Açık olarak kabul edilmelidir ki eğitim ve diğer yaşanmış deneyimler arasındaki tanımlanabilen açık ya da değişmez bir sınır yoktur. Eğitim programındaki olaylar arasındaki ilişkilerin dikkatli yorumlanması ve detaylı analizinin yapılmasına ihtiyaç vardır. Ders çalışan odaklanarak, currere onunla varoluşun beklenmedik bir hassasiyetine getirir. Currere anlaşılmaz, tuhaf, garip, karmaşık, belirsiz, beklenmeyeni kucaklar. Currere hayatımızın içine anları birlikte dokuma üzerine, daha doğrusu belki de var olan ana odaklanmak için bizi zorlamaktadır. Eğitim programlarının bileşenleri kendi kendilerine bilinemezler. Eğitim programı bizim somutlaşan ilişkilerimiz içinde vardır. Eğitim programındaki etkinlikler sırasında neler olup bittiğini dikkat ederek, herhangi bir eğitim programı formunun karmaşıklığını daha derinden anlamak için bize yardım eden "bir farklılık yaratan farklılığa" açık olmamız gerektiğini vurgular.

Currere uygulandıktan sonra Kincheleo (2013)'a göre öğretmen; eğitim faaliyetlerinin alternatif dünyasıyla, yeni boyutlarıyla karşılaşır. Currereyi bu şekilde anlayan öğretmenler bilginin anlam ve deneyimle kesişen disiplin bilgisinin farkında olur ve okulların bilginin yapılandırıldığı (yaratıldığı) bir yer olduğunun farkında olurlar. Bu etkileşimin kolaylaştırıcısı olan öğretmen öğrencilerin kendi yaşamlarını yeniden yorumlamalarına yardım eder ve

öğrencinin okul bilgisiyle karşılaşması sonucu olarak öğrencinin yeni yetenekleri ortaya çıkar. Bilgi üretimini bir süreç olarak gören bu bakış açısı derin pedagojik değişimleri ortaya çıkarır. Bilgi insandan bağımsız olarak dışarıda bir şey gibi incelenirse; o zaman öğretmenin rolü bu bilgi almak ve öğrencinin zihnine yerleştirmektir. Değerlendirme işlemleri bilginin parçacıklarını zihinde tutmayı vurgulamaktadır. Bu düşünme öğrenmeyi değersizleştirmekte ve öğrenme hevesini kırmaktadır. Öğrenciler insan düşüncesinin en düşük seviyesinde - ezberleme yeteneği olarak- değerlendirilmektedir. Öğrenciler kendi yaşamlarını okul içine taşımalıdır. Bu anlamda currere bireysel/toplumsal olarak kimliğimizi yapılandırma yolları sunmaktadır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı 1970’li yıllarda ortaya çıktığında özellikle eğitimde program geliştirme anlayışından kopuşu ve programı anlamaya dönük alanın yeniden tanımlamasını öne süren bir anlayışı temsil etmektedir. Bu bir anlamda programın temel bakış açısını değiştirmeyi de beraberinde getirmektedir. Bundan dolayı alanda birçok görev yapan uzmanlar tarafından eleştiriyi de beraberinde getirmektedir. Bundan sonraki bölümde söz konusu akıma yönelik eleştiriler hakkında açıklama yapılacaktır.

#### **2.1.4.Farklı Söylemler Çerçevesinde Eğitim Programını “Anlama”**

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Pinar ve ark., (2004)’a göre programı anlamaya yönelik metin(text) kavramını hem yazının özel bir parçası hem de çok daha geniş anlamda sosyal gerçeklik olarak görmektedir. Söz konusu akım metin kavramını, insan eylem ve yansıtılmalarının sonucu olarak üretilen her şeydir. Metin kavramı Derrida’dan ödünç alınan bir kavramdır. Derrida’ya göre metin; tüm gerçekliğin, insan gerçekliği olduğunu söyler. İnsan gerçekliği olarak metin ise tutarsızdır ve dilden ibarettir. Bu anlamda Derrida’ya göre metnin dışında hiçbir şey yoktur. Söylem olarak ve metin olarak eğitim programını çalışmak programı anlamak içindir. Söylem (discourse) kavramı ise sosyal ilişkilerimizin dil aracılığıyla ve yazılı olarak açıklanmasıdır. İnsan dünyası, dil dünyasıdır. Bu teori ile uygulama arasındaki ayrımla ilişkilidir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı teori ile pratik ayrımını reddeder. Bu bakış açısından teori, aynı zamanda pratik; pratik ise aynı zamanda uygulamadır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı, alan içinde farklı söylemlerin olmasını alan için bir tehditten ziyade bir çeşitlilik olarak görür. Ancak alan için problem olan durum bu söylemlerin üst anlatı olarak tek doğrunun kendi yorumu iddiasıdır ki bu eğitim programı alanını sınırladığından dolayı kabul edilemez. Farklı söylemlerin ortaya çıkması ve her bir söylemin uygulayıcıları için sanki o söylem en önemliymiş gibi kabul edilip diğerini dışlamasının doğru olmadığı ifade edilmektedir. Söz konusu akım için böyle bir durum

doğaldır buradaki problem her söylemin kendi söylemini doğru olarak kabul etmesi ve diğer söylemleri göz ardı etmesi eğilimidir (Pinar, 2004; Pinar ve ark., 2004).

#### ***2.1.4.1.Tarihsel Bir Metin Olarak Eğitim Programının Anlama***

Eğitim programının anlaşılmasına yönelik birçok anlama çeşidi vardır ki bunlardan biri de eğitim programının tarihsel bir metin olarak anlaşılmasıdır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının geleneksel eğitim program geliştirme çalışmalarına yönelik önde gelen eleştirilerinden biri de söz konusu bu geleneğin tarih dışı olduğuna yönelik vurgusudur. Eğitim programının tarih dışı olması, alanın tarihsel bir temele dayanmamasıdır. Tyler rasyonalitesi prosedürel ve bürokratik ilgisinden dolayı çok az tarihe danışma ihtiyacı duyar. Program geliştirmenin kendisi protokol ve eğilimlere göre kendisini kavramsallaştırır. Sıklıkla da alanın temelinden ziyade; güncel hakim olan bilimsel inançlardan etkilenmektedir (Pinar, 2008; Pinar, 2010; Pinar ve ark., 2004; Autio, 2003).

Alanın tarihsel bir metin olarak anlaşılması tarihsel süreç içerisinde alanın geçirdiği değişim ve dönüşümle ilgili metinlere nasıl yansıtıldığıyla ilgilidir. Pinar ve arkadaşları (2004), alanda ortaya konulan tarihsel metinleri farklı yazarların bakış açılarıyla ele alarak, yorumlayarak alanı tarihsel bir metin olarak anlamaya çalışırlar.

Eğitim programı alanı Pinar ve ark., (2004)'na göre alanın ortaya çıkışı ile ilgili 1828, 1893, 1918, 1923 gibi farklı tarihler ileri sürülmektedir. Birçok alan uzmanı Bobbit tarafından 1918 yılında yazılan “Eğitim Programı” kitabıyla alanın başladığını iddia etmektedir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına göre ise ABD eğitim programı alanının başlangıcı olarak 1828 yılı seçilmiştir. Eğitim programını tarihsel olarak anlama sürecini Pinar ve arkadaşları (2004) fakülte psikolojisini (mental disiplin, klasik eğitim programı) ele alarak başlarlar. Bu yaklaşım çocuğun zihinsel disiplinine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu disiplin çoğunlukla zihinsel kaslar basit fakat devamlı tekrar edilerek geliştirileceğine inanmaktadır. Nasıl ki jimnastik yapıldığında kaslarımız gelişiyor ve ağırlığın miktarı arttıkça kaslardaki gelişme daha fazla oluyorsa; zihinsel aktivitelerde de hafiften ağıra doğru öğretim yapılarak zihin kaslarının gelişeceğine inanılır. Bu görüş altın çağını 1860-1890 yıllarında yaşamıştır. İkinci olarak alana katkı getiren Herbert Spencer ele alınır. Spencer'a göre “ En değerli bilgi neyin bilgisi” adlı çalışmasında eğitimin tek amacının yaşamın tümü için öğrencileri hazırlamak olduğunu ifade etmiştir. Spencer'ın önemi ise eğitim programının bağımsız bir disiplin olması gerektiğinin ileri sürmesidir. Üçüncü olarak Johann Frederick Herbart'ın, eğitimi hem özel içerik hem de yöntem olarak ayrı bir alan olarak tanınması yönündeki görüşleridir. Herbart'a göre zihin güçlü fikirler aracılığıyla işlevsel hale gelebilir. Öğrenme dinamik fikirlerin özümsemesiyle ortaya çıkar. Bu özümleme süreci yeni fikirlerin öğrencide

var olan fikirlerle ilişkilendirilmesiyle mümkündür. Bu süreci Herbart “kavrama” olarak adlandırır. Zihin kavrama ya da anlamayı var olan fikirler üzerine temellendirildiği zaman anlamlı olacağını ifade eder. Öğretmen, öğrenme materyalini toplu halde kavraması noktasında öğrenciyle meşgul olmalıdır. Eğitimin önemli fonksiyonlarından biri de karakter gelişimine katkı sağlamasıdır. Karakter geliştirmek ilk olarak var olan konuların değeri ikinci olarak ise tüm konuların birbirleriyle ilişkisiyle mümkündür. Herbart’ın eğitim programı sürecindeki önemi ise onun okul konuları ve okul konularının bir birleriyle olan ilişkisini ortaya koyarak bugünkü disiplinler arası fikrini ortaya çıkaracak gelişmelerin temellerini atmasıdır. Bu düşünce çocuk merkezli düşünceye geçişi kolaylaştıran bir fonksiyonu da icra etmiştir.

Çocuk merkezli eğitim anlayışı (Pinar ve ark., 2004)’na göre 1890’lı yıllarda ortaya çıkmış ve 1900 den sonra deneysel psikoloji ile birleşerek çocuk merkezli hareket olarak tanınmıştır. Bu hareket daha çok merkezde çocuk ve çocuğun ihtiyaçlarını öne çıkarır. Fakülte psikolojisinin zayıflaması sonrasında deneysel psikoloji zaferini ilan etmiştir. Bu süreçte deneysel psikolojinin gelişmesinde özellikle Edward Thorndike’in çalışması etkili olmuştur. Fakülte psikolojisini eleştiren Thorndike kendini davranış psikolojisine adanmış ve eğitimin bir insan mühendisliği olduğunu ileri sürmüştür. İnsanı ağırlıklı olarak diğer bilimlerde olduğu gibi ölçülebilir davranış formları olarak görmüştür. Hem Thorndike hem de diğer davranışçılar farklı şekillerde uyaran-tepki bağlamında öğrenmeyi açıklamaya çalışmış ve insan davranışının temel ilkelerini ortaya koymuşlardır. Öğrenmeyi, uyarana karşı verilen tepki olarak açıklamışlardır. İnsan davranışlarının ölçülebileceği görüşü davranışçı yaklaşım için önemlidir. Davranışların sayılarla ifade edilebileceği görüşü hem istatistiksel araştırma hem de ölçülebileceği görüşü sosyal verimlilik hareketinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Frederick Taylor bilimsel yönetim teorisiyle Thorndike ‘ın çalışmasını yeniden düzenleyerek ekonomi alanına uygulamış ve bilimsel yönetimin toplu üretimde etkililik ve verimliliğin garantisini olarak görülmüştür. Bu görüşe göre tüm yöneticiler çalışma sürecine katılan bileşenlerin görevlerini analiz ederek ve tanımlayarak bilgiyi yönlendirmelidir. Üretimin her bir parçası onun oluşturan parçalar içinde daha etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

Taylor’un çalışmasından etkilenen Bobbit eğitim programı kitabını 1918 yılında yayınlamış ve fabrika çalışma sistemine benzer bir sistemi okullarda uygulamaya çalışmıştır. Okulların cumartesi, pazar günleri ve yaz aylarında açık kalması gerektiğini savunarak bu durumun maliyeti üzerinde çalışmıştır. Özetle okul ve okul yapımında nasıl daha verimli olur sorusu üzerine çalışmalar yapmıştır. Bobbit’in eğitim programı geliştirme ve analizi ile Tyler’in görev analizi arasında bir paralellik vardır. Bugün bile bir iş planı olarak eğitimi

görme, eğitimde israfın önlenmesi düşüncesi bazıları tarafından dikkate ele alınmaktadır. Eğitim programı bu kişilere göre “iş” gibi görünmektedir. İlerlemeci Reform hareketi ise yüzyılın ilk yarısına damgasını vuran belki de en çok hatırlanan reform hareketidir. John Mayer Rice, Lester Frank Ward ve en önemlisi John Dewey bu hareketin merkezinde olan üç bilim adamıdır. ABD eğitimini özellikle de sınıftaki uygulamalar üzerinde etkili olmuştur. Çocuk aktif olarak eğitim deneyimine katılması gerektiğini ileri süren Dewey, öğrenci düşüncelerini özgürce ifade etmesi gerektiğini söyler. Okul daha geniş toplumun bir aynası olması gerektiğini ifade eden Dewey; eğitim programının odak noktasının ise sosyal problemlerin çözümü olduğunu söyler (Pinar ve ark., 2004).

#### ***2.1.4.2. Irksal Bir Metin ve Toplumsal Cinsiyet Olarak Eğitim Programını Anlama***

İrk kavramı karmaşık, değişken ve hareketli bir yapıdır. İrk ile ilgili konuşulduğunda sadece biyolojik olarak değil; kültürel olarak insan grupları arasında biyolojik ve morfolojik tüm özellikleri taşımaktadır. Genellikle ırk konusu politik söylemler içinde değerlendirilmesine rağmen; programı anlamada ayrı bir anlama şekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Beyaz ırk, siyah ırk, Yahudi ırkı kullanımları birer metafor ve yanlış adlandırmalardır. Beyaz ırk denildiğinde aynı zamanda hem ABD okul eğitim programını hem de eğitim programını içine alır. İrk, genelde eğitim özeldeyse eğitim programı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. ABD siyah ve beyaz gruplar mevcut olup bu grupların merkeziliğini anlamadan ABD kimlik yapısını anlamak imkânsızdır. Yeniden kavramsallaştırmacılık öncesinde ırk konusu genelde göz ardı edilmesine rağmen şu an için eğitim programının neredeyse merkezi konusu haline gelmiştir (Marsh, 2004; Pinar ve ark., 2004).

İrk ve eğitim programı arasındaki ilişki farklı şekillerde yasal süreçlerde de ortaya konmuştur. Örneğin 1954 yılında Kansas eyaletinde bir öğrenci ilkokula sadece siyah olduğundan dolayı kaydedilmemiştir. Ailenin mahkemeye başvurması üzerine mahkeme 1955 yılında tüm okullarda ırkçılığın kaldırılması yönünde karar almıştır. 1974 yılında yaklaşık 1800 Çinli öğrencinin San Francisco’da eğitimin kalitesini düşürdüğünden ve İngilizce bilmediğinden dolayı kayıtları alınmamış ve bu durum aileler tarafından ırk ayrımı olarak kabul edilmiştir. Mahkeme kararıyla iki dilde eğitim yapılması yasal güvence altına alınmış ve bu durum eğitim programlarında değişikliğe neden olmuştur (Janesick, 2003; Helfenbein ve Buffington, 2010).

Tarihsel süreç içerisinde özellikle 1960-1970’li yıllarda ABD’de eşitsizliğe karşı sınır tanımayan sosyal hareketlilik ortaya çıktı. Siyahî insanlar toplumlarını kontrol etme talebiyle ortaya çıkan ve ırkçı ayrımcılığa karşı isyan ettiler. Silahlı öğrenciler okuldaki yönetim

binalarını ele geçirdiler ve polisler okullarda devriye gezmek zorunda kaldılar. Tüm bu problemlerden sonra ABD’de erkekler ile kadınlar arasındaki gelir ve eğitim seviye farklılığı büyük oranda kapansa da cinsiyet eşitsizliği ısrarla devam etmektedir. ABD eğitiminde birinin ailesinin ekonomik durumu ve ırkına bağlı olarak az çok ilerlemeler olsa da ABD eğitim sisteminde son derece eşitsiz bir eğitim sistemine sahiptir. Siyahîlerin eğitimden bu kadar uzak kalmalarının ve eğitim eşitsizliğine uğratılmalarının nedenleri eğitimden ziyade; ekonomik güç ve ırksal ayrımcılıkta aranması gerekmektedir. ABD eğitim sistemi beyaz/siyahîler; erkek/kadınlar ve zengin ile fakirlere aynı şeyleri öğretmiyor farklı şekillerde yaklaşmaktadır. Siyahîler, diğer azınlıkların olduğu okullarda ilerde görev alacağı alt seviyede görevlere göre eğitim verilmekte ve onların ilerlemesini zorlayan birçok keyfi engeller bulunmaktadır (Bowles ve Gintis, 2011; İnal, 1996).

Toplumsal cinsiyet (gender), biyolojik cinsiyetten (sex) farklı bir anlam içerir. Toplumsal cinsiyet, toplumsal ve kültürel olarak belirlenir. Bu nedenle de içeriği toplumdan topluma, kültürden kültüre farklıdır. Toplumsal cinsiyet bu yönüyle, yalnızca cinsiyet farklılığını belirtmekle kalmaz cinsler arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini de içerir. Bu bağlamda cinsiyetçi kültürün yansımaları ve egemen ideolojinin kendi varlığını koruyup kendini yeniden ürettiği bir alan olma özelliği taşıyan eğitim kurumlarında, sosyalleşme süreci içinde bireylere verilen her cinsiyetçi değer cinsiyetçiliğin meşru ve doğru kabul edilip yeniden üretilmesine hizmet edecektir. Kendi varlığını ve içinde yaşadığı sosyal yapılanmayı, kültürü yeni kavrayan ilköğretim öğrencilerine verilecek her cinsiyetçi değer daha uzun yıllar o ülkenin kültüründe cinsiyetçiliğin diri ve canlı tutulacağını, cinsler arası eşitsizlik ve dengesizliğin devam edeceğini göstermektedir. Eğitim sürecinde cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılmasında ders kitapları, ders kitaplarındaki resimlerin sunumu, hedeflerin ve içeriğin belirlenmesi süreci, etkinlikler önemlidir. Diğer yandan ders kitaplarının yanı sıra eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren, belirleyen, doğrudan etkide bulunan, yapıp ettikleri ve söyledikleriyle çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakan öğretmenler de toplumsal cinsiyet açısından önemlidir. Bu nedenle cinsiyetçiliğe ilişkin öğretmen algıları, inançları ve kabulleri eğitim sürecinde geleneksel cinsiyetçiliğin yeniden üretilmesinde önem arz etmektedir. Öğretmenlerin içinde buldukları kültürdeki cinsel rol ayrımcılığının ne ölçüde farkında oldukları ve buna karşı tavırları sınıfta çocuklarla iletişimi, tavır ve davranışlarını, uygulamalarını etkileyecektir. Çünkü öğrenci okulda öğrendiklerini yalnızca ders materyalleri aracılığıyla değil yaşayarak da öğrenir (Özkan, 2013; Asan, 2010; Söylemez, 2010; Sivasslıgil, 2006).

Eğitim programı uzmanları; toplumsal cinsiyet, ırk ve toplumsal sınıflar arasındaki eğitsizlikleri araştırmakta ve farklı sınıf, ırk ve cinsiyetlerin var olan başarılarını devam ettirmek ve gelecekteki başarılı olmalarını sağlamak için çaba sarf etmektedir. Irkçılığın yüksek düzeyde arttığı ırkçı sistemler altında eğitimin farklı kademelerinde ırk temelli farklı nüfuslar üzerinde kontrol mekanizmaları kurulmuştur. Diğer farklı ırksal grupların kendisine uyum sağlaması için beyaz ırkı temsil eden çekirdek bir eğitim programı oluşturulmakta ve bu program diğer eğitim programlarına yansıtılmaktadır (Grumet ve Yates, 2011; Hoadley, 2011).

Cinsiyet konusuna farklı pencereden bakan görüşlerin bir diğeriyse Kara (2006)'ya göre feminizmdir. Feminist eylem ve faaliyetler kadınların hem özel, hem de kamusal alanda yer almak bu alanları dönüştürmek için verdikleri mücadeledir. Feminizmlerin ortak noktası olarak kadınların ezildiği ve kurtuluşları için stratejiler geliştirilmesi gerektiği görüşüdür. Bu ezilmenin nedenleri ve üzüm yolları birbirinden farklılık göstermektedir. zm yolları görüşün farklılaşmasına neden olmuş görüş içinde radikal, liberal, İslamcı, Marksist ve sosyalist görüşler ortaya çıkmıştır. Liberal feminizmin odak noktası, cinsiyet ayrımcılığa yönelik yasal olarak ortaya çıkan ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve herkesin biyolojik olarak ayrımcılıktan kaynaklanan özelliklerinden ziyade; başarı ve yetenekleri oranında statü sahibi olmasının sağlanmasıdır. Marksist feminizm ise cinsiyet ayrımcılığın temelinde kapitalist ekonomiyi görür ve ne zaman proletarya kapitalizmi yok ederse ancak o zaman cinsiyet ayrımcılığı ortadan kalkacaktır. Radikal feminizm ise toplumun üzerinde hâkim olan iktidarın kendisi ataerkil cinsiyete sahip olup; ancak kadınların ayrı bir cinsiyet olarak kendi dillerini oluşturarak ve kadınların kendi kültürlerini oluşturarak bu eğitsizlikten kurtulabileceklerini ifade ederler. Sosyalist feministler ise ataerkillik ve kapitalizm arasında ilişki kurarak kadın bakanlığı kurularak evdeki işlerin de bir ekonomik değerli olması gerektiğini söyler. İslamcı feministler ise fuhuşa, dayağa ve genelevlerinin kurumsallaşmasına ve kadın bedeninin paket olarak sunulmasını eleştirirler ve üzüm olarak mahrem alanı ön plana çıkarırlar.

Eğitim Programı ve cinsiyet eğitsizliği, eğitimin tüm kademelerinde cinsiyet arasında eğitsizliğin etkisi ve doğasını tanımlamak için kullanılmıştır. Cinsiyetler arasındaki farklılaşma konu seçiminde de ortaya çıkmıştır. Erkekler daha çok ahşap, metal, teknik çizim gibi el sanatları ve matematiğe yönlendirilirken kızlar ise akran ve aile baskısıyla ev ekonomisi derslerine yönlendirilmiştir. Bu durum 1970'lere kadar devam etmiştir. Özellikle 1970'li yıllarda hem sosyal hem de bilimsel alanda erkeklik ve kadınlık ve onların fiziksel temelleri üzerine hararetle tartışmalar ortaya çıkmıştır. Özellikle feminist yaklaşım cinsiyet



arasındaki eşitsizliğin sosyal kurumlar tarafından ortaya çıkarıldığı ve sürdürüldüğü ve birçok cinsiyet eşitsizliğinin sosyal kurumlar tarafından üretildiği iddia edilmiştir. Kızların erkekler kadar kolay matematik öğrenememesinin arkasındaki gerçek, kızların beyin yapılarından ziyade kızlar ve erkekler için beklenti ve tanınan fırsatların farklılığından gelmektedir (Sterling, 2000; Marsh, 2004).

Toplumsal cinsiyetin, biyolojik cinsiyetten farklı bir anlamı bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet her ne kadar toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterse de toplumsal ve kültürel olarak belirlenmektedir. Toplumsal cinsiyet bu yönüyle, yalnızca cinsiyet farklılığını belirtmekle kalmaz aynı zamanda cinsiyet ayrımcılığını ve cinsler arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini de kapsayıcı içeriktedir. Eğitim alanı olan Okullarda da kız ve erkek çocuklara cinsiyet kaynaklı roller, beklentiler, kalıp yargılar açık ya da üstü örtülü bir şekilde sunulur, benimsetilir. Bu iletiler yoluyla çocuklar geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlar geliştirmeye yönlendirilirler. Dünyanın pek çok yerinde okullarda erkek egemen bir yapılanma vardır. Bu bakış açısı ile günümüzde okullar toplumda var olan eşitsiz, haksız iş bölümünün meşru, doğal ve hatta kaçınılmaz olduğu görüşünü kuşaktan kuşağa aktaran kurumlar durumundadırlar. Türkiye’deki okullar da geleneksel cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesine büyük oranda katkıda bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminde cinsiyete dayalı eşitsizlik sorunu, eğitimin tüm kademelerinde varlığını göstermektedir. Bu nedenle, sistemin geneli içinde en yaygın ve belirgin olarak görülen, sonuçları açısından da en etkili olan eşitsizlik türü olduğu söylenebilir. Maalesef eğitimde, öğretim programında ve öğretim araçlarında cinsiyet ayrımcılığı sürdürülmeye devam etmekte; öğretim programında ders kitaplarında cinsiyet rollerinden arındırma çalışmaları gerçekleşmemiştir. Ders kitaplarında hala erkeklere aktif, kadınlara ise pasif roller verilmektedir. Kadınlara uygun görülen işler eş/çocuk bakımı, ev işi vb ile kısıtlı tutulmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmemeleri, sorgulamamaları ve özen gösterememeleri onların da geleneksel cinsiyet rollerini içselleştirmiş olmalarının bir göstergesi olarak tanımlanabilir (Ökten, 2009; Komisyon, 2013: 53-55; Kahraman, 2010; Maya, 2013).

Cinsiyet ve cinsellik hakkında karmaşık Slattery (2006)’a göre araştırmalar beş başlık altında toplanabilir. Bunlar; biyolojik cinsiyet, cinsiyet kimliği, cinsiyet rolleri, cinsel davranış ve cinsel yönelimdir. Bu beş başlığın hepsi birbiriyle bağlantılıdır ancak hiçbiri diğerleri tarafından kendiliğinden belirlenmemiştir. Erkekle kadının rolleri toplum tarafından belirlenmiş olup; biyolojik olarak belirlenmez.

Toplumsal cinsiyet rolleri biyolojik olarak kadın erkek farklılıkları temelinde yapılandırıldığını ifade eden Söylemez (2010)’a göre bu farklılıklar zamanla baskın erkek

formuna dönüşmüştür. Erkek egemen toplum anlayışı nesilden nesile aktarılmış ve moderniteyle birlikte eğitim kurumları aracılığıyla gün yüzüne çıkmıştır. Bu bağlamda kadınlara 1923,1934 ve 2002’de birçok haklar tanınmış olmasına rağmen Türk toplumunun hala erkek egemen bir toplum olma özelliğini koruduğunu ve kadınların hak ettiği değerden uzak olduğu söylenebilir. Türkiye’de başarılı kadının özellikleri ise çocuğuna iyi bir yaşam ve gelecek hazırlama gibi görevlerinin yanı sıra iyi bir anne ve iyi bir eş olarak belirtilmesi bunun en önemli göstergeleridir. Kadının eğitim ortamlarında mesleki yönlendirmelerde de açıkça görülmektedir.

Özellikle feminist yaklaşım cinsiyet rolleri üzerine 1970’li yıllardan itibaren çalışmaya başlamıştır. Onların çalışma alanlarının merkezinde standart cinsiyet rolleri ve cinsiyet önyargısı gelmektedir. Bu yaklaşım toplum tarafından üretilen bilgilerin dışarıda tutularak kızların bilgiye daha rahat ulaşımını sağlama amacı gütmektedir. Okullarda öğretilen bilgiler içinde standart cinsiyet rollerine ilişkin Tablo 2.2’de aşağıda verilmiştir.

*Tablo.2.2.Okullarda Öğretilen Standart Cinsiyet rollerine İlişkin Tablo*

<b>Yalnızca Erkekler</b>	<b>Yalnızca Kızlar</b>
<i>Erkek olduğum için bunları yapamam</i>	<i>Kız olduğum için yapamam</i>
<i>Yemek pişirme</i>	<i>Oyunda erkek gibi giyinme</i>
<i>Örgü</i>	<i>Ağaca tırmanma</i>
<i>Bulaşık yıkama</i>	<i>Kravat Takma</i>
<i>Evde anneye yardım</i>	<i>Futbol oynama</i>
<i>Bir oyunda elbise giyme</i>	<i>Bir oyunda çocuğa dayak atma</i>
<i>Ağlama</i>	<i>Bir erkek kulüp ve takıma katılma</i>
<i>Takı takma</i>	<i>Annemi öpme</i>
<i>Bir kavgadan geri durma</i>	<i>Çim Biçme</i>
<i>Bebek Bakıcılığı</i>	<i>Yumruklu bir kavga</i>

Bu etkinliklerin amacı erkek ve kadın standart rollerinin farkında olmalarını sağlamak olduğu ifade edilmiştir (SEMP, 1977:akt: Marsh, 2004:216,217).Benzer şekilde okula yönlendirmede de kız ve erkek çocuklar arasındaki ayrım kendini göstermektedir. Örneğin erkeklerin endüstri ağırlıklı programlara; kızların ise ev ekonomisine yönelik programlara yönlendirilmesi cinsiyet farklılığına bir diğer örnek olarak kabul edilebilir.Özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısında kadınların birçok hakları kazanmasıyla bu resim bozulmuş ve kızların daha fazla farklı alanlara kayıt yaptıkları gözlemlenmiştir (Pinar ve ark., 2004:363 ; Marsh, 2004:216).

Geleneksel olarak kadınlara erkeklere yardımcı olmaları, öfkelerini asla göstermemeleri, otorite figürlerine asla soru sormamaları, hayır dememeleri böylece kadına çocukluğundan itibaren atılgan olmayan davranışlara sahip olma öğretilmektedir. Bu öğretim genellikle ilk olarak aile içinde başlamaktadır. Cinsiyet ayrımcılığına yönelik farklı

uygulamaların sınıf içine yansması da farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Okullar, kız öğrenciler için sadece öğrenme süreçleri bağlamında değil, tırnaklar, saçlar, giysiler, arkadaş ilişkileri gibi konularda da otoritenin kontrolüne tabi olması nedeniyle, tanımı gereği stresli bir ortam haline gelmektedir. Burada kızlar erkeklere göre daha fazla mercek altındadırlar. Bu da doğal olarak öğretmenlerin kızların davranış biçimleri ses tonu vb, konularda ek kısıtlamalara tabi tutulması anlamına gelmektedir. Bu nedenle kız çocukları çareyi dikkatleri üzerlerine çekecek davranışlardan, soru sormaktan, tartışmalardan ve karar verme süreçlerine katılımdan kaçınmakta bulurlar (Komisyon, 2013; Kahraman, 2010).

Okullarda basit anlamda toplama, çıkarma, bölme ve çarpmanın dışında kadınların, erkeklerin, kız ve erkek çocukların yaşadığı cinsiyetçi bir dünya da çizilir. Kitabı yazan kişiler kadın ve erkekler hakkında bize çeşitli hikâyeler anlatırlar. Kitabı yazan kişilerin analizinden hareketle var olan şeyleri anlamaya ve analiz etmeye çalışırız. Anlatıcının analizi öğrenene geçer. Anlatıcı tarafından oluşturulan cinsiyet perspektifindeki yazılı ve görsel gerçeklik anlatıcının bakış açısıyla ortaya konulur. Örneğin, bir metin içinde bir kız çocuğu devamlı ev içinde aileye yardım eden olarak gösterilir aynı rol olarak erkek çocuk çok az yardım eden olarak sunulursa belki de öğrenen buna uygun olarak davranmak isteyecektir. Bundan dolayı anlatıcı her iki cinsiyete eşit uzaklıkta olmalı ve sunmaya dikkat etmelidir (Kabira ve Masinjila, 1997)

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği eğitim ortamında sadece öğrenciler arasında kendini göstermektedir. Okullarda öğretmenler ve idareciler arasında da bu ayrım açık bir şekilde kendini göstermektedir. Özellikle Okulu düzenleyen kuralları belirleyen okul idarecileri arasında da bir eşitsizlikten söz edilmektedir. Örneğin ABD’de 1973’te birinci ve ikinci kademedeki öğretmenlerin %66’sı kadın olmasına rağmen sadece %19’u idareciydi. Bunların %5’i ortaokuldaydı. Yüksek öğretimdeyse bu oran %1’di. Türkiye’de İlköğretim okul müdürlerinin %3’ü kadındır. Bu durum okulun erkek egemenliğinde şekillendiği ve kadınlara düşük pozisyon verilmesi şeklinde yorumlanmıştı. Türkiye’de ise cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık konusunda çoğunlukla kadınların daha dezavantajlı durumda olduğunu göstermektedir. Bu ayrım anneler tarafından çocuklarına aktarılmakta ve cinsiyet eşitsizliği farklı şekillerde artmaktadır ( Pinar ve ark. , 2004; Parlaktuna, 2010; Komisyon, 2013).

#### ***2.1.4.3. Politik Bir Metin Olarak Eğitim Programının Anlama***

Eğitim programını politik bir metin olarak anlamının arka planında yatan gerçeklik eğitim programının devamlı olarak ifade edilen politikadan uzak, tarafsız, nötr bir alan olduğu iddiasıdır. Politik bir metin olarak eğitim programını inceleyen uzmanlar genelde eğitimin; özeldyse eğitim programının iddia edildiği gibi politikadan uzak olmadığı farklı politik

yaklaşımların eğitimi ve eğitim programlarını kendi istekleri doğrultusunda yönlendirdiklerini iddia etmektedirler.

Eğitim programını politik bir metin olarak anlama girişimini Pinar ve Bowers (1992) iki grupta değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi eleştirel pedagoji çatısı altında toplanan ve Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shor'un öncülüğünü yaptığı grup; ikincisi ise eğitim programının politikaları ile ilgilenen Michael Apple ve öğrencilerinin temsil ettiği gruptan meydana gelmektedir. Politik metin olarak eğitim programını anlamada anahtar kavramlar bu grupların çalışmalarında hareketle anlaşılma çalışılmış ve anlama sürecinde anahtar kavram olarak yeniden üretim, ideoloji, hegemonya, direnç, güç, uygunluk kavramları kullanılmaktadır.

Politik bir metin olarak anlama noktasında Marsh (2004) ve Apple (1990)'a göre farklı bakış açıları vardır. Eğitim ve eğitim programındaki problemlerin nasıl çözüleceğine yönelik iki yaklaşımdan söz edilebilir. Eğitim ve temel okul eğitim programı arasındaki ilişkiye vurgu yapan birinci yaklaşım; eğitim ile mevcut sosyal düzen arasında ilişki üzerine vurgu yapar. Bu yaklaşım egemenlik, sömürü, direnç ve meşru bilginin ne olduğuyla ilgilenirler. Bu yaklaşımı savunanların kullandığı ortak terimler ise “kültürel sermaye” ve “kültürel yeniden üretim”dir. Var olan sosyal düzeni yorumlamak için bazı teknik terimlere ihtiyaç olduğunu vurgularlar. İkinci bakış açısı ise; eğitim sürecini bireysel deneyimi ön plana çıkaran yaklaşımdır.

“En değerli bilgi neyin bilgisidir?” sorusu Apple (1990, 2004)'a göre Spencer tarafından sorulmuş eğitim süreci içinde sorulması gereken en temel sorulardan biridir. Bu soru sadece eğitim sorusu değil; aynı zamanda doğası gereği ideolojik ve politik bir sorudur. Bu soru eğitimin tartışmalı, derin, politik doğasına ışık tutacak şekilde “En değerli bilgi kimin bilgisi” şeklinde sorulmalıdır. Eğitim derin bir şekilde politikanın içindedir. Gerçek şu ki farklı güçler eğitim ve eğitim programının kalbinin ortasında hâkimiyetleri kurmuşlardır. Eğitim, nötr bir girişimden ziyade politik bir eylemdir. Bu anlamda bilgi ve güç arasındaki karmaşık ilişkiyi incelemenin en önemli yolu politik bilgiyi ele alıp incelemektir. Politik bilgi eğitim programının neredeyse tüm kelimelerinin içine sinmiştir. Eğitim programı sadece otorite tarafından resmi bilgiyi üretmekle kendini sınırlandırmaz. Üretimin yanı sıra onu nasıl seçtiği, nasıl öğrettiği, nasıl değerlendirdiği de önemlidir. Tüm bunları yaparken de kendi politik, ekonomik, bürokratik ilgileri ön plandadır. Tüm bu süreci değerlendirirken eğitim, güç, bilgi arasındaki ilişkiler ve bu ilişkiler içinde bu sayılanları savunanlar ve değiştirmek isteyenler arasındaki mücadeleyi de göz önünde bulundurmak gerekir. Bilginin düzenlenmesi sadece soyut olarak yapılmaz aynı zamanda bu beklentiler ders kitaplarında uygulamaya da

konulur. Ders kitapları bu anlamda politik kimliğin eğitime yansımaları olarak da görülebilir. Örneğin kendini sosyal-demokrat olarak tanımlayan siyasi bir otorite ağırlıklı olarak kolektif grubun üyesi olarak görme eğilimindeyken; neoliberal tarzda bir siyasi eğilime sahip siyasi otorite daha çok pazarlama ile ilişkili olarak yalnızca bireysel tüketici olarak görme eğilimindedir.

Eğitim programı Pinar ve ark., (2004) ve İnal (1996)'a göre siyasidir ve bu daha çok radikal ve eleştirel teori, politik merkezli teori gibi farklı şekillerde ifade edilir. Bugün hiçbir eğitim programı uzmanı genelde eğitimin; özeldeyse eğitim programının siyasetten uzak nötr olduğunu iddia edemez. Fakat genelde 1970 öncesindeki çalışmalar incelendiğinde sanki eğitim siyasetten tamamen arındırılmış nötr bir alan olarak görülmekteydi. Politik teoriler genel olarak aralarında farklılık olmakla birlikte ABD toplumuna yoksulluk, evsizlik, politik baskının hüküm sürdüğü bir perspektiften bakma eğilimindedirler. Bu siyasi bakış açıları genelde ülkede var olan ekonomi sistemlerini özeldeyse ona katkı sağlayan okulları suçlamaktadırlar. Genel olarak adaletsizliğin ve çekilen acıların arkasında genel olarak sistem ve onun bileşenlerinin olduğunu iddia ederler. Bu problemlerin arkasında genelde okul özeldeyse eğitim programları yatmaktadır. Eğitim programının bu süreçte oynadığı rolü görmek için yeniden üretim teorisine bakmak gerekmektedir. Marksist pencereden bakıldığında yeniden üretim teorisi, okul üretim yapısıyla okul yapısı arasında bir uyum, bir paralellik olduğunu iddia eder. Bu uyum aracılığıyla okul öğrencileri var olan ekonomiye göre hazırlar. Apple ve Giroux'a göre okul; işyerinin yapısını yeniden üretmek gibi bir fonksiyona sahip olduğunu tartışırlar.

Eğitim teorisi ve uygulamaları Giroux (2006) ve Aronowitz ve Giroux (1997)'a göre ana özellik olarak etik ve politika öncelikli bir role sahiptir. Eleştirel pedagoji, okul ve diğer eğitim alanlarını sadece eğitim yerleri olarak görülmesine karşı çıkararak buraların aynı zamanda sosyal uygulamalar, kimlik üretiminin yanı sıra bilgi, güç ve kültür yerleri olarak da görülmesi gerektiğini ileri sürer. Okul bu anlamda becerilerin kazandırılmasının yanı sıra öngörülen geleceğin kimliklerini ve bilgilerini de yapılandırmaktadır. Burada hayati olarak sorulması gereken soru "Okul kimin geleceğini ya da kimin ilgisini temsil etmektedir?" Okulun rolü tekrar tanımlanmalı ve okul gündelik yaşamda karşılaşılan problemlere dönmeli, okul içerisindeki güç merkezleri ortaya çıkarılmalıdır. Bu bağlamda metinsel otorite de bilgi ve güç bağlamında üzerinde durulması gereken bir durumdur. Metinsel otorite, ideolojik bakış açılarını tarihsel ve sosyal bir yapı olarak ortaya koymaya çalışan, dünyayı özel bir ideolojik bakış açısıyla sunmadan ziyade; bütünsel olarak anlamaya çalışan bir metindir. Metin olarak

sadece var olan ideolojinin üretimini sunmanın ötesinde; sosyal ve kurumsal olarak gücün geniş anlamda nasıl dolaşımında olduğu da ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Eğitim programını politik bir metin olarak anlamanın ilk adımı yeniden üretim teorisi veya uygunluk teorisi olarak bilinen teoriyi incelemekten geçtiği Pinar ve arkadaşları tarafından da ifade edilmiştir. Bu teori eğitime ve eğitim programına kapitalizm ve ekonomi penceresinden yaklaşmakta ve okulu, toplumun ekonomik temeli bağlamında üst yapı tabakasının bir fonksiyonu olarak işlev gördüğünü ileri sürmüştür. Okul, üst yapı tarafından belirlenmekte ve öğrencileri mevcut ekonomik yapıya uygun olarak hazırlama görevini üstlenmektedir. Klasik Marksist bakış açısında üretimin yapısıyla mevcut okul yapısı arasında bir uygunluk bulunmaktadır. Bu anlamda okul mevcut ekonomik sistemini okul ortamında yeniden üretmektedir. Okul, kapitalist ekonomik sisteminin küçültülmüş bir yapısı, mikrokosmosu olarak görülmektedir. Okul mevcut dış dünyadaki hiyerarşik bölünmeleri, eşit olmayan ilişkileri, üst sınıfın alt sınıfı kontrol etme durumunu okul içinde yeniden üretmektedir. Ayrıca idareci-öğretmen; öğretmen-öğrenci gibi alt üst ilişkisini derslerin içeriği, eğitim materyaline ulaşım durumu, bilgiye ulaşım gibi durumlarda dış dünyadaki adaletsizliğe benzer şekilde yeniden ortaya koymaktadır. Eğitim, önyargıların ve güç mücadelesinin olduğu bir alandır (Hardee, 2010; Aronowitz ve Giroux, 1997; Pinar ve ark., 2004; Apple, 1990; Apple, 2010; İnal, 1996).

Eğitim, siyasal rekabetin stratejik bir savaş alanı olduğunu kimin, neyi, nereye kadar öğreneceği toplumsal güç ilişkileri tarafından belirlendiğini söyleyen Özsoy (2012)'ye göre eğitim üzerine tartışmalar, eşitler bağlamında değil, uzlaşmaz çıkarları temsil eden farklı politik güçlerin ve referans çerçevelerinin (paradigmaların) çarpışması sonucu belirlenir. Eğitimsel söylemin/ hakikatlerin yayılma yasaları adaletsiz işler. Eğitim üzerine her söylem, belli bir ideoloji içinde kurulur. İdeolojik söylem dışında, eğitimin anlamının ve değerinin ne olduğunu tanımlanabileceği, eğitimin bugünü ve gelecekte nasıl olması gerektiğini nesnel ve tarafsız olarak gözleyebileceği bir nokta yoktur. Eğitimin politik bir gerçeklik olarak görülmemesinde çıkarı bulunan egemenler, onun politik değil teknik bir mesele olarak gösterebilmelerini ön plana çıkararak birçok politikadan uzaklaştırma mekanizmalarına sahiptir. Sermayenin ideolojik hegemonyasının eğitim alanında bu kadar baskın olmasının temel nedenleri arasında, muhalif söylemin eğitimi yeterince siyasallaştıramaması, politik derinlikten yoksun olması sayılabilir.

Yeniden üretim teorisi bağlamında Bowles ve Gintis (2011) ve İnal(1996)'a göre eğitimde var olan sosyal ilişki yapısı, öğrencileri iş yeri disipline alıştırmasının yanı sıra iş yeterliliğinin en önemli bileşenleri olan sosyal sınıf kimliği, kendilik imajı tarzı ve bireysel

tavırları da geliştirdiğini ifade eder. Eğitimde var olan sosyal ilişki diğer yandan öğretmen ve yönetici, öğretmen ile öğrenci, öğrenci gibi işyerlerine benzer tarzda hiyerarşik bölünmeyi okul ortamında tekrarlamaktadır. Söz konusu bu hiyerarşik dikey ilişki idareciden öğretmen ve öğrenciye doğrudur. Okul içi bu sosyal ilişki süreci hem sosyal arka planlarına hem de yakın gelecekte onların ekonomik pozisyonlarına yansımaktadır. Örneğin gelecekte mavi yakalı olacak öğrencilere dakiklik, talimatları yerine getirme yeteneği ve üstlere saygı öğretilirken yönetici sınıfında yer alacak öğrencilere esneklik ılımlı davranma yeteneği ve değişmeye/yenileşmeye yönelik elverişli tutumlar öğretilmektedir. Düşük statülü işlere girecek öğrencilere kurallara uyma, itaat öğretirken yüksek seviyede görev alacak öğrencilere seçenekler arasında seçim yapma, serbestçe iş yapabilme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

İdeoloji kavramı eğitim programını politik bir metin olarak anlamada önemli olan bir diğer kavramdır. Eğitim programı ve ideoloji arasındaki bağlantıların ortaya konulması önemlidir. İdeolojinin tam olarak bir tanımı yapılamamakla birlikte sosyal gerçeklik hakkında inançlar, fikir, uzlaşma ya da değerler sistemi olarak tanımlanmaktadır. Daha çok ideoloji ortaya koyduğu işlevlerle açıklanabilir. İdeoloji genellikle meşruiyet, güç çatışması ve tartışmanın özel bir tarzı ile ilgilenir. İdeoloji, hegemonya (üstünlük, hâkimiyet) bağlamında değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Yaşam deneyimlerimiz içinde saklı olarak bulunan ve yaşamımızı şekillendiren hakim güçlerin anlaşılması önemlidir. İdeoloji ve okul arasındaki bağlantıların incelenmesinde aşağıdaki soruların önemli olduğu ifade edilmektedir:

- 1.Okulda öğrencilerin daha fazla bilgiyi nasıl elde ettiklerinin yanı sıra okullar bir bütün olarak kültürün belli yönlerini nasıl ve niçin gerçek ve objektif bilgi olarak sunmaktadır?
- 2.Okul tarafından sunulan bilgi-resmi bilgi- toplumda egemen grubun çıkarlarının düzenlenmesini nasıl temsil eder?
- 3.Okullar sorgulanmamış gerçekler olarak sınırlı ve kısmi bilgi standartlarını nasıl meşru hale getirir (Apple, 1990:14,20,22 ;Pinar ve ark., 2004:244,245; Marsh, 2004:210).

Eğitime yönelik eleştirel perspektiften yaklaşan ve yeniden üretim teorisini farklı bir pencereden yorumlayan bir diğer kişi ise Ivan Illich olduğunu ifade eden İnal (1996) Illich'e göre okullar bir ideolojik denetim kaynağı olup mevcut toplumsal yapıyı yeniden üretir, insanları yabancılaştırır ve kurumların otoritesine bağımlı kılar. Gerçek özgürlük okulun ortadan kaldırılması ve yerine okulun görevini farklı birimlere dağıtarak hiç kimsenin tek başına iktidar konumu elde edemeyeceği şekilde örgütlenmektedir. Kurumlaşmış eğitim

kurumları insanlara sunduğu her bir hizmetle onları tüketici olarak esir almakta ve çok fazla çeşitlilik sunuyormuş gibi görünse de kapitalist bunalımı görmelerini engellemekte ve insanların özgürlüklerini sınırlandırmaktadır. Okulların kaldırılması diploma, sertifika gibi insanı okul yaşamında yetersiz olarak dışlayan ve ruhsal yönden olumsuz etkileyen durumlar ortadan kalkacaktır. Illich'in okula kaşı çıkma gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Okul, eğitim olanaklarına ulaşmada tekelleşmeye yol açmaktadır.
- 2- Öğrenme çoğunlukla okul dışında kendiliğinden gerçekleşir.
- 3- Zorunlu müfredat, devam zorunluluğu, diploma v.b bürokratik işlemler
- 4- Her şeyin ölçülebilir hale getirilmesinin yanlışlığı
- 5- Müfredatın paketlenmiş değerler bütünü olarak öğrenciye satımı
- 6- Öğrencinin ilerleme adına sürekli yarışdırılması

Buna karşı Illich iyi bir eğitim sistemi bireyler hangi dönemde isterlerse gerekli kaynakları sağlayabilen, öğrenmek isteyen bireylere yardımcı olabilecek ve bir konuyu kamuoyuna duyurmak isteyen kişilere yardımcı olabilecek niteliğe sahip olması gerektiğini ifade eder.

Eğitim programını politik bir metin olarak anlamada bir diğer kavram ise planlanmış, açık hedefleri içeren eğitim programından ayrılan örtülü eğitim programıdır. Bu eğitim programının yaygın olarak iki kullanım tarzı vardır. Bunlardan birincisi eğitim planlayıcıları ve öğretmenler tarafından açıkça tanımlanmamış, ilan edilmemiş şeklidir ki soru sormak için elini kaldırma, öğretmenlerin talimatlarına uyma gibi davranışlardır. İkinci kullanımı ise yeniden kavramsallaştırmacılar ve eleştirel teorinin kullandığı ve okullarda eğitim programı aracılığıyla sosyal eşitsizliğin nasıl yeniden üretildiği bağlamındaki kullanımıdır. Bu kullanım tarzına göre egemen gruplar kendi imtiyazlarını devam ettirmek için gizli bir ajanda olarak ya da bir araç olarak kullanmaktadır (Thornton, 2010:202; Boostrom, 2010:439,440). Bundan sonraki açıklamalarda örtülü eğitim programı ikinci anlamıyla kullanılacaktır.

Örtülü eğitim programı, öğrencilerin yaşamlarını devam ettirecek ve kurumsal beklentileri karşılayacak, gündelik yaşamda karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebileceği değerler, kuralların müfredat dışı olarak örtülü olarak öğretilmesidir. Farklı işverenlerin iş yerlerindeki nitelikleri arttırma adına okul uygulamalarını desteklemeleri de bu bağlamda değerlendirilebilir. Örtülü eğitim programı, formel ders planları dışında davranış ve bilgilerin üstü örtük bir şekilde öğretilmesi olarak da tanımlanabilir. Örtülü eğitim programı dikkatle bakıldığında artık birçoğuna göre örtülü değildir. Eğer bir kişi eğitim programını anlamak istiyorsa,yapması gereken şey örtülü eğitim programına bakmaktır (Bowles ve Gintis, 2011; McLaren, 1989 akt:Pinar ve ark., 2004; Apple, 1990; Apple, 2000).



Örtülü eğitim programı güncel, uygulamada olan eğitim programı içine gömülü olarak var olduğunu ifade eden Telçeken (2014)'e göre söz konusu eğitim programı eğitim programları içerisinde açık bir şekilde yazılı olarak ortaya konulmamıştır ve örtük kurallar biçimde de tanımlanabilir. Örtülü eğitim programında asıl amaç; öğrenciye kazandırılacak bir takım hedeflerin belli bir ideolojik bağlamda, önceden belirlenmiş değerler çerçevesinde öğrencilere kazandırmaktır. Güncel eğitim programında açıkça belirtilmeyen kültürle ilgili konuların doğrudan ders kitapları aracılığıyla öğrencilere aktarımı söz konusudur.

Eğitim üzerine politik bir bakış açısı olarak Freire'nin etkisi Shaul(2000) ve Ayhan(1995)'a göre önemli görülmektedir. Freire de eğitimin tarafsızlığı noktasında aynen Apple ve Giroux gibi düşünür. Freire'ya göre tarafsız nötr eğitim diye bir eğitimden söz edilemez. Eğitim insanların önüne iki seçenek sunar. Bunlardan birincisi eğitim insanlara var olan hakim sistemle bütünleşmelerine, uyum sağlamalarına olanak sağlayacak bir işlev görür. İkincisi ise kişilerin kendi içinde buldukları gerçekliklerine eleştirel ve yaratıcı bir zihinle baktıkları bir özgürleştirici pratik olarak görmelerini sağlar.

Eğitim programını politik bir metin olarak anlama üzerine incelemelerde genellikle sanki eğitim programının sadece politikayla ilişkili gibi yansıtılmasının yanlışlığını ortaya koyan Pinar ve Bowers (1992) eğitim programını anlamada politikanın yanı sıra otobiyografik, biyografik metin ve Fenomenoloji gibi diğer bakış açılarının da göz önünde bulundurulması gerekliliği üzerine vurgu yapılmıştır. Tüm eğitim programını sadece politik bir bakış açısına indirgemenin yanlışlığını ileri sürmüşlerdir.

#### 2.1.5.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Sonrası Alanın Durumu

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı başarıya ulaştıkça parçalanmaya başlayan bir akım haline gelmiştir. Akımın yayılmasında asıl önemli nokta hareket içindeki uzmanların birbirine olan bağlılığıydı. Bu bağlılık durumu, hareketi birlikte tutan şey ise Tyler geleneğine karşı duruşuydu. Tyler geleneği yerinden edildikten sonra aradaki bağ parçalandı. Söz konusu hareket 1980'li yılların erken döneminde mücadele ve istekleri kayboldu. 1970'li yıllardaki hareket başarıya ulaşmıştı ve bu başarı bir hareket akımının sonu oldu.Asıl olarak birlikte hareket etme anlamında yeniden kavramsallaştırmacılık akımı gözden kaybolduğu söylenebilir; ancak alan yeniden kavramsallaşmıştır (Pinar, 2010; Pinar ve ark., 2004). Yeniden kavramsallaştırmacılık kesinlikle fikir olarak ve yöntem olarak bitmemiştir ve devamlı olarak gelişmeye devam etmektedir (Marsh, 2004).

Alanla ilgili farklı söylemleri inceledikten sonra Pinar ve arkadaşlarına göre eğitim programı son derece sembolik bir kavram haline gelmiştir. Çünkü alanda binlerce farklı sesler vardır. Alana yönelik olarak Schwab, Huebner ve Pinar tarafından 1969-1978 yılları arasında

ifade edilen ölümcül derecede hasta olan can çekişen, alan yeniden kavramsallaştırmacılık sonrası diğer alanlardan önemli fikirlerle kaynaşarak derinden bir yeniden canlanmaya başladı. Alan artık tutuklu değildir. İlk olarak 1969'da Schwab daha sonra 1975'te Huebner ve 1978'de Pinar tarafından alanın can çekiştiği ve tutuklandığı geleneksel alan için geçerlidir. Ancak hem alan içindeki zorluklardan; hem de 1960'lı yılların ulusal eğitim programı reform hareketi gibi dış gelişmeler bu şekilde alanın nitelendirilmesine neden olmuştur. Tylerian paradigmanın çöküşüyle bu durum ortadan kalkmıştır. Söylemlerin çoğalması Tyler'ın çöküşünden sonra alanda oluşan vakumun bir sonucudur. Bu vakum yeni teorilerin oluşmasına neden oldu ve kurumsal bir metin olan eğitim programı alanın bu durumundan uzaklaşarak şaşırtıcı bir şekilde başarı elde etti (Pinar ve ark., 2004).

1980 sonrası eğitim programı alanında söylemler ön plana çıkmaya başlamıştır. Eğitim programının politik, ırksal, toplumsal cinsiyet olarak, Fenomenoloji k, post yapısalcılık, yapı sökümcü, post modern v.b metinler olarak nasıl anlaşılacağı üzerinde durulmuştur. Bazıları yeniden kavramsallaştırmacılık akımı sonrası olarak bir akımdan söz etmektedir (Malewski, 2010); fakat Pinar yeniden kavramsallaştırmacılık akımı sonrası olarak tarif edilen bu akımdan basit anlamda yeniden kavramsallaştırmacılık anlamı dışında farklı bir anlam olarak hiç söz etmemiştir (Pacheco, 2010).

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı düşüncel ve alana yansıma olarak değil; birliktelik olarak ortadan kalktıktan sonra alanı ciddi olarak etkilemeye devam etmektedir. Akımın alanın bugünü ve geleceğine yönelik bir takım problemler işaret etmektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Balkanlaşma Problemi: Şu an içinde yaşanan dönemde alan balkanlaşma problemiyle karşı karşıya kalmıştır. Söylemlerin çoğalması Tyler'ın çöküşünden sonra alanda oluşan vakumun bir sonucudur. Akıma göre alan ile ilgili farklı söylemler ortaya çıkmıştır ki bu istenilen ve beklenen bir durumdur. Buradaki problem her söylemin kendi söylemini doğru olarak kabul etmesi ve diğer söylemleri göz ardı etmesi eğilimidir.

2. Alanın Özgüven Kazanması Ve Bağımsız Hareket Etme Problemi: Akım tarafından alanın özgüven kazanması ve bağımsız hareket etme problemiyle karşı karşıya olduğu ifade edilmiştir. Pinar ve arkadaşları bu durumu ekonomideki ithalat ihracat kavramlarıyla açıklamaya çalışır. Alan dinamizmini devam ettirmek için farklı alanlardan düşünceleri ithal ettiği gibi; aynı zamanda önemli fikirleri ihraç da etmelidir. Şimdi ise kendi alanı içinde yerli fikirler üretmeye başlamalıdır.

3. Alanın Uygulama Boyutu Problemi: Sanat ya da fiziğin ilerlemesi için bunları uygulayabileceği bir alan şartsa alanın ilerlemesi için de onu uygulamaya koyabileceği bir alan şarttır. Şu an için alanın teorik boyutu neredeyse yok sayılmış/ihmal edilmiştir.

4. Alan Uzmanlarının Saygınlığı: Öğretmenler, siyasiler, toplum eğer okulu geliştirmek için eğitim profesörlerine şüpheyle bakarlarsa; o zaman bu apaçık bir aşağılamadır. Ne olursa olsun eğitim profesörleri okul içindeki krizde öğretmenlerden daha az sorumludur. Alan uzmanları eski saygınlığını elde etmeye çalışmalıdır.

5. Alandaki Uzmanların Sorumluluk Bilinci Problemi: Eğitim deneyimini anlamak için ırksal, toplumsal cinsiyet, küresel, estetik dünyayı anlamayı gerektirir. Bu anlama çeşitlerini mümkün olduğunca artırarak devam ettirilmelidir. Fakat eğitim programının gelecek uzmanları Fenomenoloji , okul ve post yapısalcılık gibi ana kaynaklardan uzaklaşarak eğitim programının özgün kavramlarını keşfetmeye doğru hareket etmelidir.

6. Ödünç Alma Problemi: Apple'ın eleştirilerine dikkat eden akım, eğitim programları uzmanları kendi kavramlarını ve araştırma yöntemlerini geliştirerek kendine yeter bir alan haline gelerek diğer alanları taklit etmemelidir. Alan artık kendi özgün kavramlarını üreterek, kaynağına geri dönerek, kaynakları bağımsız kılarak kendi özgünlüğünü ortaya koymalı devamlı olarak diğer alanın kavramlarıyla iş yapmamalıdır.

7. Melezleşme Problemi: Alanı anlamaya yönelik akım ırksal, toplumsal cinsiyet, politik farklı söylemler penceresinden bakmaya çalışmıştır. Teoriler sadece kendi sabit, müstakil bakış açılarından uzaklaşarak farklı söylemleri de kendi söylemleri içine katarak melezleşmiştir. Gelecek nesil sadece kendi söylemlerini okumayacak aynı zamanda diğer söylemleri de bir arada okumaya başlayacaktır.

8. Pratik/Teori Problemi: Alan temelde iki yöne hareket etmektedir: Bunlardan birincisi şuanda da etkili olan pratik uygulamaya dönük olan diğeri ise teorik yönü işaret etmektedir. Bu şüphesiz ya/ ya da şeklinde bir seçenek değildir. Alan aynı anda her iki yöne de hareket etmektedir. Gerçek şu ki alan pratik/uygulamaya daha yakındır ve desteklenmektedir. Alanın gelecek kuşağı ikinci dalga olarak teori kanadına yeniden kavramsallaştırmacılığa doğrudur.

9. Uzlaş/Çatışma Alanda Birlik Problemi: Eğitim programının karakterinde anlaşmazlık ve çok az uzlaş vardır. Fakat bu durum akıma göre bir sorun değil; olumlu bir özelliktir. Alan farklı ve birbiriyle ahenkli bir karaktere sahiptir. Asıl problem farklı grupların kendi köşe taşlarını bırakarak ortada buluşmak, diğer disiplinlerin

kavramlarından uzaklaşarak eğitim programına özgü kavramları geliştirmek ve alanın bağımsızlığı için yetersiz oluşlarıdır.

8. Odak Noktadan Kayma Problemi: Alanın ön gördüğü alan herkesin alana farklı bir pencereden bakması ve herkesin bu süreçte birbirinin düşüncesine saygı duymasıdır. Kısaca, farklı bakış açılarının tehdit olarak değil; fırsat olarak görülmesidir. Alan çok farklı yönden anlaşılmalıdır ve gelecek nesil basit bir eklektizm bağlamında değil; paralel olmayan farklı bakış açıları bağlamında alana yönelmelidir.

10. Okul Eğitim Programı Algı Problemi: Okul, eğitim programı deseninin düzenlenmesi sadece okunulan bir kitap ya da küçük grupların tartıştığı ya da ders anlatılan bir yer olarak görülür. Eğitim programının düzenlenmesi politika, estetik, toplumsal cinsiyet, estetik uluslar arası düzenlemeyi de içine alan öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşamlarında ortaya çıkması gerekir (Pinar, 2004;Pinar, 2008; Pacheco, 2012; Pinar ve ark., 2004).

Sonuç olarak, akıma göre alan her ne kadar birçok problemi içinde barındırsa da 1960-1970’li yıllardaki gibi can çekişen umutsuz vaka olma durumundan kurtulmuş, çok daha etkin bir şekilde hareketli, genç, açık ve ılımlı ve heyecan vericidir. Alanın şu an tam olarak ne söylediğine moda olarak tek bir şey söylemek imkânsızdır. Bu “üst anlatı” riskini beraberinde getirir ve bu ifade edilirse tek bir anlatı içinde bu ifade edilirse karmaşık söylemler ayrışabilir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı böyle bir anlatı değildir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımını evrensellik ve kesinlik iddiasını baltalamak altını boşaltma niyetindedir. Akım, farklı söylemleri göz önünde bulundurarak eğitim programı alanını kapsamlı olarak anlama iddiasındadır. Bu anlama için farklı söylemlerin öğrencilere tanıtılması; geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek eğitim programını daha derinden anlamak gerekir. Amaç; söylemleri sadece tanıtmak değildir buradan hareketle geçmiş ve şu anı daha açık bir şekilde görmektir. Alan devamlı kakofonik oluyorken alandaki uzmanların her biri diğerine karşı daha kibar olmalı ve her biri diğerinin görüşlerini daha sorumlu bir şekilde yaklaşmalıdır. Aynı gelenek içinde benzer problemler üzerine çalışan birçok bilim adamı birbirlerine ilham vermektedir. Yine akıma göre alan uzmanları olarak ne kadar az birbirimize benzerse o kadar çok kazanacağı ileri sürülmektedir. Alanın karmaşasını arttırmak için arttırmak için iletişim, disiplin özerkliği ve işbirliğini gerekmektedir. Her ne kadar şu anda alanda teoriden uzak uygulama yönün eğitim programına yön verse de akıma göre gelecekte mutlaka alanını odak noktası teoriye doğru kayacaktır (Pinar ve ark., 2004).

### 2.1.6.Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımına Yöneltilen Eleştiriler

1970’li yıllarda ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Pinar ve ark. (2004)’na göre birçok eleştiriyle karşı karşıya kalmıştır. Bir paradigma değişimi acısız olarak ortaya çıkması mümkün değildir. Bir bilim adamı tüm kariyeri boyunca bir paradigmaya göre yaşamışken; bu paradigmanın gözden kaybolmasını pasif olarak karşılaması mümkün görünmemektedir. Uzun zaman yeniden kavramsallaştırmacılık akımı konferanslarda eleştirilmiş ve tolerans gösterilmemiştir. Özellikle bu eleştirilerden Daniel ve Laurel Tanner Yeniden kavramsallaştırmacılık akımını “1960’lı yılların radikal kültür karşıtı retoriği, paranoid deyim kitabı” şeklinde eleştirmiştir. Hatta yeniden kavramsallaştırmacılığın bir teori olmadığını iddia etmiştir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımını eleştiren Hlebowitsh (1999) söz konusu akıma yönelik birçok eleştiri yöneltmiştir. Hlebowitsh’e göre alanın içinde bulunan sorunlarla karşı karşıya gelmeden, göz ardı ederek, kesinlikle yeniden kavramsallaştırma diye bir şeyden söz edilemez. Birileri tamamen alanın tarihini ve temel misyonunun değişim zamanı geldiğini iddia edebilir. Böyle bir önerme tartışmaya açıktır; fakat böyle bir önermenin kabul edilebilmesi için alanın tarihinin yanlış yönlendirildiği iddiasının, alanın sorunlarıyla veya alanın temel prensipleriyle yüzleşilmesi gerekir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına yönelik bir diğer eleştiri ise Wraga (1999a)’dan gelmiştir. Wraga’ya göre akımın en önemli özelliklerinden biri okul uygulamalarından uzak olmasıdır. Yine aynı akım okul pratiği ile teori arasına da ayırım koymuş bu da teori ile uygulama arasında boşluk doğmasına yol açmıştır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının devamlı teoriden uzaklaşarak teorik ile pratik arasında mesafe koymanın yollarını aramaktadır. Bunun en önemli göstergesi ise alana yönelik odak nokta olarak program geliştirmeden programı anlamaya yönelik ilgilerinde yatar. Teori ile pratik birbirinden ayıramaz iki ayrı varoluşsal gerçekliğe sahip kavramlardır. Hem dönüşümden söz edilmesi hem de program uzmanlarının uygulamadaki okul problemlerinden uzak tutulması doğru değildir. Sonuç olarak Wraga (1999b)’ya göre nereden bakılırsa bakılsın teori-pratik ayrımı noktasında Pinar başarısız olmuştur.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına yönelik eleştirilerini devam ettiren Hlebowitsh (2010) “Eğitim Programı Çalışmalarında Merkezci Düşünme” adlı makalesinde İsa Berlin’in bir benzetmesinden hareketle eleştirilerini anlatmaya çalışır. Berlin’e göre bazı bilim anlayışı tek taraflı olarak belli bir bakış açısıyla dünyayı anlamaya çalışırlar bazıları ise dünyanın tek bir bakış açısıyla tam olarak anlaşılamayacağını ileri sürerler. Grek atasözünü kullanan Berlin bu duruma açıklık getirmeye çalışır: "Tilkiler bir çok şey bilir; fakat kirpi tek

bir şey bilir". Berlin bu sözle bir tarafta senteze ulaşmak isteyen kirpiller; diğer taraftan analitik olarak çokluğu savunan ve herşeyin ölçülemeyeceğini iddia eden tilkilerin olduğunu iddia eder. Hlebowitsh (2010) a göre Eğitim programı alanında da kirpiller ve tilkiler vardır. Eğitim programı alanında kirpiller yeniden kavramsallaştırmacılık akımının öncesindeki yaklaşımı; tilkiler ise yeniden kavramsallaştırmacılık akımı temsil etmektedir. Eğitim programı alanında yeniden kavramsallaştırmacıların teorik alanda bir zafer kazandıklarından sözetmek zordur; böyle bir zafer olsa bile büyük kayıplarla elde edilmiş bir zafer olduğu söylenebilir. Sonuç olarak şu an alanın durumu, alan kirpilen zaferine direnen; çok yönlü olarak çalışmaların yürütüldüğü (tilkilerin) egemenliği altındadır .

Eğitim programı alanının karşı karşıya kaldığı önemli sorunlardan biri de ödünç alma sorunu olduğu Apple (2010) tarafından ifade edilmiştir. Eğitim programları uzmanları karşı karşıya kaldığı birçok sorunlarla uğraşmak için bilgi ve deneyimle uğraşan diğer alanlara yöneldiler. Eğitim programı alan uzmanlarının yöneldiği alanlar estetik, fenomenoloji, siyaset, Marksizm, postmodernizm gibi birçok alanları içermektedir. Bu alanlara yönelmesi önemlidir çünkü eğitim programı uzmanlarının görevi “ağaçlar kadar ormanı da görmeyi “ gerektirir. Apple’ a göre borç almadaki asıl sorun eğer bu ödünç alma dikkatli bir şekilde yapılmazsa kendisi bizzat sorun haline gelebilir. Alanın içine alınan şeyler yüzeysel olarak alınırsa alan araştırmaları retorikleşir ve sloganlaşır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına yönelik Hlebowitsh (1999) yazdığı “Yeni Eğitim programcılarının Yükümlülükleri” makalesinde Yeniden kavramsallaştırmacılık akımını şiddetli bir şekilde eleştirmiştir. Bu eleştirilerden ilki Hlebowitsh (1999)'e göre eğitim programı 1970'lı yıllarda can çekiştiği görüşü ileri sürülmüştür. Pinar'ın yeniden kavramsallaştırmacılık akımıyla yapmaya çalıştığı şey eğitim teorisyle pratiğini ayırmaktır ki bu Tyler'ın ifadesiyle imkansızdır çünkü bu eğitim programının varoluşsal amacını inkar etmektedir.

İkinci eleştiri ise yeniden kavramsallaştırmacı akımın tarihsel olarak yanlış anlamaları üzerinedir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Tyler ile beraber hareket edenler ve Tyler'a karşı olanlar arasında bir hat çekmişlerdir. Tyler ile beraber hareket edenler geleneksel olarak etiketlenmiştir. Böyle bir etiketleme hem adil değil hem de bilimden uzaktır. Böyle bir ayrıma gidilmesi alanda büyük bir parçalanmaya neden olmuştur. Yeniden kavramsallaştırmacı hareket alanın tarihsel gelişimini yanlış anlamışlar ve bu da alanda ciddi ayrışmalara yol açmıştır.

Üçüncü eleştiri olarak Eğitim programı alanı içinde birliğin nasıl sağlanacağı konusunu gündeme getiren Hlebowitsh, okul içindeki uygulamalar ile ilgili bir görüş birliği,

okul içinde ne öğretilmesi ile ilgili sorular üzerinde bir birliğin olmayışı; alanı bir arada tutacak temel bir merkezin olmayışı, bu kadar farklılık içinde bir alan olarak kendimizi nasıl görülebileceği sorunudur. Bu durumun kısmen sorumlusu olarak Hlebowitsh yeniden kavramsallaştırmacıları görmektedir.

Dördüncü eleştiri konusuysa yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Tyler geleneğini alaycı bir şekilde geleneksel olarak betimlemesidir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı geleneksel yaklaşımı bu kadar eleştirmelerine rağmen; kabul edilebilir bir alternatif ortaya koyamamışlardır.

Beşinci eleştiri olarak yeniden kavramsallaştırmacılık akımı kamu okullarından, sembolik olarak bireyselci teorik açıklamalarla eğitim programı alanını hareket ettirmek istiyorsa; okul uygulamalarının durumu ne olacağının sorgulanmalıdır.

## 2.2.Sosyal Bilgiler Öğretimini Politik Bir Metin Olarak Anlama

Araştırmanın bu kısmında Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders kitabı hakkında; ayrıca Sosyal Bilgiler öğretimini etkileyen politik görüşler hakkında bilgi verilecektir.

### 2.2.1.Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal Bilgileri; sosyal bilimler alanından seçilmiş, öğrencilerin seviyelerine göre basitleştirilmiş konuları içeren bir ders olarak; sosyal bilimler ise, insan ve toplum ilişkilerini inceleyen alanlarda sistemli ve derinlikli bilimsel çalışmaların bütününe kapsayan bir bilim dalı olarak Hayırsever (2010) tarafından tanımlanmıştır.

Sosyal Bilgiler disiplininin temel kaynağını Akdağ (2009)'a göre sosyal bilimler oluşturmaktadır. Tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji, eğitim vb. sosyal içerikli ve başlı başına bir ilim olan bu alanların belli konularından da Sosyal Bilgiler oluşmaktadır. Kısaca Sosyal Bilgiler öğretim amacıyla sosyal bilimlerden seçilmiş, basitleştirilmiş ve düzenlenmiş konular ve bilgiler bütünüdür.

Sosyal Bilgiler tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk gibi vatandaşlık bilgisi konularını içeren derslerden elde edilen bilgilerden ve verilerden yararlanarak oluşturulmuş etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir bilim dalı olarak tanımlayan Çalışkan (2005) toplumda, bireylerin yaşamlarının kalitesi verdikleri kararların doğruluğuna bağlı olduğunu ifade eder. Bu kararlar, kendi yöneticisini seçme kararı, haklarını korurken verdikleri kararlar, sorumluluklarını yerine getirirken verdikleri kararlar vb. İşte Sosyal Bilgiler dersi bireylerin yaşam boyunca karşılaşacakları sosyal, kişisel, kurumsal alanlarda sorunlarını çözerken doğru kararlar verebilmesine yardımcı olmaktadır.

Bugün Sosyal Bilgilerin, üzerinde herkesin anlaştığı ortak bir tanımı olmadığını ifade eden Doğanay (2008)'e göre yine de tanımların ortak noktaları incelendiğinde şu noktalar ortaya çıkmaktadır:

- Sosyal Bilgilerin temel amacı vatandaşlık eğitimidir.
- Vatandaşlık eğitimi bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileri olmak üzere dört zorunlu boyutu kapsamaktadır.
- Sosyal Bilgilerin bilgi temelini sosyal bilimler ve insanla ilgili tüm bilgiler oluşturmaktadır. Bu bilgiler insanların tarihsel boyutta diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin bilgisidir. Disiplinler arası ve çok disiplinli olan Sosyal Bilgilerin tanımlanmasının oldukça zor olduğunu belirten Semenderoğlu ve Gülersoy (2005) yine de Sosyal Bilgileri diğer disiplinlerden ayırt edici özellikleri olarak nitelikli vatandaş yetiştirme ve çok disiplinli olmasını göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimini inceleyen Kan (2010)'a göre Sosyal Bilgiler öğretimi tarihsel gelişim olarak Dünyada Sosyal Bilgiler programı ile ilgili genel eğilime paralel bir yapı oluşturulduğu ifade etmektedir. Türkiye'de de, Sosyal Bilgilerin konuları farklı derslerin içeriğinde verilirken, programa ders olarak girmesi 1968 yılında olmuştur. Sosyal Bilgiler, tarihin en eski dönemlerine kadar geriye götürülebilir olsa da bir ders adı olarak programa girmesi, 1916 yılında Amerika'da gerçekleşmiştir. Türkiye'de ise, cumhuriyet döneminden başlayarak farklı derslerin içeriğinde yer alan Sosyal Bilgiler konuları, bütünleştirilmiş olarak 1968 yılında programa girmiştir. Sosyal Bilgilerin Türkiye'deki gelişimi de, genel olarak A.B.D'dekine benzer veya paralel yönde olmuştur. Sosyal Bilgiler dersi, "iyi vatandaş" modelini yetiştirmede önemli bir derstir. Sosyal Bilgiler programının içeriğinin nasıl düzenlenmesi gerektiği sürekli tartışma konusu olmuştur. Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersi tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konuları olarak cumhuriyet döneminden beri programlarda yer almaktadır. Sosyal Bilgiler adı ve programı olarak ise, 1968 yılında ilk defa uygulamaya konulmuştur. 1985, 1997, 2000 ve 2005 yıllarında programda yenilik veya düzeltme yapma yoluna gidilmiştir.

Sosyal Bilgilerin hedefini ise Gömleksiz ve Cüro (2011) ilköğretim çağındaki çocukları etkin ve sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirme olarak ifade etmekte ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının, çocukları toplumsal yaşama hazırlama gibi bir hedefi olduğuna işaret etmektedir.

Eğitimin başlıca hedefi, bireyin toplum için de sosyalleşmesini sağlamak ve nitelikli vatandaş yetiştirmek olduğunu ifade eden Akdağ ve Çoklar (2009) bundan dolayı eğitimin, başta bu amacı gerçekleştirmek için hazırlanan programlarla ve bu programlara göre



belirlenen içerik, öğretim durumları, kaynaklar, değerlendirme vb. ile hedeflere ulaşmayı planlar. Türkiye’de de eğitim yapılanmasının başlangıcından itibaren belli zamanlarda hazırlanan ve güncellenen programlar da bu amaca yönelik olarak düzenlenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinin bireyin kişiliğinin gelişmesinde, topluma uyumlu, üretken ve verimli insan olarak yetişmesinde tartışılmayacak kadar önemli bir yere sahip disiplin olarak gören Aykaç (2007) öğrencilerin toplum ve toplumun sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarında ve iyi bir vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmelerinde, ulusal ve evrensel özellikleri ve değerleri kavramalarında en temel derslerden birisidir. Bundan dolayı gerek AB gerekse de küreselleşme bağlamında yeni geliştirilecek Sosyal Bilgiler öğretim programının ülkenin öznel koşullarına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Devletler kendi varlıklarını, ideolojilerini toplumu oluşturan bireylere aktararak garanti altına almaya çalışırlar. Eğitim programı ve okulların yaygınlığı sayesinde ideolojinin düzenli olarak bütün ülkeye yayılması kolaylaşmış ve kontrol altına alınmış olmaktadır. Türkiye’de de eğitim, Cumhuriyetin istediği insan tipini yetiştirmede bir araç olarak görülmüştür. Sosyal Bilgiler, bireylerin politik sosyalizasyonunu sağlama görevini üstlenmiş bir derstir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ulus-devlet yapısına uygun olarak Türkiye Cumhuriyetinin iyi vatandaşlar yetiştirmek hedefindeki bir programdır. Küreselleşme ve AB üyeliği çerçevesinde ülke politikaları paralelinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da değişiklikler meydana gelmiş bu nedenle Türkiye’de eğitimin ideolojisi olan milliyetçilik ideolojisine liberalizm de eklenmiştir (Kaya ve Eroğlu, 2013).

Çalışmanın bundan sonraki kısmında Sosyal Bilgiler 6.sınıf Öğretimi hakkında bilgi verilecektir. Sosyal Bilgiler 6.sınıf ders kitabı 7 ünite, 43 kazanım, 7 öğrenme alanından oluşmaktadır. Söz konusu üniteler için toplam 108 saatlik bir zaman dilimi belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik bir ders kitabı, bir öğrenci çalışma kitabı ve bir öğretmen kılavuz kitabı(ÖKK) bulunmaktadır. Tablo 2.3’de Sosyal Bilgiler 6.sınıf öğretim ile ilgili üniteler, Öğrenme Alanları, Kazanım Sayısı, ders saatleri ve ünitelerin oranları hakkında bilgi verilmiştir:

*Tablo 2.3.Sosyal Bilgiler 6.Sınıf Ünite, Öğrenme Alanları, Kazanım Sayısı, Ders Saatleri ve Ünitelerin Oranları*

Üniteler	Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)
Ünite 1: Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Birey Ve Toplum	7	12	11
Ünite 2: Yeryüzünde Yaşam	İnsanlar, Yerler Ve Çevreler	5	15	14
Ünite 3: İpek Yolu'nda Türkler	Kültür Ve Miras	9	24	23
Ünite 4: Ülkemizin Kaynakları	Üretim, Tüketim, Dağıtım	7	18	17
Ünite 5: Ülkemiz Ve Dünya	Küresel Bağlantılar	5	12	11
Ünite 6: Demokrasinin Serüveni	Güç, Yönetim, Toplum	5	15	14
Ünite 7: Elektronik Yüzyıl	Bilim, Teknoloji, Toplum	5	12	10
<b>Toplam</b>		<b>43</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonu Sosyal Bilgiler 6.sınıf ÖKK (2014)'da şu şekilde ifade edilmiştir:

*21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.*

Programın Temel Yaklaşımı ise ÖKK(2014) şu şekilde ifade edilmiştir:

*Öğrenci/ etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.*

Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Söz konusu disiplinde toplam 15 beceri kazandırılması hedeflenmekte olup; bunlardan bazıları eleştirel düşünme, iletişim, girişimcilik becerisidir. Yine kavramlar konusunda tümevarım, tümdengelim, genelleme kavramlarının öğretimi önemli görülmektedir. Değerler bağlamında ise toplam 20 değer öğretilmesi amaçlanmakta olup bu değerlerden bazıları barış, dayanışma, bilimsellik, sorumluluktur.Sosyal Bilgiler Programı toplam 17 genel amaçtan oluşmuştur. Bu amaçlardan bazıları;

- 1.Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
- 2.Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.

3. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder şeklindedir.

### 2.2.2. Politik Bir Metin Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimini "Anlama"

Eğitim programını politik bir metin olarak anlama Pinar ve ark., (2004) ve İnal (1996)'a göre genelde eğitim; özeldeyse eğitim programı siyasetten uzak nötr bir alan değildir. Eğitim programının politikadan uzak bir alan olmayıp; politik bilgi eğitim programının neredeyse tüm kelimelerinin içine farklı şekillerde yerleştirildiğini ifade eden Apple(1990 ve 2004)'a göre politikacılar hem resmi bilgiyi üretir hem de bu bilgiyi nasıl seçtikleri, nasıl öğrettikleri ve değerlendirdiklerinin ortaya çıkartılması önemlidir. Eğitim programındaki bilginin politikacılar tarafından düzenlenmesi ve politikacıların beklentilerini ders kitaplarında nasıl uygulamaya koydukları da önemlidir. Ders kitapları bu anlamda politik kimliğin eğitime yansımaları olarak da görülebilir.

Politik bir metin olarak eğitim programını anlama noktasında farklı uzmanların farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Bunlara kısaca bakılacak olursa; eleştirel pedagoji bağlamında Giroux (2006) ve Aronowitz ve Giroux (1997)'un okul ve diğer eğitim alanlarının eğitimin yanı sıra sosyal uygulamalar, kimlik üretimi olarak görülmesi gerektiği söylenebilir. Yine eğitimin, siyasal rekabetin stratejik bir savaş alanı olduğu ve kimin, neyi, nereye kadar öğreneceği toplumsal güç ilişkileri tarafından belirlendiğini söyleyen Özsoy (2012)'un; yeniden üretim teorisini bağlamında dış dünyada var olan ilişkilerin okul ortamında dış dünyaya paralel olarak üretildiğini iddia eden Bowles ve Gintis (2011)'un görüşleri söylenebilir. Eğitim programını politik bir metin olarak anlamada örtülü eğitim programı üzerinde duran Telçeken (2014)'e göre örtülü eğitim programında asıl amaç; öğrenciye kazandırılacak birtakım hedeflerin belli bir ideolojik bağlamda, önceden belirlenmiş değerler çerçevesinde öğrencilere kazandırmaktır.

Politik bir metin olarak eğitim programını anlama noktasında farklı bakış açıları olduğunu ifade eden Marsh (2004) ve Apple (1990)'a göre eğitim ve eğitim programındaki problemlerin nasıl çözüleceğine yönelik iki yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan birincisi eğitim ile mevcut sosyal düzen arasında ilişki üzerine vurgu yapar. Bu yaklaşım egemenlik, sömürü, direnç ve meşru bilgininin ne olguyla ilgilenirler. Bu yaklaşımı savunanların kullandığı ortak terimler ise “ kültürel sermaye” ve “kültürel yeniden üretim”dir. Var olan sosyal düzeni yorumlamak için bazı teknik terimlere ihtiyaç olduğunu vurgularlar. İkinci

bakış açısı ise; eğitim sürecini bireysel deneyimi ön plana çıkaran yaklaşımdır. Bu çalışma bağlamında birinci yaklaşım tercih edilmiştir.

Özetle Eğitim programını politik bir metin olarak anlamının arka planında yatan gerçeklik eğitim programının politikadan uzak, tarafsız, nötr bir alan olmadığı ve farklı politik yaklaşımların eğitimi ve eğitim programlarını kendi istekleri doğrultusunda yönlendirdiklerini iddia etmektedirler. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Öğretimi politik bir metin olarak anlama ise; Sosyal Bilgiler disiplininin arka planında yer alan politik görüş/görüşlerin neler olduğu ve bu politik görüşlerin Sosyal Bilgiler öğretimi nasıl etkilediğini ortaya çıkarma olarak ifade edilebilir. Araştırmanın bundan sonraki kısmında Sosyal Bilgiler öğretimi etkileyebilecek neoliberalizm, milliyetçilik, muhafazalık ve Marksizm hakkında bilgi verilecektir.

### 2.2.2.1. Neoliberalizm

Neoliberalizm Saltman (2003)'a göre; ekonomik ve politik bir ideoloji olarak, tüm bireysel ve sosyal problemlerin çözümü olarak ticaretin serbestleştirilmesi ve özelleştirme üzerine ısrar eden, pazarın disipline edilmesi gerektiği üzerine vurgu yapan bir doktrin olarak tarif edilebilir. Şirketlerin küreselleşmesinin arkasındaki temel güç olarak neoliberalizm; özel girişimciyi destekleyen serbest pazar politikaları, tüketici tercihini ön planda tutan, kişisel sorumluluk ve girişimciliği inisiyatif ödüllendiren bir yaklaşımdır.

Neoliberalizm Duman (2011)'a göre, 1980'lerle birlikte gündeme gelmiş ve sosyal devlet anlayışının gözden düşmesine neden olmuştur. Özünde bir ekonomi politik sistem olan neo-liberalizm, sermayenin devletin egemenliğinden çıkmasını, emek ve değer piyasa koşullarına bırakılmasını ve ekonomik faaliyetlerin serbest piyasa mekanizmasına havale edilmesini arzulayan bir anlayışı savunmaktadır.

Neoliberalizm Leistyna (2007)'ye göre, büyük oranda devletin hükümetin gücünü azaltarak özel sektörün gücünü arttırmaya yönelik ideolojik ve ekonomik ideolojidir. Özelleştirme adına karı maksimize etmeyi amaçlamaktadır. Bunu gerçekleştirmek için küresel bağlamda ticareti en üst seviyede tutmayı amaçlamaktadır. Okullara düşen görev ise öğrencilerin devletin politikasına uygun olarak test başarısını yükseltecek şekilde eğitmektir.

Neoliberalizm genelde halk arasında liberalizm, akademik ve politik çevrelerde neo liberalizm olarak bilindiğine dikkat çeken Turner (2008)'a göre neoliberalizm, liberal ideolojinin farklı bir şekilde revize edilmiş halidir. Çağın ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla liberal ideolojinin kendini revize etmesidir. Neoliberalizm Saltman (2003), Duman (2011) ve İnsel(2004)'a göre 1970'li yıllardan bu yana neoliberal devlet yapısı küresel pazarlara teslim edildiği bireysel ve kişisel özgürlüğün garanti altına alındığı bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Turner (2008)'a göre her ne kadar neoliberal dönüş ABD'de Reagan, İngiltere'de Thatcher

yönetimi sırasında kendine hayat bulmuşsa da dünyanın dört bir yanına farklı şekillerde yayılmıştır. Neoliberalizmin dört temel ilkesinden söz edilebilir: İlk olarak piyasa düzeninin önemine vurgu; ikinci temel ilkesi hukuk devleti üstünlüğü; üçüncü ilke neoliberal devlet yapısı küçük olacak fakat güçlü olacaktır. Nihai hakim ilkesi, özel mülkiyettir.

Söz konusu bu çalışmada genelde araştırmacılar (Apple, 2004; Sayılan, 2006; Yıldız, 2011) tarafından liberalizm ve neoliberalizm arasında net bir ayrıma gidilmediğinden dolayı liberalizm ve neoliberalizm aynı bağlamda kullanılması tercih edilmiştir. Neo-liberalizmi liberalizmden farklı kılan temel yönü Dikkaya ve Özyakışır (2006) sermaye birikiminin ulaştığı aşamaya bağlı olarak piyasa ilişkilerinin, toplumsal ilişkileri tanımlayacak ve anlamlandırarak ölçüde adeta bir egemenlik biçimine dönüşmesi şeklinde açıklamıştır. Genel olarak kamunun/devletin egemenliğindeki eğitim yüzünden kaynaklar rasyonel olmayan alanlarda kullanılmakta ve bu yüzden eğitim, kendisinden bekleneni verememekte; ihtiyaçlara cevap verememektedir.

Avrupa'da ortaya çıkan ve 17. yüzyıla kadar geriye götürülebilen liberalizm Avan (2015)'a göre, en geniş anlamda bireyciliği, özgürlüğü, sınırlı devleti, hukukun hâkimiyetini, serbest piyasa mekanizmasını ve evrimci gelişimi düstur edinen, temel insan haklarını, barışı, adaleti ve çoğulculuğu arzulayan bir ideoloji olarak ifade edilebilir. Liberalizm ile demokrasinin birlikteliğinin bir sonucu olarak vuku bulan liberal demokrasi ise bugün daha iyisi gelene kadar bütün dünyada ideal bir yönetim şekli olarak kabul görmektedir.

Neoliberalizm ideolojisinin öne çıkan kavramlardan birinin de girişimcilik ve girişimci birey olduğu belirtilmektedir (Guttek, 2006; Apple, Au ve Wayne, 2009:38). Girişimci bireyin bu anlamda neoliberal bakış açısından önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Nitekim TÜSİAD (2002) raporunda girişimci; kapitalist, sermaye gücünü elinde bulunduran birey olarak tanımlamaktadır.

Neoliberalizm ideolojisi ile eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen Yıldız (2011), Neoliberal küreselleşme eğitim sektörünü piyasa mekanizmasının bir parçası olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre eğitimin de dahil olduğu kamu hizmetleri ticari bir meta olarak pazarlanmalıdır. Neoliberal bakış açısı tüm alanları olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiş ve eğitimin ticari bir şirket olarak yapılandırılmasına neden olmuştur. Neoliberalizmin kavramsal çerçevesini ve ilişkili olduğu kavramları özetle Turner (2008:13) Tablo 2.3'teki şekilde sunmaktadır:

Tablo.2.3.Neoliberalizmin Kavramsal Çerçevesi Ve İlişkili Olduğu Kavramlar Tablosu

Çekirdek kavramlar	Bitişik kavramlar	İlgili Kavramlar
Pazar	Bireysellik, bireysel çıkar, sınırlı bilgi, serbest dolaşım, girişimcilik	Girişimci kültürü, kısa dönemde kar, Gelir vergisi, negatif gelir vergisi, serbestleştirme, bireysellik, girişimciliğin düzenlenmesi
Refah	Devletin küçültülmesi, fırsat eşitliği, özgürlük, bireysel sorumluluk, negatif haklar	Sosyal harcamaların kısıtlanması, eğitim kuponları, Bireysel sigorta, negatif gelir vergisi
Anayasa	Özgürlük, özel hukuk, hukuk devleti, soyut düzen, bağımsız idare mahkemeleri yetkileri	Hukuk devleti, güçler ayrılığı, Bütçe dengesi, Demokratik kurallar
Mülkiyet	Mülkiyet, sermaye birikimi, gönüllü bireycilik, yasal ayrıcalık, tasarruf, özel miras, negatif adalet, özel dernekler, gelir vergisi	Sermaye biriktirme, gönüllü tasarruf, hissedar karları, özel katılım

Neoliberal ideolojinin eğitime yönelik bakış açılarını tümüyle değiştirdiğini ileri süren Sayılan (2006) eğitime yüklenen toplumsal anlamlar; buna bağlı olarak eğitimin amacı ve işlevi, hem de toplumsal gereksinimler çerçevesinde bir kamusal hizmet olarak örgütlenmesinin ve sunulmasının koşullarını değiştirmiştir. Eğitimde liberalleşme politikaları tüm dünyada 1980'li yıllardan itibaren IMF ve Dünya Bankası'nın denetiminde piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden belirlemeye yönelik "reformlar" başlatılmıştır. Eğitimin amacının ve müfredatın küresel piyasanın ihtiyaçları ile esnekliğin gerektirdiği bilgi ve beceriler temelinde yeniden düzenlenmesini hedeflemiştir. Eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda "insan gücü yetiştirme" hedeflemekte olduğunu ifade eden Saltman, (2003)'a göre bu süreçte rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarı için temel uyarıcı olarak kabul edilmiştir. Eğitimin iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerine karşılamak için rekabet temelinde yeniden yapılandırılması sonucu rekabet ve girişimcilik kültürü başat eğitsel paradigma haline gelmiştir. Neoliberal ideolojinin yaygınlaşmasında küresel aktör kuruluşlar ise Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ), Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS), Dünya Bankası ve IMF gelmektedir.

Neoliberalizmin genel yapısını ortaya koyan Golob, Podnar ve Lah (2009) neoliberaler liberalizmin özünü; arzla talep arasında soyut bir denge, amacının bireysel çıkarların tatmini/servet birikimi; yapısının, rekabet, çevreye bakış açısının doğanın bir üretim kaynağı olduğu; bireye bakış açısının homo-economicus; devlete bakış açısının serbest piyasanın koruyucusu devlet anlayışı; şirketi, kar maksimizasyonu ve hissedarların çıkarlarının gözetilmesi olarak gördüğünü ifade eder.

Görüldüğü üzere neoliberalizmin yapısını en iyi ifade eden ve devamlı bireyleri kar peşinde koşan, rekabetçi birey anlayışı hem İnal (2013) hem de Golob, Podnar ve Lah (2009) tarafından ifade edilmektedir.

Neoliberalizm ideolojisinde temel haklar konusu bireycilikle de yakından ilişkili olduğunu ifade eden Çetin (2001)'e göre bireycilik, bireyin haklarını toplumun haklarından üstün gören ve her türlü değerini bireylerden geldiğine inanan, toplumsal hayatta bireyi her şeyden üstün tutan siyaset ve toplum görüşünü ifade etmektedir. Liberalizm bu bağlamda bireylerin siyasal özgürlüğünü savunur. Asıl olarak bireyin çıkarının öncelenmesi toplumun varlığının ikinci plana düşmesine toplum, millet gibi herhangi bir bütünün amaçlarını gerçekleştirmek için bir araç olamayacağı anlamına gelmektedir.

Eğitime yönelik piyasa güçlerinin, ekonomik gücü ellerinde bulunduranların insan davranışlarını/eylemlerini ve değerlerin dilini köklü bir biçimde değiştirdiğini ifade eden Giroux (2002 ve 2007) vatandaşlık dilinin yerine ticarileşme; özelleştirme ve liberalleşme dilinin yerleştirildiğini ileri sürmektedir. Bu dilin daha çok piyasa eksenli bireycilik, rekabet ve tüketim kavramları tarafından tanımlandığını ifade eder.

İşletmelerin yapısındaki değişimlerle birlikte şirketlerin okul üzerindeki ilgilerinin arttığını ve okullar üzerinde hâkimiyet kurduğunu ifade eden Duran (2009) işletmeler bir yandan işyeri içerisinde kendi kültürlerini oluşturmakta bir yandan iş yeriyle ilişkisi olanlara bu kültürü aşılamağa diğer yandan ise okullar aracılığıyla, ders programları aracılığıyla iş kültürünü çocuklara aşılamağa çalışmaktadırlar. Ekonomik kuruluşlar olarak şirketler eğitim programı üzerinden eğitimi etkilerken modern dönemle birlikte bu durum etkilemenin ötesinde doğrudan doğruya eğitimi yönetmeye doğru bir dönüşüm geçirmiştir.

Özetle neoliberalizm genel olarak incelendiğinde hak, sorumluluk ve özgürlükler, şirket dili ve girişimcilik kavramlarının ön plana çıktığı söylenebilir.

#### 2.2.2.2. Milliyetçilik

Türk milliyetçiliğinin esaslarını ve gelişmesini daha iyi açıklayabilmek için Kushner, (1976)'ya göre öncelikli olarak 18. yüzyılın son çeyreğine de çeşitli fikir akımlarına ve bunların kaynaklarına ve bu kaynağın dönemin zengin siyasi ve sosyal tarihine bakılması gerekmektedir. Avrupa'da gelişen ve 19. yüzyılda milliyetçi hareketlerin doğuşuna yol açan millet (kavim) fikri, Avrupa'da yaşayan Türk aydın ve devlet adamlarının da dikkatini çekmiştir. Milliyetçiliğin birçok türleri olmakla birlikte belli ortak unsurlarıyla tanımlanabilmiştir.

Milliyetçilikle ilgili herkesin üzerinde hemfikir olduğu bir tanımın olmadığı yanı sıra farklı dönemlerde farklı yerlerde ortaya çıkmış tüm milliyetçilikleri kapsayacak bir tanıma ulaşılamayacağını iddia eden araştırmacılar olduğu ileri sürülmektedir. Milliyetçiliğin tanımlanmasındaki temel sorun, kültür ve siyasetin milliyetçilikle ilişkisini kurmakta yatar. Tanım sorunuyla başa çıkamayan çok sayıda araştırmacı ise milliyetçilikleri sınıflara ayırmayı denemişlerdir. Bunlar arasında en popüler olanı, biri etnik, diğeri vatandaşlığa dayalı (civic) iki tür milliyetçilik olduğunu ileri süren sınıflandırmadır (Durur, 2011; Akçam, 2008; Özkırımlı, 2008; Akman, 2008).

Milliyetçiliğe yönelik etnik ve vatandaşlığa dayalı bu sınıflamaya paralel olarak ulusal kimlikleri inşa ederken genel olarak iki tip ulus modelini örnek alındığını ileri sürülmektedir. Bunlar Fransız ulus modeli ve Alman ulus modelidir. Ulusal kimliğin yurttaşlığa dayandığı Fransız ulus modeli ülkenin vatandaşlarını, ulusun bir parçası olarak kabul eder ve ülkede bulunan bütün toplulukları etnik yapıları ve farklılıkları göz ardı edilerek ulusal kültürde bütünleşmeleri beklenmektedir. Böylece ulusal kimliğin tesisinde devlet, eğitime ve ortak dilin kullanımına büyük önem atfeder. Ulusal kimliğin inşasında önemli olan bir diğeri ulus modeli ise, kana veya ırka dayalı olan Alman ulus modelidir. Bu model Organik ve bütüncüdür. Belirli bir etnisiteden ve soydan gelen insanlar, ulusun bir parçası olarak kabul edilir. Ülke içindeki azınlıklar ve yabancılar istenmeyen insanlar olarak görülür ve her türlü kötülüğün kaynağı olarak lanse edilir. Kültürel ayrıcalık ve özgünlük meselelerini öne çıkarır. Bireyin dilini, dinini seçme hakkı yoktur (Akman, 2008; Can, 2013; Özkırımlı, 2008; Ekinci, 2013; Kaya ve Eroğlu, 2013).

Milliyetçiliği Türk milli kültürünü koruma ve geliştirme iddiası olarak tanımlayan Gungör (1980), milliyetçilik bağlamında kültür-medeniyet ayrımının ilk defa Gökalp tarafından ortaya atılmasına rağmen hala güncelliğini koruduğunu ifade etmektedir. Değiştirilmesi istenmeyen tüm değerler Gökalp tarafından kültür(sanat, dil, edebiyat); değiştirilmesi gereken değerler ise medeniyet (teknoloji, siyasi, sosyal düzenlemeler) kavramı altında toplanmıştır.

Milliyetçilik düşüncesi Millas (2008)'a göre "bizden olmayanı" da yani "öteki" kavramını da içerir. Milliyetçiliğin kendisi bir ideoloji ve dünya görüşü olarak her ne kadar tüm dünyaya yayılmasıyla birlikte evrensellik kazansa da milliyetçi kimlik evrensel değil; yereldir ve sınırlı topluluklarda anlam kazanır. Tüm dünyada ötekine karşı güvensizlik içinde bulunan, yani yabancı düşmanlığı hisseden insan toplulukları milli devletler içinde yaşamaktadır. Biz-onlar ayrımı temeldir.



Milliyetçilik ve milli kimliğin oluşumunu inceleyen Gökalp (2007) milliyetçiliğin doğal, verili ve ezel-ebed var olan bir “kendilik” değil, bir “temsil sistemi” ve böylece hayatı/toplumunu/dünyayı anlamlandıran bir “söylem” olarak ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Milliyetçilik bu bağlamda toplumsal ve kültürel oluşumların arkasındaki pratikler bütünü olarak kavramsallaştırılmalıdır. Milliyetçilik bir söylemsel oluşumdur ve milliyetçilik söylemi çok boyutludur. Tek bir milliyetçilikten değil, aksine milliyetçilik söylemlerinden söz edilebilir.

Türkiye’deki milliyetçilik anlayışının muğlâklığının altında yatan nedenleri ise İnşel (2009) Kemalizm ideolojisinin farklı gruplar tarafından sağ/sol Kemalizm; devletçi/liberal Kemalizm; muhafazakâr/reformcu Kemalizm gibi farklı şekillerde tanımlamasından geldiğini söylemektedir. Özellikle Atatürk’ün savunduğu programın sistemli bir ideoloji olmadığını ileri sürmesi ve Kemalizm’in mutlak bir kuramsal doğrudan ziyade siyasal bir duruştan kaynaklandığı söylenebilir. Çalışmada geçen “Kemalizm” ifadesi Albayrak (2014) tarafından tarif edilen ilk defa Batılı yazarlar tarafından kullanılan ve Türkçede “Atatürkçülük” olarak adlandırılan Atatürk ilkelerini ifade etmektedir.

Milliyetçilik ile ırk bağlantısını inceleyen Georgeon (2000) Almanları bir arada tutma gayreti güden Pancermenizm’deki ırk ve halk kavramlarının Türkiye’de aynen karşılık bulamamıştır. Georgeon (2000)’e göre "ırk" düşüncesi daha sonra Türk siyasi söz dağarcığına girmiştir ve bu kavram 19. yüzyıl sonuna doğru Tatarlar tarafından Osmanlı imparatorluğu'na sokulmuş olabilir. Irk kavramına dayalı ulus anlayışı, Rusya Türkleri tarafından yaygınlaşmışsa da, Türk milliyetçiliğinin fikir babası Ziya Gökalp, eğitim, dil ve ortak dine dayanan bir tanım getirerek bu anlayışı reddetmiştir. Bazı aşırıları dışında, "saf ırk" ya da "üstün ırk" düşüncesi fazla yandaş toplayamamıştır.

Atatürk’ün milliyetçiliğe yönelik tanımlamaları üzerinde duran Koçak (2008) milliyetçiliğe yönelik tek bir vurgudan ziyade farklı vurgulamalar olduğunu ileri sürer. Örneğin Çanakkale savaşında askerlere yazdığı mektupta evrensel değerlere vurgu yaparak dar kapsamlı şoven milliyetçilikten uzak durulması üzerinde durulurken; Keriman Halis’in dünya güzeli olarak seçildiği yarışma sonrasında Cumhuriyet Gazetesine verdiği demeçte Türk ırkının necip güzelliğine vurgu yapmış, bu güzelliğin sadece Keriman Halis ile ilgili değil; Türk ırkından gelen bir güzelliğin yansımaları ifade etmesi, Türk ırkının ırklar arasında en güzel ırk olduğunu belirtmesi ırkçı söyleme örnek gösterilebilir.

Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş aşamasında temelde muhafazakâr milliyetçilik ve devrimci milliyetçilik olmak üzere iki tür milliyetçilik olduğunu ifade eden Yücekök (1984);

Atatürk ve arkadaşlarının devrimci milliyetçiliği savunduğunu ve bu milliyetçilik anlayışının ulusal birlik temelinde ortak yurttaşlığa dayanmaktadır.

Milliyetçilikle ilgili bir diğer kavram ise Ulusoy (2011) ve Altınay (2009)'a göre militarizmdir. Militarizm; çok genel bir tanımla, ordu ve askerliğe dair değerlerin, pratiklerin, süreçlerin ve yaklaşımların yüceltilmesi ve yaşamın her alanına yayılması veya yayılmasının amaçlanması olarak tanımlanmaktadır. Militarizm; etimolojik olarak orduculuk anlamını taşımaktadır. Yani ordunun ya da askeriyenin dünya görüşlerini benimsemek anlamında kullanılmaktadır. Ordunun temel işlevi bulunduğu toplumu korumak ve savunmaktır. Militarizm ise, modern ulus-devlet yapısıyla birlikte yeni bir anlama kavuşmuştur. Ulus-devlet anlayışının temsilcisi olarak topluma örnek olma; toplumu üstten değiştirme ve aydınlatma aracı olarak ordu kurumu yerini almıştır.

Sonuç olarak Kaya ve Eroğlu (2013) ve Kancı (2013)'a göre; hiçbir milliyetçilik ideolojisinin bu iki modelin sadece birini saf haliyle cisimleşmiş halinde olamayacağını iddia etmektedir. Her milliyetçiliğin pratikte bu milliyetçiliğin anlayışından bir araya geldiğini söylemektedirler. Milliyetçilik politik görüşünde öne çıkan kavramların militarizm, kültürel farklılıklar olduğu söylenebilir.

### 2.2.2.3.Muhafazakarlık

Muhafazakârlık kavramına yönelik farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Muhafazakârlık kavramı Erdoğan(2004) tarafından farklı siyasî-ideolojik pozisyonların hepsinin zaman zaman gösterdikleri bir özellik olup; genellikle hızlı sosyal değişmeye direnme ve geleneksel normları destekleme eğilimi olarak tarif edilmektedir. Yine muhafazakârlık, geçmişini bugünün süzgecinden geçirip geleceğe taşıyabilmek kaygısını amaçlayan bir bakış açısı olarak Türe (2005) tarafından tarif edilmiştir. Muhafazakârlığı Çaha (2004) ise Tanrı inancı, din ve maneviyatçılığı esas alan bir siyaset tarzı olarak tanımlamaktadır.

Muhafazakârlık kavramının tanımlanmasını Akkaş (2004) 'a göre güçleştiren iki temel neden vardır. Birincisi muhafazakârlıkla ilgili tanımlamalar genellikle geçmişin hikmetleri üzerinden yapılması ve gelecek, geçmişin referansları ile açıklanmaktadır. İkincisi ise muhafazakârlık, gelecek yönelimli ve değişimi esas alan tüm teorik çalışmalara, toplumsal pratiklere temkinli yaklaşan ve hatta direnç gösteren bir düşünce olmasıdır. Muhafazakârlığın tanımını güçleştiren Erdoğan (2004)'a göre birincisi, muhafazakârlığın gelenekle olan zorunlu bağı; ikincisi ise muhafazakârlık sistematik doktrin ve-ya ideolojilere karşı kuşkucudur, bu da onun kendisini tutarlı ve sistematik bir ideoloji olarak kurmasını engelleyici bir etki yapmasıdır.

Muhafazakâr ideolojinin en belirgin ayırt edici özelliği Gutek (2006)'e göre mevcut kurumları ve şartları koruma eğiliminde olmasıdır. Toplumun hiyerarşik düzenini ve yol gösterici olarak geçmişi benimsemek, geleneğe önem vermek, değişime ve yeniliğe şüpheyle bakmak temel felsefesini oluşturur. John Locke, liberalizm ne anlam ifade ediyorsa Edmund Burke de muhafazakârlık için öyle bir anlam ifade ettiği söylenebilir. Burke, kültürel miras insanların başarılarından oluşmaktadır ve geçmişten günümüze kadar gelen kültürel mirasın gençlere aktarılmasını böylelikle de kuşaklar boyunca bu mirasın korunmasını sağlayan eğitim kurumuna önem verilmelidir. Muhafazakâr ideolojinin temel tezlerini Burke şu şekilde açıklamaktadır. Birincisi; kurumlar, tarihsel süreçte ortaya çıkmış haklar ve görevlerin karmaşık bir bütünüdür. İkinci olarak, insan davranışı belirli bir kurumsal sistemin şartlanma yoluyla gelişir ve kültürel miras kuşaktan kuşağa aktarılır. Üçüncü olarak insan kültürü ve kurumlar denenmiş insan yaşantısındaki sürekliliğini yansıtır ve denenmemiş devrimsel bir eylemle kaldırılmamalıdır. Dördüncüsü; gelenek, kolektif, toplumsal zekânın bir hazinesidir.

Muhafazakârlık kavramının siyasi literatürde kullanımının yaklaşık iki yüzyıl önce başladığını ifade eden Akkaş (2004) 'a göre muhafazakârlığın temel amacının, devrimlerin yaratabileceği toplumsal yıkımı hissederek, devrimleri önlemeye çalışmak olduğunu ifade eder. Muhafazakârlık tanımının toplumların durumlarına göre farklılıklar göstermesi veya aynı toplumun farklı tarihi süreçlerinde farklı yansımalara sahip olması, bu düşüncenin pragmatik niteliğini gösterir. Aklın geçmişle olan bağı koparılarak aydınlatılmalı, aydınlanmış akılda çevresini düzelterek mükemmel bir düzen kurulabilmektedir. Akıl, tutkularla hareket ettiğinden dolayı mutlak bilgiye ulaşması mümkün değildir. İnsanoğlunun gelişim sürecinin yavaş olduğunu vurgulayan muhafazakârlık, yavaş ilerleme ve sınırlı reformun insanlığın doğal durumunu yansıtmaktadır.

Muhafazakâr ideolojisinde temel kavramları Gutek (2006)'e göre geçmiş, geleneğin rolü, organik toplum, hiyerarşi ilişkisi, sosyal değişme, insan doğası ve yabancılaşma korkusudur. Bu bağlamda geçmiş sosyal kurum ve insan ilişkilerini biçimlendiren saygı duyulması ve devamlı müracaat edinilmesi gereken bir zaman dilimi olarak algılanır. Bireyler, geçmişle bağlantı kurarak kolektif bir bilinci miras olarak alırlar. Geçmişi yok sayma ve devamlı değişim peşinde koşma bireyde köksüzlük oluşturarak bir kimlik krizine neden olur. Yine Akkaş (2004)'a göre tarihi olaylar çeşitlilik gösterse de, tarihi yöntemin doğru olarak kullanılmasının, var olan durumdaki değişimleri, geçmişe bakarak gözlemek olduğunu belirtir

Muhafazakârlığın üzerinde durduğu önemli kavramlardan biri de toplumdur. Muhafazakârlığın toplum anlayışı Türe (2005)'ye göre geçmişten gelip geleceğe akan ve

kendisine hiçbir biçimde müdahale edilmemesi gereken organik, canlı bir yapıdır. Bu açıdan toplum konusunda ana tema, toplumun tarihselliği, organik, canlı ve karmaşık bir yapı oluşudur. Organik toplum yapısını temel alan muhafazakâr dünya görüşünün ana kolonları ise gelenek, aile, ancak özellikle din ve mülkiyettir.

Muhafazakârlara göre toplum Çaha (2004)'ya göre ise hem canlı hem de işlevsel açıdan farklılaşmış, mükemmel bir organizma gibidir. Toplumun gelişimi bir organizmanın gelişimine benzer. Değişik evrelerden geçer ve her evre kendisine yeni şeyler kazandırır. Toplumun, kendisini iç dinamiğiyle yenileme gibi bir özelliği vardır. Toplumlar zamanın koşullarına göre işlevi bitmiş değerlerini, kurumlarını ve süreçlerini yenileriyle takviye ederler. Toplum sürekli değişim geçiren bir organizma olduğu için bu organizmada değişime yönelik meydana gelebilecek sun'î müdahaleler toplumun yapısını bozar. Toplumun bir kurumuna ya da parçasına yapılan müdahale sadece onunla sınırlı kalmaz, diğer parçalarını da derinden etkiler. Yine Akkaş (2004)'a göre toplum otomobil gibi parçalardan oluşan bir bütün değil, ağaç gibi organik bir büyümeye sahiptir. Burada devamlılıktan amaç statükonun sürdürülmesi ve bilineni, bilinmeyene tercih etmektir.

Muhafazakâr düşünceye göre okul Gutek (2006)'ya göre, kültürel mirası taşıyan değerleri koruyarak, yeni nesle aktaran böylece bu değerleri gelecek nesiller için güvence altına alan bir kurum olarak görülür. Kültürel mirası korumanın yanı sıra geleceğin liderlerini yetiştirme ve bu elit sınıf için kapsamlı bir müfredat oluşturarak liderlik yeteneği sahip kişilere özel bir program hazırlar. Elit gruba yönelik zengin içerikli olarak hazırlanan müfredat toplumun diğer tabakalarında okuma, yazma ve matematik programlarından oluşmaktadır. Farklı kategoride hazırlanan eğitim programı ayrıca zeki, yetenekli ve karakterli bireyleri belirleyerek özel okullarda eğitime yönlendirme gibi bir fonksiyon da icra etmektedir. Müfredat programını uygulayan öğretmen de muhafazakâr ideoloji de önemlidir. Öğretmen öncelikli olarak kültürel mirası özümsemeli ve bunu öğrenciye en etkili şekilde aktarmalıdır. Kültürel çeşitlilik, toplumu yeniden yapılandırma, toplumsal değişimden öğretmen özellikle uzak durmalıdır. Çünkü onun temel görevi sadece var olan kültürel mirası öğrencilerine aktarmadır.

Özetle muhafazakârlık genel hatlarıyla incelendiğinde öne çıkan temel kavramların geçmiş, geleneğin rolü, organik toplum, hiyerarşi ilişkisi, sosyal değişme, insan doğası ve yabancılaşma korkusu olduğu söylenebilir.

#### 2.2.2.4.Marksizm

Marx görüşlerini oluştururken önemli ölçüde Hegel'den etkilendiğini ifade eden Gutek (2006); Hegel'in diyalektik süreçte her bir düşünce karşıtını da içermektedir. Çatışan

düşüncelerden sonuç olarak daha yüksek nitelikteki bir düşünce ortaya çıkmaktadır görüşünden hareketle Marx, tarihin burjuva ve proletarya arasında çatışmalara dayandığını iddia ederek diyalektik materyalizm düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Hegel'de diyalektik süreç 'mutlak İdea'nın ortaya çıkmasına kadar devam ederken Marx'ta bu süreç proletaryanın hâkimiyetiyle son bulacak kapitalist sistem ortadan kalkacaktır. Kapitalizmin tek amacı daha fazla üretim ve daha fazla kar elde etmek ve işçi sınıfı baskı altında tutarak bu hedeflerini gerçekleştirmektir. Yine Marx, Hess'in tüm problemlerin kaynağında özel mülkiyet kavramı görüşünden etkilenmiştir.

Marksizmde devlet konusunu inceleyen Althusser (2014)'e göre devlet; işçi sınıfının artı-değerin zorla edilmesi sürecine boyun eğmesi için, egemen sınıfların işçi sınıfı üzerindeki egemenliği güvence altına almasını sağlayan bir baskı “makinesi”dir. Marxist teoride devlet; devlet aygıtı olarak tanımlanmaktadır. Yani zorunluluğunu ve varlığını hepimizin kabul ettiği polis, mahkeme, hapisane gibi uzmanlaşmış aygıtlar; polis ve ordu gibi gerektiğinde güç kullanabilecek yardımcı uzmanlaşmış birlikler ve bütünün üzerinde devlet başkanı, hükümet ve idare olmak üzere 3 grupta toplanır. Devlet, yalnızca devlet iktidarına bağlı olarak anlam taşır ve devlet iktidarının herhangi bir sınıf ya da sınıflar ittifakı tarafından elde tutulması yani elde edilmesi ve korunması çerçevesinde döner. Bu anlamda devlet iktidarı (iktidarının elde edilmesi/korunması) ile devlet aygıtı birbirinden ayrıdır.

Marx'ın görüşü dünyanın birçok ülkesini etkilediğini ifade eden Gutek (2006)'e göre Marx'ın düşüncesinde gerçek eğitim ancak bilimsel sosyalizmin ilkeleri çerçevesinde üst sınıfın alt sınıfın zihnini yanlış bilinçlendirmesinden, yanlış düşüncelerden temizleyerek gerçekleşebilir. İşçi sınıfında devrimci bir bilinçlenme oluşturulması, proletaryanın elit kesiminin işçi sınıfının istekleri doğrultusunda eğitilmesi için eğitim araç olarak kullanılmalıdır. Marx'a göre eğitimin en önemli görevlerinden biri devrimci kuramı uygulamaya geçirme işlevi görmeli ve sınıfsız topluma ulaşmada öncülük etmelidir. Marx'ın önerdiği eğitim zihinsel, psikolojik, bedensel öğretimin yanı sıra birçok sanat ve fen dallarını içine alan poli-teknik bir eğitimidir. Poli-teknik eğitim bireyin yabancılaşmasını en aza indirgeyecek, bireyin üretim ve iş ortamlarını içine alan ve üretim araçlarını bir sosyal değişim aracı olarak gören bir eğitim olarak görülmektedir.

Marx'ın düşüncelerini inceleyen Topakkaya (2009)'ya göre tarihsel materyalizm ve diyalektik kavramları önemlidir. Tarihsel materyalizm anlayışına göre tarih ve toplumların sosyo-ekonomik gelişim diyalektik bir süreçle ilerler. Kültür, siyaset ve toplumsal gelişmeler üretim tarzı dolayısıyla da ekonomiyle yakından ilgilidir. Buradan hareketle toplumda alt yapı ve üst yapı olarak iki yapıdan söz edilebilir ki toplum içindeki

ekonomi ve üretim biçimi toplumun alt yapısını; kültür, sanat, felsefe ise üst yapısını oluşturur. Bu süreçte üretim araçlarını ve sermayeye sahip olma toplum içinde sınıfsal farklılığın özünü oluşturur. Diyalektik ise tarihsel süreç içerisinde bir yöntem olarak tarihin ve siyasal hareketlerin nasıl geliştiği hakkında bize bilgi vermektedir.

Tarihsel materyalizm ve diyalektik yöntemi inceleyen Özçınar (2013)'a göre gerek Marx gerekse de Engels'te tüm olgusal gerçekliğin temelinde diyalektik yasalara uygun işleyen bir süreç olduğunu ileri sürerek diyalektik ve tarihsel maddeciliğin temellerini oluşturmuşlardır. Diyalektik düşünceyi, maddeci bir yaklaşımla yeni bir bakış açısıyla yorumlayarak bir bilimsel yöntem olarak kullanarak, diyalektik bir yöntemle olgusal ve toplumsal gerçekliği çözümlenmeye çalışmışlardır. Diyalektik bu yönüyle, bir bilimsel dünya görüşü (felsefe) olmanın yanı sıra tarihsel bir süreç içinde toplumu/ toplusal oluşum ve dönüşümü kendi zorunlu yasalarıyla birlikte kavramanın bir aracı olan eleştirel bir yöntemdir.

Marksizm ile ilgili öne çıkan kavramların diyalektik, tarihsel materyalizm, üst/alt yapı ve yabancılaşma olduğu söylenebilir.

### 2.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında yeniden kavramsallaştırmacılık akımı, politik metin ile ilgili alanda yapılan literatür çalışması ve Sosyal Bilgiler öğretimi üzerine yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı üzerine yapılan çalışmalardan en kapsamlısı Pinar ve ark.,(2004) tarafından yazılan “*Understading Curriculum*” adındaki çalışmadır. Söz konusu kitap Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı ile ilgili genel çerçeve çizilmekte program geliştirmeden programı anlamaya yönelik ayrıntısıyla bilgi verilmektedir. Çalışmada eğitim programını tarihsel, ırksal, fenomolojik, uluslararası metin olarak anlama gibi 12 farklı anlama tarzı üzerinde durulmakta ve bu anlama tarzı ile ilgili bilgi verilmektedir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına yönelik Pinar (2004) tarafından yapılan “*What Is Curriculum Theory?*”adlı çalışmada Pinar(2004) eğitim programından ne anlaşılması gerektiği, ABD'deki eğitim programı ve eğitim programı ve öğretimi alanındaki uzmanların durumu hakkında bilgi verilmektedir. Söz konusu çalışmada eğitim programı uzmanlarının ABD'de kimlik problemi yaşadığını ifade eden Pinar(2004) uzmanların bu kimlik krizini nasıl aşacağı ile ilgili çözüm önerilerini sunmaktadır. Eğitim programı olarak curriculum yerine; currere kavramının kullanılması gerektiğini ifade eden Pinar (2004) bu çalışmasında eğitim programı olarak currere hakkında bilgi vermekte ve currerenin aşamalarını aktarmaktadır.

Eğitim programı alanında modern çağın geride kaldığını ifade eden Slattery (2006)'nin çalışması “*Curriculum development in the Postmodern Era*”da yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında eğitim programının postmodern yaklaşımlarından etkilendiğini ifade etmektedir. Eğitim programı anlayışında postmodern dönemle birlikte artık eğitim programı alanının program geliştirme çalışmalarıyla ilgilenmediğini daha çok eğitim programı alanındaki çalışmaların programı “anlama” ya kaydığını ifade eden Slattery bu paradigma değişikliğinin arka planında yatan hermeneutik, fenomenoloji, postmodernizm gibi farklı yaklaşımların etkili olduğunu ileri sürmektedir.

Yeniden Kavramsallaştırmacılık akımının ABD eğitim programı üzerine etkisi üzerine araştırma yapan Pacheco (2010), “Curriculum Studies: What is The Field Today?” isimli makalesinde söz konusu akımın eğitim programı alanı ile ilgili düşüncelerinin ne olduğu, akımdaki uzmanların ortak özellikleri, eğitim programı alanında nasıl bir değişikliğe yol açtığı; amacının ne olduğu; şu anki durumu ve geleceğe yönelik nasıl bir bakış açısı üzerinde durmaktadır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı ile ilgili Türkiye’deki literatür tarandığında Bümen ve Aktan(2014) tarafından “Yeniden Kavramsallaştırma Akımı Işığında Türkiye’de Eğitim Programları Ve Öğretim Alanı Üzerine Özeleştirel Bir Çözümleme” adlı bir makale çalışmasına ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada Bümen ve Aktan (2014) Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı ile ilgili genel bilgiler vermekte; söz konusu akımın amacı, nasıl ortaya çıktığı ve akıma yönelik eleştiriler hakkında genel bir bakış açısı sunduktan sonra Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştiri yapmaktadır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı üzerine Bowers ve Pinar (1992) tarafından yapılan “Politics of Curriculum: Origins, Controversies and Significance of Critical Perspectives” makale çalışmasında eğitim programı ve öğretimi alanını etkileyen politikalar üzerinde durulmakta özellikle Marxist anlayışa sahip Apple, Giroux, Bowles ve Gintis’in ileri sürdüğü eleştirel pedagoji, direnç teorisi hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca söz konusu makalede ırk, toplumsal cinsiyet ve toplumsal sınıf konuları üzerinde durulmaktadır.

Eğitim programı üzerinde politik görüşlerle ilgili olarak “Routledge International Handbook of Critical Education Routledge International Handbooks” isimli kitapta Apple, Au, ve Gandin (2009)’da eleştirel eğitim, eleştirel eğitimin imkânları; okulların şirketler tarafından nasıl kontrol altında tutulduğu ve okulların nasıl şirketlerin etkisi altına girdiği; Freire’in eleştirel pedagojiye yönelik görüşleri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca aynı çalışmada eleştirel eğitim için öğretmen eğitimi, Japonya, Çin ve Brezilya’dan eleştirel eğitim üzerine örnekler verilmektedir.

Eğitimin neoliberalizm politikalarından nasıl etkilendiğini inceleyen Giroux(2004) “Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: Making The Political More Pedagogical” adlı makale çalışmasında neoliberal dünya görüşünün demokratik değerleri nasıl aşındırarak yerine pazarın egemen olduğu değerleri nasıl yerleştirmeye çalıştığını incelemektedir. Neoliberalizmi; politik bir görüş olarak son zamanlarda en tehlikeli ve en yayılcı karaktere sahip bir politik görüş olduğunu ifade eden Giroux (2004)’ a göre genelde eğitim özeldeyse eğitim programı ve öğretim alanının bu süreçten olumsuz olarak etkilendiğini ifade etmektedir. Eğitimin de içinde olduğu tüm alanı neoliberalizm kendi ölçütlerine göre yeniden dizayn ettiğini ifade eden Giroux(2004)’ a göre neoliberalizmin değerleri dışındaki tüm değerlerin ikinci plana itildiğini ve yok sayıldığını iddia etmektedir.

Eğitim ve eğitim programlarının iktidar tarafından kendi istekleri doğrultusunda oluşturulduğunu iddia eden Apple (2000)’ ın “Official Knowledge” adlı kitabında sağ görüşteki muhafazakâr düşüncenin eğitimin her aşamasına kendi düşüncelerini farklı şekillerde yansıttığını ve muhafazakâr kimliğe sahip öğrenciler yetiştirme gibi bir amacının olduğunu iddia etmektedir. Eğitim programındaki konular Apple (2000)’ a göre hakim olan iktidar tarafından kasıtlı ve belli bir amaç doğrultusunda seçilir. Seçilen bu konular hâkim politik görüş tarafından tek gerçeklik olarak sunulur. Öğretmenlere düşen görev ise bu seçilmiş konuları; iktidar tarafından oluşturulan “resmi bilgi” yi öğrencilere aktarmaktır.

Doğan (2012) tarafından hazırlanan “Türkiye’de İlköğretim Matematik Eğitim Programı: Eleştirel Söylem Analizi” adındaki doktora tezinde matematik eğitimi ile neo-liberal eğitim politikaları, sosyal sınıflar arasındaki kültürel farklılıklar, cinsiyet ayrımcılığı ve milliyetçilik politikaları gibi sosyal ve politik konuların yansımalarının araştırmıştır. Söz konusu araştırmanın sonucunda matematik eğitimindeki ve problemlerindeki ‘gerçek hayat’ kavramı sadece orta ve üst-orta sosyal sınıfların hayatlarını karşılamaktadır. Cinsiyet ayrımcılığı bağlamında; kadın-erkek eşitliği konusunda ders kitaplarında nicelik açısından bir iyileşmeden bahsedilebilirse de nitelik açısından sorunların devam ettiği ifade edilmiştir. Öğretmenin matematik eğitimi ile milliyetçilik arasındaki ilişkiye dair görüşleri milliyetçiliği bir politik duruş/akım olarak değil, doğal ve normal bir olgu olarak algılamasından kaynaklanmaktadır. Neo-liberal eğitim politikaları açısından ise öğrencileri matematik bilgi ve becerilerini toplumsal fayda yerine özel şirketlerin yararları için kullanmaya yönlendirdiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

İnal (1996) tarafından hazırlanan “Eğitimde İdeolojik Boyut” adlı kitap çalışmasında ders kitapları ve eğitim programları üzerindeki politik görüşlerin yansımaları incelenmiştir.



Söz konusu çalışmada eğitimi etkileyen politik görüşlerden Marxizm, Freudcu Sol, işlevselcilik, anarşizm hakkında bilgi verilmekte ve bu politik görüşlerin eğitime yönelik bakış açıları incelenmektedir. Ayrıca sosyolojik açıdan hermeneutik paradigmanın eğitime yönelik yansımaları üzerinde durulmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersini politik bir metin olarak anlamaya yönelik literatür incelendiğinde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerinden hareketle Sosyal Bilgiler dersi değerlendirildiği söylenebilir. Bu çalışmalara örnek olarak Yapıcı (2007) tarafından “İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri” ; Necdet(2007) tarafından İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri; Doğanay ve Sarı (2008) tarafından “Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma” gösterilebilir. Bu çalışma genel olarak Sosyal Bilgiler 6.sınıf öğretim programını etkileyen politik görüş/görüşlerin neler olduğunu yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında incelenerek söz konusu öğretim programının nasıl bir öğrenci profili amaçladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Genel olarak eğitim programını;özelde ise Sosyal Bilgiler öğretim programının politik görüşlerden ayrı olarak düşünülmemektedir. Siyasilerin varlığını devam ettirebilmeleri için ülkenin en ücra yerlerine kadar kendi dünya görüşlerini yaymada eğitim kurumlarının önemli bir enstrüman olduğu düşünülmektedir. Yine bugünün öğrencilerinin geleceğin seçmeni olduğu göz önünde bulundurulursa politikaların öğretim programlarını etkilemesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

#### 2.4. Literatür Özeti

Bu çalışmada yeniden kavramsallaştırmacılık bağlamında Sosyal Bilgiler 6.sınıf öğretim programını politik bir metin olarak inceleyerek Sosyal Bilgiler öğretim programının arka planında var olan politik görüş/görüşlere ulaşmak amaçlanmıştır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı ABD’de 1960’lı yılların sonlarına doğru ortaya çıkan ve program çalışmalarının odak noktasının program geliştirmeden ziyade; alanda geliştirilen programları “anlama” olduğu üzerine duran bir akımdır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının bu bağlamda eğitim programı ve öğretim alanına yönelik bir paradigma değişimini amaçladığı söylenebilir. Söz konusu bu paradigma değişimi Tyler’ın görüşleri ile ilişkili olan eğitimde program geliştirmenin yerine; tarihsel, politik, ırksal, otobiyografik / biyografik, estetik, teolojik, kurumsal ve uluslararasılığın yanı sıra cinsiyet, fenomenoloji, postmodernizm ve post-yapısalcılık gibi disiplinler arası yaklaşımla farklı disiplinleri de içine alan “ programı anlama” ya yönelik akademik çabaları ifade eder.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımını ortaya çıkaran etkenlerin başında Tyler'in program geliştirmeye yönelik görüşleri olduğu söylenebilir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının Tyler'in görüşüne yönelik eleştirileri ise şu şekilde özetlenebilir:

Tyler'in yaklaşımının tümü okul içerisindeki uygulamaları geliştirme üzerine odaklanmış ve eğitim uzmanları laboratuvar okul deneyimlerini kendileri okula gitmeden doğrudan kendileri yazmıştır. Yine Tyler'in yaklaşımı; program geliştirme çalışmalarının değerden yoksun olduğu, değerlendirme formunun seçilmesi ve hedeflerin oluşturulması sürecini aşırı derecede basitleştirdiği, programın düzenlenmesi ve geliştirilme sürecinde karşılaşılan problemleri ve karmaşık konuları görmezden gelmesi; öğrencilerin bireyselliğın göz ardı edilmesi; Tyler'in yaklaşımı aşırı derecede prosedür içermekte ve siyasi görüşlerden çok çabuk etkilenmektedir. Tyler'in yaklaşımı; davranışın ön planda olduğu ders planı, bağlamdan bağımsız hedefler, rekabetçi ve dış değerlendirme, hesap verilebilir politika, öğretmenle öğrenci, sübjektif birey ve bilginin objektifliği, beden ve ruh, öğrenme ve çevreyi ayıran dualistik yaklaşımından dolayı artık geçerli olmadığını ifade edilmektedir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımını ortaya çıkaran bir diğer neden ise ABD'de eğitim programına yönelik eleştiriler için çözüm aranan toplantılara eğitim program uzmanlarının kasıtlı çağırılmaması; eğitim programı alanına kayıt yaptıran öğrenci sayısındaki ciddi düşüş ve eğitim programı ve öğretim alanında emekli olan akademisyenlerin yerine farklı disiplinlerdeki akademisyenlerin azalması gösterilmektedir. Tüm bu olumsuzluklardan dolayı eğitim programı ve öğretim alanında ciddi bir kriz/kimlik problemi yaşanmış ve bu krizi aşmak için yeniden kavramsallaştırmacılık akımı alana yönelik yeni bir bakış açısı getirerek eğitim programı alanının odak noktasını ve eğitim programı uzmanlarının asli görevini program geliştirmeden; farklı alanlarda geliştirilen programı "anlama" olarak belirlemiştir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının düşünsel olarak şekillenmesinde etkili olan çalışma alanlarından biri de felsefedir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımını etkileyen felsefi görüşler öncelikli olarak post modernizm, postyapısalcılık, hermeneutik olduğu söylenebilir.

Postmodernizmin başlangıcı olarak kabul edilen 1960-1970'li yıllar aynı zamanda yeniden kavramsallaştırmacılık akımının da ortaya çıktığı yıllar olarak kabul edilmektedir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı modern eğitim programına bir tepki olarak post modern bağlamda eğitim program çalışmalarını savunmaktadır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı eğitim program çalışmalarını post modern perspektiften değerlendirmektedir. Akımın çalışmaları hakim, modern mekanik bir bakış açısından ziyade;

postmodern bir bakış açısıyla eğitim programını analiz eder. Pınar (2004)'e göre "ilerleme", "evrensellik" ve "düzenlilik" gibi kavramlar üzerine inşa edilen modern perspektif Tyler'in program anlayışında da görüldüğü gibi açıkça yeterli değildir. Modern eğitim anlayışının temelinde yatan varsayım notları ve testleri değerlendirerek öğrencilerin gelişimini ortaya koymaktır. Bu çabalar tüm öğrencilerin ortak bir bakış açısıyla düzenlilik çerçevesinde sorulara yanıt vermek ve yorumlamak; buradan hareketle öğrencinin başarılı olduğu ve konuyu kavradığını varsaymaktadır.

Postmodern bakış açısıyla dünyada modernizmin ileri sürdüğü gibi bir düzenlilik yoktur; aksine karmaşıklık vardır. Tarihin doğrusal bir çizgiye ve parçalı olduğu görüşünü reddeden postmodernizm gelişen ve çelişkili dünya görüşünü savunur. Postmodernizm çoklu gerçeklik, bireyin kişisel deneyiminin yorumunun önemli olduğunu vurgular. Tüm bunların yanı sıra Postmodernizm bilginin sosyal yapılandırılması, bütünleşik eğitim programının eğitimi anlamak için otantik değerlendirmenin önemini vurgular. Post modern eğitim programının amacı "anlama"dır. Postmodernizm eğitim programı alanına yansımaları ise Miller (2010); eğitim programı alanının teknik, rasyonel, kuralcı doğasını "yeniden kavramsallaştırarak"; teorik çeşitlilik olarak anlaşılmasına doğru hareket ettiğini ifade etmiştir. Postmodern eğitim program uzmanları ardışık, doğrusal, öngörülebilir, ölçülebilir ve evrensel olarak üzerinde anlaşılabilir eğitim programının geliştirilmesi, düzenlenmesi, tasarımı konularındaki eksiklikleri ortaya koymaya çalışmışlardır.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımını etkileyen bir diğer felsefi görüş ise Post yapısalcılıktır. Postyapısalcılık, Miller (2010)'a göre; eğitim programını oluşturan ve program içine gömülü olan çeşitli kavramların tarihsel, sosyal, kültürel söylemsel uygulamaları ve eğitim program yapısının ne olduğu ve kimin tarafından şekillendirildiğini ortaya koymaya çalışır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı, programı anlamaya yönelik post yapısalcılıktan ödünç aldığı iki önemli kavram vardır ki bunlardan birincisi metin(text) diğeri ise söylem (discourse)dir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına göre metin (text) kavramı, hem yazının özel bir parçası hem de çok daha geniş anlamda sosyal gerçekliği ifade eder. Söylem (discourse) kavramı ise insan dünyası ve sosyal ilişkilerinin dil aracılığıyla sözlü ve yazılı olarak açıklanmasıdır. Eğitim programı olarak, programlar içinde farklı söylemler tasarlanmış, inşa edilmiş ve uygulanmış olarak eğitim programına şekil verirler. Post yapısalcı yaklaşım tekçi pozitivist eğitim araştırma ideallerini, nedensel açıklamalarını ve genellemeleri reddeder. Özellikle iktidar konusuyla ilgilenen bu yaklaşım iktidarın yanı sıra bilginin ne olduğu, kimin tarafından oluşturulduğu ve nasıl belirlendiğinin yanı sıra üretilen bilginin nasıl oluşturulduğu, nasıl düzenlendiği ve nasıl işlevsel hale getirildiğini de incelemeye çalışırlar.

Hermeneutik bakış açısı yeniden kavramsallaştırmacılık akımını etkileyen bir diğer felsefi görüştür. İnsan eylemlerinin doğa bilimsel araştırma yöntemleri tarafından konulan evrensel yasaların kapsamında irdelenip sınıflanabileceğini reddeden bu görüşe göre pozitivist anlayış, insanın düşünce ve hareketlerinin evrensel yasalara göre düzenlilik ve indirgeyerek açıklamaktadır. Hâlbuki insan davranışları, dünyadaki diğer varlıklardan *niteliksel olarak* ayrılırlar ve insan ilişkileri evrensel yasaların değişmez tekdüzeliği tarafından kuşatılmayacak kadar çeşitli, karmaşık ve özeldir. Hermeneutik (yorumsama) düşüncesinde uzmanların ortak noktası; bireyin bir anlamlar dünyası içinde bulunduğu ve tüm var oluşunu ifade eden unsurların hep bu anlamlar dünyasının da yer alıp şekillendiğidir. Bireyin en önemli eylemi ise kendisini ve dünyayı anlama çabasıdır. Bu anlama ve anlamlandırma çabası fen bilimlerinde olduğu gibi deneysel olarak dışarıdan açıklama olarak değil; sosyal bilimlerdeki “anlama”yla ortaya konulabilir. Kısaca; doğa açıklanır; insan ise anlaşılmalıdır.

Eğitim programı alanı, yeniden kavramsallaştırmacılık akımı tarafından “karmaşık konuşma” olarak nitelendirilmektedir. Çünkü eğitim programına yönelik alanı politik, ırksal, toplumsal cinsiyet, tarihsel bir metin olarak birçok farklı değerlendirmeler bulunmaktadır ve bu durum alanı son derece karmaşık hale getirmektedir. Yine alanın karmaşık olmasının nedeni olarak akımın, 1970’den beri başlayan yeni bir hareket olarak olduğundan dolayı bu kadar yeni bir hareketin bu kadar karmaşık olmasının doğal olduğu ileri sürülmektedir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı eğitim programına ilişkin yarış pisti “curriculum” kavramı yerine yarış pistinde koşma anlamında “currere” kavramını kullanmayı tercih eder. Currere; birey tarafından ifade edilen yaşam deneyimleri üzerine yoğunlaşır ve bireyin eğitim deneyimindeki davranışlarını yüzeysel olarak sayılarla dışarıdan bir bakış açısıyla ifade etme yerine; bu davranışı yapan kişinin kendi deneyimlediği yaşantıyı onun bakış açısıyla tanımlamaya çalışır. Böyle bir bakış açısının avantajı, vurguyu okul dersleri seviyesinden bireysel deneyime ve bu deneyimin etkilerine, öğretimi sosyal bağlamı da içine alacak şekilde genişletmesidir. Currere, öğrencilerin kendi okul deneyimlerinin farkında olmasının yanı sıra eğitim faaliyetlerini biçimlendirici bir role sahip olduklarının bilincine ulaşmasını önemser. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına göre geleneksel program geliştirme ile ilgili problem, eğitim programı kavramının yanlış yorumlanmasında yatmaktadır. Currere Latince’de bir yarış pisti üzerinde “koşmak”tır. Bu anlamda eğitim programı sözel bir ifade/bir aktivite bir içe doğru yolculuğu ifade eder. Hâlbuki modern program geliştirme anlayışı program geliştirmeyi yarış pistine indirgemıştır. Böylece eğitimciler eğitim programını okul içiyle sınırlı ve okulda ulaşılması gereken hedefler olarak

inanmışlardır. Eğitim programı; basit bir rehber kitabı, bir ders planı, hedefler olarak algılanmıştır. Hâlbuki eğitim programı, bütüncül bir yaşam deneyimi, kişinin hayat yolunu şekillendirme yeteneğine sahip kendi farkındalığını anlayarak alana yolculuk, bitmeyen bir üretimdir. Böyle bir bakış açısı, yaşam deneyimlerine ve insan olarak bireysel kimlik oluşumu üzerine dikkatimizi yoğunlaştırır.

Currere yönteminde farklı aşamalar vardır. Bunlar: (1) gerileyen, (2) ilerici, (3) analitik (4) sentetik adım/aşamadır. Currere'nin otobiyografik yöntemi eğitim deneyiminin otobiyografik çalışmada hem zamansal hem de bilişsel hareketlerine işaret eder. Bu 4 aşama eğitim deneyiminin varlıksal nedenini karakterize eden bilen ve bilinen arasındaki ilişkinin zamansal ve bilişsel şeklini ortaya koyar.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına göre eğitim programı alanının odak noktası farklı söylemler çerçevesinde eğitim programını “anlama” dır. Bu söylemlerden bazıları tarihsel bir metin olarak eğitim programının anlama; ırksal bir metin olarak eğitim programının anlama; toplumsal cinsiyet olarak eğitim programını anlama ve politik bir metin olarak eğitim programının anlama şeklinde özetlenebilir.

Tarihsel bir metin olarak eğitim programının anlama; tarihsel süreç içerisinde alanın geçirdiği değişim ve dönüşümlerin eğitim programı ile ilgili metinlere nasıl yansıdığıyla ilgilidir. Pinar ve arkadaşları (2004), alanda ortaya konulan tarihsel metinleri farklı yazarların bakış açılarıyla ele alarak, yorumlayarak alanı tarihsel bir metin olarak anlamaya çalışırlar. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının geleneksel eğitim program geliştirme çalışmalarına yönelik önde gelen eleştirilerinden biri de söz konusu bu geleneğin tarih dışı olduğuna yönelik vurgusudur. Eğitim programının tarih dışı olması, alanın tarihsel bir temele dayanmamasıdır. Tyler'ın program geliştirmeyle ilgili düşüncesi bürokratik ilgisinden dolayı çok az tarihe danışma ihtiyacı duyar. Program geliştirmenin kendisi protokol ve eğilimlere göre kendisini kavramsallaştırır.

İrksal Bir Metin Olarak Eğitim Programını Anlama; ırk ile ilgili konuşulduğunda sadece biyolojik olarak değil; kültürel olarak insan grupları arasında biyolojik ve morfolojik tüm özellikleri taşımaktadır. Beyaz ırk, siyah ırk, Yahudi ırkı kullanımları birer metafor ve yanlış adlandırmalardır. Beyaz ırk denildiğinde aynı zamanda hem ABD okul eğitim programını hem de eğitim programını içine alır. İrk, genelde eğitim özeldeyse eğitim programı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. ABD siyah ve beyaz gruplar mevcut olup bu grupların merkeziliğini anlamadan ABD kimlik yapısını anlamak imkânsızdır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı; tarihsel olarak farklı ırklara farklı konular öğretildiğini; bazı ırkların öğrenim hakkının ellerinden alındığını ileri sürmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Olarak Eğitim Programını Anlama; Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına göre eğitim programları içerisinde toplumsal cinsiyet ayırımına yönelik birçok örnekler bulunmaktadır. Cinsiyetler arasındaki farklılaşma konu seçiminde de ortaya çıkmış; erkekler daha çok ahşap, metal, teknik çizim gibi el sanatları ve matematiğe yönlendirilirken kızlar ise akran ve aile baskısıyla ev ekonomisi derslerine yönlendirilmiştir. Toplumsal cinsiyet ile ilgili eğitim programındaki görüşler ele alınarak incelenmeli ve toplumsal olarak bu cinsiyet eşitsizliğin kökenleri araştırılarak ortaya konulmalıdır. Bu bağlamda feminist görüşün yaptığı çalışmalar önemlidir.

Eğitim programını politik bir metin olarak anlama; genelde eğitimin özelde ise eğitim programının arka planında yatan devamlı olarak ifade edilen politikadan uzak, tarafsız, nötr bir alan olduğu iddiasıdır. Politik bir metin olarak eğitim programını inceleyen uzmanlar genelde eğitimin; özeldeyse eğitim programının iddia edildiği gibi politikadan uzak olmadığı farklı politik yaklaşımların eğitimi ve eğitim programlarını kendi istekleri doğrultusunda yönlendirdiklerini iddia etmektedirler.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına göre; farklı alanlardaki çalışmalar incelendiğinde farklı güçler eğitim ve eğitim programının kalbinin ortasında hâkimiyetleri kurmuşlardır. Eğitim, nötr bir girişimden ziyade politik bir eylemdir. Politik bilgi eğitim programının neredeyse tüm kelimelerinin içine sinmiştir. Eğitim programı sadece otorite tarafından resmi bilgiyi üretmekle kalmamakta konuların nasıl seçildiği, nasıl öğrettiği, nasıl değerlendirdiği de önemlidir. Tüm bunları yaparken de kendi politik, ekonomik, bürokratik ilgileri ön plandadır. Bilginin düzenlenmesi sadece soyut olarak yapılmaz aynı zamanda bu beklentiler ders kitaplarında uygulamaya da konulur. Ders kitapları bu anlamda politik kimliğin eğitime yansması olarak da görülebilir. Okul ve diğer eğitim alanlarını sadece eğitim yerleri olarak görülmemeli; aynı zamanda sosyal uygulamalar, kimlik üretim yerleri olarak da görülmelidir. Okul bu anlamda becerilerin kazandırılmasının yanı sıra öngörülen geleceğin kimliklerini ve bilgilerini de yapılandırmaktadır. Okul, kapitalist ekonomik sisteminin küçültülmüş bir yapısı, mikrokosmosu olarak görülmektedir. Okul mevcut dış dünyadaki hiyerarşik bölünmeleri, eşit olmayan ilişkileri, üst sınıfın alt sınıfı kontrol etme durumunu okul içinde yeniden üretmektedir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Marsh (2004)'e göre başarıya ulaştıkça parçalanmaya başlayan bir akım haline gelmiştir. Akımı birlikte tutan şey ise Tyler geleneğine karşı duruşuydu. Tyler geleneği yerinden edildikten sonra aradaki bağ parçalandı. Söz konusu hareket 1980'li yılların erken döneminde mücadele ve istekleri kayboldu. 1970li yıllardaki hareket başarıya ulaşmıştı ve bu başarı bir hareket akımının sonu oldu. Yeniden

kavramsallaştırmacılık kesinlikle fikir olarak ve yöntem olarak bitmemiş ve devamlı olarak gelişmeye devam etmektedir. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı Pinar ve ark., (2004)'e göre düşüncel ve alana yansıma olarak değil; birliktelik olarak ortadan kalktıktan sonra alanı ciddi olarak etkilemeye devam etmektedir.

Pinar ve ark. (2004)'na göre yeniden kavramsallaştırmacılık akımı birçok eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır. Bir paradigma değişimi, acısız olarak ortaya çıkması mümkün değildir. Bir bilim adamı tüm kariyeri boyunca bir paradigmaya göre yaşamışken; bu paradigmanın gözden kaybolmasını pasif olarak karşılaması mümkün görünmemektedir. Yeniden kavramsallaştırmacılığın bir teori olmadığı; alanın içinde bulunan sorunlarla karşı karşıya gelmeden, göz ardı ettiği, akımın okul uygulamalarından uzak olması; teorik ile pratik arasında ayırım koymaması; farklı alanlardan devamlı ödünç kavramlar alması; Tyler geleneğini alaycı bir şekilde geleneksel olarak betimlemesine rağmen; kabul edilebilir bir alternatif ortaya koyamadığından dolayı eleştirilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik literatür taramasında Sosyal Bilgiler dersi Çalışkan (2005)'a göre "etkin vatandaşlar yetiştirme"yi amaçlayan bir bilim dalı olarak tanımlanırken; Doğanay (2008)'a göre Sosyal Bilgilerin temel amacı "vatandaşlık eğitimi" olup vatandaşlık eğitimi bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar, sosyal katılım becerileri olmak üzere dört zorunlu boyutu kapsamaktadır. Semenderoğlu ve Gülersoy (2005) Sosyal Bilgileri diğer disiplinlerden ayırt edici özellik olarak "nitelikli vatandaş yetiştirme"; Kan (2010)'a göre "iyi vatandaş" modelini yetiştirmede önemli bir ders olarak belirtilmiştir. Tanımlarda üzerinde durulan etkin vatandaş, iyi vatandaş, nitelikli vatandaş yetiştirme farklı politik görüşlere göre farklı anlamlar ifade etmekte; yani her bir politik görüşün etkin, nitelikli vatandaş algısı farklıdır. Sosyal Bilgiler dersinin arka planında yatan politik görüş/görüşler Sosyal Bilgiler öğretim programında resmi olarak herhangi bir şekilde ifade edilmemektedir. Eğitim programlarında politik görüş/görüşlerin ifade edilmesinin nedenlerini Apple (2004) farklı politik görüşlerin tepkisini çekmeme olarak nitelendirirken; Özsoy (2012) ise kasıtlı olarak, dikkati politik görüşler üzerine çekmeden politik görüşlerin daha kolay eğitim programlarına yansıtmak olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretim programı çerçevesinde resmi olarak dile getirilmeyen söz konusu programın arka planında yatan politik görüş/görüşlerin neler olduğu, öğrencilerin hangi politik görüş/görüşlere göre yetiştirilmeye çalışıldığının ortaya konulmasının çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, araştırma deseni araştırmanın çalışma grubu, veri kaynakları, verilerin toplanma süreci, verilerin çözümü ve yorumlanması, görüşme formunun hazırlanması, geçerlilik ve güvenilirlik üzerinde durulmuştur.

#### 3.1.Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Yöntem olarak ise Fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır.

Fenomenoloji yöntemi Selvi (2015)'ye göre, bireylerin öznel deneyimleri ve gözlemlerine dayalı olarak olguları anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmada önemli bir yöntemdir. Fenomenolojik araştırma yöntemi olarak adlandırılan yöntem bilimsel çalışmalarda yaygın olarak kabul görmektedir. Yazıcı, Reisoğlu ve Altun (2012) ve Karadağ (2011)'a göre Fenomenoloji yöntemiyle araştırmacı üzerinde çalıştığı gruba yönelik bir bakış açısı geliştirmelidir. Fenomenoloji üzerinde çalışma yapan araştırmacılar bireyin duyu, düşünce, algılarını ve dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışırlar.

Yıldırım ve Şimşek (2010)' e göre ise fenomenoloji; farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışla incelenmesine ihtiyaç duyulan olgulara odaklanmaktadır. Fenomenoloji yöntemi; olgulara ilişkin bireyin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu çalışma kapsamında 6.sınıf Sosyal Bilgiler veri kaynakları yazarlarının politik görüş/görüşleri nasıl oluşturdukları bu görüşleri oluştururken nelere dikkat ettikleri; ayrıca öğretmen ve uzmanların bakış açılarından hareketle Sosyal Bilgiler dersinin arka planında yatan politik görüşlere ulaşılmaya çalışıldığından dolayı Fenomenoloji yöntemi tercih edilmiştir.

#### 3.2.Araştırma Deseni

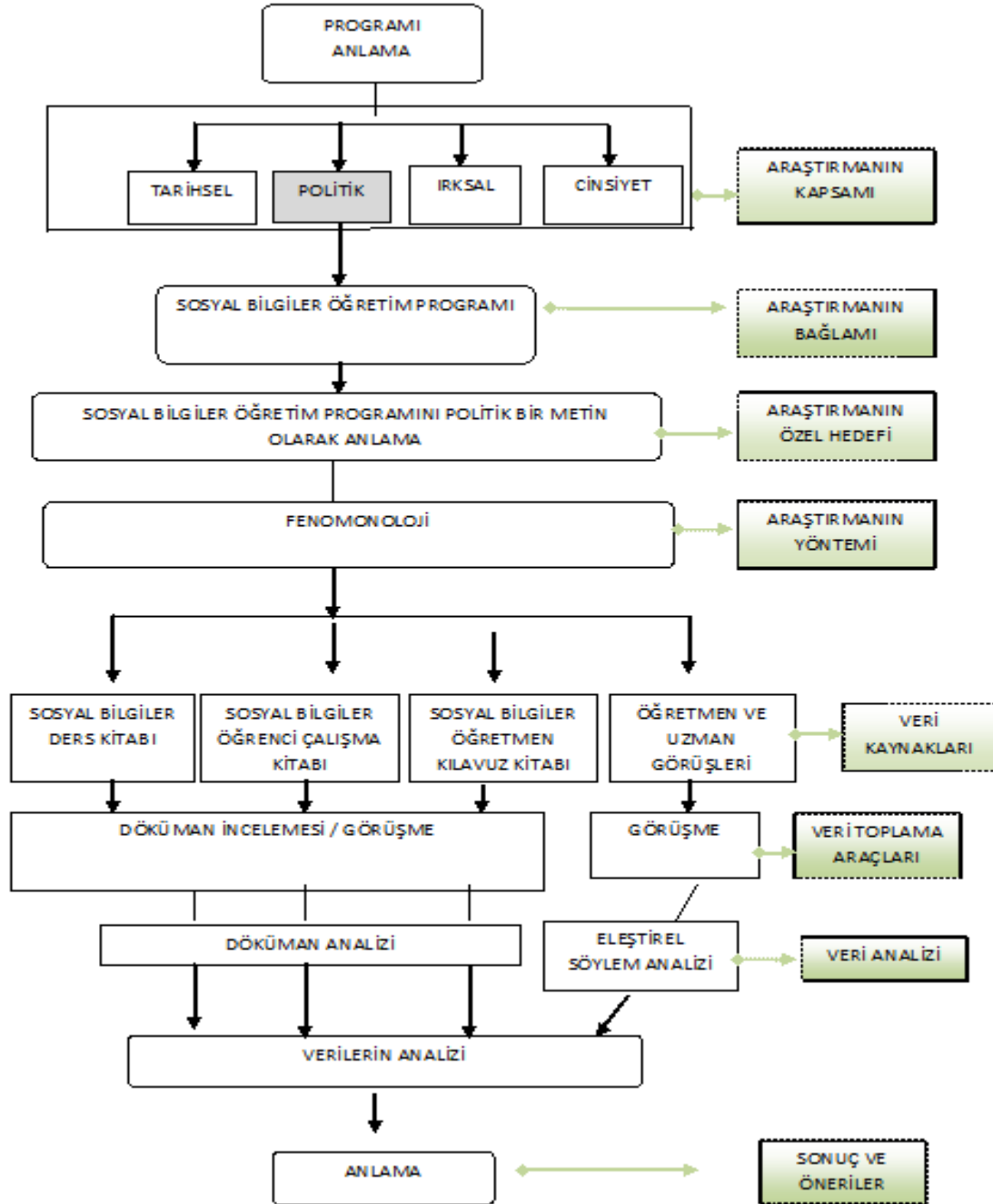
Araştırmada cevap aranan sorular çerçevesinde Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğretim programı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitaplarının incelenmesi için nitel araştırma desenlerinden Fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sorularına cevap aramak için bilgi kaynağı olarak Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğretim programı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı kullanılmış olup; söz konusu veri kaynakları doküman incelemesi ve eleştirel söylem analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen ve uzman görüşleri için ise eleştirel söylem analizi yöntemi



kullanılmıştır. Veri analizine öğretim programı ve ders kitaplarının analizi ile başlanmıştır. Çalışma süresince Tablo.3.3’de ayrıntıları sunulan temalar daha sonra ayrı olarak ele alınmış ve araştırma boyunca tartışılmıştır. Araştırmanın ayrıntılarına geçmeden önce çalışma şu şekilde özetlenebilir:

Şekil.1.Araştırmanın Genel Çerçevesine Yönelik Şekil



Araştırma deseni Şekil.3.2'de görüldüğü üzere yeniden kavramsallaştırmacılığın programı anlama tarzlarından tarihsel, politik, ırksal ve cinsiyet bağlamında politik bir metin olarak eğitim programını anlama tarzı seçilmiştir. Araştırmanın bağlamını ise Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi olarak fenomenoloji yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veri kaynağı olarak Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitapları kullanılmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler ders öğretmenleri ile Üniversitelerde Sosyal Bilgiler Öğretiminde görev yapan akademisyenlerin görüşleri veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### 3.3. Çalışmanın Bağlamı

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi; 6.sınıf Sosyal Bilgiler ders, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı; ayrıca Sosyal Bilgiler alanında uzman akademisyenler ve ortaokullarda 6.sınıf sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Sosyal Bilgiler disiplinine etki eden politik görüşler ele alınıp incelenerek 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin arka planında var olan politik görüş/görüşlerin neler olduğu; bu politik görüş/görüşlerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programını nasıl etkilediği; bu politik görüşler çerçevesinde nasıl bir öğrenci profili yetiştirilmeye çalışıldığı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Sosyal Bilgiler disiplininin seçilme gerekçesi; Sosyal Bilgiler dersi; "vatandaşlık eğitimi" "iyi vatandaş modelini" yetiştirme; "nitelikli vatandaş yetiştirme" gibi amaçlara hizmet etmesi ve her politik görüşün "iyi, nitelikli vatandaş yetiştirme" düşüncesinin birbirinden farklı olmasından dolayıdır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımının programı anlama tarzlarından eğitim programını politik bir metin olarak anlama tarzının seçilme gerekçesi ise; 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi eğitim programına etki eden politik dünya görüş/görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığından dolayıdır. Nihai olarak bu çalışmanın bağlamı olan Sosyal Bilgiler dersinin politik bir metin olarak anlaşılmasını ise Sosyal Bilgiler dersinin arka planında yatan politik görüş/görüşlerin ortaya çıkarılarak söz konusu disipline şekil veren politik görüşlerin öğretim süreci sonunda nasıl bir öğrenci profili oluşturmaya çalışıldığının görülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

### 3.4. Veri Kaynakları

Bu araştırma çerçevesinde kullanılan veri kaynaklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### *i) Sosyal Bilgiler ders kitabı*

Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 2014-2015 eğitim öğretim yılında ortaokullarda ders materyali olarak kullanılmakta olup; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı komisyon tarafından hazırlanmıştır. Ders kitabı 7 üniteden oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik bir de özel bir yayın evi tarafından hazırlanan kitap bulunmaktadır.

#### *ii) Öğrenci çalışma kitabı*

Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan öğrenci çalışma kitabı Sosyal Bilgiler ders kitabına paralel olarak oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı komisyon tarafından hazırlanmıştır. Öğrenci çalışma kitabı 7 ünite, 7 öğrenme alanı ve 43 kazanımdan oluşmaktadır.

#### *iii) Öğretmen kılavuz kitabı;*

Sosyal Bilgiler 6.sınıf Öğretmen kılavuz kitabı 2014-2015 eğitim öğretim yılında ortaokullarda ders materyali olarak kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı komisyon tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen Kılavuz kitabında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının yapısı, vizyonu, amaçları hakkında öğretmenlere yönelik bilgiler verilmekte, kullanılacak yöntemler ve ünitelerle ilgili öğretmenlerin yapması gereken açıklamalarla ilgili açıklamalar verilmektedir.

#### *iv) öğretmen*

Veri kaynağı olarak öğretmenler Sosyal Bilgiler 6.sınıfta en az 1 yıl görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Detaylı bilgi kısım 3.5. çalışma grubunda verilmiştir.

#### *v) Uzmanlar*

Araştırma kapsamında 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar farklı üniversitelerde Sosyal Bilgiler öğretiminde görev yapan akademisyenlerdir. Detaylı bilgi kısım 3.5. çalışma grubunda verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarının seçilmesinin gerekçesi; Milli Eğitimin politik görüşlerini doğrudan yansıtacağı düşünüldüğündendir. Veri kaynağı olarak Sosyal Bilgiler dersinin seçilme gerekçesi ise; Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları içerisinde yer alan etkin vatandaş, iyi vatandaş, nitelikli vatandaş yetiştirme kavramlarının farklı politik görüşlere göre farklı anlamlar ifade etmesi; yani her bir politik görüşün etkin, nitelikli vatandaş algısı birbirinden farklı olduğundandır. Çalışma sürecinde diğer veri kaynağı ise öğretmenlerin ve

alandaki çalışan akademisyenlerin bakış açıları çerçevesinde konu anlaşılmasına çalışılacaktır. Öğretmenlerin bizzat Sosyal Bilgiler öğretim programı alanda uygulayıcıları olarak programın arkasında yatan politik gerçekliğe ilişkin birincil elden neler düşündüklerine yönelik verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler alanındaki akademisyenlerin ise programın uygulayıcısı olan öğretmen adayları yetiştirmesi açısından verdikleri bilgilerin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sürecinde belirtilen araştırma soruları için hangi veri kaynaklarının kullanıldığını açıklamak faydalı olacaktır. Tablo 3.1’de hangi araştırma soruları için hangi veri kaynakları ve hangi analiz çeşidi kullanıldığı özetlenmektedir.

*Tablo.3.1. Araştırma Soruları, Veri Kaynakları, Veri Analizi Tablosu*

Araştırma Sorusu	Veri Kaynakları	Veri Toplama Yöntemi	Veri Analizi
Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders, öğrenci çalışma kitabı politik görüşlerden ne ölçüde etkilenmiştir?	Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders, öğrenci çalışma kitabı	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi
Uzmanların 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programındaki politik görüşler hakkındaki düşünceleri nelerdir?	Uzman Görüşme Formları	Görüşme	Eleştirel Söylem Analizi
Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programındaki politik görüşler hakkındaki düşünceleri nelerdir?	Öğretmen Görüşme Formları	Görüşme	Eleştirel Söylem Analizi

### 3.5. Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırma deseninin amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme yönteminde amaç, maksimum çeşitliliğin aksine belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2010:138). Bu çalışmada sadece Sosyal Bilgiler alanında görev yapan öğretmenler ve uzmanları kapsadığından dolayı benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sosyal Bilgiler alanında görev yapan uzmanlar ve öğretmenler oluşturmaktadır.

#### Uzmanlar

Araştırma kapsamında 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların 7 tanesi farklı üniversitelerde Sosyal Bilgiler öğretiminde görev yapan akademisyenlerdir. Yine 6.sınıf Sosyal Bilgiler veri kaynaklarının editörlüğünü yapan kişinin tavsiyesi üzerine bir alan uzmanı öğretmen ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı'nda görev yapan ve uzmanlık alanı Sosyal Bilgiler öğretimi olan bir bürokrattan veriler toplanmıştır. Veri toplanan uzmanlardan Bartın Üniversitesi'nden iki;

Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesinden ve Kırıkkale Üniversitesinden birer akademisyenden görüşleri alınmıştır. Uzmanların beşi erkek; ikisi kadındır. Uzmanlardan 1'i uzman öğretmen; 5'i yardımcı doçent; 2'si doçent;1'i ise profesördür. Akademisyenlerden tümü üniversitelerde Sosyal Bilgiler öğretmenliği anabilim dalında görev yapmakla birlikte ; 5'i doktorasını Sosyal Bilgiler alanında; 1'i okul öncesi öğretmenliği alanında;1'i ise Tarih bölümünde yapmıştır.

### Öğretmenler

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenler ise; ortaokullarda görev yapan ve 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersini en az bir yıl okutan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler 9 farklı okulda görev yapmaktadır.

*Tablo.3.2.Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

<i>Öğretmen Özellikleri</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
<i>Cinsiyet</i>	<i>Kadın</i>	<i>4</i>	<i>25</i>
	<i>Erkek</i>	<i>12</i>	<i>75</i>
<i>Öğrenim Düzeyi</i>	<i>Lisans</i>	<i>14</i>	<i>87,25</i>
	<i>Yüksek Lisans</i>	<i>2</i>	<i>12,5</i>
<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>1-5 yıl</i>	<i>5</i>	<i>31,25</i>
	<i>6-10 yıl</i>	<i>4</i>	<i>25</i>
	<i>11-15 yıl</i>	<i>1</i>	<i>6,25</i>
	<i>16-20 yıl</i>	<i>4</i>	<i>25</i>
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	<i>2</i>	<i>12,5</i>

Tablo.3.2. incelendiğinde araştırmada toplam 16 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerden 12'si erkek; 4'ü kadındır. Öğretmenlerin 14'ü lisans; 2'si yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdemlerine göre 5'i 1-5 yıl arası; 4'ü 6 ile 10 yıl arası; 1'i 11-15 yıl arası; 4'ü 16 ile 20 yıl arası; 2'si ise 21 yıl ve üzeri görev yapmaktadır.

### 3.6.Veritoplama Yöntemi

Araştırma sürecinde veri toplama yöntemi olarak iki yöntem kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler ders, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı için doküman incelemesi yöntemi; öğretmen ve uzmanların görüşleri almak için ise görüşme formu kullanılmıştır.

### 3.6.1. Doküman İncelemesi

Doküman analizi, olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını ifade eden Yıldırım ve Şimşek (2010) eğitimle ilgili bir araştırmada; ders kitapları ve program yönergelerin kullanılabilmesini söyler.

Doküman incelemesi Yıldırım ve Şimşek (2010)'e göre tek başına yöntem olarak kullanılabilmesi gibi; görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle de birlikte verilerin çeşitlendirilmesine hizmet ederek araştırmanın geçerliliğini artırır.

Araştırma sürecinde öncelikli olarak MEB tarafından hazırlanan ders çalışma, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitabına ulaşılmıştır. Söz konusu veri kaynaklarının MEB tarafından hazırlandığını kontrol ettikten sonra veri kaynakları araştırmacı tarafından araştırma problemleri çerçevesinde incelenmiş ve veri kaynaklarındaki bulgular öğretmen ve uzmanların görüşleriyle karşılaştırılmış benzer ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Verilerin analiz kısmına geçmeden önce veri kaynakları (Ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı) incelenmiş tüm veri kaynakları incelenerek biri diğerini kapsamayacak ve birbirinden bağımsız tema, alt tema ve kodlar oluşturularak analiz birimleri oluşturulmuştur. Araştırma veri sonuçlarını desteklemek için alt tema altında oluşturulan kodların frekans değerleri çıkarılmıştır. İlgili literatür ve veri kaynakları taramasından sonra politik görüşlerle veri kaynakları karşılaştırılmış Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik daha çok neoliberalizm ve milliyetçiliğe yönelik kavramların veri kaynaklarında görüldüğünden dolayı analiz kısmında temalar, alt temalar neoliberalizm ve milliyetçilik bağlamında incelenmiştir.

Veriyi kullanırken gerek uzmanların gerekse de öğretmenlerin isimleri ve hangi uzmanın hangi üniversitede görev yaptığı hakkında bilgi vermeden sadece üniversite isimleri paylaşılmıştır. Öğretmen ve uzmanlara yönelik kodlamaya gidilerek kişilerin gizliliğine dikkat edilmiştir.

### 3.6.2. Görüşme Yöntemi

Nitel araştırma sürecinde sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından biri olarak kullanılan görüşme Fraenkel ve Wallen (1993)'a göre, seçilmiş kişilere birtakım sorular sorularak onlardan alınan bilgilerin bir araya getirilmesidir. Görüşmenin amacı görüşme yapılan kişilerin bir konu hakkında ne düşündükleri, ne hissettikleri yani zihinlerinde ne olduklarının ortaya konulmasıdır. Birbirinden farklı ve çoğu zaman içi içe geçmiş dört görüşme türünden söz edilebilir ki bunlar yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, informel görüşme ve geçmişe yönelik görüşmelerdir. Bu araştırmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şekli olarak Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2010) tarafından ifade edilmektedir. Görüşme; görüşme öncesi hazırlık, görüşme süreci ve verilerin analizi olarak üç ana başlık altında toplanabilir. Hazırlık aşamasında hangi soruların hangi sırlamayla sorulacağına karar verilmesi, görüşme sırasında araştırmacının nelere ihtiyacı olacağına belirlenmesi, giriş ve kapanışları ayarlaması sayılabilir. Görüşme sürecinde ise; olumlu etkileşimin kurulması, yansız olunması, konu hakkında bilgi verilmesi ve not tutulmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Verilerin analizi aşamasında ise; görüşme verilerinin araştırma sorularıyla ya da ilgili literatürle çelişip çelişmediği ya da destekleyip desteklemediğine bakılır. Ayrıca görüşmecinin kendisiyle çelişip çelişmediği, görüşleri arasında tutarlılığa da dikkat edilmesi gerekir.

Araştırma sürecinde öğretmenlere ve uzmanlara yönelik ayrı iki görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce araştırma sürecinde hangi bilgilere ihtiyaç duyulacağı belirlenmeye çalışılmış; bu amaçla gerekli literatür taraması, veri kaynakları olan öğretmen kılavuz, öğrenci çalışma ve ders kitapları incelenmiştir. Görüşmeye yönelik sorular hazırlandıktan sonra öğretmenlere yönelik Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenlerle; uzmanlara yönelik ise uzman görüşüne başvurulmuş ve ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği ön görüşme aracılığıyla test edilmiştir. Görüşme formuna son şekli verilmeden önce uzman ve öğretmen görüşleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmeni ve uzmanlara yönelik iki ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formları oluşturulmadan önce literatür taraması yapılmış ve Sosyal Bilgiler ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiştir. Dört öğretmenle görüşme formu oluşturulmadan önce araştırma konusuyla ilgili ön görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere yönelik olarak 19 maddeden oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Bu sorular iki eğitimde program geliştirme uzmanı, üç Sosyal Bilgiler öğretmeni bir eğitim sosyologuna incelenilerek 11 sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Soruların öğretmen tarafından anlaşılır olup olmadığını görmek ve amacı tam olarak yansıtıp yansıtmadığına anlamak için 3 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle ön görüşme yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Uzmanlara yönelik olarak ise ilk önce 10 maddeden oluşan bir görüşme formu hazırlanmış; iki program geliştirme uzmanı bir Sosyal Bilgiler alanında görev yapan akademisyenin görüşleri alınarak son olarak altı maddeden oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Soruların anlaşılır olup olmadığı tam olarak görmek için Sosyal Bilgiler alanında uzman bir akademisyenle ön görüşme yapılmış ve onun önerileri çerçevesinde

uzmanlara yönelik görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğretmenlere yönelik oluşturulan görüşme formu Ek-1'de uzmanlara yönelik hazırlanan görüşme formu ise Ek-2'de sunulmuştur.

### 3.7. Veri toplama Süreci

Çalışma sürecinde öncelikli olarak gerekli literatür taraması yapılmış daha sonra veri kaynakları olan 6 sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ele alınarak incelenmiştir. Söz konusu veri kaynaklarından hareketle temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Daha sonra temalarla ilgili alt temalar oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalar belirlendikten sonra söz konusu bu tema ve alt temaları yansıtan örnekler veri kaynaklarından elde edilmiştir.

Öğretmenlerle görüşülmeden önce okul müdürlerinden izin alınmış ve görüşmeye istekli öğretmenlerden randevu talep edilmiş öğretmenlerin uygun gördüğü gün ve saatte görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından görüşme kaydı sürecinde ses kaydı ve yazılı kayıt olmak üzere görüşme yapılan kişilere seçenek sunulduğunda 12 öğretmen ifadelerinin yazılı olmasını isterken; 4 öğretmen ses kaydına izin vermiş bundan dolayı görüşmecilerin 12 tanesinin ifade ettikleri yazılı olarak kaydedilmiş; 4 öğretmenin ses kaydı yazılı olarak çözümlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ifade ettikleri bilgiler yazılı olarak kaydedildikten sonra herhangi bir yanlış anlaşılmaya fırsat vermemek için sorulara verdikleri cevaplar görüşme sonunda tekrar okumaları için kendilerine verilmiş ve görüşme sonunda eklemek istedikleri herhangi bir bilgi olup olmadığı ya da düzeltilmesi istenen herhangi bir bölüm olup olmadığı sorularak görüşme sonlandırılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmede öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik altı açık uçlu sorular sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar çerçevesinde öğretmenlere yönelik kodlamalara gidilmiş olup; öğretmen için (Ö);sırası için rakamlar kullanılmıştır. Örneğin görüşme yapılan birinci öğretmen için (Ö.1) şeklinde bir kodlama yapılmıştır. Yine uzmanlar için (U); uzmanın sırası için rakamlar kullanılmıştır. Örneğin, görüşü alınan birinci uzman için (U.1) şeklinde bir kodlama yapılmıştır.

Görüşmeler yaklaşık olarak 50-55 dakika kadar sürmüştür. Uzmanlara yönelikse araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve elektronik ortamda bilgiler elde edilmiştir. Uzmanlar tarafından tam olarak anlaşılmayan konular için telefon görüşmesi ve elektronik ortamda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Kitap yazarlarından iki tanesine telefonla ulaşılarak ayrıca açıklamalarda bulunulmuştur.



Çalışmanın niteliğini artırma bağlamında 6.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı editörünün tavsiyeleri doğrultusunda veri kaynaklarının yazımında aktif olarak rol alan bir akademisyen ve bir öğretmene ulaşılmış ve akademisyenler için oluşturulan görüşme formları çerçevesinde bilgilerine başvurulmuştur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Politikaları Grup Başkanlığında görev yapan ve Sosyal Bilgiler üzerine uzman olan bir kişiden bilgi alınmıştır.

### 3.8. Veri Analizi

Veri analizi iki şekilde gerçekleştirilmiştir: Birinci olarak ders, öğrenci çalışma, öğretmen kılavuz kitapları için doküman inceleme yöntemi kullanılmış; İkinci olarak öğretmen ve uzmanların görüşlerini almak üzere oluşturulan görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler için ise eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılmıştır. Her iki analizde de tema ve alt temalar ilgili literatür ve öğretmen görüşleri çerçevesinde önceden oluşturulmuş ve veri kaynaklarında elde edilen bulgularla öğretmen ve uzmanların görüşleri arasındaki görüşler arasında ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır.

#### 3.8.1. Doküman İncelemesi

Veri analiz sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2010)'e göre doküman inceleme; tek bir veri seti ele alarak incelenebileceği gibi; diğer nitel yöntemlerle birlikte görüşme yoluyla elde edilen verileri desteklemek veya çürütmek için de kullanılabilir. Bu durumda araştırmacı, önceden belirlenen temalar çerçevesinde dokümanlardaki bilgileri gözlem/görüşme yaptığı bilgilerle karşılaştırır ve alternatif açıklamalara ulaşır. Bu çalışmada doküman analizi görüşme gibi diğer nitel yöntem birlikte kullanıldığı için Yıldırım ve Şimşek (2010)'un ifade ettiği ikinci anlamda kullanılmıştır. Önceden temalar ve alt temalar oluşturulduğundan dolayı betimsel analiz kullanılmıştır.

Bu çalışmada doküman analizinin kullanılma nedeni, öğretmen ve uzmanlarla yapılan görüşmeler ve veri kaynağı olarak kullanılan Sosyal Bilgiler ders, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabındaki verilerle birlikte değerlendirildiği için tercih edilmiştir.

#### 3.8.2. Eleştirel Söylem Analizi

Söylem; görüş ve bakış açısı, anlatım şekli, kişi/ topluluğa ait özellik taşıyan öğretiler, ideoloji, sözlü/yazılı metinler, dil, sav ve görüşler olarak Gür (2013) tarafından tarif edilmiştir. Söylem Gee (2005)'ye ise; sosyal bir kurum olarak kabul gören dilin bireysel kullanım, düşünme, değerlendirme, yorumlama, eylem ve etkileşimlerin uygun zamanda, uygun bağlamda ve uygun araçlarla ifade edilmesi ile oluşmuş dilsel yapılardır. Birey söylemlerinde; bir sosyal gruba/ağa üyelik, ilgililik, yakınlık ya da karşıtlığa göre kendini konumlandırır.

Dili sosyal bir pratik olarak gören eleştirel söylem analizi Baker ve Ellece (2011)'e göre, dil aracılığıyla ifade edilenleri ideoloji ve güç ilişkileri açısından açıklamaya çalışan bir analiz şeklidir. Birçok dil analizlerinin aksine eleştirel söylem analiziyle uğraşanlar sadece sayfa üzerinde yazılanlarla ilgilenmez bu yazılanların sosyal bağlamda karşılıklarını da göz önünde bulundurlar. Sıklıkla eleştirel söylem analizleri yazılı ya da konuşulan kelimelere niçin/nasıl sorularını sorarak yazılan ya da söylenenlerin arka planında neler olduğunu bir anlamda ortaya çıkarmaya çalışırlar.

Sosyal araştırmalar Meyer (2001)'e göre buldukları ortamdaki ayrı olarak düşünülemez. Sosyal araştırmadaki bilgiler teorik varsayımla başlar; elde edilen bilgiler teorik bilgilerle birleştirilir bu anlamda eleştirel söylem analizi tek bir metot olarak anlaşılmalıdır.

Eleştirel söylem analizi Wooffit (2005) ve Wodak (2001)'a göre geniş anlamda söylem aracılığıyla sosyal/siyasal eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiği ve ortaya konulduğuyula ilgilenir. Her ne kadar eleştirel söylem analizinin bir takım genel yaklaşımları mevcut olsa da kesinlikle tek bir çeşit söylem analizinden söz etmek mümkün değildir.

Özetle eleştirel söylem analizinin herhangi bir metin ya da konuşma arkasında yatan düşünce/ideolojinin araştırmacı tarafından metinden hareketle çözümlene yapılarak gizli olarak ifade edilen gerçekliğini ortaya çıkarmaya yönelik bir analiz türü olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler 6.sınıf veri kaynakları, uzman ve öğretmen görüşleri çerçevesinde eleştirel söylem analizi ile incelenmiş söz konusu veri kaynakları arkasındaki politik görüşlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri kaynakları üzerinde ve literatür taramasında yapılan incelemelerden sonra ikinci bölümde incelenen politik görüşler ele alınarak sosyal bilgiler veri kaynaklarıyla karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda neoliberalizm ve milliyetçiliğe yönelik kavramların veri kaynaklarında yer aldığından dolayı bu iki politik görüşlere yönelik gerekli kodlamalar yapılmış ve Tablo 3.3'de verilen temalar, alt temalar ve kodlara ulaşılmış; kodların çalışma bağlamında hangi anlamda kullanıldığına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Tablo.3.3.Tema, Alt Tema, Kodlar ve Tanımlar Tablosu

Tema	Alt Tema	Kodlar	Tanımlar
Neoliberalizm	Girişimcilik	Yaratıcılık	Yeni, farklı bir iş/ürün ortaya koyma.
		Risk alma	Herhangi bir işe başlamadan önce karşılaşılabilecek olumsuzluklara karşı kişinin hazır olması durumudur.
		Yenilik	Yenilik, yeni bir malın ya da servisin üretimi, yeni bir üretim metodunun geliştirilmesi, yeni bir pazarın oluşturulmasıdır.
		Girişimci	Girişimci; yenilik yapan, risk almaktan korkmayan, hızlı karar verebilen kişi.
	Hak, Sorumluluk ve Özgürlükler	Özgürlük	İnsanın insan olduğu için sahip olduğu serbestçe hareket etme gücüdür (ÖKK, 2014).
		Temel Haklar	Temel haklar; insanın insan olduğu için sahip olması gereken dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez hak ve özgürlüklerdir. (ÖKK, 2014).
		Sorumluluk	Sorumluluk, başkalarının haklarına saygı göstermek ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkmaktır (ÖKK, 2014:34).
	Şirket Dili	Ham madde	Bir ürünün işlenmesinden önceki durumu (Ö.K.K, 2014)
		Şirket	Ortaklık, kuruluş (Ö.K.K, 2014)
		Tesis /Fabrika	Üretim yapılan kuruluş
		İthalat/İhracat	İthalat; yurt dışından ürün alma; ihracat ise yurt dışına ürün satmadır.
		Fatura	Bir işlemin yapıldığına dair verilen belgedir.
		Kazanç	Bir işlemin sonunda kar elde etme
		Proje	Gerçekleştirilmesi istenen tasarıdır.
Enerji		Maddede var olan ve ısı, ışık biçiminde ortaya çıkan güç.	
Milliyetçilik	Militarizm	Asker	Türk Silahlı Kuvvetleri'nde görev yapan kişi.
		Ordu	Bir devletin silahlı kuvvetlerinin bütününe denir.
		Silah	Canlıları yaralama, öldürmeye yarayan aletler ve malzemelerdir
		Savaş	İnsanların isteklerini diğerine kabul ettirmek için çarpışmalardır.
	Kültürel Farklılıklar	Diğer Milletler	Türk Milleti dışında Emeviler, Araplar, ABD, İtalya, Fransa gibi devletleri ifade eder.
		Türk Milleti	Gerek geçmiş gerekse de şu anki Türkiye Cumhuriyeti kastedilmektedir.

### 3.9.Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerliğin doğru bilgiye ulaşma; güvenilirliğin ise başka araştırmacıların değerlendirmesine olanak verecek şekilde tanımlanması olarak gören Yıldırım ve Şimşek (2010: 289-292,308)'a göre nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirliğin tam olarak ortaya konulması noktasında birtakım sorunlar bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerliğin resmin bütününe araştırmacı tarafından sunulmasına bağlı olduğunu ifade eden

Yıldırım ve Şimşek (2010) geçerliğin sağlanması için toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılar yaparak buradan hareketle sonuçlara ulaşmanın geçerliği önemli derecede arttırdığı üzerine vurgu yapar. Bu çalışmada da gerek uzmanlardan gerekse de öğretmenlerden alınan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş; konu tartışılırken uzman ve öğretmenlerin görüşlerine doğrudan başvurularak alıntılar yapılarak sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirliğin artırılmasına yönelik ortamda yapılan her şeyi veri olarak kaydetme, detaylı alan kayıtlarının alınması, kapsamlı bilgi sağlanması, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, resimler çekilmesi ve birden fazla veri kayıtlarının karşılaştırılmasının önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010:161-180). Araştırma kapsamında 4 öğretmenden izin alınarak ses kaydı yapılarak sonradan yazıya geçirilmiş; yazıya geçirilen metin herhangi bir yanlış anlaşılmaya fırsat verilmemesi açısından görüşme yapılan kişinin onayı alınmıştır.

Güvenirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığı anlamında kullanılmaktadır. Güvenirlik Sosyal Bilgilerde kullanılan yöntem ne olursa olsun tekrar edilebilirliği mümkün olmadığından ve araştırmacının olayları algılama, yorumlamasındaki farklılıktan dolayı mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2010:294,307,308). Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcılardan alınan bilgilerin aynen yansıtılmasına dikkat edilmiştir. Sonraki aşamalarda katılımcıların görüşlerine atıfta bulunularak yorumlar yapılarak tartışılmıştır.

Çalışma sürecinde geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için görüşme yapılan kişilerin görüşleri üzerinde herhangi bir yorum yapmadan doğrudan aktarılması sağlanmış; daha sonra aktarılan bilgi ile ilgili yorum yapılarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın giriş kısmında ortaya konulan araştırmanın ana problemi “Türkiye’de Sosyal Bilgiler 6.sınıf öğretim programı (ders kitapları, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) politik görüşlerden hangi ölçüde bağımsızdır?” ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin Sosyal Bilgiler ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarından, öğretmen ve uzmanların görüşleri çerçevesinde elde edilen bulgular ortaya konulacak ve tartışılacaktır. Tablo 3.2’de belirlenen tema alt tema çerçevesinde bulgular ortaya konulmuş ve tartışılmıştır.

#### 4.1.Sosyal Bilgiler Dersindeki Veri Kaynaklarına İlişkin Bulgular ve Tartışmalar

Bu araştırmada neoliberalizmin üç boyutu olarak belirlenen girişimcilik; hak, özgürlük ve sorumluluk; şirket diline ilişkin bulgular ile milliyetçilik temasına ilişkin militarizm ve kültürel farklılıklar alt temasına ilişkin bulgular ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

##### 4.1.1.Neoliberalizme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde “Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı politik görüşlerden nasıl etkilenmiştir?” Şeklinde ifade edilmiş bu alt probleme yönelik 3 boyut belirlenmiştir. Bu boyutlardan birincisi “Girişimciliğe yönelik beceriler Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretim programına nasıl yansıtılmıştır? Şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt problemin ilk sorusuna yönelik olarak neoliberalizmin üç boyutu olan girişimcilik; hak, sorumluluk ve özgürlükler ve şirket diline ilişkin alt tema, kodlar, frekanslar Tablo.4.1.’de sunulmuştur. Tablo.4.1. incelendiğinde girişimcilik alt temasında frekansı en yüksek kodun yenilik ( $f=96$ ); en düşük kodun ise risk alma ( $f=26$ ) olduğu görülmektedir. Yine hak, sorumluluk ve özgürlüğe ilişkin frekansı en yüksek olan kodun özgürlük ( $f=200$ ); en düşük kodun ise sorumluluk ( $f=96$ ) olduğu söylenebilir. Şirket dili alt temasında ise en yüksek kodun üretim/tüketim ( $f=266$ ); en düşük kodun ise şirket ( $f=22$ ) olduğu görülmektedir. Girişimcilik kısaca; bireyin yaratıcılığını kullanarak yeni bir ürün ortaya koyması, yeni gelişmelerin farkında olunması, atıl durumda kaynakları etkin kullanma anlamındadır. Hak, sorumluluk ve özgürlük ise kısaca, bireyin haklarının ön planda tutulması ve hiçbir şekilde toplumun çıkarlarına feda edilmemesi gerektiğini; bireyin özgürlüklerini kullanırken sorumluluğu da göz önünde bulundurması ve bu sorumluluğun farkında olması gerektiğini ifade edilmektedir. Şirket

dili ise; eğitimde daha çok ekonomide kullanılan dilin kullanılmasını ve öğrencilere ekonomik terimlerin öğretilmesidir.

Tablo.4.1. Neoliberalizm Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar, Frekans Tablosu

Alt Tema	Kodlar	Veri Kaynağı	<i>f</i>	Frekans Toplam	
Girişimcilik	Yaratıcılık	SBDK	8	48	
		ÖÇK	1		
		ÖKK	39		
	Risk alma	SBDK	8	26	
		ÖÇK	2		
		ÖKK	16		
	Yenilik	SBDK	56	96	
		ÖÇK	26		
		ÖKK	14		
	Girişimci	SBDK	66	106	
		ÖÇK	9		
		ÖKK	31		
Hak, Sorumluluk ve Özgürlükler	Özgürlük	SBDK	116	200	
		ÖÇK	16		
		ÖKK	68		
	Temel Haklar	SBDK	10	125	
		ÖÇK	80		
		ÖKK	35		
	Sorumluluk	SBDK	32	90	
		ÖÇK	49		
		ÖKK	9		
	Şirket Dili	Ham madde	SBDK	15	27
			ÖÇK	2	
			ÖKK	10	
Şirket		SBDK	5	22	
		ÖÇK	10		
		ÖKK	7		
Tesis /Fabrika		SBDK	38	91	
		ÖÇK	22		
		ÖKK	31		
Pazarlama		SBDK	9	57	
		ÖÇK	20		
		ÖKK	28		
İthalat/İhracat		SBDK	10	122	
		ÖÇK	44		
		ÖKK	68		
Fatura		SBDK	3	30	
		ÖÇK	10		
		ÖKK	17		
Kazanç		SBDK	19	31	
		ÖÇK	5		
		ÖKK	7		
Proje		SBDK	23	109	
		ÖÇK	32		
		ÖKK	57		
Enerji	SBDK	12	49		
	ÖÇK	7			
	ÖKK	30			
Ticaret	SBDK	26	188		
	ÖÇK	76			
	ÖKK	86			

Not: Tablo.4.1.'deki; Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (SBDK); Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabı (ÖÇK); Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı (ÖKK) kısaltmasıdır.

Neoliberalizm temasına ilişkin alt temalar ve kodlar incelendiğinde sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarında kodların farklı frekans değerleri olduğu görülmektedir. Tablo.4.1. incelendiğinde neoliberalizme ilişkin özgürlük, ham madde, tesis/fabrika, kazanç kodlarının en fazla ders kitabında; temel haklar, şirket sorumluluk kodlarının en fazla öğrenci çalışma kitabında; yaratıcılık, risk alma, girişimci, pazarlama, ithalat/ihracat, fatura, proje, enerji, ticaret, üretim, tüketim kodlarının ise en fazla öğretmen kılavuz kitabında yer aldığı görülmektedir. Buradan hareketle üç veri kaynağı ayrıntılı olarak incelendiğinde neoliberalizme ilişkin kodların ağırlıklı olarak öğretmen kılavuz kitabında yer alması Sosyal Bilgiler öğretiminin daha çok öğretmenlerin kontrolü altında yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.1.1.Girişimciliğe İlişkin Bulgular

Öğrencilerin farklı konularda yeni fikirler üretmesi, yaratıcılıklarını kullanması, değişik konularda çözüm üretmeleri gibi beceriler kazandırılmaya çalışıldığı Tablo 4.2 ve Ek:3,4,5 incelendiğinde söylenebilir. Neoliberalizmin kavramsal çerçevesini çizen Turner (2008)'un neoliberalizmle ilgili kavramlardan en önemlilerinden birinin girişimcilik ve girişimcilik kültürü olduğuna yönelik vurgusu Ek:3,4,5 verilen örneklerdeki girişimcilik vurgusuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Eğitimin amacının, işlevinin değiştiğini ve eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda “insan gücü yetiştirme” hedeflenmekte olduğunu ileri süren Sayılan (2006) ve Saltman (2003)'a göre bu süreçte rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarı için temel uyarıcı olarak kabul edilmektedir. Girişimcilik her eğitim kademesinde girişimciliğe yönelik olarak eğitim aşılacaktır. Sayılan (2006) ve Saltman (2003) tarafından ifade edilen görüşler girişimciliğe yönelik vurgular çerçevesinde Sosyal Bilgiler ders kitabının sunulan örnek ifadeler ile örtüştüğü söylenebilir.

Tablo.4.2.Girişimcilik Alt Temasına İlişkin Kod, Veri Kaynağı ve Örnek İfadeler

## Tablosu

Alt Tema	Kodlar	f	Veri Kaynağı	Örnek İfadeler
Girişimcilik	Yaratıcılık	8	SBDK	Siz olsaydınız unutkan insanlar için nasıl bir tasarlardınız?
		1	ÖÇK	Bir seyahat acentesinde çalışıyorsunuz. Çalıştığınız acente sizden İpek Yolu'na düzenleyeceği tur için bir broşür hazırlamanızı istiyor. Nasıl bir broşür hazırlarsınız?
		39	ÖKK	İnsan haklarına saygılı; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektedir.
	Risk alma	8	SBDK	Firmayı kurmak için ortak ve sermaye aradım. Bana 'Çok riskli bir girişim.' dediler.
		2	ÖÇK	Risk almak, girişimcinin özelliklerinden midir?
		16	ÖKK	Girişimciler yenilik yapan, risk almaktan korkmayan, hızlı karar verebilen kişiler şeklinde tanımlanabilir.
	Yenilik	56	SBDK	İpek Yolu sayesinde birçok yenilik dünyaya yayılmıştır.
		26	ÖÇK	"İşini, çabucak halledip ileride yeni müşteriler bulabilirsiniz.
		14	ÖKK	Gazetelerden organ nakli, kan bağıışı, tıp alanındaki yenilikler ile ilgili gazete kupürlerinden sunu hazırlanabilir.
	Girişimci	66	SBDK	Cesur ve girişimci kişilerin çalışmaları yeni iş alanlarının doğmasına katkı sağlamaktadır.
9		ÖÇK	Türkiye'nin enerjide dışa bağımlılığını azaltmak için girişimci mühendisler, rüzgâr türbinlerini Türkiye'ye yaymayı planlıyor.	
31		ÖKK	Türk toplumunun bir girişimcide olmasını beklediği özellikler şöyledir.	

Girişimcilik ile ilgili raporunda TÜSİAD (2002)'ın girişimcilerin risk alma, fırsatları kovalama, hayata geçirme ve yenilik yapma süreçlerine yönelik vurgusu yine girişimcinin, ekonomik kaynakların düşük üretkenlik alanlarından yüksek alanlara aktarılma sürecinde baş aktör tanımlaması ile ders kitabındaki atıl durumda olan Mamak'ta bulunan çöplüğün ekonomiye artı değer olarak kazandırılması arasında paralellikler görülmektedir.

Dış dünyada var olan şeyleri bir girişimci olarak nasıl değerlendireceklerine yönelik veri kaynaklarının sunumu Apple (2004)'ın belirttiği üzere dünyanın bir süper market olarak algılanmasına ve bireylerin istedikleri gibi istediği şeyleri seçerek tüketmelerine imkân verilen bir yer olarak sunulması anlamında kullanılmaktadır. Neoliberal mantığın özünde maliyet –verimlilik –fayda analizi en baskın kuraldır. Tüm insanlar kendi kişisel yararlarını azami ölçüde arttırmak zorundadır. Bu durumda ister istemez öğrencileri beşeri sermaye olarak görülmesi sonucunu ortaya koymaktadır. Eğer dünya son derece rekabetçi bir ortam ise geleceğin işçileri olan öğrenciler gerekli rekabet ile ilgili becerilerle donatılmalıdır (Apple, 2004:96,98,99). İnsani sermaye kavramını ele alan Bahçe ve Bahçe (2012)'ye göre insani sermaye, kişinin üretkenliğini arttıran her türlü bilgi, birikim ve kişilik özelliklerdir ve eğitim, insani sermaye yatırımının en önemli aracıdır. Bu kurama göre daha yüksek eğitim iş gücü



piyasalarında daha yüksek getiri ve daha iyi iş anlamına gelmektedir. Bu bağlamda tablo 4.2. ve Ek:3 incelendiğinde su, su tasarrufu, coğrafi özelliklere uygun yatırım becerisi gibi bireylerin farklı alanlarda farkındalık kazanmış bir şekilde eğitim sürecinden geçirilmeleri ile ilgili örnekler hem Apple (2004) hem Bahçe ve Bahçe (2012) hem de Dikkaya ve Özyakışır (2006)'nın görüşleriyle paralellik arz etmektedir. Neoliberalizmin Türkiye'de eğitim sistemine yansması olarak yapılandırıcılığı gören Mukul ve Sarı (2011) yapılandırıcılığın sunduğu rekabetçi birey anlayışının neoliberal çağın istediği insan profilini yetiştirmeyi hedeflediğini ifade etmektedir Mukul ve Sarı (2011) görüşü Tablo. 4.2'deki ve Ek:3'deki örneklerle paralellik arz ettiği düşünülmektedir.

Ders kitabında örnekler Tablo.4.2. deki ve Ek:3'deki örnekler göz önünde bulundurulduğunda öğrencileri çevrelerindeki yatırım noktaları konusunda duyarlı olmaya ve bu duyarlılığın nedenleri üzerinde düşünmeye yönlendirmektedir. Girişimcilik becerileri "Yenilikçi düşünme, fırsatları görebilme, yeni bir iş kurma, yeni ürün üretme vb. olarak sayılabilir" Bozkurt, Kalkan, Koyuncu, Alparslan (2012) görüşleriyle tutarlı görülmektedir.

Girişimcilik becerisine yönelik cevaplanması istenen sorular sürekli olarak bireylerin yeni bir şey üretmesini, yaratıcılıklarını kullanmasını teşvik etmektedir. Girişimci bireylerin özellikleri arasında sayılan bu özellikler Tablo.4.2 ve Ek:3'deki örneklerde somut olaylar üzerinde ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu da TÜSİAD (2002) beklentisine cevap verecek üretken, yaratıcı birey örneğiyle örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler ders içeriğinin sunuluş biçimi de önemli görülmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler ders kitabı Sosyal Bilgiler alanını öğrettiğini iddia etmektedir. Sosyal Bilgiler alanı olarak sunulan bilgiler Apple (1990) ifade ettiği üzere bir bütün olarak kültürün belli yönlerini sunmaktadır. Bunu sunarken içeriği nasıl sunduğu ve niçin gerçek ve objektif bilgi olarak bu konuları sunduğu okul tarafından sunulan bilgi-resmi bilgi- toplumda egemem grubun çıkarlarının düzenlenmesini nasıl temsil ettiğinin de sorgulanmasını gerektirmektedir. Okullar sorgulanmamış gerçekler olarak sınırlı ve kısmi bilgi standartlarını nasıl meşru hale getirmekte sorusu da önemle üzerinde durulması gereken bir başka sorudur (Apple, 1990:14,20,22; İnal, 2004:11). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler ders içerisinde neoliberalizm ideolojisinde öne çıkan ve ekonomiyi TÜSİAD (2002)'de kapitalizmle özdeşleşen kavram olan girişimciliğin kitabın hemen başında sunulması ve kitabın geri kalan kısmında devamlı farklı örneklerle desteklenen girişimcilik becerisinin sunumu önemli görülmektedir. Sosyal Bilgileri öğrenmek neredeyse girişimcilik becerisini öğrenmeye denk şekilde sunulması ve bu bilgilerin resmi/gerçek bilgi olarak sunulması önemli görünmektedir. Bu durum ise Hill (2010)'in eğitimin neoliberalist anlayışla birlikte anlamının değiştiğine ve sermaye

gruplarının istekleri doğrultusunda değiştiği; Apple, Au, Gandin (2009)'un eğitimin içeriğinin sermayenin beklentileri doğrultusunda değiştirildiği görüşleriyle örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler ders kitabı incelendiğinde gerek Tablo 4.2 gerekse de Ek:3'de ilk Türk devletlerini inceleyen ünite dışında neredeyse tüm ünitelerde girişimcilik, girişimci bireyin özellikleri, öğrenciyi girişimciliğe yönelik teşvik etme gibi konuların yoğunluklu bir şekilde neoliberalizmin ekonomi ile ilgili bağlantısı hakkında bilgi verilmektedir. Ders kitabında göz ardı edilen ilk Türk devletlerindeki girişimcilik becerisi ğrenci çalışma kitabında “İpek yoluna gezi düzenliyoruz” ve “Doğudan Batıya” konu başlıklarıyla telafi edildiği görülmektedir. Söz konusu birinci konu başlığı altında bir tur nasıl düzenlenir, planlama nasıl yapılır, etkili sloganla insanlar tura nasıl teşvik edilir, acente sahibinin beklentileri nelerdir gibi sorulara cevap aranmaktayken; ikinci başlıkta ilk Türk devletlerinin ekonomilerinin temelleri nelerdir, hangi ürünleri ihraç hangilerini ithal ederler, hangi ülkelere ne tür ürünler satmaktadırlar gibi konular işlenmektedir. Eğitimin neoliberalizm ideolojisinin etkisi altında olduğuna yönelik Apple (2004); Giroux (2007); İnal (1996)'da eleştirileriyle tutarlı görülmektedir.

Öğrencilerin ders kitapları aracılığıyla girişimcilik becerisi bağlamında eğitildiğini ileri süren Yıldız (2008) ve Hill (2004) ticaret-şirket- kar mantığı beraberinde gereksinim duyduğu iş gücü üretimini de beraberinde getirmektedir ve bunun için eğitimde ihtiyaç duyulan girişimci bireyin neoliberalizmin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip birey vurgusu tablo.4.2'deki örnek ifadeler ve Ek:3'deki bilgilerle örtüşmektedir.

Girişimcilik becerileri “Yenilikçi düşünme, fırsatları görebilme, yeni bir iş kurma, yeni ürün üretme vb. olarak ifade eden Bozkurt, Kalkan, Koyuncu, Alparslan (2012)'ın görüşleri özellikle Tablo.4.2'de ve Ek:3'deki sunulan projeler yarışıyor, sularımız ve topraklarımız konusuyla örtüşmektedir.

Ders kitaplarına yönelik Sevrge ve İnal (1996)'ın yaptıkları ders kitaplarının ekonomide sermaye sahiplerinin beklentilerine cevap verecek şekilde devlet tarafından ders kitaplarına yansıtıldığı görüşüne paralel olarak TÜSİAD (2002) tarafından yapılan çalışmada girişimci bireye yönelik olarak tanımlanan yeni bir iş kurabilme, hayal ettiği ürün ve hizmetleri üretmek için gerekli kaynakları bir araya getirebilme becerileri projeler yarışıyor konusu içerisinde tablo.4.2'deki örnek ifadeler ve Ek:3'deki verilen örneklerde görüldüğü üzere ayrıntılı olarak aktarılmaktadır. Yine “firmadaki herhangi bir çalışan yenilik yaparak girişimci olabilir” (TÜSİAD, 2002:37) düşüncesi “*Kendi firmasını kurarak bağımsız çalışacak, eğitim dönemi sonrasında yetkili satıcı sıfatıyla firmamızı temsil edecek, gelir elde*

*etmeyi hedefleyen, güveni tam, bilgisayar ve otomobil kullanan Girişimci yetkili satıcılar aranyor”* (SBDK, 2014:121) girişimciliğe yönelik verilen gazete örneğiyle örtüşmektedir.

Eğitim teori ve uygulamaların ana özelliği olarak etik ve politika öncelikli bir role sahiptir. Bu bağlamda, okul ve diğer eğitim alanlarının sadece eğitim yerleri olarak görülmemelidir. Okullar aynı zamanda sosyal uygulamalar, kimlik üretiminin yanı sıra bilgi, güç ve kültür yerleri olarak da görülmesi gerektiğini ileri sürer. Okul bu anlamda becerilerin kazandırılmasının yanı sıra öngörülen geleceğin kimliklerini ve bilgilerini de yapılandırmaktadır. Burada hayati olarak sorulması gereken soru okul kimin geleceğini ya da kimin ilgisini temsil etmektedir? Okulun rolü tekrar tanımlanmalı ve okul içerisindeki güç merkezleri ortaya çıkarılmalıdır (Giroux, 2006:4,5). İlgili veri kaynakları incelendiğinde (Tablo.4.2 ve Ek:3,4,5) girişimci birey ve girişimci bireyin sahip olması gereken özellikleri farklı konu başlıklar altında kararlılıkla yapılandırıldığını görülmektedir. Özellikle “projeler yarışıyor” konusunda bir birey bir malı nasıl üretir, mal üretmek için neler yapmalıdır, ürettiği bir malı nasıl pazarlar, pazarladıktan sonra kazandığı parayı nasıl tekrar yatırıma dönüştürür konuları aktarılmaktadır. Yine girişimci olarak piyasa araştırması yaparken nelere dikkat etmelidir. “Nitelikli insan ve mesleklerin özellikleri” konusunda nitelikli insan ile girişimci arasında kurulan ilişki; girişimcilik ve nitelikli insan gücünün ülke ekonomisinin gelişimindeki rolü konuları ve girişimcilikle ilgili tüm örneklerin ekonomi ile bağlantısı Giroux (2006)’un görüşleri çerçevesinde düşünüldüğünde neoliberalizm ideolojisinin kimlik üretimine hizmet ettiği düşünülmektedir. Althusser (2014) belirttiği üzere okulda öğrencilerin gelecekte alacakları konuma uygun olarak eğitimler verildiğine; kurulu düzenin kurallarına uyum sağlamayı da öğretildiği Althusser (2014)’in görüşleriyle de örtüşmektedir.

Okulda, çoğunlukla ideolojik yapılanma, okulun dersleri ve öğretmenleri aracılığıyla yürütüldüğünü ileri süren Yapıcı (2004) ideolojik yapılanmanın, bilinçaltı süreçlere hitap eden bir kurgu olduğunu ileri sürer. Öğrencilerin bu farkındalığı kazanabilecek yaşta olamadığından dolayı bunun mümkün olmadığını ifade eder. Bu bağlamda düşünülecek olursa öğrenciler anlamını dahi bilmedikleri çözümleri madencilik yöntemi, şirket stratejilerinin aktif tanıtımı gibi birçok ifadelerin öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla öğrencilerin bilinçaltına işlendiği düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler ders kitabında örneklere benzeyen birçok örneklerin Tablo 4.2 ve Ek:4 incelendiğinde öğrenci çalışma kitabında da var olduğu söylenebilir. Gerçek yaşamda devamlı tekrarlanan girişimciliğe yönelik vurgular genellikle olumlu özellikleriyle öne çıkarılmaktadır. Toplum içerisinde girişimci olup yatırım yapan; ancak istediği sonucu alamayan iflas eden; girişimcilik için maddi birikimin nasıl kazanılacağına yönelik herhangi

bir açıklama yapılmamaktadır. Dış dünyada devamlı rekabet eden, para kazanan iş adamı imajı oluşturulmak istenmektedir. Ancak bu geleceğin iş adamı istenen sonuca ulaşamadığı zaman ne yapacağı ile ilgili herhangi bir öneri sunulmamaktadır (İnal, 2013:286). Sosyal Bilgiler ders, öğrenci ve öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik Tablo.4.2 ve Ek:4'deki örnekler incelendiğinde de devamlı girişimciliğin olumlu özellikleriyle tanımlanması İnal(2013)'ün görüşüyle örtüşmektedir.

Girişimciliğe yönelik vurguların kitabın nerdeyse tüm ünitelerinde yoğun bir şekilde sunulması Sosyal Bilgileri öğrenmenin girişimciliği öğrenmeye denk tutulduğu anlayışını uyandırmaktadır. Bu durum Hill (2010)'in eğitimin neoliberalist anlayışla birlikte anlamının sermaye gruplarının istekleri doğrultusunda değiştiği; Apple, Au, Gandin (2009)'in eğitimin içeriğinin sermayenin beklentileri doğrultusunda girişimci birey yetiştirmeye doğru eğildiği görüşleriyle örtüşmektedir.

Eğitim ve eğitimin fonksiyonuna yönelik marxist bakış açısıyla yaklaşan uzmanlar eğitime ve eğitim programına kapitalizm ve ekonomi penceresinden değerlendirmekte ve okulun toplumun ekonomik temeli bağlamında üst yapı tabakasının bir fonksiyonu olarak işlev gördüğünü ileri sürmektedir. Okul, öğrencileri mevcut ekonomik yapıya uygun olarak hazırlama görevini üstlenmekte ve ekonomiyle mevcut okul yapısı arasında bir uygunluk bulunmaktadır. Bu anlamda okul mevcut ekonomik sistemini okul ortamında yeniden üretmektedir. Okul, kapitalist ekonomik sistemin mikro kozmosu olarak görülmektedir. Okul mevcut dış dünyadaki hiyerarşik bölünmeleri, eşit olmayan ilişkileri, üst sınıfın alt sınıfı kontrol etme durumunu okul içinde yeniden üretmektedir (Hardee, 2010; Aronowitz ve Giroux, 1997; Pinar ve ark., 2004; Apple, 1990; Apple, 2010). Veri kaynakları incelendiğinde devamlı olarak ya gerçek yaşamda örneklerle ya da hayali anlatımlarla dış dünyadaki ekonomik koşulların neler olduğu, bireyin daha fazla para kazanmak için neler yapması gerektiği, iyi yatırımcının/girişimcinin özelliklerinin ne olması gerektiği gibi örnekler sunulmaktadır. Söz konusu bu örnek/durumlar Tablo 4.2 ve Ek:4 sözü edilen görüşlerle örtüşmektedir.

Girişimciliğe yönelik olarak ders kitabındaki Mamak çöplüğü ile ilgili ortaya konan görüşlerin birçoğunun Türkiye'deki en büyük ekonomik sivil toplum kuruluşlarından biri olan TÜSİAD (2002)'in özelliklerini saydıkları girişimcilik becerisine paralel olarak sunulması Bowles ve Gintis (2011); Severge ve İnal (1996)'ın görüşleriyle örtüşmektedir. Veri kaynaklarında sunulan bilgi ve değerlerin verilme tarzı, alternatif bir dünya tasarımı olmadığını varsayımı görüşü Severge ve İnal (1996) veri kaynaklarında yoğunluklu olarak girişimciliğe yönelik örneklerde de olduğu gibi kararlı bir şekilde aktarılmaktadır.

Eğitimin neoliberal ideolojinin beklentilerine cevap verecek bir kimlik oluşturma süreci olduğunu ileri süren (Hill, 2003)'in görüşü de ders kitaplarındaki girişimcilik vurgusuyla örtüşmektedir. Veri kaynaklarının yedi ünitesinden beş tanesinde farklı şekillerde girişimcilik ile ilgili kararlı bir şekilde örnekler sunulması hem Hill (2003)'in görüşleri çerçevesinde bir girişimci kimliği olarak hem de Yapıcı (2004)'nın ifadesiyle tamamen bilinçaltını inşa etmeye yönelik bir süreç olarak değerlendirilebilir. Veri kaynakları Sosyal Bilgileri öğrenmeyle neoliberal bakış açısı olarak girişimciliği öğrenmeyi neredeyse aynı şey olarak görüldüğü düşünülmektedir.

Eğitim programları ve ders kitapları Severge ve İnal (1996)'a göre MEB bünyesinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Yani Devletin resmi ideolojisi süzgecinden geçerek eğitim öğretim sürecinde kullanılmaktadır. Tüm dünyanın Apple (2001)'ın ifade ettiği üzere neoliberal ideolojinin baskısı altında olduğu düşünülürse ve İnal (1996)'nın belirttiği üzere egemen güç olarak nitelendirilen devletin gerek eğitim programını gerekse de öğretim materyali olarak ders kitabını hazırlarken iş piyasasının istek ve beklentilerine cevap verecek bir içeriklendirmeyi dikkate alması gerekmektedir. Bu iddiayı destekleyecek bir örnek olarak girişimcilik ve yenilik ile ilgili TÜSİAD (2002)'de belirtilen yeniliğe ilişkin görüşler aynen MEB (2014) Sosyal Bilgiler öğretim programında yer almıştır:

*Girişimcilik tanımında yenilik vardır ve bu yenilik mevcut kaynakların yeni bir birleşimini ifade eder, diğer bir anlatımla yenilik, yeni bir malın ya da servisin üretimi, yeni bir üretim metodunun geliştirilmesi, yeni bir pazarın oluşturulması, yeni bir hammadde kaynağının bulunması ve endüstrinin yeniden yapılandırılmasıdır (MEB, 2014; TÜSİAD, 2002:35).*

Yine girişimcilerin bazı özelliklerini anlatan MEB (2014) ile TÜSİAD (2002:32,33) ilgili kısımlar bire bir aynı kelimeler; aynı ifadeler kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. MEB tarafından sunulan girişimcilerin bazı özellikleri MEB (2014) şu şekilde sunulmuştur:

*Hızlı düşünme  
Belirsizlik altında hızlı karar alma  
Kararlı ve azimli olma  
Dayanıklı ve ısrarcı olma(MEB, 2014:32,33)*

Girişimciliğe yönelik eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda insan gücü yetiştirilmek hedeflenmekte; bu süreçte rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarı için temel uyaran olarak kabul edilmekte olduğunu ifade eden Sayılan (2006:44-50) eğitimin iş dünyasının taleplerini karşılamak için rekabet temelinde yeniden tanımlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Özetle girişimcilik kültürü ve rekabet dominant eğitsel paradigma olarak kabul edilmektedir. Girişimciliğe yönelik Tablo.4.1 ve Ek:7,8 örnekler veri kaynaklarında Öğrenci çalışma kitabının “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum”

konusunda Mehmet Çelik adında bir fabrika sahibinden söz edilmekte ve olay şu şekilde sunulmaktadır:

*Mehmet Çelik'in bir fabrikası vardır. Bu fabrika ona zamanında çok para kazandırmıştı. Ancak yanlış yönetim kararları, kazandıklarının hemen hepsini kaybetmesine yol açmıştı. Şimdi ise birçok rakip firma vardı, maliyetler ve işçi ücretleri giderek artıyordu. Mehmet Bey ne yapacağını bilemiyordu. Fabrikasında çevre kirliliğini önleyecek teknolojik değişiklikleri yapmasına parasızlık nedeniyle imkân yoktu (SBDK, 2014:17).*

Girişimciliğe yönelik Mehmet Çelik örneği; Sayılan (2006) tarafından ileri sürülen görüşlerle örtüştüğü söylenebilir. Örnekte geleceğin girişimcisi olarak öğrencilerin bir fabrika yönetirken nelere dikkat etmesi gerektiği, teknolojik gelişmelere duyarlı olması gerektiği, karşısındaki rakip firmalara karşı nasıl bir pozisyon alması gerektiği kısaca yönetimle ilgili kararlar alırken maliyet ve işçi ücretlerine, kredisini zamanında ödemesi gerektiğine yönelik çeşitli mesajlar verilmektedir.

Ders kitapları içerisinde ideolojilerin sunumu üzerinde duran Yapıcı (2004) henüz çocukların çok erken yaşlarda daha birçok kelimenin anlamını bilmeden birtakım ideolojik içerikli kavramları öğrenmek zorunda kalmasını eleştirmekte; yine İnal (2004,2013) Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili öğrencilere konulan hedeflerin gerçekleştirilmekten uzak olduğu ve resmi ideolojinin; eğitim politikalarını, eğitim programlarının amaç, içerik, bilgi ve becerilerini belirlediğini ifade edilmektedir. Bu bağlamda kullanılan organik atık, katı atık depolama alanı, mikro hes, millî dış politika, trona yataklarının çözelti madenciliği yöntemiyle işletilmesi, şirket stratejilerimizin aktif tanıtımı gibi birçok ifadenin öğrencinin bilişsel gelişim özelliklerinin üzerinde olduğu düşünülmekte söz konusu durum (İnal, 2004, 2013) ve Yapıcı (2004) görüşleriyle örtüşmektedir.

Girişimci bireyde bulunması gereken bireysel özellikler üzerinde duran TÜSİAD (2002) bu özelliklerin hızlı düşünme, belirsizlik altında karar alma, değişime açık, insan kaynaklarını iyi yönetebilen, problem çözebilen, yaratıcı düşünebilen kişi olarak sıralamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programında Ek:5'de sunulan bireyin girişimciliğe yönelik bulgularıyla (TÜSİAD, 2002:37,38)'de belirtilen özellikler arasında önemli derecede benzerlikler olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler öğretim programında özellikle sosyal yaşamda etkin, üretken, yaşama etkin katılımı, sorun çözmesi becerilerine yapılan vurgu girişimcilik becerileriyle yakından ilgili görünmektedir. Pinar (2004) tarafından ifade edilen fabrika okul modeliyle Sosyal Bilgiler vizyonu (Ek:5) ile Pinar (2004: 27-30,61) tarafından sunulan bilgilerle örtüşmektedir.

Söz konusu bu örneklerde dış dünyada yaşanan bir takım olay ve olguların eğitim yoluyla yeniden kazandırıldığını ileri süren uygunluk teorisi bağlamında da

değerlendirilmektedir. Ders kitaplarının politik iktidarlar için önemli bir toplumsallaştırıcı araç olduğunu söyleyen Severage ve İnal (1996) ile Bowles ve Gintis (2011) ders kitaplarının bu bağlamda hem temel meşrulaştırıcı bir araç hem de dış dünyada var olan ilişkileri yeniden üreten bir özelliğe sahip olduğunu ifade eder. Öğretmenler de genellikle ders kitaplarını konu dışına fazla çıkmadan aktarmaya çalışırlar. Yine ders kitaplarını yazarlar belirlenen ölçütler çevresinde yazarlar ve bundan dolayı yazılan kitapların devletin kimlik tercihlerine uygun olması gerekmektedir (Bowles ve Gintis, 2011; Severage ve İnal, 1996:13-18; Althusser, 2014:35,36). Market kimliğiyle eğitim sürecinde oluşturulan kimlik arasında paralelliğe dikkat çeken McLaren (1995) her iki kimliğin birbiriyle uygunluğuna dikkat çekmektedir (McLaren, 1995:103). Veri kaynakları ile ilgili Tablo 4.2'deki örnekler ve Ek:3,4,5 incelendiğinde söz konusu uzmanların görüşlerini destekleyen örnekler bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılacak beceriler kısmı Tablo 4.2 ve Ek:5'de incelendiğinde girişimci bireyde bulunması gereken özellikler olan bilgiyi sadece kullanmakla kalmayıp aynı zamanda bilgidan hareketle geliştiren, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan, kendine özgü çözümler üretme üretmek gelecekte ekonomik sektörde karşılaştığı problemlere çözüm üretme, şirketin kar-zarar bilançosuna yönelik grafik okuma beceri, toplumlardaki değişimi ve ekonomik etkileşimi analiz ederek duruma uygun ürünler üretme ya da kazanç sağlayacak girişimde bulunma olarak görülebilir ki bu durum Bowles ve Gintis (2006) tarafından ifade edilen eğitimin dış dünyadaki gerçekliğe uygun olarak kendini uyarladığına yönelik uygunluk görüşüyle paralellik göstermektedir.

Genel olarak 2004 yılında kabul edilen öğretim programını özel olarak Sosyal Bilgiler öğretim programı üzerine yaptığı çalışmada İnal (2013) Sosyal Bilgiler öğretim müfredatının, neoliberal ekonomi politikalarının bir sonucu ve gereği olarak ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Söz konusu yeni müfredat, küreselleşen bir dünyada iktisadi menfaat ve mantık temelinde yer almanın, “insan sermayesi”nin geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve “bireycileştirilmesi”nden geçtiğini açıklıkla ortaya koymaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi müfredatında yer alan “Küresel Bağlantılar” gibi başlıklarla açıkça belirtilmektedir (İnal, 2013:266). Söz konusu İnal(2013)'ın görüşlerini destekleyen üretim, tüketim, ithalat, ihracat gibi kavramların 4.2'deki tabloda ve Ek:5'de karşılık bulduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler öğretim programının neden 2004 yılında değiştirilmesine ihtiyaç duyulduğuna ilişkin açıklamalar kısmında da girişimciliğe yönelik ifadeler şu şekilde ifade edilmektedir:

*Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, üretim ve tüketim kalıplarında, toplumsal cinsiyet*



*alanında, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtacak bir zorunluluk hâline gelmiştir. Hazırlanmış olan program, dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktadır(MEB, 2014)*

İdeolojilerin en önemli problemlerinden birinin kendini meşrulaştırmak olduğunu ifade eden Gutek (2006) bu meşrulaştırmanın farklı şekillerde yapıldığını ifade edilmektedir. MEB (2014)'de yeni eğitim programına neden ihtiyaç duyulduğu gerekçeleri konularında yukarıdaki açıklamaların önemli olduğu düşünülmektedir. Birinci meşrulaştırıcı aracı olarak değişim ve gelişim ikinci meşrulaştırıcı aracı olarak ise Avrupa Birliği (AB) normları böyle bir değişimi gerektirdiği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak yeni öğretim programının değişim/gelişim ve AB normları iki meşrulaştırıcı aracı olarak sunulduğu ifade edilebilir. Söz konusu bu durum aynı zamanda Hill (2003), Giroux (2007), Sayılan (2006) belirttiği üzere eğitim programlarının artık ulus devletlerin kendi isteklerinden ziyade; uluslararası küresel aktörlerin beklentilerin doğrultusunda kendilerini ayarlamaları gerektiği gerçekliğiyle de örtüşmektedir.

Okulların iş piyasasına gerekli olabilecek insan gücünü yetiştirme misyonu anlamında *“meslek sahibi olma” yı ön palana çıkardıkları ve eğer meslek sahibi ekonomiye yönelik bir amaç gütmeyenlerse okulların ekonomi için kara delik oluşturacağı”* yönündeki görüşleri inceleyen Apple (2004:99)'ın görüşüyle Sosyal Bilgiler öğretim programı arasındaki bilgiler arasında bir paralellik olduğu söylenebilir. Girişimci bireyle birlikte ekonomiye yapılan vurgu Mukul ve Sarı (2011) tarafından ifade edilen neoliberalizmin öğretimi sadece ekonomi bağlamında değerlendirdiği yönündeki eleştirilerle örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programının genel amaçları incelendiğinde Tablo 4.2 ve Ek:5 bulgularında ilgili maddelerin girişimci bireyde bulunması gereken özellikler olan bilgiyi sadece kullanmakla kalmayıp aynı zamanda bilgidan hareketle geliştiren, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan, kendine özgü çözümler üretme üreterek gelecekte ekonomik sektörde karşılaştığı problemlere çözüm üretme, şirketin kar-zarar bilançosuna yönelik grafik okuma beceri, toplumlardaki değişimi ve ekonomik etkileşimi analiz ederek duruma uygun ürünler üretme ya da kazanç sağlayacak girişimde bulunma olarak görülebilir ki bu durum Bowles ve Gintis (2006)'in uygunluk görüşüyle paralellik göstermektedir.

Eğitimin ileriye dönük meslek sahibi olarak görülmesi Apple (2004)'a göre eğitim programında *“gerçekler”*in kaybolmasına neden olmaktadır. Okullar daha çok moda uydüğundan dolayı ülkeyi bir araya getiren bilgiler dışlanmış geleneksel içerik ve yöntemler bir kenara atıldığına yönelik Apple (2004:26,51,52)'ın görüşüyle Sosyal Bilgiler öğretim programında meslek sahibine yönelik vurgular örtüşmektedir.



Milli Eğitim Bakanlığı tarafından girişimciliğe yönelik özellikler TÜSİAD (2002) tarafından hazırlanan girişimcilik çalışmasıyla (TÜSİAD, 2002:30-35) neredeyse tamamen örtüştüğü görülmektedir. TÜSİAD (2002)'in çalışması 2002 yılında hazırlandığı MEB'in ise 2004 tüm ilköğretim eğitim programını değiştirdiği göz önünde bulundurulursa Sosyal Bilgiler eğitim programının TÜSİAD (2002)'in çalışmasından etkilendiği iddia edilebilir ki buna yönelik Ek:5'de birçok bulgular sunulmuştur. Yine öğretmen kılavuz kitabı (2014)'da ve MEB (2014) girişimciliğin farklı dönemlerde farklı anlamlarda kullanıldığını bu kavramın tarihsel gelişimini açıkladıktan sonra neoliberalizm ideolojisine bağlandığı görülmektedir.

Egemen sermaye gücü ile devlet arasındaki ilişkiyi inceleyen Althusser (2014) devletin ve onun ideolojik aygıtlarının egemen sınıfların hizmetinde iş gördüklerini belirttikten sonra devletin temel işlevinin sermaye gücüne hizmet etmek olduğunu ileri sürmüştür. Althusser (2014:44,45)'in devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak tanımladığı eğitimin sermaye gücüne hizmet ettiği görüşüyle TÜSİAD -MEB arasındaki ilişki örtüştüğü söylenebilir.

Sosyal Bilgiler öğretim programını eleştiren İnal (2006) günümüzün rekabete dayalı serbest piyasa ve girişimciliğine hitap eden devamlı girişimciliği ön plana çıkaran kavramların öğrencilerin gelişim düzeyi, kişilik gelişiminin çok ötesinde olan kavramlar olduğu; öğrencilerden ziyade daha çok yetişkinleri ilgilendiren “iktisadi” kavramlar olduğunu belirtmektedir. “Girişimcilik”, “lider olma”, “takım ruhu”, “sorun çözme”, “kariyer geliştirme”, gibi becerilerin yeni yetişen öğrencilerin algılamalarının üzerinde; yeni biçimlenen öğrenci kişilik özelliklerine hiç uymadığı ifade edilmektedir. Girişimciliğe yönelik Sosyal Bilgiler öğretim programında tarihsel bilgiler verilerek öğrencilerin bu beceriyi kazanmasına yönelik teşvikler bulunmaktadır.

*İnsanoğlunun tarihin ilk yıllarından bu yana her faaliyet aşlında basit bir tanımla girişim olarak nitelendirilebilir. Türk toplumunun bir girişimcide olmasını beklediği özellikler şöyledir: Risk alabilme, özgüven, yaratıcılık, liderlik, iletişim becerileri, organizasyon / planlama yeteneği, ikna kabiliyeti, doğru ekibi kurma, inisiyatif alabilme, yöneticilik becerileri, kişisel bağlantılar, finans bilgisi, yeterli sermaye, sonuç odaklılık, profesyonel iş deneyimidir(MEB ,2014:31,32).*

Söz konusu bu açıklamalar Gutek (2006)'da belirtildiği üzere girişimciliğe yönelik tarihsel arka planın verilmesinin bir takım düşüncelerin meşrulaştırması temellendirilmesine yönelik görüşleriyle örtüşmektedir. Ek:5'deki bulgulardan hareketle girişimcilik becerisinin devamlı olarak iş bağlamında, para kazandıracak bir teşebbüs olarak değerlendirilmesi; Apple, Au, Gandin (2009:45)'in görüşleriyle paralel görünmektedir.

Girişimcilik becerisine yönelik olarak üzerinde en fazla durulan becerilerden birinin girişimcilik becerisi olduğu söylenebilir. Girişimcilik becerisi özünde ekonomik bir kavram olduğu (Aytaç, 2006) açıktır. Girişimcilik becerisi ile ilgili söz konusu girişimciliğe yönelik özellikler olan yeni bir malın ya da servisin üretimi, yeni bir pazarın oluşturulması, yeni bir hammadde kaynağının bulunması, girişimciliğin sürekli olarak ekonomi bağlamında değerlendirildiği Doğan (2012) tarafından ifade edilmektedir. Özellikle Ek:3,4'de “projeler yarışıyor” ve Benim Projem” konu başlıklarında Doğan (2012) ve Aytaç (2006)'nın görüşlerini destekleyen örnekler bulunmaktadır.

İdeolojilerin kendilerini temellendirmek için tarihe yapılan atıfların önemli olduğunu hatta can alıcı olduğunu ifade eden Şıvgın (2009)'ın aşağıdaki görüşleri ile girişimcilik beceri arasında paralellikler olduğu düşünülmektedir. Şıvgın (2009)'ın düşüncesi özetle şu şekildedir:

*Türkiye’de olduğu gibi tüm dünyada iktidarlar ve iktidar için uğraş verenler en ilericisinden en muhafazakârına, sağcısından solcusuna, milliyetçisinden tüm siyasal partiler gruplar, tarihe karşı yoğun bir ilgi göstermişlerdir. Kendi görüşlerinin savunulmasında meşruiyete büründürülmesinde tarihçilerin desteğine özel bir önem vermişlerdir. Tarihi kendi görüşlerinin desteklenmesi konusunda önemli bir cephanelik ve yanlış ya da karşıt ellere geçtiğinde öldürücü bir silaha dönüşen bir araç olarak görmüşlerdir (Şıvgın, 2009:38).*

Genel olarak değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretim programı gerek Tablo 4. 2 gerekse de Ek: 3,4,5’ deki örnekler ışığında yoğun bir şekilde girişim becerisine yönelik bulgular olduğu söylenebilir.

#### 4.1.1.2. Hak, Sorumluluk ve Özgürlüğe İlişkin Bulgular

Neoliberalizmin ikinci boyutu “Hak, sorumluluk ve özgürlükler konusu Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretim programına nasıl yansıtılmıştır? Sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Temel hakların; insanın insan olmasından dolayı sahip olduğu ve hiçbir şekilde devredilemez hakları içerdiğini ifade eden Türkbay ve Polat (2011) neoliberalizm bakış açısında bu haklar yaşama hakkı, özgürlük hakkı, mülkiyet hakkı, sosyal ve siyasi haklar olarak sıralanır ve bu haklar yasalarla devletin güvence altında tutması gereken haklardır. Temel haklarımız ve özgürlüklerimiz bağlamında sunulan Tablo.4.3 ve Ek:6,7 bulguların Türkbay ve Polat (2011) tarafından ileri sürülen görüşlerle örtüştüğü söylenebilir.

Liberalizmin fikir babası olarak görülen John Locke (1632-1704)'ın insanın temel haklarına yönelik görüşleri neoliberalizmin temel haklara yönelik bakış açısını yansıttığını ileri süren Gutek (2006) ve Avan (2015) bu bağlamda bireyler eşit, özgür ve bağımsız doğarlar ve hiç kimse bu haklardan mahrum bırakılamaz. Yine hiç kimse diğerinin yaşamına sağlığına özgürlüğüne zenginliğine zarar verilemeyeceği ve her bireyin zenginlik, yaşam ve

özgürlük haklarına doğuştan eşit olarak sahip olduğu görüşünü ileri sürer. (Guttek, 2006:190-193; Avan, 2015). Tablo.4.3 ve Ek:6,7’de görüldüğü üzere vurgu yapılan temel haklar ve bu hakların güvence altında tutulmasına yönelik görüşler Guttek (2006) ve Avan (2015) tarafından ifade edilen görüşleri desteklemektedir.

Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitabında özgürlükler konusunun ele alındığı kısımda hemen arkasından sorumluluklar özgürlüğe eşlik etmektedir. Bu durum veri kaynaklarında şu şekilde ifade edilmiştir:

*Vatandaşlar olarak doğuştan sahip olduğunuz temel hak ve özgürlükler anayasamız tarafından güvence altına alınmıştır. Bu hak ve özgürlüklerimizin yanında vatandaş olarak da sorumluluklarımız bulunmaktadır. Kanunlar ve kurallar çerçevesinde hareket etmek en önemli sorumluluklarımızdandır (SBDK, 2014) .*

*Tablo.4.3.Hak, sorumluluk ve özgürlüklerle ilgili Kod, Frekans ve Örnek ifadeler Tablosu*

Alt Tema	Kodlar	f	Veri Kaynağı	Örnek İfadeler
Hak, Sorumluluk ve Özgürlükler	Özgürlük	116	SBDK	Özgürlük başkasına zarar vermeyecek herşeyi konuşabilir, yazabilir ve yayınlatabilir.
		16	ÖÇK	Özgürlük; başkalarının haklarına zarar vermeden herşeyi yapma serbestliğidir.
		68	ÖKK	Özgürlük ise herhangi bir kısıtlama ve zorlamaya bağlı kalmaksızın düşünme ve davranmadır.
	Temel Haklar	10	SBDK	Devlet, temel hakları ve özgürlükleri korumakla görevlidir.
		80	ÖÇK	Temel haklarımızdan olan yaşama hakkını çevre kirliliği ile ilişkilendirerek bir kompozisyon yazınız.
		35	ÖKK	Her insanın sahip olduğu en temel hak, yaşama hakkıdır. İnsanın, diğer haklarını kullanabilmesi için önce yaşaması gerekir.
	Sorumluluk	32	SBDK	Hak ve özgürlüklerimizin yanında vatandaş olarak da sorumluluklarımız bulunmaktadır.
		49	ÖÇK	Fabrikanın neden olduğu sorunun çözümünde vatandaşların sorumlulukları neler olabilir?
		9	ÖKK	Öğrenciye daha fazla sorumluluk vererek yönlendirmenin az olduğu biçimde ise genellikle bireysel projeler yaptırır.

Temel hak ve özgürlüklerin anayasa tarafından güvence altına alınması gerektiği söylemi Guttek (2006)’da belirtildiği üzere neoliberalizmin Locke’in sosyal sözleşme olarak nitelendirdiği yasalarla paraleldir. Locke göre sivil toplumu düzenleyen devlet temel hak ve özgürlükleri yasalarla güvence altına alır ve bireye özgür yaşama alanı açmakla sorumludur(Guttek, 2006:190). Temel hak ve özgürlüğe yönelik Locke’in görüşleri Sosyal Bilgiler ders kitabı (2014:154)’nda ayrıntısıyla açıklanmaktadır.

Temel haklara yönelik veri kaynaklarında sunulan tanımlar ve ifadeler Çetin (2001) tarafından ifade edilen neoliberalizmin bireye yönelik devamlı bireyi önceleyen toplumu ikinci plana koyan, toplumla birey arasındaki dengede bireyi önceleyen hak ve özgürlükler tanımlamasıyla örtüşmektedir.

Neoliberal ideolojinin temel kavramlarından biri bireyin mülk edinme kavramı olduğunu ifade eden Gutek (2006) ve Çetin (2001) mal sahipliği kişiliğin doğuştan getirdiği bir haktır ve kanunlar bireyin ekonomik özgürlüğünü güvence altına almalıdır. Neoliberalizm ideolojisinde bireylerin hak ve sorumluluklarını korumada devlete önemli görevler düşmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitabı (2014:19,20)'ndaki bir vatandaşın kusurlu bir ürünü ile ilgili Tüketici Sorunları İl/ilçe Hakem Heyeti'ne nasıl başvuracağı ile ilgili örnek Gutek (2006) ve Çetin (2001)'in görüşlerini desteklemektedir. Bu durum neoliberalizm ideolojisinde devlete yüklenen görevler arasında yer alan devlet, bireyin hak ve sorumluluklarını korumakla sorumlu ilkesiyle örtüşmektedir (İnaç ve Demiray, 2004; Durmuş, 2012; Porfilio ve Yu, 2006).

Neoliberalist görüşün üzerinde en fazla durduğu kavramlardan biri de bireyciliktir. Bu bakış açısında kişinin bireyselliği topluma göre önceliklidir. Bireyin yaşam, mülk edinme ve özgürlük hakları hükümet tarafından güvence altına alınması gereken temel haklardır. Birey toplum içinde sosyo-politik tüm haklardan yararlanma hakkı vardır. İktidarın bireylerin davranışlarında müdahaleci olmaması ve bireyi serbest bırakması esastır. Gerek Herbert Spencer gerekse de Dewey'in anlayışında birey gruba göre daha önceliklidir çünkü toplum tek tek bireylerden oluşmaktadır. Liberalizm eğitim ideolojisinde bireyin bireyselliği ve gelişimine çok büyük önem verilir ve devamlı devlet tarafından koruma altında tutulur. Her ne pahasına olursa olsun grup ve sosyal ihtiyaçlar adına bireysellik ve özgürlük feda edilemez. Eğitim bu anlamda liberalist görüşe göre bir yandan Spencer'in bakış açısıyla bireyleri rekabetin hâkim olduğu bir dünyaya hazırlarken; Dewey gibi düşünürler bir gruba katılım nasıl olacağının eğitimle kazandırılma süreci üzerine görüşler ifade etmişlerdir (Çetin, 2001; Gutek, 2006:200,201). Bu durum veri kaynaklarında farklı şekillerde bireyselliği ön planda tutarak şu şekillerde sunulmaktadır:

*Hiç kimse sınırsız bir özgürlüğe sahip değildir (ÖÇK, 2014:117).*

*Okulda herhangi bir sorunla karşılaştığınızda sorununuza çözüm ararken haklarınızı, sorumluluklarınızı ve özgürlüklerinizi dikkate alıyor musunuz? (SBDK, 2014:13).*

*Devlet, tüketicilerin haklarını korumak zorundadır. (SBDK, 2014:30)*

Eğitim sisteminde özgürlük üzerinde duran Apple (2004)'a göre neoliberalizmde özgürlük ancak kişisel çıkarlar ve özel yaşam alanını devletin müdahalesinden koruyarak teminat altına alınabilir. Tüketici kültürü geliştikçe özgürlüğün elde edilmesinin ölçütü,

ücretli ve ücretsiz işgücü etrafındaki toplumsal ilişkiler gibi konulardan piyasanın taleplerinin karşılanmasına kaymıştır. Neoliberallerin savunduğu serbest piyasanın; pazarın da hayatın her alanına genişletilmesi gerektiğine halkın ikna edilmesi gerektiği yönündedir. İnsanlar istediklerini sadece rekabetçi piyasa aracılığıyla elde edebilirler. Özgürlüğe yönelik Apple (2004)'ın görüşüyle Tablo.4.3 ve Ek:6,7'deki görüşler arasında benzerlikler görülmektedir.

Özgürlük anlayışının eğitimde sınırlı ve sadece piyasa/sermaye lehine yorumlandığını ileri süren Duman (2011) ve Türkbay ve Polat (2011)yönünde de eleştiriler yapılmaktadır. Neoliberal düzenin getirdiği özgürlük bu haliyle küçük bir azınlığın özgürlüğünü koruma refleksiyle büyük çoğunlukların haklarının feda edilmesi anlamını taşımaktadır. Bu bağlamda bir özgürlük anlayışıyla Tablo.4.3 ve Ek:6,7'deki görüşler arasında benzerlikler görülmektedir.

Neoliberal paradigmanın sosyal haklar açısından can alıcı noktayı oluşturan olan ekonomi ile siyasetin birbirinden ayrılması söylemi siyasetten bağımsızlaşmış ekonomi yerine, sermayenin ekonomik çıkarlarının hamiliğini üstlenmiş yeni bir siyaset anlayışıdır. Siyasetin tamamen etkisinden ve denetiminden uzaklaşan neoliberalizmin özgürlük anlayışı siyasi iktidarı kontrol edenlerin devlet aygıtını kullanarak üretim ve bölüşüm sistemlerine müdahalesini önleyerek sermaye bekçisi/hizmet eden bir devlet anlayışı oluşturmayı amaçlamaktadır. (Polat ve Türkan, 2011; İnaç ve Demiray, 2004; Duman, 2011). Neoliberalizm anlayışının sosyal haklar ile ilgili görüşleriyle Tablo.4.3 ve Ek:6'daki görüşler arasında paralellikler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak veri kaynaklarında örneklerde de görüldüğü gibi temel hak ve özgürlüklerin neoliberalizmin bakış açısına paralel olarak sunulduğu söylenebilir. Bu örneklendirmeler ve durumlar bazı zaman örtük şekilde bazen de neoliberalizmin temel görüşlerini önemli derecede etkileyen Locke'ın görüşlerini doğrudan sunarak gerçekleşmektedir.

#### 4.1.1.3. Şirket Diline İlişkin Bulgular

Neoliberalizmin üçüncü boyutu olan “Şirket dili Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretim programına nasıl yansıtılmıştır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo.4.4. Şirket Diline İlişkin Kod, Frekans ve Örnek İfadeler Tablosu

Alt Tema	Kodlar	f	Veri Kaynağı	Örnek İfadeler
Şirket Dili	Ham madde	15	SBDK	Doğal kaynaklar sanayinin ihtiyacı olan ham madde ve enerjiyi sağlar.
		2	ÖÇK	Başkan, atık pillerin ham madde olarak kullanılabilirdiğini anlattı.
		10	ÖKK	Ham madde olarak toprak; seramik, fayans, tuğla, çimento üretiminde kullanılır.
	Şirket	5	SBDK	Şirketler fatura için yaptıkları harcamaları, şimdi ülkenin ağaçlandırılmasında kullanıyor.
		10	ÖÇK	Şirketin pazarlama müdürü, "Dünyada rüzgârın bol olduğu iki ülke var, bunlardan biri İngiltere, diğeri ise Türkiye.
		7	ÖKK	Yeni açılan bir şirket ülkenin istihdam hacmini artırır.
	Tesis /Fabrika	38	SBDK	Ülke nüfusunun üçte biri sanayi tesislerinin yoğun olması nedeniyle başkentte yaşamaktadır.
		22	ÖÇK	Küçük bir kasaba olan Ulubey'de halkın çoğu aynı fabrikada çalışmaktaydı
		31	ÖKK	Öğrencilerinize bir fabrika kurma ile ilgili drama yaptırabilirsiniz.
	Pazarlama	9	SBDK	Ürünlerin daha kolay pazarlanması için kooperatif birlikleri kurmak.
		20	ÖÇK	Çiftçiye ürününün pazarlama sorununu çözmek için neler tavsiye edersiniz?
		28	ÖKK	Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.
	İthalat/İhracat	10	SBDK	Ülkemiz kendi ihtiyaçlarını karşılamının yanında diğer ülkelere ihraç ederek gelir elde etmektedir.
		44	ÖÇK	Rusya Federasyonu'ndan yapılan doğal gaz ithalatının % 50'nin altına indirilmek istenmesinin nedeni nedir?
		68	ÖKK	En çok ithalat yapılan ülkeler ise Rusya, Almanya, Çin, ABD ve İtalya'dır.
	Fatura	3	SBDK	Ormanlar e-fatura ile korunacak
		10	ÖÇK	Girişimciler, hedeflerini elektrik faturasından kurtarmak" olarak açıkladılar.
		17	ÖKK	Ülkemiz insanını ömür boyu elektrik faturasından kurtarmak mümkün mü?
	Kazanç	19	SBDK	Numaralandırılmış alanlardan hangisinde yatırım kazançlı olur?
		5	ÖÇK	Ali Bey, kazançlı bir alışveriş yapmış olur.
		7	ÖKK	Yetkililer, orman ürünlerinin önemli kazanç kapısı olduğunu ifade ettiler
	Proje	23	SBDK	Türk kültür birikimlerini anlayabilecek, projeler üretebilecek gençler yetiştirmek
		32	ÖÇK	İpek Yolu Projesi'nde 15 Türk firması malların tanıtma fırsatı bulacak.
		57	ÖKK	Burada ülke ekonomisine kazandırabilecek proje önerilerine yer verilmiştir.
	Enerji	12	SBDK	Yer altı kaynakları sanayide ve enerji üretiminde kullanılırlar.
		7	ÖÇK	Ülkemizin enerji ihtiyacını karşılamak için başka hangi çalışmalar yapılabilir
		30	ÖKK	Devletin tercihi bu bölgede enerji üretimi yönünde olmuş.
Ticaret	26	SBDK	Ülkemizin diğer ülkelerle ticaret yapmasının sebepleri neler olabilir	
	76	ÖÇK	Vizeler Kalktı Ticaret Hızlandı	
	86	ÖKK	Öğrencinize hangi ürünlerin ticaretinin yapıldığını sorabilirsiniz.	
Üretim/tüke tim	105	SBDK	Projemin Amacı: İlimizde ve ülkemizde et, süt üretimini ve tüketimini artırmak.	
	25	ÖÇK	Doğal kaynakların bilinçli tüketimi için neler yapılabilir	
	133	ÖKK	Dersinizde yanda verilen tarım ürünleri üretimi ile ilgili verileri de kullanabilirsiniz	

Sosyal Bilgiler öğretiminde Tablo 4.4 ve Ek: 8,9’da veri kaynaklarındaki örnekler değerlendirildiğinde ekonomiyle ilişkili doğal kaynaklar, verimlilik, enerji, ekonomik faaliyetler gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır. Neredeyse tüm ünitelerde farklı sıklıklarda ticari dilin kullanıldığı söylenebilir. Eğitimin temel bir hak olmaktan çıktığı ve ticarileştiği ve sıklıkla ticari dilin eğitim süreci üzerinde egemen olduğuna yönelik Porfilio ve Yu (2006); Apple (2001; 2006); Doğan, (2012); Hill (2004,2010) ve Giroux (2007) farklı eleştiriler yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik veriler uzmanların görüşlerini destekler niteliktedir.

Eğitimde kullanılan dil büyük oranda pazarın diliyle yer değiştirdiğini ifade eden Hill (2004) öğretmenler genellikle piyasalarda yaygın olarak konuşulan dili; eğitim dünyası içerisinde kullanmakta öğrenciler ise müşteri gibi algılanmaktadır. Okullar şu anki haliyle Apple (2006:63)’ a göre girdiyi (öğrenciyi) alan onları etkin bir şekilde işleyip oldukça katmanlı bir işgücünün özneleri (çıktı) haline getiren yerlerdir. Okulun temel rolü toplumdaki iş bölümünün yeniden üretimine yardımcı olan ideolojik bilincin öğretilmesi şeklinde işlemektedir (Apple, 2006:63) yönündeki açıklamalarla Tablo 4.4 ve Ek:7,8’deki örnek ifadeler arasında paralellikler bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler Ders Kitabında ticari dil ağırlıklı olarak kendini “Projeler Yarışıyor” konusunda göstermektedir. Piyasada sıklıkla kullanılan yatırım, pazarlama, üreticilere kredilerle sermaye desteği, bir fabrika kurarak ürünlerin tanıtımı için reklam kampanyaları yapmak ve ürünleri pazarlamak, işsizliğe çözüm bulmak, ihracat yapmak, dünyaya pazarlama gibi kavramların yoğunlukla işlenmektedir. Tablo 4.4 ve Ek:7’de de görüldüğü üzere söz konusu örnekler Giroux (2007) tarafından ifade edilen piyasa güçleri insan davranışını ve eylemlerini tanımladığımız ve değerlendirdiğimiz dili köklü bir biçimde değiştirdi görüşüyle örtüşmektedir. Yine Giroux (2007:68)’un vatandaşlık dili yerine ticarileşme; özelleştirme ve liberalleşme dili kullanıldığı ve bireysel temsil büyük oranda piyasa eksenli bireycilik, rekabet ve tüketim kavramları tarafından tanımlandığına yönelik görüşleri bulguları desteklemektedir. Ayrıca eğitimin her alanına ticari kural ve ilkelerin farklı şekillerde yerleştirilmesine yönelik Porfilio ve Yu (2006)’nun ifadeleriyle de paralellikler olduğu söylenebilir.

Politik görüş ile eğitimde kullanılan dil ilişkisini inceleyen Apple (2004) kavramların arkasında önemli birtakım sosyal gerçekliklerin yattığını ifade eder. Kullanılan dili yol haritasına /otobana benzeten Apple (2004) bir yola girildiyse devamlı olarak o dilin kuralları çerçevesinde hareket edilmesi gerektiğini ifade eder. Eğitimde ise neoliberalizm yoluna girildiğine göre devamlı olarak ekonomiyi çağrıştıran kavramlar olan bireysellik, tüketici



tercihi, özgürlük gibi kavramların kaçınılmaz olduğuna vurgu yapılması gerekliliğine vurgu yapılması gerekmektedir (Apple, 2004:57). Sosyal Bilgiler ders kitabının giriş kısmında Mehmet Çelik fabrikasıyla ilgili örnek ve veri kaynağının ilerleyen kısmında devamlı ekonomi, kar, üretim, seyahat acentesi, ithalat, ihracat gibi farklı kavramlarla Apple (2004)'ın görüşleri örtüşmektedir.

Neoliberalizm ideolojisi, tüm ekonomik etkinliklerin piyasa mekanizmaları tarafından belirlenmesini ön gören bir ideoloji yaklaşımı olarak Giroux (2007) tarafından ifade edilmektedir. Az gelişmiş ülkelerde Gök (2004)'a göre neoliberalizm ve piyasa eksenli dönüşümler büyük ekonomik buhranları beraberinde getirmiş ve yoğun işsizlik yaşam koşullarını olumsuz etkilemiştir. Eğitimin 1980 sonrası hızlı bir şekillerde özelleştirilmesi, ticarileşmesi ve piyasa ilişkilerinin içine girmesi dar gelirli kesimin gittikçe dışlanmasına neden olduğu Durmuş (2012); Mukul ve Sarı (2011); Duman (2011) tarafından ifade edilmektedir. Özellikle yoğun işsizliğin yaşam koşullarını olumsuz etkilerine yönelik çözüm olarak sunulan neoliberalizm anlayışının ders kitaplarında *fabrikayı büyütmek ve ilimizde işsizliğe çözüm bulmak istiyorum (SBDK, 2014:112); işsizliğin azaltılması ve ülkemizin ekonomik anlamda kalkınmasına katkı sağlama(SBDK, 2014:122) Son ekonomik krizle genç nüfusta işsizlik oranı arttı. İşsizliğe karşın, firmalar nitelikli eleman bulmakta sıkıntı yaşıyor. (SBDK, 2014:98)* şeklindeki örnekler uzmanlar tarafından ifade edilen görüşleri desteklemektedir.

Eğitimin iş olarak görülmesi Apple (2004)'a göre eğitim programında “gerçekler”in kaybolmasına neden olmaktadır. Okullar daha çok moda uymuş; ülkeyi bir araya getiren bilgiler dışlanmış geleneksel içerik ve yöntemler bir kenara atılmaktadır. Okulun bir “iş” olarak görülmesi ve öğrencilerin de birer müşteri olarak görülmesinin eğitimde sıklıkla kullanılan bir durum olduğuna yönelik Porfilio ve Yu (2006)'nın görüşlerine paralel olarak Tablo 4.4 ve Ek:7'de sunulan bilgiler arasında paralellikler bulunmaktadır.

Herhangi bir konu aktarılırken makro ve mikro yapılara dikkat çeken Van Dijk (2006) özellikle makro yapılar olan başlıkların konunun anlaşılması için önemli kısımlar olduğunu ileri sürmektedir; çünkü okuyucu zihninde konuları bütünlüklü olarak organize etmek için başlık altındaki konuları devamlı başlıkla ilişkilendirecektir (Van Dijk, 2006:365). Makro ve mikro yapılara ilişkin Van Dijk (2006)'nın görüşlerini destekleyen piyasa dilinin kazandırılmasına yönelik Tablo 4.4.ve Ek:7,8'de örnek ifadeler bulunmaktadır.

Eğitim, politik ve ekonomik iktidarı elinde tutanlar için gittikçe daha işlevsel hale geldiğini ifade eden Giroux (2007)'ya göre eleştirel beyinler yaratma amacıyla eğitimin kalitesini ve ona ulaşımı artırma mücadelesi verimlilik, karlılık ve işlevselci mükemmeliyetçi anlayıştan dolayı hız kesmektedir. Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler satıcı



ile alıcı arasındaki ilişkiye indirgenmiştir. Sosyal Bilgiler ders ve Öğrenci çalışma kitabı incelendiğinde neredeyse tüm ünitelerinde piyasa, şirket, kar, maliyet gibi kavramların bulunması Giroux (2007)'un görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Neoliberalizm ideolojisinde pazar ve piyasa sisteminin düzeni önemlidir. Sosyal yaşamın düzenliliği için tek seçenek piyasaların düzenli bir şekilde işlenmesidir (Turner, 2008:115; Giroux, 2007:113,115) pazarın hayatın her alanına genişletilmesi gerektiğine halkın ikna edilmesi gerektiği yönündedir (Porfilio ve Yu, 2006). Eğitime düşen bu bağlamda piyasanın dilini öğrenciye öğretmekten geçmektedir (Apple, 2004:65). Sosyal Bilgiler veri kaynakları ve Ek:7,8'de kullanılan seyahat acentesi, üretim maliyeti, sermaye desteği, yatırım ve pazarlama, ham madde, ihracat stratejisi gibi kavramlar piyasaya uygun bir dilin oluşturulmasına yönelik gayretler olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler veri kaynakları içeriklendirilirken Apple (2006) belirttiği üzere okullar sadece toplumun ihtiyaç duyduğu bilgiyi öğretmek için oluşturulmamıştır. Okullar aynı zamanda piyasaları genişletmek, üretimi, emeği, insanları kontrol etmek, sanayinin ihtiyaç duyduğu işletme odaklı bilginin üretimine de yardımcı olmaktadır. Okullara hangi bilginin neden girdiği, neyin meşru bilgi ve değer olarak görüldüğü önemlidir. Bu anlamda okullar hem insanları hem de bilgiyi işlemektedir. Bilginin işlenmesi iktidar sahiplerince üretimi ve birikimi de kapsamaktadır (Apple, 2006:64,65). Sosyal Bilgiler veri kaynaklarındaki ünitelerin oluşturulmasında ya da konuların seçimlerinde özellikle ticari dilin yoğunluklu olarak kullanılması ve veri kaynaklarının tümüne yaygınlaştırılması Apple (2006)'nın görüşlerini desteklemektedir.

Ekonomi-eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen Aronowitz ve Giroux (1997)'e göre son zamanlarda okul müfredatı moda olan endüstri psikolojisi çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Okul ve öğrenme süreçleri sıkı bir şekilde şirket ve ekonominin çıkarlarını öğrenciye öğretme kaygısı içerisine girmiştir. Okul-iş ortaklığı ise doğal olarak yerli üretim ve genişleyen sermaye içinde gerekli becerileri sağlamak/desteklemek için eğitim programını sermayeye uygun hale getirilmesini zorunlu kılmakta şirketler ise ekonomi ile eğitim arasında gerekli uyarlamayı sağlamak ve daha sonra organize etme gayreti içerisindedir. Ekonomi-eğitim arasındaki ilişkiye yönelik Aronowitz ve Giroux (1997)'un görüşlerini destekleyen ve ekonomiye ilişkin becerilerin öğrenciye kazandırılmasına yönelik birçok örnekler Tablo.4.4 ve Ek:7,8'de bulunmaktadır.

Eğitimle-sermaye ilişkisini inceleyen Apple (2004)'a göre neoliberalizm; okulların sermayenin dile getirdiği ihtiyaçları karşılaması şartıyla ancak var olabileceği görüşünü ileri sürmektedir. Özellikle şirket dilinin sıklıkla kullanılması ve veri kaynaklarındaki birçok

ifadelerin TÜSİAD (2002)'de belirtilen beklentilerle benzerlik göstermesi eğitimle-sermaye arasındaki ilişkilere yönelik Apple (2004) görüşünü desteklemektedir. Yine Mukul ve Sarı (2011)' ya göre Neoliberal ekonomi anlayışının eğitim alanına uygulama biçimlerinden birisi hiç kuşkusuz müfredat programları ve buna göre hazırlanan ders kitapları olduğuna yönelik görüşüyle de örtüşmektedir.

Okulların işverenler tarafından geçen otuz yıllık zaman içerisinde devamlı olarak iş yeri kültürü anlayışıyla şekillendirildiği Pinar (2004:16,17,28) tarafından ifade edilmiş ve okulun “iş düşüncesi” olarak baskı altında tutulduğu ve devamlı ekonomiyle ilişkilendirildiğini öne sürmüştür. Şu an okullar iş kültürü bağlamında yeniden şekillendirildiğini ifade etmektedir. Okullardaki öğretmenler rahatça hareket edememekte ünitelerin öğretiminde fabrika modeline uygun olarak işlem yapmak zorunda kalmaktadır. Tablo 4.4 ve Ek:7,8'deki örnekler özellikle de projeler yarışıyor konusunda farklı tesis açma, zeytinyağını değerlendirecek bir fabrikanın açılması ve nasıl kar elde edileceğine yönelik yönlendirmeleri Pinar (2004) tarafından ifade edilen görüşü desteklemektedir.

Eğitim sistemi Apple (2006)'a göre şirketlerin ve onların ihtiyaçlarının yörüngesine yavaş ama giderek daha fazla sürüklendiği ciddi bir ticari saldırıyla karşı karşıya kalmıştır. Büyük şirketler okulların her düzeyinde artan etkisiyle karşı karşıyayız.”İşletmeler için iyi olan halk ve ülke için de iyidir” argümanı eğitim politikalarına da yansımıştır. Söz konusu durum, eğitim sistemimizin nihai olarak egemen grupların ellerinde biriken ve ekonomik, siyasi ve kültürel kontrol için kullanılan teknik/işletme odaklı bilginin üretimi halini almıştır. Bilgi, ekonomide bir meta olarak kullanılmaktadır. Apple (2006:14,18,19,39)'ın görüşü projeler yarışıyor ve bir gezi düzenliyorum başlıklı ders kitabındaki konu başlığındaki anlatılanlarla örtüşmektedir. Özellikle bu iki konu başlığında öğrencilerden bir işletme sahibi gibi davranılması beklenmektedir.

Fabrika modeli ile Pinar (2004)'a göre okullarda öğretmen yönetici ve koç olarak görülmekte iş yeri ve üretim kültürüne paralel olarak öğrencilerde takım şeklinde, küçük gruplar halinde öğrenmeleri beklenmektedir. Öğrenilecek bilgilerin, tümü iş yerinde kullanılabilecek türden bilgilerdir. Öğretimden amaç iş yerinde kazancın en yüksek şekilde elde edilmesi üzerine kurulmuştur. Fabrika modelini ifade eden Pinar (2004)'ın görüşleriyle Tablo 4.4 ve Ek:7,8'de ortaya konulan görüşler özellikle de bir proje hazırlama, afiş hazırlama, nasıl daha fazla kazanç elde edilir gibi vurgular örtüşmektedir.

Şirket dili ile ilgili olarak Apple(2006), Giroux (2007)'de belirtilen ve eğitimin neoliberalizm baskısı altında olduğu ve sermayenin eğitimi kendi ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirdiği ifade edilmektedir. Vizyonunda liberalizm ideolojisini benimsediğini ifade eden

TÜSİAD (2002:40,42)'in girişimciliğe yönelik raporuyla MEB (2014)'in Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik girişimciliğin önemine yönelik düşünceleri arasında neredeyse birebir örtüşen ifadeler bulunmaktadır.

Neoliberal ideolojide yurttaşlık yerini tüketiciliğe bırakır. Eğitim demokratik politikalardan soyutlanarak; şirket devletine dönüşür. Yine Okullaşmadaki şirket etkisinin arttığı süreçte iktidarın bilgiyi nasıl şekillendirdiği, sosyal değerlerin nasıl basitleştirildiği gözden kaybolur(Giroux, 2007:21,83; Hill, 2003; Apple, Au, Gandin, 2009; Porfilio ve Yu, 2006) görüşleriyle ve TÜSİAD (2002) ve MEB (2014)'in açıklamalarının örtüştüğü söylenebilir.

Neoliberalizm ideolojisi, küresel pazar içinde şirketlerin ihtiyaçlarını karşılamak için hızlı bir şekilde her şeyi dönüştüğünü ifade eden Harsh (2000)'a göre hükümet ve şirketler tarafından desteklenen baskın neoliberal ekonomik bakış açısıyla birlikte eğitim de bu ideolojiye göre kendini yeniden tanımlaması ve şekillendirmesi kaçınılmaz görünmektedir. Eğitim bu bağlamda kendini neoliberal ekonomiye katkı sağlayacak şekilde yeniden şekillendirilmesi gerekiyordu. Bu şekillendirme ise eğitime düşen görev daha çok ekonominin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmekten ibarettir. Özellikle şirket dilinin yerleştirilmesine yönelik TÜSİAD (2002) tarafından girişimci bir bireyin özellikleri ve girişimci bireyden beklentilerin aynen alınarak Sosyal Bilgiler ders kitabında bu özelliklere yer verilmesi Harsh(2000)'ın görüşlerine paralel örnek olarak gösterilebilir.

Yeni ilköğretim programlarını inceleyen İnal (2013) programlarda kullanılan ekonomiyle ilgili kavramların nedeni olarak AB ve Türkiye'deki büyük sermaye çevrelerinin beklentileri olduğunu ifade etmektedir. Bu beklentiye uygun olarak; öğretmen, müfredat, ders kitapları olmak üzere bütün eğitsel özne ve materyallerin küreselleşmenin gereklerine göre uyarlandığını neoliberalizmin birey modeli olarak; toplumsal hayatı bir iş adamı (girişimci) gibi kavramak, gerektiğinde ekonomik bağlama özgü risk alma anlayışını bütün hayata uyarlamak, piyasa dilini ezberlemek, bireysel yetenek ve potansiyelleri ön plana çıkarma, insanın bir sermaye olarak değerinin öncelikli olduğuna inanmak, ileri bilgi ve teknoloji toplumunun hızlı ve yoğun çalışma şartlarına uyarlanmak, başta bilgi olmak üzere her türlü "mal ve hizmet"i sadece ve sadece bir meta olduğunu kavramak, iş hayatının yarattığı tahribatları gidermek şeklinde ifade etmektedir. Sosyal Bilgiler veri kaynakları ve Ek:7,8'deki örneklerle İnal(2013)'ün görüşlerini desteklemektedir.

Şirket diline yönelik neoliberalizmde bilginin artık bireyin kendi gelişimi, özgürlük ve adalet anlayışı gibi kullanımlarından uzaklaştığı iddia eden Giroux (2007) bu bakış açısında bilgi, ekonomik yatırımlar için bir sermaye olarak görüldüğünü ileri sürer ve bu haliyle

sermayeye hizmet eden bilginin diğer bilgilere göre kendini ayrıcalıklı bir konuma getirdiği yönündeki (Giroux, 2007:19,20) görüşü Ek:7,8'deki eski Türk devletleri ünitesindeki örneklerle örtüşmektedir.

Neoliberalizmin 1980 sonrası hem toplum hem de bireysel yaşam üzerinde derin zararlı etkilerini inceleyen Beckmann, Cooper ve Hill (2009) neoliberalizmin vatandaşlık kimlik ve haklarından bireysellik hak ve kimliğine geçişi ifade ettiğini söyledikten sonra verimlilik adına üretimi arttırmak için piyasanın ihtiyaçlarına cevap verecek eleştirel olmayan bireylerin arttırılması hedeflenmektedir. Neoliberalizme yönelik Beckmann, Cooper ve Hill (2009)'in görüşlerini destekleyen Tablo.4.4 ve Ek:7,8'de özellikle Mehmet Çelik örneği, trona yataklarının nasıl işleneceğine yönelik örnekler bulunmaktadır.

Neoliberalizmin beklentisinin okulları, öğretmenleri ve çocukları rekabetçi piyasa ekonomisinin ellerine teslim etme olduğunu ifade Apple (2004)'a göre neoliberal ekonominin ihtiyaç duyduğu bilgi; herkese gerçek meşru bilgi olarak sunulmaktadır Bu anlayış kendini, kendinden başka bilgi alanına yaşama hakkı tanımayan bir bilgi anlayışı gibi sunmaktadır. Sosyal Bilgiler veri kaynakları incelendiğinde neredeyse her üniteye şirket diline yönelik vurgular Apple (2004) tarafından ifade edilen görüşü desteklemektedir.

Ekonomiyle ilgili söylemlerin tüm dünyayı sardığı ve dünyanın neoliberalizmin etkisini derinden hissettiğini bu bağlamda söz konusu bu ideolojinin nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamak için eğitim süreciyle de yakından ilgilendiği, eğitim öğretim sürecinde ihtiyaç duyduğu becerileri kazandıracak bir müfredat oluşturmaya çalıştığı kısacası eğitimin bu ideolojiye hizmet etmeye mecbur bırakıldığı farklı uzmanlar tarafından ifade edilmiştir (Yıldız, 2008; Aslan, 2004; Apple, 2001; Giroux, 2007; Sayılan, 2006; Apple, 2001; Apple, Au ve Wayne, 2009 ). Veri kaynağı incelendiğinde ekonomide kullanılan kavramların öğrenci çalışma kitabındaki yoğunluklu vurgusu uzmanların görüşleriyle örtüşmektedir.

Okulda neler öğretilir sorusunu cevaplandıran Althusser (2014) okulda basit okuma yazmanın dışında üretim alanlarının çeşitli mevkilerinde doğrudan kullanılabilinecek becerilerin de öğretildiğini ifade eder. Althusser (2014)'e göre bu öğrenme sürecinde bazen temel beceriler teknisyenlere verilen eğitimi içerdiği gibi bazen de üst kadrolar yöneticilere verilecek becerileri kapsar (Althusser, 2014:40). Söz konusu örnekte bir yönetici olarak Mehmet Çelik örneğinde bir fabrika yönetilirken nelere dikkat edilmesine yönelik örneklerle Althusser (2014)'in görüşleri arasında bir paralellik olduğu söylenebilir.

Girişimciliğe yönelik Mehmet Çelik örneğinin “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesi altında sunulması da dikkat çekmektedir. Bir ticari kuruluşun karşılaştığı problemi çözme ya da ticaretle ilgili karşılaşılan birçok konular sanki Sosyal Bilgileri öğrenmeye eş değer bir

konu olarak aktarılmaktadır. Apple, Au, Gandin (2009) belirttiği gibi neoliberal ekonomide değerli bilgi ile sermayeye/para getirisi olan bilgi arasındaki paralellik bulunmaktadır. Ekonomiyle, kazançla ilgili bilgilerin üretimi eğitim için vazgeçilmezdir (Apple, Au, Gandin, 2009:44,45). Yine değerli bilginin ekonomik getirisi olan bilgi (Apple, 2006:14,18) görüşüyle de Tablo.4.4 ve Ek:7,8’de belirtilen örnek arasında paralellikler olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sürecinde yeni düşüncelerin yaratılması, yayılması ve uygulamasını hızlandırılması, ekonomik kaynakların daha verimli kullanılması konusunda baş aktörlük şeklinde nitelendirilmesi öğrenciye yüklenen girişimcilik becerisi neoliberal ideolojinin öğrenme sürecini nasıl şekillendirdiğinin ifadesi olarak görülmektedir. Yine Apple (2004) ve Apple, Au, Gandin(2009) tarafından neoliberalist ideolojinin, insan sermayesi olarak öğrencileri görmesi bunun yanında; üretici tüketici yarışında dünyayı süpermarket olarak gören anlayışı da Tablo.4.4 ve Ek:7,8’de ifade edilen, özellikle “Ülkemizin Kaynakları” konu başlığıyla “Ülkemiz ve Dünya” konu başlıkları konu başlığı altında verilen örneklerle girişimciliğe yönelik becerilerin örtüştüğü söylenebilir. Bu örnek ifadeler Apple (2004) ve Apple, Au, Gandin (2009) tarafından ileri sürülen görüşleri de desteklemektedir.

Eğitimin neoliberal bakış açısını yansıttığına yönelik Hursh (2000)’in neoliberalizm ile birlikte küresel pazar içinde eğitim şirketlerin ihtiyaçlarını karşılamak için hızlı bir şekilde dönüştürülmüştür. Hükümet ve şirketler tarafından desteklenen baskın neoliberal ekonomik bakış açısına uygun olarak eğitim yeniden şekillendirildiğine yönelik ifadeleri de sermaye ile eğitim arasındaki ilişkinin niteliğini gösterdiği düşünülmektedir. Yine eğitimden beklentilerin 1980 sonrası Türkiye’de nitelikli iş gücünün üretilmesi ve sermayenin beklentilerine cevap verecek birey yetiştirilmesi görüşünü ileri süren Mukul ve Sarı (2011) görüşleriyle de örtüştüğü söylenebilir.

Neoliberalizmin tüm dünyayı sardığı ve dünyanın neoliberalizmin etkisini derinden hissettiğini bu bağlamda söz konusu bu ideolojinin nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamak için eğitim süreciyle de yakından ilgilendiği, eğitim öğretim sürecinde ihtiyaç duyduğu becerileri kazandıracak bir müfredat oluşturmaya çalıştığı kısacası eğitimin bu ideolojiye hizmet etmeye mecbur bırakıldığı farklı uzmanlar tarafından ifade edilmiştir (Yıldız, 2008; Aslan, 2004; Apple, 2001; Giroux, 2007; Sayılan, 2006; Apple, 2001; Apple, Au ve Wayne, 2009 ).

#### 4.1.2.Milliyetçiliğe İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmada milliyetçilik temasına ilişkin olarak militarizm ve kültürel farklılıklar olarak iki alt tema belirlenmiş ve bu alt temalara ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

#### 4.1.2.1 Militarizme İlişkin Bulgular

Milliyetçiliğin alt teması olarak “Militarizm Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretim programına nasıl yansıtılmıştır?” sorusuna ilişkin bulguları içeren kodlar, frekanslar ve örnek ifadeler tablo 4.5’te verilmiştir. Tablo.4.5 incelendiğinde militarizm alt temasına ilişkin frekansı en yüksek kodun ordu ( $f=117$ ); en düşük kodun ise silah ( $f=37$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo.4.5 Militarizme Yönelik Kodlar, Frekans Ve Örnek İfadeler Tablosu

Alt Temalar	Kodlar	f	Veri Kaynağı	Örnek İfadeler
Militarizm	Asker	28	SBDK	Hızlı hareket edebilmeleri için askerlerimi ok ve yay gibi hafif silahlarla donattım.
		9	ÖÇK	Türk halkının askerlik görevini bir vatan borcu olarak görmesi
		30	ÖKK	Askerî rütbelerden hangilerini biliyorsunuz? Örnekler veriniz.
	Ordu	39	SBDK	Bu mücadelemizden sonra “ordu millet” olarak tanındık.
		14	ÖÇK	Çin’de de Türk usulünde atlı ordu birlikleri teşkil edildi.
		64	ÖKK	Türk askerlerinin süvarilerden meydana getirildiğini belirtiniz
	Silah	12	SBDK	Kervanımıza eşlik eden silahlı muhafızlara rağmen haydutların saldırısına uğradık.
		6	ÖÇK	İpek yolu üzerinde silah, at zırhları, süs eşyaları ticareti yapılıyordu.
		16	ÖKK	Böyle bir donanım ve silahlı hiç yenilmeden aşağı yukarı iki bin yıl kadar yaşamlarını sürdüreceklerdir.
	Savaş	23	SBDK	İpek Yolu’na hâkim olmak için Türklerle Çinliler Mete döneminden itibaren savaşmışlardır.
		29	ÖÇK	Talaş Savaşı’nda Türkler, Abbasilerin yanında yer aldı.
		33	ÖKK	Gazneliler ile Selçuklular arasında yapılan savaşı Selçukluların kazanmış olması gerekmektedir.

Milliyetçilik ve militarizm Altınay ve Bora (2008) tarafından birbiriyle paralel olarak gelişen ve birbirini destekleyen iki kavram olarak ifade edilmiştir. Özellikle Cumhuriyet döneminde bu kavramların yakın ilişkisine dikkat çekmiştir. Ordu ile Türk devletleri arasındaki bu ilişkilendirmenin savaşçılıkla da yakın ilgisi olduğu Altınay ve Bora (2008) tarafından ifade edilmektedir. Veri kaynaklarındaki ordu ile ilgili ifadelere bakıldığında Tablo 4.5 ve Ek: 8,9’daki örnek ifadeler Altınay ve Bora (2008)’nin milliyetçilik ve militarizme ilişkin ifadeleriyle örtüşmektedir.

Militarizmle ilgili örnekler incelediğinde genellikle Türk devletlerinde millet ile ordu arasında yakın ilişki dikkat çekmektedir. Birçok araştırmacı için bu millet-ordu bağlantısı özellikle milliyetçilik bağlamında kasıtlı olarak ilişkilendirilmektedir. Türk milliyetçiliğinin farklı tarzda bir anlatımı olarak ders kitaplarında yer aldığını ifade edilmektedir (İnal, 1998; Altınay, 2009; Altınay ve Bora, 2008; İnan, 2013; Öztürk, 2013). Türk devletlerinde millet ile ordu arasında yakın ilişki Tablo 4.5 ve Ek:10'daki örneklerle paralellik göstermektedir.

Ordu ile millet arasındaki ilişkiyi inceleyen İnal (1998:233-245) millet kavramının ulus-devlet bağlamında ders kitaplarının önemli bir meşrulaştırıcı aracı olarak işlev gördüğünü ifade etmiştir. Ders kitapları her defasında Türk bilincini oluşturmak, yaygınlaştırmak ve yeniden üretme görevini üstlenmiş; darbe dönemlerinde bu durum daha açık hale gelmiştir. Ders kitaplarında demokratik değerlerden daha fazla milliyetçi değerlerin işlenmesinin ders kitaplarının ulus-devlet ürünü olduğunun göstergesi olarak görülmüştür. Köklerinin derinlerde farklı devletlere bağlanması yine milliyetçilik değerlerin bir yansıması olarak görülebilir. Ordu ise ders kitaplarında devamlı övgü ile ve yüceltilerek anılmaktadır. Türk Milliyetçiliğinde ordu ve askerlik üstünlük bazen kutsamaya gidecek kadar aktarılmaktadır. Türklerin doğuştan asker olduğu düşüncesi millet-ordu arasındaki bütünleşmenin önemine dikkat çekmek için ordu-millet kavramı kullanılmaktadır. Ordu ile millet arasındaki ilişkiyi inceleyen İnal (1998)'ın görüşünü destekleyen Ek:10'daki örnekler arasında benzerlikler görülmektedir.

Ordu ile millet arasındaki ilişkinin her defasında birbirini tamamlayan/tanımlayan yönünü eleştiren Altınay ve Bora (2008) Türk milliyetçiliğinin en belirgin özelliği askeri söz dağarcığının genişliği ve merkeziliği olduğunu ileri sürer. İlkokul birinci sınıftan itibaren müfredatın önemli bir bölümünü askeri destanlar ve şiirler oluşturmaktadır. "Türk Tarihi" fetihlerin ve savaşların tarihidir. Bu bağlamda sonuç ise; Türk Tarihini ordu belirlemiştir bugününü de ordu belirleyecektir. Ordu siyaset ve tarih üstü konumuyla ayrıcalıklı ve tartışmaya kapalı bir konumdadır (Altınay ve Bora, 2008:140,141). Ordu ile millet arasındaki ilişki bağlamında Altınay ve Bora (2008)'nın görüşü Tablo.4.5 ve Ek:10'daki örnek ifadelerle paralellik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler ders kitabı Türk tarihini anlatan "İpek Yolunda Türkler" ünitesi ile ilgili okuma parçalarının ise ağırlıklı olarak Sadettin Gömeç tarafından hazırlanan "Türk Destanlarına Giriş" kitabından yapılan alıntılarla okuma parçalarının hazırlanıldığı görülmektedir. Özellikle destanlardan hareketle veri kaynaklarının oluşturulması Altınay ve Bora (2008) tarafından eleştirilmektedir. Veri kaynaklarından Sosyal Bilgiler ders kitabı (2014:65) ve Öğrenci çalışma kitabı (2014:48)'de destanlarla ilgili birçok örnekler

bulunmakta olup; bu durum Altınay ve Bora (2008)'nin görüşlerini desteklemektedir. Aşağıda destanlarla ilgili örnekler sunulmuştur:

*Oğuz Kağan Destanı: "Oğuz Kağan'ın yanında aksakallı, kır saçlı, engin düşünceli bir ihtiyar vardı. O, anlayışlı ve asil bir adamdı (ÖÇK, 2014:48;SBDK, 2014:65)*

*Ergenekon Destanı: Aradan yıllar geçti, Türkler Ergenekon'a sığmaz oldular. Artık Ergenekon adı verilen bu kutlu yurttan çıkmak gerekiyordu (ÖÇK, 2014:48).*

*Oğuz Kağan Destanı: Bütün halk kendi aralarında şöyle anlaştılar: Oğuz oğullarından ve Boz Ok neslinden sadece bir hükümdar yükselsin. (ÖÇK, 2014:48;SBDK, 2014:65)*

Özellikle ilk Türk devletlerinden itibaren neredeyse tüm liderlerin ağzından ülkeleri anlatıldığında hep Türk Tarihini fetihlerin ve savaşlarını anlatması Altınay ve Bora (2008)'nin görüşlerini desteklemektedir. Örnek ifadeler ise şu şekildedir:

*Gazneli Mahmut: Yaşamımın tam kırk beş yılını gaza ve fetih yaparak geçirdim(SBDK, 2014:86).*

*Ben (Bilge Kağan), kardeşim Kültigin ile beraber fetihler yaptım (SBDK, 2014:66).*

*Melikşah: Babamın izlediği siyaseti devam ettirerek Anadolu'ya ordular gönderdim(SBDK, 2014:88).*

Ders kitaplarında bu kadar yoğun bir savaş konusu yer almasına rağmen, savaşların kötülüğü ve insanlığa zararlarına ilişkin neredeyse tek kelime edilmemiş olması da ayrı bir eksiklik olduğunu ifade eden Şimşek ve Alaslan (2014) buna ek olarak, savaşların anlatımında yer yer askerî bir söylemin benimsenmiş olması da önemli bir sorun olarak görmekte bilimsel üsluba vurgu yapmaktadır. Özellikle veri kaynaklarında kullanılan askeri dille ilgili örnekler Şimşek ve Alaslan (2014) görüşleriyle örtüşmektedir:

*Sizden itaat dilerim. Kim benim emirlerime baş eğerse hediyelerini kabul ederek onu dost edinirim. Kim baş eğmezse onu düşman sayarak ona karşı asker çıkarırım." (SBDK, 2014:67).  
Türklerin düşmanlarını yok ettim. Onların hepsini devletime bağladım." (SBDK ,2014:66).*

Militarizmin farklı bir ifadelendiriliş biçimi olarak ordu-millet yaklaşımını eleştiren Ulusoy (2011:31,34) ordulaşmış millet kavramının; boyun eğen, disipline edilmiş, sorgulamayan, sorgulamayı reddeden, muhakeme yeteneğini bir kuruma emanet etmiş, farklılıkları dışlayan, yok sayan ve yok eden, herhangi bir dış tehdide karşı tetikte bekleyen, bu sebeple kolayca öldüren ve ölen bir toplum tasarımı olarak ifade etmektedir. Militarizm ile ilgili Ulusoy (2011)'in görüşü Tablo.4.5 ve Ek:10'da görüşlerle örtüşmektedir.

Türk milliyetçiliğinin temelinde "ordu miti" yattığını ifade eden Altınay(2009) a göre bu mite göre Türklerin tarihsel olarak en belirleyici özelliği iyi asker olmaları ve kendilerini orduyla özdeşleştirmeleridir. Türk Tarih Tezinin ilk ifadeleri olan "Türk en iyi askerdir" ve Türk milletine en uygun ruh askerlik ruhudur" gibi örnekler bu durumu yansıtmaktadır (Altınay, 2009). Özellikle Tablo 4.5 ve Ek:10 incelediğinde Türk devletleri incelendiğinde



devamlı olarak Türk devletleri ile ilgili bilgi verilirken liderlerin askeri özelliklerinden ve yapmış oldukları fetihlerden söz edilmesi Altınay ve Bora tarafından ileri sürülen görüşlerle örtüşmektedir.

Türk devletlerinin liderlerinin savaşçı özellikleri ön planda tutulmuş ve savaş sonrasında halkı nasıl yönettikleri bilgisine yer verilmiştir. Özellikle Mete'nin ağzından anlatılan kısmın son kısmında bu mücadeleden sonra "ordu millet"i olarak tanındık ifadesindeki "ordu-millet" kavramlarının önemine dikkat çeken ve ders kitaplarında ordu-millet kavramlarının rast gele bir arada kullanılan kavramlar olmadığını ve farklı çağrışımlar içerdiği ileri süren Altınay ve Bora (2008:140-146) ve Altınay(2009:143-147) bu söylemin 1930'lı yıllarda geliştirilen Türk Tarih Tezi ile birlikte ordu bir gereklilik; askerlik ise bir vazife olmaktan çıkarılarak; Türk milletinin kültürel özelliği arasında yer aldığını ileri sürmektedir. Askerliğin bir savunma; ordunun devlet örgütlenmesinden ziyade kültürün bir uzantısı haline gelmesi ise savaşçılığın Türk ırkının değişmez bir özelliğini ve Türk kültürünün gururla taşınması gereken bir özelliği olarak görülmesine yol açacağı anlamına gelmektedir. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu (2009) 'da ise Tavsiye Kararı 9.Maddede:

*Tüm ders kitapları "sivilleşmeli"dir. "Ordu-millet" gibi özcü, militarist kimlik anlayışına, "can veririm, kan dökerim" şeklinde ifade bulan savaşçı/savaşı meşrulaştıran ifade ve metinlere ders kitaplarında yer verilmemeli; vatanseverlik ve iyi vatandaşlık ile savaşmak arasında bir ilişki kurulmamalı; tarih salt bir savaşlar tarihi olarak yazılmamalıdır. Ders kitapları resmi haber bültenlerinin veya mülki (hatta bazen askeri) otoritelerin diliyle konuşmamalı; rahat, öğrenciye "dostça" hitap eden, sivil bir dil oluşturulmalıdır. Şiddeti ve ölümü yücelten ifadeler ve imgeler ders kitaplarından ayıklanmalıdır.*

Yukarıda belirtilen tavsiye kararına rağmen Sosyal Bilgiler Ders Kitabının farklı yerlerinde militarizmle ilgili ve ordu millet gibi militarist kimliğe yönelik yukarıdaki raporla çelişen ifadelere rastlanmaktadır. Örnekler aşağıda sunulmuştur:

*Ben Türk kağanıyım ve yeryüzünün hükümdarı olsam gerek. Sizden itaat dilerim. Kim benim emirlerime baş eğerse hediyelerini kabul ederek onu dost edinirim. Kim baş eğmezse onu düşman sayarak ona karşı asker çıkarırım." (SBDK, 2014:67)*

*Ben (Bilge Kağan), kardeşim Kültigin ile beraber fetihler yaptım....*

*Türklerin düşmanlarını yok ettim. Onların hepsini devletime bağladım (SBDK , 2014:66).*

Militarizm ile demokrasi arasındaki ilişkiyi inceleyen İnan (2013) genel söylem ve çerçeve açısından bu iki kavram arasında bir karşıtlık göze çarpmaktadır. Demokrasi sivil toplum, siyasi partiler, hak ve özgürlükler, parlamento, anayasa gibi kavramları çağrıştırırken; militarizm savaş, emir-komuta, sorgusuz itaat, görevin kutsallığı, disiplin gibi bazı değerleri öne çıkarır. Bu durum Tablo 4.5 ve Ek:10 bağlamında örnekler incelendiğinde Türklerin "ezelden" beridir asker-millet olduğu sonucu çıkmaktadır.

Tablo 4.5 ve Ek:10'daki örnek ifadeler incelendiğinde İnal (2013) tarafından ifade edilen Türklerin “ezelden” beridir asker-millet olduğu sonucu farklı örneklerle ortaya konulmakta ve durum İnal (2013)'un görüşüyle çelişmektedir.

Ordu ile eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen Altınay ve Bora (2008:145,146) askeri terimler, semboller ve ilişki biçimleri; vatandaşlığın ve kimliklerin gündelik hayatta belirleyici unsurları haline geldiğini; söz konusu bu kesişme noktaları ise milliyetçilikle militarizmi karşılıklı olarak beslediğini ileri sürmektedir. Bu düzlemin yoğun olarak yaşandığı düzlem ise eğitim-askerlik ilişkisidir. Resmi milliyetçilik ideolojisinde eğitim ve askerlik çok önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim ve askerlik karşılıklı olarak birbirini tanımlar bir nitelikte olup; bu bağlamda Mustafa Kemal Atatürk'ün üzerinde en fazla durulan başöğretmen ve başkomutan unvanları yine “öğretmen ordusu” ve “eğitim ocağı olarak askerlik” ifadeleri rastlantı değildir. “Milli” sıfatı alan iki bakanlığın eğitim ve savunma bakanlıkları olması askerlik ve eğitim arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Veri kaynaklarından Öğrenci çalışma kitabının 23.sayfasında Mustafa Kemal Atatürk'ün kara tahta karşısında alfabe öğretirken fotoğrafı ve askeri elbisesiyle fotoğrafları Altınay ve Bora (2008)'nın görüşlerini desteklemektedir.

Militarizmle ilgili olarak geçmişte yaşayan Türk devletlerinden askeri özellikleriyle söz edilmesi ve bazı zaman mitlerden yararlanılması Gutek (2006:173-177) tarafından ifade edilen ideolojilerin kendini meşrulaştırmak ve doğallaştırmak için kullandığı stratejilerden olduğunu ileri sürülebilir. Milliyetçilik ideolojisinin süren bu meşrulaştırma sürecinde bazı zaman geçmişin tarihsel doğruluğunda bozulmalara yol açabileceğini ve mitlerden de faydalanabileceğini ifade edilebilir. Bazı zaman bu temellendirmede ön yargılardan faydalanılabileceği ileri sürülür. Yine bu temellendirmeler öğrencinin zihninde bir kimlik oluşturulması açısından önemlidir. Aşağıdaki örnekler Gutek (2006)'nın görüşlerine paralel olduğu düşünülmektedir:

*Tanrı buyurduğu için, kendim talihli olduğum için kağan olarak tahta çıktım.(SBDK, 2014:66)*

*Türk Silahlı kuvvetleri; Türkiye Cumhuriyetinin varlığının ve geleceğinin teminatı, milli birliğimizin simgesi, ordu-millet”bütünlüğünün en güzel örneğidir (ÖKK, 2014:97,108.)*

*İki bin yıl önce düşman baskınına uğrayan Türklerden kurtulabilenler Ergenekon adlı bir yere yerleşirler. Zamanla çoğalarak buraya sığmaz olurlar. Bir bozkurdu izleyerek dağın diğer tarafına bir geçit olduğunu öğrenirler. (SBDK, 2014:90)*

Verilen örnekler incelendiğinde tarih yazımı ve öğretimi üzerine inceleme yapan Şimşek ve Alaslan (2014)'ın geçmişin mitler ve mitoslarla aktarılmasının doğru olmakla birlikte bunların birer gerçeklik gibi sunulması ve tarihin bir kesiti olarak aktarılmasına karşı çıkmaktadır. 20.yy. başlarında tüm dünyada revaçta olan romantik milliyetçilik bağlamında

sıklıkla yer verilen mitos anlatımlarının yerini gerçek/bilimsel bilgiye bırakması gerektiğini ifade etmektedir.

Militarizm devamlı olarak İnal (2013)'e göre açık olarak ifade edilmez. Genelde örtük olarak savaş aletleriyle ve savaşı çağrıştıran simgelerle de ifade edilmektedir. Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitabındaki görselleri Ek:11'de bulunan aşağıdaki örnekler İnal (2013)'ın görüşlerini desteklemektedir.

*Ergenekon Ovası'nda demir döven Türklere ait bir saldırı sahnesi(SBDK, 2014:46)*

*Türk destanlarından Manas'a ait saldırı anından bir sahne(ÖÇK, 2014:46)*

*Ergenekon Destanında kılıç yapan Türklerin resmi(SBDK, 2014:90)*

*Hun Okçusu Resmi (SBDK, 2014:72)*

*Hun Süvarisi Figürü (SBDK, 2014:72)*

Egemen ideoloji ile militarizm arasındaki ilişkiyi inceleyen Cizre (2009:156-168), Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK)'nın Türkiye'de rejimin kurucusu /resmi ideolojinin asli taşıyıcısı olduğunu ileri sürmektedir. TSK' nın kendini bu şekilde algılaması/anlamlandırması ve rejim içinde kendini bu şekilde konumlandırması TSK' nın kendini politikayı belirleyici bir konuma yükseltmiştir. Bu bağlamda Cumhuriyetin değerlerine göre iç ve dış söylemi tamamen subjektik bir tanımlama olarak TSK' ya özgü bırakılmıştır. Cumhuriyetin koruyuculuğuna yönelik ordunun kendini konumlandırılışı Cizre (2009)'un görüşlerine paralel olarak Tablo.4.5 ve Ek:10'daki örnekler örtüşmektedir.

Genel olarak Sosyal Bilgiler ders kitabı ve öğrenci çalışma kitapları incelendiğinde militarizme yönelik bazı zaman açık bazı zaman ise örtük ifadeler olduğu görülmektedir. Türkiye'de 1928-2000 yılları arasındaki ders kitaplarını militarizm, milliyetçilik ve modernize bağlamında incelemesinde Kancı (2007) ulus inşa sürecinde militarizme vurgu yapmakta ve ulusun kendini devamlı olarak askeri yönüyle ön plana çıkardığını iddia etmektedir. Militarizm, milliyetçilik ve modernizmin birbirine bağlı olarak ortak bir şekilde hareket ettiğini söylemektedir. Militarizmle ilgili olarak Tablo.4.5 ve Ek:10'daki askeriyeyle ilişkin örnekler arasında paralellikler bulunmaktadır.

Militarizmin eğitime yansımalarını demokrasi bağlamında inceleyen Çayır (2005) özellikle Avrupa Birliği(AB)'ne giriş sürecinde demokratik değerlerin ivme kazanmasına rağmen militarist bakış açısıyla "Türkiye'ye özgü sebeplerle," "ülkenin henüz hazır olmadığı gerekçesiyle" reddediliyor ya da ertelenmektedir. Bu direncin kökeninde ise iç ve dış tehdit bahanesiyle militarizmin yattığını ifade edilmektedir. Türkiye'de militarist değerlerin yeniden üretildiği ve genç kuşaklara aktarıldığı alanlardan birinin de eğitim olduğu Çayır (2005) tarafından ifade edilmektedir. Gençlere demokratik değerleri kazandırıp, onları barışçıl ve

eşitlikçi bir Türkiye toplumu ve dünya düzeni yaratma idealinin aktörleri haline getirmesi beklenen eğitim süreci oldukça fazla militarist öğeler barındırdığı gerek müfredat gerekse ders kitaplarının militarist değerleri aktarma açısından oldukça zengin bir içeriğinin olduğunu söylemektedir. Militarizmle ilgili Ek:10'da militarist öğelerle ilgili örnekler Çayır (2005)'in görüşlerini desteklemektedir.

#### 4.1.2.2.Kültürel Farklılıklara İlişkin Bulgular

Milliyetçiliğin diğer alt teması olarak “Kültürel farklılıklar Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretim programına nasıl yansıtılmıştır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Türkiye'deki ders kitaplarının olumlu sıfatların sadece “bize ait” olduğunu ileri süren ifadelerle yazıldığı, milli kimliğin unsurlarının diğer kimliklerin ve kültürlerin hor görülmesine yol açacak bir yaklaşımla sunulduğu görülür. Yazarlar sürekli Türkçenin diğer dillerden, Türk kültürünün diğer kültürlerden üstün olduğunu ileri süren bir yaklaşım içinde olduklarını ifade eden Çayır (2014)'in görüşlerini destekleyen birçok örnek Tablo.4.6'da ve Ek:12'de görülmektedir.

*Tablo.4.6. Kültürel Farklılıklara Yönelik Kodlar, Frekans Ve Örnek İfadeler Tablosu*

Alt Tema	Kodlar	f	Veri Kaynağı	Örnek İfadeler
Kültürel Farklılıklar		114	SBDK	<i>Komşu milletler Türklere etkilenmişlerdir.</i>
	Diğer Milletler	34	ÖÇK	<i>Emeviler döneminde farklı milletler, İslamiyet'i hızla kabul etmişlerdir.</i>
		91	ÖKK	<i>Diğer milletlerin örf ve âdetlerine hoşgörü göstermenin önemi belirtilerek Atatürk'ün, diğer milletlerin örf ve âdetlerine hoşgörülü olduğu vurgulanır.</i>
	Türk Milleti	561	SBDK	<i>Türk milletinin adı sanı yok olmasın diye Tanrı beni kağan oturttu.</i>
		248	ÖÇK	<i>Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir.</i>
		49	ÖKK	<i>Türk milleti, yardımseverliğiyle dünyanın birçok milletine örnek olmuştur.</i>

Tablo.4.6. incelendiğinde kültürel farklılıklara ilişkin en yüksek kodun Türk Milleti ( $f=858$ ); en düşük kodun ise diğer milletler ( $f=239$ ) olduğu görülmektedir. Yine kültürel farklılıklara ilişkin diğer milletler kodunda en yüksek frekansın Sosyal Bilgiler ders kitabında; Türk milleti kodunda ise en yüksek frekansın Sosyal Bilgiler ders kitabında olduğu görülmektedir.

Türkiye eğitim sistemini inceleyen Kaya (2012:1,2,14) eğitim sisteminde önemli problemlerinden birinin farklı kültürlerin ders kitapları içerisinde düşmanlaştırılarak ya da olumsuz ifadelerle anılmaları şeklinde aktarılmalarıdır. Her ne kadar AB giriş sürecinde eğitimle ilgili çeşitli reformlar yapılarak yasalarda değişiklik yapılsa da içerik olarak ders kitaplarında çok fazla gelişme sağlanamadığını ifade etmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitabı da incelendiğinde Arap ve Çin kültürüne yönelik kullanılan bazı ifadelerde de bu görüşü destekler niteliktedir. İslamiyet Türkler arasında yayılıyor, Emeviler dönemi, İslamiyet'in doğuşu ve yayılışı konu başlıklarındaki ifadeler Arap kültürünü olumsuz özellikleriyle anlatmaktadır. Türk adıyla kurulan ilk Türk Devleti konu başlığında ise Çinlilere karşı olumsuz ifade dikkat çekmektedir. Söz konusu veri kaynaklarındaki örnekler Kaya (2012)'nin görüşlerini desteklemektedir.

Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Tavsiyeler Kararları (2009)'nda ders kitaplarında özellikle tarihsel ve toplumsal konuların ezelden ebede değişmeyen, mutlak özelliklerin, bilimsel irdeleme ve araştırmaya kapalı sistemler oluşturmakta olduğunu bu nedenle, ders kitaplarında bu tür görüş ve açıklamalardan uzak durulması vurgulanmıştır. Sosyal Bilgiler kitabının önemli bir kısmında devamlı destanlardan faydalanması ve bu destanların gerçekmiş gibi aktarılması yukarıdaki tavsiye kararlarıyla çelişmektedir. Yine Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Tavsiyeler Kararları (2009)'nda:

*Modern, demokratik ve katılımcı bir toplumda, vatani sevmenin tek yolu ve temel kıstası "vatan için ölme ve öldürme" olmamalıdır. Ölme ve öldürmenin yüceltilmesi ve barış kültürünün zedelenmesine yol açan bu tür indirgemeler yerine, ders kitaplarında, öğrencilere demokratik değerlere ve insan haklarına aktif olarak sahip çıkarak, katılımla kendi yaşamlarında ve çevrelerinde olumlu değişiklikler yapabilecekleri bilinci uyandırılmalıdır. İtaat değil eleştirel akıl, demokratik katılım vurgulanmalıdır.*

şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.6'de ve Ek:12'deki örnekler incelendiğinde okların keskinliğinden söz edilmesi, silahla hiç yenilmemelerine yapılan vurgu, hükümdarların kendilerini halkın üzerinde bir konuma oturtmaları ile ilgili örnekler Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Tavsiyeler Kararları (2009)' ile çelişmektedir.

Cumhuriyet dönemi eğitim tarihimizde II. *Milli Eğitim Şûrası (15–21 Şubat 1943) ve uygulamaları* konusunu inceleyen Dinç, tarih ile ilgili çalışmaların söz konusu şurada ağırlıklı olarak tarih yazımının objektif olarak ele alınması gerekliliği; öğrencileri kin ve nefretten uzak tutan söylemlerin belirlendiğini ifade etmektedir. Bu görüşün aksine Halil Yinanç'ın tarih kitaplarında pasif bir izahatın olamayacağını, objektiflik ve uluslararası kaideler gerekçesiyle Türk tarihinin özünün değiştirilemeyeceğini savunmuştur.

Sosyal Bilgiler ders kitabı anlatımında Dinç, tarafından ifade edilen görüşlerin 1943'ten bu yana hala tartışma konusu olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler ders kitabında “Matbaanın Mucidi Johann Gutenberg Değil; Türkler” başlıklı bilgi notuna bakıldığında Çayır (2014) tarafından ifade edilen tarihte hemen her icadın Türkler tarafından bulunduğu iddiasını destekleyerek böyle bir dünya algısı geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır. Böyle bir algının ise Türk milletinin “yüksek bir insan topluluğu” olduğu savını tekrarlamaları ve içselleştirmeleri beklendiğini ifade eder.

#### 4.2.Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uzmanların Politik Görüşler Hakkındaki Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Uzmanların 6.sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki politik görüşler hakkındaki düşünceleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Uzmanların söz konusu problem cümlesine verdiği cevaplar 6 boyutta incelenmiştir.

##### 4.2.1. Uzmanların Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Politik Tarafsızlığa İlişkin Bulgular ve Tartışma

Uzman görüşlerine göre “Sosyal bilgiler öğretim programının politik açıdan tarafsızlığını nasıl değerlendirirsiniz?” Sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar Ek:13’de sunulmuştur. Uzmanların görüşleri aşağıda yorumlanarak tartışılmıştır.

Tablo.4.2.1.Sosyal bilgiler öğretim programının politik açıdan tarafsızlığı hakkında uzman görüşlerinin dağılımına ilişkin Tablo

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretim programının politik açıdan tarafsızlığı hakkında uzman görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretim programı politik açıdan tarafsızdır.	5
	Sosyal Bilgiler öğretim programı politik açıdan tarafsız değildir.	3
	Sosyal Bilgiler öğretim programı politik görüş içermemektedir.	1

Uzmanların veri kaynaklarının politik açıdan tarafsızlığına yönelik Tablo.4.2.1 ve Ek: 13’deki görüşleri incelendiğinde U.1 direk olarak bir politik görüşün yer almadığını belirtmiştir. U.2;U.9 ve U.5’göre politik görüşlere karşı tarafsız bir yaklaşım sergilendiğini ve herhangi bir politik görüşe yönlendirme olmadığı ifade edilmiştir. U.3;U.6;U.7;U.8,U.11’deki uzmanlar ise politik açıdan tarafsız olmadığını ifade etmişlerdir. U.4’ün görüşüne göre politik

yönlendirmenin kısmen olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Özetle uzmanların çoğunluğu (4 uzman) Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğrenci çalışma kitabı ve ders kitaplarında politik açıdan tarafsız olmadığını ifade etmiştir.

Uzmanlardan U.7'nin hem Sosyal Bilgiler üzerine bir uzman olarak hem de MEB' nda bir bürokrat olarak *“Bu dersin doğası gereği politik tarafsızlığın aranmasının doğru olmadığını düşünüyorum. Ders kitabı bağlamında bakıldığında ise sadece Sosyal Bilgiler dersi değil diğer derslerin kitaplarında da Talim ve Terbiye Kurulunca belirlenen belirli kriterlere göre inceleme yapılması, bu kriterlerin resmi bir kurum tarafından belirlenmesi ve kitapların programa uygun olması gerektiğinden politik tarafsızlığın burada da olamayacağını düşünüyorum.”* görüşü bu bağlamda önemli görülmektedir. Gerek U.7;U.8'in gerekse de U.3 ve U.6'nın eğitimin politik açıdan tarafsız olmadığına yönelik görüşü eğitimin tarafsız, nötr olamayacağını ifade eden ve eğitimin insanlara var olan hakim sistemle bütünleşmelerine, uyum sağlamalarına olanak sağlayacak bir işlev gördüğünü ifade eden Freire'nin görüşüyle (Shaull, 2000:34; Ayhan, 1995) paralellik gösterdiği söylenebilir.

Eğitimin derin bir şekilde politikanın içinde olduğunu ileri süren Apple(1990, 2004)'a göre eğitim, nötr bir girişimden ziyade politik bir eylemdir. Bu anlamda bilgi ve güç arasındaki karmaşık ilişkiyi incelemenin en önemli yolu politik bilgiyi ele alıp incelemektir. Politik bilgi eğitim programının neredeyse tüm kelimelerinin içine sinmiştir. Eğitim programı sadece otorite tarafından resmi bilgiyi üretmekle kendini sınırlandırmaz. Üretimin yanı sıra onu nasıl seçtiği, nasıl öğrettiği, nasıl değerlendirdiği de önemlidir. Tüm bunları yaparken de kendi politik, ekonomik, bürokratik ilgileri ön plandadır. Bilginin düzenlenmesi sadece soyut olarak yapılmaz aynı zamanda bu beklentiler ders kitaplarında uygulamaya da konulur. Ders kitapları bu anlamda politik kimliğin eğitime yansımaları olarak da görülebilir (Apple, 1990:xvii, ix, 1; Apple, 2004:7,8) Apple tarafından ortaya konulan bu görüşler de Ek:13'de eğitimin tarafsız olmadığına yönelik uzman görüşleriyle örtüşmektedir.

Müfredat gibi ders kitaplarının içeriği de eğitimin ideolojik amacına göre şekillendiğini ifade eden Kaya ( 2015:19)'nın görüşü;

U.6'nın *“bir devletin bekasının ancak kendi yönetim biçimini ve organlarını tamamiyle benimsemiş vatandaşları yoluyla sağlanacağı gerçeğini yansıtmakta ve bu devletin devamlılığın sağlanması için en uzun vadeli yatırım olan eğitim politik olarak şekillendirilmektedir. Örnekler elbette artırılabilir, ancak sonuçta programdaki amaç ve anlayışın aynen kitaplara da yansıtıldığını söylemek mümkündür”* görüşüyle benzerlik göstermektedir.

#### 4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Politik Yönlendirmeye İlişkin Mesajlara İlişkin Bulgular Ve Tartışma

Uzman görüşlerine göre *“Sosyal bilgiler öğretim programında politik yönlendirmeye ilişkin mesajlar var mıdır?”* Sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar Ek:14'de sunulmuştur. Uzmanların görüşleri aşağıda yorumlanarak tartışılmıştır.

Tablo.4.2.2.Sosyal Bilgiler öğretim programında politik yönlendirmeye ilişkin uzman görüşlerinin dağılımına ilişkin Tablo

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretim programında yönlendirmeye ilişkin görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretim programında politik yönlendirme vardır.	5
	Sosyal Bilgiler öğretim programı politik açıdan tarafsız değildir.	2
	Sosyal Bilgiler öğretim programında politik yönlendirme bulunmamaktadır.	1

Sosyal Bilgiler öğretim programında politik yönlendirmeye ilgili mesajlar içerip içermediğine yönelik Tablo.4.2.2. ve Ek:14'deki uzman görüşleri incelendiğinde uzmanlardan 5'inin (U.1;U.3;U.6;U.7,U.8 ) herhangi bir dünya görüşünün baskın olarak var olduğu ve politik bir yönlendirme olduğunu ifade etmiştir. Ancak uzmanların bu politik yönlendirmeler noktasında farklı düşünceler ileri sürmüşlerdir. U.1 “*Daha çok Batı tarzında liberal ekonomi ve demokratik cumhuriyet tesis etmeye yönelik fikirler var.*” şeklinde liberal ekonomi ve demokratik cumhuriyete vurgu yaparken; U.3 ise öğretim programının “dünya vatandaşı” yetiştirme amacına hizmet etmektedir. U.6 ve U.7 ise devletin yönetim biçimiyle öğretim programı arasındaki ilişkiye dikkat çekerken; U.8 kaçınılmaz olarak her ne yapılsa yapılsın sonuç olarak küreselleşmeye hizmet edildiğini düşünmektedir. Uzmanlardan U.9 ise herhangi bir politik yönlendirmeye dönük mesaj olmadığını ifade etmiştir. Uzmanlardan 2'sinin (U.4;U.5) ise Sosyal Bilgiler öğretim programında herhangi bir dünya görüşüne yönelik yönlendirmenin olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersi bağlamında “dünya vatandaşlığı” nı inceleyen Kan (2009) Eğitimin temel amacının, ülkesine ve dünyaya faydalı olan vatandaşlar yetiştirmek olduğunu ifade eder. Eğitimin vatandaş yetiştirme amacına uygun olarak Sosyal Bilgiler dersinde de, “Küresel vatandaşlık” eğitimine yer verilmeli ve dünyadaki olaylara karşı duyarlı vatandaşlar yetiştirilmesi hedeflenmelidir. “Küresel vatandaşlık” kavramından, bireylerin kendi ülkelerinin kimliklerini yok saymaları değil; kendi kimliğinin daha fazla bilincinde olarak küresel dünyaya açılması, gelişme ve değişimleri yakından takip etmesi anlaşılmalıdır (Kan, 2009:26). Dünya vatandaşlığına yönelik U.6 ve U.7'nin görüşleriyle Kan(2009)'ın görüşleri arasında benzerlikler görülmektedir.



#### 4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Farklı Zamanlardaki Politik Dünya Görüşlerinden Etkilenme Durumuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Uzman görüşlerine göre “Türkiye Cumhuriyeti tarihinde farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programları politik dünya görüşlerinden nasıl etkilenmiştir?” Sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar Ek:15’de sunulmuştur. Uzmanların görüşleri aşağıda yorumlanarak tartışılmıştır.

Tablo.4.2.3. Türkiye’de farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programları politik dünya görüşlerinden nasıl etkilendiğine yönelik uzman görüşlerinin dağılımına ilişkin Tablo

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Türkiye’de farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programları politik dünya görüşlerinden nasıl etkilendiğine yönelik uzman görüşleri	Türkiye’de farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programları politik dünya görüşlerinden etkilenmiştir.	8
	Türkiye’de farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programları politik dünya görüşlerinden etkilenmemiştir.	1

Türkiye’de farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programlarına politik dünya görüşlerinin ne derecede yansıtıldığı ya da siyasi iktidarın politik görüşleriyle ders ve öğrenci çalışma kitapları arasındaki ilişki hakkında Tablo.4.2.3. ve Ek:15’deki uzmanlardan neredeyse tümü (U.5 hariç) değişik dönemlerde politik dünya görüşü ile Sosyal Bilgiler öğretim programı arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir. Uzmanlardan U.1 Sosyal Bilgiler öğretim programının tarihsel gelişimi içerisinde “*Siyasal Partilere göre bu programların mantığının ve içeriğinin çok az değiştiğini görüyorum.*” şeklinde bu programla-siyaset ilişkisini dile getirirken; U.2 ise Sosyal Bilgiler öğretim programının siyasi iktidar için bir araç olduğu; U.3 Sosyal Bilgiler öğretim programının siyasi iktidarı korumak için bir araç olduğunu; U.4 siyasi iktidardaki değişimle programın değişimine vurgu yapmıştır. U.6 politikadan en fazla etkilenen derslerden birinin Sosyal Bilgiler dersi olduğunu ifade ederken; U.7 ve U.8 partilerdeki değişimden ziyade devlet politikalarındaki değişimin öğretim programını etkilediğini ifade etmiştir. Uzmanlardan U.9 ise 1923’ten bu yana eğitimin önemine vurgu yapmış; bu süreçte Sosyal Bilgiler dersinin önemini belirtmiş; ancak doğrudan politik dünya görüşlerine ilişkin bir ilişkilendirme yapmamıştır.

Marksist siyasal sistemde okullar, çocuklara Marksizm’in ilkelerine sadakati öğretirken, demokratik rejimlerde ise demokratik ilkelere bağlılık öğrettiğini ifade eden Can (2010)’a göre eğitim tarihinde devletin değişen her siyasi rejimiyle birlikte, eğitim politikalarının da değişime ve dönüşüme uğradığının rahatlıkla görülebileceğini ifade eder.

Her siyasal rejim kendi argümanlarını, eğitim politikalarını yeniden dizayn ederek oluşturmaktadır. Bir önceki yönetiminin eğitim anlayışından hiçbir kısıntı dahi bırakmamak kaydıyla tekrardan ve yeni öğretiler sunarak kendi eğitimini ve hatta eğitimcilerini yeniler. Söz konusu Can (2010)' un bu görüşü uzmanlardan U.1'in görüşüyle zıtlık gösterirken; uzmanlardan U.2;U.3;U.4 ve U.6'nın görüşüyle paralellik göstermektedir.

Bilginin düzenlenmesi sadece soyut olarak yapılmaz aynı zamanda bu beklentiler ders kitaplarında uygulamaya da konulur. Ders kitapları bu anlamda politik kimliğin eğitime yansımaları olarak da görülebilir. Örneğin kendini sosyal-demokrat olarak tanımlayan siyasi bir otorite ağırlıklı olarak kolektif grubun üyesi olarak görme eğilimindeyken; neo-liberal tarzda bir siyasi eğilime sahip siyasi otorite daha çok pazarlama ile ilişkili olarak yalnızca bireysel tüketici olarak görme eğilimindedir (Apple, 1990: xvii, 1; Apple, 2004:8,12). Uzmanlardan neredeyse tümünün siyasi iktidardaki değişimle eğitim arasındaki ilişkiye yönelik düşünceleriyle benzerlikler bulunmaktadır.

Türkiye'de eğitim sistemi daima belirli bir ideolojinin hayata geçirilmesinin, belirli biçimde düşünen ve davranan kişilerin yetiştirilmesinin aracı olarak görüldüğünü ifade eden Kaya (2015:19,20)'a göre eğitim sistemi farklı dönemlerde farklı ideolojik yaklaşımlara göre şekillense de eğitimin yegâne amaçlarından biri daima "Türk milliyetçisi" gençler yetiştirmek olduğunu ileri sürer. Müfredat, mevzuata ve karar vericilerin okullarda empoze etmeye çalıştığı ideolojiye göre şekillenmektedir ve tüm derslerin içeriği eğitimin ideolojik amacını hayata geçirmek üzere kurgulanmıştır. Müfredat gibi ders kitaplarının içeriği de eğitimin ideolojik amacına göre şekillenmektedir. Kaya(2015)'nin görüşüyle Uzmanlardan U.1'nin siyasi partilerdeki değişimlerin eğitim müfredatını fazla etkilemediğine yönelik görüşleri ile U.7 ve U.8'in eğitim programlarının devlet politikasına yönelik vurgusu arasında örtüşme olduğu söylenebilir.

Toplumun ihtiyaç ve koşullarına göre düzenlenen eğitimin "politik dokuya" da uyumu içermesi gerektiğini ifade eden Korkut (1984:27-29) gelişmekte olan ülkelerde demokrasinin vazgeçilmez öğeleri olan siyasi partiler gerek iktidarda, gerek muhalefette eğitim kurumlarını her zaman politik amaçlarının gerçekleşmesi için kullanmaya kalkışmışlar, günlük politikanın içine girmişler, eğitim kuramlarını bu politikaya alet etmişlerdir. Siyasi iktidarlar, diğer siyasi partilerle yarışta bu okulları araç olarak kullanmaktan çekinmemişlerdir. Uzman görüşlerinin geneliyle Korkut(1984) arasında bir paralellik olduğu söylenebilir.

#### 4.2.4. Türk Toplumundaki Siyasi İnanç, Davranış, Tutum ve Değerlerin Birey Tarafından Benimsenmesine İlişkin Bulgular Ve Tartışma

Uzman görüşlerine göre “Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi bağlamında Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” Sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar Ek:16’da sunulmuştur. Uzmanların görüşleri aşağıda yorumlanarak tartışılmıştır.

Tablo.4.2.4. Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi bağlamında Sosyal Bilgiler öğretiminin önemine ilişkin uzman görüşlerinin dağılımına ilişkin Tablo

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi bağlamında Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ilişkisi hakkında uzman görüşleri	Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi bağlamında Sosyal Bilgiler öğretim programı önemli derstir.	4
	Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesinde sorunlar bulunmaktadır.	4
	Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesinde okul dışı yaşantı daha etkilidir.	1

Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi bağlamında Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ilişkisi hakkında Tablo.4.2.4. ve Ek:16’daki uzmanların 3’ü (U.2;U.4;U.7) Sosyal Bilgiler dersinin siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin öğretiminde en önemli derslerden birinin Sosyal Bilgiler dersi olduğunu ifade etmektedir. Siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin öğretiminde U.1;U.2’ye göre uygulamada öğretmen, zaman ve öğretim şeklinden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmektedir. Uzmanlardan 4’ü (U.3;U.4;U.6;U.7) bu tür konuların öğrencilere öncelikli olarak erken yaşlarda öğretilmesi üzerinde durmakta ve bu öğretim sürecinde Sosyal Bilgiler dersine önemli görevler düşmektedir. Uzmanlardan U.8’in görüşü ise diğer uzmanlardan farklılık göstermekte ve söz konusu tutum ve değerlerin okuldan ziyade; okul dışında kazanıldığını ileri sürmektedir. Uzmanlardan U.9 ise söz konusu konuların bilimsel açıdan değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Uzmanlardan 3’ü (U.3;U.6;U.7) devletin devamlılığı açısından siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin öğrencilere aktarılması

gerekliliği üzerinde durmaktadır. Bu görüşlerin Yılmaz (2013)'ın bir siyasal sistemin varlığını sürdürdürebilmesi için toplumun siyasal kültürünün topluma yeni katılan bireylere belirli araçlar yoluyla aktarılması bu araçlardan birinin de eğitim olduğuna yönelik görüşüyle örtüşmektedir.

Eğitim devletin bir işlevi olarak algılanmakta olduğunu belirten Yeşilorman (2003)'a göre siyasal rejimin varlığını ve devamlılığını sağlanmasında birinci derecede sorumludur. Rejimin niteliği ne olursa olsun yönetim işlevinin sürdürdürebilmesi sistemin işleyişine ilişkin eğitimin verilmesiyle ancak mümkün olmaktadır. Yeşilorman (2003)'ün görüşüyle U.6'nın "her yaşayan devlet ezeli ve ebedi olma idealini gerçekleştirmek ve siyasi varlığını korumak için, kendi bekasını sağlayacak bireylere bu ideallerini ve siyasi yönelimlerini eğitim yoluyla kazandırmaya, benimsetmeye çalışır." görüşü ve U.7'nin "bireyin gelecek yaşantısındaki tutum ve davranışlarını etkileyecek olan inanç ve değerlerin küçük yaştan kazandırılmasının gerekliliğine inanıyorum." görüşleri arasında benzerlikler bulunmaktadır.

#### 4.2.5. İthalat, İhracat, Üretim, Kâra Dönük Kavramların Öğrencileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular Ve Tartışma

Uzman görüşlerine göre "Sosyal Bilgiler Öğretim programı çerçevesinde ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramların kullanımı öğrencileri nasıl etkiler?" Sorusuna uzmanların verdikleri cevaplar uzmanların verdikleri cevaplar Ek:17'de sunulmuştur. Uzmanların görüşleri aşağıda yorumlanarak tartışılmıştır.

Tablo.4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretim programı çerçevesinde ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramların öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik uzman görüşlerinin Dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler Öğretim programı çerçevesinde ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramların kullanımı öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik uzman görüşleri	İthalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramlar öğrenciyi olumlu etkilemektedir.	2
	İthalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramlar öğrenciyi olumsuz etkilemektedir.	4
	İthalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramlar öğrenciyi diğer kavramlar gibi etkilemektedir.	3

Veri kaynaklarında sıklıkla karşılaşılan ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramlar ve kavramların kullanımı öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik Tablo.4.2.6. ve Ek:17'deki uzman görüşleri çerçevesinde 2'si (U.1;U.6) bu kavramlarla ekonomi okuryazarlığı arasındaki ilişkilere dikkat çekmektedir. Uzmanlardan neredeyse tümü Sosyal Bilgiler veri kaynaklarında geçen bu kavramlarla ekonomi arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Uzmanlardan U.1 ve U.7 ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramların öğrencileri yeterince

etkilemediğine dikkat çekmektedir. U.1 bunun gerekçesi olarak Sosyal Bilgilerin tarih ve coğrafya öğretimi olarak algılanmasına dikkat çekerken; U.7 ise gelişim özelliklerine göre daha farklı ilgi alanına dikkat çekmektedir.

Veri kaynaklarında ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramların daha çok kapitalizmle ilişkili kavramlar olduğunu ifade eden uzmanlar (U.3;U.4;U.5;U.8) bir yandan bu kavramların kapitalizmle ilişkili olduğunu ifade ederken; diğer yandan bu kavramların kapitalist çerçevede öğretim programına yansıtılmaması ve kapitalizmin olumsuzluklarından etkilenmemesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olarak tasarruf, ihtiyaçlar, isteklerin öğretilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Uzmanlardan U.9 ise (U.3;U.4;U.5;U.8) 'in aksine ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramların veri kaynaklarında kullanılan diğer kavramlardan farkı olmadığını öğretmen tarafından ele alınmasına göre değişebileceğini ifade etmektedir.

Neoliberalizmin eğitime yönelik bakış açısı genel olarak eğitimin ekonominin beklentilerine cevap verecek; ekonomide kullanılan bilgi ve becerilerle donatılmış birey anlayışını öngörmekte olduğunu ifade eden Hill (2003) böyle bir beklentiye cevap verebilmek için eğitimde kullanılan dilin de büyük oranda pazarın diliyle yer değiştirmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler genellikle piyasalarda yaygın olarak konuşulan dili; eğitim dünyası içerisinde kullanmakta öğrenciler ise müşteri gibi algılanmaktadır. Hill (2003)' ün görüşü uzmanlardan 3'ünün (U.3;U.4;U.5) görüşüyle örtüşmektedir.

Girişimciliğe yönelik eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda insan gücü yetiştirilmek hedeflenmekte; bu süreçte rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarı için temel uyaran olarak kabul edilmekte olduğunu ifade eden Sayılan (2006;44-50) 'ın görüşü U.5'in görüşünü desteklemektedir.

Okullarda ağırlıklı olarak küresel kapitalizmin değerleri öne çıkarılmakta okul-iş dünyası ortaklığı ön plana çıkarılmakta; okullar küresel kapitalizmin değerlerini yayan bir ideolojik mekanizma olarak görev yapmaktadır (Saltman ve Goodman, 2003:54,55) görüşüyle U.2 ve U.3'ün görüşleri arasında paralellikler bulunmaktadır.

Okul, öğrencileri mevcut ekonomik yapıya uygun olarak hazırlama görevini üstlenmekte ve ekonomiyle mevcut okul yapısı arasında bir uygunluk bulunmaktadır. Bu anlamda okul mevcut ekonomik sistemini okul ortamında yeniden üretmektedir. Okul, kapitalist ekonomik sistemin mikro kozmosu olarak görülmektedir Aronowitz ve Giroux, 1997:31,32; Apple, 1990:11; Apple, 2010:169). Uzmanlardan 3'ünün (U.2;U.5;U.6) görüşleriyle örtüşmektedir.

4.2.6. Sosyal Bilgiler Dersinin Millî Birlik Ve Beraberlik, Millî Kültürün Öğrenciye Kazandırılmasında Nasıl Bir Rol Oynadığına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemin altıncı boyutuna ilişkin problem cümlesi “Sosyal Bilgiler Öğretim programı çerçevesinde ders kitaplarında millet, millî birlik ve beraberlik, millî kültür öğeleriyle karşılaştığımızı söyleyebilirim, sizce Sosyal Bilgiler eğitimi öğrencilerin bu tip fikirlerin geliştirmesinde nasıl bir rol oynayabilir?” şeklinde ifade edilmiş uzmanların verdikleri cevaplar Ek:16’da sunulmuştur. Uzmanların görüşleri aşağıda yorumlanarak tartışılmıştır.

Tablo.4.2.6. Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerde millet, millî birlik/beraberlik, millî kültür fikirlerinin geliştirilmesinde nasıl bir rol oynayabileceğine ilişkin uzman görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerde millet, millî birlik/beraberlik, millî kültür fikirlerinin geliştirilmesinde nasıl bir rol oynayabileceğine ilişkin uzman görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerde millet, millî birlik/beraberlik, millî kültür fikirlerinin geliştirilmesinde önemlidir.	4
	Sosyal Bilgiler öğretimi öğrencilerde millet, millî birlik/beraberlik, millî kültür fikirleri aidiyet kazandırmada önemlidir.	4
	Sosyal Bilgiler öğretimi öğrencilerde millet, millî birlik/beraberlik, millî kültür fikirlerinin yanı sıra dünya vatandaşlığını da kazandırmalıdır.	1

Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin veri kaynaklarında millet, millî birlik ve beraberlik, millî kültür öğelerine ilişkin olarak uzmanlar Tablo.4.2.6. ve Ek:16’daki görüşler göz önünde bulundurulduğunda bu kavramların veri kaynaklarında yer almasını olumlu olarak görmekte ve bu kavramların öğretilmesi noktasında Sosyal Bilgiler dersine önemli görevler düştüğünü belirtmektedir.

Millet, millî birlik ve beraberlik, millî kültürle ilgili olarak bu kavramların öğretimine ilişkin bilgilerin önemli olduğunu ifade eden U.1 bu kavramların yanı sıra milli vatandaşlık ile dünya vatandaşlığı kavramlarının uyum içerisinde öğretilmesi gerekliliğini belirtmektedir. Söz konusu öğelerin öğrenciye milli kimlik açısından aidiyet kazandırmada önemli bir rol üstlendiğini uzmanlardan U.1;U.3;U.5;U.7 tarafından ifade edilmektedir. Uzmanlardan U.2;U.6;U.9 ise millet, millî birlik ve beraberlik, millî kültürle ilgili kavramların öğretimindeki öneme vurgu yapmaktadır.

Toplumsal düzenin kurucusu ve savunucusu olan devletin hâkimiyeti altında toplumsal düzeni meşrulaştırmakta kullandığı en önemli araçlardan birinin eğitim olduğunu vurgulayan Akın ve Arslan (2014)'a göre eğitim toplumu bir arada tutan ve yeniden üreten bir görev üstlenmektedir. Bir yandan toplumun gereksinimlerini karşılayan eğitim, diğer yandan da insanları siyasal iktidarın ve toplumda gücü elinde bulunduran kesimlerin ideolojik dünyasına dahil etmek, siyasal ve toplumsal sistemle uyumlaştırmak için kullanılan bir araçtır. Devletin eğitim sürecinde bireye aktardığı ideoloji yoluyla kendi varlığının devamını sağlaması için bireyi iyi bir yurttaş haline dönüştürmek üzere toplum adına önemli bir işlev görmektedir. Uzmanlardan U.2'nin toplumsal yapı, milli kimlik bilinci ve aidiyet duygusu; toplumların milletleşmesi, vatan sevgisi, kültürel mensubiyet; uzmanlardan U.5'in mili birlik ve devletin bekasına ilişkin vurgusu; U.6'nın milli kimliğin bekasına ilişkin görüşleri; U.8'in bir arada yaşama arzusu ve ortak değer vurgusu Akın ve Arslan (2014)'ın görüşleriyle örtüşmektedir.

Eğitim kurumlarının demokratik bireyler yetiştirmek gibi bir hedefi olmadığını ileri süren Yapıcı (2004) bu tür hedeflerin, genel ve soyut hedeflerin içine serpiştirilmiş göz boyamadan başka bir şey olmadığını söyler. Her zaman asıl hedef; “ideolojik yapılanmayı içselleştirecek bireyler yetiştirmek” olmaktadır. Uzmanlardan U.5 ve U.6'nın görüşleriyle Yapıcı (2004) arasında bir benzerlik olduğundan söz edilebilir.

Bütün siyasal sistemler, çocuklara bir siyasal eğitim/ eğilim vermek ister ve böylece topluma birlik ve dayanışma ruhu kazandırılmaya çalışıldığını söyleyen Can (2010)'a göre her siyasal sistem kendi düşünce yapısına uygun bilgi ve beceriler öğretmektedir. Her siyasal rejim kendi argümanlarını, eğitim politikalarını yeniden dizayn ederek oluşturmaktadır. Bireylerini vatandaş olarak şekillendirmek, milli eğitim ideolojisini araç olarak kullanıp devletin siyasi ideolojisini halkının benimsemesini sağlamak dolayısıyla “milli kimlik” oluşturmak şarttır. Milli bilinci oluşmamış birey, devletin siyasi ideolojisine zarar verebilme dolayısıyla siyasal rejimi tehlikeye atabilme potansiyeline sahiptir. Can (2010) tarafından ifade edilen görüşler uzmanlardan U.2;U.5;U,6 ve U.7'nin görüşleriyle örtüşmektedir.

#### 4.3. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Tartışmalar

Bu bölümde İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, verilere dayalı bulgular ve tartışmalar yer almaktadır.

#### 4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yetiştirmeyi Amaçladığı Bireyin Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre Sosyal Bilgiler öğretim programı nasıl bir birey yetiştirmeyi amaçlamaktadır ve bireyin özellikleri nelerdir? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:19'da sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.1. Sosyal Bilgiler öğretim programı nasıl bir birey yetiştirmeyi amaçladığına yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretim programı nasıl bir birey yetiştirmeyi amaçladığına yönelik öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretimi ticaretin geliştirilmesine yönelik beceriler kazandırmaktadır.	6
	Sosyal Bilgiler öğretimi öğrencilerde milli ve manevi değerleri kazandırmalıdır.	4
	Sosyal Bilgiler öğretimi öğrencilere birçok olumsuz özellikler kazandırmaktadır.	6

Tablo.4.3.1. ve Ek:19 incelendiğinde 6 öğretmen (Ö.6;Ö.8;Ö.13;Ö.15;Ö.16) bireyde daha çok ticaretin geliştirilmesine yönelik becerilerin ön plana çıkartıldığını ifade etmektedir. Bu bulgular Sosyal Bilgiler ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki bulgularla örtüşmektedir. Öğretmenlerden 4'ü (Ö.2;Ö.12;Ö.10;Ö.7) ise milli ve manevi değerlerin daha baskın olması gerektiği yönünde görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilere Sosyal Bilgiler dersi çalışmadan zengin olma, kendi başına buyruk, ahlaki zafiyetlere çözüm üretmeyen gibi olumsuz özellikler öğrettiğini ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki bulgulara paralel olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre 6 öğretmen (Ö.1;Ö.3;Ö.4;Ö.8;Ö.9;Ö.16) girişimciliğe yönelik olarak örneklere dikkat çekmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenlerin en fazla üzerinde durdukları kavramlardan birinin girişimcilikle ilgili kavramlar olduğu söylenebilir. Bu durum Apple(2004); Giroux(2007); Sayılan(2001); Gani ve Arslan, (2014)'de belirtildiği üzere eğitimin neoliberal baskı altında olduğu ve eğitimin neoliberal beklentilere cevap verecek şekilde şekillendirildiği yönündeki görüşleri desteklemektedir.

Eğitimle ekonomi arasındaki ilişkiyi inceleyen Apple (2004), Sayılan (2006), Yıldız (2011), Giroux (2007)'un belirttiği üzere eğitimin içeriğinin ekonomik beklentileri karşılayacak şekilde düzenlenmesi işverenler tarafından olmazsa olmaz bir zorunluluk olarak görüldüğü yönündeki görüşle de paralellik göstermektedir. Öğretmenleri Tablo 4.2.1'de



üzerinde durduğu ve öğrencilerde bulunması gereken özellikler arasında girişimcilik ya da girişimciliği çağrıştıran ifadeler kullanması uzmanların görüşlerini desteklemektedir.

Öğretmenlerden 4'ü (Ö.1;Ö.3;Ö.6;Ö.9) Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciyi kazandırılmak istenen özellikler arasında “ bilinçli üreten ve tüketen bir birey”, “ülkenin kalkınması için çaba sarf eden”, Devamlı kar peşinde koşan, toplumun istek ve beklentilerinden uzak her şeyin çözümünü maddi çıkarlarda gören birey”, Risk alan, yeni fikirlere açık, karşılaştığı problemler karşısında yılmadan problemlere cevap arayan” bir birey yetiştirilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Söz konusu bu özellikler Saltsan (2003:3)'ın belirttiği ve neoliberalizmin girişimciyi destekleyen bir yaklaşım olduğu yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir.

Eğitimle ideoloji arasındaki ilişkiyi inceleyen Leistyna (2007) neoliberalizmin, büyük oranda küresel bağlamda ticareti en üst seviyede tutmayı amaçladığını ve okullara düşen görevin ise öğrencilerin devletin politikasına uygun olarak test başarısını yükseltecek şekilde öğrencileri eğitmek olduğu görüşüyle de paralellik göstermektedir.

Neoliberal bakış açısı tüm alanları olduğu gibi eğitim alanını da etkilediğini ifade Yıldız (2008)'a göre ticaret –şirket ve kar mantığı beraberinde gereksinim duyduğu işgücü üretimini ve yurttaş eğitimini de getirmektedir. Bu bağlamda eğitim liberalizmin ihtiyaç duyduğu niteliklere göre yapıldığında değer kazanabilir görüşü ile öğretmenlerin görüşleri arasında benzerlikler olduğu söylenebilir.

Öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler arasında “kendi ayakları üzerinde duran, girişken, yaratıcı, risk alan, yeni fikirlere açık, karşılaştığı problemler karşısında yılmadan problemlere cevap arayan, bireysel çıkarları önceleyen ” özellikleri ifade eden öğretmenlerin görüşleri Turner (2008) tarafından ifade edilen neoliberalizmin önemli kavramları girişimci kültürü, bireysellik, girişimciliğin düzenlenmesi gibi kavramlarla da örtüşmektedir.

#### 4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yaratıcılık, Üretkenlik, Risk Almaya Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre Sosyal Bilgiler öğretimi programı yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik nasıl bir bakış açısı sunmaktadır? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:20'de sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.2. Sosyal Bilgiler öğretim programı yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretim programı yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretimi yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik becerileri kazandırmaktadır.	5
	Sosyal Bilgiler öğretimi yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik becerileri kazandırmada yetersizdir.	11

Tablo.4.3.2 ve Ek:20 incelendiğinde yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik öğretmenlerin ikiye ayrıldığı söylenebilir. Öğretmenlerden 4'ü (Ö.1;Ö.2;Ö.7;Ö.12) bir yandan ders kitaplarının belirtilen özellikleri kazandırmaya yönelik birçok örneklerin bulunduğunu ifade ederken; öğretmenlerden 4'ü (Ö.10;Ö.13;Ö.15;Ö.16) belirtilen özelliklerin toplumun kültürel yapısından dolayı bu özelliklerin kazandırılmasının zorluklarına dikkat çekmektedirler. Yine öğretmenlerin 5'i (Ö.1;Ö.2;Ö.7;Ö.9;Ö.12) Sosyal Bilgiler öğretiminin yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik becerileri kazandırmada etkili olduğunu ifade ederken; öğretmenlerden 11'i (Ö.3;Ö.4;Ö.5;Ö.6;Ö.8;Ö.10;Ö.11;Ö.13;Ö.14;Ö.15;Ö.16) söz konusu becerilerin kazandırılmasında yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde Esen ve Çetin (2012)'in belirttiği üzere bu özellikler girişimcilikle ilgili kavramlardır. Öğretmenlerin Tablo.4.3.2 ve Ek:20 belirttiği ifadeler de Esen ve Çetin (2012) görüşleriyle örtüşmektedir.

Girişimci, aynı zamanda, değişiklik, yenilik ve yeni bir düzenin yaratıcısıdır. Bu çerçevede girişimcilik ise, yeterli emek ve zaman ayırarak, mali, fiziksel ve sosyal riskleri göze alarak, parasal ödüller, kişisel tatmin ve bağımsızlık elde ederek yeni bir değer yaratma süreci olarak görülmektedir (Aytaç, 2006:141). Öğretmenlerin yaratıcılık, risk alma ve üretkenliğe yönelik görüşleriyle Aytaç (2006) arasındaki görüşler arasında paralellik olduğu söylenebilir.

#### 4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Okul-İş Dünyası Bağlamında Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre Sosyal Bilgiler öğretimi programı okul-iş dünyası bağlamında nasıl bir bakış açısı sunmaktadır? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:21'de sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.3. Sosyal Bilgiler öğretimi programı okul-iş dünyası bağlamında nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretimi programı okul-iş dünyası bağlamında nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretimi programı okul-iş dünyası arasında bir ilişki bulunmaktadır.	4
	Sosyal Bilgiler öğretimi programı okul-iş dünyası arasında bir ilişki yoktur.	12

Tablo. 4.3.3 ve Ek:21 incelendiğinde öğretmenlerin 4'ü (Ö.3;Ö.10;Ö.13;Ö.14) dışındakilerin tümü okul ile iş dünyası arasında bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler ve kitapta bu ilişki hakkında görüş belirtmişlerdir. Okul ile iş dünyası arasındaki ilişkinin daha çok öğrencinin mezun olduktan sonra bir işe ihtiyaç duyacağı bunun içinde okulda iş dünyasının gereksinimlerine uygun olarak kendilerini hazırladıklarına yöneliktir. Öğretmenlerin 2'si (Ö.13;Ö.14) okul-iş dünyası arasındaki ilişkinin Sosyal Bilgiler öğretimindeki öğrencilerin gelişim özelliklerine göre erken olduğu ve bu eğitimin daha ileriki aşamalarda verilebileceği yönündedir.

Okul ile iş dünyası arasında bir ilişkiyi inceleyen Hill (2003) neoliberalizm bağlamında eğitimin ekonominin beklentilerine cevap verecek; ekonomide kullanılan bilgi ve becerilerle donatılmış birey anlayışını ön plana çıkarttığını ifade etmektedir. Bu anlamda bireye kazandırılacak kimlikte bu bağlamda yapılandırılmalı ve birey bu beklentilere cevap verecek şekilde yeniden kurgulanmalıdır. Öğretmenlerden 4'ü (Ö.7 Ö.11;Ö.15;Ö.16) görüşleri Hill (2003) tarafından ifade edilen görüşlerle örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca İş dünyasında farklılaşan meslekler okuldan ve öğrencilerden yeni beceriler kazanmalarını beklemektedir. Bunun için ise her çeşitteki tüm okullar, yetişkin eğitim programlarına ve örgün yeniden eğitim uygulamalarına girmek zorunluluğunu duymuşlardır. Bu yüzden yeni planlama eylemlerine gereklilik duyulmuştur. Okullar Tezcan (1980)'a göre, bu değişen iş dünyasına bireylerin katılımını sağlamak için, onların temel entelektüel beceriler kazanması sorununu da üzerlerine almışlardır. Bu amacı gerçekleştirmek için sanayiciler okullara ihtiyaç duydukları nitelikli meslek elemanlarının karşılanması için baskıda bulunmaktadır. İhtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün karşılanması için ise müfredat programlarının ve ders konularının değiştirilmesi gerekmektedir.

Okullar ile ilgili neredeyse herkesin bir kanaate sahip olmasının önemli olduğunu rahatsız edici yönünün ise politikacıları, şirket yöneticilerinin eğitimi bir “iş” olarak gördüklerini ve diğer işlerle aynı muameleyi görmesi gerektiği yönündeki Apple (2004)’ın görüşüyle öğretmenlerden 4’ünün (Ö.5;Ö.6;Ö.9;Ö.11) görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir.

Okul ile iş yaşamı arasında ilişkiye dikkat çeken bir diğer eğitim bilimleri uzmanı ise John Dewey’dir. Okul ile iş hayatı arasında organik bir ilişki olduğunu ileri süren Dewey (2010) bu ilişkinin çocuğun herhangi bir özel işe hazırlamak anlamına gelmediğini ifade eder. Dewey’e göre okul ile iş çevresi arasında doğal bir iş ilişki olması gerekmektedir. Okula düşen görev ise bu ilişkiyi açıklamak, gerçekleştirmekten ziyade; bu ilişkinin nasıl olduğu yönünde sürekli bir farkındalık kazandırmaktır. Öğretmenlerden 2’sinin (Ö.14;Ö.16) görüşü ise Dewey’in görüşleriyle paralellik arz etmektedir.

Öğretmen görüşlerinden 4 (Ö.1;Ö.2;Ö.14;Ö.16)’üne bakıldığında okul ile iş dünyası arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. Eğitim-okul-şirket arasındaki ilişkiyi inceleyen Duran(2009) başlangıçta dini ve milli amaçlarla kurulan ve yaygınlaştırılan okulların amaçları modernizmle birlikte zamanla değişmiştir. Dinin yerini ekonomik anlamda fabrikada çalışma yeteneği, girişimcilik ve verimlilik becerileri almıştır. Teknik uzmanlaşma okul eğitimlerinin en önemli amacı olmuş dini amaçlarla kurulan bu okullar, sanayileşme, ekonomik kalkınma ve emperyal yayılma arttıkça, amaçlarını bu doğrultuda yeniden üretilmiş ve şekillendirmiştir. Okul bazen açık bazen de gizli çatışmaların alanı oldu. Okullar dini kurum olma özelliklerini yitirmelerine karşın siyasi fonksiyonlarını arttırmıştır. Sanayi ise daha çok iş ve meslek becerisi yüksek olan teknik uzmanların okullarda yetiştirilmesini beklentisi olmuştur. İş çevrelerinin ise okulun iş hayatında başarılı olacak ve verimliliği arttıracak düzeyde etkili ve teknik donanıma sahip elemanları yetiştiremediğini söyleyip; okulu yöneten kurumları kendi amaçları doğrultusunda eleman yetiştirmeleri için sürekli yönlendirdiğini ifade etmektedir. Tablo. 4.3.3 ve Ek:21 belirtilen öğretmen görüşleriyle Duran (2009) arasındaki görüş örtüşmektedir.

#### 4.3.4. Sosyal Bilgiler Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Kullanılan Kavramlara İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kullanılan kavram ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:22’de sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.4. Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kullanılan kavram ile ilgili düşüncelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kullanılan kavramlar ile ilgili düşüncelerine ilişkin öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kullanılan kavramlara ilişkin olumsuz görüş bildirenler	6
	Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kullanılan kavramlara ilişkin olumlu ve öğrenci gelişimine uygun görüş bildirenler	3
	Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kullanılan kavramların tarafsız olduğuna ilişkin görüş bildirenler	7

Tablo.4.3.4 ve Ek:22 incelendiğinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan kavramlar ile ilgili öğretmen görüşleri daha çok kavramların olumlu özellikleri yansıtacak şekilde öğrenci özelliklerine uygun (Ö.2;Ö.7;Ö.13); tarafsız bir şekilde hazırlandığı(Ö.5;Ö.8;Ö.9;Ö.7) ; hem yerel hem de farklı kültürleri kültürel değerleri iyi bir şekilde yansıttığı (Ö.11;Ö.15;Ö.16; şeklinde. Öğretmenlerin 6'sına (Ö.1;Ö.3;Ö.4;Ö.6;Ö.10;Ö.14) göre ise kitapta kullandığı dil ile ilgili olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgilerde kullanılan kavramlarla ilgili olarak Tablo. 4.3.4'te Ö.3;Ö.12;Ö.15'ün görüşleri “*Kitapta genelde sanki tüccar yetiştiriyormuşuz gibi hep ticaretle ilgili kavramlar kullanılma*”, “*dünya vatandaşı*”; “*Avrupalılar gibi düşünmek ve yaşamak*” ile Apple(2004)'in Eğer okulların özgürleştirilmesi gerekiyorsa okullar da piyasanın içine girmesi gerekmektedir; yani piyasada hakim olan dili kullanmalı ve piyasaya uygun hareket etmelidir. Eğitime düşen bu bağlamda piyasanın dilini öğrenciye öğretmekten geçmektedir (Apple, 2004:65) görüşleri arasında benzerlikler vardır.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan kavramlar ile ilgili öğretmen görüşlerinin 4'ü (Ö.5;Ö.8;Ö.9;Ö.7) kullanılan dilin tarafsız bir şekilde kullanıldığı yönündedir. Sermaye ve neoliberalizm ideolojisinin küresel sermayenin genişletilmesine tehdit oluşturan potansiyelleri ortadan kaldırmak ve eğitimin tarafsız olduğunu halkı ikna etmek için devletin elinde bir takım aygıtlar vardır ki bunlardan biri medya diğeri ise eğitim olduğunu ifade eden Hill (2004) neoliberalistlere göre bu olmazsa hükümet ve mevcut sistem giderek meşruluklarını yitirir ve kriz çıkar, fena halde haksız ve insanlık dışı ile görüntülerle karşılaşılır. Böyle bir problemle karşılaşılması için eğitim tarafsız gibi gösterilmenin yanı

sıra neoliberalizmin gerekliliğine göre bir eğitim oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin görüşleriyle Hill (2004)'in görüşleri arasında bir çelişki olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler ders kitabında kullanılan kavramlarla ilgili 2 (Ö.1;Ö.4) öğretmen rahatsızlıklarını dile getirmektedir. Kavramların ne anlama geldiğini kendilerinin de bilmediği zamanlar olduğunu ifade etmektedirler. Neoliberalizmin eğitime yönelik bakış açısı genel olarak eğitimin ekonominin beklentilerine cevap verecek; ekonomide kullanılan bilgi ve becerilerle donatılmış birey anlayışını öngördüğünü söyleyen Hill (2003) .Bu anlamda bireye kazandırılacak kimlikte bu bağlamda yapılandırılmalı ve birey bu beklentilere cevap verecek şekilde yeniden kurgulanmalıdır. Böyle bir beklentiye cevap verebilmek için eğitimde kullanılan dilin de büyük oranda pazarın diliyle yer değiştirmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler genellikle piyasalarda yaygın olarak konuşulan dili; eğitim dünyası içerisinde kullanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleriyle Hill (2003)'in görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Eğitime yönelik piyasa güçlerinin, ekonomik gücü ellerinde bulunduranların insan davranışlarını/eylemlerini ve değerlerin dilini köklü bir biçimde değiştirdiğini ifade eden Giroux (2002 ve 2007) vatandaşlık dilinin yerine ticarileşme; özelleştirme ve liberalleşme dilinin yerleştirildiğini ileri sürmektedir. Bu dilin daha çok piyasa eksenli bireycilik, rekabet ve tüketim kavramları tarafından tanımlandığını ifade eder (Giroux, 2007:68; Giroux, 2002). Öğretmen görüşlerinden 2'si (Ö.1;Ö.3;Ö.10) Giroux (2002, 2007)'un görüşlerini desteklediği söylenebilir.

#### 4.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Ekonomiye Yönelik Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre Sosyal Bilgiler öğretimi ekonomiye yönelik nasıl bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:23'de sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Ekonomiye Yönelik Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler Öğretiminin Ekonomiye Yönelik Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretiminin ekonomiye yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin olumlu görüş bildirenler	12
	Sosyal Bilgiler öğretiminin ekonomiye yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin olumsuz görüş bildirenler	4

Tablo.4.3.5 ve Ek:23 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin ekonomiye yönelik nasıl bir bakış açısı kazandırmayı amaçladığına yönelik öğretmen görüşleri Ö.5 ve Ö.6 dışında genel olarak olumlu özellikleriyle anlatılmaktadır. Öğretmenlerin ekonomiye bakış açılarında öğrencilerin okula daha çok meslek kazanma amacıyla geldikleri, ileriki yaşamda daha rahat bir gelecek kazanma amacıyla geldiği, ekonominin eğitimden beklentileri olduğu konuları üzerinde durulmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretiminin ekonominin beklenti ve ihtiyaçları arasında ilişki ise ağırlıklı olarak öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Sadece direk olarak bir öğretmen (Ö.5) eğitimle ekonomi arasında bir bağlantı olmadığını ifade etmiştir.

Eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda “insan gücü yetiştirme” hedeflenmek olduğunu ifade eden Sayılan(2006) ve Saltman, (2003) bu süreçte rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarı için temel uyaran olarak kabul edilmiştir. Eğitimin iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerine karşılık için rekabet temelinde yeniden yapılandırılmıştır (Sayılan, 2006:44-50; Saltman,2003:4,5).Öğretmenler tarafından eğitim-iş dünyası arasındaki ilişkileri ortaya koyan görüşlerin önemli bir kısmı Sayılan(2006) ve Saltman(2003)’ün görüşlerini desteklemektedir.

Sağlık, eğitim ve ulaşım gibi kamu hizmetleri artık piyasa kurallarına göre belirlendiğini ifade eden Giroux (2002,2007) öğretmenler ile öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler satıcı ile alıcı arasındaki ilişkiye indirgenmiştir (Giroux, 2007:13,14,16,17; Giroux, 2002). Öğretmenlerin görüşleriyle Giroux (2002, 2007) arasında benzerlikler olduğu düşünülmektedir.

Ekonomik bağlamda eğitime düşen görevin daha çok ekonominin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmek olduğunu ileri süren Mukul ve Sarı (2011) hükümet içindeki şirket liderleri ve onların müttetikleri devamlı olarak piyasanın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde eğitimin yeniden tanımlanması gerektiği yönünde çaba sarf etmişlerdir (Mukul ve Sarı, 2011). Sosyal Bilgiler öğretiminin ekonomiye yönelik bakış açısıyla ilgili öğretmenlerden 10’unun (Ö.1;Ö.2;Ö.3;Ö.4;Ö.6;Ö.7;Ö.8;Ö.9;Ö.15;Ö.16) eğitimle ekonomi arasındaki karşılıklı ilişkiye dikkat çekmekte ve bu görüşleri Mukul ve Sarı (2011)’in görüşleriyle paralellik göstermektedir.

#### 4.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Temel Haklara, Sorumluluklara ve Özgürlüğe Yönelik Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre Sosyal Bilgiler öğretimi temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik nasıl bir bakış açısı sunmaktadır? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri

cevaplar Ek:24’de sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.6. Sosyal Bilgiler öğretiminin temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretiminin temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretiminin temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik olumsuz görüş bildirenler	4
	Sosyal Bilgiler öğretiminin temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik olumlu görüş bildirenler	5
	Sosyal Bilgiler öğretiminin temel haklar sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik kararsız görüş bildirenler	7

Tablo.4.3.6 ve Ek:24 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin daha çok özgürlük konusunda durdukları görülmektedir. Öğretmenlerden 4’ü (Ö.1;Ö.5;Ö.11;Ö.16) özgürlüğün yanlış bir şekilde sınırsız olarak bir şeyleri yapmak olarak algılandığı üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin 6’sı ise (Ö.3;Ö.4;Ö.7;Ö.11;Ö.12;Ö.15) özgürlükte dengenin sağlanması üzerinde durmaktadır. Yine öğretmenlerin 4’ü (Ö.1;Ö.4;Ö.5;Ö.6) temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik olumsuz görüş ifade etmekte; öğretmenlerden 5’i (Ö.2;Ö.3;Ö.8;Ö.11;Ö.13) olumlu özellikleriyle görüş bildirmekte; 7’si ise (Ö.7;Ö.9;Ö.10;Ö.12;Ö.14;Ö.15;Ö.16) temel haklar, sorumluluklar ve özgürlükle ilgili kararsız kaldıkları görülmektedir.

Temel haklar ve özgürlük konusunu ele alan Türkbay ve Polat (2011) kaynakların “etkin ve verimli” kullanımı ise devletin sosyal haklara tahsis ettiği kaynakları yeniden sermayenin kullanımına piyasa sürecine sokmasıyla mümkün hale gelebilecektir görüşü öğretmenlerin görüşüyle örtüşmektedir. Yine Özgürlük hakkı, düşünce ve vicdan özgürlüğü yanında başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan mutluluğunu artırma için her şeyi yapmayı içerdiğini ifade eden Türkbay ve Polat (2011)’in tanımı öğretmen görüşlerinden Ö.7;Ö.14;Ö.7’nin görüşleriyle örtüşmektedir. Bireyin temel hakları her ne şekilde olursa olsun tehlikeye atılmaması grubun çıkarlarına feda edilmemesi gereken haklar olduğunu ifade eden Türkbay ve Polat (2011)’in görüşü öğretmen görüşlerinden Ö.3;Ö.4’ün görüşleriyle çelişmektedir.



Neoliberalizm bağlamında özgürlüğü inceleyen Çetin (2001)'e göre özgürlük Neoliberalizmin özünü ifade eden ilkeler arasındadır. Özgürlük bireyin herhangi bir dış etki ve zorlama olmadan hareket etmesi gerektiğini savunur. Yine bu görüş öğretmen görüşlerinden 2'si (Ö.3;Ö.4) ile çeliştiği görülmektedir.

#### 4.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Bireysel Hak Ve Sorumluluklar İle İlgili Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre Sosyal Bilgiler öğretimi bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili nasıl bir bakış açısı sunmaktadır? Kazandırılmaya çalışılan hak ve sorumluluklarda birey-toplum dengesi nasıl sağlanmaktadır? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:25'de sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.7. Sosyal Bilgiler öğretimi bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretimi bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretimi bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili daha çok bireysel hakların öncelendiğini ifade eden öğretmen görüşleri	10
	Sosyal Bilgiler öğretimi bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili dengeli bir anlatıma sahiptir.	5
	Sosyal Bilgiler öğretimi bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili toplum öncelenmektedir.	1

Tablo. 4.3.7. ve Ek:25 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili nasıl bir bakış açısı sunduğuna yönelik öğretmen görüşlerinde Ö.1;Ö.3;Ö.5;Ö.6;Ö.14 bireysel ve toplumsal haklar dengesinde daha çok bireysel hakların öncelikli olarak kitapta yer aldığını ifade ederken; öğretmenlerin 5'i ise (Ö.2;Ö.4;Ö.7;Ö.12;Ö.13) Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bireysel ve toplumsal hakların dengeli bir şekilde geliştirildiğini ifade etmektedir. Sadece bir öğretmenin (Ö.10) toplum haklarının bireysel haklara göre öncelikli olarak verildiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin 3'ü ise (Ö.8;Ö.9;Ö.16) hak arama noktasında öğrencilerin tavırlarını eleştirmektedir.

Neoliberalizm ideolojisinde üzerinde en fazla durulan kavramlardan birisi bireyin temel hak ve özgürlüklerinin güvence altına alınması olduğunu ifade eden Gutek (2006)'ya göre bireyin temel hakları her ne şekilde olursa olsun tehlikeye atılmaması grubun çıkarlarına

fedâ edilmemesi gereken haklardır. Öğretmen görüşlerinin neredeyse tümünün birey-toplum hakları noktasında dengenin daha çok bireyin haklarını öncelendiği yönündedir. Öğretmenlerin bu görüşleri Gutek (2006)'nın görüşlerini destekler niteliktedir.

Sosyal haklar ve Bireysel haklar dengesinde öğretmenler arasında Ö.10 dışında neredeyse tüm öğretmenler bireysel hakların Sosyal Bilgiler ders kitabında öncelendiği görüşü Çetin (2011) tarafından neoliberalizmin bireyin üstünde veya onu aşan herhangi bir ilke yoktur ve toplumsal her şey bütün şubeleriyle bireye ve bireysel hak ve özgürlüklere indirgenmekte olduğuna yönelik görüşüyle de örtüşmektedir.

Neoliberal ideolojide temel hak ve özgürlüklere devletin her tür müdahalesi özgürlüklere yapılan bir müdahale olduğunu ifade eden Türkbay ve Polat (2011) bu müdahalenin özgürlükleri zedelediğini ifade eder. Bu çerçevede düşünüldüğünde neoliberalizmin özgürlük anlayışı sosyal haklar ile gerilimli bir ilişki içindedir. Öğretmen görüşlerinden bazılarında (Ö.9;Ö.13;Ö.14) bireysel ve sosyal haklar arasındaki bu gerilimli ilişkiyi dile getirmektedirler.

#### 4.3.8. Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Program, Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında Askeriyede Kullanılan Dilin Nasıl Yansıtıldığına İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre “Sosyal Bilgiler öğretimindeki müfredatta, ders ve öğrenci çalışma kitaplarında askeriye de kullanılan dil nasıl yansıtılmaktadır?”Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:26’da sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.8. Sosyal Bilgiler öğretimindeki ders ve öğrenci çalışma kitaplarında askeriye de kullanılan dil nasıl yansıtıldığına ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretimindeki ders ve öğrenci çalışma kitaplarında askeriye de kullanılan dil nasıl yansıtıldığına ilişkin öğretmen görüşleri	Askeriyede kullanılan dil doğrudan veri kaynaklarına yansıtılmıştır.	6
	Askeriyede kullanılan dil veri kaynaklarına dolaylı yansıtılmıştır.	8
	Askeriyede kullanılan dil veri kaynaklarına yansıtıldığı ile ilgili kararsız olanlar.	2

Tablo. 4.3.8. ve Ek:26 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersindeki askeriye de kullanılan dil hakkındaki öğretmen görüşlerinden 6’sı (Ö.3;Ö.4;Ö.8;Ö.10;Ö.13;Ö.14) ders kitaplarında askeriye de kullanılan dil kitap içerisinde herhangi bir şekilde yer almaktadır. Öğretmen

görüşlerinden 8'ine (Ö.2;Ö.5;Ö.6;Ö.7;Ö.9;Ö.11;Ö.14;Ö.15) göre ise askeriyede kullanılan dil farklı şekillerde Sosyal Bilgiler ders kitabında yer almaktadır.

Öğretmen görüşlerinden Ö.5'in görüşlerinde Sosyal Bilgiler öğretiminde Türk devletleri ve tarihini aktarırken çok fazla övücü ifadeler geçtiğini ifade etmektedir. Ordu ile millet arasındaki ilişkiyi inceleyen İnal (1998) millet kavramının ulus-devlet bağlamında ders kitaplarının önemli bir meşrulaştırıcı aracı olarak işlev gördüğünü ifade etmiştir. Köklerinin derinlerde farklı devletlere bağlanması yine milliyetçilik değerlerin bir yansıması olarak görülebilir. Ordu ise ders kitaplarında devamlı övgü ve yüceltilerek anılmaktadır. Türk Milliyetçiliğinde ordu ve askerlik üstünlük bazen kutsamaya gidecek kadar aktarılmaktadır. Ordu ile ilgili dayanaklılık, cesurluk, yiğitlik, kahramanlık şeklindeki betimlemelerle öne çıkmaktadır. Türklerin doğuştan asker olduğu düşüncesi millet-ordu arasındaki bütünleşmenin önemine dikkat çekmek için ordu-millet kavramı kullanılmaktadır (İnal, 1998:233-245) görüşüyle Ö.5'in görüşleri arasında bir paralellik olduğu söylenebilir. Yine Tablo 4.2.8'de incelendiğinde Ö.2 ve Ö.7 ile de benzerlik göstermektedir.

Askeri dilin kullanımıyla ilgili olarak İnal(2013)'ın dikkat çektiği bir diğer husus ise militarizm ile demokrasi arasındaki ilişkidir. Bu iki kavram arasında bir karşıtlık vardır. Öğretmen görüşlerinden Ö.9'un görüşlerini belirtirken özellikle askeriyeden ziyade öğrencilere sivil dilin öğretilmesine yönelik vurgusu da İnal (2013)'ün ortaya koyduğu görüşle benzerlik göstermektedir. Öğretmen görüşlerinden Ö.7'nin Türklerin askeri özelliğine yönelik görüşleriyle İnal(2013)'ün eski Türk devletlerin askeri özelliklerinin sadece Türklere özgü olmadığı var olan çağın koşulları gereği tüm devletlerin askeri özelliklerinin ön planda olduğu görüşüyle çeliştiği söylenebilir.

Tarih yazımı ve öğretiminde geçmişin mitler ve mitoslarla aktarılmasının doğru olmakla birlikte bunların birer gerçeklik gibi sunulması ve tarihin bir kesiti olarak aktarılmasına karşı çıkan Şimşek ve Alaslan (2014)'ın milliyetçilik bağlamında sıklıkla yer verilen mitos anlatımlarının yerini gerçek/bilimsel bilgiye bırakması gerektiğini ifade eden görüşü öğretmen görüşlerinden Ö.14 ile örtüşürken Ö.15 ile çelişmektedir.

Öğretmen görüşlerinden Ö.16'nın görüşü incelendiğinde Cizre(2009) tarafından ifade edilen ve TSK' nın devamlı kendini ülkenin bekçisi olarak algılaması ve gerektiğinde kendini ülkenin geleceği noktasında son sözü söyleme noktasında söz sahibi olarak konumlandırılması arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir.

#### 4.3.9. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Orduya Yönelik Nasıl Bir Bakış Açısı Sunduğuna İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre Sosyal Bilgiler öğretimi orduya yönelik nasıl bir bakış açısı sunmaktadır?" Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:27'de sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.9. Sosyal Bilgiler öğretimindeki ders ve öğrenci çalışma kitaplarında orduya yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretimi orduya yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretimi orduya yönelik örnekler bulunmaktadır.	3
	Sosyal Bilgiler öğretimi orduya yönelik herhangi bir örnek bulunmamaktadır.	13

Tablo. 4.3.9 ve Ek:27 incelendiğinde öğretmen görüşlerinden 3'ü (Ö.7;Ö.10;Ö.13) Sosyal Bilgiler ders kitabında orduya yönelik örneklerin yer olmadığını/bununla ilgili örneğe rastlamadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerden 13'ü (Ö.1;Ö.2;Ö.3;Ö.4;Ö.5;Ö.6;Ö.8;Ö.9;Ö.11;Ö.12;Ö.14;Ö.15) ise ordu ile ilgili farklı örnekler bulunduğunu ifade etmektedirler. Ancak ders kitabında kullanılan askeri dilin bazı öğretmenler tarafından (Ö.3) kullanılan ifadelerin azlığından ve yeterince yer verilmediğinden şikâyetlerini dile getirirken bazı öğretmenlerinse (Ö.12) kullanım tarzı ile ilgili sıkıntılar üzerinde durmaktadır.

Türk milliyetçiliğinin temelinde "ordu miti" yattığını ifade eden Altınay (2009) a göre bu mite göre Türklerin tarihsel olarak en belirleyici özelliği iyi asker olmaları ve kendilerini orduyla özdeşleştirmeleridir. Türk Tarih Tezinin ilk ifadeleri olan "Türk en iyi askerdir" ve Türk milletine en uygun ruh askerlik ruhudur" gibi örnekler bu durumu yansıtmaktadır. Öğretmen görüşlerinden 4'ü (Ö.4;Ö.7;Ö.10;Ö.13) dışında neredeyse tüm öğretmen görüşlerinde ordu-millet ilişkisi farklı bağlamlarda ifade edilmiştir. Bu ilişkilendirme bazı zaman ordu-millet birlikteliği(Ö.15;Ö.16) ;bazı zaman ordunun toplum üzerinde yansımaları (Ö.1;Ö.2.Ö.3;Ö.9) şeklinde bazı zaman ise ülkeyi koruma bağlamında (Ö.5;Ö.15) şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen görüşlerinden Ö.4'ün görüşleriyle Altınay ve Bora (2008) ve Altınay (2009) görüşleri arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir. Ordu-millet kavramlarının rast gele bir arada kullanılan kavramlar olmadığını ve farklı çağrışımlar içerdiği ileri süren Altınay ve Bora (2008) ve Altınay (2009) bu söylemin 1930'lı yıllarda geliştirilen Türk Tarih Tezi ile

birlikte ordu bir gereklilik; askerlik ise bir vazife olmaktan çıkarılarak; Türk milletinin kültürel özelliği arasında yer aldığı ileri sürmektedir. Askerliğin bir savunma; kültürün bir uzantısı haline gelmesi ise savaşıllığın Türk ırkının değişmez bir özelliğini ve Türk kültürünün gururla taşıması gereken bir özelliği olarak görülmesine yol açacağı anlamına gelmektedir. Bu Söylemsel değişiklikle birlikte askerliği tartışmak Türk kültürünü tartışmaya denk tutulmuş ve askeri alandan bağımsız bir Türk sivil alanın kurgulanmasının zorlaştırılmasına yol açmıştır. Böylece boşanması imkânsız militarizm-milliyetçi evliliği gerçekleşmiştir. Bu durum hem ders kitaplarında hem de basında devamlı yeniden üretilmiştir (Altınay ve Bora, 2008:140-146; Altınay, 2009:143-147).

Öğretmen görüşlerinden Ö.2'nin görüşleriyle Akçayır (2005)'in görüşleri arasında da bir benzerlik olduğu söylenebilir. Çayır (2005)'a göre özellikle Avrupa Birliği (AB)'ne giriş sürecinde demokratik değerlerin ivme kazanmasına rağmen militarist bakış açısıyla "Türkiye'ye özgü sebeplerle," "ülkenin henüz hazır olmadığı gerekçesiyle" reddediliyor ya da erteleniyor. Bu direncin kökeninde ise iç ve dış tehdit bahanesiyle militarizmin yattığını ifade etmektedir. Türkiye'de militarist değerlerin yeniden üretildiği ve genç kuşaklara aktarıldığı alanlardan birinin de eğitim olduğunu ifade eden Çayır (2005)'a göre tarafından ifade edilmektedir. Eğitim süreci oldukça fazla militarist öğeler barındırmaktadır.

Öğretmen görüşlerinden Ö.4'ün görüşüne paralel olarak İnan (2013)'a göre askerlik profesyonel bir meslek değil, Türk "kültürünün" ayrılmaz bir parçası; yani, bu ülkede her birey (her "Türk") askerdir. Asker millet anlayışı öylesine içselleştirilmektedir ki, bunun bir zaman sonra "sivil" düşünmeye ket vuracağı düşünülmemektedir. Bu görüş, bilimsel açıdan temellendirilmiş bir teze de dayanmamaktadır.

#### 4.3.10. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kültürel Tarafsızlığa İlişkin Bulgular Ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre Sosyal bilgiler öğretim programının farklı milletlere karşı tarafsızlığını nasıl değerlendirirsiniz? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:28'de sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.10. Sosyal bilgiler öğretim programının farklı milletlere karşı tarafsızlığı hakkında öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal bilgiler öğretim programının farklı milletlere karşı tarafsızlığı hakkında öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretimi farklı milletlere karşı tarafsızdır.	8
	Sosyal Bilgiler öğretimi farklı milletlere karşı tarafsızdır.	3
	Görüş belirtmeyenler	5

Tablo. 4.3.10 ve Ek:28 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin kültürel tarafsızlığına ilişkin öğretmen görüşlerinin genelde kültürel olarak kültürel tarafsızlık üzerinde durulduğuna yönelik görüş belirtilmiştir (Ö.1;Ö.5;Ö.6;Ö.7;Ö.13;Ö.8;Ö.9;Ö.16). Öğretmenlerden 3'ü (Ö.2;Ö.3;Ö.4) öncelikli olarak Türk kültürünün öncelikli olarak öğrenciye kazandırılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Kültürel tarafsızlığın aksi yönde bir diğer görüş bildiren öğretmen ise (Ö.12) Çin ve Arap kültürüne yönelik olumsuz ifadeden söz etmiştir.

Kültürel tarafsızlık konusunu ile ilgili öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu öncelikli olarak Türk kültürünün öğretilmesi gerekliliğine yönelik görüşü Şıvgın (2009) ile paralellik göstermektedir. Kültürel tarafsızlığa yönelik küreselcilik akımının başlamasıyla birlikte ulusalcı tarih eğitiminin sorgulanması, değiştirilmesi ve tarih eğitiminin yeniden kurgulanması tartışılmaya başlanmış ulusal kimlik oluşturulmasının yerine küreselci yaklaşıma uygun olarak Avrupa Kimliği, Yerel Kimlik, Ünlversal Kimlik oluşturuocu bir eğitim öngörülmektedir.

AB tarafından alınan kararların Milli Eğitim sistemi içerisinde kendi yerel şartlarına aykırı düzenlemesini içerdiğini ileri süren Şıvgın (2009)' a göre AB ters düşse bile Milli Eğitim Temel Kanunlarından hiçbir şekilde taviz verilemez; ulus kimliğinin yerine AB kimliğinin ikame edilmesinin kabul edilemez olduğunu; Yunanistan Bulgaristan ders kitaplarında Türklere karşı en ağır en düşmanca ifadeler varken tarih kitaplarından masumane ifadeler beklenilmesinin haksızlık olduğunu ifade etmektedir. Bu görüş öğretmen görüşlerinden Ö.2;Ö.3;Ö.4'ün görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmen görüşlerinden Ö.12'nin görüşüyle Kaya (2012)'nın Türkiye eğitim sisteminde önemli problemlerinden birinin farklı kültürlerin ders kitapları içerisinde düşmanlaştırılarak ya da olumsuz ifadelerle anılmaları şeklinde aktarılmalarıdır görüşü arasında bir örtüşme olduğu söylenebilir. Her ne kadar AB giriş sürecinde eğitimle ilgili çeşitli reformlar yapılarak yasalarda değişiklik yapılsa da içerik olarak ders kitaplarında çok fazla gelişme sağlanamadığını ifade eden Kaya (2012)'nın görüşlerini destekleyen bir diğer örnek ise Ö.5'in Ermeniler ve Arapların hainliklerinin daha fazla ders kitaplarında yer alması gerektiği görüşleri arasındaki benzerliktir.

Kültürel tarafsızlığın ders kitaplarında istenilen düzeyde olmadığını ifade eden Çayır (2014) Türk kültürünün diğer kültürlerle kıyaslandığında daha çok olumlu özellikleriyle; biricikliğiyle ön plana çıkartıldığını kendine has özelliklerini ön plana çıkartırken diğer kültürlerin ya göz ardı edildiği ya da istenilen düzeyde anlatılmadığını ifade etmektedir. Tablo. 4.3.10 ve Ek:28 öğretmen görüşlerinde baskın bir şekilde öncelikli olarak Türk

kültürünün özelliklerinin öğretilmesi gerektiğine yönelik vurgu ise Çayır (2014)'ün görüşlerini destekler niteliktedir. Ancak yine Çayır (2014) tarafından ifade edilen Almanya, İngiltere, Fransa eğitim sisteminde de öncelikli olarak kendi kültürlerinin öğretimine öncelik verdikleri ve kendi kültürleri içerisindeki olumsuzlukları göz ardı ettikleri görüşüyle tablo 4.2.10 da sunulan ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öncelikli olarak Türk kültürlerini öğrenme gerekliliğine yapılan vurguyla benzerlik göstermektedir.

#### 4.3.11. Sosyal Bilgiler Öğretimi İle İş Dünyası Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Tartışmalar

Öğretmen görüşlerine göre “Sosyal Bilgiler öğretimi ile İş dünyası arasındaki ilişki hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Ek:29’da sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yorumlar ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.3.11. Sosyal Bilgiler öğretimi ile İş dünyası arasındaki ilişki hakkındaki öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablosu

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler öğretimi ile İş dünyası arasındaki ilişki hakkındaki öğretmen görüşleri	Sosyal Bilgiler öğretimi ile İş dünyası arasındaki ilişki bulunmaktadır.	13
	Sosyal Bilgiler öğretimi ile İş dünyası arasında ilişki bulunmamaktadır.	3

Tablo.4.3.11 ve Ek:29 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi ile İş dünyası arasındaki ilişki hakkında öğretmen görüşlerinde (Ö.11;Ö.13 ve Ö.16) dışında tüm öğretmenlerin sermayeyle eğitim arasındaki ilişki olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler genellikle farklı şekillerde sermayenin eğitim dünyasını etkilediği gibi; eğitimin de sermayeden etkilendiği üzerinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden Ö.3;Ö.5 ve Ö.12'nin görüşleriyle Hill (2004) tarafından ileri sürülen eğer sermaye sahiplerinin istekleri yerine gelmezse hükümet ve mevcut sistem giderek meşruluklarını yitirir ve kriz çıkar böyle bir problemle karşılaşılması için eğitim tarafsız gibi gösterilmenin yanı sıra neoliberalizmin gerekliliğine göre bir eğitim oluşturulmalıdır görüşü örtüşmektedir.

Küreselleşme, doğrudan ekonomik güçler hâkimiyetinin/uluslar üstü sermaye gücünün bunalımdan çıkmak için toplumsal, siyasal, kültürel ve teknolojik alanlara yeni anlamlar katma, dünyayı tek bir pazar haline dönüştürme çabalarıyla ilgili olduğunu ifade eden Esgin (2001) ve Aslan (2009) küreselleşmeyle birlikte sermaye kendi çıkarları çerçevesinde tüm dünyayı denetim altına almaya çalışmaktadır. Ulus-devletin meşruiyet kaybı ulus-devlet



aleyhine, ötekinin lehine sonuçlar doğururken, ulus-devleti meşrulaştıran ulusu, amaçsız ve kimliksiz bir yapıya sokacaktır (Esgin, 2001; Aslan, 2009 ).Öğretmen görüşlerinden Ö.5;Ö.8 Ö.12'nin görüşleriyle Esgin (2001) ve Aslan (2009) görüşleri arasında bir benzerlik bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi ile iş dünyası arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri birçok uzman tarafından da dile getirilmektedir. Örneğin Cebeci (2008)'e göre eğitimde küreselleşme ile birlikte önemli dönüşümler meydana gelmiştir. Günümüzde söz konusu kavramların küresel dünyanın devletini açıklamada yetersiz kaldığı görülmüş bugünkü dünyada ise artık ulus-devlet, karar alma mekanizmasının yegâne aktörü olma noktasında gücünü büyük ölçüde yitirmiştir. Bu gücün yitirilmesine etki eden önemli faktörler ise devletin egemenlik gücünde yaşanan bu dönüşümle birlikte karar alma noktasında ön plana çıkan güçlerden biri olarak çokuluslu şirketler gösterilebilir.

Öğretmen görüşlerine (Ö.14;Ö.15) paralel olarak Duman (2011) iktidarın, yönetimin, egemenliğin, otoritenin ve hatta merkezin bile nerede, kimin elinde ve nasıl kullanıldığının herkes tarafından dile getirilen sorular olduğunu ifade etmektedir. Bu süreçte ulus-üstü iktidar figürü haline gelen uluslararası şirketler/sivil toplum örgütleri gelmektedir.

Öğretmen görüşlerinden Ö.5 ve Ö.8'in görüşüyle Hill (2004)'in okullarda eğitimin dili yüksek oranda pazarın diliyle yer değiştirmesi, öğretim görevlisi operasyonel dağıtıcı, ürün dağıtıcısı ve kalite yönetimi ve geliştirme sistemi içinde müşterinin öğrenmesini kolaylaştıran olarak nitelendirildiğine yönelik görüşleri arasında paralellik vardır.

Öğretmen görüşlerinden Ö.1;Ö.2;Ö.3;Ö.6;Ö.8;Ö.9;Ö.12 görüşlerinde iş piyasasında çalışacak kişilerin niteliğine yönelik vurgusuyla Mukul ve Sarı (2011)'in nitelikli iş gücü ihtiyacı eğitimden geçiyor görüşü ve günümüz işgücü piyasasının gereksinmelerine yanıt verecek biçimde dönüştürülmesi ise kaçınılmaz hale geldiğine yönelik görüşleri örtüşmektedir.

Genel olarak veri kaynakları değerlendirildiğinde neoliberalizm teması altında yer alan girişimcilik, hak sorumluluk ve özgürlük, şirket diline ilişkin bulguların yoğun bir şekilde Sosyal Bilgiler 6. Sınıf ders, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer aldığı söylenebilir. Uzman görüşleri incelendiğinde ise politik açıdan tarafsız olmadığı, farklı oranlarda politik mesajlar içerdiği, Sosyal Bilgiler disiplini değişen iktidarla birlikte farklı politik görüşlerden etkilendiği; siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin öğretiminde önemli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde ise; neoliberalizme ilişkin şirket dili, ekonomi, yaratıcılık, girişimcilik gibi bir çok öğelerin veri kaynaklarında



yer aldığını; ayrıca milliyetçiliğe ilişkin militarizm ve kültürel farklılıklara ilişkin öğelerinde farklı oranlarda veri kaynaklarında bulunduğunu ifade etmişlerdir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında araştırma süreci boyunca elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Ayrıca bu sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1.SONUÇLAR

##### 5.1.1.Sosyal Bilgiler Dersi Veri Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı eğitim politikalarından nasıl ve ne ölçüde etkilendiği incelendiğinde girişimcilik, temel hak ve özgürlükler; şirket dilinin veri kaynaklarında sıklıkla kullanıldığı ve bu temaların neoliberalizm dünya görüşüyle yakından ilişkili kavramlar olduğu görülmüştür. Veri kaynaklarında devamlı girişimciliğe yönelik örneklerin sunulması, şirket, ticaret, kar-zarar kavramlarının yanı sıra ithalat-ihracat gibi kavramların neredeyse tüm veri kaynaklarındaki ünitelerde yoğunluklu olarak sunulmasının arka planında ekonomi ile ilgili kavram ve becerilerle donanmış bir öğrenci tipi oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Buradan hareketle Sosyal Bilgiler 6.sınıf ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında neoliberalizm dünya görüşünden önemli derecede etkilendiği söylenebilir. Ayrıca militarizm ve kültürel farklılık bağlamında veri kaynaklarında örnekler bulunmaktadır. Neoliberalizmin yanında milliyetçilik dünya görüşünün de veri kaynaklarını etkilediği söylenebilir.

##### 5.1.2.Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Uzman Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Sosyal Bilgiler öğretim programı ve veri kaynakları çerçevesinde uzmanlara sorulan sorular çerçevesinde politik değerler ve görüşler hakkındaki şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders ve öğrenci çalışma kitaplarıyla öğretmen kılavuz kitaplarına göz önünde bulundurulduğunda politik açıdan tarafsızlığına yönelik görüşleri incelendiğinde uzmanların çoğunluğu Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğrenci çalışma kitabı ve ders kitaplarında politik açıdan tarafsız olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada uzmanların Sosyal Bilgiler öğretim programında politik yönlendirmeye ilişkin mesajlar ya da herhangi bir dünya görüşüne yönelik politik yönlendirmelerin olup olmadığına yönelik olarak düşünceleri sorulduğunda çoğunluğunun herhangi bir dünya görüşüne yönelik az ya da çok yönlendirmenin farklı bağlamlarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzmanlara yönelik Türkiye Cumhuriyeti tarihinde farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programlarının politik dünya görüşlerinden ne kadar etkilendiğini ya da Sosyal

Bilgiler öğretim programı ile iktidar arasında nasıl bir ilişki olduğuna yönelik soruya bir uzman hariç tümü değişik dönemlerde politik dünya görüşü ile Sosyal Bilgiler öğretim programı arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Uzmanlara sorulan Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi bağlamında Sosyal Bilgiler öğretim programının nasıl bir işlev gördüğüne yönelik soruya Sosyal Bilgiler dersinin siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin öğretiminde en önemli derslerden birinin Sosyal Bilgiler dersi olduğunu ifade etmektedir. Siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin öğretiminde uygulamada öğretmen, zaman ve öğretim şekli kaynaklanan sorunlara dikkat çekmektedir. Uzmanlardan bazılarının göreyse bu tür konuların öğrencilere öncelikli olarak erken yaşlarda öğretilmesi üzerinde durmakta ve bu öğretim sürecinde Sosyal Bilgiler dersine önemli görevler düşmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim programı ve veri kaynakları çerçevesinde ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük öğelerle ilgili uzmanlardan bazıları bu kavramlarla ekonomi okuryazarlığı arasındaki ilişkilere dikkat çekmektedir. Uzmanlardan bazılarının göreyse ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramların öğrencileri yeterince etkilemediğine dikkat çekmektedir. Bunun gerekçesi olarak ise Sosyal Bilgilerin tarih, coğrafya öğretimi olarak algılanması ve gelişim özelliklerine göre daha farklı ilgi alanına dikkat çekmektedir. Yine bazı uzmanlar söz konusu bu kavramların daha çok kapitalizmle ilişkili kavramlar olduğunu ifade etmektedirler. Bu kavramlardan ziyade; öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olarak tasarruf, ihtiyaçlar, isteklerin öğretilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin veri kaynaklarında millet, millî birlik ve beraberlik, millî kültür öğelerine ilişkin olarak uzmanlar bu kavramların öğrenci çalışma, ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabında yer verilmesini olumlu olarak görmekte ve bu kavramların öğretilmesi noktasında Sosyal Bilgiler dersine önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Millet, millî birlik ve beraberlik, millî kültürle ilgili olarak bu kavramların öğretimine ilişkin bilgilerin önemli olduğu bunun yanı sıra milli vatandaşlık ile dünya vatandaşlığı kavramlarının uyum içerisinde öğretilmesi gerekliliğini belirtmektedir. Söz konusu öğelerin öğrenciye milli kimlik açısından aidiyet kazandırmada önemli bir rol üstlendiğini uzmanlardan tarafından ifade edilmektedir.

### 5.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde Sosyal Bilgiler programının amaçladığı bireyin özellikleri olarak milli ve manevi değerleri önemseyen, girişimcilik

bağlamında yaratıcı, üretken, yeniliğe açık; ticaretin geliştirilmesine yönelik beceriler olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik nasıl bir bakış açısı kazandırmaya çalıştığıyla ilgili öğretmenlerin bir kısmı bu becerilerin kazandırılmasına yönelik oldukça fazla örnek olduğunu belirtirken bir kısmının ise toplumun kültürel yapısından dolayı bu becerilerin kazandırılmasının mümkün olmadığına yönelik görüş belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik okul-iş dünyası bağlamında nasıl bir bakış açısı sunulduğuna yönelik öğretmen görüşlerinin neredeyse tamamı okul ile iş dünyası arasında bir bağlantı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Gerekçe olarak ise okuldaki mezun olduktan sonra öğrencilerin iş ihtiyacı belirtilmektedir.

Veri kaynaklarında kullanılan dil (kavramlar) ile ilgili düşüncelerinin neler olduğu ve herhangi bir dünya görüşünün ön plana çıkararak kavramların ağırlıklı olarak kullanılıp kullanılmadığına yönelik olarak öğretmenler veri kaynaklarının tarafsız, hem yerel hem de farklı kültürleri yansıtacak şekilde hazırlandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin belli bir kısmı veri kaynaklarında kullanılan dilin olumlu yönlerinden söz ederken; çoğunluğun kullanılan dil ile ilgili rahatsızlıklarını dile getirmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretim programının ekonomiye yönelik nasıl bir bakış açısı kazandırmaya çalıştığıyla ilgili öğretmen görüşlerinin neredeyse tamamı öğretim programı ile ekonomi arasında olumlu görüş belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretim programı ve veri kaynaklarının temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin daha çok özgürlük konusu üzerinde durdukları görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının özgürlüğün yanlış bir şekilde sınırsız olarak bir şeyleri istemek bazılarının ise özgürlükte dengenin sağlanması üzerinde durdukları görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programı ve veri kaynaklarında bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili nasıl bir bakış açısı sunduğuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bazılarının toplumsal ve bireysel haklar söz konusu olduğunda bireysel hakların; bazı öğretmenlere göre bireysel ve toplumsal hakların eşit derecede geliştirildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sadece bir öğretmen toplumsal ve bireysel haklar konusunda toplumsal hakların daha öncelikli olarak kazandırılmaya çalışıldığını ifade etmiştir.

Veri kaynaklarında askeriyede kullanılan dile(buyurgan, emredici) yönelik öğretmen görüşlerinin çoğunluğu veri kaynaklarında askeriyede kullanılan dilin öğrenci çalışma ve ders

kitabı içerisinde herhangi bir şekilde yer almamaktadır. Bazı öğretmen görüşlerine göre ise askeriyede kullanılan dil farklı şekillerde Sosyal Bilgiler ders kitabında yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretim programı ve veri kaynaklarında ordu-toplum ilişkisi açısından nasıl bir bağlantı kurulduğuna yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenlere göre Sosyal Bilgiler ders kitabında askeriye tarafından kullanılan emredici dilin ders kitaplarında yer almadığını/bununla ilgili örneğe rastlamadığını ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin ise askeriyede kullanılan dilin ders kitabı içerisinde yer aldığını ifade etmektedirler. Ancak ders kitabında kullanılan askeri dilin bazı öğretmenler tarafından kullanılan ifadelerin azlığından ve yeterince yer verilmediğinden şikâyetlerini dile getirirken bazı öğretmenlerinse kullanım tarzı ile ilgili sıkıntılar üzerinde durmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretim programı ve veri kaynakları ile ilgili farklı milletlere karşı tarafsızlığı hakkında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazıları veri kaynaklarında kültürel tarafsızlık üzerinde dururken; bazı öğretmenler Türk Kültürünün daha fazla üzerinde durulduğu bir öğretmenin ise farklı kültürleri dışladığını ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretim programı ile İş dünyası arasındaki ilişki hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde neredeyse öğretmenlerin tamamı öğretim programıyla iş dünyası arasında bir bağlantı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı öğretim programıyla iş dünyası arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir.

## 5.2.ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders ve öğrenci çalışma kitapları; öğretmen görüşleri, uzmanların görüşleri üzerinde yapılan analizlerin ve ortaya çıkan sonuçların ışığında program geliştirme uzmanları, kitap yazarlarına, araştırmacılara yönelik öneriler aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

### 5.2.1.Program Geliştirme Uzmanları ve Kitap Yazarlarına Yönelik Öneriler

- 1.Araştırma bulgularının ortaya koyduğu üzere, Sosyal Bilgiler öğretim programının içeriği, programda yer alan konular gerek dersin işleniş aşamasında gerekse de ders kitaplarında doğrudan karşılık bulmaktadır. Veri kaynaklarında ve öğretmen, uzman görüşlerinde şirket dili/kültürü ile şekillenmiş olan öğretim programının yanı sıra Türkiye'ye özgü gelenek ve göreneklerin, milli ve manevi değerlere duyarlı bir Sosyal Bilgiler öğretim için değişime öğretim programından başlanması gerekli olduğu düşünülmektedir.
2. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan dilin daha anlaşılır kavramlardan oluşmasının hem öğrencilerin gelişim özellikleri hem de öğretmenlerin konuları daha anlaşılır kılınmalarında yararlı olacağı düşünülmektedir.
3. Program geliştirme sürecinde Türkiye'nin yaşam tarzını yansıtacak bilgilerin veri kaynaklarına yansıtılmasının doğru olacağı düşünülmektedir.
- 4.Özellikle öğrencilere daha yapıcı bir dil kullanılması; savaş, yok etme; boyun eğdirme gibi kavramlardan uzak durulması gerekmektedir.
- 5.Destanların aktarılırken bunların birer gerçeklik olarak sunulmaması daha çok bilimsel verilerden hareketle gerçekliklerin sunulması; bu şekilde sunulmadığı durumlarda destanların gerçeklikle ilişkisinin açık olarak belirtilmesinin doğru olacağı düşünülmektedir.
- 6.Özellikle veri kaynaklarında devamlı üreten, risk alan, tüketen birey anlayışı aktarılırken bireyin bu riski alırken nelere dikkat etmesi gerektiği, hakkını ararken nereye nasıl başvuracağı, yardımlaşma, iş birliği içerisinde çalışma ahlakının da işlenmesi gerekmektedir.
7. Kültürel farklılıkların birer çeşitlilik ve zenginlik olarak görülmesi farklı kültürlerle ilgili bilgi verilirken öğrencilerde kültürlere karşı kin ve nefret söyleminden ya da ön yargılar oluşturacak düşüncelerden uzak durulmasının (Çinliler/Araplara yönelik olumsuz ifadeler) doğru olacağı düşünülmektedir.

8.Askeriyede kullanılan dil yerine daha sivil, demokratik değerleri önceleyen bir dilin kullanılmasının doğru olacağı düşünülmektedir.

9.Özellikle örneklerin ve projelerin devamlı para kazanmaya yönelik verilmesinden ziyade; para kazanmanın dışında hoşgörüyeye yönelik engellilere, yaşlılara nasıl yardımcı olunacağına yönelik merhamet eksenli örnekliklerin ve projelerin de göz önünde bulundurulmasını doğru olacağı düşünülmektedir.

10.Verit kaynaklarında öğrencilere milli kimlik ve beraberliğin yanı sıra dünya vatandaşlığının da öğretilmesine yönelik bilgilerin aktarılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

11.Öğretmenlerin öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin kazandırılmasında daha etkin rol alması ve hangi bilgi ve becerilerin kazandırıldığı; bu kazandırılan bilgi ve becerilerin sadece aktarıcısı olmaktan ziyade; söz konusu bu bilgi ve becerilerin arkasındaki gerçekliğin de farkında olmaları önemli görünmektedir.

#### 5.2.2.Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada yeniden kavramsallaştırmacılık bağlamında 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı politik bir metin olarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar yeniden kavramsallaştırmacılık akımının programı anlama türlerinden tarihsel bir metin olarak, cinsiyet üzerine eğitim programını anlama, Fenomenoloji k olarak eğitim programını anlama gibi farklı eğitim programını anlama tarzı üzerine çalışabilirler.
2. Bu araştırmada 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programını anlamaya yönelik bir çalışma olup farklı sınıf ya da kademelerdeki eğitim programları politik bir metin olarak incelenebilir.
3. Farklı disiplinlerdeki öğretim programları yeniden kavramsallaştırmacılığın programı anlamaya yönelik anlama tarzlarında incelenebilir.
4. ABD eğitim programının şu anki durumu ve yeniden kavramsallaştırmacılık akımının etkisi göz önünde bulundurarak karşılaştırmalar yapılabilir.
5. Söz konusu nitel bir araştırma olup nicel ölçme araçları kullanılarak bir araştırma yapılarak bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
6. Öğretmenlerin derste kendi dünya görüşlerini aktaran politik söylemleri kullanıp kullanmadığı; kullanılıyorsa hangi oranda kullanıldığı araştırılabilir.

7. Öğretmenlerin milli kimlik/bilincin oluşturulmasında karşılaştıkları problemler ve bunun çözüm yollarına ilişkin bir araştırma yapılabilir.
8. Öğrencilerin siyasal sosyalleşmesine yönelik araştırma yapılarak var olan siyasi dünya görüşünün öğrencileri hangi düzeyde etkilediği araştırılabilir.



## KAYNAKÇA

- Abulad, R. (2007). What is Hermeneutics? *Kritike Journal*, 11-23.
- Akçam, T. (2008). Türk Ulusal Kimliği Üzerine Bazı Tezler. T. Bora, & M. Gültekingil içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* (s. 53). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akdağ, H., & Çoklar, A. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internet'in yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2.
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1-14.
- Akın, U., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişisine Farklı Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 81-90.
- Akkaş, H. H.(2005) Muhafazakâr Siyasi Düşünce Kavramı Üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.(7),2
- Akman, A. (2008). Etnik-Sivil Kuramsal İkileminin Ötesinde:Modernist Milliyetçilik. T. Bora, & M. Gültekingil içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce c:4.Milliyetçilik*. (s. 81). İstanbul: İletişim Yayınları.
- AKP. (2015). *AKP 7 Haziran 2015 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi*.  
<http://www.akparti.org.tr/2015-beyanname.pdf>.Erişim Tarihi:16.04.2015 .
- Albayrak.M. (20.03.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.). *Kemalizmin-Dusunsel-Temelleri-Ve-Tarihsel-Olusumu*. <http://www.atam.gov.tr>.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. *Timutekin.A. (Çev.)*. İstanbul: İthaki.
- Altınay, A. G. (2009). *Can veririm, kan dökerim: Ders kitaplarında Militarizm*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınlar.
- Altınay, A., & Bora, T. (2008). Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik. T. Bora, & M. Gültekingil içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* (s. 140-146). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aoki, T. (2005). *Toward Curriculum Inquiry in a New Key*. London: Lawrence Erlbaum .
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum. Second edition*. London: Routledge.
- Apple, M. (2000). *Official knowledge. Second edition*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *The state and the politics of knowledge*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2010). Curriculum studies, The future of: Essay 1. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 237-238). California: Sage pub.

- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. (2011). *The Routledge international handbook of critical education*. London: Taylor & Francis.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1997). *Postmodern Education: Politics, Culture, And Social Criticism*. London: University Of Minnesota Pres.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1997). *Postmodern Education: Politics, Culture, And Social Criticism. Third printing*. London: University of Minnesota Pres.
- Arseven, A., Gür, T., & Dilci, T. (2013). Geleneksel Yaklaşımdan Yapılandırmacı Yaklaşım Geçişte Öğretmen Adaylarının Görüş Ve Değerlendirmeleri; Bir Söylem Analiz. *Karadeniz-Blacksea*, 123-135.
- Arslan, E. (2008). Türkiye’de Irkçılık. T. Bora, & M. M. Gültekingil içinde, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce* (s. 416). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Asan, H. (2010). “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *Fe Dergi*, 65-74.
- Asher, N. (2010). Postcolonial Theory. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 662). California: Sage pub.
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin eğitim boyutu. *Ege Eğitim Dergisi*, 1,2.
- Aslan, S. (2009). Küreselleşmenin ulus devletlere etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 289-296.
- Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 195-212.
- Autio, T. (2003). Postmodern Paradoxes In Finland:The Confinements Of Rationality In Curriculum Studies. . W. Pinar içinde, *International handbook of curriculum research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Avan, S. (2015). Gerçekten Liberalizm Mi? Yoksa Sadece Söylem Mi? Tek Partili Türkiyede Liberal Gelişmeler. *Akademik Bakış Dergisi.*, 31,32.
- Ayhan, S. ( 1995). Paulo Freire: Yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*, 193-205.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 48,49.
- Bahçe, S. A., & Bahçe, S. (2014). Türkiye’de Eğitim ve Sınıf Üzerine Gözlemler. *Mülkiye Dergis*, 159-182.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergis*, 61-82.

- Baltacı, C. (2004). Yeni Sağ Üzerine Bir Eleştiri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Bümen,T.N., &Aktan, S. (2014 ). Yeniden Kavramsallaştırma Akımı Işığında Türkiye’de Eğitim Programları Ve Öğretim Alanı Üzerine Özeleştirel Bir Çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1123-1144 .
- Çaha, Ö. (2004). Muhafazakâr Düşüncede Toplum. *Liberal Düşünce*, 34, 15-23.
- Bauman, Z. (2002). Modernite,Postmodernite ve Estetik . Yıldız,A.(Çev.). *Doğu Batı* , 52-55.
- Beckmann, A., Cooper, C., & Hill, D. (2009). Neoliberalization and managerialization of ‘education’ in England and Wales a case for reconstructing education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 311-345.
- Belge, M. (2009). Mustafa Kemal ve Kemalizm. T. Bora, & M. Gültekingil içinde, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c:2.Kemalizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boostrom, R. (2010). Hidden Curriculum. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies*. (s. 439,440.). California: Sage pub.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in Capitalist America*. Newyork: Haymarket Books.
- Bozkurt, Ö., Kalkan, A., Koyuncu, O., & Alparslan, A. (2012). Türkiye’de Girişimciliğin Gelişimi:Girişimciler Üzerinde Nitel Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., & Karadeniz, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(7.bas.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, İ. (2010 ). *Velilerin İlköğretimden Beklentileri: Osmaniye Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Selçuk Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü,Konya.
- Can, İ. (2013). Türk Ulusal Kimliğinin İnşasında Milli Eğitim İdeolojisinin Rolü. *Sosyoloji Divanı*, 17,18.
- Carson, R. (2010). Curriculum Implementation. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 213-214). California: Sage pub.
- Cebeci, K. (2008). Küreselleşme Bağlamında Ulus-Devletin Egemenlik Gücünün Dönüşümü. *Sayıştay Dergisi*, 28,29,35,36.
- Cevizci, A. (1997). *Hermeneutik. Felsefe Sözlüğü*.(Genişletilmiş 2.Bsm). Ankara: Ekin Yayınları.
- Chiarelott, L. (2010). Journal of the American association for the advancement of curriculum Studies. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 508.). California: Sage pub.

- Çalışkan, F. ( 2005). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Aktif Öğrenme Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.Sosyal Bilimler Enstitüsü,Mustafa Kemal Üniversitesi,Hatay .
- Çayır, K. (2014). *“Biz Kimiz” Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2008). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. *Söylem Analizi*, 104-115.
- Çetin, H. (2001). Devlet, İdeoloji ve Eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 201-211.
- Çetin, H. (2001). Liberalizmin Temel İlkeleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 221-230.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum . Başman,H.A. (Çev.)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dijk, T. (2001). Critical discourse analysis. D. Schiffrin, D. Tanen, & H. Hamilton içinde, *In The Handbook of Discourse Analysis* (s. 352-372). Oxford: Blakwell Publishing.
- Dijk, T. (2003). Critical discourse analysis. D. Schiffrin, D. Tanen, & H. Hamilton içinde, *The Handbook of Discourse Analysis* (s. 352-372). Oxford: Blakwell Publishing.
- Dikkaya, M., & Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve Bilgi Toplumu, Eğitimin Küreselleşmesi ve Neoliberal Politikaların Etkileri. *Uluslar arası İlişkiler Dergisi*, 167,168.
- Dinç, S. (t.y). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihimizde II. Milli Eğitim Şûrası ve uygulamaları*. (<http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/saitdincIIilliegitimsurasi.pdf>. 03.04.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Doğan, O. (2012). *Upper Elementary Mathematics Curriculum In Turkey: A Critical Discourse Analysis*. The Degree Of Doctor Of Philosophy In The Department Of Elementary Education: Metu.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 80,81.
- Duman, M. Z. (2011). The victory of neo-liberal globalization. *International Journal of Human Sciences*, 666-700.
- Duran, H. (2009). *Eğitim Okul ve Şirket*. İstanbul: Sosyoloji Konferansları.

- Durmuş, M. (2012). Yeniden Kamusalılık! Kamusalılığı Yeniden Tanımlamak Ya Da Yerine Devrimci Bir Seçenek Koymak? *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 39,40.
- Durur, E. K. (2011). Milliyetçilik Söylemi ve Medya. *Atatürk Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi*, 35-50.
- Eatwell, R. (1994). Contemporary Political Ideologies. R. Eatwell, & A. Wright içinde, *Ideologies:Approaches and Trends* (s. 2-4). London:: Pinter Publishers.
- Ellece, S., & Baker, P. (2011). *Key terms in discourse analysis*. London: A&C Black.
- Erdoğan, M. (2004). Muhafazakârlık: Ana Temalar. *Liberal Düşünce*, 34, 5-9.
- Ersoy, D. (2012). *Akp Dönemi Türkiye''Sinde Yeni Bir Hegemonya Arayışında Liberal Entelektüeller- İktidar İlişkisi*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertuğrul, K. (2012). AKP's neo-conservatism and politics of otherness in Europe-Turkey relation. *New Perspectives on Turkey*, 157-186.
- Esen, Ş., & Çetin, S. (2010). Siyasi Parti Ve Hükümet Programlarında Girişimcilik Ve İnovasyon. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi .sayı :34 – Aralık 2012.*, 78.
- Esgin, A. (2001). Ulus-Devlet ve Küreselleşmeye İlişkin Bazı Tartışmalar . *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 185-192.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis',. T. Dijk içinde, *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (s. 258-284). London: Sage Publications.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Feldman, S. (2000). *American Legal Thought from Premodernism to Postmodernism: An Intellectual Voyage*. New York : Oxford University Pres.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. , . New York: Continuum International Publishing. .
- Georgeon, F. (1996). *Türk milliyetçiliğinin Kökenleri Yusuf Akçura (1876-1935)*. Er,A.(Çev.), 2.Baskı. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları ,.
- Georgeon, F. (2000). *Osmanlı-Türk Modernleşmesi (1900-1930)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Giroux, H. (2003). Democracy, Schooling, and the Culture of Fear after September 11. J. Saltman, & D. Gabbard içinde, *Education As Enforcement The Militarization And Corporatization Of School* (s. vii-xiii). Newyork: Routledge Falmer.
- Giroux, H. (2006). *America on the edge : Henry Giroux on politics, culture, and education.* . New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard educational review*, 425-464.
- Goodson, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics* . Newyork: Routledge.
- Gök, F. (2004). Eğitimin Özelleştirilmesi. N. Balkan, & S. Savran içinde, *Neoliberalizmin Tahribatı* (s. 100,101). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gökalp, E. (2007). Milliyetçilik: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 79-298.
- Gömlüksiz, M., & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 95-134.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Kale,N.(Çev.). Ankara: Ütopya.
- Gutok, L. (1988). Eğitime İlişkin Felsefi ve İdeolojik Görüşler.Kale,N. (Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 279-285.
- Güngör, E. (1980). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik.* . Ankara: Töre Devlet Yayınevi.
- Gür, T. (2013). Post-Modern Bir Araştırma Yöntemi Olarak Söylem Çözümlemesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 185-202.
- Hardee, S. (2010). Resegregation of Schools. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studie* (s. 735-736). California: Sage pub.
- Helfenbein, R., & Buffington, J. (2010). Social Control Theory. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 788). California: Sage pub.
- Hill, D. (2003). Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2.
- Hill, D. (2004). Books, Banks and Bullets: controlling our minds – the global project of imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy. *Policy Futures in Education*, 507-515.
- Hill, D. (2010). Class, Capital and Education in this Neoliberal and Neoconservative Period”. Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism. *Policy Futures in Education*, 119-144.
- Hlebowitsh, P. (1999 ). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 343-354.

- Hlebowitsh, P. (2010). Centripetal thinking in curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, 503-513.
- Hoadley, U. (2011). *Knowledge, Knowers and Knowing*. London: Routledge.
- Hursh, D. (2000). Neoliberalism and the Control of Teachers, Students, and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability. *Cultural Logic: Marxist Theory & Practice Journal*, 2,3.
- İnaç, M., & Demiray, M. (2004). Siyasal Bir İdeoloji Olarak Neo – Liberalizm. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 163-184.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde İdeolojik Boyut*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnal, K. (2006). ‘Eğitim Kampanyaları’ Neye Hizmet Ediyor, Neyi Gizliyor? *Eğitimde Zil ve Teneffüs Dergisi*, 4,5.
- İnal, K. (2013). Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praksis Dergisi*, 265-287.
- İnan, S. (2013). Türkiye'nin Demokrasi Eğitiminde Netameli Bir Konu: Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Militarizm. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31-38.
- İnsel, A. (2004). *Neoliberalizm: Hegomanyanın Yeni Dili*. İstanbul: Birikim.
- İnsel, A. (2009). Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Tarihi. T. Bora, & M. Gültekingil içinde, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Tarihi* (s. 15,16). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Janesick, V. J. (2003). *Curriculum trends: A reference handbook*. USA: ABC-CLIO.
- Kabira, W., & Masinjila, M. (1997). *Abc Of Gender Analysis. Forum for African Women Educationalists*. Kenya: FAWE.
- Kahraman, S. D. (2010). Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 30, 35.
- Kale, N. (1995). Postmodern-Eğitim ve Hermeneutik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 281-292.
- Kale, N. (2002). Modernizmden Postmodernist Söylemlere Doğru. *Doğu Batı*, 29-49.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25-30.
- Kan, Ç. (2010). ABD Ve Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 666-671.

- Kanci, T. (2007). *Imagining The Turkish Men And Women: Nationalism, Modernism And Militarism In Primary School Textbooks, 1928-2000*. Unpublished Doctoral Thesis: Sabancı University .
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye’de Milli eğitim İdeolojisi ve siyasal Toplumsallaşma Üzerine Etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kara, N. (2006). Feministlerin Toplumsal Hareket olarak Medyada Yansıma(ma)sı. *Küresel İletişim Dergisi* .
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomenoloji k bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Karasioğlu, F., & Duman, H. (2006). Gelişmekte Olan Ülkelerde Girişimcilik Kültürü ve Risk Sermayesi Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Girişimcilik* (s. 148-159). Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları: 86.
- Kaya, E., & Eroğlu, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında İdeoloji. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 55 – 92.
- Kaya, N. (2012). Türkiye’nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar. K. Çayır, & M. Ceyhan içinde, *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (s. 1,2,14). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, N. (2015). *Türkiye Eğitim Sisteminde Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli Ayrımcılık*. İstanbul: Tarih vakfı Yayınları.
- Kaya, N. (2015). *Türkiye Eğitim Sisteminde Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli Ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Kılıç, L., & Bayram, B. (2014). Postmodernizm Ve Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 368-376.
- Kincheloe, J. (2013). Pinar's Currere and Identity in Hyperreality: Grounding the Post-formal Notion of Intrapersonal Intelligence . W. Pinar içinde, *Curriculum : Toward New identities* (s. 129-135). London: Routledge.
- Kıssack, M. (2003). Hermeneutik ve eğitim: İnsan bilimleri öğretmenleri için düşünceler. Taşdelen,V. (Çev.) . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 174-176.
- Klohr, P. (2010). An Essay-Review Of William Pinar,Understanding Curriculum. *Euromentor Journal*, 1-3.
- Koçak, C. (2008). Kemalist Milliyetçiliğin Bulanık Suları. T. Bora, & M. Gültekingil içinde, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c:4.Milliyetçilik* (s. 40-42). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Komisyon. (2013). *Türkiye Barolar Birliği Kadın Hukuku Komisyonu 1. Kadın Avukatlar Kurultayı*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları .



- Korkut, H. (1984). Eğitim ve Devlet Politikası. *Eğitim ve Bilim*, 9(49).
- Kridel, C. (2010). Postmodernism. . M. J.L. içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 669). California: Sage pub.
- Kushner, D. (1976). *Türk Milliyetçiliği'nin Doğuşu*.(Çev:Ziya doğan). İstanbul: Fener Yayınları.
- Lamm, Z. (1986). *Ideologies and Educational Thought. Psychology and Counseling in Education*. Jerusalem: Ministry of Education.
- Leıstyna, P. (2007). Neoliberalism Non-sense. P. McLaren, & J. L. Kincheloe içinde, *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (s. 97,98,100). New York: Peter Lang.
- Malewski, E. (2010). *Curriculum Studies Handbook The Next Moment*. Newyork: Routledge.
- Maya, İ. (2013). Türk Eğitim Sistemindeki Cinsiyet Eşitsizliklerinin AB Ülkeleri ile Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 168.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. New York: Roman and Little field Publishers.
- Meyer, M. (2001). Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. R. Wodak, & M. Meyer içinde, *Methods Of Critical Discourse Analysis* (s. 15,16). London: Sage Public.
- Milas, H. (2008). Milli Türk Kimliği ve Öteki (Yunan. T. Bora, & M. Gültekingil içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce c:4.Milliyetçilik*. İstanbul.: İletişim Yayınları, .
- Miller, J. (2010). Poststructuralist Research. . C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 668-670. ). California: Sage pub.
- Mukul, S., & Sarı, İ. (2011). Türkiye'de Neoliberal Eğitimin Coğrafya Ders Kitaplarına Yansıması. *Eğitim Bilim Toplum* , 129-145.
- Norris, C. (2004). *Deconstruction Theory And Practice.3rd Edition*. London: Routledge.
- Öğüt, A., Bülbül, H., & Yılmaz, N. (2006). Stratejik Yenilenme Aracı Olarak Kurumsal Girişimcilik Ve Bu Süreçte Yenilikçiliğin Önemi. *Uluslararası Girişimcilik Kongresi* (s. 83-89). Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları: 86.
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal Cinsiyet Ve İktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Toplumsal Cinsiyet Düzeni. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 302-304.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal BilimlerdeYöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 325,336,337.
- Özkan, R. (2013). İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın Figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 617-631.

- Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neo-liberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 247-274.
- Özkırmılı, U. (2008). *Milliyetçilik ve Türkiye AB ilişkileri*. İstanbul: TESEV YAYINLARI.
- Özsoy, S. (2012). Eğitimi Politik Düşün (Eme) Mek Üzerine Bir Örnek Olay İncelemesi: 4x3'lük Zorunlu Eğitim Tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum*, 93-123.
- Öztürk, O. (2013). *Kemalizm, İdeoloji Ve Hegemonya: Kuramsal Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara .
- Joseph, P.L (2010). Paradigms. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies*. (s. 630). California: Sage pub.
- Pacheco, J.A.(2012). Curriculum Studies:What is The Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* . (8),2.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi. *Eğitim Akademik Bakış* , 1217-1230.
- Pinar, W. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Newjersey: Lawrence Erlbaum .
- Pinar, W. (2008). *Curriculum Theory since 1950: Crisis, Reconceptualization, Internationalization*. Newyork: Sage Pub.
- Pinar, W. (2010). Reconceptualization. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies*. (s. 735-736). California: Sage pub.
- Pinar, W. (2013). *Curriculum : Toward New identities*. London: Routledge .
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2004). *Understading Curriculum:An İntroduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. USA: Peter Lang.
- Pinar, W., & Bowers, C. A. (1992). Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives. *Review of Research in Education*, 163-190.
- Porfilio, B., & Yu, J. (2006). Student as consumer?: A critical narrative of the commercialization of teacher education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1-14.
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. British Psychological Society. J. Richardson içinde, *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (s. 20,21). Leicester: BPS Books.
- Saltman, K. (2003). *Education As Enforcement The Militarization And Corporatization Of Schools*. Newyork: Routledge.

- Saltman, K., & Goodman, R. (2003). Rivers of Fire BP Amoco's iMPACT on Education. K. Saltman, & D. Gabbard içinde, *Education As Enforcement The Militarization And Corporatization Of School* (s. 54,55). Newyork: Routledge Falmer.
- Sarnup, M. (1993). *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*. Newyork: Athens.
- Sayılan, F. (2006). *Küresel Aktörler(DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm*. Ankara: TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. . *The School Review*, 501-522.
- Selvi, K. (2015). PhenoMethod-A New Teaching and Learning Method Design. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(8), 43-52
- Semenderoğlu, A., & Gülersoy, A. (2010). Eski ve yeni 4-5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141.
- Shaull, R. (2000). *Foreword. Pedagogy Of The Oppressed. 30th Anniversary Edition*. London: Continuum.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 63-75.
- Sivashgil, P. (2006). *Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nca Yayınlanan 6., 7. Ve 8. Sınıf Ders Kitaplarında Cinsiyet İdeolojisi*. Yüksek Lisans Tezi,Çukurova Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Adana.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the Postmodern Era*. New York: Garland.
- Smith, D. (2010). Hermeneutic Inquiry. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 668-670). California: Sage pub.
- Soare, E. (2009). New Paradigma of Curriculum Postmodernity. *Scientific Paper Journal*, 2-52.
- Söylemez, A. (2010). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik ilköğretim ve ortaöğretim ingilizce ders kitaplarındaki resimlerdeki cinsiyet temsilleri üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Programı, Ankara
- Sözen, E. (1999). *Söylem: Belirsizlik, Mücadele, Bilgi, Güç ve Refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Sumara, D., & Davis, B. (2013). Unskinning Curriculum. W. Pinar içinde, *Curriculum : Toward New identities* (s. 83,83). London: Routledge.
- Şener, B. (2014). Küreselleşme Sürecinde Ulus-Devlet Ve Egemenlik Olguları. *Tarih Okulu Dergisi* , 51-77.

- Şenses, F. (2004). Neoliberal Küreselleşme Kalkınma için Bir Fırsat mı, Engel mi? *Working Paper In Economic*, 11-13.
- Şimşek, A., & Alaslan, F. (2014). Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, Çatışmacı Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye’de Tarih Ders Kitapları. *Akademik Bakış Dergisi*, 13-19.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi. *Gazi Akademik Bakış*, 35-53.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde Kuram Ve Uygulama Bağının Kurulmasına Yönelik Felsefi Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2.
- Telçeken, M. (2014). *Türkçe ve İngilizceyi ortak dil olarak öğreten örtük müfredat*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (1980). Toplumsal Değişmelerin Ülkemiz Eğitimine Etkiler. *Eğitim ve Bilim*, 28-33.
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm Ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Thornton, J. (2010). Curriculum Design. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 202). California: Sage pub.
- Toffler, A. (1981). *Gelecek Korkusu: Şok. Turgut, S. (Çev.)*. 2. Baskı. Ankara: Altın Kitaplar.
- Tok, T. N. (2012). Türkiye’deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasaları . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 273-312.
- Topakkaya, A. (2007). Felsefi Hermeneutik. *Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi. Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 75.
- Toplantısı, İ. 1.-5. (2006). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (02.12.2005). *İlköğretim On-Line*.
- Toprakkaya, A. (2007). İdeoloji Kavramının Tarihsel Gelişim Sürecine Kısa Bir Bakış. *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 163–180.
- Türe, F. (2005). Muhafazakârlık, Yeni Sağ ve AKP. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(12), 40-57.
- Trifonas, P. P., & Peters, M. A. (2005). *Trifonas, P. P., Peters, M. A. Deconstructing Derrida: Tasks for the new humanities. Palgrave Macmillan*. London: Palgrave Macmillan.
- Turner, R. (2008). *Neo-Liberal Ideology History, Concepts And Policies*. Edinburgh: Edinburgh University Pres.
- Türkbay, R., & Polat, F. (2011). Neoliberalizmde Özgürlük Paradoksu Ve Sosyal Haklar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 85-97.

- TÜSİAD. (2002). *Türkiye’de Girişimcilik*. İstanbul: TÜSİAD Yayını.
- TÜSİAD. (2006). *Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme:Türkiye Deneyimi, Riskler Ve Fırsatlar*. İstanbul: TÜSİAD Yayını.
- Ucaman, N. (2004). *Heidegger Felsefesinde Dasein’in Ontolojik Karakteri ve “Hermeneutik Daireye Müdahale” Girişimi*. Yüksek Lisans Tezi.Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Mersin.
- Uçan, H. (2009). Modernizm/Postmodernizm ve J.Derrıdanın Yapısökümcü Okuma Ve Anlamlandırma Önerisi . *Turkish Studies* . , 2288-2291.
- Ulukütük, M. (2011). Hermeneutik Yaklaşım ve Eğitim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 33-39.
- Urša, G., Klement, P., & Marko, L. (2009). Social Economy and Social Responsibility: Alternatives to Global Anarchy of Neoliberalism? Temel,B. (Çev.). *International Journal of Social Economics* , 626-640.
- Van Dijk, T. A. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Public.
- Wodak, R. (2001). What CDA is about a summary of its history,important concepts and its developments. R. Wodak, & M. Meyer içinde, *Methods Of Critical Discourse Analysis* (s. 15,16). London: Sage Public.
- Wooffit, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis*. London: Sage Public.
- Wraga, W. G. (1999a). Extracting sun-beams out of cucumbers: The retreat from practice in re conceptualized curriculum studies . *Educational Researcher*, 4-13.
- Wraga, W. G. (1999b). The Continuing Arrogation of the Curriculum Field: A Rejoinder to Pinar. *Educational Researcher* , 16-17.
- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve Eğitim. . (1) . *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2-8.
- YAZICI, H., Reisoğlu, S., Altun, F. (2012). Etnografik Araştırmacının Değerleri İle Araştırma Yöntem Ve Sonuçları Arasındaki İlişki. *Journal of Life Sciences*, 1(1).
- Yates, L., & Grumet, M. (2011). *World Yearbook of Education 2011 Curriculum in Today’s World:Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. London: Routledge.
- Yeşilorman, M. (2003). Siyasallaşma Sürecinin Yeniden Keşfi: Siyasal Eğitim Kavramına Kuramsal Bir Giriş. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergis*, 28.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2010). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme Ve Eğitim. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-32 .
- Yılmaz, N. (2013). Sosyalleşme sürecinin siyasallaşma boyutu. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 319-331.

- Young, M. (1971). *Knowledge And Control .New Directions For The Sociology Of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Yücekök, A. (1984). *Türk Devrim Tarihi*. Ankara: Gerçek Yayınevi.
- Zürcher, E. (2009). Kemalist Düşüncenin Osmanlı Kaynaklar. T. Bora, & M. Gültekingil içinde, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c:2.Kemalizm* (s. 59-69). İstanbul: İletişim Yayınları.

**EKLER**

### **EK.1. Görüşme Formu (Uzmanlara Yönelik)**

Bu çalışma “Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımı ve Sosyal Bilgiler Öğretim programının politik bir metin olarak anlama” başlığında bir doktora tez çalışmasıdır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı 1960’lı yıllarda ABD’de ortaya çıkan ve eğitim programı alanında çalışan uzmanların asıl görevinin eğitim alanında program geliştirmeden ziyade; eğitim alanında geliştirilen programları cinsiyet, tarihsel metin, politik metin gibi farklı şekillerde anlamaya çalışmaktır. Bu bağlamda ortaya konulan görüşleriniz sadece bu çalışma kapsamında değerlendirilecek olup; başka hiç kimseyle paylaşılmayacak çalışmada hiçbir şekilde isminiz kullanılmayacaktır.

Çalışmada değerli bilgilerinizi paylaştığınızdan dolayı ve çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Fahrettin KORKMAZ  
Eğitim Programı ve Öğretimi  
Doktora Öğrencisi

Yrd.Doç.Dr.Ö.Faruk VURAL  
Gaziantep Üniversitesi  
Tez Danışmanı

- 1-Sosyal Bilgiler öğretim programını; öğretim programı,ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki örnekler bağlamında politik tarafsızlığı açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- 2- Sizce Sosyal Bilgiler öğretim programında politik yönlendirmeye ilişkin mesajlar var mıdır?
- 3- Türkiye Cumhuriyeti tarihinde farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programlarının politik dünya görüşleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sosyal Bilgiler öğretim programı ile iktidar arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?)
- 4- Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi bağlamında Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- 5- Sosyal Bilgiler Öğretim programı çerçevesinde ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında ithalat, ihracat, üretim, kâra dönük öğelerle karşılaştığımızı söyleyebilirim. Sizce bu kavramların kullanımı öğrencileri nasıl etkiler?
- 6- Sosyal Bilgiler Öğretim programı çerçevesinde ders kitaplarında millet, millî birlik ve beraberlik, millî kültür öğeleriyle karşılaştığımı söyleyebilirim, sizce Sosyal Bilgiler eğitimi öğrencilerin bu tip fikirlerin geliştirmesinde nasıl bir rol oynayabilir? Örnek verebilir misiniz?



## EK 2. Görüşme Formu (Öğretmenlere Yönelik)

Bu çalışma “Yeniden Kavramsallaştırıcılık Akımı ve Sosyal Bilgiler Öğretim programının politik bir metin olarak anlama” başlığında bir doktora tez çalışmasıdır. Yeniden kavramsallaştırıcılık akımı 1960’lı yıllarda ABD’de ortaya çıkan ve eğitim programı alanında çalışan uzmanların asıl görevinin eğitim alanında program geliştirmeden ziyade; eğitim alanında geliştirilen programları cinsiyet, tarihsel metin, politik metin gibi farklı şekillerde anlamaya çalışmaktır. Bu bağlamda ortaya konulan görüşleriniz sadece bu çalışma kapsamında değerlendirilecek olup; başka hiç kimseyle paylaşılmayacak çalışmada hiçbir şekilde isminiz kullanılmayacaktır.

Çalışmada değerli bilgilerinizi paylaştığınızdan dolayı ve çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Fahrettin KORKMAZ  
Eğitim Programı ve Öğretimi  
Doktora Öğrencisi

- 1) Sosyal Bilgiler programının amaçladığı bireyin özellikleri nelerdir? Programı bireylere hangi özellikleri kazandırmayı amaçlamaktadır?
- 2) Sosyal Bilgiler dersi yaratıcılık, üretkenlik, risk almaya yönelik nasıl bir bakış açısı kazandırmaya çalışmaktadır?
- 3) Sosyal Bilgiler dersi okul-iş dünyası bağlamında nasıl bir bakış açısı sunmaktadır?
- 4) Ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kullanılan dil (kavramlar) ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 5) Sosyal Bilgiler dersi ekonomiye yönelik nasıl bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır?
- 6) Sosyal Bilgiler dersi temel haklara, sorumluluklara ve özgürlüğe yönelik nasıl bir bakış açısı sunmaktadır?
- 7) Sosyal Bilgiler dersi bireysel hak ve sorumluluklar ile ilgili nasıl bir bakış açısı sunmaktadır? Kazandırılmaya çalışılan hak ve sorumluluklarda birey-toplum dengesi nasıl sağlanmaktadır?
- 8) Sosyal Bilgiler dersindeki müfredatta, ders ve öğrenci çalışma kitaplarında askeriyede kullanılan dil (buyurgan, emredici) nasıl yansıtılmaktadır?
- 9) Sosyal Bilgiler dersi orduya yönelik nasıl bir bakış açısı sunmaktadır? Sosyal Bilgiler dersi ordu-toplum ilişkisi açısından bir bağlantı kurulmakta mıdır?
- 10) Sosyal Bilgiler öğretimini düşündüğünüzde herhangi bir kültüre yönelik ayrıcalık tanınmakta mıdır? Sosyal Bilgiler müfredatının farklı milletlere karşı tarafsızlığını nasıl değerlendirirsiniz?
- 11) Sosyal Bilgiler dersi ile İş dünyası arasındaki ilişki hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Sermaye ile öğretim programı arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?

### EK:3.Girişimcilğe Yönelik Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Bulgular

Konu başlığı	Girişimcilikle İlgili Örnek İfadeler
Olaylar Kimleri Nasıl Etkiliyor	Geri kazanım tesisinde tonlarca çöp,kâğıt,cam,metal gibi geri dönüşümü mümkün olan materyalleri sınıflandırarak ayrıştırıyoruz.Organik atıkları ise tesiste gübreye dönüştürerek tarım sektörüne kazandırıyoruz.
Topraklarımız sularımız	Yaşadığınız yerin coğrafi özellikleri nelerdir?Bu özellikler hangi ürünle ilgili yatırım yapılmasına imkân sağlayabilir?Neden? "Canlı yaşamı için vazgeçilmez olan suyu nasıl kullanmalıyız? "Başka ne tür tasarruf tedbirleri alınabilir?Örnekler veriniz.
Projeler Yarışıyor	Yaşadığınız yerin özelliklerine uygun bir proje tasarlayacak olsaydınız hangi konuda ve nasıl bir proje önerirdiniz? Yarışmaya katılan öğrenciler proje önerilerini tasarlarken hangi coğrafi özellikleri dikkate almışlardır?Yatırım ve pazarlama önerileri nelerdir? Hayvancılık yapan çiftçileri eğitici ve bilinçlendirici çalışmalar yapma
Nitelikli insan ve mesleklerin özellikleri	Girişimcilik ve nitelikli insan gücünün ülke ekonomisinin gelişimindeki rolünü değerlendiriniz? Nitelikli insan olmanın,bir ülkenin gelişmesinin ve dünya barışına katkıda bulunmanın yolu eğitimden geçer.İyi bir eğitimden geçmiş,meslek sahibi kişiler, daha başarılı olacağı için ülkelerinin ekonomisinin gelişmesine bilinçli olarak daha çok katkıda bulunurlar. Araştırma hastanesinde çalışan bir doktor bir hastalığın tedavi yöntemlerine ilişkin yeni fikirler üretmelidir. Araştırma sonuçlarından yararlanarak daha iyi tedavi yöntemler geliştirmelidir. Kendi firmasını kurarak bağımsız çalışacak,eğitim dönemi sonrasında yetkili satıcı sıfatıyla firmamızı temsil edecek,gelir elde etmeyi hedefleyen,güveni tam,bilgisayar ve otomobil kullanan Girişimci yetkili satıcılar aranyor. Şebnem Karasu'yu başarılı bir girişimci yapan etkenler nelerdir? Nitelikli insan gücünün ülkemiz ekonomisine katkıları neler olabilir? Bütçenin düzenlenmesinde nelere dikkat edilmelidir?
Dünyada ve Ekonomik Faaliyetler	Türkiye'nin Körfez Ülkeleri ile Avrupa arasında köprü olmasını sağlayan özellikleri neler olabilir? Nüfus ve ekonomik faaliyetlerin ülkeden ülkeye farklılık göstermesinin sebepleri nelerdir?
Kaynaklar ve İhtiyaçlar	Haritayı inceleyerek Türkiye'nin bu ülkelerle ticaret yapmasının nedenleri neler olabilir?
Yaşama Hakkı Dokunulmazlığı	Siz İnsan haklarıyla ilgili kısa bir film çekseydiniz konusu ve adı ne olurdu?
Sağlık Dayanışma İçin	Ülkemizde kan bağışında bulunan insan sayısını arttırmak için neler yapılabilir? Bir kan bağış kampanyası düzenleyecek olsanız sloganınız ne olurdu? Siz olsaydınız unutkan insanlar için nasıl bir tasarlardınız?Açıklayınız Amerikan Psikoloji Derneği'nin ulaştığı sonuç insanların yaşamında neler değiştirebilir?

## EK:4.Girişimcilğe Yönelik Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Bulgular

<i>Konu başlığı</i>	<i>Girişimcilikle İlgili Örnek İfadeler</i>
<i>Hattuşaş</i>	<i>Ders kitabınızda yer alan "Hititler" sayfasını inceleyiniz. Hititler ve Mezopotamya uygarlıkları arasındaki etkileşimi anlatan bir gazete haberi hazırlayınız. Haberinizi aşağıda yer alan kil tablete yazınız.(s.37)</i>  <i>Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarının yerleşme, ekonomik faaliyet, sosyal/kültürel yapı açısından günümüzü etkilediğine ilişkin kanıtlar neler? Yakın çevrenizde hangileri kullanılmaya devam ediyor?</i>
<i>Uygarlıklar Ve Etkileşim</i>	<i>"Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşime örnek olabilecek beş cümleyi aşağıya yazınız.</i>
<i>Türklerin Yaşamı</i>	<i>İlk Türk devletleri döneminde Orta Asya'da yaşasaydınız günlük yaşamınız nasıl olurdu?</i>
<i>Eserlerde Türk İzleri</i>	<i>Aşağıda yer alan görselleri inceleyerek eski çağlardaki Türklerin yaşamlarına ilişkin hangi bilgilere ulaşabiliriz? İlgili boşluklara yazınız.</i>
<i>Araştırıyorum</i>	<i>Sizden Kök Türk Devleti ile ilgili bir yazı dizisi hazırlamanız isteniyor. Bu yazı dizisi hakkında ön araştırma yapmak için yararlanacağınız iki kaynak (tarihî belge, kitap, dergi, internet sitesi vb.) hangileri olur?</i>
<i>Performans Görevi</i>	<i>Bir seyahat acentesinde çalışıyorsunuz. Çalıştığınız acente sizden İpek Yolu'na düzenleyeceği tur için bir broşür hazırlamanızı istiyor.</i>  <i>Turun başlama ve bitiş tarihleri,süresi,konaklama ve yolculuk ücreti,turun izleyeceği yol (nereden başlayacak ve nerede bitecek),hangi ülkelerin ziyaret edileceği, bu ülkelerin eski isimleri, turu çekici kılacak bir slogan.</i>
<i>Ekonomik Çiftçi</i>	<i>Çiftçi, üretimde maliyeti düşürebilmek için nasıl bir girişimde bulunmuştur?</i>  <i>Çiftçiye ürününün pazarlama sorununu çözmek için neler tavsiye edersiniz?</i> <i>Çiftçinin girişimi sonucunda bütçesindeki gelir - gider dengesinin durumu nasıl olmuştur?</i>
<i>Benim Projem</i>	<i>Projenin Adı,Amacı ve projenin gerçekleştirilmesi için yapılacaklar, Tanıtımı</i> <i>Projenizi hazırlarken dikkate aldığınız coğrafi özelliği, yatırım ve pazarlama önerilerinizi aşağıdaki tabloya yazınız</i> <i>Coğrafi Özellikler, Yatırım Önerileri, Pazarlama Önerileri</i>
<i>Nitelikli Gücü</i>	<i>İnsan</i> <i>Sizce eğitimin, bir ülkenin gelişmesindeki yeri ne olabilir? Açıklayınız.</i> <i>Bir işi iyi yapan bir insan olabilmek için neler yapılmalıdır?</i>
<i>Enerji Türkiye</i>	<i>Koridoru</i> <i>Sizce, ülkemiz üzerinden birçok boru hattının geçmesinin nedenleri neler olabilir?</i> <i>Türkiye'yi enerji koridoru hâline getiren boru hatları, ülkemizi nasıl etkileyecektir?</i>
<i>Gelecek Planımız</i>	<i>Ülkemiz ihtiyaçlarının yerli kaynaklarla karşılanması neden önemlidir?</i>

## EK:5. Girişimciliğe Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Bulgular

Konu başlığı	Girişimcilikle İlgili Bulgular
Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Vizyonu	Sosyal bilgiler Programının vizyonu; sosyal yaşamda etkin, üretken, hakları ve sorumlulukları bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir. Bu program, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmelerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemsemektedir (Öğretmen Kılavuz Kitabı(ÖKK) ,2014:25).
Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları 2.maddede:	İnsan haklarına saygılı; kişilik ve <b>teşebbüse değer veren</b> , topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir.
Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları 3.maddede:	iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.
Sosyal Bilgiler Öğretim Programının genel Amaçları	<p>Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir (SÖP:Md,7)</p> <p>Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar(SÖP:Md,10).</p> <p>Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır(SÖP:Md,11).</p> <p>Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için <u>kendine özgü görüşler ileri sürer</u> (SÖP:Md,14).</p> <p>Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder (SÖP:Md,14) (Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2014:25).</p>
Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılacak beceriler	Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Girişimcilik Becerisi, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi (MEB ,2014)
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı girişimcilik becerisinin özellikleri	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Meslekleri ve çevresindeki iş yerlerini tanıma</li> <li>2. Çevresindeki tanınmış ve başarılı girişimcileri tanıma</li> <li>3. Kişilerin ekonomi içinde, çalışan ve tüketici olarak oynadıkları rolleri keşfetme</li> <li>4. Eğitimin kendi geleceği üzerindeki önemli rolünü anlama</li> <li>5. Ekonominin temel kavramlarını edinme</li> <li>6. Girişimciliğin karşı karşıya olduğu zorlukları anlama</li> <li>7. Yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlayabilme (MEB ,2014)</li> </ol>
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı girişimcilerin özellikleri	<p>Hızlı düşünme ,Belirsizlik altında hızlı karar alma</p> <p>Kararlı ve azimli olma ,Güçlü sezgi sahibi olma</p> <p>İyi gözlemci olma,Hayal gücü yüksek olma</p> <p>Kaynaklara ulaşabilecek ilişkiler ağına sahip olma</p> <p>Kaynaklar arasında özellikle insan kaynaklarını iyi yönetebilme,Düşünme ve muhakeme yetenekleri güçlü olma ,Çok yönlü düşünebilme,</p> <p>Yeniliklerin kabul edilmesini sağlayacak ikna gücüne sahip olma,İyi iletişim kurma, Bağımsız düşünebilme ,Esnek ve yaratıcı olma,Kendine güvenme,Dayanıklı ve ısrarcı olma(MEB ,2014)</p>

*Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılacak beceriler* *Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Girişimcilik Becerisi, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi (MEB ,2014)*

*Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılacak beceriler* *Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Girişimcilik Becerisi, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi (MEB ,2014)*

## EK:6.Temel Hak ve Özgürlükler İle İlgili Ders Kitabındaki Bulgular

<i>Konu başlığı</i>	<i>Temel Hak ve Özgürlükler İlgili Örnek İfadeler</i>
<i>Olaylar Kimleri Nasıl Etkiliyor</i>	<i>Yaşadığınız yerde bir okul açılması kimleri nasıl etkiliyor? Açıklayınız</i> <i>Okulda herhangi bir sorunla karşılaştığınızda sorununuza çözüm ararken haklarınızı, sorumluluklarınızı ve özgürlüklerinizi dikkate alıyor musunuz? Neden?</i> <i>Ankara Katı Atık Yönetimi Projesinin sonuçlarından kimler etkilenmiş olabilir? Açıklayınız.</i>
<i>Çözüm Buluyoruz</i>	<i>Özgürlük hiç kimse için başına buyruk olmak demek değildir.</i> <i>Sizce özgürlüğün sınırı nedir?</i>  <i>Kanunlar ve kurallar çerçevesinde hareket etmek en önemli sorumluluklarımızdandır.</i> <i>Doğuştan sahip olduğumuz haklar bütün insanlar için geçerlidir.</i> <i>Ankara Valiliği, engellilerin hangi haklarına yönelik bir çalışma yapmaktadır?</i>
<i>Ben Etkin Bir Vatandaşım</i>	<i>Tüketici hakları ile ilgili aşağıdaki ifadelerin hak, sorumluluk ve özgürlük olarak sıralaması hangi seçenekte doğru verilmiştir? Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması neden önemlidir?</i>
<i>Vergi Verelim</i>	<i>Vergi vermek ve alınan vergileri halkın hizmetine sunmak neden bir sorumluluktur?</i> <i>Vergi vererek, seçme ve seçilme hakkımızı kullanarak, kanunlara uyarak ülkemizin gelişmesini sağlamış oluruz.</i>
<i>Dünya Alarm veriyor</i>	<i>Sulamanın ve gübre kullanımının bilinçsizce yapılmaya devam etmesi durumunda insan yaşamı nasıl etkilenir? Açıklayınız</i>
<i>Yardımlaşma ve İşbirliği</i>	<i>Bütün dünyada hayatın bayram olması için insanlara ve ülkelere düşen görevler nelerdir?</i>
<i>Hazırlık Çalışmaları</i>	<i>Hak ve özgürlük kavramlarından neler anlıyorsunuz? Açıklayınız.</i> <i>Fransız İhtilali'nin insan haklarının gelişimine ne gibi katkıları olmuştur? Araştırınız</i>
<i>Türklerde Demokrasi</i>	<i>1876 yılında yürürlüğe giren ilk Osmanlı Anayasası'nın genel haklar kısmında yasalar önünde eşitlik, kişi dokunulmazlığı, basın özgürlüğü, dilekçe hakkı, eğitim özgürlüğü, kamu görevlerine girebilme hakkı, vergilerin kanunla alınması gibi hak ve özgürlükler yer almaktaydı.</i>
<i>Temel Hak ve Özgürlüklerimiz</i>	<i>Başlıca temel haklar; konut dokunulmazlığı, özel yaşamın gizliliği, sağlık, eğitim hakkı, yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüdür. Temel hak ve özgürlüklerin sınırları yasalarla belirlenmiştir. Kişi kendi temel haklarını korurken başkasının temel haklarına zarar veremez.</i>
<i>Yaşama ve Dokunulmazlığı</i>	<i>Devletin yaşama ve kişi dokunulmazlığı haklarını yasalarla güvence altına alması neden önemlidir</i>

## EK:7. Temel Hak ve Özgürlükler İlgili Öğrenci Çalışma Kitabında Bulgular

<i>Konu başlığı</i>	<i>Temel Hak ve Özgürlükler İlgili Örnek İfadeler</i>
<i>Olaylar Kimleri Nasıl Etkiliyor</i>	<i>Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları (TCDD), demiryolu güzergâhında bulunan bütün köylere kütüphane kurmak için kampanya düzenledi. Antalya'da başlatılan kampanya, yapılan kitap bağışlarıyla çığ gibi büyüyerek Türkiye geneline yayılıyor. Olay kimleri, nasıl etkilemiş olabilir?</i>
<i>Çözüm Olabilir?</i>	<i>Ne</i> <i>Mehmet Çelik'in bir fabrikası vardır. Bu fabrika ona zamanında çok para kazandırmıştı. Ancak yanlış yönetim kararları, kazandıklarının hemen hepsini kaybetmesine yol açmıştı. Şimdi ise, maliyetler ve işçi ücretleri giderek artıyordu. Fabrika güçlükle ayakta duruyordu... Duman, insanlarda çeşitli sağlık sorunlarına yol açıyordu.</i> <i>Mehmet Çelik'in fabrikası, hangi hak ve özgürlüklerin ihlaline neden olmuştur? Mehmet Çelik'in fabrikasının neden olduğu sorunun hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde çözüm yolları neler olabilir?</i>
<i>Çözüm Ne?</i>	<i>Hava kirliliğinin nedenlerini ve bu soruna yönelik çözüm önerilerinizi balık kılıcı üzerinde gösteriniz.</i> <i>Yukarıda yazdığınız çözüm önerilerini hak, sorumluluk ve özgürlük başlıkları altında listeleyiniz.</i>
<i>Vergi Verelim</i>	<i>Bir vatandaşlık sorumluluğu olarak ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermek neden önemlidir?</i>
<i>Haklarımız</i>	<i>Ülkemizde cumhuriyetin ilanı ile birlikte insanların hak ve özgürlüklerinde ne gibi gelişmeler olmuştur?</i> <i>Temel haklarımızdan olan yaşama hakkını çevre kirliliği ile ilişkilendirerek aşağıda yer alan boşluğa bir kompozisyon yazınız.</i> <i>İnternet Temel İnsanlık Hakkıdır.</i> <i>İnternet kullanımının neden temel insanlık hakkı olarak ele alındığını açıklayınız.</i> <i>İnternet kullanımı hak ve özgürlüklerin gelişimini etkileyebilir mi? Neden?</i>
	<i>Haberde söz edilen ezan, çan ve hazzan sesinin birbirine karıştığı bir yerdeki halkın günlük yaşantısını din ve vicdan özgürlüğü açısından değerlendiriniz</i> <i>İnsan hakları gününü kutluyoruz</i>
<i>Ben İnsanım, Haklarım Var</i>	<i>İnsan olmanızdan dolayı hangi haklara sahipsiniz? Bu haklara sahip olmanız neden önemlidir?</i>  <i>İnsan hakları, basit bir biçimde "Bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı sahip olduğu evrensel haklardır" şeklinde tanımlanabilir.</i> <i>Beş maddeden oluşan bir insan hakları beyannamesi hazırlayarak aşağıda yer alan Haklar bölümündeki boşluklara yazınız. Bu hakları yazmanızın sebeplerini ise Nedenleri bölümünde yer alan boşluklara yazınız</i>
<i>Temel Hak ve Özgürlüklerimiz</i>	<i>Temel hak ve özgürlükler bazı durumlarda tamamen ya da kısmen durdurulabilir. Fakat bu durumda bile dokunulamayan temel hak ve özgürlükler vardır.</i> <i>Hak ve özgürlükler yasalarla sınırlandırılabilir. Hiç kimse sınırsız bir özgürlüğe sahip değildir. Özgürlük; başkalarının haklarına zarar vermeden her şeyi yapma serbestliğidir</i>

## EK:8. Şirket Dili ile İlgili Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Bulgular

<i>Konu başlığı</i>	<i>Şirket Dili ile İlgili Örnek Kavram ve İfadeler</i>
<i>Olaylar Kimleri Nasıl Etkiliyor</i>	<i>Dört bin ton çöp ekonomiye artı değer olarak kazandırılıyor. Mamak Çöplüğü'nde üretilen elektrik enerjisi ve geri dönüşümü mümkün olan maddeler ülke ekonomisine kazandırılıyor. Mamak Katı Atık Depolama alanına getirilen hafriyat, inşaat ve yıkıntı atıkları tesisimizde işlenerek tekrar kullanılabilir hâle getiriliyor.</i>
<i>Çözüm Buluyoruz</i>	<i>Kazağı değiştirmek amacıyla mağazaya gittiğinde satıcı; satılan malın geri alınamayacağını söyledi. Tüketici Sorunları ile ilgili İl/İlçe Hakem heyetine başvurulabilir. Satıcı sorumluluğunu yerine getirilmemiştir. Denetimlerde gıda sicil sertifikaları kontrol edilmiştir.</i>
<i>Dünya Bir Kâğıda Nasıl Sığar</i>	<i>Dünyanın tümünün gerçek oranıyla çizildiği haritanın maliyeti fazla ve kullanılması güçtür. Zengin doğal kaynaklara ve tarımsal üretim potansiyeline, genç ve dinamik nüfusa sahip Türkiye Cumhuriyeti, bölgesinde güçlü bir devlettir.</i>
<i>Sümerler</i>	<i>Topraklarımız çok verimli ve üretim fazlası ürünleri ticaret amaçlı kullanıyoruz. Sümerlilerin ekonomik yaşamı hakkında neler söylenebilir?</i>
<i>Babiller</i>	<i>Verimli topraklarda buğday, arpa yetiştiriyor, hayvancılık yapıyoruz. Komşu ülkelerle ticaret yapan tüccarlarımız da var. Sümer ve Babil uygarlıklarının yerleşme, ekonomik faaliyet ve sosyal yapı bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir? Açıklayınız</i>
<i>Hititler</i>	<i>Topraklarımız çok verimli olsa da biz, gelecek yıllarda sıkıntı çekmemek için çok sayıda tahıl deposu ve bir baraj yaptık. Hayvancılık, madencilik ve ticaret diğer geçim kaynaklarımız.</i>
<i>Türk Adıyla Kurulan İlk Devlet</i>	<i>Türkler, verimli topraklarda tarım yapmışlardır. Kök Türklerde, hemen her ailenin ekip biçtiği, suladığı bir tarlası vardı. Türkler, tarihte demir madenini ilk işleyen milletlerdendir. Başlıca mesleklerinden biri madencilik olan Türkler; savaş aletleri, tabaklar, maşrapalar, heykeller vb. eşyalar yapmışlardır.</i>
<i>Doğu İle Batıyı Buluşturan Yol: İpek Yolu</i>	<i>İpek, insanlar tarafından işlenmesiyle elde edilen değerli bir kumaştır. Çin'den Avrupa'ya uzanan, doğu ile batıyı birbirine bağlayan bir ticaret yolu bulunmaktadır Mallarımızı satmak için uğradığımız ülkelerden, doğuda çok talep gören cam eşya, gümüş, bakır gibi madenler satın aldık.</i>
<i>Hazırlık Çalışmaları</i>	<i>Ekonomik faaliyetler denilince ne anlıyorsunuz? Örnekler veriniz. Yaşadığınız yerin coğrafi özellikleri nelerdir? Bu özellikler hangi ürünle ilgili yatırım yapılmasına imkân sağlayabilir? Neden?</i>
<i>Doğal Kaynaklar ve Ekonomi</i>	<i>Şemada verilen doğal kaynaklarla ilişkili ekonomik faaliyetler neler olabilir?</i>
<i>Projeler Yarıyor</i>	<i>Projemin Adı: Herkes Et ve Süt Ürünleri Tüketmeli; Projemin Amacı: İlimizde ve ülkemizde et, süt üretimini ve tüketimini artırmak. Ucuz, sağlıklı ve kaliteli hayvansal üretim yapmak. Ülkemiz ekonomisine daha fazla katkı sağlamak Üreticilere kredilerle sermaye desteği sağlamak Hayvan ürünlerinin üretimi için standartlara uygun bir fabrika kurmak. Öğrencilerin Yatırım ve pazarlama önerileri nelerdir?</i>



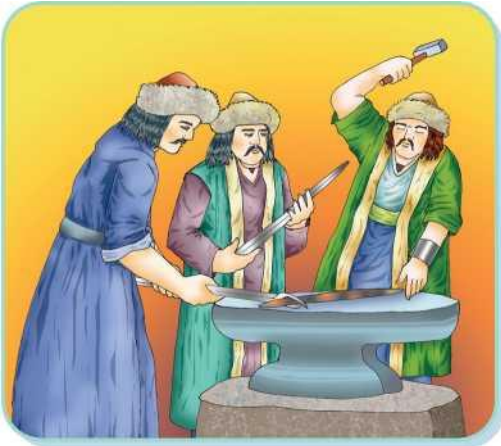
## EK:9. Şirket Dili ile İlgili Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Bulgular

Ünite Adı	<i>Şirket Dili Kategorisinin Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabına yönelik Örnek ifadeler ve Kavramlar</i>
Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	<p><i>Ali'nin babası Ahmet Bey özel bir şirkette çalışıyordu ve şirkette yeni bir görev verildi. Şirketin Konya'da bulunan şubesinde çalışması gerekiyordu</i></p> <p><i>Mehmet Çelik'in bir fabrikası vardır. Ancak yanlış yönetim kararları, kazandıklarının kaybetmesine yol açmıştı. Şimdi ise birçok rakip firma vardı, maliyetler ve işçi ücretleri giderek artıyordu. Yeterli para olmadığı için teknolojisini yenileyemiyordu.</i></p>
Yeryüzünde Yaşam	<p><i>Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarının yerleşme, ekonomik faaliyet, sosyal ve kültürel yapı açısından günümüzü etkilediğine ilişkin kanıtlar nelerdir</i></p> <p><i>Haşan Dağı'ndan çıkarılan obsidyen madenini hem kullanıyorlar hem de ticaret amaçlı olarak işliyorlardı.</i></p>
İpek Yolunda Türkler	<p><i>Demir madeninin kullanımı da yine dünya medeniyetine Türklerin armağanıdır. Demir işleyicilik madencilikte son safha olarak görülmektedir.</i></p> <p><i>Bir seyahat acentesinde çalışıyorsunuz. İpek Yolu'na düzenleyeceği tur; acente sahibi.</i></p> <p><i>Türk ekonomisinin temeli hayvancılığa dayanmakla beraber, tarım ve ticarete de büyük önem verilmiştir. Türklerin Çin sınırında ticaret yaptıklarını biliyoruz. Türkler, genellikle komşu devletlere at ve başka canlı hayvanlar, hayvan ürünleri, deri, kürk satıyorlardı. Çin'den ipek, ipekli kumaşlar, porselen, pirinç ve diğer hububat çeşitlerinden alıyorlardı.</i></p> <p><i>Toplam 38 gün sürecek 2,6 milyon dolarlık İpek Yolu Projesi'nde 15 Türk firması mallarını tanıtmaya fırsatı bulacak. Türkiye açısından önemli bir gelir kalemi oluşturacağı öngörülüyor.</i></p>
Ülkemizin Kaynakları	<p><i>Aşağıdaki şemayı inceleyerek ekonomik faaliyetlerin kaynaklarını ilgili tabloya yazınız.</i></p> <p><i>Yozgat'ın Sorgun ilçesinde bir çiftçi, üretimde maliyeti düşürebilmek amacıyla aspir bitkisi ekti. Kurduğu makineyle biyodizel, yemeklik sıvı yağ ve hayvan yemini üretmeye başladı.</i></p> <p><i>"Kendi elektriğini kendin üret." sloganıyla tasarlanan mikro HES'ler, ihraç edildi. Ülkemizin sahip olduğu enerji kaynakları nelerdir</i></p> <p><i>Ülkemizde bilinçsizce tüketilen doğal kaynaklar nelerdir</i></p> <p><i>Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin ülke ekonomisine etkileri nelerdir</i></p> <p><i>Ülkemizde geri kazanım tesisi olmadığı için atık pillerin ekonomimize katkısı olmuyor.</i></p>
Ülkemiz Dünya	<p><i>Aşağıda yer alan haritada petrol-doğalgaz boru hatları ve ilgili projeler gösterilmiştir. Haritayı inceleyerek soruları cevaplayınız</i></p> <p><i>Türkiye'yi enerji koridoru hâline getiren boru hatları, ülkemizi nasıl etkileyecektir</i></p> <p><i>İş adamları bundan sonraki süreçte, başta Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere, Kuzey Afrika ve Körfez ülkeleriyle de vizelerin kaldırılmasını bekliyor.</i></p>

## EK:10. Militarizmle İlgili Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Bulgular

Konu	Militarizm Kategorisinin Sosyal Bilgiler ders Kitabı Örnek ifadeler ve Kavramlar
İlk Türk Devleti Tarih Sahnesinde	Ben Türk kağanıyım ve yeryüzünün dört yanının hükümdarı olsam gerek. Sizden itaat dilerim. Kim benim emirlerime baş eğerse hediyelerini kabul ederek onu dost edinirim. Kim baş eğermezse onu düşman sayarak ona karşı asker çıkarırım.”
Türk Adıyla Kurulan İlk Türk Devleti	Bumin Kağan ve kardeşi İstemi Kağan tahta çıktıktan sonra Türk halkının ülkesini, yasalarını ele alıp düzenlemişler. Dört taraftaki düşmanı mağlup edip dağınık Türkleri bir araya getirmişler. Ben (Bilge Kağan), kardeşim Kültigin ile beraber fetihler yaptım. Dört bir tarafa dağılmış olan halk, dönüp geldiler.
Atlı Askerden Modern Türk Ordusuna	Mete: Babamın verdiği on bin kişiden oluşan ve tümen adını verdiğim askerlerimi (süvari) binli, yüzlü ve onlu gruplara ayırarak başlarına binbaşı, yüzbaşı ve onbaşı atadım...Türk boylarını bir araya getirerek Asya Hun Devleti’ni büyük bir devlet hâline getirdim. Türk Silahlı Kuvvetleri, Türkiye Cumhuriyeti’nin bağımsızlığının ve geleceğinin teminatıdır. Türk milleti, ordu-millet bütünlüğünün en güzel örneğidir. “Ordumuz, Türk birliğinin, Türk gücü ve yeteneğinin, Türk vatanseverliğinin çelikleşmiş bir ifadesidir. Ordumuz, Türk topraklarının ve Türkiye ülküsünü gerçekleştirmek için harcamakta olduğumuz sistemli çalışmaların yenilmesi imkânsız güvencesidir.”
Emeviler	Emevi yönetimi uzun ömürlü olmadı. Emeviler devletin geniş sınırlarını kontrol edememeye başladılar. Araplar dışında diğer milletleri kendileriyle eşit görmeyerek ayrımcılık yaptılar. Bu nedenle toprakları içerisinde yaşayan farklı milletler kendilerine cephe aldı. Ülke içinde başlayan bir ayaklanma ile Emevi Dönemi son buldu.
İslamiyet Türkler Arasında Yayılıyor	Ordularında Türklere yer veren Abbasiler yönetim merkezlerini de bu şehre taşıyarak emniyet içinde yaşamaya başladılar. Türkler için ayrı mahalleler kurarak onların başka milletlerle karşılaşarak askerlik dışındaki işlerle uğraşmalarını engellemeye çalıştılar.
Gazneliler	“Hükümdarlığım zamanında Gazneli Devleti en güçlü dönemini yaşadı. Devletin sınırlarını Hindistan’ın içlerine kadar genişlettim. İslamiyet’i yaymak için yaptığım fetihler sonucu Abbasi halifesi tarafından “sultan” unvanına layık görüldüm. Devletim, İslam dünyasının lideri ve koruyucusu hâline geldi. Yaşamımın tam kırk beş yılını gaza ve fetih yaparak geçirdim.
Büyük Selçuklu	Alpaslan: Bir hükümdar olarak halkımın can, mal ve namusunu koruyarak onları güven içinde yaşatmaya çalıştım. Çünkü halkım bana Allah’ın bir emanetidir. Bu nedenle halka karşı adil oldum. Melikşah: Genç yaşta Selçuklu tahtına geçtim. Komşumuz Gazneliler ve Karahanlıların saldırılarına karşı ülkemi savundum.
Değerlendirme	Bu boyun eğmez biniciler atlarıyla adeta tek vücut hâlinedirler. Seyredenler onların at üstünde doğup bir daha attan hiç inmediklerini zanneder.

## EK:11.Veri Kaynaklarında Militarizmle İlgili Resimler



*Ergenokan'da kılıç yapan Türklerin resmi*



*Manas'a ait saldırı anından bir sahne*



*Hun Süvarisi Resmi*



*Hun Okçusu Resmi*



*Türk destanlarından Manas'a ait saldırı anından bir sahne*

**EK:12. Kültürel farklılıklarla ilgili Tablo**

Konular	Kültürel Farklılıklara Yönelik Örnekler
<i>Türk Tarih Kurumu</i>	<i>Atatürk, Türk milletinin büyüklüğüne ve üstün uygarlık yeteneğine içten inanıyordu.</i>
<i>Türk Adıyla Kurulan İlk Türk Devleti</i>	<i>Bumin, bilge ve yiğit bir kağanmış. Komutanları da bilge ve yiğitmiş. Beyleri ve halkı birlik içerisindeymiş. Ülkeyi bu sayede iyi yönetmiş.</i> <i>Tanrı, lütfettiği için, talihim ve kısmetim olduğu için, ölecek olan halkı diriltip besledim, sırtı açıkta olan halkı giydirdim, yoksul olan halkı zengin ettim. Az olan halkı çoğalttım. "Türkler, on beş yüzyıl önce Asya'nın göbeğinde çok büyük devletler kurmuş ve insanlığın her türlü kabiliyetlerine belirti olmuş birer unsurdur.</i>  <i>Türklerde yukarıdakiler (yöneticiler), aşağıdakilere (halka) iyilikle davranıyorlar. Aşağıdakiler de yukarıdakilere bağlılıkla hizmet ediyorlar. Çin'de üsttekiler, alttakiler birbirlerinden nefret ediyorlar. Türklerde ayrıntılı kurallar yok, ama devletin idaresi bir insanın vücudu gibi çalışıyor. Her şey birbirine bağlı düzen içinde gerçekleşiyor. Türkler, usta sanatkârlardır. Onlar altın, gümüş, bakır ve demir kap yapımında çok ustadırlar. Madencilik dışında diğer el sanatlarında da yetenekli olan Türklerden günümüze bakalım neler ulaşmış?</i>
<i>Uygarlığa adını verenler</i>	<i>Matbaanın Mudili Johann Gutenberg Değil; Basını İşinin Bulucusu Türkler ve Çinliler Uygurların yaşadığı Turfan bölgesinde yapılan kazılara göre basım işinin ülkemizde sanıldığı gibi Johann Gutenberg tarafından bulunmadığı, VIII. yüzyılda Uygurların yaşadığı Doğu Türkistan'da bulunduğunu ortaya çıkarıyor. Turfan'daki tahta harflerle yapılan eşsiz güzellikteki baskılarda resimler de dikkat çekiyor.</i>
<i>Atlı Askerden Modern Türk Ordusuna</i>	<i>"Ordumuz, Türk birliğinin, Türk gücü ve yeteneğinin, Türk vatanseverliğinin çelikleşmiş bir ifadesidir. Ordumuz, Türk topraklarının ve Türkiye ülküsünü gerçekleştirmek için harcamakta olduğumuz sistemli çalışmaların yenilmesi imkânsız güvencesidir."</i>
<i>İslamiyetin Doğuşu ve Yayılışı</i>	<i>Arap Yarımadası'nda kabileler arasında çatışmalar eksik olmuyor, birbirlerine üstün gelme mücadelesi sürüp gidiyordu. "Cahiliye Dönemi" olarak adlandırılan bu dönemde güçlüler zayıfları eziyor, onlara her işlerini yaptırıyorlardı. İnsanlar kendi yaptıkları putlara tapıyorlardı. Komşuluğa önem verilmiyor, kadın değersiz görülüyor, kız çocuklar aile içinde dışlanıyordu.</i>
<i>Emeviler</i>	<i>Emevi yönetimi uzun ömürlü olmadı. Emeviler devletin geniş sınırlarını kontrol edememeye başladılar. Araplar dışında diğer milletleri kendileriyle eşit görmeyerek ayrımcılık yaptılar. Bu nedenle toprakları içerisinde yaşayan farklı milletler kendilerine cephe aldı. Ülke içinde başlayan bir ayaklanma ile Emevi Dönemi son buldu.</i>
<i>İslamiyet Türkler Arasında Yayılıyor</i>	<i>Emeviler döneminde Türklerin yaşadığı Horasan ve çevresinin fethi Emeviler tarafından tamamlandı. Fethedilen yerlerde Arap olmayanlara ayrımcılık yapıldı. Arap olmayan Müslümanlardan daha fazla vergi alındı. Emeviler, halkı gelir kaynağı olarak gördüklerinden fethettikleri yerlerde yaşayan insanları İslamiyet'e kazandırmak için çaba göstermediler.</i>
<i>İlk Türk-İslam Devletleri</i>	<i>Kaşgarlı Mahmut: Türklerin yaşadığı şehirleri, bozkırları dolaştım ve Türk lehçelerini öğrendim. Ayrıca bu dili en güzel ve en etkili konuşanlardanım, iyi eğitim görmüş bir kişiyim. Türk boylarının her birinin lehçesini mükemmel olarak öğrendim..</i>
<i>Gazneliler</i>	<i>Ülkemde adalete önem verdim. Devletimin sınırları içerisinde yaşayan farklı milletlere mensup insanların şikâyetlerini ayırım yapmadan dinlemeye çalıştım.</i>
<i>Büyük Selçuklu</i>	<i>Âlimleri ve sanatkârları himaye ederek sarayımı onlara açtım. Topraklarımda medreselerin kurulmasını teşvik ettim. Nizamiye Medreseleri adındaki okullarda dinî bilimlerin yanında tıp gibi başka bilimler de öğretilmekteydi.</i>
<i>Kültürümüzün Yaşayan Değerleri</i>	<i>2000 yıl önce düşman baskınına uğrayan Türklerden kurtulabilenler Ergenekon adlı bir yere yerleşirler. Buradan tüm milletin geçebilmesi için dağa odun yığarak geçidi eritirler.</i>

---

<i>Değerlendirm</i>	<i>Şehirlerde pek çok evler, kuleler ve bahçeler vardı. Uygurlar zeki, doğru, karakterli ve namuslu insanlardı. Altın, gümüş, bakır ve demirden mükemmel eserler yapıyorlardı. Hükümdarı selamlayıp getirdiğimiz armağanları sunduk. Bizi her gün farklı ve birbirinden süslü çadırlarda ağırladılar. Her yer altın ve gümüşle bezenmişti.</i>
<i>e</i>	
<i>Ülkemiz ve Dünya</i>	<i>Atatürk : Biz, milletlerarası ilişkilerde karşılıklı güven ve saygıyı hedef tutan açık, samimi politikanın en ateşli taraftarıyız.” Atatürk, yurttta ve diğer ülkeler ile ilişkilerde barıştan yana tavır almıştır.</i>

---

### EK:13. Uzmanların Sosyal Bilgiler Öğretiminin Politik Tarafsızlığa İlişkin Görüşleri

- U.1. Sosyal Bilgiler programının Türkiye Cumhuriyeti anayasasında belirtildiği üzere Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmek üzere hazırlandığı dikkati çekmektedir. Öğrencilere daha küçük yaşlarda Bayrak, İstiklal Marşı, Atatürk ve Cumhuriyet sevgisi verilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.
- U.2. Şuan yürürlükte olan Sosyal Bilgiler öğretim programını ifade ettiğiniz kriterler bağlamında gayet olumlu buluyorum. Özellikle hem programda hem de ders ve öğrenci kitabı bağlamında ki örnekler açısından da iyi bir noktada olduğunu düşünüyorum. Sosyal Bilgiler konu alanı itibarıyla politik konulara en yakın derslerden biri olmasına karşın tarafsızlık noktasında iyi bir seviye olduğunu düşünüyorum. Konulara olan objektif yaklaşım tarafsız anlatım güncel bakış açısı (program) bu düşüncemi destekler niteliktedir.
- U.3. Sosyal Bilgiler dersi içinde siyaset biliminin verileri önemli bir yer tutmaktadır. Gerek yönetim konusunda gerekse tarih ağırlıklı ünitelerin işlenişinde verilen örneklerin Türk tarihi ve siyaseti odaklı olması (ki bu şekilde olması çok doğaldır) Sosyal Bilgiler dersinin karakter olarak tarafsız bir yerde durmasını engellemektedir. Örneğin bir fen ve teknoloji dersi gibi birçok ülkede uygulanabilecek içeriğe sahip olmaması, bu dersin politik tarafsızlığını engelleyen bir husustur.
- U.4. Her üç maddede politik açıdan tarafsızlık açısından değerlendirildiğinde herhangi bir ideoloji ya da siyasi görüşün yer almadığı rahatlıkla söylenebilir. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve öğretim programının amaçları doğrultusunda ülkesinin milli manevi değerlerine bağlı bireyler yetiştirilmek amaçlanmıştır. Atatürk ilkeleri ve anayasaya ve değerlerine bağlılık kuvvetle vurgulanmıştır.
- U.5. Sosyal Bilgiler Programı 2005'ten günümüze kadar uygulanmaya devam eden bir program. Program hazırlanırken Amerika'nın çok etkisi altında kaldığını düşünüyorum. Hatta öğrenme alanları bire bir, neredeyse Amerika'dan aynen alındı. Bildiğim kadarıyla (komisyonda çalışan hocalardan öğrendiğim kadarıyla) Sosyal Bilgiler programı geniş bir katılımı hazırlanmadı. Zamanın Millî Eğitim Bakanlığı üniversitelerden belli hocaları görevlendirdi ve küçük bir grup ile program hazırlandı. Program hazırlandıktan sonra ders kitapları yazıldı ama ders kitapları genel olarak bilimsel araştırmalarda eleştirildi. Ancak ben yine de mevcut hükümetin Sosyal Bilgiler programı için çok baskı ve istek yaptığını duymadım. Sadece Türk-Kürt meselesinden dolayı etnik kimlikler ile ilgili konuların bir bölümü çıkarıldı, sanırım 4. sınıftaydı. Program güzel oldu, Sosyal Bilgilerin ufkunu açtı ama ders kitapları ve çalışma kitapları için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Çünkü bizde ders kitapları yazmak meselesi daha çok maddi menfaat olarak algılanıyor. Çünkü ders kitabı editörlerinin bazılarının Sosyal Bilgiler eğitimi ile uzaktan yakından ne ilgisi var, ne de bilimsel yayını ama Sosyal Bilgiler ders kitabında editör... Editör ne demekse?
- U.6. Sosyal Bilgiler öğretim programında politik tarafsızlıktan ziyade yanlılıktan söz etmek daha doğru olacaktır, diye düşünüyorum. Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın vizyonu "21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, ... haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir." şeklinde ifade edilmiş ve bu doğrultuda programda "... Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir." anlayışı benimsenmiştir. Bu durumu, Atatürk ilke ve inkılapları, Türk tarihi ve milli kimliğin merkeze alındığı bir evrensel değerlerin benimsenmesi ve nihayetinde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirme ideali şeklinde özetlemek mümkündür. Özellikle milli kimliğin merkeze alındığı bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirme idealinin gerek Türk Millî Eğitim yapısı ve mevzuatı, gerek kalkınma planları, gerekse hükümet politikaları doğrultusunda şekillendiği de kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Aynı durumun Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ünite ve kazanımlarında, ilgili ilişkilendirme ve açıklamalarında görmek mümkündür. Buna en güzel örnek olarak 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın tüm ünitelerinin Atatürkçülükle İlgili Konularla ilişkilendirme çabası verilebilir. Programın uygulanması ile ilgili açıklamalar bölümünde de "...etkili ve sorumlu bir Türk vatandaşı yetiştirme" amacından bahsedilmekte yukarıda verilen anlayış ve vizyonu destekleyen açıklamalar yapılmaktadır. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özellikle de vatandaşlık aktarımı yoluyla Sosyal Bilgiler öğretimi anlayışı çerçevesinde bir dünya vatandaşı yetiştirmekten ziyade haklarını, sorumluluklarını bilen etkin bir Türk vatandaşı yetiştirme şeklinde politik yönünü belirlediği söylenebilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programına uygun olarak hazırlanan ders ve öğrenci ile öğretmen kılavuz kitaplarında programdaki etkin vatandaş yetiştirme idealine, milli kimliği ön plana çıkartan tarihi,

sosyal, dini ve kültürel öğelere rastlamak mümkündür. 4. sınıfta “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi, 5. sınıfta “Adım Adım Türkiye” ünitesi, 6. sınıfta “İpek Yolu Türkiye” ve “Demokrasinin Serüveni” üniteleri, 7. sınıfta “Türk Tarihinde Yolculuk” ve “Ekonomi ve Sosyal Hayat” üniteleri kapsamında işlenen konular politik tercih ve yanlılığın örneklerini barındırmaktadır. Örneğin, 4. sınıfta Geçmişimi Öğreniyorum ünitesinde milli kültürel öğelerin sunumunun yapılmasının tercih edildiği, 6. sınıfta İpek Yolu Türkiye ünitesinde İslamiyet’in Doğuşu ve Yayılışı ile ilgili konularda ılımlı, hoşgörülü ve kucaklayıcı bir dini anlayış ile tutumun hâkim olduğu metinlerin yer aldığı, 5. sınıf ile 7. sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı içinde yer alan Adım Adım Türkiye ve Türk Tarihinde Yolculuk ünitelerinde Türk tarihi ve kimliğinin ön plana çıkartıldığı görülmektedir. Bunun yanında özellikle 6. sınıf “Demokrasinin Serüveni” ünitesiyle ilgili kitaplardaki işlenişlerde Türkiye Cumhuriyeti Devleti yönetim biçiminin ön plana çıkartıldığı, en iyi yönetim biçimi olduğu, diğer yönetim biçimleriyle karşılaştırılarak vurgulanmaktadır. Bu durum, elbette, bir devletin bekasının ancak kendi yönetim biçimini ve organlarını tamamıyla benimsemiş vatandaşları yoluyla sağlanacağı gerçeğini yansıtmakta ve bu devletin devamlılığın sağlanması için en uzun vadeli yatırım olan eğitim politik olarak şekillendirilmektedir. Örnekler elbette arttırılabilir, ancak sonuçta programdaki amaç ve anlayışın aynen kitaplara da yansıtıldığını söylemek mümkündür.

- U.7. Sosyal Bilgiler dersinin ülkemizdeki gelişimine bakıldığında politik bir ders olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle program olsun ders kitabı olsun politik açıdan tarafsız demenin objektif bir yaklaşım olacağını düşünmüyorum. Örneğin dersin 1960’larda haftalık ders çizelgelerine eklendiği dönemde gerek dünyada gerekse ülkemizdeki özgürleşme hareketlerinin etkisi, 1985 yılında ortaokullarda Sosyal Bilgilerden milli tarih ve coğrafyaya dönüşte 1980 darbesinin etkisi ve 1998 yılında yeniden Sosyal Bilgiler olmasında başta AB süreci olmak üzere küreselleşmenin etkisiyle dersin değiştiği görülmektedir. Öğretim programının içeriğine bakıldığında ise disiplinler arası bir ders olması ve bunun getirisi olarak bireyin psikolojik ve sosyolojik alt yapısındaki farklılıklar bir kenara bırakılarak istenilen vatandaş tipinin yetiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Özellikle “Birey ve Toplum, Kültür ve Miras ile Güç-Yönetim ve Toplum” öğrenme alanlarında politik olarak devlet geleceğini emanet edeceği nesilleri bir şekilde yetiştirme gerekliliğiyle taraflı olmak zorundadır. Bu nedenle bu dersin doğası gereği politik tarafsızlığın aranmasının doğru olmadığını düşünüyorum. Ders kitabı bağlamında bakıldığında ise sadece Sosyal Bilgiler dersi değil diğer derslerin kitaplarında da Talim ve Terbiye Kurulunca belirlenen belirli kriterlere göre inceleme yapılması, bu kriterlerin resmi bir kurum tarafından belirlenmesi ve kitapların programa uygun olması gerektiğinden politik tarafsızlığın burada da olamayacağını düşünüyorum.
- U.8. Öğretim programlarının tarafsızlığı uygulamada zaten gerçekleşemeyecek bir durumdur çünkü her devlet kendi ideolojik temelleri üzerinde bir nesil yetiştirmeyi amaçlar. Zamanın getirdiği değişimler programdaki politik sayılabilecek değişiklikleri yanında getirecektir, bununla birlikte yalnızca günümüzün değil geleceğin siyasal koşullarına da hazırlıklı nesiller yetiştirmek milli bir eğitimin temel unsurudur ve bu temel unsuru oluşturan milli ve kültürel benlik zaman ya da siyasal iktidar değişse bile sabit kalmalıdır.
- U.9. 2005 Sosyal Bilgiler programı bir programın sahip olması gereken 4 öğeye sahiptir. Programda bilgi ile birlikte beceri ve değer eğitimine yer verilmesi önemli bir gelişmedir. İçerik yaklaşımları bakımından disiplinler arası anlayışla farklı sosyal bilimleri birleştirmiştir. Ancak 4. 5. Ve sınıf programları ile 6,7. Sınıf programları arasında bütünlük bulunmamaktadır. Kitaplardaki örnekler günlük yaşamla ilişkili olduğundan öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir. Ancak öğrenciler etkinlik yapmaktan sıkıldıklarını belirtmektedir. 4. Ve 5. Sınıf içeriğinden bilginin çıkarılması öğrenciler “bu bilgileri nereden öğrenecek sorusunu” akla getirmektedir. Ayrıca TEOG sınavında Sosyal Bilgiler yerine İnkılâp Tarihi dersinin yer alması öğrencilerin derse motivasyonlarını azaltmaktadır. Programın politik açıdan tarafsızlık bakımından olumlu olduğunu, politik olma yerine bilimsel bir yaklaşımı tercih ettiğini düşünmekteyim. Ancak şu an taslak olan Sosyal Bilgiler programının 2005 programına göre çok büyük eksikleri olduğu dikkat çekmektedir.

## EK:14. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Politik Yönlendirmeye İlişkin Mesajlar hakkında uzman Görüşleri

U.1.	<i>Evet var, olmalıdır da. Örneğin aşağıdaki kazanımlar; 1-Kanıt kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır. 2-Atatürk inkılablarıyla ilkelerini ilişkilendirir. 3-Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevlerini kavrar. Daha çok Batı tarzında liberal ekonomi ve demokratik cumhuriyet tesis etmeye yönelik fikirler var.</i>
U.2.	<i>Genel çerçevede Sosyal Bilgiler öğretim programında politik yönlendirmeye ilişkin mesajlar olduğunu düşünmüyorum. Ancak programdan politik anlamda genel bir çıkarım yapılabilir. Bu çıkarım ya da düşüncenin karşılığı herhangi bir siyasi parti ya da iktidarın görüşleriyle örtüşebilir. Bu durum programın politik bir yanının olduğunu göstermez.</i>
U.3.	<i>Evet var. Fakat şu an uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler öğretim programının diğerlerinden daha fazla olarak bir "dünya vatandaşı" yetiştirme amacının olduğunu söyleyebilirim</i>
U.4.	<i>Herhangi bir politik yönlendirme söz konusu olmayıp Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları doğrultusunda hareket edilmiştir. Kuşkusuz Atatürk ilke ve inkılablarına bağlılık da bir açıdan belirli bir dünya görüşünü kazandırmaya yönelik kabul edilebilir.</i>
U.5.	<i>Sosyal Bilgilerde ana amaç olan iyi insan iyi vatandaş olmaya yönelik kısıtlı bilgiler var. Ben Sosyal Bilgiler programında bilinçli ve maksatlı olarak bir yönlendirme yapıldığına şahit olmadım. 5 sene Millî Eğitim'de öğretmenlik yapmış biri olarak söylüyorum bunları. Öğretmenlerin kişisel yönlendirmeleri başka...</i>
U.6.	<i>Aslında bir önceki soruya verdiğim cevapta olduğu gibi, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda elbette politik yönlendirmeler vardır. Politik yönlendirmenin şeklini ise devletin yönetim biçimi ile yönetim organlarının işleyişinin benimsenmesi, milli kimliğin merkeze alınarak evrensel değerlerin kazandırılmak istenmesi, Türkiye'nin komşuları, Türk Dünyası ve diğer devletlerle mütekabiliyet esasına göre ilişkilerini yürütmesi ve özellikle de komşularına ve Türk Dünyası devletlerine öncelik verilmeye çalışılması gibi örnekler göstermektedir. Bunun yanında programın açıklamalar bölümünde şu ifadeye yer verildiği görülmektedir: "Hazırlanmış olan program, dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktadır." Bu ifade özellikle Avrupa Birliği normlarını işaret ederek programın dünya görüşü ile ilgili yönünü de gösterir niteliktedir. Ancak her ne kadar açıklamalarda böyle bir ifadeye yer verilmiş olsa da program amaç ve kazanımlarında farklı dünya görüş ve yönelimlerine yönelik herhangi bir ifade de bulunmamaktadır.</i>
U.7.	<i>Özellikle "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanında 4 ve 5.sınıflarda doğal olarak ülkemizde uygulanmakta olan demokrasi, cumhuriyet, Millet Meclisi, ulusal egemenlik gibi kavramlar vurgulanmaktadır. Bu nedenle dünya görüşü olarak cumhuriyet yönetim biçiminin öncelikle vurgulandığı görülmektedir. 6.sınıfta ise yine aynı öğrenme alanında demokrasinin ilkelerinin yanı sıra diğer yönetim biçimlerine dair bilgilendirme yapılarak öğrencinin demokratik yönetim şeklinin diğerlerinden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşması amaçlanmaktadır. Bu da yukarıda belirttiğim gibi demokratik bir devletin devamlılığını sağlayabilmesi için gerekli bir işlemdir.</i>
U.8.	<i>Programda kaçınılmaz şekilde küreselleşme sürecinin getirdiği ekonomik, siyasal ve kültürel yönlendirme söz konusudur. İşin açıkçası hangi politik görüş yerleştirilmeye çalışılırsa çalışılınsın büyük resimde küreselleşmenin lehinde bir sonuç ortaya çıkmaktadır.</i>
U.9.	<i>Sosyal Bilgiler programında politik yönlendirmeye ilişkin mesajlar olduğunu düşünmüyorum. Kavramlar konularla ilişkili, bir bireyin günlük yaşamında sahip olması gereken bilgileri içeriyor. Değerler hem ulusal hem de evrensel bağlamda ele alınmış. Beceriler çağdaş bir bireyin sahip olması gereken beceriler. Öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri ve bir kurama dayandırılmış. Atatürkçülükle ilgili kazanımlar önceki programdan (1998) aynen alınmış Hatta 2005 programında kazanımlar -yapar, -eder biçiminde yazılmışken, Atatürkçülükle ilgili kazanımlar önceki programda benimsenen -ebilme eki ile yazılmış.</i>



### **EK:15.Türkiye Cumhuriyeti'nin farklı zamanlardaki Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki politik dünya görüşlerinden etkilenme durumuyla ilgili uzman görüşleri**

- U.1. 1936, 1948 ve 1968, 1998 öğretim programlarına baktığımda bu alanda da bir tür Canon oluştuğunu, benzer konuların, benzer şekilde öğretildiğini görüyorum. 1926'da Hayat Bilgisi ile iktidarın müteşebbis ve üreten gençlik yetiştirme hedefinin olduğunu görüyorum. Ama sosyolojik şartlardan ve ezber kültüründen dolayı hiçbir zaman amaca ulaşamadım. Zaten 1930'lu yıllarda Mehmet Ali Şevki, bu programların başarısız olacağını söylemişti. Siyasal Partilere göre bu programların mantığının ve içeriğinin çok az değiştiğini görüyorum.2015 yılı taslak Sosyal Bilgiler programı incelediğimde milli kültür unsurlarının çıkarıldığını görüyorum. Bu da gelecek için büyük bir değişiklik hesaplandığını gösteriyor. Ancak 1926 ve diğer programlar hedefleri incelendiğinde bunların çoğunun kâğıt üstünde kaldığı ve öğretmenlerin müfredat okuyazarı olmadığı bir ülkede hep kâğıt üstünde kalacağı anlaşılmaktadır.
- U.2. Şu bir gerçektir ki siyasi iktidarlar iktidarlarının devamı için kendi düşünce yapısına uygun insanlar yetiştirme adına eğitimi bir araç olarak kullanırlar. Sosyal Bilgiler de bu anlamda uygun bir derstir. 2005 öncesi programlarda kısmen de olsa yukarıda ifade ettiğim düşünce yapısına uygun bir anlayışın izlendiğini düşünüyorum.
- U.3. Şu an uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler öğretim programının ülkemizdeki en az politize olanı olduğunu ifade edebiliriz. Önceki Sosyal Bilgiler öğretim programları doğası gereği ülkemizin tarihi ve coğrafyası üzerinde odaklanmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programı iyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlama ülküsü, mevcut siyasi rejimin koruyacak bireyler yetiştirmekle bağlantılı olması bu dersin siyasetle bağlantılılığını arttırmaktadır
- U.4. Politik değişiklikler dönem dönem programlara yansımıştır. Şahsen tüm cumhuriyet tarihinin öğretim programları hakkında bilgi sahibi değilim ancak 28 Şubat süreci ve ardından 2000'lerin ortalarına kadar Atatürkçülük ideolojisine bağlılık programlara fazlasıyla girmiş, 1980'lerde yazılmış Atatürkçülük hedef ve davranışlarını ihtiva eden bir kitap doğrultusunda 2005-2006 yıllarında TTKB de bir çalışma yapılmış, bu çalışmaya Genelkurmaydan öğretmen subaylar ki albay rütbesinde katılmışlardır. Bu kişilerin denetiminde özellikle 8.sınıf inkılâp programına ilave Atatürkçülük açıklamaları eklenmiştir. Yine 8. Sınıf MEB İnkılâp Tarihi kitabı da bu subayların gözetiminde bir nevi denetiminde yazılmıştır. Bu dönemde hangi partinin iktidarda olduğu malumdur buna rağmen iktidarın politik görüşleri tersine böyle bir çalışma ve vesayet yaşanmıştır.
- U.5. Uzman bu konuda cevap vermek istememiştir. Gereğe olarak yeterince çalışması olmadığını ifade etmiştir.
- U.6. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde Sosyal Bilgiler dersi ilk kez 1961 yılında taslak olarak uygulanan "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersi ile karşımıza çıkmakta Sosyal Bilgiler dersi adının ise 1968 de kullanıldığı bilinmektedir. Bu tarihten önce de farklı isimlerle de olsa Sosyal Bilgiler içeriği ile ilgili birçok dersin öğretimi yapılmıştır. zaman zaman farklı isim ya da ayrımlarla karşımıza çıkmakla birlikte (Milli Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri vs.); politika, hükümet programları, güncel gelişmelerden doğrudan en çok etkilenen ders olmuştur. Bunun birçok örneğini vermek mümkündür. 1924 tarihli ilkokul programında (her ne kadar dersin adı Sosyal Bilgiler olmasa da) cumhuriyetin ilanı, halifeliğin kaldırılması gibi değişimlerin yer aldığı ve bunların mutlaka çocuklara öğretilmesi gerektiğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Atatürk'ün ölümü ile birlikte yine ilkokul ve ortaokul programlarına ikinci cumhuriyet reise yönelik ifadeler yer verilmiş, ikinci dünya savaşının patlak vermesi ile savaşa girmemenin gerekliliğinin programa eklenme ihtiyacı hissedildiği görülmektedir. Yine uluslararası kuruluş üyeliği ile ilgili gelişmeler ve süreç programda hemen yerini almıştır. Çok partili hayata geçişle birlikte çok partili hayata geçmenin gerekliliği, darbe sonrasında darbenin gerekçeleri, hükümet programındaki siyasi ve dış ilişkilerle ilgili görüşlerin yine dönemin müfredatına ya da Sosyal Bilgiler öğretim programına aynen yansıtıldığı görülmektedir. Bu örnekler aslında Sosyal Bilgiler öğretim programının politik görüş ve yönlendirmelerden en çok etkilenen ders olduğu şeklindeki bir iddiayı destekler niteliktedir.
- U.7. Birinci soruda kısmen cevaplamaya çalıştığım gibi Sosyal Bilgiler programıyla ülke yönetimi arasında bir ilişki vardır. Ancak ben bu durumun hükümetlerden ziyade devletin genel politikası olduğunu düşünüyorum. Doğrudan hükümetlerle ilgili olsa Türkiye Cumhuriyeti tarihi süresince kurulan 64 hükümet tarafından defalarca programın içeriği değiştirilirdi. Sosyal Bilgilerin tarihine baktığımızda bu kadar değişiklik olmadığını görüyoruz. O nedenle devletin politik tutumu öğretim programlarını daha fazla etkilemektedir. İktidarlar bu değişiklik işlemi yapmak için millet tarafından görevlendirilmektedir. (Seçim beyannamelerinde belirttikleri şekilde)
- U.8. Siyasi iktidar değiştiyse ve öğretim programında değişiklik yapılmışsa bu değişiklikler tabii ki siyasi iktidarın ön gördüğü şekilde gerçekleşir. Burada siyasi iktidardan kasıt bir hükümet değil devlet

---

*politikasını şekillendiren temel güç unsurlarıdır. Ülkemizde öğretim programlarındaki köklü değişikliklerin çoğunlukla ülkenin siyasal açıdan olağanüstü gelişmelerin yaşandığı dönemlerle eş zamanlı olması da bu açıdan ilginçtir.*

---

- U.9. Sosyal Bilgiler dersi ülkenin yetiştirilecek insanda olmasını istedikleri özellikleri kazandırmaya çalışır. 1923 ten bu yana insan yetiştirmede bir ülkenin elindeki en büyük güç eğitim, eğitim içinde de Sosyal Bilgiler dersidir. İnsan kendisini, ailesini, ülkesini, dünyayı bu ders ile tanır. Yaşama dair bilgi, beceriler kazanır. ABD köyden kente göç, ekonomik kriz, Rusların bilimsel olarak kendilerini geçme endişesi ile hep Sosyal Bilgiler dersine yönelmiş, bu ders aracılığı ile kendini geliştirmek istemiştir.*
-

### **EK:16. Siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi bağlamında Sosyal Bilgiler öğretiminin önemi hakkında uzmanların görüşü**

U.1.	<i>Genelde öğretimin, özelde Sosyal Bilgilerin öğretiminin çok verimsiz olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler öncelikle bilgileri öğretmeye çalışıyor, beceri, kavram ve değer öğretiminin önemi daha anlaşılmadı. Anlaşılsa bile ders saatinin azlığından dolayı bunu mümkün görmüyorlar.</i>
U.2.	<i>Siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin bir toplum için çok büyük anlam ifade ettiğini düşünüyorum. Özellikle kendi kültür yapımıza uygun bir kişilik yapımızın hayat anlayışımızın ve özgün bir toplum yapımızın olmasını istiyorsak ifade edilen bu unsurların gerçek manada bireylere doğru bir eğitim anlayışı ile verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu noktada Sosyal Bilgiler dersini de büyük görev düşmektedir. Bu unsurların kazandırılması ve işlevsel bir şekilde tatbiki açısından büyük bir misyon üstlenmektedir. Sosyal Bilgiler programının bu anlayışa uygun bir şekilde bir oluşum içerisinde olması gerektiğini düşünüyorum.</i>
U.3.	<i>Toplumumuzun inanç ve değerlerinin bu ders bağlamında verilmesi doğru ve yerindedir</i>
U.4.	<i>Sosyal Bilgiler dersi Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesi bağlamında bunlara ilişkin bir değer kazandırılmasında en öncelikli ders durumundadır.</i>
U.5.	<i>Mevcut Sosyal Bilgiler programı bazı eksiklikler olmasına rağmen, iyi öğretmenlerin hazırladıkları etkinlikler ile öğrencilerin değer kazanımında etkili olduğuna inanıyorum. Ancak program içinde bazı öğeler birbirleri ile kuvvetli ilişki içinde olmasına rağmen ilişkisizlik söz konusu. Bununla ilgili Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisinin 2015 Nisan ayında yayınlanan bir makalede (Sosyal Bilgilerde Kazanım-Değer İlişkisi) üniteleri oluşturan kazanımlar ile değerlerin genel olarak ilişkili olmadığını ortaya koydum. Zira ders kitapları genel olarak kazanımlara göre yazılıyor. Kazanımlarda değer olmayınca, değer eğitiminde aksaklıklar ortaya çıkıyor.</i>
U.6.	<i>Cumhuriyet tarihindeki tüm Sosyal Bilgiler ve ilgili benzer içerikli derslerde; Türk toplumun, Türk kültürünün, Türk tarihinin ve nihayetinde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının siyasi görüş, inanç, davranış, beceri, değer ve tutumlarına yönelik istenilen niteliklerin kazandırılması temel amaç olmuştur. Bu durum elbette olması gereken şekilde de değerlendirilebilir. Çünkü her yaşayan devlet ezeli ve ebedi olma idealini gerçekleştirmek ve siyasi varlığını korumak için, kendi bekasını sağlayacak bireylere bu ideallerini ve siyasi yönelimlerini eğitim yoluyla kazandırmaya, benimsetmeye çalışır.</i>
U.7.	<i>Milletimin (Türk milleti) duygusal bir millet olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle bireyin gelecek yaşantısındaki tutum ve davranışlarını etkileyecek olan inanç ve değerlerin küçük yaştan kazandırılmasının gerekliliğine inanıyorum. Bunun için en etkili derslerden birisi de Sosyal Bilgilerdir. Çünkü geçmişimizle kurduğumuz bağlantı (örneğin Çanakkale savaşındaki inanılmaz başarı, İstanbul'un fethiyle Avrupa ve Dünya'yı sarsmamız vb.) çocukları duygusal olarak etkilemekte ve milli birlik, vatan sevgisi vb. toplumu bir arada tutan değerlerin kazanılmasına katkı sağlanabilmektedir.</i>
U.8.	<i>Türk toplumundaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin okuldan çok sosyal çevre ve aile temelli olarak bireylerde geliştiğini düşünüyorum. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin bu konuda etkili olabilmesi için eleştirel düşünme, sorgulama, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi gerekir ki, ders ve çalışma kitaplarına baktığımda öyle bir özellik görmüyorum.</i>
U.9.	<i>Herkesin siyasi inanç, davranış ve tutumu birbirinden farklıdır. Bu nedenle bu konular siyasi değil bilimsel bakımdan ele alınmalıdır.</i>

## EK:17.İthalat, ihracat, üretim, kâra dönük kavramların kullanımının öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik uzman görüşleri

U.1.	<i>Bunlar Sosyal Bilgileri oluşturan en önemli disiplinlerden ekonomi disiplinin temel kavramlarıdır. Öğrenciler, daha küçükken ekonomi okuyazarı olmalıdır. Maalesef öğrencileri yeterince etkilediği söylenemez. Çünkü Sosyal Bilgiler, tarih ve coğrafya olarak görülmektedir.</i>
U.2.	<i>Bu kavramların temel ekonomik değerlerin kazanımı noktasında bilinmesi gereken unsurlar olduğunu düşünüyorum. Bu durum hem günlük yaşamda hem de genel politik yaşamı anlamada öğrencilerin hayatı daha bilinçli bir şekilde yorumlayabileceği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu kavramların bilinmesi öğrencilerin politik anlayışa ilişkin düşünce yapısını daha sağlıklı kılar.</i>
U.3.	<i>Bu kavramlar kapitalizmin öğretildiğinin birer işareti.</i>
U.4.	<i>Küreselleşen dünyada öğretim programları da ithal yani çeviri olduğu için bu kavramlar yer almaktadır. Dünyayı ve bu dünyanın mevcut düzenini anlamalı açısından gerekli olan bu kavramlar kapitalist bir düşünce çerçevesinde kitaplara yansımaları nitekim paylaşım tutumluluk gibi değerlerle birlikte verilmektedir. Yine küresel sorunlar açlık iklim değişiklikleri gibi konularda program ve kitaplarda yer almaktadır.</i>
U.5.	<i>Bu söylediğiniz kavramlar bende ekonomi, kapitalizm ve para gibi kavramları hatırlatıyor. Bildiğim kadarıyla bu kavramlar 6. ve 7. sınıfta geçiyor. Bence öğrenci düzeyleri bu kavramlar için uygun değil. Ekonomi ile ilgili öğretilen pek çok kavram var. Mesela tasarruf, ihtiyaçlar, istekler, hatta adalet de bence ekonomi ile ilişkili. Aslında bu durum mevcut hükümetin politik görüşü ile ilgili olabilir. Çünkü iktisaden güçlü olmak devletin öncelikli sorumlulukları arasında yer buldu. Bu anlamda bazı yönetmelik değişikliklerinde de öğrencilerin değişen dünya şartlarına ayak uydurması ve ekonomik rekabetin gereklerini yerine getirebilecek özelliklerin eğitimle kazandırılması amaçlanıyor.</i>
U.6.	<i>Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan ekonomi alanı ile ilgili kavramlar ve terimler artık ekonomi okuryazarlığı çerçevesinde değerlendirilmekte ve bununla ilgili ciddi çalışmalar yapılmaktadır. 21. yüzyıl becerileri arasında gösterilen bilgi okuryazarlığı çerçevesinde değerlendirilebilecek ekonomi okuryazarlığı ile ilgili bu kavram ve terimlerin elbette öğrenci seviyesine uygun seviye ve örneklerle verilmesinin doğru ve kabul edilebilir olduğunu düşünüyorum. Ancak bahse konu kavramların öğretiminde öğrenci seviyesi ölçütü gözden kaçırılmamalı ve buna dikkat edilmelidir. Öğrencilerin bu kavramlara günlük hayatta sıkça karşılaşabileceği düşünüldüğünde bunları doğru anlamlandırması, değerlendirmesi önemlidir. Bu kavramları öğrenen öğrencilerin ekonomi okuryazarlığında daha gelişmiş bir bilgi, beceri ve olumlu tutuma sahip olabilecekleri şeklinde bir etkilenmeden bahsedilebilir.</i>
U.7.	<i>Bu dersin hem kitabının incelenmesinde çalışmış hem de ortaokulda dersine girmiş birisi olarak gözlemlediğim kadarıyla pek fazla etkilememektedir. Bu bilimsel bir gözlem olmayıp görüş düzeyinde bir ifadedir. Yanılıyor da olabilir. Ancak o yaş grubunda ülkenin ithalat ve ihracatı öğrenciyi fazla ilgilendirmemekte olup sadece sınav amaçlı konu çalışılmaktadır. Çocuklar daha çok hangi mesleği seçelim, hangi meslek mensubu ne kadar para kazanır? tarzı konularla meşgul olmaktadır. Bu açıdan kârlılık söz konusu olabilir ancak programdaki kârlılık ihracat-ithalat üzerinden yapıldığından bireysel olarak etkisi zayıf kalıyor diye düşünüyorum. Bu kavramlar somut örnekler üzerinden ve çocuğun gelecekte başarabileceği bir aktivite vasıtasıyla verilirse etkili olabilir. Yani çocuk anlatılan konuda kendini şimdi ve gelecekte hayal edebilmelidir. Kendinden uzak olan örneklerle sadece öğretmiş oluruz.</i>
U.8.	<i>Küresel sistemin içinde yaşıyoruz ve bu sistemin özelliği de yukarıda bahsettiğiniz temel ekonomik kavramlar. Dolayısıyla çocukların zaten yaşamaya mecbur oldukları bir düzenin kavramlarını anlayabilmeleri yaşama hazırlanmalarında çok önemli. Elbette salt materyalist ve kapitalist bireyler haline gelmeden (kaldı ki küresel sistem bunu ister ve enteresandır her gelen nesilde bu özellikler daha net görülebilmektedir.) bu sisteme uyum sağlamak gerekir ki bu da duyuşsal öğrenme alanının görev alanına girmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretim programının duyuşsal alan öğrenmeleri üzerinde daha etkili olması gerekir.</i>
U.9.	<i>Bilimsel biçimde ele alınması ile diğer kavramlardan bir farklılık yaratmaz. Bana göre ithalat,ihracatSosyal Bilgiler programındaki aile, bölge, imece gibi diğer kavramlarla aynıdır. Önemli olan kavramların içeriğinin öğretmen tarafından nasıl ele alındığıdır.</i>

## EK:18. Millet, millî birlik ve beraberlik, millî kültür fikirlerinin öğretiminde Sosyal Bilgiler dersinin oynadığı rol ile ilgili uzman görüşleri

- U.1. *İyi bir rol oynayabilir. Durkheim'in dediği o dayanışmacı (solidarist) toplumu oluşturmak için bunlara gerek vardır. Küresel eğitim karşısında, bir milletin hafıza mekânları iyi tespit edilmeli ve öğretilmelidir. Milli vatandaşlık ile dünya vatandaşlığı iyi bir şekilde ahenkleştirilmelidir. Aşağıdaki kazanımlar bununla ilgilidir;*
- 1-Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi olur
  - 2-Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder.
  - 3-Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.
  - 4-Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.
- 
- U.2. *Millet, millî birlik ve beraberlik, millî kültür öğeleri; toplumsal yapı, milli kimlik bilinci ve aidiyet duygusu açısından büyük önem taşımaktadır. Toplumların milletleşmesi, vatan sevgisi, kültürel mensubiyet vb değerler ancak bu unsurların tam anlamıyla öğrenciye kazandırılmasıyla oluşabilecektir. Bu değerlerin kazanımı Sosyal Bilgiler dersinin ana amaçlarından. Göz ardı edilmemesi gerçeklerden biriside budur.*
- 
- U.3. *Bu kavramların öğretilmesi ülkesine ve mevcut rejime bağlı vatandaş yetiştirilme arzusunun göstergesidir.*
- 
- U.4. *Bu değerle kitaplarda bolca işlenmektedir. Özellikle Kurtuluş Savaşı ile ilgili 4. Sınıf konularında vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bu değerleri benimsemelerine program ve kitaplar olumlu yönde katkı yapmaktadır.*
- 
- U.5. *Zaten Sosyal Bilgilerin kendisi "millî" kavramı ile ikiz kardeş gibi. Kâğıt üstünde programın hedeflerine, misyonuna, vizyonuna ve amaçlarına bakarsanız milli birlik ve devletin bekası açısından pek çok cümle görebilirsiniz. Çünkü Sosyal Bilgiler eğitiminde verilen vatandaşlık eğitimi de bir yönüyle toplum içinde farklı görüşlerin kaynaşması içindir. Burada aslında şunu ifade etmek de yarar var. Programlar ne kadar güzel olursa olsun, burada esas unsur, öğretmenin kendisidir. Öyle öğretmenler var ki, ne programa ne de ders kitabına bakıyor. Kendi bildiği ve dünya görüşü ile dersi anlatıyor. Hâlbuki öğretmen asla kendi ideolojisini, politik görüşünü değil, dersin amaçları kapsamında derslerini yürütmesi lazım.*
- Özet olarak, benim hatırımda kaldığı kadarıyla mevcut ders programı ve ders kitaplarında ekonomik unsurların fazlalığı (kazanımlarda) politik görüş ile ilişkilendirilebilir. Oysa hükümetin dini hassasiyetleri önemseydiği dikkate alınırsa, ben dini unsurların Sosyal Bilgilerde çok kullanılmasını beklerdim ama öyle olmadı. Hükümet daha çok İmam Hatiplerin açılmasını hızlandırdı, öğretim programlarında dini unsurlar bence artmadı.*
- Son olarak burada bence öğretmenlerin sınıfta kullandığı cümlelerin politik olup olmadığı, çalışmanıza büyük değer katar. Çünkü öğretmenler uygulayıcılar ve bence programlardan önemli olan, programların yürütücüleridir. Üniversitelerde bu durum daha açık. Kendi öğrencilik anılarınıza bakın, hocalar ne yazık ki, güncel politik konular hakkında yorum yapmaktan uzak duramıyorlar (bence tarafsız değil), bazen ben de ders kapsamında öğrencilerin tartışmasını istiyorum. Ne kadar doğrudur tartışılır, aslında politikanın sınırları da tartışılır.*
- 
- U.6. *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın genel amaçlarından, kazanımlarına kadar, ilgili tüm ders kitaplarında bu kavram ve öğeler yer almaktadır. Nitekim dersin önemli bir amacıdır, milli kimliğin oluşturulmasına katkıda bulunmak. Hâl böyle olunca milli kimliğin oluşturulmasına ve bununla ilgili fikirlerin geliştirilmesine Sosyal Bilgiler dersinin katkı sağlayacağı muhakkaktır. Örneğin; milli kültürel özellik ve değerlerin öğretilmesi ve bunların yaşatılmasına yönelik Sosyal Bilgiler dersindeki işlenişler öğrencileri etkileyecek ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayacaktır. Ancak, soru Sosyal Bilgiler dersinin bunların öğretimindeki etkililiği olduğunda elbette tartışmak ve araştırma yapmak ve sonuçta uygulanabilir öneriler sıralamak gerekir.*
- 
- U.7. *Özellikle 4 ve 5.sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanında milli birlik-beraberlik, dayanışma, milli kültür öğelerine yer verilmektedir. Bu durum öğrencide geçmişine karşı merak*

---

uyandırmaktadır. Örneğin kendi çocuğumdan edindiğim tecrübeyle söyleyebilirim (ilkokul öğrencilerinin dersine girmediğim için genelleme yapamam) bu ders kapsamında en basitinden bir gaz lambası üzerinden veya koyunyününden ip yapmaya yarayan “kirman” adlı araç vasıtasıyla atalarımızın geçmişte neler yaptığını hikâye ederek anlattığımda daha başka konuları da anlatmaya başlıyorum. Konu konuyu açar misali. 7.sınıfta ahilik teşkilatı konusu da yine geçmişte toplumda birlik, beraberlik ve dayanışmanın ne kadar yaygın olduğunu, insanların hoşgörülü olduğunu vs. ortaya koyması açısından ayrıca önem arz etmektedir. Öğrencilerin bu tarz örneklerle ders kitaplarında karşılaşmaları onların kökleriyle irtibat kuran bir meyve gibi olgunlaşmasına kuşkusuz önemli katkı sağlayacaktır.

---

U.8. Bir ülkedeki toplumun varlığı ve mutluluğu her şeyden önce o toplumun bir arada ve bütün olarak yaşama arzusuna sahip olmasıyla mümkündür. Dolayısıyla toplumun her bir bireyinin ortak değerler temelinde bir arada yaşama düşüncesine sahip olması temel şarttır. Yukarıda belirttiğiniz kavramlar söz konusu düşüncenin gelişmesindeki ana faktördür ve bu kavramların öğretilmesinde Sosyal Bilgiler doğrudan etkili olmalıdır. Fakat yukarıda da belirttiğim gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırma temelinde bu eğitim gerçekleşmelidir.

---

U.9. Sosyal Bilgiler dersi bu fikirlerin gelişmesinde önemli rol oynar diğer derslerde (Müzik, Görsel Sanatlar, Türkçe) bunu destekler. Örneğin belirli gün ve haftalar kapsamında 23 Nisan, 29 Ekim gibi milli bayramların ele alınması, yerli malı haftasının kutlanması gibi.

---

## EK:19. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenciye Kazandırılmak İstenen Özellikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Topluma uyum sağlayan, kendini gerçekleştirmeyi amaçlayan, ülke ile ilgili sorunlara duyarlı, bilinçli üreten ve tüketen bir birey olduğumu söyleyebilirim.</i>
Ö.2	<i>Vatanını ve milletini seven, milli değerleri önemseyen bunun yanında ülkenin kalkınması için çaba sarf eden, milli birlik ve beraberliğimiz için çalışıp çırpan bir kişi yetiştirmek istiyor. Ancak bunu pek de gerçekleştiremiyoruz. Bunun en büyük nedeni medya çalışmadan zengin olmayı, üretmeden tüketmeyi çocuklara öğretiyor.</i>
Ö.3	<i>Yaratıcılığın ön planda tutan, çağın koşullarını iyi değerlendiren buna göre hareket eden devamlı araştırmaya istekli, artı değer ortaya koymaya çalışan bir insan tipi.</i>
Ö.4	<i>Özgüveni gelişmiş, haklarını bilen ve savunan, özgür düşünebilen, girişken.</i>
Ö.5	<i>Sosyal Bilgiler dersinin nasıl bir birey yetiştirdiği noktasında kafamın karışık olduğunu söyleyebilirim. Sosyal Bilgilerin toplumun ve toplum içindeki işleyiş ile ilgili bilgiler kazandırması gerekirken ders kitaplarının özellikle batının değerlerini ve işleyişini ön planda tutmakta ve buna uygun bir insan yetiştirdiğimizi düşünüyorum. Devamlı isteyen, sınırsız özgürlük beklentisi içinde olan, tüketen ancak bilinçli tüketimden uzak bir nesil yetiştirdiğimizi düşünüyorum</i>
Ö.6	<i>Devamlı kar peşinde koşan, toplumun istek ve beklentilerinden uzak her şeyin çözümünü maddi çıkarılarda gören, kendi başına buyruk özellikler gösteren öğrenciler yetiştirdiğimizi söyleyebilirim.</i>
Ö.7	<i>Atatürk'ün çizdiği muasır medeniyet seviyesine çıkmak için devamlı üreten, milli ve manevi değerlere önemseyen, bilimsel çalışmalara önem veren, yüzünü batıya dönen, ekonomik ve sosyal değerleri ilerletmeye çalışan bir birey.</i>
Ö.8	<i>Evrensel değerlerle yerel değerleri bir potada eriten, devamlı üreten, ülkenin kalkınması için devamlı çalışıp didinen, yaratıcı özelliklere sahip bir birey.</i>
Ö.9	<i>Risk alan, yeni fikirlere açık, karşılaştığı problemler karşısında yılmadan problemlere cevap arayan özellikler olduğunu söyleyebilirim.</i>
Ö.10	<i>Ahlaklı, vatan sevgisiyle dolu, Cumhuriyetin kazanımlarına saygılı, kendi ayakları üzerinde duran.</i>
Ö.11	<i>Teorik ve gerçek arasında büyük bir fark var. Teorikte her şey çok idealize edilmiş ancak gerçekler oldukça farklı. Burada öğretmen ve program çaresiz kalıyor. Tek başına hal olunacak işler değil gibi geliyor bana</i>
Ö.12	<i>Cumhuriyetçi, laik, hukuk devletini benimseyen, bilimin ışığında, vatanını milletini seven, gelişime açık bir kişi.</i>
Ö.13	<i>Sosyal Bilgiler dersinin nasıl bir birey yetiştirdiği noktasında kafamın karışık olduğunu söyleyebilirim. Sosyal Bilgilerin toplumun ve toplum içindeki işleyiş ile ilgili bilgiler kazandırması gerekirken ders kitaplarının özellikle batının değerlerini ve işleyişini ön planda tutmakta ve buna uygun bir insan yetiştirdiğimizi düşünüyorum. Devamlı isteyen, sınırsız özgürlük beklentisi içinde olan, tüketen ancak bilinçli tüketimden uzak bir nesil yetiştirdiğimizi düşünüyorum.</i>
Ö.14	<i>Toplumdaki genel çürüme ve ahlaki zaaf lar maalesef çocuklara da yansıyor. Eskiden yalan söylemeyen çocuklar şimdi çok rahat yalan söyleyebiliyor. Tabi hepsi değil bir kısmı, eskiden çocukların dostlukları daha içten ve güvene dayalı idi. Şimdi ise maalesef öyle değil</i>
Ö.15	<i>Gelecekte meslek sahibi olmak için şimdiden gerekli becerilerin farkında olan, haklarının ve sorumluluklarının farkında, çevresine saygılı, büyüklerini sayan küçüklerini seven öğrenci.</i>
Ö.16	<i>Dünyayı koskoca bir iş potansiyeli olarak gören, yaratıcı, ekmeğini taştan çıkararak, atılğan gözü kara, yenilikçi fikirlere açık biri diyebilirim.</i>

## Ek:20. Yaratıcılık, Üretkenlik, Risk Almaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Sosyal Bilgiler öğretim programında yaratıcılık öğrencilerin yeni fikirler ortaya konmasına yönelik ciddi bir yönlendirme olduğunu söyleyebilirim yani öğrenciler devamlı bir şeyler ortaya konması için teşvik edilmektedir.</i>
Ö.2	<i>Programında sadece verilenler değil ayrıca öğrencilerden de yeni şeyler istemektedir. Belki buna öğrencilerin korkmadan saçma da olsa yeni şeyler ortaya konması denebilir. Eskiden biz öğretmene yeni bir şeyler söylerken acaba öğretmenimiz bize kızar mı diye tereddüt ederken şimdiki öğrenciler daha cesur şekilde fikirlerini söylüyorlar.</i>
Ö.3	<i>Öğrenciler daha çok var olan, benim aktardığım her şeyi doğru olarak kabul ediyorlar sanki yaratıcılık yok gibi.</i>
Ö.4	<i>Var olan eğitim programı tabii ki içinde Sosyal Bilgiler her ne kadar yaratıcılık, risk almaya yönelik bir takım şeyler kazandırmaya çalışsa da öğrencilerin işin kolayına kaçarak sadece verilenleri tekrara kaçtığını söyleyebilirim. Örneğin kitapta bir örnek verildiğinde çok az değişiklikler yaparak neredeyse aynısını taklit ediyorlar. Yani yeni bir şey ortaya koymaya çalışmıyorlar.</i>
Ö.5	<i>Bence üretkenlik yaratıcılığa yönelik kitapta çok fazla bir şeyler yok. Öğrenciden genelde sınavlarda ne anlatılmışsa o isteniyor öğrenci de kitapta okuduğunu tekrar yazılı kâğıdına geçiriyor.</i>
Ö.6	<i>Bana göre program yaratıcılık, üretkenlikten uzak bir şekilde hazırlanmıştır. Kitaplarda istenilen yaratıcılık bizim kültürümüze özgü bir yaratıcılık değil. Yani şöyle anlatayım program daha çok batı kültürüne özgü olarak hazırlanmış, ben öğrenciyi ne kadar yeni fikirlere teşvik etsem de öğrenci daha çok beni taklit etmeye çalışıyor. Bu da bizim kültüre özgü senden büyüğünün sözünden çıkmamalıdır her şeyin en iyisini öğretmenin bilir şeklindeki öğütlere dayanmaktadır. Belki direk yaratıcılığa yönlendirmedense aşama aşama yaratıcılık teşvik edilebilir.</i>
Ö.7	<i>Şimdiki öğrencilerin daha üretken olduğunu söyleyebilirim mesela büyük adam gibi neyi nasıl yapacakları konusunda bilgilere sahipler. Ancak bazı riskleri alırken gerçek yaşamdaki yaşananlardan uzak olduğunu söyleyebilirim.</i>
Ö.8	<i>Kitapta saydığımız bu özellikler farklı şekillerde hem de fazlasıyla bulunmakta. Burada sorun bu becerilerin nasıl kazandırılacağı bence. Yaratıcılık, üretkenlik öyle kitap üzerinden kazandırılacak bir davranış değil. Öğretmenin görüşlerine aykırı bir söylendiğinde ya da uçuk kaçık bir şey öğrenci söylediğinde öğretmen olarak bizler o öğrenciye ne kadar müsamaha gösteriyoruz.</i>
Ö.9	<i>Gerek sınıfta ders işlerken gerekse de programı incelediğimde öğrencilerin yeni bir şeyler ortaya koymaya yönlendirilmeye çalışılıyor bence. Bazı öğrencilerin benim söylediklerime itiraz etmeleri yanlış da olsa kendi görüşlerini ileri sürecektir cesareti göstermesi işin açıkçası beni sevindiriyor. Bunda programın katkısının olduğunu düşünüyorum.</i>
Ö.10	<i>Ülkemizde yaratıcılığa çok fazla önem verilmiyor. Yeni bir şeyler ortaya konduğunda o kadar çok yersiz eleştiriler yapılıyor ki kişi yaptığına yapacağına pişman oluyor. Tekrar eski, herkesin gittiği yoldan gitmeyi tercih ediyor. Mesela yaratıcılıkla ilgili bir etkinlik yapsam biri bir şey söylediğinde diğer öğrenciler hemen ilk söyleyene yakın başka örnekler vermeye çalışıyor. Kitapta örnekler çok ama gerçekten kazandırılması o kadar kolay olmuyor.</i>
Ö.11	<i>Öğrencilere yönelik kazanımlarda yaratıcılık, risk alma becerilerinin dengesiz bir şekilde verildiğini düşünüyorum. Şöyle ki örneğin bazı yerlerde fabrika ya da tesis kurmaya yönelik bir takım örnekler verilirken iş tersine gittiğinde alınan kredilerin ödenemediği durumlarda bundan nasıl kurtulacağı noktasında bir çözüm yolu sunulmuyor. Yaratıcılık, risk alma programda ya da kitapta anlatıldığı gibi devamlı olumlu yönleriyle anlatılması bana çok da gerçekçi gelmiyor.</i>
Ö.12	<i>Kitapta ve programda sıklıkla öğrencilerden yeni şeylerin üretilmesine yönelik bir çaba var. Bizim ülke olarak tam da böyle örnekler ihtiyacımız var çünkü neredeyse en basit şeyleri ya dışarıdan alıyoruz ya da çoğu örneğin programları dışarıdan. İnşallah öğrencileri iyi bir şekilde eğitebilirsek neden bizim de bir Bill Gates'imiz olmasın değil mi?</i>
Ö.13	<i>Yaratıcılık üretkenlik medeni cesaret ister. Bizde 40 yaşına geldiği halde hala eşinin annesinin babasının ağzından çıkacak sözlere bakan bir yapı var. Bu insanlarda çocuklarına aynı şeyi aşıyorlar. Biz istediğimiz kadar çırpınanım boş.</i>
Ö.14	<i>Bizlerin toplum olarak genelde bizden öncekileri taklit ettiğini düşünüyorum. Yani biri bir şeyler yapmalı eğer fayda sağlıyorsa yığınlar olarak biz onu taklit ediyoruz. Ancak Sosyal Bilgiler programı devamlı risk alarak yeni şeyler üretmeye yönlendirmesi, atılğan hale</i>



---

getirmeye çalışıyor sanki. Tabii risk alırken artısı ve eksisini düşünmesi de gerekmektedir kitapta buna da dikkat edildiğini düşünüyorum ancak öğrenciler genelde artısı ile ilgileniyorlar gibi geliyor.

---

Ö.15

Yaratıcılık, risk alma gibi kavramlar sadece eğitimle kazandırılacak kavramlar değil. Örneğin Avrupa'da genç bu becerileri kendi toplumu içinde de görüyor ve bu beceriler eğitimle de pekişiyor. Bizde bir şey yapmadan önce herkes aman dikkat et, başına kötü şeyler geliyor diyor. Kitapta bu beceriler kazandırılmaya çalışılıyor ama bir arpa boyu yol aldığımız söylenemez.

---

Ö.16

Her öğrenciden yaratıcı olmasını beklememek lazım. Yaratıcılık özelliği her öğrencide gelişemeyebiliyor. Yaratıcılık için kıvrak bir zekâyı ihtiyaç var. Herkeste de bu olmuyor. Bunun yerine çalışmak azimli olmak ve kararlı olmak gibi özellikler işlense daha iyi olur diye düşünüyorum. çünkü bireyi başarıya götürecektir olan kavramlar bunlar.

---

## EK:21.Okul-İş Dünyası Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Programda öğrencilere yönelik birçok düşünme tarzı ve beceriler kazandırılmaktadır. Mesela kitabımızın ilk konularından biri iflasın eşliğinde bir iş yeri sahibinin bu durumdan nasıl kurtulacağını anlatan bir olay paylaşılmıştı. Bu tür örneklerin okul ile iş dünyası arasında yakın bir ilişkiye örnek olacağını düşünüyorum.</i>
Ö.2	<i>Bir ülkenin kalkınmasında iş dünyasının önemli olduğunu düşünüyorum. İş dünyası demek ekonomi demek, para demek. Eğer iş dünyasının ihtiyacını karşılayamazsak ülkenin ayakta kalması çok zor. Onun için onun beklentilerine cevap verecek öğrenciler yetiştirmeliyiz. Ders kitabında fabrikaların, tesislerin nasıl kurulacağı ve işletilirken nelere dikkat edileceği ile ilgili konular var.</i>
Ö.3	<i>Birazcık bu işler için erken olduğunu düşünüyorum. çocuklara ne kadar bir şeyler anlattıysanız anlatın havada kalıyor. Birde bir özeleştirisi biz öğretmenler iş ve meslek dünyasını ne kadar tanıyoruz. Duyduklarımız ve kitaptakiler kadar. O kadarla da olmuyor.</i>
Ö.4	<i>Okul ile iş dünyası arasındaki ilişkinin döngüsel olduğunu düşünüyorum yani okul iş dünyasını etkilerken iş dünyası da bir şekilde okulu etkiliyor. Örneğin Koç grubunun bir ara yeterince kalifiye eleman bulamadığını hatırlıyorum ve Meslek Lisesi, memleket meselesi diye bir kampanya yürütmüştü hatırlar mısınız bilmiyorum. Nitelikli elemanlar iş dünyasının ihtiyacını karşılamakta bundan dolayı da istenen eleman piyasada karşılanamadığında bu niteliklere uygun yetiştirilmesi için eğitimden yetkili kişiler zorlanarak yardım talebinde bulunuyorlar. Yani özetle ikisi de birbirine muhtaç.</i>
Ö.5	<i>Gerçek yaşamda para endeksli bir yaşam tarzı var ve bu yaşam tarzı her şeyi kendi isteklerine göre düzenliyor. Eğitimde bunun içinde bence. Örneğin insanlar nasıl sömürülür, nasıl para kazanılır, insanlar nasıl itaat ettirilir gibi şeylerin kazandırılmasında sanki okulun payı sizce de yok mu?. Bu insanları biz eğitmiyor muyuz?Eğittiğimiz insanlara merhametli olmayı her şeyin para olmadığını maalesef öğretememiştiz. Bence biz okulda geleceğin tüccarlarını ve işçileri yetiştiriyoruz. Kitap içinde kar, ticaret, üretim, tüketim gibi kavramlar bunun en açık delili.</i>
Ö.6	<i>Her ülke üreten, artı değer kazandıran, ülkesini ileri götüren bireyler yetiştirmeyi arzular. Bunun içinse eğitim programları önemlidir. Sosyal Bilgiler öğretim programında da iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmasını gerektiriyor. Eğer biz ekonominin ihtiyacına uygun bireyler yetiştirirsek hem öğrencinin ihtiyacını hem de iş dünyasının ihtiyacını karşılamış oluruz.</i>
Ö.7	<i>Eğer bir ülkenin ekonomisi iyi olursa o ülkede yaşayan insanlarda iyi, mutlu ve huzurlu olur. Ülkeyi yönetenler ise bundan dolayı iş dünyasındaki işverenler ile genelde iyi ilişkiler kurarlar ve onların isteklerine cevap vermeye çalışırlar. İşverenin eğitimden beklentisi kendi ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli işçileri ve yöneticileri yetiştirmesidir. Ders kitabında mesela kurallara uyan kişilerin yanında farklı projelerle bir kooperatif nasıl kurulur nerelerden kredi alınır nasıl kar edilir gibi konular bana göre iş dünyasının beklentilerine cevap verecek kısımlardır.</i>
Ö.8	<i>Bence sadece iş dünyası için değil hayat içinde risk alınması gerektiğini düşünüyorum. risk alınması için sorumluluk duygusunun gelişmesi gerektiğini düşünüyorum. bunlar hemen olunacak şeyler değil. Ancak az veya çok program bir temel oluşturuyor. Devamının gelmesi gerekiyor. Bu iş süreklilik gereken bir süreç.</i>
Ö.9	<i>Okuldan mezun olan birinin önünde iki seçenek var ya kamuda çalışacak ya da özel sektörde. Her ikisi içinde belli bir donanım ihtiyacı var bu da okulda kazandırılıyor. Kitapta bununla ilgili çok hoşuma giden örnekler var. Nitelikli insan kimdir, hangi vasıflar olmalı v.s.</i>
	<i>Okul ile iş dünyası arasındaki ilişkiye yönelik kitapta direk bir bağlantı kuramadım. Farklı</i>

Ö.10	<i>meslekler ve mesleklerin özelliklerinden bahseden örnekler var sadece.</i>
Ö.11	<i>Bence aralarında önemli derecede bir ilişki var şöyle ki biz okulda insan gücü üretiyoruz ve bu insanlar farklı alanlarda çalışıyorlar. Eğer biz kaliteli insanlar yetiştiremezsek işverenin beklentisi boşa gideceğinden dolayı sıkıntılar olabilir.</i>
Ö.12	<i>Eğitim ile iş dünyası arasında bir ilişki var ancak Sosyal Bilgiler dersi içerisinden örnek aklıma gelmiyor. Bu ilişki daha çok meslek liselerinde oluyor sanki. Hatta hatırlar mısınız bir ara Koç holdingin bir reklamı vardı meslek lisesi, memleket meselesi diye. Buradan da şunu anlıyoruz ki meslekler işverenleri ilgilendiriyor.</i>
Ö.13	<i>Sosyal Bilgiler dersini gören öğrenciler daha çok küçük olduklarından dolayı bu gibi konulara bence yer verilmiyor. Bundan dolayı da kitabın müfredatında doğrudan bir bağlantı yok.</i>
Ö.14	<i>Okul ile iş dünyası arasındaki bağlantı daha çok üniversite düzeyinde var bence. Bu çocukların böyle bir bağlantıyı kurması çok zor. Sosyal Bilgiler dersi ayrıca iş dünyasından çok toplumdaki daha çok sosyal olayları ele alıyor.</i>
Ö.15	<i>Okula devam eden öğrenciler doğal olarak gelecekte kendi ihtiyaçlarını giderecek bir meslek sahibi olmak istemektedirler. Bundan dolayı öğrencileri geleceğe hazırlayacak bir programa ihtiyaç duyulmakta. Şu anki programın ve ders kitaplarının bu ihtiyaca yönelik hazırlandığını düşünüyorum.</i>
Ö.16	<i>Sosyal Bilgiler dersi ile iş dünyası arasında doğrudan bir bağlantı olmadığını düşünüyorum. Çünkü iş dünyasının ihtiyaç duyduğu insan genellikle meslek liselerindeki bir takım beceriler sonrasında kazandırılıyor. Meslek liselerine devam eden öğrenciler örneğin mobilya tasarım gibi bölümlerde gelecekte bu alanla ilgili boşluğu doldurabilirler.</i>

## EK:22.SBÖ Ders Kitabında Kullanılan Kavramlar İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Sosyal Bilgiler kitabında kullanılan dilin genelde öğrenci seviyesinde olduğunu düşünüyorum ancak bazı kelimelerin ben bile ne olduğunu bilmediğim oluyor. Size kitaptan hatırladığım kelimeler söyleyebilirim mesela Trona yataklarının ne olduğunu Trona neye benzer bilmiyorum ya da çözelti madenciliği nedir bilmiyorum, işin açıkçası öğrenci sorduğunda da geçiştiriyorum.</i>
Ö.2	<i>Ders kitaplarında mümkün olduğunca öğrencinin gelişim özelliklerine uygun kavramların kullanıldığını söyleyebilirim. Herhangi bir dünya görüşünü öne çıkaran bir dil kullanıldığını düşünmüyorum</i>
Ö.3	<i>Kitapta genelde sanki tüccar yetiştirmişmiş gibi hep ticaretle ilgili kavramlar kullanılmakta ve bu beni rahatsız ediyor. Milli manevi değerlerimizin daha fazla yer alması gerektiğini düşünüyorum. Burada okulda bu değerleri verirsek ileride çocuklarımız için daha iyi olur bence. Neredeyse her ünitede ticaret ile ilgili örnekler var.</i>
Ö.4	<i>Samimi olmak gerekiyorsa bazen kitapta geçen kavramları ben bile yeni gördüğüm zamanlar oluyor. Ben bile anlamakta zorluk çekiyorsam öğrencilerin durumunu varın siz düşünün. Daha açık ve öğrencilerin durumuna göre daha basitçe kitap yazılabilirdi. Türk kültürü ile ilgili kavramlara ya da ekonomiyle ilgili kavramlara bazı zaman ben bile sözlükten baktığım oluyor.</i>
Ö.5	<i>Sosyal Bilgiler dersinde ne her hangi bir kültüre ayrıcalık tanınmakta ne herhangi bir kültür geriye atılarak önemsizmiş gibi gösterilmeye çalışılmaktadır. Kitap kavram seçimi olarak da öğrencilerin anlayabileceği şekilde yazılmış.</i>
Ö.6	<i>Bence Sosyal Bilgilerin en fazla öne çıkan kavramları maneviyatımızı, milli değerlerimizi öğretmek olmalıyken kitapta buna yönelik çok az bilgi var. Bence çocuklara batının saçma sapan dünya görüşünü aktarıyoruz bu da bana göre çok yanlış. Tüm bu söylediklerime rağmen maalesef müfredatı anlatma gibi bir zorunluluğumuz var ve ben fırsat buldukça iyilik, doğruluk ve dürüstlüğü anlatmaya çalışıyorum. Öğrenci bir iş yeri kurduğumda şöyle para kazanacağım şöyle yapacağım diyor helal haram ayırt etmeden sadece fazla kazancın mutluluk getirmeyeceğini bilmiyor.</i>
Ö.7	<i>Gerek ders kitabı gerekse de kitapta kullanılan kavramlar öğrencinin gelişim özelliklerine uygun. Herhangi bir dünya görüşünün ön plana çıkartıldığını düşünmüyorum.</i>
Ö.8	<i>Aşırı bilimsel olduğunu, yani tarafsız, bir ruhu yok. Aslında ben birazcık değer yüklü, kendi kültürümü ön plana alacak tarihini yüceltecek bir dil olması gerektiğine inanıyorum. Öğrenci kendi geçmişiyle ancak böyle gurur duyabilir. Belki buna hamaset diyebilirsiniz, ama bu çocuklarımıza bir şuur kazandırmak için gerekli</i>
Ö.9	<i>Kitapta objektif bir dil kullanılmakta ve çok fazla farklı bir dünya görüşünün yansıtıldığını düşünmüyorum. Kültürel olarak Türk kültürünü ve medeniyetinin ön planda olduğunu söyleyebilirim zaten böyle de olması gerekir. Ancak ders kitabında ve öğrenci çalışma kitabında sanki alttan alta Avrupalı gençlere bir özentiyi de yansıtılmaya çalışılıyor bence. Bu da bizi kendi kültürümüzden uzaklaştırıyor.</i>
Ö.10	<i>Kitaplarda oluşturulmaya çalışılan gençlik bizim kültürümüzü gelenek ve göreneklerimizi içselleştirmeden çok uzak. Burada kullanılan kelimelerin, kavramların önemli olduğunu düşünüyorum çünkü bu kavramlar bizim nasıl düşüneceğimizi etkiliyor. Sanki Amerika, İngiltere'deki insanlar gibi düşünmeyi ve yaşamayı özendiriyor gibi geliyor. Bireysellik ön planda hâlbuki biz kültür olarak topluluğa daha fazla önem veren bir kültürde yaşıyoruz. Bunun altında yatan masummuş gibi görünse de kitapta anlatılan örnekler, belki kullanılan kelimelerin olduğunu söyleyebilirim.</i>
Ö.11	<i>Sosyal Bilgiler dersi kitabı öğrencilere farklı kültürleri tanıma fırsatı sunuyor. Öğrenci dünyanın birçok yerindeki kültürleri tanıma fırsatı buluyor. Yani çocuğun dünyası genişliyor ve bizim</i>

dışımızdaki kültürlerde neler olup bittiğini görüyor. Bu kültürleri sunarken de yansız olduğunu düşünüyorum

- Ö.12 *Ders kitabında kullanılan kavramların bizim düşünce yapımıza uygun olması gerek. Eğer muasır medeniyetler seviyesine çıkmak istiyorsak, Avrupa Birliğine girmek istiyorsak Avrupalılar gibi düşünmek ve yaşamak zorundayız. Bu da öğrencileri bu tarzda eğitmekten geçiyor. Biz toplum olarak devamlı birilerinin yönlendirilmesine ihtiyaç duyan bir toplumuz kendi başımıza bir işe giriştiğimizde sanki başımıza hep kötü şeyler gelecekmış gibi toplum dayatıyor Hâlbuki kitaba baktığımızda örnekler, bilgiler bireyselliği ve bireysel olarak bir şeyler üretmeye teşvik ediyor Çocuklar ilk başta biraz çekingen davransa da sonradan tek başına iş yapmak bir şeyler üretmenin o kadar da kötü bir şey olmadığını görüyorlar. Bu cesaretin kazandırılmasında kitapta kullanılan dilin verilen örneklerin önemli olduğunu düşünüyorum. Kısacası kitapta yaratıcı bir dilin pompalandığını söyleyebilirim.*
- Ö.13 *Ders kitabında ve öğrenci çalışma kitaplarının tüm dünya görüşlerine eşit mesafede yaklaşıldığını söyleyebilirim. Herhangi bir kültür ön plana çıkartılmıyor bence.*
- Ö.14 *Genelde manevi değerlerimizden uzak kavramlar kullanılmakta. Bu çocuklar ileride maneviyattan uzak bir şekilde yetiştiriliyor. Bence özellikle programın bu yönü arka plana atılmış. Daha çok maddi getiriler ön plana çıkartılarak milli ve manevi değerler geride bırakılmış.*
- Ö.15 *Öncelikli olarak şunu söylemek isterim ki Sosyal Bilgiler kitabını çok beğeniyorum. Kullanılan kavramlar, verilen örnekler bir yandan öğrencinin kendi kültürünü ve diğerlerini öğrenmesini sağlarken bir yandan da dünyanın farklı yerlerindeki kültürlerle ilgili farklı örnekler vererek dünya vatandaşı olmasını sağlıyor. Öğrenci hem kendi kültürünü öğrenirken hem de diğer kültürler hakkında bilgi sahibi oluyor ve farklı kültürleri tanıyor.*
- Ö.16 *Sosyal Bilgiler kitabı daha çok bizim gelenek ve göreneklerimizi yansıtmaktadır. Ülkemizin sosyal dokusunu çok güzel işlenmiş. Mesela Türk kültürü içinde kadınların nasıl haklara sahip olduğu bu haklara sahip olurken nasıl zorluklardan geçtiği kitapta anlatılıyor.*

## EK:23.SBÖ Dersinin Ekonomiye Yönelik Bakış Açısıyla ilgili Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Ülkelerin ayakta kalabilmesi güçlü bir ekonomiye bağlıdır bundan dolayı ders kitaplarında ekonomiyle ilgili birçok örnekler var. Sosyal Bilgiler dersi ekonomiye yönelik olarak ülkenin ekonomisine katkı sağlayacak, üretken, yaratıcı yeni şeyler ortaya koyacak öğrenciler ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır bence. Öğrenciler ülkenin geleceğini oluşturmada bazıları işçi bazıları geleceğin patronları olacaktır.</i>
Ö.2	<i>Ülkemizde son zamanlarda özel teşebbüse büyük önem verilmekte ve özendirilmektedir. Avrupa Birliğine girme sürecinde ekonomimizin de Avrupa standartlarında olması gerekmekte bu da bana göre eğitim sistemimizi doğal olarak da SBÖ etkilemektedir. Şöyle ki genelde ders kitabında öğrenciler yeni şeyler üretmesi için teşvik edilmekte, proje ödevlerine öncelik verilmekte, nasıl tasarruf edilir, bilinçli üretici ve tüketici nasıl olunur becerileri öğretilmeye çalışılmaktadır.</i>
Ö.3	<i>Eğitim, siyaset, kültür, ekonomi içi içe kavramlar ve birbirlerini tamamlayan kavramlar olduğunu düşünüyorum. Her biri bir diğerini az çok bir şekilde etkilemekte bundan dolayı ekonomideki bir değişiklik illa ki er geç eğitimi de etkilemektedir.</i>
Ö.4	<i>Dünyanın genelinde ABD'nin başını çektiği kapitalist bir dünya görüşü var ve bu dünya görüşü tüm dünyayı etkilediği gibi bizim ülkemizi ve eğitim sistemimizi etkiliyor. Devamlı hakkını arayan, bilinçli tüketicilik, para kazanma hırsı, devamlı yeni bir şeyler yapmaya zorlanan, hem yerel hem de dünya genelinde ticari faaliyetlerin farkında bir öğrenci ortaya çıkarılmaya çalışılıyor sanki.</i>
Ö.5	<i>Ekonomiyle SBÖ arasında doğrudan bir ilişki olduğunu düşünmüyorum belki farklı mesleklerden olan kişilerin örnekleri verilerek bir farkındalık kazandırılıyor olabilir.</i>
Ö.6	<i>Bizler toplum olarak uzun süre devlet eliyle kalkınmaya çalışan bir ülkeyiz ancak özellikle 1990'lı yıllardan sonra özel teşebbüs önemli ölçüde ekonomide aktör olmaya başladı. Son zamanlarda ise devamlı özel sektörlerin ekonomi üzerinde ağırlığını görüyoruz. Bu da ister istemez devletin politikasında değişikliklere yol açmakta bu da istenilen insan tipine yansımaktadır. Devletin istediği insan tipi yükü kendi üzerinde alacak, bireysel olarak bir şeyler üretecek insan tipiymiş gibi geliyor bu da ister istemez ders kitaplarına aktarılıyor. Eğer bir ülkede devamlı devleti önceleyen devletin yatırımını devlet eliyle yapıldığı bir ekonomi sistemi varsa mesela Suriye'deki gibi eğitiminde devlet eliyle yapıldığı bir ekonomik sisteme uygun olması gerekir. Belki biraz karıştırdım ama böyle düşünüyorum.</i>
Ö.7	<i>Çevresindeki fırsatların farkında olan, yaratıcı, işbirliği içinde çalışan, sorumluluk alabilen ve sorumluluğun sonuçlarına katlanabilecek bir insan tipi. Projelerin önemli olduğunu düşünüyorum çünkü projeler gerçek yaşamın küçültülmüş hali Sosyal Bilgilerde verilen projelerde geleceğin ekonomik getirisini sağlayacak öğrencilerin hayata bakış açısını şekillendirmekte. Ülke ekonomik olarak hangi insana ihtiyaç duyuyorsa o şekilde bir öğrenci yetiştirmek ister ve buna göre bir program oluşturur.</i>
Ö.8	<i>Öğrenciler okula genelde gelecekte bir meslek sahibi olmak için geliyor ki genelde okula gelen çocuğa ilerde ne olmak istiyorsun diye sorarlar. Bundan dolayı çocuk da ilerde rahat bir yaşam sürmek için, evine ekmek götürmek için ekonomik getirileri olan mesleklere daha fazla öncelik verir. Ders kitabında da mesela karasun isimli bir kadın girişimcinin hayatını yaşadığı zorlukları anlatıyor ve nasıl zengin olduğunu anlatıyor. Veya bazı buluşlarla insanlarla hayatların nasıl değiştiğini anlatıyor.</i>
Ö.9	<i>Bu sorunuza şöyle bir soruyla sanki karşılık vermek gerekiyor: İnsan niye okula gelir. Neden iş çalışmaya gitmez de kaportacıya, berbere gitmez de okumak ister? Ekonomik beklentiler öğrencileri çok etkiliyor. Belki çocuk bunun pek fazla farkında olmaz ancak annesi babası çocuğum daha iyi bir meslek sahibi olsun diye çocuğunu okula gönderir. Ülkeyi yönetenler de hangi insan tipine ihtiyaç duyuyorsa ona göre beklentiye cevap verecek özellikleri kitaba koyarak bu insanların yetiştirilmesini sağlar. Örnek aklıma Türk devletlerinde mesela Asurluların toprağı nasıl ekip biçtiğini anlatan ve nasıl geçimlerini sağladıklarını gösteren örneğini söyleyebilirim.</i>

- Ö.10 *Her ülke ihtiyaç duyduğu alanlarda ekonomik beklentilere uygun olarak insan yetiştirmek ister. Mesela bizim kitapta gen mühendisliği, atom mühendisliği ile ilgili örneğe rastlamadım. Belki ABD'de olsa bu alanlarla ilgili örnekler bulabilirdik. Bizdeki örnekler ağırlıklı olarak tarım ülkesi olduğumuz için hayvan besiciliği, İncir üretimi gibi örnekler var.*
- Ö.11 *Eğitimin bir takım işlevleri olduğunu üniversitede görmüştük sanki bu sorunuz onunla ilgili. Şöyle ki eğitimin bir takım işlevleri vardır diye mesela bireysel, siyasi, ekonomik işlevleri gibi. Ekonomik işlevleri kişinin gelecekte ekonomik olarak ülkenin kalkınmasına katkı sağlamasıydı. Ülkeler gelecekte hangi alanda insana ihtiyaç duyar ona göre insan yetiştirirler. Sosyal Bilgilerdeki ekonomi beklentileri de sanki buna uygun. Mesela kitapta baktığımızda bir tarafı yırtılmış kazağı sıfır ürün diye satan birinin hakkını nasıl arayacağını, nerelere, nasıl şikâyet edeceğini yani hakkını söke nasıl arayacağını gösteren bir örnek var.*
- Ö.12 *Anne babalar çocuğum ilerde çocuğum daha rahat bir hayat sürsünler isterler ve onun için daha başarılı olsunlar diye okumalarını isterler. Devletler daha nitelikli katma değer üreten kişiler isterler. İnsan gücü hem bedenen hem de beyin gücü olarak ülkelerin sermayesidir. Ders kitabının içinde devletler ekonomik olarak ne tür ekonomik eksiklikleri, beklentileri varsa ta küçüklükten başlayarak bunu kitaplarda öğrencilere kazandırmaya çalışırlar. Bizim Sosyal Bilgiler kitabında da mesela projeler yarışıyor konusunda çocuklara nasıl para kazanılır, fabrika nasıl kurulur gibi bir sürü örnekler var. Buradan da anlaşılıyor ki devletin gözü kara müteşebbis kişilere ihtiyacı var.*
- Ö.13 *Ülke içinde neredeyse her şey bir biriyle bağlantılı. Eğer eğitim sisteminiz kuvvetliyse iyi iş gören insanlar yetiştirirsiniz ve ekonomiye bu durum olumlu bir şekilde katkı sağlar. Ya da ekonominiz iyi değilse öğrencilere fazla olanak sağlayamazsınız öğrenciler imkânlardan mahrum kalır ve iyi bir insan yetiştiremezsiniz.*
- Ö.14 *Çocuklar uzun bir eğitim süreci sonunda beklentileri var o da okuyup bir meslek sahibi olmaktır. Bu meslek de fazla getirisi olan, onları ekonomik rahat ettirecek bir meslek. Düşük getirisi olan mesela ileride çöpçü olacağım diyen birini bence bulamazsın. Ders kitabında da ileride çöpçü olacağım diyen düşük getirisi olan bir örnek yoktur.*
- Ö.15 *Yetiştirdiğimiz öğrenciler okuldan mezun olduktan sonra bu toplumun içinde yaşayacaklar ve bu toplumun, bu ülkenin içinde farklı işler yapacaklar. Bu yapacakları işler için ise bir takım becerilere sahip olmaları gerekir ki bunu da okullarda alacakları eğitim sonunda kazanacaklar. Devlet işinde çalışacaksa devlet ihtiyaçlarını zaten kitaplar, okullar vasıtasıyla kişilere aktarmakta. ileriki zamanda bu derslerde başarılı olanlar zaten bu ihtiyaçları uygun başarılı insanlardır. Sosyal Bilgiler ders kitabında da bunun ile ilgili örnekler var ama şu an için aklıma gelmediğinden dolayı örnek veremiyorum.*
- Ö.16 *Ülkenin ekonomik durumuyla eğitim arasında bana göre bir bağlantı var. Mesela öğrenci Çanakkale zaferini ne kadar anlatsanız da yerinde görmesi kadar etkili olmuyor. Ya da bir üretim tesisini ne kadar anlatsanız da çocuk tesise gittiğinde daha etkili oluyor. Sosyal Bilgilerde de bunun ile ilgili başarı hikâyeleri var. Çocuk ancak kendine imkân sunulursa bazı şeyleri yerinde görür bu da ancak maddi güçle oluyor.*

## EK:24. Sosyal Bilgiler Dersinin Hak, Sorumluluklar ve Özgürlüğe Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Hakların ve sorumlulukların farkında olan, neyi nerede, ne zaman yapacağını bilen bir şeyi yaptığında nelerle ya da yapmadığında ne tür sıkıntılar yaşayabileceğini bilen bir öğrenci kazandırmaya yönelik bir bakış açısı kazandırmaya çalışıyor ancak öğrencilerin toplumdan aldığı sorumluluk duygusuyla bizim kazandırmaya çalıştığımız beceriler arasında uçurum var. Özgürlüğü ise sınırsızlık sanıyor.</i>
Ö.2	<i>Yeni yetişen nesil çağın koşullarına göre tuttuğunu koparan, haksızlığa uğradığında eskiden olduğu gibi susup bir tarafa çekilen, pısrık özelliklere sahip değil. Hakkını arıyor ve haksızlığa tahammülü yok. Bazı zaman öğretmenden bile hakkını talep ediyor. Mesela söz hakkını bir öğrenciye iki defa verip kendisine söz hakkı verilmediğinde kendine haksızlık yapıldığını söyleyebiliyor bunda bence ders kitaplarındaki haklarını korumaya yönelik teşvikin önemli bir yeri var.</i>
Ö.3	<i>Özgürlük gerçekten önemli bir kavram. Öncelikli olarak özgürlükten ne kastediliyor. Bunun iyi anlatılması iyi örneklendirilmesi lazım. Düşünce özgürlüğü, ifade özgürlüğü, yaşama özgürlüğü. İfade özgürlüğü herkese her şeyi söyleme hakkı değil mesela. Özgürlük hukuk kavramıyla anlam bulur. Ben özgürlüğüm başkasının özgürlüğünü sınırlandırmaması için hukuk devreye giriyor. Temel hak ve sorumluluklar ancak özgürlükle anlam kazanır.</i>
Ö.4	<i>Bana göre kitapta sunulan özgürlük ben özgürüm her şeyi yaparım tarzında. Bu da en azından bizim gelenek ve göreneklerimize çok da uygun bir tarz değil. Çünkü öğrenciler özgürlüğün sorumluluklarını kaldırabilecek durumda değil. Bence bu tür becerilerin liseden sonra kazandırılması gerekir. Bundan dolayı özgürlüğe dönük ders kitaplarındaki örneklerin doğru olmadığını düşünüyorum.</i>
Ö.5	<i>Samimi olmak gerekirse temel hak ve sorumluluklara yönelik dengeli bir öğrenci yetiştiremiyoruz. Nedeni ise toplum içinde öğrenciye verilen hak ve sorumluluk anlayışıyla derste sunulan arasında uçurumun olması. Mesela görüşlerini açıklama konusunda toplumun çocuğa söz hakkı vermemesinden dolayı baskıcı bir tutum varken öğrenciye görüşlerini rahatça ifade imkânı sunulan sınıf ortamı var. Öğrenci özgürlük anlamında nerede duracağını bilemiyor hakkını ararken, ortaya koyarken saygı sınırlarını aşiyor.</i>
Ö.6	<i>Sorumluluğunu yerine getirmede oldukça ilgisiz, ancak hak aramada neyi nasıl alacağını bilen bir öğrenci var. Bu sadece derslerle olacak bir durum değil, toplumsal bir hastalık haline geldi. Veli aile destek olmuyor, ders ne yapsın, öğretmen ne yapsın</i>
Ö.7	<i>Özgürlük hakkın olduğu yerde vardır. Bir şey hakkınızsa bunu özgürce kullanırsınız. Uç noktada özgürlük; özgürlük değildir. Öğrencilerin özgürlük silahını eline alıp her şeyi kafasına göre hareket imkânı vermemelidir. Ders kitabındaki dengeli özgürlük tanımı, özgürlüğün sınırlarına yönelik örneği bana göre önemli ancak eksik. Bence daha fazla özgürlük üzerinde durulmalıdır. Her şeyden az söz etmektense özgürlüğün daha fazla işlenmesi içselleştirilmesi gerek öğrenciye.</i>
Ö.8	<i>Sosyal Bilgiler programı temel hak ve sorumluluk yönünde öğrencileri özgüveni yüksek şekilde yetiştiriyor. Ders kitabını özellikle çok beğeniyorum çünkü nelerin hakkı ya da hakkı olmadığını, bu hakkın ihlal edildiğinde bireysel olarak neler yapacağını bireysel olarak hakkını arayamadığında hangi kurumlara başvuracağı noktasında insanları yönlendiriyor.</i>
Ö.9	<i>Öğrencilere temel hakları kazandırmaya yönelik kitapta güzel örnekler var ancak öğrenci genelde bu haklara yöneliyor bu hakları elde etmeye çalışıyor iş sorumluluk kısmına gelince sorumluluğu almadan kaçıyor. Yoksa ders kitabında olması gereken bilgiler çok güzel şekilde ifade edilmiş. Örnek şu şekilde verebilirim. Mesela insan hakları sözleşmesi, Avrupa insan hakları sözleşmesinde temel haklarımız neler çok güzel anlatılmış.</i>
Ö.10	<i>Bu soruya genel bir cevap veremem. Bireysel farklılıklar var. Bazı çocuklar hak ararken, oldukça nazik, doğru bir üslup içindeyken, bazıları, pasif( belki daha önceki deneyimlerinin başarısız olmasından dolayı) bazıları ise oldukça pervazsız, hak arayım derken hak gasp edebiliyor</i>
Ö.11	<i>Özgürlük hem bizim toplumda hem de öğrenciler tarafından yanlış anlaşılmakta. Sanki ben özgürüm her istediğimi yaparım şeklinde anlaşılıyor. Bu doğru değil. Özgürlük bir haktır ve sonuçlarına katlanma gibi bir sorumluluğu da beraberinde getiriyor. Kitaptan da size örnek verebilirim. Örneğin herkesin üretim yapma para kazanma gibi bir özgürlüğü var ancak daha fazla kazanmak adına zararlı maddeleri ya da kalitesiz maddeleri üretimde kullandığında bu bir</i>



	<i>özgürlükten ziyade hak gaspına giriyor. Kitapta Sincan'da Denetim ile ilgili örnek buna örnek olarak verilebilir.</i>
Ö.12	<i>Temel hak insanın insan olduğundan dolayı kendine ait devredilemez haktır. Mesela ben eğer bir şey söyleyeceksem bunu bir başkasının değil de kendimin ifade etmem gerekir. Sınırlar içerisinde kendimi rahatlıkla ifade etmem gerekir kitap buna yönelik olarak teşvik ediyor. Sınırları aşarsam bir başkasının hakkına geçmiş olurum ve bu bir sorumluluk getirir buna da katlanmam gerekir.</i>
Ö.13	<i>Öğrencilerin içinde bulunduğu ergenlik döneminden kaynaklanan bir durum var. Ben haklıyım. Hep ben haklıyım. Ama bu durumun geçici olduğunu biliyorum. Öğrenciler üst sınıflara geçtikçe durum daha olumlu bir hale gelmekte.</i>
Ö14	<i>Özgürlük insanın kendi hak ve sınırlılıkları içerisinde hareket etmesidir. Her insan isteklerini gerçekleştirmek ister ancak bunun bir sınırı olduğunda anlamlı olur. Kitabın yanlış hatırlamıyorsam ilk ünitesinde bunun ile ilgili bir başlık vardı ve burada özgürlüğün ne demek olduğundan bahsediyordu.</i>
Ö.15	<i>Özgürlük dengeli bir şekilde kullanıldığında gerçekten de öğrencilerin kişilik gelişimlerine olumlu katkı sağlıyor. Öğrenci kendini rahatlıkla ifade ediyor ve girişken oluyor. Toplumun kişileri bu kadar bastırıldığı bir ortamda en azından öğrenci okul ortamında özgür bir şekilde kendini ifade ediyor. Kitapta ifade özgürlüğüyle ilgili konular var. Bence özgürlükten zarar gelmez ve öğrenciler özgürlüğü sonuna kadar yaşamalıdır. Hata yaptıkları zaman bunun sınırlarını hata yapı yapı kendileri görmeliler bir başkasının akıl vererek sınırlandırarak değil.</i>
Ö.16	<i>Kişinin bir yanda sinmiş, her denileni yapması ne kadar sakıncalı ise ben özgürüm her şeyi istediğim gibi yaparım demesi de bir o kadar tehlikelidir. Sosyal Bilgiler eğitiminin amacı zaten öğrenciyi dengeli bir şekilde ifrat ve tefritten uzak şekilde biçimlendirmektir. Özgürlüğün fazlası da zarar azı da zarar bence. Kitapta bence bu denge iyi bir şekilde kurulmuş.</i>

## EK:25. Sosyal Bilgiler Dersinin Sunduğu Bireysel Hak ve Sorumluluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Sosyal Bilgiler dersinde birey toplum açısından değerlendirildiğinde ağırlığın daha çok bireysellik yönünde olduğunu söyleyebilirim. Sanki devamlı benlik kısmı şişirilmeye çalışılıyor biz kültürü ise geri planda.</i>
Ö.2	<i>Kendi hak ve sorumluluğunun bilincinde bir kişi tipi baskın. Bir yandan kendi sorumluluğu ve hakkının bilincinde bir yandan da toplumu kucaklayan bir anlayış var. Bu da bence ideal bir bakış açısıdır.</i>
Ö.3	<i>Kapitalist düzen kişiyi devamlı yücelterek onun hakkını koruyormuş gibi görünüyor ama aslında sömürüyorlar. Bu da bizim kültürel yapımıza çok da uygun bir şey değil. Çünkü bireyi kendi haline bırakırsan ona devamlı haklar verirsen birey bencilleşir ve toplumun haklarına karşı sorumsuzca davranabilir. Kitaplarda daha çok bireyselliğe yönelik örnekler var.</i>
Ö.4	<i>Ders kitabı hak sorumluluklar konusu iyi işlenmiş bence. Ders kitabında bir yandan bireyin hak ve sorumluluklarını ortaya koyarken diğer yandan bu hakların sınırları neler, bu hakları gerçekleştirirken toplum düzeni nasıl korunur, toplumun düzeni sağlanırken nelere dikkat edilmesi gerekir kısmı işlenmekte.</i>
Ö.5	<i>Bence Sosyal Bilgiler dersi bireyin hakkı ile toplumun hakkı söz konusu olduğunda sanki kişinin hakkı daha ağırlıklı olarak anlatılıyor. Bence toplumun hakkı olmadan bireyin hakkı anlamsız.</i>
Ö.6	<i>Sosyal Bilgiler dersinde birey toplum açısından değerlendirildiğinde ağırlığın daha çok bireysellik yönünde olduğunu söyleyebilirim. Sanki devamlı ben kısmı şişirilmeye çalışılıyor biz kültürü ise geri planda. Halbuki bizim kültürümüz diğerkâmlık ön planda ve öylede olması gerek değil mi?</i>
Ö.7	<i>Kitapta genellikle toplumun hakkı ile kişinin hakkı eşit olarak sunulmakta bence. Hak sorumluluk ile birlikte ancak değerli. Eğer bir şey hakkın değilse sorumluluk almana da gerek yok. Sorumluluğunu alabileceğin konulara girişmen lazım. Bu benim hakkım dersen sorumluluğu da kabul etmen gerek.</i>
Ö.8	<i>Ben bu hak arama kavramını çok sempatik bulmuyorum. Sanki sürekli bu ülkede hak gaspı var, hak ihlali var, hiç hak'a uygun işler yapılmıyormuş gibi. Çocuğun normal yazılıda aldığı puan neyse onu veriyorum. Hoca hakkımı yedi. Ya adam televizyonda görüyorum, hız ihlalden ceza yemiş. Polis haksız yere ceza kesti diyor. Hak arama yerine birazda hak verme kavramını kullansak daha iyi olur.</i>
Ö.9	<i>Şunu peşinen öncelikle söylemem gerekiyor ki Sosyal Bilgiler dersinin içeriği bizim toplumumuzun özellikleriyle çok fazla uyumuyor. Sanki dış dünyada herkes hakkını hukukunu biliyormuş gibi anlatıyor. Maalesef ne toplum olarak ne de kişisel olarak çok da hakkımızı arayan bir toplum değiliz. Bize ne verilmişse ona boyun eğiyoruz.</i>
Ö.10	<i>Bizler kültürel olarak toplumun beklentilerini ve isteklerini bireysel taleplere feda eden bir kültüre sahibiz. Ben ders kitaplarında öncelikli olarak toplumun hak ve sorumluluklarının bireysel çıkarların üzerinde tutulduğunu düşünüyorum.</i>
Ö.11	<i>Avrupa birliğine giriş aşamasında öğrencilerin aynen Avrupalı gibi düşünmesi beklenmekte ve kitaplarda programda sanki buraya doğru bir gidiş var. Devamlı bireyin hakları kitapta pohpohlanmakta. Bu da öğrencinin toplumla çatışmasına neden olacağını düşünüyorum bir de çocuklar bireyselliği savunmaktan çekiniyorlar.</i>
Ö.12	<i>Çocuklara aşılama çalıştığımız temel haklar noktasında hem bireyin hak ve sorumluluklarını hem de toplumun hak ve sorumluluklarını çok iyi bir şekilde yansıtıyor. Kısaca herkesin hakkını dengeli bir şekilde işlemiş.</i>
	<i>Toplumun dengeli bir şekilde ilerlemesi için birey toplum dengesi bence önemli. Kitapta da hem</i>

---

Ö.13	<i>bireyin hak ve sorumluluğu gözetilirken bir yandan da toplumun genelinin hak ve sorumlulukları önemsenmekte.</i>
Ö14	<i>Bireysellik pek de bizim toplumumuza göre değil diye düşünüyorum. Biz genellikle kendi haklarımızı topluma feda etmeye alışık bir topluluğuz. Benden çok bizi daha fazla düşünüyoruz ben öğrencilerde daha fazla böyle yaptıklarını görüyorum. Kitaba gelince daha çok benlik daha ön planda ve sanki öğrencinin kendi şahsi çıkarlarını daha ileride tutuyor.</i>
Ö.15	<i>Birey- toplum dengesi bence toplum lehine olmalı. Bizi biz yapan değerler toplumsal yönü fazla olan değerler. ( yardımseverlik, paylaşma, dostluk vs.) Toplumsal değer zaten bireysel haklarımızın gelişmesini sağlayacaktır.</i>
Ö.16	<i>Bence öğrenciler haklarının farkındalar ve haklarını sonuna kadar savunuyorlar en ufak bir haksızlıkta bunun peşinde koşarak onu almak için çabalıyorlar ancak iş sorumluluk kısmına gelince sorumluluğa pek yanaştıkları söylenemez. Kitapta hak ve sorumluluk konusu farklı şekillerde sorumluluk ile alınmakta ancak her ne hikmetse öğrenciler hak konusuna daha fazla önem veriyorlar.</i>

---

## EK:26. Sosyal Bilgiler Dersindeki Askeriyede Kullanılan Dil ile ilgili Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Ders kitabında ve müfredatta kullanılan dil ile ilgili askeriye de kullanılan dil ile ilgili herhangi bir örneğe rastladığımı hatırlamıyorum. Genelde kucaklayıcı, tarafsız bir dil kullanıldığını söyleyebilirim.</i>
Ö.2	<i>Ders kitabının genelinde objektif bir dil kullanılmakta ancak bazı yerlerde hala askeriye de kullanılan dilinin kalıntılarının olduğunu söyleyebilirim müsaadenizle kitap içerisinden örnek vermek gerekirse İlk Türk İslam devletleri ünitesinde Sultan Mahmut'un yaşamımın kırk beş yılını gazada geçirdim, yine Melik şahın Anadolu'ya ordular gönderdim. İfadeleri İnsanlardan kendine itaat etmelerini istemesini örnek olarak verebilirim. Kitapta daha birkaç örnek var ama şimdi bulamadım.</i>
Ö.3	<i>Sosyal Bilgiler öğretim programında askeriye ye ait emredici bir dil olduğunu sanmıyorum zaten askeriye ile ilgili çok az yer verildiğini düşünüyorum. Bence Askeriye ye ayrılan konular daha ağırlıklı olarak yer verilmeli.</i>
Ö.4	<i>Kitapta ya da programda askeriye de kullanılan emredici bir dile rastlamadım. Bence kitapta geçmiyor.</i>
Ö.5	<i>Türk tarihini, eski Türk devletlerini anlatırken çok fazla övgülerle dolu örnekler var bence. Muhakkak ki çocuğun geçmişte yaşayan atalarını bilmesi gerekir ancak bu kadar övgülerle dolu anlatmak bence doğru değil. Sanki geçmişte yaşayan tüm atalarımız hep savaşarak, birilerinin toprağını zorla elde ederek bir yaşantı sürmüşler gibi görüntü oluyor. Kitapta okların ve kılıçların keskinliğinden insanları nasıl diz çöktürdüğünden bence söz edilmese daha iyi olur çünkü bunlar yapıcı özellikler değil.</i>
Ö.6	<i>Sosyal Bilgilerde genel olarak toplumun bilgileri paylaşılıyor ve ordu da bu ülkenin bir gerçeği. Ancak bu ülke bu kadar darbelerden geçmiş ve bu darbeleri yapan askeriye. Kitaplarda hiç bu konulara değinilmemiş. Askeriye ile ilgili emredici bir dil kitapta fazla kullanılmamış ama zaten askeriye nin geçtiği yerde bu emredicilik var zaten.</i>
Ö.7	<i>Genelde Türk toplumu dışarıdan askeri özelliğimiz diğer özelliklerimize göre daha baskın. Bundan dolayı Tarihimizi anlatırken de genellikle bu özelliğin öne çıkması gayet doğal. Sosyal Bilgiler kitabındaki hükümdarlara bakıldığında genellikle askeri elbiselerle görünüyorlar. Yeni yetişen neslin atalarını bu şekilde görmesi ve aslını unutmaması gerekiyor. Hakanların konuşmalarında da ister istemez askeri jargon ön planda bundan dolayı.</i>
Ö.8	<i>Kitabın anlatım tarzı askeriye ye karşı çok olumlu sanki asker süttten çıkmış ak kaşık gibi. Bana göre ne anlatılırsa anlatılsın iyisiyle kötüsüyle anlatılmalı. Askeriye de kullanılan şunu yap; bunu böyle yap; şundan uzak dur tarzında ifadeler kitabının hiçbir yerinde geçmiyor.</i>
Ö.9	<i>Sadece eski Türk devletleri ve TSK' nın geçtiği yerlerde askeri dilin kullanıldığını söyleyebilirim. Onun dışında kitabın genelinde dikkatimi çeken bir şey olmadı. Ancak her nerede kullanılırsa kullanılsın öğrencilere daha sivil dilin kullanılmasını düşünüyorum. Çünkü yeni yetişen nesil için emreden bir dilin doğru olmadığını düşünüyorum.</i>
Ö.10	<i>Ders kitabında ve programda özellikle dil konusunda başarılı olduğunu söyleyebilirim. Ben askeri dile yönelik bir hususa rastlamadım.</i>
Ö.11	<i>Ben ders kitaplarında geçen ifadelerin çağın koşullarına göre değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Eski Türkleri, İlk Türk devletlerini anlatırken devamlı olarak bir savaş durumu söz konusu ve sadece bu Türk devletleri için değil diğer devletler için de geçerli. Mecburen destanlarda da bulunan dönemin şartlarına göre bir dil kullanılmıştır ve ben bu dilin kullanılmasının doğru olduğunu düşünüyorum. Biz bu dönem koşullarında değerlendirirsek yanlırız.</i>
Ö.12	<i>Askeriye de kullanılan emredici bir dil kitapta geçmiyor bence hiç dikkat etmedim.</i>
Ö.13	<i>Askeriye denildiğinde benim zihnimde soğuk bir şeyler canlanıyor. Talimatları açık ve net esneklik yok hâlbuki biz çocuklara esnek olmak gerektiğini yeri geldiğinde alttan alınması gerektiğini, nezaketi öğretmeye çalışıyoruz. Sosyal Bilgilerde askeriye ile ilgili kısımlar var ama</i>

---

*orada da emredici bir üslup bence yer almıyor,dikkatimi çekmedi hiç.*

---

Ö14

*Askeri dilin kullanıldığı bir bölüm hatırlamıyorum. Sadece destanlar kısmında biraz sert bir üslup var ama adı üzerinde destan genelde gerçeklikten uzak olduğundan dolayı bence dikkate alınmaması gerekiyor ve ben de öğrencilere destanların her zaman gerçeği yansıtmadığını hayal ürünü kısmının ağırlıkta olduğunu söylüyorum.*

---

Ö.15

*Türk milleti toplum olarak biraz sert mizaçlı bundan dolayı da askeriyede kullanılan dile yatkın. Kitapta özellikle eski Türk devletlerini anlatırken bazen destanların içinde sert askeriyede kullanılan ifadeler var. Bu kullanılan ifadeler geçmiş zamanda bence çok olağan.*

---

Ö.16

*Bu ülke ne çekmişse bu askerden çekmiştir bundan dolayı kitaplarda mümkün olduğunca askeriye ile ilgili konular geçiştirilmiş ve üzerinde fazla durulmamış. Askeriye ile ilgili orta yol bir dil kullanılmış.*

---

## EK:27. Sosyal Bilgiler Dersinde Orduya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Türk Milletinde ordunun ayrı bir yeri vardır. Orduya ayrıca değer verilir. Ders kitabında da toplumun bu verdiği değere uygunluk var. Genelde orduyla ilgili ifadeler kullanılırken sürekli övücü ifadeler var.</i>
Ö.2	<i>Türkün Türk'ten başka dostu yoktur artık bir atasözü gibi aklımıza kazınmış durumda. Ya da her Türk asker doğar anlayışı hâkimdir. Bu da bizi ister istemez orduya silahlı kuvvetlerine yaklaştırıyor. Bizim toplumumuzda sanki tüm komşularımız bize düşman ülke elden gidecekmiş gibi bir paranoya var. bu da bizim orduya sanki hep muhtaçmışız gibi bir algı oluşmasına yol açıyor. İster istemez bu gibi durumlarda orduya hürmet duyuyoruz ve onu her zaman iyi özellikleriyle anmak gibi zorunluluğu gerektiriyor. Kitapta da özellikle bunun üzerinde duruyor.</i>
Ö.3	<i>Bir ülkenin gücü ordusunun gücü kadar bundan dolayı da ülke olarak orduya ne kadar değer verirsek o kadar bizim için iyi olur. Kitapta ben askeriye ile toplum ilişkisinin üstün körü geçiştirildiğini yeterince anlatılmadığını düşünüyorum.</i>
Ö.4	<i>Her şeyden önce şunu söylemeliyim ki askerlik diğer meslekler gibi bir meslek. Bir devletin içinde farklı meslekleri icra eden insanlar var. Mesela ben öğretmen olarak eğitim veriyorum, doktor insanların sağlığıyla ilgili bir şeyler yapıyor. Ancak asker denildiği zaman sanki bizden farklı bir şeyler yapıyormuş gibi sevgi ve korku bir arada. Bence yaptıkları hizmet olarak bizimle aynı. Ordunun bu kadar fazla öne çıkartılması doğru değil ancak maalesef kitapta da ordu çok fazla öne çıkmış.</i>
Ö.5	<i>Geçmişten bu yana biz de sürekli ordu ile millet iç içedir. Bir bütünün sanki iki parçasıdır. Bence böylede olması gerekiyor bir bedenin hastalanmaması için dışarıdan gelen mikroplara karşı korunması gerekiyor. Ordu da Türkler için böyle bir şey. Ordu ders kitabında öğrenci çalışma kitabında bizi koruyan ve kollayan şekilde tanıtılıyor. Ordunun güçlü olması bizim de toplum olarak güçlü olmamız demek. bununla ilgili birçok örnekler vardır.</i>
Ö.6	<i>Türk Silahlı Kuvvetleri ya da ordu bizim toplumumuzda çok fazla sorgulanmaz ve genellikle her yaptığı doğru olarak kabul edilir ona güvenilir. Hiç bir zaman halkına karşı art niyet beslemeyeceği düşünülür. Onu eleştiren biri olsa hemen tepki verilir. Kutsal bir görev olarak görülür. Ders kitabında da orduyu eleştiren bir şeye rastlamadım. Genellikle ordu-millet el ele şeklinde yansıtılıyor sanki.</i>
Ö.7	<i>Ordu-toplum ilişkisine yönelik ders ve öğrenci kitabında dikkatimi çeken bir şeye rastlamadım.</i>
Ö.8	<i>Askeriye bu ülkenin bana göre belkemiği bundan dolayı toplum olarak orduya karşı ayrı bir sevgi duyuluyor. Mesela bizim kültürde bir gencin ergenliğini ispatlaması için askere gidip gelmesi gerekir. Özellikle her yanımızın Türkiye üzerinde farklı emellerinin olması beklide orduyu bizim için vazgeçilmez yapıyor. Kitapta da buna yönelik askeriye sevgiyi gösteren birçok yerler var.</i>
Ö.9	<i>Eski Türk toplumlarında yaşayan insanlar her an dış kabilelerden ve topluluklardan bir olumsuzlukla karşılaşacağından dolayı her an savaşa hazırlıklı olurlar ve bundan dolayı ordu ile toplum ayrımı yokmuş ancak şimdi durum biraz daha farklı bence. Evet, ordu ile toplum arasında bir ilişki var ancak şimdi ordu sivil ayrımı sıklıkla yapılmaktadır. Kitapta daha çok ordu sivil ayrımından ziyade sanki ordu-toplum bütünleşmesi daha baskın olarak ön planda bunun neden bu şekilde olduğunu soracaksanız bilmiyorum.</i>
Ö.10	<i>Kitapta ordu-toplum ilişkisine yönelik bir örnek hatırlayamadım. Bence böyle bir bağlantı da yok.</i>
Ö.11	<i>Ordunun toplumda ayrıcalıklı bir yeri var ve devamlı olarak olumlu özellikleri var. Bunun nedeni bence hem toplum olarak orduya yönelik bizi koruduğundan dolayı bir de dinsel bir arka planı var. Orduda nöbet tutan gözü cehennem ateşi yakmaz derler büyüklerimiz, ya da ordu ocağı peygamber ocağı derler. Genelde erkek çocuklara asker elbisesi hediye olarak alınır mesela. Ders kitabında da hakanlar kendilerine bu yetkinin Tanrı tarafından verildiğini söyledikleri yerleri kitapta hatırlıyorum.</i>

- 
- Ö.12 *Ordu-toplum ilişkisi olması gereken ve doğru bir ilişki ancak bunun çok fazla abartılmaması kaydıyla. Ordunun yerlere göklere sığdırılmamasının doğru olmadığını düşünüyorum. Böyle yapıldığında ordu kendini ulaşılamaz bir konuma oturtuyor ve bu kadar fazla darbeler yaşıyoruz. Mesela ders kitabında ordu hep üstün özellikleriyle sunulurken darbelerden hiç bahsedilmiyor. Kitapta TSK ile ilgili Ülkenin yenilmez bir güvencesi, Türk vatanseverliğinin çelikleşmiş bir ifadesi örnekleri var mesela burada. Bu söylemler bence abartılmış çocukların gerçeklik algısı alt üst ediyor.*
- 
- Ö.13 *Bununla ilgili ordu toplum bağlantısını çağrıştıran bir şey hatırlamıyorum.*
- 
- Ö.14 *Kitapta ordu olması gereken bir şekilde verilmiş ve toplumun olmazsa olmaz bir unsuru şeklinde anlatılmış. Ordu millet ne kadar bir arada olursa bana göre o kadar iyi olur.*
- 
- Ö.15 *Ordusuz bir millet ya da zayıf ordunun olduğu bir millet bence dünya üzerinde yaşama şansına sahip değil. Bunun için ordunun son zamanlarda olduğu gibi yıpratılmaması gerekiyor. Ordu milletin el ele olması birbirine kenetlenmesi gerekiyor. Kitapta ordunun güçlü olduğunu ve halk için olduğunu gösteren örnekler var.*
- 
- Ö.16 *Ordunun millete güven vermesi milletinde orduyu desteklemesi lazım ki bu ülkede bir şeyler olsun. Bu ikisi ne kadar bir birine uyumlu olursa toplumdaki birlik ve beraberlikte o kadar kuvvetli olur.*
-

## EK:28. Sosyal Bilgiler Dersi Kültürel Tarafsızlığa İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Ben Sosyal Bilgiler müfredatının herhangi bir kültüre yönelik değerleri ya da politik görüşü ön plana çıkardığını düşünmüyorum. Bence hem Türk kültürüne hem de diğer kültürlerle aynı mesafede objektif olarak yaklaşmış.</i>
Ö.2	<i>Sosyal Bilgiler dersinin milli kimliğimizi aktarma hususunda en önemli derslerden biri olduğunu düşünüyorum. Doğal olarak kendi değerlerimizi, kimliğimizi bir şekilde öğrenciye aktarmalıyız ve bana göre böyle de olması gerekir. Yani bir anlamda pozitif ayrımcılık yapıyoruz. Zaten diğer kültürleri eşit olarak anlatmak bana göre saçma olur.</i>
Ö.3	<i>Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere Türk kültür ve geleneklerini öncelikli olarak yansıtmak gibi misyonu olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci kendi kültürünü gelenek ve göreneklerini bilmeden diğer kültürlerle kıyaslama şansını bence bulamaz. Diğer kültürleri de az çok yansıtılmakta ancak Türk kültürü kadar baskın olarak değil. Milliyetçilik vurgusu politik görüş olarak sanki daha baskın olarak yer alıyor.</i>
Ö.4	<i>Biz aynı bayrak altında yaşamaktayız ve tüm kültürler aynı potanın içinde erimiş. Farklı kültürlerden ziyade Türk kültürü çerçevesinde düşünmek gerek. Şunu da belirtiyim ki nasıl ki her ülke kendi kültürünü öncelikle öğretiyorsa bizimde kendi kültürümüzü gelenek ve göreneklerimizi çocuklara aşılamamız lazım.</i>
Ö.5	<i>Genel olarak kitap bana göre tarafsız bir şekilde kültürlere yaklaşmış. Bana göre herkes dostunu düşmanını bilmeli. Mesela bir Ermenilerle ya da Araplarla ilgili hiç verilmemiş. Geçmişte bu ülkeye hainlik edenler nedense kitapta yer verilmiyor ve bu konulara değinilmiyor.</i>
Ö.6	<i>Bence öğrenciler tüm kültürleri öğrenmeli ve kendileri değerlendirmeli. Bundan dolayı da kültürlerin ayrıcalıklı olarak verilmesi doğru değil. Öğrencilere kin, nefret, garez ne kitaplarda ne de programda olmamalı.</i>
Ö.7	<i>Türk kültürü ve gelenekleri kitapta ağırlıklı olarak yer verilmiş. Sanki Türk kültürü içinde yaşayanlar aynı özelliklere sahipmiş gibi anlatılmış bunu doğru bulmuyorum. Türk kültürü içinde farklı kültürler de var ve bunlara hiç değinilmemiş hâlbuki onların farklı gelenek ve görenekleri var.</i>
Ö.8	<i>Kitapta ve programda belli bir dünya görüşünün ön planda tutulduğunu düşünmüyorum. Laik, seküler bir aktarım var. Hâlbuki bizim büyük kısmımız müslümanız ve İslami değerlerin biraz daha fazla aktarılmasına ihtiyaç var.</i>
Ö.9	<i>Kitapta ya da programda şu kültür iyidir ya da şu kültür kötüdür diye bir şeye rastlamadım.</i>
Ö.10	<i>Kültürel olarak Sosyal Bilgiler dersinde evrensel değerlere daha fazla yer verilmiş sanki. Ancak bizim öğrencilere öncelikli olarak kendi değerlerimizi aktarmamızı gerek çünkü öğrenci kendi değerlerini öğrenmezse yani temeli sağlam atmazsak diğer kültürler içinde erir gider.</i>
Ö.11	<i>Eğitim politikadan, dünya görüşlerinden uzak kalmalı özellikle de siyasetten. Çünkü eğitim siyasete yaklaştıkça kutuplaşmalar kaçınılmaz ve öğrenciler için bu bir felaket olur. Daha 13-14 yaşındaki çocuk daha neyin ne olduğunu bilmiyor.</i>
Ö.12	<i>Bir iki yerde Çinlilere ve Araplara karşı onları küçük düşürücü örnekler gördüm. Çinlilerden dost olunmayacağı ya da Arapların iyi bir millet olmadığından söz ediyordu. Bunun dışında farklı bir şey dikkatimi çekmedi.</i>
Ö.13	<i>Herhangi bir dünya görüşüne yönelik ya da kültüre yönelik bir ayrıcalık kazandırılmaya çalışıldığını düşünmüyorum.</i>



- 
- Ö14 *Son zamanlarda eğitim üzerinde birçok dünya görüşü etkili olmaya çalışmakta. Mesela AKP ve CHP her ikisi de eğitimi kendi dünya görüşlerine göre uydurmaya çalışmakta. Ancak ben Sosyal Bilgiler dersi içinde bunun bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Eğitim laik çizginin dışına çıktığında birçok sorunun beraberinde olacağını düşünüyorum.*
- 
- Ö.15 *Sosyal Bilgiler 6.sınıfta okuyan bir öğrenciye verilmesi gereken dünya görüşünün Atatürk'ün ilke ve inkılâpları ışığında dünyada neler olup bittiğinin anlaşılması gerektiğini düşünüyorum. Çocuk eğer dünyayı bu şekilde değerlendirse bence yanılmaz. Kitapta da buna bence yeterince özen gösteriliyor.*
- 
- Ö.16 *Kitap bence çok güzel hazırlanmış farklı kültürlerin öğrencilere öğretilmesi amaçlanmış. Kültürler arasında bir ayrıcalık bence söz konusu değil.*
-

## EK:29.Sosyal Bilgiler Dersi-İş Dünyası Arasındaki İlişki Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ö.1	<i>Sosyal Bilgiler ile işveren dünyası arasında birbirini destekleyen bir ilişki var. Mesela eğitimin sağlıklı yapılabilmesi için paraya ihtiyaç var para olmadan eğitimde birçok şeyi gerçekleştiremezsiniz mesela projeksiyon olmadan öğrenciye birçok şeyi görüntülü olarak aktaramazsınız yani somutlaştırılmazsınız. İş dünyasında çalışan elemanlar ne kadar bir şeyler bilirse kalifiye olursa iş de o kadar kaliteli ortaya konulur. Bundan dolayı eğitim iş dünyasına; iş dünyası da eğitime muhtaç.</i>
Ö.2	<i>Sosyal Bilgilerde öğrencilere toplumca ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışıyoruz. Muhakkak ki bunun içinde iş dünyasının ihtiyaçları da vardır bu konuların içinde. Ancak size direkt olarak şöyle bir ilişki var diyebileceğim bir konu hatırlamıyorum.</i>
Ö.3	<i>İş dünyasında çalışan elemanlar bir anda yetişmiyor. Mesela fabrikada çalışan bir müdür birçok şeyleri bilmesi gerekiyor maliyet, verimli işçi çalıştırma yolları. Tüm bunlar eğitim aracılığıyla karşılanıyor. Öğrenci mezun olduğunda eğer bir iş bulamazsa açıkta kalıyor. Bunun için öğrenci iş bulacağı konularda daha fazla ilgi gösteriyor. Sosyal Bilgiler öğretim programını geliştirenler de öğrencilere daha çok gerçek yaşamda parayı elinde bulunduran işverenlerin taleplerine cevap verecek şekilde programı yapıyorlar.</i>
Ö.4	<i>Okul, toplumun gelişmesi, öğrencinin kendini geliştirmesi, ekonominin gelişmesi, kendi kültürümüzün gelişmesi v.s birçok şeye hizmet ediyor. Yani öğrenciler bir bütün olarak gelişiyor tabi ki iş dünyasının ihtiyaçlarına da karşılık gelen birçok bilgi ve beceriler var ama sadece bununla sınırlı değil.</i>
Ö.5	<i>İşverenlerin bence eğitimden en önemli beklentileri paralarına para katacak kendini geliştiren öğrencilerin yetiştirilmesi. Çünkü birikimli insan neyin nasıl olacağını, nerede nasıl davranacağını bilir. Eğer işverenin işini göreceği nitelikli insan olmazsa işveren de sıkıntıya düşer ve eğitimde bunun çözüm yolları için ülkeyi yönetenlerden bunun için çözüm ister. Mesela bir fabrika nasıl yönetilmeli yönetilmezse ne gibi sıkıntılar olur ile ilgili kitabın başında bir örnek var. Adam fabrikadaki ekipmanları zamanında yenilemediği için nasıl iflasın eşiğinde kaldığını anlatıyor. Esas eğitimle iş dünyası arasında önemli derecede bir ilişki var.</i>
Ö.6	<i>Sosyal Bilgiler öğretim programı bence bizleri kapitalist bir topluma doğru sürüklüyor. Her şeyin ticaret mantığıyla alınan satılan bir şeyler olarak görülmesinden kaynaklanıyor. Kapital anaparayı elinde bulunduranlar her şeye hükmetmeye çalışıyorlar eğitimde bunun içinde. Kitabın içinde her nereye baksanız birkaç istisna dışında hep öğrencilere maddi kazanç nasıl sağlanırsa anlatmaya çalışıyor. Bu kapitalist düzende ne eğitimin ne de sosyal bilgiler dersinin bu gerçeğe kaçınma şansı yoktur bence.</i>
Ö.7	<i>Sosyal Bilgiler dersi diğer dersler gibi bu topluma insan yetiştiriyor. Öğrenci mezun olduğunda bu toplum içinde iş bulacak, çalışacak. Bundan dolayı gerek aileler gerekse de toplum fazla getirisi olan işlere yönelecek. Bu da ister istemez iş dünyasının eğitimi etkilemesine yol açıyor.</i>
Ö.8	<i>Sosyal Bilgiler sosyal olanın bilgisi adı üzerinde. Toplum içinde ne varsa hepsi bu dersin içinde var. Ancak ekonomik beklentiler özellikle günümüzde diğerlerinin sanki biraz daha üstünde. Öğrenci ister istemez gerçek yaşamda farklı meslek grubundaki insanlara bakıyor ve bunların kazançlarına bakarak derslere yaklaşıyor. Sosyal Bilgiler üzerine uzman biri televizyonda nadiren çıkarken bir doktor, bir mühendis daha çok ekranlarda görülüyor ve çevresinden bu insanların daha çok para kazandığını görüyor duyuyor. Mesela bizim ders kitabında hangi özelliklere sahip nitelikli elemanlar arandığına yönelik bir konu var ki orada da daha fazla kazanç getiren mesleklerin özellikleri ön planda bu da ister istemez öğrenciyi iş dünyasında bu yöne yönlendiriyor. Kısaca iş dünyasının beklentileri Sosyal Bilgiler eğitimini etkiliyor diyebilirim.</i>

Ö.9	<i>Sermayeyle eğitim programı arasındaki ilişki bence var. Sosyal Bilgiler öğretiminde toplumun içinde yaşayan kişilerin kendi geçimlerini sağlayabilmeleri için paraya ihtiyaç duyacaklar ve bunun içinde çalışmaya mecburlar. Çalışırken de fazla para kazanmaları gerek ki rahat bir yaşam sürsünler. Bunun içinde öğrenciler kendilerini iyi yetiştirmeleri gerekir.</i>
Ö.10	<i>Parayı elinde bulunduran patronların daha fazla kar elde edebilmeleri için sadece iyi makinelere sahip olması yeterli değil. Bunun yanında bu makineleri çalıştıracak kişilere de ihtiyaç vardır. Bu makineler ancak yetişmiş insanları gerektirmektedir. Bu da eğitimle yakından ilgilidir. Diyorlar ya hep eğitim şart diye. İşte öyle bir şey.</i>
Ö.11	<i>Sosyal Bilgiler dersinin doğrudan sermayeyle ilişkisi olduğunu düşünmüyorum. Bu durum daha çok üniversitelerde oluyor. Çünkü üniversitelerde başarılı kişileri hemen büyük şirketler onları kapıyor. Onlara burs veriyor, onları yarı zamanlı çalıştırarak onların gözlerini boyuyor. Yoksa ortaokuldaki bir çocuk başarılı olsa da kimsenin kolay dikkatini çekmiyor.</i>
Ö.12	<i>Sermayeyi yani parayı elinde bulunduran neredeyse hayatımızın her şeyini az ya da çok etkiliyor. Mesela ülke iyi yönetilmediğinde yani onların karlarını azalttığında siyasettekileri değiştiriyorlar. Eğitimde onların istediği insanı yetiştiriyorsa problem yok tersi durumda eğitime de ayar veriyorlar. Piyasadan parayı çekerek ya da kriz oluşturarak istediklerini elde ediyorlar. Hal böyle olunca da parayı elinde bulunduranlar istedikleri gibi at koşturuyorlar.</i>
Ö.13	<i>Sermayeyle Sosyal Bilgiler arasında bence bir ilişki vardır demek yanlış olur. Çünkü bu öğrenciler çok daha küçük. Şu an sermayeye uygun bir kişi yetiştirsek bile bunu unuturlar. Böyle bir ilişki kurulmaya çalışılsa bile çok zorlamayla ittirmeye olur.</i>
Ö.14	<i>Parayı elinde bulunduranlarla eğitim programı arasında bir ilişki var tabii. Şöyle ki patronların tek derdi para kazanmaktır ve bu parayı kazanırken elinden geldiğince en az maliyetle en fazla kar elde etmeye çalışır bunun içinde kalifiye elemana gereksinim duyar. Kalifiye eleman yetiştirilmesi uzun bir zaman ister. Bunu kendisi yapmaktansa eğitim programı üzerinde kitabı hazırlayanlara baskı yaparak devletin yetiştirmesini ister. Okuldan mezun çocuklar da işverenin istediği özelliklere uygun mezun olmuş olur.</i>
Ö.15	<i>Sermaye sahipleri kimlerdir TÜSİAD, MÜSİAD, TOBB' dur. Bunlar ülkede ne olsa hemen bir yorum yaparak görüşlerini ortaya koyuyorlar ve herkes bir konuda acaba ne diyecekler diye dikkate alıyor. Kur'an-ı kerimin seçmeli ders olarak konulmasından tutun da ders saatlerinin azaltılması oranlarının değiştirilmesinde de hemen yorum yapıyorlar. Yani parayı elinde bulunduranlar sadece ekonomide değil eğitimde de etkililer.</i>
Ö.16	<i>Bu sorunuz ortaokul 2.sınıf ders programıyla ilgisiz gibi geldi bana. Çünkü bu çocuklara yönelik ders programında daha bu çocuklar sermayenin ne olduğunu bilmezler bence. Üniversitede okuyan öğrenciler için parayı elinde bulunduran insanların istekleri, beklentilerine karşılık verecek bir program mantıklı ancak bu kademe için bence zorlama olur.</i>

## ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı, 01.04.1979'da Gaziantep'te doğdu. İlk-orta-lise öğrenimini Gaziantep'te tamamladı. 2002 yılında Uludağ Üniversitesi fen-edebiyat fakültesi Felsefe bölümünü bitirdi. 2004 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimini tamamladı. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 2012 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yüksek lisansını tamamladı. 2012 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde doktora öğrenimine başladı. Halen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Nene Hatun Anaokulunda idareci olarak çalışmaktadır.

## CIRRICULUM VITAE

Fahrettin Korkmaz was born in Gaziantep. He finished primary and secondary school in Gaziantep. He graduated from Science and Literature Faculty, Uludağ University in 2002. He completed his Master's Degree Social Sciences Institute, Department of Educational Sciences at Gaziantep University in 2005. He began his PHD degree at the Institute of Education Science Curriculum and Instruction in 2012. At present, he works as manager at the Ministry of National Education.