



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLERİN BİR ÖĞRETİM ALANI
OLARAK GELİŞİMİ VE CUMHURİYET DÖNEMİ
PROGRAM TASARILARINA OLAN
YANSIMALAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sümer AKTAN

Danışman
Prof.Dr. Nevin SAYLAN

Balıkesir 2006

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLERİN BİR ÖĞRETİM ALANI
OLARAK GELİŞİMİ VE CUMHURİYET DÖNEMİ
PROGRAM TASARILARINA OLAN
YANSIMALAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Sümer AKTAN
200112509002**

Balıkesir 2006

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.....
..... Anabilim Dalı'nda hazırlanan Yüksek Lisans /
Doktora Tezi jürimiz tarafından incelenerek, aday.....,
.../.../2006 tarihinde tez savunma sınavına alınmış ve yapılan sınav sonucunda
sunulan.....
.....başlıklı
tezin..... olduğuna oy ile karar verilmiştir.

(İmza)

Başkan:.....

Akademik Unvanı , Adı Soyadı

(İmza)

Üye:.....

Akademik Unvanı , Adı Soyadı (Danışman)

(İmza)

Üye:.....

Akademik Unvanı , Adı Soyadı

ÖZET

SOSYAL BİLGİLERİN BİR ÖĞRETİM ALANI OLARAK GELİŞİMİ VE CUMHURİYET DÖNEMİ PROGRAM TASARILARINA OLAN YANSIMALAR

Sümer AKTAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Nevin SAYLAN

Eylül 2006, 127 sayfa

Bu çalışmanın amacı; Sosyal eğitimin önemli bir parçası ve bir öğretim alanı olarak sosyal bilgilerin gelişim sürecini ortaya koymak, toplumsal ve felsefi yönelimlerin program alanına ve Türkiye’de 1924–2004 arası uygulanan sosyal bilgiler program tasarılarına olan yansımalarını belirlemektir. Betimsel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada ilk olarak çalışmanın kavramsal çerçevesi çizilmiştir. Bu kavramsal çerçeveden hareketle araştırma soruları ortaya atılmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde, program tasarımının tarihsel, felsefi ve sosyolojik temellerini irdelemiş ve belli başlı tasarım biçimlerini alanla ilgili yerli ve yabancı literatür ışığında incelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde, sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak Amerika Birleşik Devletleri’ndeki gelişim süreci 1894-1916 arasındaki dönemde incelenmiştir. Sosyal bilgilerin gelişim sürecinde etkili olan unsurlar bu bölümde analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde, Türkiye’de sosyal eğitim ve sosyal bilgilerin gelişim süreci 1924-2004 arasında yayınlanan ilköğretim okulu program tasarıları bağlamında incelenmiştir. 1924 program tasarımında ideolojik bazı vurguların yapıldığı sosyal eğitim anlayışı özellikle 1926 program tasarımında çağın gereklerine uygun bir biçimde yeniden ele alınmış ve pedagojik olarak geniş alan tasarımı ve koreleasyon

tasarımı programda genel bir egemenlik kurmuştur. 1936 program tasarısında sertleşen ideolojik vurgular 1948 program tasarısı ile daha demokratik bir biçim almıştır. 1962 program taslağında ilk olarak yer alan Ülke ve toplum incelemeleri dersi 1968 program tasarısında sosyal bilgiler adını almıştır. 1924 dışındaki bütün program tasarılarında sosyal eğitim temelde ideolojik bir pragmatizm doğrultusunda hazırlanmıştır. 2004 ilköğretim program tasarısı ise ilk defa sosyal bilgileri tarih, coğrafya ve yurttaşlık bağlamı dışında daha geniş kapsamlı ve disiplinler arası bir biçimde tanımlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Program tasarısı, Sosyal bilgiler

ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL STUDIES AS AN INSTRUCTIONAL FIELD AND REFLECTIONS ON THE CURRICULUM DESIGNS IN THE REPUBLIC PERIOD

Sümer AKTAN

Master Thesis, Department of The Educational Sciences

Adviser: Prof. Dr. Nevin SAYLAN

September 2006, 127 Pages

The purposes of this study are to depict the development process of social studies as an important part of social education and a field of instruction; to determine the impacts of societal and philosophical tendencies on curriculum field and social studies curriculum designs in Turkey between 1924 and 2004. Descriptive research method is used to draw the conceptual framework of the study. The questions of the study are formed based on the conceptual framework. The first part of the study examines the historical, philosophical and sociological foundations of the curriculum design and reviews the literature for various forms of the curriculum designs. In the second part, the study scrutinizes the development process of social studies as a field of instruction in the USA between 1894 and 1916. Milestones of social studies are also analyzed in this part. The third part of the study sifts through primary school curriculum designs in Turkey between 1924 and 2004 to shed light on the development process of social education and social studies. While the curriculum design of 1924 emphasized ideology in social education, the 1926 design revisited the field of social education and pedagogically reshaped it to include broad fields design and correlation

design. Ideological emphasis that was elevated again in the 1936 design took a more democratic approach in the 1948 design. The course of “country and society examinations” was mentioned in the 1962 curriculum design draft and it was renamed as social studies in the 1968 design. Social education has been organized based on ideological pragmatism in all curriculum designs except the 1924 design. For the first time, social studies have been described beyond history, geography and civic in a more comprehensive and multidisciplinary way in the 2004 primary school curriculum design.

Key Words: Social studies, Curriculum design.

ÖNSÖZ

Eğitimin en temel işlevlerinden biri mevcut kültürü korumak ve bu kültürün planlı bir biçimde değişimine aracılık etmektir. Eğitimin bu işlevini gerçekleştirmesi ise okullar aracılığı ile olmaktadır. Okullar hazırlanan program tasarıları ile bu işlevi yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Böylece program tasarıları en basit anlamda kültürün bir ölçüsü olmaktadır.

Sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimini irdeleyen bu çalışmanın temel amacı: Sosyal eğitimin önemli bir parçası ve bir öğretim alanı olarak sosyal bilgilerin gelişim sürecini ortaya koymak, toplumsal ve felsefi yönelimlerin program alanına ve Türkiye’de 1924–2004 arası uygulanan sosyal bilgiler program tasarılarına olan yansımalarını belirlemektir.

Bu çalışmanın ortaya konulmasındaki katkılarından ve yaptığı eleştirilerle yol gösteren değerli hocam Prof.Dr. Nevin Saylan’a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışma daha taslak aşamasındayken önerilerinden istifade ettiğim Yrd.Doç.Dr. Osman Kafadar’ı ise burada rahmetle anmak istiyorum.

Araş.Gör. Talip Öztürk’e ve çalışmaya yaptıkları olumlu katkılardan dolayı Deniz ve Nilgün Karagöz ile Hasan Basri Çelik’e, yurtdışından gerekli olan kaynakları edinmemdeki katkılarından dolayı değerli kardeşim Mahir Akarsu’ya en derin şükranlarımı sunarım.

Son olarak bu çalışmayı benim için en değerli iki varlığa, kardeşim Selim Aktan’a ve annem Yüksel Aktan’a ithaf ediyorum.

Sümer Aktan

Balıkesir –2006

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
GİRİŞ	1
Problem	5
Amaç	5
Önem	6
Yöntem	7
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar	8
1. BÖLÜM	9
1.1 FELSEFE, TOPLUM VE PROGRAM TASARISI	9
1.1.1 Program Nedir?	9
1.1.2 Felsefi Bir İnceleme Alanı Olarak Program ve Felsefe Arasındaki İlişkiler	12
1.1.3 Toplumsal Değişim Olgusu ve Program Arasındaki İlişkiler	13
1.1.4 Program Tasarısı Kavramı ve Gelişimi	16
1.1.4.1 Konu Merkezli Tasarımlar	21
1.1.4.1.1 Konu Tasarımı	22
1.1.4.1.2 Disiplin Tasarımı	26
1.1.4.1.3 Geniş Alan Tasarımı	28
1.1.4.1.4 Koreleasyon Tasarımı	31
1.1.4.1.5 Süreç Tasarımı	31
1.1.4.2 Öğrenen Merkezli Tasarımlar	32
1.1.4.2.1 Çocuk Merkezli Tasarımlar	35
1.1.4.2.2 Yaşantı Merkezli Tasarımlar	36
1.1.4.2.3 Romantik Tasarımlar	36
1.1.4.2.4 Humanistik Tasarımlar	37
1.1.4.3 Problem Merkezli Tasarımlar	37
1.1.4.3.1 Yaşam Durumları Tasarımı	38
1.1.4.3.2 Çekirdek Tasarımı	40
1.1.4.3.3 Sosyal Problemler ve Toplumsal Yeniden Yapılanmacı (Reconstructionist) Tasarım	41
2. BÖLÜM	43
2.1 SOSYAL BİLGİLERİN BİR ÖĞRETİM ALANI OLARAK GELİŞİMİ	43
2.1.1 Bilim ve Sosyal Bilim Kavramı Üzerine Düşünceler	43
2.1.2 Bir Öğretim Alanı Olarak Sosyal Bilgilerin Gelişimi	47
2.1.2.1 Sosyal Eğitim: Toplumsal ve Felsefi Temeller	47
2.1.2.2 Sosyal Eğitimin Temeli Olarak Tarih Disiplininin Gelişimi	49

2.1.2.3 Sosyal Eğitimde Yeni Bir Bakış Açısı: Sosyal Bilgilere Giden Yol 1916 Raporu	59
2.1.2.4 1916 Raporunun İçeriği ve Öneriler	62
3. BÖLÜM	64
3.1 TÜRKİYE'DE SOSYAL EĞİTİM UYGULAMALARI VE PROGRAM TASARILARINA OLAN YANSIMALAR	64
3.1.1 Cumhuriyet Öncesi Dönem	64
3.1.2 1923-1938 Arası Dönemde Türkiye'de Sosyal Eğitim Uygulamaları ve Program Tasarılarına Yansımalar: İdeoloji ve Eğitim	66
3.1.2.1 1924 Program Tasarısının Genel Özellikleri	67
3.1.2.2 1926 Program Tasarısının Özellikleri ve Toplumsal, Felsefi ve Pedagojik Yönelimler	69
3.1.2.3 1936 İlkokul Program Tasarısının Özellikleri ve Toplumsal ve Felsefi Eğilimler	79
3.1.3 1948-1968 Arası Dönemde Türkiye'de Sosyal Eğitim Uygulamaları ve Program Tasarılarına Yansımalar: Demokrasi ve Eğitim	85
3.1.3.1 1948 İlkokul Program Tasarısının Özellikleri ve Sosyal Eğitim Alanında Yönelimler: Geçiş Dönemi Özellikleri	85
3.1.3.2 1962 Program Taslağı ve 1968 İlkokul Program Tasarısının Özellikleri ve Sosyal Eğitim Uygulamaları: Demokratik Eğilimler	92
3.1.4 1968-2004 Arası Dönemde Türkiye'de Sosyal Eğitim Uygulamaları ve Program Tasarılarına Yansımalar: Ekonomi ve Eğitim	99
3.1.4.1 2004 İlköğretim Program Tasarısının Hazırlanmasına Etki Eden Sosyal ve Felsefi Eğilimler	100
3.1.4.2 2004 İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Program Tasarısı ve Sosyal Eğitim	103
SONUÇ	110
KAYNAKÇA	116
ÖZGEÇMİŞ	127

GİRİŞ

İnsanı insan yapan en önemli özelliklerden biri onun belirli bir değerler sistemine sahip olmasıdır. Bu değerler sistemi insanın var oluşuyla ortaya çıkmış ve onunla beraber gelişimini sürdürmüştür. İnsan bu değerler sistemi sayesinde belirli normlar ortaya koymayı ve bu normlar ışığı altında birtakım ahlak kuralları yaratmayı başarmıştır. Bu durum sadece manevi alanda olmamış, maddi alanda da birtakım gelişmelerin temel nedeni olmuştur. İnsanlığın ortaya koyduğu bu değerler sistemi kültür olarak adlandırılmaktadır (Eagleton, 2005: 11).

Kültür, bir araştırma konusu olarak geçmişten günümüze entelektüel platformlarda önemli tartışmalara konu olmuş bir fenomendir. Sadece antropoloji değil, edebiyat, sanat, felsefe, psikoloji ve sosyoloji alanlarında da bu fenomenle ilgili pek çok araştırma yapılmıştır (Turhan, 1994: 21). Günümüzde olduğu gibi gelecekte de kültür entelektüel zeminlerde önemli bir tartışma konusu olacaktır. Bunun temel nedenlerinden biri, kültür kavramının dinamik yapısıdır. İlk çağlardan bu yana kültür kavramı üzerinde sayısız görüş ve düşünce ileri sürülmüş ve pek çok eser kaleme alınmış olmasına karşın kültür kavramının sistematik bir biçimde incelenmesi endüstri devrimi sonrası Avrupa da ortaya çıkan büyük toplumsal değişimin ardından mümkün olabilmiştir. Endüstri devrimi ile ortaya çıkan büyük toplumsal değişim, beraberinde değerler sisteminde de değişiklikler ortaya çıkarmış ve tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişin sancıları kültür kavramının doğasını irdelemeyi gerekli kılmıştır. Bu irdelemenin temel amacı, kültür kavramını çözümlmek ve böylece ortaya çıkan büyük toplumsal değişmeyi oluşturan elemanları ve bu elemanlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir (Hollinger, 2005: 10). Comte ile başlayan bu sürecin bugün hala devam etmesi, kavramın dinamik yapısından ileri gelmektedir. Bu dinamik doğanın anlaşılabilmesi için kavramın anlamının çözümlenmesi ve bu çözümlme içinde kavramın kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir.

Kültür kelimesi, Latince kökenli bir kelime olan “Colere” den türemiştir. Kültürün çok farklı anlamlarda tanımlanmasının altında yatan temel nedenlerden biri de kavramın kökenini oluşturan kelimenin çok farklı anlamlara gelmesinden

kaynaklanmaktadır. Colere kelimesi tarımsal ilerleme, yerleşik yaşama geçme, tapınma, korunma gibi çok farklı anlamları içermektedir. Colere kavramı aynı zamanda, kendi içerisinde diyalektik bir çatışmayı da içermektedir. Bu diyalektik, aktif bir biçimde bizim dünyaya ve dünyanın bize yaptıklarına işaret etmektedir (Eagleton, 2005: 11). Kültür kelimesi, etimolojik kökeninden dolayı ilk dönemlerde tarım kelimesi ile eş anlamlı kullanılmıştır. Fakat zamanla kavram kendi içerisinde tinsel bir mana kazanmaya başlamıştır. Bu tinsel anlam, bireyin kendi yapıp etmeleri ile ortaya koyduğu pek çok sahayı kendi içerisinde barındırmaktadır. Böylece mimari, resim, müzik, hukuk, felsefe, edebiyat, ilahiyat gibi alanlardan şehirlerin planlanması, evlerin inşası, ebeveyn ilişkileri gibi çok geniş bir alana yayılmaktadır. Bu yapı, kültürün değişime açık tinsel anlamından dolayı ortaya çıkmaktadır. Bu yapı sayesinde kültür ve kültüre bağlı unsurların değişimi sadece doğal bir sürecin ürünü olarak ortaya çıkmamakta, farklı biçimlerde kasıtlı yönlendirmelere (*manipülasyona*) tabi tutulabilmektedir. Burada manipülasyonun en önemli kaynağı olarak devlet ortaya çıkmaktadır. Devlet gelişmek için yurttaşlarına uygun tinsel mizaçlar aşılmalıdır. Bu tinsel mizacın aşılmasında da eğitimden yararlanılmaktadır (Spring, 1997: 15).

Devletin eğitim aracılığı ile yurttaşlarına tinsel mizaç aşılama işi, aslında devletin doğasında var olan bir özelliktir. Devletin devamlılığını sürdürebilmesi kendisine sadık yurttaşlarla mümkün olmaktadır. Bu sadakat ve bağlılık duygusunu geliştirme görevi okullara verilmiştir. Okul, sadakat ve bağlılık gibi iki duyuşsal özelliği kazandırabilmek için toplumun kültürünü bir sonraki kuşağa aktarmakla sorumludur. Bu işlev dün olduğu gibi bugün de etkisini sürdürmektedir (Tezcan, 1994: 75). İlk Çağ toplumlarında eğitim genelde informal yolla yerine getirilmiştir. Ebeveyn grubu içinde yetişen çocuk, gelecek yaşamında ihtiyaç duyacağı her şeyi aile ve akran çevresinden öğrenebilmiştir. Fakat özellikle 18.yy'dan itibaren oluşmaya başlayan ve ön Sanayi Devrimi olarak adlandırılan dönemden itibaren ebeveyn ve akran grubu bireyin gelişiminde yetersiz kalmaya başlamıştır. Sanayi Devrimi'nin 1750'li yıllardan itibaren ağırlığını hissettirmesi, yurttaşlarından bağlılık isteyen devletleri birtakım arayışlara yöneltmiş ve eğitimin kültürel perspektif içindeki siyasi ve iktisadi yansımaları daha net olarak hissedilmeye başlamıştır. Böyle hızla değişen ve sanayileşen bir toplumun eğitimi tesadüflere bırakılmamıştır. Kültürün aktarımı ve yurttaşlara yeni bilgi ve

becerilerin kazandırılması formal bir eğitimi ve belirli bir programı zorunlu kılmıştır (Tanner ve Tanner, 1975: 11).

Program, modern devlet kadar eski uygarlıklar içinde önemli bir enstrüman olmuştur. Roma okullarında uygulanan Trivium ve Quadrivium programları bu verilen önermenin en güzel örneğini oluşturmaktadır. Yunan site devletleri ve Sparta Uygarlığı da bu anlamda iyi birer örnek olmaktadır (Aytaç, 1994: 20). Bununla beraber program, modern devlet için hayati bir öneme sahiptir. Küreselleşmenin ve iletişim alanında yaşanan baş döndürücü gelişmelerin bir arada yaşandığı bu hızlı değişim döneminde yetişen nesillerin okuldan alacakları bilgi, beceri ve alışkanlıklar bir toplumun hayatta kalıp kalmayacağına en önemli göstergesi olmaktadır. Toplumsal değişim ve gelişmeye paralel olarak program kelimesine verilen anlamda değişmiştir. Bu bağlam içerisinde program kimi dönemlerde bir konu listesi, kimi zaman amaçlar dizisi ve kimi zaman öğrenme için bir plan olarak adlandırılmıştır (Behar-Horenstein, 2000: 7; Saylan,1995: 10). Bu tanımsal zenginliğe karşın programın bilgi felsefesi perspektifinden hareketle tanımı şu şekilde yapılabilir:

Öğrencinin bireysel ve sosyal yeterliliğinin sürekli ve istenilen bir biçimde gelişmesi için, bilgi ve yaşantının sistemli bir biçimde yeniden yapılandırılması ile formüle edilen, okulun kontrolünde planlanan ve yönetilen öğrenme yaşantıları ve istedik öğrenme ürünleridir (Tanner ve Tanner, 1975: 45).

Sanayi Devrimi eğitime dönük bakış açılarını nasıl değiştirdiyse içinde yaşadığımız teknolojik dönüşüm ve bilgi patlaması da eğitim ve eğitime dönük bakış açılarını değiştirmiştir. 19.yy'da eğitim anlayışını değişen dünya koşullarına uyarlamakta geciken uluslar nasıl bir kriz döngüsünün içine girmişse günümüz toplumları da aynı kriz tehdidi ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bu krizden çıkışın temel şartı, okulların değişen koşullara göre yeniden yapılandırılmasıdır (Bozkurt,2005: 289). Bunun ilk adımını ise hem kültürel birikimin etkili bir biçimde aktarılmasında hem de yeni bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında etkili olan bir programın ortaya konulması oluşturmaktadır. Çünkü okulda yapılan bütün etkinliklerin merkezinde program yer almaktadır.

Programa ilişkin bütün seçimlerin ve tercihlerin temelinde değerler yer almaktadır (Ornstein ve Hunkins,1993:1). Bu bağlam içerisinde programın değerler felsefesi ile ilişkili (*aksiyolojik*) bir metin olduğu da ileri sürülebilir. Toplumun sahip olduğu değerler çerçevesinde birtakım seçimler yapılmakta ve bu seçimler ile bireylerin nasıl bir öğretimden geçecekleri belirlenmektedir. Bu seçimler sayesinde devlet nasıl bir vatandaş profiline sahip olacağını da belirlemektedir. Bu noktada program kültür aktarımının en temel aracı olmaktadır. Kültürün aktarımında tarih, coğrafya ve anadil dersleri önem taşımaktadır. Özellikle 19. yy'ın başlarından itibaren Almanya'da bu tarz bir hareketin varlığı dikkat çekmektedir (Öymen, 1972: 72). Ondokuzuncu yüzyılın ortalarından itibaren vatandaşlık ile ilgili konular özellikle tarih derslerinin içinde görülmeye başlamıştır (Üstel,2004:16). Bu sayede bireylerin sosyal eğitimine dönük önemli bir adım daha atılmıştır.

Böylece sosyal eğitim en temel bir biçimde bireyin sosyalleşmesi, sosyal hayatın içinde aktif olması ve etkili bir yurttaş olması için yapılan bütün çalışmaları kapsayan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Saxe, 1991:17). Doğal olarak burada en temel rolü edebiyat, tarih, coğrafya ve yurttaşlık dersleri oynamaktadır. Sosyal eğitimin kültürü aktarma ve bireyin sosyalleşmesine dönük amaçlar içermesi ilk çağlardan beri var olan bir durumdur. Fakat özellikle toplum yapısında meydana gelen önemli değişimlerin yaşandığı 18 ve 19. yy'da sosyal eğitimin tarzı ve felsefesi tartışma konusu olmuştur (Üstel,2004:15). Bu tartışmaların en yoğun olarak yaşandığı ülke olarak Amerika Birleşik Devletleri güzel bir örnek teşkil etmektedir.

20. yy'ın ilk yirmi yılında ayrı disiplinler olarak okutulan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri "Orta Öğretimde Sosyal Bilgiler Komisyonu" adı ile 1916' da toplanan bir akademik heyet tarafından sosyal bilgiler başlığı altında birbirleri ile kaynaşık bir duruma getirilmiştir. 1916 raporu böylece sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak kabul edilmesinde çok önemli bir rol oynamıştır (Saxe,1991: 6).

Sosyal bilgiler dersinin temel amacı "etkili ve üretken vatandaşlar yetiştirmektir" (Barth ve Demirtaş, 1997: 8). Çünkü sosyal bilgiler dersinde tek başına tarih, coğrafya ve yurttaşlık derslerinden daha geniş bir bakış açısıyla farklı disiplinlerden gelen farklı bilgiler yer almaktadır. Böylece hem bir vatandaşlık bilinci geliştirilmekte hem de bireyin kapsamlı bir dünya görüşü kazanması amaçlanmaktadır.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin gelişimine bakıldığında ne Cumhuriyet öncesi dönemde ne de Cumhuriyet’in ilk kırk yıllık döneminde böyle bir dersin programlarda yer almadığı görülmektedir. Fakat bu, bir sosyal eğitim anlayışının olmadığı anlamına gelmemektedir. Hem Cumhuriyet öncesi dönemde hem de Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde hazırlanan programlarda disiplin yaklaşımının baskın olduğu bir sosyal eğitim müfredatından söz edilebilir. 1968 yılında uygulamaya giren ilkököl programında ise sosyal bilgiler dersi geniş alan tasarımına uygun bir biçimde yerini almıştır (MEB İlkokul Programı, 1968).

Sosyal bilgiler alanında program tasarılarının hazırlanması diğer disiplinlere göre bazı farklılıkları beraberinde getirmektedir. İlk olarak, sosyal bilgilerin doğası diğer disiplinlerden farklı bir yapı göstermektedir. İkinci olarak, farklı alanlardan alınan bilgilerin kaynaştırılarak bütünlüğün sağlanması da ayrı bir problem olmaktadır. Bütün bunlara ilaveten, sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarının bir toplumun geleceğini doğrudan etkileyecek bir özelliğe sahip olması da hazırlanacak program tasarılarına ayrı bir önem kazandırmaktadır. Bütün bu sayılan zorlukları gidermenin ilk adımı olarak teorik bir bakış açısı oluşturmak zorunlu gibi görünmektedir. Bu teorik yapının temelinde sosyal bilgilerin bir disiplin olarak gelişimini anlamak yatmaktadır. Bu perspektif içerisinde, sosyal bilgilerin bir ders olarak tarihsel gelişimini ve program tasarılarında ortaya çıkan farklı bakış açılarının sosyal bilgiler program tasarılarına olan yansımalarının belirlenmesi, etkili bir sosyal bilgiler program tasarımının ortaya konulmasında teorik bir zemin sağlayabilir. Diğer taraftan, Türkiye’de sosyal eğitim anlayışının gelişimine de ışık tutabilir. Bu bağlam içerisinde bu çalışmanın problemi şu şekilde ifade edilmiştir.

Problem

Sosyal eğitimin önemli bir parçası olarak sosyal bilgilerin gelişim süreci nasıl olmuştur? Toplumsal ve felsefi yönelimler program alanı paralelinde sosyal bilgiler program tasarılarının düzenlenmesini nasıl etkilemiştir?

Amaç

Bu çalışmanın amacı: Sosyal eğitimin önemli bir parçası ve bir öğretim alanı olarak sosyal bilgilerin gelişim sürecini ortaya koymak, toplumsal ve felsefi

yönelimlerin program alanına ve Türkiye’de 1924–2004 arası uygulanan sosyal bilgiler program tasarılarına olan yansımalarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için çalışmanın cevap arayacağı sorular şu şekilde ifade edilmiştir:

- 1- Toplumsal-felsefi yönelimler ve program arasında ne tür bir ilişki vardır?
- 2- Program tasarısı kavramının gelişimi nasıl olmuştur?
- 3- Sosyal eğitim bağlamında sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimi nasıl olmuştur?
- 4- 1923–1938 arası dönemde ilköğretim düzeyinde sosyal eğitime dönük derslerin programlarının özellikleri ve programlar üzerinde etkili olan toplumsal felsefi yönelimler nelerdir?
- 5- 1948–1968 arası dönemde ilköğretim düzeyinde sosyal eğitime dönük derslerin programlarının özellikleri ve programlar üzerinde etkili olan toplumsal felsefi yönelimler nelerdir?
- 6- 2004 ilköğretim sosyal bilgiler program tasarısının sosyal eğitim alanına getirdiği yenilikler ve bu yeniliklere neden olan toplumsal felsefi yönelimler nelerdir?

Önem

Türkiye’de sosyal eğitim anlayışı Cumhuriyet öncesi dönemde olduğu gibi Cumhuriyet sonrası dönemde de eğitim kurumlarında yer almıştır. 1924–1926–1936 ve 1948 program tasarılarında konu tasarımına uygun bir biçimde hazırlanmış olan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi dersler ile bireyler sosyal eğitime tabi tutulmuştur. 1968 ilkokul programı ile ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflardan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri yerine sosyal bilgiler dersi programa eklenmiştir. Sosyal bilgilerin program tasarısında kendisine yer bulmasına karşın hem akademik alanda hem de toplum boyutunda sosyal bilgiler tarih ile eş anlamlı bir ders olarak görülmüştür. Sosyal bilgilerin Amerika Birleşik Devletleri’nde gelişim göstermesi ve Türk toplumunun eğitim yaşantısında tarih disiplininin baskın bir yeri olmasından dolayı sosyal bilgilerin doğası ve gelişimi üzerine sistematik çalışmalar yapılmamıştır. Bu sistematik çalışmaların yapılmaması sosyal bilgilerin ayrı bir akademik disiplin

olarak algılanmasını zorlaştırmıştır. Bu nedenle sosyal bilgiler derslerinde tarih hemen hemen her zaman ağırlığını korumuştur. Alanın tarihle eş değer görülmesi, sosyal bilgilerin temel amaçlarından biri olan problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi gibi çok değerli iki bilişsel özelliğin geliştirilmesi yerine olguların ezberlenmesine dayalı bir öğretim anlayışını desteklemiştir. Bu öğretim anlayışından kurtulmanın ilk adımı sosyal bilgilerin bir disiplin olarak tanınması ve anlaşılmasıdır. Bunun gerçekleştirilmesi için, sosyal bilgilerin gelişiminin tarihsel bir perspektif bağlamında incelenmesi ve gelişimine etki eden sosyal- felsefi etkenlerin çözümlenmesi gerekmektedir. Yapılacak tarihsel çözümleme ile alanın yapısını anlamak ve sosyal bilgiler alanının teorik temellerini belirlemek mümkün olabilir. Bu süreç sonunda elde edilecek veriler, sosyal bilgiler alanında yapılacak program geliştirme çalışmalarında teorik bazı problemlerin çözümlenmesine de katkı sağlayabilir.

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. “Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modellerinde araştırma problemi genelde: ‘Ne idi?’ ‘Nedir?’ gibi soru kelimelerinden oluşur” (Karasar, 1995: 77).

Bu çalışmada ilk olarak problem cümlesi ifade edilmiş ve buradan hareketle birtakım sorular ortaya atılmıştır. Bu sorular ile ilişkili literatür taranmış, birinci ve ikinci el kaynaklar tespit edilmiştir. Elde edilen kaynaklar araştırmanın problem cümlesi ile ilişkili olarak ileri sürülen sorular ışığı altında eleştirel bir biçimde incelenmiş ve elde edilen veriler ifade edilen soruların cevabı olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Daha sonra, tasnif edilen bu veriler araştırmacının yaptığı karşılaştırmalarla yorumlanmıştır. Verilen bu metodolojiye uygun olarak araştırma üç bölüm halinde düzenlenmiştir. Buna göre birinci bölümde, toplumsal değişim, felsefe ve program arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İkinci bölümde, sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimi irdelenmiştir. Üçüncü bölümde ise, Türkiye’de sosyal eğitim uygulamalarının gelişimi, sosyal eğitim uygulamalarına etki eden toplumsal ve felsefi yönelimler ve program tasarılarının yapısı ile bu fenomenler arasındaki ilişkilerin nasıl geliştiği incelenmiştir.

Sayıtlılar

- 1- Sosyal bilgilerin bir ders olarak okul programlarına girmesinde Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ilk olan ülke olmuştur.
- 2- Amerika Birleşik Devletleri'ndeki toplumsal değişim fenomeni program tasarılarında farklı perspektiflerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.
- 3- Yararlanılan ikincil kaynaklardaki bilgiler doğru olarak kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma; kronolojik olarak sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişim sürecinin incelenmesinde 1894–1916 arası dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan sosyal değişim olgusu ve bu olgunun eğitim felsefesine, program tasarılarına ve sosyal bilgilerin gelişimine yaptığı etkiler ile Türkiye'deki sosyal eğitim uygulamaları bağlamında 1923–2004 arası dönem ile,

1924-2004 arası dönemde yayımlanmış altı adet ilköğretim okulu sosyal bilgiler öğretim program tasarıları, sınıf olarak ilköğretim 4.sınıf ve ders olarak sosyal bilgiler ile,

Araştırmacının ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır.

1. BÖLÜM

1.1 FELSEFE TOPLUM VE PROGRAM TASARISI

Bu bölümde ilk olarak programın ne olduğu ilgili alan yazına dayalı olarak incelenmiş ve ardından programın felsefe ve sosyal değişim ile olan ilişkileri irdelenmiştir.

1.1.1 Program Nedir?

Eğitim –özellikle eğitim sosyolojisi ve sosyal antropoloji bağlamında yapılan tanımlarda- kültürü aktarmak için yapılan formal ya da informal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, 1994: 3; Akdeniz, 1994: 27). Eğitimin önemli işlevlerinden birisi kültürü aktarmak olmasına karşın, eğitim aynı zamanda kültürü biçimlendiren ve kültürün değişmesine aracılık eden bir işleve de sahiptir. İkel toplum yapısı içerisinde toplumun temel beklentilerini karşılamak için planlı bir eğitim etkinliğinden çok informal bir eğitim süreci yaşanmıştır. Ancak gelişen ve karmaşıklaşan insan yaşamı eğitim etkinliğini planlı bir yapıya oturtmanın gerekliliğini göstermiştir. Bilgi patlaması, gelişen endüstri ve farklı çalışma sahalarının ortaya çıkması eğitim sürecinin karmaşık, planlı ve daha ayrıntılı bir biçimde tasarlanmasına neden olmuş ve bu da program kavramının gündeme gelmesi ile sonuçlanmıştır (Tanner ve Tanner, 1975: 3). Gün geçtikçe yaşamın karmaşıklaşması, köy nüfusunun azalması ve şehirlerin büyüüp anakentlerin meydana çıkması yeni ihtiyaçları ve yeni iş alanlarını ortaya çıkarmıştır. Kapitalizmin hızlı bir biçimde gelişmesi, devletlerin daimi ordu sistemine geçmesi gibi etmenler hem endüstrinin gelişmesini hızlandırmış hem de üretimin artmasına ve yeni yatırımların yapılmasına neden olmuştur. Bireylerin sadece usta çırak ilişkisi içerisinde informal yolla edindikleri bilgi ve becerilerin bu yeni toplum yapısı içerisindeki geçerliliği azalmış, bunun yerini yüksek düzeyde akademik eğitim veren okullar almıştır. Fizik, kimya, matematik ve doğa bilimleri alanlarında yapılan çalışmaların bulguları günlük hayatı etkiledikçe toplumsal refah yükselmeye başlamıştır. Okullar ise bu hızlı değişime programlarında yaptıkları revizyonlarla cevap vermeye çalışmışlardır (Kliebard, 1995: 4). Bu sayede program, çağdaş bir toplumun gelişiminde önemli bir

metin olma özelliğine sahip olmuştur. Bu özelliği ile program 18. yüzyılın toplumlarında olduğu kadar 21. yüzyılın toplumları için de önemli bir tartışma alanı olmuştur.

Program ile toplumsal gelişmişlik arasında belirli bir ilişki vardır. Programın toplumsal gelişme ile olan bağlantısı okullar ve eğitim sistemi boyutunda gerçekleşmektedir. Çağdaş ve ileri bir teknoloji ülkesi olmak isteyen bir toplumun bu beklentisi makro planda eğitim sisteminde, mikro düzeyde ise programlarda yapılacak yeniliklere bağlıdır (Parkay ve Hass, 2000: 50). Programın toplumsal gelişim üzerindeki etkisi ile ilgili belirli bir uzlaşma olmasına karşın, programın nasıl tanımlanacağı üzerinde net bir görüş birliği de bulunmamaktadır. Bunun temel nedeni ise program üzerine yapılacak bir tanımın bireylerin değerlerine göre şekillenmesidir (Ornstein ve Hunkins, 1993: Ertürk, 1998: 42).

Program ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar üzerinde yapılan çalışmalar, değişik bilim adamları tarafından yapılan tanımları sistematize etmiş ve belirli başlıklar altında sınıflamıştır. Bu şekilde bir sınıflama çalışması Behar-Horenstein tarafından yapılmıştır. Behar-Horenstein (2000:10–11) program ile ilgili yapılan tanımları geleneksel, modern ve postmodern olarak kategorize etmiştir. Bir diğer sınıflamada Ornstein ve Hunkins tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamada felsefe önemli bir yer tutmaktadır. Ornstein ve Hunkins'e göre (1993:6) programın tanımlanmasında temelde iki farklı bakış açısı bulunmaktadır. Bunlardan ilki teknik yaklaşımlar diğeri ise teknik olmayan yaklaşımlardır. Teknik yaklaşımların temelinde pozitivist ve bilimci felsefe bulunmaktadır. Bu felsefi gelenek sayesinde teknik yaklaşımların temelleri aydınlanma felsefesinde bulunmaktadır. Teknik yaklaşımlar başlığı altında davranışçı bakış açısı, yönetsel bakış açısı ve sistem bakış açısı bulunmaktadır. Teknik olmayan yaklaşımlar başlığı altında ise akademik ve hümanist bakış açıları yer almaktadır.

Davranışçı yaklaşımın önde gelen isimlerinden olan Tyler'a göre (Tyler, 1957: 79 dan aktaran Saylan, 1995 : 6) program "Eğitimin amaçlarına ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrencilerin tüm öğrenmeleridir". Taba'ya göre program "Bir öğrenme planıdır" (Taba,1962: 11). Saylor, Lewis ve Alexandre'a göre (1981:8) program "Eğitilecek kişilere sunulmuş öğrenme fırsatlarının planıdır."

Davranışçı okul içerisinde yer alan Wiles ve Bondi ye göre (2002:31) program “Öğrencinin yaşantılarıyla sonuçlanacak bir gelişim sürecinin ortaya konulması ile oluşan amaçlar veya değerler bütünüdür.”

Davranışçı yaklaşım ile aynı felsefi kökenden gelen yönetsel yaklaşım ise programı sosyal bir sistem olarak görmektedir. Bu temel bakış açısından hareketle yönetsel yaklaşım programın uygulanması boyutuna daha fazla ağırlık vermekte ve teorik temelleri ikinci boyutta görmektedir. Öğretimsel liderlik, öğretim danışmanlığı ve nitelikli öğretim bu yaklaşımın ilgilendiği temel problemler olmaktadır (Ornstein ve Hunkins,1993: 7).

Programı bir mühendislik alanı olarak gören sistem yaklaşımı da davranışçı yaklaşım ile aynı gelenekten gelmektedir. Program burada genel bir sistemin alt sistemi olarak görülmektedir. Akademik yaklaşım ile hümanistik yaklaşım ise temellerini ilerlemecilik (*progressivism*) ve John Dewey’in çalışmalarında bulmaktadır. Her iki ekol de felsefi ve tarihsel temellere önem vermektedir (Ornstein ve Hunkins,1993: 5–7).

Bireylerin felsefi tercihleri programın tanımlanmasında etkili olmaktadır. Her birey kendi dünya görüşüne uygun olarak programı tanımlamaktadır. Program ile ilgili çok farklı tanım olmasına karşın, kapsamlı bir tanım şu şekilde verilebilir.

Program: Öğrencinin bireysel ve sosyal yeterliliğinin sürekli ve istenilen bir biçimde gelişmesi için, bilgi ve yaşantının sistemli bir biçimde yeniden yapılandırılması ile formüle edilen, okulun kontrolünde planlanan ve yönetilen öğrenme yaşantıları ve amaçlı öğrenme ürünleridir. (Tanner ve Tanner, 1975: 45).

Program ile ilgili bu tanım hem sosyal boyutlara hem de öğrenme ürünlerine işaret etmektedir. Bu tanım aynı zamanda bilginin organize edilmesine, bireyin kendine ait özelliklerine de işaret etmektedir. Gene program ile ilgili bu tanım, bilginin yapısı ile ilgili tercihleri vurgulayarak felsefi bir temel oluşturmaktadır. Bu felsefi temel hem bilgi felsefesi hem de varlık felsefesi bağlamında gelişmektedir. Bu bağlam içerisinde değerler ise temelleri oluşturmaktadır. Bu sayede tanımdan ortaya çıkan temel iki problem belirlemektedir. Bunlardan ilki, tanımın doğasını etkileyen felsefi tercihlerin sorgulanması diğeri de, bu tanıma etkileyen toplumsal değişim fenomeninin sistemli bir biçimde incelenmesidir.

1.1.2 Felsefi Bir İnceleme Alanı Olarak Program ve Felsefe Arasındaki

İlişkiler

İnsanoğlu varoluşundan itibaren çevresi ile yoğun bir etkileşim içine girmiştir. Bu etkileşim insanoğlunun kendini yetiştirmesini sağlamakla birlikte çevre ile ilgili sorular sormasına da neden olmuştur. Bireyin kendi varlığı ve çevresi ile ilgili sistematik olarak sorular sorması felsefi bir sorgulama sürecinin başlangıcıdır (Arslan, 2002: 15). Bu sorgulama sürecinin ucu ise açıktır. Felsefenin net bir tanımını vermek ise pek mümkün görünmemektedir. Bunun en temel nedeni ise felsefi bilginin subjektif olmasıdır (Arslan, 2002: 20). Bu nedenle, felsefenin tanımı kişiden kişiye ve zamandan zamana değişmektedir.

Her bireyin belirli bir felsefi eğilimi vardır. Bu eğilimi ortaya çıkaran ise bireyin sahip olduğu değerler sistemidir. Her bireyin kendi öz dünyasına bağlı olarak yapılandığı görüş ve duyuşlarla örgütlediği bir değerler sistemi bulunmaktadır. Bu değerler sistemi bireyin fenomenleri anlamlandırmasında ona yardım etmektedir. Bu durum ise bireyin felsefi tercihlerini gündeme getirmektedir.

Eğitim asırlardan beri insanların sistematik sorular sordukları bir problem alanı olmuştur. Eğitimin nasıl olması gerektiği, nasıl bir insan tipolojisinin toplum için önemli olduğu, en değerli bilginin ne olduğu gibi sorular tüm insanlık tarihi boyunca önemli sorular olarak zihinleri meşgul etmiştir.

Eğitim felsefesi “Bir bütün olarak eğitimin doğasını, özünü, amaçlarını, kapsamını ve içeriğini araştıran felsefe dalı” olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2002: 455). Eğitim felsefesi, eğitimin amaçları ile ilgili sistematik sorular sormaya başladığı anda program ve programın doğasına ilişkin bir sorgulama sürecine başlamaktadır (Gutek,1997:5).

Programın bir bütün olarak felsefe ile ilişkisi daha yoğun bir zeminde gerçekleşmektedir. Her şeyden önce program, istendik insan tipolojisinin nasıl olması gerektiğine dönük olarak verilen bir cevap olmaktadır (Gutek,1997:5). Bu özelliği ile program eğitim alanında yapılacak bütün çalışmaların odak noktasına oturmaktadır. Okulların yönetimi, kaynakların planlanması, eğitim teknolojisi uygulamaları, açılacak okul türleri, uygulanacak rehberlik faaliyetleri ve bu faaliyetlerin planlanmasında

programın ortaya koyduğu genel perspektif yol gösterici olmaktadır. Goodlad'a göre felsefe, "program ile ilgili kararların alınmasında başlangıç noktasıdır."(Goodlad,1979 dan akt.Ornstein ve Hunkins,1993:35). Dewey'e göre felsefe "Genel bir eğitim teorisi ve okulun amaçları ve kullanılan metodlarla ilgili genel bir çerçeve sağlamaktadır"(Dewey,1928:383-384). Tyler ise felsefeyi eğitimin hedeflerinin seçilmesi ve hedefler arasındaki tutarlılığın sağlanması için gerekli bir araç olarak tanımlamıştır (Tyler, 1956: 22). Felsefenin bu derecede etkili bir araç olması, program ve eğitim ile ilgili kararların alınmasında felsefi bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Felsefi bakış açısı bireylerin yaşadıkları toplumsal yapıdan bağımsız bir biçimde ortaya çıkmamaktadır. Bu bağlam içerisinde eğitim ile ilgili ve özel olarak program ile ilgili soruların sorulmasında ve cevaplanmasında kullanılacak olan felsefi bakış açısının nasıl geliştiğini incelemek için sosyal yapı ve sosyal yapı içerisinde meydana gelen değişimlerin incelenmesi gerekmektedir. Diğer taraftan, sosyal yapının program üzerindeki etkisinin de kapsamlı bir biçimde analiz edilmesi gerekmektedir. Böyle bir inceleme ile toplumsal yapı ve program arasındaki ilişkilerde açıklığa kavuşturabilmektedir.

1.1.3 Toplumsal Değişim Olgusu ve Program Arasındaki İlişkiler

Toplum, doğası gereği dinamik bir yapıya sahiptir. Toplumun bu dinamik yapısı doğal olarak değişim ve değişme gibi problemleri de gündeme getirmektedir. Buradan hareketle, sosyal yapıda meydana gelen farklılaşmayı değişim olarak adlandırmak mümkündür. Değişim, bir başka ifade ile varolan durumun, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veremez bir noktaya gelmesi sonucunda ortaya çıkan yeni fikirleri uygulama ve uygulamayı sürdürme sürecidir (Erdoğan, 2002: 12). Değişimin kaynakları incelendiğinde, bunların çok geniş bir yelpazede yer aldığı görülmektedir. Bu kaynaklar, hükümetler, toplumsal hareketler, kültürel yayılma gibi etkenler olabileceği gibi kuraklık gibi doğal etkenlerde olabilmektedir. (Marshall, 1999: 136). Marshall'ın belirttiği bu etkenlerle ortaya çıkan değişim fenomeni, beraberinde toplumsal yapıyı etkileyecek birtakım olguları da getirmektedir. Ekonomi, siyaset, teknoloji alanlarında ortaya çıkan farklılaşmalar toplumun yerleşik ilişkilerini ve yapısını değiştirmektedir. Bu değişim toplumsal değişim olarak adlandırılmaktadır. Dönmezer'e göre (1982: 428) toplumsal değişim: "Toplumsal bir sistemin yapı ve işleyişinde meydana gelen

değişiklikleri ve bireylerin ilişkilerinde yerleşik tavır ve tutumlardaki farklılaşmayı anlatmaktadır.” Köleci toplumdan feodal topluma ve sanayi toplumuna değin süregelen toplumsal değişimi pek çok sosyolog anlamlandırmaya çalışmıştır. Toplum yapısında meydana gelen değişimi Comte insanların bilgi birikiminde meydana gelen artışa bağlarken, Herbert Spencer nüfus artışı ve yapısal farklılaşmayı ön plana çıkarmıştır. Karl Marx ise toplumsal değişimde esas faktörün ekonomi olduğunu öne sürmüştür (Marshall, 1999: 136). Toplumsal değişimi salt tek bir nedene indirgemek incelenen fenomenin doğasını anlamada yeterli bir bakış açısı sağlamamaktadır. Toplumsal değişim çok farklı unsurların karşılıklı etkileşimi ile ortaya çıkmakla birlikte çeşitli unsurlar içerisinde ekonomik gelişmeler diğerlerine kıyasla daha etkili olmaktadır (Dönmezer,1982: 431). Ekonomik, siyasal ve teknolojik gelişmelerin sonucunda oluşan sosyal değişimlerin toplumun davranış, biliş ve duyuş kalıplarında yarattığı farklılık kültürel değişimi beraberinde getirmektedir (Güvenç, 1996: 273). Kültürel değişim toplumsal değişim sürecinde yer alan en önemli adımlardan biridir. Kültürel değişim sayesinde toplum yeniden biçimlenmeye başlamaktadır. Bu biçimlenme süreci doğal olarak eğitim alanına da yansımak zorundadır; çünkü eğitim bireyin toplumsal yaşamı ile ilgilidir (Dewey, 1928: 11).

Eğitimin toplumsal yaşam üzerindeki etkisi ve toplumsal yaşamdaki değişimlerin eğitim üzerindeki etkisi önemli bir tartışma konusunu oluşturmaktadır. Bu konu ile ilgili temelde iki farklı teori öne sürülmektedir. Bu teorilerden ilki, eğitimi toplumsal değişimin nedeni olarak gören teorilerdir. Bu teorilerin dayandığı varsayım, eğitim sisteminde ortaya konulacak değişimin diğer sosyal yapı unsurları olan siyasal, ekonomik ve sosyal yapıyı etkileyip değiştireceğine dönük inançtır (Tezcan,1998:3). Bu teori için Türkiye’de 1937–1950 arası dönemde uygulanan Köy Enstitüleri iyi bir örnek oluşturmaktadır. Eğitim ve sosyal değişim ile ilgili ikinci teori ise, siyasal alanda meydana gelen değişimin eğitim anlayışını değiştireceğini ileri süren yaklaşımlardan oluşmaktadır. Bu anlayışa göre, siyasal alanda değişim yaşanmadığı müddetçe eğitim toplumda herhangi bir değişim ortaya koyamamaktadır. (Tezcan, 1998: 3; Blackledge ve Hunt, 1985: 134). Bu noktada, Ottaway’in çözümlemesi dikkat çekmektedir. Ottaway’a göre (1966:12) eğitim, toplumsal ihtiyaçlar paralelinde değerlerin ve tekniklerin değişmesinin ardından değişmektedir. Bu teori için 1933–1945 arası

dönemde III.Reich olarak adlandırılan Nazi Almanyası örnek olarak verilebilir. Nazi partisinin direktifleri doğrultusunda yeniden yapılanan Alman eğitim sistemi hümanist değerlerin tam tersi olarak itaatkâr, sadık ve ideolojik açıdan köleleştirilmiş bir nesil yetişmesine neden olmuştur (Gutek,1997:270). Bu örnek eğitimin siyasal yapının değişmesinden nasıl etkilendiği ortaya koymaktadır. Ottaway'in ileri sürdüğü teorik perspektif eğitimin toplumsal yapı ile ilişkisini kapsamlı bir biçimde açıklamaktadır. Buradan hareketle toplumsal yapıda meydana gelen değişimin eğitimi, özelde ise programları nasıl etkilediği anlamlı bir biçimde çözümlenebilmektedir. Değerler ve tekniklerin değişmesi ile eğitimin değişime uğramasına iyi bir örnek olarak Sanayi Devrimi verilebilir. Tarım toplumundan aşama aşama pre-kapitalist aşamaya ulaşan İngiltere Sanayi Devrimi'nin sosyal boyuttaki sancılarını en yoğun yaşayan ülkelerden biri olmuştur. Ekonomik üretim tarzında meydana gelen değişim, sermaye birikimi ve artan dış ticaret sayesinde İngiliz toplumu büyük bir sosyal değişime uğramıştır. Bu değişim süreci doğal olarak eğitimi de etkilemiş, sanayide çalışacak işçilerin en azından temel eğitim derecesinde bir eğitim görmesinin zarureti kabul edilmiştir (Spring, 1997:19).

Sosyal değişime cevap vermek zorunda olan eğitim sistemi bu cevabını okul programlarında gerçekleştirdiği değişimlerle sağlamaktadır. Bundan dolayı, program toplumsal değişimin en temel destek unsuru olabileceği gibi, gerekli düzenlemeler yapılmaz ise, değişime karşı önemli bir direnç noktası da olabilmektedir. Bu bağlam içerisinde programların değişmesine etki eden sosyal güçlerin ayrı ayrı anlamlandırılması ve çözümlenmesi gerekmektedir (Parkay ve Hass,2000:52).

Okulun özelde ise programın değişmesine etki eden faktörler üç boyut içerisinde verilmektedir (Parkay ve Hass,2000:53). Bunlar: Uluslararası ve ulusal faktörler, yerel düzeyde etkili faktörler ve okul düzeyinde etkili faktörlerdir. Uluslararası ve ulusal düzeyde etkili faktörler arasında; insan haklarındaki gelişmeler, değişen iş dünyası ve yeni üretim teknikleri, küresel rekabet, etnik ve kültürel farklılıklar, değişen değerler, teknolojik ve bilimsel ilerlemeler, göç dalgaları, değişen aile yapısı ve çevre sorunları sayılmaktadır. Yerel düzeyde etkili faktörler arasında ise, sosyal sınıflar, öğrencinin alt yapısı, sosyal grupların değerleri verilmektedir. Okul düzeyinde değişime neden olan

faktörler ise, değerler, inançlar, öğretmenin okuldaki rolüne ilişkin tutumlar ve geleneklerdir (Parkay ve Hass, 2000: 53).

Küresel rekabetin ve hemen her alanda yoğun ve sürekli bir değişimin yaşandığı bir dönemde, okulların dinamik bir program anlayışını savunmaları ve yukarıda verilen faktörleri sürekli olarak göz önünde tutmaları bir toplumun ayakta kalıp kalmayacağıının en önemli göstergesi olmaktadır. Bu faktörler aynı zamanda Sanayi Devrimini takip eden yıllarda da okulları değişime zorlayan unsurlar olmuştur. Program ve sosyal değişim arasındaki ilişkiyi Amerikan toplumu bağlamında inceleyen Kliebard, 1893 yılında toplanan “Onlu Komite” yi, 1865 sonrası dönemde ortaya çıkan büyük toplumsal değişmeye karşı verilen bir cevap olarak kabul etmektedir (Kliebard, 1995:4).

Türkiye’de özellikle Cumhuriyet’in ilanından sonra, eğitim sisteminde birtakım yenilikler yapılmıştır. Programlar açısından bakıldığında ise, 1923–1938 arası dönem oldukça yoğun geçmiştir. 1924–1926–1936 program tasarıları bu dönemde uygulanmıştır. Programların bu kadar yoğun bir çalışma konusu olmasında hiç şüphe yok ki yeni kurulan devletin yetişen yeni nesli yeni değerler ışığı altında sosyalleştirme arzusu yatmaktadır (Üstel,2004:127).

Programlar dinamik bir toplumsal değişimin en büyük destekçisi olabileceği gibi mevcut değerlerin korunmasına dönük ideolojik metinler olabilmektedirler. Bu bağlamda sosyal değişim olgusunun çok iyi bir biçimde analiz edilmesi gerekmektedir. Bu analiz, program çalışmasının dayanacağı temel felsefi anlayışın belirlenmesinden programın uygulanmasına dönük prosedürlerin belirlenmesine kadar pek çok faktörü derinden etkilemektedir. Bu noktada Herbert Spencer’in 19.yy’ın ortalarında belirttiği “En değerli bilgi nedir?” (Banks,1980:128) sorusunun, içinde bulunulan toplumun yapısına göre yeniden anlamlandırılması gerekmektedir.

1.1.4 Program Tasarısı Kavramı ve Gelişimi

Eğitim toplumun biçimlendirilmesinde en etkili olan güçlerden biridir. Çocuk ilk olarak ebeveynlerinden, daha sonra ise akran grubundan birtakım bilgi, beceri ve tutumları kazanmaktadır. Okul ise çocuğun yaşamında yeni bir dönemin başlangıcı olmaktadır. Bu yeni dönemin çocuk için başarılı geçmesinin ilk koşulu okulda öğrenme öğretme sürecinde kazanılan bilgi, beceri ve tutumların belirli bir tasarım çerçevesinde

gerçekleştirilmesidir. Bu tasarım çerçevesi okulda yapılan öğretim etkinlikleridir. Bu etkinliklerin gerçekleştiği öğretim sürecinin üç temel değişkeni bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve program tasarısıdır. Program tasarısı öğretim sürecinde gerçekleştirilecek bütün etkinliklerin yol haritasıdır. Bu özelliği ile program tasarısı bir çeşit manifesto hükmündedir.

Etkili bir öğretim için etkili, dinamik ve iyi düzenlenmiş bir program tasarısına ihtiyaç vardır. Böyle bir program tasarısı için ilk şart tasarımın hangi elemanlardan oluşacağına karar vermek ve daha sonra bu elemanların bir bütün içinde, birbirleri ile uyumlu bir şekilde düzenlenmesini sağlamaktır. Bu yapılan çalışma temelde programın düzenlenmesi ya da tasarımı olarak tanımlanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 232). Program tasarısının kapsamının ne olacağı, nasıl düzenleneceği temelde değerler ile şekillenen felsefeye dayanmaktadır. Bu felsefe doğrultusunda program tanımlanmaktadır. Program nasıl tanımlanıyorsa bu tanımdan hareketle de program tasarısı şekillenmektedir. Hedeflerin, bu hedeflerle uyumlu olarak içeriğin, öğrenme fırsatlarının belirlenip düzenlenmesi, hedeflere ulaşılma derecesinin belirlenebilmesi için değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiği gibi konular bütünüyle felsefi tercihler ışığında gerçekleştirilmektedir (Ornstein ve Hunkins,1993: 233).

Program tasarısı, programın elemanlarının neler olduğu, bu elemanların nasıl düzenlenmesi gerektiği ve bu elemanların birbirleri ile ilişkilerinin ne olduğunu konu edinmektedir (Saylan,1995: 13). “Programın genel yapısı nasıl geliştirilmelidir ki parçaların bağımsızlığı programın bütününde karışıklığa neden olmasın” (Bellack,1964:266 akt Saylan,1995:13) sorusu tasarı için ilk sorulması gereken sorudur.

İlk Çağ’dan bu yana planlı eğitim yapan okulların program tasarıları belirli amaçlara uygun bir biçimde düzenlenmiştir. Okullar sadece amaçları ön plana almışlar, ancak öğrenme ve öğretme süreci ile çok yakından ilgilenmemişlerdir. Bunun bir sonucu olarak, belirlenen amaçlara ulaştıracak bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak için birbiri ile pek ilgisi olmayan derslerden program tasarılarını oluşturmuşlardır. Bu tarz program tasarılarında derslerin birbirleri ile bağlantısı dikkate alınmamıştır. Aytuna’ya göre (1955: 45), batı dünyasında derslerin birbirleri ile ilişkili ve bireyin etkili bir biçimde öğrenmesine olanak sağlayan ilkeleri ilk olarak Comenius ileri sürmüştür. Bu bağlamda Comenius, derslerin planlanmasında yakından uzağa, somuttan

soyuta ve kolaydan zora doğru bir sıra izlenmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Aytuna'ya göre (1955:45), Comenius'un vurguladığı bu nokta o döneme kadar okul programlarında dikkate alınmamış bir ilke olmuştur. Baltacıoğlu'na göre (Tarihsiz: 153), Rousseau'nun "*Emile*" isimli eserinde ortaya koyduğu düşünceler program tasarısının planlanmasında önemli olan ilkelerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Baltacıoğlu'na göre (Tarihsiz:153), Rousseau'nun öne sürdüğü temel düşünce, çocuğun gelişiminin hem maddi hem de manevi açıdan incelenerek program tasarısının hazırlanması ve hedeflerin bu gelişim süreci ile uyumlu olmasıdır. Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman'a göre (1996:79), Herbart kendinden önce öne sürülen düşünceleri sistematize ederek tasarımın kavramsal çerçevesini oluşturan yatay düzenlemeye bağlı kaynaşıklık sorununu irdelemiştir. Herbart'a göre (1895 den akt: Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1996 :79), okullarda öğrencilere verilen dersler arasında belli bir kaynaşıklığın olmaması öğrencilerin tek düze ve oldukça soyut bir öğrenme süreci içerisine girmelerine neden olmakta, bunun sonucunda da öğrenme meydana gelmemektedir.

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğine kadar tasarımın teknik boyutları Comenius, Rousseau ve Herbart paralelinde gelişen düşüncelerle ilerlemiştir. 19. yüzyılın son yirmi yıllık döneminde endüstrideki büyük gelişmeler doğal olarak eğitim alanını da etkilemiştir. Bu etkilenmeden ilk olarak etkilenen çalışma alanlarından biri de program alanı olmuştur. Endüstrideki büyük verim artışı, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, eğitim alanında çalışan bilim adamlarının dikkatlerini çekmiştir. Verim ve etkinlik alanında sorunlar yaşayan eğitimciler için sanayi ve işletme alanında yaşanan bu büyük verim artışı eğitim ve okullar içinde önemli bir sorunun çözümü olarak görülmeye başlamıştır. Eğitim giderek bir mühendislik alanı olarak görülmeye başlanmış, öğretmen ise davranış mühendisi statüsü kazanmıştır (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1996:92). Endüstri alanında kazanılan büyük başarıların program alanını etkilemesinin yanında, 20. yüzyılın ilk yıllarında egemen felsefe olan pozitivizm ve bilimci bakış açısı da program alanı için temel bir felsefi anlayış haline gelmiştir. Bu tarz bir anlayış değişimi doğal olarak tek başına sanayi ve işletme alanında kazanılan büyük başarıların yanında, dünyada ve özellikle anglo-sakson dünyasında hâkim değerler dizisini oluşturan bilimci felsefenin de büyük bir rolü olmuştur. Aslında batı

uygarlığının bu büyük teknolojik gelişiminin altında, aydınlanma çağı ile başlayan ve pozitivist bilim anlayışını kutsayan felsefi tavır bulunmaktadır. Bu felsefi tavrın etkisi ile şekillenen bakış açısı teknolojide büyük bir atılım sağlamış akabinde bu endüstrinin gelişimine etki etmiş ve bu da kapitalizmin gelişimini hızlandırmıştır (Kafadar,1997:25). Bu büyük atılımdan sadece okullar değil, aynı zamanda toplumun bütün kurumları etkilenmiştir. 20. yüzyılın ilk dönemlerinde eğitime bakış açısı şu şekilde ifade edilmiştir: “Eğitim bir insan mühendisliği biçimidir. Mekanik ve elektrik mühendisliği alanları nasıl ki kalori, adım, gram, volt ve amperi kullanarak kâr sağlamaktaysa eğitim mühendisliği de insanın doğasını ve başarısını ölçerek bunu sağlayacaktır” (Thorndike, 1922: 1 den aktaran Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1996: 91). Eğitim alanının işletme ve endüstri dünyasının metotlarını kullanması doğal ve aynı zamanda gerekli görülmüştür. Triche’nin Callahan’dan aktardığına göre, Franklin Bobbitt bu düşüncenin dayandığı temel gerekçeyi şu şekilde ifade etmiştir:

Eğitim endüstri alanı ile mukayese edilmektedir; fakat bu anlaşılabilir bir durumdur zira eğitim sistemimiz tam anlamı ile son dönemlerde gelişmiştir, oysa iş ve endüstri sahasındaki gelişme orta çağda başlamıştır. Bundan dolayıdır ki eğitimin iş ve endüstri dünyasından etkilenmesi doğaldır (Callahan; 1962: 80’den akt: Triche,2002:21).

İleri sürülen bu düşünceler sayesinde, program bir mühendislik alanı haline gelmiştir. En ince ayrıntıya kadar planlanan, işlem sıraları ve aktivite analizlerini içeren bu anlayış, tasarı ve tasarım kavramlarına daha fazla atıf yapılmasına yol açmıştır. 20. yüzyılın başlarından ortalarına değin program alanında çalışanlar kendilerini mühendis olarak nitelemekten mutluluk duymuşlardır (Tanner ve Tanner, 1990:181).

Program tasarısı nedir? Sorusu doğal olarak, daha önce de belirtildiği gibi, bireylerin felsefi tercihlerine göre tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak, alanla ilgili literatürde program tasarısına dönük farklı tanımlar bulmak mümkün olmaktadır. Program tasarısı ifadesini ilk defa kullanan Herrick’e göre (1965:18 den Akt. Saylan,1995:14) program tasarısı, “programın niteliğiyle ilgili tutarlı kararlar vermek için kullanılan program elemanları arasındaki ilişkilerin örneklerini göstermedir” Skillbeck’e göre(1991: 342) program tasarısı, “Bir eğitim sisteminde ya da bir kurumda düzenlenen bir programın elemanlarının birbirleri ile tutarlı, ilişkili ve aşamalı bir biçimde ortaya konulacağı metodu belirtmektedir.” Klein’e göre (1991:335) program

tasarısı, “Düzenleme ilkeleri ya da programın yapısıdır”. Taba’ya göre (1962:421) program tasarısı, “Programın elemanlarını belirten, bu elemanların birbirleri ile olan ilişkilerini açıklayan, uygulama için yönetim şartlarını, düzenleme ilkelerini gösteren bir ifadedir”. Ornstein ve Hunkins’e göre (1993:232) program tasarısı, “Programı oluşturan parçaların düzenlenmesi ve bu parçaların doğası ile ilgili bir süreçtir”. Bu tanımları özetleyen daha genel bir tanım ise şu şekilde verilmektedir “Program tasarısı, kaynaklar, düzenleme prensipleri ve uygulama için gerekli yönetimsel şartlara bağlı olarak program elemanlarının belirlenmesi, seçilmesi, sıralanması ve düzenlenmesini gösteren bir plandır” (Saylan, 1995: 23).

Program tasarısı hazırlanırken bazı teorik ve teknik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Burada yapılması gereken ilk çalışma felsefi nitelikte bir etkinliktir. Bireyin sahip olduğu değerler, bilginin değeri, toplumun yapısı, insanın doğası ile ilgili felsefi nitelikli soruların cevaplanması gerekmektedir. Bu sorulara verilen cevaplar ile bireyin mi, toplumun mu yoksa konu alanının mı ön planda tutulacağına karar verilmektedir. Böylece belli başlı tasarım tipleri ortaya çıkmaktadır. Bu tasarım tipleri: konu merkezli tasarımlar, öğrenen merkezli tasarımlar ve problem merkezli tasarımlardır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 245). Tasarımın biçimi belirlendikten sonra yapılması gereken teknik nitelikli çalışmalar olmaktadır. Bu çalışmaların ilki program tasarısının elemanlarının belirlenmesidir.

Program tasarısının elemanlarının neler olduğunun belirlenebilmesi için dört temel boyutta araştırma yapılması gereklidir. Bunlar: Amaçlar ve hedefler nelerdir? Konu alanının tasarımdaki rolü ne olmalıdır? Kullanılacak öğretimsel stratejiler, kaynaklar ve etkinlikler nelerdir? Programın sonuçlarının belirlenmesi için kullanılacak olan metot ve araçlar nelerdir? Bu dört soruya verilecek olan cevaplar tasarımın elemanlarını belirlemektedir. Bu sorulardan hareketle tasarımın temel elemanları amaçlar, hedefler, davranışlar, içerik, öğrenme fırsatları ve değerlendirme etkinlikleri olarak belirtilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 233; Saylan, 1995: 52-53). Program tasarımının düzenlenmesinden önce düzenleme için kılavuzluk eden bazı prensiplerin dikkatli bir biçimde incelenmesi gerekmektedir. Bu aşamada ilk olarak tasarımın kavramsal çerçevesini oluşturan yatay ve dikey düzenleme ilkeleri gelmektedir. Yatay ilişkiler program tasarısını oluşturan elemanların yan yana düzenlenmesi ile

ilgilenmektedir. Farklı akademik disiplinlerden alınan akademik içeriklerden yeni bir öğretim programı hazırlanırken bu ilke dikkate alınmalıdır. Yatay ilişkiler başlığı altında iki temel boyut bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile yatay düzenlemeden söz edildiği zaman kapsam ve kaynaşıklıkta söz edilmektedir. Kapsam öğretim programının içeriğinin derin ve geniş olması anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, okulda öğrencilere sağlanması gereken eğitimsel yaşantıların tümü kapsam başlığı altında ele alınmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 237). Yatay düzenleme başlığı altında incelenen bir diğer boyut ise kaynaşıklığıdır. Saylan'a göre (1995:108) kaynaşıklık, "Bir alanda öğrenilenler ile diğer öğrenilenler arasında bağ kurmadır. Kaynaşıklık yatay ve dikey olmak üzere iki boyutta düşünülmektedir. Yatay kaynaşıklık bir öğrenme fırsatının diğer öğrenme fırsatları ile kaynaşık olmasını, dikey kaynaşıklık ise öğrenme fırsatının tekrarlanır ve aşamalı olmasıdır." Kaynaşıklık, öğrenenin içerik ile ilgili daha derin bilgi edinmesinin de önünü açmaktadır. İlköğretim düzeyindeki anadil dersleri kaynaşıklığa örnek olarak verilmektedir. Kavramsal çerçevedeki bir diğer boyut ise dikey ilişkilerdir. Program tasarısını oluşturan elemanların boylamsal bir biçimde düzenlenmesi dikey ilişkiler başlığı altında ele alınmaktadır. Bu başlık altında iki boyut bulunmaktadır. Bunlar: aşamalılık ve sürekliliktir. Aşamalılık en basit ifade ile öğrenilecek şeylerin kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemesi ile ilgilidir. Süreklilik ise, programın herhangi bir aşamasında kazanılan bir bilgi, beceri veya alışkanlığın daha sonra gelen yaşantılarla daha derin ve geniş bir biçimde yeniden ele alınması ile ilgilenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 237).

Konu alanı, toplum ve birey ile ilgili sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bu üç unsurdan hangisine öncelik verileceği kararlaştırılmaktadır. Alınan karar doğrultusunda program tasarısının düzenleme biçimi tespit edilmektedir. Konu merkezli, öğrenen merkezli ve problem merkezli tasarım biçimleri kendi içlerinde geçirdikleri evrim ile farklı farklı alt tasarım biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu noktada bu tasarım biçimleri sıra ile irdelenmiştir.

1.1.4.1 Konu Merkezli Tasarımlar

Program tasarımı alanında en sık ve en yaygın bir biçimde kullanılan tasarım biçimi konu merkezli tasarımlardır (Callahan, 1961: 322). Bunun temel nedeni, bilgi ve içeriğin programın ana unsuru olarak görülmesidir. Genelde hemen hemen tüm

kültürlerde bilgi ve bilgi sahibi olmak yüceltilmiş ve toplum tarafından bilgiye sahip insanlar yüksek saygı görmüştür. Bunun bir yansıması olarak, hem doğu hem de batı medeniyetine ait okullarda yüksek bir “akademik rasyonalist geleneğe” tesadüf edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 242). Konu merkezli tasarımlar temelde bilgi sahibi olmanın, herhangi bir alanla ilgili derin bir akademik bilgiye sahip olmanın bireyin yaşamında önemli bir yer tutacağını ve hayatta başarılı olacağına dönük bir inanç üzerinde temellenmektedir. Diğer taraftan bu tarz bir anlayış ders kitabını temel bir bilgi kaynağı olarak görmektedir. Konu merkezli tasarımları Ornstein ve Hunkins sırası ile şöyle sınıflamaktadır: Konu Tasarımı, Disiplin Tasarımı, Geniş Alanlar Tasarımı, Koreleasyon Tasarımı ve Süreç Tasarımı (Ornstein ve Hunkins, 1993: 245–246).

1.1.4.1.1 Konu Tasarımı

Konu merkezli tasarımlar içinde yer alan ve en çok bilinen yaklaşım konu tasarımı yaklaşımıdır. Çünkü okullarda en çok kullanılan tasarım biçimidir. Bu tasarım biçimi yerleşik yaşamın ortaya çıkışı ile birlikte okul adı verilen bir kurumun ortaya çıkması kadar eskidir. Bu yaklaşım ile hazırlanan program tasarsının merkezinde ders kitabı ve sözlü faaliyet yer almaktadır. Bu nedenden dolayı, ders kitabı program olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda, program tasarısının hazırlanmasında konu alanı uzmanı birinci derecede aktif rol oynamaktadır. Temel anlayış, içeriğin öğrenci tarafından tam anlamıyla özümsemesidir (Beauchamp,1957:19). Konu alanı tasarımının ortaya çıkışı ve altında yatan felsefi anlayış bu tasarım biçiminin nasıl bir evrim geçirdiğini açıklamaktadır.

Konu tasarımı yaklaşımının tarihte ilk örnekleri eski Yunanda Aristoteles’in eserlerinde hayat bulan anlayışla şekillenmiş olan Yunan site devletlerinin okullarında bulunmaktadır. Aristoteles’ in eserlerinde ileri sürdüğü program temelde ayrı disiplinlere dayalı bir ders programıdır. Aristo’nun ders programında temel anlayış insanın mükemmelleşmesidir. Buna ulaşabilmek için bireylere beden eğitimi, matematik, geometri, astronomi, müzik, dilbilgisi, edebiyat, şiir, retorik, etik gibi derslerden oluşan bir program sunulmalıdır (Guttek, 1997: 42). Bu anlayışta, her bir ders kendi içinde ve kendine özgü bir akademik alan olarak görülmekte ve alanlar arasında herhangi bir bağlantı kurulmamaktadır. Aristocu bu akademik rasyonalizm Roma

okullarında da varlığını devam ettirmiştir. Yedi özgür sanat – *septem artes liberales* olarak adlandırılan iki öbekten oluşan program Aristo zihniyetinin daha olgun bir biçimini temsil etmektedir. Sözün gücüne dayalı olan üçlü öbek içerisinde (*Trivium*) gramer, mantık ve retorik yer almaktadır. Matematiğe dayalı dördü öbek (*Quadrivium*) ise aritmetik, geometri, müzik ve astronomiden oluşmaktadır (Güçlü,Uzun,Uzun ve Yolsal,2002: 1294). Roma okullarındaki bu yaklaşım doğrudan doğruya ortaçağ üniversitelerine de yansımış ve bu yedi özgür sanat hem kıta Avrupa’sında hem de Kuzey Amerika’da uzun yıllar kesin bir egemenlik kurmuştur (Rudolph, 1978: 30).

Konu tasarımı yaklaşımının en temel varsayımı bilgi ve bilgi sahibi olmanın kutsanmasıdır. Bilgiyi oluşturan ilkeler, olgular, genellemeler ve kavramların tek tek incelenmesi, birey tarafından özümsemesi ve bir sonraki nesle aktarılması bu tasarım biçiminin temel felsefesidir (Beauchamp,1957:18). Bu tarz bir program tasarısı insan doğasının ortak unsurlarını içermeli ve insanlığın en önemli düşüncelerini bir sonraki kuşağa aktarmalıdır. Bunun için özellikle her dönemde değerinden bir şey kaybetmeyen klasik eserler öğrenciler tarafından irdelenmelidir. Bu eserlerin okunması, tartışılması ve eleştirilmesi sayesinde öğrencinin hem zihni gelişecek hem de öğrenci bir sonraki eğitime hazır hale getirilecektir (Guttek, 1997: 302).

Konu tasarımı program anlayışı Amerika Birleşik Devletleri’nde hem ilköğretim hem de yükseköğretim kademesinde çok etkili olan bir program anlayışı olmuştur (Rudolph: 1978: 30). Bu anlayışın en temel örneklerinden birisini “Yale Raporu” oluşturmaktadır. Yale Raporu’nda akademik konular önemli bir yer almıştır. Bunun temel nedeni, o dönemde egemen olan, zihnin bazı dersler yardımı ile geliştirilebileceği inancıdır. 1893 yılında toplanan “Ortaöğretim İçin Onlu Komite” temelde kolejlere giriş koşullarının düzenlenmesi için toplanmış olmasına karşın Amerikan ortaöğretiminde konu tasarımına dayalı bir programın egemenliğini onaylamış ve daha ayrıntılı bir hale getirmiştir. Onlu Komitenin temel bakış açısı 1895 yılında oluşturulan “İlköğretim İçin On beşli Komite”nin başkanı olan William Torrey Harris içinde geçerli olmuştur. (Kliebard, 1995: 14). Harris konu merkezli tasarımı şu şekilde temellendirmiştir:

İlköğretim evrensel olmalı ve her bir çocuğa ilerde katılacağı kültür ortamına ait olan dilbilgisi, edebiyat, sanat, matematik, coğrafya ve tarih gibi önemli araçları kazandırmalıdır. Bunlar ruhun beş penceresi olarak betimlenmektedir. Bu beş

pencere bireye parçası olacağı toplumdaki uygarlığı ve sosyal kurumları geliştiren kültürel değerleri ve düşünceleri vererek, bireyin bunları takdir etmesini sağlayacaktır. Bu araç konular sayesinde çocuk zihnin ve tabiatın tüm zenginliklerini elde edecek çok değerli bir enstrümana sahip olacaktır. Teknoloji ve endüstri yaşamındaki muazzam gelişmeler, kitlelerin öğretmenlerden ve üniversitelerden bağımsız bir biçimde gazetelerden ve kütüphanelerden geçmişin büyük kültürel hazinelerinden istifade etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu kişiler ilköğretim dışında okula gitmeseler bile almış oldukları eğitim sayesinde toplum içerisinde belirli bir yere gelmeleri mümkün olacaktır (Haris,1869: 1-3den akt Curti, 1966: 316).

Konu tasarımı anlayışına göre hazırlanan programlarla bireylere belirli bir içerik hakkında derin bilgiler kazandırılmakla birlikte, kazanılması gereken bazı özellikler içerik ve entelektüel gelişim uğruna feda edilmektedir. Bu özelliklerden ilki, öğrencilerin bir birey olarak toplum hayatında oynayacakları roller üzerinde yoğunlaşmaktadır. Birbirinden bağımsız ve ilişkisiz içerik ağırlıklı bu anlayış klasik konulara ağırlık vermektedir. Bu klasik konuların hızla gelişen sanayi ve kentleşmenin yoğun olarak yaşandığı bir toplumda ve değişimin çok hızlı bir biçimde yaşandığı dinamik yapı içerisinde nasıl bir değeri olabilir? Bireylerin özellikle iş dünyasında başarılı ve üretken bireyler olması hiç şüphesiz okul ortamında alacakları eğitimin hayata bakan yönleri ile ilişkili olması üzerinde temellenmektedir.

Eski çağdan itibaren kıta Avrupa'sında ve doğu dünyasında egemen bir anlayış olan ve 1893-1895 yıllarında Amerikan eğitim düşüncesini temelden etkileyen konu tasarımı program anlayışı ilerlemeci eğitim felsefesinin (*progressivism*) güçlenmesinin ardından güç kaybetse bile zaman içinde belirli bir değişime uğramış ve hayatini devam ettirmiştir (Ornstein ve Hunkins, 1993:243). Konu tasarımı program tasarımının zaman içinde geçirdiği değişimin temel nedeni, bu tasarım biçimine yöneltilen eleştiriler olmuştur. Konu tasarımına dönük ilk eleştiri bu tasarımın parça parça ve bölümlere ayrılmış bir yapısı olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu tasarım şeklinde her bir öğretmen kendi konusunun uzmanı olmaktadır. Öğretmen kendi konu alanını değerli görmektedir ve kendi alanı dışındaki disiplinleri yadsımaktadır. Öğretmen sadece kendi konusunu önemsemekte ve ondan başka her şeye kapılarını kapatmaktadır (Smith, Stanley ve Shores, 1957: 244). Whitehead temelinde konu tasarımı program anlayışının bulunduğu eğitim anlayışını ve dayandığı temelleri şu şekilde eleştirmektedir:

Benim ısrarla üzerinde durmak istediğim hal çaresi, bizim modern öğretim programının canlılığını mahveden, başlı başına çok tehlikeli olan konu irtibatsızlığını kökünden söküp atmaktır. Eğitim için ancak bir tek esas konu vardır, o da bütün yansımaları ile hayattır. Bu bir tek birlik yerine, çocukların önüne neler koyuyoruz: İçinden hiçbir ürün veya sonuç çıkmayan cebir; içinden hiçbir ürün ve sonuç çıkmayan Geometri; sonuç vermeyen fen bilimleri; içinden hiçbir ürün veya sonuç çıkmayan tarih; hiç de layığı ile kavranamayan bir çift lisan; ve nihayet, hepsinin en kasvetlisi olan edebiyat-filolojik notlar ve asıl hadisenin ve şahısların kısa tahlilleri ile betimlenen Shakspeare'in piyeslerinin özet olarak ezberlenmesi. Böyle bir liste içinde yaşadığımız hâli ile hayatı temsil edebilir mi? Bu liste olsa olsa, bir içindekiler cetvelidir (Whitehead, 1971: 6).

Diğer taraftan, konu tasarımı program anlayışı dinamik bir amaç için bir araya getirilmiş bir bilgi yapısından oluşmamaktadır. Tam tersine farklı konuların çeşitli yönlerinin düzenli bir biçimde kavranması için öğrenene sunulmuş parça parça bilgilerin bir araya getirilmiş halidir (Smith, Stanley ve Shores, 1957: 244). Bu anlayışta bireyin elde edeceği yegâne şey birbiriyle ilgisiz olan bilgi parçacıklarından başka bir şey değildir. Konu tasarımına yöneltilen bir diğer eleştiri ise öğrenenin ilgi ve etkinliklerini görmezden gelmesidir. Temel amaç bireyin geçmişin kültürel zenginlikleri ile tanıştırılması olunca öğrenenin süreç içerisindeki rolü asgariye inmektedir. Öğrenen bireyler kendileri için neyin daha önemli olduğuna karar veremeyecekleri için öğrencilerin ilgilerini dikkate almak gereksizdir. Bu tasarım şeklinde konuların mantıksal olarak düzenlenmesinin öğrenmeyi destekleyeceğine dönük kuvvetli bir düşünce hâkimdir; ama bu düşünceyi destekleyecek mantıklı bir neden de yoktur (Smith, Stanley ve Shores, 1957: 246).

Konu tasarımı program anlayışına dönük bir başka itiraz noktası da konuyu temel referans kabul etmesi ve buradan hareketle sosyal problemlere karşı duyarsız kalmasıdır.

Konu tasarımı program anlayışı yönetim ve modern endüstriden çok haçlı seferleri ile ilgili daha fazla şey içermektedir. Öğrencilerin kendi vücutları ve sağlıklarının korunmasından ziyade yer solucanı ile ilgili daha çok bilgiyi içerir. Çocukların kendi ülkelerinin ekonomik ve politik sistemlerini değil Napolyonun fetihleri ile daha fazla ilgilenmektedir. Amerikan toplumunun toplumsal beklentilerinin ne olduğu ya da olması gerektiğinden ziyade geçmişte üç beş kişinin yaptıkları daha önemlidir (Smith, Stanley ve Shores, 1957: 248).

Konu tasarımına yönelik son eleştiri ise bu tasarımın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmemesi noktasında olmaktadır. Bu tasarım biçiminde vurgu düşüncenin ortaya konulduğu süreç üzerinde uzmanlaşmaktan ziyade sürecin sonuçları üzerinde uzmanlaşmayı hedeflemektedir. Oysa eleştirel düşünce yetisi düşüncelerin ortaya konulduğu sürecin dikkatli bir biçimde irdelenmesi ile mümkün olmaktadır. Süreç yerine sürecin sonuçları üzerinde yoğunlaşmanın getireceği tek sonuç, bireyi ezbere çalışmak zorunda bırakmasıdır (Smith, Stanley ve Shores, 1957: 248).

1.1.4.1.2 Disiplin Tasarımı

Disiplin tasarımı, konu tasarımının evrimi ile ortaya çıkmıştır. Tarihsel süreçte bakıldığında, disiplin tasarımının İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde soğuk savaş yıllarında ortaya atıldığı görülmektedir. Bu yeni tasarım biçimi 1950'li yıllar boyunca üstünlüğünü sürdürmüş ve 1960'lı yılların ortalarına değin bu üstünlüğü devam ettirmiştir. 1970'li yıllardaki öğrenci protestoları sayesinde güç kaybetmiş olmasına karşın bu tasarım biçimi bugün de ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Ornstein ve Hunkins,1993:245).

Disiplin tasarımının ortaya çıkışı aslında konu tasarımı program anlayışına yapılan eleştiriler doğrultusunda olmuştur. Bununla beraber, bu tasarım biçiminin ortaya çıkmasında etkili olan sosyo-ekonomik ve felsefi temellerin irdelenmesi gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, genel olarak bakıldığında ise anglosakson dünyası ve kıta Avrupa'sında, 19.yy'ın sonlarından 20.yy'ın ortalarına kadar olan süreç "Progressive Dönem" olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde konu tasarımının hakimiyeti yıkılmış ve program tasarımlarında öğrenci merkezli yaklaşımlar deneysel çalışmalar bağlamında yoğun bir biçimde uygulamaya konulmuştur. Dalton planı, Winnetka Planı, Pueblo planı, Cambridge Planı ve Oregon planı gibi ilerlemeci (*progressivist*) hareket içinde yer alan uygulamalar hem akademisyenler arasında hem de pratik hayatta çok yoğun bir biçimde tartışılmış ve uygulanmış etkinliklerdir (Otto, 1950: 372). Bu uygulamalar ve progressivist hareket yoğun olarak eleştirilmiştir.

Ondokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren eğitimin ayrı bir bilim dalı olarak gelişimi ve deneysel çalışmaların ağırlık kazanması öğrenme üzerine yapılan araştırmalarında yoğunlaşmasına neden olmuştur. Yapılan bu çalışmalar o dönemde

egemen eğitim paradigması olan fakülte psikolojisinin dayandığı temelleri kökten sarsmıştır. Diğer taraftan endüstrinin çok yoğun bir biçimde gelişmesi, bilimsel ve teknolojik ilerlemeler okulun hayat ile daha içli dışlı olmasına ve bireyin odak noktası olarak alınmasına neden olmuştur. Bu gelişim özellikle Daimicilik (*prennialist*) ve Esasicilik (*essentialist*) felsefesine bağlı akademisyenler tarafından yoğun olarak eleştirilmiştir. Bu eleştirilere göre okul, çocuklar için bir oyun bahçesi haline gelmiş ve her türlü akademik ciddiyet ortadan kaybolmuştur. Bu eleştirilerin bakış açısına göre eğitim ve öğretimin ciddi ve ağırbaşlı bir faaliyet olması gerekmektedir (Gutek, 1997:284).

İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda Amerika Birleşik Devletleri iki kutuplu bir dünya düzeninde önemli bir yer tutmuştur. 1945 yılında atom bombasının Japonya'nın iki büyük şehrine atılması dünyada atom devri diye anılan bir dönemin başlamasını sağlamıştır. Amerikalıların bu teknolojik üstünlüğü Sovyetler Birliği'nin 5 Ekim 1957' de uzaya fırlattığı Sputnik uydusu ile sarsılmıştır. Kliebard'a göre (1995:226), Amerikan toplumu Sovyetlerin teknolojik yarışta öne geçmesinin temel nedeni olarak Amerikan eğitim sistemini görmüştür.

Eğitimi yaşamın ihtiyaçlarına göre düzenleme yaklaşımı, 5 Ekim 1957'de Sovyetler Birliği tarafından Sputnik isimli ilk uydunun uzaya gönderilmesi ile keskin bir çöküş aşamasının içine girmişti. Bu olayın gerçekleşmesinden birkaç gün sonra, Amerikan medyası Sovyetler Birliği'nin teknolojik başarısı için mantıklı bir neden belirlemişti. Tıpkı 1866 yılında Prusyalıların, Avusturyalılara karşı kazandıkları Königgratz Savaşı'ndaki başarılarının temel nedeni olarak Prusya okullarını görmeleri gibi, Sovyet teknolojik başarısının nedeni de Sovyet eğitim sisteminin Amerikan sistemi üzerindeki zaferiydi. Eğitimi yaşamın ihtiyaçlarına göre düzenleme yaklaşımı - Sovyetlerin katı yaklaşımının tersine- bu başarısızlığın temel nedeni olarak görülmeye başlanmıştı. Amerikalı okul çocukları akranları ile nasıl oynamaları ya da kirazlı kekin nasıl pişirilmesi gerektiğini öğrenirken, Sovyet çocukları soğuk savaşın tam ortasında yer alan teknolojik yarış kazanmak için ihtiyaç duydukları matematik ve doğa bilimleri üzerinde yoğun bir biçimde durmaktaydılar (Kliebard, 1995: 226).

Bu olay özellikle yıllardan beri progressivist uygulamaları eleştirenlere çok büyük bir avantaj sağlamıştır. Hymann Rickover Amerika'nın Sovyetlere karşı olan bu soğuk savaş kazanabilmesi için ilk yapması gereken şeyin ilk ve ortaöğretimde kapsamlı bir reforma gitmesi, fen ve matematik derslerinin daha bir ağırlık kazanması,

ilerlemeci (*progressivist*) felsefeden de bir an önce vazgeçilmesi gerektiğini belirtmiştir (Gutek,1997:283). Bu bağlam içerisinde hazırlanan raporlar doğrultusunda yeni fen ve matematik programları başta olmak üzere bütün derslere ait programlarda kapsamlı bir değişime gidilmiştir. Bu değişimde temel odak noktası, konu tasarımından ilham alınarak hazırlanmış olan disiplin tasarımıdır. Bu tasarımın temelinde yatan esas düşünce, öğrencilere belirli bir birikimi doğrudan aktarmaktansa belirli bir alan ile ilgili düşünme sürecinin öğretilmesinin daha mantıklı olduğuna yönelik varsayımdır. Bu tasarım biçiminde öğrencilere matematik dersi verilirken bir matematikçinin düşünme tarzının öğretilmesi vurgulanmaktadır (Ornstein ve Hunkins,1993:244).

Disiplin tasarımında öğrenciler her bir disiplinin yapısını ya da temel mantığını görmeleri için cesaretlendirilmektedir. Bu sayede öğrencinin disiplinin temelini oluşturan anahtar noktaları öğrenebileceği düşünülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 245). Bu konu üzerindeki düşüncelerin büyük bir bölümü Jerome Bruner'in "*The Process of Education*" isimli eserinde belirttiği düşüncelerine dayanmaktadır. Bruner'e göre: "Program tasarımı akademik disiplinler üzerine temellenmelidir. Öğrenci fiziği ancak bir fizikçi gibi öğrenmelidir. Bu şekil bir öğrenme diğer öğrenme şekillerine göre daha verimli olacaktır." (Bruner, 1960: 31 den aktaran: Ornstein ve Hunkins, 1993: 245). Bu tasarım biçimine yöneltilen en önemli eleştirilerden biri, bu tasarımın öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına göre programın uyarlanmasından ziyade öğrencileri programa adapte etmesidir. Diğer taraftan, bu tasarım biçimi akademik ve akademik çalışmaya yatkın öğrencilere hitap ederken bu özelliklere sahip olmayan bireyleri dikkate almamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 245). Yapılan bu eleştirilere rağmen bu tasarım biçimi bu gün de okullarda varlığını sürdürmektedir.

1.1.4.1.3 Geniş Alan Tasarımı

Konu tasarımında ortaya çıkan parçalı yapının getirdiği engellerin aşılması için geliştirilen bu tasarım biçimi, içeriğin anlamlı bir biçimde kaynaşık hale getirilmesinde önemli bir adım olmuştur. Konu merkezli program tasarısı, öğrencide bütüncül bir bakış açısı oluşturamadığı için yoğun olarak eleştiriye uğramıştır. Tek tek ve parça parça konu alanlarından alınan, genelde öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunmayan program anlayışından daha farklı ancak, temelde gene konu alanını merkeze koyan geniş alanlar

tasarımı, ilkokul düzeyindeki bazı derslerin düzenlenmesinde önemli yer tutmuştur.* 19. yüzyılda Herbart'ın ortaya koyduğu temel ilke olan kaynaşıklık prensibi bu tasarım biçiminde kendisine bir yaşam alanı bulmuştur (Smith ,Stanley ve Shores,1957: 252). Geniş alan tasarımının teknik boyutlarından önce geçirdiği tarihsel aşamayı incelemek gerekmektedir.

Geniş alan tasarımının bir program düzenleme yaklaşımı olarak Amerika'da ortaya çıkmasına karşın, bu tasarımın dayandığı temeller 1869 yılında İngiliz filozof Thomas Huxley'in kraliyet enstitüsünde çocuklara verdiği derslerde bulunmaktadır. Daha sonraları "Fizyografi" başlığı altında yayımlanan bu dersler, geleneksel konu tasarımına dayalı program anlayışının değişmesi ile ilgili Huxley'in düşüncelerini içermektedir. Huxley, birbiri ile ilişkisiz ve birbirinden ayrı parçalar halinde düzenlenmiş "*omniumgatherum*" bilgilerden oluşan bir program anlayışına karşı çıkmıştır. Bu noktada Huxley temelde Herbart tarafından ortaya atılan düşüncelerle paralel bir anlayışı savunmuştur (Smith, Stanley ve Shores,1957:250). Geniş alan tasarımı Amerika ile eş zamanlı olarak Almanya'da da önemli pedagojik çalışmalara konu olan bir problem olmuştur. Berthold Otto tarafından açılan okulun programı bütünüyle geniş alan yaklaşımı temele alınarak hazırlanmıştır (Öymen: 1926,11). Genel olarak bakıldığında ise, geniş alan tasarımının 1910 ile 1930'lu yıllar arasında pek çok ülkede büyük bir rağbet gördüğü anlaşılmaktadır. Avusturya, Rusya, Almanya ve bazı Balkan ülkeleri bu yaklaşım üzerinde pek çok kitap ve makale yayımlayarak tartışmalara katılmıştır (Öymen,1926:12).

Geniş alan tasarımının kullanıldığı ilk program tasarılarında bu tasarım biçimi tam anlamı ile uygulanamamıştır. Bu çalışmalarda kaynaşıklık ya çok az sağlanmış ya da hemen hemen hiç sağlanamamıştır. Buna uygun bir örnek olarak genel bilim adı altında verilen dersler gösterilmektedir. Bu dersin içeriği; kimya, fizik, zooloji, botanik, astronomi ve jeoloji gibi ayrı alanlardan alınan ayrı ayrı kısımlardan oluşmuştur. Kaynaşıklıktan yoksun olarak hazırlanan bu dersin programı temelde geniş alan tasarımının hedeflediği amaç olan kapsamlı bir alana ait bilgilere dönük bütüncül bir bakış açısı geliştirme hedefine ulaşamamıştır (Smith, Stanley ve Shores, 1957:250).

* Türkiye'de özellikle 1926 ilkokul program tasarısı'nda yer alan Türkçe ve Hayat Bilgisi dersleri geniş alan tasarımına uygun bir biçimde tasarlanmıştır. Bu tasarım biçimi aynı zamanda Almanya ve Avusturya' daki ilkokullarda 1920 lerden itibaren anadil ve hayat bilgisi derslerinde kullanılmıştır.

Geniş alan tasarımında yapılması gereken; farklı alanlardan alınan bilgi örüntüsünü bir araya getirmek değil, tam tersine bu bilgi örüntüsünden farklı bir sentez ortaya koyacak şekilde eldeki içeriği düzenlemektir. Bu noktada iki temel düzenleme biçiminden söz edilmektedir. Bunlardan ilki ilkelere göre düzenleme, diğeri ise tarihsel gelişime göre düzenlemedir (Smith, Stanley ve Shores, 1957:251).

İlkelere göre düzenlemede, genelleme ve ilkelerin insan düşüncesinde çok önemli bir yer tuttuğu düşüncesinden hareket edilmektedir. Bu düşünceden hareketle kaynaşık bir şekilde kavramlar, ilkeler ve genellemeler mantıklı bir sıra çerçevesi içinde öğrenciye sunulmaktadır. Mantıksal açıdan düzenleme çoğu zaman disiplinler arası çalışmalarda yeterli olmamaktadır. Buna bir alternatif olarak öğretimin belirli temalar ya da konular etrafında düzenlenmesi ileri sürülmüştür. Öğretimin temalar etrafında düzenlenmesinde 1920-1928 yılları arasında Harold Rugg ve arkadaşlarının Lincoln İlkokulu'nda yaptıkları çalışmaların katkısı büyük olmuştur (Smith, Stanley ve Shores, 1957:251). Geniş alan tasarımında kullanılan bir başka düzenleme tarzı da tarihsel gelişime göre düzenlemedir. Bu düzenlemenin dayandığı temel varsayım, ele alınacak konunun tarihsel süreklilik içerisinde gösterdiği gelişmelerin irdelenmesine dayanmaktadır (Smith, Stanley ve Shores, 1957:251). Alıcıgüzel'e göre (1978:176), geniş alan tasarımının program tasarımlarının hazırlanmasına yaptığı katkılar şunlardır: "Herhangi bir sınıfta okutulan derslerin sayısı oldukça azalmıştır, öğretimde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat edilmektedir, öğrencilerin toplumsal yetenekleri daha çok gelişmektedir, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki daha yoğun olmaktadır."

Günümüz eğitim anlayışında geniş alan tasarımı fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu durum, günümüz eğitim anlayışında konu merkezli yaklaşımın ağırlığını koruduğunu göstermektedir.

Geniş alan tasarımı, konu merkezli bakış açısına sahip olduğundan öğrenen merkezli bir bakış açısına sahip değildir. Alıcıgüzel'e göre (1978:176), öğretimde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına ne derecede dikkat edileceği geniş alan tasarımında çok açık değildir. Konunun temelde olduğu bir yaklaşım ne derecede öğrenciye yönelik olacaktır? Bu sorular geniş alan tasarımına yöneltilen temel eleştiriler arasında yer almaktadır.

1.1.4.1.4 Koreleasyon Tasarımı

Korelasyon tasarımı genelde geniş alan tasarımı kadar kaynaşık bir yapıya gerek görülmediği zamanlarda kullanılmaktadır. Konu alanındaki parçalı yapıyı engellemek maksadı ile konular arasındaki belirli ilişkileri kurgulamak için uygun bir tasarım biçimidir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 246). Bu tasarım Herbart'ın felsefesine dayanmaktadır. Herbart hem geniş alan hem de koreleasyon tipi tasarım biçimine önemli katkılar sağlamıştır (Smith, Stanley ve Shores, 1957: 253).

Ornstein ve Hunkins'e göre (1993:246), korelasyon tasarımı en yoğun olarak ortaöğretim düzeyinde okutulan dil ve tarih derslerinde ve ilköğretim düzeyinde dil becerileri ile sosyal bilgilerde kullanılmaktadır. Bu tasarım modelinde fen dersleri matematik ile, tarih dersleri edebiyat dersleri ile ilişkili olarak tasarlanmaktadır. Matematik dersinde elde edilen kavramlar fen derslerinde yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Aynı işlem tarih ve edebiyat için de söz konusu olmaktadır. Edebiyatta işlenen bir dönem aynı zamanda tarihsel özellikleri ile tarih dersinde işlenmektedir. Bu tasarımın temelinde de geniş alan yaklaşımının dayandığı sosyal ve felsefi altyapı bulunmaktadır.

1.1.4.1.5 Süreç Tasarımı

Süreç tasarımı ile ilgili ilk düşüncelerin temel dayanak noktası disiplin tasarımı ve disiplin tasarımının eleştirilmesine dayalı düşüncelerdir. Süreç tasarımı ile ilgili ilk düşünceler 1980'li yılların ilk yarısında ortaya atılmıştır. Bu düşüncelerin dayandığı temel bakış açısını sosyal değişim olgusu, Amerikan toplumunun ve iş dünyasının bilgi çağının gerekleri ile yüzleşmesi oluşturmuştur. 1983 yılında risk altında bir ulus isimli raporun yayımlanması eğitim alanında pek çok konunun tartışma sahasına çıkmasına neden olmuştur. Amerikalı öğrencilerin diğer ulusların öğrencilerine kıyasla akademik anlamda geri kalmışlığını ileri süren bu rapor eğitim programlarının hazırlanmasında disiplin temelli yaklaşımın yeniden hayatiyet kazanmasına neden olmuştur. Diğer taraftan, Amerikan endüstrisi tıpkı 1895–1915 periyodunda olduğu gibi muazzam bir dönüşüm aşaması yaşamıştır. 1895–1915 arası dönemde el işçiliğinden makineleşmeye doğru olan değişim süreci 1980'lerden itibaren bilgisayar ve bilgi teknolojileri doğrultusunda bir seyir izlemiştir. Bu süreç içerisinde mavi yakalı personel olarak görev

yapan işçiler yerlerini tamamen olmasa bile beyaz yakalı olarak anılan memurlara bırakmaya başlamıştır. İş dünyasının eğitim sisteminden beklediği, analitik düşünebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip bireyler olmaktadır. Süreç tasarımı, iş dünyasının beklediği analitik ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi için tasarlanmıştır (Ornstein ve Hunkins,1993:247).

Disiplin tasarımının temel odak noktası, öğrenenin belirli akademik disiplinler üzerinde, o disiplinin metodolojisini kullanarak çalışmasına dayanmaktadır. Bu sayede, örnek vermek gerekirse, fizik okuyan bir öğrenci tıpkı bir fizikçi gibi düşünmeyi öğrenecektir. Böylelikle öğrenci fizik biliminin düşünme metodolojisine ve alışkanlıklarına sahip olacaktır. Süreç tasarımı ise, bu perspektifi temel alarak fakat değişik bir biçimde sadece belirli bir akademik disipline ait değil ama bütün disiplinlere uygulanması mümkün olabilen genel düşünme süreçlerinin öğrenciler tarafından edinilmesine önem vermektedir. Burada en temel vurgu eleştirel düşünme ve akıl yürütme süreçlerine yapılmaktadır. Bu tasarım ile ilgili olarak, 1980 ve 1990'lı yıllarda bazı program geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Ornstein ve Hunkins,1993:247).

Konu merkezli tasarımlar içerisinde yer almasına karşın konuyu sadece bir araç olarak gören süreç tasarımı, konu merkezli tasarımlar grubu içerisinde yer alan diğer tasarım biçimlerinden bu özelliği ile ayrı bir özellik göstermektedir.

1.1.4.2 Öğrenen Merkezli Tasarımlar

Program tasarımında kullanılan bir başka düzenleme biçimi de öğrenen merkezli tasarımlar olmaktadır. Bu tasarım biçimindeki temel mantık- konu merkezli tasarımların tersine-öğrenen bireyin ihtiyaçlarının vurgulanmasının öğrenme sürecine yapacağı katkı üzerinde odaklanmaktadır. Bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasının eğitimi ve öğrenmeyi daha verimli bir biçime sokacağını vurgulayan bu tasarım biçiminin dayandığı felsefe ve ortaya çıktığı sosyal koşullar, bu tasarım biçiminin yapısını ve temel varsayımlarını anlamada yardımcı olmaktadır.

Öğrenenin öğrenme sürecine dâhil edilmesi ve dikkate alınması ile ilgili ilk sistemli çalışmalardan birini Jan Jack Rousseau yapmıştır (Baltacıoğlu, Tarihsiz:5). Rousseau'nun kaleme aldığı "Emile" isimli eser öğrenen merkezli tasarım düşüncesinin omurgasını oluşturan düşünceleri eğitim dünyasına tanıtmıştır. Öğretmenin yol gösterici

olması, okulların daha yumuşak bir disiplin anlayışını benimsemesi ve öğretimin kitap temelli değil de bireyin ihtiyaç ve ilgilerine göre şekillenmesi gibi düşünceler ilk olarak “Emile” isimli eserde vurgulanmıştır. Rousseau natüralist felsefeyi benimsemiş bir düşünür olarak bireyin özgürlüğünü ve öğrenme sürecinde bireyin aktif olmasını sağlayacak durumlarla karşılaştırılması gerektiğine inanmıştır. Bu düşünce özellikle kıta Avrupa’ında hem bir rağbet hem de tepki görmüştür. Fakat Rousseau’nun görüşleri belirli bir dönem sonra Amerika’da yeniden ele alınmış ve tüm dünyaya yayılmıştır. Fakat bu düşünceler ilk olarak Alman eğitimcilerin ellerinde biçimlenmiş ve yeni bir form kazanarak Amerika’ya tanıtılmıştır (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1996:78).

Rousseau’nun düşüncelerini sistemli bir şekilde yorumlayanlardan Pestalozzi, çocuğun değerli bir varlık olduğunu savunmuş ve Rousseau’nun “Emile” isimli eserini çocukluğun kutsal kitabı olarak görmüştür. Butts ve Cremin’e göre (1953:380), Bilginin temeli olarak insanın duyuşsal algılamalarını gören Pestalozzi, çocuğun eğitiminde çevresindeki şeyleri ve doğal objeleri gözlemenin önemini belirtmiştir (Butts ve Cremin,1953:380). Pestalozzi’nin bakış açısındaki en önemli nokta öğrenmede bireyin içsel motivasyonu ve bireyin kendi ilgileri doğrultusunda şekillenen bireysel çabasıdır. Bundan dolayı kendi okulunun programında, bitkiler, hayvanlar, özel metodlar, oyuncaklar, resim, model yapma, müzik ve coğrafya önemli bir yer tutmuştur.

Diğer bir önemli figür ise, Freidrich Frobel’ dir. Frobel hem Pestalozzinin gerçekçi (*realist*) düşüncelerinden hem de yaşadığı dönemde çok etkili olan idealist felsefeden etkilenmiştir. Çevrenin sistemli bir biçimde incelenmesi ve bireyin bu incelemelerinde aktif bir gözlemci olması ve bu çalışmaların programlarda diğer dersler ile bağlantılı bir biçimde yer edinmesi Frobel için önem taşımıştır (Sokoloff, 2004: 34).

Rousseau’dan kaynaklanan ve Alman pedagoglar tarafından işlenen bu düşünceler ilerlemeci (progressivist) eğitim düşüncesinin temellerini oluşturmaktadır. Progressivizm ile ilgili pek çok farklı tanım olduğundan progressivizm konusunda ortak bir tanım vermek mümkün değildir (Mirel, 2003: 477). Progressivizmin net ve ortak bir tanımı olmamasına karşın, temel olarak her şeyin merkezinde çocuğun olduğunu savunan bir eğitim düşüncesi olarak tanımlamak mümkündür (Watras,2002: 130). Bu düşünceyi Amerika’ya taşıyan ise Francis Wayland Parker olmuştur. Parker

Almanya'ya gitmiş ve Berlin Üniversitesi'nde iki buçuk yıl pedagoji eğitimi almış ve kıtadaki okulları incelemiştir. Parker'ı en derinden etkileyen düşünür ise Frobel olmuştur (Curti, 1966: 379). Parker için eğitim faaliyetinin merkezinde çocuk vardır. Parker'a göre:

Bütün eğitim faaliyetleri çocuğun doğal gelişimi ve kendi yapıp etmeleri ilkesine dayalı olarak hazırlanmalıdır, zira çocuğu eğiten ve yetiştiren onun çevresidir. Çocuğun aile yaşamı antropoloji ve tarih için başlangıç noktasıdır. Okul ve toplum ise yurttaşlık dersi için bir temel teşkil eder. Zooloji ise çocuğun kuşlara, böceklerle ve kelebeklere olan ilgisi ile botanik ise çiçek sevgisi ile beraber başlamaktadır. Fiziki bilimlere olan ilgi ise taş ve doğa koleksiyonları ile başlar (Parker,1894:11-16 akt.Potter, 1967: 425).

Öğrenen merkezli tasarımların gelişimini hızlandıran temel sosyo politik değişim ise 1895-1907 arası dönemde Amerika'daki akıl almaz hızlı değişimdir. Değişik kültürel alt yapıya sahip milyonlarca göçmenin geldiği bir ülkenin demokratik bir toplum yapısı kurması ve bu göçmenlerden etkili vatandaşlar yetiştirmesi ancak eğitim ile başarılacak bir amaç olmuştur. Bireyin kendini gerçekleştirme aynı zamanda toplumu da yeniden biçimlendirme imkânını getirmektedir. Konu merkezli eğitimin bireyin pratik ve güncel yaşamına katkı sağlamaması ve okulun hayattan uzak bir kurum haline gelmesini engellemenin birinci adımı, okulu öğrenenin ilgileri etrafında yeniden yapılandırmaktan geçmektedir (Aytaç,1976:25). John Dewey bu muazzam ekonomik ve demografik dönüşüm karşısında okulun yeniden kurulmasına dönük önemli çalışmalara imza atmıştır. Bu çalışmalardan belki en önemlisi 1896 yılında kurmuş olduğu Laboratuvar Okuludur. Okul Dewey'in eğitim felsefesine dayalı bir uygulama sahası olmuş ve okul Amerikan eğitim düşüncesinde o kadar etkili olmuştur ki farklı deneme okullarının açılışına sebep olmuştur (Kridel, 1999: 372). Dewey'in ortaya attığı öğrenen merkezli program düşüncesi William Heard Kilpatrick tarafından "Proje Metodu" biçiminde yeniden yapılandırılmıştır. Proje Metodu'nun geliştirilmesinde Kilpatrick, Thorndike'in davranışçılığı ile Dewey'in felsefesinin bir sentezini yapmıştır (Tanner ve Tanner, 1975: 258). Bu tür çalışmalar progressivist eğitim düşüncesinin çok farklı ortamlarda denenmesine neden olmuştur. Okullarda bizzat yaşamın kendisini oluşturmak, hayatla birebir ilişkili çalışmaların içerisinde bulunmanın önemli olduğu bu uygulamalar

arasında Gary planı, Winnetka planı gibi önemli girişimler bulunmaktadır (Aytaç,1976:51).

Genel olarak bakıldığında öğrenen merkezli tasarımların temelde dört ayrı tasarım biçimi mevcuttur. Bunlar sırası ile: çocuk merkezli tasarımlar, yaşantı merkezli tasarımlar, radikal tasarımlar ve humanistik tasarımlar olarak verilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 249).

Bu tasarım biçimlerinin kronolojik olarak ortaya çıkışları ise ilk olarak, çocuk merkezli tasarımla başlamaktadır. Ardından yaşantı merkezli tasarımlar gelmiştir. Yaşantı merkezli tasarımlar özellikle 1930–1950 arası dönemde oldukça fazla yer tutmuştur (Saylan, 1994: 3). Radikal tasarımlar ise eleştirel teori bağlamında gelişen bir hareket olarak ortaya çıkmış, Paulo Freire'nin katkılarıyla biçimlenmiş bir tasarım biçimi olmuştur. Özellikle 1960–1970 arası dönemde tartışılmıştır. Humanistik tasarımlar ise 1960–1970 arası dönemde ilerlemeci felsefenin bir uzantısı olarak etkisini göstermiştir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 249).

Bu tasarım biçimlerinden ilki olan çocuk merkezli program tasarısı- yukarıda belirtildiği gibi- temelde okulun bireyin ihtiyaçlarını karşılama ve okulun hayatla iç içe geçmesini sağlamak amacı ile ortaya atılmış ve pedagojik çalışmalarda reform yapmış bir yaklaşım olarak görülmüştür. Bu tasarım biçimi hem Amerika'da hem de kıta Avrupa'sında önemli çalışmalara konu olmuştur. Avrupa'dan Amerika'ya giden Rousseau'nun düşünceleri Amerika'da çok farklı bir dönemin kapılarını açmıştır.

1.1.4.2.1 Çocuk Merkezli Tasarımlar

Ondokuzuncu yüzyılın sonlarında özellikle George Stanley Hall'ın etkisi ve çalışmaları ile ortaya çıkan “Çocuğu Çalışma Akımı” (*Child Study Movement*) bu tasarım biçiminin dayandığı temelleri oluşturmaktadır. Hall özellikle Rousseau, Pestalozzi ve Frobel'in çalışmalarından etkilenmiş ve çocuğu bir birey olarak incelemiştir (Kliebard, 1992: 51). Çocuğun ilgilerinin ne yönde geliştiği ve bu ilgilerin uyanmasında hangi temel faktörlerin rol oynadığını incelemiştir. Hall tarafından temelde psikoloji bağlamında yapılan çalışmalar özellikle Parker tarafından dikkatli bir biçimde incelenmiştir. Parker'ın Almanya'da yaptığı çalışmalar ve bu çalışmaların bulguları ışığı altında bu tasarım şekli belirli bir karaktere ulaşmıştır. Bu tasarım biçimi

özellikle 1880–1910 yılları arasında çok güçlü bir etkiye sahip olan deneysel psikoloji çalışmalarınca da desteklenmiştir. Dewey’in Chicago Üniversitesi’nde göreve başlaması bu tasarım biçiminin sağlam temellere oturmasını sağlamıştır (Tanner ve Tanner,1990: 113).

1.1.4.2.2 Yaşantı Merkezli Tasarımlar

Yaşantı merkezli program tasarısı çocuk merkezli tasarımla yakın bir şekilde ilişkilidir. Çocuk merkezli tasarım ile yaşantı merkezli tasarım arasındaki temel fark, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını önceden tahmin etmenin mümkün olmadığı iddiasıdır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 250). Bu tasarım biçiminde çocuğun ilgilerine aşırı bir vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin aktif bir biçimde etkileşime girecekleri eğitsel yaşantılar bireyin üst düzeyde bir gelişim göstermesini sağlamaktadır. Bireyin gelişimi toplumun gelişimini sağlayacaktır. Bunun için bireyin ilgileri doğrultusunda toplumsal sorunlar ile ilgilenmesi sağlanmalı ve bu şekilde aktif, eleştiren ve demokratik tutuma sahip bireyler yetiştirmek mümkün olmaktadır. Harold Rugg, Ann Shumaker, William Heard Kilpatrick ve John Dewey bu tasarım biçiminin gelişmesine büyük katkılar sağlamıştır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 250).

1.1.4.2.3 Romantik Tasarımlar

Radikal tasarımlar olarak da anılan romantik tasarımların temelinde de Rousseau ve Pestalozzi’nin düşünceleri bulunmaktadır. Romantik tasarımların ilk olarak ortaya çıkması, devletin eğitimi ideolojik bir araç olarak kullanmasına karşı olarak yapılan eleştirilerden kaynaklanmaktadır. İlk olarak 18. yy’ın sonlarında William Godwin’nin eleştirileri ile başlayan bu süreç daha sonraları Fransisko Ferer ve Ivan Illich ile devam etmiştir (Spring, 2000:5). Bu tasarımın ileri sürdüğü temel görüşe göre, eğitimin amacı bireyin özgürleşmesini sağlamaktır. Özellikle Freire tarafından öne sürülen bu düşünceye göre, mevcut eğitim uygulamaları bireyin özgürlüğünü elinden almakta ve onun bilincini kontrol altına almaktadır (Freire, 1991: 25). Bu özgürleşme sürecinin gerçekleşmesi için ders programlarında öğrencinin aktif katılımı vurgulanmalı, tartışma ve diyalog eğitimsel yaşantıların temeli olmalıdır.

1.1.4.2.4 Humanistik Tasarımlar

Humanistik tasarımlar özellikle 1960–1970 arası dönemde ortaya çıkmış öğrenen merkezli bir tasarım biçimidir. Bu tasarım biçiminin ortaya çıkmasındaki temel sosyolojik neden, 1950–1960 yılları arasında okullarda uygulanan sıkı akademik ders programları ve bunlarla ilişkili olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Avrupa’da gündeme gelen öğrenci protestolarıdır. Öğrenenin üzerinde artan akademik baskı, davranışçı yöntemlerin yoğun olarak sınıflarda hâkim olması ve bireyin kendi bireysel ilgilerinin görmezden gelinmesi gibi etkenler de bu tasarım biçiminin ortaya çıkmasında rol oynamıştır. Abraham Maslow ve Carl Rogers’ın düşünceleri doğrultusunda biçimlenen bu tasarımın felsefi temelleri ise varoluşçuluk bağlamında gelişmiştir. Bireysel sorumluluk, problem çözme becerileri, tolerans, bireyin kendini gerçekleştirmesine dönük fırsatların verilmesi gibi kavramlara atıf yapan bu tasarım için temel amaç bireyin sağlıklı bir gelişim süreci göstermesi ile beraber kendini gerçekleştirmesini temin etmektir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 253).

1.1.4.3 Problem Merkezli Tasarımlar

Problem merkezli tasarımlar, öğretimi bireyin yaşamında karşılaştığı problemler etrafında düzenleyen bir tasarım biçimidir. Bu tasarım biçiminde hem toplumun kültürel mirası hem de toplumun ihtiyaçları aynı derecede önemli görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993:259). Problem merkezli tasarımların ilk olarak tartışmalara konu olması Herbert Spencer’in kaleme aldığı yazılardan kaynaklanmaktadır. Bu çalışmalarda Spencer programın beş temel boyutunu şu şekilde önermiştir: “Yaşamın sürdürülmesine dönük beceriler, yaşamı zenginleştiren düşünceler, çocukların yetişmesine yardımcı olacak beceriler, bireyin sosyal ve politik ilişkilerini sürdürmesine yardımcı olacak beceriler, boş zamanları etkili bir biçimde geçirecek beceriler” (Spencer’den akt. Ornstein ve Hunkins, 1993: 255). Bu tasarım biçiminin çıkmasındaki temel nedenlerden birisi 19. yüzyılda hız kazanan endüstriyel gelişim ve bunun toplum hayatına yansımalarıdır.

Bu tasarım biçimi içerisinde yer alan anlayışlarda bireyin ihtiyaçlarından ziyade toplumun beklentileri ön planda tutulmaktadır. Bu noktada özellikle George Counts’ın ileri sürdüğü “Okul yeni bir toplumsal düzen inşa edebilir mi?” sorusu bu tasarımın

temel felsefesini ifade etmektedir (Ornstein ve Hunkins 1993:259). 1929 ekonomik buhranının en yoğun bir biçimde yaşandığı 30'lu yıllar süresince bu tasarım biçimini müdafaa eden eğitimciler okulun bütün bu toplumsal sorunların üstesinden gelebilecek bir araca çevrilebileceğine inanmaktaydılar. 1929 ekonomik buhranı pek çok açıdan Amerikan toplumunu hırpalamış ve sadece Amerika'da değil bütün dünyada etkisini hissettiren bir kriz olmuştur. Milyonlarca insan işsiz kalmış ve pek çok sanayi kuruluşu iflas etmiş, kırsal kesimde ise yaşam kalitesi oldukça düşmüştür. Okulun bu karmaşadan toplumu çıkarması gerektiğine inanan bir grup ilerlemeci (*progressivist*) kökenli eğitimci kaynağını gene ilerlemecilikten alan yeni bir felsefe ile ortaya çıkmışlardır. Bu felsefe toplumsal yeniden yapılanmacılık (*Reconstructionism*) olarak adlandırılmıştır (Ornstein ve Hunkins 1993:259).

Problem merkezli tasarımlar arasında yaşam durumları tasarımı, çekirdek (*Core*) tasarımı sosyal problemler ve toplumsal yeniden yapılanmacı (*reconstructionist*) tasarım biçimleri bulunmaktadır.

1.1.4.3.1 Yaşam Durumları Tasarımı

Yaşam durumları tasarımı (*Life Situations Design*) özellikle 19. yüzyılda eğitimin rolü üzerine yapılan tartışmalarla şekillenmiş bir tasarım biçimidir. 19. yüzyıl süresince fakülte psikolojisine dayalı ve zihni disiplinler yaklaşımını savunan eğitim anlayışı kendisini programlarda net bir biçimde göstermiştir. Bireyin birtakım disiplinlere ait bilgileri özümsemesi ile yaşamda başarılı olacağına inanılan konu merkezli tasarımlara dönük ilk sistemli eleştiri Herbert Spencer'dan gelmiştir (Banks,1980: 128). Banks'a göre (1980:128), Spencer için eğitimin temel amacı bireyin içinde yaşadığı toplumda üretken ve bilinçli bir vatandaş olmasını temin etmek olmalıdır. Oysa mevcut eğitim uygulamalarının yaşam ile hiçbir ilgisi olmadığını ileri süren Spencer bu problemi çözebilmek için eğitimin sahip olması ve izlemesi gereken beş temel ilke belirtmiştir. Bu ilkeler temelde bireyin etkili ve verimli bir yetişkin olmasına yardım edecek ve bireyin yaşam ile bağını güçlendirecek ilkeler olmaktadır. Spencer'a göre (Spencer,1911:59 dan akt Banks,1980:128), yaşamın sürdürülmesine dönük beceriler sınıfında; bireyin hayatını sürdürmesine yardım edecek beceriler yer almaktadır. Bireyin bir meslek sahibi olması ve mesleğinde üretken bir pozisyona sahip olması eğitimin temel amacı olmalıdır. Yaşamın zenginleştirilmesine dönük beceriler

sınıfında ise, insan hayatının zevk boyutuna atıf yapılmaktadır. Birey sadece belirli bir iş üzerinde çalışan mekanik bir üretim aracı değildir. Bireyin sadece mekanik bir üretici olarak görülmesi kişinin yaşamdan zevk almasına engel olacak ve etkili bir vatandaş olmasına mani olacaktır. Bunu engellemek için yaşamı zenginleştiren bir kısım becerilerin bireye kazandırılması gerekmektedir. Sanat, edebiyat, müzik gibi etkinlikler bireyin yaşamdan zevk almasını sağlayacak etkinlikler sınıfındadır. Gelecekte birer ebeveyn olacak bireylere anne ve baba olmanın temellerini kazandıracak birtakım becerilerin kazandırılması gelecek nesillerin sağlıklı bir biçimde gelişmesine olumlu katkıda bulunacaktır. Birey aile yaşantısı içinde etkili bir birey olacağı gibi toplumsal ve politik ilişkileri olan bir varlık olarak da etkili bir birey olmak zorundadır. Bu bağlam içerisinde bireyin toplumsal ve siyasi alanda da bir bilinç düzeyine erişmesi gerekmektedir. Bunu temin edebilmek için okul birtakım sorumluluklar üstlenmektedir. Burada temel nokta, bireyin etkili bir yurttaş olmasını temin etmek ve toplumsal sorunlara karşı belirli bir duyarlılığı sağlamak olarak ortaya çıkmaktadır. Spencer'in bir diğer önerisi ise, bireyin boş zamanlarını etkili bir biçimde geçirmesini sağlayacak birtakım yeterlilikleri kazandırmak noktasındadır. Spencer için insan, yoğun olarak yaşanan endüstriyel dönüşüm sürecinde yaşam ile çok daha sıkı bağlantılar kuracak bir eğitim sürecinden geçmek zorundadır. Bunun tersi olduğunda hem bireyin hem de bireyin yaşadığı toplumun hayatta kalma olanağı azalmaktadır.

Spencer için asıl önemli olan nokta, hayatın okul ile ilişkili bir yapı içermesi boyutunda belirlemektedir. Bu düşünceler ile daha sonraları Dewey ve Rugg'ı derinden etkilediği görülen Spencer, öne sürdüğü düşünceler ile hem anglosakson dünyasını hem de Amerika'daki eğitim felsefesi ve eğitim uygulamalarını derinden etkilemiştir. Bu düşüncelerin Amerika'daki en önemli yansıması ise 1918 yılında ulusal eğitim derneğinin yayımladığı ve "Ortaöğretimin Temel İlkeleri" (*Cardinal Principles of Secondary Education*) adı ile yayımlanan rapordur (Farris, 1996: 57).

Yayımlanan bu rapor Amerikan eğitiminde "Onlu Komite" (*Committee of Ten*) ve "Onbeşli Komite" (*Committee of Fifteen*) nin belirlediği zihni disiplin yaklaşımına karşın, programı doğrudan doğruya genç bireyin yaşamına bağlayan ve anti akademik bir yaklaşımı temsil eden toplumsal verimlilik yaklaşımının eğitimdeki yerini belirtmektedir (Kliebard, 1999: 67).

Yaşam durumları tasarımının dayandığı temel varsayımlara göre, belirli ve hayatta sürekli olarak karşılaşılan yaşam ile ilgili problemlerin çözülmesi etkili ve işlevsel bir toplum düzeni için gereklidir. İçerik doğrudan doğruya bireyin yaşantısı ile ilgili olmalıdır. Böylece, öğrenciler ne ile ilgilendiklerini kolay bir biçimde anlamakta ve toplumsal sorunların çözümlerine yönelmektedirler (Saylor, Lewis, Alexander, 1981: 233). Özellikle 1930–1940’lı yıllarda oldukça popüler olan ve etkisini 1950’lere kadar devam ettiren bu tasarımın önemli bir özelliği, öğrenme eylemi için problem çözme becerilerini işe koşmasıdır. Bir diğer önemli özelliği ise, öğrenen bireyin yaşamın temel alanlarındaki sorunları anlaması ve analiz edebilmesi için kendisine ait geçmiş ve şimdiki öğrenme yaşantılarının aktif bir biçimde kullanılmasıdır. Diğer taraftan bu tasarım biçiminin bazı dezavantajları da mevcuttur. Bunlardan belki de en önemlisi, tasarımın teknik boyutlarından oluşan kapsam ve aşamalılık ilişkileri doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Yaşamın temel alanları ile ilgili bir kapsam ve aşamalılık ilişkisi nasıl kurgulanacaktır? Bu soru bu tasarım biçiminin çözmesi gereken önemli bir sorun olarak belirlemektedir. Bu tasarıma yöneltilen bir diğer eleştiri ise kültürel mirasın öğrenciye tam manası ile aktarılmadığı noktasında birleşmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin bu tasarım biçimine göre yetiştirilmesi ise ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 258).

1.1.4.3.2 Çekirdek Tasarımı

Çekirdek tasarım eğitimde çok çeşitli şekillerde kullanılabilen bir tasarım biçimidir. Toplum sorunlarının irdelenmesinde kullanılırken aynı zamanda konu alanına dayalı bir biçimde de düzenlenebilmektedir. 1930–1940’lı dönemde geliştirilen çekirdek program tasarımı da diğer toplum merkezli tasarımlar gibi temelde Amerikan toplumunun içinde bulunduğu sosyal çalkantı döneminde ortaya atılmış ve bu sosyal kaostan çıkılması için eğitimin daha etkili bir hale getirilmesinde araç olarak düşünülmüştür. Bu tasarım biçimi 1950’lerin ortalarına doğru etkisini kaybetmiştir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 258).

Etkili bir çekirdek tasarımının geliştirilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde belirtilmiştir. İncelenecek problem öğrenci ya da öğretmen tarafından seçilmelidir. Belirlenen konu üzerinde sınıfın ortak fikir birliği sağlanmalıdır. Problem daha önceden belirlenen ölçütlere uygun olarak belirlenmelidir. Problem açık

bir biçimde tanımlanmalıdır. İhtiyaç duyulan bilgi listelenmeli ve tartışılmalıdır. Bilgi kaynakları belirlenmelidir. Bilgi elde edilmeli ve düzenlenmelidir. Bilgi analiz edilip yorumlanmalıdır. Geçici sonuçlar ifade edilmelidir. Bireysel ve gruplar olarak rapor sınıfta sunulmalıdır. Sonuçlar değerlendirilmelidir. Elde edilen sonuçlardan yeni problem alanları belirlenmelidir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 258).

Çekirdek programın en temel avantajları; içeriği birleştirmesi, konu alanını öğrenci ile ilişkili bir hale getirmesi ve bilginin aktif bir biçimde işlenmesi olarak sıralanmaktadır. Çekirdek tasarımı geleneksel program anlayışından oldukça farklıdır ve alışlagelmiş ders kitapları tarafından desteklenmemektedir. Diğer taraftan alanında iyi yetişmiş bir öğretmenden ziyade problem çözme becerilerine sahip ve genel bilgi açısından donanımlı öğretmenlere ihtiyaç göstermektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 259).

Çekirdek tasarımın en önemli özelliklerinden bir diğeri de işbirlikli öğrenmenin sınıflarda etkili bir biçimde kullanılmasına imkân tanınmasıdır. Bu şekilde bireyler arası işbirliği duygusunun gelişiminin yanında demokratik sürece katılım ile ilgili çok değerli bazı özelliklerin kazanılması da mümkün olmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 259).

1.1.4.3.3 Sosyal Problemler ve Toplumsal Yeniden Yapılanmacı (Reconstructionist) Tasarım

Bu tasarım biçimi temelde toplumun yeniden inşa edilmesi görevinin eğitim sistemine ve dolayısı ile okullara verildiği düşüncesinden hareketle, okulu toplumsal değişimin temeli olarak görmektedir. Buradan hareketle, ortaya atılan bu düşüncenin temelinde John Dewey'in pragmatizminden kaynaklanan araççılık (instrumentalism) ve George S.Counts'ın düşünceleri önemli bir yer tutmaktadır (Gutek, 1997: 329).

1920–1930'lu yıllarda etkisini hissettiren toplumsal yeniden yapılanmacılık olarak anılan bu tasarım biçiminin dayandığı temel anlayışa göre; felsefe, eğitim uygulamaları ve ideolojiler belirli kültürel şartlar doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Dinamik bir süreç olan kültür değişen bir özelliğe sahip olduğundan insanlar kültürü yeniden biçimlendirebilirler (Gutek, 1997: 329). Bu felsefenin uygulandığı bir eğitim programı temelde toplumun yeniden biçimlendirilmesine olanak sağlayan bir yapıya sahip olmak zorundadır. Bunu gerçekleştirmenin yolu çocukları ve gençleri bizzat

toplumsal sorunlar ile yüzleştirmekten geçmektedir. Bunu yapmak için, öğrenciler gerçek sorunlara bizzat katılmalı ve bu sorunlarla ilgili eylem planları geliştirip uygulamalıdır. Bu çalışmalar sayesinde öğrenciler hem inisiyatif alan birer birey haline gelecek hem de demokratik süreçler hakkında uygulamalı bilgiye sahip yurttaşlar olacaklardır (Gutek, 1997: 329).

Bu tasarım biçiminin temel savunucularından olan Harold Rugg daha sonraları bu tasarım perspektifi ile sosyal bilgiler dersinin daha sağlam bir yapıya kavuşması için çalışmalarda bulunmuştur. George S.Counts ise okulun toplumu yeniden inşa etmesi sorunsalı ile ilgilenmiş ve bu bağlam içerisinde sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarının belirlenmesine önemli katkılar sağlamıştır (Gutek, 1997:329).

2. BÖLÜM

2.1 SOSYAL BİLGİLERİN BİR ÖĞRETİM ALANI OLARAK GELİŞİMİ

Bu bölümde sırası ile bilim kavramı ve sosyal bilim kavramı üzerinde durulacak ardından Amerika Birleşik Devletleri'nde 19. yüzyıl sonunda sosyal eğitim düşüncesinin nasıl bir yapısının olduğu ve sosyal eğitim anlayışını etkileyen temel unsurların neler olduğu irdelenecektir. Ardından, geleneksel tarih öğretimi anlayışına dayalı sosyal eğitim anlayışından çağdaş sosyal bilgilere uzanan süreç tarihsel bir bakış açısı ile incelenecektir.

2.1.1 Bilim ve Sosyal Bilim Kavramı Üzerine Düşünceler

Bilim temelde iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Bunlardan ilki bireyin dünyayı ya da daha özelden yaşadığı çevreyi anlamaya dönük olarak giriştiği bir araştırma biçimi veya bir yöntembilim, diğeri ise bu araştırma süreci sonunda elde edilen sistemli sonuçlar ya da ürünlerdir (Arslan, 2002: 64). İnsan var olduğu günden itibaren çevresini ve doğayı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu anlamlandırma sürecinde merak duygusu temel bir yol gösterici olmuştur. İnsanoğlu merakı sayesinde avlanma, yaşamını sürdürme gibi konularda sistemli bir bilgi birikimi oluşturmuştur. Bu noktada merak duygusu bilimsel faaliyet için ilk adım olmuştur.

Eski Yunan, Sümer ve Mısır medeniyetleri ve Roma medeniyetinde belirli bir metodolojik alt yapıya sahip olan bilimsel yöntembilim, zamanla felsefi bir temel üzerinde gelişimini hızlandırmış ve Arap-İslam medeniyeti ile hem felsefi hem de metodolojik bağlamda belirli bir olgunluğa erişmiştir. Avrupa medeniyeti ise bu eski uygarlıklar ve İslam uygarlığından elde ettiği birikimi çok daha ilerilere götürmeyi başarmıştır. Rönesans ve reform hareketleri ile Avrupa'da dinsel ve dogmatik düşüncenin yavaş yavaş etkisini kaybetmesi, Francis Bacon ile başlayan ve felsefi düşün çalışmalarının yoğunlaşması ile devam eden bilimsel yöntembilime dönük çalışmalar, felsefe tarihinde "Aydınlanma Dönemi" olarak bilinen dönemin başlamasına neden olmuştur (Timuçin, 1992:405).

Aydınlanma dönemi olarak adlandırılan ve 17. yy'ın sonu ile 18.yy başlarında etkisini hissettirmeye başlayan bu dönemin temel bakış açısını bireyin çevresini

anlamada aklını kullanması ve sistematik gözlem ile deneysel bilginin kutsanması oluşturmuştur. Bu sayede a priori bilgiden ziyade a posteriorik bilgi daha önemli bir yer kazanmıştır. 17.yy'ın sonlarına doğru İngiltere'de John Locke ve daha sonraları David Hume ile temelleri atılan deney ve gözlem ile elde edilen (*a posteriorik*) bilgiyi geçerli bilgi sayan bu anlayış, bilim ve bilimin tanımına dönük olarak yapılan çalışmaları derinden etkilemiştir (Özlem, 1996:5).

Empirizizm olarak adlandırılan ve daha sonraları bilimcilik olarak anılacak olan anlayışın temellerini atan İngiliz filozoflarına göre geçerli bilginin kaynağı, duyularımız tarafından algılanan ve deneyle elde edilen bilgidir (Timuçin, 1992:420). Bu anlayışa göre, incelenen fenomenlerin nicel özellikler taşıması, deneye ve sistematik gözleme dayanması o fenomenle ilgili olarak elde edilen bilginin geçerliliğini sağlayan en önemli özelliktir. Bu özellikleri taşımayan bilgi ise ancak bir yanılgı ve aldatmadan ibarettir. Hume bu noktayı şu şekilde açıklamaktadır:

Elimize herhangi bir kitap alalım, örneğin bu, teoloji veya okul metafiziği üstüne olsun, böylece kendimize soralım: O, nicelik ve sayı üstüne soyut bir tartışmayı içeriyor mu? Hayır. O, olaylar ve varlık üstüne deneye dayanan bir tartışmayı içeriyor mu? Hayır. Öyleyse koyver yansın; çünkü o, safsata, kuruntu, gözbağcılıktan başka bir şey içermez (Hume,1967:207 den akt. Soykan,1998:13).

Daha sonraları olguculuk (pozitivizm) olarak anılacak olan felsefi düşünüşün temellerini oluşturan temel varsayımlardan en önemlisi Hume'un bu ifadelerinde bulunmaktadır.

Bilim uzun yıllar boyunca Hume'un ortaya koyduğu bu bakış açısı ile tutarlı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu anlayış çerçevesinde yapılan tanımlar için bilim; ancak deneysel nitelik taşıyan bilgi etkinlikleri için kullanılmıştır. Bu bağlamda, fizik, kimya, biyoloji ve diğer fen bilimleri bilim olarak kabul edilirken; tarih, teoloji, hukuk gibi alanlar bilim ya da bilimsel bir çalışma sahası olarak kabul edilmemiştir. Bu alanlarda elde edilecek geçerli bilgiler için yegâne metot doğa bilimlerinin kullandığı metotlar temelinde gelişecek olan araştırma yöntemleridir. Doğa bilimlerinin geçerli bir bilim dalı olarak kabul edilmesi ve toplumun anlaşılabilmesi için doğa bilimlerinin benimsediği yaklaşımların kullanılmasında ilk adımı Comte atmıştır. Toplumun nasıl ortaya çıktığını ve gelişim süreçlerini incelemek üzere geliştirdiği bakış açısını

“Toplumsal fizik” olarak adlandırmıştır. Bu ifadede yatan temel önermeye göre toplum, tıpkı fizik biliminin ortaya koyduğu yasalar gibi belirli yasalarla anlaşılabilir bir fenomendir. Herbert Spencer, John Stuart Mill ve Auguste Comte bu yöntembilimi kullanarak toplumu anlamaya çalışmışlardır (Timuçin, 1992:615).

Onsekizinci ve ondokuzuncu yüzyıl süresince Sanayi Devrimi'nin Batı Avrupa ülkelerinde ve İngiltere'de gösterdiği akıl almaz ilerleme, teknolojik gelişim, sermaye birikimi, fizik, kimya ve matematik alanlarında yapılan teorik çalışmaların pratik hayatta uygulanması ve buna bağlı olarak gelişen üretim teknikleri doğa bilimleri olarak adlandırılan bilimlerin insanlığın bütün sorunlarına çözüm bulacağına dönük bir inancın gelişmesine yol açmıştır (Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi, Tarihsiz:17). Doğal olarak bu inanç, pozitivist yöntembilimi egemen değerler dizisi haline getirmiştir.

Uzun bir dönem bilimde egemen bir değerler dizisi olan pozitivism için bilimin ne olduğunu Yıldırım (1973: 18) şu şekilde tanımlamaktadır: “Bilim; kontrollü gözlem ve gözlem sonuçlarına dayalı mantıksal düşünme yolundan giderek olguları izah gücü taşıyan hipotezler (açıklayıcı genellemeler) bulma ve bunları doğrulama metodudur.” Bu şekildeki bir tanım doğa bilimleri için geçerli olabilirken insanı anlamaya çalışan bilimler için nasıl bir tanım yapılabilir?

Özlem'e göre (1996: 17), bilim temelde olgusal bir etkinliktir. Özlem'in bilimi olgusal bir etkinlik olarak tanımlaması, toplum bilimlerinin felsefi bir boyut içerisinde temellendirilmesini sağlamaktadır. Olgular sadece doğa bilimlerinin ilgilendiği fenomenlerin bünyesinde bulunmamaktadır. Toplum bilimlerinde de olgular mevcuttur ve bu bilimlerde olguları anlamaya çalışmaktadır. Temelde iki olgu türünden söz edilmektedir. Bunlardan ilki doğal olgular olarak belirtilen “*Naturafakta*” lar, diğeri ise toplum bilimlerini ilgilendiren ve insan yapısı yapıp etmeleri anlatan yapay olgular olarak belirtilen “*Artefakta*” lardır. Naturafaktalar'ın ortaya çıkmasında insanın hiçbir rolü yoktur; ama bunun tersine Artefaktalar'ın ortaya çıkışında insan temel bir rol oynamaktadır. Mimari, hukuk, sanat, felsefe, edebiyat, tarih gibi sahaların ortaya çıkışında insanın yapıp etmeleri önemli bir yer tutmaktadır. Böylece insanın yapıp etmesi ile ortaya çıkan olguları inceleyen bilim gruplarına idiografik bilimler ya da tin bilimleri adı verilmektedir. Tin bilimleri tanımı daha çok kıta Avrupası'nda özellikle

Alman felsefe geleneğinde hakim bir tanımken aynı bilim grubu anglosakson geleneğinde sosyal bilimler olarak adlandırılmaktadır (Özlem,1996:17).

Tin bilimleri ya da kültür bilimleri olarak adlandırılan sosyal bilimler –daha önce belirtildiği gibi- insanı konu alan bir bilimsel çalışma sahasıdır. İnsanın gelişimi, medeniyetlerin oluşumu, dil, edebiyat gibi alanları içine alan sosyal bilimlerin temel anlayışı ise incelediği olguların doğasını anlamaktır. Sosyal bilimlerin temel gelişim süreci incelendiğinde ise bu bilimlerin özellikle Sanayi Devrimi sonrası Avrupa'nın içine düştüğü hızlı değişim sürecinin anlamlandırılması boyutunda büyük bir atılım yaptığı ileri sürülmektedir (Hollinger, 2005:10). Özellikle sosyolojinin hızlı bir gelişim süreci göstermesinin ardından buna bağlı olarak tarih ve diğer toplumsal bilimlerin gelişimi bir bütünlük göstermiş, fakat metodolojik sorunlar uzun bir dönem bilim çevrelerini meşgul etmiştir.

Toplumsal bir kurum olarak okulun temel amacı, bireylere belirli bir değerler sistemi içerisinde bir kültürel mizaç kazandırma ve bu şekilde sadık yurttaşlar yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşmada okulun en temel dayanaklarından biri ise sosyal bilimler olmaktadır; çünkü sosyal bilimlerin temel konusu insan ve insanın meydana getirdiği kültürdür. Okullar –doğal olarak- sosyal bilimlerin verilerini olduğu gibi öğrencilerine verememiştir. Bunun en temel nedeni ise içeriğin ağır olmasıdır. Okullar bu sorunla mücadele edebilmek için ilkokul düzeyinde biyografi ve efsaneler temelinde bir sosyal eğitim planlarken, daha ileri sınıflar için tarih ve coğrafya dersleri temel bir çekirdek oluşturmuştur (Evans,2004:3). Sosyal bilimlerin okullarda ilk ve temel amacı sadık yurttaşların yetişmesine yardımcı olmak iken 20.yy başlarında demokratik bir toplumda etkili bir vatandaşın yetiştirilmesi sorunu gündemi meşgul etmiş ve bunu ortaya koyabilmek için sosyal bilgiler adı verilen bir ders okul programlarına girmeye başlamıştır. Doğal olarak sosyal bilgilerin okul programlarına girmesi uzun bir süreç sonunda mümkün olmuştur. Francis Wayland Parker'ın ilerlemeci düşünceleri Amerika' da tanıtması ve bu konu üzerindeki çalışmaları sosyal bilgilerin bir akademik alan haline gelmesinde başlangıç olmuş ve bu süreç 1916 raporunun yayınlanması ile sonuçlanmıştır (Evans,2004:23).

2.1.2 Bir Öğretim Alanı Olarak Sosyal Bilgilerin Gelişimi

2.1.2.1 Sosyal Eğitim: Toplumsal ve Felsefi Temeller

Sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimini incelemek için ilk olarak sosyal eğitim kavramının ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler (*Social Studies*) olarak isimlendirilen bu dersin, bu isim altında ortaya çıkışı ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde olmasına karşın, hem Amerika'da hem de dünyadaki diğer ülke ve toplumlarda sosyal eğitim hemen hemen tüm insanlık tarihi boyunca resmi ya da gayri resmi boyutta etkisini gösteren bir eğitim biçimi olmuştur Bunun başlangıcı ise, insanın toplu halde yaşamaya başladığı günlere kadar götürülmektedir (Sönmez,1996:6). Tek başına bir fert olarak yaşayabilme özelliği bulunmayan ve toplu halde yaşamının bir zorunluluk olduğu tabiatta, insanlar toplumsal gruplar kurarak yaşamayı seçmişlerdir. Bu bir zorunluluk olmuştur, çünkü insanoğlu yalnız başına sert ve çetin tabiat koşulları ile baş edemeyeceğini idrak etmiştir. Özellikle yerleşik yaşama geçiş, köy hayatının gelişmesi, tarımın gelişimi ve hayvanların evcilleştirilmesi gibi önemli olaylar sayesinde kurulan sosyal gruplar kendi içlerinde bir kısım değerlerin oluşmasına uygun bir ortam yaratmıştır. Bu değerler uzun bir dönem informal yollar ile kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Okul isimli bir kurumun ortaya çıkmasının ardından bu değerlerin aktarılması bu kuruma havale edilmiştir. İlk çağ toplumlarında okulun aşılacağı değerler sistemi daha çok efsaneler ve mitoloji kökenli hikâyelerden oluşmuştur. Bu dönem süresince, okullarda anlatılan efsaneler ve hikâyelerle bireylere tinsel mizaç aşılama görevi etkili bir biçimde yapılmıştır. İlk çağlardan süregelen bu tarz yetiştirme 20.yy'ın başlarına değin etkisini göstermiştir. Belirli bir yaşın üstüne çıkan çocuklar ise efsanelerden daha çok toplum yönetiminde önde olan kişilerin hayatlarını incelemek suretiyle bir sosyal eğitim formasyonuna tabi tutulmuşlardır (Saxe,1991:30). Tarih burada önemli rol oynamış bir disiplin olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanlık tarihinin uzun bir dönemi boyunca tarih disiplini okullarda verilen sosyal eğitimin temel direği olmuştur. Bazen bu disiplin programlarda öyle ağır bir yer tutmuştur ki sadece bireyin kendi ülkesinin tarihi değil farklı toplumların tarihleri de okul programlarında ağırlıklı bir yer almıştır. Bunun altında yatan temel nedenlerden biri, tarih disiplini vasıtası ile insanların yaşadıkları topluma karşı kuvvetli bir aidiyet duygusu ile bağlanmalarının daha kolay olacağına dönük inançtır. Tarih, bireylere

geçmişteki atalarının yaptıkları büyük işleri anlatan etkili bir araç konumunda olmuştur. Bu sayede bireyler geçmişleri ile övünecek ve bu sayede bireyde birtakım duyguların gelişmesi daha kolay olacaktır. Bu değerler içerisinde vatan sevgisi, askerlik, devlete bağlılık gibi değerlerin yanı sıra dürüstlük ve doğruluk gibi değerler de yer almıştır (Evans, 2004: 6).

Ondokuzuncu yüzyılın başlarında Alman üniversitelerinin yaptığı katkılar, coğrafyanın bağımsız bir bilim dalı olmasında etkili olmuştur (Gulbenkian Komisyonu,2003:31). Bireyi ve bireyin yaşadığı çevre ile etkileşimini inceleyen bir bilim dalı olan coğrafyanın okul programlarına girmesi ise Fransa ve Amerika'da ondokuzuncu yüzyılın ortalarında gerçekleşmiştir[†] (Tümertekin ve Özgüç,2000: 142).

Okullarda verilen sosyal eğitimin bir diğer uzantısı ise yurttaşlık bilgisi dersi olmuştur. İlk çağlarda yönetici erk'e sadakatin temin edilmesi amacıyla dönük olarak tasarlanan ve daha sonra modern devletlerin kurulması ile devlete bağlılığı sağlamak için bir araç olarak düşünülen yurttaşlık dersleri tarih dersi içerisinde kendine yer bulmuştur (Üstel, 2004:7).

Tarih ve coğrafya dersleri içerisinde kendine yer bulan yurttaşlık dersleri okullardaki sosyal eğitim uygulamalarını önemli derecede etkilemiştir. Diğer taraftan sosyal eğitimin içeriğini oluşturan derslerin önemli ve belki de üzerinde en çok durulan amacı bireyleri eski uygarlıklar hakkında bilgi sahibi birer entelektüel olarak yetiştirmek olmuştur. Bu amaç, 18. ve 19. yüzyılda hâkim düşünce olan fakülte psikolojisinin amaçları ile de uyumlu olmuştur (Rudolph, 1977: 67).

Sosyal eğitimden sosyal bilgilere giden yolda- Amerika'daki gelişmelere paralel olarak- önemli adımlardan birisi de tarih disiplinin çağdaş bir biçimde yeniden yorumlanması ve efsanelerden arındırılmasına dönük sistematik çalışmalar olmuştur. Tarihin çağdaş bir disiplin haline getirilmesine dönük çalışmalar sonucunda Amerika'da pek çok önemli gelişmeler olmuş ve bu gelişmeler sosyal bilgilerin okul programlarında

[†] Fransa'da coğrafyanın akademik bir disiplin olarak ilkokullarda okutulmasında Pestalozzinin önemli bir etkisi olmuştur. Fakat bundan daha etkili bir neden olarak 1870 yılında Almanya'nın zaferi ile sonuçlanan Alman-Fransız savaşının ardından mümkün olmuştur. Amerika'da ise üniversite düzeyinde 1818 yılında WestPoint askeri akademisinde coğrafya bölümü kurulmuştur. Ondokuzuncu yüzyılın ortalarından itibaren ilkokul düzeyinde coğrafya dersleri programlarda yer bulmuştur. (Tümertekin ve Özgüç, 2000:176)

bir disiplin olarak yer almasını sağlamış olan 1916 yılındaki sosyal bilgiler raporuna giden yolu açmıştır (Evans,2004:16).

2.1.2.2 Sosyal Eğitimin Temeli Olarak Tarih Disiplinin Gelişimi

Yirminci yüzyılın başlarında sosyal eğitim temelde ders kitabının merkezde olduğu ve kronolojik bilginin önemli yer tuttuğu tarih ağırlıklı bir yapı sergilemiştir. Ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1861 öncesi dönem bundan daha farklı bir durum göstermiştir. Sonraları sosyal bilgiler olarak anılacak olan dersin yerine sosyal eğitim bağlamında birbirinden oldukça farklı ve ilişkisiz bir dizi ders okul programlarında yer almıştır. Tarih ile ilgili 22 ayrı ders, coğrafya ile ilgili 11 ders ve yurttaşlık ile bağlantılı olan 6 farklı ders programlarda kendine yer bulmuştur. Bu derslerin en temel amacı, öğrencilerin klasik edebiyatı ve antik çağ uygarlığı ile ilgili kapsamlı bakış açısı kazandırmak olmuştur. Bu derslerin bir diğer önemli amacı ise, zaman içerisindeki gelişmelere paralel olarak beşeri münasebetlerde olan değişimin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaktır (Roorbach,1937: 229-230 dan aktaran Evans, 2004: 6).

Diğer taraftan yukarıda verilen bu amaçların yanında ideolojik amaçlar da önemli yer tutmuştur. Toplumsal kültürün aktarılması, mitoslar, vatanseverlik ve iyi vatandaşlık bu ideolojik amaçların temelini oluşturmuştur. Ülke sevgisi, Tanrı sevgisi, ebeveyn sevgisi, tutumlu davranma ve israftan kaçınma, sadakat, zenginliğin gelişimi için çok çalışmanın önemini idrak etme ve ilerlemenin önemi sosyal eğitim programının temellerini teşkil eden değerler içerisinde yer almıştır (Elson,1964:338 den aktaran Evans, 2004: 5).

Onsekizinci yüzyıldan 1890'ların başlarına kadar olan süreç içerisinde okullarda incelenen ve programın parçası olan tarih dersinin temel anlamı eski Yunan ve Roma Uygarlığı'nın mirası ve efsanelerini incelenmesi, Amerikan devriminin kahramanlarının hayatları, yenedünyanın keşfi ve vatanseverlik duygularını geliştiren hikâyelerden oluşmuştur (Saxe,1991: 30). Fakat yapılan bu öğretim karmakarışık bir dizi tarihsel olgunun ezberlenmesi ve soru- cevap yolu ile öğretilmesine dayanmıştır (Saxe,1991: 30).

Ondokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru Amerika’da tarih öğretimi ile ilgili genel bir huzursuzluk baş göstermiştir. Efsanelerden oluşan bir tarih öğretimi yerine akla ve yorumlamaya dayalı bilimsel bir tarih öğretimi ile ilgili ilk girişimleri Andrew White, Herbert Baxter Adams, Charles Kendall Adams gibi tarihçilerin çalışmaları ortaya koymuştur. Bu tarihçiler tarihsel bilginin önemini sürekli olarak vurgulamıştır. Bu tarihçilerin düşüncesine göre bir disiplin olarak tarih, bireylerin zihnini berraklaştırıp keskinleştirmekte, bireylerin ufkunu genişletmekte ve ruha derinlik kazandırmaktadır. Yine bu yazarlar tarafından ifade edilen bir başka önemli nokta ise tarihin okula devam eden çocuklar içinde çok önemli pedagojik bir değer taşıması olmuştur. Tarih sadece üniversiteye kabul için gerekli olan disiplinlerin çok daha ötesinde apayrı yeri olan bir disiplin olmaktadır. Bireylerin zihni melekelerini geliştirmenin yanında hayat içerisinde karşılaşılan pek çok olayın anlamlandırılmasında tarihsel bilgi önemli bir rol oynamaktadır. Tarih disiplini bilimsel olarak kapsamlı araştırma metodları ile bütüncül bir dünya görüşünün gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu yeni bakış açısı, modern çağ için gerekli olan sosyal değerleri ve vatandaşlık bilincini içermektedir. Bu öncü tarihçilere göre, tarih geçmişe açılan bir pencere ve geleceğe açılan bir kapı olmaktadır. Bu tarihçilere göre, tarihi bu şekilde inceleyen bir kişi elde ettiği sonuçlardan yola çıkarak günlük hayatta karşılaştığı sosyal problemleri çözebilecektir (Saxe,1991: 30).

Tarihin bilimsel bir inceleme alanı olarak gelişimine dönük çalışmalar 1884 yılında Amerikan Tarih Derneği’nin kurulması ile başlamıştır. Amerikan Tarih Derneği’nin kuruluşundan önce tarih biliminin doğası ile ilgili çalışmalar genelde üniversitelerin tarih bölümlerinde yapılan çalışmalar ile sınırlı kalmıştır (Evans,2004:17).

Amerikan Tarih Derneği’nin kuruluşu ve tarih disiplinin bilimsel bir yapıya kavuşmasına dönük çalışmalar devam ederken, Amerikan endüstrisindeki akıl almaz gelişmeler ve yoğunlaşan göç hareketi sayesinde her geçen gün daha kozmopolit bir yapıya kavuşan Amerikan toplumu ve Amerikan okulları, sanayinin ve değişen toplum yapısına uyum sağlamak konusunda belirli bir kaygıyı yaşamaya başlamıştır. Bu kaygı süreci beraberinde birtakım teşebbüsleri de getirmiştir. Bu teşebbüslerin ilki Ulusal Eğitim Derneği (NEA)’nin öncülük ettiği ve “Onlu Komite” (Committee of Ten) olarak anılan girişim olmuştur (Kliebard, 1995:5).

Gelişen ve değişen bir toplum yapısında program ile ilgili karmaşalara son vermek için toplanan komitelerin altında yatan amaçların belki de en önemlisi okullar için uygun olan derslerin belirlenmesi için verilen bir savaş olmuştur (Evans, 2004: 6).

Uygun olan dersler doğrudan doğruya üniversiteden mi alınmalıdır yoksa daha geniş, daha açık ve disiplinlerarası bir yapı mı göstermelidir? Programın merkezi tarih disiplini mi olmalıdır yoksa çocuk mu merkezde yer almalıdır? Zihni disiplin ve programın düzenlenmesinde temel etkenler ne olmalıdır? gibi sorular bu çalışmaların odak noktasını belirlemiştir (Evans, 2004: 7).

Onlu Komite, Amerikan Ulusal Eğitim Derneği (NEA) tarafından özellikle ortaöğretim kademesindeki okul programları üzerinde yoğunlaşan bir çalışma grubu olarak kurulmuştur. Lise programlarında yer alacak olan sosyal eğitim programının parçaları üzerine ilk sistemli tartışmaların yapıldığı Onlu Komite, dönemin önde gelen entelektüellerini bir araya toplamıştır. Charles W. Elliot' un komite başkanlığını yaptığı bu oluşumun temel amacı, liselerde verilen eğitimin hedef ve içeriğinin yeniden belirlenmesi, üniversitelere giriş koşullarının ve öğrenci seçim kriterlerinin gözden geçirilmesi olmuştur. Komitenin hâkim felsefesini fakülte psikolojisi, essentialist ve prennialist düşünceler tayin etmiştir. 19.yy sonunda Amerikan ortaöğretiminde reform yapmak amacını taşıyan bu komite içinde taşıdığı düşüncelerle aslında 1828 Yale Raporu'ndaki klasik düşünceleri 20.yüzyıla taşımıştır (Kliebard, 1995:7).

Onlu Komite çalışmalarına başlar başlamaz lise programındaki her bir ders için ayrı ayrı alt çalışma komisyonları oluşturmuştur. Tarih, yurttaşlık ve ekonomi-politik dersleri için ayrı bir komisyon kurulurken, coğrafya için de ayrı bir komisyon kurulmuştur. Bu alt komisyonların temel amacı, tarih, yurttaşlık ve politik ekonomi programlarının kapsamlı bir biçimde incelenmesi olmuştur (Evans, 2004: 8).

1890'lı yılların başlarında ortaöğretim okullarının programları ile ilgili tartışmaların içinde yer alan ve aktif bir tarihçi olan Albert Bushnell Hart komite raporunun yazımını gerçekleştirmiştir. Bu son rapor, ortaöğretim kurumlarında okutulacak sosyal programın parçaları olan dersler için bir gerekçe ortaya koymuştur. Buna göre tarih dersi ortaöğretim kurumları programlarında resmi bir disiplin olarak kabul edilmiştir. Tarih, artık, modern tarzda öğretilecek bir disiplin haline gelme noktasında çok önemli bir kazanım sağlamıştır. Rapor, tarihin bu şekilde öğretilmesi

için bir çerçeve taslak hazırlamıştır. Bu taslak çerçevede tarih dersinin yararları ve amaçları betimlenmiş ve okullar için yol gösterici öneriler sıralanmıştır (Evans,2004:8).

Charles Kendall Adams'ın başkanlığını yaptığı alt komisyonun sonuç raporu ortaöğretim düzeyinde yeni bir tarih öğretiminin kapılarını açmıştır. Komisyonun önerilerine göre, tarih dersi 5. sınıftan başlayarak 12. sınıfa kadar sekiz yıllık bir aşamalılık göstermektedir. 7. ve 11. sınıflarda Amerikan tarihi, Yunan ve Roma tarihi, Fransız ve İngiliz tarihi ağırlıktadır (Evans, 2004: 8).

Komisyon tarafından hazırlanan rapor tarih öğretimi ve tarihsel bilginin geçerliliği ve kullanılışlığına ilişkin güçlü altyapıya sahip önermeleri de sıralamıştır. Rapora göre tarihin en önemli pedagojik yararı, neden ve etki arasında yapılacak olan karşılaştırmalarla bireyin zihni güçlerinin gelişeceği ve bireyin etkili bir zihinsel eğitim göreceği argümanı sıklıkla ifade edilmiştir. Bu şekilde yetişen bireylerin hayata bakış açılarının değişeceği ve günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerle daha etkili bir biçimde mücadele edebilecekleri konusu raporun temel odak noktasını teşkil etmiştir (Lybarger,1981:60).

Komisyon raporunda tarih öğretimine çocuğun ilkokulda okumayı öğrenir öğrenmez başlatılması tavsiye edilmektedir. Tarih öğretimi için ideal yaş olarak 9-11 arası uygun olarak görülmektedir. Komisyon aynı zamanda öğretim teknikleri konusunda da öneriler getirmiştir. Etkili bir tarih öğretiminin ilk koşulu olarak, ödevli çalışmaların en az bir biçimde kullanılması, bunun yerine ağırlıklı olarak birden fazla ders kitabının geniş ölçüde kullanılması önerilmiştir. Öğretmenlerin önceden hazırlanmamış tartışmalar sırasında kendiliğinden gelişen tartışmaları liderlik ile teşvik etmeleri, ele alınan konu ile ilgili sadece ders kitaplarından değil, fakat aynı zamanda tarihsel romanlar, şiirler ve biyografilerle paralel okumalar yaptırmaları önemle vurgulanmıştır. Yazılı ödevler ise basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemeli ve öğrencilerin bu ödevlerde tarihsel kaynakları etkili bir biçimde kullanmaya yönlendirilmesi de raporda yer bulmuştur (Evans, 2004: 8).

Onlu Komitenin alt komisyonunun çalışması tarih öğretimi için modern bir yaklaşım benimsemiş ve modern anlamda tarih öğretimi için önemli bir adım olmuştur. Yapılan bu çalışmada tarih doğa bilimleri ile mukayese edilmiştir. Tarih biliminin de

öğrencilere doğa bilimleri tarafından kazandırılan pek çok zihinsel becerinin kazandırılması için etkili bir enstrüman olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Aslında bu tavır 1890'lı yılların Amerika'sında normal bir tavır olarak ortaya çıkmıştır. Tarihin ancak bir efsane ve mitoloji külliyatı olarak görüldüğü bir dönemde, doğa bilimlerinin akıl almaz ilerlemesi ve bu ilerlemenin kendini sanayi alanında çok yoğun bir biçimde gösterdiği bir çağda, sosyal bilimlerle uğraşan bilim adamlarının doğa bilimlerine özenmesi anlaşılabilir bir durum olmaktadır.

Onlu Komite tarih dersinin ve daha genel manada tarih disiplinin kurumsallaşmasında önemli bir katkı sağlamış ve kendinden sonra etkili olan diğer komite çalışmalarına öncülük etmiştir. Bu komite çalışmaları içerisinde en önemlilerden birisi de hiç şüphe yok ki Amerikan Tarih Derneği'nin 1899'da topladığı Yedili Komite (*The Committee of Seven*) olmuştur (Lybarger, 1981:46).

Amerikan Tarih Derneği 1884 yılında kurulmuştur. Üyelerinin %25'lik bölümü üniversitelerde görev yapan tarihçilerden oluşan dernek, tarih biliminin bilimsel bir çalışma alanı olmasında önemli katkılar sağlamıştır. Tarihçilerin profesyonelleşmesine paralel olarak eğitim alanı ile ilgilenen tarihçiler de okullarda tarih öğretiminin amacını sorgulamaya başlamışlardır. Daha önce belirtildiği gibi, 1893 yılında Ulusal Eğitim Derneği tarafından organize edilen Onlu Komite çalışmasının ulaştığı temel sonuç, lise eğitiminden sonra üniversiteye devam edecek öğrenciler ile, eğitimlerini lise ile sonlandırmak isteyen öğrencilerin aynı eğitimi almasının gerekli olduğu ve bu bağlam içerisinde tarih dersinin de her iki öğrenci grubu için aynı kalması gerektiği iddiasıdır. Onlu Komite raporunun onaylanmasından bir süre sonra, Amerikan Tarih Derneği, başkanlığını Andrew C. McLaughlin'in yaptığı komiteyi oluşturmuştur. Bu komite büyük ve küçük ölçekli yerleşim birimlerinde liselerde yapılan tarih öğretimi uygulamalarını araştırmıştır. Alınan sonuçlardan tarih dersinin okullarda farklı şekillerde öğretildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tarih dersinde ders kitapları dışında farklı kaynaklarda kullandıkları, öğrencilerin ilgisini çekmek için gayret gösterdikleri ve kütüphaneleri yoğun bir biçimde kullandıkları bu araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır. Bu uygulamalar, aslında, Onlu Komite tarafından yapılan önerilerin pratik hayatta karşılık bulduğunu göstermektedir (Watras, 2004: 21).

Yedili Komite okullarda tarih öğretimi için “Dörtlü Blok” adı verilen bir yaklaşım öne sürmüştür. Buna göre tarih dört temel kısma ayrılmıştır: ilk çağ tarihi, orta çağ, modern tarih ve Amerikan tarihi. Komite öğrencilerin özellikle tarihsel bir biçimde düşünmesinin öğretimi üzerinde ısrarla durmuştur. Onlu Komite raporu ile mukayese edildiğinde Yedili Komitenin raporu daha ayrıntılı ve kapsamlı olarak hazırlanmıştır ama temel olarak bakıldığında her iki raporun özü aynı noktayı vurgulamaktadır. Bu ortak nokta tarih biliminin doğasının anlaşılmasını sağlamaktır (Lybarger,1981:48).

Aslında Yedili Komite'nin kurulmasında temel etken olarak gösterilen şey, üniversiteye girecek olan öğrencilerin giriş için gerekli niteliklerini belirlemek olarak ifade edilmiştir. Ancak komitenin teklifi- pek çok açıdan- geleneksel davranış kalıplarına uyan ve toplumsal kontrolü sağlayacak bir eğitim programı olarak ortaya çıkmıştır. Yedili Komite'nin getirdiği öneriler –aslında- Onlu Komite'nin yaptığı önerilerin daha geniş ve okul uygulamaları ile daha yakından alakalı bir biçimde yorumlanmasından başka bir şey değildir. Bu öneriler temelde tarihin bir disiplin olarak önemini vurgularken etkili bir vatandaşlık eğitimi için tarihin ne derecede önemli bir disiplin olduğunu belirtmektedir (Evans, 2004: 11). Rapor aynı zamanda okullar ve tarihçilik arasında bir köprü oluşturmuş ve sosyal bilgiler programının temelinde tarihin yer almasında önemli bir katkı sağlamıştır (Hertzberg,1981: 15-16 dan aktaran Evans, 2004: 11).

Onlu Komite ve Yedili Komite çalışmaları mukayese edildiğinde, her iki grupta yer alan tarihçilerin sahip oldukları felsefe olarak prennializm (*Daimicilik*) ve essentializm'in (*Esasicilik*) etkili olduğu görülmektedir. Her iki grubun da tarih dersinin önemine dikkat çekmesi ve tarihin doğa bilimleri ile benzer noktaları olduğunu savunmaları, fakülte psikolojisi ve zihni disiplin yaklaşımının etkisini çok güçlü bir biçimde hissettirmesi, bu iki grubun temel özellikleri arasında yer almaktadır. Her iki grup da yeni gelişen sosyal bilim alanlarını görmezden gelmiş ve sosyal eğitimin temel çekirdeği olarak tarih disiplini üzerinde durmuşlardır. Temel eğitim felsefesi ise bireyin sosyal bilinç düzeyini yükseltecek bir sosyal eğitim değil tam tersine bireyin zekâsının geliştirilmesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu nokta Yedili Komite raporunun içeriğinde açıkça görülmektedir:

Tecrübeli her öğretmenin temel amacı, öğrencilerine tam anlamıyla doğru bir biçimde düşünmesini öğretmektir. Bu sadece bilgilerin aktarılması ve biriktirilmesi ile değil fakat doğru düşünme alışkanlıkları ile mümkün olur. Okulda politik konular üzerinde düşünmeyi öğrenen, sorunlara tarihsel olarak bakabilen öğrenci, günlük yaşamında karşılaşacağı politik ve sosyal problemleri kavrayacak yeterli zihni donanıma sahip olacaktır ve yurttaşlık ile alakalı etkinliklerde güçlü bir katılım ortaya koyacak, sosyal uyum sahasında da pratik bir hazırlık almış olacaktır (American Historical Association, <http://www.historians.org/pubs/archives/CommitteeofSeven/ReportValue.cfm>)

Yedili Komite ilk olarak tarih dersi için yurttaşlığa hazırlık amacını önemle belirtmiştir. Yurttaşlığa hazırlık amacı “Tarih dersi, okula devam eden öğrencilere çevreleri ile alakalı bilgiler vererek onların zeki vatandaşlar haline gelmelerine katkıda bulunmakla gerçekleştirecektir.” şeklinde ifade edilmiştir (American Historical Association, <http://www.historians.org/pubs/archives/CommitteeofSeven/ReportValue.cfm>). Raporunda, tarih dersinin, öğrencinin doğru ve mantıklı bir biçimde düşünmesinde etkili olacak özenle hazırlanmış kaynakları ve kitapları vererek onun faydalı bir vatandaş olmasına katkıda bulunacağı vurgulanmıştır. Tarih –aynı zamanda- öğrencinin neden-sonuç ilişkisini görmesini sağlayacak yargılarının gelişimini temin edecektir. Tarihin irdelenmesi ve incelenmesi sadece öğrencinin bir kısım olguları kazanmasını değil, onları sistematize etmesi ve düzenlemesi açısından da öğrenciye çok önemli kazanımlar temin edecektir. Tarih aynı zamanda bilimsel düşünme alışkanlıkları olarak bilinen alışkanlıkların kazanılmasında da etkili olacak bir disiplin olarak betimlenmiştir.

Yedili Komite raporunda tarih öğretimi için bir dördü blok öne sürülmüştür. Bu dördü blok dört yıllık bir öğrenim süreci içinde yer alacak dört ayrı alt alandan oluşmuştur. Bunlar sırası ile: ilk çağ tarihi, orta çağ ve modern Avrupa tarihi, İngiliz tarihi ve son olarak Amerikan tarihi ve yurttaşlık derslerinden oluşan bir sıra izlemektedir. Komite bu dört ayrı dönemde eksiksiz bir biçimde verilmesini önemle vurgulamıştır. Komite dördü blok adı verilen sistemi savunmasından dolayı, o dönemlerde pek çok lisede verilmekte olan genel tarih dersine açıkça karşı olduğunu belirtmiştir. Komiteye göre; genel tarih dersi hem yapay hem de yüzeysel, zayıf bir içeriğe sahip olduğundan öğrencilerin olgular arasındaki ilişkileri görmesinden çok birtakım olguları ezberlemesine neden olan olumsuz bir durum olarak betimlenmiştir.

Öğretmenlere dönük olarak hazırlanmış somut ve belirli öneriler de raporda yer almıştır. Öğrencilerin derste verilen konuyu tam olarak kavramaları için ders kitabı kullanmanın önemi vurgulanmış, sadece okuma faaliyetleri değil aynı zamanda yardımcı etkinliklerin sınıflarda kullanılması gerektiği de önerilmiştir. Rapor biçiminde hazırlanmış yazılı ödevlerin öğretmenler tarafından sıkça kullanılması tavsiye edilmiştir

Derste temel kaynakların kullanımı noktasında, öğretmenin ders kitabı ile bağlantılı bir biçimde hareket etmesi önerilmiştir. Komite aynı zamanda belge tarzındaki kaynakların daha sınırlı fakat edebiyatın daha ağırlıklı bir biçimde kullanılmasını tavsiye ederken, incelenen döneme ait eşyaların ve fotoğraflarında kullanılmasını önermiştir. Bütün bunlar ise temelde ders kitabının bulunduğu bir öğretim faaliyetine ek olarak düşünülmüştür (American Historical Association, <http://www.historians.org/pubs/archives/CommitteeofSeven/ReportValue.cfm>).

Evans'a göre(2004: 14), Yedili Komite'nin öğretim için benimsediği temel yol, ders kitabı merkezli bir yaklaşımdır. Akademik bir eğitim olarak yetişmiş ve disiplinler bilginin önemine inanan bir kısım akademisyen ve okul yöneticisinden oluşan Yedili Komite, buna Onlu Komite de dâhil edilebilir, bakış açısını bireyden çok düzenlenmiş bilgiye odaklamıştır. Organize edilmiş bilginin öğrenciler tarafından edinilmesi ile akıl yürütme ve öğrencinin hayal gücünün gelişiğine olan inanç, komite raporunun dayandığı temel felsefe olmuştur (Evans, 2004: 14).

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, hem Onlu hem de Yedili Komite'nin tarih öğretimine dönük bakış açıları temelde aynı minvalde gelişmiştir. Yedili Komite, Onlu Komite'nin çalışmasına biraz daha ayrıntı katmaktan öte başka bir şey yapmamıştır. Yedili Komite'nin sosyal bilgilere yaklaşımı- sosyal eğitim şemsiyesi altında- bir ders kitabı ve tek bir disiplin başlığı altında gelişmiştir. Sosyal eğitimin kazandırılmasında disiplin olarak tarih ön plana çıkarılmıştır. Öğretimde kabul edilen temel yaklaşım ise ders kitabı ve hikâye anlatma tekniklerinden oluşmuştur. Bu yöntemin öğrencide tarihsel bakış açısını, zekâyı, hayal gücünü ve hafızayı geliştireceğine dönük inanç çok etkili olmuştur. Sonuç olarak, hem Onlu Komite hem de Yedili Komite tarihin öğretim alanındaki yararları ile ilgili iki temel anlayışın gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Bunlardan ilki, okullarda tarih öğretiminin değerini vurgulayan inandırıcı ve ikna edici mantıksal argümanlar geliştirmesidir. Bir diğer

fayda ise, eğitim programının düzenlenmesi ve açıklığa kavuşturulmasına yardım etmesidir (Evans, 2004: 14).

Yedili Komite raporunun yayımlanmasından sonra pek çok farklı çevreden değişik tepkiler gelmiştir. Bu tepkilerin bir bölümü, programda ilk çağ tarihi konularına daha fazla yer verildiği buna karşılık olarak modern çağ döneminin incelenmesine yetersiz zaman ayrıldığı noktasında birleşmektedir. Bazı itirazlarda komitenin yaptığı önerilerin çok fazla somut olmadığı vurgulanmış ve daha somut öneriler için çağrıda bulunulmuştur. Bazı itirazlar ise derslerin kaynaşık yapısına dönük olarak gelmiş ve Amerikan tarihi ile yurttaşlık bilgisi dersinin ayrılmasını isteyen gruplar olmuştur. Birtakım eleştiriler ise tarih dersinin temel amacını ülkeye gelen göçmenlerin Amerikanlaştırılması gibi sosyal bir amaca bağlamışlardır. Bu eleştiriler bağlamında ortaya çıkan bir diğer soru da şu olmuştur: Liseler için bu program kabul edildi fakat meslek okullarında okutulacak tarih dersinin programı nasıl olmalıdır? (Evans,2004:15). Bu soru tarihçiler ve tarih öğretmenleri arasında bir fikir ayrılığı ortaya koymuştur. Onlu Komite'nin tarih komisyonunda görev yapmış bir tarih profesörü olan James H. Robinson bu sorunla ilgilenmiştir. Onlu Komite çalışmaları sırasında savunduğu düşüncelerini yeni baştan ele alarak farklı bir perspektif ortaya koymuştur. Robinson okullar için üzerinde çalıştığı bu tarih dersini yeni tarih olarak adlandırmıştır. Başlangıçta tasarladığı bu yeni tarih dersi aslında mesleki ve teknik okullar için çok uygun bir ders olarak görülmüştür ancak, daha sonra hem kendisi hem de başka eğitimciler bu yeni tarih dersinin tüm orta dereceli okullardaki öğrenciler için çok ideal olduğunu görmüşlerdir. Bu yeni tarih dersinin dayandığı temel mantık, geçmişi sadece geçmiş olduğu için öğrenmek değil, günümüz toplumunun sorunları ve ilgileri ile ilişkili olarak öğrenmenin önemine dikkat çekmektedir. Robinson bu düşüncelerini 1912 yılında kaleme aldığı bir eserde kapsamlı bir biçimde irdelemiştir (Lybarger, 1981:79).

Yedili Komite raporunun yayımlanmasından kısa bir zaman sonra, bazı yeni öneriler gündeme gelmiştir. Onlu ve Yedili Komite'nin savunduğu biçimiyle tarih öğretimine taraftar olmayan bazı gruplar düşüncelerini sesli olarak dile getirmeye başlamışlardır. Tarih ve sosyal bilimler programına dönük yeni bakış açıları ortaya konulurken, bunlardan en dikkat çeken öneri, tarihin; coğrafya, edebiyat, politika ve sosyal bilimlerle ilişkili bir biçime kavuşturulması yönünde yapılan tekliftir. Diğer

tarafından bazı gruplar ise Avrupa tarihine daha fazla önem verilmesini istemiştir (Evans,2004:18).

Tarihin ilerleme ve toplumsal gelişme açısından irdelenmesi gereken bir ders olduğuna dönük düşünce etkisini gün geçtikçe arttırmıştır. Amerikan Tarih Derneği'nin 1909 yılında yirmi beşinci kuruluş yıldönümünde William Sloane'nın konuşması önemli bazı noktalara dikkat çekmiştir. Bu noktalardan en önemlisi: "Günümüze ışık tutma ile ilgili bir girişim olarak şu anda tarih öğretmiyoruz." şeklindeki ifadesi olmuştur (AHA,1909:70 den akt. Evans,2004:16). Robinson ile paralel düşüncelere sahip olan Sloan'ın önerdiği aslında, tarihin zihni disiplin anlayışından kurtulmasına dönük paradigmatik değişim olmuştur.

1880 ile 1910 arası dönemde, Amerikan Tarih Derneği(ATD) nin benzeri yeni oluşumlar ortaya çıkmaya başlamıştır. ATD 1884 yılında kurulduğunda ülkedeki en önemli ve yegâne profesyonel örgüt iken, 1885' te Amerikan Ekonomi Derneği (AED) kurulmuştur. Yüzyılın hemen başlarından itibaren ise yeni gelişen sosyal bilim alanları kendi profesyonel örgütlerini kurmaya başlamıştır. 1903 yılında Amerikan Politik Bilim Derneği, (APBD) 1904 yılında Amerikan Coğrafyacılar Derneği, 1905 yılında Amerikan Sosyoloji Derneği (ASD) ilk kurulan profesyonel dernekler arasında yer almıştır. Tarih disiplini dışında gelişen bu yeni disiplinler ve profesyonel örgütler okul programlarında yer alabilmek için yeni teklifler ve çalışma planları hazırlayıp kamuoyu oluşturmaya başlamışlardır (Evans, 2004:16).

Öğrencilere sadece tarih dersi şemsiyesi altında bu yeni disiplinleri tanıtmak oldukça zor bir durum olarak belirmiştir. Onlu ve Yedili Komite'nin önerilerinin tersi olarak okullarda verilen tarih dersinin niteliğinden ve içeriğinden endişeli olan bazı gruplar da ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu gruplar, tarih dersinin çatısı altında yeni gelişen disiplinlerin (ekonomi, sosyoloji, siyaset, coğrafya)verilemeyeceğini zira tarih dersinin militer bir içerik taşıdığını, bununla beraber birbiri ile ilişkisiz pek çok olgunun öğrenciye verildiğini, anlamsız tarihlerin ve gereksiz biyografik bilgilerin içerisinde bu yeni alanların tanıtılamayacağını dile getirmeye başlamıştır. 1910 ve izleyen yıllar içerisinde bu düşünce kendisine daha çok taraftar bulmuş, hem sosyal bilimlerden hem de okul öğretmenlerinden pek çok kişi bu yeni hareket tarzına destek vermiştir. Bu yoğun tepkiler karşısında tarihçiler istemeyerek sosyal ve endüstriyel tarih üzerine

vurgu yapılmasını kabul etmişlerdir (Evans,2004:17). “Tarihçiler diplomasi, politika ve savaşlarla meşgul olurken; bizim sosyal, uluslararası boyuttaki ilişkilerimiz insanı şaşırtacak buluşlarla, önemli yasalarla ve endüstriyel gelişmelerle yeniden biçimleniyor” (Beard,1929:370 den aktaran Evans,2004:17).

Amerikan Tarih Derneği 1904 yılında ilkokullarda tarih öğretiminin incelenmesi için yeni bir komisyon kurmuştur. Yapılan toplantılarda Henry W. Thurston sosyal bilgilere gidilen yolda önemli sayılabilecek bir açıklama yapmıştır. Thurston’a göre (AHA,1904:27-28 den akt.Evans, 2004: 17), “Bir ders programı çocuğun sosyal çevresindeki problemlerle başlamalı ve çağdaş sosyal problemlerin incelenmesi ile devam etmelidir.” Bütün bunlara karşın, ilkokullarda tarih öğretimi isimli çalışmanın sonuç raporu geleneksel tarih öğretiminden yana bir tavır sergilemiştir.

Onlu Komite ardından Yedili Komite ve onu takip eden Sekizli Komite’nin yaptığı çalışmaların sonucunda geleneksel tarih programı belirli bir standarda ulaşmış ve dörtlü blok çok daha yaygın bir hale gelmiştir. Fakat bu sonuca rağmen, sosyal eğitim düşüncesi içerisinde tarihin merkezi konumunun ve zihni disiplin yaklaşımının sorgulandığı bazı çalışmalar ortaya çıkmış, 20. yüzyılın ilk on yıllık döneminde sosyal eğitime dönük yeni bir bakış açısı gittikçe güç kazanmaya başlamıştır. Kazanılan bu gücün ardında hiç şüphesiz Francis Wayland Parker ve Charles DeGarmo tarafından Amerika’da tanıtılan ve John Dewey ile meşhur olan progressivist düşüncenin önemli bir yeri vardır (Cremin, 1961:10).

2.1.2.3 Sosyal Eğitimde Yeni Bir Bakış Açısı: Sosyal Bilgilere Giden Yol 1916

Raporu

Ulusal Eğitim Derneği’nin Orta Öğretimin Yeniden Düzenlenmesi başlığı altında hazırlattığı Sosyal Bilgiler Komite Raporu’nun gelişmesi ve oluşumu uzun yıllar alan bir sürecin sonucunda mümkün olmuştur. Bu komite raporunun gelişimindeki ilk aşamayı 1910 yılında Ulusal Eğitim Derneği tarafından kurulan ve üniversiteye giriş koşulları ile okul programları arasındaki uyumu inceleyen bir çalışma komitesi oluşturmuştur. Bu komitenin çalışmaları farklı bir boyutta gelişmeye başlayınca, ulusal eğitim derneği çalışma komitesinin hacmini biraz daha genişletmek zorunda kalmış ve 1913 yılında “Orta Dereceli Eğitimin Yeniden Değerlendirilmesi Komitesi“ olarak

yeniden adlandırılmıştır. Bu komitenin alt komisyonlarından biri de sosyal bilim komisyonu olmuş ve başkanlığına Thomas Jesse Jones getirilmiştir. Bu komisyon daha sonraları “Sosyal Bilgiler Komisyonu” olarak adlandırılmıştır (Drost,1967 den akt. Evans, 2004: 21).

1916 raporuna giden yolda önemli bir etken de hiç şüphe yok ki Amerikan toplumunun geçirdiği büyük değişim hareketidir. 1890’lardan itibaren artan göç dalgası 20. yüzyılın ilk dönemlerinde hızlanarak devam etmiştir. Ekonomik yaşamda artan büyük yatırımların yol açtığı tröst tarzı ticari yapılar Amerikan ekonomisinin şeklini bir anda çok hızlı bir biçimde değiştirmiştir. Pek çok değişik ülkeden gelen göçmenlerin Amerikanlaştırılması çok önemli bir konu olarak gündeme girmiştir. Demokratik yaşam becerileri ve değişik ırk ve etnik kökenden gelen bireylerin yeni değerler kazanıp yeni bir toplumun üyesi olması Amerikan toplumunun geleceğinin bağlı olduğu önemli bir nokta olmuştur. Bu sorunun çözümünde eğitim sistemine büyük bir yük düşmesine karşın, okullarda verilen sosyal eğitimin tarih ağırlıklı olması ve sosyal eğitimin doğrudan doğruya tarih ekseninde ele alınması birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Yeni vatandaşların demokratik değerlere sahip olmaları ve bu değerleri öğrenmeleri Amerikan tarihini öğrenmelerinden daha önemli bir problem alanı olmuştur. Bütün bu sorunlar bir araya geldiğinde okullarda verilen sosyal eğitimin bu yeni göçmenlerin sosyalizasyonuna ne derecede katkı yapacağı zihinleri meşgul eden ayrı bir problem olmuştur. Bütün bu problemler 1916 toplantısının yapılması için belli başlı nedenleri oluşturmuştur (Evans, 2004:21).

Okullarda yapılan ve Yedili Komite’nin direktifleri doğrultusunda şekillenmiş olan sosyal eğitim programı, 20. yüzyılın ilk on yıllık döneminde eleştirilere uğramaya başlamıştır. Sosyal bilgilerin ayrı bir disiplin olması için mücadele eden grubun etkili bir üyesi olan Thomas Jesse Jones 1905 yılında “Güneyli İşçi”(Southern Workman) isimli dergide ilk olarak sosyal bilgiler terimini kullanmış ve okullardaki sosyal eğitimin Yedili Komite direktifleri doğrultusunda devam etmesi halinde zencilerin, yerli Amerikalıların ve göçmenlerin etkili bir biçimde toplumsallaşamayacaklarını ve bunun da büyük bir problem olacağını belirtmiştir (Wayne, 2001: 21). Yedili Komite’nin tarih öğretimine dönük eleştirilerden bir bölümü de ilerlemeci (*progressivist*) eğitimcilerden gelmiştir. Sosyal bilimler, felsefe ve psikolojideki gelişmeler, bireyden çok toplum

üzerine eğilen bir yaklaşımı önermeye başlamıştır (Saxe,1991:110). Toplum üzerine yapılan bu vurgu toplumsal verimlilik (*Social Efficiency*) ve toplumsal refah (*Social Welfare*) kavramlarının daha sık bir biçimde gündeme gelmesine neden olmuştur (Saxe,1991:110). Ölçme, istatistik alanlarındaki gelişmeler doğrultusunda 1912 yılında okulların ne derecede etkili olduğuna ilişkin deneysel nitelikli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalardan birini de E.L. Thorndike yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, okullarda verilen eğitimin öğrenci ilgisini görmezden geldiği ve bunun sonucu olarak öğrencilerin başarısız oldukları ortaya konmuştur (Saxe,1991:118-119).

Okullardaki tarih öğretimini eleştirenlerden biri de John Dewey olmuştur. Dewey bu konudaki eleştirilerini çok sert bir biçimde dile getirmese bile önemli noktalara dikkat çekmiştir. Bunlardan en önemlisi, okullarda verilen tarih derslerinin dünyadaki gelişmelerden ve bireyin hayatından kopuk olduğu noktasıdır. Dewey geçmişteki olayların ancak şimdiki zamanla bağlantılı bir biçimde ele alınması halinde öğrenci için bir anlam ifade edebileceğini ileri sürmüştür (Dewey, 1927: 250).

Dewey dışında geleneksel tarih öğretimini sert bir biçimde eleştirenlerin içinde David Snedden da bulunmaktadır. Okullarda verilen sosyal eğitimin işlevsel olmak yerine donuk bir anlayışa sahip olduğunu, bu nedenden dolayı toplum içerisinde üretken ve bilinçli yurttaş yetiştiremediğine dikkat çekmiştir. Çağdaş dünyaya uyum sağlamanın birinci koşulu olarak toplumun ve hayatın beklentilerine uygun bir eğitimin gerekli olduğu Snedden'nin çalışmalarında önemli bir tema olmuştur (Evans,2004:27; Kliebard, 1995:78).

William Sloane, James Harvey Robinson ile başlayan ve sosyal verimlilik anlayışı ile daha da sağlam temellere oturan eleştiriler doğrultusunda Amerikan Eğitim Derneği, yeni bir sosyal eğitim programı hazırlanması amacı ile, 1916 Komitesi'nin kurulmasına karar vermiştir (Evans,2004:28).

1913 yılında toplanan “Sosyal Bilgiler Komitesi” nin yayınladığı raporda Thomas J. Jones, tarih dersinin daha geniş bir taban üzerinde irdelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu geniş taban sosyal bilgileri (*Social Studies*) oluşturmaktadır. Bu raporda Jones, yeni sosyal bilgiler programının kronoloji ya da siyaset üzerine değil öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlam içerisinde 1913

toplantısı, 1916' da alınan kararlar için bir ön hazırlık niteliğinde olmuş ve 1916 raporu bu temel üzerine geliştirilmiştir (Evans,2004:23).

2.1.2.4 1916 Raporunun İçeriği ve Öneriler

1916 raporu temelde dört bölüm olarak planlanmıştır. İlk bölümde, sosyal bilgilerin tanımı, sosyal bilgilerin amaçları, komitenin bu çalışmadaki bakış açısı ve sosyal bilgilerin genel bir çerçevesi verilmiştir. İkinci bölümde, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflar için sosyal bilgilerin amaçları verilmiştir. Üçüncü bölüm ise, on, onbir ve onikinci sınıflar için sosyal bilgiler dersinin hedeflerini içermektedir. Dördüncü ve son bölüm ise, öğretmenlerin yetiştirilmesi, standartların belirlenmesi ve ders materyallerinin kullanılması ile ilgili sorunlara ayrılmıştır (Dunn, 1916: 4).

1916 raporu ilk olarak sosyal bilgilerin anlamı üzerinde durmuştur. Bunun temel nedeni, uzun bir dönem akademik ağırlıklı ve tarih merkezli bir sosyal eğitim programı uygulanması yüzünden, Yedili Komite ve Onlu Komite'nin direktifleri doğrultusunda gelişen tarih merkezli eski anlayışa alışkın olan eğitimcilerin ve akademisyenlerin zihninde net bir bakış açısı oluşturmaktır. Sosyal bilgilerin tanımı raporda şu şekilde verilmiştir: “ Sosyal grubun bir üyesi olarak insanı ve insan toplumunun gelişimini ve nasıl düzenlendiğini anlamak maksadı ile doğrudan ilişkili olan konu alanıdır” (Dunn,1916:9). Sosyal bilgilerin amacı ise raporda, toplumsal verimlilik bağlamı içerisinde bireyin toplum ve iş hayatında olabildiğince etkili ve üretken olmasını sağlamak olarak verilmiştir. Böylece sosyal verimlilik resmi olarak bir dersin temel hedefi olmuştur. Ders konularının seçiminde dikkate alınması gereken ilk nokta, konuların olabildiğince öğrencinin ihtiyaçlarına göre ele alınması ve içinde bulunulan toplumsal yapının geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir (Saxe,1991:144). Bu şekilde rapor açık bir biçimde Dewey'in ileri sürdüğü düşüncelerin yansıdığı bir metin olmuştur. Raporda bireyin ilgi ve ihtiyaçları ön planda vurgulanırken, asıl önemli olanın toplumun gelişimi olduğu önemle vurgulanmıştır. Böyle bir anlayış ile toplumun bütün kesimlerinde etkili bir sosyalizasyonun gerçekleşmesi mümkündür (Saxe, 1991:145).

1916 komitesi'nin, okullarda verilecek sosyal eğitim programı ile ilgili önerileri sosyal bilgiler dersinin programlara yansımaları ile sonuçlanmıştır. Bunun yanında komitenin getirdiği öneriler içerisinde iki kademeli bir sosyal bilgiler eğitimi

öngörölmüştür. İlk kademe başlangıç aşaması olarak belirlenmiştir. Bu aşamada temel bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. İkinci kademede ise coğrafya, Avrupa tarihi, Amerikan tarihi ve yurttaşlık bilgisi (*Community Civics*) alanındaki derslerden alınan içerikle oluşturulmuştur. Böylelikle geniş alan tasarımı ilk olarak akademik konu merkezli program tasarısı yerine uygulamaya girmiştir. Liseler için komitenin önerdiği tasarım içinde; Avrupa tarihi, Amerikan tarihi, sosyal, politik ve ekonomik açıdan demokrasinin sorunlarını içeren konulardan oluşan bir tasarım önerilmiştir (Evans, 2004: 25). Amerikan Tarih Derneği'nin Yedili Komite raporundaki önerileriyle karşılaştırıldığında, 1916 raporunun önerdiği yurttaşlık bilgisi ve demokrasinin problemlerini içeren bir sosyal eğitim programı gerçek anlamda bir devrim olmuştur (Evans, 2004: 25).

1916 komitesinin önerdiği program tasarısından daha da önemlisi, sosyal eğitimde essentialist (*esasicilik*) ve prennialist (*Daimicilik*) temel üzerinde geliştirilmiş olan sosyal eğitim anlayışı yerine, toplumun sorunlarına duyarlı, bilinçli yurttaş yetiştirme düşüncesi ve öğrenenin ilgilerini dikkate alan bir yaklaşım gündeme getirilmiştir. Böylece Amerika Birleşik Devletleri'nde 1870'lerden itibaren tanınmaya ve kurumsallaşmaya başlayan ilerlemeci eğitim düşüncesi önemli bir kazanım elde etmiştir. 1916 yılından sonra Birleşik Devletler'de pek çok farklı bölgede ilerlemeci eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 1950'lere kadar devam edecek olan ilerlemeci eğitim felsefesi 1957 yılında bu üstünlüğünü kaybetmeye başlamıştır (Kliebard, 1995:226).

3. BÖLÜM

3.1 TÜRKİYE'DE SOSYAL EĞİTİM UYGULAMALARI VE PROGRAM TASARILARINA YANSIMALAR

Bu bölümde sırası ile, Türkiye'de Cumhuriyet döneminde sosyal eğitim düşüncesinin ne olduğu, sosyal eğitim düşüncesini şekillendiren unsurların neler olduğu ve bu düşünceler ışığında sosyal eğitim düşüncesinin program tasarılarına ne şekilde yansıdığı ve program tasarılarının hangi tip tasarım biçimlerine uygun olarak hazırlandığı gibi sorulara yanıt aranmıştır. Bunun için, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2004 ilkokul/ilköğretim okulu program tasarılarının sosyal eğitim boyutu ile ilgili kısımları incelenmiştir.

3.1.1 Cumhuriyet Öncesi Dönem

Osmanlı İmparatorluğu'nda bugünkü anlamda çağdaş bir sosyal eğitim olmasa da aile ve toplumsal yaşam içerisinde kuvvetli bir informal sosyal eğitim anlayışı egemen olmuştur. Bu sosyal eğitim genelde dinsel ağırlıklı bir içerik taşımıştır. Bireyin Tanrı'dan korkması ve bireysel ve sosyal olarak her türlü hareketinde dinsel kuralları dikkate alarak yaşaması bu sosyal eğitimin önemli bir ayağını teşkil etmiştir. Sosyal eğitimin okul aracılığı ile ciddi bir biçimde ele alınması ise batılılaşma ile beraber gerçekleşmiştir (Üstel, 2004:25). Bu bağlamda Osmanlı Devleti'nin batılılaşma çabasının anlaşılması gerekmektedir.

II. Viyana Kuşatması'ndan itibaren devletin gücünde başlayan azalma ve buna paralel toprak kayıpları, yöneticileri birtakım değişiklikler yapmaya yöneltmiştir. III. Ahmet'in son dönemlerinde Sadrazam Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın ordu ve askeriye sahalarında batılıların üstünlüğünün nedenlerini ele alan raporu, batıyı anlamak için yapılan ilk sistemli girişim olarak görülmektedir (Mardin, 2002:156). 1826 yılına kadar kesintili bir biçimde ilerleyen batılılaşma çabası II. Mahmut'un Yeniçeri ocağını kaldırması ile daha da hız kazanmış ve toplumsal bir reform projesi haline gelmiştir. Eğitimin batılılaşma ve modernizasyon için çok önemli olduğunu kavrayan II. Mahmut,

ilköğretimin yaygın bir hale getirilmesi ve zorunlu ilköğretim konusunda önemli adımlar atmıştır. Bu adımlardan en önemlisi, ilköğretimi zorunlu hale getiren 1824 tarihli fermanıdır (Mahmut Cevad, 2002:2; Akyüz, 2001:140). II. Mahmut'un bu fermanı her ne kadar ilköğretimi zorunlu bir hale getirmişse de, gerçek hayatta tam bir uygulama sahası bulamamıştır. 1839 tarihinde ilan edilen Tanzimat Fermanı ve akabinde gelen I. Meşrutiyet dönemlerinde eğitim alanında pek çok çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Sultan II. Abdülhamit dönemi, batı tarzında açılan pek çok okul ve değişik fikir hareketlerinin ülkede gelişme bulduğu bir dönem olmuştur (Fortna, 2005: 162). İncalcık 1890–1914 arası dönemi Türk Aydınlanma Dönemi olarak nitelirmektedir (İncalcık, 2004: 98).

Sosyal eğitim konusunun bilinçli bir biçimde gündeme gelmesi ise II. Meşrutiyet dönemi ile mümkün olmuştur. Daha önceden tarih, coğrafya ve din dersleri aracılığı ile gerçekleşen sosyal eğitim, 1908 sonrası dönemde yurttaşlık boyutunun eklenmesi ile farklı bir boyut kazanmıştır. Osmanlı Devleti'nin artan toprak kayıpları neticesinde ortak bir Osmanlı kimliği yaratma düşüncesi yurttaşlık ile ilgili bir dersin programlara girmesine neden olmuştur (Üstel, 2004:25). Diğer taraftan, okulun ideolojik bir araç olarak kullanılması da gene aynı döneme rastlamaktadır. Okul'un yeni yetişen kuşakların sosyalizasyonundaki etkisi ve özellikle Osmanlı aydınlarının 1870 yılındaki Fransız-Alman Savaşı'nın sonunda Bismark'ın Alman ilköğretmenlerini bu zaferin hazırlayıcıları olarak gören beyanatlarını keşfetmeleri, okul ve okul programları üzerinde önemli müdahalelere kapı açmıştır. Bu sayede okul programlarında sosyal eğitimin içeriğini tarih, coğrafya ve malumat-ı medeniye isimli dersler almıştır. Tarih dersinin temel amacı, öğrenciye geçmiş hakkında bilgi vermek ve Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili ortak bir bilinç kazandırmak olarak tasarlanmıştır. Bu amaca paralel olarak, coğrafya dersinin de temel vurgusu öğrencilerin vatan topraklarını tanıması ve Osmanlı milletini oluşturan değişik unsurların öğrenciler tarafından tanınmasını sağlamak olarak planlanmıştır. Malumat-ı medeniye ismi ile programa giren ders ise temel olarak iyi vatandaş yetiştirme amacını taşımakta ve tarih ile coğrafya dersleri ile paralel amaçları taşımaktadır (Üstel, 2004:39).

3.1.2 1923-1938 Arası Dönemde Türkiye’de Sosyal Eğitim Uygulamaları ve Program Tasarılarına Yansımalar: İdeoloji ve Eğitim

Türkiye’de sosyal eğitim alanında yapılan bütün çalışmaların temelinde II. Meşrutiyet döneminde yapılan eğitimsel tartışmalar yer almaktadır. Cumhuriyet döneminde 1924–1926–1936–1948–1968 yıllarında yapılan sosyal eğitim uygulamalarının anlaşılmasında meşrutiyet döneminde yapılan tartışmaların çok önemli bir yeri vardır (Kafadar, 1997: 136). Meşrutiyetin ideolojik bir araç olarak okulu görmesi doğrudan doğruya Cumhuriyet idaresine miras kalmış ve Cumhuriyet dönemi sosyal eğitim uygulamaları da bu kavramsal çerçeve üzerinde gelişmiştir. Osmanlı devletinde padişaha ve vatana bağlılık temaları doğrultusunda gelişen sosyal eğitim uygulamaları Cumhuriyet döneminde vatana ve Cumhuriyet’e sadakat doğrultusunda şekil değiştirmiştir. 29 Ekim 1923’te Cumhuriyet’in ilan edilmesi, pek çok açıdan büyük bir kültürel dönüşümün kapılarını açmış ve Tanzimat’tan itibaren batılılaşmayı kendine hedef edinen reformlar zincirinin son halkası Cumhuriyet projesi ile gerçekleştirilmiştir (Zürcher, 2005: 272). Yeni kurulan Cumhuriyet idaresi bu reform çabasının başlangıç noktasını eğitim olarak görmüş ve 1924 yılında yeni bir eğitim programı tasarısı hazırlayarak işe başlamıştır. 1924 program tasarısı sosyal eğitim açısından yeni Cumhuriyet’in ilk metni olma özelliğini taşımaktadır. Bu bağlamda ideolojinin program tasarısı üzerindeki etkisini göstereceği 1926 ve 1936 program tasarılarının öncüsü konumundadır (Üstel, 2005:136).

29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyet’in ilan edilmesinin ardından Mustafa Kemal Paşa Cumhurbaşkanı olarak seçilmiştir. Teknolojik ve bilimsel alanda geri kalmış bir ülke devralan Cumhuriyet idaresi, Tanzimat’tan itibaren eğitimi temel kurtuluş aracı olarak gören anlayışı sıkı sıkıya benimsemiştir. Eğitim ulusun geri kalmışlığını yok edecek biricik araç olarak görülmüştür. Cumhuriyet idaresinin ilk hedefi, ilkokulların ülke çapında yayılmasını sağlamak ve bununla paralel olarak batılı anlamda teknik okullar açarak teknolojik geri kalmışlığı yenmek olmuştur. Özellikle ilkokulun ve ilköğretimin yaygınlaştırılması işine program tasarılarının sadeleştirilmesinden başlanmıştır (Üstel,2005:129). Bu konu ile ilgili olarak toplanan bir komisyon ilkokul program tasarılarında belirli bir sadeleştirmeye gitmiş ve ardından 1924 program tasarısı kabul edilmiştir (Başgöz, 1999:107).

3.1.2.1 1924 Program Tasarısının Genel Özellikleri

1924 program tasarısında sosyal eğitim açısından üç temel ders bulunmaktadır. Bu dersler: tarih, coğrafya ve musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye isimli derslerdir (İlk Mekteplerin Müfredat Programı,1924). 1924 program tasarısı kız ve erkekler için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Kız ilk mektepleri için hazırlanan ders dağıtım çizelgesinde biçki ve dikiş dersi yer almaktadır ki bu ders erkek ilk mektepleri ders çizelgesinde bulunmamaktadır. Program tasarısının genel özellikleri incelendiğinde konu tasarımına uygun bir düzenleme yapıldığı görülmektedir. Dersler için herhangi bir hedef ifadesi verilmemiş ve sadece dersleri oluşturan konuların başlıkları verilmiştir. Bu özellikleri ile program tasarısı Osmanlı Devleti'nde uygulanan-pedagojik anlamda-geleneksel anlayışın bir uzantısı durumundadır. Program tasarısı ideolojik açıdan bazı ilaveler getirmiş ve yeni yönetim anlayışı ile ilgili yeni kavramlar sosyal eğitim programına girmiştir. Tarih ve coğrafya üçüncü sınıftan itibaren program tasarısında yer alırken yurttaşlık ile ilgili bir ders olan musahabat-ı ahlakiye ve vataniye dersi dördüncü ve beşinci sınıftan itibaren yer almıştır (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1924).

Tarih dersi üçüncü sınıfta sadece bir sohbet ve hikâye tarzında ele alınmıştır. Öğretmenin öğrencileri ile hoş bir sohbet tarzında dersi işlemesi ve geçmiş dönemin fenalıklarını onların anlayabileceği bir tarzda aktarması hususu program tasarısında önemle belirtilmiştir. Coğrafya da aynı biçimde belirtildikten sonra dördüncü sınıftan itibaren konu ağırlıklı bir konu listesi verilmiştir. Haftada iki ders saati olarak verilen tarih dersinin içeriğinde Mısır Medeniyeti'nden başlayarak Roma Medeniyeti'ne kadar uygarlıklar ele alınmıştır. Arap tarihi başlığı altında İslam'da Cumhuriyet düşüncesi başlığı verilmiştir. Özellikle Cumhuriyet'in yeni ilan edilmesi ve toplumun bu düşünceye yabancı olmasından dolayı yeni yetişen kuşaklara Cumhuriyet idaresinin aslında İslam tarihinde önemli bir yeri olduğunun kavratılması dini söylem aracılığı ile ideolojik bir bakış açısının oluşturulmasında önemli bir nokta olarak belirlemektedir. Dördüncü sınıfın tarih dersinin son konusu ise, orta çağda Türk ve batı medeniyetinin mukayesesi olarak yer almıştır. Coğrafya dersi de tarih dersi gibi konu tasarımına uygun olarak konu listesi tarzında hazırlanmıştır. İlk defa üçüncü sınıfta bir ders saati olarak verilen coğrafya dersi dördüncü sınıfta haftada iki saat olarak planlanmıştır. Coğrafya ile ilgili terminoloji, doğa olaylarının açıklanması, rüzgâr, yağmur, kar ve buzullar, med

cezir olayları, akıntılar, volkanlar ve depremler ilk olarak verilmesi gereken konular olarak sıralanmıştır. İkinci olarak Türkiye başlığı altında; ülkenin konumu, sınırları, arazisi, denizleri, sahilleri, iklimi, doğal hayat, tarım, nüfus özellikleri, idari taksimat, sanayi, ticaret, önemli ticaret merkezleri ve ulaşım vasıtaları gibi konular yer almıştır (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1924).

Musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye isimli ders temelde iki kademedede düşünülmüştür. İlk kademedede ahlaki konular ağırlık taşırken, ikinci kademedede malumat-ı vataniye başlığı açılmış ve dördüncü sınıftan itibaren ders yurttaşlık temelinde verilmeye başlamıştır. Dördüncü sınıfta verilmesi gereken konular sırası ile fert ve toplumdaki başlayarak emek, dayanışma, millete ve vatana karşı vazifeler gibi konu başlıkları şeklinde sıralanmıştır (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1924).

Genel olarak, 1924 program tasarısı temelde essentialist bir bakış açısı ile hazırlanmış konu tasarımına uygun bir tasarım biçimine sahip ve öğretmen merkezli bir anlayışı vurgulamaktadır. Öğretmenin bilgi aktarıcısı olmaması gerektiğini belirtmesine karşın, ilerlemeci anlayışın yer almadığı görülmektedir. Aslında geçiş özelliği gösteren bir program olarak 1924 program tasarısı çok uzun süreli olmamış ve 1926 yılında daha çağdaş ve dönemin pedagojik gelişmelerinden çok daha fazla etkilenen bir program tasarısı hazırlanmıştır. 1926 program tasarısına en önemli katkı 1924 yılında John Dewey tarafından Türk eğitimi üzerine verilen rapordur.

John Dewey 1923 yılında maarif vekili Sefa Bey tarafından Türkiye'ye davet edilmiştir. 1924 yılının temmuz ayında İstanbul'a gelen Dewey belirli bir süre bu şehirdeki eğitim kurumlarını ziyaret ederek incelemeler yapmıştır. Daha sonra Ankara'ya geçen Dewey burada Mustafa Kemal Paşa tarafından kabul edilmiştir. Daha sonra tekrar İstanbul'a dönen Dewey, raporunu hazırlayarak bakanlığa sunmuştur. Bu rapor iki temel kısımdan oluşmuştur. Dewey ilk raporu Türkiye'de yazmış diğerini ise Amerika'dan göndermiştir (Bal, 1991:7).

Dewey raporunda yer alan temel konular şöyle sıralanmıştır: program, bakanlık örgütü, öğretmen yetiştirme, okul sistemi, sağlık ve sağlığın korunması ve okul disiplini. Bütün bu konular yanında Dewey'in Türk eğitim düşüncesine ve program tasarılarının hazırlanmasına dönük olarak yaptığı en büyük katkı ilerlemeci felsefe ve

pragmatizmi programlar için bir felsefi zemin olarak tanıtmıştır. Bu felsefi hareket Türkiye’de Mehmet Emin Erişirgil tarafından ısrarla savunulmuş ve 1926 program tasarısında Erişirgil’ in katkıları ile yerini almıştır (Ülken, 1966:706).

Dewey’in program ile ilgili görüşlerinde ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir program yapısı önerilmiştir. Bu noktada Dewey Amerika’daki uygulamalardan örnekler getirmektedir. Dewey’ in pragmatist düşüncesi dönemin devlet yöneticilerinin yanında da itibar bulmuştur. Atatürk pragmatist düşüncenin eğitime tatbiki noktasında şu öneride bulunmuştur:

Talim ve terbiyede tatbik edilecek usul, malumatı insan için bir süs bir vasıta-i tahakküm değil, amelî hayatta kabil-i istiamal bir cihaz haline getirmektir (Atatürkçülük, I.Kitap: 298 den akt:Kaplan,1999: 140).

Atatürk tarafından dile getirilen bu düşünce aslında 1926 program tasarısının felsefi temelini oluşturmuştur. 1926 program tasarısı felsefi açıdan getirdiği yeniliğin dışında, 20. yüzyılın başlarından itibaren yaygınlaşmaya başlayan çağdaş pedagojik düşüncelerin de en etkili bir biçimde ifade edildiği bir program tasarısı olarak ortaya çıkmıştır. Program tasarısının düzenlenmesinde geniş alan tasarımının kullanılması Cumhuriyet dönemi Türkiye’si’nin pedagojik gelişmeleri yakından takip ettiğinin önemli bir delili olmaktadır.

3.1.2.2 1926 Program Tasarısının Özellikleri ve Toplumsal, Felsefi ve Pedagojik Yönelimler

1926 program tasarısının en temel özelliği, ilk olarak Türkiye’de birinci kademe için hayat bilgisi dersinin programa girmesi ve hayat bilgisi ile Türkçe derslerinin geniş alan tasarımına uygun bir biçimde tasarlanmasıdır. Geniş alan tasarımı ya da toplu tedris özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren ilkökul düzeyinde çok yaygın bir biçimde kullanılmış bir tasarım biçimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu tasarım biçimi ilk olarak 1926 programında yer almış ve 1940’lı yıllara kadar olan süreç içerisinde toplu tedrisin ne demek olduğu üzerinde Türkiye’de pek çok yayın yapılmıştır. Ülkemizde toplu tedris kavramını ilk tanıtanlardan biri de Hıfzırahman Raşit Öymen’ dir.

Raşit Öymen 1927 yılında toplu tedris kavramını ayrıntıları ile tartıştığı “Mektepçiliğin Kâbesinde” isimli eserini yayımlamıştır. Bu eser temelde yazarın

Almanya ve Avusturya’da yaptığı incelemelerin ayrıntılı bir özetini sunmaktadır. Öymen 1926 program tasarısının temellerini ve bu eserin yazılış nedenini şu şekilde açıklamıştır:

Tam bir sene geçmeden şu kitabı, ikinci defa bastırmak lazım geldi. Bununla, kitabın bir ihtiyaca tekabül ettiğini söylemekten ziyade, bu aradaki maarif faaliyetinin okumak ihtiyacını artırdığına işaret etmek istiyorum. Filhakika, en yeni terbiye cereyanlarından mülhem olarak tanzim olunan müfredat programlarının bu seneden itibaren bütün ilk mekteplerde tatbik edilmesi, muallimin kütüphanesinde mühim bir boşluk vücuda getirmiştir. Yeni program, mektepçiliğimiz için çok şey vaat eden bir programdır ve muhakkak ki Cumhuriyet inkılâbıyla muvazi yürümesi lazım gelen maarif inkılâbının el ile tutulabilecek, en müspet mahsulüdür. Ancak bu programın hayata geçmesi ve yaşaması için rehberliğe ve neşriyata ihtiyaç vardır. Yeni program, nasıl sırf kendi kalemimizle çizilmiş ve yazılmış değilse, bu programın esas itibarı ile tatbik olduğu yerlerdeki neşriyat ve faaliyeti de takip ederek lisanımıza ve mekteplerimize nakil etmek mecburiyetindeyiz (Öymen,1927:1).

Öymen’e (1927:2) göre, yeni program tasarısı öğrenciye işe yaramayacak kuru bilgiler yerine hayat ile sıkı bir biçimde ilgili olan ve çocuğu hayata hazırlayacak bir biçimde hazırlanmıştır. Derslerin birbirleri ile tam bir biçimde ilişkisi sağlanmış ve hayat ve iş ilkelerini gündeme getirmiştir.

1926 program tasarısı,1924 program tasarısı ile karşılaştırıldığında ilk dikkati çeken nokta yeni tasarının belirli bir felsefi söylemi ön plana almış olmasıdır. 1926 program tasarısı daha ilk sayfasından itibaren pragmatist bir söylem ile başlamaktadır.

İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bu maksadın layıkıyla husulünü temin için mevcut ilk tahsil programının tadiline lüzum görülmüştür (1926 Müfredat Programı:1).

Okulun toplum hayatı ile yakından ilgili bir kurum olarak ele alınması II. Meşrutiyet’in aydınlarından Cumhuriyet’e kalan bir miras olmuştur (Üstel, 2004:127). Vatandaş yetiştirmeye program tasarısının başında yapılan vurgu, aslında ilkökul eğitiminin temel amacını göstermektedir. Okulun, devletin amaçları doğrultusunda ideolojik eğilimleri yansıtan program tasarılarını yürürlüğe koyması, okulun devletin ideolojik aygıtlarından biri olmasını sağlamıştır. İdeolojik vurgunun ardından program

tasarısı, getirdiği pedagojik yenilik olan geniş alan tasarımının gerekçesini açıklamaktadır.

Eski programlarda bütün sınıflarda dersler birbirlerinden tamamen müstakil ayrı ayrı bahislermiş gibi gösterilmiş, aralarındaki rabıta ve münasebetlere o kadar dikkat edilmemiştir. Yeni programlarda malumat arasında münasebetlere pek ziyade ehemmiyet verilmiştir. Hususiyile, birinci devrede bütün derslerin hayat ve cemiyet mihveri etrafında “toplu” olarak tedrisi esası kabul edilmiştir. Bunun için eski programlarda “Tabiat tetkiki”, “Musahabat”, “Tarih”, ve “Coğrafya” dersleri ayrı ayrı gösterilmiş olduğu halde, yeni programda bunlar birinci devrede “Hayat Bilgisi” namı altında cem edilmiştir. Bu ders bütün tedrisatın adeta bel kemiği olacaktır ve diğer dersler daima buna istinat edecektir (1926 Müfredat Programı: 2).

Hayat bilgisi dersi Türkiye’de sosyal eğitim açısından çok önemli bir adımdır. Cumhuriyet rejiminin sosyal eğitim alanında yaptığı en büyük pedagojik yeniliklerden biri de bu olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde 1916’dan sonra programlara giren sosyal bilgiler dersinin ilk üç sınıftaki başlangıcı olan hayat bilgisi dersi, programın belkemiğini oluşturarak okulun misyonunu da net bir biçimde belirlemektedir.

Geniş alan tasarımı ilkokulun ilk üç sınıfında hayat bilgisi ile uygulamaya girmesine karşın, program tasarısı dördüncü ve beşinci sınıflarda sosyal eğitimi tarih, coğrafya, yurt bilgisi dersleri ile verme yoluna gitmiştir. Bununla birlikte program tasarısı bu derslerin birbirlerinden tamamen ayrı ve bağlantısız bir şekilde verilmesine de karşı çıkmıştır.

Yalnız ikinci devrede derslerin, muhtelif ilimlerin mebadisini az çok musannif olarak arz edecek şekilde tedrisi faydeli görülmüştür. Ancak yine bu derslerin birbirleri ile muvazi gitmesi ve birbirlerini takviye etmesi lüzumu gözden kaçırılmamıştır. Çocukların dağınık malumattan ziyade kabil-i istifade bilgi kazanmasını temin için derslerin imkân derecesinde hayat ve muhit ile münasebettar bir tarzda tedrisi cihetine ehemmiyet verilmiştir (1926 Müfredat Programı, 4).

İlkokul ikinci kademe için geniş alan tasarımı uygulanmasa bile daha düşük bir tarzda kaynaşıklık görülmektedir. Böylece, ilkokul düzeyinde ilk olarak Herbart tarafından öne sürülen kaynaşıklık prensibi, 1926 program tasarısında net bir biçimde ortaya konulurken, koreleasyon tipi tasarım biçimine de atıf yapılmıştır.

1926 program tasarısının bir diğer dikkat çekici özelliği bireyin kişisel iş yapma alışkanlığı edinerek toplum içinde üretken bir birey olmasına dönük olarak yaptığı vurgulardır. Bireyin okul içerisinde kişisel iş yapma becerisini kazanabilmesi için, derslerde mümkün olduğunca öğrencinin kişisel ilgilerinden hareket edilmesinin şart olduğu önemle vurgulanmıştır. 1926 program tasarısı sadece derslerin içeriğini değil, dersler için somut hedefler de belirlemiştir. Öğretmenlerden istenen ise, derslerini planlarken olabildiğince bu hedefler doğrultusunda hareket etmesidir (1926 İlkokul Müfredat Programı:4-5).

1926 program tasarısı genel olarak incelendiğinde, 1924 program tasarısından hem pedagojik hem de ideolojik olarak daha geniş kapsamlı olarak hazırlandığı görülmektedir. Cumhuriyet idaresinin gerçekleştirmek istediği toplum projesinin bir çeşit kılavuzu olan 1926 program tasarısı, bir yandan millileşme ve milli devletin gereklerini karşılama, diğer taraftan modernleşme amacını gerçekleştirmek için hazırlanmıştır. Çocuğun bir birey olarak kabul edilmesi, iş prensibi ve hayat prensiplerinin program tasarısında yer alması daha önce belirtildiği gibi program tasarısını pedagojik anlamda çağdaş bir yapıya sokmuştur. Bireyin hayatta başarılı olması ve okulun hayat için bir örnek değil, tam tersine hayatın kendisi olması J.Dewey tarafından ortaya atılan pragmatist eğitim düşüncesi ile birebir örtüşmektedir. Okul bu sayede, hem yeni yetişen kuşakların üretken ve etkili bir birey olmasını sağlarken, aynı zamanda devlete sadık ve itaatkâr vatandaşlar da yetiştirecektir. Sosyal eğitim alanında getirdiği en önemli yenilik ise hiç şüphe yok ki hayat bilgisi dersini program tasarısının temeli yapması ve hayat bilgisini bizzat çocuğun hayatı ve çevresi ile ilişkilendirmiş olmasıdır. Bu bakış açısı ise James Harvey Robinson'un ortaya attığı "Yeni Tarih" ve Thomas Jesse Jones'un savunduğu yaşam ile dersi kaynaştırma düşüncesine paralel bir yapı sunmaktadır.

1926 program tasarısında özellikle ikinci kademedeki sosyal eğitimin odak noktasını tarih dersi oluşturmaktadır. Dersin ilk hedefi öğrencilerde belirli bir milliyet şuuru yaratmaya dönük olarak verilmiştir (1926 İlkokul Müfredat Programı:71). İmparatorluktan Cumhuriyet'e geçiş ile birlikte vatandaşlık anlayışı ve milliyetçilik düşüncesi de değişmiştir. Sosyal eğitimde odak noktası milli şüura sahip vatandaş yetiştirmek üzerinde yoğunlaşmıştır (Üstel, 2004:127). Sosyal eğitim açısından 1926

program tasarısı model olarak öğrenme konusuna hedefler içerisinde yer vermektedir.

Okulda yapılan tarih öğretiminin önemli bir amacı da öğrencilere büyük şahsiyetleri tanıtmak ve öğrencinin bu büyük şahsiyetleri kendisine örnek almasını sağlamaktır. 1926 ilkokul tarih program tasarısında öğretime dönük olarak bazı ilkeler İmparatorluktan Cumhuriyet'e geçiş ile birlikte vatandaşlık anlayışı ve milliyetçilik düşüncesi de değişmiştir. Sosyal eğitimde odak noktası milli şüura sahip vatandaş yetiştirmek üzerinde yoğunlaşmıştır (Üstel, 2004:127). Tarih dersinde savaşımlardan ve hükümdarların hayatlarından daha çok medeniyet tarihine ağırlık verilmesi ise dikkat çeken bir başka noktadır. Mümkün olduğu ölçüde hafızaya dayalı bilgilerden uzak kalınması ve öğrenilmesi gereken isimlerin ve tarihlerin ise sadece sözlü değil yazı ile de tahtaya yazılması hususu öğretimle ilgili verilen öneriler arasında yer almaktadır. Derslerin birbirleri ile olan ilişkisi bağlamında ise program tasarısı tarih dersi ile coğrafyanın birbiri ile ilişkili bir biçimde yürütülmesini önermektedir.

Tarih dersinin coğrafya dersi ile muvazi {dengeli} gitmesine dikkat edilecektir. Tedrisat esnasında harita istiamal [kullanılacak] edilecek, eğer mektepte matluba [istenilen] muvafık[uygun] harita yoksa muallim kendisi renkli tebeşirlerle siyah tahtaya krokiler çizecektir (1926 Müfredat Programı, 69).

Dördüncü sınıf tarih konuları ise, insanlık tarihi ile ilgili konularla başlamaktadır. Büyük medeniyetlerin gelişiminin ardından Türkler konusu gelmektedir. Türkler'in ilk yurtlarından başlayarak medeniyet ağırlıklı olmak üzere Osmanlılara kadar olan süreç ele alınmaktadır. Haftada iki ders saati olarak planlanan tarih dersinin son konusu İstanbul'un fethidir.

1926 program tasarısının sosyal eğitim açısından ikinci önemli parçası olan coğrafya dersi ise tarih kısmından daha geniş bir yer tutmaktadır. Dersin dört temel hedefi verilmiştir. Bu hedefler aynı zamanda sosyal eğitimin ne şekilde verileceğinin de önemli birer işareti olmaktadır. Dersin hedefleri genel bir bakış açısı ile irdelendiğinde, temel noktanın vatan sevgisinin ve Türk yurdunun tanınması olduğu görülmektedir. Vatandaşların birbirlerini tanıması, geçim şartlarının incelenmesi ve birbirlerine karşı kardeşlik duyguları beslenmesi dersin önemli hedefleri arasında sayılmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, Osmanlı döneminin son zamanlarında başlayan milliyetçi söylem ve Türk milleti üzerine yapılan vurgu 1926 program tasarısında açıkça

hissedilmektedir. Millî düzeydeki hedeflerin ardından program tasarısı, genel boyutta coğrafyayı ele almakta ve coğrafya biliminin genel kavramları vurgulanmaktadır.

Dersin öğretilmesine dönük olarak sıralan tavsiyeler kısmında ise, ilk iki hedefte açıkça belirtilen vatan ve millet sevgisinin kazandırılmasına dönük öneriler yer almaktadır.

Coğrafya tedrisinde en esaslı hedef, çocuklarda vatan muhabbetini uyandırmak ve vatana ait bilgilerini arttırmak olduğuna nazaran dersler hep vatan coğrafyası etrafında tevessu edilecektir [genişleyecektir]. Coğrafya hadiseleri hakkında gösterilecek misaller mümkün oldukça memleket dâhilinden alınmalı, diğer kıtalar ve memleketlerin mütalaasında daima memleketimiz ile mukayeseler yapılmalıdır”(1926 Müfredat Programı, 75).

Öğrenmede yakın çevreden ve öğrencinin bildiği şeyden başlama ilkesi aslında pedagoji sahasında çok eskiden beri bilinmesine karşın Rousseau'nun eserlerinde ilk defa dikkatlice analiz edilmiş bir problemdir. Rousseau vasıtası ile Alman pedagojisinde kendine önemli yer bulan bu ilke Parker aracılığı ile Amerikan pedagojisine girmiş ve John Dewey vasıtası ile 1926 program tasarısında yerini almıştır. Coğrafya dersi temel olarak öğrenciyi araştırmaya alıştırmaya çevresini keşfetmek için önemli kazanımları gündeme getirmiştir. Temel amaç etkin yurttaş yetiştirmek olunca bireyin okulda araştırma, inceleme gibi yetileri elde etmesi önem taşımaktadır; çünkü Cumhuriyet idaresi okullardan akılcı ve bilimsel tutuma sahip yurttaşlar istemektedir. Bu kavramlar o dönemin pedagojik araştırmalarının da odak noktası olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenmede yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene doğru hareket edilmesi de önemli bir prensip olarak program tasarısında yer almıştır. Tarih program tasarısı ile karşılaştırıldığında coğrafya program tasarısının daha kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde hazırlandığı görülmektedir. Bu kapsamlılığın nedenlerinden biri, coğrafyanın tarihle mukayese edildiğinde bireyin yaşamı ile daha içli dışlı olması ve çocuğun günlük hayatında coğrafya ve coğrafi olaylarla daha fazla karşılaşması olmaktadır. Yağmurun yağmasını ve Güneş'in açmasını hayatında pek çok kez gözlemleyen bir çocuk hiç şüphe yok ki bu olaylar hakkında daha fazla hazırbulunuşluluk içinde olacak ve bu olaylara ait daha fazla izlenime sahip olacaktır. Yaşam içerisinde karşılaşılan bu olaylar ile ders arasında çok kolay bağlantı kurulması sayesinde ders esnasında verilen bilgiler kitabı bilgi olmaktan çıkacak ve öğrencinin ilgisini daha çok çekebilecektir.

1926 program tasarısı sosyal eğitim boyutuna getirdiği önemli bir katkı da coğrafyanın öğretiminde kullanılacak araçların nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili getirdiği açıklamalardır. Dokuz ayrı başlık halinde sıralanan bu araçlar şunlardır: duvar haritaları, dünya küresi, atlaslar, öğretmen ve öğrenci yapımı haritalar, taslaklar, kabartma haritalar, coğrafya mümarese defteri, coğrafya okuma kitapları ve diğer araçlar. Burada en dikkat çeken araç coğrafya mümarese defterleri olmaktadır. İçerisinde eksik haritaların bulunduğu bu defterlerde, aynı zamanda öğrencinin not almasında kullanabileceği boş sayfalar bulunmaktadır. Defterlerin nasıl kullanılacağına dönük öneriler şu şekilde verilmiştir:

Talebe bu defterlerdeki haritaları tamamlayacak ve muallimin[öğretmenin] tahtaya çizeceği kaba taslak haritaları,taslakları ve maktaları[kesit] bu defter geçirecek ve derslerin hulasasını çıkararak defterine yazacaktır. Muallimin vereceği vazifelerde bu defterde yapılacaktır. Muallim talebesinin bu defterler üzerindeki şahsi mesaisini dikkatle takip etmelidir. Bu defterlerde tebdilatı cevviye [gök ve hava olaylarındaki değişimler] kayıtlarına aid sahifelerde bulunacaktır. Muallim talebelerine mektepte mevcut alat-ı cevviye nin[gözlem araçları] (termometre, barometre) istiamali usullerini [kullanım prensiplerini] öğretecek ve talebe her günkü müşahedelerini [gözlemlerini] deftere geçirerek ve bunları grafiklerle ifade etmeye çalıştırılacaktır. Bu defterler sınıf mesai sergisinde teşhir edilmek için saklanacaktır (1926 Müfredat Programı, 78).

1924 program tasarısından farklı bir biçimde 1926 program tasarısının sosyal eğitim alanına getirdiği en önemli yeniliklerden biri, eğitim teknolojiye dönük olarak yapılan yukarıdaki vurgulardır. Doğal olarak yapılan bu vurgular her ne kadar sistemli bir eğitim teknolojisi teorisine sahip olmasa da, öğretimde araç gereçlerin nasıl ve niçin kullanılması gerektiğine dönük önemli öneriler sunmaktadır. Diğer taraftan, öğrenci mümarese defterlerinin kullanılması ile ilgili yukarıda verilen açıklamalar öğrencinin öğrenme sürecindeki bireysel faaliyetini açık bir biçimde belirtmektedir. Öğretmenin bu defterleri dikkatli bir biçimde izlemesi ve öğrencinin aldığı mesafeyi belirlemesi, harita çizme becerisindeki gelişimini gözlemesi ve öğrencinin ders ile ilgili özetlerini bizzat kendi izlenimleri ışığında kaleme alması 1926 program tasarısının sosyal eğitim boyutundaki yenilikleri olarak görülmektedir.

Dördüncü sınıf coğrafya program tasarısında öğrencilere verilmesi gereken konular ise şu şekilde sıralanmıştır: coğrafi olayların açıklanması, harita ve plan

düşüncesinin yayılması, dünya ve dünyanın şekli, Türkiye coğrafyası, tabii mntıkların kapsamlı olarak incelenmesi, Türkiye’de çiftçilik ve ticari mevzular, Türkiye’nin komşuları, Türkiye’nin uluslararası ilişkileri.

1926 program tasarısının sosyal eğitim alanındaki bir diğer uzantısı olan derslerden biri de “Yurt bilgisi” isimli derstir. 1924 program tasarısında “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” olarak geçen ders 1926 program tasarısında sadeleşerek isim değiştirmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıflarda ikişer saat olarak okutulması uygun görülen yurt bilgisi dersi, daha önceden ifade edildiği gibi, program tasarısının temel vurgusu olan iyi vatandaş yetiştirme amacına uygun bir biçimde hazırlanmıştır. Yurt bilgisinin temel amacı, öğrencide yurt, millet ve milliyet sevgisini meydana getirmektir.

Bu dersin programına esas teşkil eden prensip şudur: Türkiye yi bir iş ve aile yurdu olmak üzere mütalaa etmek. Mülkiyet ve aile esasına dayalı demokratik bir devlet olan Türkiye’nin ancak bu nokta-i nazardan mütalaası genç talebede millet ve milliyet hakkında esaslı bir bilgi husule getirebilecektir (1926 Müfredat Programı: 82).

Dördüncü sınıf için sadece mahalle, kasaba, köy gibi yerel idari sistemlerin tanıtılıp incelenmesini işaret eden yurt bilgisi program tasarısının hedefleri ise altı madde ile belirtilmiştir. Hedeflerin başlangıcında yurt bilgisi dersinin ikinci kademe için mihver olması esası önemle belirtilmiş ve buradan hareketle diğer derslerin bu ders etrafında toplanması ilkesi kabul edilmiştir. Böylece ilk devrede hayat bilgisinin doldurduğu alanı ikinci kademede yurt bilgisi almaktadır. Program tasarısı bunun temel nedenini, tasarıyı oluşturan felsefe bağlamında ilk sayfasında verdiği ifade ile açıklamaktadır.

Yurt bilgisi dersinin ilk tedrisatta vazifesi pek büyüktür. Çünkü bu ders, diğer dersler için adeta bir telakki ve temerküz sahası teşkil eder. İlk tahsilin birinci maksadı vatandaş yetiştirmek, gençleri mensup oldukları vatan ve millete intibak ettirmektir. Yurt bilgisi ise bu gayeyi doğrudan doğruya istihdaf [hedefleyen] eden derstir; bu itibarla diğer derslerin hepsinin bir merkez ve mihveri mahiyetindedir (1926 Müfredat Programı, 82).

1926 program tasarısının yurt bilgisi için tayin ettiği yukarıdaki hedef ifadesinde geçen “vatan ve millete intibak ettirme” amacı, Cumhuriyet rejiminin okula yüklediği

temel misyonun açık bir biçimde ifadesi olmaktadır. Bireylerin inşa edilecek yeni toplum yapısına uyum sağlamaları ve toplum yapısının etkili bir parçası olmaları yeni rejimin temel gayesi olmuştur. Bu gayenin gerçekleştirilebilmesi ise bireylerin yeni değerler doğrultusunda zihin yapılarının yeniden kurulması ile mümkün olmaktadır. İntibak kelimesi bir başka anlatımla sosyalizasyon sürecini belirtmektedir. Fakat buradaki sosyalizasyon içten gelen, kabullenilmiş bir sosyalizasyon değil, “meşru yönetimin kurallarını ve egemenliğini zorlamasının ifadesi olan kurumsal bir sosyalizasyondur” (Üstel, 2004:132).

İdeolojik perspektifin yanında, program tasarısı belirli bir pedagojik çerçeve de sunmaktadır. Bu direktiflere göre, yurt bilgisi dersi kesinlikle öğretmenin anlatımına dayalı olmamalıdır. Bunun yanında bu ders kitaptan okuma yapmak suretiyle de işlenmemelidir. Program tasarısı bu noktada ilginç bir benzetme yaparak yurt bilgisi dersinin pedagojik perspektifini tabiat bilgisi dersi ile karşılaştırmakta ve öğretimde somut, gözleme dayalı, araştırma süreci ile öğretimi önermektedir. Program tasarısı öğrencinin yakın çevresinden, aile ve ebeveyninden başlayarak dersin yürütülmesini önemle belirtmektedir. Öğrencinin pasif bir dinleyici olması ise program tasarısında eleştirilmiştir.

Tedrisatta talebenin münfail[pasif] bir dinleyici mevkiinde kalmaması lazımdır. Bunun için dersler mutlaka talebe için cazip bir nokta-i hareketten başlamalıdır: Bu nokta-i hareketi gerek mektep hayatı dâhilinde her vakit hadis olabilecek [değişen] meselelerde ve gerek çocuğun en yakın muhitindeki hadise ve vakalarda bulmak daima mümkündür (1926 Müfredat Programı: 84).

Yurt bilgisi dersinde öğrencinin öğrenme sürecine etkin olarak katılmasını sağlayacak en önemli adımlardan biri de, çocukların ilk sınıflardan başlayarak sınıf yaşamına aktif bir biçimde katılmalarına imkân sağlamak olarak verilmektedir. Yurt bilgisi dersi aynı zamanda öğrencilerin siyasi yaşama ve ülke sorunlarına ilgi duyması bağlamında belirli bir siyasi sosyalizasyon işlevine de sahiptir.

Öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunları işbirliği ve görüşme yolu ile çözmeleri ilerideki vatandaşlar topluluğunun bir üyesi olacak olan bireye çok önemli bir özellik kazandırmaktadır. Verilen bu pedagojik çerçeveden anlaşılacağı gibi, 1926

program tasarısı faydacı ve öğrenci faaliyetini ön plana alan bir yaklaşımı sosyal eğitim program tasarısında benimsemiştir.

1926 program tasarısı Cumhuriyet'in ilanından dört yıl sonra uygulanmaya başlanmış ve Cumhuriyet idaresinin modernleşme yolunda yaptığı reform hareketlerinin eğitim alanındaki yol haritasını oluşturmuştur. 1926 program tasarısı, ilköğretimin temel hedefini vatandaş yetiştirmek olarak belirlediği için, sosyal eğitim uygulamaları da bu temel üzerinde bina edilmiştir. Bu bağlamda, 1926 program tasarısının vatandaşlık vurgusu, ikinci meşrutiyet dönemi bakış açısının bir devamı olmaktadır. Bunun yanında, program tasarısı hem Osmanlı hem de Cumhuriyet'in ilk program tasarısı olan 1924 program tasarısından felsefi ve pedagojik açıdan çok daha kapsamlı hazırlanmış bir program tasarısı olmaktadır. Öymen'in (1927:5) belirttiği gibi, 1926 program tasarısı, Avrupa'da o dönemde uygulamaya girmiş olan program tasarıları içerisinde pedagojik açıdan en ileri program tasarılarından biri olmuştur. Program tasarıları, daha önceden belirtildiği gibi, eğitim reformunun odak noktasında yer almaktadır. Modernleşme projesini uygulamaya koyan bir ulus için eğitim, modernleşmenin olmazsa olmaz ayağını teşkil etmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonraki dört yıllık zaman zarfı içerisinde batılılaşmaya dönük pek çok adım atılmış olmasına karşın, reformlar büyük bir hızla devam etmiştir. Bu reformların kalıcı ve sağlam olması, toplum tarafından benimsenmesi ve hepsinden önemlisi yeni yetişen kuşakların yeni değerler doğrultusunda biçimlendirilmesi sorunsalı Cumhuriyet aydınlarını eğitim üzerinde çok sıkı bir biçimde düşünmeye teşvik etmiştir. Başta Mustafa Kemal Paşa olmak üzere tüm üst düzey yönetici kadrosu eğitimi ilerlemenin ve modernleşmenin motoru olarak görmüşlerdir. Bu ilerlemenin sağlanmasında ise okul kurumu hayati bir önem taşımıştır.

1926 program tasarısında sosyal eğitim alanındaki gelişmelerden bir diğeri de, ileriki yıllarda "Kemalizm" olarak sistematize edilecek olan ideolojik söylemin ilk işaretlerini vermesidir. Milliyetçilik ilkesi program tasarısında kendini hissettirmeye başlamıştır. Bu bağlamda 1926 program tasarısı hem 1924 program tasarısından hem de İkinci Meşrutiyet dönemi bakış açısından oldukça farklı bir yere oturmuştur. Fakat reformların devam etmesi ve toplumsal yaşam içerisinde sağlam bir biçimde oturmasının ardından 1926 program tasarısı günün politik beklentilerine cevap veremez bir duruma gelmiş ve hükümet eğitim alanında yeni bir tasarının uygulanması zaruretini

tespit etmiştir. Diğer taraftan, 1936 yılında uygulamaya girecek olan program tasarısı 1930'lerden itibaren Avrupa'da kendini açıkça hissettiren aşırı milliyetçi söylemlerin de etkisinde kalmıştır. 1926 program tasarısında felsefe ve pedagojik perspektif ilk fark edilen özelliklerden olmasına karşın, 1936 program tasarısında ilk göze çarpan nokta pedagojik ya da felsefi bakış açısı değil tam tersine ideolojik bir bakış açısı olmuştur.

3.1.2.3 1936 İlkokul Program Tasarısının Özellikleri ve Toplumsal ve Felsefi Eğilimler

1936 yılında Cumhuriyet idaresi Türkiye'de on üçüncü yılını tamamlamıştır. Atatürk 1933 yılında onuncu yıl nutkunu vermiş ve ulusun modernleşmesinde yeni bir aşama yürürlüğe girmiştir. 1923'ten başlayarak her geçen gün hız kazanan reformlar ülkenin görüntüsünü neredeyse tamamen değiştirmiştir. Siyaset, ekonomi, eğitim-kültür ve toplumsal yaşam alanında yapılan reformlar sayesinde Türkiye doğulu kimliğinden sıyrılmaya başlamış ve batılı bir ülke görüntüsü kazanmıştır. İktisadi anlamda yollar ve üretim tesislerinin açılması, demiryollarındaki artış beraberinde belirli bir sosyal değişimi de getirmiştir. Harf inkılâbı ise eğitim alanında yapılan önemli reformlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. 1 Kasım 1928 tarihinde Arap alfabesi yerine Latin alfabesi kabul edilmiştir. Alfabe değişikliği aslında batılılaşma projesinde atılmış önemli bir adım olmuştur. Ülkenin doğu kültürü ile olan bağlantısının kesilmesinde önemli bir hamle olan harf devrimi beraberinde önemli bazı eğitim sorunlarını gündeme getirmiştir. Ülkedeki çok az sayıda batı dillerini bilen insanların dışındaki okuma yazma bilmeyen büyük bir kitlenin bu problemini çözmek için millet mektepleri açılmıştır. Böylece, harf devrimi eğitim ile ilgili sorunların üzerinde daha fazla durulması için önemli bir sebep olmuştur (Zürcher, 2005: 273).

Türkiye'de, daha önce belirtildiği gibi, 1933 sonrası dönemde batılı ve seküler bir toplum oluşturma işi daha farklı bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Tamamı ile batılı değerlere sahip; fakat milliyetçi bir toplum yapısını ortaya koymak için eğitim kurumları ve özellikle ilkokul üzerinde ciddiyetle durulmaya başlanmıştır. Atatürk bu hususu 1936 yılında verdiği TBMM açılış nutkunda şu şekilde ifade etmiştir.

İlk tahsilin yayılması için, sade ve pratik tedbirler almak yolundayız. İlk tahsilde hedefimiz bunun umumi olmasını bir an evvel tahakkuk ettirmektir. Bu neticeye varmak, ancak fasılasız tedbir almakla ve onu metodik tatbikle mümkün olabilir. Milletın başlıca bir işi olarak, bu mevzuda ısrar etmeyi lüzumlu görüyorum (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937, 1).

Bu düşüncelerden hareketle, ilkokul program tasarısında zamanın getirdiği koşullar doğrultusunda birtakım tadilatların yapılması gerekli görülmüştür. 1935 yılının ağustos ayında Kültür Bakanlığı'nın emirleri ile bir komisyon toplanarak mevcut ilköğretim program tasarısının değerlendirilmesi ve eksiklerinin belirlenmesi için çalışmalara başlamıştır (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 161).

Kurulan bu komisyonun görevi; yeni hazırlanacak program tasarısı için ilk olarak CHP programının incelenmesi, çağdaş pedagojik anlayışları ve ortaokul programlarını inceleyerek yeni program tasarısının oturacağı zeminin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Komisyon yaptığı çalışmalarda, 1926 ilkokul program tasarısının uygulamaya girdiği zamandan beri ülkede meydana gelen sosyal, iktisadi ve kültürel değişimleri dikkate almıştır. 1926 program tasarısına dönük olarak verilen eleştirilerden ilki, program tasarısında ilkokulun hedef ve ilkelerinin çok kısa ve ayrıntı verilmeden belirtilmesi olmuştur. Yapılan eleştiriler doğrultusunda program komisyonunun yeni program tasarısı için yaptığı değişikliklerin en önemlisi şu şekilde belirtilmiştir.

İlkokul faaliyeti'nin hedef ve prensipleri, parti programı ile ortaya konan yeni kıymetler, dünya pedagoji âlemindeki ileri hareketler ve bilhassa memleket realitesi daima göz önünde tutularak, vazih[açık], kati ve teferruatlı olarak tespit edilmiştir. Bu suretle Türk terbiye ve tedris programlarında hâkim olması icab eden "Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik, inkılapçı" karakter açıkça gösterilmiştir (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 162).

Program komisyonu belirlenen bu ideolojik çerçeve içerisinde birtakım pedagojik yeniliği de gündemine almıştır. 1926 ilkokul program tasarısındaki derslere ait bazı konular program tasarısından çıkarılmıştır. Bunun temel nedeni ise, bazı ders konularının öğrencilerce tam olarak kavranamaması ve hayat ile fazla ilgili olmaması olarak belirtilmiştir. Diğer taraftan, birinci ve ikinci devre dersleri arasındaki ilişkisizlikte önemli bir konu olarak gündeme gelmiştir. Yeni program tasarısı bu sorunu da çözmüştür (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 162).

Sosyal eğitim açısından, 1936 ilkokul program tasarısı incelendiğinde, önceki iki program tasarısı ile karşılaştırıldığında, sert bir ideolojik söylemin hâkim olduğu görülmektedir. Sosyal eğitim artık bireyleri bir vatana ait olan yurttaşlar olarak değil de bir parti yurttaşı şeklinde değerlendirmektedir. Diğer program tasarılarında olmayan parti vurgusu ve parti prensipleri program tasarısında önemli bir yer tutmaktadır. Yeni sosyal eğitim program tasarısı, bireyleri “faal bir biçimde muhitine intibak edecek” yurttaşlar yetiştirmekten ziyade parti programını kayıtsız şartsız kabul eden yurttaşlar istemektedir (Üstel, 2005: 143).

1936 program tasarısı ideolojik söyleminin yanında pragmatist bakış açısını da korumaktadır. Yalnız buradaki pragmatizm Dewey’de ifadesini bulan demokratik eğilimli bir pragmatizimden çok “ideolojik bir pragmatist” anlayışı belirtmektedir (Üstel,2005:138). Çocuğun edineceği bilgileri gerçek yaşamda etkili bir biçimde kullanması programda önemle üzerinde durulan bir nokta olmuştur.1936 program tasarısında ideolojik faydacı bir anlayışın bulunmasının temelinde, ülkenin ilerlemesinin teknik ve bilimsel alandaki gelişmelere bağlı olduğuna ilişkin düşünceler yer almaktadır. Bilim ve bilimsel bilgi gerçekliğin tek değişmez unsuru olarak kabul edilmiş ve yeni yetişen kuşakların bu anlayış doğrultusunda pozitivist bir bakış açısına sahip olmaları gerekli görülmüştür. Okul eğer bilimsel bilgiyi ve bilimi[‡] tek kurtarıcı olarak öğrencilere gösterip ve bu bilginin yaşamdaki yansımalarını somut olarak öğrenciye kavratırsa, ideolojik olarak yeni değerler kazanan bireyler ülkenin ilerlemesinde önemli roller üstleneceklerdir. Bu ideolojik pragmatizm kendisini sosyal eğitim boyutunda önemli bir derecede göstermektedir.

1936 ilkokul program tasarısı, 1926 program tasarısında olduğu gibi, sosyal eğitimi sadece belirli derslere değil tamamı ile bütün derslere bir görev olarak vermektedir. Okuldaki bütün derslerin ortak amacı bireyde ulusal amaçlara ya da farklı bir anlatımla CHP programına sadık ve parti programını benimsemiş bireyler yetiştirmektir (Üstel,2005:144).

[‡] Burada özellikle vurgulanması gereken nokta, bilim ve bilimsel bilgidir Cumhuriyet aydınlarının anladığı şeyin müspet ilim olmasıdır. Müspet ilim: fizik, kimya, biyoloji gibi deney ve gözlem ile araştırma yapan ve a posteriorik (deneysel bilgi) bilgiyi geçerli bilgi kabul eden Francis Bacon ile başlayıp 17. yüzyıl sonu ve 18. yüzyıl başlarında ortaya atılan klasik İngiliz deneyciliğine dayanan “Bilimci”(Scientist) bakış açısını belirtmektedir.

Okulda her derse, millî gayeleri tahakkuk ettirecek birer vasıta olarak bakılmalıdır. Tarih, yurt bilgisi, Türkçe, coğrafya, hesap, resim-iş, beden terbiyesi, müzik, hayat bilgisi ve tabiat bilgisi derslerini verirken öğretmenin en çok dikkat edeceği nokta bu derslerde sırasını getirerek dersin icabına göre, talebede Türk ulusuna, Türk yurduna ve milli meselelere ait bilgiler üzerinde durmak, bu bilgileri talebeye hazmettirmek, bu bilgileri arttırmak için onlarda devamlı alakalar uyandırmak ve bunun neticesi olarak talebede yurda, ulusa karşı sevgi, saygı bağlılık ve hizmet aşkı aşılacak, milli meselelere karşı kendilerinde azami derecede hassasiyet ve alaka uyandırmaktır (1936 İlkokul Programı, 18).

1936 ilkokul program tasarısının 1926 program tasarısından farklı bir niteliği de, tasarımın genel esaslar bölümünde 19 madde ile tasarımın uygulanmasına dönük önemli pedagojik ilkelerin yer almasıdır. Bu ilkeler içerisinde öğrenciyi işbirlikli çalışmalara sevk edecek çalışmalar, öğrenci psikolojisine dönük öneriler, öğrencilerin derse karşı ilgi ve dikkatlerini çekmek için pratik öneriler yer almaktadır. 1936 program tasarısı pedagojik açıdan ele alındığında öğrenci psikolojisine getirdiği yeni yaklaşım ile önemli bir adım olmaktadır. Çocuğu minik bir yetişkin olarak değil de sadece ve sadece çocuk olarak gören ve onun ilgi ve alakalarını keşfetmeye dönük olarak verilen ilkeler 1936 program tasarısında bulunan önemli ilerlemeci bir bakış açısını belirtmektedir. Bu bağlamda, Rousseau tarafından ortaya atılan bu düşüncenin program tasarısında yer bulması 1926 program tasarısı ile karşılaştırıldığında daha ileri bir adım olmaktadır. 1936 program tasarısının önemli bir özelliği de din derslerinin tasarıdan çıkarılmış olmasıdır. Böylece, yeni yönetim şeklinin meydana getirmek istediği insan tipolojisinin üç temel özelliği tamamlanmış olmaktadır “Milliyetçi, pozitivist ve laik ahlak sahibi yurttaş yetiştirmek” (Zürcher, 2005:283).

1936 ilkokul program tasarısı birinci devrede, sosyal eğitim uygulamalarını hayat bilgisi dersi aracılığı ile gerçekleştirmiştir. İkinci kademe için, sosyal eğitim konu esasına göre hazırlanmış coğrafya, tarih ve yurt bilgisi aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Hayat bilgisi dersinde geniş alan tasarımı uygulanırken, ikinci kademe için konu merkezli bir tasarım anlayışı benimsenmiştir.

1936 ilkokul program tasarısında dördüncü ve beşinci sınıflar için tarih konuları verilmemiş, ancak her iki sınıf için altı adet hedef ifadesi verilmiştir. Bu hedeflerin

ardından tarih dersi ile ilgili önem taşıyan yirmi beş adet direktif verilmiştir. Bu direktifler hem öğretmene öğretimde kılavuzluk sağlamakta hem de konular üzerinde belirli bir fikir vermektedir. Verilen direktifler içerisinde öğrencinin Türk ırkının ne kadar medeni ve büyük uygarlıklar yarattığı konusu üzerinde önemle durulmuştur. Gerçekten de 1936 program tasarısı diğer program tasarılarından farklı olarak ırk kavramına daha fazla yer vermekte ve ırkın yüceltilmesine dönük önerilerde bulunmaktadır. Sümer ve Eti uygarlıklarının birer Türk ırkı olduğunun öğrenciye kavratılması ve evrensel uygarlığın gelişiminde Türklerin en önemli bir aktör olduğu konusu sosyal eğitimin önemli bir parçası olarak yer almıştır. Özellikle 1930'lu yıllarda Atatürk tarafından ortaya atılan “Güneş-Dil Teorisi” ve Türk tarih tezi önemli bir araştırma konusu olmuş ve bu konular üzerinde çok ciddi çalışmalar başlatılmıştır. Bizzat Atatürk'ün önderlik ettiği bu çalışmaların yeni yetişen kuşaklar tarafından anlaşılması 1936 program tasarısına yukarıda ifade edildiği şekilde yansımıştır.

Tarih dersi ile yurt bilgisi arasındaki ilişkilerde önemle belirtilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin tarih ile yurt bilgisi arasındaki ilişkileri dikkatli bir biçimde vurgulaması istenmiştir. Böylece 1926 program tasarısında olduğu gibi, geniş alan tasarımı olmasa bile tarih ve yurt bilgisi arasında belirli bir kaynaşıklık gerçekleştirilmiştir.

Coğrafya dersi için beş temel hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerin ardından dokuz ayrı maddede dersin öğretimi ile ilgili direktifler verilmiş ve akabinde coğrafya dersinde kullanılacak araçların kullanımı ile ilgili öneriler yer almıştır. Sosyal eğitim bağlamında coğrafya dersi temel bir amaç olarak vatanın tanınması ve vatan sevgisi gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencinin yakın çevresinde başlayarak coğrafya dersinin öğretilmesini öneren program tasarısı, kendi yakın çevrelerini tanımalarının önemini vurgulamaktadır (1936 İlkokul Programı, 94).

Dördüncü sınıf için verilen konu listesinde ise, plan ve harita bilgisinin genişletilmesi, yakın yurt ve vilayetin coğrafyası, Türkiye'nin doğal bölgelerinin incelenmesi, Türkiye'nin diğer memleketler arasındaki yeri, kıtalar, Türkiye'nin Dünya üzerindeki yeri ve Güneş'in hareketleri gibi konular yer almaktadır.

Sosyal eğitimin diğer bir boyutu olan yurt bilgisi dersi ise, 1924 ve 1926 program tasarılarından içerik olarak çok daha farklı bir şekilde düzenlenmiştir. Konu tasarımına uygun bir biçimde hazırlanan yurt bilgisi program tasarısında, ideolojik yönelim çok daha net ve açık bir biçimde görülmektedir. Altı hedef etrafında düzenlenen program tasarımının ilk hedefi ideolojik perspektifi açık bir biçimde ifade etmektedir.

Millet mefhumunu ve Türk Milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak (1936 İlkokul Programı, 103).

1936 yılı önemli gelişmelere sahne olmuş bir yıl olmuştur. Özellikle Avrupa merkezli siyasi gelişmeler etkisini Türkiye’de de hissettirmiştir. 1933’ten itibaren Almanya’da etkisini hissettiren nasyonal sosyalizm ve yayılcı politika beraberinde kuvvetli bir silahlanma çabasını getirmiş ve Almanya önemli bir tehdit unsuru olmuştur. Diğer taraftan İtalya’da güçlenen faşizm, Akdeniz’de Türk menfaatleri konusunda tehditkâr bir anlayış benimsemiştir. Bu etkenler doğrultusunda İkinci Dünya Savaşı’nın ayak sesleri işitilmeye başlamıştır. Türkiye’de, eğitim aracılığı ile millî savunmaya katkı sağlamak maksadı ile yeni yetişen kuşakların askerliğe ve orduya karşı derin bir sadakat ile yetiştirilmesi ve militarist bir söylemin gelişmesinin altında, ülke dışındaki bu gelişmelerin önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Yurt bilgisi dersinin diğer derslerle olan ilişkisi 1926 program tasarısında olduğu gibi önemle belirtilmiştir. Tarih ile olan bağlantılar doğrultusunda, tarihten alınan örneklerle Cumhuriyet’in diğer rejimlere olan üstünlüğü vurgulanmaktadır. Türkçe dersi ise vatan sevgisi ile ilgili okuma parçalarının ve şiirlerin ezberlenmesi için bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Yurt bilgisi dersi ile paralel yürütülecek bir diğer ders ise müzik dersidir. Vatan sevgisini anlatan şarkıların öğrencilere öğretilmesi önemli bir etkinlik olarak sıralanmıştır. İlk devrede hayat bilgisinin yaptığı “mihver” görevini ikinci kademede “Yurt bilgisi” üstlenmiştir.

1936 ilkokul program tasarısında yurt bilgisi dersi için ayrı bir konu listesi verilmemiştir. Bu dersin konuları için bakanlık tarafından kabul edilen yurt bilgisi ders kitabı, konu listesi olarak verilmiştir. 1936 ilkokul program tasarısı, 1926 program

tasarısı gibi pragmatist çizgiyi devam ettirmekle birlikte ideolojik söylemin ağır bastığı ve sosyal eğitimin ideolojik eğitimle aynı anlamı taşıdığı bir metin halini almıştır. 1936 program tasarısındaki ideolojik vurgular 1948 program tasarısında büyük bir revizyona tabi tutulmuştur.

3.1.3 1948–1968 Arası Dönemde Türkiye’de Sosyal Eğitim Uygulamaları ve Program Tasarılarına Yansımalar: Demokrasi ve Eğitim

1936 program tasarısı yaklaşık olarak on iki yıl boyunca uygulamada kalmıştır. Bu on iki yıllık süreç Türkiye için çok önemli birtakım olaylara sahne olmuştur. Bu olayların doğrudan ya da dolaylı etkileri 1948 program tasarısını etkilemiştir.

1923’ten başlayan ve Tanzimat’ın son halkasını oluşturan Cumhuriyetçi batılılaşma projesi, 1936 yılına gelindiğinde, hemen hemen bütün alanlarda yapılan reformlarla belirli bir düzeye ulaşmış ve kendi ideolojik çerçevesini kurgulamıştır. 1938 yılında Atatürk’ün ölümü üzerine İsmet İnönü Cumhurbaşkanı seçilmiş ve ülkenin iktisadi kalkınması özel bir ilgi alanı haline gelmiştir. 1939–1945 yılları arasında Almanya’nın yayılmacı eğilimleri sayesinde patlak veren II. Dünya Savaşı, hem Türkiye’deki sosyo-kültürel ve politik dokuya hem de dünyada yeni bir dönemin açılışını sağlamıştır (Zürcher, 2005:326). 1945 yılında Amerika tarafından Japonya’nın iki şehrine atılan atom bombası, bu yeni dönemin önemli bir güç dengesini oluşturmuştur.

Türkiye’ de 1923–1945 arası dönemde hâkim olan tek parti yönetimi, 1946 senesinde yapılan çok partili genel seçimlerle önemli bir sarsıntı geçirmiştir. Gerçi 1946 seçimlerinde de CHP iktidar çoğunluğunu korumuş olmasına karşın ülke hayatında yeni bir dönem başlamıştır. Bu yeni dönem demokrasi ve demokratik eğilimlerle şekillenmeye başlayan eğitim program tasarılarında da kendini göstermiştir.

3.1.3.1 1948 İlkokul Program Tasarısının Özellikleri ve Sosyal Eğitim Alanında Yönelimler: Geçiş Dönemi Özellikleri

1945 yılında II. Dünya Savaşı’nın sona ermesi ile birlikte, Sovyetler Birliği’nin Türkiye’den bazı istekleri olmuştur. 1939–1943 yılları arasında II. Dünya Savaşı’nda üstünlüğü Almanya’nın sağlaması nedeni ile Türkiye’de Alman yanlısı bir dış politika yürütülmüştür. 1943’ ten sonra ise, Alman üstünlüğü yerini Amerika ve müttefiklerine

birakınca, Türk dış politikası da Müttefik ülkelere yakın bir politika izlemeye başlamıştır. 1945 yılında Sovyetler Birliği'nin Türkiye'den, Kars ve civarında toprak taleplerini gündeme getirmesiyle Türkiye Amerikan yanlısı bir politika benimsemeye başlamış ve ulusal menfaatler doğrultusunda Amerika'nın etkisi altına girmek zorunda kalmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Türkiye'den ilk talepleri arasında demokrasinin ülkede sağlam bir biçimde yerleştirilmesi olmuştur. Türkiye'de çok partili demokrasinin yeniden gündeme gelmesinde bu olayların çok önemli bir yeri vardır. Milli şef anlayışından vazgeçilmeye başlanması ve beraberinde demokratik bir söylemin yerleşmeye başlaması 1936 ilkokul program tasarısının yeniden ele alınmasını bir zaruret haline getirmiştir. İdeolojik söylemin ağır bastığı ve farklı bir sosyo-politik ortamda hazırlanan 1936 program tasarısı artık 1945 sonrası dönemin ihtiyaçlarına cevap veremeyecek bir duruma gelmiştir.

1948 ilkokul program tasarısı genel açıdan incelendiğinde, ilk olarak dikkat çeken nokta, millî eğitimin amaçları olarak verilen ve dört başlık altında toplanan önerilerdir. Bu başlıklar sırası ile: toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat başlıklarından oluşmaktadır. 1924, 1926, 1936 program tasarılarında bulunmayan bu bakış açısı ilk olarak 1948 ilkokul program tasarısında dile getirilmiştir. Program tasarısında; birey, toplum, ekonomi unsurlarının ayrı ayrı vurgulanması ve bu unsurlar etrafında programın düzenlenmesi ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1918 yılında toplanan ve "Yedi Temel İlke" (*Seven Cardinal Principles*) olarak ifade edilen ilkeleri hatırlatmaktadır. Bu yedi temel ilke, Herbert Spencer'in 1869 yılında vurguladığı "En değerli bilgi nedir? sorusuna verilmiş ve Spencer'in eserlerinde ifade ettiği düşünceler doğrultusunda ifade edilen cevaplardan oluşmaktadır.

Millî eğitimin amaçları aynı zamanda sosyal eğitiminde amaçlarını vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, program tasarısı içerisinde belirli bir ideolojik vurgu olmasına karşın, anayasaya sadakatten söz edilmesi ve insanlara karşı iyi duygulu, milli birliği bozmayacak fikir ayrılıklarının hoş görülmesi gibi daha önceki program tasarılarında bulunmayan amaçların zikredilmesi önemli bir adım olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okulun sosyalizasyondaki işlevini tanımlayan ve daha önceki program tasarılarında da bulunan, millî hedefler gayesi 1948 program tasarısında da önemle vurgulanmıştır.

1948 ilkököl program tasarısı kendinden önceki program tasarıları gibi pragmatist vurguyu devam ettirmiştir. Bu bağlam içerisinde okulun pratik bilgi ve becerilere önem vermesi önemle vurgulanmıştır. Böylece program tasarısı, 1924 yılında John Dewey tarafından önerilen okulun hayat için bir hazırlık değil, bizzat hayatın kendisi olması gerektiğini vurgulayan düşüncelerini bir kez daha gündeme getirmiştir.

Çocuklara anlamayacakları, işlerine yaramayacak kuramsal bilgiler vermekten sakınmalı; onların içinde buldukları hayatın gerekli kıldığı pratik bilgileri kazanmalarına yardım etmelidir. Eğitim ve öğretim çalışmalarımızda ilkönce çocuğun bugünkü hayatını ve ihtiyaçlarını dikkate alırsak onu yarınki hayatın ihtiyaçları için daha iyi hazırlamış oluruz. Bugünkü hayatın ihtiyaçları da bizi çocuk için daha ziyade amelî bilgilere ve becerilere önemli bir yer vermeye mecbur etmektedir. Bunun için programda her dersin konuları saptanırken Türk çocuklarının bugünkü ve yarınki ihtiyaçları için en önemli bilgilere ve becerilere yer verilmiştir (1948 İlkööl Programı, 7).

1948 ilkököl program tasarısı yukarıda verilen prensip doğrultusunda işe vuruk önerilerde getirmektedir. Bu öneriler arasında okulda dersane yanında işliklerin oluşturulması, uygulama bahçelerinin oluşturulması, arıcılık faaliyetleri için yer ayarlanması ve mutfak oluşturulması bu prensip doğrultusunda önerilen yenilikler arasındadır. Bu düzenlemeler program tasarısında pragmatist vurguyu göstermektedir. Program tasarısı teknik açıdan da diğer tasarılarından farklı bir bakış açısına sahiptir. Bu noktada yatay ve dikey düzenleme ile ilgili boyutlar programda vurgulanmıştır. Aşamalılık, kapsam ve kaynaşıklık boyutları 1948 program tasarımında şöyle vurgulanmıştır.

1-Bütün sınıflarda ders ünite ve konularına çocukların gündelik tecrübelerinden girilecektir.

2- Ders ünite ve konuları işlenirken çocukların buldukları gelişim devreleri, fikir seviyeleri, görgüleri, tecrübeleri, çevreleri ve ilgileri daima göz önünde tutulacak; onlara kavrayamayacakları fikirler, sindiremeyecekleri bilgiler telkin edilmeyecek; kendilerinden yapamayacakları işler ve ödevler istenmeyecektir.

3- Öğretmen, kavramları ve bilgileri ezberletmeyecek, öğrencilerin bunları deneyerek, kullanarak ve yaşayarak elde etmelerine yardım edecektir.

4- Bazı ünite ve ders konuları birkaç sınıfın programında tekrar edilmiştir. Bu konular hangi sınıfta işleniyorsa o sınıfın öğrencilerinin yaş ve tecrübe seviyelerine göre ayarlanacak; sınıflar yükseldikçe bu konular hakkında öğrencilerin bilgileri, tecrübeleri ve görgüleri genişletilecektir.

5- Ders konularının, ayrı ayrı her bir öğrenciyi ilgilendirecek ve her birinin kendi yeteneğine göre konunun işlenmesinde yararlı olabilmesini sağlayacak şekilde, çeşitli ve maksatlı çalışmaları kapsayan üniteler halinde işlenmesine çalışılacaktır.” (1948 İlkokul Programı, 12).

Türk eğitim düşüncesinde, 1948 program tasarısı önemli bir pragmatist metin olmasının yanında program geliştirme ile ilgili bir kısım çağdaş ilkeyi de gündeme getirerek, Türkiye’de program alanının gelişiminde önemli bir adım olma özelliğini taşımaktadır.

1948 ilkokul program tasarısındaki önemli adımlardan biri de tasarıda eleştirel düşünmeye verilen önemdir. Okulun öğrenciyeye bilimsel metotları öğretmesi ve eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinlikleri düzenlemesi önemle vurgulanmıştır. Program tasarısının temelini teşkil eden “İlkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri” başlığı altında sıralanan on yedi madde, program tasarısındaki sosyal eğitim uygulamalarına da temel olmaktadır. Bu temeller ışığı altında 1948 program tasarısında sosyal eğitim ilk olarak hayat bilgisi dersi başlığı altında verilmektedir (1948 İlkokul Programı:40).

Birinci devre için sosyal eğitim hayat bilgisi başlığı altında düzenlenmiştir. İlkokulun eğitim ve öğretim ilkelerinde hayat bilgisinin birinci devre için mihver ders olduğu önemle belirtilmiştir. Hayat bilgisi program tasarısında geniş alan tasarımının niçin kullanıldığına ilişkin önemli ipuçları verilmektedir.

Hayat bilgisi dersi, Tabiat bilgisi, Tarih, Yurttaşlık bilgisi ve Coğrafya gibi ikinci devre derslerinin birinci devredeki temeli olmakla beraber, mahiyeti bakımından, onlardan ayrılır. Bu ders çocuğa, içinde bulunduğu doğal ve toplumsal gerçeği, onun ruhsal durumuna uygun olarak *bütün* halinde kavratmaya uğraşır. Bu bakımdan doğal ve toplumsal hayatla ilgili varlıkları ve olayları, bunlar arasındaki bağıllığı bozmadan gözden geçirir (1948 İlkokul Programı, 39).

Hayat bilgisinin sosyal bir ders olması ve sürekli olarak karşılıklı etkileşim içerisinde işlenmesi gerektiğini önemle belirten program aynı zamanda daha önceki

program tasarılarında olmayan bir uygulama getirerek hayat bilgisindeki her bir konunun listesini verdikten sonra o konu ile ilgili eğitsel sonuçlar isimli bir başlıkta öğrencilerin kazanması gereken nitelikleri de belirtmektedir. Birinci sınıfın ilk konusu olan dersanemiz başlığı altında üç alt başlık verilmiş ve en son olarak eğitsel sonuçlar kısmında şunlar sıralanmıştır:”Yerlere kâğıt atmayalım. Sınıfımızın tahtasını temiz bulduralım. Sıralarımızın ve sınıfta bulunana başka eşyanın sık sık tozunu alalım. Teneffüslerde dershanemizi havalandıralım. Bu işlerle uğraşan arkadaşlarımıza yardım edelim”(1948 İlkokul programı, 46). “Eğitsel sonuçlar” başlığının her konunun ardından sıralanması başlıca iki temel amaca hizmet etmektedir. Bunlardan ilki, öğretmene yapacağı planlamada hedef özelliği taşıyan ifadeleri sıralaması diğeri ise öğrencinin derste başarılarının değerlendirilmesinde net bir bakış açısı sağlamaktır. Bu özelliği ile 1948 ilkokul programı sosyal eğitim boyutuna önemli bir yenilik getirmiştir (1948 İlkokul programı, 46).

İkinci devrede sosyal eğitim programı tasarımının temel bir parçası olan tarih dersi, 1948 programı tasarılarından önceki tasarılarıdaki gibi, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada iki saat olarak verilmektedir. Dördüncü sınıf tarih programı tasarıları ilk olarak altı temel hedef ifadesi ile başlamıştır. Bu hedeflerin başında öğrencinin Türk devrimine bağlılığının sağlanması gelmektedir. Sosyal eğitim açısından ele alındığında, 1948 programı tasarıları kendinden önce gelen tasarılarıda olduğu gibi tarih dersi boyutunda ideolojik bir söylemi devam ettirmektedir. Tasarıda tarih dersinin önemli bir amacı olarak, “öğrencinin yaşadığı çağı daha iyi anlayabilmesini sağlamak” verilmektedir (1948 İlkokul Programı:125). Bu amaç, aslında, James H. Robinson ve Thomas J. Jones’un 20. yüzyılın başlarında tarihin hangi amaçları doğrultusunda okullarda okutulması gerektiğini vurguladıkları yazılarındaki temel tema ile örtüşmektedir. Böylece, tarihin sadece geçmiş olayların bir fihristi olmayacağını vurgulayan program, sosyal eğitim açısından önemli bir noktaya temas etmektedir. Diğer taraftan düzenleme şekli olarak programı tasarıları konu merkezlidir. Hayat bilgisinde konuların bütünlük içinde verilmesinin gereği önemle vurgulandığı halde tarih için neden farklı bir bakış açısının benimsendiği ilginç bir noktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, on bir-on iki yaşındaki çocukların ortaokuldaki tarih

derslerine hazır olmalarını sağlamak olabilir. Öte yandan, ideolojik bakış açısının verilmesi boyutunda konu merkezli tasarım daha fazla imkânlar sağlamaktadır.

Dördüncü sınıf düzeyinde tarih dersi için verilen konular şunlardır: ilk insanların yaşayışı, Türklerin anayurdu, Sümerler, Etiler, Yunanlılar, Romalılar, Anayurtta kalan Türkler, Müslümanlığın doğuşu, Müslümanlığın yayılışı ve Büyük Selçuklu Devleti. Bu konu listesinde görüldüğü gibi sosyal eğitimin önemli bir amacı bireyde belirli bir milli şuur ve tarih bilinci yaratmak olarak görülmektedir (1948 ilkokul Programı:135).

Sosyal eğitimin bir diğer boyutunu oluşturan coğrafya dersinin temel hedefi “Çocuklara yurdumuzu ve yurttaşlarımızı tanıttirmek ve sevdirmek” olarak ifade edilmiştir (1948 İlkokul Programı:139). Coğrafya dersinin tarih, yurttaşlık bilgisi, aritmetik gibi derslerle paralel uygulanmasına dikkat edilmesini öneren program sadece teorik ve kitaba dayalı bir coğrafya öğretimini reddetmektedir. Coğrafya dersinin sadece sınıfla sınırlı kalmaması gerektiğine işaret eden program dersin pazar yerlerinde ve kır gezilerinde etkili bir biçimde verilebileceğini vurgulamaktadır. Böylece, öğrencilerin toplum hayatında önemli yer tutan etkinlikleri tanımaları ve incelemeleri için önemli bir fırsat yaratılmaktadır. Bu fırsatlar özellikle sosyal eğitim bağlamında büyük önem taşımaktadır.

1948 ilkokul program tasarısında coğrafya dersi için önerilen konular şu şekilde sıralanmıştır: plân ve harita fikrinin geliştirilmesi, yakın yurt coğrafyası, Türkiye'nin coğrafi bölgeleri, Türkiye coğrafyasına toplu bakış, Türkiye'nin komşuları ve Dünya'ya toplu bakış.

Sosyal eğitimin temel yönelimi yeni yetişen çocuklarda ideolojik sosyalizasyon yaratmak olarak belirtildiğinden, 1948 program tasarısındaki yurttaşlık bilgisi dersinde ideolojik eğilimler bulunmaktadır. 1936 program tasarısında olduğu gibi, militarist söylem yurttaşlık bilgisi için önemli bir hedef olmaktadır. Türk devrimine bağlılık ve CHP ilkelerinin ağırlığını koruduğu amaçlar içinde demokrasiye ya da demokratik tutumlar ile ilgili herhangi bir ifade bulunmamaktadır. Üstel (2004) 1948 program tasarısında yurttaşlık bilgisi dersinin temel yapısını şu şekilde çözümlenmiştir:

1948 Programında, *Yurttaşlık Bilgisi*'nin hedeflerinin uygulanmasına ilişkin “Açıklamalar” bölümünde ise, bazı ilkelerin, “inanç ve ülkü” haline getirilmesine yönelik bir pedagojinin önemi özenle vurgulanır. Bu bağlamda

1948 Programı ve özelde Yurttaşlık Bilgisi dersine ayrılan bölümün ortaya koyduğu gibi çok partili yaşama (ya da “demokrasiye”) geçiş, holistik ve militan tek parti yurttaşlığına gerçek anlamda alternatif bir yurttaşlık anlayışının inşası kaygısını taşımaz. Cumhuriyet’in kazanımlarının temrinine yönelik bu öğretim programı, “millet” eksenli cemaatçi yapısıyla demokrasinin temel aktörü ve hakların taşıyıcısı olan bireyin bütün nitelikleriyle ortaya çıkmasını engeller. “Açıklamalar” bölümü “görev eksenli” yurttaşlık ve yurtseverlik anlayışını öğrencilere “kavratmak” yolunda öğretmeni görevlendirir (Üstel, 2004: 247).

1948 ilkokul program tasarısının yurttaşlık bilgisi için önerdiği konu listesi ise şu konulardan oluşmaktadır: toplumsal hayat, ailede ve okulda hayat, büyük ulusum, köylerde hayat, şehir ve kasabalarda hayat, yurdumuzun idaresi ve Türkiye devleti. Yurttaşlık bilgisi dersi program tasarısı da konu merkezli program tasarımına uygun bir biçimde hazırlanmıştır.

Hayat bilgisi, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi başlıkları altında ele alınan sosyal eğitim, 1948 program tasarısında program geliştirme açısından birtakım yenilikleri gündeme getirmiştir. Her ne kadar ikinci devrede konu tasarımına uygun bir program anlayışı egemenliğini sürdürse de birinci devre sosyal eğitim açısından tasarıda bazı yeniliklerin olduğu ve geniş alan tasarımının iyice oturduğu görülmektedir. Bununla beraber, birinci kademedeki geniş alan tasarımının sadece tabiat bilgisi, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi bağlamında ele alınması, ekonomi, sosyoloji, antropoloji gibi disiplinlerin bu tasarım içine alınmaması önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Diğer taraftan, 1948 program tasarısında içerik boyutundaki zihni eğitim düşüncesi ile programın başındaki bireyin bir vatandaş olarak kişiliğini geliştirme amacı birbiri ile çelişik bir durum göstermektedir. 1950 yılında iktidara gelen Demokrat Parti döneminin de yegâne program tasarısı olan 1948 program tasarısı ideolojik açıdan hâla tek parti dönemi özellikleri göstermesine rağmen demokrasi ve fikir ayrılığı gibi konuları da gündeme getirerek bir geçiş dönemi program tasarısı olma özelliğini taşımaktadır. 1948 program tasarısının program geliştirme açısından en önemli özelliklerinden birisi de, birey, toplum, ekonomi gibi temel faktörleri dikkate almış olmasıdır. Özellikle sosyal eğitim açısından ele alındığında ve tasarımın tamamına yön veren milli eğitimin amaçları bağlamında düşünüldüğünde, Spencercı düşüncelerin

ağırlığı hissedilmektedir.[§] Birey, toplum etkileşiminin ilk olarak gündeme gelmesi ve bu iki unsurun dengelenmesi bağlamında yapılan çalışmalar, aynı yıllarda ABD’de Ralph W.Tyler tarafından hazırlanan ve program alanında önemli bir metin olan eserinde de ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir (Tyler,1956:11-16). Türkiye’de gelişen sanayi ve köyden kente göç hareketinin 1950 sonrası dönemde yoğunlaşması neticesinde Beşinci Milli Eğitim Şurası’nda 1948 program tasarısının yenilenmesine dönük teklifler gelmiş ve bunun bir sonucu olarak 1962 program taslağı hazırlanmıştır (Varış,1994:51).

3.1.3.2 1962 Program Taslağı ve 1968 İlkokul Program Tasarısının Özellikleri ve Sosyal Eğitim Uygulamaları: Demokratik Eğilimler

1950 yılında yapılan seçimlerin ardından iktidar olan Demokrat Parti hükümeti, yeni bir söylem ile iktidara gelmiştir. Bu söylem, demokrasi ve demokratik yönetim kavramlarına çok büyük önem veren bir özelliğe sahiptir. Gerçekten de Demokrat Parti iktidarı, yaklaşık olarak yirmi yedi yıllık tek parti iktidarından sonra bir kurtarıcı olarak halkın geniş ölçüde ilgisini çekmiştir. Yeni kurulan hükümet, liberal bir ekonomi programını savunmakta ve çok hızlı bir sürede her mahallede bir milyoner yaratmayı temel amaç olarak benimsemiştir. Soğuk savaş koşulları içerisinde Amerika Birleşik Devletleri ile kurulan yakın ilişkiler ve bu ilişkiler sonucunda artan Amerikan yardımı ülkenin çehresinde önemli bir değişim meydana getirmeye başlamıştır. Bu değişim kendisini özellikle ulaşım araçları ve sanayi alanında göstermeye başlamıştır. Yurt dışından ithal edilen motorlu araçlar ve bu araçlar için yapılan karayolları ticaretin artmasına ve yeni iş sahalarının açılmasına neden olmuştur. Üretim araçlarında da belirli bir modernizasyon eğilimi ortaya çıkmıştır. Uzun bir dönem sanayi üretiminde kullanılan makine ve donanım parçaları Avrupa ülkelerinden karşılanırken,1950 sonrası bu ihtiyaçların büyük bir kısmı Amerikan kökenli şirketlerden tedarik edilmiştir. Değişim tarımda da kendini göstermiş ve zirai mekanizasyon alanında önemli değişimler yaşanmaya başlamıştır (Zürcher, 2005:327).

[§] Hilmi Ziya Ülken Spencerci bakış açısının özellikle II. Meşrutiyet döneminde Mustafa Satı Bey tarafından şiddetli bir biçimde savunulduğuna işaret etmektedir. Bknz: ÜLKEN,Hilmi Ziya, Eğitim Felsefesi, İstanbul 1967 sayfa,87-88. 1948 programında yer alan Spencerci vurgular ve bakış açısının temellerinin II. Meşrutiyet döneminde atıldığı ve Satı Bey’in burada etkili bir figür olduğu ileri sürülebilir.

Ülkede meydana gelen bu değişimlere paralel olarak ilkokul program tasarısında bir kısım değişimler yapılmasına dönük teklifler öne sürölmeye başlanmıştır. Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda bu tekliflerin bir kısmı gündeme getirilmiştir. Fakat bu önerilere karşın, herhangi somut bir çaba gösterilmemiştir. 27 Mayıs 1960 yılında Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından yapılan darbe ile Demokrat Parti hükümeti iktidardan uzaklaştırılmış ve askeri bir yönetim işbaşına gelmiştir. Askeri idarenin emirleri ile toplanan bir komisyon yeni bir anayasa hazırlamış ve 1961 anayasası yürürlüğe girmiştir. Yeni anayasanın hazırlanmasından kısa bir zaman sonra ilkokul program tasarısında belirli bazı değişimlerin yapılması gündeme gelmiş ve toplanan bir komisyon bir program taslağı hazırlamıştır. 1962 yılında uygulamaya konulan program taslağı yaklaşık olarak altı yıl uygulamada kalmış ve 1968 yılında yeni bir program tasarısı uygulanmaya başlanmıştır. 1968 ilkokul program tasarısı 1962 program taslağının düzeltilmiş şeklinden başka bir şey değildir. 1962 program taslağı, 1968 program tasarısının ilk hali olması ve sosyal eğitim alanında önemli bir gelişme olarak sosyal eğitime hitap eden dersleri geniş alan tasarımı içerisinde biraraya getirerek önemli bir adım atmıştır. 1962 program taslağı, 1950' den başlayan ve sanayi ve demokratik hayattaki değişimleri doğrudan doğruya eğitim sahasına yansıtan önemli bir metin olma özelliğı taşımaktadır.

1962 ilkokul program taslağı, ilk olarak programın niçin hazırlandığı sorusuna yanıt veren bir gerekçe ile başlamaktadır. Bu gerekçede kısaca, programların geliştirtmesinde hangi unsurların etkili olduğu açıklanmaktadır. Buna göre, ülkenin sosyal yapısında, siyasi hayatında, ekonomik düzeninde ve genel olarak bilim ve teknolojik alandaki gelişmelerin programların geliştirilmesinde önemli rol oynayan unsurlar olduğu belirtilmektedir (1962 Program Taslağı: 7). Program taslağında demokratik yaşama vurgu yapılması ve ülkedeki demokratik yaşayışın okul programlarına yansıtılmasının ilk olarak belirtilmesi, 1961 anayasasının getirdiğı özgürlükçü bakış açısını yansıtmaları açısından önem taşımaktadır. Ekonomik açıdan program taslağının hazırlanmasındaki etkenler olarak ülkedeki motorlu araç ve trafiğın yaygınlaşmasının öğrencilere trafik kurallarının öğretilmesini bir zaruret haline getirdiğı program tasarısında vurgulanmaktadır. Sadece trafik ya da motorlu araçlar değil, diğer pek çok sanayi alanında Türkiye'de Demokrat Parti döneminde önemli adımlar

atılmıştır. Burada yalnızca trafik kurallarının belirtilmesi öğrencilerin hayatını ve yaşamını birinci derecede etkileyen bir eleman olmasından kaynaklanmaktadır. Program taslağının hazırlanmasında önemli bir neden de yurtdışı baskı gruplarıdır. Özellikle UNESCO ve dünya öğretmenler federasyonu pek çok ülkede ve Türkiye’de yaptıkları incelemelerden sonra, programlarda hangi alanlarda değişiklikler yapılması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunmuştur (1962 Program Taslağı: 7). Bu öneriler doğrultusunda 1948 program tasarısının yeniden ele alınmasının faydalı olacağı taslakta belirtilmiştir.

1962 program taslağı, 1948 program tasarısını birkaç açıdan eleştirmektedir. Bu eleştirilerin en önemlisi, 1948 program tasarısının amaçlar boyutunda bireyin vatandaş olarak kişiliğini geliştirmek önemle belirtilirken, derslerde verilen konular daha çok bir zihin terbiyesi amacını taşımaktadır. Bu noktada 1962 program taslağı ile 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi arasında bazı benzerliklerin olduğu ortaya çıkmaktadır. 1916 Sosyal Bilgiler Komitesi, daha önceden “Onlu Komite”, “On beşli Komite” ve “Yedili Komite” de belirtilen amaçlar doğrultusunda verilen eğitimi zihni disiplin ve zihinsel eğitim açısından eleştirmiş bunun yerine hayata ve öğrencinin bir bütün olarak gelişimine dayanan ilerlemeci bir bakış açısını ortaya koymuştur. 1962 program taslağı da, 1948 program tasarısındaki zihni disiplin anlayışını eleştirmektedir. 1962 program taslağı, derslerin amaçları açısından da 1948 program tasarısını eleştirmektedir. Bu eleştirilerin temelinde ise amaçların ölçülmeye uygun olmayan ifadelerle oluşturulmuş olmasıdır (1962 İlkokul Program Taslağı: 8).

1962 program taslağı önemli bir soruna da cevap aramaktadır. 1948 program tasarısının şehir okulları için yeterli olmasına karşın, köy okulları için aynı derecede etkili olamamıştır. Özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okulları için uygulamada önemli sıkıntılar olduğu araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir. Yeni hazırlanacak program tasarısının uygulama aşamasında köy ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullara önemli bir katkı sağlanması da önemle belirtilmiştir.

1962 program taslağı ulusal ve uluslararası düzeyde önemli olan bir başka konuyu da gündeme getirmektedir. Bu konu beslenme ve sağlıklı yaşam sorunlarını içermektedir. Dünyada, özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemde Amerika ve Avrupa ülkelerinde, beslenme ve sağlık bilgisi konuları üzerinde önemli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yeni yetişen nesillerin zihinsel gelişiminde beslenmenin önem

taşıması okul programlarının bu konuya ilgi duymasına neden olmuştur. Türkiye’de 1956’dan itibaren önemli çalışmalar yapılmaya başlanmış ve yeni program taslağı da beslenme konusuna ayrı bir önem vermiştir (1962 Program Taslağı).

1962 program taslağına niçin ihtiyaç duyulduğuna ilişkin açıklamalarda, sosyal eğitim alanını en çok ilgilendiren boyut olan geniş alan tasarımının ikinci devrede sürdürülmesine dönük olarak yapılan açıklamalardır. 1948 ilkökul program tasarısında, birinci devrede hayat bilgisi etrafında toplanan dersler bütüncül bir bakış yanında disiplinler arası bir anlayışı da beraberinde getirmişken, ikinci devrede bu disiplinlerarası yaklaşım bir yana bırakılarak bilimsel sınıflamaya ve konu esasına dayanan bir program uygulamaya konulmuştur. 1962 program taslağı bunu önemli bir sorun olarak belirtmekte ve ikinci devre için de derslerde belirli bir toplulaştırma yapılmasını gerekli görmektedir. Sosyal eğitim açısından bu ifadelerin uygulamadaki yansıması hayat bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri dersi olarak olmuştur. Sosyal eğitimle ilgili önemli bir boyut da yeni program tasarısının yerel imkânları ve yerel ihtiyaçları göz önüne alan bir anlayışı benimsemesi olmuştur. Öğretim ünitelerinin hazırlanmasında çocuğun ve yerel ihtiyaçların dikkate alınması ve böylece yaşam ile ders arasında gerekli bağlantının kurulması gerektiği, öğrenmenin çocuk için anlamlı bir hale gelmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Bu bağlam içerisinde, 1962 program taslağının 1926 program tasarısında başlayan pragmatist çizgiyi devam ettirdiği görülmektedir.

1962 program taslağı ölçme ve değerlendirme alanında da birtakım önemli vurgular getirmiştir. Özellikle 1948 program tasarısının uygulanma sürecinde ilkokullarda başarısızlık nispetinin fazla olmasının altında yatan temel neden olarak ölçme ve değerlendirme konusunda tasarımın yetersiz olması ileri sürülmüştür. Bu sıkıntıyı ortadan kaldırmak için yeni program taslağı, ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili öğretmenleri bilgilendirmeyi gerekli görmüştür (1962 İlkokul Program Taslağı, 9–10).

1962 program taslağının belirttiği bu gerekçeler aslında 1968 program tasarısının ortaya çıkışını açıklamaktadır. 1962 program taslağı üzerinde yapılan düzeltme çalışmaları 1968 ilkökul program tasarısını ortaya koymuştur. 1962 program taslağı “Türk Milli Eğitiminin Amaçları” başlığı altında -1948 program tasarısında olduğu gibi-

Spencercü bakış açısını korumaktadır. Toplumsal, insanlık ilişkileri, ekonomik hayat açısından belirli amaçlar sıralayan program taslağının sosyal eğitime dönük vurguları şu şekilde verilmiştir.

İlkokul, “Türkiye Cumhuriyetinin insan haklarına dayanan millî, demokratik, laik ve sosyal bir devlet olduğunu, Türkiye Devletinin ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün” teşkil ettiğini ve Dünya milletleri ailesinin şerefli ve yapıcı bir üyesi olduğunu çocuğa kavratmayı amaç bilir (1962 İlkokul Program Taslağı, 19).

1962 program taslağının sosyal eğitime yaptığı bu vurgu, aslında, 1926 program tasarısından itibaren süregelen temel ideolojik değerlerdeki vurguya işaret etmektedir. Eğitimin doktriner ve ideolojik amaçlar için kullanımı özellikle sosyal eğitim bağlamında çok yoğun bir biçimde kullanılmıştır. 1962 program taslağı bu özelliğı kendinden önceki tasarılar gibi devam ettirmektedir. Bu özellik 1968 program tasarısında da görülmektedir. 1962 program taslağı, yine sosyal eğitim bağlamında, demokratik boyutta getirdiğı açılımlar ile diğer program tasarılarından farklılık göstermektedir. “Her insanın bir değer olduğunu” kavratmayı önemli bir amaç olarak kabul eden program taslağı kendi içinde bazı çelişkileri de beraberinde getirmektedir.

1962 program taslağındaki en önemli noktalardan biri de diğer program tasarılarında bulunan pragmatist çizgiyi biraz daha ileri götürmesidir. Eğitimi hayat içindir anlayışı program tasarısında önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal eğitim dışında özellikle iş dersleri tam anlamı ile teknik beceriler üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin bir kısım teknik aletleri kullanmasının yanında; duvar, sıva, dam ve kerpiç işlerinin yapılması, basit taş duvar onarımları, yol tesviyesi gibi pratik beceriler program taslağında önemle vurgulanmıştır. Böylece, 1948 program tasarısına yönelen en önemli eleştirilerden olan köy hayatına katkı boyutu taslağına eklenmiştir. 1962 program taslağı, çerçeve bir program olma özelliğı taşımasından dolayı, öğretmene geniş bir inisiyatif hakkı tanımaktadır. Öğretmen yaşanan çevrenin özelliklerine göre taslaktan istediğı konuları alarak, o konu ile ilgili ünite planı hazırlama ve bu ünite planına göre günlük plan organize etmektedir. İlkokul dördüncü sınıf sosyal eğitim program taslağı, hayat bilgisi ve toplum ve ülke incelemeleri adındaki iki derste verilmiştir. Toplum ve ülke incelemeleri dersinin amaçlarından ilk ikisi dersin felsefesine işaret etmektedir.

1- Türk çocuğunu ailesine, ulusuna, yurduna, Türk Devrimlerine ve ülkelerine bağlı, çalışkan, araştıran, inceleyen, fedakar ve fazilet sahibi iyi bir yurttaş, mükemmel bir insan yetiştirmek.

2- Çocuklara şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını duyarak Türk Ulusunun geleceğine olan güvenlerini arttırmak ve onları Türk ulusunun ülkelerini gerçekleştirmek için için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek (1962 İlkokul Program Taslağı, 26).

1962 program taslağında toplum ve ülke incelemeleri dersi temel olarak tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin birleştirilmesi ile meydana getirilmiştir. Aslında bu aşamada tam bir kaynaşıklığın sağlanıp sağlanmadığı önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Geniş alan tasarımının sosyal eğitim program tasarımında kullanılması önemli bir aşama olurken, sadece üç dersten oluşan bir birleşim ve kaynaşıklık sorunları programda kendini göstermektedir. Sosyal bilgilerin disiplinler arası özgün bir alan olmasına karşın 1962 program taslağı üç dersi ayrı ayrı düşünmektedir. Bundan dolayı yurttaşlık bilgisine ait olan konularda dikkat edilecek noktalar üzerinde uzun bir açıklama verilmiştir. Diğer taraftan, sosyal bilgilerin pek çok disiplin ile ilgili özgün bir alan olması dikkatlerden kaçmıştır. Program geliştirme açısından ise, sosyal eğitim program tasarımının amaçları öğrencilerin ulaşması gereken noktalardan çok öğretmenin görevlerini belirtmektedir. 1962 program taslağının tespit edilen eksikleri 1968 program tasarımında giderilmiş ve sosyal eğitim program tasarısı sosyal bilgiler dersi altında yeniden örgütlenmiştir.

1962 program taslağı üzerinde yapılan düzeltmeler ışığında 1968 ilkokul program taslağı yürürlüğe girmiştir. Sosyal eğitim bağlamında ele alındığında, 1968 program tasarımının en önemli özelliği ülke ve toplum incelemeleri dersinin sosyal bilgiler olarak isim değiştirmesi ve tasarıda yer almasıdır. 1968 program tasarımında sosyal eğitimin temeli olan sosyal bilgilerin yapısını anlamak için program tasarımının geneline bakmak gerekmektedir.

Program tasarımında yer alan bütün derslerin amaçlarını biçimlendiren, tasarımın başında yer alan Türk Millî Eğitimi'nin amaçları kısmında -1948 ilkokul program tasarımında olduğu gibi- toplumsal, kişisel ve ekonomik açıdan amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlar doğrultusunda ilköğretimin amaçları sıralanmıştır. İlköğretimin amaçları da kendi içinde dört ana bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler sırasıyla kişisel, insanlık

ilişkileri, ekonomik hayat ve toplum hayatı başlıkları ile verilmiştir. Sosyal eğitim bağlamında bu amaçlar ele alındığında, 1926 program tasarısı ile başlayan pragmatik eğilimin devam ettiği ve ideolojik vurguların önceki program tasarılarına kıyasla azaldığı görülmektedir. Sosyal eğitimin temel amaçları içerisinde, bireyin toplumsallaşması ve bu toplumsallaşma sürecinin sonunda üretken ve etkili bir vatandaş olması yer almaktadır. Bu açıdan ele alındığında, ilköğretimin amaçları içerisinde yer alan ve toplum hayatı ile ilköğretimin ilişkisini vurgulayan kısım sosyal bilgiler aracılığıyla verilecek olan sosyal eğitimin temel özelliklerini betimlemektedir. Buna göre, 1968 ilkokul program tasarısının toplumsal açıdan beklentileri şöyle ifade edilmiştir:

İlkokul çocuğa, Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir devlet olduğunu, Türkiye Devleti'nin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün teşkil ettiğini ve dünya milletleri ailesinin şerefli ve yapıcı bir üyesi olduğunu kavratmayı amaç bilir (1968 İlkokul Programı: 3).

Bu ifadelerde de görüldüğü gibi, sosyal açıdan program tasarısı–daha önceki program tasarılarında olduğu gibi- belli başlı ideolojik değerleri vurgularken yeni birtakım kavramları da gündeme getirmektedir. Demokrasinin sadece bir yönetim tarzı olmadığı; fakat bir yaşama şekli olduğu özenle belirtilmektedir.

1968 program tasarısı, Dewey pragmatizminde ifadesini bulan ve temel bir ilke olan okul ve yaşam ikilemini (dualizm) pragmatik bir perspektifle ele almıştır. İlkokulun gerçek bir topluluk olması ve bu topluluk içerisinde demokratik yaşayışın uygulanması özenle belirtilmiş ve bunun kazandırılması için yaparak- yaşayarak öğrenme yolu önerilmiştir. Tasarıda demokratik yaşayışın bu kadar önemle vurgulanmasının temel nedenlerinden birisi, 1961 Anayasasında ifade edilen demokratik ve özgürlükçü bakış açısı olmaktadır. Pragmatist felsefe bu anlayış için önemli bir kavramsal çerçeve sağlamaktadır.

1968 program tasarısında derslerin amaçlar ve ilkeler ile bağlantılı bir biçimde ele alınması önemle belirtilmiş ve davranış değişikliği konusu önemle vurgulanmıştır. Böylece, 1968 program tasarısı psikolojik olarak davranışçı bir temel etrafında öğrenme sürecini açıklamaktadır. Bu anlayış bütün öğrenme etkinliklerinin temeli olmuş ve “davranış değişikliği sağlandığı zaman öğrenme gerçekleşiyor” ifadesi programda yer

almıştır. Sosyal eğitim bağlamında 1968 program tasarısının en önemli özelliği, geniş alan tasarımına uygun bir sosyal bilgiler dersinin bulunmasıdır. Geniş alanlar tasarımı hayat bilgisi ve sosyal bilgiler için temel tasarım biçimi olurken, program genelinde derslerin birbiriyle ilişkisi önemli bir nokta olarak vurgulanmıştır. Felsefe olarak pragmatist geleneği koruyan, psikolojik olarak davranışçı yaklaşımı benimseyen, sosyolojik olarak Spencercı bir çizgisi olan kaynaşıklık prensibini önemle vurgulayan ve öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimseyen 1968 program tasarısı bu özellikleri ile önemli bir metin olmaktadır. Bu verilen özelliklerle uyumlu olarak program tasarısı kendisini “çerçeve program” (s.19) olarak nitelendirmektedir. Çerçeve program öğretmene çok daha fazla inisiyatif tanıyan ve açıkçası öğretmeni bir program geliştirmeci kimliğine sokan bir yaklaşımı belirtmektedir. Konular ana ve alt başlıklar halinde verilmekte ve alt başlıktaki ünitelerin detaylandırılması, ünitelere göre hedeflerin oluşturulması ve öğrenme fırsatlarının hazırlanması öğretmene bırakılmaktadır. Demokratik yaşam sadece arkadaşlık ilişkileri bağlamında değil, öğretmen ve öğrenci ilişkisinde ve derslerin planlanması noktasında da ele alınmaktadır. Öğrencilerin öğretmenin yapacağı günlük plana katkıda bulunması programda özenle vurgulanmaktadır (1968 İlkokul Programı: 68).

Sosyal bilgiler bölümüne dersin amaçları ile başlanmıştır. Dört ana başlık altında toplam 28 amaç sıralanmıştır. 1962 taslağından farklı olarak amaç ifadeleri öğrencinin yapacağı davranışlar olarak ifade edilmiştir. Bu amaç ifadeleri içerisinde 12 adet amaç ifadesi yurttaşlık görevleri başlığı altında toplanmıştır. 1968 ilkokul program tasarısında sosyal bilgilerin sadece tarih, coğrafya ve yurttaşlık derslerinden oluşturulması ve diğer disiplinlerin (ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji vs.) görmezden gelinmesi önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

3.1.4 1968-2004 Arası Dönemde Türkiye’de Sosyal Eğitim Uygulamaları ve Program Tasarılarına Yansımalar: Ekonomi ve Eğitim

1968 ilkokul program tasarısının uygulamaya konulmasından sonraki yıllarda program üzerinde değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler genelde içerik üzerinde yapılan düzenlemelerden oluşmuştur. Türkiye’de 15 Ağustos 1997 tarihinden itibaren sekiz yıllık zorunlu eğitim kabul edilmiştir. Böylece, Cumhuriyetin başından itibaren

beş yıl olan ilköğrenim süresi sekiz yıla çıkmış ve ilkokul ilköğretim okulu olmuştur. 1968 program tasarısından hareketle 1997 yılında ilköğretim program tasarısına hedef ve davranışlar ilave edilmiştir.

Özellikle 2000 yılından sonra yeni bir program tasarısının geliştirilmesi sık sık ifade edilmeye başlanmıştır. 1968 program tasarısının 21. yüzyıl vatandaşları için yetersiz olduğu ve yeni bir bakış açısı ile yeni bir program tasarısının geliştirilmesi konusu gündeme gelmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı yeni bir ilköğretim program tasarısı hazırlamak için girişimlere başlamıştır. Bu yeni tasarının geliştirilmesinde etkili olan sosyal ve felsefi eğilimlerin incelenmesi program tasarısının doğasını anlamada yardımcı olacaktır.

3.1.4.1 2004 İlköğretim Program Tasarısının Hazırlanmasına Etki Eden

Sosyal ve Felsefi Eğilimler

1968 sonrası Türkiye'sine bakıldığında en önemli atılımların ekonomi alanında yapıldığı görülmektedir. Özellikle 1980 sonrası dönemde iktisadi alanda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Telekomünikasyon yatırımları ve bilgisayarların iş dünyasına girmesi ile endüstriyel kuruluşlar özellikle bilgi teknolojileri konusunda donanık bireylere ihtiyaç duymaya başlamıştır (Bozkurt,2005:26). İşletmelerin yönetim tarzlarında da büyük değişimler yaşanmış ve uluslararası ortaklıklar yaygın bir hal almıştır. Serbest piyasa ekonomisi büyük bir hızla gelişmeye başlamıştır. Yeni değerler gündeme gelmiş ve ne yazık ki okullar bu değişime ayak uyduramamıştır. Ülke genelinde iktisadi anlamda büyük bir değişim sürerken dünyada da önemli siyasi gelişmeler olmuştur. Sovyetler Birliği'nin yıkılması ve tek kutuplu dünya düzeni yeni bakış açılarını gündeme getirmiştir. Bunlardan en önemlisi ise küreselleşme adı verilen olgudur. Küreselleşme denilen bu olgu pek çok değişim çabasına neden olmuştur (Bozkurt,2005:24).

1960'ların ikinci yarısından itibaren sosyal bilimciler Amerika'da ve Japonya'da toplum yapısında önemli bir değişim süreci olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu değişim süreci değişik kavramlarla ifade edilmiştir. Amittai Etzioni bu değişim sürecine modernlik sonrası çağ ismini verirken Peter F.Drucker ise "Bilgi Toplumu" ifadesini uygun görmüştür (Bozkurt, 2005: 20). Aslında burada verilen bilgi toplumu kavramı

doğrudan doğruya küreselleşme sürecini işaret etmektedir. Bu yeni dönemde ekonomide bilgi işçiliği kavramı gündeme gelmiştir (Drucker, 1994, 16 dan akt. Bozkurt,2005: 25). Kol gücünden ziyade beyin gücüne dayalı çalışmalar önem kazanmış ve bilgi teknolojisine yatırım en önemli gelişim aracı olarak ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, 1990'lı yıllardan itibaren internetin etkili bir unsur olması ise yeni bir ekonomi alanının doğmasına neden olmuştur.

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde ise yeni bakış açıları ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık olarak adlandırılan bu bakış açısı öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını savunan bir felsefeye dayanmaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecini açıklayan pozitivist davranışçı felsefe yerine yeni bir perspektif getiren yapılandırmacılık, eğitim alanında çalışan bilim adamları tarafından farklı çalışmalara konu edilmiş ve olumlu sonuçlar alınmıştır (Yurdakul, 2004: 103).

TÜSİAD'ın 1990 yılında yayınladığı “Türkiye’de Eğitim” isimli eser, Türkiye’de özel sektörün eğitimle ilgili düşüncelerini açıkladığı önemli bir metindir. Yukarıda ifade edilen hususların kapsamlı bir biçimde yer aldığı bu metin temelde iş dünyasının eğitim sektöründen beklentilerini ifade etmektedir. Bu raporda üzerinde önemle durulan hususlardan biri de bilgi çağının gereklerine uygun bireylerin yetiştirilmesi için bilgi çağına duyarlı bir programın geliştirilmesidir (Baloğlu, 1990).

Bütün bu gerçekler ve beklentiler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim okulları için yeni bir program tasarısı için çalışmalara başlamıştır. 2004–2005 öğretim yılında deneme çalışması yapılan program tasarısının geliştirilmesi için gerekçeyi bakanlık şu şekilde ifade etmiştir.

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü” en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır. Dünyada bilginin önemi hızla artarken, “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Belirtilen hızlı değişim ve gelişim ile

hâkim olmaya başlayan küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri olduğu da açıktır. Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. “Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır.” Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenmeyi” esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zeka işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır. Avrupa Birliğine üyeliği bir devlet politikası hâline getirmiş olan ülkemiz, gerek “Kalkınma Plânlarında” gerek AB'ye sunduğu “Ulusal Programlarında” eğitimde kalitenin ve seviyenin artırılması hususunu, kısa ve orta vadeli önceliklerde önemle vurgulamıştır. Bugün ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde okullaşma oranları AB ülkelerinde yüzde 100'e ulaşmış olduğu hâlde, bu oran 1999-2000 öğretim yılı itibarıyla ülkemizde ilköğretimde yüzde 87,6, orta öğretimde ise yüzde 59,4 dür. Yükseköğretimdeki okullaşma oranı AB ülkelerinde ortalama yüzde 43 iken bu oran ülkemizde yüzde 29 seviyesindedir. Toplam eğitim harcamalarının GSMH'ya oranı AB ülkeleri için ortalama yüzde 5, OECD ülkeleri için ortalama yüzde 6, ülkemizde ise 1999 yılı itibarıyla yüzde 3,9 dur. Bu durumuyla eğitimimizin kalitesi, uluslararası geçerliliği ve kabul edilirliliği sorgulanır durumdadır. (http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html)

Yukarıdaki alıntıda belirtildiği gibi, küreselleşmenin yoğun olarak yaşandığı ve Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecini resmi bir devlet politikası haline getirdiği bu süreç içerisinde eğitimin durumu, bilgi çağı toplumunun çok gerisindedir. Bakanlık bu gerekçeden yola çıkarak yeni bir program tasarısı hazırlamaya başlamıştır. 2004 program tasarısında sosyal, bireysel ve ekonomik temellerden hareket edilerek öğrencilerin kazanması gereken yeterlilikler sıralanmıştır. İçerik düzenlemesinde ise birtakım ilkeler verilmiştir. Öğrencilerin gerçek hayatın parçalara bölünmesi yolu ile oluşturulan dersleri algılamakta zorlandıkları belirtildikten sonra, gerçek hayatın parçalara bölünmesi yaklaşımının hayat ile bağlantı kurulmasını engellediği vurgulanmıştır. Böylece program tasarısında pragmatist geleneğin devam ettirildiği önemle belirtilmiştir. Hedef davranış

ifadesinden vazgeçip kazanım ifadesini benimseyen tasarı klasik ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yanında alternatif ölçme araçlarının kullanılmasını teşvik etmiştir (2004 Sosyal Bilgiler Programı).

2004 ilköğretim program tasarısında izlenen program geliştirme modelinde ihtiyaçların belirlenmesinin ardından genel hedeflerin belirlenmesi, alan ile ilgili kavram ve ilkelerin belirlenmesi, öğrenme alanları ve alanı kapsayan kazanımların belirlenmesi, öğrenme alanlarının kapsadığı temaların/ ünitelerin belirlenmesi, (bu aşamada diğer alanlarla bağlantılar ve kavram haritalarının oluşturulması da yer almıştır) ve paydaşlarla paylaşım, materyal geliştirme, onaya sunma ve tasarımın denenip izlenmesi gibi basamaklar yer almaktadır.

2004 ilköğretim program tasarımının geneli hakkında yapılan bu açıklamaların ardından sosyal eğitim alanına bu yeni tasarımın getirdiği yenilikleri ve sosyal bilgiler program tasarımının içeriğinin nasıl yapılandırıldığını anlamak daha kolay olacaktır.

3.1.4.2 2004 İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Program Tasarısı ve Sosyal Eğitim

2004 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler program tasarımının sosyal eğitim alanına getirdiği en önemli yenilik, sosyal bilgiler ile ilgili yeni ve kapsamlı bir tanım getirmesidir. 1962 ve 1968 program tasarılarında tarih, coğrafya ve yurttaşlık alanlarının birleştirilmesi ile ortaya çıktığı ileri sürülen sosyal bilgiler, 2004 program tasarımının getirdiği tanımla kendine özgü bir yapısı olan disiplinler arası bir alan olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (2004 Sosyal Bilgiler Programı, 51).

Yukarıdaki tanımda açıkça görüldüğü gibi, sosyal bilgiler on ayrı akademik alanın geniş alan tasarımına uygun bir biçimde kaynaştırılarak ortaya konulması ile oluşan disiplinlerarası bir alandır. Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine

yardımcı olmak ifadesi ise, 1926 program tasarısında ifadesini bulan “Bireyin muhitine faal bir biçimde intibak ettirilmesi”(1926 İlkokul Programı:3) anlayışını yansıtmaktadır. Böylece, 2004 program tasarısı da kendinden önceki tasarılar gibi pragmatist bir temele sahip bulunmaktadır. Program tasarısının geneli ile ilgili açıklamalar irdelendiğinde, tasarının demokratik bir pragmatist eğilimi olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler program tasarısı, 1968 ilkokul program tasarısından farklı olarak, sosyal bilgiler öğretiminde sadece vatandaşlık aktarımını değil, diğer iki önemli gelenek olan sosyal bilim olarak sosyal bilgilerin öğretilmesi ve eleştirel düşünme becerisi olarak sosyal bilgiler öğretimi olarak ifade edilen iki önemli geleneği de dikkate almıştır. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı program tasarısında şu şekilde ifade edilmiştir:

Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (2004 Sosyal Bilgiler Programı: 52).

Sosyal bilgiler program tasarısının diğer program tasarılarından farklı olarak sosyal eğitime getirdiği yeniliklerden biri de tasarının belli bir vizyona sahip olmasıdır. Vizyon ifadesi “en basit anlamda programla ilgili bütün eylemlere yol gösteren bir pusula” olarak tanımlanabilir (Robbins ve Alvy, 2004: 1). 2004 sosyal bilgiler program tasarısının vizyonunun temelini Atatürk ilke ve devrimleri oluşturmaktadır.

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını 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 (2004 Sosyal Bilgiler Programı: 50).

Tasarıda verilen vizyon ifadesinde dikkati ilk çeken noktaların başında; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerileri ve karar verme yetisi gelmektedir. Bu yeteneklerin ilk sırada gelmesinin altında yatan temel neden, küreselleşme ve bilgi

toplumu olgusunun toplumsal yaşam üzerindeki etkisidir. Bilgi toplumunda bireylerden beklenen bilgiyi aynen alıp ezberlemek değil tam tersine bilgiyi yorumlayan, bu bilgiden farklı anlam örüntüleri ortaya çıkaran, elde ettiği bilgiyi hayatta kullanabilen ve bu bilgi ile yeni bilgi örüntüleri üretebilen bireyler olmaktadır. Bu bir anlamda sentez yeteneği gelişmiş bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Diğer taraftan, yaratıcı düşünme becerileri ise sosyal eğitimin bir diğer omurga noktası olmaktadır. Bilgi çağında ayakta kalmanın en önemli koşullarından birisi de yaratıcı düşünme becerisine sahip çalışanlara sahip olmaktır. Büyük sanayi işletmeleri artık sadece basit bir biçimde mekanik el becerilerine sahip çalışanlar yerine yaratıcı ve sorgulayan çalışanlar talep etmektedirler. Bu durum son günlerde o kadar aşırı boyutlara ulaşmıştır ki bundan sadece on beş yıl önce lise mezunu bir kişinin istihdam edildiği makine operatörlüğü alanına, şimdi yaratıcı düşünme becerilerini ölçen ölçeklerin uygulandığı uzun mülakatlardan sonra personel alınmaktadır. Zihni becerilerini etkili bir biçimde kullanabilen bir çalışan işletmenin en önemli güç kaynağı olmaktadır. 1968 program tasarısı ile karşılaştırıldığında 2004 sosyal bilgiler program tasarısı ekonomi alanında çok daha duyarlılık gösteren bir program olarak görülmektedir.

Vizyon ifadesinde geçen “Sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış” ifadesi ise disiplin temelli program tasarısını akla getirmektedir. Öğrencinin bilgiyi edinirken o bilgi alanında çalışan bilim adamlarının kullandıkları yöntemleri kullanması gerektiği iddiasına dayanan disiplin merkezli program tasarımı özellikle 1950 sonrası dönemde etkili olmuştur.

Program tasarısındaki vizyon ifadesi bir başka açıdan irdelendiğinde, Avrupa Birliği değerlerini de benimsemiş bir durumdadır. Sosyal katılım ve sosyal yaşamda etkin vatandaşların yetişmesi düşüncesi ve Türk kültür ve tarihi ile ilgili tutucu bir düşünce yapısından ziyade daha bilimsel bir tavır ile bu konunun ele alınması, 2004 sosyal bilgiler program tasarısında yer alan Avrupa Birliği değerlerine işaret etmektedir. Demokratik değerlerin tam anlamı ile benimsenmesi ise, 1924’ten itibaren etkisini hissettiren ve 2004 program tasarısına kadar gelen süreç içerisinde yer alan program tasarılarında bulunan ideolojik vurgunun silinmesi açısından çok büyük önem taşımaktadır. Böylece 2004 program tasarısı demokratik bir pragmatizmi benimsemektedir.

2004 sosyal bilgiler programı tasarısı yukarıda verilen vizyon ifadesi doğrultusunda on iki madde halinde dikkate aldığı noktaları sıralamaktadır. Burada ilk verilen madde her öğrencinin kendine özgü bir yapısının olduğunun kabulüdür. Böylece tasarısı daha baştan itibaren ideolojik bir biçimde bütün bireyleri tek bir potada eritmek gibi bir hedefinin bulunmadığını tam tersine her bireyin kendine özgü bir biçimde gelişim sürecini devam ettirmesine yönelik demokratik bir atmosferin işaretlerini vermektedir.

2004 sosyal bilgiler program tasarısının sosyal eğitim alanına getirdiği bir diğer yenilik ise, diğer program tasarılarında sadece basit ifadeler ile belirtilen entelektüel becerileri ayrıntılı bir biçimde incelemesi ve bunları tasarıda vurgulamasıdır. Bu beceriler şu şekilde sıralanmıştır: eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim ve empati becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi sosyal katılım becerisi. Tasarı bu becerileri sıraladıktan sonra bu becerilerin göstergesi sayılan ifadeleri de kapsamlı bir biçimde örneklendirmiştir.

Sosyal eğitim alanındaki bir diğer yenilik ise öğrencilere değerlerin kazandırılması yönünde yapılacak çalışmalarla ilgilidir. Her bir ünite içerisinde hangi değerlerin verilmesi gerektiği tasarıda kapsamlı bir biçimde açıklanmıştır. Böylece sosyal eğitimin sadece zihinsel yeteneklerin geliştirilmesi noktasından değil bireylerde birtakım duyuş ve hislerin geliştirilmesi yolu ile verilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

2004 program tasarısı–bugüne kadar çokça değinilen; fakat somut olarak fazlaca etkili olmayan bir beceri olarak- kütüphane kullanma becerisine somut bir biçimde işaret etmektedir. Not alma becerilerinin kazandırılması, kavram haritalarının kullanılması ise sosyal eğitim alanına getirilen önemli katkılar olmaktadır.

2004 sosyal bilgiler program tasarısı üzerine verilen bu açıklamalardan sonra dördüncü sınıf sosyal bilgiler program tasarısının içeriği incelenecek ve ardından program tasarısına dönük eleştiriler verilecektir.

2004 sosyal bilgiler program tasarısı temel olarak dokuz üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler sırası ile: Birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, üretim, tüketim ve dağıtım, bilim, teknoloji ve toplum, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler, güç, yönetim ve toplum ve küresel bağlantılar. Verilen bu dokuz ünite kendi içerisinde kazanımları içermektedir. Bu dokuz ünite içerisinde toplam kırk altı adet kazanım ifadesi yer almıştır. Her bir kazanım diğer dersler ile iliştilirilmiş, böylece sosyal bilgiler program tasarısı diğer dersler ile ilişkilili bir yapıya kavuşmuştur. Bu açıdan bakıldığında, ilköğretim birinci devre tasarısının bütünü korelasyon tipi tasarıma uygun biçimde hazırlanırken, sosyal bilgiler program tasarısı geniş alan tasarım biçimine uygun olarak hazırlanmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme teorisine uygun olarak hazırlandığı ileri sürülen 2004 program tasarısı çok defa gündeme getirilmiş ve sanki eğitimde büyük bir devrim niteliğinde bir eğitim reformu yapıldığı izlenimi kamuoyunda yaratılmıştır. 1968 program tasarısı çok yoğun bir biçimde eleştirilmiş ve bu eleştirilerde çoğu zaman sağlam ve bilimsel argümanlar kullanılmamıştır. Bu eleştirilerden en yaygın olanlardan biri, 1968 programının katı davranışçı yapısı olmuştur. Oysa, 1968 program tasarısı sadece ayrıntılı açıklamalardan oluşan çerçeve program özelliği göstermektedir. Diğer taraftan, 1968 program tasarısı Bloom taksonomisine uygun olarak da hazırlanmamıştır^{**}. Bu bağlamda, katı davranışçı olarak tenkit edilmesinin aslında çok fazla bir anlamı yoktur. Çünkü, Türkiye’de hazırlanan program tasarıları içerisinde 1968 program tasarısı üzerinde yapılan tadilatlarla oluşturulan 1998 program tasarısı dışında Bloom taksonomisine uygun davranışçı yaklaşımla hazırlanan başka bir sosyal bilgiler program tasarısı yoktur.

2004 program tasarısının tanıtımında sık sık kullanılan öğrenci merkezli yaklaşım ifadesi ise, teorik açıdan pek çok sorunu gündeme getirmektedir. Önceden belirlenen hedeflerden ve eğitim durumlarından oluşan bir program tasarısının sadece öğrencilere yaptırılan etkinliklerle öğrenci merkezli olması program teorisi açısından sıkıntılı bir durum yaratmaktadır. 1926 ilkokul program tasarısından beri hemen hemen bütün

^{**} Burada Bloom Taksonomisi ifadesi ile, derslerin her birindeki üniteler için hedeflerin taksonomiye uygun olarak aşamalı bir şekilde sıralanması, öğrenme fırsatlarının belirlenmesi için önerilerin sıralanması ve her bir ders için üniteler bağlamında değerlendirme etkinliklerinin yer alması kast edilmiştir.

program tasarıları öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını işaret etmiştir.^{††} Öğrenci merkezli program tasarılarının temel özelliği, öğrenme sürecinde hedeflerin ve ders planlamasının öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından yapılmasıdır. Böyle bir tasarım biçiminde önceden belirlenen hedefler yerine çok genel bir çerçevede öğretmenin elinde bulunmakta ve öğretmen belirlenen araştırma ünitelerinde bu hedefleri öğrencilerle beraber işlemektedir. Öğretmen bu süreç içerisinde bir program geliştirme uzmanı olarak çalışmakta ve yıllık düzeyde üniteler hazırlayarak bunları öğrenme ortamına getirmektedir. 2004 ilköğretim program tasarısında ise, böyle bir yapı bulunmamaktadır. Diğer taraftan, hedef ya da davranış yerine kazanım ifadeleri getirilmiştir. Böyle bir yaklaşımın temel hedefi, tasarımın davranışçı bir çizgide hazırlanmadığı imajını vermektir. Kazanım olarak verilen ifadeler ise spesifik davranış örüntüleri yerine çok daha genel davranış ifadelerinden oluşmaktadır.

2004 program tasarısının yapılandırmacı bir bakış açısı ile hazırlandığı ileri sürülmektedir. Yapılandırmacılık, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını vurgulayan stratejilere dayanmaktadır. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve problem temelli öğrenme yaklaşımları yapılandırmacı yaklaşıma uygun yaklaşımlar olarak ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, sosyal bilgiler program tasarısının bu yaklaşımları tam anlamıyla ne derecede hayata geçirdiği önemli bir pedagojik sorun olarak belirmektedir. Öğretmenlere verilen kılavuz kitaplarda ve internet ortamındaki kaynaklarda yukarıda geçen temel stratejilere ilişkin kapsamlı hiçbir şey verilmemiş, ve öğrencinin sadece etkinlik kitabındaki etkinlikleri yapması tasarıya yapılandırmacı bir kimlik vermek için yeterli görülmiştir.

Sosyal bilgiler program tasarısı ile ilgili bir diğer problemlilik alan program geliştirme süreci ile ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Kurulan program geliştirme komisyonlarının çalışmalarının ürünü olduğu öne sürülen bu program tasarılarının ne derecede program geliştirme ilkelerine uygun yapıldığı önemli bir sorundur. Sosyal bilgiler program tasarısının ne derece ülke gerçeklerinden yola çıkılarak hazırlandığı önemli bir sorun olmaktadır. Derviş'e göre (11.09.2004: Evrensel) yeni sosyal bilgiler programında,

^{††} Özellikle sosyal eğitim boyutunda 1926 programının coğrafya bölümünde verilen Mümaresse defterleri temelde öğrencinin etkinlikte bulunmasına yönelik güzel bir örnek olmaktadır. Bknz 1926 İlkemtep Müfredat Programı, 1926.

Mevcut programdan farklı olarak yeni programda dokuz öğrenme alanı belirlenmiş. Bu öğrenme alanlarının hemen hepsi kaynak belirtilmeden ABD'deki National Council for the Social Studies'in (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi) 1994 yılında hazırladığı Curriculum Standards for Social Studies (Sosyal Bilgiler İçin Öğretim Programları Standartları) kitabındaki on tematik standarttan alınmış. Bu konsey ABD eyaletlerinde okutulmak üzere sosyal bilgiler dersi için program öneriyor. (<http://www.evrensel.net/04/09/11/kose.html>)

Program geliştirme her ülkenin kendi kültürel bağlamı içerisinde yürütülmesi gereken çok geniş katılımlı bir çalışma sürecidir. Program tasarılarının başka bir ülkedeki tasarımın yapısına dayandırılıp ünite başlıklarının alınması ve içeriğin yabancı bir program tasarımından Türkçeye çevrilip Türkiye koşullarına uydurulması program geliştirmeden çok program değiştirme kavramı ile ifade edilmektedir. Her ülkenin ayrı bir sosyal yapısının olması ve farklı sosyo ekonomik koşulları barındırmasından dolayı programların geliştirilmesinde sosyoloji, antropoloji gibi disiplinlerin bilimsel verilerinden geniş ölçüde yararlanılması gerekmektedir. İlerlemiş bir ülkenin program tasarımının başka bir topluma adaptasyonu çoğu zaman başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Program geliştirme çalışmalarında şüphesiz farklı ülkelerin tecrübelerinin irdelenmesi ve geçirdikleri sürecin analiz edilmesi çok önemli kazanımlar sağlayabilir ancak, ülkelerin program geliştirme sürecinin değil de programlarının adapte edilmesi önemli sosyal ve iktisadi sorunlara neden olabilir.

2004 sosyal bilgiler program tasarısı ölçme ve değerlendirme açısından da yeni uygulamalar getirmiştir. Özellikle öğrenci ürün dosyalarının yaygın bir biçimde sosyal bilgiler dersinde kullanılması önemli bir kazanım olarak belirtilebilir. Ancak, kılavuz kitaplarda verilen yetersiz açıklamalar yüzünden öğrenci ürün dosyalarının tam ve etkili bir biçimde kullanımında birtakım sorunlar yaşanması da muhtemeldir.

SONUÇ

Sosyal eğitimin önemli bir parçası ve bir öğretim alanı olarak sosyal bilgilerin gelişim sürecini, bu gelişim sürecinde toplumsal ve felsefi yönelimlerin program alanına etkilerini ve bunların Türkiye’de 1924–2004 arasında uygulanan sosyal bilgiler program tasarılarına olan etkilerini inceleyen bu çalışmanın ulaştığı sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

1. Program tasarıları dinamik yapıya sahip örüntülerdir. Bu özelliği ile program tasarıları içinde yaşanan toplumda meydana gelen sosyal, iktisadi ve siyasi gelişmelerden yoğun bir biçimde etkilenmektedir. Toplum içinde meydana gelen büyük değişimleri anlamlandırmak, yorumlamak, bu değişimlerin doğasını açıklamak temelde felsefi bir tavrı ve eylemi gerekli kılmaktadır. Felsefi eylem toplumsal değişim ile ortaya çıkmaktadır. Yaşanılan sürecin yorumlanması ile yeni perspektifler ortaya koyan felsefi eylem birtakım düşünce okullarının kurulmasına neden olmaktadır. Bu düşünce okulları ise ortaya koydukları perspektif ile bilgi, varlık ve yaşam ile ilgili her alanda düşünceler ileri sürmektedirler. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Felsefenin eğitim ile ilgili sorunları üzerinde duran alan eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi, toplumsal değişim sürecinin anlamlandırılmasıyla ortaya konulan perspektifin sistematize edilmesi ile eğitim ve öğretimle ilgili problemleri anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu problemlerin başında ise, ne öğretelim? niçin öğretelim? ve nasıl öğretelim? sorularına verilen cevaplardan oluşan program tasarısı gelmektedir. Buradan hareketle, program tasarılarına etki eden felsefi akımların ortaya çıkması ile sosyal değişim olgusu arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal değişim olgusunun felsefi bir açıdan yorumlanması yapılmadan program tasarılarının etkili bir teorik temele dayanması mümkün değildir. Dolayısıyla program tasarısı geliştirme çalışmalarında ilk olarak yapılması gereken etkinlik, sosyolojik ve felsefi bir etüt olmalıdır. Aksi halde yapılan çalışmaların program geliştirme çalışması olup olmadığı önemli bir problemidir.

2. Sosyolojik ve felsefi araştırmanın sunduğu veriler ışığında program tasarısının geliştirilmesi için gerekli teorik zemin hazırlanmaktadır. Program tasarısının gelişimi çok uzun bir süreç sonunda mümkün olmuştur. Çok uzun bir dönem, konu merkezli

tasarımlar ve ders kitabı baskınken, 18. yüzyıldan itibaren Avrupa merkezli yeni felsefi bakış açıları sayesinde ders kitabı merkezli program tasarımının eleştirisi başlamıştır. 1850'lerden sonra kıta Avrupa'sı merkezli pedagojik düşüncelerin Amerikalı eğitimciler tarafından incelenmesi ise alternatif program tasarımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda ilerlemeci eğitim düşüncesinin ABD'de yerleşmesinde Francis W. Parker önemli bir sima olmuştur. 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başlarında Amerika'da ortaya çıkan sosyal değişim ve teknik-iktisadi ilerleme yeni tasarım biçimlerini gündeme getirmiştir. II. Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde soğuk savaş ve silahlanma yarışı, uzay araştırmaları program tasarımlarını bir kez daha etkilemiş ve ilerlemeci eğilim yerini prennialist (*Daimicilik*) bir bakış açısına bırakmıştır. 1960'ların sonlarında ortaya çıkan öğrenci hareketleri, hümanistik-psikoloji çalışmaları ise prennialist (*Daimicilik*) program anlayışının bir dereceye kadar terk edilmesini sağlamıştır. 1980'lerin sonundan itibaren Dewey, Vygotsky gibi düşünürlerin yeniden incelenmesi ile yapılandırmacı öğrenme teorisi ortaya atılmış ve bir kez daha öğrenci merkezli tasarımlar gündeme gelmiştir. Böylece, program tasarımlarındaki değişimler toplumsal, teknik, siyasi ve iktisadi gelişmeler ile birebir örtüşük bir yapı göstermiştir.

3. Özellikle 18. yüzyılın ortalarından itibaren düzenli orduların kurulması ve bu ordulara kaynak olarak vatandaşların görülmesi vatandaş yetiştirmeye dönük bir bakış açısını gündeme getirmiştir. Bu bakış açısı dikkatleri okul programları üzerine çevirmiştir. Bireylerde sosyal kimlik inşası olarak tanımlanabilen sosyal eğitim devletler için yaşamsal bir öneme sahip olmuştur. Sosyal kimlik inşası olarak sosyal eğitim ilk olarak efsaneler, hikayeler, kahramanlık öyküleri şeklinde verilirken 19. yüzyılın ortalarından itibaren bu süreçte tarih, coğrafya ve din dersleri ağırlık kazanmaya başlamıştır. Sosyal bilgilerin akademik bir öğretim alanı olarak ortaya çıkmasında önemli bir rolü olan Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal eğitimin yapısı yoğun bir değişim göstermiştir. 19. yüzyılın sonlarına doğru Amerika'da meydana gelen göç olayları, teknolojik ve endüstriyel gelişim okullarda verilen sosyal eğitimin niteliğini tartışmalı hale getirmiştir. Ders kitabı merkezli ve hayattan kopuk bir sosyal eğitim anlayışına sahip olan Amerika'da bu süreç 1890'larda başlayan tartışmalarla alevlenmiştir. İlerlemeci felsefenin etkisi ile 1916 yılında toplanan bir komisyon ile sosyal eğitimin temeli olarak sosyal bilgiler bir ders olarak kabul edilmiştir. Sosyal

bilgilerin disiplinlerarası akademik bir alan olarak okul programlarına girmesi bu şekilde olmuştur. Sosyal bilgilerin Türkiye'deki gelişimi ise çok daha farklı bir seyir izlemiştir. Bu gelişim sürecinde Amerika'nın ve Amerikan eğitim düşüncesinin önemli bir katkısı olmuştur. Türkiye'de 1923-1948 tarihleri arasında konu merkezli bir yaklaşım sosyal eğitimde baskın iken, 1962'de program tasarısına giren ülke ve toplum incelemeleri dersi ile sosyal bilgilere doğru önemli bir adım atılmış, ve 1968 ilkokul program tasarısı ile sosyal bilgiler dersi program tasarısındaki yerini almıştır.

4. 1923-1938 yılları arasında üç ayrı ilköğretim okulu program tasarısı uygulanmıştır. 1924 ilkokul program tasarısı geçiş özellikleri gösteren bir programdır. Konu merkezlidir ve basit bir konu listesi görünümündedir. İdeolojik vurguların yoğun olmadığı fakat sosyal eğitim bağlamında tarih, coğrafya, malumat-ı ahlakiye ve vataniye gibi derslerin önemli yer tuttuğu 1924 ilkokul program tasarısı 1926'ya kadar yürürlükte kalmıştır. 1926 ilkokul program tasarısı o dönem içinde pedagojik açıdan önemli bir tasarıdır. Sosyal eğitim açısından hayat bilgisi dersi program tasarısında yer almış ve ilk defa Hayat bilgisi ve Türkçe dersleri geniş alan tasarımına uygun bir biçimde düzenlenmiştir. Öte yandan program tasarısının genelinde ise korelasyon tipi düzenleme biçimi hakim olmuştur. Hayat bilgisi derslerinde amaç ifadelerinin yer alması, hiç şüphesiz John Dewey'in etkisini gündeme getirmektedir. 1926 ilkokul program tasarısında ideolojik vurgular net bir biçimde sosyal eğitim derslerinde verilmiştir. Hayat bilgisi, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri sosyal eğitim dördlüsünü oluşturmuştur. Bu derslerde verilen temel ideolojik değerler milliyetçilik ve dayanışmacılık (*solidarizm*) olarak ifade edilmektedir. Bu özellikleri ile 1926 ilkokul program tasarısı ideolojik vurguların net bir biçimde yapıldığı ilk program tasarısı olarak kabul edilebilir. 1936 program tasarısında ise, sosyal eğitim içinde yer alan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinde konu merkezli tasarım biçimine uyulmuş, program tasarısının genelinde ise korelasyon tipi tasarım biçimi benimsenmiştir. 1939-1945 tarihleri arasında Avrupa başta olmak üzere dünyanın pek çok ülkesini etkileyen II. Dünya Savaşı, Türkiye'yi de etkilemiştir. Özellikle savaştan sonra dünya siyaseti çok farklı bir yapı kazanmıştır. 1945'ten sonra Sovyetler Birliği'nin Türkiye'den toprak talepleri ile başlayan siyasal süreç, Türkiye'nin ABD.'ye yaklaşmasını sağlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Türkiye'nin demokratikleşme sürecine dönük önerileri

doğrultusunda, Birleşmiş Milletler teşkilatına üye olmak ve Sovyetler Birliği tehdidiyle etkili mücadele edebilmek için, 1946'dan itibaren Türkiye'de çok partili hayata geçilmiştir. Ülkedeki bu demokratik değişim ilköğretim program tasarılarına da yansımış ve 1948 ilköğretim program tasarısı böyle bir atmosferde ortaya çıkmıştır. Geniş alan tasarımına dayalı hayat bilgisi ve konu merkezli tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinden oluşan sosyal eğitim program tasarısında demokratik eğilimler dikkat çekmektedir. 1950 sonrası dönemde başlayan endüstriyel ve zirai kalkınma ile Türkiye'nin çehresi değişmeye başlamıştır. 1953 senesinde dünya buğday üretiminde dördüncü olan Türkiye'ye yoğun bir dış kaynaklı yardım başlamış ve kara yollarının inşası önemli bir yatırım kalesi olmuştur. Fabrikaların artması, otomobil sayısındaki artış ve yoğun şehirleşme, göç olgusu Türkiye'yi etkileyen sosyal dinamikler olmuştur. 27 Mayıs 1960 müdahalesinin ardından 1962 program taslağı uygulamaya girmiştir. Bu aşamada, sosyal eğitim açısından önemli bir uygulama olarak ülke ve toplum incelemeleri adlı bir ders programa girmiş ve böylece 4.ve 5. sınıflarda konu merkezli tasarım biçiminden, geniş alan tasarım biçimine dayalı bir sosyal eğitim anlayışına geçilmiştir. 1968 yılında hazırlanan ilköğretim program tasarısı ise sosyal bilgiler dersini 4.ve 5. sınıflarda sosyal eğitimin temeli olarak kabul etmiştir. 1924 dışında, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968 ilköğretim program tasarıları pragmatist felsefeyi resmi felsefe olarak kabul etmiştir. Türkiye'de yukarıda verilen program tasarılarında pragmatizm sadece epistemolojik açıdan ele alınmış ve enstrümantalist bir bakış açısı kazanamamıştır. 2004 yılına kadar olan süreç içerisinde 1968 program tasarımının içerik boyutunda bir kısım değişiklikler yapılmış; ancak geniş kapsamlı bir program geliştirme çalışması yapılmamıştır. 1998 yılında EARGED tarafında yapılan çalışma ile ilköğretim okul ders program tasarılarına Tyler-Bloom rasyoneline dayalı hedef-davranışlar ilave edilmiştir. 1950'lerin ortalarında ortaya atılan Bloom taksonomisinin ancak 1998 yılında MEB'in ders program tasarılarında yer alması düşündürücüdür.

5. 1990'lı yıllara gelindiğinde Türkiye'de Avrupa Birliği'ne giriş konusunda yoğun çalışmalar göze çarpmaktadır. Öte yandan, 1980'lerden itibaren üretim araçlarında, üretim biçimlerinde, endüstriyel kuruluşların yönetiminde yeni ve farklı bir sistem olan bilgi teknolojileri kullanılmaya başlanmış ve internetin gelişimiyle sanayici ve iş adamları eğitimin niteliğini sesli bir biçimde tartışmaya başlamışlardır. Avrupa Birliği

perspektifi, Kopenhag kriterleri, küreselleşme süreci ve ülkedeki demokratikleşme eğilimi 1968 program tasarısının yeniden ele alınmasına neden olmuştur. Mili Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı felsefi açıdan pragmatist, öğrenme teorisi açısından yapılandırmacı olduğu öne sürülen yeni program tasarısını 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulama ile yürürlüğe koymuştur. Sosyal eğitim bağlamında sosyal bilgiler dersi sadece vatandaşlık aktarımı açısından değil, eleştirel ve bilgi üreten bir alan olarak geniş kapsamlı ele alınmıştır. Yeni program tasarısı sosyal bilgilerin tanımına da yeni bir yaklaşım getirmiştir. Sosyal bilgilerin sadece tarih, coğrafya ve yurttaşlıktan oluşmadığı, tam tersine disiplinlerarası bir alan olduğu ilk defa bu program tasarısında dile getirilmiştir. Bu program tasarısında açıkça NCSS'nin (*National Council of Social Studies- Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi*) ve Amerikan sosyal bilgiler geleneğinin açık bir etkisi görülmektedir. Öyle ki 4. sınıf program tasarısında yer alan üniteler ile NCSS'nin yayınladığı "Expectations of Excellence"(Mükemmellik için Beklentiler) isimli eserde verilen ünite başlıklarının bir kısmı birbirinin aynıdır. Örneğin, 4. sınıf program tasarısında beşinci öğrenme alanı Bilim Teknoloji ve Toplum iken NCSS'de sekizinci tema Science, Technology and Society, 4. sınıf program tasarısı, üçüncü öğrenme alanı İnsanlar, Yerler ve Çevreler iken NCSS'de üçüncü tema People, Places and Environments, 4. sınıf program tasarısı dördüncü öğrenme alanı Üretim, Tüketim ve Dağıtım iken NCSS'de yedinci tema Production, Distribution and Consumption olarak verilmiştir.

6. Program geliştirme çalışmalarının izlediği metodoloji hemen her ülkede aynı ilkelere bağlı olmasına karşın tasarlanan programlar her ülkenin kendi kültürel yapısını yansıtmaktadır. Felsefi ve sosyolojik analizler yapılmadan sadece Türkçeye çevrilerek yapılan program çalışmaları çok net ve verimli sonuçlar üretememektedir. 2004 ilköğretim program tasarısı yapılandırmacı bakış açısını dile getirmesine karşın, uygulamada yapılandırmacılığın yansıması olan proje tabanlı öğrenme, problem temelli öğrenme ve işbirlikli öğrenmeye dönük net bir bakış açısı görülmemektedir. Bütünüyle ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısını dikkate alıp çağdaş pedagojik düşüncelerin ışığı altında gerekli felsefi ve sosyolojik çalışmaların ortaya koyacağı teorik zemin üzerinde yapılacak program geliştirme çalışmaları, 21. yüzyıl için gerekli niteliklere sahip program tasarılarının ortaya konulmasını sağlayacaktır.

7. Sosyal bilgiler doğası itibariyle diğer derslerden farklı bir yapı göstermektedir. Kültürün bir sonraki kuşaklara aktarılmasında ve sosyalizasyonda önemli görevler üstlenen sosyal bilgiler dersi için yapılacak bir program geliştirme çalışması sadece belli başlı teknik süreçlerin uygulanacağı bir çalışmadan çok daha farklı bir yöntem izlemelidir. Bu yöntemde ilk olarak, alanın doğasını anlamayı sağlayan tarihsel çalışmalar yapılmalıdır. İkinci olarak, mevcut toplumsal yapının kapsamlı bir analizinin yapılmasını sağlayan sosyolojik etüdler gerçekleştirilmelidir. Bu çalışmalarla, sosyal bilgilerin yapısı ve toplumsal yapının özellikleri kavranmalıdır. Program geliştirme çalışmasının ise ayrıntılı ve sağlam temellere sahip bir felsefi bakış açısı ile toplumsal değişim ve eğitim arasındaki ilişkilerin analizine dayalı sosyolojik bir alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Belirtilen bu akademik çalışmalar yapılmadan ve bu çalışmaların verilerine dayandırılmadan hazırlanacak bir sosyal bilgiler program tasarısı kendisine yüklenen vizyonu gerçekleştirmede zorluk çekecektir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, Sabri: **Eğitim Sosyolojisi**, Üçüncü Basım, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları No:77, 1994.
- Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, Sekizinci Basım, İstanbul,Alfa Yayınevi,2001.
- Alıcıgüzel, İzzettin: **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim**, Üçüncü Basım, İstanbul, Yelken Matbaası, 1978.
- Alvy, Harvey, Pam Robbins: **The New Principal's Fieldbook Strategies for Success**, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.
- American History Association: **Proceedings:Presidential Address- William Sloane. Annual Report**, 1909 sayfa: 70 den akt. Ronald W Evans, The Social Studies Wars, New York, Teachers College Press,2004.
- American History Association: **The Study of History in Schools: A Report to the AHA by the Committee of Seven**, 1899, <http://www.historians.org/pubs/archives/CommitteeofSeven/ReportValue.cfm>.
- Arslan, Ahmet: **Felsefeye Giriş**, Altıncı Basım, Ankara, 2002.
- Aytaç, Kemal: **Avrupa Eğitim Tarihi**, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları No:58,1992.
- Aytaç, Kemal: **Çağdaş Eğitim Akımları**, Ankara, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1976.
- Aytuna, Hasip, A.: **Aktif Öğretim Tekniği**, İstanbul, İnkılap Kitapevi, 1955.
- Bal, Hüseyin: **1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey'in Eğitim Felsefesi**, İstanbul, Aydınlar Matbaası, 1991.
- Baloğlu, Zekai: **Türkiye'de Eğitim Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri**, TÜSİAD Yayınları, İstanbul, 1990.

- Baltacıoğlu, İsmail, H. : **Terbiye Felsefesi**, İstanbul, Cumhuriyet Matbaası, Tarihsiz.
- Banks, Philip: “*Herbert Spencer: Victorian Curriculum Specialist*”, Journal of Curriculum Studies, Vol 12, No 2, pp123-135
- Barth, James,L.: Abdullah Demirtaş: **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara, YÖK Yayınları, 1997.
- Başgöz, İlhan: **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, İkinci Basım,Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları,1999.
- Beard, C.A: *The Trend in Social Studies, The Historical Outlook*,20,369-372, 1929 sayfa 370 den akt. Ronald, W Evans, *The Social Studies Wars*, New York, Teachers College Press,2004.
- Behar- Horenstein, L. : “*Can the Modern View of Curriculum Be Refined by Postmodern Criticism?*”, **Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives**, Ed. By. , Jeffrey Glanz, Linda, .Behar-Horenstein, Bergin&Garvey, Westport, Connecticut,2000.
- Blackledge, David ,Barry Hunt: **Sociological Interpretations of Education**, Beckenham-Kent, Croom Helm, 1985.
- Bozkurt, Veysel: **Endüstriyel ve Post Endüstriyel Dönüşüm: Bilgi, Ekonomi ve Kültür**, İstanbul, Aktüel Yayınları, 2005.
- Bruner,S. Jerome.: *The Process of Education*, Cambridge,Mass, Harvard University Press,1959 sayfa 59 dan akt: Allan C Ornstein. Francis P,Hunkins, **Curriculum: Foundations, Principles and Issues**, Second Edition, Boston, Allyn and Bacon, 1993.
- Butts, Freeman R, Lawrance,A. Cremin: **A History of Education in American Culture**, New York, Henry Holt and Company ,1953.

- Callahan, Raymond E.: **Education and Cult of Efficiency**, Chicago,IL, University of Chicago Press,1962 Sayfa:80'den akt:Triche,S.Stephen, Reconciving Curriculum:A Historical Approach Unpublished Doctoral Dissertation, Lousiana State University,2002.
- Callahan, Raymond,E.: **An Introduction to Education in American Society**, New York, Alfred A. Knopf, 1961.
- Curriculum Standarts For Social Studies Expectations Of Excellence**: Washington DC, NCSS, 1994.
- Curtı, Merle: **The Social Ideas of American Educators**, Second Edition, Totowa New Jersey, Little field, Adams and Co, 1966.
- Derviş, Ahmet: "Yeni sosyal Bilgiler Programı Kimin", *Evrensel*, 11.09.2004, <http://www.evrensel.net/04/09/11/kose.html#7> Çevrimiçi
- Dewey, John: **Demokrasi ve Terbiye**, Çev: Avni, İstanbul, Devlet Matbaası, 1928.
- Dönmezer, Sulhi: **Sosyoloji**, Sekizinci Basım, Ankara, Savaş Yayınları,1982.
- Drost, W.H.: **David Snedden and Education for Social Efficiency**, Madison: University of Wisconsin Press, 1967 den akt (sayfa numarası yok). Ronald, W Evans, **The Social Studies Wars**, New York, Teachers College Press,2004.
- Drucker, P,F.: **Gelecek İçin Yönetim: 1990'lar ve Sonrası**, Türkiye İş Bankası Yayınları, Çev. Fikret Üçkan, Ankara, 1994 Sayfa 16 dan akt. Veysel Bozkurt, **Endüstriyel ve Post Endüstriyel Dönüşüm: Bilgi, Ekonomi ve Kültür**, İstanbul, Aktüel Yayınları, 2005.
- Dunn, Arthur, William.: **The Social Studies in Secondary Education, A Reprint of the Seminal 1916 Report with annotations and Commentaries**, Edited and Annotated by Murry N. Nelson, ERIC Clearinhouse for Social Studies, Social Science Education, ED 374072, 1994.
- Eagleton, Terry: **Kültür Yorumları**, Çev:Özge Çelik, İstanbul, Ayrıntı Yayınları,2005.

- Elson, R.M.: **Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the 19. Century**, Lincoln: University of Nebraska Press, 1964 den akt: Ronald, W. Evans, **The Social Studies Wars**, New York, Teachers College Press, 2004.
- Erdoğan, İrfan: **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Ankara, PegemA Yayıncılık, 2002.
- Ertürk, Selahattin: **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, METEKSAN A.Ş., Onuncu Baskı, 1998.
- Evans, Ronald, W.: **The Social Studies Wars**, New York, Teachers College Press, 2004.
- Fortna, C. Benjamin: **Mekteb-i Humayun Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim**, Çev: Pelin Sıral, İstanbul, İletişim Yayınları, 2005.
- Freire, Paulo: **Ezilenlerin Pedagojisi**, Çev: Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, Üçüncü Basım, İstanbul, İmge Yayınları, 1998.
- Genelkurmay Başkanlığı (der): **Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1988 sayfa 298 den akt. İsmail Kaplan, **Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi**, İstanbul, İletişim Yayıncılık, 1999.
- Goodlad, John, L.: **Curriculum Inquiry**, New York, McGraw Hill, 1979 dan aktaran Ornstein Allan C. Hunkins, Francis P, **Curriculum: Foundations, Principles and Issues**, Second Edition, Boston, Allyn and Bacon, 1993.
- Gutek, Gerald: **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Bakışlar**, Çev: Nesrin Kale, Ankara, Pegem Yayınları, 1997.
- Güçlü, Baki, A., Uzun, Erkan, Uzun, Serkan, Yolsal, Hüsrev, Ü.: *"Eğitim Felsefesi"*, **Sarp Erk Ulaş Felsefe Sözlüğü**, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, 2002.
- Güvenç, Bozkurt: **İnsan ve Kültür**, Yedinci Basım, İstanbul, Remzi Kitapevi, 1996.

Harris, T. William: What Shall We Study?, Reprint from Journal of Education, St. Louis, Vol.II (September 1869), sayfa 1-3 den akt. Merle Curti, **The Social Ideas of American Educators**, Second Edition, Totowa New Jersey, Little field, Adams and Co, 1966.

Herbart, Johann, F.: **The Science of Education: Its general principles deducted from its aims**, Boston, MA: D.C. Heath&Company 'den aktaran William,F Pinar. William, M. Reynolds, Patrick,Slattery, Peter Taubman: **Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourse**, New York,Peter Lang Publishing,1996. Sayfa: 79

Herrick, Virgil. E.: "*Problems of the Curriculum Theorist*" in Toward Improved Curriculum Theory, Ed. Virgil E. Herrick and Ralph Tyler, Chicago,Illinois, 1965 sayfa 18 den akt Saylan, Nevin, **Eğitimde Program Tasarısı: Temeller-Prensipiler-Kriterler**, Balıkesir, İnci Ofset, 1995.

Hertzberg,H, W.: **Social Studies Reform,1880-1980**. Boulder,CO:Social Science Education Consortium, 1981. sayfa 15-16 dan akt. Ronald, W Evans, **The Social Studies Wars**, New York, Teachers College Press, 2004.

Hollinger, Robert: **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler Tematik Bir Yaklaşım**, Çev: Ahmet Cevizci, İstanbul, Paradigma Yayıncılık, 2005.

Hume, David: **Eine Untersuchung über den Menschlichen Verstand**,Philip Reclam jun,Stuttgart 1967 sayfa 207 den akt: Ömer. N Soykan., **Bilgi ve Betimleme**, İstanbul, 1998.

İlk Mekteplerin Müfredat Programı: İstanbul, Matbaa-i Amire,1340 (1924).

İlk Mekteplerin Müfredat Programı: İstanbul, Milli Matbaa, 1926.

İlkokul Programı Taslağı: Ankara, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Bürosu Yayınları No 1, 1962.

- İnalçık, Halil: “*Atatürk ve Atatürkçülük*”, Doğu Batı Dergisi, Yıl 7, Sayı 29, Ağustos, Eylül, Ekim-2, 2004, s: 83-119.
- Kafadar, Osman.: **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Ankara, Vadi Yayınları, 1997.
- Kaplan, İsmail.: **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**, İstanbul, İletişim Yayıncılık, 1999.
- Karasar, Niyazi.: **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler; Teknikler**, Yedinci Basım, Ankara, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd, 1994.
- Klein, F, M.: “*Curriculum Design*”, in **The International Encyclopedia of Curriculum**, Edited by: Arieh Lewy, New York, Pergamon Pres, 1991.
- Kliebard, Herbert, M.: **The Struggle for American Curriculum**, Second Edition, New York, Routledge, 1995.
- Kliebard, Herbert.: “*Cardinal Principles of Secondary Education*” in **Historical Dictionary of American Education**, Ed. By, Richard Altenbaugh, Greenwood Press, Connecticut, 1999.
- Kliebard, Herbert, M.: “*Keeping out of Nature’s Way: The Rise and Fall of Child Study as the Basis for the Curriculum 1880-1905*” in **Forging the American Curriculum**, New York, Routledge, 1992.
- Kriedel, Craig: “*University of Chicago Laboratory School*”, in **Historical Dictionary of American Education**, Ed. By, Richard Altenbaugh, Greenwood Pres, Connecticut, 1999.
- Kültür Bakanlığı Dergisi: “Yeni İlkokul Müfredat Programı”**, Sayı 20-1, Son Kanun 1931, ss: 161-197.
- Kültür Bakanlığı Dergisi: Sayı 20-1, Son Kanun 1931, ss: 1.**
- Lybarger, Michael Bruce.: **Origins of the Social Studies Curriculum**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, Madison, 1981.

- Mahmud Cevad İbnül Şeyh Nafi: **Maarifi Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı**, Yayına Hazırlayanlar: Mustafa Ergün, Tayip Duman, Sabahattin Arıbaş, H. Hüseyin Dilaver, Ankara, Milli Eğitim Yayınevi, 2002.
- Mardin, Şerif: **Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu**, Çev: Mümtaz' er Türköne, Üçüncü Basım, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.
- Marshall, Gordon: **Sosyoloji Sözlüğü**, Çev: Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, 1999.
- Mirel, Jeffrey: “*Old Educational Ideas : Progressivism and the Rhetoric of Educational Revolution*”, Paedagogica Historica, Volume 39, No:4, August 2003. ss:477-497
- Ornstein, Allan C., Francis P Hunkins.: , **Curriculum: Foundations, Principles and Issues**, Second Edition, Boston, Allyn and Bacon, 1993.
- Otto, Henry, J: **Social Education in Elementary Schools**, Second Edition, New York, Rinehart and Company Inc, 1957.
- Ottoway, A.K.C.: **Education and Society: An Introduction to the Sociology of Education**, London, Routledge and Kagan Paul, 1966.
- Öymen, Hıfzırrahman Raşit: **Mektepçiliğin Kâbesinde**, İkinci Tab'ı, İstanbul, Amidi Matbaası, 1928.
- Öymen, Münir Raşit: **Alman Filozofisi**, İstanbul, İstanbul Matbaası, 1972.
- Özlem, Doğan: **Felsefe ve Doğa Bilimleri**, İkinci Basım, İstanbul, İnkılap Yayınları, 1996.
- Parkay, Forrest, W., Glenn Hass: **Curriculum Planning: A Contemporary Approach**, Seventh Edition, Allyn and Bacon, 2000.
- Parker, W, Francis, **Talks on Pedagogics**, New York, E.L.Kellog, 1894 Sayfa 11-16 dan. akt. Robert, E Potter. **The Stream of American Education**, New York, American Book Company, 1967.

- Pinar, William, F., William Reynolds, M., Patrick Slattery, Peter Taubman:
Understanding Curriculum An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourse, New York, Peter Lang Publishing, 1996.
- Roorbach, A.O.: **The Development of the Social Studies in American Secondary Education Before 1861**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia, 1937 sayfa 229-230 dan akt. Ronald, W. Evans, **The Social Studies Wars**, New York, Teachers College Press, 2004.
- Rudolph, Frederick.: **Curriculum A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636**, San Fransisco, Jossey-Bass Publishers, 1978.
- Saxe, David, W.: **Social Studies in Schools: A History of the Early Years**, New York, State University of New York Press, Albany, 1991.
- Saylan, Nevin: **Eğitimde Program Tasarısı: Temeller-Prensipiler-Kriterler**, Balıkesir, İnci Ofset, 1995.
- Saylan, Nevin: “*Examination of the Curriculum Designs in Historical Perspective*”, The Journal of Necatibey Education Faculty of Balıkesir University, 1994/1.
- Saylor, Galen, J., Alexander, William, M., Lewis, Arthur, J.: **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning**, Fourth Edition, Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- Skillbeck, M: “*Curriculum Organization*”, In **The International Encyclopedia of Curriculum**, Edited by: Arie Lewy, New York, Pergamon Press, 1991.
- Smith, Othanel, B. William O Stanley, Harlan, J Shores.: **Fundamentals of Curriculum Development**, New York, Harcourt Brace and World Inc, 1957.

- Sokoloff, Ann, L.: **The Quest for a Unitary Curriculum A History of the Unit of Work**, Unpublished Doctoral Dissertation, New Jersey, University of New Jersey, 2004.
- Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi: 1.Cilt, İletişim Yayınları.
- Sönmez, Veysel, **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara, PEGEM Yayınları,İkinci Basım, 1996.
- Spencer, Herbert, What Knowledge is of Most Worth, in Essays on Education Dent,London, 1911, sayfa 59 dan akt: BANKS,Philip, Herbert Spencer: Victorian Curriculum Specialist, Journal of Curriculum Studies,Vol 12, No 2, pp123-135
- Spring, Joel, **Özgür Eğitim**, Çev: Ayşen Elmekçi, İkinci Basım, İstanbul, İmge Yayınları,1997.
- Taba, Hilda, **Curriculum Development Theory and Practice**, San Fransisco, Harcourt,Brace&World Inc,1962.
- Tanner, Daniel, Laurel Tanner, **History of The School Curriculum**, New York, Macmillan Publishing Company, 1990.
- Tanner, Daniel., Tanner, Laurel,N. : **Curriculum Development Theory into Practice**, New York, MacMillan Publisihing Co Inc, 1975.
- Tezcan, Mahmut, **Eğitim Sosyolojisi**, Dokuzuncu Basım, Ankara, Zirve Ofset, 1994.
- Tezcan, Mahmut, **Toplumsal Değişme ve Eğitim**, Ankara, AÜ. EBFY No:182, 1998.
- Thorndike, Edward, L. : *“Measurement in Education”*, **In Twenty –First Yearbook of National Society fort the Study of Education**, Bloomington, IL: Public School Publisihing,1922 den akt. William,F Pinar,. William, M. Reynolds, Patrick,Slattery, Peter Taubman,: **Understanding Curriculum An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourse**, New York, Peter Lang Publishing,1996.
- Timuçin, Afşar, **Düşünce Tarihi**, İstanbul, Çetin Matbaası, 1992.

- Tümertekin,Erol. Nazmiye Özgüç: **,Coğrafya:Geçmiş,Kavramlar,Coğrafyacilar,**
İstanbul, Çantay Kitapevi, 2000
- Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı İlkokul Programı,** İstanbul, Devlet
Basımevi, 1936.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Programı,** İstanbul, Milli
Eğitim Basımevi, 1968.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Programı,** İstanbul, Milli
Eğitim Basımevi, 1948.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,**
Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı, Milli Eğitim Bakanlığı,
Ankara,2005.
- Tyler, Ralph,W. *“The Curriculum –Then and Now”* in **Proceedings of the 1956
Invational Conference on Testing Problems,** Princeton, N.J.,
Educational Testing Service, 1957 den akt: Nevin Saylan,:
Eğitimde Program Tasarısı: Temeller-Prensipiler-Kriterler,
Balıkesir,İnci Ofset, 1995.
- Tyler, Ralph,W.: **Basic Principles of Curriculum and Instruction,** Eight
Impression, Chicago,İllinois, The University of Chicago Press, 1956.
- Ülken, Ziya.Hilmi.:**Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi,** İstanbul, Selçuk
Yayınları, 1966.
- Ülken,Ziya. Hilmi.: **Eğitim Felsefesi,** İstanbul, Milli Eğitim Basımevi,1967
- Üstel, Füsun: **‘Makbul Vatandaş’ in Peşinde,** İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.
- Varış, Fatma: **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler,** Ankara, Alkım
Yayıncılık, Beşinci Baskı,1994.
- Watras, Joseph: **The Foundations of Educational Curriculum and Diversity,**
USA, A Pearson Education Company, 2002.
- Watras, Joseph: **Philosophical Conflicts in American Education 1893-2000,** USA,
Pearson Education Inc, 2004.

Wiles, Jon., Joseph.Bondı: **Curriculum Development: A Guide To Practice**, Sixth Edition, Upper Saddle River, NJ, Merrill Prentice Hall, 2002.

Yıldırım, Cemal: **100 Soruda Bilim Felsefesi**, İstanbul, Gerçek Yayınevi, 1973.

Yurdakul, Bünyamin: **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Biliş Ötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,2004.

Zürcher, J. Erik.: **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, Çev: Yasemin Saner Gönen, İstanbul, İletişim Yayınları, 2005.

ÖZGEÇMİŞ

1975 yılında İzmir'de doğdu. İlk ve Orta Öğrenimini İzmir'de yaptı. 2000 yılında Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan mezun oldu. 13 Ekim 2000 tarihinden bu yana Balıkesir vilayetinde sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.