HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ (1924-2018) ÇOĞULCULUK PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ

Mustafa CEYLAN

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiye...

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARININ (1924-2018) ÇOĞULCULUK PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF SOCIAL SCIENCES CURRICULA (1924-2018) IN TURKEY FROM PERSPECTIVE OF PLURALISM

Mustafa CEYLAN

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Öz

Farklı kültürlerin birbirlerine karşı anlayış ve duygudaşlık geliştirmesini sağlamak eğitim programlarının en önemli hedeflerinden biri olmalıdır. Bu hedefi benimsemeyen programlar dünyanın giderek çoğulcu hale gelen yapısıyla bağdaşmamaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'deki eğitim programlarının çoğulculuk perspektifinden eleştirel program teorisi yaklaşımı kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze (1924-2018) Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretimine yönelik derslerin resmi eğitim programları araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. Nitel yaklaşımla tasarlanan bu araştırmada, çoklu durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. İçerik analizi ile çoğulculukla ilgili belirlenen beş boyuta ilişkin kod ve temalar oluşturulmuştur. Betimsel analiz ise "Programın Çoğulcu Bakış Açısından Eleştirel Analiz Sonuçları" ile gerçekleştirilmiştir. Hem eleştirel analiz soruları hem çoğulculuğun boyutları hem de bu boyutlara ilişkin kod ve temalar araştırmacı tarafından çoğulculuk, eleştirel program teorisi, sosyal bilgiler öğretimi ve Posner'ın program türleri ile ilgili yürütülen uzun ve detaylı literatür taramasının ardından oluşturulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren uygulanan (1924-2018) sosyal bilgiler öğretim programlarının çoğulculuk perspektifinden eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda teorik ve ideolojik arka plana, bireysel ve bireysel-sosyal farklılıklara, düşünme becerilerine, sosyal sorunlara, çoğulcu değerlere ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Çoğulculuk bağlamında programların geçmiş ve günümüzdeki durumuna ilişkin yapılan eleştirel tespitlerin, öğretmen ve program araştırmacıları başta olmak üzere tüm eğitimcilerin programa ilişkin anlayışlarının derinleşmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar sözcükler: çoğulculuk, çoğulcu eğitim programı, eleştirel program teorisi, sosyal bilgiler programları, posner'ın program türleri

Abstract

Ensuring different cultures to develop tolerance and empathy towards each other should be one of the aims of the curricula. The curricula not carrying this aim are not compatible with the world getting more and more pluralistic. This study is aimed to examine curricula in Turkey from the perspective of pluralism with the approach of critical curriculum theory. The data set of the study consists of official curricula regarding social studies instruction having been implemented since the foundation of the Turkish Republic (1924-2018). This study was designed with multiple case study, a method of qualitative approach. With content analysis, five dimensions related to pluralism were determined, and codes and themes were created. Descriptive analysis was conducted with "Questions for Critical Analysis of Curriculum from a Pluralistic Perspective". Questions for critical analysis and dimensions of pluralism, including code-themes, were determined by the researcher after a detailed literature review on pluralism, critical curriculum theory, social studies instruction, and Posner's concurrent curriculum. After critical examination of social studies curricula from the perspective of pluralism, the following findings were revealed regarding theoretical-ideological background, individual and individual-social differences, thinking skills, sensitivity to social problems, and pluralistic values. It is hoped that the critical implications regarding the past and present situation of the curricula from the pluralistic perspective will help all of the educators, especially teachers and curriculum researchers, and deepen their understanding concerning the future of the curricula in Turkey.

Keywords: pluralism, pluralistic curriculum, critical curriculum theory, social studies curriculum, posner's concurrent curriculum

İthaf

Adı Sinem,
Dünya'nın en güzel kadını
Benim eşim…
Eylül 2015'te başlayıp
Aralık 2021'de biten bu tez
O'na ithaf edilmiştir.

Teşekkür

Bir doktora öğrencisi için danışman seçimi çok önemli bir karardır. Zira nitelikli bir tez için nitelikli bir danışmanınızın olması gerekir. Ancak nitelikli bir tezin yanı sıra tüm hayatınızı olumlu olarak şekillendirebilecek iyi bir tez danışmanı herkese nasip olmaz. Ben bu konuda kendimi şanslı hissediyorum. Çünkü benim tez danışmanlığımı kabul ettiği günden beri hem iyi bir akademisyen hem de iyi bir insan olmak için gerekli nitelikleri bana sürekli örnek olarak öğreten bir danışmana sahibim. Bu nedenle tüm bu süreçte bana, her ne olursa olsun insan onuruna sahip çıkmanın ve insanlara güvenebilmenin erdemini öğreten değerli hocam, saygıdeğer danışmanım Sayın Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ'a teşekkür ederim.

Ayrıca doktara jürimde yer olarak görüş ve önerileriyle katkıda bulunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR'a, Sayın Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a, Sayın Doç. Dr. Oya Pervin TANERİ'ye, Sayın Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK'e, Sayın Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya, yardımını esirgemeyen Sayın Dr.Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN'a içtenlikle teşekkür ederim.

Tezimi yazarken ihtiyaç duyduğum her anda bana yardımcı sevgili meslektaşlarım Sultan KÖPRÜLÜ, Ahmet KESKİN ve Mehmet TEMİZKAN ve yakın arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bana sürekli destek veren küçüğünden büyüğüne ailemdeki herkese özellikle biricik kardeşim Alime CEYLAN'a teşekkür ederim.

Son olarak, tez yazım sürecinde hem bir arkadaş hem de bir meslektaş olarak benim kadar emek ve zaman harcayan eksiklerimi gideren, ihtiyaç duyduğum kaynakları sağlayan adeta benimle birlikte tezi yazan ve varlığıyla her zaman beni motive eden biricik eşim Sayın Sinem YÜCEL CEYLAN'a teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz ii

Abstract iii

Teşekkür v

Tablolar Dizini viii

Şekiller Dizini xii

Bölüm 1 Giriş 1

Problem Durumu 1

Araştırmanın Amacı ve Önemi 3

Problem Cümlesi 6

Sayıltılar 6

Sınırlılıklar 7

Tanımlar 7

Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar 8

Çoğulculuk Nedir? 8

Çoğulcu Eğitim Programının Özellikleri 11

Çoğulcu Bir Programa İhtiyaç Var Mı? 23

Çoğulculuk Mu? Çokkültürlülük Mü? 30

Eleştirel Program Teorisi Nedir? 33

Posner ve Beş Program Türü 50

Programın Çoğulcu Bakış Açısıyla Eleştirel Analizine Neden İhtiyaç Vardır? 54

Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Kapsamı 58

İlgili Araştırmalar 67

Bölüm 3 Yöntem 74

Araştırma Yöntemi 74

Veri Seti 75

Veri Toplama Süreci 79

Veri Toplama Araçları 80

Verilerin Analizi 90

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği 93

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar 96

Çoğulculuk Bağlamında 1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi 96
Çoğulculuk Bağlamında 1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi .. 112
Çoğulculuk Bağlamında 1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi .. 139
Çoğulculuk Bağlamında 1948 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi .. 162
Çoğulculuk Bağlamında 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi 186
Çoğulculuk Bağlamında 1968 İlkokul Programı Taslağı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi 218
Çoğulculuk Bağlamında 1990 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı 242
Çoğulculuk Bağlamında 1998 İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretimi 264
Çoğulculuk Bağlamında 2005 İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 286
Çoğulculuk Bağlamında 2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 318
Çoğulculuk Bağlamında 2018 İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 340
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler 368
Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminin Teorik ve İdeolojik Arka Planı (1924-2018) 370
Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" (1924-2018) 375
Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Düşünme Becerileri" (1924-2018)..... 383
Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" (1924-2018) 387
Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Çoğulcu Değerler" (1924-2018)..... 392
Öneriler 396
Kaynakça..... 402
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi 431
EK-B: Etik Beyanı..... 432
EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu 433
EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report..... 434
EK-D: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı..... 435

Tablolar Dizini

Tablo 1 *Çoğulcu Program Yaklaşımları (J. Banks)* 15
Tablo 2 *Çoğulcu Program Yaklaşımları (C. Sleeter)* 17
Tablo 3 *Program Analizi Soruları* 56
Tablo 4 *Çalışma Kapsamında İncelenen Programlar* 77
Tablo 5 *Programın Çoğulcu Bakış Açısından Eleştirel Analizi Soruları* 81
Tablo 6 *"Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutunun Tema ve Kodları* 85
Tablo 7 *"Düşünme Becerileri" Boyutunun Tema ve Kodları* 86
Tablo 8 *"Sosyal Sorunlara Duyarlılık Boyutunun Tema ve Kodları* 87
Tablo 9 *"Çoğulcu Değerler " Boyutunun Tema ve Kodları* 89
Tablo 10 *1924 İlkokul Programı'nda Yer Alan Derslerin Dağılımı* 99
Tablo 11 *1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Bulgular* 101
Tablo 12 *1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Bulgular* 104
Tablo 13 *1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Bulgular* 107
Tablo 14 *1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Bulgular* 110
Tablo 15 *1926 İlkokul Programı'nda Yer Alan Derslerin Dağılımı* 118
Tablo 16 *1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 120
Tablo 17 *1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 125
Tablo 18 *1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 131

Tablo 19 *1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 137
Tablo 20 *1936 İlkokul Programı'nda Yer Alan Derslerin Dağılımı* 143
Tablo 21 *1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 145
Tablo 22 *1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 150
Tablo 23 *1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 155
Tablo 24 *1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 159
Tablo 25 *1948 İlkokul Programı'nda Yer Alan Derslerin Haftalık Dağılımı* 167
Tablo 26 *1948 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun 'Birey ve Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar' Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 168
Tablo 27 *1948 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 173
Tablo 28 *1948 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 179
Tablo 29 *1948 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 184
Tablo 30 *1962 İlkokul Programı Taslağı'ndaki Derslerin Haftalık Dağılımı* 195
Tablo 31 *1962 İlkokul Program Taslağı'ndaki Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersinde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 198

Tablo 32 *1962 İlkokul Programı Taslağı'nda Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersinde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 205
Tablo 33 *1962 İlkokul Program Taslağı'nda Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersinde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 209
Tablo 34 *1962 İlkokul Programı Taslağı'ndaki Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersinde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 213
Tablo 35 *1968 İlkokul Programı Taslağı Haftalık Ders Dağılımı* 221
Tablo 36 *1968 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Dersinde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 223
Tablo 37 *1968 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Dersinde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 230
Tablo 38 *1968 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Dersinde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 234
Tablo 39 *1968 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Dersinde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 239
Tablo 40 *1990 İlkokul Haftalık Ders Çizelgesi* 248
Tablo 41 *1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 249
Tablo 42 *1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 254
Tablo 43 *1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 258
Tablo 44 *1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 262
Tablo 45 *1998 Yılı İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi* 268
Tablo 46 *1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 271
Tablo 47 *1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 274
Tablo 48 *1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 278
Tablo 49 *1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 285

Tablo 50 *2005 Yılı İlköğretim Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi* 291
Tablo 51 *2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 294
Tablo 52 *2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 300
Tablo 53 *2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 306
Tablo 54 *2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 313
Tablo 55 *2015 Yılı İlköğretim Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi* 321
Tablo 56 *2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 323
Tablo 57 *2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 328
Tablo 58 *2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 333
Tablo 59 *2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 338
Tablo 60 *2018 Yılı İlkokul ve Ortaokul Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi* 344
Tablo 61 *2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 347
Tablo 62 *2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 351
Tablo 63 *2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 358
Tablo 64 *2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular* 364

Şekiller Dizini

Şekil 1. Araştırma deseni. 75
Şekil 2. Karikatür. 162
Şekil 3. “Birey” anlayışına ilişkin genel kavramsallaştırma (Hesapçıoğlu 2009’dan uyarlanmıştır). 380

Bölüm 1
Giriş

20. yüzyılın başında Max Plank tarafından ortaya atılan Kuantum Fiziği, Einstein'ın Görecelik Kuramı, Kaos ve Sistem teorilerindeki yeni buluş ve ilerlemeler, dünya ve insan öğrenmesi ile bilinen gerçekleri değiştirmiştir (Ionne, 1995). Buna göre evrenin mekanik bir saat gibi işlediğini ve bu şekilde anlaşılması gerektiğini savunan Newton felsefesi yerini belirsizlik ve olasılıkçılık kavramlarını ilke edinen Kuantum felsefesine bırakmıştır. Bu iki farklı felsefenin eğitim ortamlarındaki karşılığı ise; katı nede n-sonuç ilişkisi üzerine kurulan ezberci, doğrusal ve öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının yerini esnek, sorgulayıcı, zekâyı çoklu şekilde algılayan ve öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışına bırakmasıdır (Akbaş, 2013, s.337).

Öğrenmeye ilişkin yeni buluş ve ilerlemelerden doğal olarak eğitim programları ve öğretim alanı da etkilenmiştir. Programa Tyler tarzı bakış açısını yansıtan eğitim programının; öğrenciye okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği tanımı (Demirel, 2012) yerine programı anlaşılamaz, tamamlanmamış ve karışık bir süreç olarak gören (Ornstein ve Hunkins, 2003, s.1) anlayış hâkim olmuştur. Bu durumun sonucu olarak, program geliştirme aşamalarının katı bir şekilde takip edildiği teknik ve sistematik yaklaşım olarak adlandırılan Tyler tarzı program geliştirme anlayışı giderek popülaritesini kaybetmiş ve onun yerine daha insancıl ve varoluşçu program teorileri tartışılmaya başlanmıştır (Green, 2003). İkinci anlayışın savunucularına göre, eğitimi anlamak için, özellikle eğitim programlarını anlamak için estetik, insancıl, varoluşçu ve fenomonolojik bir yaklaşım gereklidir (Ornstein ve Hunkins, 2003, s.75). Pinar'ın görüşleri (Yeniden Kavramsallaştırmacılık) ile şekillenen, duyuş ve duyuşsal yeterlilikleri araştırmaların merkezine alan bir çalışma alanının (eleştirel program teorisi) ortaya çıkmasında etkili olan bu ikinci anlayış, program alanında etkisini giderek artırmaktadır.

Problem Durumu

Pinar, eleştirel program kuramında, eğitim programının kuramsal bir anlam taşımakla birlikte bununla sınırlandırılmayacak bir durumda olduğunu savunmaktadır. Eğitim programı artık sembolik bir hal almıştır. Bu nedenle sadece

yazılı bir metinden ziyade karmaşık bir iletişim ve derin bir diyalog olarak görülmektedir (Pinar, 2003). Çünkü Pinar'ın çalışmalarında sıklıkla kullandığı politik program kuramı, çok kültürlü ve çoğulcu program kuramı, program kuramı ve cinsiyet, fenomonolojik program kuramı, program kuramında post modernizm ve post yapısalcılık, otobiyografik program kuramı, estetik program kuramı, teolojik program kuramı ve örgütsel program kuramı gibi kavramlar eğitim programlarının çalışma alanına ilişkin kapsamı oldukça genişletmektedir (Pinar, 2004). Eğitim programları ve öğretim alanındaki gelişmeler dikkate alındığında programa eleştirel bakış açısını savunan araştırmacıların bu alana ilişkin güncel ve gelecek tartışmalara yön verecekleri tahmininde bulunmak çok zor değildir (Biesta, 2013; Bümen ve Aktan, 2014; Chang-Kredl, 2016; Khan, 2016). Eğitim programları ve öğretim alanın güncel ve gelecekteki durumuna ilişkin tartışmalara yön vermesi beklenen söz konusu yaklaşım, programlara eleştirel bir bakış açısıyla bakılmasını savunmakta ve bireyin değer ve görüşlerinin programda yer bulması gerektiğini belirtmektedir (Apple, 2014). Bu durumda ise karşımıza bireylerin eğitiminin planlanmasında cinsiyet, ırk, etnik, köken, sosyoekonomik durum, kültür, din, dil, siyasi görüş ve politik duruş, sosyal adalet ve farklılıklara saygı gibi kavramların göz önünde bulundurulması gerektiğini savunan çoğulcu yaklaşım çıkmaktadır (Banks, 1976).

Çoğulcu yaklaşıma göre, program sadece çoğunluğun değil, çoğunluk dışında kalan grupların da kendisine yer bulabileceği bir iklim inşasına katkı sağladığı ölçüde kapsayıcı ve bütünleştirici olur. Zira kendisinin yok sayıldığını, dışlandığını ve temsil edilmediğini hisseden bireyler ülkenin ideallerine yabancılaşıp aidiyet geliştiremezler (Kaya ve Aydın, 2014, s.12). Bu nedenle bireylerin demokratik bir ortamda demokratik bir yaklaşımla hem kendi etnik kökenlerine hem de devlete bağlılıklarının sürdürülmesi amaçlanmalıdır (Banks, 2007).

Özellikle Fransız devriminin bir sonucu olarak kurulan ulus devletlerde yaşanan sosyal problemlerin temelinde çoğulculuk anlayışının göz ardı edilmesi yatmaktadır. Bu devletler ulus bilinci oluşturmak amacıyla farklı kimliklerin ve çeşitli kültürlerin oluşmasını baskılamışlardır. Baskılanan kimlikler ise kendilerini bir şekilde ifade etmek için çeşitli yollara başvurmuşlardır. Ulus devlet bilinci oluşturmak amacıyla devlet kurumları okulları ve eğitimi siyasi ve ideolojik bir

endoktrinasyon aracı olarak kullanmışlardır. Zira ulus devlet oluşturmak için en etkili yolun eğitim olduğunu düşünmüşlerdir (Kaya ve Aydın, 2014, s.11). Bu yönüyle eğitimi kimlik, ideoloji ve siyasi tartışmalardan izole ederek ele almak sorunların çözümüne katkı sağlamadığı gibi; eğitimin toplumu dönüştürücü rolünü de göz ardı etmek demektir (Kaya ve Aydın, 2014, s.12). Günümüzde de benzer şekilde sadece demografik olarak etnik çeşitliliğe sahip toplumlar değil; tüm toplumların çoğulcu bir bakış açısıyla eğitim programlarını tasarımlamaya ihtiyaçları vardır. Zira eğitim, iş fırsatları, gelir, sağlık, yaşam süresi gibi bireysel ve toplumsal refahın göstergelerinde hala büyük eşitsizlikler devam etmektedir. Daha da kötüsü toplumsal varlığın bireyler arasında dağılımına ilişkin eşitsizlikler giderek artmaktadır (Sauser, 1993). Bu eşitsizliklerin toplumdaki baskın ve azınlık grupları ile kültürler arasında olması ise toplumun refahı açısından oldukça endişe vericidir. Eğer bireyler ve gruplar arasındaki bu eşitsizlikler devam ederse, ülkenin büyük ve ciddi sosyal problemler yaşayacağı açıktır (Aydın, 2013). Bunun bir sonucu olarak dünya ekonomisi ile rekabet kabiliyeti düşecek, ulusal ekonomi güç kaybedecek ve ulusal güvenlik açısından yeni tehditler ortaya çıkacaktır. Bu nedenle farklı kültürlerin birbirine karşı anlayış ve empati geliştirmesini sağlamak eğitim programının en önemli amaçlarından biri olmalıdır. Bu amacı taşımayan programlar hem ülkelerin hem de dünyanın giderek çoğulcu hale gelen kültürüyle bağdaşmamaktadır (Chambers, 2010; Uphoff, 1974).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yukarıda verilen tüm bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, eleştirel bir bakış açısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne (1924-2018) Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretimine yönelik resmi eğitim programlarının çoğulculuk perspektifinden incelenmesidir. Burada resmi programların özellikle vurgulanmasının temel sebebi Posner'ın sınıflamasıdır. Posner'a (1995) göre eğitim programları, resmi, uygulanan, örtük, ihmal edilen ve ekstra program olarak ayrılabilir. Resmi program uygulanan programdan farklı olabileceği gibi, örtük program da uygulanan, ihmal edilen ve ekstra programı etkileyebilir. Ayrıca eleştirel program teorisyenlerine göre, eğitim programları –özellikle Posner'ın sınıflamasında yer alan resmi, örtük ve ihmal edilen programlar- yoluyla toplumdaki baskın gruplar ezilen gruplara karşı hegemonyalarını devam ettirmeyi

amaçlamaktadır (Oliva, 2009, s.119). Bu nedenle programa ilişkin eleştirel bakış açısını savunan eğitimciler, programların bireysel ve toplumsal açıdan problemli ideolojilerin güçlerini sürdürebilmek için bir araç olarak kullanılmaya devam ettiğini iddia etmektedir. Zira eleştirel program teorisine göre, eğitim programları mevcut siyasi, toplumsal ve ekonomik düzenin sürdürülmesini amaçlıyorsa, toplumdaki bireylerde de eşitsizlikler kaçınılmaz ve normal olduğu, eşitsizlikleri gidermeye çalışmanın faydasız çabalar olduğu izlenimini yaratmayı amaçlıyordur (Oliva, 2009, s.120). Dolayısıyla resmi, eğitim programlarının eleştirel bir bakış açısıyla çoğulculuk perspektifinden incelenmesi programın tüm boyutlarıyla derinlemesine analiz edilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularla hem eğitim programlarının etkililiğine ilişkin bir öneri sunulması hem de eğitimde ve program geliştirme alanında çoğulculuğa ilişkin tartışmalara derinlik kazandırılması amaçlanmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne (1924-2018) hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programları araştırmanın kapsamındadır. Bu durumun temel nedeni eğitim programlarındaki düzenlemelerle ilgili çoğulcuk bağlamda problemlerin belirlenmesinin ve eğitim programlarındaki çoğulculuğa ilişkin problemlere çözüm önerilerinin geliştirilmesinin ancak programların tarihsel bir bağlamda ele alınması ile mümkün olabileceği varsayımıdır. Çünkü tarihsel temellere ilişkin yapılan çalışmalar araştırmacı ve eğitimcilere eğitim programlarında çoğulculuğun ne kadar yer tuttuğuna ilişkin farklı ve geniş bakış açıları kazandırabilir (Özmantar, Ağaç ve İlgün, 2017). Zira Oliva'ya (2009, s.27) göre program sadece hazırlandığı ve uygulandığı dönemin şartlarını yansıtmakla kalmaz; aynı zamanda program döneminin bir ürünüdür. Dolayısıyla programı hazırlandığı ve uygulandığı dönemin şartlarından bağımsız analiz etmek programı asıl bağlamından uzaklaştırmak anlamına gelir ki; böyle bir analizin yüzeysel kalacağı açıktır. Programlar, ayrıca hem birey hem de ulus olarak geçmişin izlerini taşımaktadır. Çünkü içinde bulunulan an geçmişin üzerine kurulur ve benzer prensiplerle çalışmaktadır. Diğer bir deyişle geçmiş hem geleceği hem de günümüzü şekillendirmektedir. Grumet (1988), bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Program geçmişle ilgili hatırlamayı istediğimiz, günümüzle ilgili inanmayı seçtiğimiz ve geleceğe ilişkin umut etmeye karar verdiklerimizin yansımasıdır.”

Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan bugüne (1924-2018) hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programların incelenmesi her bir programın nasıl bir geçmiş hatırlatmayı istediği, nasıl bir mevcut duruma inanmayı seçtiği ve nasıl bir gelecek hayal ettiğine ilişkin hem eğitimcilere hem program araştırmacılarına hem de Türkiye’nin toplumsal tarihine ilgi duyanlara önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca böyle bir analiz bütün olarak Türkiye’deki programların geçmişi, hâlihazırdaki durumu ve geleceğine ilişkin önemli ipuçları sunacaktır.

Bireylerin giderek farklılaştığı ve birbirinden uzaklaştığı “öteki”nin düşman olarak görülmeye başlandığı, empati özelliğinin kaybolduğu bir iklimde (Helpern ve Weinstein, 2004) çoğulculukla ilgili farklı bilme ve öğrenme yollarının doğal olduğunun ve farklılıklara saygının vurgulandığı araştırmaların sayısının artması toplumsal huzur ve refah açısından oldukça önemlidir. Çünkü Gay’e (2010) göre, göç ve göçmen sayısı arttıkça insanların farklılıklara ve farklı dilleri konuşanlara karşı hoşgörüsü azalmaktadır. Bu nedenle göç, sağlık, savaş, ekonomik durum vb. nedenlerden dolayı hem ulusal hem de uluslararası düzeyde farklı özgeçmişlere sahip bireylerin bir araya gelmesi, bu insanların bir arada yaşayabilmesine ilişkin çözüm önerilerinin araştırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu çalışma ile bu tür çabalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Oliva’ya (2009, s.32) göre insanlar programı değiştirdiği gibi program da insanları değiştirmeyi hedefler. Programın nasıl bir insan hedeflediğini analiz etmek programın arkasındaki felsefeyi ve siyasi, sosyal, dini vb. temelleri de ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle çalışmanın sonunda elde edilen bulgular; öğrenciler, öğretmenler, veliler ve eğitimciler dâhil olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarına program hazırlayan resmi otoritenin çoğulculuğa ilişkin bakış açısıyla ilgili çıkarımlar yapma olanağı verecektir.

Ayrıca araştırmanın konusunun içeriğini ve kapsamını belirlemek için 2019 yılına kadar yapılmış araştırmalardan “çoğulcu program”, “çoğulcu eğitim”, “eğitim programlarında çoğulculuk”, “pluralistic curriculum”, “pluralism in curriculum”, “pluralism’in curriculum development and implementation”, “pluralistic education”, “pluralism in education” gibi anahtar kelimeler girilerek YÖK Tez Merkezi,

ULAKBİM veri tabanı, EBSCO ve ERIC, Google Akademik ve PROQUEST gibi veri tabanları üzerinden yapılan literatür taramasının sonucunda araştırmanın konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde yeterli çalışma yapılmadığı ve alanda bu konuda yapılacak bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu durumun çalışmanın özgünlüğü açısından son derece önemli bir gösterge olduğuna inanılmaktadır.

Problem Cümlesi

Eleştirel bir bakış açısıyla, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne (1924-2018) Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programları ne ölçüde çoğulcudur? Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır

Alt problemler.

- ✓ Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarının (1924-2018) çoğulculuk perspektifinden teorik ve ideolojik arka planı nedir?
- ✓ Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarının (1924-2018) çoğulculuk perspektifinden birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklara ilişkin yaklaşımı nedir?
- ✓ Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarının (1924-2018) çoğulculuk perspektifinden düşünme becerilerine ilişkin yaklaşımı nedir?
- ✓ Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarının (1924-2018) çoğulculuk perspektifinden sosyal sorunlara duyarlılığa ilişkin yaklaşımı nedir?
- ✓ Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarının (1924-2018) çoğulculuk perspektifinden çoğulcu değerlere ilişkin yaklaşımı nedir?

Sayıltılar

Bu araştırmada;

- ✓ Çoğulculuğa ilişkin belirlenen alt boyutların çoğulculuk kavramını yansıttığı,
- ✓ İncelenen resmi eğitim programlarının ülkenin resmi eğitim ideolojisini yansıttığı

varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada;

- ✓ İlkokul- ortaokul-ilköğretim 4,5,6,7,8 sınıf programları ile
- ✓ Resmi sosyal bilgiler öğretim programları ile

sınırlıdır.

Tanımlar

Çoğulculuk: Çeşitli eğilimlerin, düşüncelerin yönetimde etkisini kabul eden yöntem, plüralizm. Çeşitliliğin olumlu bir durum olduğunu, çünkü bireylerin özgürlüğünü koruyup, tartışmaya ve anlamaya yardımcı olduğunu savunan görüş. (TDK, 2017).

Çoğulcu Eğitim Programı: Eğitimin planlanmasında cinsiyet, ırk, etnik köken, sosyal sınıf, sosyal adalet ve farklılıklara saygı gibi kavramları göz önünde bulunduran, iyi bir vatandaş, kibar, politik hassasiyete sahip, sosyal adalet konusunda duyarlı, sabırlı, diğerlerine karşı hoşgörülü, gelecekten umutlu, değişime açık ve gönüllü olarak toplumsal hayata katkı sağlamanın yollarını arayan bireylerin yetiştirilmesini önceleyen program anlayışıdır (Schugurensky ve Myers, 2003, s.4).

Eleştirel Program Teorisi: Eğitim programlarını anlamak için estetik, insancıl, varoluşçu ve fenomolonojik bir yaklaşımı gerekli gören, duyuş ve duyuşsal yeterlilikleri araştırmaların merkezine alan bir çalışma alanı (Ornstein ve Hunkins, 2003, s.75).

Bölüm 2
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çoğulculuk Nedir?

En basit tanımıyla çoğulculuk belirli bir sistemdeki tüm farklı grupların sistemin işleyişine tam katılımını anlatmaktadır. Hill'e (1991) göre çoğulcu bir toplum medeniyet ve karşılıklı saygının yer aldığı, tüm grupların toplumda kendilerini eşit ve güvende hissettiği bir ruhu temsil etmektedir. Diğer bir ifade ile ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (Cırık, 2008). Shavlik, Judith, Touton ve Pearson (1989) ise çoğulculuğu;

> *"Bir şeyi başarmanın birden fazla doğru yolu vardır, birden fazla doğru düşünme, hissetme, inanma, davranma şekli vardır ve hepsi de değerlidir."*

şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamaya göre, farklı birey ve grupların farklı dünya görüşlerinin olması doğaldır. Ve aslında istendik bir durum olarak görülmelidir. Çünkü bu şekilde toplumda; yenilik, keşif, aydınlanma ve toplumsal problemlere çözüm önerileri üretilmesi daha kolaydır. Cartes (1991) benzer bir şekilde, bir toplumdaki farklılıkların zenginlik olduğu düşüncesinin çoğulculuğun temel prensibi sayılması gerektiğini belirtmiştir. Çoğulcu bir toplumda farklılıklar aslında konuşma ve düşünme özgürlüğünün çeşitliliğini ifade ederken; zenginlik ise farklı özgeçmişlerden herkesin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini geliştirebileceği medeni bir toplumu işaret etmektedir. Grant (2011) da konuya benzer bir perspektiften yaklaşmıştır. Çoğulcu program; karşılıklı anlayış, saygı ve paylaşımın temele alınmasını, her grubun değerli ve eşit önlemde kabul edilmesini ve her grubun toplumun gelişimine yaptığı katkının takdir edilmesini gerektirmedir. Kültürel farklılıklar ödüllendirilmekte ve etnik, sosyoekonomik seviye, cinsiyet vb. farklılıklara sahip grupların birbirlerinden öğrenmelerinin değerine vurgu yapılmaktadır. Öğrenciler kendilerine saygı ve güven duyulmasıyla diğerlerine saygı duymayı ve güvenmeyi öğrenebilirler (Grant, 2011).

Wong (1991) ise çoğulculuğu eğitim ortamları üzerinden tarif etmiştir. Ona göre farklı özgeçmişlere sahip insanların birbirlerinin ilgi, ihtiyaç, hayal ve problemleri benzer olsa da bu benzerlikleri ifade etme ve bunlarla baş etme yollarının farklı olduğunu anlamalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmaya

ihtiyaç vardır. Böyle bir ortamda, farklı giysiler, farklı aksanlar, farklı müzik, farklı alışkanlıklar, farklı ten rengi ve farklı benlik tasarımları ilgi çekici ve merak uyandırıcı olarak kabul edilir; düşmanlık ve şüphe sebepleri olarak değil. Benzer bir şekilde, farklı kültürler, o kültürlere sahip bireylerin etiketlenip, ötekileştirilmesi için bir araç değil; dünyayı anlamak için gerekli ilgi ve farklı bakış açılarının elde edilmesine olanak sağlayan fırsatlar olarak düşünülür. Böyle bir düşünme şekli hem bireylerin dünyayı anlamlandırmasına hem de insanlığın genel olarak gelişimine katkı sağlar. Bu nedenle okullarda; öğrenci, öğretmen, personel veya idari kişilerin eğitim sistemine katılımı; ırk, etnik köken, mezhep, cinsiyet, cinsel tercih, yaş, kültürel miras, eğitim durumu ve diğer demografik nedenlerden dolayı kısıtlanmamalıdır. Dahası eğitim kurumları toplumdaki farklılıkların baskın kültürle çatıştığı yerler değil; fikirlerin kendilerine yer bulduğu ortamlar olmalıdır. Bireylerin fikirleri, farklılıklarına bakılmaksızın okullarda yer bulabilmeli ve fikirlerin değeri sahibinin farklılığı ile değil kullanılışlığı ile ölçülmelidir (Grant ve Sleeter, 1989).

Farklı bir bakış açısıyla Solomon (1988) çoğulculuğu bireysel ve toplumsal haklar üzerinden tanımlamıştır. Ona göre çoğulculuk, toplumdaki tüm grupların kendilerine has sosyal, etnik, dini ve cinsiyet seçimleri ile kendilerini güvende hissettikleri, insan hakları ve siyasi katılım yönüyle de eşit olduklarına inandıkları, bir iklim olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir bağlamda, Kaya ve Aydın'a (2014, s.33) göre çoğulculuk; ırk, etnik yapı, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dini tercih ve diğer farklılıklar konusunda hoşgörü, farkındalık ve duyarlılığın gelişmesi demektir. Ayrıca çoğulcu bir toplumda tüm sosyal gruplar toplumun bir bütün olarak refah içerisinde yaşaması için belirli ortak kurallara uyarken hiçbir grubun –ki bu grup toplumda baskın olsa bile- çıkarları toplumun genel refahının önüne geçmemelidir. Bu nedenle çoğulculuk toplumda yer alan farklı bireysel ve grupsal eğilimlerin bir sonucu olarak bireylerin kimliklerini özgürce ifade edebilmelerini gerektirir (Bowls, 1993). Diğer bir ifade ile çoğulculuk, insan onurunun ve haklarının tanınması anlamına gelir. Böyle bir tanıma demokratik sistem içerisinde her bir bireyin, grubun ya da topluluğun kimlik ve isteklerinin saygıyla kabul edilmesini içerir (Fabretti, 2011). Bu şekilde oluşan demokratik bir sistemde, her grup bir taraftan kendi yaşam tarzının tadına varırken; diğer taraftan ülkenin sosyal, ekonomik, siyasi ve teknolojik alanlarda karar alma süreçlerinde fikirlerini hiçbir baskı altında kalmadan ifade edebilir ve seslerini duyurabilirler. Bu

nedenle; öğrenciler toplumdaki baskın gruba hizmet etmesi için tasarlanmış, geçmişin katı eğitim anlayışına uydurulmaya çalışılan homojen ve benzer bireyler olarak görülmemelidir. Zira böyle bir anlayışla hazırlanmış eğitim programlarının toplumdaki farklı kültür ve gruplardan öğrencilerde işe yaramayacağı açıktır (Uliborri, 1970).

Bireylerin deneyim ve hayat tarzlarındaki farklılıklar, farklı bireylerin farklı zamanlarda farklı şeylere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Aslında toplumda cinsiyet, ırk, kültürel arka plan, cinsel yönelim, dil, din gibi farklılıkların; nefret, önyargı ve ayrımcılığı ortaya çıkarmasının en önemli sebebi toplumdaki gruplar arasında oluşturulan suni duvarlardır. Bu duvarlar ancak “diğeri"nin insani özelliklerinin vurgulanması ile aşılabilir. Farklılıklar ne olursa olsun, ne kadar büyük olursa olsun “diğeri”nin de insan olduğu unutulmamalıdır (Louise, 1989). Dolayısıyla tek bir yaklaşımla hazırlanan programın, nefret, önyargı ve ayrımcılığa sebep olma riski olduğu gibi; böyle bir programın insani olmadığı da açıktır. Çoğulcu yaklaşım esas alınarak hazırlanan program ise, bireylerin kimliklerinin, bağımsızlıklarının ve vatandaşlık bilincinin doğru bir şekilde yapılandırılabilmesi için bireysel, sosyokültürel, etnik ve dini farklılıkları dikkate almaktadır (Fabretti, 2011). Farklılıkları göz önünde bulundurmakla birlikte, programlar öğrenciler arasındaki farkları teşvik edebilecek kadar da esnek olmalıdır. Zira toplumu eşitler, daha eşitler ve en eşitler olarak sınıflandıran program anlayışı artık etkili programların geliştirilmesindeki en büyük engellerden biridir (Grant, 2011). Bu yüzden eğitimciler programlarda her bir bireyin onur ve asaletine saygı gösterilmesini sağlamalıdır.

Türkiye’deki eğitime ve eğitim programlarına bakıldığında, ülkenin toplumsal mozaiğini oluşturan tüm kesimlerin temsil edildiği çoğulcu bir eğitim ve program anlayışına ihtiyaç vardır (Çiftçi ve Aydın, 2014). Bu durum sadece öğretim materyallerine değil, programın tamamına (özel günlerin kutlanması, ekstra etkinlikler, okul-toplum işbirliği girişimleri, okul yönetimi ve personeli vb.) yansıtılmalıdır. Böyle bir yaklaşımla hazırlanan programın temel prensibi farklılıkların ve farklılıkların takdir edilmesinin toplumun refahı ve geleceği için son derece önemli olmasıdır (Solomon, 1988).

Çoğulcu Eğitim Programının Özellikleri

Eğitimde çoğulculuk yaklaşımı okulun ve toplumun üyesi olarak bireylerin sosyal hayata aktif katılımlarını sağlayacak fırsatlar oluşturmasını amaçlamaktadır. Böyle bir yaklaşım sosyal hareketlilik ve sosyal adaleti önemli ölçüde vurgulamaktadır. Ayrıca dünyaya ayak uydurabilecek, analitik düşünme yeteneğine sahip, siyasi fikirleri olan, eleştirebilen, kültürel etkileşime önem veren ve bireysel farkındalığa sahip vatandaşların yetiştirilmesi çoğulcu pedagojinin önemli amaçlarındandır (Motamed, Yarmohammadion ve Yousefy, 2013). Çoğulcu program kanun ve düzenin körü körüne takipçileri ile liberal düşünceye sahip bireyler arasında; bir şeyi yapmanın tek doğru ve geçerli yolu olduğuna inananlarla, birçok seçenek arasından akılcı seçimler yapabilen ve diğer seçeneklerin de diğer insanlara göre akılcı ve geçerli olabileceği gerçeğinin farkında olan bireyler arasında önemli ölçüde fark olduğunu varsaymaktadır (Bossman, 1991). Bu nedenle çoğulculuk toplumda okuryazar birey sayısını artırma yoluyla aktif ve sorgulayan vatandaşların sayısının artırılmasını ve toplumsal hayatın kalitesini yükseltmeyi hedeflemektedir.

Çoğulcu yaklaşım bireyleri sadece iş hayatına hazırlayan ve okulu bir fabrika olarak gören programı reddetmektedir. Çoğulcu program bireysel farklılıkları meşru olarak görmekte ve farklılıkların varlığını desteklemektedir. İyi eğitimli, eleştirel ve yaratıcı bireyler olmanın birden fazla doğru ve etkili yolu vardır. Çoğulcu program, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için tek doğru yol olduğu anlayışına karşı çıkmaktadır. Çoğulcu programa göre eğitim kişisel bir tercihtir ve aynı derecede değerli birden fazla yol ve yöntem vardır. Hangisini seçeceklerine bireyler karar vermelidir. Zira gerçek hayat da bireyler için karar verme süreçleri ile doludur (Bossman, 1991).

Çoğulcu yaklaşımda iyi bir vatandaş; kibar, politik hassasiyete sahip, sosyal adalet konusunda duyarlı, sabırlı, diğerlerine karşı hoşgörülü, gelecekten umutlu, değişime açık ve alçak gönüllü olarak toplumsal hayata katkı sağlamanın yollarını arayan bireylerdir (Schugurensky ve Myers, 2003). Bu amaçla bireylerin eğitiminin planlanmasında cinsiyet, ırk ve etnik köken, sosyal sınıf, sosyal adalet ve farklılıklara saygı gibi kavramlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, çoğulcu pedagoji bireylerin kültürel kimliklerine önem vermektedir. Böyle bir yaklaşımla

eğitilmiş bireylerin hem yerel hem ulusal hem küresel bağlamda, sosyal adalet ve farklı kültürlerin değerlerinin yaşatılmasına katkı sağlamaları beklenmektedir. Öğrencilerin karar verme, sosyal problemlerin farkına varma, birbirlerinin kültürlerine ve dillerine ilişkin farkındalık kazanma, kendi değerlerini anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi; diğer bir ifade ile "eleştiren vatandaş" yetiştirilmesi son derece önemlidir (Dejeoghere, 2007).

Çoğulcu bakış açısına göre vatandaşlık eğitimi, bireylerin olayları kendi bakış açıları ile değerlendirebildikleri ölçüde farklı bakış açılarına sahip bireylerin görüşlerini de anlayabileceklerini savunmaktadır. Bu varsayım çoğulcu vatandaşlık eğitiminin temel amaçlarındandır. Ayrıca aynı varsayım çoğulculuğun geleneksel vatandaşlık eğitimi ile ayrıldığı noktadır. Geleneksel vatandaşlık eğitiminde bireylere tarih ve devlet anlatılarak vatandaşlık bilinci kazandırılmaya çalışılır. Hem tarihin hem de devletin vatandaşlık eğitiminin en önemli bileşenleri olduğu yadsınamaz bir gerçek olsa da; geleneksel vatandaşlık eğitiminde tarih ve devlete ilişkin, bireylere tek bir bakış açısı, diğer bir ifadeyle, resmi bakış açısı sunulur. Öğrencilerden ise bu resmi bakış açısını sorgulamadan kabul etmeleri beklenir. Çünkü böyle bir bakış açısı doğru ya da yanlış olduğuna bakılmaksızın devletin tüm yaptıklarını meşru ve ahlaki olarak tarif etmektedir. Loewen'e (1996) göre böyle bir bakış açısıyla hazırlanmış programlar gerçek tarihi değil; devletin yaptığı her şeyi kahramanlık olarak sunan hayali tarihi öğrencilere öğretmektedir. Gilmore (1994) de aynı görüşü savunmaktadır. Ona göre bir ulusun resmi tarihi programda kendisine açık bir şekilde yer bulmaktadır. Ancak programdaki resmi tarihin temel sorunu diğer gerçekleri saklamasıdır. Saklanan gerçekler ise genellikle kabul edilmek istenilmeyen gerçeklerdir. Bu nedenle çoğu zaman milliyetçilik, tarihi inkârları temsil etmektedir. Çoğulcu vatandaşlık eğitimi ise devletten ziyade insan ile ilgilenir. Bireylerin farklı bakış açılarını anlamalarını sağlamak temel amaçtır. Çünkü anlamak teşvik etmeyi, teşvik etme ise farklılıkları kabul etmeyi doğurur. Bu durum sağlıklı ve çoğulcu bir toplumun inşası için gereklidir. Böyle bir toplum daha etik, ahlaki, adil, kapsayıcı ve eşit bir şekilde yönetilir (Weinstein, 2004). Bu doğrultuda geliştirilen bir programın amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının çoğulcu bakış açısını yansıtması beklenir.

Amaçlar. Çoğulcu yaklaşımla hazırlanmış eğitim programı bireylere okulun ve daha geniş anlamda toplumun adaletli bir yapıya kavuşması için mücadeleyi

öğretir. Bu yaklaşımın amacı eleştirel düşünebilen siyasi katılımdan çekinmeyen bir kültür, etkileşim ve bireysel farkındalığa sahip dünya vatandaşları yetiştirmektir. Çoğulcu yaklaşımla yetişmiş bir dünya vatandaşı ise bireylerin cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf farklılıklarını dikkate almalı, toplumsal adalet için çalışmalı ve toplumsal çeşitliliğe saygı duymalıdır (Motamed, Yarmohammadion ve Yousefy, 2013). Ayrıca çoğulcu bir eğitim programı bireylerin farklılıklarını kabul etmenin ötesinde, bu farklılıkları kabullenmelerine ve farklılıkların bir kusur değil; aksine zenginlik olduğu bilincine ulaşmalarına yardım etmektedir (Banks, 2007, s.6). Çünkü çoğulcu eğitim programı bireylerin farklılıklarına saygı gösterilen demokratik bir toplumda daha eşit ve adil bir sosyal yapı oluşturmak için gerekli bilgi, beceri ve yaklaşımları öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir (Banks, 2007, s.6).

Çoğulcu bir program öğrencilerin kişisel, bilişsel ve ahlaki gelişimini, ekonomik ve siyasi farkındalıklarını ve eleştirel sorgulama becerilerini artırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerden kendi tercih ve eğilimlerine uymasa bile diğerlerinin tercih ve eğilimlerine saygı gösterme kazanımı edinmeleri beklenir (Bossman, 1991). Bununla birlikte; program öğrencilere haklarını özgürce kullanma becerisi kazandırmayı hedeflemektedir (Alvarez, 2018). Bu nedenle öğrencilerden reddetme ve muhalefet etme kültürüne sahip bir toplumda, eleştirebilen vatandaşlar olmaları beklenmektedir (Weinstein, 2004).

Yukarıdaki temel amaçlar doğrultusunda çoğulcu program öğrencilerde aşağıda verilen amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Alvarez, 2018; Banks, 2008; Bossman, 1991; Motamed, Yarmohammadion ve Yousefy; Weinstein, 2004, 2013):

- ✓ Bireylerin; eleştirel düşünme, hayal gücü, kavramsallaştırma, özeleştiri, fikirlerini gerekçelendirerek savunabilme, kendini özgürce ifade etme, özgür düşünme, önyargı ve batıl inançlardan kurtulma özelliklerini edinmelerini,
- ✓ Gerçeklik sevgisi, dünyaya ilişkin iyimserlik, zihinsel sorgulama, alçak gönüllülük, karşılıklı saygı ve gerçeği keşfetme, öne sürülen iddialara karşı yaratıcı şüphecilik gibi zihinsel ve etik yeteneklerini geliştirmeleri,
- ✓ Önemli bilimsel ve edebi başarılara aşina olmaları, insanoğlunun kültürel kapasitesini kullanmaları, belirli bir grubun eğilimleri yerine insanlığın eğilimlerini özümsemeleri, dil, tarih, sanat, kültür, kültürel coğrafya ve sosyal

yapı konularında araştırma yapma alışkanlıklarını kazanmaları beklenmektedir.

Yukarıdaki hedeflerin öğrenci ve eğitimciler için verdiği mesaj gayet açıktır; eğitim ve eğitim programları birey ve toplumdan soyut bir şekilde tasarlanamaz ve toplumdaki farklılıklara duyarsız kalamaz. Bu nedenle eğitim ve eğitim programları apolitik yani siyasi tartışmalardan uzak olamaz. Çünkü eğitim programlarının amacı sosyal ve siyasi düzene katkı sağlayan değer ve yönelimleri etkilemeye çalışmaktır (Motamed, Yarmohammadion ve Yousefy, 2013).

İçerik. Çoğulcu program eğitimi ve okulu sosyal, kültürel ve siyasi bir olgu olarak ele almaktadır. Programların çoğulcu olarak tanımlanabilmesi için yılın birkaç günü ve ayının dışında tüm programın çoğulcu felsefe ile ele alınması ve planlanması gerekmektedir (Appelboum, 2002, s. XV). Bu nedenle bu ülkedeki tüm eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylerinin; eğitimin amaçları, öğrencinin ihtiyaçları ve eğitsel etkinliklere ilişkin tüm inandıklarını gözden geçirmeleri ve yeniden kavramsallaştırmaları ihtiyaç haline gelmiştir (Appelboum, 2002, s. XVI). Zira eyleme geçmeden, uygulamaya konulmadan, eğitim programlarını araştırma ve geliştirme sürecine dâhil edilmeden bireylerin farklılıklarını onaylamak ve kabul etmek tek başına yeterli olmadığı gibi; istenen değişikliklerin sonuç vermesi de mümkün değildir (Gay, 2010, s.15). Dolayısıyla eğer herkesin eşit bir şekilde başarıyı tattığı bir program isteniyorsa, programa ilişkin kavramsal bakış açısı konu alanından öteye geçmeli ve tüm okul kültürünü içermelidir (Gay, 1990; Oliva, 2009).

Çoğulcu programda, farklı alanlardan gelişme ve yenilikler programa dâhil edilmelidir. Ayrıca içerik güncel olmalıdır. Çoğulcu program yaklaşımında içerik dinamik ve yaratıcı stratejileri yansıtmalıdır. Diğer bir ifade ile çoğulcu programda içerik bireylerin kendi düşüncelerine karşıt bile olsa farklı fikirleri dikkate alan, bu fikirlere karşı hoşgörülü, sürekli kendini geliştirme yolları arayan, toplumsal problemlere duyarlı ve bu problemlerin çözümünde aktif rol almak isteyen bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları içermelidir. Bu yaklaşımda içerik; bireysel haklar, vatandaşlık hakları, insan hakları, demokrasi ve demokratik ilkeler sivil kimlik, sivil toplum, eşitlik, özgürlük ve toplumsal dayanışma gibi temalar etrafında organize edilebilir (Banks, 2008; Potter, 2002).

Çoğulcu içeriğin hâlihazırdaki programlara nasıl entegre edileceğine ilişkin farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlar çoğulculuğa ilişkin bilgilerin programın farklı süreçlerine eklenmesi gibi basit ve yüzeysel stratejiden tüm içeriğin çoğulcu yaklaşımla tasarlanması gibi programda köklü ve yapısal değişiklikler gerektiren stratejileri kapsayacak kadar geniş bir yelpazede tartışılabilir. Appeolboum'a (2002, s.30) göre bu yaklaşımlardan en önemlileri Banks (2000) ve Sleeter (1991) tarafından önerilmiştir. Banks'ın (2000) yaklaşımı Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Çoğulcu Program Yaklaşımları (J. Banks)

Yaklaşım: Katkı

Açıklama:

- ✓ Kahramanlar, kültürel öğeler, tatiller ve toplumdaki farklı gruplara ilişkin diğer değerler, özellikle özel günler, kutlamalar ve etkinlikler, öğretilmek amacıyla programda yer alır.

Örnek:

- ✓ Afro-Amerika Tarihi ayında meşhur Afro-Amerikalı kahramanlar incelenir.
- ✓ Meksikalıların bayramında Meksikan-Amerikan kahramanlar incelenir,
- ✓ Farklı etnik gruplara ait yiyecekler öğrencilere tanıtılır.

Avantajları:

- ✓ Çoğulcu içerik tartışmaya neden olmayacak bir tarzda hızlı ve kolay bir şekilde programda yer alabilir.
- ✓ Farklı etnik gruplarla özdeşleşmiş kahramanların tanıtımını kolaylaştırır.
- ✓ Öğretmen ve eğitimciler tarafından çok fazla çaba gerektirmeden uygulanabilir.

Dezavantajları:

- ✓ Toplumdaki farklıkların derinlemesine değil; yüzeysel olarak incelenmesine neden olur.
- ✓ Sadece belirli gün ve zamanlarda ele alındığı için çoğulcu içeriğin programın önemli bir parçası olmadığına ilişkin olumsuz bir izlenim yaratabilir.
- ✓ Derinlemesine incelemeye olanak sağlamadığı için önyargı, etiketleme ve kavramsal yanılgılara yol açabilir.
- ✓ Sadece belirli günlerde vurgulandığı için toplumsal farklılıkların toplumun önemli bir parçası olarak görülmesini engelleyebilir. Böylece bu grupların yabancılaşmasına ve yabancılaştırılmasına sebep olabilir.
- ✓ Önemli olay ve kahramanların seçimde kullanılan ölçütlerde yanlı olma riski içerir. Dolayısıyla toplumdaki farklı grupları tam olarak yansıtmayan veya yanlış bir şekilde yansıtan olay ve kahramanların seçimi riskini taşımaktadır.

Yaklaşım: Ekleme

Açıklama:

- ✓ İçerik, kavram, tema ve farklı bakış açıları programın temel yapısını değiştirmeden programa eklenir.

Örnek:

- ✓ Amerika tarihinde Japonların etkilerine ilişkin bir ünite eklenir.

- ✓ Programın temel yapısını değiştirmeden etnik köken, cinsiyet, ırk, dil, din vb. konularında yapılan araştırmalara ilişkin ders eklenir.

Avantajları:

- ✓ Programın temel yapısını değiştirmeden ve programın uygulayıcıları için ekstra herhangi bir eğitime gerek duymadan çoğulcu içerik, kavram, tema ve farklı bakış açıları kolay ve etkili bir şekilde eklenebilir.
- ✓ Mevcut programda herhangi bir değişiklik yapmadan uygulanabilir.

Dezavantajları:

- ✓ Çoğulcu içerik programın temel yapısına dâhil edilmediği için direk değil, dolaylı olarak öğretilir.
- ✓ Çoğulcu içerik dolaylı olarak öğretildiği için öğrencilerin baskın kültür ile farklı kültürlerin etkileşimini yüzeysel olarak kavramalarına neden olabilir.

Yaklaşım Dönüştürme

Açıklama:

- ✓ Programın yapısı ve hedefleri öğrencilerin çoğulcu içeriği, kavramları, temaları ve farklı bakış açılarını anlamalarına yardımcı olmak için değiştirilir.

Örnek:

- ✓ Amerikan devrimi ünitesinde; devrimin; Avrupa kökenli, Afrika kökenli ve Yerli Amerikalılar için anlamları farklı bakış açılarından açıklanır.
- ✓ Edebiyat dersi çoğulcu felsefeye uygun olarak toplumdaki farklılıkları temsil eden yazarların eserlerini içerir.
- ✓ Biyoloji dersinde "canlıların sınıflandırılması" ünitesinde sadece Avrupalı bilim insanlarının sınıflandırılması değil Amerikan yerlilerinin geleneksel sınıflandırması da yer alır.

Avantajları:

- ✓ Toplumun oluşmasında katkısı bulunan farklılıkları anlamada öğrencilere yardımcı olur.
- ✓ Etnik ayrımcılık, cinsiyet ayrımcılığı, ırk ayrımcılığı vb. gibi toplumdaki farklılıklara ilişkin olumsuz durumların azaltılmasına yardımcı olur.
- ✓ Farklı gruplara ait bireylerin programda kendilerine yer bulmaları, bu bireylerin özelde programı benimsemelerine genelde ise topluma aidiyet hissi kazanmalarına yardımcı olur.
- ✓ Toplumda, farklılıklardan dolayı dışlanmış hisseden grupların ve bireylerin etkisini artırarak daha sağlıklı bir toplum yapısının oluşmasına yardımcı olur.

Dezavantajları:

- ✓ Programda önemli yapısal değişiklikler, öğretmenler için mesleki eğitim ve farklı bakış açılarını yansıtan yazılı ve görsel materyallerin geliştirilmesini gerektirir.
- ✓ Bu yaklaşımın kurumsallaştırılması ve sürdürülebilir olması sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesini gerektirir.
- ✓ Toplumdaki baskın gruplar bu tür yapısal değişikliklerin programda öğrencilerin gelecekteki eğitimleri ve iş hayatındaki başarıları için gerekli becerilere verilen önemi azaltacağı gerekçesiyle karşı çıkabilir.

Yaklaşım: Toplumsal Aksiyon

Açıklama:

- ✓ Öğrenciler programın bir parçası olarak toplumsal değişim, bu değişimin etkileri ve değişim için gerekli becerileri araştırır.

Örnek:

- ✓ Öğrenciler çocuk işçi yasalarının uygulanmasına dikkat çekmek için çocuk işçilerin yaptığı ürünler ile bu ürünleri satan dükkânların listesini çıkarır ve yetkilerle paylaşır.
- ✓ Ülkedeki göçmen işçilerin çalışma koşulları ve yasal hakları konusunda araştırma yapılır.

Avantajları:

- ✓ Gerçek bir demokrasinin inşası için kullanılabilecek demokratik bir yaklaşımdır.
- ✓ Öğrencilerin toplumsal sorunlara ilişkin farkındalığını ve bu sorunların çözümüne katılımlarını artırarak, toplum ve öğrencilerin hayatında anlamlı değişiklikler yaratır.

Dezavantajları:

- ✓ Etkili olmasına rağmen geleneksel olmadığı için tepki çekme riski vardır.
- ✓ Doğrudan uygulandığında –hatta uygulanmasından söz edildiğinde bile- "çok tehlikeli/çok politik" gibi etiketlemelere maruz kalma riski vardır.

Banks'ın (2000) yaklaşımında özellikle sınıf içi eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde kullanılabilecek çoğulcu bir hiyerarşi sunulurken; Sleeter (1991) yaklaşımını bireylerin çoğulculuğa ilişkin farklı bakış açıları üzerine inşa etmiştir. Sleeter'in (1991) yaklaşımı Tablo 2'de özetlenmiştir:

Tablo 2

Çoğulcu Program Yaklaşımları (C. Sleeter)

Yaklaşım: Halkla İlişkiler

Açıklama:

- ✓ Öğrenci ve okul personeli toplumdaki farklılıkları temsil eden bireylerden seçilir. Ayrıca öğrenci ve okul personeli toplumdaki farklılıkları temsil eden bireylerle ilişkili olur ve etkileşim gerçekleştirmek için birlikte çalışır.

Örnekler:

- ✓ Öğretmenlere Asya kökenli öğrencilerin öğretmenle göz temasından kaçınmalarının bir saygısızlık değil; tam aksine bir saygı belirtisi olduğuna ilişkin hizmet içi eğitim verilebilir.
- ✓ Öğretmenler ve bazı gönüllü veliler, Latin Amerikalı öğrencilerin küçük gruplarda daha başarılı olmalarının nedeninin; bu öğrencilerin diğer arkadaşlarını küçük düşürmemek için öne çıkmayı istemedikleri olduğu, okuldaki diğer öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve personele anlatılır.

Avantajları:

- ✓ Genel anlamda olumlu bir girişim olarak görülür.
- ✓ Etkili hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim etkinlikleri ile uygulanması fazla çaba gerektirmez.
- ✓ Bu yaklaşımın uygulanması için gerekli kişiler arası ilişkilere yönelik becerilerin kazanımı kolaydır.

Dezavantajları:

- ✓ Etnik, kültürel, ırksal, dini, dilsel, cinsiyet ilişkin vb. sorunların derinlemesine tartışılmasını engelleyebilir.
- ✓ Çoğulculuğa ilişkin sorunların büyük bölümüne çözüm sunmakta yetersiz kalır.

Yaklaşım: Kültürel Olarak Farklı ve Sıra Dışı Bireylerin Eğitimi

Açıklama:

- ✓ Okul toplumdaki farklılıkları temsil eden, farklı gruplardan öğrencilerin özel ihtiyaçlarına cevap verir.

Örnek:

- ✓ Anadili İngilizce olmayan öğrenciler için okul saatleri dışında matematik ve fen bilgisi dersleri düzenlenir.
- ✓ Yüksek başarıya sahip olmayan öğrencilere daha fazla yardım edebilmek amacıyla, başarısı yüksek olan öğrenciler yüksek başarıya sahip olmayan öğrencilerden ayrılır.
- ✓ Latin Amerikalı öğrencilere, kültürlerine uygun olarak, derste fikirlerini sınıfın geri kalanına sunmadan önce birlikte çalışma imkânı sunulur.

Avantajları:

- ✓ Mevcut programın yapısı değiştirilmeden uygulanabilir.
- ✓ Mevcut programda ya da sınıftaki öğretimde herhangi bir değişiklik gerektirmez.
- ✓ Öğrencilerin sınav başarılarında anlamlı artışlara sebep olabilir.

Dezavantajları:

- ✓ Kültürel olarak farklı veya sıra dışı öğrencileri diğer öğrencilerden ayırarak bu öğrencilerin sorunları olduğu izlenimi yaratma riski vardır. Bu durum diğer öğrencilerde ve velilerinde dışlanmışlık duygusu yaratabilir.
- ✓ Öğrencilerin farklılıklarından doğan güçlü yanlarına yeterince vurgu yapmaz ve bu farklılıkları halledilmesi gereken problemler olarak görür. Bu durum öğrencilerin okula getirdikleri yeteneklerinin, motivasyonlarının, hedeflerinin, öğrenme stratejilerinin ve kişisel kimliklerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Yaklaşım: Kültürel Demokrasi

Açıklama:

- ✓ Program ve okulun yapısı kültürel demokrasinin uygulanacağı şekilde değiştirilir.
- ✓ Okullar ve program baskıcı olmayan, kültürel olarak çeşitli ve eşit bir model ile yeniden düzenlenir.

Örnekler:

- ✓ Programın tüm içeriği öğretmenler tarafından disiplinler arası bir yaklaşımla organize edilir.
- ✓ Programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin tümünde; içerik, organizasyon, öğrenci katılımı ve toplumsal katılım bağlamında programın farklılıkları yansıtıp yansıtmadığına ilişkin analizler yapılır.
- ✓ Toplumdaki farklılıklara ilişkin hassasiyeti artırmak amacıyla toplumun farklı gruplarından kişilere okulda görev verilir.

Avantajları:

- ✓ Banks'ın dönüştürme yaklaşımına benzer bir şekilde, öğrenciler toplumsal bilginin inşa sürecine kendilerinin de katkısı olması gerektiğini fark ederler.
- ✓ Öğrenciler aynı içeriği farklı bakış açılarından öğrenirler.
- ✓ Öğrenciler çoğulcu bir model ile toplumsal değişimin etkili bir öğesi olduklarını fark ederler.

Dezavantajları:

- ✓ Önemli yapısal değişikliklerin yapılmasını, mesleki eğitim ve hizmet içi eğitim planlaması gerektirdiği için farklı bakış açılarını yansıtan yazılı ve görsel materyallerin geliştirilmesini zorunlu kılar.
- ✓ Bu yaklaşımın uygulanabilmesi için personel eğitimi sürekli ve sürdürülebilir olmalıdır.

- ✓ Doğrudan uygulandığında –hatta uygulanmasından söz edildiğinde bile- "çok tehlikeli/çok politik" gibi etiketlemelere maruz kalma riski vardır.

Yaklaşım: Grup Araştırmaları

Açıklama:

- ✓ Toplumdaki belirli bir grubun -örneğin gay ve lezbiyenler gibi- detaylı bir şekilde araştırılmasını ve tüm programın bu grupların bakış açılarından anlaşılmasını ifade eder.

Örnekler:

- ✓ Derste Afro-Amerikan, Kadın Araştırmaları gibi belirli bir grubun tarihte yaşadığı baskıları, bu baskıların günümüzdeki etkileri, söz konusu grubun bu baskılarla mücadelesi ve tepkilerini konu edinen çalışma alanları teşvik edilir.

Avantajları:

- ✓ Diğer yaklaşımlara göre çalışılan grubun üyeleri ile işbirliği ve dayanışmayı daha fazla geliştirir.
- ✓ Diğer yaklaşımlara göre çalışılan gruba ilişkin farkındalığı daha çok arttırır.

Dezavantajları:

- ✓ Toplumu ayrıştırdığı gerekçesiyle politik tartışmaları tetikleyebilir.
- ✓ Tarih, sosyal bilimler, edebiyat ve sanat alanlarına göre matematik ve fen bilimleri alanlarında uygulanması için yeterince kaynak yoktur.
- ✓ Geleneksel programların savunucuları için kabullenilmesi ve anlaşılması zordur.

Yaklaşım: Sosyal Yapılandırmacı

Açıklama:

- ✓ Öğrenciler, demokrasi ile toplumsal değişime ilişkin farkındalıklarını artırmak ve liderlik becerilerini geliştirmek için sosyal aksiyon projelerinde yer alırlar.

Örnekler:

- ✓ Tartışılan ünitede sosyal aksiyon gerektiren konular ve problemler listelendikten sonra hangilerine ilişkin ne tür projeler yürütüleceğine sınıfça karar verilir.

Avantajları:

- ✓ Okul ile projenin hedeflediği grup arasındaki işbirliğini geliştirir.
- ✓ Toplumdaki baskın grup ile baskıya maruz kalan gruplar arasındaki iletişimi geliştirir.
- ✓ Öğrencilerin siyasi ve ekonomik baskılar ve ayrımcılığa ilişkin farkındalıklarını arttırarak sosyal aksiyon becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Dezavantajları:

- ✓ İnsanların okula ilişkin beklentilerinden o kadar uzak bir yaklaşım ki; toplumun bu yaklaşıma destek vermesi oldukça zordur.

Banks ve Sleeter'in yaklaşımlarına ek olarak Fabretti (2011) özellikle dini farklılıklara ilişkin çoğulcu bir yaklaşımı programlara entegre edebilmek amacıyla bazı stratejiler önermiştir. Bunlar;

- ✓ Hoşgörü, saygı, eşitlik, çeşitlilik gibi çoğulcu kavram ve değerlerin eğitim ortamlarındaki vurgusunu artırmak,
- ✓ Ders içeriklerine; cinsiyet, cinsel yönelim, dil çeşitliliği, dini çeşitlilik vb. gibi çoğulcu içerik entegre etmek,

- ✓ Öğrencileri kendi ve ailelerinin istekleri ile hayat ve düşünce tarzlarına uymayan derslerden muaf tutmak (Örneğin: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi),
- ✓ Öğrencileri kendi veya ailelerinin istekleri ile hayat ve düşünce tarzlarına uymayan okul etkinliklerinden muaf tutmak (Örneğin: Avrupa'daki bazı Hıristiyan okullarında yapılan toplu dua saati),

Öğrenme ve öğretme süreci. Çoğulcu programda amaçları belirlemede ve içerik düzenlemede kullanılan ilke ve prensipler öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasına rehberlik etmektedir. Bireyleri aktif öğrenenler olarak merkeze almak ve onlara saygı göstermek, öğrenciler için birbirleriyle ve öğretmenle olabildiğince çok etkileşim ve iletişim olanakları yaratmak, bireylerin kültürlerine, etnik farklılıklarına saygı göstermek, bireyleri değil fikirleri eleştirmek, düşünce ve konuşma özgürlüğü, ilkelerine önem vermek, bireylere veya belirli bir gruba yönelik önyargılı tutum ve davranışların önüne geçmek, grup ve akran çalışmalarının önemini vurgulamak gibi teknikler çoğulcu bir programın uygulanmasındaki önemli öğelerdir (Banks, 2008; Keer, Ireland, Craig ve Cleaver, 2004; Potter, 2002; Trafford, 2003).

Çoğulcu bir programda, farklılıklara sahip öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümü kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Örneğin, etnik ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme iddiasıyla programın içeriğine, bu öğrencilerin kültürlerine ait bilgi eklemek tek başına yeterli bir çaba değildir. Öğretim süreçlerinde de bazı radikal reformlar gereklidir. Ezberci anlayış çoğulcu programların en büyük problemidir. Bunun yerine; araştırma, sorgulama, eleştirel ve yansıtıcı düşünme vb. üst düzey becerilerin kullanımını gerektiren yaşantıların öğretim sürecine dâhil edilmesi çoğulcu anlayışa daha uygundur (Gay, 2010).

Çoğulcu yaklaşıma göre, öğretim süreçlerinde özellikle farklı kültürlere ait bireylerin farklı öğrenme stil ve stratejilerine sahip olduklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Zira öğrenme etkinliklerini öğrencilerin deneyimleri ile etnik, kültürel ve diğer bireysel farklılıklardan soyutlamak onların başarı potansiyellerini artırmalarını zorlaştırmaktadır (Gay, 2010, s.42). Çünkü bireylerin içinde bulundukları kültürel grup onlara farklı yaşantılar sunmaktadır;

yaşantılardaki bu farklıklar ise bireylerin bilişsel gelişimlerinde son derece etkilidir. Eğer program farklı grupların yaşantıları, öğrenme stilleri ve kültürel tarihi ile daha uyumlu hale getirilirse, öğrenmeye ilişkin problemlerin büyük bir bölümü de kendiliğinden çözülecektir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasında bireylerin ait oldukları gruba bağlılığı göz önünde bulundurulmalı ve bu yolla daha geniş grup olan topluma katkı yapmalarının sağlanması amaçlanmalıdır (Banks, 2008). Öğretmenler ise bu amaç doğrultusunda, çoğulcu bir eğitim için öğrencilerin farklılıklarına saygı gösterip, bu farklılıklara cevap verecek şekilde eğitim programında değişiklikler yapmalı ve başarı eşitsizliklerini azaltmak için çaba sarf etmelidirler (Gay, 2010).

Çoğulcu program, öğrenme-öğretme süreci, bireylerin farklı hatta birbirleriyle çelişen yorum ve bakış açılarını anlayabilme, analiz edebilme ve mantıklı bir şekilde fikir üretebilmelerine olanak sağlamalıdır (Shevitz ve Wasserfoll, 2006). Felsefi bir bakış açısıyla, çoğulculuk tek bir gerçeğin ve bu gerçeğe ulaşmak için tek bir geçerli yolun olduğunu savunan anlayışın karşısındadır (Conyer, 2011).

Değerlendirme. Çoğulcu programda değerlendirme, öğrencilerin bilgi, düşünce ve yeterliliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi amacıyla yapılır. Değerlendirme sadece bilişsel yönden yapılmaz; duygular ve duyuşsal beceriler de öğrencinin gelişiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımıyla birlikte, bu süreçteki tutum ve davranışlar da dikkate alınmalıdır. Çoğulcu programda değerlendirme yalnızca yazılı veya sözlü sınavlara dayandırılmaz; değerlendirmede gözlem, görüşme, öğrencilerin gruplara katılım seviyesi ve grup çalışmasındaki performansı da göz önünde bulundurulmaktadır. Ayrıca sadece kalem-kâğıt sınavlarından elde edilen veriler değil; daha nitel veriler de çoğulcu anlayışla hazırlanmış programda kullanılmaktadır. Öğrenmenin hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinsel yönleri, değerlendirmede göz önünde bulundurulur (Motamed, Yarmohammadion ve Yousefy, 2013).

Grant (2011) ise çoğulcu bir eğitim programının özelliklerini programın çoğulcu olup olmadığını incelemeye yönelik ölçütler ortaya koyarak belirtmiştir. Bu ölçütler şunlardır; çoğulcu bir program;

- ✓ Toplumun hem geçmiş hem de günümüzdeki çoğulcu yapısını yansıtmalıdır.
- ✓ Kültürel, etnik ve gelenek-göreneklerdeki farklılıkları toplumun kültürel mirasının güçlü bir özelliği olarak sunmalıdır.
- ✓ Kültürel farklılıklar, cinsiyet farklılıkları ve etnik grupları karşılıklı anlayış ve saygının inşa edilmesine olanak sağlayacak şekilde yansıtmalıdır.
- ✓ İnsanları –kadın veya erkek- kültürleri ne olursa olsun olumlu veya olumsuz duygulara sahip oldukları gerçeği ile resmetmelidir. Farklı gruplara ait bireyleri birbirleri ile dayanışma içinde açıklamalıdır.
- ✓ Kültürel gruplara eşit bir şekilde yer verilmelidir.
- ✓ Sadece belirli bir gruba ait bireyleri değil; toplumun tüm kesimlerinden bireyleri otorite figürü olarak resmetmelidir.
- ✓ Toplumda azınlık gruplara fırsatlar sunulmasının ya da sunulmamasının sosyal sebeplerini ortaya koyabilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin, toplumdaki tüm grupların arasından toplumun gelişimine katkı sağlayacak –doktor, işçi, avukat, öğretmen, çiftçi vb.- bireylerin yetiştiğini göstermelidir.
- ✓ Ana sınıfından lise sonuncu sınıfa kadar dünyadaki farklı kültürlerin varlığına ilişkin bilgiler içermelidir.
- ✓ Sadece kahramanları veya önemli olayları değil; gerçek yaşamdan gerçek insanların gerçek problemlerini içermelidir.
- ✓ Bireylerin kendi ve diğer kültürlere karşı olumlu bir tutum ve anlayış geliştirilmelerini sağlamalıdır.
- ✓ Toplumdaki farklı kültürlerden bireyleri incitecek kavram, kelime, benzetme, olgu, tanımlama vb. içerik taşımamalıdır.
- ✓ Aslında tüm grupların bir şekilde birbirlerinden etkilenerek günümüzdeki hayat tarzlarını geliştirdiklerini göstermelidir.

Çoğulcu Bir Programa İhtiyaç Var Mı?

Öğrenme ve düşünme kültürel bir olgudur. Bu nedenle kültürlerden bağımsız gerçekleşmez. Ayrıca kültürel kaynaklardan yararlanır (Bruner, 1996). Dolayısıyla, bireylerin özgeçmişlerinin, farklılıklarının ve yaşantılarının sınıfa yansıtılmaması imkânsızdır (Gay, 2010). Bu bağlamda, başlıktaki soruya birçok cevap verilebilir. Çoğulcu bir program anlayışının ülkenin üniter yapısını bozacağı, ülkeyi bölünmeye götüreceği gibi şehir efsaneleri (Kaya ve Aydın, 2014; Monning, Baruth ve Lee, 2017) bir kenara bırakıldığında, bu soruya verilebilecek cevap güçlü bir "evet" olmalıdır. Bu durumun da belirli dayanakları vardır. Bu dayanaklar; yasal zorunluluklar, demografik gerçekler, demokratik gereklilikler ile bireylerin kimlik ve kişiliklerine saygı olarak sıralanabilir.

Yasal zorunluluklar. Grant ve Sleeter'e (1989) göre, çoğulcu programın en büyük sorumluluğu fırsat eşitsizliğini yok etmesi iken; çoğulcu olmayan programın en büyük sorunu her bir bireye eğitimde eşit fırsatlar sağlanamamasıdır. "Fırsat (ya da şans) eşitliği" kavramı, "herhangi bir alandaki bir girişime, bir seçmeye vb. katılanlar arasında eşit koşulların ve olanakların bulunması durumu" olarak tanımlanır (Aydın, Aydoğdu ve Taş, 2010). Appealboum'a (2002, s.55) göre ise fırsat eşitliği, her bireye eşit öğrenme ve başarma şansı vermektir. Ayrıca; cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, cinsi yönelim, engelli olma vb. durumların tamamında farklılıklara onay ve saygı göstermeyi ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile programlar geliştirilirken temel varsayımlardan birisi, ayrım yapılmaksızın her bireye başarılı olma olanaklarının verilmesi olmalıdır. Bu durumda öğrenenler arasındaki bireysel, toplumsal, ekonomik, dini, dilsel, engelli olup olmama vb. gibi farklılıklar fırsat eşitliği bağlamında göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitimde fırsat eşitliği, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde *"Her bireyin eğitim görme hakkı vardır."* şeklinde yer almıştır. Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi, Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası resmi sözleşmeler eğitim hakkını güvence altına alır. Türkiye bu anlaşma ve sözleşmelerin hepsine taraftır. 1982 Anayasası'nın 24. ve 42. maddelerinde eğitimle ilgili hükümler yer almaktadır. 42. maddede eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin "*Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.*

İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır." ifadeleri yer almaktadır. Türk milli eğitiminin temel ilkelerinden "fırsat ve imkân eşitliği" ise "*Eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır."* ilkesi ile ifade edilmiştir (Aydın, Aydoğdu ve Taş, 2010).

Ayrıca Türkiye'nin güncel tartışmalarından olan ve toplumdaki çoğulculuğa ilişkin bakış açısının önemli bir göstergesi olarak kabul edilen anadilde eğitim birçok uluslararası sözleşme ile güvence altına alınmıştır. Bu sözleşmeler kapsamında bireylerin kendi dillerinde eğitim almaları, medyada ve hukuki alanda kendi dillerini kullanmaları insani bir hak olarak görülmüştür. Bu uluslararası sözleşmelere (Kaya ve Aydın, 2014, s.19);

- ✓ Dil Hakları Evrensel Sözleşmesi,
- ✓ Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dillerini Koruma Anlaşması,
- ✓ Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Antlaşması,

Uluslararası Sivil ve Siyasi Haklar Anlaşması

örnek olarak gösterilebilir.

Yukarıda verilen sözleşme ve yasalara bakılarak söylenebilir ki; çoğulculuğun desteklenmesi uluslararası ve ulusal resmi ve yasal yükümlülükleri yerine getirmenin bir gereğidir. Fakat bununla birlikte, çoğulculuğu desteklemenin sadece yasaları uygulama zorunluluğu olarak görülmemesi; bir ülkedeki tüm vatandaşların çoğulculuğun yasalardan bağımsız olarak ülkenin genel refahı açısından yararlı olduğunu fark etmesi gerekmektedir.

Demografik gerçekler.[1] Türkiye etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dini yönelim ve diğer boyutları ile oldukça çoğulcu bir demografik yapıya sahiptir. 2006, 2012 ve 2016 yıllarında KONDA araştırma şirketi tarafından yapılan araştırmalardan elde edilne bulgular söz konusu çıkarımı doğrular niteliktedir. Bu araşatırmalara göre Türkiye'nin yaklaşık %51'i erkek iken; %49'u kadındır. Ayrıca ilkokul, ortaokul ve ilköğretim mezunları toplumun %55'ini; lise, yüksekokul ve üniversite mezınları yaklaşık %38'ini oluştururken okuma yazma bilmeyenlerin oranı ise %5 civarındadır. Söz konusu

[1] Bu başlık altındaki istatistikî veriler KONDA araştırma şirketi tarafından 2006, 2012 ve 2016 yıllarında yürütülen araştırmalardan derlenmiştir (KONDA, 2006; KONDA, 2012; KONDA, 2016).

araştırmalarda eğitim-cinsiyet ilişkisine dair dikkat çekici istatistik neredeyse tüm eğitim seviyelerinde erkeklerin oranının kadınların oranından fazla olmasıdır. Bu durum ülkrmizde büyük gelişmeler kaydedilmiş olmasına rağmen cinsiyet bağlamında kadın erkek eşitliği açısından hala çözülmesi gereken ciddi sorunların olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet eşitsizliğinin yanı sıra, Türkiye'de gelir dağılımı, diğer bir ifade ile sosyoekonomik durum açısından da bireyler arasında oldukça dramatik farklılıklar mevcuttur. 2006 tarihli araştırmaya (KONDA, 2006) göre; aylık 300 tl ve daha az kazanan en yoksul gruptakilerin oranı %16,4 iken; ayda 300-700 tl kazanan kişiler toplumun %44'ünü oluşturmaktadır. Ülkedeki gelir dağılımının eşitsizliğini vurgulamak açısından daha kritik bir istatistik ise, Türkiye nufusunun toplamına bakıldığında %87'si 1200 liradan düşük bir kazançla geçinirken; sadece %2'si 3000 tl ve üstü gelir elde etmektedir (KONDA, 2006). 2006 yılından yapılan bu araştırmanın sonuçlarını 2012 ve 2016 yıllarında yürütülen araştırmaların bulguları desteklemektedir. 2012 yılındaki araştırmaya (KONDA, 2012) göre toplumun yaklaşık %57'si 1200 liradan daha az bir aylık ile yetinmek zorundayken; %5'i 3000 tl ve üstü bir gelire sahiptir. 2016 verileri ise toplumun büyük çoğunluğunun (yaklaşık %67) asgari ücretten daha düşük bir gelire sahip olduğunu göstermektedir (KONDA, 2016). Dahası aynı araştırmada geçim darlığı çektiğini ifade eden bireyler %82 gibi oldukça yüksek bir orana sahiptir. Tüm bu durumlar Türkiye'de sosyal adalet ve gelir dağılımı eşitsizliği problemlerine dikkat çekilmesini gerektirmekte; eğitimde ise sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı grupları kapsayıcı nitelikte çoğulcu programlara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Türkiye'de etnik kimlik açısından da oldukça zengin bir demografik yapı bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda toplumun %83'ü kendisini Türk olarak tanımlasa da, Türkiye'deki yetişkinlerin (18 yaş ve üstü) etnik kimlik dağılımı; %78, 1 Türk, %1,5 yerel kimlikler, %0, 1 Asya Türkü, %0,3 Kafkas kökenli, %0, 2 Balkan kökenli, %0,4 göçmen, %0,9 Müslüman Türk, %0, 2 Alevi, %0,3 genel tanımlayan, %13,4 Kürt, %0,7 Arap, %0, 1 gayrimüslim, %0,05 Roman, %0,07 diğer ülkelerden ve %3,8 T.C. vatandaşı şeklindedir (KONDA, 2006). 2012 yılında yürütülen araştırmanın katılımcıları benzer bir şekilde %85,7 oranında etnik kimliğini Türk olarak açıklarken; %10,4 Kürt-Zaza, %1, 2 Arap ve %2,7 diğer etnik

gruplar olarak belirtilmiştir (KONDA, 2012). 2016 yılında yürütülen araştırmaya göre ise bireylerin %82,6'sı kendisini Türk olarak tanımlamakta; %12'si Kürt, %1, 2'si Zaza, %1,8'i Arap ve %2,4 diğer etnik kökenlere mensup olduğu cevabını vermiştir. Ayrıca Alevilerin sayısına ilişkin bazı kaynaklarda daha farklı verilere rastlamak mümkündür. Göner'e (2005) göre Türkiye'de yaklaşık %10-20 oranında Alevi varken; Çamuroğlu (2003) ülkemizdeki Alevilerin oranının %10 olduğunu iddia etmektedir. Türkiye'deki etnik çeşitliliğe ilişkin yukarıda verilen istatistikî bilgilere Suriye'deki savaştan dolayı ülkemize sığınmak zorunda kalan ve sayıları beş milyonun üzerinde olduğu (Duruel, 2017) tahmin edilen Suriyeli sığınmacılar da eklenmelidir.

Etnik kimliklere bağlı olarak Türkiye'de konuşulan dillere bakıldığında "çoğulcu toplum yapısı" çıkarımını destekleyecek bir çeşitlilik görülmektedir. Türkçe'nin yanı sıra, Kürtçe, Zazaca, Ermenice, Arapça, Rumca, İbranice, Lazca, Çerkezce, Balkan dillerini anadili veya ikinci dili olarak konuşan bireyler bulunmaktadır (KONDA, 2006; KONDA, 2012; KONDA, 2016). Benzer bir şekilde, Buran ve Çak (2012) Türkiye'de yaşayan dilleri; Türkçe, Arapça, Arnavutça, Boşnakça, Çerkezce, Abazaca, Ermenice, Gürcüce, Hemşince, Kürtçe, Lazca, Pamakça, Romanca, Rumca, Süryanice, Yahudice ve Zazaca olarak sıralamaktadır (Aktaran Aka, 2012). Ayrıca Müslümanlığın yanı sıra ülkemizde Alevi, Nusayri, Şii, Hristiyan ve Yahudi inançlarını benimseyen bireyler ile hiçbir dini inanca tabi olmadığını belirten kişilerin bulunması inanç bağlamındaki çeşitliliği ortaya koymaktadır (KONDA, 2006; KONDA, 2012; KONDA, 2016).

Türkiye'de yeterince önemsenmeyen diğer bir farklılık unsuru da engelli bireylerdir. 2015'te kabul edilen 5378 sayılı kanunda *"Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal, sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi"* engelli olarak tanımlanmaktadır (Atmacaoğlu, 2019). Bu bağlamda ülkemizde yaşayan engelli bireylerin sayısı 8.431.937 olarak belirlenmiştir (Devlet İstatistik Kurumu, 2002).

Yukarıda verilen istatistikler ve bilimsel çalışmalar aslında Türkiye'nin birçok farklılığı barındırdığına işaret etmektedir. Ayırca sadece bir boyuttaki farklılığın esas alınmasından ziyade bir bireyin farklı boyutlarda farklı gruplara ait olması

durumu oldukça grift bir hale getirmektedir. Örneğin kendisini etnik eçıdan Türk olarak tanımlayan bir birey Hristiyanlığa inanıyor olabilir veya sosyo ekonomik olarak zengin bir ailenin çocuğu engelli birey kategorisinde değerlendirilebilir. Dolayısıyla bir boyutuyla ülkedeki çoğunluk gruba dâhil olan birey başka bir boyutta farklılıklarına duyarlı bir anlayışla hazırlanmış eğitim programlarından yararlanmak isteyebilir. Bu durum neredeyse tüm toplumun kapsayıcı ve çoğulcu eğitim programlarına gereksinim duyduğunu göstermektedir. Ayrıca demografik açıdan bu kadar çok farklılığa ev sahipliği yapan bir ülkede eğitim programlarının çoğulcu bir anlayışla hazırlanması temel bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'nin çoğulcu demografik yapısına ilişkin mevcut durumu destekleyen verilere ek olarak yurtiçi ve yurtdışı otoritelerce ülkemizdeki ayrımcılık algısı üzerine yürütülen çalışmalarda farklılıkları kapsayıcı eğitim programlarına duyulan gereksinimi göstermektedir. Sanılanın aksine Türkiye'de özellikle etnik ayrımcılık algısı yadsınamaz bir gerçeklik olarak durmaktadır (Alp ve Taştan, 2011; Erdemir vd., 2010; Euroborometer, 2009). Bu bağlamda 2009 yılında bir araştırmada Türkiye'de yaşayan katılımcılar %64 oranında Yahudiler ile %52 oranında Hristiyanlar ile %43 oranında Amerikalılar ile %26 oranında başka bir ırk veya renkten kişilerle komşu olmak istemediklerini belirtmişlerdir (Euroborometer, 2009). AB tarafından Türkiye'de 1003 kişi ile yürütülen bir başka araştırmada ise katılımcıların %48 etnik temelli, %48'i inanç temelli ayrımcılığın Türkiye'de en çok karşılaşılan ayrımcılık türleri olduğu cevabını vermişlerdir (Alp ve Taştan, 2011). Aynı araştırmada elde edilen dikkat çekici diğer bir bulgu da araştırmaya katılanların %51'inin Türkiye'de karşılaşılan ayrımcılık türleriyle yeterince etkili mücadele edilmediğini düşünmeleridir. Bu araştırmalara ek olarak 2009 ve 2010 yılında art arda yürütülen iki çalışmada sırasıyla %89 ve %90 oranında etnik ayrımcılığın Türkiye'de en sık karşılaşılan ayrımcılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Erdemir vd., 2010). Söz konusu araştırma sonuçları ülkemizde ayrımcılık olgusunun giederek yaygınlaşmakta olduğunu göstermekte ve bu bağlamda ortaya çıkabilecek sorunların çözümü adına çoğulcu bir anlayışla hazırlanmış eğitim programlarının uygulanması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Demokratik gereklilikler. Türkiye Cumhuriyeti'nin temelinde demokrasi ve demokratik değerler vardır. Çoğulculuk ise demokrasinin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğer demokrasi Türkiye'deki özgür yaşamın garantisi olarak görülürse, tüm

vatandaşların toplumsal, siyasi, ekonomik ve kültürel süreçlere katılımının sağlanması gerekmektedir. Demokratik bir ülkede, eğitimin temelinde ayrım yapılmaksızın herkesin eğitim alma hakkına sahip olması vardır. Herkesin topluma elinden gelenin en iyisiyle katkı sağlaması ve bu katkının ödüllerini alabilmesi için ayrım yapılmaksızın her bir bireyin eğitilmesi etik bir zorunluluktur (Akar, 2017). Çünkü Appealboum'a (2002, s.96) göre çoğulculuk ülkedeki farklılıkların kapsamına ve zenginliğine vurgu yaparak adaleti güçlendirir. Ayrıca öğrencilere farklı grupların bakış açılarını sunarak hoşgörü ve teşvik edici ortamın oluşmasını sağlar. Zira Appealboum'a (2002, s.60) göre;

> *"Aslında sınırları kesin çizgilerle belirlenmemiş pek çok farklı kimliğe sahibiz. Bu yönüyle hepimiz aynıyız ve farklıyız."*

Devletler çoğulcu demokrasi ve özgürlüğe olanak sağlayabilmek için adalet ve eşitlik gibi demokratik değerleri ilke edinmelidir. Çoğulcu bir programın başarılı olması için gerekli ideal ortam çoğulcu demokrasidir (Banks, 2007, s.21). Bu ortamın oluşturulabilmesi için çoğulcu program, öğrenci ve öğretmenler arasında demokratik tutum, değer ve davranışların geliştirilmesini benimsemektedir (Appealboum, 2002, s.3). Zira çoğulcu program demokrasinin modern toplumlarda en belirgin birleştirici faktör olduğunu varsaymaktadır. Bununla birlikte; bu faktör tek dil ve kültür anlayışı ile yürütülemez. Çoğulcu ve demokratik toplum, farklı dil ve kültürlere sahip bireylerin dil ve kültürlerini yansıtabilecekleri karar alma süreçlerine katılımları ile varlığını sürdürebilir (Alvarez, 2018).

Demokrasi ve çoğulculuk aslında birbirlerinin ön şartı olmalarına karşın; Appealboum'a (2002, s.37) göre, bazı insanlar çoğulculuğu demokrasiyi geliştiren bir unsurdan ziyade; toplumsal asimilasyonu sağlamada bir araç olarak görmektedir. Bununla birlikte; demokratik toplumlarda uyuşmazlıkların çıkması normaldir hatta demokraside uyuşmazlıklar istendiktir ve beklendik bir durumdur. Çünkü bu tür uyuşmazlıklara çoğulcu kültürün bir parçası olarak saygı gösterilmektedir. Bu nedenle Dewey (1922), toplumsal sınıflar ile bu sınıflar arasındaki çatışma ve anlaşmazlıkların okulda öğrencilerle açıkça tartışılması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü bu durum sosyal problemlerin okulda tartışılması için ilk ve en önemli fırsatlardan biridir. Özellikle tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler programları entelektüel olarak daha dürüst olmalı ve öğrencileri modern hayatın gerçekleri ile tam anlamıyla dürüst bir şekilde yüz yüze getirmelidir (Dewey, 1992;

Fallece, 2012). Programlardaki dürüstlüğe ilişkin Weinstein'in (2004) aşağıdaki tespiti oldukça anlamlıdır;

> *"Çoğulcu tarih anlayışında; trajedi, acı ve baskı kötüdür. Bunun bizim başımıza gelmesi ya da bu duruma bizim sebep olmamız hiçbir şeyi değiştirmez. Eğer bizim sebep olduğumuz trajedi, acı ve baskı meşru olarak görülüyorsa bu durum etik ve ahlaki değildir. Benzer bir şekilde kimin sayesinde olursa olsun kimin başına gelirse gelsin adalet, eşitlik, mutluluk ve şans iyidir."*

Bireylerin kimlik ve kişiliklerine saygı. Öğrenciler arasındaki farklılıklardan (ırk, etnik köken, mezhep, cinsiyet, cinsiyet tercihi, yaş, kültürel miras, engellilik durumu, dil, din, dünya görüşü, sosyoekonomik durum vb.) kaynaklandığı iddia edilen akademik başarı eşitsizliklerine ilişkin iki temel varsayım vardır. Bu varsayımlardan ilki söz konusu farklılıklardan doğan eşitsizliğin sorumlusu olarak öğrencileri gören "kültürel yoksunluk" yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda akademik başarı eşitsizliklerine yol açan en temel ve etkin faktör olarak öğrenciler arasındaki farklılıklar görülmektedir. Bu varsayıma göre, düşük başarıya sahip öğrenciler ailelerinin ve içinde bulundukları toplumun yetersiz kültürel ve entelektüel kaynaklarından dolayı başarısızdır. Bu yaklaşım, bir öğrencinin okullaşma düzeyinin az olduğu kırsal bir bölgede yaşamasının onun kültürel zenginlik açısından şehirde yaşayan öğrencilerden geri kalmasına ya da bir öğrencinin ailesinin alt sosyoekonomik düzeyde olmasının üst sosyoekonomik düzeyde aileye sahip öğrenciye göre dezavantajlı olmasına yol açtığını iddia etmektedir. "Kültürel yoksunluk" yaklaşımının öne sürdüğü gerekçeler akademik başarı eşitsizliklerine ilişkin sebeplerin açıklanmasında makul olarak görülebilir. Ancak, bu yaklaşımdaki temel problem başarı eşitsizliklerini etkileyen faktörlerin oluşmasında öğrencinin herhangi bir rolünün olmamasına rağmen; başarısızlıktan dolayı öğrencinin suçlanmasıdır (Gay,1990). Diğer bir ifadeyle, öğrencinin başarısının düşük olmasının sebebinin varlıklı bir aileye sahip olamaması, engelinin olması, toplumun baskın etnik kültürünün dışında azınlıkta kalan grubun üyesi olması ya da anadilinin ülkede konuşulan resmi dil/dillerden farklı olması olabilir. Yukarıdaki durumlar bir yetersizlik olarak görülecek olsa bile; bu durumların oluşmasında öğrencinin hiçbir rolü yoktur. Gay'e (2010, s.27) göre, bu yaklaşım farklı araştırma sonuçları ile desteklenmiş olsa da (Deyhle, 1995; McCarty, 2002; Spring, 1995) temelde farklılıkları başarısızlığın bir ölçütü olarak ele aldığı, öğrencinin elinde olmayan farlılıklardan dolayı öğrenciyi suçladığı ve farklılıkları

toplumsal devamlılığın sağlanmasının önünde engel olarak gördüğü için sorunlu bir yaklaşımdır (Aquera, 1997).

Bir grup eğitimci "kültürel yoksunluk" yaklaşımını eleştirmek ve bu yaklaşımın sunduğu varsayımlara alternatif öneriler sunmak için "kültürel farklılık" yaklaşımını geliştirmişlerdir (Chapman, 1994; Erickson, 1987; Irvine, 1990): Bu yaklaşım öğrencilerin farklılıklarının (ırk, etnik köken, mezhep, cinsiyet, cinsiyet tercihi, yaş, kültürel miras, engellilik durumu, dil, din, dünya görüşü, sosyoekonomik durum vb.) onları başarıya götürmede yararlanılabilecek faktörler olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin farklılıklarının eğitim ortamlarında birer sorun olarak görülmesinden ziyade; onlara ihtiyaç duydukları eğitimi sağlayabilmek için yararlanılması gereken kaynak veya fırsatlar olarak kabul edilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Dolayısıyla, program planlayıcılar ve öğretmenler öğrencilerin farklılıklarını belirleyebilirlerse onların ihtiyaç duydukları çoğulcu eğitimi daha etkin bir şekilde planlayabilirler (Fleming, 1991; Guttenberg, 1972). Böyle bir planlama sonucunda öğrencilerin başarılarını artırabilir ve akademik başarı eşitsizliklerini azaltabilirler. Bu bağlamda, eğitimcilerin planlama yaparken dikkat etmeleri gereken en önemli nokta eğitimsel içerik ile öğrenci farklılıklarını ilişkilendirmektir. Zira Sleeter ve Grant'a (1991) göre bilgi tek başına gücü temsil etmez. Bilginin önem ve işlev kazanabilmesi bireylerin yaşantıları, ilgi ve ihtiyaçları ile ne ölçüde ilişkilendirilebildiğine bağlıdır.

Aynı gerçeği aslında yaklaşık bir asır önce Dewey (1916) seslendirmiştir. Dewey'e (1916) göre, öğretmenlerin sadece bireyi öncelemesi ya da sadece konu alanına önem vermesi programların planlanmasında yapılan en ciddi hatalardan birisidir. Programın birey ile ilişkilendirilmesi gerekir ki; bu da ancak farklılıklara vurgu yapan çoğulcu bir eğitim programı ile mümkün olabilir (Gay, 2010, s.61). Böyle bir eğitim programı ile öğrencilerin farklılıklardan kaynaklanan akademik başarı eşitsizlikleri giderilebilir ve farklılıklar sorun olmaktan çıkıp, birer fırsat haline dönüştürülebilir (Gay, 2010, s.65).

Çoğulculuk Mu? Çokkültürlülük Mü?

Çoğulculuk kavramı bazen kültürlerin birbirlerine karşı hoşgörülü olması anlamını taşıyan çok kültürlülük kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılabilmektedir (Chin, 2017; Joseph, 2017). Her iki kavramı da birbirine yakın anlamda aynı

çalışma çerçevesinde kullanan ya da kültürel çoğulculuk kavramını çok kültürlülük kavramı ile eş anlamlı olarak kullanan çalışmalar mevcuttur (Moran, 2017; Schachrer, 2017). Bununla birlikte bu çalışmada çoğulculuk kavramı tercih edilmiştir. Bu tercihin belirli gerekçeleri vardır. İlk olarak, bu çalışmada çoğulculuk kavramının tercih edilmesinin amacı farklı kültürlerin birbiri ile uyumlu bir şekilde yaşaması anlamına gelen çok kültürlülük kavramını süsleyerek çoğulculuk olarak yeniden sunmak değildir. Zira çok kültürlülük kavramına ilişkin eleştirilerden birisi bu kavramın baskı ve ezilmişliğin sonucunda ortaya çıkan öfkeyi dindirmek için kullanılan karikatürik bir anlamı olduğudur (Appealbouum, 2002, s.2; Sleeter ve Grant, 1991). Dolayısıyla bu çalışmada çoğulculuk kavramının kullanılmasının sebebi, bu kavramın bireylerin sosyal kimliklerinin, kültürel değerlerinin ve dünyaya bakış açılarının hem bireylere hem de topluma olan katkılarını vurgulamasıdır. Bu şekilde hem bireylerde hem toplumdaki farklı kimliklerde hem de toplumun kendisinde bir iletişim, tartışma ve uzlaşma kültürü oluşturabilir. Bu nedenle, çoğulculuk kimliklerin geleneklerin, tarihin ve bireylerin birbiri ile ilişki ve birbirlerine bağlılığının farkına varılması ve takdir edilmesini ifade etmektedir (McCannel, 2008). Bu ilişki ve bağlılık farklılıkların dönüşümü ve yeni bir toplumun inşası sonucunu doğurabilir ki; bu şekilde oluşan bir toplum demokratik ve özgür bir yaşam için son derece gereklidir. Bu tanımıyla çoğulculuk, bireylerin kimlikleri arasındaki farklılıkları takdir ve teşvik eder.

İkinci olarak, Manning, Baruth ve Lee'nin (2017) de belirttiği gibi çok kültürlülük kavramına ilişkin tartışmalardan birisi de bu kavramın kapsamına ilişkindir. Çok kültürlülük kavramı acaba etnik köken, ırk ve ulusu içeren farlılıkları mı kapsar yoksa daha geniş bir çerçevede dini, cinsiyet, dünya görüşü, engelli olup olamama, sosyoekonomik statü gibi farklılıkları da içermeli midir? Bu soruya hala tam anlamıyla cevap verilmemesi, bu araştırmanın da sadece etnik köken, ırk ve ulusal farklılıkları değil; söz konusu diğer farklılıkları da kapsaması nedeniyle çok kültürlülük yerine çoğulculuk kavramının kullanılmasına karar verilmiştir.

Üçüncü olarak, Freinberg (1998) çoğulculuk ve çok kültürlülük arasında kavramsal açıdan önemli bir fark olduğunu ileri sürmektedir. Çoğulculuk, nötr ve yansız bir toplumun içinde bireylerin kişisel farklılıklarını yaşayabilmesidir. Buradaki en temel nokta toplumun tüm farklılıklara karşı nötr olmasıdır. Bu nedenle çoğulculuk, toplumun bireysel farklılıklara hiçbir şekilde müdahalesini kabul etmez.

Bununla birlikte; Freinberg'e (1998) göre çok kültürlülük kavramı tüm farklılıklara karşı yansız olma prensibini çoğulculuk kadar güçlü bir şekilde vurgulamaz. Dahası çok kültürlülük arka planda ideal bir ortak kimliğin oluşması sürecini içerir. Bu süreçte toplumda baskın olan grup diğer gruplar üzerinde etkinlik kurabilmek ya da var olan etkinliği sürdürebilmek için çok kültürlülük kavramını kalkan olarak kullanabilir. Bu kavramı kullanarak, ezilen grupların kendilerine karşı olan öfkesini azaltmayı amaçlar. Weinstein'e (2004) göre ise çoğulculuk ve çok kültürlülük arasındaki temel fark şudur; çoğulculuk grupsal farklılıkların yanı sıra bireysel farklılıklara da aynı oranda önem verdiği için çok kültürlülükten kavramsal olarak daha kapsamlıdır. Bu doğrultuda, çok kültürlülüğe ilişkin çalışmalar genellikle toplumdaki bireysel ve grupsal farklılıkların entegrasyonunu amaçlamaktadır. Bu çalışmalarda; toplumsal entegrasyon birincil amaçken; farklılıklara sahip bireyleri kendi değer ve sembol sistemleri ile anlamaya çalışmak ikincil amaçtır. Bununla birlikte, çoğulculuğa ilişkin çalışmalar bireylerin ve grupların yeni topluluklar oluşturma ya da ana akım baskın gruptan ayrılma özgürlüklerini meşru olarak görmektedir. Bu çalışmalarda temel vurgu gruba sadakat değil bireysel seçim özgürlüğüdür (Bossman, 1991). Çoğulculuk, kavramsal algı açısından araştırmanın amacını ve felsefesine daha etkili hizmet ettiği için bu kavramın kullanılması tercih edilmiştir.

Ayrıca, çoğulcu anlayışa göre, farklılık yönetilmesi gereken bir sorumluluktan ziyade; olması istenen, gelişim ve ilerleme için yararlanılması gereken eşsiz bir kaynak olarak görülmektedir (McCannell, 2008). Böyle bir bakış açısıyla çoğulculuk, toplumdaki normların çeşitli varyasyonlarından ziyade; farklılıkları bağımsız birer değer olarak kabul eden bir kavramdır. Çalışmadaki temel amaç, farklıkların yüzeysel bir şekilde takdir edilmesinden ziyade, bu farklılıkların getirdiği zenginliklerden hem bireyin hem de toplumun gelişimi adına yararlanan bir eğitim programı hayal etmektir. Çünkü farklılıklara hoşgörülü davranmak takdir edilesi bir bakış açısı olsa da kısıtlıdır. Çoğulcu bir program öğrencilerin hoşgörüden çok daha fazlasına sahip olmasını gerektirmektedir.

Eğitimsel bir bakış açısıyla çoğulculuk kavramı eğitimde giderek popülerlik kazanmaktadır. Bu kavram; ülkenin demografik yapısı, dini çeşitlilik, öğrenme stilleri ve düşünme biçimlerindeki farklılıklara uyarlanabilmektedir. Sosyokültürel bir olgu olarak çoğulculuk; farklı etnik, ırk ve sosyal art alanlara sahip öğrencilerin

okullarda öğrenim görmelerini ifade etmektedir. Bu yönüyle çoğulculuk kavramı çok kültürlülük kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılabilir. Bununla birlikte çoğulculuk kavramı farklı bilme ve öğrenme yollarına vurgu yaparak daha geniş bir dünya görüşüne sahip daha esnek düşünebilen "ötekine" yönelik empati kurabilen ve farklı fikirleri dinleyebilen bir anlayışı ifade etmektedir (Grant, 2011). Bu nedenle çok kültürlülük kavramının ifade ettiği gibi, farklılıkların tanınması ve bireylerin birbirlerine karşı hoşgörü ve empati geliştirmeyi amaçlamanın ötesinde çoğulculuk kavramı farklı bilme ve öğrenme yollarına da vurgu yaptığı için tercih edilmiştir.

Eleştirel Program Teorisi Nedir?

"Program teorisi nedir?" sorusuna verilecek en kısa cevap şudur; program teorisi eğitsel deneyimin çalışması ve araştırmasıdır. Bu eğitsel deneyimle ilgilenen araştırmacılar çağdaş okul reformuna eleştirel bir anlayışla bakmaktadır (Pinar, 2004, s.2). Eleştirel program teorisyenlerine göre program kuramsal ve söylemsel uygulama, yapı, izlenim ve yaşantıların sembolik sunumudur. Bu bağlamda program siyasidir, ırksaldır, otobiyografiktir, fenomonolojik, teolojiktir, cinsiyetçidir veya bu kavramlar ışığında analiz edilebilir (Pinar, Reynolds, Slatter ve Toubman, 1995; Oliva, 2009, s.315). Gelenekçi program anlayışının tersine, eleştirel program teorisi;

- ✓ Program gençlerin sorunlarına nasıl cevap veriyor?
- ✓ Programın gençlerin arasındaki şiddet için herhangi bir çözümü var mı?
- ✓ Program; terörizm, çevre krizi, küreselleşme gibi konuların doğru bir şekilde anlaşılmasına yardımcı oluyor mu? vb. sorulara cevap aramaktadır (Pinar, 2004, s.32).

Eleştirel program teorisine ilişkin araştırmalar; ırk ayrımcılığı, etnik ayrımcılık, program-siyaset ilişkisi, program-din ilişkisi, otobiyografi, program-tarih ilişkisi, cinsiyet, popüler kültür, fenomonoloji, post modernizm, post-yapısalcılık, psikanaliz, program-sanat ilişkisi ve uluslararasallaşma gibi kavramlar etrafında yoğunlaşmaktadır (Pinar, 2004, s.21). Bu kavramlar etrafında yoğunlaşan araştırmaların; disiplinler arası olması, özgürleşme, özyansıtma ve entelektüelliğe vurgu yapması eleştirel program teorisinin en önemli önceliklerindendir (Pinar,

2004, s.163). Zira eleştirel program teorisyenlerine göre, 1970'lerden beri program çalışmalarında (Pinar, 2004, s.19);

- ✓ Programı sosyal mühendislik ve ticari iş olarak gören felsefeden; programı entelektüel anlayışı zenginleştiren derin bir diyalog olarak tanımlayan felsefeye doğru bir değişim,
- ✓ Sadece sosyal ve davranışsal bilimlere değil, beşeri bilimler ve sanat alanına dayalı anlayış ve kavrayışı geliştiren bağımsız bir araştırma alanının doğuşu,
- ✓ Programı sadece öğretim olarak gören anlayıştan, programı disiplinler arası bir yaklaşımla ırk, cinsiyet, sosyal sınıf vb. bakış açılarından analiz etmeyi amaçlayan bir anlayışa geçiş söz konusudur.

Eleştirel program teorisi, program çalışmalarının bölge ve ülkeye göre değişiklik göstermesinin normal bir süreç olduğunu, bununla birlikte, program araştırmalarının tüm dünyada araştırmacı ve eğitimcilerin bir araya gelmesi ile oluşturulabilecek kolektif zekâya ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Tüm dünyadan eğitimci ve araştırmacıların bilgi ve deneyimlerini paylaşmasını ifade etmek için ise "uluslararasallaşma" kavramı program teorisyenlerince sıkça kullanılmaktadır (Pinar, 2004, s.158).

Pinar, Reynolds, Slatter ve Toubman (1995) programın yaşlı kuşağın genç kuşağa anlatmayı seçtiklerinden oluştuğunu iddia etmektedir. Onlara göre program "derinlemesine bir diyolog"tur. Okul programının son derece formel ve yapılandırılmış özelliğine karşı programı tanımlamak için "diyalog" kavramının seçilmesi aslında okul programına ilişkin bir eleştiriyi içermektedir. Zira günümüz programları bireyin kendisi ve topluma ilişkin anlayışını derinleştirmek yerine başkalarını (örneğin; ders kitabı yazarlarını) taklit etmeyi teşvik etmektedir. Bu haliyle sınıflar entelektüel keşif, merak ve sorgulama yerine mekanik etkinliklerle dolu ortamlar haline dönüşmüştür (Pinar, 2004, s.185). Bu nedenle "diyalog" kavramı mekanik etkinliklerden arındırılmış bir keşif, özgürlük, merak, sorgulama atmosferini temsil eder. Zira bir diyalogda aranan mutlak gerçeklik yoktur. Kanıtlanması gereken bir varsayım ve ispatlanması gereken mutlak bir sonuç yoktur (Oakesshott, 1959). Diyalog bu yönüyle taklit içermeyen entelektüel bir maceradır. Diyalog farklı seslerin varlığını, farklı dünyaların buluşmasını ve

katılımcıların asimile korkusu olmadan konuşmanın tadını çıkarmasını sembolize eder (Pinar, 2004, s.188). Diyalog hayal gücünü sonuna kadar kullanmak demektir; zira hayal gücü tüm öğrenme fırsatlarını bireyin hizmetine sunar (Dewey, 1934). Pinar'a (2004, s.207) göre derinlemesine diyalogun değişim getireceğine emin olunabilir. Çünkü bu tür bir diyalog anlamayı sağlar. Anlamak ise bireyi değiştirir.

Eleştirel program teorisi ve bu teorinin desteklediği diyalog eğitimin gerçeklerini araştırmaktadır. Program teorisi eğitimin gerçeklerini şahsi çıkarlar uğruna manipüle etmeyi amaçlamaz. Örneğin; günümüz politikacıları sınav sonuçlarının ortaya çıkardığı gerçekleri anlamaktan çok, kendi çıkarlarına uygun bir şekilde sunmayı alışkanlık haline getirmişlerdir. Program teorisi ve bu teorinin ortaya attığı derinlemesine diyalog öğrencileri özgürleşmeye, keşfetmeye ve entelektüelliğe davet eder (Pinar, 2004, s.208).

Eleştirel program teorisyenlerine göre, akademik ve entelektüel özgürlük eğitimcilerin en temel önceliği olmalıdır. Böyle bir özellik programın "derinlemesine diyalog" olarak görülmesi için ön şarttır. Bu diyalog sayesinde birey ile toplum arasında ilişki kurulabilir ve sınıf, toplumsal bir öğrenme alanına dönüşür. Eğitimciler programda yeniden söz sahibi olabilmek için öğrenci olarak kalmalıdırlar. Sürekli olarak disiplinler arası çalışmalar yürütmeli ve derinlemesine okumalar yapmalıdırlar (Pinar, 2004, s.252). Bu nedenle eleştirel program teorisyenleri Nietzsche'nin "akademik filozof" ile "gerçek filozof" arasında yaptığı ayrıma önem vermektedir. Nietzsche'ye göre (1983) "akademik filozof" devletin sorgusuz hizmetinde iken, "gerçek filozof" bağımsız olabilen özel düşünürlerdir. "Gerçek filozoflar" düşüncelerini özgürce dile getirebilirler ve eleştirel bir tutuma sahiptirler (Pinar, 2004, s.22). Zira eleştirel ve bağımsız bir bakış açısı olmadan yapılan şey fikir üretmek değil; maddi açıdan karlı ve moda olanı taklit etmektir (Pinar, 2004, s.23).

Eleştirel program teorisi eğitime ilişkin kavramlara ve bu kavramları açıklamak için kullanılan dile önem vermektedir. Örneğin; eğitim bürokratik bir dil kullanılarak açılanırsa, program; yaratıcılık, bireysellik ve eleştirel muhalefet olmaktan çıkıp, başkaları tarafından belirlenen hedeflerin başkalarının stratejileri ile başkaları için uygulanmasını sağlayan bir araç haline gelir (Pinar, 2004, s.25). Eğer eğitimi açıklarken fabrika örneği verilirse, program fabrikanın etkinliğini artırmak için belirlenen standartlara ulaşmayı sağlayan üretim bandı öğrenciler ise

üretimi kolaylaştıran makineler olarak görülür. Eğer eğitim şirket dili kullanılarak açıklanmaya çalışılırsa, program entelektüelliği dar kalıplara sığdıran ve bu haliyle bireylerin entelektüel gelişimini olumsuz etkileyen bir yapı haline gelir. Bu haliyle program diğer insanların önceden belirlenmiş sorularına cevap veren ve yaratıcı düşüncenin gelişimini önemsemeyen bireyleri "entelektüel" olarak tanımlar. Entelektüelliğin bu şekilde materyalist ve ekonomik bir bakış açısıyla tanımlanması, okulu şirket olarak görenler için istendik bir durum iken, okulun asıl işlevinin yaratıcılığı geliştirmek olduğunu savunan eleştirel program teorisyenleri için tam bir kâbustur (Pinar, 2004, s.29).

Eleştirel program teorisyenlerine göre söz konusu kâbusun izleri eğitim program-siyaset ilişkisi bağlamında sürülebilir. Zira programı siyasetten bağımsız düşünmek imkânsızdır. Çünkü programa ilişkin karar verme süreci zaten başlı başına siyasi bir süreçtir (McNeill, 2000; Oliva, 2009, s.33). Benzer bir şekilde, Bruner'e (1977) göre programın sadece eğitimsel bir tartışma değildir; aynı zamanda siyasi ve ideolojik bir tartışmadır. Apple (1990)ise aynı durumu ekonomik bakış açısını kullanarak eleştirel bir dille özetlemiştir. Ona göre bir ülkede paraya yön veren gruplar için nitelikli eğitim sadece kendi ihtiyaçlarına cevap veren eğitimdir. Buradaki en büyük sorun bu ihtiyaçları toplumun değil yine bu kişilerin belirliyor olmasıdır. Benzer bir bakış açısıyla, Grumet (1988) de asıl eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylerinin program üzerinde söz sahibi olmamasını eleştirmiştir. Grumet geleneksel program geliştirme anlayışının eksikliğine vurgu yaparak "Ne öğretelim?" sorusuna ilginç bir yaklaşım getirmektedir. Ona göre program büyüklerin küçüklere anlatmayı seçtiği hikâyelerdir. Program geçmişle ilgili hatırlamayı istediğimiz, şu an ile ilgili inanmayı seçtiğimiz ve geleceğe ilişkin umut etmeye karar verdiklerimizin yansımasıdır. Ama ilginç olan nokta bunların hiçbirinde programın uygulayıcıları öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere programın asıl eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireyleri söz sahibi değildir.

Eleştirel program teorisyenlerinin ısrarla vurguladığı sorunlardan biri olan eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylerin asıl programa ilişkin karar alma süreçlerinde yer almaması ülkemizde 2004 programlarında açık bir şekilde ortaya çıkmıştır. 2004 programlarının arka planında ve felsefesinde yapılandırmacılık, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ, bireysel farklılıklar gibi demokratik bir programa vurgu yapılmaktaydı(Gömleksiz,2005). Ancak program merkezde

üretilen, tüm okul, öğretmen ve öğrenciler için aynı hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme süreçleri içeren kılavuz kitaplarının kullanımıyla uygulanmaya başlandı. Bu durum, programın farklılıklara vurgu yapan felsefesi ile çelişmekteydi(Çatak,2015). Aslında bu çelişki, programın hazırlanmasında görev ve sorumluluğu olan karar verici uzmanların hazırladıkları programın felsefesini tam olarak içselleştiremediklerinin en büyük göstergesiydi (Özmantar, Ağaç ve İlgün, 2017). Bu noktada Pinar'ın (2004, s.66) eleştirisi oldukça dikkat çekicidir. Pinar'a göre bugün başta politikacılar ve ders kitabı yayıncıları olmak üzere tüm eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylerin (öğretmen ve öğrenciler hariç) programın kendisini değil ama programa benzer bir şey yarattılar. Aslında yarattıkları şey programdan daha çok içinde eğitimin öğütüldüğü bir değirmene benzemektedir. Bu nedenle eleştirel program teorisyenleri konu alanı içeriklerine dayalı geleneksel program anlayışının kökten değişmesi gerektiğini savunmaktadır. Apple (1985) geleneksel program anlayışındaki temel problemi şu şekilde ifade etmektedir;

> *"Beğenin ya da beğenmeyin bugün okullardaki program sınıf seviyelerine göre yapılandırılmış konu alanı içeriklerinden oluşmaktadır. Konu alanı içeriklerinin programı domine etmesinin yanı sıra bu içeriklerin üretimi, yayılması ve algılanmasında rol oynayan ideolojik, siyasi ve ekonomik faktörlere de programda hiçbir yer verilmemektedir."*

Apple'ın eleştirdiği program, bu haliyle bağlamından kopuk, hangi amaca hizmet ettiği, kim tarafından hangi kriterler göz önüne alınarak seçildiği belli olmayan, öğretmen, öğrenci ve velilerin karar verme sürecine dâhil edilmediği bir "içerik dizisi" olarak okullarda bireylere aşılanmaktadır. Günümüz program ve programların uygulandığı okullarla ilgili başka bir eleştiri de Goodman (2001) tarafından yapılmıştır. Goodman'a (2001) göre, okullar çoğulcu bir program uygulayıp çoğulcu felsefeyi benimseselerdi, çoğulcu eğitim diye bir kavrama gerek kalmazdı. Fakat bunun yerine okullar ırk, cinsiyet, sınıf, kültür, dil, din, cinsel yönelim vb. ayrımcılığına dayanan bir toplum öngörmektedir ki; bu durum hem eleştirel program teorisini savunan hem de çoğulcu felsefeye inanan eğitimcilerin çabalarını daha da yoğunlaştırmıştır (Appelboum, 2002, s.135).

Eleştirel program teorisi son yıllarda giderek genişleyen bir çalışma alanı olsa da bu alana ilişkin kuşkularını dile getiren ve eleştirilerini ortaya koyan eğitimciler de vardır. Eleştirel program teorisine ilişkin çalışmalara yapılan en

önemli eleştiri; eğitim ortamları ile ilgili yeterince uygulanabilir ve eğitim ortamlarına aktarılabilir fikirler üretememesidir. Pinar (2004, s.169) bu durumu toplumun yeterince entelektüel olmayışına ve eğitimi yanlış bir şeklide kavramsallaştırmasına bağlamaktadır. Sadece eğitimciler ve toplum açısından değil, program alanında çalışan araştırmacılar açısından da bir anti entelektüellik sorunu vardır. Zira program alanı yıllardır "uygulamalı bilim" olarak kavramsallaştırılmış; programın bilimsel ve teorik yönü göz ardı edilmiştir. Böyle bir yanlış kavramsallaştırma ve cehalet genelde eğitim özelde ise program araştırmalarını dar bir alana hapsetmiştir. Bu anti entelektüellikten sadece yönetici ve politikacıları sorumlu tutmak yanlıştır. Program teorisyenleri olarak eğitimciler de bu durumun sorumluğunu almalıdır. Çünkü program araştırmalarının amacının "Neyin işe yaradığını bulup, sonra da onu uygulamak" olarak belirlenmesi programın bilimselliğini sınırlandırmıştır. Program araştırmalarını araba tamiri gibi görüp gerekli ayarlamalar yapıldığında arabanın sorunsuz çalışacağını ve öğrencileri başkaları tarafından belirlenen hedefe götürebileceğini düşünmek en hafif ifade ile eğitimin amacını yanlış anlamak ve daha ağır ifadeyle cehalettir. Program araştırmacıları ve eğitimciler araba tamircisi, öğrenciler araba, okul tamirhane ve sınav sonuçları da tek hedef olarak varılacak son durak değildir (Pinar, 2004, s.170).

Eleştirel program teorisi, bilgi ve teknoloji. Teknoloji yoluyla bilginin giderek fazlalaşması ve dünyadaki herkesin bilgi alış verişi yapabilmesi bilgi dolaşımını ya da Levy'nin (2001) ifadesi ile "akışkan bilgi"yi ortaya çıkarmıştır. Levy, akışkan bilgi sayesinde artık bireylerin ne öğreneceklerinin veya ne öğrenmeleri gerektiğinin önceden planlanmasının ve belirlenmesinin imkânsız hale geldiğini savunmaktadır. Önceden belirlenen bilgi, akışkan bilgi nedeniyle insanların ihtiyaçlarını giderek daha az karşılar hale gelmiştir. Aslında Levy'nin "bilgi"ye ilişkin analizi eleştirel program teorisyenlerinin programa bakış açısını yansıtmaktadır. Daha fazla bilginin bireyi daha büyük bir erdeme götürmediği (Willinsky, 1999) anlayışını savunan Levy, bilginin miktarının ve kapsamının giderek artması nedeniyle, bilginin sınıf seviyelerine göre öğrencilere verildiği doğrusal tasarımı geçerli gören geleneksel programın işlevini yitirdiğini iddia etmektedir. Bu nedenle, bilgiye ilişkin doğrusal olmayan bir tasarım önermekte ve bu tasarımı da "uzay" metaforu ile açıklamaktadır. Uzay; açık, sürekli ve

akışkandır; ayrıca doğrusal bir yapıda değildir. Bu açıklamadan hareketle program; hem bireysel hem de işbirlikli öğretime olanak sağlayacak, politikacı ya da ders kitabı yazarlarının belirlemediği, öğretmen ve öğrencilere birlikte yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmalarının zevkini tattıracak, varacakları son noktayı sınırlandırmayan yeni bir öğrenme atmosferi hayal etmelidir. Aslında bu açıklama, Dewey'in ilerlemeci okullardaki projelerini anımsatmaktadır (Pinar, 1994). Böyle bir program sınıf ile sınırlandırılmamalı, etkileşime olanak sağlayan entelektüel teknolojilerin kullanımı ile bireysel ve kolektif araştırmanın aynı anda yapılabileceğini göstermelidir. Bu gerçekleşmesi zor bir durum gibi görülebilir ama yeni bir anlayışla hazırlanan program bilginin kargo paketleri gibi dağıtımı yerine bireysel ve kolektif yaratıcılığı geliştirmelidir. Aslında Levy, bu tespitleriyle uzunca bir süredir programın özgürleştirilmesi gerektiğini savunan Paulo Freire, Movine Green, Michael Apple ve diğer eleştirel program teorisyenlerinin açıkça ifade ettiği ancak yönetici ve siyasilerin sürekli görmezden geldiği gerçek eğitimin özelliklerini resmetmiştir (Pinar, 2004, s.157).

Ayrıca eleştirel program teorisyenleri dünya genelinde program çalışmaları yürüten ve bu alana ilgi duyan; alanın entelektüel gelişimine katkı sağlamayı amaçlayan tüm eğitimcileri, bilgi ve tecrübelerini paylaşmaları için teşvik etmektedir. Bu amaçla teknoloji bu paylaşımlara olanak sağlayan bir alt yapı işleviyle, eleştirel program teorisyenlerince önemli bir olgu olarak görülmektedir (Pinar, 2004, s.157). Bu nedenle eleştirel program teorisyenleri bilimsel araştırma ve yayınların diğer eğitimciler tarafından kolay, hızlı ve ücretsiz erişilebilmesi için teknolojik fırsatlardan yararlanmaktadır (Pinar, 2004, s.158).

Eleştirel program teorisine göre programın amaçları. Pinar eleştirel program teorisi yaklaşımının amacını davranış değişikliği oluşturmak yerine, eğitimin doğasını, özünü ve siyasetini araştırmak olarak tanımlamaktadır (Pinar, 1999). Çünkü eleştirel program teorisyenleri bireylerin öznel amaçlarına önem verilmediği gerekçesi ile nesnel hedef davranışların programda yer almasına karşı çıkmaktadır (Hlebowitsh, 1993; Oliva, 2009, s.312). Hedef davranışlarından ziyade; eleştirel program teorisi öğretmen ve öğrencilerin test sonuçları yerine toplumsal değişimi sağlayacak amaçlar doğrultusunda beraber çalışmalarını hedeflemektedir. Eleştirel program teorisi öğretmenlerin çekinmeden ve özgürce okulun amacının "yoksulluğa, adaletsizliğe, nefret suçlarına çare bulmak ve

toplumu bu sorunların çözümü adına yönlendirmek" olduğunu söyleyebilmelerini amaçlamaktadır (Pinar, 2004, s.82). Bu amaç doğrultusunda program alternatifleri daha da bireyselleştirilmeli ve disiplinler arası yaklaşımın daha çok kullanılmasını içermelidir. Çünkü tüm bireylere ileri matematik öğretmenin eğitimsel bir faydası olmadığı gibi tüm bireylerin ileri edebiyat dersi almasının eğitimin amaçları ile bağdaştığı söylenemez. Aynı şekilde tüm konular ya da derslerin ayrı ayrı bölünmesine de gerek yoktur. Örneğin doğa bilimleri insan hayatında ayrı ayrı değil bir bütün olarak yer alır ve işlev gösterir (Pinar, 2004, s.177; Rhades, 2001).

Applebee (1996) programda tüm konu ya da derslerin ayrı ayrı bölünmesine gerek olmadığı tartışmasına akademik disiplinlerin doğasını açıklayarak katkıda bulunmuştur. Ona göre akademik disiplinler yaşayan/canlı geleneklerdir. Diğer bir ifade ile bilgi ile pratik iç içedir. Ancak okullardaki programda bilgi bağlamından kopuk bir şekilde organize edilmekte ve öğrencilere bu haliyle sunulmaktadır. Dolaysıyla akademik disiplinlerin yaşayan ve dinamik geleneği değil; durağan ve stabil yönü programa dâhil edilmektedir. Böyle bir yaklaşımda öğrencilere neyi/nasıl yapacakları öğretilirken kullanılan bilgiler genellikle önceden belirlenmiş olduğu için akademik disiplinlerin dinamik yapısını yansıtmaz. Sonuçta böyle bir programdan da eleştirel program teorisinin amaçlarından olan öğrencilere "keşfetmenin hazzını" yaşatması beklenemez (Pinar, 2004, s.193).

Eleştirel program teorisine göre, toplumsal açıdan programın amacı bireyin kendi problemlerine ve bu problemlerle ilişkili toplumsal sorunlara zekâ ve tutku ile çözüm arayacak vatandaşlar yetiştirmek olmalıdır (Pinar, 2004, s.249). Bu hedefi gerçekleştirmek için toplumun, özellikle siyasetin, eğitime ilişkin bakış açısı yıkılmak zorundadır (Dewey, 1927). Toplumun özellikle eğitimi ve programı standart sınavlar ile ilişkilendiren bakış açısı oldukça sorunludur. Zira programı standartlaştırılmış sınavlarla ilişkilendirmek uzun dönemde büyük eşitsizlikler yaratacak; fakir ve azınlıklar ile ayrıcalıklı öğrenciler arasındaki fark daha da artacaktır. Bu durum ise eğitimin olmazsa olmazlarından yaratıcılık, keşfetme, muhalefet etme ve özgünlük gibi fırsatların yok olmasına neden olacaktır (Pinar, 2004, s.231).

Eleştirel program teorisine göre programın amaçlarından birisi de cinsiyet ayrımcılığı başta olmak üzere her türlü ayrımcılığa karşı öğrencilerin farkındalığını artırmak olmalıdır. Cinsiyet ayrımcılığına ilişkin Grossman'ın (1994) çalışması

ilginç bulgular içermektedir. Grossman'a göre, öğretmen beklentileri öğrencilerin cinsiyetinden etkilenmektedir. Bu durum ise erkek ve kız öğrencilere sağlanan öğrenim imkânlarında eşitsizlik yaratmaktadır. Grossman'ın (1994) cinsiyet konularının ders kitaplarında nasıl işlediğine ilişkin açıklamaları da oldukça dikkat çekicidir. Ona göre, erkekler ders kitaplarında kadınlara oranla daha fazla yer almaktadır. Ayrıca kariyer, eylem, pozisyon, güç, liderlik ve karar alma süreçlerine katılım konularında erkekler kadınlara oranla baskın bir şekilde tasvir edilmişlerdir. Kadınlar ise geçmişe oranla daha az olsa da, hala bakıcı ve destekleyici rolleri ile ön plana çıkarılmıştır.

Dewey'e (1996) göre program, öğrencilere hedeflenen derslerde yetkinlik kazandırmayı amaçlayan çalışma planıdır. Bu açıklamadan hareketle eleştirel program teorisyenlerine göre, eğitim sadece toplumu değil, bireyin entelektüel ve psikolojik ilgilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu nedenle program, birey için toplumla birlikte keşfetme ve değer kazanma sürecini ifade etmelidir. Bu yolla eğitimin birey ve toplum için önemi ve değeri ortaya daha net bir şekilde çıkar (Pinar, 2004, s.16). Eğitimin bu değer ve önemini vurgulamak için program teorisi; entelektüel muhalefet, yaratıcılık ve özyansıtmayı içine alan akademik özgürlüğü hedefleyen disiplinler arası bir çalışma alanı olarak tanımlanmıştır (Pinar, 2004, s.165).

Eleştirel program teorisyenleri, programın amacı olarak özgürleşmeye önem vermektedir. Dolaysıyla bu yaklaşımı savunan eğitimcilere göre, bilgi edinimi ve alış verişi öğrenme değildir. Bu nedenle, bilgilenme özgürleşme ile aynı anlama gelmez. Bilgi entelektüel yargıyı, eleştirel düşünmeyi, etik değerleri ve öz yansıtmayı teşvik ettiği müddetçe değerlidir. Program; disiplinler arası entelektüelliği, özgürleşmeyi ve öz yansıtmayı destekleyecek bilgiyi içermelidir. Bu beceriler sınav sonuçlarını yükseltmek için iyi bir reçete olmasa da demokratikleşme ve toplumun yeniden yapılandırılması için gerekli özelliklerdir. Pinar (2004, s.187) bu tartışmaya şu şekilde katkıda bulunmuştur;

> *"Program teorisyenlerine göre; programın amacı herkesi akademik disiplinlerde uzman yapmak değildir. Ya da programın amacı Amerikalılar sınavlarda Japonları veya Almanları geçebilsin diye başarılı soru çözücüler üretmek de değildir. Ya da iş dünyasının istediği şekilde itaatkâr robotlar da üretmek değildir. Programın amacı anlamaktır; bilgi, birey, toplum arasındaki ilişkiyi anlamaktır. Geçmiş, şu an ve gelecek ilişkisini anlamaktır. Bu anlayış bizim toplumun bireyleri olarak daha*

demokratik bir toplum oluşturmak için akıl ve cesaretle davranmamızı gerekli kılan etik bir zorunluluktur."

Pinar'ın yukarıdaki açıklamalarından hareketle eğitimcilerin; siyasilere, ailelere, okul ve üniversite yöneticilerine eğitimin ekonomik bir bakış açısıyla "iş" olarak görülmemesi gerektiğini anlatmaları hayatidir. Toplumda yer alan eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylerin hepsi eğitimin amacının sınav becerilerini değil, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek olduğunu fark etmelidirler (Pinar, 2004, s.10).

Eleştirel program teorisinin öğretmen yetiştirmeye bakışı. Eleştirel program teorisini savunan eğitimcilere göre modern öğretmen eğitimi program alanının öğretim boyutuna o kadar çok odaklanmıştır ki; bu sebeple araştırma ve teori boyutu unutulmuştur. Eğitimciler öğretmen oldukları kadar akademisyen ve araştırmacı olduklarını unutmamalıdırlar (Pinar, 2004, s.33). Zira öğretmen eğitimi ve program araştırmaları aynı zamanda akademik eğitimdir. Fakat bu eğitimde sadece öğretim stratejilerine vurgu yapılması öğretmen eğitiminin akademik boyutunun göz ardı edilmesine ve entelektüel merkezli olması arzu edilen eğitimin anti entelektüel hale gelmesine sebep olmaktadır. Böyle bir eğitimin öğretmen adayları tarafından istenilen şekilde anlaşılması da oldukça zordur. Pinar'a (2004, s.176) göre "Ne öğretelim?" sorusu "Nasıl öğretelim?" sorusu kadar değerli ve önemlidir. Ancak öğretmen eğitiminde sadece "Nasıl öğretelim?" sorusuna önem verilmesi gerçek öğretmenlerin değil; teknisyen veya tamircilerin yetiştirilmesinde başarılı olabilir.

Eleştirel program teorisyenlere göre, eğitim fakültelerinde "neyin öğretilmesi" gerektiğinden ziyade "nasıl öğretilmesi" gerektiği tartışıldığı için öğretmen eğitiminde yeterince başarılı olunmamaktadır. "Nasıl öğretelim?" sorusunun programdaki rolü yadsınamayacak ölçüde önemli olmakla birlikte, temel vurgu "Ne öğretelim?" sorusuna yöneltilmelidir. Bu nedenle eleştirel program teorisi, standartlaştırılmış sınavların etkisiyle her öğrenci için "etkili" olduğu iddia edilen tek tip metotların geliştirilmesini reddetmektedir. Bu yaklaşımı savunan eğitimcilerin asıl ilham kaynağı sosyal mühendislik teknikler ile herkes için işe yaradığı söylenen tek tip metotlar üretmek değil; tam aksine orijinal ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesidir (Pinar; 2004, s.20).

Orijinallik ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi çok önemli olmasına rağmen eğitim fakülteleri kendilerinin belirleyemedikleri ya da çok az etki edebildikleri bir öğretmen yetiştirme programı uygulamak zorunda bırakıldılar. Bu durumun bir sonucu olarak, entelektüel farklılığın ve çoğulculuğun önüne geçildi. Entelektüel çeşitliliğe önem vermeyen böyle bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı ile entelektüel gelişim de engellenmiş oldu. Zira Pinar'ın (2004, s.218) da ifade ettiği gibi, tüm eğitim fakültelerinde tek tip öğretmen yetiştirme programının uygulanmasının arkasındaki düşünce tarzına göre, ülkenin eğitilmiş ve eğitim-siyaset ilişkisine duyarlı vatandaşlara değil; sorgulamadan çalışan işçi arılara ihtiyacı vardır. Dolayısıyla eğitimin, eğitim programlarının ve eğitim fakültelerinin şu anki hali öğretmenler ve eğitim fakültesindeki akademisyenler için gerçek bir kâbustur. Dahası okullar orijinallikten ve yaratıcılıktan uzak bilgi-beceri fabrikaları haline getirilirken; eğitim profesörlerine de göstermelik danışmanlar rolü verilmektedir. Bu kâbus program üzerinde asıl söz sahibi olması gereken eğitimcilerin programa ilişkin hiçbir karar verici pozisyonda olmamalarından kaynaklanmaktadır (Pinar, 2004, s.3).

Eleştirel program teorisine göre, eğitimcilerin söz konusu kâbustan uyanabilmeleri için, öğretmen yetiştirmede öz-yansıtıcı disiplinler arası çalışmaların yer alması gerekmektedir. Çünkü bu tür çalışmalar, bir yandan öğretmen adaylarının kişisel dönüşümü için fırsatlar sunarken daha adil ve eşit bir toplumun inşası için de programı dönüştürücü bir güç haline getirebilir. Bu tür çalışmalara; otobiyografik araştırmalar, çoğulculuk, çok kültürlülük, kadın ve cinsiyet araştırmaları, sömürge ve savaş sonrası toplum araştırmaları, popüler kültür, post modernizm, psikoanalatik teori vb. araştırmalar örnek olarak verilebilir. Bu tür araştırmaların eğitimcilere en büyük katkısı, akademik özgürlüklerini ve öğrettiklerine karar verme haklarını nasıl kaybettiklerine ilişkin sorgulamalar yapmalarına olanak tanımasıdır (Pinar, 2004, s.33).

Eğitimcilerin araştırmalar yoluyla yaptıkları sorgulamaların ortaya çıkarması muhtemel en önemli gerçeklerden birisi; şu an üniversitelerin, eğitim fakültelerinin ve eğitim profesörlerinin okullarda uygulanan program üzerinde etkilerinin olmadığıdır. Pinar'a (2004, s.180) göre, belki bir gün eğitimciler program üzerinde yeniden söz sahibi olacaklardır ama bunun için eğitim profesörleri eğitime odaklanmalı, programın şu anki durumunu ve gelecekte nasıl bir hal alabileceğini

anlamaya çalışmalıdırlar. Eğitim profesörleri sadece eğitim profesörleri olarak kalmamalı; aynı zamanda entelektüel olmaya gayret etmelidirler. Ayrıca öğrencilerini –yani öğretmen adaylarını- entelektüel olmaya teşvik etmelidirler. Zira entelektüel olmak; günümüz programına ve okullarına ilişkin ticaret mantığını reddetmeyi, akademik özgürlüğü sonuna kadar savunmayı ve "ne öğrettikleri" yani program üzerinde söz sahibi olmayı gerektirmektedir. Bunun için üniversite ya da okulda tüm eğitimciler her gününü okumaya, yazmaya, not almaya ve öğretimle bilimselliği birleştirmeye ayırmalıdırlar. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlarda –üniversitelerde- çalışan eğitimciler derslerini öğretmen adaylarının entelektüel limitlerini zorlayacak şekilde tasarlamalı, bu yolla eğitimin "etkili öğretim" adı altında kişisel deneyimler paylaşmak olmadığını, entelektüel bir çaba olduğunu göstermelidirler (Pinar, 2004, s.181).

Eleştirel programı teorisi, diğer çoğu disiplin gibi, eleştirel düşünme, düşünce özgürlüğü ve entelektüel cesaret gerektirmektedir. Bu nedenle, bu alandaki araştırmacılar kendi çalışmaları dâhil, diğer araştırmacıların çalışmaları ile politik ve toplumsal akımlara karşı kuşkucu olmalıdırlar. Hatta Edward Said'in (1996) ifadesiyle, program teorisi üzerine araştırma yapan eğitimciler çalıştıkları kurumlara karşı da eleştirel bir tutuma sahip olmalıdırlar. Bu durum kurumlara karşı yasal yükümlülüklerini yerine getirmemek anlamı taşımaz. Bunun anlamı genelde öncelik olan iş garantisi ve kariyer güvenliğini daha önemli olması beklenen entelektüel aktivizm, etik ciddiyet ve siyasi cesarete tercih etmemek demektir. Bu nedenle, Edward Said (1996), araştırmacıların "amatör" ruhlu olmasını önemsemektedir. Eğitimcilerin "amatör" ruhlu olmasının anlamı ise sorgusuz kabul edilen kalıpların sınırlarını program alanının akademik gelişimi ve anti entelektüellikten kurtulması için zorlamaya cesaret edebilmektedir (Pinar, 2004, s.181).

Pinar'a (2004, s.174) göre, eğitim fakültelerindeki söz konusu anti entelektüellik sorununa ilişkin akademisyenler yeterince çözüm üretemediği gibi; öğretmen adayları da bu anti entelektüel öğretmen yetiştirme programından şikâyetçi değildir. Kendilerine ısrarla toplumsal mühendislik (Tüm öğrenciler için ne işe yarar?) bakış açısı öğretildiği halde hiçbir şikâyette bulunmazlar. Hatta çoğu öğretmen adayı üniversitedeki eğitim derslerini aşılması gereken engeller olarak görmektedir. Aslında onlardan beklenen bu dersleri, programı; tarihi, siyasi; ırksal,

cinsiyetsel, fenomonolojik, post modern, otobiyografik, estetik, dini veya teolojik açıdan incelemek için entelektüel birer fırsat olarak görmeleridir (Pinar, 1994). Öğretmen adaylarının bu fırsatı değerlendirmek istemeyişinin en önemli nedeni, mümkün olan en az çaba ile mezuniyet gerekliliklerini karşılayıp bir an önce mesleğe başlamak istemeleridir. Bu durumda aşağıdaki sorunun sorulması gerekmektedir (Pinar, 2004, s.174):

> *"Peki, öğretmen adayları, öğretmen olarak çalışmaya başladıklarında öğrencilerden beklentileri ne olacak; mümkün olan en az çabayı göstermeleri mi yoksa verdikleri dersi takip edip, anlamaya çalışmaları mı?"*

Eğitim fakültelerindeki ve dolayısıyla program alanındaki anti-entelektüelliğin oluşmasında bu kurumlardaki kariyer sisteminin de payı vardır (Pinar, 2004, s.171). Bu sistem akademik niteliğe bakılmaksızın yayın üretmeye teşvik etmekte yayınların entelektüel ve bilimsel içeriğini ise ikinci plana atmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak, program alanında yeterince entelektüel ve bilimsel yayın ortaya çıkmamaktadır. Dahası, program alanında yapılan araştırma ve yayınl6ar entelektüel ve bilimsel niteliğin yanı sıra, mesleki beklentileri de karşılamalı ve mesleki heyecanı yansıtmalıdır. Fakat yayınlar genellikle alana değer verme ve katkı sağlama kaygısından uzak olduğu için ve satış kaygısı ile ya da araştırmacının yayın sayısını yükseltme amacı ile yapıldığından alandaki anti-entelektüelliğin önemli nedenlerindendir. Pinar'a (2004, s.171) göre program alanının entelektüel canlılığı hayatidir. Aslında program alanındaki araştırmacılar, alanda ortaya çıkan her kitaba olabildiğince göz atmaya çalışmalı, okumalı, notlar almalı, eleştirmeli ve analiz etmelidir. Ancak program araştırmacıları yayın yaparken ya da yapılan yayınları takip ederken çok az bilimsel ve entelektüel kaygı taşımaktadır. Bu durum ise alandaki anti- entelektüelliğin ve bilimsel cansızlığın en büyük sebebi ve göstergesidir.

Eğitim fakültelerindeki anti-entelektüelliği herkes aynı şekilde tecrübe etmeyebilir. Örneğin; elit kabul edilen üniversitelerin ve araştırma üniversitelerin çoğunda anti entelektüellik sorunu olmadığı varsayılmaktadır. Ama Pinar'a (2004, s.183) göre, bu tür prestijli eğitim kurumlarında da çeşitli şekillerde anti entelektüelliğe rastlanılabilir. Bu tür üniversiteler ya da eğitim kurumları sadece kendi çalışanları ya da öğrencilerinin ürettiği yayınları okumak zahmetine girmekte veya kendileri gibi prestijli olarak bilinen üniversitelerin yayınlarını ciddiye

almaktadır. Daha da kötüsü, çalışanlarını seçerken kendi ve ya kendi gibi gördükleri üniversitelerin mezunları lehine ayrımcılık yapmakta; daha az prestijli olarak bilinen üniversitelerden gelen adaylar daha nitelikli olsalar bile elenebilmektedir. Bu tür uygulamalar adeta bir kast sistemi yaratmakta; "bizden olan/olmayan" ayrımını gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla bu türden "kabilevari" uygulamalar üniversitelerin entelektüel niteliğini olumsuz etkilemekte ve entelektüel gelişimi yavaşlatmaktadır (Pinar, 2004, s.183).

Eğitim fakültelerindeki aldıkları eğitimin sonucu olarak öğrenciler ve öğretmen adayları programa ilişkin sorumluluklarının farkına varmak yerine sadece sınıf içi öğretime yoğunlaşmışlardır. Programın geliştirilmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesindeki rollerine ilişkin farkındalığın eksik olması, öğretmenlerin sınıf içinde de etkinliğinin azalmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, öğretmen yetiştirme programlarında sadece öğretim stratejilerine vurgu yapılıp programla ilgili süreçlerin göz adı edildiği düşünüldüğünde, öğretmenlerde programa ilişkin farkındalığın yeterince olmaması hiç şaşırtıcı değildir (Oliva, 2009, s.95). Oysa eleştirel program teorisine göre, öğretmenler pedagojik olarak bilgili ve bilinçli, psikolojik olarak arzulu; etik olarak da öğrenmeye gönüllü olmakla yükümlüdür. Bu yükümlülük öğrencilerin entelektüel gelişimini desteklemek için öğretmenlerin her türlü çabayı harcamasını zorunlu kılmaktadır. Bununla birlikte; öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu sadece öğretmenlere yüklemek siyasi bir saçmalıktır. Öğretmen fırsatları sunmak için çaba harcar; bu fırsatları değerlendirmek en başta öğrencinin sorumluluğudur (Pinar, 2004, s.224). Bu nedenle; dünyada olduğu gibi Türkiye 'de de eğitim reformları ve değişimlerde öğretmenlerin görüşlerinden ve birikimlerinden yararlanılmazken eğitim reformlarının ana konusunun sadece öğretmen eğitimi olması ülkedeki eğitim politikası açısından oldukça sorunlu bir bakış açısıdır (Özmantar, Ağaç ve İlgün, 2017). Örneğin; politikacılar eğitimin niteliğini artırdığı gerekçesiyle okulların bilgisayarlaştırılmasına milyarlarca para harcarken; okullarda bilgisayar kullanımına ilişkin sorunlarda ilk önce öğretmeni suçlamaktadır. Dahası bu suçlamayı yaparken; öğretmenlerin çalışma koşulları, maaşları, iş yükü ve sınıflardaki öğrenci sayılarına ilişkin problemleri göz ardı etmektedir. Pinar'a (2004, s.33) göre öğretmenlerin eğitime ilişkin karşılaşılan sorunlarda sürekli "günah

keçisi" ilan edilmelerinin en önemli sebebi aldıkları anti-entelektüel üniversite eğitimi sonucunda sorgulamadan programı uygulamalarıdır.

Öğretmenlerin programı sorgulamadan uygulamalarında eğitim programlarında kendilerine verilen rolün de etkisi vardır. Tarih boyunca program uzmanlarının misyonu başkaları tarafından (genellikle siyasiler ve iş adamları) belirlenen amaçlara ulaşmak için program hazırlamak olmuştur. Öğretmenlere ise bu programı uygulama misyonu verilmiştir. Bu misyon, öğretmenlere akademik özgürlüğe sahip entelektüeller olduklarını unutturup onları birer makineye çevirmiştir. Program uzmanları sayesinde öğretmenler başkalarının hedeflerini uygulayan bireylere dönüştürülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere içinde ne olduğunu bilmeden, merak etmeden, sorgulamadan başkalarının postalarını dağıtan postacılar misyonu yüklendiği söylenebilir (Pinar, 2004, s.210).

Programa etki etme konusunda eğitim profesörlerinin durumu daha da dramatiktir. Bu durumu Pinar (2004, s.176) aşağıdaki benzetme ile açıklamaya çalışmıştır:

> *"Okullar ve okullarda uygulanan programlar eğitim profesörlerinin o kadar dışında ki eğitim profesörlerinin okullardaki program hakkında konuşmaları berberde tıraş sırası bekleyenlerin hava durumu hakkında konuşmalarına benzemektedir. Programı kontrol edemiyorlar, programa etki edemiyorlar, programa ilişkin karar alma süreçlerine dâhil olamıyorlar, sadece program hakkında konuşabiliyorlar."*

Bu nedenle eğitimcilerin programı siyasilerin elinden mutlaka geri almaları gerekmektedir. Bunun için eğitimciler akademik ve entelektüel özgürlüğe sahip olmalıdır. Çünkü özgürlüğün olmadığı yerde eğitim de yoktur. Özgürlüğün olmadığı yerde ideolojik bakış açıları öğrencilere aşılanır ve öğrenciler sınavları hazırlayanların önemli gördüğü şeyleri öğrenmek zorunda kalır (Pinar, 2004, s.10).

Eleştirel program teorisinin ülke genelinde yapılan standart sınavlara bakışı. Eleştirel program teorisyenlerinin üzerinde çalıştığı kavramlardan biri olan "eğitsel deneyim" siyasetçilerin sevmediği bir olgudur. Çünkü siyasetçiler eğitimcilerin sadece test/sınav sonuçlarıyla ilgilenmelerini istemektedir. Siyasetçiler programı standart sınavlar yoluyla öğrenci performansı ile ilişkilendirerek aslında okullarda öğretilmesini istedikleri bilgilerin, diğer bir ifadeyle, programın kontrolünü ele geçirmişlerdir. Sınav merkezli eğitim programları öğretmenleri; araştırmacı, entelektüel ve akademisyenlerden uzaklaştırarak

siyasetçilerin hizmetçileri haline getirmektedir. Böyle bir ortamda öz-yansıtıcı, disiplinler arası, sorgulayıcı ve entelektüel yaklaşımlar yer bulamamaktadır. Çünkü sınavlar standart programın geliştirilmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu yolla; kültürel, akademik, ekonomik ve sahip oldukları eğitim fırsatları açısından farklı dezavantajları olan bireylere en iyi eğitimin nasıl sunulacağına ilişkin duyarlılıklar yok edilmektedir (Giroux, 1992). Bu nedenle standart sınavlar iyi okulların altını oymakta ve gelişimini engellemektedir (McNeill, 2000; Oliva, 2009, s.374). Sonuçta hesap verebilirlik adı altında siyaset yoluyla sınavlar gerçek eğitsel deneyimin yerini almaktadır (Pinar, 2004, s.3).

Öğrenci performansının tek belirleyicisi olarak sınav sonuçlarının kabul edilmesi, öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceğini ve öğrettiklerini nasıl değerlendireceklerine ilişkin akademik karar verme özgürlüklerini ellerinden almıştır (Pinar, 2004 s.164). Diğer bir ifadeyle; hesap verebilirlik adı altında uygulanan merkezi sınavlar devlet okullarında programın kontrolünü halktan ve öğretmenden alıp "sınav hazırlama marketi veya borsası" yaratmıştır (Pinar, 2004, s.164). Eisner'e (1979) göre söz konusu "sınav marketi" nin yaratılmasında en önemli etkenlerden birisi; toplumun matematik ve okuma puanlarının eğitim kalitesinin en önemli göstergeleri olduğuna inandırılmasıdır. Dolayısıyla program hazırlanırken, uygulanırken ve değerlendirilirken toplumda bu alanlara öncelik verilmesi gerektiğine ilişkin bir izlenim oluşturulmuştur. Böyle bir atmosferde öğretmenler önceliklerini sınav sonuçlarına göre belirlemek zorunda kalır. Bu nedenle, bugün sınav sonuçlarının program üzerindeki en güçlü kontrol aracı olduğu çok açıktır (Oliva, 2009, s.75).

Appelboum (2002, s.109) ise standart sınavları çoğulculuk perspektifinden eleştirmiştir. Ona göre, eğitimin ve eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde belirli standartlara göre hazırlanmış, ülke genelinde tüm öğrencilere uygulanan standart sınavların kullanılması genellikle eşitlik gerekçesi ile savunulmaktadır. Fakat ülke genelinde yapılan bu tür sınavlar çoğulcu yaklaşım için riskli çıkarımlar barındırmaktadır. Zira bu tür standart sınavlar farklılıkların azalmasına neden olurken, öğrencileri de önceden belirlenen ölçütlere uyum sağlamaya zorlamaktadır. Söz konusu uyum çabası ise, çoğulcu ve demokratik bir felsefeden ziyade, tek tip insan yetiştirme anlayışının bir sonucudur.

Eleştirel program teorisi, standart sınavlar yoluyla test sonuçlarını temele alan, okulu fabrika gibi gören ticari mantığı reddetmektedir. Çünkü bu mantık toplumun eğitilmesini değil, cahilleştirilmesini amaçlamaktadır (Pinar, 2004, s.16). Çünkü standartlaşma, okullarda öğretilen programın niteliğini ve niceliğini olumsuz olarak etkilemektedir (McNeill, 2000). Pinar (2004, s.205) bu etkiyi aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

> *"Ülke genelindeki eğitim ve eğitim programları, sosyal mühendislik becerilerine yaptıkları abartılı vurguyu terk edecek gibi görünmemektedir. Keşke tüm öğrenciler için işe yarayacak teknikler icat edilebilse, keşke tüm öğrenciler standartlara uydurulup, mükemmel hale getirilebilse…. Yola HİÇBİR ÇOÇUK GERİDE KALMASIN parolasıyla çıkıldı ama SINAV YAPILMAYAN HİÇBİR ÇOCUK kalmadı."*

Pinar'ın yukarıdaki açıklamalarından hareketle denilebilir ki; ülke genelinde yapılan standart sınavlar öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğine zarar verirken aynı zamanda sosyal sınıfların arasındaki farkın belirginleşmesine neden olmaktadır (McNeill, 2000). Bu yönüyle sosyoekonomik açıdan üst seviyede olan ailelerin çocukları alt seviyede olan ailelerin çocuklarına oranla daha fazla fırsata sahip olmaktadır. Bu durum ise, çoğulcu toplumun önündeki en büyük engellerden biri olan "fırsat eşitsizliğine" neden olmaktadır (Pinar, 2004, s.94). Benzer bir şekilde; Skerett ve Hargreaves'e (2008) göre; eğitimin, programın ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinin standartlaştırılması ve standartlaşmaya ilişkin eğilimlerin giderek güçlenmesi farklılıklara önem veren çoğulcu programların etkisini önemli ölçüde azaltmaktadır.

Programların standartlaştırılmasına bireysel açıdan bakıldığında ise; standart sınavların standart programları doğuracağı, bu yolla yenilikçi düşünce ve uygulamaların ortaya çıkmasının engelleneceği söylenebilir (Pinar, 2004, s.231). Ayrıca başarıyı sadece sınav ile ölçmek öğrencinin kişisel kimliğine ve insan olarak değerlerine yapılan en büyük haksızlıktır. Düşük notlara sahip bir öğrenciyi sadece notlarına bakarak başarısız olarak değerlendirmek, bireylerin başarısız kimliğe sahip olduğunu varsaymaktır. Dolayısıyla sınavlar, testler veya ders programları başarının tek kriteri olamamalıdır (Gay, 2010, s.130).

Posner ve Beş Program Türü

Posner'a (1995, s.11) göre tek bir programdan bahsetmek mümkün değildir. Aslında program birbirinin içine geçmiş, birbirini etkileyen ama birbirinden farklı beş programın bir araya gelmesiyle oluşur. Bu beş program birbirinden farklıdır, farklı değerlendirme ve analiz yaklaşımları gerektirir ama aynı zamanda birbirini tamamlarlar. Posner'a göre bu beş program;

- ✓ Resmi program,
- ✓ Uygulanan program,
- ✓ Örtük program,
- ✓ İhmal Edilen program,
- ✓ Ekstra program.

Resmi program. Resmi programın diğer bir adı da yazılı programdır. Resmi program öğretilecek içeriğin kapsamını ve sıralamasını gösteren programdır. Öğretmenlere yönelik program uygulama kılavuzları ve program hedefleri resmi programda yer alan başlıca öğeleridir. Bu programın amacı, öğretmenlere programın uygulanması, derslerin planlanması ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin yol göstermektir (Posner, 1995, s.11).

Uygulanan program. Uygulanan programın öğretmen tarafından öğretilen ve öğrenci tarafından öğrenilen olmak üzere iki farklı yönü vardır. Diğer bir ifade ile bu program, öğretmenin öğretmekle sorumlu olduğu içeriğe (öğretilen program) ve öğrencinin kazanmakla yükümlü olduğu davranışsal hedeflere (test edilen program) vurgu yapar. Hem öğretilen hem de test edilen program uygulanan programın öğeleridir ve resmi programla uyumlu olması istendik bir durumdur ama çoğu zaman olduğu gibi uyumlu olmayabilir. Aslında Posner'a (1995) göre resmi, öğretilen ve test edilen program arasında çok az bir uyum vardır. Program geliştirme uzmanları söz konusu uyumsuzluğu çözülmesi gereken bir problem olarak görmektedir (Glathorn, 1987). Uygulanan program, resmi programdan dramatik bir şekilde farklılaşabilir çünkü öğretmenler programı; kendi bilgi, beceri ve tutum penceresinden yorumlama eğilimindedirler. Ayrıca Powell, Farrar ve Cohen'in (1985) belirttiği gibi öğrenciler de resmi ve uygulanan program arasındaki uyumu etkileyebilir. Örneğin; öğrenciler öğretmenleri ile sınıfta sürekli informal

anlaşmalar yaparlar. Bu anlaşmalar "öğretmenler öğrencilere sorun çıkarmadığı müddetçe, öğrencilerin de öğretmenlere sorun yaşatmayacağı" şeklinde gizli maddeler içerebilir. Bu haliyle öğretmenler sorun çıkarmama karşılığında öğrencilerle adeta bir pazarlık yaparlar. Resmi programdaki zorlayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme gerektiren, aynı zamanda zaman alıcı ve sıkı çalışmaya zorlayan ama öğrencilerin gelişimi için yararlı etkinlikler, anlaşma kapsamında, daha kolay daha mekanik daha az zaman alan sınıf rutinlerine dönüşebilir. Ancak böyle anlaşmaların sonucunda, resmi program ile uygulanan program arasındaki uyumsuzluk derecesi artar (Sedlak, Wheeler, Pullin ve Cusick, 1986).

Örtük program. Örtük programın çoğu zaman okul yöneticilerince kabul edilmese de öğrenciler üzerinde hem resmi hem de uygulanan programa oranla daha derin ve daha kalıcı etkileri olabilmektedir. Örtük programın arkasında derslerin öğretildiği sınıf veya okul ortamının ders içerikleri kadar hatta bazen onlardan da önemli olduğu anlayışı vardır (Alveres, 2018; Jackson, 1990). Okullar kendilerine özgü kültür, değer ve kuralları olan kurumlardır. Bu değer ve normların her birisi, okul yönetimine öğretmenlere, öğrencilere velilere ve okulla etkileşim içinde olan tüm eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylere yönelik ayrı ayrı örtük mesajlar içermektedir. İşte bu mesajların tümü örtük programı oluşturmaktadır. Örtük programın mesajları arasında cinsiyet rolleri, sınıf ayrımı, otorite ve ideolojiler vb. gibi konular yer almaktadır. Örneğin; örtük program öğrencilere hangi cinsiyet için hangi davranışın daha uygun olduğu, kimin kararlarına uyulması gerektiği hangi bilginin daha değerli olduğu gibi konularda örtük mesajlar vermektedir (Giroux ve Purpel, 1983; Posner, 1995, s.12).

İhmal edilen program. Posner'a (1995) göre ihmal edilen programda yer almayan konu alanlarının ve içeriklerin niçin programda yer almadığına, diğer bir ifade ile niçin görmezden gelinip ihmal edildiğine ilişkin düşünceleri tanımlamaktadır. Aşağıdaki sorular ihmal edilen programın kapsamını açıklamak için örnek olarak gösterilebilir.

- ✓ Niçin dans, insan hakları, demokratik haklar, ebeveynlik vb. konular programda yer almıyor?
- ✓ Yukarıdaki konular programda yer alsa bile niçin matematik ve fen bilimleri gibi disiplinlere çok daha fazla vurgu yapılıyor?

Aslında Posner'a (1995; s, 12) göre ihmal edilen programa ilişkin yapılan analizler, ülkedeki programların arka planında yatan siyasi anlayış, ideoloji ve felsefenin anlaşılmasına önemli ölçüde katkı sağlayabilir.

Ekstra program. Okuldaki konu alanları dışındaki tüm planlı yaşantılar ekstra programı oluşturmaktadır. Resmi programdan farklı olarak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlılığı daha fazladır. Okul yaşantılarına örtük bir şekilde değil, açık ve doğrudan vurgu yapmaktadır. Resmi programa göre daha az önemli olarak kabul edilse de, çok daha anlamlıdır. Örneğin, standart sınavlarla ölçülen resmi program öğrencileri rekabete teşvik ederken, öğrenciler ekstra program bağlamında kendilerine sunulan olanaklar sayesinde takım ruhunu ve iş birliğini öğrenebilirler. Ekstra programın okuldaki etkisini resmi programı ne ölçüde domine edebildiğini belirlemektedir. Örneğin; beden eğitimi dersinin öğretmeni, spor egzersizlerini matematik dersine göre mi yoksa bu dersten bağımsız olarak mı hazırlıyor? Bu soruya verilecek cevap ekstra programın okuldaki kapsamını ve etkinliğini gösterebilir (Posner, 1995, s.12).

Program türlerinin hegemonik işlevi. Eleştirel program teorisyenlerine göre, programın ve program hedeflerinin özünden ziyade yazım yöntemleri gibi teknik tartışmalar programın temsil ettiği ve program hedeflerinin sahip olduğu hegemonik işlevin araştırılmasını ve sorgulanmasını engellemektedir. Hegemonya kavramı eleştirel program teorisyenleri tarafından bir grubun diğer grup üzerindeki baskısını açıklamak için kullanılmaktadır. Bu bakış açısına göre baskın grup bilinçli olarak veya farkında olmadan kendi çıkarlarını diğer grup ya da grupların (ezilen) çıkarlarını gözetmeksizin meşrulaştırmaya çalışmaktadır. Bu yolla baskın grup, ezilenler üzerindeki kontrol ve gücünü devam ettirmeyi amaçlamaktadır. Bu teorisyenlere göre program hedefleri baskın grubun ezilen grup üzerinde hegemonya kurmasına doğrudan ve ya dolaylı olarak hizmet eder. Posner'ın (1995, s.119) program türleri bağlamında, her bir program ve program hedefleri ayrı hegemonik işleve sahiptir.

Resmi programın hegemonik işlevi. Baskın bir grubun (örneğin; okul yönetimleri) diğer bir grubu (örneğin; öğrenciler) eğitme niyeti olarak resmi hedefler, bireyleri ve bireylerin ne öğrendiklerini doğrudan kontrol altına almanın etkili bir yoludur. Özellikle baskın grup ezilen gruptan; sosyal sınıf, ırk, cinsiyet, dil,

din vb. açısından farklı olduğunda program ve program hedefleri hegemonyaya doğrudan hizmet eden araçlara dönüşebilir. Örneğin; resmi programdaki hedefler ırksal, etnik, sosyal ya da cinsiyet rollerine ilişkin basmakalıp önyargıların oluşmasını sağlayabilir. Bu önyargılar ise baskın grubun çıkarlarının devam etmesine katkı sağlar. Bazı iş alanlarının sadece kızlar, bazı iş alanlarının ise sadece erkekler için uygun olduğuna ilişkin yaratılan algı bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca özellikle tarih dersi hedeflerinin resmi program yoluyla baskın grubun çıkarlarını nasıl koruduğu konusunda çok fazla örnek durum içermektedir. Öğrencilere baskın grubun yükselişi efsanevari tarzda kahramanlık öyküleri ile anlatılırken, bu yükseliş sırasında baskın grup tarafından diğer gruplara yapılan zulümlerin programda yer almaması bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Posner, 1995, s.119).

Örtük programın hegemonik işlevi. Program ve programın hedefleri toplumun dikkatini bir kurum olarak okulun hegemonik rolünden uzaklaştırarak dolaylı olarak baskın gruplara hizmet vermektedir. Resmi programın hedeflerine aşırı derecede vurgu yapmak örtük programın resmi programa göre daha güçlü ve kalıcı etkileri olabileceği gerçeğine göz yummak demektir. Bireylerin okulda örtük program aracıyla aldığı dersler hayatlarında daha derin izler bırakmıştır. Örneğin hâlihazırda örtük program bireylere rekabetin hayatta kalmak için en etkili yol olduğunu öğretmektedir. Bireyler örtük program ile erkeklerin matematik ve fen bilimleri derslerinde, kızlardan daha başarılı olduğu algısını edinmektedirler. Kurallara sorgusuz uymanın ve düzeni bozmamanın başarıdan daha değerli olduğu uyum ve itaatin öğrenmeden daha önemli olduğu, entelektüel bir beceri olarak yaratıcılığın ezbere göre daha gereksiz olduğu gibi eğitimsel açıdan problemli çıkarımlar örtük program sayesinde bireylerin bilinçaltına kazınmıştır. Daha da ilginç olanı ise bireylerin okul sonrası hayatlarında gerçekten önemli ve değerli olan becerileri anlasalar bile okuldaki örtük program aracılığıyla edindikleri problemli çıkarımlarından vazgeçmemeleridir. Bu çarpık anlayış yaşam boyunca bireylerin peşini bırakmamaktadır. Bireylerin zekâ seviyelerine, sosyal sınıflarına, etnisite veya ırklarına göre farklı sınıflara ayrılıp onlar için daha uygun görülen (!) kariyerlere hazırlanmaları sağlandığında örtük programın hegemonik işlevi daha açık bir şekilde anlaşılabilir (Posner, 1995, s.120).

İhmal edilen programın hegemonik işlevi. Program ve program hedeflerinin hegemonik yapıya dolaylı olarak hizmet ettiği diğer bir program türü ise ihmal edilen programdır. Eleştirel program teorisyenlerine göre program ve program hedefleri yoluyla baskın yapının sunduğu içerik doğal olarak meşrulaştırılırken programa dâhil edilmeyen içeriğin ise gayrimeşru, değersiz, önemsiz olduğu izlenimi verilmektedir. İçerik baskın grubun kültür ve değerleri göz önüne alınarak seçildiğinde diğer grupların -bu gruplar eğitimin ayrılmaz parçası öğrenci ve öğretmenler olsa bile- değer ve kültürleri göz ardı edilmiş olmaktadır. Örneğin bir ülkenin inşasına katkıda bulunan farklı etnik kökene sahip bireylerden belirli bir etnik kökenin ön plana çıkarılması ya da diğer etnik kökenlerden bireylere yeterince yer verilmemesi öğrencilere diğerlerinin katkısının ön plana çıkarılan gruba göre daha az olduğu mesajını vermektedir (Posner, 1995, s.120).

Eleştirel program teorisyenlerine göre, eğitim programları oldukça sorunlu ideolojilerin gücünü devam ettirmesi için bir araç olarak kullanmaya devam etmektedir. Program hâlihazırdaki siyasi, toplumsal ve ekonomik düzeninin sürdürülmesini amaçlıyorsa toplumdaki bireylerde de eşitsizliklerin kaçınılmaz ve normal olduğu, eşitsizlikleri gidermeye çalışmanın faydasız çabalar olduğu izlenimini yaratmayı amaçlıyordur. Örneğin böyle bir program topluma ve bireylere şu mesajı verir; bazı bireyler için sadece yüksek statülü ve yönetici pozisyonlardaki kariyerler uygunken, bazı bireyler için yetenekleri ve yeterlilikleri ne olursa olsun düşük seviyeli hizmet sektöründeki işçi ve memur pozisyonları daha uygundur. Bu yolla toplumun siyasi sorgulama ve katılımı minimize edilirken kabullenmişlik ve itaat kültürü desteklenmiş olmaktadır (Posner, 1995, s.120).

Programın Çoğulcu Bakış Açısıyla Eleştirel Analizine Neden İhtiyaç Vardır?

Bir programın analizi programı oluşturan bileşenleri ve bu bileşenlerin nasıl bir araya geldiğini, program geliştiricilerinin programı hazırlarken göz önüne aldığı felsefelerini, programı gizli veya açık bir şekilde etkileyen düşünce sistemlerini ve tüm bu durumların eğitim yaşantılarının niteliğine ilişkin ne tür çıkarımlar ortaya koyduğunu anlama sürecidir (Posner, 1995, s.13). Günümüzde çoğulcu bir program; yöneticilerin, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ve programa ilişkin geleneksel bakış açılarının değişmesini, bu doğrultuda eğitim kurumlarını yöneten politikaların da reforme edilmesini gerektirmektedir (Appeboum, 2002, s. XVI). Bu

bağlamda programların çoğulcu bir bakış açısı ile incelemesi yapılacak analizlerin niteliğini ve bu analiz sonucunda ileriye dönük ortaya konulacak hedeflerin etkililiğini artıracaktır.

Ayrıca çoğulcu program olaylara ve olgulara çoğulcu bakış açıları gerektirmektedir. Öğrencilere farklı bakış açılarının sunumu, uluslararası anlaşmazlıkların giderilmesinde gerekli empati yeteneğinin gelişimine de yardımcı olabilir. Bu bağlamda, 1985 yılında başlayıp 1989 yılında biten uluslararası proje kapsamında Amerikan ve Rus eğitimciler her iki ülkedeki tarih ders kitaplarını incelemiş ve her iki ülkenin birbirlerine karşı kullandıkları düşmanca terimlerin kitaplardan çıkarılmasını amaçlamışlardır. Benzer bir proje de Çin'in Japonya'da okutulan tarih kitaplarından Japonya'nın 2. Dünya Savaşı'nda Çin'de yol açtığı yıkıcı etkilerin Japon öğrencilere minimize edilerek sunulmasından duyduğu rahatsızlıkla başlamıştır. Proje sonunda Japonya'da okutulan ders kitaplarının bu yıkıcı etkiyi daha gerçekçi yansıtması amaçlanmıştır (Oliva, 2009, s.76).

Yukarıda verilen örneklerden hareketle denilebilir ki; program geliştirme süreci temelde teknik bir süreç olarak kabul edilse bile, program değerlerden bağımsız olarak geliştirilemez. Çünkü program kaçınılmaz olarak bireylerin hayatına müdahale etmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir ifade ile program geliştirme her zaman "nasıl" sorusunun etrafında örgütlenemez. Çünkü programın geliştirilme ve analizi sürecinde (Posner, 1995, s.16);

- ✓ Program niçin, kimin için geliştiriliyor?
- ✓ Hangi bilgi daha değerlidir?
- ✓ Hangi yaklaşım daha kabul edilebilirdir?
- ✓ İçerik hangi kriterlere göre seçilmelidir?
- ✓ Bu kriterleri belirleyen baskı grupları var mıdır?
- ✓ Programın hedefleri kimler tarafından, kimler için, hangi amaçlar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir? Sorularının cevaplanması gerekir.

Aslında yukarıdaki sorulara verilecek cevapların tamamı; ülkedeki egemen düşünce sisteminin "makbul vatandaşlar" olarak kimleri tanımladığına ilişkin ipuçları sunmaktadır (Kaya ve Aydın, 2014, s.12). Dolayısıyla bu sorular ve olası cevapları programın; siyasi, toplumsal, tarihi, ahlaki, kültürel ve ekonomik bir

tartışma olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu boyutların etkili ve anlamlı bir şekilde açıklanabilmesi için programın çoğulcu bir bakış açısıyla eleştirel analizine ihtiyaç vardır. Zira programı teknik bir yaklaşımla ele almak programın esasını oluşturan tartışmaları göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, Posner (1995, s.17) bir programın farklı boyutlarda analizi için kullanılabilecek bazı sorular önermiştir. Bu boyutlar ve sorular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Program Analizi Soruları

Programın Yazılı Kaynakları
✓ Programın yazılı kaynakları nelerdir?
✓ Analiz sürecinde temele alınan yazılı kaynaklar nelerdir?
✓ Yazılı dokümanlardaki eksiklikler nelerdir?
✓ Programın geliştirilmesini gerektiren nedenler nelerdir?
✓ Programın geliştirilmesinde görev alacak personel kimlerden oluşmaktadır ve bu personelin seçimi kim tarafından yapılmıştır? Bu kişilerin isimleri nedir ve hangi kurumlarda çalışmaktadırlar? Projedeki rolleri nelerdir?
✓ Program geliştirme ekibinde; öğrenciler, öğretmenler, konu alanı ve diğer paydaşlar temsil edilmekte midir? Temsil ediliyorsa kimler temsil etmektedir? Temsil edilmeyen herhangi bir paydaş var mıdır? Bu paydaşların seçiminde herhangi bir kriter kullanılmış mıdır?
✓ Programın çözmeyi hedeflediği toplumsal, ekonomik, bireysel veya eğitimsel problemler hangileridir?
Programın Uygunluğu
✓ Programın içeriği ve amaçları nelerdir?
✓ Programın teorik ve pratik amaçları nelerdir?
✓ Programın amaçlarında herhangi bir hiyerarşi var mıdır?
✓ Hangi tür eğitimsel amaçlar vurgulanmıştır? Bu amaçların öncelikleri nelerdir?
✓ Hangi tür davranışsal hedefler programda yer almıştır?
✓ İçeriğin sunumunda izlenen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?
✓ Programın amaç ve içeriğinin belirlenmesinde hangi yaklaşım(lar)dan yararlanılmıştır?
✓ Programda; öğrenme, hedefler ve öğretimi tanımlayan kavramlar hangi yaklaşım (lar)ı temsil etmektedir?
✓ Örtük programın, program geliştirilmesinde yararlanılan yaklaşımla uyum derecesi nedir?
✓ Programın hedefleri ve içeriğin toplumdaki baskın bir grup ya da grupların gücünü devam ettirmek gibi gizli bir amacı var mıdır?
✓ Program nasıl organize edilmiştir?
✓ Programın makro-mikro ve yatay-dikey organizasyonu nasıldır?
✓ Mikro seviye organizasyonunda hangi model kullanılmıştır?
✓ Programın öğrenciye sunulmasında kullanılan araç-gereçler nelerdir?

- ✓ Hangi organizasyon ilkelerinden yararlanılmıştır?
- ✓ Programda konu alanının etkisi ve gücü ne kadardır?
- ✓ Programın organizasyonunda hangi önkabuller/varsayımlar rol oynamıştır?
- ✓ Programın organizasyonunda rol oynayan epistemolojik varsayımlar nelerdir?
- ✓ Programın organizasyonunda rol oynayan psikolojik varsayımlar hangileridir?
- ✓ Programın organizasyonunda rol oynayan diğer varsayımlar hangileridir?

Programın Uygulanması

- ✓ Program nasıl uygulanmaya konulmuştur?
- ✓ Programın zamansal, fiziksel, kurumsal, siyasi ve yasal gereklilikleri nelerdir?
- ✓ Program değişikliğine ilişkin olası maliyet-yarar dengesi nasıldır?
- ✓ Program öğretmenlerin tutum, inanç ve yeterlilikleri ile ne derece uyumludur?
- ✓ Programda vurgulanan değerler hangileridir? Bu değerlerin toplumsal hayattaki rolü ve yansıması nasıldır?
- ✓ Programın revizyonunda hangi program değişikliği yaklaşımlarından yararlanılması daha uygundur?
- ✓ Eğer program hâlihazırda uygulanıyorsa, hangi yaklaşımlar kullanılarak program daha iyi bir hale getirilebilir?
- ✓ Değerlendirme temelinde yapılan analizle programdan neler öğrenilebilir?
- ✓ Programdan ne tür veriler elde edilebilir?
- ✓ Programa ilişkin veri toplamak için hangi veri toplama araçlarının kullanımı uygundur?
- ✓ Değerlendirme sonucunda programa ilişkin (kısa vadeli çıktılar, uzun vadeli çıktılar, süreç) ne tür noktalar aydınlatılabilir?
- ✓ Programda öğrencilerin performansının değerlendirilmesinde hedef temelli mi yoksa disiplinler arası bir değerlendirme yaklaşımı mı benimsenmiştir?
- ✓ Program radikal bir değerlendirme yaklaşımından faydalanmak için uygun mudur?

Eleştiri

- ✓ Programa ilişkin kişisel yargılarınız nelerdir?
- ✓ Programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- ✓ Programın daha etkili uygulanabilmesi için ne tür iyileştirmeler yapılabilir?

Schwab'a (1971) göre, program demokratik bir tartışma ve müzakere sürecidir. Bu sürece eğitimin en önemli paydaşları olan öğrenci, öğretmen, konu alanı uzmanı ve programın uygulanacağı toplumun paydaşları katılmalıdır. Ayrıca bu süreci koordine edecek bir program uzmanına ihtiyaç vardır. Bu paydaşlar programa dâhil edilmelidir çünkü her bir paydaş kendi açısından eğitimin en önemli yönünü oluşturduğunu iddia etmektedir (Posner, 1995, s.36). Schwab'ın vurguladığı demokratik sürecin işletilebilmesi için programın çoğulcu bir bakış açısı ile eleştirel analizine ihtiyaç vardır.

Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Kapsamı

Karmaşık sorular ve sorunlar içinde birey ve toplumlar sürekli bir değişime maruz kalmaktadır. Dolayısıyla bu değişimin dinamiklerini, birey ve toplum üzerindeki etkilerini inceleyen sosyal bilimler giderek daha önemli bir çalışma alanı haline gelmektedir (Bilgili, 2015, s.31). Bu durumun en büyük sebebi, toplumun ihtiyaçları bireylerden beklentileri arasındaki karşılıklı etkileşimin dengeli bir şekilde yürütülebilmesi için bireylere gereksinim duydukları bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından sosyal bilimlerin işlevsel bir role sahip olmasıdır (Sever, 2016). Eğitimin önemli amaçlarından birisinin bireyleri değişen koşullara hazırlamak olduğu göz önüne alındığında, sosyal bilimlerin değişim ve sürekliliği inceleme işlevinin eğitim amaçları ile yakın bir ilişkisi olduğu anlaşılabilir (Koçoğlu ve Erdoğan, 2016). Eğitim ve sosyal bilimler arasındaki bu etkileşimin sonucunda ise, hem sosyal bilimlerin uygulama alanı hem de eğitimde bir sosyal bilim disiplini olarak "soysal bilgiler" kavramı ortaya çıkmıştır (Crawford ve Kirby, 2008; Dönmez, 2007).

Sosyal bilgiler sosyal bilimlerin bir uygulama alanı olması yönüyle disiplinler arası bir öğretim programı olarak nitelendirilebilir (Bilgili, 2015, s.31). Bu yönüyle insana ve sosyal hayata ilişkin tüm konu, ilke ve genellemeler sosyal bilgilerin kapsamındadır (Sönmez, 2005). Bu noktada hareketle, sosyal bilgilerin bütün çeşitlilikleriyle yeryüzü ile ilişkili olayları tanıtan ve bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ödev ve sorumluluklarının neler olduğunu belirten; kısacası insan ile onun fiziki ve sosyal geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden elde edilen bulguları kaynaştıran bir ders olduğu söylenebilir (Dönmez, 2007). Dolayısıyla sosyal bilgiler iki temel bakış açısıyla tanımlanabilir;

- ✓ Birey olarak kişinin gelişimi ve çevresiyle etkileşimi bakımından,
- ✓ Vatandaş olarak kişiye kazandırılması beklenen özelikler bakımından.

Birey olarak kişinin gelişimi ve çevresiyle etkileşimi bakımından sosyal bilgiler; değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp, problem çözebilen bireyler yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri harmanlayarak kullanan bir öğretim programıdır (Acun, Demir ve Göz, 2010). Benzer bir bakış açısıyla, Güngördü (2001) sosyal bilgileri; kültürel mirası

onun günümüzdeki yaşayan özelliklerini ve bunların yaşama etkilerini, bireylerin sosyal ve fiziki çevreleriyle olan ilişkilerini esas alan bir ders olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıta dayalı bağ kurma sürecini ve bu süreç sonunda bireyin gelişimine yardım etmenin yanı sıra onun çevresiyle etkileşimini kolaylaştıran dirik bilgiler kazanmayı kapsamaktadır (Sönmez, 2005).

Vatandaş olarak kişiye kazandırılması beklenen özellikler bakımından sosyal bilgiler; vatandaşlık eğitiminde demokrasiyi ve demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olabilmeleri amacıyla öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve bu konuda edindikleri bilgi ve becerileri hayata geçirebilmeleri için gereksinim duydukları donanımları kazanmalarını hedefleyen bir derstir (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019; Merey, 2015). Benzer bir yaklaşımla Erden (1998) sosyal bilgileri, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayanarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. İyi vatandaş eğitme bakış açısıyla yapılan tanımlardan, sosyal bilgiler dersinin bir ülkenin yetiştirmek istediği insan tipiyle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir (Sever, 2016).

Hem bireyin gelişimini sağlama hem de iyi vatandaş yetiştirme bakış açılarıyla yapılan tanımlamalardan yola çıkarak sosyal bilgilerin öğrencilere kazandırmak istediği hedefler genel anlamda şu şekilde sıralanabilir (Akhan ve Yalçın, 2016; Dönmez, 2007; Sever, 2016; Sönmez, 2005):

- ✓ Bilgiye dayalı karar verme ve problem çözme süreçlerini kullanabilme,
- ✓ Çok boyutlu düşünebilme,
- ✓ Bilimsel yöntemi kullanabilme,
- ✓ Ailesini, arkadaşlarını, vatanını, milletini ve insanlığını sevebilme,
- ✓ İyi bir üretici ve bilinçli bir tüketici olabilme,
- ✓ Sosyal katılım süreçlerini kullanabilme,
- ✓ Demokrasiyi benimseyebilme,
- ✓ Sosyal bilimlerin temel olgularını edinebilme,

- ✓ Sosyal Bilgiler ulusun ve insanlığın kültürel mirasına ilişkin farkındalığa sahip olabilmesi, sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin bir bileşkesi olarak düzenlenmelidir. Çünkü bu hedeflerin temelinde insan ve toplum yer almaktadır (Acun, Demir ve Göz, 2010).

Program geliştirme çalışmaları bağlamında Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimine genel bir bakış. Sosyal bilgilerin toplumsal olayları inceleyen bir ders olarak ilk defa 1916 yılında ABD'deki okulların programlarında yer almıştır (Kan, 2010). Bu tarihten beri temel fonksiyonu aynı kalmakla birlikte, ülkedeki ve dünyadaki sosyal ve siyasal gelişmeler ile bu gelişmelerin eğitime yansımalarına göre farklı bakış açılarından sosyal bilgiler dersi öğretim programları hazırlanmıştır (Çatak, 2015). Türkiye'de ise cumhuriyetten itibaren 1924, 1926, 1936, 1948, 1962 programlarında isimleri farklı olsa da sosyal bilgiler kapsamına giren ve sosyal bilgiler anlayışının izinin sürülebileceği dersler bulunmaktadır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Binbaşıoğlu, 2005, s.244; Keskin, 2012; Sözer, 1998). 1968'den başlamak üzere 1968, 1990, 1998, 2005, 2015, 2018 yıllarında ise sosyal bilgiler adıyla müstakil bir ders olarak bu alana ilişkin öğretim programları geliştirilmiştir (MEB, 1968; MEB, 1998; MEB, 2005; MEB, 2015; MEB, 2018).

1924 İlk Mektep Programı cumhuriyetin dolayısıyla yeni Türk Devleti'nin ilk programıdır (Alp, 2017, s.47). Bu programda sosyal bilgiler öğretimi; tarih, coğrafya, musabahat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye adlarını taşıyan üç farklı ders aracılığıyla yapılandırılmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Binbaşıoğlu, 2005, s.545).

1926 İlk Mektep Programı'nda tarih ve coğrafya dersleri yer almakla birlikte musabahat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersinin adı yurt bilgisi şeklinde değiştirilerek bu üç ders sosyal bilgilerin kapsamını oluşturmuştur (Alp, 2017, s.48). 1926 Programı yeni Türk Devleti'nin ideolojisini genç nesillere benimsetmek, milli ve manevi değerlerle donatılmış fikri ve vicdanı hür nesiller yetiştirmek gayesi ile hazırlanmış olup (Binbaşıoğlu, 2005, s.530); programda yer alan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine gençlere mensubu oldukları vatan ve millet anlayışını benimseterek onları iyi birer vatandaş haline getirme misyonu yüklenmiştir (Çatak, 2015). Çünkü 1926 Programı'nın öncesinde ve bu programı takip eden süreçte inkılaplara uygun insan tipi ve vatandaş yetiştirme gereksinimi sosyal bilgiler öğretimi anlayışını etkilemiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2007).

Cumhuriyet Halk Partisi'nin politikasını en çok yansıtan program olan 1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler anlayışı cumhuriyete, inkılaplara ve sisteme sadık iyi vatandaşlar yetiştirme yaklaşımını sürdürmüştür (Kan, 2010). Bu doğrultuda, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında 1936 Programı'nda yer alan tarih dersinin amacı; *Türk İnkılapları'nın manasını, kapsamını ve tarihi önemini kavratmak;* coğrafya dersinin amacı*, çocuklara memleketimizi ve yurdumuzu tanıtmak;* yurt bilgisi dersinin amacı *ise; Türk İnkılabı'nın manasını muhtelif cephelerinin önemini, Türkiye'nin saadet ve refahına yaptığı katkıyı ve memleketin istikbaline yapacağı tesiri kavratarak, öğrencileri Atatürk İnkilabı'nın fedakar birer unsuru olarak yetiştirmek* şeklinde belirlenmiştir (MEB, 1936; Tazebay, 2000).

Cumhuriyetin eğitim programlarında temel değişiklikleri içeren dördüncü program 1948 tarihinde uygulanmaya konmuştur. Aslında 1936 programından sonra dünyada ve Türkiye'de meydan gelen 2. Dünya Savaşı, çok partili hayata geçiş gibi gelişmeler; siyasi, sosyal ve ekonomik bakımdan yeni bir düzenin oluşması sonucunu doğurmuştur (Güngördü, 2001). Bu sonuç doğrultusunda geliştirilen 1948 ve İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimini konu alan derslerin; Türk Dil Devrimi'nin etkisiyle yazım dili açısından sadeleştirildiği, amaçlarının ifade edilişi açısından daha yalın bir hale geldiği, içerik açısından ise kısmı değişikliklere maruz kaldığı görülmektedir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). 1948 programının genel amaçları yurtta ve dünyada meydana gelen özellikle siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmelere uyum sağlayacak bir şekilde kişisel, toplumsal, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat olmak üzere 4 ana başlık altında düzenlenmiştir (MEB, 1948). Türk devrimlerine bağlılık ve vatandaşlık bilincine kazandırma hedeflerinin korunduğu sosyal bilgiler öğretiminin konu alan derslerden yurt bilgisi dersinin ismi ise ufak bir değişiklikle yurttaşlık bilgisi adını almıştır (Çatak, 2015).

Sosyal bilgiler öğretimini konu alan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri isimleri ve içeriklerindeki ufak değişiklerle 1924, 1926, 1936 ve 1948 programlarında birbirinden ayrı olarak müstakil bir şekilde yer almıştır (Alp, 2017; MEB, 1936; MEB, 1948). 1948 programından sonra eğitimciler arasında disiplinler arası bir anlayışla bu üç dersin tek bir ders olarak bir araya gelmesine ilişkin yapılan çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir (Pirinçdane, 1997). Bu konudaki ilk gelişme 1949 yılında toplanan 4. Milli Eğitim Şurası'nda yaşanmıştır (Binbaşıoğlu,

2005, s.48). Bu şuraya katılan eğitimcilerden Fuat Gündüzalp programda ayrı ayrı yer alan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin tek bir ders haline getirilmesini önermiş; aynı şurada komisyon başkanı olarak görev alan Fevzi Selen bu görüşün tartışılmasını sağlamıştır (Binbaşıoğlu, 2005, s.485).

4. Milli Eğitim Şurası'ndaki öneri ve tartışmaların bir yansıması olarak 1952 yılında hazırlanan öğretmen okulları ve köy enstitüleri taslak programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri sosyal bilgiler adı altında bir araya getirilerek; bu derse ilişkin bir öğretim programı oluşturulmuştur (Bilgili, 2015, s.29). Bu duruma gerekçe olarak ise söz konusu üç dersin ayrı ayrı yollardan geçmişteki ve bu günkü kültürü ile insan ve insan topluluklarının incelenmesi şeklinde ifade edilen tek bir amacı gerçekleştirmeye çalışması gösterilmiştir (Ata, 2006). Söz konusu taslak programda üç dersin sosyal bilgiler adıyla birleştirilmesi 1953 yılında toplanan 5. Milli Eğitim Şurası'nda da tartışılmış ve öğretmen okulları için uygulanması uygun görülmüştür (Çatak, 2015). Böylelikle bu dersler yeni bir kimlik kazanmıştır (Binbaşıoğlu, 2005, s.48). Öğretmen okullarındaki bu gelişmelere rağmen, bu üç dersin ilkokul programlarında da tek bir ders olarak yer alması için 1962 İlkokul Taslak Programı'nı; sosyal bilgiler adı altında birleştirilmesi için ise 1968 İlkokul Programı'nı beklemek gerekecekti (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

1962 İlkokul Program Taslağı, 1948 Programı'nın katı, yoğun ve mahalli şartları göz ardı eden anlayışına bir tepki olarak 1950'li yıllardan itibaren yürütülen deneme çalışmalarının sonucunda ortaya çıkmıştır. Ayrıca 1948'den beri ülkede yaşanan siyasi, sosyal ve askeri değişimler (çok partili hayata geçiş, siyasi iktidarın el değiştirmesi, 1960 ihtilalı vb.) yeni bir programı gerekli kılmıştır. Böyle bir ön çalışma ve siyasi atmosfer değişimi sonucunda geliştirilen program taslağında sosyal bilgiler öğretimi açısından önemli değişiklik görülmektedir (Güngördü, 2001). Çünkü cumhuriyet döneminde 1948'den sonraki tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin disiplinler arası bir anlayışla tek bir ders haline getirme çabalarının ilkokul programlarına en somut şekliyle yansıdığı çalışma 1962 İlkokul Program Taslağı'dır (Safran, 2011). Bu taslak ile sosyal bilgiler öğretiminin doğasına uygun bir şekilde yürütülmesine yönelik ilk adım atılarak; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin yerine Toplum ve Ülke İncelemeleri adıyla yeni bir ders getirilmiştir (Akhan ve Yalçın, 2016). Amaçları arasındaki yakın ilişkinin yanı sıra, bu üç dersin tek bir ders adı altında toplanmasının gerekçesi olarak, 1948

Programı'nda 3. sınıftan 4. sınıfa geçen öğrencilerin aralarında yatay ve dikey ilişki kurulmadan oluşturulmuş üç ayrı dersle (tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi) karşı karşıya kalmaları nedeniyle yaşadıkları zorluklar gösterilmiştir (Aktan, 2006; Tertemiz, 2015). 1962 Program Taslağı'ndaki birleştirme ile bu zorluğun giderilmesi umut edilmiştir. Bununla birlikte taslaktaki yeni dersin içeriği 1948 Programı'na benzer bir şekilde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi başlıklarıyla üçe bölünerek sunulduğu; dolayısıyla yeni dersin disiplinler arası bir anlayışla oluşturulmak istenenin aksine şeklen bir birleştirme halini aldığına ilişkin eleştiriler yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 2005, s.425; Çatak, 2015). Taslaktaki yeni dersin amaçları ise önceki programlarda olduğu gibi iyi ve sadık vatandaş yetiştirme bağlamında düzenlenmiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

Ön çalışma ve deneme uygulamalarıyla birlikte yaklaşık 15 yıllık bir emek 1962 İlkokul Program Taslağı'nın 1968'de uygulanmaya konmasıyla ürüne dönüşmüştür (Ata, 2006). 1968 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi alanının amaç ve ideolojik yapısında radikal bir değişiklik olmasa da 1962 İlkokul Program Taslağı'nda toplum ve ülke incelemeleri adıyla yer alan ders kaldırılmış; onun yerine nihayet "Sosyal Bilgiler" adıyla yeni bir ders konulmuştur (Sözer, 1998). 1968 İlkokul Programı'nda yapılan değişikliğe sebep olarak, toplum ve ülke incelemeleri adı altında sunulan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin birbiriyle yakın ilişkisi gösterilmiştir (Türkoğlu ve Sarı, 2006). Yeni konulan dersin sosyal bilgiler adını alması ise; ders konularının hayatla iç içe olması, çocuğa uygunluk açısından yeniden düzenlenmiş olması ve birbiriyle uyum düzeyinin artırılmış olması şeklinde açıklanmıştır (Bilgili, 2015, s.29). Bu bakımdan 1968 Programı'nda yer alan sosyal bilgiler dersinde; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin bir bütün halinde birbirleriyle olan yakın ilişkileri göz önüne alınarak sunulduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Aktan, 2016; Tertemiz, 2000). Böyle araştırmalar olsa da hem 1968 Programı'nda hem de sonraki programlarda dersin adının sosyal bilgiler olarak değiştirilmesine rağmen yine bir ünitenin tarih, bir ünitenin coğrafya bir ünitenin de yurttaşlık bilgisi konularıyla düzenlendiği görülmüştür. Dolayısıyla bir üniteyi oluşturan değişik bilim konularından ünite ilgili olan yönlerinin bir bütün halinde incelenmesi yerine birbirinden kopuk üniteler şeklinde yapılandırıldığına dair eleştiriler de mevcuttur (Binbaşıoğlu, 2005, s.425).

1968 Programı yürürlükte iken 1973 yılında genel anlamda Türkiye'deki okulların yapısına ilişkin olarak çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu sosyal bilgiler öğretimini de etkilemiştir. Bu kanun ile zorunlu temel eğitimin 8 yıl olması öngörülmüş ve ortaöğretim kurumları arasında yer alan ortaokulların ilköğretim ikinci kademesi olarak kabul edilmesi kararlaştırılmıştır (Türkoğlu ve Sarı, 2006, s.340). Böylelikle 1968 yılında sosyal bilgiler adını alan ders 1968-1973 yılları arasında sadece ilkokul 4. ve 5. Sınıf programlarında yer alırken; ortaokulu ilköğretim kurumu olarak kabul eden yasa ile 1973-1985 yılları arasında sosyal bilgiler dersine hem ilköğretim birinci kademe (4. ve 5. Sınıflar) hem de ikinci kademe (6., 7. ve 8. sınıflar) programlarında yer verilmiştir (Keskin, 2012). Ancak 1982 yılında MEB'in aldığı bir karar ile ortaokul programlarındaki sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine milli tarih, milli coğrafya ve yurttaşlık bilgisi şeklinde üç ayrı ders konulmuştur (Doğanay, 2008). Bu derslerin programlarda ayrı ayrı yer alması kararı ilköğretim ikinci kademedeki sosyal bilgiler öğretimini kesintiye uğratmıştır (Güngördü, 2001). Böylelikle 1973-1985 yılları arasında ilköğretim ikici kademe/ortaokul programlarında yer alan sosyal bilgiler dersi 1985-1998 yılları arasında yerini üç ayrı derse bırakmıştır. İlkokullarda ise 1968 Programı ve dolayısıyla sosyal bilgiler dersi 1993'te yapılan küçük değişikliklerle 1998 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

1990'lı yılların ortasından itibaren Türkiye'nin siyasi yapısındaki değişiklikler, toplumsal olaylar ve ekonomik bunalımlar şüphesiz eğitimi dolayısıyla eğitim programlarını da etkilemiştir. 8 yıllık kesintisiz eğitime geçiş kararı ile ilköğretim programlarının kapsamlı bir şekilde tekrar ele alınması gerekmiştir (Aktan, 2006); bu bağlamda 1998'de ilköğretim programları geliştirilmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili önemli değişiklikler yapılmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). 8 yıllık zorunlu eğitim ve kesintisiz ilköğretim uygulamasının etkisiyle, ortaokullardaki milli tarih ve milli coğrafya dersleri kaldırılarak yerine bütüncül bir bakış açısıyla hazırlanan ve 4-7 sınıfları kapsayan yeni bir sosyal bilgiler dersi öğretim programı yürürlüğe konulmuştur (Bilgili, 2015, s.215; Tertemiz, 2000).

Sadece sosyal bilgiler öğretimine yönelik değil, Türkiye'deki tüm eğitim programlarına yönelik en köklü değişikliklerden birisi de 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde uygulanmaya başlanan programlardır (Öcal ve Yakar, 2015).

Yapılandırmacılık anlayışı temel alınarak hazırlanan programların geliştirilmesinde, AB uyum sürecinin yanı sıra, bilimsel ve teknolojik geliştirmeler, küreselleşme ve eğitim programlarına ilişkin yapılan akademik çalışmaların bulguları gibi birçok faktörün etkili olduğu vurgulanmıştır (Ata, 2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde ise bu derse ilişkin önemli değişiklikler göze çarpmaktadır. Özellikle ABD merkezli Sosyal Bilgiler Ulusal Komitesi (NCSS-Notional Committee of Social Studies) tarafından belirlenen tematik yaklaşımdan ilham alınarak hazırlamıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımının etkisiyle, bilgi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle donanmış etkin Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları yetiştirme amacını üstlenmiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Safran, 2011).

2004 Programı'ndan önce geleneksel olarak sosyal bilgiler denildiğinde tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi anlaşılırken; 2004 Programı'nda bu alanların yanı sıra ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk dalları açıkça belirtilmiştir (Bilgili, 2015, s.36). Benzer şekilde 2015 ve 2018 yıllarında 2004 Programı'nın yapılandırmacı anlayış temelinde farklı sosyal bilgiler anlayışlarını bünyesinde barındıran ve disiplinler arası yaklaşımı yansıtan program değişiklikleri yapılmıştır (MEB, 2015; MEB, 2018). Bu programlar köklü değişiklerden ziyade 2004 Programı'nın kavram, beceri ve değer temelinde zamanın şartlarına göre güncellenmiş halleridir (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019).

Sosyal bilgiler ve çoğulculuk. Sadece Türkiye'de değil dünyada da bireylere toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmı ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Öcal ve Yakar, 2015). Özellikle ulus devletler tarafından vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görülen bu dersin içeriğine geçmişten günümüze birçok değerin yerleştirildiği ve bunların öğretim programlarına yansıtıldığı bilinmektedir (Bilgili, 2015, s.27), Bu değerlerden bazılarının (vatanseverlik, milli bilinç vb.)politik ve ideolojik kaygılarla programlara yerleştirildiği ve dönemlere göre değişimler gösterdiği söylenebilir (Keskin ve Keskin, 2013). Bununla birlikte son yıllarda sosyal bilgiler programlarının amaç ve içerik boyutlarında; çoğulculuk, küresel duyarlılık, farklılıkların uyumu, geçmiş bugün gelecek ilişkisi, güncel olayların ve tartışmalı konularının ele alınması, yerel bölgesel ulusal evrensel dengesi, insan haklarına vurgu, barış eğitimi, çatışmaların çözümü gibi yeni bakış açılarının yer

aldığı görülmektedir (Akhan ve Yalçın, 2016; Doğanay, 2008). Bu bağlamda çoğulculuğun eğitim-öğretim alanına yansıtılabileceği en uygun derslerden birisi sosyal bilgilerdir (Öcal ve Yakar, 2015). Zira sosyal bilgiler dersine ait özellikle geçmiş öğretim programlarında görülen tek uluslu tek kültürlü değerler dizisi bugün için düşünüldüğünde etkisini yitirmiştir (Akhan ve Yalçın, 2016).

Temelde vatandaşlık eğitimini de içermekle birlikte, bugün için sosyal bilgiler dersi hoşgörülü ve adil bir toplum gerçekleştirmek üzere; çoğulculuk, insan hakları ve hukukun üstünlüğü gibi demokratik değerleri benimseyen ve koruyan bireyler yetiştirmeyi öncelemektedir (Taneri, 2014). Bu değerlerin vurgulandığı bir sosyal bilgiler programı öğrencilerden ulusal ve küresel sorunlara ilişkin duyarlılık kazanmaları ile bu sorunlara çözüm aramada kişisel sorumluklarının farkında olmalarını beklemektedir (Ersoy, 2013). Bu nedenle sosyal bilgiler programlarının geliştirilme sürecinde ülke ve dünyadaki eğitim görüşü ile toplumsal hareketler önemli bir rol oynamalıdır (Kirkwood, 2001). Dolayısıyla çoğulcu bir bakış açısıyla hazırlanan sosyal bilgiler programının;

- ✓ Ülkede ve dünyada süreklilik gösteren ve birçok ülke için problem olan konular,
- ✓ Toplumsal açıdan tartışmalı ve çözümü çok yönlü düşünmeyi gerektiren konular,
- ✓ Hem insanı insan yapan değerler hem de grup ve toplum üyesi olmak için gerekli değerler,
- ✓ Dünyadaki politik, ekolojik, ekonomik ve teknolojik sistemler,
- ✓ Dünya ve ülke tarihine ilişkin tartışmalı olay ve olguları farklı bakış açıları ile ele alan incelemeler

vb. gibi öğeleri kapsayan bir içeriğe sahip olması gerekmektedir (Öcal ve Yakar, 2015). Bu şekilde bir içeriğe sahip sosyal bilgiler programının öğrencilere çok yönlü bir bakış açısıyla; kültürel ve etnik çoğulculuk, artan karşılıklı bağımlılık ve sınırlı doğal kaynaklar gibi özelliklerle tanımlanabilen bir dünyada başarılı bir şekilde yaşamak için gerekli beceri ve eğilimleri kazandırmayı amaçladığı söylenebilir (Crowford ve Kirby, 2008). Böyle bir sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği beceri ve eğilimler ise;

- ✓ Çoklu bakış açısı,
- ✓ Diğer kültürleri anlama,
- ✓ Ulusal ve küresel sorunlar hakkında farkındalık kazanma,
- ✓ Farklı yapıların birbirleriyle etkileşim içinde işlevi gösterdiği bir sistem olarak dünyayı anlama şeklinde sıralanabilir (Hicks, 2003).

Çoğulcu bir toplumda öğrencilerin başarısı ötekiler ile işbirliği yapmaya, farklılıklara kapı aralamaya ve eleştirel bir şekilde düşünmeye bağlı olduğu için sosyal bilgiler programının öğrencilerin anlayış ve bilgilerini kendi karşıtlarının bakış açılarına maruz bırakılması yoluyla hem derinlik hem de kapsam bakımından zenginleştirmesi son derece önemlidir (Gibson, Rimmington ve Landwehr-Brow, 2008). Böyle bir öğrenme ortamının oluşması ise, bireylerin kendisi, çevresi ve evrenle ilgili konular, oyunlar, olgular ve sorunlara duyarlı olmalarına bağlıdır (Hicks, 2003). Ayrıca, öğrencilerin diğerlerinin inanış ve değerlerine duyarlı olabilmeleri için kendi inanış ve değerlerine ilişkin farkındalık kazanmaları gerekmektedir (Öcal ve Yakar, 2015). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin çoğulculuk açısından işlevleri şöyle özetlenebilir (Kan, 2010; Taneri, 2014):

- ✓ Sınıf ortamı, günlük yaşamda özgürlük, eşitlik bağımsızlık, sorumluluk, insana değer verme gibi bazı değerleri vurgular (Kuş ve Aksu, 2017),
- ✓ Ülke ve dünya ile ilgili tartışmalı konularda çaba harcamaları içim öğrencileri teşvik eder (Joseph,2017),
- ✓ Öğrencilerin demokratik katılım anlayışı çerçevesinde anayasa, hukuk, adalet sistemi ile ilgili konularda nitelikli bilgi edinmelerini sağlar (Görmez,2018),
- ✓ Farklı toplumlarla ilgili konular yoluyla öğrencilerin değerler arasındaki farklılıklara ilişkin anlayış kazanmaları sağlanır(Ersoy,2013).

İlgili Araştırmalar

Spain (1989) *"The image of the other: Media support for a pluralistic curriculum"* isimli çalışmasında; ırk, cinsiyet, kültürel geçmiş, yaş, cinsel yönelim vb. farklılıklar bağlamında görsel ve işitsel kaynakların bireyler arasındaki ilişkileri olumlu ya da olumsuz etkileme potansiyeline dikkat çekmektedir. Zira araştırmanın

bulgularına göre özellikle görsel-işitsel veri yoluyla bilinçli bir şekilde ya da bilinçaltına mesaj gönderilmesi yoluyla bireylerin düşünce yapılarının ve diğer insanlara bakış açılarının manipüle edilebileceği çıkarımına ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışmada eğitim-öğretim ortamında kullanılabilecek ve bireylerin farklılıkları sebebiyle birbirlerine karşı oluşan ön yargıları gidermede yardımcı olabilecek kaynaklara ilişkin örnek bir liste sunulmuştur. Araştırma sonucunda bu tür kaynakların eğitim programlarını daha çoğulcu hale getirerek toplumsal huzurun sağlanmasına yardım edebileceği önerisinde bulunulmuştur.

Weinstein (2004) *"Neutrality pluralism, and education: Civic education as learning about the other"* başlıklı araştırmasında çoğulcu bir toplumda vatandaşlık eğitiminin önemini ve çoğulcu bir bakış açısıyla vatandaşlık eğitimi yöntemlerini tartışmaktadır. Bu kapsamda, araştırmada "sosyal sözleşme" ve "bilişsel çatışma" yöntemleri kullanılarak öğrencilere toplumsal açıdan tartışmalı konuların tüm yönleriyle sunulması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğulcu bir bakış açısı edinebilmeleri için güzel sanatların diğer disiplinlere göre ayrıcalıklı bir konuma getirilmelerinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin demokrasi içinde gelecekteki politik rollerine hazırlanmaları ve politik karar alma süreçlerine etkin katılımlarının sağlanması için toplumsal kurumlar ile eğitim programlarının çoğulcu bir anlayışla yeniden yapılandırılması önerisi sunulmaktadır.

Dedeoğlu (2009) *"Eşitlik mi, ayrımcılık mı?"* isimli çalışmasında çoğulculuğun önemli bileşenlerinden biri olan cinsiyet ayrımcılığına ilişkin eleştirel bir perspektif sunmaktadır. Bu kapsamda, çalışma Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye arasında cinsiyet eşitliği politikalarının kadın istihdamı bağlamında karşılaştırmalı bir analizidir. Araştırmaya göre, Türkiye'de çalışmayan veya çalışma olanağı sunulmayan kadınların oranı oldukça yüksektir. Dedeoğlu (2009) araştırmasında bu durumun sebepleri arasında; kırdan kente göç, ekonominin zayıf istihdam yaratma kapasitesi ve kadın çalışmasına ilişkin hâlihazırdaki olumsuz kültürel algı gibi faktörleri göstermiştir. Ayrıca devlet tarafından iş hayatıyla ilgili çıkarılan yasal düzenlemelerin de var olan ayrımcılık ve dışlayıcı uygulamaları yok etmekten ziyade pekiştirdiğini iddia etmektedir. Araştırmada ortaya konulan problemin çözümü olarak ise yasal düzenlemeler başta olmak üzere kadınların toplumsal

rollerine ilişkin dışlayıcı algıyı dönüştürücü politikaların uygulanması gerektiği önerilmiştir.

Tombul (2009) tarafından yürütülen *"İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri"* başlıklı çalışma çoğulcu bir toplumsal yapının oluşturulmasının ön şartlarından biri olan sosyal adaleti konu edinmiştir. Bu amaçla İstanbul, Ankara ve Antalya illerinden 170 okul yöneticisinden sosyal adalet uygulamaları ile ilgili anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları okullardaki sosyal adalet uygulamalarını genellikle gelir düzeyi düşük, akademik başarısı yetersiz, uyum sorunları yaşayan ve engelli öğrencilere yönelik olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada toplumsal huzur için gerekli olan sosyal adalet uygulamalarının toplumsal duyarsızlık nedeniyle sınırlı kaldığı çıkarımında bulunulmuştur. Çalışma çoğulcu bir toplum için eğitimde dezavantajlı gruplara yönelik ekonomik, sosyal ve kültürel politikalar geliştirilmesi gerektiğine yönelik bir öneri ile sonuçlandırılmıştır.

"Education and pluralism: Towards a democratic theory of education in Europe" isimli çalışma Alverez (2011) tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada geleceğin Avrupa'sı için nitelikli vatandaşlar yetiştirebilmek amacıyla demokratik değerler temelinde bir eğitim modeli sunulmuştur. Söz konusu modele göre devlet eğitimin demokratik işlevinin garantörü olmalıdır. Böylece çoğulcu bir bağlamda hem ailelerin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ideolojik görüşleri, dini inançları ve ahlaki değerlerinin saygıyla karşılandığı demokratik bir eğitim programı hazırlanabilir. Araştırmada ayrıca bu özelliklere sahip bir programın hazırlanmasında ve uygulanmasında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi başta olmak üzere uluslararası antlaşmaların yasal dayanak olarak kullanılması önerilmiştir.

Fabretti (2011) tarafından hazırlanan *"The public vs. private school choice debate: Pluralism and recognition in education"* adlı çalışma özel ve devlet okulu bağlamında velilere çocuklarını gönderecekleri okullara ilişkin seçim olanağı verilmesinin gerekliliği üzerine bir incelemedir. Özellikle özel okul seçeneği bir yandan öğretim birliğinin bozulmasına ilişkin kaygıları artırırken; diğer yandan çocukların yetiştikleri farklı kültürel değerlere göre eğitilmelerine yönelik özgürlük olanaklarını çoğaltmaktadır. Böyle bir ikilem karşısında araştırma; vatandaşlık, sosyal uyum ve bireylerin özgürlüğü bağlamında çoğulculuk kavramını

irdelemektedir. Araştırmanın sonucunda ise bireylerin kimliklerinin gelişimi, bağımsızlıklarının güçlendirilmesi ve bilinçli vatandaşlar haline gelebilmeleri için çoğulcu bir bakış açısıyla olabildiğince farklı okul seçeneklerine sahip olmaları önerisinde bulunulmuştur.

Akpınar ve Kaymakçı'nın (2012) "*Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış*" adlı çalışması 1968, 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarının değişen birey ve vatandaşlık algısı bağlamında karşılaştırılmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ile yürütülen araştırmada veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu bağlamda 1968'den 2005'e geçen sürede programların ulusal vatandaşlık anlayışından küresel vatandaşlık anlayışına doğru bir geçiş gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca söz konusu bulguya paralel olarak 1968-2005 arasında toplum merkezci bakış açısının etkisinin azaldığı birey merkezli bakış açısının etkisinin giderek arttığı gözlemlenmiştir.

Fallace (2012) "*Race, culture and pluralism: The evolution of Dewey's vision for a democratic curriculum"* başlığını taşıyan çalışmasında ünlü eğitimci Dewey'in demokratik eğitim programına ilişkin görüşlerindeki değişimi incelemektedir. Araştırmaya göre Dewey 1916 yılından önce insanlığın; toplayıcılık, barbarlık ve medeniyet şeklinde üç aşama sonucunda kültürü oluşturduğunu, bu sıralamanın doğrusal olduğu yani farklı medeniyetlere göre değişiklik göstermeyeceği dolayısıyla eğitimde çocuk gelişimi için bu aşamalar dikkate alınarak eğitim programlarının hazırlanması gerektiğine ilişkin bu düşünceye sahiptir. Bu oldukça doğrusal bakış açısına göre, çocuklar insanlığın kültürlenme aşamalarını tekrar ederek gelişebilirlerdi. Ancak 1916'dan sonra özellikle Türkiye, Japonya ve Çin gibi ülkelere yaptığı seyahatlerin de etkisiyle Dewey, eğitimle ilgili görüşlerinde değişikliğe gitmiştir. Araştırmaya göre Dewey, bu tarihten sonra kültürlenme sürecinin medeniyetlere göre farklılaşabileceğini; dolayısıyla, tüm bireylerin aynı aşamalardan geçmelerinin gerekli olmadığına ilişkin bir güncellemeye gitmiştir. Bu bağlamda Dewey, eğitim programları ile ilgili görüşlerinde kültürel çeşitliliğe ve müzakereli demokrasiye ilişkin daha fazla vurgu yapmaya başlanmıştır.

"Sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni" adlı araştırma Keskin ve Keskin (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmada 1924-2004 arasında sosyal bilgiler öğretim programlarındaki "milli

bilinç" ve "barış" değerleri doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Söz konusu iki değerin politik ve ideolojik kaygılarla eğitim programlarına yerleştirildiği iddiasına dayanan araştırmada bu değerlerin farklı dönemlere göre değişimleri gözlemlenmiştir. "Barış" değerinin ise "yurtta sulh cihanda sulh" ilkesi çerçevesinde programlarda yer aldığı tespit edilmiştir.

Motomed, Yarmohammadian ve Yousefy (2013) tarafından hazırlanan *"Comperative study of pluralistic vs unitarianism approaches concerning elements of curriculum*" adlı çalışmada çoğulcu ve tekilci yaklaşımlar ışığında eğitim programının öğelerinin karşılaştırmalı bir analizi yapılmıştır. Bu kapsamda programın öğeleri olarak; hedefler, içerik, öğretim yöntemi, değerlendirme, öğrenme araç ve kaynakları, öğrenim etkinlikleri, öğrencilerin gruplandırılması, zamanlama ve öğretim bağlamı şeklinde sıralanabilecek dokuz başlık seçilerek söz konusu yaklaşımlar karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, programa çoğulcu yaklaşım bireylerin hoşgörü ve diğerleri ile işbirliği becerilerini geliştirerek farklı kültürlerin bir arada var oldukları bir sosyalleşme sürecini hedeflerken; tekilci bir bakış açısı kültürlerarası değişim ve etkileşimi yok ettiği için toplumda yabancılaşma problemine, bireylerde ise kimlik krizine sebep olmaktadır.

Finifter-Rosenbluh (2014) "*Pluralistic and communalistic pedegogies and intellectual abilities among high school students: A case study"* isimli araştırmasında eğitimin en önemli ve nihai hedeflerinden biri öğrencilerin entelektüel yeteneklerini geliştirmek olmasına rağmen bu hedefe ulaşabilmek için gerekli pedagojileri belirlemenin zorluğundan bahsetmektedir. Araştırmasında lise son sınıfta öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin bireysel düşüncelerindeki farklılıkları nasıl desteklediğini ve toplumun bakış açısının sınıfta öğretmenler tarafından nasıl teşvik edildiğini sorgulamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, iki yıllık bir zaman zarfında 12 öğretmenle görüşmeler yapılmış, öğrenci ödevleri incelenmiş, öğrencilere yönelik bir anket uygulanmış ve 409 mezun öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin bireysel düşüncelerinin desteklenmesi ve toplumun bakış açısının sınıfta teşvik edilmesi birbirleriyle çatışan iki zıt pedagoji gibi görünmesine rağmen, her iki pedagojinin de öğrencilerin entelektüel gelişimine katkı sağladığı bulunmuştur. Bu doğrultuda, kolektif pedagojinin çoğulcu öğretimin etkililiğinde oldukça önemli

olduğu, çoğulcu öğretimin ise öğrencilerin entelektüel gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taneri'nin (2014) "*Üniversite öğrencilerinin demokrasinin eğitime yansımaları hakkındaki görüşleri*" isimli çalışmasında "demokratik eğitimci", "demokratik sınıf" ve "demokratik okul" kavramları araştırılmıştır. Söz konusu kavramlara ilişkin veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmış; betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler demokratik eğitimciyi; tüm bireylere eşit davranan, öğrencileri arasında akademik başarı veya sosyo ekonomik düzeylerine göre ayrımcılık yapmayan kişi olarak tanımlamıştır. Ayrıca "demokratik okul/sınıf"ın; eşitlik ayrımcılık yapmama ifade özgürlüğü, hoşgörü, saygı ve adalet gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Demokrasiyi açıklamak için kullanılan söz konusu olguların çoğulculuk anlayışının da önemli kavramları arasında yer alması demokrasi-çoğulculuk ilişkisinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu demokratik okulun gerçekleştirilmesi mümkün olmayan bir ideal olduğunu ifade etmişlerdir.

Çatak (2015) tarafından yürütülen *"Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi"* isimli çalışmada 1923-2015 arasında sosyal bilgiler öğretimine ilişkin derslerin tarihi gelişimi doküman incelemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretimine ilişkin dersler ile bu derslerin programdaki diğer derslerle ilişkisi ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler dersinin amaçları geçmişten bugüne ülkedeki sosyal, ekonomik ve siyasi faktörlerin etkisiyle şekillenmiştir. Ayrıca Çatak (2015) araştırmasında sosyal bilgiler dersinin içeriğinin belirlenmesinde genellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin etkisi altında kalındığı çıkarımında bulunmuştur.

Ungemah (2015) *"Diverse Classrooms, Diverse Curriculum, Diverse Complications; Three Teachers Perspectives"* isimli araştırmasında; ırksal, etnik, dilsel, dini, sosyoekonomik, cinsiyet vb. farklılıkların sınıflarda giderek arttığına dikkat çekmektedir. Araştırmacı, bu durumun sonucu olarak, daha çoğulcu bir programa ihtiyaç duyulduğunu fakat çoğulcu programın da kendine özgü bazı zorluklarının olduğunu tartışmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada New York Broklyn'deki Atlantik Lisesi'nde çalışan üç öğretmenin çoğulcu bir sınıf ortamındaki

tecrübelerinin yer aldığı kısa hikâyelerine nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan etnografik araştırma yöntemi kullanılarak yer verilmiştir. Araştırmacı söz konusu lisede 10 yıl öğretmen olarak, 2 yıl da araştırmacı olarak çalıştığı için araştırma bağlamına oldukça aşinadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, özellikle öğrenme- öğretme sürecinin planlanmasında, sınıftaki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimden sınıf yönetimine ilişkin konularda, sınıf içerisindeki farklılıklardan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Akhan ve Yalçın (2016) geçmişten bugüne sosyal bilgiler dersinin programlarında çok kültürlü eğitimin ne oranda yer aldığını ortaya koymak amacıyla *"Sosyal bilgiler öğretim programlarında çok kültürlü eğitimin yeri*" başlıklı çalışmayı hazırlamışlardır. Bu amaçla 1961, 1962, 1968, 1988, 1993, 1998 ve 2005 yıllarındaki sosyal bilgiler öğretim programları içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmada her programda bir önceki programa göre çok kültürlü eğitime daha fazla yer verildiğini ortaya koymakla birlikte; incelenen programlarda çok kültürlü eğitime yeterince değinilmediği, programların yerel-ulusal-kültürel boyutta farklılıkları yansıtmada eksik kaldıkları çıkarımını destekler nitelikte bulgular sunulmuştur. Bu nedenle araştırmada çok kültürlü eğilime ilişkin kazanım, içerik ve etkinliklerin programlara eklenmesi önerisinde bulunulmuştur.

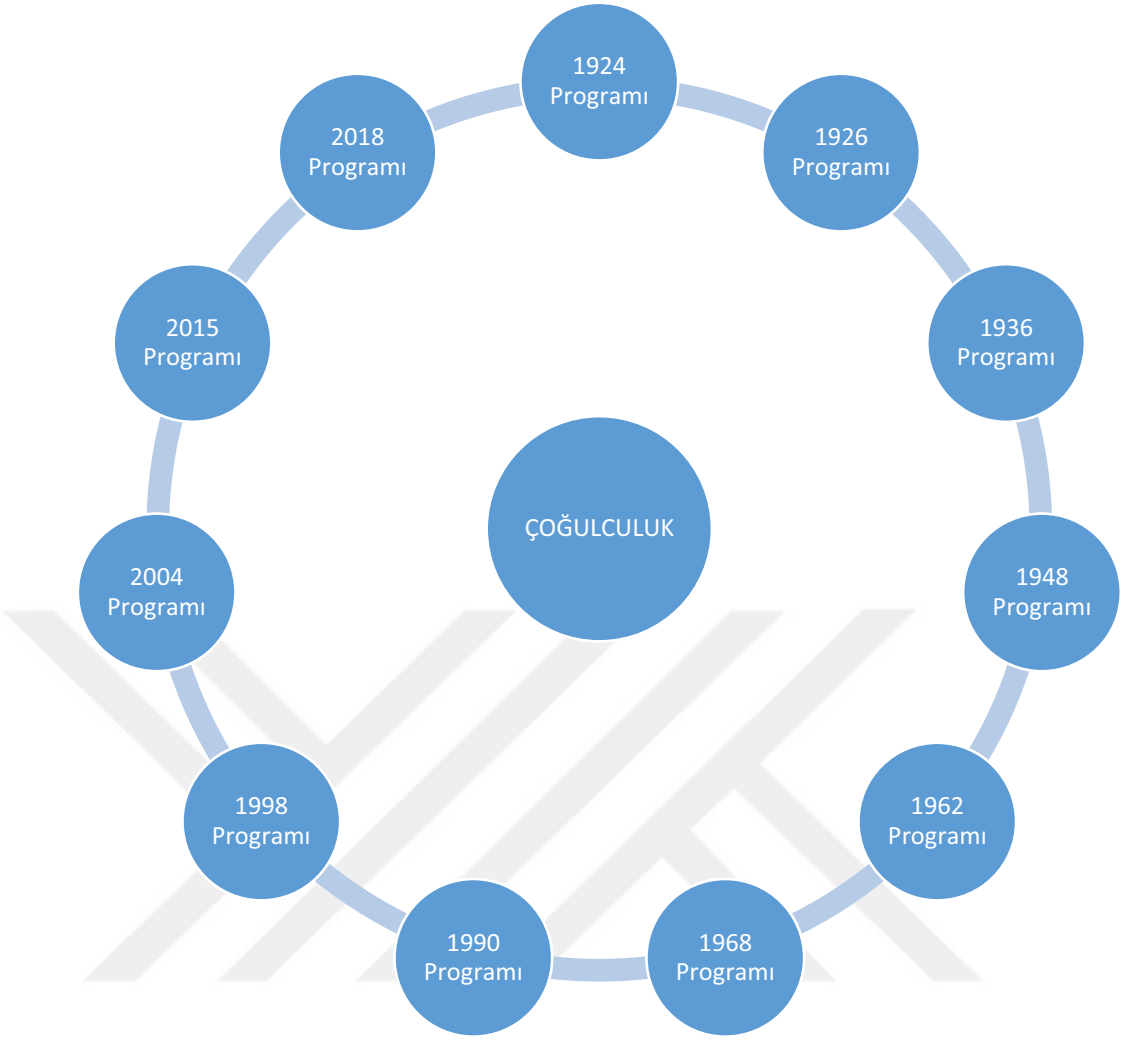
"Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen 'iyi vatandaşlık' algısı" isimli çalışmada Akhan, Çiçek ve Mert (2019) tarama modeli kullanarak programlardaki vatandaşlık kavramını betimsel analiz yoluyla incelemişlerdir. Bu kapsamda araştırmacılar sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımında bir araç işlevi gördüğünü belirtmişlerdir. İncelenen programlarda vatandaşlık algısının ise geçmişten bugüne cumhuriyeti benimseme, hak ve sorumluluklarının farkında olma, vatanına ve milletine bağlı olma, inkılâp değerlerini yaşama, milleti için her türlü fedakârlığı göze alma gibi davranışların kazandırılması şeklinde anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bölüm 3
Yöntem

Araştırma Yöntemi

Türkiye'de 1923-2020 yılları arasında uygulanan sosyal bilgiler ders öğretim programlarını çoğulculuk perspektifinden incelenmesinin amaçlandığı bu nitel araştırma bütüncül çoklu durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Bir veya birden çok olay, olgu, bağlam, program, grup ya da birbiriyle ilişkili sistemlerin derinlemesine incelendiği durum çalışmasının bir deseni olan bütüncül çoklu durum çalışmalarında, birden fazla ve her biri kendi başına bütüncül bir olan durumu niteleyen yapıların kendi içinde incelenmesi ve sonrasında birbirleriyle karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada, öğretim programları kendi içinde bütüncül bir durum olarak ele alınmış; çoğulculuk perspektifinin eğitim programlarına yansımaları analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri ise 1924-2018 yılları arasında uygulanan öğretim programları üzerinden yürütüleceği için öğretim programları üzerinden geçmişe yönelik gözlem ve görüşme olanağının bulunmaması nedeniyle farklı kaynaklar tarafından farklı zamanlarda üretilmiş yazılı materyallerin kapsam açısından analizine odaklanması nedeniyle doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Şekil 1’de araştırmanın yöntem ve desenine uygun olarak tasarımı gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma deseni.

Şekil 1'de görüldüğü üzere bütüncül çoklu durum araştırması yöntemiyle 1923-2019 yılları arasında uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretimini konu alan derslerin programlarının çoğulculuk perspektifinde eleştirel program teorisinin varsayımlarından faydalanarak analizi hedeflenmiştir. Ayrıca her bir program hem kendi bağlamında hem de aralarında yapılan karşılaştırmalarla birbirleriyle etkileşimi bağlamında analiz edilmiştir.

Veri Seti

Bu araştırmada Türkiye'de 1924-2018 yılları arasında uygulanan sosyal bilgiler konularını içeren öğretim programları, çoğulculuk, eğitim politikaları ve öğretim programları hakkında yazılmış ilgili raporlar, araştırma makaleleri ve diğer dokümanlar araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. Veri setini oluşturan dokümanlar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik

örneklemesi kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre ilk olarak araştırmanın amacı doğrultusunda sosyal bilgiler eğitimini konu alan derslerin öğretim programları, programlar ve çoğulculuk hakkında yazılmış dokümanlar ölçüt olarak belirlenmiştir. Ulaşılan tüm kaynaklar arasından veri setinin belirlenmesinde bu ölçütlerden faydalanılmıştır. Ardından dokümanlarda ifade edilenlerin daha iyi anlaşılabilmesi ve teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için ölçütlerle ilgili olabilecek farklı dokümanlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda veri seti genelde "amaçlı örneklem" yöntemi ile seçilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012, s.487). Bu yöntemde araştırmacı belirli bir amaç doğrultusunda araştırmanın amacı ile uyumlu olacak şekilde veri kaynağını belirlemektedir. Araştırmacı bu yöntemde verilerin kaynağını seçerken kendi kişisel bilgi, tecrübe ve yargılarından da yararlanabilir. Ya da veri seti araştırmanın hedefi ile uyumlu olduğu için araştırmanın konusunu temsil edebilir (Bogdan ve Biglen, 2007).

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırmamın veri setini 1923-2019 arasında geliştirilen eğitim programlarından sosyal bilgiler öğretimini konu alan derslerin programları oluşturmaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1990, 1998, 2004, 2015 ve 2018 yıllarında sosyal bilgiler adıyla veya sosyal bilgiler öğretimi kapsamına girmekle birlikte farklı şekilde adlandırılan derslere ilişkin öğretim programları bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Alp, 2017; Bilgili, 2015; Kan, 2020; Safran, 2011; Sönmez, 2005; Türkoğlu ve Sarı, 2006). Zira 1968 İlkokul Programı'na kadar ilkokullarda " sosyal bilgiler" adıyla bir ders bulunmamakla birlikte; farklı isimlerle birden fazla ders yoluyla sosyal bilgiler öğretimi kapsamına giren konular programlarda yer almaktaydı. Bu doğrultuda eğitim programlarının geliştirildiği yıllara göre araştırma kapsamında incelenen dersler Tablo 4'te sunulmuştur.

Araştırmada konusu olarak sosyal bilgiler öğretim programlarının seçiminde Dewey'in (1922)

> *"Özellikle tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler programları entelektüel olarak daha dürüst olmalı ve öğrencileri toplumsal sorunları sınıfta tartışmaya teşvik etmelidir*."

şeklindeki görüşü temel alınmıştır. Ayrıca savaş, göç, küreselleşme, etnik farklılık vb. nedenlerden dolayı ülkelerin giderek çoğulcu bir hale geldiği bir atmosferde (Kaya ve Aydın, 2014) bu konuların yer aldığı derslerin başında gelen sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesi ihtiyacı doğmuştur.

Tablo 4

Çalışma Kapsamında İncelenen Programlar

	Eğitim Programı	İncelenen Derslere İlişkin Öğretim Programları
İkincil kaynak	1924 İlk Mektep Programı	Tarih Coğrafya Musabahat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye
Birincil kaynak	1926 İlk Mektep Programı	Tarih Coğrafya Yurt Bilgisi
Birincil kaynak	1936 İlkokul Programı	Tarih Coğrafya Yurt Bilgisi
Birincil kaynak	1948 İlkokul Programı	Tarih Coğrafya Yurttaşlık Bilgisi
Birincil kaynak	1962 İlkokul Program Taslağı	Toplum ve Ülke İncelemeleri
Birincil kaynak	1968 İlkokul Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	1990 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	Sosyal Bilgiler

Araştırmada cumhuriyetten günümüze (1924-2018) yayımlanan ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının genel olarak seçilmesinin sebebi ise, bu ders yoluyla tüm resmi eğitim programlarına ilişkin tarihsel bir bütünlük içinde çoğulculuk bağlamında genel bir bakış açısı ortaya koyma amacıdır. Ayrıca demokrasi ile yönetilen bir ülkede sosyal bilgiler dersinin temel işlevinin demokratik süreci geliştirecek, aktif katılım gösterebilecek etkili vatandaşlar yetiştirmek (Doğanay, 2008) olduğu düşünüldüğünde dönemlere göre istenilen vatandaşın yetiştirilmesi amacıyla öğretim programı geliştirilen ve değiştirilen derslerin başında sosyal bilgiler dersi yer almaktadır (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019; Kuş ve Aksu, 2017). Bu nedenle, çalışmada yapılan kapsamlı ve bütüncül analiz ile ülkedeki baskın eğitim yaklaşımına yönelik çoğulculuk bağlamında eleştirel bir çıkarım elde edilebilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamına ilkokul/ilköğretim sosyal bilgiler programlarının alınmasının altında yatan gerekçe ise ilkokul/ilköğretim kademesinde elde edilen bilgi, beceri ve kazanımların bireylerin hayatlarında derin etkiler bırakmasıdır (Meney, 2015). Çünkü ilkokul/ilköğretim bireylerin kişilik gelişiminde büyük öneme sahiptir; bu kademe diğer eğitim kademelerinin temelindedir (Güven, 2011). Ayrıca

> *"her çocuğun iyi birer yurttaş olabilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanması, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesi....."*

şeklinde ifade edilen ilkokul/ilköğretimin amacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamına girmektedir (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019). Bu doğrultuda, 1924-2018 arası geliştirilen ilkokul/ilköğretim sosyal bilgiler programları araştırma kapsamına alınmıştır. Bu noktada, ortaokulların 1973'ten çıkan Milli Eğitim Temel Kanunu'na kadar ilköğretim kademesi olarak görülmediği, bu kanuna kadar ortaöğretim kademesi olarak kabul edildiğinin hatırlanmasında yarar vardır. Diğer bir ifade ile ortaokul 1973'te çıkan Milli Temel Kanunu ile ilköğretim basamağı olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bu kanun 1973'te çıksa da kanunun ortaokul ile ilgili olan hükümleri pratikte 1998 yılında 8 yıllık kesintisiz temel eğitime geçilmesi ile uygulanmaya başlanmıştır (Türkoğlu ve Sarı,2006). Dolayısıyla araştırma kapsamına 1998 yılına kadar ilkokul (4 ve 5 sınıflar) sosyal bilgiler programı alınmıştır. 2012'de çıkan ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen yeni sistem ise sosyal bilgiler dersinin kapsadığı sınıflar (4-7 sınıflar) bakımından herhangi bir

değişiklik öngörmediği için bu tarihten sonraki sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının da 4-7 sınıfları kapsayacak şekilde incelenmesine karar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Nitel yaklaşımla tasarlanan bu araştırmada, dokümanlar (eğitim programları) yoluyla elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, 1924-2018 arası sosyal bilgiler öğretim programları araştırmanın birincil veri kaynağını, Milli Eğitim Bakanlığı Arşivi, sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin yapılmış bilimsel yayınlar, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve internet yoluyla elde edilen kaynaklar araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. Bu kapsamda Tablo 4' te verilen programlar araştırma kapsamına alınmıştır. Türkiye'de programlar Harf Devrimi nedeniyle 1930'dan sonra Türkçe yazılmaya başlandığı için 1924 ve 1926 İlk Mektep Programları'nın Alp (2017) tarafından Türkçeye çevrilen ve Köprülü (2018) tarafından orijinallik kontrolü yaptırılan baskıları kullanılmıştır. 1930'dan sonraki programlara ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın arşivi ve Talim Terbiye Kurulu'nun internet sitesi yoluyla ulaşılmıştır.

Dokümanlara (eğitim programları) ulaşıldıktan sonra içerik analizi sürecinin güvenilir bir şekilde yürütülebilmesi için sosyal bilgiler öğretim programlar tek tek okunmuştur. Programların gelişim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi ve derinlemesine bir analizinin yapılabilmesi için programlar eskiden yeniye doğru okunmuştur. Bu okumanın birincil amacı içerik analizi için gerekli tema ve kodlar ile betimsel analiz için gerekli soruların oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda ön okumalar sonucunda çoğulculuğa ilişkin dört boyut belirlenmiş ve bu dört boyut ile ilgili tema ve kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca resmi programların okunması sürecinde programların eleştirel analizi için hazırlanan sorular düzenlenmiş ve araştırma sürecinde nitel yaklaşımın doğasına uygun olarak tekrar gözden geçirilip ekleme, çıkarma, değiştirme gibi işlemlerle yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan boyutlara ilişkin tema ve kodlar belirlendikten ve program analizi soruları oluşturulduktan sonra sosyal bilgiler öğretim programları daha detaylı bir şekilde tekrar okunmuştur. Buradaki birincil amaç ise belirlenen tema, kod ve sorular ışığında sosyal bilgiler öğretim programlarının çoğulculuk bağlamında eleştirel analizinin yapılmasıdır. Programlarda çoğulculuk boyutuna ilişkin belirlene kelime, cümle ve paragraflar eğitim programları ve öğretim alanı uzmanının görüşü

alınarak tek tek incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular çalışmanın amacı ve alt amaçları ile uyumlu bir şekilde raporlanmışdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamına giren 1924-2018 arası sosyal bilgiler öğretim programlarının analizinde birbiri ile ilişkili iki farklı yol izlenmiştir. Bu yollarla ilgili iki farklı araç geliştirilmiştir. Bunlar:

- ✓ Programın Çoğulcu Bakış Açısından Eleştirel Analizi Soruları (Betimsel Analiz),
- ✓ Çoğulculuğun Boyutlarına İlişkin Belirlenen Tema ve Kodlar (İçerik Analizi).

Programın çoğulcu bakış açısından eleştirel analizi soruları. Frankel, Wallen ve Hyun'un (2012, s.476) açıklamaları temel alınarak sosyal bilgiler öğretim programlarının betimsel analizinin yapılabilmesi için "Programın Çoğulcu Bakış Açısından Eleştirel Analizi Soruları" oluşturulmuştur. Bir değerlendirme formu haline getirilen sorular hazırlanırken; çoğulculuk, çoğulcu program, eleştirel program teorisi ve Posner'ın beş program türü ile sosyal bilgiler öğretimine ilişkin ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Burada amaç araştırma kapsamındaki programları değerlendirirken kullanılacak formun hem çoğulcu bakış açısını yansıtması hem eleştirel bir formata sahip olması hem de Posner'ın program türlerine ilişkin çıkarımlara fırsat tanımasıdır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan soru formu 6 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler;

- ✓ Programın teorik ve ideolojik arka planı,
- ✓ Birey,
- ✓ İçerik/Konu alanı,
- ✓ Öğretmen/Öğretim süreci,
- ✓ Değerlendirme,
- ✓ Bağlam.

Yukarıda verilen altı bölüme ilişkin ön inceleme sonucunda oluşturulan soruların yer aldığı "Programın Çoğulcu Bakış Açısından Eleştirel Analizi Soruları" Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Programın Çoğulcu Bakış Açısından Eleştirel Analizi Soruları

Programın Teorik ve İdeolojik Arka Planı
✓ Program geliştirilmesinde görev alan personel kimlerden oluşmaktadır? Bu personelin seçimi kimler tarafından yapılmıştır? Bu personel hangi kurumlarda çalışmaktadır?
✓ Program geliştirme ekibine dâhil edilmeyen birey, paydaş ya da gruplar var mıdır? Bu birey, paydaş ya da grupların dâhil edilmemesinin sebepleri nelerdir?
✓ Program iki dilli eğitime ve ana dilde eğitime ilişkin nasıl bir bakış açısına sahiptir?
✓ Program toplumdaki farklı dillerin öğrenciler tarafından anadil olarak konuşulmasını onaylamakta mıdır?
✓ Program; yanlış, ahlaki olarak uygun olmayan, adaletsizlik ya da eşitsizlik durumlarına ilişkin öğrencilerin eleştirel bir bakış açısına sahip olmasını desteklemekte midir?
✓ Programda öğrencilerden kazanmaları beklenen değerler nelerdir? Program hangi değerlere vurgu yapmaktadır?
✓ Programda uygulanan değerler çoğulculuğu desteklemekte midir?
✓ Program temelindeki ilke, prensip ve varsayımlar nelerdir? Bu ilke, prensip ve varsayımlar çoğulcu yaklaşımla ne kadar uyumludur?
✓ Program gizli bir ajandaya sahip midir?
✓ Program geliştirme çabasının temelinde hangi amaç yatmaktadır?
✓ Program kimin/kimlerin çıkarlarına öncelik vermektedir?
✓ Programda kimin belirlediği bilgi, değerli bilgi olarak yer almaktadır?
✓ Program; hangi toplumsal, siyasi ve ekonomik beklentilere cevap vermeyi amaçlamaktadır?
✓ Programın öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltmaya/gidermeye yönelik herhangi bir amacı var mıdır?
✓ Programda diğerlerine oranla daha fazla vurgulanan ya da daha fazla önem verilen hedefler nelerdir? Bu hedeflerin amaçladığı birey profili nasıldır?
✓ Program bölgeden bölgeye ya da okuldan okula farklılaştırabilmek ya da zenginleştirebilmek için yeterince esnek midir? Farklılaştırmaya ya da zenginleştirmeye izin vermekte midir?
✓ Program öğrencilerin kültürel kimliklerini göz önünde bulundurmakta mıdır? Bu kimlik farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikleri gidermeyi amaçlamakta mıdır?
✓ Program kültürlerarası etkileşimi desteklemekte midir?
✓ Program; öğrenciyi, öğretmeni ve geniş anlamda toplumu kültürel geçmişi sorgulamaya yöneltmekte midir?
✓ Program geliştirme sürecinde toplumdaki farklılıkları temsil eden birey ya da grupların görüşleri alınmış mıdır?
✓ Program farklı kültürel grupların miraslarını yaşamalarını ve korumalarını teşvik etmekte midir?
✓ Programın amacı entegrasyon mu yoksa asimilasyon mudur?

- ✓ Program dine ilişkin çoğulcu bir bakış açısı sunmuş mudur:?
- ✓ Program tüm farklılıkları kapsayıcı bir tasarıma sahip midir?

Birey

- ✓ Programda erkek ve kadınlara ilişkin cinsiyet rolleri nasıl tasvir edilmektedir?
- ✓ Cinsiyetlerden birine ilişkin herhangi bir yanlılık var mıdır?
- ✓ Programda erkekler kadınlara oranla daha fazla yer almakta mıdır?
- ✓ Programda erkeklerin; kariyer, pozisyon, eylem, güç, liderlik ve karar verme gibi durumlarda herhangi bir baskınlığı söz konusu mudur?
- ✓ Programda kadınlar geleneksel bir biçimde destekleyici ve bakıcı rolleri ile mi tasvir edilmektedir?
- ✓ Programda kadınların sadece belirli alanlarda iyi olduğu, erkeklerin de belirli alanlarda iyi olduğuna ilişkin ön kabul/önyargı ve varsayımlar mevcut mudur?
- ✓ Program öğrencilerin yakın çevrelerinde, ülkelerinde ve dünyadaki diğer insanlarla beraber daha fazla özgürleştiklerine ilişkin öngörü sınmakta mıdır?
- ✓ Program öğrencilerin ülkede ve dünyadaki farklı grupların deneyimlerini anlamalarına yardımcı olmakta mıdır?
- ✓ Program cinsiyet de dâhil olmak üzere bireylerin farklılıklarından kaynaklanan yaşantılarını ve bakış açılarını yansıtmalarına izin vermekte midir?
- ✓ Program öğrencilerin anadillerini kullanabilmeleri için fırsat, kaynak ve öğretim imkânları sunmakta mıdır?
- ✓ Program anadili Türkçe olmayan ve Türkçenin dışında anadilini günlük yaşantılarında rutin bir şekilde kullanan öğrencileri dikkate almakta mıdır?
- ✓ Program öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı mıdır?
- ✓ Program öğrencilerin kimlik gelişimini desteklemekte midir?
- ✓ Program bireylerin tekliğine/biricikliğine vurgu yapmakta mıdır?
- ✓ Program öğrencilerin iletişim becerilerinin (başkaları ile konuşma, soru sorma, dinleme vb.) gelişimini desteklemekte midir?
- ✓ Program öğrencilerin bilgiye erişim becerilerinin (okuma, veri toplama, bilginin geçerliliğini ve güvenilirliğini kontrol etme vb.) gelişimini desteklemekte midir?
- ✓ Program öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin (İnsanlar sinirlendiğinde ne yapmalı?/İnsanlar bir fikre katılmadığında ne yapmalı? vb.) gelişimini desteklemekte midir?
- ✓ Program öğrencilerin değişiklik/fark yaratma becerilerinin (şikâyet dilekçesi yazma, lobicilik, fikirlerini ifade edebilme ve savunabilme vb.) gelişimini desteklemekte midir?
- ✓ Program öğrencilerin işbirliği ve dayanışma becerilerinin gelişimini desteklemekte midir?
- ✓ Program öğrencilerin öz farkındalık becerilerinin gelişimini desteklemekte midir?
- ✓ Program bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemekte midir?
- ✓ Program bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel becerilerinin bir bütün olarak gelişimini desteklemekte midir? Yoksa bu alanlardan birine diğerine göre daha fazla vurgu yapmakta mıdır?
- ✓ Program öğrencileri, birbirlerinin farklılıklarını bir öğrenme fırsatı olarak kullanmaya teşvik etmekte midir?
- ✓ Program daha çok hangi gelir düzeyindeki öğrencilere hitap etmektedir? Ya da öğrencilerin gelir düzeyi dikkate alınmış mıdır?

İçerik/Konu Alanı

- ✓ Program toplumda tartışmalı olarak görülen ya da toplum tarafından benimsenmeyen konuların sınıfta tartışılmasını teşvik etmekte midir?
- ✓ Program insan hakları ve insan hakları öğretimini desteklemekte midir?
- ✓ Program; demokrasi, çeşitlilik, küreselleşme, sürdürülebilir gelişme, imparatorluk, emperyalizm, sömürgecilik, vatanseverlik, çok uluslu luk kavramlarına ilişkin öğrencilerin deneyim kazanabilecekleri herhangi bir içeriğe sahip midir?
- ✓ Program; bilgi, güç, hegemonya, ırkçılık, ayrımcılık, önyargı, kimlik gibi kavramlara ilişkin öğrencilerin deneyim kazanabilecekleri herhangi bir içeriğe sahip midir?
- ✓ Program; kültür, sosyalleşme, protesto, savaş, göç, göçmenlik, iltica, mülteci gibi kavramlara ilişkin öğrencilerin deneyim kazanabilecekleri herhangi bir içeriğe sahip midir?
- ✓ Program sadece sıra dışı kahramanları mı konu edinmektedir? Yoksa günlük hayattan farklı özgeçmişlere sahip normal insanlar da programda konu edilmekte midir?
- ✓ Programda çoğulcu içerik ne ölçüde yer almaktadır?
- ✓ Programın içeriği tarihi olaylara ilişkin farklı kültürlerin bakış açılarını yansıtmakta mıdır?
- ✓ Program dünyadaki farklı kültürlerin varlığına ilişkin bilgiler içermekte midir?
- ✓ Programın içeriğinde toplumdaki farklı kültürlerden bireyleri incitecek ya da kıracak kelime, kavram, tanımlama, tasvir ve açıklama vb. yer almakta mıdır?

Öğretmen/Öğretim Süreci

- ✓ Programda konu ve becerilerin öğretilmesinde çoğulculuğu temele alan bilgi, kaynak ve materyaller kullanılmakta mıdır?
- ✓ Program farklı öğrenme stillerine uygun çeşitli öğretim stratejilerine önem vermekte midir?
- ✓ Program öğrencilere demokrasi ve demokratik kurumlara ilişkin farklı bakış açıları sunmakta mıdır?
- ✓ Program öğrencilere çoğulcu demokrasi uygulamalarını ilk elden tecrübe etme fırsatları sunmakta mıdır?
- ✓ Program, problem çözme ve işbirlikli öğrenme gibi öğretim stratejilerine yer vermekte midir?
- ✓ Program öğretmenin otantik materyal geliştirmesine izin verecek ölçüde esnek midir?
- ✓ Program öğretmene kılavuz/yardımcı olarak mı işlev görmekte midir? Yoksa emredici bir izlenim mi yaratmaktadır?
- ✓ Öğretim materyalleri cinsiyet başta olmak üzere her türlü ayrımcılıktan arınık mıdır?
- ✓ Programda farklı toplumsal gruplardan gelen öğrencilere ilişkin öğretmenin duyarlı olmasını tavsiye eden herhangi bir öneri var mıdır?

Değerlendirme

- ✓ Program gerçek yaşam ile ilişki kurabilen otantik bir değerlendirme gerektirmekte midir?
- ✓ Program; öğretmen ve öğrencilerin birlikte katıldığı etkileşimli bir değerlendirme gerektirmekte midir?
- ✓ Program alternatif ve çoklu değerlendirme süreçlerine uygun mudur?
- ✓ Program öğrencilerin birbirleriyle kıyaslandığı ve yarıştırıldığı, öğrencilerin sınav notlarına göre listelendiği bir değerlendirme anlayışına mı sahiptir?
- ✓ Program ülke genelinde yapılan standart sınavlarla uyumlu bir değerlendirme anlayışına mı sahiptir?
- ✓ Program, değerlendirmede nitel yöntemlerin kullanımına uygun mudur?/ İzin vermekte midir?

Bağlam

- ✓ Programda, çoğulcu toplumun ihtiyaçlarına etkili bir şekilde cevap verebilmek için nesnel bilgi ve davranışsal hedeflerle birlikte inanç, değer, fikir ve tutumları içeren duyuşsal yeterliliklere de yer verilmekte midir?
- ✓ Program toplumun sorunlarının çözümünde etkin rol oynamaları için öğrencileri teşvik etmekte midir?
- ✓ Program öğrencilere toplumdaki farklı gruplarla etkileşim ve birlikte çalışma olanakları sunmakta mıdır?
- ✓ Program toplumda kadınların rollerini, tecrübelerini, karşılaştıkları zorlukları ve topluma katkılarını içermekte midir?
- ✓ Program planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine toplumun farklı gruplarının temsilcileri dâhil edilmiş midir?
- ✓ Programın planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine farklı sosyal kimliklerden veliler dâhil edilmiş midir?
- ✓ Program ülke ve dünyadaki toplumsal sorunlardan bahsetmekte midir?
- ✓ Program toplumda yeterince temsil edilmeyen grupların değerlerini yansıtmakta mıdır?
- ✓ Program hangi toplumsal problemlerin çözümünü amaçlamaktadır?
- ✓ Programda doğrudan ya da dolaylı olarak vurgulanan değerlerle toplumun değerleri ne kadar uyumludur?
- ✓ Program toplumdaki farklı grupların değerlerini ne ölçüde yansıtmaktadır? Program toplumdaki farklı grupların değerlerini yansıtabilecek şekilde revize edilmek için yeterince esnek midir?
- ✓ Program ülkenin kültürel yapısını çoğulcu olarak tanımlamakta mıdır?

Bir dokümanın yüzeysel ya da görünen anlamından ziyade arka planındaki çıkarım ve imaların keşfedilmesine yönelik “Programın Çoğulcu Bakış Açısından Eleştirel Analizi Soruları” ile araştırma kapsamına alınan programların verdiği mesajların betimsel analiz yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır.

3.4.2. Çoğulculuğun boyutlarına ilişkin belirlenen tema ve kodlar. Frankel, Wallen, Hyun (2012)’un açıklamalarına uygun olarak araştırma kapsamındaki sosyal bilgiler öğretim programlarının içerik analizinin yapılabilmesi için tema ve kodlar oluşturulmuştur. Tema ve kodların oluşturulma sürecinde ilk olarak; çoğulculuk, çoğulcu program, eleştirel program teorisi, Posner’ın program türleri ve sosyal bilgiler öğretimine ilişkin ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, çoğulculuğun dört boyutta incelenmesine karar verilmiştir. Bu boyutlar:

- ✓ Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar,
- ✓ Düşünme Becerileri,
- ✓ Sosyal Sorunlara Duyarlılık,

- ✓ Çoğulcu Değerler.

Yukarıda dört boyuta ilişkin tema ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen tema ve kodlar doğrultusunda araştırma kapsamına alınan programlar okunmuş ve analiz edilmiştir. Ayrıca programlar okunurken ortaya çıkan yeni veriler doğrultusunda tema ve kodlar ekleme ve çıkarma yapmak suretiyle yeniden düzenlenmiştir. Çoğulculuğun dört boyutuna ilişkin tema ve kodlar aracılığıyla özellikle resmi programların ne ölçüde çoğulcu olduğuna ilişkin analiz yapılması amaçlanmıştır.

Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" boyutuyla ilgili tema ve kodlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

"Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutunun Tema ve Kodları

Temalar	Kodlar
Demografik Farklılıklar	Cinsiyet (erkek, kadın)
	Sosyoekonomik durum (zengin, fakir, düşük gelirli, orta gelirli, yüksek gelirli)
	Yaş (yaşlı, genç, orta yaşlı, çocuk)
	Yaşam yeri (köylü, evli, şehirli, banliyö, kenar mahalle, şehir merkezi, kasaba)
	Velilerin eğitim durumu (okuma yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, yüksek lisans, doktora)
Yaşam Tarzı Faklılıkları	Farklı giysi
	Farklı müzik
	Farklı hayat tarzı
	Siyasi görüş
	İnanç/mezhep/din
Kimlik ve Etnik Farklılıklar	Benlik tasarımı
	Cinsel yönelim
	Yabancılaşma
	Öteki
	Aidiyet
	Göç/göçmen/sığınmacı/mülteci
	Kültür
	Etnisite/ırk
	Dil/aksan
	Etnik köken

Sağlık Farklılıkları	Yaşam süresi Engelli olma/olmama Sürekli hastalığı olma Özel eğitime muhtaç olma
Öğrenme Farklılıkları	Öğrenme stilleri Çoklu zekâ, beş zihin Bireysel program Zenginleştirilmiş program Öğrencilerin ilgileri/ihtiyaçları

Çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutuyla ilgili tema ve kodlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

"Düşünme Becerileri" Boyutunun Tema ve Kodları

Tema	Kodlar
Eleştirel Düşünme	Sorgulama Bağımsız/özerk düşünebilme Analitik düşünme Fikirlerini gerekçelendirme Mantıklı açıklamalar yapma Kendini ifade edebilme Batıl inançlardan kurtulma Zihinsel sorgulama Şüphecilik Araştırma Çelişkili yorumları fark etme Bilginin doğruluğunu kontrol etme Bilimsel başarıları takip etme Muhalif düşünebilme Şikâyetini dile getirebilme Alternatifler arasından seçim yapabilme Akademik özgürlük/özerklik Karar alabilme özgürlüğü Entelektüel yargı Entelektüel cesaret
	Öz eleştiri Öz saygı

Yansıtıcı Düşünme	Öz yansıtma
	Öz farkındalık
	Güçlü yönlerini bilme
	Zayıf yönlerini bilme
Esnek Düşünme	Farklı ve geniş bakış açısı
	Zihinsel esneklik
	Farklı öğrenme yolları olduğunu bilme
	Farklı yol/yöntem kullanma
	Değişime açık olma
	Değişime gönüllü olma
	Alternatif yollar olduğunu fark etme
Yaratıcı Düşünme	Özgünlük
	Orijinallik
	Yaratıcılık
	Yenilik
	Sentez yapabilme
	Keşif/keşfetme
	Alternatif yollar bulabilme
	Hayal gücü
	Gerçeği keşfetme
	Merak/entelektüel merak
	Fikir üretme/mantıklı fikir üretme
	Yenilikçi düşünce

Çoğulculuğun “sosyal sorunlara duyarlılık” boyutuyla ilgili tema ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

“Sosyal Sorunlara Duyarlılık Boyutunun Tema ve Kodları

Tema	Kodlar
Vatandaşlık Hakları	Ekonomik farkındalık
	Tarihi farkındalık
	Katılımcı birey
	Sorumlu vatandaş
	Bireysel haklar
	Toplumsal haklar
	İnsan hakları
	Sosyal hayata aktif katılım

	Eleştiren/sorgulayan vatandaş
	Haklarını bilme ve kullanabilme
	Vatandaşlık hakları
	Protesto hakkı
	Sivil kimlik
	Sivil toplum
Demokratik kültür	Siyaset/politika
	İdeoloji
	Temsil etme/edilme
	Demokrasi
	Demokratik iklim/kültür
	Muhalif düşünme/düşünce
	Siyasi sorgulama
	Demokratik hassasiyet
	Konuşma/ifade özgürlüğü
	Düşünme özgürlüğü
	Siyasi katılım
	Siyasi fikirlere sahip olma
	Demokratik ilke ve değerler
	Demokratik mücadele
	Çoğulcu demokrasi
Toplumsal sorunlar	Hegemonya
	Baskı kurma
	Göç
	Yoksulluk
	Asimilasyon
	Terörizm
	Küreselleşme
	Savaş
	Baskın grup/kültür
	Azınlık grup/kültür
	Güç
	Toplumsal/sosyal sorunlar
	Gençlerin sorunları
	Toplumsal şiddet
	Kadına yönelik şiddet
	Eşitsizlik
	Ayrımcılık
	Nefret suçları

	Irkçılık
	Ön yargı
	Etiketleme
	Ötekileştirme
	Çevre problemleri
	Emperyalizm
Çözüm önerileri	Programın dönüştürücü rolü
	Toplumsal çeşitlilik
	Eşitlik
	Sosyal adalet
	Birlikte yaşama
	Özgürlük
	Entegrasyon
	Toplumsal dönüşüm/değişim
	Toplumun yeniden yapılandırılması
	Sosyal aksiyon/eylemi
	Fırsat eşitliği
	Kolektif anlayış
	Sürdürülebilir gelişme

Çoğulculuğun "çoğulcu değerler" boyutuyla ilgili tema ve kodlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

"Çoğulcu Değerler " Boyutunun Tema ve Kodları

Temalar	Kodlar
Bireysel sorumluluklar	İnsancıl yaklaşımı benimseme
	Anlayış
	Empati
	Hoşgörü
	Sabır
	Başkaları ile konuşabilme
	Başkalarını dinleme
	Sosyalleşme
	Alçakgönüllülük
	Etik değerleri benimseme
	Erdemli olmak
	Dünyaya ilişkin iyimser bakış açısına sahip olmak

Toplumsal sorumluluklar	Bütünleştirici yaklaşımı benimsemek
	Kapsayıcı yaklaşımı benimsemek
	İşbirliği
	Medeniyet/medeni toplum
	Karşılıklı saygı
	Paylaşım
	İnsan onuruna saygı
	İnsan asaletine saygı
	İletişim sağlama
	Etkileşim sağlama
	Dil/sanat/tarih/kültüre önem verme
	Toplumsal dayanışma
	Uzlaşma kültürü
Toplumsal çeşitliliğin sağlanması	Farklılıklara saygı
	Farklılıkları kabul
	Farklılıklara eşit davranmak
	Farklılıklara önem vermek
	Farklılıkları tanıma
	Farklılıkları onaylama
	Farklılıkları takdir etme
	Farklı fikirleri dinleme
	Farklılıklara ilişkin duyarlı olma

Çoğulculuğa ilişkin belirlenen boyutlar ve bu boyutlarla ilgili oluşturulan temalar araştırma kapsamına alınan sosyal bilgiler programlarının ne ölçüde çoğulcu olduğunun incelenmesi ve çoğulculuk bağlamında programların zaman içerisinde tarihsel değişiminin gözlenmesi amaçlanmaktadır.

Hazırlanan sorular ve oluşturulan temalar ile ilgili olarak eğitimin tarihi ve sosyal temellleri ile sosyal bilgiler öğretimi alanlarında çalışan beş akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında dokümanlar tek başına araştırmanın veri setini oluşturduğundan elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde "... elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. ...Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır." (Yıldırım ve

Şimşek, 2016, s. 239). Betimsel analiz sürecinde 1924-2018 tarihleri arasında yayımlanan sosyal bilgiler konuları ile ilgili derslerin öğretim programları incelenmiştir. Bu bağlamda, program dokümanlarının içerikleri Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından betimsel analiz için önerilen;

- ✓ Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma;
- ✓ Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi;
- ✓ Bulguların tanımlanması
- ✓ Bulguların yorumlanması

aşamaları takip edilerek dört aşamada analiz edilmiştir.

Nitel veri analizinde tema ve kod belirleme süreci araştırma ve araştırmacılara göre farklılık gösterse de temel olarak iki biçimde yapılmaktadır (Frankel, Walden ve Hyun, 2012, s.478);

- ✓ Araştırmacı analize başlamadan önce temaları belirler. Bu temalar araştırmacının daha önceki teorik bilgi veya deneyimlerine dayalı olarak oluşturulur.
- ✓ Araştırmacı araştırdığı konuya araştırma sürecinde aşina olarak tema ve kodları araştırma süreci ve analiz devam ederken oluşturur.

Bu bağlamda bu araştırmada tema kodların oluşturulması için ikinci yol tercih edilmiştir. Bu durumun sebebi, araştırma sürecinde araştırmacı tarafından sosyal bilgiler öğretim programları incelenirken araştırılan konuya ilişkin yeni ve orijinal 90 verilerin çıkma ihtimali, bu verilerin araştırmanın kapsam ve içeriğini zenginleştirme fırsatı sunmasıdır. Ayrıca Bogdan ve Biglen (2007) tarafından nitel araştırmaların özelliklerinden biri olarak belirtilen *"araştırmacının hipotezini baştan belirlemek yerine, çıkarımlarını araştırma sürecinde şekillendirmesi"* ilkesine ikinci yol daha uygun olduğu için tema ve kodların belirlenmesinde bu yöntem tercih edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analiz sürecinde araştırmada toplanan verilerin araştırılan duruma ilişkin ne söylediği ve ne ortaya koyduğuna yönelik sonuçların ortaya koyulması hedeflenir. Betimsel analizin gerekliliklerinden birisi üzerinde çalışılacak konuya ilişkin kuramsal ve kavramsal olarak detaylı bir literatür taramasının yapılmasıdır (Merriam, 2013). Verilerin yorumlanmasında ve

raporlanmasında araştırmanın amaç ve alt amaçlarından yararlanılabileceği gibi veri toplama sürecinde elde edilen ön bilgiler ve deneyimlerden de yararlanılabilir. Bu araştırmada veriler, araştırmanın amaç ve alt amaçları ile detaylı bir literatür taraması sonucunda oluşturulan çoğulculuğa ilişkin boyutlar ve "Programın Çoğulcu Bakış Açısında Eleştirel Analizi Soruları" formunun boyutları kullanılarak raporlaştırılmıştır.

Betimsel analiz yönteminde incelenen dokümanlardan araştırma konusu ile uyumlu ve ilişkili olacak şekilde alıntılar yapmak çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.224). Ayrıca incelenen dokümanlardan yapılacak alıntılarla araştırılan konuya ilişkin çarpıcı bilgiler verilebilmektedir (Cohen, Mannion ve Marrison, 2000). Betimsel analiz sürecinde araştırmacı tarafından elde edilen verilerin okuyucunun anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçimde düzenlenmesi amacıyla, veriler öncelikle mantıklı bir sıraya sokulur, sonra yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır (Merriam, 2013). Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s.224) göre betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Araştırma bağlamında her bir aşamada yapılan işlemlerin ayrıntılı açıklaması okuyucunun araştırmanın veri toplama ve analiz sürecine ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine fikir elde etmesi açısından önemli görülmektedir.

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma. Bu aşamada çoğulculuğa ilişkin boyutlar temel alınarak araştırmacının amaç ve alt amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde araştırma kapsamına alınan sosyal bilgiler öğretim programları kronolojik sırayla incelenmiştir. Betimsel analiz için oluşturulan çerçeve kapsamında, araştırma soruları doğrultusunda eğitim programlarının çoğulculuk perspektifinden 91 incelenmesine yönelik olarak kavramsal çerçeve (kodlar) ve bu kavramsal çerçeveye uygun temalar belirlenmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi. Bu aşamada daha önce oluşturulan çerçeveye göre programların incelenmesiyle elde edilen veriler düzenlenmiştir. Ayrıca bu aşamada analiz yapılırken incelenen sosyal bilgiler öğretim programlarından çoğulculuk kapsamında tema ve kodlara uygun olarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulguların tanımlanması. Tematik çerçevenin oluşturulması ve bu çerçeveye göre verilerin işlenmesinden sonra elde edilen verilerin sunumuna

geçilmiştir. Nitel yaklaşımın doğası gereği elde edilen verilen betimleyici ve öyküleyici bir tarzda bulunması tercih edilmiş olsa da bulgular bölümünde programlardan elde edilen verilerin sunumunda sayısal tablolardan da yaralanılmıştır. Zira Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s.243) göre nitel verilerin sunumunda sayısal ifade ediliş şekillerinin kullanılmasındaki amaç statiksel yöntemlere başvurarak istatistikî genellemeler yapmak değil; güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, tema ve kodlar arasındaki karşılaştırmalarla analitik genellemelere olanak tanımak ya da bu çalışma sonuçlarının gelecekte nicel araçlarla daha geniş bir örnekleme ulaşarak tekrar sınanmasına olanak tanınmasıdır.

Bulguların yorumlanması. Tanımlanan bulguların yorumlanması ve araştırma sonuçlarına ilişkin sonuçlarına ilişkin çıkarımda bulunulması bu aşamada gerçekleşmiştir. Araştırma kapsamına alınan programların çoğulculuk bağlamında incelenmesi ile elde edilen bulgular arasındaki neden sonuç ilişkileri keşfedilmeye çalışılmış ve çoğulculuk olgusunun tarihsel gelişimine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Frankel, Wallen ve Hyun'a (2012, s.458) göre nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliliğin sağlanması zor ama araştırmanın bilimselliği için bir o kadar da önemli bir durumdur. Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmacının elde ettiği verilere dayanarak yaptığı çıkarımların uyumunu açıklamak için kullanılmaktadır. Eğer araştırmacı sosyal bilgiler öğretim programlarında çoğulculuk kavramını eleştirel bir şekilde analiz etmeyi hedeflemişse araştırmadaki çıkarımların sosyal bilgiler öğretim programlarındaki çoğulculuğa yönelik eleştirel çıkarımlar olması gerekmektedir. Bu bağlamda 92 araştırmanın amacı ile yapılan çıkarımların uyumunu sağlamak için Frankel, Wallen ve Hyun'un (2012, s.458) önerdiği şekilde araştırma raporu, eğitim programları alanında uzman dışsal bir değerlendirmeciye okuması ve görüşlerini bildirmesi için sunulmuştur.

Uzmandan öncelikle çoğulculuğa ilişkin belirlenen boyutlar ile bu boyutlara ilişkin belirlenen tema ve kodların birbirleriyle ne oranda uyumlu olduğuna dair görüşleri istenmiştir. Bu yolla çoğulculukla ilgili belirlenen boyutların çoğulculuğun kuramsal ve kavramsal çerçevesini yansıtıp yansıtmadığı; boyutlara ilişkin

temaların bu boyutların kapsamında değerlendirilip değerlendirilemeyeceği; kodları ise temalarla alakalı olup olmadığı vb. durumlar garanti altına alınmaya çalışılmıştır. İkinci olarak uzman görüşünden yararlanılarak çoğulculuğun boyutları ile "Programın Çoğulcu Bakış Açısı ile Eleştirel Analizi Soruları"nın birbirleriyle uyumuna ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Böylelikle boyut/tema/kodlar ile analiz sorularının birbirini ne kadar desteklediği ve araştırma konusu ile ne oranda uyumlu dair düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca birbirleriyle çelişen veya kendisini tekrar eden kod ve soruların belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu uzmanın önerileri doğrultusunda, ulaşılan çıkarımlarda gerekli değişikler yapılmıştır.

Araştırmanın geçerliliğinin şartlarından diğeri de çıkarımların anlamlılığıdır. Çıkarımların anlamlılığının sağlanması amacıyla araştırmanın sadece tarihsel bir analiz olarak yapılandırılmasından özellikle kaçınılmış; bu analiz günümüze yansıyan yönleri ile ele alınmaya çalışılmıştır. Bulguların tartışılmasında her bir programın geliştirildiği ve uygulandığı bağlam tek başına değil sürekli olarak diğer programların bağlamları ile ilişkilendirilmiş; dolayısıyla olayların geçmişten günümüze süreklilğine dikkat çekilmiştir. Böylece günümüzdeki eğitime ve eğitim prpgramlarına ilişkin eksiklik ve problemlere dair çıkarımların anlamlı hale gelmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bulgular herkes için anlamlı çıkarımlara ulaşmak adına eğitimin etkilediği ve eğitimi etkileyen tüm bireylerle (politikacı, öğretmen, öğrenci, veli, program uzmanı, akademisyen, eğitim araştırmacıları vb.) ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Bu bağlamda, ülke ve dünyadaki en önemli olgulardan biri olan çoğulculuğa ilişkin sosyal bilgiler öğretim programlarının eleştirel bir anlayışla analiz edilmesi sadece eğitimcilerin değil araştırmayı okuyan herkesin çoğulculuğa ilişkin farkındalığının zenginleştirilmesi ve derinleştirilmesi hedefinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın geçerlilik şartlarından sonuncusu ise kullanışlılıktır. Bu kavram araştırmayı okuyan kişilerin araştırma sonucunda yararlı ve uygulanabilir öneriler edinmelerinin sağlanmasını açıklanmak için kullanılmaktadır. Kullanışlılığı sağlamak amacıyla özellikle öneriler bölümünde neden sonuç ilişkilerine dikkat edilerek programla ilgili tüm alanlara özgü çıkarımlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Hem eğitim araştırmalarına hem politika geliştirmeye hem de uygulamaya dönük önerilerle araştırma bulgularının teorik pratik bütünlüğünün sağlanması hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırmanın önerilerinin mümkün olduğunca hayata

transfer edilebilir (Crouch ve McKenzie, 2006; Frankel, Wallen ve Hyun, 2012, s.161) olasına dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmalarında güvenilirlik ise araştırmacının yaptığı çıkarımların zaman, mekân ve farklı şartlardaki tutarlılığını ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmacının araştırdığı olguyu olabildiğince ön yargılardan arınık ve yansız bir şekilde yansıtması araştırmanın güvenilirliliğinin sağlanmasında en önemli durumlardandır (Merriam, 2013).

Nitel veri analizinde güvenilirlik ise aynı araştırmacının iki farklı tarihteki tematik kodlamaları arasındaki uyuma veya farklı iki araştırmacının kodlamaları arasındaki uyuma bakarak sağlanabilir. Bu doğrultuda, her iki yönteminde kullanılmasına karar verilmiştir. Farklı iki araştırmanın kodlaması için araştırmanın başından itibaren araştırma konusunda bilgili, araştırma sürecine aşina ve kuramsal olarak araştırmanın aşamalarını gözlemleyen uzmanlar seçilmiştir. Uzmanların araştırma konusuna aşina olmalarının yapılan kodlamaların güvenilirliğini artıracağı düşünülmüştür. Miles ve Huberman'ın (1994) puanlayıcılar arası uyum yüzdesi kullanılarak yapılan hesaplamada farklı iki araştırmacının kodlamaları arasındaki uyum %93 olarak hesaplanmıştır. Yine aynı uyum yüzdesinden yararlanılarak araştırmacının iki farklı tarihteki kodlamalarının uyum yüzdesi %92 şeklinde hesaplanmıştır. Cresswel'in (2007) nitel araştırmalarda araştırmacının süreç boyunca hem araştırmasını hem de araştırma konusuna ilişkin zihinsel algılamalarını sürekli olarak yeniden yapılandırıldığı tespiti göz önüne alındığında; araştırmacının iki farklı tarihteki kodlamaları arasındaki uyum yüzdesinin söz konusu bu değişimi yansıttığı söylenebilir.

Yukarıda detaylandırılan stratejilere ek olarak, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için özellikle nitel araştırmalarda kavramsal çerçevenin alabildiğince açık ve detaylı bir şekilde ortaya konması (Yıldırım ve Şimşek, 2006) gerekliliğinden hareketle; hem ulusal hem de uluslararası literatür dikkatli bir şekilde okunarak araştırmanın kavramsal çerçevesi mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde yazılmıştır.

Bölüm 4
Bulgular ve Yorumlar

Çoğulculuk Bağlamında 1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi

> *"Bir memlekette azınlık çıkarlarını çoğunluğun bilgisizliğinde arasa genel felaket kaçınılmazdır." (M. Kemal Atatürk, 1923)*

Çoğulculuk bağlamında 1924 ilkokul programı ve programda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin teorik ve ideolojik arka planı. 1923'te kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim ve eğitim programları yeni bir toplum yaratmanın etkin birer aracı olarak kabul edilmiştir (Baran, 2010). Eğitime, dolayısıyla eğitim programlarına yüklenen bu sorumluluk siyasal yapı değişikliğinin hem de toplumsal dönüşümün gerçekleşmesinin en önemli gereksinimi olan yeni bir vatandaş tipi yaratmakla yakından ilgilidir (Çetin, 2003). Diğer bir ifade ile Cumhuriyet'i kuran kadroların eğitim programlarından beklentisi bir tür zihinsel devrim meydana getirmesiydi. Dolayısıyla yeni bir yurttaş tipi yaratmayı amaçlayan genç Cumhuriyet kaynaklarının büyük bir kısmını tüm bireylerin okul ile tanıştığı temel eğitime yani ilkokula ve ilkokul eğitim programlarına ayırmış; okullaşmanın gelişimine harcamıştır (Oktay, 2010). Bununla birlikte, yüzyıllarca teba olarak kabul edilen insanların vatandaş haline gelmesinin zorluğu her alanda kendisini dramatik bir şekilde gösterecekti (Hesapçıoğlu, 2010). Yeni vatandaş tipi yaratmanın önündeki büyük engellerden, diğer bir ifade ile yeni devletin eğitimde karşılaştığı problemlerden, en kritik olanları ise düşük okullaşma oranı ve eğitimde ikilik idi. Düşük okullaşma oranı ilköğretimin yaygınlaştırılması, dolayısıyla halkın aydınlatılması için halledilmesi öncelikli problemlerden biriyken; eğitimde ikilik ise medrese, tekke ve zaviyeler ile yabancı okullar meselesi gibi birbiriyle iç içe geçmiş sorunların laiklik temelli çözümünü gerektirmekteydi (Ergün, 2010; Güler, 2004).

Öncelikle okullaşma oranının artırılması bakımından durum hiç de iç açıcı değildi. Bu bağlamda yeni devletin ilk eğitimcileri çözülmesi hem zaman, hem çaba hem de bolca finansal kaynak gerektiren bir dizi problemle baş etmek zorunda kalmışlardır. Yeni bir eğitim sisteminin kurulması gerekiyordu, özellikle köylere öğretmen göndermek gerekiyordu, taklitçi medrese zihniyetinin çağdaş üniversite anlayışına dönüştürülmesi gerekiyordu, öğrencilerin kitaplara ulaşabilmesi için ilk önce kitapların yazılıp çoğaltılması sonra da her ilde hiç olmazsa en az bir kitapçı

açılması gerekiyordu ve her şeyden önemlisi kızların okutulması gerekiyordu (Başgöz, 2010). Yaşanılan problemleri somutlaştırmak açısından 1923 yılına ilişkin bazı istatistiki bilgilerin verilmesi yararlı olacaktır. Örneğin ülkedeki 46.000 köyün %98'inde okul yoktu ve toplamda 70.000 öğretmene ihtiyaç vardı. O yıllarda mevcut öğretmen okulunun yılda sadece 200 mezun verdiği düşünüldüğünde, her köye okul yapma hedefine tüm imkânsızlıklara rağmen ulaşılsa bile, o okulların ihtiyacı olan öğretmenlerin yetişmesi için 350 yıl gerekmekteydi (Başgöz, 2010).

Yeni devletin istediği vatandaş tipinin yetiştirilmesinde okullaşma oranının düşüklüğü kadar önemli diğer bir problem de eğitimde ikilik idi. Aslında bu problem medrese, tekke, zaviye – devlet okulu karmaşası, yabancı okullar meselesi ve laiklik tartışmaları gibi çeşitli boyutları da içeren kapsamlı bir sorun idi. Ama yeni Türk Devleti'nin kurucuları bu konuda en baştan çok katı bir tavır sergileyerek laiklik yanlısı bir tutum izlemişlerdir. Daha savaşın ilk yıllarında 25 Ekim 1920 tarihinde Maarif Vekâleti'nin mecburi eğitim çağında bulunan çocuklara Kur'an ezberletilerek hafız yetiştirilmek istendiğine ilişkin gelen raporlarla ilgili yayınladığı genelgede bu katı tutumun izleri görülebilmektedir;

> *"Bazı mahallelerde zorunlu eğitim çağında bulunan çocuklardan bir kısmının yalnız Kur'an ezberi ile meşgul olduğu anlaşılmaktadır. Dinimizin geleneklerinden hafız yetiştirme ihtiyacını Maarif Vekâleti de takdir eder; ancak ezber yoluyla mecburi eğitim yaşındaki çocukların ilkokul eğitiminden mahrum bırakılmaları hem kendileri hem de vatan ve millet için zararlıdır." (Cicioğlu, 1982).*

Türkiye Cumhuriyeti kendi okulları için kabul ettiği laiklik temelli eğitim politikasını aynı ve hatta daha sert bir şekilde yabancı okullar, özellikle misyoner okulları için de eksiksiz uygulamıştır (Başgöz, 2010). Bu okullara bir genelge gönderilmiş ve bu genelge ile Türkiye Cumhuriyeti'nde din esaslarına dayalı eğitim ve okullarda din propagandası yapılması yasaklanmıştır (Sakaoğlu, 2010). Bu kapsamda ilkokullardan Hıristiyan azizlerinin resimlerinin çıkarılması, okul binalarındaki haç işaretleri vb. dini sembollerin silinmesi gibi sert tedbirler uygulanmıştır (Ergün, 2010). Özellikle misyoner okullarının açılma ve hatta varlık nedenlerinin dini eğitim vermek olduğu göz önüne alındığında yeni devletin eğitimdeki laiklik temelli anlayışının ne derece sert ve devletin eğitimden sorumlu siyasetçi ve yönetici gibi karar alıcılarının bu prensibi uygulamada ne derece kararlı olduğu açıkça anlaşılmaktadır (Başgöz, 2010). Özellikle yabancı okulların isteklerine ilişkin Fransız notalarına verilen sert cevaplarda; papaz okullarının laik

bir eğitimle uyuşmayacağı, bazı yabancı okullardaki dini ibadet ve ayin saatlerinin çok fazla olduğu, öğrencilerin bunlara katılmaya zorlandığı, mabetlerin dışında – özellikle okullarda– hiçbir yerde dini resim ve sembollerin yer alamayacağı, öğrencilerin ibadetlere katılmaya zorlanamayacağı, bunun sıkı bir şekilde denetleneceği ve suçluların cezalandırılacağı; kısacası yabancı okulların tamamen Türk Hükümeti'nin kontrolü altında bulunduğu bildiriliyordu (Ergün, 2010).

Tebaadan vatandaşa geçiş projesinde alınan bu sıkı tedbirler homojen vatandaş yetiştirme anlayışına uygun (Çetin, 2003); çoğulculuk prensiplerine aykırı (Mcconnell, 2008) olsa da ve çeşitliliğe izin vermeyen tek tip vatandaş yetiştirme risklerini barındırsa da; dönemin şartları, savaşın şartları ve yeni bir devletin kurulma aşamasındaki zorluklar düşünüldüğünde, bu riskler Cumhuriyet'in siyasetçi ve eğitimcileri tarafından göze alınabilir riskler olarak değerlendirilmiştir (Güven, 2000).

Yukarıda kısaca açıklanan ideolojik ve kuramsal bağlamda hazırlanan 1924 İlkokul Programı ağırlığını I ve II. Heyet-i İlmiye'ye katılan eğitimci, siyasi ve sosyologların oluşturduğu 43 kişilik bir ekip tarafından hazırlanmış; programın hazırlanmasında yeni devletin ve cumhuriyetin esasları göz önünde bulundurulmuştur (Alp, 2017, s.46). Cumhuriyet'in ilk programı olmasının yanı sıra yeni eğitim anlayışının stratejisi denilebilecek kadar önemli bir işleve sahip 1924 İlkokul Programı'nın en büyük handikabı ise sadece 24 gün içinde hazırlanmış olmasıdır (Alp, 2017, s.46). Bu nedenle 1924 İlkokul Programı kapsamlı bir eğitim programından ziyade bir proje ve yenisi hazırlanıncaya kadar uygulanacak bir geçiş programı niteliğindedir (Çatak, 2015). Çok kısa sürede hazırlanmasının yanı sıra, programın genel amaçları ile derslere göre özel amaçlarının olmayışı ve herhangi bir değerlendirme anlayışı ya da yöntemin belirlenmemiş olması programın eksiklerindendir (Türkoğlu, 2010). Dolayısıyla, 1924 İlkokul Programı'nda ağırlıklı olarak dersler ve derslere göre konu dağılımı yer almaktadır. Dersler arasında herhangi bir ilişkilendirilme yapılmamış olması henüz toplu öğretimin (disiplinler arası anlayış) benimsenmediğini ortaya koymaktadır (Binbaşıoğlu, 2005, s.544; Türkoğlu ve Sarı, 2006). Bu bağlamda, Tablo 10'da 1924 İlkokul Programı'nda yer alan dersler ile sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerin dağılımı verilmiştir (Alp, 2017, s.363).

Tablo 10

1924 İlkokul Programı'nda Yer Alan Derslerin Dağılımı

Derslerin İsmi	Sınıflara Göre Haftalık Ders Saatleri				
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe (Alfabe, Kıraat, İnşat, İmla, Sarf, Tahrir, Yazı)	12	9	8	7	7
Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri		2	2	2	2
Hesap	2	3	3	3	2
Hendese	-	-	-	1	2
Tarih	**-**	**-**	**1**	**2**	**2**
Coğrafya	**-**	**-**	**1**	**2**	**2**
Musabahat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Tabiat, Tetkik, Ziraat, Hıfzıssıhha	3	3	2	2	2
Ev İdaresi	-	-	-	-	1
El İşleri, Dikiş ve Biçki	-	-	2	2	2
Resim	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	2
Musiki	1	1	1	1	1
Terbiyeyi Bedeniyye	2	2	2	1	1
Toplam	25	25	27	28	29

**Bu dersler Kız Mekteplerine özel derslerdir.*

Yeni kurulan devletin prensiplerine uygun vatandaşlar yetiştirmek amacıyla 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretim öğrencilerin;

> *"Türkiye Cumhuriyeti'nin ne gibi fedakârlıklar pahasına teessüs ettiğini, hakiki dostlarını ve düşmanlarını, devlet makinesinin hangi esaslar üzerine kurulduğunu ve nasıl işlediğini mümkün olduğu kadar esaslı ve etraflı bir şekilde öğrenmeleri" (1924 Malumat-ı Vataniye).*

gerekliliğinden hareketle tarih, coğrafya, musabahat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersleri aracılığıyla yapılandırılmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Bu bağlamda 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki

derslere ilişkin şu özellikler sıralanabilir (Fer, 2010; Toprakçı, 2011; Türkoğlu, 2010):

- ✓ II. Meşrutiyet döneminde eğitim programlarına konulan Malumat-ı Medeniye dersinin ismi -tebaadan vatandaşa geçiş stratejisine ve yeni devletin tek uluslu homojen yapısına uygun olarak- Malumat-ı Vataniye şeklinde değiştirilmiş ve dersin içeriği buna göre düzenlenmiştir (Fer,2010).
- ✓ Cumhuriyet öncesini yani Osmanlı dönemi ideolojisini yansıtan konular ders içeriklerinden ve ders kitaplarından çıkarılmış; ders içerikleri ve ders kitapları cumhuriyet ideolojisine uyarlanmıştır (Toprakçı,2011).
- ✓ Tarih dersinin içeriğinde cumhuriyetin anlamı ve özüne uygun olarak yakın tarihte olup bitenlere ağırlık verecek şekilde bir düzenleme yapılmıştır (Türkoğlu,2010).

Genel olarak ise 1924 İlkokul Programı'nın cumhuriyet öncesi son programlardan başlıca farkı çok az sayıda dersin programa eklenmesi ve yine çok az sayıda dersin programdan çıkarılmasıdır.

Çoğulculuk bağlamında 1924 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". Özellikle 2. Meşrutiyetten sonra ve Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde birey ve bireye verilen önem açısından bir sorgulama ve uyanışın izleri görülmektedir (Cicioğlu, 2010). Bu duruma II. Abdülhamit Dönemi'ndeki baskıcı uygulamalara bir tepki olmasının yanı sıra (Sakaoğlu, 2018); 19. yy sonunda 20. yüzyılın başında özellikle ABD ve Kıta Avrupası'nda filizlenen yeni eğitim anlayışının etkileri olarak bakılabilir (Hesapçıoğlu, 2009). O dönemde bireyi önceleyen eğitim anlayışı Türkiye'deki eğitimciler tarafından da tartışılmıştır. Ancak bu tartışmalar öğrencilerin birey olarak bireysel farklılıkları temelinde gelişimlerinden ziyade yeni devletin devamını sağlayacak donanımda vatandaşlar yetiştirme bağlamında ele alınma eğilimi göstermiştir. 1923 yılında yayınlanan öğretmenlik meslek dergilerinin birinde Maarif Vekâleti Telif ve Tercüme Heyeti üyesi M. Rahmi Balaban yazdığı bir yazıda bu yeni eğitim hareketine atıf yaparak "self government" yani "kendi kendine yönetim" becerisinin öğrencilere kazandırılmasının öneminden bahsetmiştir (Binbaşıoğlu, 2005). Ona (Balaban, 1923; aktaran Binbaşıoğlu, 2005, s.581) göre, çocuklara kendi kendilerini yönetme becerisi kazandırmak sadece

onlar için değil, ülkenin yeni yönetim biçiminin benimsenmesi açısından da son derece önemlidir. Zira çocuklar bu şekilde gelecekte kendilerine verilecek toplumsal görevlere de hazırlanmış olmaktaydılar. Dolayısıyla, 1924 ilkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin öğretim programları çoğulculuk bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla incelendiğinde, birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklara ilişkin izler görülebilmektedir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur;

Tablo 11

1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ Çocukların kişilik ve karakter gelişimini sağlayacak fırsat ve imkânlar hazırlamak ✓ Çocuklara özgürlüklerini kullandıracak, kişiliklerini geliştirecek fırsat ve imkânlar hazırlamak
Demografik Farklılıklar	✓ Başka memleketlere ve kıtalara ilişkin bilgi vermek ✓ Fakir, yetim, şehit yakını ve ihtiyaç sahiplerine yardımda vatandaşlara düşen vazifeler
Kültürel Farklılıklar	✓ Türklerin yanı sıra diğer tarihi medeniyetlere ilişkin bilgi vermek ✓ İlkel insanlarla bugünkü insanlar arasındaki farklar

Tablo 11'e bakıldığında çoğulculuk bağlamında 1924 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan derslerin oldukça az olmakla birlikte, birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar bakımından çoğulcu öğeler barındırdığı söylenebilir. Öğrencilerin kişilik ve karakter gelişimine ve özgürlüklerini kullandırma fırsatları yaratmaya yapılan vurgu –yeterli olmasa bile– sosyal bilgiler öğretimi kapsamında öğrencilerin bireysel ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarının göz ardı edilmediğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerden öğrencilere başka ülkelere ilişkin bilgi verilmesinin istenmesi ve toplumda yardıma muhtaç bireylere yardım edilmesinin teşvik edilmesi de çoğulcu öğeler olarak görülebilir. Dahası, Türklerin yanı sıra diğer tarihi medeniyetlere ilişkin bilgi verilmesi çoğulculuğun önemli varsayımlarından olan kültürel farklılıklara yönelik farkındalık açısından değerlidir. Ancak genel anlamda 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi

kapsamındaki tarih, coğrafya ile musabahat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye derslerinin çoğulculuğun birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar boyutuyla ilgili yeterli olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu derslerin programlarında etnik farklılıklara ilişkin herhangi bir çoğulcu unsur da yer almamaktadır. Kişilik ve karakter gelişimine yapılan kısmi vurgu ise bireyselliğin ön plana çıkarılmasından ziyade yeni devletin arzu ettiği vatandaş tipini yetiştirme stratejisi olarak görülebilir. Zira incelenen ders programlarındaki;

> *"İcabında cumhuriyet idaresini müdafaa ve himaye için hiçbir fedakârlıktan çekinmeyecek hale gelmiş olurlar." (1924 – Malumat-ı Vataniye),*
>
> *"Şahsi menfaatlerini toplumun menfaatine karşı feda eylemek eğilimi" (1924– Malumat-ı Vataniye),*
>
> *"Cumhuriyet-i idareyi müdafaa için bezl-i nefs (kendini feda)" (1924 Malumat-ı Vataniye)*

ifadelerinden ve Maarif Vekaleti tarafından 1924 yılında yayınlanan bir genelgedeki;

> *"Çocuklarımız kalplerinde ve ruhlarında cumhuriyet için fedakâr olmak mefkûresi taşımalıdır." (Çetin ve Gülseren, 2003)*

açıklamadan anlaşılacağı üzere, bireylerin biricikliği ve bireysel gelişimlerinden ziyade toplumcu bakış açısıyla onlardan fedakârlık istemek (hatta canlarını/hayatlarını) istemek çoğulculuğun bireye ve her türlü bireysel farklılıkların gelişimine verdiği önemle pek uyuşmamaktadır (Schachner, 2017). Dolayısıyla, 1920'ler sonrası ilkokul programları pragmatizmin etki ve prensiplerine ait izler taşısa da; özelde 1924 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin genel olarak ise cumhuriyet tarihi boyunca tüm eğitim programları ve eğitim sistemi batıda Durkheim in temsil ettiği, Türkiye'de ise Ziya Gökalp'ın fikirlerini yansıtan sosyoloji temelli bir bakış açısıyla yapılandırılmıştır (Hesapçıoğlu, 2010). Bu sosyologların düşünceleri çerçevesinde cumhuriyetin eğitim felsefesinin toplumcu olduğu; bireyden çok toplumu ön planda tuttuğu söylenebilir (Sakaoğlu, 2010). Böyle bir felsefenin oluşumunda ülkenin zor şartlar altında kurulmuş olmasını etkisi büyük olsa da (Hesapçıoğlu, 2009); yeni devletin kuruluşunun altındaki sosyolojik gerçekleri de irdelemek gerekmektedir. Zira dönemin tarihsel bağlamı göz önüne alındığında bir ulus devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nin; kul, köle, tebaa anlayışıyla yapılandırılmış çok uluslu bir

imparatorluğun anti tezi olarak bireycilikten ziyade vatandaşlık kavramı etrafında toplumsal homojenliği yansıtan bir eğitim anlayışı oluşturması oldukça doğal karşılanabilir (Çetin, 2003, s.53). Bu noktada Dewey'in birey – demokrasi – devlet ilişkini ele alan görüşlerine yer vermek yararlı olacaktır. Ona göre ne kadar iyi olursa olsun eğitimin yeni bir düzen inşa etmesi var olan düzenden aldığı desteğe bağlıdır. Bu durum ise, demokratik okul fikrini devlet tarafından inşa edilen ve yönetilen okul fikrine evirmiştir. Sonuçta bireysel yeteneklerin çeşitliliğini ve bireyselliğin tüm yönleriyle özgür gelişimini ifade eden demokratik eğitim, devlet kontrolüne girince "iyi vatandaş yetiştirme" aracı haline gelmiştir. İnsanlık yerine devlet, iyi insan yerine iyi vatandaş eğitimin amacı olarak görülmüştür. Devletin eğitime verdiği önemin arkasında ise siyasi güç ve bütünlüğün sağlanması ve devam ettirilmesi amacı vardır (Dewey, 1916, s.98).

Çoğulculuk bağlamında 1924 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar boyutu ele alınırken cinsiyet rolleri üzerinde de durmak gerekmektedir. 1924 İlkokul Programı'ndaki tarih, coğrafya, musabahat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye derslerinin programlarında cinsiyet rollerine ilişkin direk olarak herhangi bir bulguya rastlanmasa da programın tamamında sadece kızlar için dersler bulunması dönemin bu konuya bakış açısını yansıtması açısından önemlidir. Zira "Nakış, Biçki, Dikiş" ve "Ev idaresi" gibi derslerin sadece kızlara özel olması, kadınların erkeklerle eşit biçimde kabul edilmesinden ziyade destekleyici ve bakıcı rolleri üstlenmeleri gerektiğine ve sosyal hayatta kariyer, pozisyon, liderlik gibi durumlarda erkeklerin ön plana alındığına ilişkin örtük mesajlar taşımaktadır. Bu durum ise, çoğulculuğun gerekliliklerinden olan bireysel özgürlük ve cinsiyet eşitliği açısından düşündürücüdür (Dedeoğlu, 2009).

Çoğulculuk bağlamında 1924 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "düşünme becerileri". Osmanlı Devleti'nin yıkılıp yerine yeni bir Türk devletinin kurulması siyasal bir olay olmanın yanı sıra toplumu tüm yönleriyle etkileyen sosyal bir olaydır. Bu yönüyle, değişen yalnız devlet şekli değil, yaşam tarzının kendisidir. Bu yeni yaşamda ise vatandaşların teolojik ve metafizik bir anlayıştan kurtulup pozitif ve realist bir anlayışı benimsemeleri gerekmekteydi. Cumhuriyetin yaşama esasları durgunluk yerine dinamizmin teşvik edildiği pozitivist bir bilimsel temele oturtulmuştur (Alıcıoğlu,

1934; aktaran Binbaşıoğlu, 2005, s.501). Bu bağlamda 1924 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin programları çoğulculuk perspektifinden eleştirel bir şekilde analiz edildiğinde, yeni devletin bireylerin sahip olmalarını istediği düşünme becerilerine ilişkin bazı bulgular elde edilebilir. Bu bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Eleştirel Düşünme	✓ Öğrencilere körü körüne itaat ve bağlılığın zararlarını anlatmak ✓ Öğrencilere gereklilik ve gerekçesini anlayamadıklarını disiplin ve cezaların zararlarını anlatmak
Yaratıcı Düşünme	✓ Öğrencilere tehdit edici ve sınırlandırıcı mektebin zararlarını anlatmak ✓ Öğrencilere fikir ve düşüncelerini serbestçe söyleme eğilimi kazandırmak ✓ Fikir ve düşünce özgürlüğü hakkı ✓ Çocukları müteşebbis (girişimci) vatandaşlar olarak yetiştirmek

Tablo 12 eleştirel bir bakış açısıyla incelendiğinde, çoğulculuk açısından 1924 İlkokul Programı'nda yer alan sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin çıkarımların yapılabileceği öğelerin bulunduğu görülmektedir. Bu öğelerin içerdiği anlam ile söz konusu düşünme becerilerini yeni devletin eğitimdeki din eksenli ahlak anlayışını değiştirerek bilimsel temelli bir yaşam ve ahlak anlayışının benimsetilmesi amacına hizmet ettiği anlaşılmaktadır (Alp, 2017, s.37). Zaten 1923'te Maarif Vekâleti tarafından ilan edilen ve bakanlığın eğitim politikası olarak nitelendirilebilecek Misak-ı Maarif adlı belgede;

> *"Toplum hayatında dünya ve ahiret cezaları korkusundan doğan ahlak yerine özgürlük ve barışın ön plana alındığı gerçek ahlak ve erdemi hâkim kılmak" (Cicioğlu, 1982)*

denilerek böyle bir hedef için bireylerin kazanmaları gerekli düşünme becerilerine dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte, programda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerden sadece birinde (musabahat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye) eleştirel

ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin öğelere yer verilmesi, diğer iki derste (tarih ve coğrafya) herhangi bir bulguya rastlanılmaması, programın çoğulcu düşünme becerilerine verdiği önem açısından bir eksikliktir. Ayrıca programda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan derslerin öğretim yöntemlerine ilişkin;

> *"Tarih dersi sınıfta daha ziyade anlatım ve sohbet şeklinde olacak." (1924- Tarih),*
>
> *"Öğrencilere basit incelemeler yaptırılmalı." (1924- Coğrafya),*
>
> *"Bu ders birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda sohbet şeklinde verilecektir." (1924- Musabahat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye),*
>
> *"Günün dikkat çeken bir hadisesi sohbet veya tartışma konusu yapılabilir." (1924- Musabahat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye)*

açıklamalara bakıldığında; anlatım, sohbet, basit inceleme gibi yöntemlerle hedeflenen davranışların gerektirdiği eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasının neredeyse imkânsız olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında 1924 İlkokul Program'da yer alan söz konusu düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin önemli bir çelişki de programın yazı diliyle programı uygulayacak olan öğretmene ilettiği örtük mesajla ilgilidir. Zira programın okuyan kişide bıraktığı genel izlenim ve programda yer alan "yapılacak", "elde edilecek", "olacak", "uygun görülmüştür" gibi ifadeler programın öğretmene yardımcı bir kılavuz işlevi görmeden ziyade emredici bir tona sahip olduğunu göstermektedir. Böyle bir tonda yazılmış programın öğretmenin yaratıcılığını sergileyeceği şekilde programda değişiklikler yapmaya izin vermeyeceği, yeterince esnek olmadığı ve bireyselleştirilmeyeceği açıktır (Pinar, 2004). Böyle bir durumda verilen örtük mesaj ise öğretmenden programda değişiklikler yapmak yerine programa aynen uygulamasının beklendiğidir (Apple, 2012). Bu beklenti öğretmenlikten ziyade askerlik mesleğinin doğasına daha uygundur. Zaten 1921 yılında Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey'in uygulayacakları eğitim politikasında bazı okullar hariç ilk ve orta öğretimin amacının işçi yetiştirmek olduğunu (Kabadere, 2010) vurguladıktan sonra bu amacın gerçekleşmesi için;

> *"Programların değişmesi ve öğretmenlerin askerleştirilmesi" (Kabadere, 2010)*

gerektiğini belirtmesi bu beklentiyi daha da somutlaştırmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretimi kapsamında 1924 İlkokul Programı'nda yer alan derslerdeki

düşünme becerilerine ilişkin bulgular çoğulculuk bağlamında eleştirel bir şekilde incelendiğinde bu derslerin programlarıyla ilgili;

- ✓ Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılmasını gerektiren açıklamalara yer verilme sebebinin laiklik temelli bir yaşantı anlayışının benimsetilmesi amacına yönelik olduğu,
- ✓ Söz konusu becerilere yapılan vurgunun genel anlamda yetersiz kaldığı,
- ✓ Derslerin öğretim yöntem ve tekniklerinin bu becerilerinin kazandırılmasına uygun olmadığı,
- ✓ Programın yazılış biçimiyle öğretmene verilen örtük mesajın bu becerilerin doğasına uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılabilir.

Çoğulculuk bağlamında 1924 ilkokul programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "sosyal sorunlara duyarlılık. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra milli bir eğitim; kültürel, politik ve ekonomik bağımsızlığın bir gereği olarak görülmesinin yanı sıra, modern ve dinamik bir toplum yaratmanın da bir aracı olarak kabul edilmiştir (Baran, 2010). Yeni bir zihinsel yapıya sahip toplum yaratılması kurulan devletin devamlılığı açısından kararlılıkla takip edilmesi gereken bir strateji olarak görülmüştür. Zira Osmanlı çok uluslu dolayısıyla çok dinli ve çok dilli bir imparatorluktu ve bu olgu, toplumsal alan başta olmak üzere, etkisini hemen hemen tüm alanlarda hissettirmekteydi (Öztürk, 2010). Oysa yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti bir ulus devlet olma özelliği göstermekteydi (Çetin, 2003). Dolayısıyla tek ulus ve tek dil esasına dayanan yeni devletin vatandaşları da bu devrimsel nitelikteki değişime ayak uyduracak bir donanımda olmalıydı. Eğitim ise bu devrim sürecinde bireylere vatandaşlık haklarını, yeni devletin yapısını, cumhuriyeti ve demokratik kültürü benimseterek yeni anlayışın sosyal sorunlarına duyarlılık kazandırma sorumluluğunu üstlenmiştir. Dolayısıyla, 1923'te Maarif Vekâleti tarafından ilan edilen Misak-ı Maarif'te yer alan;

> *"Milliyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek" (Alp, 2017, s.37)*

niyetinin arka planında, yine Maarif Vekaleti'nin 1923 yılında yayınladığı bir genelgedeki;

"Okullar cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur." (Çetin ve Gülseren, 2003)

uyarısının altında ve 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslere ilişkin;

"En mükemmel ve uygun idare şeklinin cumhuriyet olduğunu fiilen öğrenmek" (1924- Musabahat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyle)

hedefinin belirlenmesinin temelinde bireylere yeni sosyal ve siyasi düzenin gerektirdiği değişikliklere uyum sağlama becerilerini kazandırmak yatmaktadır. Bu bağlamda, 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki dersler çoğulculuk açısından eleştirel bir şekilde analiz edildiğinde, bireyler tarafından benimsenmesi istenen yeni sosyal ve siyasi düzene ilişkin bazı ipuçları elde edilebilir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 13

1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Hak, vazife ve sorumluluklarını öğrenmek ✓ Devletin halka karşı vazifelerini öğrenmek ✓ Haklarını savunabilmek ✓ Devlet makinesini hangi esaslar üzerine kurulduğunu ve işlediğini öğrenmek ✓ Vatan, millet, devlet, hükümet, hükümet şekilleri ve cumhuriyetin faydaları ✓ TBMM, Cumhurbaşkanı, Bakanlar Kurulu ✓ İdari Teşkilat (Merkez Ve Taşra Yönetimi) ✓ Teşkilat-ı Esasi (Anayasa) ✓ Mahkemeler Ve Mahkemelerde Dava Takibinin Nasıl Yapıldığını Öğrenmek ✓ Siyasi Haklar ✓ Seçme Seçilme Hakkı ✓ Vicdan Hürriyeti ✓ Fikir Ve Düşünce Hürriyeti ✓ Yayın Hürriyeti ✓ Çalışma Hakkı ✓ Seyahat Hakkı ✓ Mülkiyet Hakkı

Toplumsal Sorunlar	✓ Devletin hayat pahalılığına, ihtikâra (kayırmacılık-torpil) ve mesken buhranına karşı tedbir alma görevini bilmek
Çözüm Önerileri	✓ Milli ve insani vazifelerini öğrenmek ✓ Eşitlik
Demokratik Kültür	✓ Çocukları faal (etkin-katılımcı) vatandaşlar olarak yetiştirmek ✓ Çocukların okulun maddi ve manevi hayatıyla ilgili tüm problemlerin tartışılmasına katılımlarını sağlamak

Tablo 13'te 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerden yapılan alıntılara bakıldığında, cumhuriyetin temel ilke ve prensiplerini ile yeni kurulan devletin işleyişine ilişkin esasları bireylere benimsetme hedefi çok açık bir şekilde görülmektedir. Çoğulculuk açısından söz konusu derslerin programlarında etkin ve girişimci bireyler yetiştirme hedefi ile bireysel haklara ilişkin konuların yer alması, "eşitlik" kavramına değinilmesi olumlu özellikler olarak nitelendirilebilir. Dahası hayat pahalılığı, kayırmacılık/torpil ve barınma gibi problemlerin tartışılmasının sağlanması ve bunları çözüme kavuşturmanın devletin sorumluluğunda olduğuna ilişkin farkındalık ile haklarını savunabilme hedefi sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde çoğulculuğa ilişkin yer alan öğeler olarak değerlendirilebilir.

1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin programları çoğulculuğun sosyal sorunlara duyarlılık boyutuyla ilişkili olarak incelendiğinde dikkat çeken bir diğer nokta ise "milli müdafaa", "vatanseverlik", "vatana karşı fedakârlık", "bayrağa saygı" gibi milliyetçi değerlerin bireylerin devlete karşı vazifeleri olarak sunulmasıdır. Bu değerlerin incelenen derslerin programlarında yer alması "milli" ve "millet" kavramlarının algısal ve anlamsal değişimini ve Osmanlı'dan Türkiye'ye geçişte milliyetçiliğin işlevini göstermesi açısından önemlidir. Zira özellikle II. Meşrutiyet ile Cumhuriyet arasındaki dönemin siyasi ve fikri eğilimleri "milli" ve "millet" kavramlarına yüklenen anlamlara bakılarak anlaşılabilir (Keyman ve Kanci,2011). İlk olarak "milli" ve "millet" kavramları Osmanlıcılığı dolayısıyla Osmanlı milletini çağrıştırırken; sonrasında bu kavramlar ümmetçilik ile birleştirilerek İslam milleti anlamında kullanılmıştır. Son olarak ise, giderek daha baskın hale gelen bir şekilde, Türk milliyetçiliğini, Türk ulusunu açıklayacak bir biçimde kavramsallaştırılmıştır (Alp, 2017, s.31). Bu olgusal ve kavramsal değişim sürecinde eğitimde milliyetçiliğe ne ölçüde yer verilmesi

gerektiğine ya da milli bir eğitimin önemine ilişkin tartışmalar da yaşanmıştır. Bu düşünsel tartışmaların en önemli örneklerinden biri o dönemin ünlü eğitimcilerinden olan ve öğretmen okulunun müdürlüğü görevini de yürüten Satı Bey ile yine o dönemin ünlü sosyolog ve eğitimcilerinden biri olan Ziya Gökalp arasındadır. Satı Bey'e göre eğitim, bilgi ve düşünce eğitimi ile ahlak eğitimi olmak üzere iki şekilde verilebilir. Bilgi ve düşünce eğitiminde milli olma zorunluluğu yok iken; ahlak eğitiminde milli olunabilir (Sakaoğlu, 2018, s.184). Ziya Gökalp'a göre ise çağdaş bir toplumda eğitim mutlaka milli olmalıdır; çünkü beynelmilel (uluslararası) medeniyetlere karşı bağımsızlığını kazanan her milletin en öncelikli işi milli kültürünü aramak olmalıdır (Binbaşıoğlu, 2005). Ziya Gökalp, eğitimde milli bir anlayışa ilişkin görüşlerini şu şekilde şiirleştirmiştir;

"Bir ülke ki camiinde Türkçe ezan okunur

Köylü anlar manasını namazdaki duanın

Bir ülke ki mektebinde Türkçe Kur-an okunur

Büyük küçük herkes bilir buyruğunu Huda'nın" (Sakaoğlu, 2018, s.185).

Bu bağlamda, 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin programlarında yer alan milliyetçilik öğeleri Cumhuriyet'in eğitimde Ziya Gökalp'ın düşüncelerine yakın milliyetçilik anlayışı benimsendiğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile yeni Türk Devleti'nin kurulmasından sonraki programlarda "milli" ve "millet" kavramları programlarda Türk milliyetçiliği bağlamında ele alınarak öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (Alp, 2007, s.36). Zira M. Kemal Atatürk'ün Ankara Maarif Kongresi'nin açılışında yaptığı konuşmada;

> *"Türklük anlayışına ters düşen yabancı kültür öğelerine eğitimde yer verilmemesi gerektiğini……." (Alp, 2017, s.31)*

belirtmesi ve Maarif Vekaleti tarafından 1923 yılında yayımlanan Misak-ı Maarif adlı belgede eğitimin dolayısıyla eğitim programlarının amacının;

> *"Yeni nesilleri, Türk haysiyetinin gerektirdiği irade ve kudretle milliyetçi vatandaşlar olarak yetiştirmek" (Alp, 2017, s.35)*

olarak belirlenmesi araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin derslerin içeriklerinden elde edilen bulguları desteklemektedir. Dolayısıyla, 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin eleştirel

bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular;

- ✓ Ağırlıklı olarak yeni devletin işleyiş esaslarına, ilke ve prensiplere yer verildiğini,
- ✓ İstenilen vatandaş tipinin yetiştirilmesinde önemli olan tek ulus ve tek dil anlayışına dayalı milliyetçilik öğelerinin vurgulandığını göstermektedir.

Çoğulculuk bağlamında 1924 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "çoğulcu değerler". Cumhuriyet'in Türk milliyetçiliğine dayalı bir anlayışla, çok zor şartlar altında kurulması ve yeni kurulan devletin devamlılığının sağlanması endişesi eğitimde de bu doğrultuda değerlerin benimsenmesine neden olmuştur. Zira durmaksızın savaşa maruz kalmış veya vatanı işgal edilmek istenmiş toplumlarda vatan sevgisi, birlik ve beraberlik, kahramanlık, cesaret vb. değerlerin en yüce değerler olarak ön plana çıkartılması ve bu değerlerin eğitimin öncelikle kazandırmak isteyeceği değerler olması doğal bir durum olarak kabul edilebilir (Safran, 2010). Bu bağlamda 1924 İlkokul Programı'nda sosyal biligiler eğitimi kapsamındaki derslerin çoğulculuk açısından eleştirel bir bakış açısıyla analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

1924 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Bireysel Sorumluluklar	✓ Nezaket ✓ Sorumluluk sahibi olma ✓ Bireysel sorumluluk ✓ Toplumsal sorumluluklardan kendisine düşen kısmı alma ✓ Toplumsal işlerle ilgili olma eğilimi
Toplumsal Sorumluluklar	✓ Toplumsal sorumluluk ✓ Birlik ve beraberlik ✓ İşbirliği ve dayanışma ✓ Birlik ve beraberlik hislerinin gelişimine izin vermeyen okulun zararları

Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ İyi ve güzel işleri takdir etmek

Tablo 14. incelendiğinde, genel anlamda; "nezaket", "birlik ve beraberlik", "işbirliği ve dayanışma", "iyi ve güzeli takdir" ile "sorumluluk sahibi olma" değerlerinin vurgulandığı görülmektedir. Bu değerlerin ön plana çıkarılması çoğulculuk açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, incelenen derslerin programlarında yer alan;

> *"Cumhuriyet'in ne gibi fedakârlıklar pahasına teessüs ettiğini öğrenmeleri "zaruridir" (1924 – Musabahat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye),*
>
> *"Hakiki dost ve düşmanlarını öğrenmeleri zaruridir" (1924 – Musabahat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye),*
>
> *"Halkın milletin ve istiklalin düşmanları" (1924 – Musabahat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye)*

gibi açıklama ve ifadeler bu değerlerin benimsenmesinde yeni kurulan devletin devamlılığının sağlanması amacının ahlaki kaygıların önüne geçtiğini göstermektedir. Yeni kurulan devletin güçlü temellere oturtulup devamlılığının sağlanması amacını gerçekleştirmede önemli stratejilerden birisi de benimsetilmesi amaçlanan değerlerin eskiyle kıyaslanarak yüceltilmesi üzerine kurulu bir tarih anlayışından faydalanılmasıdır (Yapıcı, 2004). 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerden olan tarih dersinin programında yer alan;

"Öğrencilere eski istibdat idaresinin fenalıkları, ferdi saltanatın zulümleri, sarayın sefahati ve sair fenalıklar açıklanacaktır" (1924 – Tarih)

ifadesi de bu yargıyı desteklemektedir. Böyle bir strateji o dönemin şartları düşünüldüğünde etkili ve makul bir strateji olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, bu stratejinin öğrencilere tarihi bir olgu ya da olayın çoklu ve yansız bir bakış açısıyla sunulmasını savunan çoğulculuk anlayışına uyduğu söylenemez (Yapıcı, 2004). Dolayısıyla 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerdeki çoğulcu değerlerin;

- ✓ Yeni kurulan devletin devamlılığının sağlanması için benimsenmesi gerekli olarak görülen değerler olduğu
- ✓ İncelenen programlarda bu değerlere yeni devletin ideolojisini yansıtacak şekilde yer verildiği söylenebilir.

Çoğulculuk Bağlamında 1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi

> *"Cumhuriyet eğitiminin en önemli görevlerinden birisi memleket olaylarının ideolojisini anlayacak, anlatacak, nesilden nesile yaşatacak fert ve kurumlar yaratmaktır." (M. Kemal Atatürk).*
>
> *"Milli terbiyede iki şekilde düşünebiliriz; birisi siyasi, diğeri vatani. Fakat bu millet henüz istediğimiz yekpare manzarasını göstermiyor." (İsmet İnönü, 1925 Muallimler Mecmuası).*

Çoğulculuk bağlamında 1926 ilkokul programı ve programda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin teorik ve ideolojik arka planı. Cumhuriyet'in eğitimcileri hedef olarak belirlenen Doğu'dan Batı'ya kültür devrimini gerçekleştirmek amacı doğrultusunda Türk toplumunun yeni kurum ve kurallarla düzenlenen devlet sistemine uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi için 1924'ten sonra Cumhuriyet'in ikinci programı olarak 1926 İlkokul Programı'nı geliştirmişlerdir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Güngördü, 2001). 1924 tarihli İlkokul Programı'nın hazırlanmasının arkasındaki ideolojik gerekçe Osmanlı Dönemi'ne ait uygulama ve bilgileri ayıklayarak iyi vatandaş yetiştirmek şeklinde açıklanacak olursa (Keskin ve Keskin, 2013; Üstel, 2011); 1926 İlkokul Programı'nın ideolojik gerekçesi ise laiklik temelli ulusal bir milliyetçilik anlayışı benimsenerek toplumu, özellikle 1924-1934 arasında yapılan, bir dizi önemli devrimlere hazırlamak ve halkın bu devrimleri benimsemesini sağlamak stratejisi doğrultusunda iyi vatandaş yetiştirmek şeklinde açıklanabilir (Bilgili, 2015). Dolayısıyla Talim Terbiye Kurulu'nun hazırladığı ilk program olan 1926 İlkokul Programı'nı yazan eğitimci kadrosunun pragmatist bir anlayışa sahip olmasına rağmen (Hesapçıoğlu, 2009); oldukça idealist beklentilerle (Çetin, 2000) hazırlanan programın arka planında;

- ✓ Yapılan ve yapılması planlanan laiklik temelli devrimler (Cicioğlu, 1982),
- ✓ Ulus temelli bir milliyetçilik anlayışıyla yekpare bir toplum yaratma çabası (Güven, 2000, s.75),
- ✓ Programın uygulanmasında ülkenin olanaklarının yetersizliği ile kuram ve uygulama arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan sorunlar (Sakaoğlu, 2018) bulunmaktadır.

İlk olarak, laiklik temelli devrimler ile eğitim sistemi yeni rejimin yapı ve ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmeye çalışılmış; bu kapsamda doğulu İslam kültürünün eğitim ve eğitim programları üzerindeki etkisinin kırılması ile eğitimin

milli bir anlayışla batılılaştırılması amaçlanmıştır (Çetin, 2000). 1925-1929 yılları arasında Maarif Vekilliği görevini yürüten Mustafa Necati Bey döneminde yayımlanan bir genelgede;

> *"Türkiye'de herkesin milli ve dünyevi, modern ve demokratik bir terbiye alması esastır." (Sakaoğlu, 2018, s.252)*

denilerek yeni rejimin eğitim kurumlarından beklentisinin gelenekçi olmayan, ümmetçilikten ziyade laiklik temelli bir milliyetçiliğe dayanan bir anlayışla din otoritesi yerine akıl ve bilime bağlı bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır (Karpat, 1959; aktaran Güven, 2000, s.75). Bu kapsamda yürürlüğe konan ve tüm okulların Maarif Vekilliği'ne bağlanmasını öngören Tevhid-i Tedrisat yasası ile ilk, orta ve lise düzeylerinde yeni kuşaklara ortak bir milli kültür verilmesi; dolayısıyla, onların farklı akımlar ile görüşlerin maksatlı yetiştirme ve koşullandırma emellerinden uzak tutulması amaçlanmıştır (Sakaoğlu, 2018, s.234). Öğrencilerin devletin istemediği herhangi bir endoktrinasyona[2] maruz bırakılmasının tamamen yasaklandığı bu laik okul anlayışını Nazım Poray 'Laiklik Hakkında Misali Bir İnceleme' adlı yazısında şu şekilde betimlemiştir;

> *"Devletin açtığı okul, bütün dinlere mensup olan ya da hiçbir dine mensup olmayan çocukları gelmek istemeyenleri zor kullanarak, içine alır ve her çocuğu içine zorla aldığı içindir ki, onu din törenine tabi tutamaz, kendisine din ödevleri öğretemez. Çocuklarına istediği dini öğretmek ya da hiçbir din öğretmemek ana ve babaların en kıymetli hakkıdır. Bunun içindir ki, devlet okullarına 'ecole neutre – tarafsız okul' denir." (Binbaşıoğlu, 2005, s.259).*

Dini açıdan tarafsız okul amacı doğrultusunda özellikle 1924-1928 arasındaki 4 yıl boyunca ilkokul programları başta olmak üzere ortaokul ve lise programlarının dini etkilerden uzak tutulmasına; bu nedenle, din derslerinin okul programlarındaki ağırlığının asgari düzeye indirilmesine ilişkin laiklik temelli bir strateji izlenmiştir (Hesapçıoğlu, 2009). Laik eğitim programları amacı doğrultusunda ise;

- ✓ 1926 İlkokul Programı'nda 1ve 2. Sınıflar için din derslerinin programdan kaldırılması (Cicioğlu,1982),

[2] Indoctrination: Bireyleri belirli bir inanç veya görüşü kabul etmeye zorlamak; başka bir alternatif inanç veya görüşü benimsemelerine izin vermemek (Oxford, 2001).

- ✓ 1924 İlkokul Programı'nda yer alan ve ilk bölümünü ağırlıklı olarak dini öğretimlerinin oluşturduğu musabahat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersi kaldırılarak, yerine 1926 İlkokul Programı'nda yurt bilgisi adıyla yeni bir ders konulması (Çetin,2003),
- ✓ Arapça ve Farsça öğretiminin kaldırılması gibi uygulamalara gidilmiştir (Sakaoğlu, 2018, s.262).

Ayrıca 1928 yılında çıkarılan 1222 sayılı yasa ile Anayasa'nın 2. maddesindeki;

"Türkiye devletinin dini islamdır."

ibaresi çıkarılmıştır (Binbaşıoğlu, 2006, s.27). Bu yasa değişikliğinin ardından ise Türkiye'de salt Müslümanların yaşamadığı, başka dinlerden insanların da bulunduğu gerekçesi ile ilk, orta ve lise programlarından zorunlu din dersleri tamamen kaldırılmıştır (Sakaoğlu, 2018, s.297). Dahası, Arap alfabesi ile yazılan 1926 İlkokul Programı Harf Devrimi'nin ardından 1930 yılında içeriğinde hiçbir değişiklik yapılmadan ama bu sefer Latin Alfabesi ile yeniden yazılmasından dolayı alfabe dersinin doğal olarak değişmesinin haricinde 1930 İlkokul Programı'nın 1926 İlkokul Programı'ndan tek farkı zorunlu din derslerinin kaldırılması nedeniyle din dersi öğretim programının çıkarılması ve sadece 5. sınıflara veli isteğine bağlı olarak okutulacak din dersi programının eklenmesidir (Sakaoğlu, 2018, s.297). Ayrıca Harf Devrimi'nin etkisiyle 1930 İlkokul Programı'nda "elifba" kelimesi yerine "alfabe"; "kavait" kelimesi için "gramer" kelimesinin kullanılması da Arapça terimlerin izlerinin eğitim programlarından silinmeye çalışıldığını göstermektedir (Alp, 2017, s.63). Tüm bu sürecin ideolojik gerekçesi ise ünlü bir eğitimcinin bakış açısıyla şu şekilde açıklanabilir (Yücel, 1994);

> *"Bizde Cumhuriyet Devri koyduğu sosyal prensiplere ve yaptığı canlı inkılâplara göre talim ve terbiye esaslarında büyük değişmeler yapmıştır. Laisizmin ilanından sonra din dersleri devletin mesuliyetinden çıkarılmıştır. Vatandaşlar bu vicdani duyguyu istedikleri gibi telkin edebilirler. Fakat bunu fert olarak kendileri yaparlar. Devletin bir müessesi olan mektep, devlet gibi, bütün dinler ve manevi telakkiler karşısında tamamıyla bitaraftır. Onunla alakadar olamaz ve kendi bütçesi ile ne eskiden olduğu gibi mektebin camisinde imam ne de sınıfında ulumu diniye muallimi bulunduramaz. Diğer esaslı bir nokta ise şark kültürünü radikal bir biçimde bırakmamızın neticesi olarak Arapça ve Farsçayı programlardan kaldırmak olmuştur. Buna mukabil Türk Dil İnkılâbı'nın amacı, açtığı yeni çığırda gençleri ana dilleriyle daha yakından temas ettirmek olmuştur." (Hasan Ali Yücel).*

Eğitim ile eğitim programlarında meydana gelen ve o dönemin şartlarında olağanüstü değişiklikler meydana getiren bu devrimler yeni rejime sadık, akıl ve bilime bağlı bireyler yetiştirmek hedefi doğrultusunda izlenilen kararlı bir politikanın ürünüydü (Güven, 2000, s.77). Bununla birlikte, Tevhit-i Tedrisat Kanunu, zorunlu din derslerinin kaldırılması, Harf Devrimi, medreselerin kapatılması, medreselerin yerine açılan imam-hatip mekteplerinin öğrenci yokluğu nedeniyle kapatılması, Arapça ve Farsça derslerinin programdan çıkarılması, devletin dinine ilişkin ibarenin Anayasa'dan kaldırılması gibi laiklik temelli tüm bu devrimler meydana gelirken; büyük çoğunluğu Müslüman ve sadece %10'u okur yazar, ümmet ve tebaa alışkanlıklarından henüz tam olarak uzaklaşıp vatandaşlık erdemine kavuşmamış bir toplumun yekpare bir şekilde "milliyetçilik" ve "Türklük" bilinci ile laik ve milli eğitime geçişi öngören söz konusu köklü değişimleri canı gönülden desteklediğine ilişkin bir çıkarımda bulunulmamalıdır (Sakaoğlu, 2018, s.240). Zira ülkedeki gelişmelerden büyük oranda uzak ve habersiz halkın Doğu kültürünün radikal bir şekilde terk edilmesine ilişkin reformlara görece tepkisiz kalmasının nedeni başta ülkenin yöneticilerine duyulan güven olmak üzere savaş yorgunluğuna ve savaş sonrası aşırı yoksulluktan kaynaklanan geçim derdine bağlanabilir (Sakaoğlu, 2018, s.240). Bu nedenle özellikle 1924-1934 yılları arasında Türkiye'nin eğitimine ilişkin karar alıcılar, halk yoksulluktan ve bilgisizlikten kurtulmadıkça inkılâpların tam anlamıyla benimsenemeyeceğine ve başarılı olamayacağına dair bir kanaate sahipti (Cicioğlu, 1982, s.40). Bu kanaate rağmen, o yıllarda ülkenin çoğunluğunu oluşturan nüfusun yaşadığı köylerin coğrafi farklılıkları, yerleşimin dağınıklığı, ulaşım zorlukları ve tahmin edileceği gibi, savaştan yeni çıkan bir ülkenin yaşadığı ekonomik problemler eğitime ve eğitim programlarının uygulanmasına ilişkin alınan kararları güçleştirmekteydi (Cicioğlu, 1982, s.40). Dahası, çoğulculuk bağlamında günümüzde bile eğitimin en büyük sorunlarından biri olan bölgeler arası eğitimsel farklılıkların fırsat ve imkân eşitliği ile sosyal adalet açısından yarattığı problemler de o yıllarda gün yüzüne çıkmaya başlamıştı. Zira Maarif Vekâleti'nin 1928'de yaptığı bir tespite göre ilkokul düzeyinde okullaşma arzu edilenin aksine gelir durumu iyi illerde ileri, yoksul illerde ise oldukça yetersizdi; daha somut bir ifadeyle, Batı illerinde eğitimin hızla geliştiği gözlenirken, Erzurum ile bu ilin doğusunda ve güneyinde kalan illerde durum oldukça vahimdi (Sakaoğlu, 2018, s.262). Ayrıca, ilkokul öğretmenlerinin iyi yetişmiş olmamaları bir yana hem okul hem de öğretmen sayısının azlığı zorunlu

ilköğretim uygulamasını imkânsız kılarken; halkın bilgisizlikten ve yoksulluktan kurtulup inkılâpları benimsemesi hedefini de ulaşılmaz hale getiriyordu (Cicioğlu, 1982, s.37; Sakaoğlu, 2018, s.262). Bu bağlamda 1925-1929 arası Maarif Vekilliği görevini yürüten Mustafa Necati Bey'in;

> *"Türkiye Cumhuriyeti her köyde bir öğretmen bulunduracaktır. Bu yolda büyük aşamalar yapılacağına içtenlikle inanılmalıdır. Günün birinde bir Maarif Vekili çıkar da 'Türkiye'nin her yerinde öğretmen var, her köyde eğitimin yapılması için bütün imkânlar tamdır' derse mektep çağındaki bütün çocuklar mecburi öğrenim görebiliyorsa o zaman Cumhuriyet'in çizdiği hedeflere varılmıştır." (Cicioğlu, 1982, s.37)*

şeklindeki sözleri sadece o dönemin koşullarını tasvir etmesi açısından değil; günümüzde de çoğulculuğun önemli ilkelerinden olan fırsat ve imkan eşitliği ile sosyal adalete ilişkin sorunlu durumların anlaşılması bakımından önemli bir referans noktasıdır.

Yukarıda açıklanan ideolojik ve kuramsal bağlamda hazırlanan 1926 İlkokul Programı toplumu devrimlere hazırlamak ve halkın bu devrimleri benimsemesini sağlamak stratejisi doğrultusunda iyi vatandaş yetiştirmek gibi oldukça idealist bir beklentiye sahip olsa da; programı hazırlayan kadro manidar bir şeklinde pragmatist bir anlayışı benimsemişti. Zira cumhuriyet kurulduktan sonra özellikle 1925-1930 yılları arasında eğitime ilişkin karar alıcı pozisyonlarda pragmatist görüşü savunan bir kadro bulunuyordu (Binbaşıoğlu, 2005, s.36). Bu kadronun en önemli iki ismi ise programların hazırlanması sorumluluğunu üstlenen ve Talim Terbiye Kurulu başkanlığı görevine 1926'da getirilen M. Emin Erişilgil ile John Dewey'in "Democracy and Education" kitabını Türkçeye çeviren ve Talim Terbiye Kurulu üyeliği görevini yürüten Avni Başman'dı (Hesapçıoğlu, 2010). Bu iki önemli eğitimci Türkiye'de Dewey'in eğitim felsefesini tanıtmada büyük rol oynamanın yanı sıra, o yıllarda "Hayat Dergisi" adıyla yayımlanan eğitim mecmuasının da pragmatizm ve hayat felsefesi anlayışıyla hazırlanmasını sağlamışlardır (Binbaşıoğlu, 2005, s.290). J. Dewey'in görüş ve öğretilerini eğitimde uygulamaya çalışan bu düşünür 1926 İlkokul Programını da pragmatist esaslara göre hazırlamışlardır (Aktan, 2006). Zira Ülken'e (1967; aktaran Hesapçıoğlu, 2009) göre 1926 İlkokul Programı'nın imzasız olan önsözü bu iki düşünüre aittir. 1926 İlkokul Programı'nın önsözünde;

"Çocukların dağınık malumattan ziyade işe yarar bilgi kazanımlarını temin için derslerin imkân derecesinde hayat ile münsabettar bir tedrisi cihetine ehemmiyet verilmiştir." (1926 İlkokul Programı/Önsöz),

"Derslerin hayat ve cemiyet (toplum) mihveri etrafında 'toplu' olarak tedrisi kabul edilmiştir." (1926 İlkokul Programı/Önsöz),

"İlk mektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir." (1926 İlkokul Programı/Önsöz),

"Tedrisatta imkân müsait olduğu derecede talebenin şahsi alakalarının nokta-i hareket ittihaz edilmesi (hareket noktası sayılması)" (1926 İlkokul Programı/Önsöz)

gibi pragmatist felsefenin işe yara bilgi, toplu öğretim (disiplinler arası öğretim), bireye ilk elden deneyim kazandırma ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma (Dewey, 1916) prensiplerini yansıtan açıklamaların yer alması programın pragmatizm anlayışını benimseyen eğitimciler tarafından yazıldığı kanısını desteklemektedir. Ayrıca 1926 İlkokul Programı'nın giriş bölümünde bu program eski eğitim programlarıyla karşılaştırılarak hazırlanma gerekçeleri sıralanmıştır. Buna göre;

- ✓ Eski programlarda bütün sınıflarda derslerin birbirinden tamamen bağımsız ayrı ayrı konularmış gibi gösterilmesi,
- ✓ Eski programlarda derslerin arasındaki ilgi ve ilişkilere dikkat edilmemesi,
- ✓ Eski programlarda iş esaslarına ve talebenin şahsi mesai ve faaliyetine gerektiği kadar dikkat edilmemesi,
- ✓ Eski programlarda derslerin sadece konu listesi (müferredat) şeklinde düzenlenmesi,
- ✓ Eski programlarda her ders için ayrı ayrı hedef ve yöntemlere yer verilmemesi,
- ✓ Eski programlarda ders konularının yerel şartlara göre öğretimine olanak tanınmaması gibi durumlar eleştirilerek bu eksikliklerin 1926 İlkokul Programı'nda giderildiği belirtilmiştir (Maarif Vekâleti, 1926; Maarif Vekâleti, 1930).

Bu nedenle 1926 İlkokul Programı'nı hazırlayanlar tarafından eski programlara ilişkin yapılan eleştirilere bakıldığında, 1926'da geliştirilen programın pragmatik anlayışa dayandırılmaya çalışıldığı açıkça görülmektedir. Ayrıca söz

konusu gerekçelere ek olarak, 1926 İlkokul Programı'nı hazırlayan Talim Terbiye Kurulu'na göre,

- ✓ 1924 İlkokul Programı'nın kısa sürede hazırlanması,
- ✓ 1924 İlkokul Programı'nı hazırlayan Heyet-i İlmiye üyelerinin kendi aralarındaki karışıklıklar yüzünden sorunlu olarak ortaya çıkması yeni bir programın hazırlanması ihtiyacını doğurmuştur (Fer, 2010).

Bu bağlamda, Tablo 15'te 1926 İlkokul Programı'nda yer alan dersler ile bu programda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında incelenen dersler gösterilmiştir;

Tablo 15

1926 İlkokul Programı'nda Yer Alan Derslerin Dağılımı

Dersler	Sınıflara Göre Derslerin Dağılımı				
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	12	12	10	7	7
Din Dersi	-	-	1	1	1
Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-
Hesap – Hendese	2	2	3	3	3
Tarih	**-**	**-**	**-**	**2**	**2**
Coğrafya	**-**	**-**	**-**	**2**	**2**
Yurt Bilgisi	**-**	**-**	**-**	**2**	**2**
Tabiat Dersi	-	-	-	2	2
Eşya Dersi	-	-	-	-	2
Resim – El İşi	4	4	4	3	3
Musiki	2	2	2	2	2
Jimnastik	2	2	2	2	2
Ev İdaresi *	-	-	-	-	-
Dikiş *	-	-	-	-	-
Toplam	26	26	26	26	28

** Ev İdaresi ve Dikiş dersleri kız mekteplerine mahsustur. Ev İdaresi için 4. Sınıfların Jimnastik Dersinden bir saat; 5. sınıfların imla dersinden bir saat alınacaktır. Dikiş dersi için dördüncü ve beşinci sınıfların resim dersinden bir saat alınacaktır.*

Toplumu devrimlere hazırlamak ve halkın bu devrimleri benimsemesini sağlamak strateji doğrultusunda 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi;

"Çocuklarda milli şuuru uyandırma " (1926 İlkokul Programı/Tarih),

"Türk vatanını sevdirmek" (1926 İlkokul Programı/Coğrafya),

"Gençleri mensubu oldukları vatan ve millete intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaş yetiştirmek" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenmiş tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerini kapsamaktadır. Tablo 15'ten anlaşılacağı gibi, 1926 İlkokul Programı'nda 1924'te hazırlanan ilkokul programında yer alan sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde bir değişiklik göze çarpmaktadır. Zira sosyal bilgiler öğretimini oluşturduğu düşünülen tarih ve coğrafya dersleri programdaki yerlerini korurken; 1924 İlkokul Programı'nda yer alan musabahat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersinin ismi 1926'da yurt bilgisi olarak değiştirilmiştir (Bilgili, 2015, s.34). 1926 İlkokul Programı'nı takip eden süreçte yapılan devrimler ile bu devrimlere uygun insan tipi yetiştirme amacı sosyal bilgiler öğretiminin temel gerekçesini oluşturmuştur (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

Çoğulculuk bağlamında 1926 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". 1926 İlkokul Programı'nın geliştirilmesinde görev alan Talim ve Terbiye Kurulu kadrosu programı hazırlarken 20. yüzyılın başlarında ABD ve Avrupa'da ortaya çıkan yeni bir eğitim hareketinden oldukça etkilenmiştir. Bireye, bireyin ilgi ve ihtiyaçları ile bireysel gelişime verdiği önemle ünlenen bu eğitim hareketi özellikle psikoloji ve çocuk gelişimi alanlarının bulgularından yararlanarak eğitime ve eğitim programlarına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Türkiye'de daha çok Angola-Amerikan eğitim sistemindeki adıyla yani "pragmatizm/progressivizm/ilerlemecilik" olarak bilinen bu anlayış; Fransa'da "education nouvelle", İtalya'da "attivizma" ve Almanya'da "reform pedagojik" adlarıyla anılmaktaydı (Hesapçıoğlu, 2009). Bu yeni eğitim anlayışının savunucuları o dönemdeki eğitime ve eğitim programlarına ilişkin;

- ✓ Ders saatlerinin yapay bir biçimde parçalanması,
- ✓ Birlikte yapılan eğitimin tek düzeliği,
- ✓ Çocuğun bireysel aktivitesinin kısıtlanması,

- ✓ Programların esneklikten uzak olarak katı bir şekilde uygulanması,
- ✓ Sınav rezaleti,
- ✓ Hayattan kopuk yararsız bilgi ile dolu eğitim programı anlayışı,
- ✓ Kitaba aşırı bağlılık

gibi eleştiriler yönelterek yeni bir eğitim anlayışına olan ihtiyacı dile getirmişlerdir (Hesapçıoğlı, 2009). Araştırma kapsamında incelenen 1926 İlkokul Programı, bu programda sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerin bu yeni eğitim anlayışı ile hazırlandığına dair çıkarımlarda bulunmaya olanak tanımaktadır. Zira o dönemin programlarının merkeziyetçi yapısıyla çelişki oluştursa da programın giriş bölümünde ve incelenen derslerde bir birey olarak öğrenciye sıkça vurgu yapılması ile bireysel ve toplumsal farklılıklara dikkat çekilmesi pragmatik anlayışın her şeye rağmen yansıtılmaya çalışıldığını göstermektedir. Bu bağlamda, 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan derslerin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "birey ve bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarından Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ Öğrencinin bireysel çalışma ve etkinliğine dikkat edilmelidir ✓ Öğretimde öğrencinin ilgileri temele alınmalıdır ✓ Çocuğun merak ve tecessüsleri (araştırma duygusu) uyandırılmalıdır ✓ Dersler öğrenci için ilgi çekici bir hareket noktasından başlamalıdır ✓ Öğrencinin ahlaki ve toplumsal kabiliyetlerinin gelişimi ve desteklenmesi sağlanmalıdır
Kültür ve Yaşam Tarzı Farklılıkları	✓ Vatanın muhtelif yerlerinde yaşayan insanları birbirine tanıtmak ✓ Dünya üzerindeki memleketleri ve milletleri tanıtmak

	✓ Diğer kıtalar ve memleketler ile orada yaşayan insanların yaşayış tarzları ve bizimle münasebetleri hakkında bilgi vermek ✓ Öğrenciye dünyadaki muhtelif cins insanları, bunların kıyafetleri her memleketin en mühim yerleri gösterilmelidir ✓ Bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak
Demografik Farklılıklar	✓ Türkiye'nin beynelminen (uluslararası) münasebetleri ✓ Avrupa, Asya, Afrika, Amerika, Okyanusya ve buralarda Türkiye ile münasebeti olan memleketler hakkında bilgi
Kimlik ve Etnisite Farklılıkları	✓ Türkiye'de ecnebiler, ecnebilerin mevkii ✓ Türkiye'de resmi ecnebi mümessilleri (temsilcileri)
Sağlık Farklılıkları	✓ Çalışmayan aciz insanlar

Tablo 16 incelendiğinde, 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde hem ülkedeki hem de dünyadaki farklı kültürlere, farklı yaşam tarzlarına sahip insanların ve ülkelerin tanıtılmasının öngörülmesi çoğulculuk bağlamında oldukça olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Türkiye'deki yabancı uyruklu bireylere ilişkin bir içeriğin yer alması öğrencilerde empati ve farklılıklara ilişkin duyarlılık oluşturması açısından önemlidir. Günümüz medeniyetinin geçmişte yaşamış tüm insanların ortak çabasıyla oluştuğunu öğrencilere benimsetilmesinin de hem farklı medeniyetler hem de insanlığın ortak mirası ile ilgili farkındalık kazandırma amacına hizmet ettiği düşünülebilir. Dahası, çalışamayan insanlara ve ana babasını kaybetmiş çocuklara dair bir içeriğin olması özellikle savaş sonrasında yardıma muhtaç bireylerin toplum tarafından unutulmadığını göstermektedir. Çoğulculuk açısından bu olumlu durumların yanı sıra bireyin kişisel gelişimi ile ilgi ve ihtiyaçlarının vurgulanması araştırma kapsamında incelenen derslere ilişkin olumlu yargıları güçlendirmektedir. Bu çoğulcu öğeler ile birlikte; bireysel çalışma ve etkinlik, öğrencinin ilgisi, öğrencinin merak ve araştırma duygusu öğrenci için ilgi çekici kavramlar gibi durumların sosyal bilgiler öğretimi kapsamında incelenen derslerin programlarında yer alması bireye ve bireyin ilgi/ihtiyaçlarına verdiği önemle bilinen pragmatik felsefenin benimsendiğinin en somut göstergesidir. Zira araştırmaya konu olan 1926 İlkokul Programı ile bu programdaki sosyal bilgiler öğretimini kapsayan derslerde yer alan;

"Dersin esas fikirlerini talebe sadece muallimin takririnden öğrenmemeli, daha ziyade muallimin rehberliği altında kendi tefekkürü (zihinsel etkinlik) ile istihraç eylemelidir (çıkarımda bulunmalıdır)." (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Tedrisatta talebenin münfail (pasif) bir dinleyici mevkiinde kalmaması lazımdır." (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Talebenin dersleri imkân mertebesinde bizzat işleyerek, bizzat zihni faaliyette bulunarak öğrenmesi yeni programın en bariz seciyesidir (özelliğidir)." (1926 İlkokul Programı/Önsöz)

ifadeleri bireyin eğitim sürecine etkin bir şekilde katıldığı yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine;

"Muallim mevcut vasıtalara ek olarak hazırlıklar yaparken talebesini mesaiye iştirak ettirmelidir." (1926 İlkokul Programı/Coğrafya)

yönergesi ile öğrencinin dersin sadece işlenişine değil planlama aşamasına da katılımının sağlanmasını öngören demokratik sınıf ortamına;

"Bu dersin mevzuları sınıfta talebenin en yakın muhitinden kendisinin ve ebeveyninin iştirak eylediği faaliyetler âleminden başlamak üzere sıralanmıştır." (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Tedrisatta hareket noktasının mümkün olduğu kadar çocuğun en yakın muhitinden seçilmesine pek ziyade ehemmiyet verilmiştir." (1926 İlkokul Programı/Önsöz)

açıklamaları ise programın geliştirilmesinde bireyin öncelendiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, pragmatik felsefenin en yoğun olarak hissedildiği 1926 İlkokul Programı özelinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocuklara ve gençlere verilecek eğitimin belirli bir fikri ya da düşünceyi kalıp halinde vermek yerine; durum, çevre ve bilimdeki gelişmelere göre değişen işlevsel nitelikte ulusçu, demokratik, özgür düşünceli, ulusal değerlerle donatılmış, değişken ve etkin bir uyum süreci olarak algılandığı söylenebilir (Binbaşıoğlu, 2005, s.234). Dolayısıyla, bu durum söz konusu derslerin programlarında pragmatik anlayışın etkisinin yanı sıra, birey ve bireysel farklılıklar açısından çoğulcu öğelerin de bulunduğunu göstermektedir.

Yukarıda bahsedilen tüm olumlu durumlara rağmen 1926 İlkokul Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler (Binbaşıoğlu, 2005; Cicioğlu, 1982, s.95; Fer, 2010; Kabadere, 2010) programda bireye verilen önemin teoride kalmasına yol açmıştır. Bu nedenle 1926 İlkokul Programı'nı geliştirenlerin

pragmatizm anlayışını benimsemelerine ve bu programa birey odaklı bir karakter vermelerine karşın bu anlayış kalıcı bir hal almamıştır; çünkü, sadece 1926 İlkokul Programı değil Cumhuriyet tarihi boyunca hazırlanan programların tamamı merkeziyetçi ve toplumcu bir anlayışla uygulanmıştır (Hesapçıoğlu, 2009). Toplumu devrimlere hazırlamak ve halkın bu devrimleri benimsemesini sağlamak hedefi doğrultusunda birey temelli hazırlanan ancak toplumcu bir bakış açısıyla uygulanan 1926 İlkokul Programı'na ilişkin bu çelişki belki de Türkiye'nin doğu kültüründen batı kültürüne geçişte, yani modernleşme sürecinde, izlediği politikanın bir ürünüdür. Zira modernleşmenin; rasyonelleşme ve bireyselleşme olarak ifade edilen iki temel ilkesinden sadece rasyonelleşmeyi benimseyerek modernleşmek isteyen Türkiye Cumhuriyeti alternatif akıl yürütmelere zemin hazırlayacak ve onları meşrulaştıracak bir bireyselleşme çabası göstermemesi nedeniyle modernleşme sürecinde ikilem ve aksaklıklar yaşamıştır (Çetin, 2003). Eğitimde ve eğitim programlarında bireyselleşmeyi ikinci plana atan böyle bir anlayışla askeri, siyasi ve endüstriyel gelişme teşvik edilirken; sosyal etkililik, bireysellik ve evrensel insanlık değerleri gölgede bırakılmıştır (Dewey, 1926, s.99). Dolayısıyla, modernleşmek isteyen Türkiye'nin eğitim programlarında bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinden bahsedilse de; merkeziyetçi bir modelin egemen olduğu toplumcu bir politikanın benimsenmesi her türlü bireysel gelişmenin önünün kesilmesine neden olmuştur (Kahraman, 2007). Toplumcu ve merkeziyetçi yapının egemenliği nedeniyle bireyselliğin yerini toplumun çıkarlarına bırakmasının doğal bir sonucu olarak eğitim ve eğitim programları bireysel gelişimden ziyade diğer bilim alanlarından kopuk disipliner bir çalışma halini almıştır (Dewey, 1916, s.99). Bu ikilem sadece 1926 İlkokul Programı'nın hazırlandığı ve uygulandığı döneme özgü bir problem olmayıp; günümüzde de etkisini derinden hissettiren bir olgu olarak kabul edilmektedir.

1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan derslerin eleştirel bir yaklaşımla çoğulculuğun birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar boyutuna ilişkin elde edilen bulgulardan cinsiyet rolleriyle ilgili de çıkarımlar da bulunulabilir. Sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki yurt bilgisi dersinin programında;

"Kadın ve erkeklerin vazifeleri" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

gibi bir konunun yer alması ilkokuldan itibaren planlı bir şekilde cinsiyet rollerine ilişkin yanlı bir yönlendirme yapıldığını göstermektedir. Toplumsal yaşamdaki iş bölümünde kadınlara özel vazifeler/erkeklere özel vazifeler ayrımını çağrıştıran böyle bir konu öğrencileri bir kalıba sokmak gibi zararlı bir sonucu ortaya çıkarabilir (Dedeoğlu, 2009). Ayrıca 1924 İlkokul Programı'nda olduğu gibi bu programda da kızlara özel derslerin bulunması ve bu derslerin "Nakış, Biçki, Dikiş", "Ev İdaresi" şeklindeki isimlerle programda yer alması, çoğulculuk açısından olumsuz bir biçimde, cinsiyet rollerinin ilkokul çağından itibaren bireylere aşılandığı izlenimi yaratmaktadır.

Çoğulculuk bağlamında 1926 ilkokul programında sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "düşünme becerileri". 1926 İlkokul Programı'nın getirdiği en önemli yeniliklerden birisi hiç kuşkusuz "toplu öğretim" anlayışıdır. Zira ilgi, iş, etkinlik gibi kavramlar programlara toplu öğretim ile birlikte girmiştir (Binbaşıoğlu, 2003, s.446). Program daki derslerin düzenlenme şekli, "toplu öğretim" kavramı ve bu kavramın açıklanış biçimi disiplinler arası yaklaşımı çok güçlü bir şekilde çağrıştırsa da; o dönemin bilimsel gelişmeleri göz önüne alındığında "disiplinler arası yaklaşım" ifadesinin programda yer almaması normal karşılanabilir. Bu bağlamda 1926 İlkokul Programı'nda yer alan;

> *"Programda dersler ve malumat arasındaki rabıta (bağ) ve münasebetlere (ilişki) pek ziyade ehemmiyet verilmiştir." (1926 İlkokul Programı/Önsöz)*

ifadesi ile bu programdan önceki eğitim programlarında bütün sınıflarda derslerin birbirinden tamamen kopuk ayrı ayrı müstakil bahisler gibi gösterilmesi eleştirilmiştir (Maarif Vekaleti, 1926; Maarif Vekaleti, 1930). Ayrıca 1926 İlkokul Programı'ndaki derslerin hayat ve toplum ekseninde birleştirilmesi ve tüm dersler birbiriyle ilişkilendirilmiş bir şekilde "irtibat cetvellerine" yer verilmesi programda benimsenen toplu öğretim anlayışının disiplinler arası yaklaşımdan izler taşıdığını göstermektedir. Dahası, sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin programlarında yer alan;

> *"Derslerin birbiri ile muvazi (eşgüdümlü) gitmesi ve birbirini takviye etmesi lüzumu gözden kaçırılmamıştır." (1926 İlkokul Programı/Önsöz)*

> *"Tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri birbiriyle pek ziyade münasebattadır (ilişkilidir). Bu derslerin birbirleriyle muvazi (eşgüdümlü) gitmesine dikkat olunacaktır." (1926 İlkokul Programı/Tarih-Coğrafya-Yurt Bilgisi)*

açıklamaları derslerin birbiriyle ilişkilendirilmesine ve bu şekilde bir öğretimin benimsenmesine verilen önemi vurgulamaktadır. Bu prensiplerle tasarlanan bir programda derslerin planlanmasının ve yürütülmesinin çoklu bir bakış açısı gerektirdiği ortadadır. Dolayısıyla, program da öğrencilerin kazanması beklenilen düşünme becerilerini içermelidir. Bu bağlamda, 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan derslerin eleştirel analizi sonucunda çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutuna ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarından Temaya İlişkin Alıntılar
Yaratıcı Düşünme	✓ Muallim derste teksif (keşif) ve tefekküre (zihinsel aktivite) çok mevkii vermelidir. ✓ Muallim çocuğun merak ve tecessüslerini (araştırma duygusu) uyandırmalı ✓ Çocuğu hadiseler arasındaki rabıta (bağ) ve münasebetleri (ilişki) bulup çıkarmaya sevk etmek ✓ Derslerin esas fikirlerini talebe sadece muallimin takririnden öğrenmemeli, daha ziyade muallimin rehberliği altında kendi tefekkürü (zihinsel aktivite) ile istihraç eylemelidir (çıkarımda bulunmalıdır).
Eleştirel Düşünme	✓ Çocuğu eşya ve hadiselerin sebeplerini araştırmaya teşvik etmek ✓ Çocuğun yalnızca hafızasına müracaat etmemeli, çocuğu mülahaza (değerlendirme/yorum) ve muhakemeye (akıl yürütme) alıştırılmalı ✓ Çocuğu mülahaza (değerlendirme/yorum) ve muhakemelerini (akıl yürütme) kuvvetlendirmek ✓ Çocuğun rüyet (kavrayış) ve müteala (değerlendirme) ufkunu genişletmek

Tablo 17'ye bakıldığında, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında 1926 İlkokul Programı'nda yer alan derslerde öğrencinin merak ve araştırma duygusuna vurgu yapılması, keşfetme ve çıkarımda bulunma eğilimlerinin geliştirilmesinden bahsedilmesi yaratıcı düşünme yeteneklerinin öncelendiğini göstermektedir. Ayrıca, kavrama, değerlendirme, yorum ve akıl yürütme gibi zihinsel etkinlikler yoluyla da programda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin

desteklendiği anlaşılmaktadır. İncelenen derslerin programlarındaki hem yaratıcı düşünme hem de eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişimini destekleyici hedef ve açıklamalar sadece toplu öğretim anlayışının getirdiği yeniliklere değil; çoğulculuğun önemli bir gerekliliği olan çok yönlü, orijinal ve alternatif bakış açılarına sahip olmaya verilen değere de işaret etmektedir. Söz konusu becerilerinin gelişimini amaçlayan böyle bir programda öğrenme- öğretme süreçlerinde yararlanılması öngörülen yöntem, teknik, araç ve gereçlerin de bu süreci desteklemesini beklemek doğal bir durumdur. Bu beklentiye paralel olarak 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde yer alan;

> *"Muallim coğrafya dersini pek ameli (uygulamalı) bir şekilde hazırlamalı." (1926 İlkokul Programı/Coğrafya) ,*
>
> *"Harita ve plan fikrinin takviyesi için okul haricinde ameli (uygulamalı) tatbikat yaptırılacak." (1926 İlkokul Programı/Coğrafya),*
>
> *"Çocuklara yurt ve millet sevgisini nasihat şeklinde değil; onları şeniyetlerle (somut örnek/yaşantı) temas ettirerek müşahede (gözlem), tetkik (inceleme) ve tefekküre (zihinsel etkinlik) dayalı telkin etmek lazımdır." (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)*

açıklamaları ile sadece teorik bir eğitime değil, deneyim ve ilk elden yaşantıya dayalı pratik bir eğitime;

> *"Bu derste izahlar müşahedelere iptina edecektir (dayanacaktır)." (1926 İlkokul Programı/Coğrafya),*
>
> *"Yurt bilgisi hiçbir vakit takriri (ezber) bir ders olarak tedris olunmayacağı gibi bir nevi kıraat (düz okuma) tarzında da okutulamaz. Bu ders müşahede (gözlem), tetkik (inceleme) ve tefekküre (zihinsel etkinlik) istinat eder (dayanır)." (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)*

ifadeleri ile öğretimde bireyin araştırma becerilerinin desteklendiği etkin bir sürece;

> *"Talebe haritada gördüğü şekiller hakkında fikrini ifade etmeye ve haritaya bakarak bir memleketi tarif ve tavsif etmeye alıştırılmalıdır." (1926 İlkokul Programı/Coğrafya),*
>
> *"Mektep hayatına ait bazı meselelerin zaman zaman umumi bir suretle müzakere edilmesi de faydalı neticeler verir ve gençleri ileride umumi işlerin müzakeresine alıştırır." (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)*

önerileri ile de bireylerin düşüncelerini ifade etmelerinin sağlandığı etkileşimli ve demokratik bir sınıf ortamına ilişkin çıkarımlarda bulunulabilir. Ayrıca araştırma

kapsamında incelenen derslerin programlarında müze, eski eser, kale, su kemeri gibi tarihi yerlerin ziyaretinin teşvik edilmesi; öğretmenlerin resim, şekil, kartpostal, eşya numuneleri ve gazete gibi araç- gereçleri kullanmaya özendirilmesi hem amaçlanan düşünce becerilerinin kazandırılması için öğretim sürecinin zenginleştirilmesi hem de öğrenciye bu becerilerin gerektirdiği nitelikteki öğrenme yaşantılarının sunulması açısından olumlu bir durumdur. Dahası, araştırma kapsamında incelenen coğrafya dersinin programında;

> *"Mekteplerde harita, atlas vb. araçlar yoksa muallim bunları tedarike çalışmalı ya da memleketin diğer yerlerindeki muallimlerle aralarında mübadeleler yaparak koleksiyonlarının daha zengin ve mütenevvi (çeşitli) olmasına gayret etmelidir." (1926 İlkokul Programı/Coğrafya)*

açıklaması yapılarak öğretmenler de bir taraftan derste kullandıkları araç-gereçleri zenginleştirmeleri ve çeşitlendirmeleri için teşvik edilmekte; bir taraftan hem kendi araçlarını geliştirmeleri hem de meslektaşlarıyla etkileşimde bulunmaları inisiyatifini almaları için yönlendirilmektedirler.

Çoğulcu düşünme becerilerinin gelişimi bakımından oldukça destekleyici hedef, açıklama ve önerilerin yer aldığı böyle bir programın öğretmene öğretim süreçlerinde özgürlük sağlayıcı nitelikte esnek olmasının beklenmesi de gayet doğaldır. Bu beklentiye paralel olarak, araştırma kapsamında incelenen derslerin programlarında esneklik niteliğini sınırlı da olsa nispeten gösteren açıklamalarının bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında incelenen derslerin programlarındaki;

> *"Yeni programları bu mühim hususiyeti de ders mevzularının mahalli şeriata (yerel şartlara) göre tedrisine geniş bir imkan bırakmasında görülür." (1926 İlkokul Programı/Önsöz),*
>
> *"Tedrisatta daima mahalli şeraitin (yerel şartlar), tabii (doğal) ve içtimai (sosyal) muhitin (çevre) nazarı dikkate alınmasına ehemmiyet verilmiştir." (1926 İlkokul Programı/Önsöz),*
>
> *"Coğrafi hadiselerin izahında evvela mahalli (yerel) hadiselerden başlanacak." (1926 İlkokul Programı/Coğrafya),*
>
> *"Türkiye coğrafyasına evvela mektebin bulunduğu yerden başlanacak." (1926 İlkokul Programı/Coğrafya),*

"Tedrisatta mektebin bulunduğu mahalle (bölgeye) pek ziyade ehemmiyet verilecektir. Köylerde köy hayatı, kasaba ve şehirlerde kasaba ve şehir hayatı mevzuu edilecektir." (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

şeklindeki açıklamaları programın uygulandığı bölgeye göre değişiklik gösterebileceğine işaret etmektedir. Bu durum aynı zamanda 1926 İlkokul Programı'nı hazırlayan eğitimcilerin pragmatizmin o dönemdeki programlara yönelik "esneklikten yoksun bir şekilde uygulandıklarına" ilişkin eleştirisini de benimsediklerini göstermektedir. Bu bulgular 1926 İlkokul Programı'nın;

- ✓ Derslerin yerel şartlara göre öğretimine olanak verdiğine,
- ✓ Öğretimde yerel şartların ve sosyal çevrenin göz önünde bulundurulmasını önceliğine,
- ✓ Öğretimde hareket noktasının mümkün olduğunca çocuğunun en yakın çevresinden seçilmesini vurguladığına (Binbaşıoğlu, 2005)

ilişkin çıkarımlarla da uyumludur. Bununla birlikte; bu esneklik sınırlı bir düzeyde kalmıştır. Çünkü öğretmene kendi programlarını geliştirip programları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleme konusunda tam bir yetki verilmesinden ziyade oldukça sınırlı bir inisiyatif olanağı sunulmuştur. Zira 1926 İlkokul Programı'ndaki;

"*Esasa sadık kalmakla beraber mahalli şartlara göre tadili (değişikliği) teklif olunan programlar Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi'ne gönderilir ve ancak vekaletin tasdikinde (onayından) sonra tatbik olunur." (1926 İlkokul Programı)*

uyarısı ile öğretmenlerin her durumda merkezden hazırlanan programların esasına sadık kalmaları gerektiği ve değişiklik ile ilgili inisiyatiflerini yine ancak merkezden aldıkları onaydan sonra kullanabilecekleri belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler öğretimi derslerinin programlarında çoğulculuk bağlamında düşünme becerilerine ilişkin hedef, açıklama ve önerilerin bulunması, bu düşünme becerileriyle uyumlu sayılabilecek yöntemlerin kullanımının teşvik edilmesi ve programın esnekliğine yönelik öğretmene sınırlı da olsa inisiyatif tanınması bu derslerin olumlu yanları olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte o dönemin şartlarında programı uygulayan öğretmenlerin ve eğitimcilerin dile getirdiği sorunlar çoğulculuğun düşünme becerileri boyutuna ilişkin söz konusu olumlu özelliklerin kağıt üzerinde kaldığına

ve sınıfa, yani uygulamaya, yansımadığına dair oldukça güçlü bir izlenim oluşturmaktadır. Bu bağlamda, 1926 İlkokul Programı ile ilgili olarak uygulamada karşılaşılan problemlerin en önemlisi uygulayıcıların, yani öğretmenlerin, "toplu öğretim" başta olmak üzere programın benimsendiği anlayış ve getirdiği yeniliklere aşina olmayışlarıydı. Öğretmenlere 1926 İlkokul Programı'nı tanıtmak ve onları programa hazırlamak için Maarif Vekaleti'nin yürüttüğü eğitim kursları ise bu amacı yerine getirmekten uzaktı (Ünal, Çoştu ve Karataş, 2004). O dönemde kağıt üzerinde oldukça etkileyici görünen programının uygulanmasındaki sorunları ortaya çıkarması açısından öğretmenlerin ve öğretmen gruplarının;

> *"İlkokul için büsbütün yeni bir tarzda program değişikliği oldu. Toplu öğretimin ne demek olduğunu ve nasıl uygulanacağını tamamıyla kavrayamadık. Okul kitapları yazan arkadaşlarımız da yeni öğretimin niteliğini sezemediklerinden dolayı bizim işimizi kolaylaştırmadılar. Sonunda bizim elimizde okuyacak ve faydalanacak okul kitaplarından ayrı bir kitap da yoktur. Onun için malzeme teminine imkan bulamıyoruz." (Cicioğlu, 1982, s.95).*

şeklindeki görüşleri oldukça düşündürücüdür. Öğretmenlerin programı benimsediği yaklaşımı kavrayamamalarının bir sonucu olarak programda yer alan hedeflerin manası da tam olarak anlaşılmamıştı. Tüm bu sorunları artıran bir başka durum ise programın uygulamaya konmasından kısa bir süre sonra Latin Alfabesinin kullanılmaya başlanmasıydı (Fer, 2010). Zira Harf Devrimi ile birlikte eski dilde kullanılan kaynakların değiştirilmesi ve Latin Alfabesi ile yazılmış yeni kaynakların hazırlanması için çalışmaların başlatılmasına rağmen; matbaa sayısının yetersiz olması ve ulaşım güçlükleri gibi nedenlerden dolayı bu kaynaklar yeterli miktarda çoğaltılıp öğretmenlere ve öğrencilere ulaştırılamamıştır (Kabadere, 2010). Bu durumun sınıfa yansıması ise, kaynak eksikliğinden dolayı sadece öğretmenlere verilebilen kitaplarda yer alan bilgilerin öğrencilere dikte ile not aldırılması ve kendisinde de başka kaynak olmadığı için öğrencinin bu notları ezbere yönelmesi şeklinde gerçekleşmiştir (Ünal, Çoştu ve Karataş, 2004). Dolayısıyla teoride öğrencileri özellikle ezberden kurtarıp onların keşif, merak, araştırma, akıl yürütme, değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kullanarak düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen program, sınıfta amacının tam tersi bir durumu ortaya çıkaracak şekilde uygulanmıştır.

Çoğulculuk bağlamında 1926 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "sosyal sorunlara duyarlılık". Cumhuriyet'in

ilanından sonra doğu kültürünün tamamen terk edilerek Türkiye'yi batının gelişmişlik düzeyine taşımak için izlenen politika, insanlığın ulaşmış olduğu en yüksek değerleri temsil ettiği varsayılan batılı düşünce sisteminin ve dolayısıyla kurumların ülkeye transfer edilmesi olmuştur (Çetin, 2000). Bu nedenle padişahlık yerine cumhuriyet, şeriat yerine laiklik, ümmetçilik yerine ulusal milliyetçilik, Mecelle yerine Medeni Kanun gibi değişiklikler ile batının düşünce yapısını yansıtan kültür yüzyıllardan beri Türk halkının yaşam kodlarını belirleyen doğulu zihniyetin yerini almıştır (Kahraman, 2007). Ancak bu noktada sosyolojik açıdan çözümü zor bir problem belirmiştir. Zira batıda insanların bizzat katıldığı yüzyıllar süren mücadeleler ile ortaya çıkan kültürel evrimin kazanımlarının, böyle mücadelelere hiç katılmamış Türk halkına benimsetilmesi ve halkın bu kazanımların anlamını tam olarak içselleştirmesinin sağlanması oldukça zor bir hedefti (Çetin, 2000). Bu durumda ise devreye devletin en güçlü ideoloji aşılama aygıtı olan okul girmiştir.

Yüzyıllar boyunca devletler bireylere görev ve sorumluluklarını bildirme, dolayısıyla vatandaşlık bilinci aşılamada en önemli desteği okullardan almışlardır (Dilek, 2007). Diğer bir ifadeyle, resmi ideoloji resmi eğitim kurumlarında, yani okullarda, devletin eğitimden sorumlu organı tarafından hazırlanmış resmi programlar yoluyla yeni kuşaklara aktarılmıştır. Bu aktarım sürecinde devletin oynadığı kilit rol kaçınılmaz olarak eğitimin, eğitim politikalarının ve eğitim programlarının siyasi bir içeriğe sahip olması sonucunu doğurmuştur (Keskin ve Keskin, 2013). Bu bağlamda, diğer devletler gibi, Türkiye Cumhuriyeti de özellikle 1924-1934 yılları arasında gerçekleştirdiği batılı devrimlere bireyleri hazırlamada ve onların yapılan devrimleri benimsemesini sağlamada eğitim programlarından çok ciddi bir biçimde yararlanmak istemiştir. Kapsamı bakımından sosyal ve kültürel prensiplerin bireylere kazandırılması amacına hizmet eden sosyal bilgiler öğretimini oluşturan dersler Cumhuriyet'in hedeflediği devrimleri halkın kabullenmesini kolaylaştırıcı bir işlev görmüştür (Dilek, 2007). Zira 1926 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin amaçlarına bakıldığında bireye sadece bilgi, iyi alışkanlıklar ve çevreye uyum becerisi kazandırılmasının yeterli görülmediği; toplumun ulusal bütünlüğü ile cumhuriyet ilkelerine sahip çıkmanın öncelendiği kolaylıkla anlaşılmaktadır (Binbaşıoğlu, 2005, s.400). Dolayısıyla, ülkede o dönemdeki yapılan ve yapılması planlanan

devrimler bağlamında, 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun sosyal sorunlara duyarlılık boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 18'de belirtilmiştir.

Tablo 18

1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarından Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Halk idaresinde halkın hak ve vazifeleri ✓ Çocuğu devlet teşkilatı ve hükümet makinesi hakkında esaslı fikirlere ve malumata sahip etmek ✓ TBMM, İntihap (seçim), Mebusluk ✓ Kanun Yapmak ✓ Devletin Merkez ve Taşra Teşkilatı ✓ Reisicumhur ve hükümet ✓ Bütün işleri idare eden dairelerin başlarındaki vekâletlerin (bakanlıkların) ayrıntılı açıklanması ✓ Belediyenin vazifeleri
Demokratik Kültür	✓ Öğrenciyi demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek ✓ Çocuğa etrafında cereyan eden hadiselerin sosyal manalarını fark ettirmek ✓ Çocuklar mektebin umum hayatına iştirak ettirilmelidir
Toplumsal Sorunlar	✓ Köylünün sırtından geçinerek haksız kazanç elde edenler; faizciler, madrabazlar (hileci), muhtekirler (vurguncu) ✓ İşret (alkol bağımlılığı) tehlikesi ✓ İşsiz insanlar/işsizlerin topluma zararları
Çözüm Önerileri	✓ Muhtekirlere (vurguncu) karşı köylülerin işbirliği; köy kooperatifi, sigorta ✓ İşrete (alkol bağımlılığı) karşı mücadele

Tablo 18'e bakıldığında 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında çoğulculuğun sosyal sorunlara duyarlılık boyutu açısından incelenen derslerin iki önemli hedef doğrultusunda yapılandırıldığı göze çarpmaktadır. Bunlar;

- ✓ Cumhuriyet ilkelerine vurgu yapılarak halkı devrimlere hazırlamak,

- ✓ Topluma ve toplumsal sorunlara vurgu yapılarak halkın yekpare bir "millet" özelliği göstermesini sağlamak,

ilk olarak cumhuriyetin getirdiği yeni ilke ve sistemin tanıtılarak halkın devrimlere hazırlanması hedefi doğrultusunda devletin işleyişine, vatandaşların hak ve vazifelerine ilişkin bireylerde farkındalık oluşturma arzusunun çok baskın olduğu görülmektedir. Özellikle tüm bakanlıklar hakkında ayrıntılı bilgiler verilmesi 1924'te hazırlanan programdan farklı olarak gözlemlenen bir yeniliktir. İncelenen derslerin programlarında yer alan;

"Cumhuriyet en iyi idaredir." (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Cumhuriyet halkın idaresidir" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

gibi açıklamalarla bireylere Cumhuriyet'e güven duyulmasının; böylece, Cumhuriyet ilkeleri doğrultusunda yapılan ve yapılacak olan devrimlerin benimsenmesi gerekliliğinin aşılanması söz konusudur. Ancak o dönemin şartları düşünüldüğünde halkın bu bağlamda Cumhuriyet'in getirdiği yeniliklere ilişkin herhangi bir deneyimi veya yaşantısı söz konusu değildi. Diğer bir ifadeyle, halk yüzyıllardır kültürel olarak yaşam tarzlarını belirleyen doğulu ve din eksenli prensipler nedeniyle batılı cumhuriyet değerlerine ve demokratik kültüre yabancıydı (Güven, 2000, s.79). Eğer batılılar gibi batıda asırlar süren büyük mücadele ve aZentelektüel olgunlaşma sürecini ilk elden deneyimleyebilselerdi bu ilkeleri Türk toplumuna benimsetmek daha kolay olabilirdi (Çetin, 2000). Böyle bir süreci Türk halkının batılılar gibi bizzat yaşayarak deneyimlemesi mümkün olmadığına göre; izlenecek strateji, batının gelişmişlik düzeyi ile elde ettiği kazanımların olgunlaşma sürecini kurumsal düzeyde analiz ederek batılı düşünce sisteminin gerektirdiği zihinsel yapıyı eğitim ve eğitim programları yoluyla Türk toplumuna kazandırmak olmuştur (Dilek, 2007). Araştırma kapsamında incelenen derslerde;

"Medeniyet tarihi Yunanlılarla Romalılara bilhassa ehemmiyet verilecektir." (1926 İlkokul Programı/Tarih),

"Laik Cumhuriyet" (1926 İlkokul Programı/Tarih)

gibi konularla batılı medeniyetin kuramsal gelişiminin öğretilmesinin amaçlanması ve;

"Muharebelerin tarihinden ve hükümdarların tercüme-i halinden ziyade medeniyet tarihine önem verilecektir." (1926 İlkokul Programı/Tarih),

"Hilafetin ilgası" (1926 İlkokul Programı/Tarih),

"Eski istibdat devri" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Dini esaslara dayanan eski saltanat hükümeti ve halifenin hainliği" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

şeklindeki açıklamalarla da Osmanlı tarihini sadece medeniyet tarihi ile ilişkilendirip doğu kültürünü temsil eden kurum ve uygulamalarının zararlarının vurgulanması bu çıkarımı destekleyen unsurlardır. Ayrıca 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan tarih dersinde önceki tarih programlarından farklı olarak;

- ✓ İslam tarihine neredeyse hiç yer verilmemesi (Çapa, 2005),
- ✓ Türk tarihinin İslamiyet öncesini de kapsayacak şekilde bir bütünlük içinde ele alınması (Bilgili, 2015, s.215),
- ✓ Osmanlı tarihinin de hanedana övgü olmaktan çıkarılması (Cicioğlu, 1982),

batılı düşünce yapısının kazandırılmasının önündeki engellerden biri olan doğu kültürü odaklı tarih anlayışının da tamamen terk edildiğine işaret etmektedir.

1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında çoğulcuğun sosyal sorunlara duyarlılık boyutu açısından incelenen derslerin yapılandırılmasında göz önünde bulundurulan ikinci temel hedef ise topluma ve toplumsal sorunlara vurgu yapılarak halkın yekpare bir millet özelliği göstermesini sağlamaktır. Bu bağlamda Tablo 18'e göre, öğrencilere olayların sosyal manalarını fark ettirme ve onları okulun sosyal hayatına katılmaya teşvik etme gibi hedeflerin araştırma kapsamında incelenen derslerin hedefleri arasında yer alması demokratik bir atmosferin oluşturulması, dolayısıyla çoğulculuk açısından olumludur. Ayrıca faizciler, madrabazlar (hile yapan), muhtekirler (vurguncu) gibi haksız kazanç elde edenlere değinilmesi, işsizlik ile işsizliğin toplumsal zararlarından bahsedilmesi ve alkol bağımlılığı tehlikesine dikkat çekilmesi de programların bireylerde toplumsal sorunlara ilişkin farkındalık oluşturma isteği taşıdığını göstermesi bakımından pozitif bir durumdur.

Toplumsal sorunlara yapılan vurgu o dönemde ulaşılmaya çalışılan ulusal bir devletin gerektirdiği sosyal bütünlüğü sergileyecek milli şuura sahip bir toplum

yaratma amacına da hizmet etmektedir. Araştırma kapsamında incelenen programlarda yer alan;

> *"Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malumat verip onlarda milli şuuru uyandırmak" (1926 İlkokul Programı/Tarih),*
>
> *"Türk'ün, iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında çocukta itimat ve iman oluşturmak" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),*
>
> *"Türk soy ve gayreti ile meydana gelen müesseseler" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)*

şeklindeki hedef ve açıklamalar Türk milliyetçiliğine dayalı yeni bir toplum yaratma çabalarını destekleyen öğelerdir. Ancak bu noktada, bireye verdiği önemle bilinen ve o dönemde programı geliştiren eğitimcilerin benimsedikleri pragmatist yaklaşım ile programın batılı düşünce sistemini ve toplumsal şuuru kazandırma hedefi doğrultusunda oluşan idealist beklentiler arasında ilginç bir çelişki ortaya çıkmıştır. Pragmatist yaklaşımla idealist amaçların kazandırılmaya çalışılması ikileminin izi toplumun oluşumuna ilişkin Rousseau ve Durkheim'in görüşleriyle şekillenen iki farklı kuramın arka planında sürülebilir. Söz konusu kuramlara biraz daha ayrıntılı bir bakış 1926 İlkokul Programı'nın geliştirilmesinde ve uygulanmasında ortaya çıkan bu ikilemin anlaşılması adına daha yararlı olacaktır.

Temelini, "sosyal sözleşme" olgusuyla bilinen Fransız düşünür Rousseau'nun öğretilerinden alan görüşe göre toplum kendine özgü bireylerin bir araya gelmesi ile oluşur (Üstel, 2011). Bu görüş bireylerin sürekli gelişen potansiyellerinin olabildiğince az engellenmesi gerektiğini, toplumun ise bireylerin ihtiyaçlarını karşılamakla ve onlara en iyi yönlerini geliştirmeleri için fırsat tanımakla yükümlü olduğunu savunmaktadır (Hesapçıoğlu, 2009). Bireyi önceleyen bu görüş çoğulculuğu, bireyin ve toplumun özgürlüğünün şartı olarak kabul ettiği için sosyal ve siyasal yapının merkeziyetçi değil, çoğulcu olması gerektiğini iddia etmektedir (Çapa, 2005). Bu bakış açısı okul da dahil tüm sosyal ve siyasal kurumların bireylerin yararı için var olduğunu belirtmektedir (Hesapçıoğlu, 2009).

Temelini, "kolektif şuur" ya da "toplumsal vicdan" kavramları ile bilinen Fransız sosyolog Durkheim'ın savlarından alan görüşe göre ise, toplumun yapısı hiyerarşiktir; dolayısıyla, bireyler arası değişkenlik çok fazla teşvik edilmemelidir (Binbaşıoğlu, 2005, s.228). Her yurttaşın topluluğun amacına katkıda bulunması için kendisine yüklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir

(Hesapçıoğlu, 2009). Bu durumda okulun işlevi ise bireyleri toplumun kurallarına uydurmaktır (Dilek, 2007). Cumhuriyet'in kuruluş aşamasındaki entelektüel birikime önemli ölçüde katkı sağlayan isimlerden olan Ziya Gökalp'in eğitimi, genç kuşaklara toplum değerlerini ya da "milli vicdanı" dışsal bir etki ile kazandırma süreci olarak tanımlaması Durkheim'ın görüşlerini hatırlatmaktadır (Binbaşıoğlu, 2005, s.228). Bu bağlamda, 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında incelenen derslerde pragmatizmin etkileri görülse de hem;

"Bazı işlerin müştereken yapılması" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Bazı eşyaların müştereken imal edilmesi" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Müşterek maksat" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Müşterek ihtiyaç" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Müşterek faaliyet" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Müşterek mallar" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Müşterek çalışma" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

gibi bireylerin topluluğa katkı yapmasının gerekliliğini ima eden ifadelerle hem de;

"Ferdin hürriyeti mensubu olduğu milletin hürriyetine bağlıdır." (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

şeklindeki açıklamayla toplumun öncelendiğine, dolayısıyla Durkheim'ın görüşleri ekseninde bir toplumun inşası hedeflendiğine ilişkin bir çıkarımda bulunulabilir. Ayrıca programda bireylerden yerine getirmeleri beklenilen;

"Vatanın muhafazası ve müdafaası" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

"Askerlik/askerliğe hazırlık" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

gibi ödev ve sorumluluklar da Durkheim'ın her yurttaşın topluluğun amacına katkıda bulunması gerektiğini savunan görüşüyle uyumludur. Özet olarak, 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında çoğulculuğun sosyal sorunlara duyarlılık boyutu açısından eleştirel bir yaklaşımla incelenen derslerde;

- ✓ Cumhuriyet'in temel ilkelerinin ve bu ilkelerin arkasındaki düşünce ve değer sisteminin öğretilmesinin,
- ✓ Batılı kültür biriminin aktarılmasının,
- ✓ Batılı düşünce sisteminin esasının kavratılmasının,

- ✓ Milli kültür mirasının "milli şuur" oluşturacak şekilde benimsetilmesinin hedeflendiği sonucuna ulaşılabilir.

Genel olarak değer kazandırma ve kültür mirasını aktarma biçiminde yapılandırılan programların idealist bir eğitim gerektirdiği açıktır. Programın pragmatist yaklaşımla hazırlanıp idealist beklentilere sahip olması (Çetin, 2000) pragmatizmin kağıt üzerinde kalmasına neden olmuş; uygulamada ise idealist bir anlayış baskınlık kazanmıştır. Sonuçta öğrencilerin devletin istemediği herhangi bir endoktrinasyona maruz bırakılmasını önlemek hedefiyle yola çıkan cumhuriyetin, eğitimi bizzat devlet eliyle bir endoktrinasyon aracına dönüştürme riski ortaya çıkmıştır.

Çoğulculuk bağlamında 1926 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "çoğulcu değerler". Özellikle yeni kurulan devletlerin bir dizi siyasal öğreti, tarihsel anlatı, örnek şahsiyetler, kutlamalar ve anma törenleri gibi sosyal ritüeller yoluyla toplumu yeni ilke ve kurallar çerçevesinde siyasi ve sosyal olarak dönüştürmeyi gerekli bir strateji olarak benimsedikleri söylenebilir (Çetin, 2003, s.54). Böyle bir durumda gereksinim duyulan sosyokültürel bütünlüğü sağlamak için toplumun düşünce ve değer yargıları adeta bir "eritme potası" içinde kaynaştırılıp yeni devletin ideolojik öğretilerini de içine alacak şekilde halka aktırılır (Apple, 2014). Zaten devletin kendisine "öğretmen" rolünü biçmesi, özellikle kırsal kesimde öğretmene devletin tek temsilcisi olarak bakılması ve adeta kutsanması bu durumun doğal bir sonucudur. Halk ne bilip ne bilmemesi gerektiğini, neyi yapıp neyi yapmayacağını öğrenerek devletin kendisi için çizdiği ideolojik sınırlar içerisinde yaşamayı kabullenir (Çetin, 2003). Bunu öğrenmek zorundadır; zira toplumsal kabul ve sosyal statü kazanmanın yolu bu sınırlar içerisinde kalmaya bağlıdır (Apple, 2014). Böyle bir yapıda, eğitim programları da bireyi öznellikten kurtarıp ona devlet içinde nesnellik kazandırarak onun resmi ideoloji tarafından belirlenen değerleri kabul etmesini ve ideolojik dönüşüm sürecine katılmasını sağlayacak şekilde tasarlanır (Pinar, 2004). Bu nedenle özellikle 1924-1934 yılları arasında dinin eğitim üzerindeki son verecek laiklik temelli devrimlerin yardımlarıyla Türkiye Cumhuriyeti de ulusal bir milliyetçilik anlayışı etrafında yekpare bir toplum yaratmak için eğitim programlarından etkin bir şekilde yararlanmak istemiştir. Çoğulculuk perspektifinden olumlu olarak değerlendirilmese de; bu durum o dönemin şartları

göz önüne alındığında ülkenin yöneticilerinin toplumsal bütünlüğü sağlama hedeflerine hizmet etmesi açısından mantıklı bir strateji olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda, 1926 İlkokul Programı'nda yer alan sosyal bilgiler öğretini kapsamında yer alan derslerin eleştirel analizi sonucunda çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" boyutuna ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

1926 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Bireysel sorumluk	✓ Bireysel sorumluluk ✓ Çocuklarda nezaket tesis edilmelidir. ✓ Çocuklarda doğruluk tesis edilmelidir. ✓ Çocuklarda vazifeşinaslık tesis edilmelidir ✓ Çocuğa içinde yaşadığı toplumda kendisinin oynadığı rol sezdirilmelidir.
Toplumsal Sorumluluk	✓ Himayeyi etfal (Çocuk esirgeme kurumu) ✓ Ortak sorumluluk ✓ Çocuklarda teavün (yardımlaşma) ve tesanüt (dayanışma) hissi uyandırmak ✓ Ayrılık ve topluluk/insanların birbirine bağlılığı ✓ İşbirliği
Toplumsal çeşitliliğin sağlanması	✓ Vatanın muhtelif yerlerinde yaşayan insanlar arasındaki rabıta (bağ) ve muhabbeti (sevgi) artırmak ✓ Çocukta güzel ve iyi şeylere karşı muhabbet tesis edilmelidir.

Tablo 19'a göre, bireylerde nezaket, doğruluk ve sorumluluk sahibi olma eğilimleri ile birlik, beraberlik işbirliği gibi sosyal becerilerinin geliştirilmesinin hedeflenmesi; ayrılık ve topluluk arasındaki farklara dikkat çekerek insanlar arasındaki karşılıklı bağlılığın vurgulanması; dolayısıyla, insanların birbirlerine karşı sevgisinin artırılmasının amaçlanması çoğulculuk açısından önemli bulgulardır. Bununla birlikte; dönemin siyasi ve ideolojik bağlamı göz önüne alındığında bu hedeflerin çoğulcu bir anlayışa katkı sağlamaktan ziyade, yekpare bir millet yaratma stratejisine hizmet ettiği söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen programlarda yer alan;

"Talebede devlet, millet, yurt, milliyet hakkında esaslı bir bilgi husule getirmek" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Coğrafya tedrisinde en esaslı hedef çocuklarda vatan muhabbeti uyandırmaktır." (1926 İlkokul Programı/Coğrafya),

"Çocuğa yurdunu ve milliyetini sevdirmek" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

amaçları ile ulusal ve milli bir kimliğin oluşturulmasının ve;

"Çocukta devlet, millet, aile birliğine dayanan sağlam bir ahlak hissi doğurmak" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

hedefi ile de toplumsal bütünlüğü sağlama stratejisi doğrultusunda ulusal bir ahlak anlayışının kazandırılmasının benimsenmesi yekpare bir millet oluşturma politikasına ilişkin çıkarımı desteklemektedir. Ayrıca incelenen derslerin programlarında;

"Milli şuur" (1926 İlkokul Programı/Tarih),

"Milli tarih" (1926 İlkokul Programı/Tarih),

"Milli Türk Devleti" (1926 İlkokul Programı/Tarih),

"Milli kurtuluş" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Milli intibah (uyanış)" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Milli inkılâp" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Milli bankalar" (1926 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

şeklindeki millilik vurgusu da söz konusu politikanın benimsendiğine ilişkin bulguyu pekiştirir niteliktedir. Ulusal kimliğin oluşturulmasında milli değerlere ve ulusal ahlaka vurgu yapılmasının arka planında, yekpare bir millet oluşturma stratejisine uyumlu olarak, verilen diğer bir mesaj ise bireyin değer kazanma yolunun toplum içerisinde bireyselliğini eritmesine ve kendi varlığını ulusal varlık için feda etmesine bağlı olduğudur (Çetin, 2003, s.218). Dolayısıyla, araştırma kapsamında çoğulculuğun "çoğulcu değerler" boyutuna ilişkin incelenen derslerde;

- ✓ Çoğulcu değerler olarak nitelendirilebilecek bilgi ve becerilere yer verildiği,
- ✓ Söz konusu bilgi ve becerilere yer verilme sebebi olarak ise çoğulcu bir toplumdan ziyade yekpare bir millet yaratma kaygısının öne çıktığı gözlemlenmiştir.

Çoğulculuk Bağlamında 1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi

> *"Eğitim alanında karşılaşılan güçlükler hükümetin sorumluluğunu aşan bir nitelik kazanmıştır. Cumhuriyet Halk Fırkası hükümete bu konuda yeni direktifler vermelidir." (İsmet İnönü, 1934)*
>
> *"Eğer mevcut kuralların hiçbir alternatifi olmadığına inanılsa, hayal gücü ve sıkı çalışmanın hiçbir önemi kalmaz." (Dewey, 1926, s.177)*
>
> *"Devletin halkı eğitilmesi gerektiğini söylemekle kastedilen nedir? Eğitim ne içindir? Elbette halkı sosyal hayata uygun hale getirmek, onları iyi vatandaş yapmak için. Peki, iyi vatandaşın ne olduğunu kim söyleyecek? Devlet, ondan başka bir yargıç yok. Peki, iyi vatandaşların nasıl oluşturulabileceğini kim söyleyecek? Devlet, ondan başka bir yargıç yok? (Herbert Spencer, 1831)*

Çoğulculuk bağlamında 1936 ilkokul programı ve programda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin teorik ve ideolojik arka planı. 1926 İlkokul Programı'ndan sonra yapılan inkılâpların gerektirdiği zorunlu ihtiyaçlar karşısında programlarda yeni değişiklikler yapılması kararlaştırılmıştır (Arslan, 2000). Bu nedenle 1936 yılında yeni bir ilkokul programı yayınlanarak yürürlüğe konmuştur. Cumhuriyet döneminin ilkokula yönelik üçüncü programı olan 1936 İlkokul Programı'nda daha önceki öğretim programlarında olduğu gibi cumhuriyete, inkılaplara ve rejime sadık iyi vatandaşlar yetiştirme amacı muhafaza edilmiştir (Tazebay, 2000). Ama diğer programlardan farklı olarak devrimlerin çok büyük oranda tamamlanması nedeniyle, 1936 İlkokul Programı'nda halkın bu devrimleri kabullenmesi ve benimsemesi yeterli görülmemiş; devrimlere yürekten bağlı hale gelmesi hedefi öncelenmiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Bu bağlamda 1936 İlkokul Programı'nın teorik ve ideolojik olarak şekillenmesinde;

- ✓ Oldukça yoğun bir siyasi etki (Türkoğlu ve Sarı, 2006),
- ✓ Katı sayılabilecek bir milliyetçilik anlayışı (Alp, 2017, s.88),
- ✓ Uygulamada özellikle köy-kent ayrımından kaynaklı olarak kırsal kesimde karşılaşılan güçlükler (Sakaoğlu, 2018), gibi etmenler rol oynamıştır.

1936 İlkokul Programı'ndan önceki programlarda devrimlerin tamamlanmaması nedeniyle rejimin görüşleri tam olarak yansıtılmamıştı (Fer, 2010). Bu nedenle Cumhuriyet Halk Partisi öncülüğünde devrimlerin tamamlanması ile hazırlanan 1936 İlkokul Programı rejimin eğitim anlayışını ve

eğitim programlarından beklentilerini en iyi yansıtan program olarak değerlendirilebilir (Alp, 2017, s.74). Zira Hasan Ali Yücel'in;

> *"Müfredat programları harici görünüş itibariyle okutulacak derslerin bir listesinden ibaret hissini vermekle beraber, hakikatte Terbiye ve Talim Telakkisi'nin yazılı bir ifadesidir. Onlara bakarak devrin kültür anlayışını, gençlerin ve elit zümrenin hangi prensiplere göre yetiştirilmek istendiğini pek kolay görebiliriz. Başka memleketlerin maarif tarihine baktığımızda programlarda yapılacak en ufak bir değişmenin ne mühim mücadele ve münakaşalara mevzuu olduğu derhal göze çarpar." (Yücel, 1994)*

şeklindeki görüşlerinden de anlaşılacağa üzere diğer tüm programlar gibi 1936 İlkokul Programı'ndan da o dönemin siyasi, kültürel ve sosyal olarak eğitim programlarından beklentilerine ilişkin çıkarımlarda bulunulabilir. Bu kapsamda, 1936 İlkokul Programı'na ülkenin iktidar partisi, aslında ülkedeki tek parti, olan Cumhuriyet Halk Partisi'nin eğilimi doğrultusunda önceki programlara oranla oldukça ileri derecede siyasi bir içerik verilmiştir (Sakaoğlu, 2018, s.294). Bu durumun gerekçesi ise partinin 1923'te kurulan Türk Devleti'nin temeli olduğu görüşüne dayandırılmıştır (Türkoğlu ve Sarı, 2006, s.331). Zaten dönemin tek partisi olan CHP parti programındaki amaçlar, 1936 İlkokul Programı'nda da hiç değiştirilmeden aynen benimsenmiştir (Fer, 2010). Ayrıca 1936 İlkokul Programı'nda;

> *"İlkokulun eğitim yolu ile Türk milletinin ortak malı haline getireceği yeni kıymetler rejimin kültür hakkındaki esas düsturlarıdır ki, onlar da Cumhuriyet Halk Partisi programının ulusal eğitim kısmında saptanmıştır." (1936 İlkokul Programı/Hedefler)*

biçimindeki açıklama ile CHP'nin eğitimde saptadığı prensiplere bağlı kalınacağının bildirilmesi, eğitim programının hem bir tür parti programı haline getirildiğine hem de siyasi bir propaganda metnine dönüştürüldüğüne dair çıkarımları desteklemektedir (Alp, 2017, s.74).

1936 İlkokul Programı'nda ilkokul için belirlenmiş özel amaçlar yerine iktidardaki parti olan CHP'nin parti programındaki ulusal eğitim prensiplerine yer verilmesi, yayımlanır yayımlanmaz 1936 İlkokul Programı'nın eleştirilere uğramasına sebep olmuştur (Türkoğlu ve Sarı, 2006). Bu kapsamda özellikle ders içeriklerinin çok kısa tutulduğu, yeterince ayrıntılandırılmadığı ama prensipler ve direktifler kısımlarının parti propagandasını çağrıştıracak şekilde detaylı olarak yazıldığı eleştirileri yapılmıştır (Sakaoğlu, 2018, s.298). Ayrıca okuma-yazma

bilenlerin sayısının hedeflenen düzeyde olmaması, köy ve şehir arasında okul ve öğretmen sayıları bakımından sosyal adalet ve eşitlik ilkelerine uymayacak derecede farklar bulunması gibi eğitimle ilgili diğer problemler de 1936 İlkokul Programı'na yönelik eleştirilerin yoğunlaşması sonucunu doğurmuştur.

Öncelikle Harf Devrimi'nden hemen önce 1927 yılı verilerine göre ülkedeki okuma yazma oranı %10 iken 8 yıl sonra 1935'te ise bu oran %20,4'tü. Diğer bir ifade ile o kadar çaba ve yatırıma rağmen 16 milyonluk nüfusun %80'i hala okur-yazar değildi (Sakaoğlu, 2018, s.294). Dahası nüfusun büyük bir bölümünü oluşturan köylerde durum hiç de iç açıcı değildi. 1935 yılı koşullarına bakıldığında; şehirlerde okul ve inşa masraflarını devletin sorumluluğuna, nüfusu 400'den aşağı olan köylerde ise köylünün sorumluluğuna bırakan Maarif Kanunu'nun etkisi ile köylere okul yapılamamıştır (Başgöz, 2010). Söz konusu kanun köylünün bir okul binası yapmasını emretmekte iken; köylü bu yükü kaldıramamıştır, haliyle bu kanuna uyan köy sayısı da çok ama çok azdı (Sakaoğlu, 2018, s.297). Devletin 1945 yılına kadar temel olarak bütçe yetersizliği nedeniyle kanunu değiştirmediği yani okul yaptırmadığı bu gibi köylerin yanı sıra, 1930'lu yıllarda okula sahip olma ayrıcalığına sahip köylerde ise 3 sınıfın bir arada okuduğu tek dershaneli, tek eğitmenli veya öğretmenli okullar var olsa da beklentileri karşılamaktan çok uzaktı (Cicioğlu, 1982). Bu imkânsızlıkların doğal bir sonucu olarak;

- ✓ Onca yıllık emek ve yatırıma rağmen okuma-yazma bilmeyen hatta imzasını bile atamayan köylüler,
- ✓ Okuma, yazma zevkini kavrayamadıklarından dolayı köylüyü suçlayan öğretmenler,
- ✓ Köylü çocukların okula devamının sağlanamamasından dolayı köylüyle öğretmenler arasında yaşanan sürtüşmeler gibi problemler ortaya çıkmıştır (Sakaoğlu, 2018, s.297).

Okuma-yazma ve okul binası problemlerinin yanı sıra bölgelere göre öğretmen sayısındaki eşitsizlikler de giderilmek bir yana günden güne büyümekteydi (Başgöz, 2010). 1930'lu yıllara ait istatistiklere göre, İstanbul'da ortalama 459 kişiye 1 öğretmen düşerken, Ankara'da 936 kişiye, Sinop'ta 1565 kişiye, Mardin'de ise 3549 kişiye bir öğretmen düşmesi bu duruma verilebilecek çarpıcı örneklerdendir (Sakaoğlu, 2018, s.318). İlkokulda yaşanan tüm bu

problemlerin aşılmaması orta öğretim politikasını da etkilemiş; ortaöğretim kademesinde kısıtlamaya neden olmuştur. Zira devlet ilkokula yeterince yatırım yapamıyorken ortaokul ve liseye bütçe ayırmak bir lüks haline gelmiştir. Bu nedenle, bir üst okulun kapısındaki yığılmaları önleme gerekçe gösterilerek devleti planladığının ya da yapabileceğinin ötesinde eğitim-öğretim yaptırımlarına mecbur olmaktan kurtarmak için özellikle Cumhuriyet'in ilk 15 yılında okullardaki sınavlar çok sıkı tutulmuş ve mezun sayısı kontrol altına alınmıştır (Ergün, 2010; Sakaoğlu, 2018, s.311).

Yoğun siyasi içerik ve uygulamada karşılaşılan güçlüklere ek olarak, 1936 İlkokul Programı'nda etkisi hissedilen diğer bir durum ise katı sayılabilecek bir milliyetçilik anlayışıdır. Gözütok'a (2003) göre, temel felsefesi Cumhuriyet devrimlerini kalıcı hale getirerek yaşatacak bir nesil yetiştirme olan 1936 İlkokul Programı her şeyden önce milli bir nitelik taşımaktadır. Bir önceki dönemde başlayan eğitimin dini unsurlardan arındırılması sürecinin büyük oranda tamamlanması da, programdaki milliyetçi söylemi daha baskın hale getirmiştir (Keskin ve Keskin, 2013). Zaten hedefler, prensipler ve direktifler başlıkları altında milli eğitim politikasının bu kadar ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı ilk program olması, 1936 İlkokul Programı'nın önemli özelliklerindendir (Alp, 2017, s.88). Dahası programda yer alan;

> *"İlkokul milli bir eğitim kurumudur." (1936 İlkokul Programı/Prensipler),*
>
> *"İlkokul çocuklara milli kültürü aşılamak mecburiyetindedir." (1936 İlkokul Programı/Prensipler),*
>
> *"Her öğretmen Türk milletinin yüksek mazisini, medeniyet kurmakta ve dünyanın her tarafına yaymakta Türk milletinin yaptığı büyük hizmetleri anlatarak çocuklarda Türk milletine ve milli olan her şeye karşı besledikleri sevgi ve saygıyı kuvvetlendirecektir." (1936 İlkokul Programı/Hedefler)*

gibi hedef ve prensipler de programın milliyetçi karakterini göstermektedir. 1945'lere kadar eğitim politikasının tek bir partinin denetiminde olduğu gerçeği göz önüne alındığında, yaklaşmakta olan 2. Dünya Savaşı'nın da etkisiyle daha merkeziyetçi ve devlet otoritesinin daha baskın olduğu bir yapıda, 1936 İlkokul Programı'ndaki yoğun siyasi içerik ve milliyetçilik anlayışının sebepleri daha iyi anlaşılabilir (Alp, 2017, s.87; Cicioğlu, 1982, s.57).

Yukarıda açıklanan sosyal, siyasi ve kültürel koşullar altında hazırlanan 1936 İlkokul Programı'nın geliştirilme gerekçesi;

> *"Türk devriminin zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında ilkokul programlarında da yeni değişiklikler yapılması lazım geldi." (1936 İlkokul Programı)*

şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca CHP parti programında;

- ✓ Bilimsizliği gidermek
- ✓ Kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek,
- ✓ Fikri, bedeni ve karakter gelişimine önem vermek,
- ✓ Bilgiyi yurttaşa maddi hayatta başarı elde ettiren bir cihaz haline getirmek,
- ✓ Eğitimi her türlü yabancı fikirden uzak ulusal ve yurtçu hale getirmek,
- ✓ Öğrencilerin girişim kapasitesini kırmadan onları düzen ve disipline alıştırmak,
- ✓ Türk'ün derin tarihini bilen yurttaşlar yetiştirmek,
- ✓ Türk dilini ulusal, tükel (bütün) bir dil haline getirmek,

olarak yer alan 8 düstur 1936 İlkokul Programı'nın hedefleri olarak benimsenmiştir (MEB, 1936). Bu bağlamda, araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler öğretimi derslerinin de yer aldığı 1936 İlkokul Programı haftalık ders dağılımı Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

1936 İlkokul Programı'nda Yer Alan Derslerin Dağılımı

Dersler	Birinci Devre			İkinci Devre	
	I. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	**-**	**-**	**-**	**2**	**2**
Coğrafya	**-**	**-**	**-**	**2**	**2**
Yurt Bilgisi	**-**	**-**	**-**	**2**	**1**
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2

Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap-Hendese	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Tablo 20'ye göre 1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretiminin tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri aracılığıyla gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu kapsamda tarih dersinin amacı genel olarak;

> *"Türk çocuklarına Türk inkılâbının manasını, şümulünü (kapsamını) ve tarihi önemini kavratmak" (1936 İlkokul Programı/Tarih)*

coğrafya dersinin amacı genel olarak;

> *"Çocuklara memleketimizi ve yurttaşları tanıtmak ve sevdirmek." (1936 İlkokul Programı/Coğrafya)*

ve Yurt Bilgisi Dersinin amacı genel olarak

> *"Çocukları Cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakâr yurttaşlar olarak yetiştirmek." (1936 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)*

şeklinde belirlenmiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

Çoğulculuk bağlamında 1936 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". Genel olarak bir ülkenin eğitim sisteminin temelindeki felsefi yaklaşım eğitimin amaçlarını, diğer bir ifade ile yetiştirilmesi planlanan bireylerden beklentiyi yansıtmaktadır (Gülbahar, 2006). Aslında bu beklenti devletin kendi politik anlayışını ve ideolojisini yeni kuşaklara aktarmasından başka bir şey değildir (Kabadere, 2010). Dolayısıyla, ülkedeki eğitim sistemi ile siyasi yapı arasında kaçınılmaz olarak karşılıklı bir etkileşim vardır. Siyasal yapı devamlılığını sağlayacak bireyler yetiştirmek için eğitimi kullanırken, eğitim ise siyasal yapının istediği bireyleri yetiştirerek kendisinden beklenilen hizmeti yerine getirmiş olur. Bu etkileşimin en açık bir şekilde hissedildiği alan ise eğitim programlarıdır (Yapıcı, 2004). Başka bir deyişle, resmi ideoloji bireylerde eğitim programları aracılığıyla

yaşatılır (Kabadere, 2010). Bu bağlamda 1936 İlkokul Programı'nda bireylere rejimin sadık ve fedakâr birer unsuru olarak devrimleri muhafaza ve müdafaa etme görevi verilmiştir. Programda bireyi önceleyen pragmatizm akımının etkisi görülse de bireyin tüm benliğini ortak çıkar uğruna feda etmesi daha baskın bir vurgudur. Dolayısıyla 1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan derslerin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucu çoğulculuğun "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin bulgular Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ Okul çocuklardan her birinin istidat ve kabiliyetlerini ayrı ayrı inkişaf ettirmeye, her birine bilgiler, itiyatları (yatkınlık), maharetler kazandırmaya çalışmalıdır. ✓ Bütün sınıflarda ders mevzuları işlenirken çocuklatın bulundukları inkişaf devreleri, fikri seviyeleri, görgüleri, tecrübe ve muhitleri, alakaları daima göz önünde tutulacaktır. ✓ Çocuklardan her birinin temayülleri ve istidatları başka başka kendini gösterir. Öğretmen her çocuğu ayrı ayrı tahkik ederek hakkında istidat ve temayüllerine uygun tedbirler almak mecburiyetindedir. ✓ Her eğitim ve öğretim kurumunda talebenin girişim kapasitesini kırmamaya özen gösterilecektir. ✓ Çocukları faaliyete sevk için o faaliyete karşı kendileri alakalandırılmalıdır. ✓ Çocukları bir mevzuya bir faaliyete karşı alakalandırmak için onların insiyaklarından (eğilimlerinden) istifade edilmelidir. ✓ Çocuk yeknesak faaliyetten çabuk usanır, işe karşı alakası azalır. Onun için derslerde faaliyetleri çeşitlendirmek lazımdır.
Kültürel ve Yaşam Tarzı Farklılıkları	✓ İnsanların birbiri ile karşılıklı tesirlerini, insan kümelerinin hayat şekillerini ve geçinme tarzlarını tetkik ettirmek ✓ Çocuklara memleketimizi ve yurttaşları tanıtmak ve sevdirmek ✓ Dünya üzerindeki başka memleketleri ve milletleri tanıtmak

	✓ Diğer kıta ve memleketlerle ilgili, memleketlerin başlıca özelliklerini onlarda yaşayan insanların yaşayış tarzlarını, bizimle olan münasebetlerini tanıtmak ✓ Dünyadaki muhtelif insanlar, bunların kıyafetleri, barındıkları yerler tanıtılmalıdır. ✓ Türlü kıtalarda yaşayan insanların hususiyetleri ✓ Her yeni vasıtanın, her yeni muvaffakiyetin (başarının) nasıl uzun asırlar birbirinin ardınca gelen nesillerin elbirliğiyle çalışmalarının bir ürünü olduğunu talebeye gösterecektir.
Demografik Farklılıklar	✓ Avrupa, Asya, Afrika, Okyanusya hakkında bilgi verilecektir.

Tablo 21'e bakıldığında hem Türkiye'de hem de farklı ülkelerde yaşayan insanların özellikleri, yaşam tarzları ve hayat şekillerini tanıtmak öğrencilere bireyler arasındaki farklılıkların değerli olduğuna ilişkin bir mesaj verildiğini göstermektedir. Ayrıca günümüzde kullanılan araç gereçlerin ve bilimsel başarıların farklı medeniyetlerin ortak çabalarıyla ortaya çıkmasına ilişkin bir konunun programda yer alması kültürel miras farkındalığı oluşturabilir. Her iki durum da çoğulculuk açısından incelenen derslerin programlarındaki olumlu öğelerdir. Buna ek olarak öğrencilerin beceri, eğilim, yatkınlık, ilgi, girişimcilik özelliklerine vurgu yapılması ve olabildiğince çok öğrenciye hitap etmesi için etkinliklerin zenginleştirilmesine önem verilmesi çoğulculuğun öğrenmede bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma prensibine de uygundur. İncelenen derslerin programlarında yer alan bu tür açıklamalar Dewey'in;

> *"Her çocuk kendine has bir tabiat/fıtrat ile doğar ama her çocuğa aynı egzersizleri uygularsak bu farklı eğilimleri yok edip saçma bir tek tiplilik ile karşılaşırız. Bu yaptığımız doğanın çocuklara sunduğu asıl hediyeleri öldürmek ve geri getirilemez bir biçimde heba etmektir." (Dewey, 1916, s.121)*

şeklinde ifade ettiği anlayışı ile de uyumludur. Ayrıca bu durumlar programların hazırlanmasında pragmatizm felsefesinden de yararlanıldığını göstermektedir. Zira araştırma kapsamında incelenen 1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerde pragmatik anlayışla uyumlu olarak yer alan;

> *"Okullarda pratik bilgilere ve maharetlere önem verilmelidir. Çocuklara anlayamayacakları ve işlerine yaramayacak nazari (teorik) bilgiler vermekten sakınmalı, onları bulundukları hayatın gerekli kıldığı zaruri ve ameli bilgilerle teçhiz etmelidir." (1936 İlkokul Programı/Prensipler),*

"Eğitim ve öğretimde güdülen asıl bilgiyi yurttaşa maddi hayatta başarı elde ettiren bir cihaz haline getirmektir." (1936 İlkokul Programı/Hedefler)

prensipleriyle işe yarar ve kullanışlı bilgiye;

"Okul çocuğu en geniş ölçüde faaliyete, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir muhit olmalıdır." (1936 İlkokul Programı/Prensipler)

ilkesi ile orijinal ve etkileşimli bir öğrenme ortamına ve

"Çocuklara bir şey hakkında bir fikir verilmek istenildi mi o şey ile çocukları mümkün mertebe geniş ölçüde temas ettirmeli, çocukların o şey hakkında muhtelif yollarda tecrübelerini genişletmelidir." (1936 İlkokul Programı/Prensipler)

önerisi ile de birinci elden deneyime dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte, 1936 İlkokul Programı'nda 1926'da hazırlanan programa oranla çok daha sınırlı bir pragmatizm etkisi görülmektedir. Ayrıca 1926 İlkokul Programı'nda yer alan ve pragmatizmin önemli noktalarından olan bireysel çalışma ve programların esnekliği özellikleri ile dersler arasındaki ilişkileri gösteren "İrtibat Cetvelleri"ni 1936 İlkokul Programı'nda görmek mümkün değildir. Bu nedenle 1936 yılında uygulamaya konulan programın 1926 İlkokul Programı'na göre daha az bireysellik, daha az esneklik ve daha çok merkeziyetçilik yansıttığı söylenebilir. Bu durum, özellikle 2. Dünya Savaşı'nın arifesinde olan Türkiye'nin savaşa karşı verdiği içsel bir öz-korunma tepkisi sebebiyle sadece eğitimde değil her alanda devlet kontrolünün artmasına bağlanabilir (Alp, 2017, s.72). Zaten 1936 İlkokul Programı'nda rejime sadakat ve her türlü fedakârlık hislerine yapılan aşırı vurgu bu çıkarımı pekiştirmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında incelenen derslerde yer alan;

"Öğretmen çocuklara millet için yaşamanın, millet için ölmenin, millete bütün varlığını ve benliğini vermenin çocuğun en büyük düsturu olduğunu telkin etmelidir." (1936 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),

"Öğretmen her çocuğu inkılâp ordusunun sarsılmak bilmez bir neferi olduğunu benliğinde yaşatacak ve bu uğurda canını feda edecek bir karakterde yetiştirmek için tarihten istifade etmelidir." (1936 İlkokul Programı/Tarih)

gibi hedef ve açıklamalar o dönemin şartları açısından eğitim programlarından beklenmesi normal işlevler olarak kabul edilebilir. Buna rağmen bu tür işlevler çoğulculuğun önemli gerekliliklerinden olan bireysellik ve bireysel farklılıklar açısından riskli sonuçlar doğurma tehlikesine sahiptir. Büyük oranda militarist

geleneğe sahip bir toplumda (Esen, 2007), bireylerden tüm varlığını ve benliğini verecek ölçüde bir fedakârlık istenmesi bireysel farklılıkların yok olmasına ve tek tipliğin ortaya çıkmasına sebep olabilir (Çetin, 2003, s.224). Zira kuramsal olarak bakıldığında, her devlet belirli bir ideolojik sürekliliği ifade eder (Apple, 2014). Bu ideolojik sürekliliğin korunması ve devletin ideolojisinin yaşatılabilmesi için ise eğitim programları yoluyla söz konusu ideolojik yapıya sorgulamadan bağlanan bireyler yetiştirilir (Yapıcı, 2006). Bu nedenle, 1936 İlkokul Programı'ndaki resmi ideolojiye sadık bireyler yetiştirme hedefinin (MEB, 1936) arkasında böyle bir akıl yürütme sürecinin olduğu söylenebilir (Çetin, 2003).

Araştırma kapsamında 1936 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerin çoğulculuğun bireysel farklılıklar boyutundan incelenmesi ile programdaki cinsiyet rollerine ilişkin çıkarımlar da yapılmıştır. Bu bağlamda incelenen derslerde "canını feda etme", "millete bütün varlığını ve benliğini verme", "inkılap ordusunun bir neferi olma" ifadeleri ile erkek egemen bir milliyetçilik anlayışının hâkim olduğu izlenimi oluşmuştur. Kadın erkek eşitliğine aykırı bu izlenimi destekleyecek bulgular 1936 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde direkt olarak yer almasa da, aynı programdaki Aile Bilgisi dersinde;

> *"Erkek ve kadının aile ocağındaki vazife ve rolünü iyice kavratmak" (1936 İlkokul Programı),*
>
> *"Yalnız kızlara iğne, örgü, kanaviçe, nakış, kumaş, çamaşır yıkamak, ütü ve kola yapmak, elbiseleri dolaba yerleştirme işleri yaptırılacak; erkekler ise kırık bir masa ve sandalyeyi tamir etme gibi erkeğe düşen ev işleriyle meşgul olacaklardır." (1936 İlkokul Programı)*

gibi öneri ve hedeflere yer verilmesi, müzik dersinin;

> *"İlkokulda kız talebeye iyi yazılmış ninniler öğretmeyi ihmal etmemelidir." (1936 İlkokul Programı)*

amacına sahip olması ve jimnastik dersinin;

> "Kızlar için daha çok ritme ve güzelliğe götüren oyunları, erkekler için mücadele, dikkat ve beceriklilik isteyen oyunları üstün tutmak gereklidir." (1936 İlkokul Programı)

şeklinde bir açıklama içermesi cinsiyet rollerine ilişkin kalıp önyargıların program yoluyla üretildiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Aslında bu tür hedef,

açıklama ve önerilerin 1936 İlkokul Programı'nda yer alması günümüzde bile kadın istihdamı, erkek-kadın ilişkileri gibi sosyal sorunların uzun bir geçmişin ürünü olduğunu göstermesi bakımından önemlidir (Sayılan,2008). Bu durum Esen (2007) tarafından yürütülen araştırmadaki cinsiyetçiliğin milliyetçi ve militarist öğelerle iç içe geçerek kadınlar için anneliğin, erkekler için askerliğin kutsandığına ilişkin bulguyla da uyumludur. Oysa M. Kemal Atatürk 1923 yılında Eskişehir'de yaptığı;

> *"Kadınlarımızı da erkekler gibi aynı öğretim kademesinden geçirmeliyiz." (Baran, 2010)*

şeklindeki konuşmasıyla; 1931 yılında İzmir Kız Öğretmen Okulu'nda dile getirdiği;

> *"Bütün kadınlarımızın vatanın ve milletin yüksek çıkarlarını her suret ve vasıta ile müdafaa ve muhafaza edebilecek kabiliyette yetiştirilmesinin milli terbiyede esas tutulması ve kız çocuklarının buna göre bedeni, fikri ve hissi terbiyeye mazhar edilmesi lazım gelir." (Baran, 2010)*

görüşüyle erkek ve kadın bütün nüfus için eğitimde fırsat eşitliğini hayata geçirmeye çalışmıştır (Baran, 2010). 1936 İlkokul Programı'nda kadın ve erkek eşitliğine uymayan cinsiyetçiliği çağrıştıran hedef ve açıklamaların M. Kemal Atatürk'ün fikirleriyle de uyumlu olmadığı söylenebilir.

Çoğulculuk bağlamında 1936 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "düşünme becerileri". Geri kalmış halkı ilerleterek onları tasarlanan güçlü devletin etkin araçları haline getirme amacının takip edildiği 1930'lu yıllarda, bu dönüşüm projesine katılacak ve destek verecek toplumun oluşturulmasındaki temel koşul aslında bir tür zihniyet devrimiydi (Çetin, 2003, s.224). Zira batı tipi bir toplumda batılı gibi düşünen bireylere ihtiyaç vardı. Bu nedenle modernleşme sürecine aktif olarak katılabilen batılı düşünce yapısına sahip bireylerin yetiştirilmesi, iyi yurttaşlar haline getirilmesi ve ulusal bütünlüğün güçlendirilmesi için eğitim programlarında öğrencilerden kazanmaları beklenen düşünme becerileri söz konusu stratejiye uygun olmalıydı (Üstel, 2011). Ancak bu noktada batı tipi bilimsel düşünme becerilerine sahip, sorgulayan bireyler yetiştirme hedefiyle rejime sadık ve hatta onun için ölebilen yurttaş yetiştirme hedefi arasındaki dengenin çok hassas bir şekilde gözetilmesi gerekmekteydi. Diğer bir ifadeyle, iyi yurttaş olabilmeleri için bir taraftan bireylerin güdülerini, yatkınlıklarını ve bağlılıklarını biçimlendirerek doğalarına sadakat ve fedakârlık aşılamak (Dilek, 2007); bir taraftan da onlardan bilimsel sürecin gerektirdiği

eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerine sahip olmalarını beklemek o dönemin programlarının önündeki en büyük açmazlardan biriydi. Bu bağlamda 1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucu, çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Yaratıcı Düşünme	✓ Okul, çocuğu en geniş ölçüde faaliyete, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir muhit olmalıdır. ✓ Coğrafya dersinde çocukların yalnızca hafızalarına müracaat edilmeyerek onları muhakemeye (akıl yürütme) alıştırmalı, merak ve tecessüsleri (araştırma duygusu) uyandırılmalıdır. ✓ Çocuğu hadiseler arasındaki bağ ve ilgileri bulup çıkarmaya alıştırmak ✓ İlkokul çocuklara fikirlerini ve duygularını muhtelif yollarda ifade etme imkânları vermelidir. İfade denilince yalnızca söz söylemek veya yazı yazmak değil; resim, müzik, dans, oyun gibi faaliyetler de hatıra gelmelidir.
Eleştirel Düşünme	✓ Her derste sırası geldikçe bir meseleyi meydana çıkarmak, meselenin halli için yollar aramak, arada muvafık (uygun) görülenlere yarayacak bilgileri, malzemeyi toplamak, meselenin halline yarayacak delilleri mukayese etmek ve tartmak, sonunda neticeyi çıkarmak, hüküm vermek, en sonunda da çıkarılan neticenin doğru olup olmadığını tahkik etmek için talebeye kılavuzluk etmek gereklidir. **(Problem Çözme/Bilimsel Süreç Aşamaları)** ✓ Gezilerdeki tetkik (inceleme) ve müşahedeler (gözlem) sınıfta birlikte ve muhtelif yollarla işlenerek bir neticeye bağlanmalıdır. ✓ Talebe meseleyi araştırırken, muhtelif kitaplara, gazetelere, mecmualara, ansiklopedilere nasıl müracaat edeceğini, bir kitap evinde istediği kitabı nasıl bulacağını, okuduğu bir kitaptan nasıl not alacağını öğrenmelidir. ✓ Okul talebeyi muhakeme etmeye (akıl yürütme), düşünmeye alıştırmak için hiçbir fırsatı kaçırmamalıdır. ✓ Öğretmen mefhumları (kavram) ve bilgileri talebeye kavratacağı yerde, sadece ezberletmekten sakınmalıdır. ✓ Çocuğun görüş ve düşünüş ufkunu genişletmek ✓ Eğitimin temel taşı bilimsizliği gidermektedir.

Tablo 22 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki derslerin programlarında yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine oldukça önem verildiği çıkarımında bulunulabilir. Bu doğrultuda, okulun yaratmaya sevk edecek bir ortam olması gerektiğinin belirtilmesi, öğrencilerin merak ve araştırma duygularının harekete geçirilmesinin vurgulanması, farklı yöntemleri kullanarak olaylar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasının teşvik edilmesi yaratıcı düşünce gelişimine ilişkin pozitif bakış açısını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca, incelenen derslerde öğretmenden bilimsel sürecin ve problem çözmenin basamaklarını kullanarak öğrenciye kılavuzluk etmesinin beklenmesi de son derece olumludur. Eleştirel düşünme becerisine ilişkin olarak ise öğrencilere özellikle bir konuda doğru bilgi elde etmenin etkili yollarının gösterilmesi gibi bir becerinin incelenen derslerin programlarında yer alması, ezberden ziyade kavrama, akıl yürütme, düşünme gibi zihinsel etkinliklere dikkat çekilmesi 1936 İlkokul Programı'nın artılarındandır. Bu olumlu özelliklerin yanı sıra;

> *"Derslerde faaliyetleri çeşitlendirmeye çalışmalı, çocukları (yeknesak) faaliyetlere sevk etmekten çekinmelidir. Çocuk yeknesak faaliyetten çabuk usanır, işe karşı alakası azalır. Onun için derslerde faaliyetleri çeşitlendirmek lazımdır." (1936 İlkokul Programı/Prensipler)*

ifadeleri ile hem farklı etkinlikler yoluyla öğrencilerin derse karşı ilgilerinin devamının sağlanmasının hem de öğrenme yaşantılarını zenginleştirerek bireyin zihinsel gelişiminin desteklenmesinin söz konusu olduğu söylenebilir. Dahası;

> *"Tarihi yer ve eserleri ziyaret" (1936 İlkokul Programı/Tarih),*
>
> *"Coğrafya dersini pratik olarak vermek için gezilerden yararlanmalı, resimler, tablolar, eşya numuneleri, haritalar kullanılmalıdır." (1936 İlkokul Programı/Coğrafya)*

Açıklamaları ile öğretim yöntemlerinin deneyime dayandırılmasının ve derste öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasının hedeflendiği çıkarımda bulunulabilir. Bunlara ek olarak;

> *"Memleketin başka başka yerlerinde bulunan talebe ve öğretmenler aralarında mektuplaşarak ve mübadeleler yaparak okullardaki koleksiyonlarının zenginleştirilmesine ve tenevvürüne (çeşitlendirilmesine) çalışmalıdır." (1936 İlkokul Programı/Coğrafya)*

önerisi ile de hem öğrenciler arası iletişimin hem de öğretmenler arası işbirliğinin arttırılmasının amaçlandığı sonucuna ulaşılabilir. İncelenen derslerin

programlarında düşünme becerilerine ilişkin yapılan tüm alıntılar ve bu alıntılara dayanılarak elde edilen çıkarımlar çoğulculuk açısından son derece olumlu durumlardır. Bununla birlikte, 1936 İlkokul Programı'na yönelik yapılan eleştiriler ve uygulamada karşılaşılan güçlükler bu olumlu çıkarımların teoride kaldığına dair oldukça kuvvetli bulgular sunmaktadır. Bu kapsamda 1936 İlkokul Programı'na ilişkin olarak;

- ✓ Toplu öğretim anlayışıyla ilgili açıklamanın yeterince detaylandırılmaması,
- ✓ Toplu öğretim kavramının öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmaması,
- ✓ Köy ve kent okullarına eşit muamele yapılmaması,
- ✓ Öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinden ve çalışma koşullarından kaynaklanan problemlerin uygulamada etkinliği azaltması gibi eleştiriler yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 2005; Cicioğlu, 1982; Sakaoğlu, 2018).

1936 İlkokul Programı'nda önceki programlara göre önemli değişiklikler yapılsa da; 1926 İlkokul Programı'nda benimsenen toplu öğretim anlayışı 1936'da yayınlanan programda da korunmuştur (Binbaşıoğlu, 2005, s.452). Bununla birlikte, toplu öğretim anlayışının 1936 İlkokul Programı'nda yer alma biçimi bazı eleştirilere sebep olmuştur. 1936 İlkokul Programı'nın "prensipler" kısmında toplu öğretim;

> *"İlkokulun ilk üç sınıfını teşkil eden birinci dönemde toplu öğretim esasına uyulacaktır. Bu esasa göre bu dönemde bütün dersler hayat bilgisi konuları etrafında verilecektir. İlk döneme devam eden çocuklar çevrelerinde rastladıkları olayların çeşitli bilimlere ait olanları ayrı ayrı sınıflandırarak görüp çözümleyecek bir çağda bulunmadıklarından bu olayları toplu olarak incelerler. İkinci dönemde bilimleri ayrı ayrı görmeye başlarlar." (1936 İlkokul Programı/Prensipler)*

şeklinde açıklanmıştır. Her şeyden önce bu açıklamalar bir öneriden çok direktif niteliği göstermektedir (Binbaşıoğlu, 2005). Ayrıca bu direktiflerde toplu öğretime niçin gerek duyulduğu sadece çocukların etrafındaki olayları toplu olarak incelemelerine dayandırılmıştır (MEB, 1936). Toplu öğretimin arka planındaki çocuğa görelik, derslerin birbirleriyle ilişkisi, hayata uygunluk, pratik bilgi gibi bilgilerin açıklanmaması öğretmenlerin toplu öğretim anlayışının özünü kaçırmalarına sebep olmuştur (Binbaşıoğlu, 2005, s.452). Söz konusu ilke ve prensipler 1926 İlkokul Programı'nda çok daha detaylı ve açık bir şekilde yer

almaktadır (Türkoğlu ve Sarı, 2006). Ayrıca 1936 İlkokul Programı'nda ikinci dönemde (4. ve 5. sınıflar) derslerin ayrı ayrı öğretileceği hükme bağlanırken; 1926 İlkokul Programı'nda ikinci dönemde de (4. ve 5. sınıflar) derslerin mümkün olduğunca toplu öğretime yakın olarak öğretilmesinin önerilmesi 1936 yılında uygulamaya konan programın esnekliğine ilişkin olumsuz izlenimi de pekiştirmektedir (Binbaşıoğlu, 2005, s.452). O dönemin ünlü eğitimcilerinden İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun;

> *"Öğretimin sırrı bilginin toplu olarak verilmesinde değil, öğrencinin yaratıcı bir iş görmesi vesilesiyle verilmesindedir. Önemli olan konuların ilginç olmasıdır." (Baltacıoğlu, 1936; aktaran Binbaşıoğlu, 2005)*

şeklindeki tespiti toplu öğretimin özünü açıklamadaki eksiklerle ilgili 1936 İlkokul Programı'na yönelik yukarıdaki eleştirileri yansıtmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen 1936 İlkokul Programı'na yönelik diğer bir eleştiri de programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin eksiklerdir. Bireylerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini ve rejime sadık vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir programın uygulayıcılarının da bu hedefleri gerçekleştirecek yeterlilikte olmalarını beklemek gayet doğaldır. Ancak o dönemde özellikle köylerde görev yapan öğretmenlerle ilgili olarak (Sakaoğlu, 2018, s.319);

- ✓ Öğretim tekniklerini bilmemek,
- ✓ Düzen ve disiplin sağlamada noksanlık,
- ✓ Öğretim programını anlayamamak hatta bilmemek,
- ✓ Öğretmenlik mesleğine karşı soğukluk,
- ✓ Girişim eksikliği ve cesaret kırıklığı,
- ✓ Kendisinden beklentileri kavrayamamak ve öğrenciyi tanıyamamak,
- ✓ Toplum içinde kendisini ifade edememe/çekingenlik,

gibi problemler öğretmenlerin programdaki düşünme becerilerine ilişkin kendilerinden istenenleri yapacak durumda olmadıklarını göstermesi bakımından son derece manidardır (Hesapçıoğlu, 2010).

Öğretmenlerle ilgili söz konusu problemlerin ortaya çıkmasında rol oynayan en önemli olgu ise köy-kent eşitsizliği, diğer bir ifade ile köy ve kentlerde görev

yapan öğretmenlere ilişkin izlenen bir dizi yanlış politikadır. Zaten o dönemin şartlarında;

- ✓ Köy okullarında neredeyse hiç teneffüs yapılmaması,
- ✓ Köy okullarında haftalık toplam 18 ders saati varken, kentlerdeki okullarda haftalık 26 saat ders işlenmesi,
- ✓ Araç-gereç bakımından köy okullarındaki büyük yetersizlikler,
- ✓ Köylerin ve köy okullarının toplanan vergilerden yeterince yararlandırılmaması,

gibi problemler sosyal adalet ve eşitlik açısından olumsuz bir algı yaratmakta iken (Güler, 2004);

- ✓ Başarısız veya vekil öğretmenlerin tayinlerinin köylere yapılması,
- ✓ Tüm olumsuzluklara rağmen köylerde başarı göstermiş köy öğretmenlerinin kentlerdeki okullara alınması,
- ✓ Haksız ve zamansız olarak yapılan öğretmen nakilleri,
- ✓ Köyde çalışırken hastalığa yakalanan öğretmenin yalnız bırakılıp, kaderine terk edilmesi,

şeklinde listelenebilecek durumlar ise söz konusu algıyı pekiştirmekteydi (Sakaoğlu, 2018, s.319).

O dönemin şartlarında nüfusunun neredeyse%80'i köylerde yaşayan bir toplumda (Ergün, 2010) köylere ilişkin izlenen böyle bir politika sadece programın etkinliğini ve uygulanabilirliğini değil; aynı zamanda toplumsal barışın önemli göstergelerinden olan sosyal adaleti ve eşitliği de olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında incelenen 1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerin hedeflerinde ve içeriğinde bireylerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine ilişkin çoğulcu öğeler bulunsa da temel olarak programın uygulanmasında izlenen yanlış politikalar nedeniyle bu öğelerin hayata geçirilmesinin mümkün olmadığı söylenebilir.

Çoğulculuk bağlamında 1936 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "sosyal sorunlara duyarlılık". İnsanların etkileşiminin olmadığı, herkes için eşit olarak dağıtılan çıkarlar yoluyla mevcut

sosyal davranış, kural ve kurumların yeniden düzenlenmesine olanak tanımayan toplumlarda eğitimin "bireyin gelişim kapasitesini sürdürmek" şeklindeki ifade edilen amacı gerçekleştirilemez. Böyle toplumlarda sosyal ilişkiler de etkili bir şekilde dengelenmediği için eğitimin amacı dışsal dikte ile belirlenebilir. Toplumun kendi yaşantılarından yola çıkılarak belirlenmesi gereken amaçlar başkaları tarafından belirlendiğinde ise eğitim topluma değil, başkalarının amaçlarına hizmet eder (Dewey, 1916, s.105). Bununla birlikte, demokrasinin egemen olduğu ilerlemeci toplumlarda bireylerin yaşantıları şekillendirilirken hâlihazırdaki kurallara uyulması ve bu kuralların hiç değiştirilmeden sürekli olarak yeniden üretilmesi beklenemez. Tam aksine, bireyin geleceğini ve böylece toplumun geleceğini daha iyi hale getirecek sosyal davranış, kural, kurum ve yaşantıların yeni biçimlerde yapılandırılması istenir (Dewey, 1916, s.84). Ancak bu noktada, özellikle milliyetçi öğeler etrafında kurulmuş ulus devletlerde eğitimin amacına ilişkin bir ikilem belirmektedir. Bu ikilem, Dewey'e göre, milliyetçi hedeflerle daha geniş anlamda sosyal amaçlar arasındaki çatışmadan kaynaklanmaktadır. Zira demokratik toplumlarda eğitimin insani refah ve bireyin gelişimine ilişkin amacı milliyetçi fikirlerle belirlendiğinde sosyal amaçlarının kapsamı da daraltılmış ve daha kısıtlı hale getirilmiş olur (Dewey, 1916, s.102). Bu bağlamda 1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki dersler çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutundan eleştirel bir bakış açısıyla incelendiğinde;

- ✓ Rejim için sadık,
- ✓ Vatan için fedakâr,
- ✓ Milletin varlığı için kendi varlığından vazgeçebilen bireylerin oluşturduğu bir toplumun öngörüldüğü söylenebilir.

Dolayısıyla incelenen derslerde sosyal sorunlara duyarlılık açısından yer alan öğelerin söz konusu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi amacına hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Tablo 23'te araştırma kapsamında "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutundan incelenen derslerin programlarında çoğulculuğa ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 23

1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Talebeye vazife ve hak mevhumlarını (kavramlarını) kavratmak ✓ Türk vatandaşlarının vazife ve haklarını ve bu vazifelerle hakların önemini kendilerine telkin etmek ✓ Millet ve yurt işlerine karşı talebede son derece alaka uyandırmak ✓ Türkiye'de devlet teşkilatını çocuklara anlatmak ✓ Seçimler ✓ TBMM/Kamutay ✓ İdari Teşkilat
Demokratik Kültür	✓ İlkokul bir topluluk, cemiyet örneğidir. ✓ Her talebe içtimai işlere karşı büyük bir alaka ve ilgi göstermeyi ülkü edinmiş olarak yetişmelidir. ✓ Talebe içtimai hayat ile sıkı sıkıya temas ettirilmelidir.

Tablo 23 incelendiğinde, öğrencilerde hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin farkındalık oluşturulması; öğrencilerin toplumsal konularla ilgilenmeye teşvik edilmesi; seçim, meclis ve devletin işleyişiyle ilgili konularda bilgilendirilmeleri çoğulculuk açısından olumlu durumlar olarak belirtilebilir. Ayrıca okulun hayatın kendisi olduğu, bu nedenle, sosyal hayat ile öğrenci arasındaki etkileşimin artmasının gerekliliğine dikkat çekilmesi de çoğulculuk kapsamında değerlendirilebilir. Çoğulculuğu çağrıştıran söz konusu durumların yanı sıra, araştırma kapsamında incelenen derslerin programlarında rejime sadık, vatana fedakârlıkla bağlı ve milletin çıkarlarını bireysel çıkarlardan önde tutan vatandaş yetiştirme politikasının da yer aldığı belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Zira incelenen derslerin programlarında yer alan;

> *"Çocukları cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakâr birer yurttaş olarak yetiştirmek" (1936 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),*
>
> *"Her öğretmen cumhuriyet rejiminin bizim için bir zaruret olduğunu çocuklarda sarsılmaz bir iman haline getirmeyi iş edinmelidir." (1936 İlkokul Programı/Hedefler)*
>
> *"Hak hâkimiyetine dayanan cumhuriyet rejiminin Türkiye'nin mazisine, haline ve istikbaline ve Türk milletinin ruhuna uyan en iyi rejim olduğu talebede temelli bir kanaat halinde yaşamalıdır." (1936 İlkokul Programı/Hedefler)*

hedefleriyle okullardan Cumhuriyet'e iman derecesinde bağlı vatandaşların yetiştirilmesinin beklendiği belirtilmiştir. Ayrıca;

"Her talebede icap ederse Türk ulusu ve Türk yurdu için seve canını feda edecek bir ruhta yetiştirilecektir." (1936 İlkokul Programı/Hedefler),

"Öğretmen talebeye her Türk vatandaşının milli vazifeler uğrunda en yüksek fedakârlığı yapmasının ve icap ederse canını da feda etmesinin tabii (doğal) olduğunu telkin edecektir." (1936 İlkokul Programı/Prensipler),

"Çocukları Türk milletinin ülkülerini tahakkuk ettirmek için her türlü fedakârlığı göze alacak bir karakterde yetiştirmek" (1936 İlkokul Programı/Tarih),

"…… hiçbir fedakarlıktan çekinmemek….." (1936 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

şeklindeki açıklamalar ile fedakârlığın, cumhuriyet rejiminin yetiştirilmesi öngörülen bireylerde olmasını istediği en önemli özelliklerden birisi olarak görüldüğü mesajı verilmektedir. Sadakat ve fedakârlığın yanı sıra ve bu eğilimlerle tutarlı olarak incelenen derslerin programlarında,

"Her talebe Türk ulusunun ve Türk yurdunun menfaatini her menfaatin üstünde tutacak bir ruhta yetiştirilecektir." (1936 İlkokul Programı/Hedefler),

"Millet ve yurt menfaatini her menfaatin üstünde tutmayı ülkü haline getirmek" (1936 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi)

olarak ifade edilen amaçlara yer verilmesi ise, bireysel çıkarlardan ziyade her zaman toplumun çıkarlarını önceleyen vatandaşların oluşturduğu bir toplum hayal edildiğine ilişkin çıkarımları desteklemektedir. Bu noktada Dewey'in ilerlemeci toplumlarda eğitimin amaçlarıyla ilgili görüşlerinden esinlenerek bu konudaki tartışmanın entelektüel açıdan zenginleştirilmesi adına şu soruyu sormak yararlı olacaktır: *"Eğitimin bireyin gelişimine ilişkin öngördüğü hedefler toplumun çıkarlarıyla uyuşmaz ise ne olacak?".* Bu soruya verilebilecek cevapların, soruyu yanıtlayanların bakış açısına göre değişmesi oldukça doğaldır. Ancak yukarıda verilen alıntılardan da anlaşılacağı üzere 1936 İlkokul Programı'nı hazırlayanların toplumun çıkarlarıyla uyumlu olmayan bireysel gelişime yönelik hedefleri benimsemedikleri çıkarımında bulunulabilir. Bu bağlamda, 1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerin çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutundan incelenmesi, eğitim programlarının devletin istediği toplumu yaratmaya ilişkin işlevlerine dikkat çekmeyi gerektirmektedir. Zira ulus devletlerde kamu eğitimi yoluyla aşılanan genel ideolojik fikirler (Erdoğan, 2006, s.287);

- ✓ Devletsizlik bir felaket ve toplumsal varoluş devletle mümkün olduğu için, vatandaşların her zaman devleti yaşatmayı öncelemesinin gerekliliği,
- ✓ Devlet her zaman toplumun iyiliğini gözettiği için vatandaşların koşulsuz, şartsız devlete güvenmelerinin gerektiği,
- ✓ En iyi devletin "bizim devletimiz" olduğu,
- ✓ En değerli erdemin devlete itaat ve sadakat olduğu,
- ✓ Devlet için ölmenin gerekliliği,
- ✓ Bireylerin ancak vatandaş statüsüne yükseldikleri zaman mükemmelleştikleri,
- ✓ Kamu yararına çalışmanın hatta adanmanın bireysellikten daha üstün bir erdem olduğu,
- ✓ Başarısızlığın devletin okulundan değil bireylerin uyumsuzluğundan kaynaklandığı,
- ✓ Toplumsal birlik ve bütünlüğü sağlamanın devlet okulundaki eğitimle mümkün olduğu, şeklinde sıralanabilir (Erdoğan, 2006, s.287).

Bu listedeki fikirlerin yansımalarını 1936 İlkokul Programı'nda araştırma kapsamında incelenen derslerde büyük oranda görmek mümkündür.

Çoğulculuk bağlamında 1936 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "çoğulcu değerler". Türk devrimi belirli bir toplumsal ve ekonomik sınıfın ürünü olmayıp; yönetici sınıfın içindeki kararlı bir grubun düzenli ve tutarlı çabaları sonucunda gerçekleşmiştir (Üstel, 2011). Devrimleri batılı tipi bir toplum yaratmaya yönelten Atatürk, bunu elindeki siyasi gücü yani devletin gücünü kullanarak yapmıştır (Çetin, 2003). O günün şartlarında toplumsal ve ekonomik yapının desteği olmadan altı yüz yıllık bir toplumu değiştirme hedefi hem Atatürk'ün vizyonunun genişliğini hem de yapılan işin büyüklüğünü göstermesi bakımından önemlidir (Kongar, 1979; aktaran Güven, 2000, s.75). Bu bağlamda 1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki dersler çoğulcu değerler boyutundan eleştirel bir bakış açısıyla incelendiğinde söz konusu derslerin Atatürk ilke ve inkılâpları ile ortak ve milli değerler etrafında yapılandırıldığı söylenebilir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

1936 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Bireysel Sorumluluk	✓ Çocuklarda beliren hodgamlık (bencillik) gibi insiyakları (eğilimleri) mümkün mertebe köreltmeye çalışmak ✓ Çocuklarda başkaları ile alakalanma ve başkalarını düşünme insiyaklarına inkişaf vermek (ortaya çıkarmak) lazımdır.
Toplumsal Sorumluluk	✓ Milli tesanütün (dayanışma) manasını ve önemini kavratmak ✓ Çocuklardan her biri daima bir cemiyetin bir uzvu olarak göz önüne alınmalı, onların içtimai (sosyal) kabiliyetlerini inkişaf ettirmeye, onları müşterek bir gaye için el birliği ile çalışmaya alıştırmalıdır.
Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ Her öğretmen Türk ulusunun halkçı bir millet olduğunu, sınıf farkı tanımadığını belirtecektir. ✓ İlkokul çocuklara iyi ve kötüyü birbirinden ayırt edecek sağlam düsturlar telkin etmelidir. ✓ İlkokul çocuklarda güzel şeylere karşı bir sevgi ve bağlılık uyandırmalıdır.

Tablo 24'e göre, araştırma kapsamında incelenen derslerin programlarında yer alan, çocuklardaki bencillik hissinin ortadan kaldırılarak başka bireylerle birlikte bir yaşama teşvik etmek; yardımlaşma, dayanışma gibi duyguların gelişimini destekleyerek sosyal becerilerin önemini vurgulamak gibi hedef ve açıklamalar çoğulcu değerler açısından olumlu olarak nitelendirilebilecek bulgulardır. Bununla birlikte, bu değerlerin milliyetçi öğelerle iç içe geçtiği, dolayısıyla çoğulcu bir anlayıştan ziyade milliyetçilik odaklı bir değer eğitiminin benimsendiği sonucuna ulaşılabilir. Zira incelenen derslerin programlarında yer alan;

> *"Talebeye yurda, ulusa karşı sevgi, saygı, bağlılık ve hizmet aşkı aşılamak" (1936 İlkokul Programı/Prensipler),*
>
> *"Millet mefhumunu (kavramını) ve Türk milletinin karakterini, ululuğunu ve kudretini çocuklara kavratmak" (1936 İlkokul Programı/Yurt Bilgisi),*
>
> *"Türk milletini sevdirmek ….." (1936 İlkokul Programı/Tarih),*
>
> *"Öğretmen talebede kendi milletini her sahada başka milletlerden üstün görmek aşkı uyandıracaktır." (1936 İlkokul Programı/Tarih)*

gibi hedef ve açıklamalar duyuşsal becerilerin öğrencilere kazandırılmasında milliyetçilikten yoğun bir şekilde yararlanıldığını göstermektedir. Ayrıca, duyuşsal

değerlerin milliyetçi öğelerle kaynaştırılarak öğretilmesinin benimsenmesi stratejisinde biraz daha ileriye gidilmiş ve;

> *"Öğretmen, Türk ırkının dünyanın her tarafında nasıl muhtelif adlar alarak kültürlerini yaydıklarını, tarihte Sümer, Eti gibi adlarla anılan milletlerin nasıl Türk ırkından olduklarını talebesine gösterecektir." (1936 İlkokul Programı/Tarih),*
>
> *"Öğretmen talebeye, en eski zamandan beri Türk ulusunun başka milletlerden üstün yaşadığını anlatacaktır." (1936 İlkokul Programı/Prensipler)*

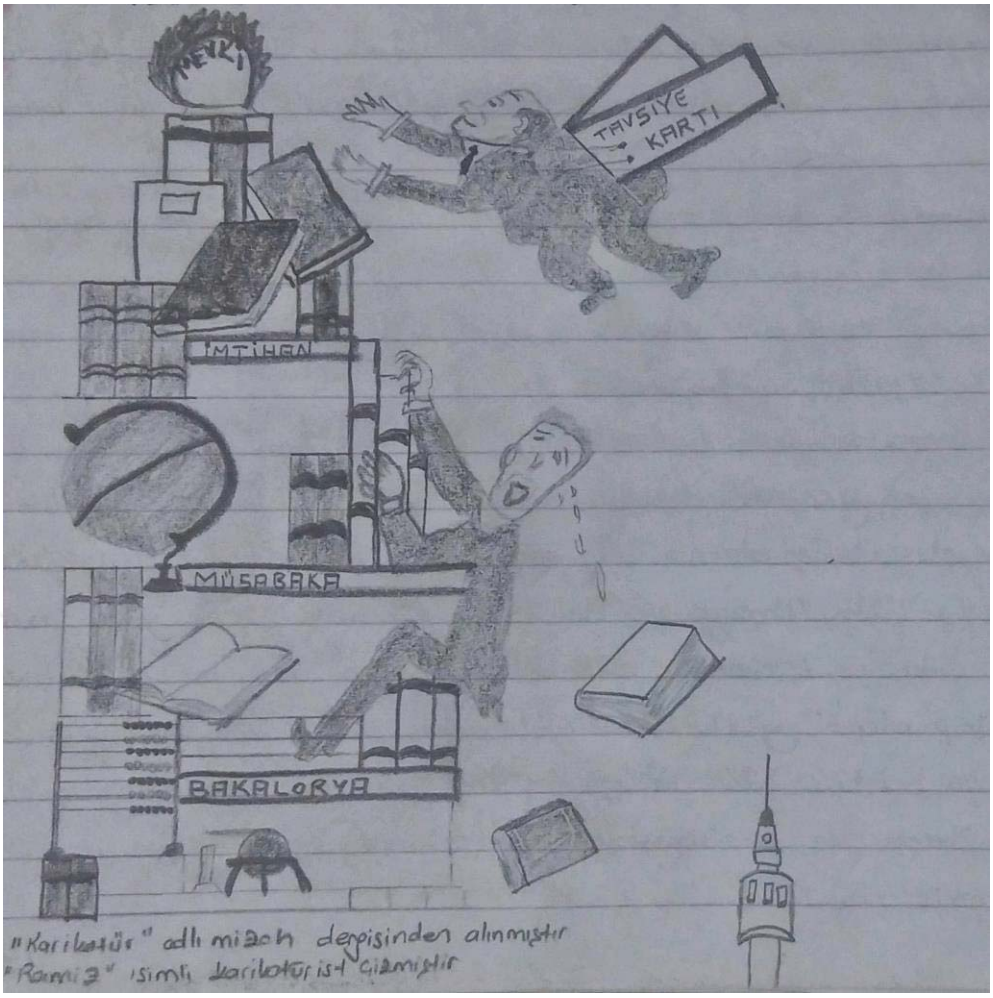
şeklindeki bilimsel olarak tam ispatlanmamış varsayımlardan da yararlanılmıştır. O dönemde uygulanan ilkokul programında olmasa bile 1936 Lise Programı'nda yer alan "Türk ırkı Antropolojisi" gibi konular aracılığıyla da söz konusu strateji desteklenmiştir (Kabadere, 2010). Bayrı (2008) kimlik siyaseti sorunu üzerine temellendirdiği çalışmasında benzer bir tespitte bulunmuş; 1930'lu yıllarda Türk olmak için gerekli ve yeterli koşulun Türk dilini, kültürünü ve ülküsünü benimsemek olduğunu belirtmiştir. Üstel (2011) ise 1936 İlkokul Programı'nda ilkokulun milli yurttaş tipinin üretim merkezi olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Ayrıca programda milliyetçi öğelere yoğun bir şekilde vurgu yapılırken Türklük de İslamiyet'ten ayrıştırılmaya çalışılmıştır (Keskin ve Keskin, 2013). 1936 İlkokul Programı'ndaki tarih dersinin İslamiyet öncesi Türk tarihi odaklı planlanması ve aynı dersin programında;

> *"İmparatorluk devrinde hükümdarların ve devleti idare edenlerin beceriksizliklerini, hıyanetlerini, hükümdarların düşmanla nasıl bir olduklarını anlatacaktır." (1936 İlkokul Programı/Tarih),*
>
> *"Birkaç asırdır imparatorluğun ihmali yüzünden memleketimizin nasıl geri kaldığını talebeye kavratacak." (1936 İlkokul Programı/Tarih),*
>
> *"İnkılâpların her birinin zaruriyetini imparatorluk rejimindeki vaziyetlerle mukayese ederek anlatacaktır." (1936 İlkokul Programı/Tarih)*

hedeflerine yer verilmesi milliyetçilik temelli bir değer eğitimi stratejisinin etkili olmasını sağlamak için izlenen yöntemlerden biri olarak değerlendirilebilir. Böyle bir stratejinin izlenmesinde hem ulus devlet olmanın bir gereği olarak milliyetçiliği ortak payda haline getirme ihtiyacı hem de özellikle Almanya ve İtalya başta olmak üzere yaklaşmakta olan 2. Dünya Savaşı'nın etkisiyle Avrupa'da giderek yükselen aşırı milliyetçi hareketlerin ülkeye yansıması sebep olarak gösterilebilir (Kabadere, 2010). Tüm bu durumlara ek olarak, Güler'in (2004) 1923-1938 arasını eğitim

politikası açısından millileştirme dönemi olarak adlandırılması da araştırma kapsamında incelenen derslere ilişkin yukarıdaki çıkarımları destekler niteliktedir.

Tablo 24'e bakıldığında dikkat çeken bir diğer nokta ise çocuklara iyi ve kötüyü ayırt etme, onlarda güzel şeylere karşı sevgi ve bağlılık oluşturma eğilimi kazandırmaya yönelik ahlaki ve estetik hedeflerdir. Ayrıca 1926 İlkokul Programı'ndan farklı olarak 1936'daki programa ilk kez giren halkçılık ilkesinin sınıf farkı tanımadan her vatandaşın eşit olduğu; her vatandaşın isteği, ilgisi ve yeteneği doğrultusunda bir işte çalışma hakkı olduğu (MEB, 1936) şeklinde açıklanması dikkate değer bir ayrıntıdır. Zira bu durum çoğulculuğun önemli varsayımlarından olan toplumsal adalet, eşitlik ve herkese imkân ve fırsat tanınmasının hedeflendiğini göstermesi açısından son derece olumludur. Dahası, böyle bir hedefin programda yer alması ayrımcılık ve adam kayırmacılığa karşı olumsuz bir algının yaratılmasının amaçlandığına da işaret etmektedir. Bu durum bireyleri cumhuriyet döneminin getirmiş olduğu yenilikleri benimseyip hak ve vazifelerini bilen ve arayan yurttaşlar olmaya da teşvik etmiştir (Keskin ve Keskin, 2013). Ancak bir süre sonra çağdaş eğitime ulaşmanın heyecanı geçip toplumda eğitim ve bilgi birikimi arayışı yerine devlet memuru olma kaygısı ağır basınca devlet katında da adam kayırmalar başlamış ve eğitim sistemine yönelik eleştiriler yoğunlaşmıştır (Sakaoğlu, 2018, s.314). Bir taraftan devletten sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri gereği bireylere eğitimde fırsat ve imkânları eşit olarak dağıtması beklenirken diğer taraftan bu tür ayrımcılıklara ve adam kayırmalara şahit olunması eğitimin ideallerinin toplumsal gerçekle uyuşmadığını göstermektedir. Şekil 2'de verilen 1930'ların sonlarına ait meşhur bir karikatür bu tutarsızlığı somutlaştırmaktadır.



Şekil 2. Karikatür.

Çoğulculuk Bağlamında 1948 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi

> *"Demokrasi bir yönetim şeklinden fazlasıdır. Bir ortak yaşam ve iletişim deneyimidir." (Dewey, 1916, s.91).*
>
> *"Eğitimsel demokrasinin amacı ve süreçleri toplumdaki genel demokratikleşme kültürü ile sıkı sıkıya bağlıdır." (Apple, 2012, s.197).*
>
> *"Kanaatimizce biri diğerinden bağımsız olarak ayrı ayrı halledilebilecek eğitim sorunları yoktur. Belki memleketin siyasi ve iktisadi sistem ve vaziyetine bağlı olarak hep birden halledilmesi gereken tek bir eğitim meselesi vardır." (Antel, 1939; aktaran Öztürk, 2010).*

Çoğulculuk bağlamında 1948 ilkokul programı ve programda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin teorik ve ideolojik arka planı. İlkokul/İlköğretim eğitimi çerçevesinde Cumhuriyet Dönemi'nin dördüncü programı 1948 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). 1936 İlkokul

Programı'ndan sonra Türkiye'de ve dünyada değişen koşullar 1948 İlkokul Programı'na yansımıştır. Ülke içinde ulu önder M. Kemal Atatürk'ün ölümü sonrasındaki siyasi değişiklikler, bu siyasi değişikliklerin toplumsal hayatı da içine alacak şekilde farklı beklentileri ortaya çıkarması; uluslararası anlamda ise 2. Dünya Savaşı, bu savaşın Türkiye'ye özellikle ekonomik olarak yaşattığı sıkıntılar ve bu sıkıntılara bağlı olarak ortaya çıkan yoksulluk nedeniyle siyasi idareye karşı giderek büyüyen memnuniyetsizlik gibi faktörler, 1948 İlkokul Programı'nı etkileyen olayların ideolojik arka planını oluşturmaktadır. Ayrıca 1948 İlkokul Programı'na kadar hazırlanan ilkokul programlarında kavram olarak neredeyse hiç yer almayan "demokrasi" kelimesi üzerinden ülkedeki siyasi evrimin eğitime yansıyan tartışmalarını da 1948 İlkokul Programı'nın arka planında gözlemlemek mümkündür. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretimi özelinde 1924 İlkokul Programı eski rejimden kalma ayrıntıları ayıklayarak yeni rejime hazırlık; 1926 İlkokul Programı yeni rejimi ve devrimleri benimsetme; 1936 İlkokul Programı devrimleri ve rejimi muhafaza ve müdafaayı telkin olarak tarif edilecek olursa; 1948 İlkokul Programı'nın, bu üç amacı kapsamak ile birlikte, çok partili yaşama geçişin ilkel heyecanını ve olgunlaşmamış demokrasi anlayışını içerdiği söylenebilir.

1936'dan sonra 1948 İlkokul Programı'nın hazırlanmasına kadar geçen süreçte ilk önemli gelişme devletin kurucusu, ulu önder, ebedi lider M. Kemal Atatürk'ün vefatı nedeniyle yeni bir cumhurbaşkanının seçilmesiydi. Atatürk'ün ölümünden sonra toplanan CHP kurultayı İsmet İnönü'yü "değişmez genel başkan ve milli şef" ilan ederken bu durumun eğitime yansıması ise yeni bir milli eğitim bakanının göreve getirilmesi olmuştur (Kabadere, 2010). Söz konusu kurultaydan sadece 2 gün, Atatürk'ün ölümünden ise 48 gün sonraya rastlayan bu gelişme ile ivedi sayılabilecek bir biçimde Celal Bayar Kabinesi'nin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan istifa ettirilmiş; yerine sadece o döneme değil yaptıkları ile Türk Milli Eğitim tarihine damga vuran Hasan Ali Yücel getirilmiştir (Güler, 2004). Yeni milli eğitim bakanının göreve getiriliş sürecini Sakaoğlu (2018, s.321) farklı bir bakış açısıyla şu şekilde özetlemektedir;

> *"Dünyada tek parti, tek şef sistemlerinin revaçta olduğu, sıcak savaşın yaklaştığı o günlerde 'altın saçlı zafer kartalı ebedi lider'in bir masal kişiliğiyle ağıtlara terk edilmesi, akılların ve duyguların 'yeni ulaşılmaz bir şef'in çevresinde kenetlenmesi doğal ve doğru bir siyasetti" (Sakaoğlu, 2018, s.321).*

O günün şartları düşünüldüğünde; televizyon ve internetin olmadığı, basın yayının günümüzdeki kadar yaygın bir halde bulunmadığı, radyonun ise çok sınırlı sayıda bir kitleye ulaşabildiği bir dönemde, söz konusu yeni siyasetin propagandası ve insanlara ulaştırılması için eğitim son derece kullanışlı bir araçtı (Kabadere, 2010). Dolayısıyla;

> *"Köy okullarında bile Yusuf Ziya Ortaç tarafından İsmet İnönü için yazılmış 'bir dağ başısın ak saçın alnından bulutlar' diye başlayan şiiri ezberlettirilecek; okuldan çıkan Anadolu çocukları başı karlı, bulutlu dağlara bakarak Şef'in büyüklüğünü tahayyül edecekler ve bu şiiri söyleyerek evlerine gideceklerdi. İsmet Paşa'ya 'Milli Şef' üniformasının giydirilmesinde belki de baş usta yeni maarif vekili olacaktı." (Sakaoğlu, 2018, s.321).*

şeklindeki o dönemin tasviri eğitimin ve eğitim programlarının bu bağlamdaki işlevine dikkat çekmektedir.

Siyasi bağlamdaki değişikliğin yanı sıra 1948 İlkokul Programı'nın ideolojik arka planına etki eden diğer bir gelişme de 2. Dünya Savaşı'nın Türkiye'de özellikle ekonomik açıdan olumsuz yönde etkilerinin eğitime ve eğitim yatırımlarına yansımasıdır. 2. Dünya Savaşı sırasında yaşanan ekonomik problemlere rağmen özellikle ilköğretim alanındaki eğitim yatırımları devam ettirilmeye çalışılmıştır. Zaten Kafadar'ın (1997);

> *"Nasıl ki Tanzimat Rüştiyeler, II. Abdülhamit Dönemi idadiler, Meşrutiyet Sultaniler devri olmuşsa; Cumhuriyet'in de 1950'ye kadarki dönemine 'İlkokul Devri' denilebilir" (Kafadar, 1997)*

biçimindeki tespiti tüm zorluklara rağmen, 1950'ye kadar olan dönemde ilköğretimin öncelendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, 2. Dünya Savaşı'nın zorluklarının da etkisiyle, ülkenin mali kaynakları, artan nüfusun eğitimsel ihtiyaçlarını yeterli bir şekilde karşılayamamıştır (Cicioğlu, 1982). Dolayısıyla, o dönemin yöneticileri zaten yeterli olmayan finansal kaynakları eğitimde nitelikten ödün vererek ve niceliği önceleyerek kullanma yoluna gitmişlerdir (Öztürk, 2010). Ancak nicel gelişim de istenilen oranda sağlanamamıştır (Güler, 2004). Şehirlerdeki okul ve öğretmen sayıları bile yeterli değilken; temel ihtiyaçlarını dahi karşılamakta güçlük çeken köylüye kendi okulunu kendisinin yapmasını kanunla emretmek, hem ülkenin idarecilerine hem de eğitime ilişkin memnuniyetsizlikleri arttırmıştır (Başgöz, 2010). Ülkenin yöneticilerine karşı hoşnutsuzluk arttıkça yöneticiler sertleşmiş, yöneticiler sertleştikçe halk, problemlerinin sebebi olarak

yöneticileri suçlama eğilimi göstermiştir. Dolayısıyla, Milli Şef döneminin otoriter karakteri hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de kendini göstermiş ve halk devletin farklı yanlarıyla yüzleşmek durumunda kalmıştır (Sakaoğlu, 2018, s.341).

Memur sayısının artması; okuma-yazma oranının %30'lara ulaşması; sanayi, ticaret ve finans yoluyla zengin olan yeni bir elit grubun oluşması (Dinç, 1999) gibi faktörler ülkenin yönetimine karşı giderek artan hoşnutsuzluk ile birleşince bireylerin sosyal tercihlerinde daha liberal bir ortama ilişkin bir eğilim ortaya çıkmıştır (Kabaoğlu, 2010). Ülke içindeki bu değişim, 2. Dünya Savaşı'nın ardından dışa açılım ve batı ile işbirliği geliştirme politikasının dolaylı bir sonucu olarak da görülebilir (Binbaşıoğlu, 2005). Zira özellikle savaş sonrası Sovyetler Birliği'nin Türkiye üzerindeki baskısını kırmak için ABD başta olmak üzere batıdan askeri ve ekonomik yardım alınması ülkenin siyasi ve kültürel kodlarında liberalizmin etkisini artırmıştır (Güven, 2000). "Demokrasi" kelimesi sihirli bir sözcük olarak bu değişimin simgesi haline gelmiş ve ülke yönetiminden duyulan hoşnutsuzluğu dile getirmek için istismar edilme sayılabilecek bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Böyle bir ortamda ülke çok partili yaşama geçmiş; demokrasi kelimesinin cazibesini kullanmak isteyen ve CHP'den kopan dört kişilik bir kadro daha çok demokrasi vaadiyle 'Demokrat Parti'yi kurmuştur (Bayri, 2008). *"Ülkede demokrasi var, istediğimi söylerim"* gibi ilkel bir özgürlük anlayışının sosyal yaşama hâkim olduğu o günlerde (Binbaşıoğlu, 2005), iktidar partisi CHP de bu sihirli sözcüğe eğitime ilişkin politika ve açıklamalarında daha fazla yer vermeye başlamıştır. O dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nun 1946 yılında yaptığı bir konuşmasındaki;

> *"Yurdumuzun medeniyet ve refah yolunda ilerlemesini halk iradesine dayanan bir idarenin devamında görüyoruz. Bunun için kanunlar da, sosyal ve politik hayatta olduğu gibi her derecedeki okullarımızda demokratik terbiyenin yerleşmesine ehemmiyet vereceğiz." (Kabadere, 2010)*

açıklaması söz konusu eğilimin benimsendiğine ilişkin çıkarımı desteklemektedir. Daha çok özgürlük ve demokrasi söyleminin popülist bir şekilde kullanılması özellikle din eğitiminin eğitim programlarındaki yerine ilişkin tartışmaları alevlendirmiştir. Bu durumdan, CHP de etkilenmiştir. 1946 yılındaki CHP Kurultayı'nda okullarda din dersi okutulması önerisi 1948 İlkokul Programı'nda hayata geçirilmiştir (Sakaoğlu, 2018, s.358). 1930 İlkokul Programı'ndan beri sadece 5. sınıflara veli isteğine bağlı olarak okutulan din dersi 1948 İlkokul

Programı'nda yine veli isteğine bağlı olarak 4. ve 5. sınıflarda verilmeye başlanmıştır. Bu durum küçük bir değişiklik olarak görülse de ülkeyi 1923'ten beri yöneten kadroların benimsediği laiklik politikasına ilişkin verilen ilk taviz olması bakımından dikkat çekicidir.

Yukarıda anlatılan ideolojik arkaplana sahip 1948 İlkokul Programı'nın hazırlanma süreci fiili olarak 1945 yılında başlamıştır. İlk olarak 1945 yılındaki çalışmalarla Türkiye'nin farklı illerinden gelen program önerileri Ankara'da öğretmenlerin oluşturduğu bir komisyon tarafından incelenmiş; bu komisyonun yazdığı ön-taslağa Gazi Eğitim Enstitüsü öğretmenlerinden Fuat Baymur başkanlığındaki başka bir çalışma grubu tarafından son şekli verilmiştir (Binbaşıoğlu, 2005). Son şeklini alan program Talim Terbiye Kurulu'nun nihai incelemesi ve onayıyla '1948 İlkokul Programı' olarak uygulamaya konulmuştur (Çatak, 2015). Genel özellikler açısından;

- ✓ 1948 İlkokul Programı'nda Milli Eğitim'in genel amaçları; toplumsal bakımdan, kişisel bakımdan, insanlık ilişkileri bakımından ve ekonomik hayat bakımından olmak üzere dört başlık altında gruplanmıştır (MEB, 1948).
- ✓ 1946'da çok partili hayata geçişten sonra hazırlanması 'demokrasi' kavramının ilk defa 1948 İlkokul Programı'nda bu ölçüde yer almasının sebepleri arasında gösterilebilir (Fer, 2010).
- ✓ 1948 İlkokul Programı'nda yazım dili açısından önceki programlara oranla büyük ölçüde sade ve yalın olduğu göze çarpmaktadır (Tazebayı, 2000).
- ✓ 1948 İlkokul Programı önceki programlara benzer bir biçimde herhangi bir değerlendirme bölümüne sahip değildir ve programın amaçları yine öğrenci davranışları şeklinde değil; öğretmen davranışları şeklinde yazılmıştır (Pirinçdane, 1997).
- ✓ Büyük ihtimalle o dönemin dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eyleminden kaynaklı olarak, 1948 İlkokul Programı'nda daha fazla bilgi yükleme ve entelektüel insan yetiştirme düşüncesi ön plana çıkmıştır (Türkoğlu ve Sarı, 2006). Ama bu durum programı içerik açısından hantal bir yapıya sokmuştur.

Bu özellikler bağlamında hazırlanan 1948 İlkokul Programı'nda yer alan dersler ile sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin haftalık dağılımı Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

1948 İlkokul Programı'nda Yer Alan Derslerin Haftalık Dağılımı

Dersler	I. DEVRE			II. DEVRE	
	I. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	**-**	**-**	**-**	**2**	**2**
Coğrafya	**-**	**-**	**-**	**2**	**2**
Yurttaşlık Bilgisi	**-**	**-**	**-**	**2**	**1**
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Matematik	4	4	4	4	5
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Not: Bu program kent okulları için hazırlanmıştır. Köy okulları için hazırlanan programda toplam ders saati aynı olmakla birlikte derslerin saatlerinde farklılıklar vardır. Köy okulları için hazırlanan programda Müzik ve Beden Eğitimi dersi yoktur, bu derslerin yerine Tarım-İş dersi konmuştur. Ayrıca kent okullarının 4. ve 5. sınıflarında Türkçe dersinden birer saat; köy okullarında ise Tarım-İş dersinden birer saat veli isteğine bağlı olarak okutulacak din dersine ayrılmıştır.

Tablo 25'e bakıldığında 1948 İlkokul Programı'nda Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin sosyal bilgiler öğretimini oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 1936 yılındaki programda 'Yurt Bilgisi' adıyla yer alan dersin 1948 İlkokul Programı'nda 'Yurttaşlık Bilgisi' adını alarak ufak bir değişikliğe uğradığı göze çarpmaktadır. 1948 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi genel olarak;

> *"Türk çocuklarını Türk devriminin manası ve tarihi önemi üzerinde düşündürmek ve onların devrim değerlerine bağlanmalarını sağlamak" (1948 İlkokul Programı/Tarih),*
>
> *"Çocuklara yurdumuzu ve yurttaşlarımızı tanıtmak ve sevdirmek" (1948 İlkokul Programı/Coğrafya),*

"Öğrencileri Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek için ilk adımı atmak" (1948 İlkokul Programı/Yurttaşlık Bilgisi)

amaçları etrafında tasarlanmıştır. Dolayısıyla, programın demokratik gelişmeler temelinde ülke sevgisi, Türk devrimlerine bağlılık ve vatandaşlık bilinci odaklı bir sosyal bilgiler öğretimi öngördüğü söylenebilir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012)

4.2.2. Çoğulculuk bağlamında 1948 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". Bireylere eşit şartlarda fırsatlara erişim imkânı veren ve farklı hayat şekillerinin etkileşimi ile kurumlarını yeniden organize edebilen toplum demokratiktir. Böyle bir toplum, bireylerin sosyal ilişkiler içinde ilgilerini yaşamalarını sağlayan ve anarşiye götürmeden sosyal değişimi teşvik eden bir eğitim yapısına sahiptir (Dewey, 1916, s.104). Dolayısıyla eğer demokrasi ahlaki ve ideal bir şekilde tanımlanmak isteniyorsa, sosyal bir çıktıya sahip olmalı ama aynı zamanda her bireye kendine has kapasitesini geliştirme fırsatı da sunmalıdır (Dewey, 1916, s.127). Bununla birlikte, demokrasinin sosyal çıktı şeklindeki işlevi sosyal kontrole dönüşürse ve sosyal kontrol otoritenin bireysel etkinlikleri domine etmesi şeklinde yanlış bir kavramsal çerçeveye oturtulursa, o zaman eğitim de statükoyu güçlendirme olarak nitelendirilebilecek tehlikeli bir araca dönüşür (Dewey, 1916, s.127). Dewey'in aslında çoğulcu bir anlayışa sahip eğitimin ve toplumun özelliklerini betimlediği demokrasi-toplum-birey-eğitim ilişkisine dair analizi araştırma kapsamında incelenen 1948 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimine ilişkin yapılan çıkarımları aydınlatıcı niteliktedir. Bu bağlamda, 1948 yılında uygulamaya konulan programda bireye ve bireysel farklılıklara yapılan vurgu 'topluluk içinde birey' anlayışıyla birleştirilerek birey toplum arasında bir denge kurulmaya çalışılmıştır. Ancak bu durum hem programda bireye verilen dikkat çekici ölçüdeki önemi gölgelemiş hem de programın sosyal kontrol yoluyla bireysel etkinlikleri domine etmeyi amaçladığına ilişkin bir izlenimin oluşmasına sebebiyet vermiştir. Bu izlenimle tutarlı olarak, eleştirel bir bakış açısı ile incelenen 1948 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretiminde çoğulculuğun "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutu ile ilgili bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

1948 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde

Çoğulculuğun 'Birey ve Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar' Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarından Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ Bir sınıf içinde çocukların her biri başlı başına bir varlıktır. ✓ Öğretmen her bir çocuğu bir bütün varlık halinde mütalaa edecektir. ✓ Okul bütün faaliyetlerinde öğrencilerin teker teker her birinin kişiliğine değer ve önem vermelidir. ✓ İlkokul çocukların özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. ✓ İlkokulun bütün öğretim çalışmaları çocuklar arasındaki ferdi farklar göz önünde tutularak ayarlanacaktır. ✓ Öğretmen sınıfındaki öğrencilerin kabiliyetleri bakımından birbirlerinden farklı olduklarını kavrayacak. ✓ Çocukların vücut yapısı, hareket kabiliyeti, büyüme hızı, ruhsal özellikleri, bilgi ve beceriklilik seviyesi, öğrenme kapasitesi, davranışı, tecrübesi, ana-babası ile münasebeti gibi faktörler her çocuğun gelişimine ve davranışına tesir eder. Çocuklar arasındaki bu ferdi farkları kabul edip, her birini en yüksek olgunluk seviyesine çıkarmak eğitim ve öğretimin önemli noktalarındandır. ✓ Ders, ünite ve konuları işlenirken çocukların bulundukları gelişim evreleri, fikir seviyeleri, görgüleri, tecrübeleri, çevreleri ve ilgileri daima göz önünde tutulacaktır. ✓ Öğretmen çocukların hareket ihtiyacını daima göz önünde bulunduracak. ✓ Çocukları bir konuya, bir faaliyete karşı ilgilendirmek için onların içgüdülerinden faydalanılmalıdır. ✓ Çocukları faaliyete sevk için önce o faaliyete karşı çocuklarda ilgi uyandırmaya çalışmalıdır.
Kültürel ve Yaşam Tarzı Farklılıkları	✓ Çocuklara yurdumuzu ve yurttaşlarımızı tanıtmak ve sevdirmek. ✓ İnsanların birbirleriyle ve çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceletmek. ✓ Dünya üzerindeki başka memleket ve milletleri çocuklara tanıtmak. ✓ Dünyadaki çeşitli insanlar, bunların kıyafetleri, barındıkları yerler. ✓ Diğer kıta ve ülkelerin başlıca özellikleri, orada yaşayan insanların yaşayış tarzları ve bizimle olan ilişkileri. ✓ Türkiye'nin komşuları ile siyasal, ekonomik ve kültürel ilgi ve ilişkileri. ✓ Avrupa, Asya, Afrika, Amerika, Okyanusya ile bu kıtalardaki ülkelerin bizimle olan siyasal, ekonomik ve kültürel ilgileri. ✓ Bugünkü kültürün uzun bir geçmişin eseri olduğunu çocuklara kavratmak. ✓ Tarihte milletlerine ve insanlığa hizmet etmiş büyük adamların hayatlarına ve hizmetlerine karşı öğrencilerde ilgi ve hayranlık uyandırmak. ✓ Elde edilen her yeni vasıtanın ve her yeni başarının nasıl yüzyıllar boyunca birbirinin ardına gelen nesillerin elbirliği ile çalışmasının mahsulü olduğunu çocuklara gösterecektir.

Tablo 26'ya bakıldığında dikkat çeken en önemli husus 1948 İlkokul Programı'nda oldukça yoğun bir şekilde bireysel farklılıklara ve çocuk gelişimindeki önemli noktalara vurgu yapılmasıdır. Özellikle her bireyin biricikliğine değinilmesi, çocukların ilgi ve alakalarının belirtilmesi, hareket ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının tavsiye edilmesi, her çocuğun biricikliği ile gelişim özellikleri ve çevresinden kaynaklanan bireysel farklılıkların öğretimde dikkate alınmasının teşvik edilmesi gibi durumlar çoğulculuğun öğrenmede bireysel farklılıklara ilişkin önerileri ile tutarlı ve uyumludur (MEB,1948). Ayrıca incelenen derslerin programlarında yer alan;

> *"Öğretmen okula gelen çocukların fikri inkişaflarına olduğu kadar bedence gelişmelerine, heyecan hayatlarında istikrar bulmalarına ve toplumsal bakımdan olgunlaşmalarına aynı derecede önem verecektir." (1948 İlkokul Programı/İlkeler),*
>
> *"Okul derslerde ve ders dışı faaliyetlerinde öğrencilerin her birinin yeteneklerinin gelişmesini ve gerekli bilgi, iyi alışkanlık ve beceriler kazanmalarını sağlayacaktır." (1948 İlkokul Programı/İlkeler)*

ilkeleri ile sadece bilişsel açıdan değil, duyuşsal ve devinsel gelişimi de kapsayacak şekilde bireyin bir bütün olarak gelişiminin amaçlandığı;

> *"Öğretmen her bir çocuğu ayrı ayrı gözlemeye ve her birinin yaş ve olgunluk seviyesini kavramaya çalışacak ve sınıf içi çalışmalarını, az farklarla da olsa, ayrı ayrı tecrübe ve olgunluk seviyesinde bulunan öğrencilerin İhtiyaç ve alakalarını karşılayacak şekilde ayarlayacaktır." (1948 İlkokul Programı/İlkeler)*

açıklaması ile öğretmenlerin programı bireysel farklılıkları dikkate alarak uygulamaları yönünde teşvik edildiği;

> *"Öğretmen öğrencilerinin kişiliğinin bağımsızlık kazanabilmesi için onların kabahatleri üzerinde değil, iyi davranışları ve başarıları üzerinde durmalıdır." (1948 İlkokul Programı/İlkeler)*

uyarısı ile ise öğrencilerin karakter gelişimlerinde öğretmenlerin yapıcı bir strateji izlemelerinin beklendiği çıkarımlarında bulunulabilir. 1948 İlkokul Programı'nda incelenen derslerde çoğulculuğun bireysel farklılıklar boyutuna ilişkin son derece olumlu durumlar yer almasına rağmen; bireysel çalışma ve esneklik öğelerine yeterince yer verilmemesi bireysel farklılıklara yapılan vurguyu gölgelemiştir. Ayrıca program, çocuğun bir birey olarak kişiliğinin her yönden yetiştirilmesi amacına sahip olduğu halde; incelenen derslerin yüklü içeriği ve konu sayısının fazlalığı, programda zihinsel boyutun öncelendiğine; duyuşsal ve devinsel

boyutların ise ihmal edildiğine dair bir izlenim yaratmaktadır (Arslan, 2000). Bu yönüyle programın amacı ile içeriği arasında bir tutarsızlık gözlemlenmektedir (Türkoğlu ve Sarı, 2006). Dahası, incelenen derslerin programlarında bireye önem verilse de;

> *"Çocuk ancak topluluk içinde bir varlık olduğunu kavramaya başlar" (1948 İlkokul Programı/İlkeler),*
>
> *"Topluluk halinde yaşamanın bir zaruret olduğunu öğrencilere kavratmak" (1948 İlkokul Programı/İlkeler),*
>
> *"Fert için toplumsal hayatın bir zaruret olduğu belirtilecektir" (1948 İlkokul Programı/Yurttaşlık Bilgisi),*
>
> *"...millet için ölmek..." (1948 İlkokul Programı/Yurttaşlık Bilgisi)*

gibi ilke ve açıklamalar toplum-birey dengesinde toplumun öncelendiğine ilişkin bir izlenim yaratmaktadır.

Çoğulculuğun bireysel ve toplumsal farklılıklar boyutuna ilişkin olarak Tablo 26'da dikkat çeken diğer bir nokta ise incelenen derslerin programlarında kültürel ve yaşam tarzı farklılıklarına yönelik ilke, açıklama ve amaçların yer almasıdır. Bu kapsamda ülkede ve dünyada yaşayan insanların farklı yönleri ile tanıtılmaları, farklı kıtalar ile oralarda yaşayan insanlara ilişkin bilgi verilmesi, insanlığın yararına olan gelişmelerin farklı bireylerin ortak çabalarının ürünü olduğunun belirtilmesi gibi durumlar programdaki olumlu özelliklerdir (MEB,1948). Bu yönüyle Dewey'in uluslararası ilişkilerde eğitimin işlevine ilişkin görüşleri incelenen derslerin programlarında tespit edilen çoğulcu öğelerin önemini açıklar niteliktedir. Dewey'e (1916, s.103) göre, eğitimde devletlerarası ilişkileri savaşla ve uluslararası kıskançlığı körükleyecek korkularla sınırlamak doğru değildir. Coğrafi sınırlardan öte insanları işbirliği içinde çalışmaya teşvik edecek değerlere odaklanılmalıdır. Bu doğrultuda özellikle 1945'ten sonra 2. Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkilerinin izlerinin silinmesi amacıyla devletlerarası düşmanlığı artıracak başka devletleri aşağılayıcı ifade, konu ve açıklamaların eğitim programlarından ve ders kitaplarından çıkartılmasına ilişkin girişimler Türkiye'nin de gündemine girmiştir (Sakaoğlu, 2018, s.357). Hasan Ali Yücel'in bu konuda çabaları görülse de programların hazırlanmasında ve uygulanmasında objektif bir bakış açısı yerine; üstün ırk, uygarlığın atası, her milletten üstün millet, diğer milletlerin düşmanlığı gibi anlayış ve bakış açılarının benimsenmesi bir türlü terk edilememiştir (Güven, 2000, s.95).

1948 İlkokul Programı'ndan hem önce hem de sonra hazırlanan programlarda da bu durum gözlenmektedir (Kabadere, 2010).

1948 programındaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan derslerin çoğulculuğun bireysel farklılıklar boyutundan incelenmesi, programın cinsiyet rollerine ilişkin bakış açısını da analiz etmeyi gerektirmektedir. Bu kapsamda 1948 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerde direkt olarak yer almasa da; aynı programda aile bilgisi dersindeki;

> *"Yalnız kızlara basit nakış, örgü, iğne ve kumaş işleri öğretilecektir." (1948 İlkokul Programı/Aile Bilgisi)*

şeklinde ifade edilen amaç ve Beden Eğitimi dersindeki;

> *"Kızlar için daha çok ritme ve güzelliğe götüren, erkekler için mücadele isteyen oyunları seçmek" (1948 İlkokul Programı/Beden Eğitimi)*

tavsiyesi 1948 yılından önceki programlarda yer alan ve cinsiyet ayrımcılığının izlerini taşıyan yaklaşımın bu programda da terk edilmediğini göstermektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 9 Mayıs 1947 tarihli genelgesinde Köy Enstitüleri'nde kızları karma eğitimden çekerek kız öğrencilerin "ev kadını", "köy anası" olarak yetişmelerini önermesi Osmanlı'dan devralınan ataerkil aile ve ev kadınlığı ideolojisinin Cumhuriyet Dönemi'nde de sürdürüldüğünü göstermektedir (Koçer, 1972; aktaran Sayılan, 2008)

Çoğulculuk bağlamında 1948 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "düşünme becerileri". Bireylerin eğitimi fıtri/doğal eğilimlerini tam anlamıyla yansıtacak şekilde organize edilmelidir. Eğitim programları yoluyla yapılan bu organizasyon sürecinde eğitimden beklenilen 'sosyal koşulların geliştirilmesi' hedefinin gerçekleştirilebilmesi için gözlem, bilgi edinimi ve yapılandırmacı hayal gücünün gerekliliği kabul edilmelidir. Zira bir şeyi etkili yapmanın zekâyı kullanmadan sürekli mekanik tekrarlarla sağlanabileceğini savunan görüş ile bilginin istiflenmesi entelektüel bir aktivite olarak kabul eden anlayış hâlihazırdaki sosyal koşulları geliştirmekten ziyade onları muhafaza etmeye çalışır (Dewey, 1916, s.144). Bu nedenle hem bireyin doğal eğilimlerini hem de sosyal koşulları geliştirme hedefi ile hazırlanan bir eğitim programında bilgi, zihnin şüpheden keşfe giden yolculuğunda bir köprü işlevi görmelidir (Dewey, 1916, s.196). Diğer bir ifade ile, araç olması gereken bilgiyi amaç haline getirerek

bilginin istiflenmesini teşvik eden bir program; yaratıcılık, keşif ve hayal gücü etrafında toplumun daha iyiye doğru yeniden yapılandırılması hedefinin önündeki en büyük engellerden biridir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında incelenen 1948 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerde 'zihni şüpheden keşfe götüren bilgi' anlayışına uygun olarak yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi becerilerin yer aldığı gözlemlenmiş olsa da; bilginin istiflenmesini entelektüel bir aktivite olarak gören anlayışın hem programın geneline hem de sosyal bilgiler öğrenimine ilişkin derslerin programlarına egemen olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, araştırma kapsamındaki derslerden çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

1948 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Yaratıcı Düşünme	✓ Asıl olan çocuğun yaratıcı ve aydın bir ahlak zihniyetini elde etmesidir. ✓ Okul çocuğa geniş ölçüde etkinlik, iş ve yaratma imkânları sağlayan canlı bir çevre olmalıdır. ✓ Çocuğun evde ve okulda karşılaştığı olayları çözülmesi gereken bir problem olarak ele almasına, o problemi çözmek için yollar aramasına, bunun için gerekli bilgi ve malzemeyi toplamasına, problemin çözülmesine yarayacak bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca varıp genel hüküm verebilmesine, bu hükmün doğru olup olmadığını tartıp-ölçebilmesine ve elde ettiği yeni bilgiyi kullanmasına öğretmen rehberlik edecek, böylece bilimsel görüş ve düşünüş kazanmalarına yardım edecektir. ✓ Her gezintide yapılan inceleme ve müşahedeler (gözlemler) sınıfta birlikte ve çeşitli yollarla işlenerek bir sonuca bağlanmalıdır. ✓ Bilimsel çalışma ve ilerlemelerin genel refaha getireceği yardımı kavrar ✓ Okul öğrenciyi tenkidi (eleştirel) düşünmeye sevk edecek.
Eleştirel Düşünme	✓ Bir meseleyi araştırırken muhtelif kitaplara, gazetelere, dergilere, ansiklopedilere nasıl başvuracağını, bir kitaplıkta istediği kitabı nasıl bulacağını, okuduğu bir kitaptan nasıl not alacağını öğrenciye öğretmelidir. ✓ İlkokul çocukların fikirlerini ve duygularını türlü yollarla ifade etme imkânları vermelidir. ✓ … üzerinde düşünmeleri, tartışmaları, düşüncelerini arkadaşlarına anlatmaları sağlanmalıdır. ✓ İlkokul öğrencinin seziş ve duyuş ufuklarını genişletecektir. ✓ Bugünkü hayatı kavrayabilmeleri için eski ve bugün arasında objektif bir görüşle mukayeseler yapmak faydalı olur. ✓ Öğretmen derste işlenecek konular üzerinde çocukları düşündürmeli, öğrencilerin anlayacakları ve görüp inceleyecekleri canlı örneklerle o problemlerin manasını kendilerine kavratmalıdır.

	✓ Öğretmen tarihi kavramları kuru birer söz halinden kurtararak çocukların zihinlerinde canlı birer olgu halinde yaşatmaya çalışmalıdır.
Yansıtıcı Düşünme	✓ Kendi davranışlarını kontrol edebilir ve iyiye yöneltir. ✓ Öğretmen, çocukları iyi görmeye, gördükleri üzerinde düşünmeye alıştırmalı, merak ve ilgilerini uyandırmalıdır. ✓ Çocukları coğrafi olayların sebeplerini araştırmaya ve bu olaylar arasındaki bağlılık ve ilişkileri bulup çıkarmaya alıştırmak. ✓ İlkokul gündelik hayatında hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düzenlemeyi öğrencide bir alışkanlık haline getirmelidir.

Tablo 27 incelendiğinde, çoğulculuğun düşünme becerileri boyutuna ilişkin olarak yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme süreçleri ile ilgili hedef, ilke ve açıklamaların incelenen derslerin programlarında yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda okulun yaratıcılığı teşvik eden bir ortam olması gerektiğinin belirtilmesi, bilimsel süreç ve problem çözme basamaklarının kullanımına yer verilmesi, öğrencilerin merak ve ilgilerinin uyandırılmasının önerilmesi, incelenen derslerin programlarındaki yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin çoğulcu öğelerdir (MEB, 1948). Ayrıca okulun öğrenciyi tenkidi (eleştirel) düşünmeye yönlendirme gerekliliğinin ortaya konulması, objektif mukayese etmeye (karşılaştırma) ilişkin bir hedefin yer alması, bilgiye doğru ve etkili erişimin teşvik edilmesi gibi durumlar ise eleştirel düşünme kapsamında değerlendirilebilir (MEB,1948). Dahası, öğrencileri davranışlarını düşünme ve kontrol etmeye yöneltecek hedefler de incelenen derslerin programlarında yansıtıcı düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilecek öğelere yer verildiğini göstermektedir. Çoğulculuğun düşünme becerileri boyutuna ilişkin tüm bu olumlu durumların yanı sıra; incelenen derslerin programlarında yer alan;

> *"Ders konularının ayrı ayrı her öğrenciyi ilgilendirecek ve her birinin kendi kabiliyetlerine göre konunun işlenmesinde yararlı olabilmesini sağlayacak şekilde çeşitli ve maksatlı çalışmaları kapsayan üniteler halinde işlemesine çalışılacaktır." (1948 İlkokul Programı/İlkeler),*

> *"Derslerde faaliyetleri çeşitlendirmeye çalışmalı, çocukları birörnek (tektip) çalışmalara sevk etmekten çekilmelidir" (1948 İlkokul Programı/İlkeler)*

prensipleriyle etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesinin teşvik edilmesi;

> *"Öğretmen mefhumları (kavramları) ve bilgileri ezberletmeyecek, öğrencilerin bunları deneyerek, kullanarak, yaparak-yaşayarak elde etmelerine yardım edecektir." (1948 İlkokul Programı/İlkeler)*

açıklaması ile öğrencilerin etkin olarak katıldıkları bir öğrenme ortamına dikkat çekilmesi;

> *"Tarihi eser ve yerleri ziyaret, müze, resim, kartpostal, gazete, tablo, grafik, harita, sinema, dergi, kitap, broşür, ansiklopedi, dramadan yararlanılacaktır" (1948 İlkokul Programı/Tarih-Coğrafya),*
>
> *"Okul bahçesi, kır gezintisi, pazar yeri incelemeleri…" (1948 İlkokul Programı/Coğrafya)*

önerileri ile ise öğrencilere somut yaşantılar sunmanın önemine vurgu yapılması, üst düzey düşünme becerilerine ilişkin programlarda tespit edilen çoğulcu öğeleri desteklemektedir. Bu duruma ek olarak;

> "*Yurdun başka başka yerlerinde bulunan öğrenci ve öğretmenler aralarında mektuplaşarak ve mübadeleler yaparak okullarındaki koleksiyonlarının zenginleştirilmesine ve çeşitlendirilmesine çalışmalıdırlar." (1948 İlkokul Programı/Coğrafya)*

ifadeleri ile öğretmenler ve öğrenciler arası işbirliği teşvik edilmektedir. Bu işbirliği vurgusu ve söz konusu düşünme becerileri ile bağlantılı olarak 1948 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde gözlemlenen diğer bir olgu da derslerin birbirleri ile ilişkisinin göz önünde bulundurulmasına yönelik önerilerdir. Bu doğrultuda incelenen derslerin programlarındaki;

> *"Tarih dersinin coğrafya ve Yurttaşlık bilgisi dersleri ile sıkı bağı dikkate alınmalıdır." (1948 İlkokul Programı/Tarih),*
>
> *"Coğrafya dersinin tarih, Yurttaşlık bilgisi, aritmetik gibi derslerle paralel ve bağlı gitmesine dikkat edilecektir." (1948 İlkokul Programı/Coğrafya),*
>
> *"Yurttaşlık bilgisi dersinin başka derslerle ilgisi daima göz önünde bulundurulacaktır" (1948 İlkokul Programı/Yurttaşlık Bilgisi)*

tavsiyeleri ile çoklu bakış açısı ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemli noktalardan biri olan derslerin birbirleri ile senkronize bir şekilde işlenmesine dikkat çekilmektedir. Ayrıca 1948 İlkokul Programı'nda toplu öğretim anlayışının benimsediğini gösteren;

> *"İlkokul ilk üç sınıfını teşkil eden bir devresinde toplu Öğretim esasına uyulacaktır. İlkokulun ikinci evresinde öğrencilerin işleyecekleri üniteler ayrı ayrı bilim dallarına göre tertiplenmişse de bu üniteler üzerinde çalışırken aralarındaki yakın ilişki ve sıkı bağların göz önünde bulundurulmasına gene büyük önem verilecektir." (1948 İlkokul Programı/İlkeler)*

şeklindeki açıklama dersler arası ilişkilerin önemsendiği çıkarımını desteklemektedir. Bu açıklamada dikkat çeken diğer önemli nokta ise toplu öğretim anlayışında 1936 İlkokul Programı'ndan farklı bir stratejinin benimsenmesi, diğer bir ifade ile 1926 İlkokul Programı'ndaki toplu öğretim anlayışına geri dönülmesidir. Zira 1926 yılındaki programda birinci devrede toplu öğretimin kullanılması belirtilmiş ve ikinci devrede de mümkün olduğunca kullanılması teşvik edilmiştir. 1936'daki programda ise birinci devrede toplu öğretimin kullanılması fakat ikinci devrede derslerin ayrı ayrı işlenmesi direktifi yer almıştır. 1948 İlkokul Programı'nda ise-yapılan alıntıdan da anlaşılacağı üzere 1926'daki programa benzer şekilde- birinci devrede toplu öğretimin uygulanması belirtilerek, ikinci devrede de uygulanması teşvik edilmiştir. Böylece 1936 İlkokul Programı'ndaki anlayış değiştirilmiştir.

1948 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi derslerinde çoğulculuğa ilişkin tüm bu olumlu sayılabilecek durumlara rağmen; düşünme becerileri ve buna bağlı olarak öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik eleştiriler de mevcuttur. Öncelikle programdaki derslerin içeriğinin oldukça yoğun oluşu programın bilgi istiflenmesi anlayışı ile hazırlandığına yönelik bir izlenimin oluşmasına sebep olmuştur (Türkoğlu ve Sarı, 2006). Ders içeriklerinin yoğun olmasının gerekçesi o dönemin şartlarında ilkokuldan sonra okula devam edemeyen kişi sayısının fazla olması ve devletin de ilkokuldan sonra okula devam etmek isteyenlere lise, üniversite imkânlarını sunmak için yeterince finansal kaynağının olmamasına bağlanabilir. Böyle bir ortamda öğrenimini ilkokulla sınırlamak zorunda kalan büyük bir kitlenin bu kademeden yeterince bilgi edinmiş bir şekilde hayata atılmasını sağlama endişesi, programı hazırlayan kadronun ders içeriklerini şişirmesine sebep olmuştur (Sönmez, 2005). Bu gerçeğin izleri Başbakan Celal Bayar'ın 1938 yılında yaptığı;

> *"İlk tahsilini bitirenlerin hepsini, istidat ve kabiliyetleri neden ibaret olursa olsun, üniversiteye dayanan bir mekanizma ile karşı karşıya bırakmak istemiyoruz. Çünkü bunun neticesi bir taraftan tesis ve kuvvetlendirmek istediğimiz yeni ve ileri Türk hayatını en zaruri elemanlarından mahrum bırakmak ve diğer taraftan yavaş yavaş memlekette bir ihtisasa varmadan sönmüş veya yarı tahsille kalmış veyahut bizzat ekmeğini kazanmaktan aciz sadece diplomasına dayanan bir asabi yorgunlar kafilesi ile karşılaşmak olur." (Yücel, 1994)*

şeklindeki konuşmasında görülebilir. 1948 İlkokul Programı'nın bilgi öğretimini temele alması her ders için kazanılması gereken konu ve ünite sayısını fazlalaştırmış; dolayısıyla aşırı yüklü içeriğin sebep olduğu problemleri gidermek ise mümkün olmamıştı (Gözütok, 2003). Hasan Ali Yücel'in 1939 yılında I. Maarif Şurası'nın açılış konuşmasında:

> *"Öğretmen ders saatini takrirle talebe de kafasını kitapta veya notundaki yazılarla dolduruyor. Ekseriyetle öğretmen konferansçı, talebe de ezbercidir. Talebe sabahtan akşama kadar ders olarak kendisine anlatılan şeyleri dinliyor ama bunlar üzerinde zihin yoracak, çalışacak vakit bulamıyor." (Kabadere, 2010)*

sözleriyle ifade ettiği tespite rağmen; 1948 İlkokul Programı'nın yoğun içeriği dersleri öğretmen merkezli hale getirmiş, öğrencileri de bilgiyi araç olarak kullanmaya teşvik etmek yerine ezbere yönlendirmiştir. Programdaki düşünme becerilerine ilişkin olumlu olarak nitelendirilebilecek amaç, ilke ve açıklamalar gölgede kalmış ve Hasan Ali Yücel'in konuşmasında şikâyet ettiği problem giderilememiştir.

1948 İlkokul Programı'nda başlangıçta hayata atılacak tüm bireylerin yeterli bilgi edinmeleri gibi masum bir hedefle yola çıkılıp aşırı yoğun içerikten dolayı hiç istenmeyen bir şekilde bilgi istiflenmesi olarak uygulamaya geçirilen bu anlayış aslında Osmanlı'dan beri süregelen çarpık bir stratejiye dayanmaktadır. Zira batı kopyacılığındaki yüzeysellik yüzünden 1960'larda Fransa'da 'Leçon des Choses' dersi var diye Osmanlı'da okullara Eşya, İlm-i Eşya, Durus-u Eşya, Malumat-ı Nafia gibi derslerin konulmasının bir yararı görülmediği halde; aynı mantıkla Cumhuriyet Dönemi'nde de Malumat-ı Vataniye, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi gibi dersler programlara eklenmiş; öğrencilerin sadece bu derslerin içeriği yoluyla hâkimiyet, milliyet, bağımsızlık, özgürlük gibi kavramları içselleştirmeleri beklenmiştir (Sakaoğlu, 2018, s.353). Bu kavramların asıl kaynağı olan ahlak ilkelerinin somut yaşantılarla deneyimleme fırsatı öğrencilere bir türlü sunulmamıştır (Kabadere, 2010). Bu çarpık strateji 1948 İlkokul Programı'nda daha net bir şekilde görülebilmektedir. Diğer bir ifade ile programa sadece bilgi ve ders ekleyerek öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmalarının beklenmesi 1948 İlkokul Programı'nda çok sayıda konu ve üniteyi kapsayan yoğun bir içerik olarak ortaya çıkmıştır. Bu yoğun içerik herkesin şikâyet ettiği düz anlatım ve ezberden başka bir sonuç doğurmamıştır.

1948 İlkokul Programı'ndaki aşırı bilgi yükünün sebep olduğu diğer bir problem ise esnekliği olanak tanınmamasıdır (Türkoğlu ve Sarı, 2006). Öğretmenin programı yetiştirebilmek, öğrencinin de tüm bilgileri öğrenebilmek kaygısında olduğu bir ortamda orijinallik, yaratıcılık, zenginlik ve farklılık gibi önemli özelliklerin ortaya çıkmasını sağlayan programın esnekliği ve bireyselleştirilmesi mümkün olmamıştır. Bu durum ise Dewey'in;

> *"Eğer birey süreç içerisinde ruhunu yitiriyorsa, değerli şeyleri ve bu şeylerin ilgili olduğu değerleri takdir etme gücünü yitiriyorsa, öğrendiklerini uygulama arzusunu yitiriyorsa, hepsinden önemlisi bunlar gerçekleşirken gelecekteki deneyimlerine ilişkin anlam çıkarma yeteneğini yitiriyorsa; coğrafya ve tarih hakkındaki belirlenmiş bilgi miktarını edinmenin ne yararı olacak ki?" (Dewey,1916)*

biçimindeki eleştirisini 1948 İlkokul Programı özelinde haklı çıkarmıştır.

4.4.4. Çoğulculuk bağlamında 1948 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "sosyal sorunlara duyarlılık". Eğitim programı içerdiği bilgi ve temsil ettiği değerler seti olarak bir toplumun kendisini sosyal, kültürel ve ideolojik açıdan yeniden üretiminin devamlılığını sağlayan en kritik araçlardan biridir (Apple, 2000). Çünkü eğitim programları söz konusu yeniden üretim sürecine katılacak bireyleri yetiştirme ile bu bireylere gerekli görülen bilgi ve becerileri aşılama hedefini gerçekleştirmektedir (Yapıcı, 2006). Bunun için ise, eğitim programlarının siyasal sistemin kontrolü altında tutulması gerekmektedir (Yapıcı, 2004). Zira bu kadar etkili ve herkese ulaşabilir ölçüde yaygın bir aracın özgür bırakılması siyasilerce hiçbir zaman akıllıca bir strateji olarak benimsenmemiştir (Pinar, 2004). Dolayısıyla siyaset ve siyasilerin belirlediği eğitim politikaları söz konusu sosyal yeniden üretim sürecinin hangi kuramsal ve kavramsal temeller etrafında gerçekleştirileceğini belirlemektedir (Apple, 2000). Bu çerçevede 1948 İlkokul Programı'na bakıldığında daha önceki programların benimsediği;

- ✓ Rejimi tanıtma, benimsetme, muhafaza etme ve övme
- ✓ Siyasal sistem ve devlet teşkilatını tanıtma
- ✓ Vatandaşlık kavramı etrafında görev ve sorumluluk bilinci oluşturma
- ✓ Milliyetçilik propagandası

şeklinde sıralanabilecek unsurların bu programda da yer aldığı görülmektedir. Bu unsurlara ek olarak ise, "demokrasi" kelimesinin cazibesi etrafında yapılan

tartışmaların ve ülkedeki siyasi atmosferde yeni yeni ortaya çıkmaya başlayan siyasi partilerin iktidar partisine yönelik eleştirilerinin etkisi ile 1948 İlkokul Programı'nda demokrasi vurgusunun ön plana çıktığı söylenebilir. Daha önceki programlarda "demokrasi" kelimesine neredeyse hiç yer verilmeden açıklanan durumların 1948 İlkokul Programı'nda bazı eklemeler hariç aynı şekilde ama bu kez "demokrasi" kelimesi kullanarak açıklanması oldukça dikkat çekicidir. Ülkenin çok partili hayata geçmesi ile yeni kurulan partilerin iktidarı eleştirisinde en önemli argüman olarak sunulan ve adına yeni partiler bile kurulan "demokrasi" kavramının 1948 İlkokulu Programı'na eklenerek sadece muhalefetin malı olmaktan çıkarılıp iktidarın da sahiplendiği bir olgu şeklinde savunulmasının amaçlandığı çıkarımında bulunulabilir. Bu bağlamda 1948 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan derslerin eleştirel yaklaşımla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun sosyal sorunlara duyarlılık boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

1948 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerden Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Türkiye Cumhuriyeti Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun (Anayasa) sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygılı bireyler yetiştirmek ✓ Kanun kavramını öğrencilere benimsetmek ✓ Öğrencilere ödev ve hak kavramlarını kavratarak vatandaşlık hak ve ödevlerini onlara benimsetmek ✓ Devletin yurttaşa, yurttaşların devlete karşı ödevleri ✓ Türkiye'de devlet teşkilatını seviyelerine göre çocuklara kavratmak ✓ Türkiye Cumhuriyeti Teşkilat-ı Esasiye Kanunu (Anayasa) ve bunun özellikleri ✓ Merkez ve taşra teşkilatı ✓ TBMM ve meclisin başlıca görevleri ✓ Mebus (milletvekili) seçimi ✓ Cumhurbaşkanı, seçilmesi, görev ve yetkileri ✓ Hükümet, başvekil ve vekâletler
Demokratik Kültür	✓ Demokrasi (müstakil bir ünite başlığı) ✓ İlkokul gerçek bir topluluktur

	✓ Topluluk halinde yaşayan insanlar birbirlerinin haklarına saygı gösterirler ✓ Topluluk halinde yaşayan insanlar birbirlerini düşüncelerine ve görüşlerine saygı gösterirler ✓ Topluluk halinde yaşayan insanlar kendilerini idare edecek olanları gene kendileri seçerler ✓ Yurdun iyiliği ve ilerlemesi için aynı düşünce ve görüşleri taşıyan insanlar bir araya gelerek siyasi partiler kurarlar ✓ Yurttaşlar arasında milli birlik esaslarını bozmayan fikir ayrılıklarını hoşgörür bireyler yetiştirmek ✓ Kötü şartları düzeltmek için çalışır bireyler yetiştirmek ✓ Öğrencileri yurtlarının yaşama şartlarının iyileştirilmesi üzerinde düşündürmek ✓ Memleket meselelerine karşı öğrencilerde alaka ve hassasiyet uyandırmak ✓ Millet ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırmak
Toplumsal Sorunlar	✓ Köyün muhtekirlerden (alavereci, spekülatörlerden) kurtulması için alınan tedbirler
Çözüm Önerileri	✓ Türkiye'de sosyal işler (Kızılay, Çocuk Esirgeme Kurumu, Türk Hava Kurumu, Yardım Sevenler Derneği, Yeşilay). Bu kurumların amaçları ve çalışmaları ✓ Halkın aydınlatılmasına hizmet eden kurumlar ve vasıtalar (yayımlar, gazeteler, dergiler, kitaplar, tiyatro, sinema, konser, konferans)

Tablo 28'e göre, çoğulculuğun 'sosyal sorunlara duyarlılık' boyutu açısından, 1948 İlkokul Programı'nda incelenen derslerde; öğrencilere Anayasa'dan bahsedilmesi, kanun kavramının benimsetilmesi, vatandaşlık haklarının vurgulanması ve devlet sisteminin tanıtılması vatandaşlık hakları kapsamında olumlu olarak değerlendirilebilecek durumlardır. Bu durumlar programdaki;

> *"Cumhuriyet halk idaresidir." (1948 İlkokul Programı/Yurttaşlık Bilgisi),*
>
> *"Cumhuriyet en iyi idaredir." (1948 İlkokul Programı/Yurttaşlık Bilgisi),*
>
> *"Öğretmen Cumhuriyet devrimlerinin zaruretini, imparatorluk rejimindeki durumlarla karşılaştırarak anlatacaktır." (1948 İlkokul Programı/Tarih)*

gibi konu ve açıklamalarla desteklenerek öğrencide vatandaşlık haklarına ve devletin rejimine ilişkin bir farkındalık uyandırılmasının amaçlandığı söylenebilir. Bu amacı gerçekleştirmek için daha önceki programlarda olduğu gibi 1948 İlkokul Programı'nda da;

> *"Her Türk vatandaşının milli vazifeler uğrunda gerekirse canını dahi feda etmesinin tabii bulunduğu telkin edilecektir." (1948 İlkokul Programı/İlkeler),*

"Öğrencileri Türk milletinin ülkelerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek." (1948 İlkokul Programı/Tarih-Yurttaşlık Bilgisi),

"Öğretmen her öğrencinin Türk devrimi uğrunda canını feda edecek bir karakterde yetişmesi için…" (1948 İlkokul Programı/Tarih-Yurttaşlık Bilgisi)

şeklindeki amaç ve ilkeler ile bireylerden fedakarlık yapmalarının beklendiği görülmektedir. O dönemde ülke idaresinde ve eğitim politikasında söz sahibi olan kadro cumhuriyetin halk için kurulduğunu; dolayısıyla, halkın da onu korumak için her türlü fedakârlığı yapması gerektiğini savunmaktadır. Zaten programlarda yer alan fedakârlık beklentisinin gerekçesi de bu bakış açısıdır. Söz konusu fedakârlık beklentisinin toplumda ve öğrenciler de karşılık bulması, onları fedakârlık yapmaya değer bir geçmişe sahip olduklarına inandırmaktan geçmektedir. Bu doğrultuda, programda;

"Türklerin ziraatı, hayvan yetiştirmeyi, maden işlemeyi, bina kurmayı, yazı yazmayı, heykel yapmayı nasıl ilk defa başardıklarını…" (1948 İlkokul Programı/Tarih),

"Türklerin bu kültür eserlerinin nasıl dünyanın dört bucağına naklederek başka milletlere verdikleri..." (1948 İlkokul Programı/Tarih),

"Orta Asya'dan Anadolu'ya gelen Türklerin Eti olarak adlandırıldıkları" (1948 İlkokul Programı/Tarih),

"Orta Asya'dan Mezopotamya'ya geçen Türklerin Sümerler olarak adlandırıldıkları…" (1948 İlkokul Programı/Tarih),

"Tarihin en eski zamanlarından beri Türk milletinin başka milletlere daha mesut ve daha rahat yaşama yollarını öğrettiği…" (1948 İlkokul Programı/Tarih)

gibi açıklamalar yer almaktadır. Bireylerin tarihten ders alarak vatanını, milletini daha geniş anlamda insanı sevmesine ilişkin hedefler eğitim programlarının en önemli özellikleridir. Bu özelliklerin programda yer alması da son derece doğal ve istendik bir durumdur. Bununla birlikte, bu hedeflerin gerçekleşmesi için bilimsel dayanaktan yoksun, son derece şüpheli, sübjektif ve somut delile dayanmayan bilgi ve varsayımlara programlarda yer verilmesi oldukça tartışmalı bir olgudur. Bu noktada eğitim programları açısından şu sorular akla gelmektedir;

- ✓ Programın içeriği bilimsel açıdan doğru olmak zorunda değil midir?
- ✓ Programdaki hedefleri öğrencilere kazandırmak için bilimsel açıdan şüpheli ama öğrencilerin doğru olduğuna inanmaları istenen bilgiler kullanılmalı mıdır?

- ✓ Programda tarih, öznel bir bakış açısıyla mı yoksa çoklu ve nesnel bir bakış açısıyla mı düzenlenmelidir?

Bu sorular sadece çoğulculuk açısından değil eğitim programı-ideoloji ilişkisi açısından da tartışmalı durumlara kapı aralamaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında incelenen 1948 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi derslerinde vatandaşlık bilinci ve milli farkındalığa yönelik hedef ve içeriğin bu bağlamda analiz edilmesi program-ideoloji ilişkisi tartışmalarını da entelektüel açıdan zenginleştirme amacı gütmektedir.

Tablo 28'e bakıldığında dikkat çeken bir diğer husus da "demokrasi" başlıklı ayrı bir konu ve ünitenin olmasıdır. Araştırma kapsamında incelenen derslerden biri olan Yurt Bilgisinin programında "demokrasi" başlığının altında insanların birbirlerinin haklarına düşüncelerine ve görüşlerine saygı duymaları gerekliliğinin vurgulanması; demokratik hayatta seçimlerin ve siyasi partilerin varlığına dikkat çekilmesi; ülkedeki sosyal kurumlara ve halkı aydınlatan vasıtaların varlığına değinilmesi; sosyal koşulların düzeltilmesi için öğrencilerde farkındalık oluşturmanın öneminin belirtilmesi gibi durumlar çoğulculuk açısından olumlu olarak değerlendirilebilir (MEB,1948). Özellikle daha önceki programlarda yer almayan demokrasi terimi ile birlikte;

> *"Topluluğumuzun dayandığı demokrasi prensiplerini öğrenci okulda ve dershanede uygulayarak ve yaşayarak benimser." (1948 İlkokul Programı/İlkeler),*
>
> *"Okulda öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğrenci-öğretmen arasındaki karşılıklı münasebetler demokrasi değerlerine uyularak düzenlenmelidir." (1948 İlkokul Programı/İlkeler)*

gibi prensiplerin 1948 İlkokul Programı'nda bulunması ülkenin siyasetindeki kavramsal değişimin eğitimdeki kavramsal değişimi de beraberinde getirdiğini göstermektedir. Ayrıca bu genel prensipler ile yetinilmeyip;

> *"Öğretmenin kılavuzluğu ile çocukların hür bir şekilde kendi kendilerini idare etmeleri; okulu, öğretmen ve öğrencilerin müşterek sorumluluğu kabul ederek ve birbirleri ile yardımlaşarak yürüttükleri bir toplum kurumu haline getirmeleri hedeflenmelidir." (1948 İlkokul Programı/İlkeler),*
>
> *"Öğretmen kuralları zorla kabul ettiren bir diktatör değil, bütün olayları objektif şekilde ölçen bir yardımcı olmalıdır." 1948 İlkokul Programı/İlkeler)*

şeklinde ifade edilen sınıf içi uygulamalara ilişkin daha somut ilkelere yer verilmesi bu programdaki demokrasi kavramına yapılan vurguyu pekiştirmektedir. Bu durumlar her ne olursa olsun o dönemde ülkedeki tartışmaların daha özgürlükçü bir yaşam beklentileri üzerinden yürütüldüğünü göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bununla birlikte, 1946 ve sonrası dönemin demokratik yaşama geçiş diye sunulması (Binbaşıoğlu, 2005), programdaki tarih dersinde 'Türkiye'de demokrasi hareketinin gelişmesi' adlı konunun 2. Dünya Savaşı ana başlığı altında verilmesi (MEB, 1948) sanki ülkede 1946 öncesi demokrasi yokmuş gibi bir algının oluşmasına sebep olmaktadır. 1923'ten beri halk idaresi ile yönetilmesine rağmen ülkede demokrasinin olmadığı gibi bir izlenim yaratan böyle bir algının programı hazırlayanlar tarafından gözden kaçırıldığı çıkarımında bulunulabilir. Bu durumda çok partili hayata geçişin ülke yönetimindeki niteliği artırma amaçlı yapıldığının ve ülkenin Cumhuriyet'in ilanından beri demokrasi ile yönetildiğinin vurgulanması gerekirdi.

4.4.5. Çoğulculuk bağlamında 1948 ilkokul programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde "çoğulcu değerler". Bir ülkenin eğitim felsefesinin o ülkenin siyasal yapısıyla etkileşimi politik bir kurgu içerir (Yapıcı, 2006). Bununla birlikte, söz konusu politik kurgunun eğitim felsefesi ile aynı olgu olduğu söylenemez; çünkü politik kurgunun fonksiyonu eğitim felsefesinin oluşturulmasında yararlanılan kaynaklardan sadece biri olmasıdır (Apple, 2012). Dolayısıyla, eğitim felsefesinin oluşmasında kullanılan kaynaklardan siyaset insanların refah ve huzurunu sağlamaya yönelik uzlaştırıcı bir kimlik taşımalıdır (Yapıcı, 2004). Bu kimliği taşımayan ve eğitimi sadece kendi amaçları etrafında dizayn etmeye çalışan siyasal sistemler her zaman tartışmalı, istikrarsız ve kolay manipüle edilebilir bir eğitim felsefesine sahip olmaya mahkûmdur (Yapıcı, 2006). Bu nedenle çoğulcu değerlerin ön plana alındığı, insana değer veren bir eğitim, siyasetin de uzlaştırıcı ve istikrar sağlayıcı rolünün öne çıkmasına yardım edecektir. Araştırma kapsamında incelenen 1948 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimini oluşturan dersler çoğulcu değerler perspektifinden incelendiğinde, etik ve insani değerler içermekle birlikte söz konusu derslerin programlarının tasarımında siyasetin milliyetçi öğeler etrafında bir değerler sistemi öngördüğü söylenebilir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

1948 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Derslerde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Bireysel Sorumluluk	✓ Çocuğu sorumlu işler almaya hazırlıklı bir yurttaş olarak yetiştirmek ✓ Çocuğu başkaları ile birlikte çalışıp oynayabilir bir yurttaş olarak yetiştirmek ✓ Çocuğu sözüne güvenilir bir yurttaş olarak yetiştirmek ✓ Öğretmen çocuklarda bencilliğin giderilmesine çalışmalıdır
Toplumsal Sorumluluk	✓ Topluluk halinde yaşayan insanlar aralarında iş bölümü ve elbirliği yaparlar ✓ Öğretmen öğrencilerin yurttaşlarıyla yardım ve işbirliği ruhuyla kaynaşmalarını sağlamaya çalışmalıdır ✓ Öğretmen çocuklarda beraber iş yapma, beraber oynama, başkalarıyla ilgilenme, başkalarını düşünme ve başkaları için fedakârlık yapma içgüdülerinin gelişmesine yardım etmelidir. ✓ Çocuk başkaları ile beraber belli ve müşterek amaçlar için elbirliği ile çalışmaya daha okuldayken alışmalıdır.
Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ Çocuğu insanlara karşı iyi duygulu bir yurttaş olarak yetiştirmek ✓ Çocuğu davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar bir yurttaş olarak yetiştirmek ✓ Çocuğun dürüst, nazik ve iyi bir hareketinde ana-baba ve öğretmen bundan memnunluk duyduğunu belirtmelidir ✓ Her türlü iyilik teşvik edilmeli; iyilikler sebep ve manası anlaşılmayan kanunlar olarak çocuklara cebredilmemeli, objektif değerleri takdir olunarak yapılmalıdır ✓ Okul çocuklarda güzel şeylere karşı sevgi ve bağlılık uyandırmalı, onlara kendi yaşlarına göre her şeyde ve her yerde güzeli, iyiyi, doğruyu arayıp bulma ve değerlendirme alışkanlık ve iktidarını kazandırmalıdır ✓ Okul öğrenci öğretmen ve idareciler ile birlikte ailelerin de katıldığı bir insan topluluğunun işbirliği, yardımlaşma ve sorumluluk duygularıyla birbirlerine bağlandığı ve birbirlerinin sevincini, kederini, tecrübelerini ve bilgilerini paylaştığı gerçek bir hayat safhası olmalıdır. ✓ Her meslek şereflidir.

Araştırma kapsamında incelenen derslerden yapılan Tablo 29'daki alıntılara bakıldığında öğrencilerde sorumluluk bilinci ve dürüstlük özelliklerinin gelişmesini sağlamanın belirtilmesi, bencilliğin giderilmesinin gerekliliğinin ortaya konulması onları bireysel olarak toplumsal huzur ve refahın tesisi için üzerlerine düşeni yapmaya hazırlama açısından önemlidir. Ayrıca işbirliği, yardım, başkaları ile çalışabilme ve müşterek amaçlar gibi değerlerin vurgulanması, toplumun geleceği açısından olumlu öğeler olarak değerlendirilebilir. Dahası, toplumsal nezaket

kurallarına uymanın önemine değinilmesi; öğrencilerin dürüstlük, nezaket gibi değerleri kazanmalarında aile, öğretmen ve okula düşen görevlerden bahsedilmesi; okulun tüm eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireyleri ile birlikte mutluluk, üzüntü, deneyim ve bilgilerin paylaşıldığı bir topluluk olduğunun belirtilmesi toplumsal çeşitliliğin sağlanması adına önemli durumlardır(MEB,1948). Bunlara ek olarak, her mesleğin şerefli olduğunun vurgulanması toplumsal önyargıların yok edilmesi ve sosyal bilincin artırılmasına katkı sağlayan olumlu bir gelişmedir. Tablo 29'da yer alan tüm bu amaç, ilke ve açıklamalar çoğulcu değerler olarak görülebilir ve bu bakış açısı ile oldukça istendik durumlardır. Bu doğrultuda yapılan ikinci bir tespit ise, incelenen derslerin programlarında yer alan değerlerin milliyetçilik anlayışı ile uyumlu olarak sunulmasıdır. Zira incelenen derslerin programlarında;

> *"Okul milli amaçları gerçekleştirmenin, her amacın üstünde bulunduğunu çocuklara aşılanmalıdır." (1948 İlkokul Programı/Yurttaşlık Bilgisi),*
>
> *"Öğretmen millet için yaşamanın, millet için ölmenin, millete bütün varlığını ve benliğini vermenin Türk çocuğunun ödevi ve ülküsü olduğunu aşılamalıdır." (1948 İlkokul Programı/Yurttaşlık Bilgisi),*
>
> *"Millet ve yurt işlerini her işlerin üstünde tutmayı çocuklarda alışkanlık ve ülkü haline getirmek." (1948 İlkokul Programı/Yurttaşlık Bilgisi)*

şeklinde yer alan hedef ve açıklamalar daha önceki programlarda olduğu gibi milliyetçilik eksenli bir değer eğitiminin öngörüldüğünü göstermektedir. Programda doğruluk, nezaket, sorumluluk, fedakârlık, işbirliği gibi evrensel değerlerin milli öğelerle harmanlanması doğru bir strateji olarak öne çıksa da; bu değerlerin temsil ettiği anlamın sınırlandırılması gibi bir risk de taşıdığı söylenebilir (Dewey, 1916).

Araştırma kapsamında incelenen 1948 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde dikkat çeken ve daha önceki programlarda yer almayan önemli bir husus okul-aile birliği ile ilgili açıklamalardır. Planlama aşaması başta olmak üzere programdan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen tüm paydaş bireylerin program geliştirme sürecine katılması anlayışının benimsenmesinde atılan ilk adımlardan biri olan okul-aile işbirliği kavramına 1948 İlkokul Programı'nda;

> *"Okul ile aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanmalıdır." (1948 İlkokul Programı/İlkeler)*

şeklindeki açıklama ile yer verilmiştir. Ama Sakaoğlu'na (2018, s.374) göre önemli bir eğitim anlayışını dile getiren bu ilke hayata geçirilmeden kâğıt üzerinde kalmış; özellikle siyasilerin politik çıkarları adına yaptıkları konuşmalarda istismar ettikleri bir olgu haline getirilmiştir.

Çoğulculuk Bağlamında 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi

> *"Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan, milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu kavrar." (1962 İlkokul Programı Taslağı).*
>
> *"Demokrasinin karakteristik özelliği özgürlüktür, karakteristik erdemi hoşgörüdür, karakteristik ilkesi düşünme ve tartışma özgürlüğüdür" (Pars, 1950; aktaran Binbaşıoğlu, 2005, s.44).*
>
> *"Kökünü kalpten ve kafadan olmayan demokrasiyi yalnız kanunlarla kurmaya ve korumaya çalışmak hayal peşinden koşmaktır." (Demokratik Eğitim Raporu, 1949; aktaran Binbaşıoğlu,2005).*
>
> *"Manevi ve insani kıymetlerle teçhiz edilmeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması hür ve müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılmaz." (Menderes Hükümeti Programı, 1950).*

Çoğulculuk bağlamında 1962 ilkokul programı taslağı ve taslakta sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerin teorik ve ideolojik arka planı. Cumhuriyet döneminde ilkokulda sosyal bilgiler öğretimine yönelik yapılan beşinci çalışma 1962 İlkokul Programı Taslağı'dır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerini ilk kez bu kadar açık ve net bir şekilde vurgulaması nedeniyle birçok eğitimci tarafından " yaşantıya dayalı program" olarak tanımlanan taslak (Fer, 2010); 1948 İlkokul Programı'ndan 1968 İlkokul Programı'na giden 20 yıllık bir süreçte ülkedeki, sosyal, siyasal ve dolayısıyla eğitimsel değişiklikleri yansıtmaktadır (Türkoğlu ve Sarı, 2006). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan liberalleşme hareketleri, Demokrat Parti'nin kuruluşlarıyla sembolleştirilen çok partili hayata geçiş süreci, ülkeyi neredeyse çeyrek asırdır yöneten partinin iktidarı kaybetmesi, daha çok özgürlük vaadiyle ülkenin yönetimini devralan Demokrat Parti'nin popülist ve giderek otoriteleşen siyaset söylemi, 1960 İhtilalı, Yeni Anayasa ile tüm bu süreçte gerçekleşen eğitim programlarını daha özgürlükçü, daha demokratik ve daha bireysel hale getirme

çabaları… Tüm bu olay ve olgular 1948-1962 arasına damga vuran ve 1962 İlkokul Program Taslağı'nda izlerinin sürülebileceği gelişmelerdir.

İlk olarak 1948 İlkokul Programı'nın uygulanmaya konulması ile bu programın katı, yoğun ve mahalli şartları göz ardı eden anlayışına yönelik eleştiriler geliştirilmiştir (Ertuğrul, 2000). Özellikle o dönemin popüler söylemi olan "daha çok demokrasi" anlayışının programda yeterince yer almadığı, ülkedeki demokrasi algısındaki sorunlar sebebiyle okullardaki demokrasi eğitiminin de yeterince etkili olmadığı şeklideki kaygı ve endişeler 1948'de uygulamaya konulan programa ilişkin eleştirileri artırmıştır. Dolayısıyla 1949'da toplanan 4. Milli Eğitim Şurası'nın önemli temalarından birisi ideal demokrasi anlayışının programlara yansıtılması olmuştur (Binbaşıoğlu, 2005). Bu noktada ülke neredeyse çeyrek asırdır halk iradesi ile yönetilmesine rağmen çok partili hayata geçiş demokrasiye geçişle özdeşleştirilmiş hatta 1949 yılında iktidardaki CHP bile bu süreci bir rejim değişikliği olarak görmüştür. Zira 4. Milli Eğitim Şurası'nın açılış konuşmasını yapan Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nun;

> *"Bir de demokrasi terbiyesi sorunu vardır. Biz Türk milletinin maarifleri sıfatıyla ülkemizde bugün cereyan etmekte olan rejim değişikliğine kayıtsız kalamazdık; çünkü bu ülkede Tanzimat'ta bu yana bütün öğretmenler daima ülkenin aldığı fikirlerin ön safında bulunmuşlardır. Bu sefer de demokrasi idealinin ön safında yine bizim arkadaşlarımız bulunacaklardır." (Binbaşıoğlu, 2005, s.585)*

şeklindeki sözleri demokrasi olgusunun rejim değişikliği olarak algılandığı çıkarımını desteklemektedir. Bu nedenle o dönemin eğitimcilerine göre okullar ve dolayısıyla programlar demokratik ideallerinin aktarılmasına uygun hale getirilmeliydi (Güler, 2004). Zira okullar demokrasinin yaşandığı yerler; program ise demokratik ilkeleri öğrenciye aktarmak için bir araç işlevi görmeliydi (Safran, 2010). Demokrasinin yaşandığı yerler olarak okulların ve demokratik ilkeleri öğretme aracı olarak programın bu işlevi yine Tahsin Banguoğlu'nun aynı şuradaki kanuşmasında;

> *"Demokrasi yönetimi yeni bir eğitim sorunudur. Ülkeye yeni bir fikrin mal edilmesi sorunudur. Bu fikri yeni kuşaklara gereği gibi aşılayacak ve bu yeni hayat tarzını onlara fiilen öğretecek öğretmenlerimizdir." (Binbaşıoğlu, 2005, s.585)*

biçiminde ifade edilmiştir.

Demokrasi olgusunun bir kavram olarak ülkenin sosyal ve siyasal atmosferine egemen olmaya başladığı o yıllarda 1948'de uygulamaya konulan ilkokul programından 1962 İlkokul Programı Taslağı'na giden süreçte bir diğer önemli gelişme Demokrat Parti'nin iktidara gelmesidir. Bu durum eğitim ve eğitim programları açısından; Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok yabancı eğitim uzmanının ülkeye davet edilmesi eğitimde CHP politikalarının izlerini silme çalışmaları, din eksenli politikanın eğitime ilişkin karar alma süreçlerinde ağırlık kazanması, iktidar ile üniversiteler arasındaki özerklik tartışmaları vb. gibi olgu ve olaylarla geçen yaklaşık 10 yıllık bir süreci ifade etmektedir (Bayri, 2008; Gürler, 2004; Güven, 2000).

Çok partili sisteme geçilmesiyle birlikte ilk defa değişik bir parti hükümetinin işbaşı yapmış olması özelliği 1950 yılını cumhuriyet tarihinin dönüm noktalarından birisi haline getirmiştir (Cicioğlu, 1982, s.66). Demokratik Parti (DP); sadece eğitimde değil tüm alanlarda Amerikan etkisini taşıyan liberalizm politikasını benimsemesi, İslami söylemlere sıkça başvurması, orta sınıf ve köylü sınıfı temsil etme iddiasıyla kurulması gibi özellikleri ile CHP'den farklı bir eğitim anlayışı sergileyeceğini ilan etmişti (Kabadere, 2010). Demokrat Parti CHP'yi otoriter bir eğitim anlayışına sahip olmakla suçlarken, kendisi akılcılıktan uzak, bilgiyi topluma mal etme amacı gütmeyen, din istismarına dayalı popülist söylemlerle dolu bir eğitim politikası izliyordu (Sakaoğlu, 2018, s.360). Bu doğrultuda CHP iktidarının sembollerinden Halkevleri ve Köy Enstitüleri kapatılırken (Kabadere, 2010); ülke genelinde geniş çapta propagandalarla imam hatip okullarının açılışı gerçekleştiriliyordu (Sakaoğlu, 2018, s.360). Dahası Demokratik Parti bu uygulamalarını "dinsiz yönetimden kurtulma" şeklinde son derece popülist gerekçelere dayandırmakta; siyaset üstü bir strateji gerektiren bir eğitim politikasını siyasi kaygılarla yürütmekteydi (Güven, 2000). Böylece ülke eğitimine Demokratik Parti'nin politikalarının egemen olmasıyla din resmi anlamda sosyal kimliği belirleyen bir unsur olarak yeniden sahneye çıkmış oldu (Keskin ve Keskin, 2013).

Demokrat Parti iktidarı boyunca eğitimsel anlamdaki iddialı vaatlere ve özgürlükçü söylemlere rağmen eğitimdeki birçok sorun çözülemedi. Ülkenin en temel problemlerinden biri olan okuryazar sayısına ilişkin 1960 verilerine bakıldığında bu durum daha net görülebilmektedir. Demokrat Parti'nin iktidardaki onuncu yılında yaklaşık 28 milyonluk ülke nüfusunun ancak %40'ı (yaklaşık 11

milyon kişi) okuryazardı (Sakaoğlu, 2018). Başka bir kıyaslama ile Osmanlı'nın Cumhuriyet'e bıraktığı 10 milyon okuma yazma bilmeyen vatandaşa karşı 40 yıllık cumhuriyet idaresinden sonra yaklaşık 17 milyon okuma yazma bilmeyen vatandaş vardı (Üstel, 2011).

Oldukça tartışmalı geçen 10 yıllık Demokrat Parti iktidarı 1960 İhtilali ile yıkılmış ve 1961 yılında yeni bir anayasa hazırlanmıştır. Dramatik bir şekilde demokratik yöntemlerle iş başına gelmemiş bir hükümet bugün bile birçok kişi tarafından kabul edilen görüşe göre ülkenin en demokratik ve özgürlükçü anayasasını hazırlamıştır. Zira Altunya'ya (2003) göre, 1961 Anayasası hem felsefesi hem de sistematiği ile otorite karşısında hak kavramını özelikle eğitim hakkını oldukça güçlendirmiştir (Aktaran Tural, 2006, s.132).

Yukarıda özellikle siyasal ve sosyal anlamda arka planı açıklanan 1962 İlkokul Programı Taslağı'na giden süreç eğitim programları açısından incelendiğinde; oldukça ayrıntılı, kapsamlı ve bilimsel program geliştirme aşamalarını andıran bir dizi olay, olgu ve durumla doludur. Bu nedenle 1948'den 1962 İlkokul Programı Taslağı'na kadar geçen süreçte eğitim programlarına ilişkin gelişmeleri detaylandırmak sadece o döneme ışık tutma açısından değil; hem 1962 İlkokul Programı Taslağı'nın temel felsefesini anlamak hem de 1968 İlkokul Programı'nın arka planında ne tür çalışmaların yer aldığını öğrenmek açısından önemlidir. Ayrıca eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi olarak görülen 'müfredat program' anlayışının 1950'den sonra yerini 'eğitim programı' anlayışına bıraktığı olgusu göz önüne alındığında (Demirel, 2002); 1948-1962 arasındaki program geliştirme çalışmalarını daha detaylı incelemek eğitim programları alanının ülkede geçirdiği evrimi anlamak adına da yararlı olacaktır.

1948 ilkokul programı'ndan 1962 ilkokul program taslağı'na giden süreçte eğitim programı çalışmaları. 1948 İlkokul Programı uygulamaya konulduktan hemen sonra köy okulları başta olmak üzere programa ilişkin problemler gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Bu problemleri gidermek adına çalışmalar yapılmışsa da; bu çalışmalar problemlerin sadece uygulamadan kaynaklanmadığını, 1948 İlkokul Programı'nın eğitime ilişkin felsefe ve yaklaşımının da söz konusu problemlerin yaşanmasında etkili olduğunu göstermiştir (Green ve Karagöz, 1965, s.12). Bu problemler özet olarak şu şekilde açıklanabilir;

- ✓ 1948 İlkokul Programı'nın esneklik ve çerçeve program olma özellikleri açısından yetersiz olması (MEB, 1962). Program yerel şartlara göre esnetilememiş ve yurdun her yerinde aynı şekilde uygulanmak zorunda kalmıştır (Tükel, 1954, s.9)
- ✓ 1948 İlkokul Programı'nda konu sayısı ve içeriği ile ilgili yaşanan problemler (MEB, 1962). Zira içerik çok ağır ve yüklü olduğu için ne öğretmenin bir yıl içinde programdaki konuları bitirme imkânı vardı ne de öğrencinin programdaki içeriği öğrenebilmesi olanaklıydı (Gözütok, 2003).
- ✓ 1948 İlkokul Programı hazırlanırken köy okullarına ve birleştirilmiş sınıflara özel şartların dikkate alınmaması (MEB, 1962). 1948 İlkokul Programı genel anlamda normal sınıflar ve şehir okulları için hazırlanmış bir program özelliği gösterdiğinden dolayı köy okullarında ve birleştirilmiş sınıflarda uygulamasına ilişkin problemler ortaya çıkmıştır (Fer, 2010). Özellikle köy okullarında bir sınıftaki öğrenci sayısını azaltmak mümkün olmamış; çocukların bireysel olarak tek başlarına çalışabilecekleri zaman ayrılmamıştır (Tükel, 1954, s.9).
- ✓ 1948 İlkokul Programı'ndaki genel olarak amaç ve içerik arasındaki uyumsuzluk (MEB, 1962). Zira programda bireyin bir bütün olarak geliştirilmesi hedeflenmesine rağmen; içerik sadece zihinsel eğitime odaklanmıştır (Türkoğlu ve Sarı, 2006).
- ✓ 1948 İlkokul Programı'ndaki hedeflerin işlevsellik ve objektiflik kriterlerine uygun olmaması (MEB, 1962). 1948 İlkokul Programı'ndaki hedefler ölçmeye olanak tanımayacak şekilde yuvarlak ifadelerle tanımlanmıştır (Arslan, 2000).
- ✓ 1948 İlkokul Programı'nda her bir derse ilişkin özel hedefler ile ilköğretimin genel hedefleri arasında ayrım yapılmadan birbirine karıştırılmıştır (MEB, 1962).
- ✓ 1948 İlkokul Programı'ndaki özellikle ikinci devre derslerindeki parçalanmışlık (MEB, 1962). 1948 İlkokul Programı'nda birinci devrede toplulaştırma ilkesi uygulanmasına rağmen ikinci devrede dersler ayrı ayrı sınıflanmış; bu durum parçalı ve bölünmüş bir program yapısı ortaya çıkarmıştır (Tazebay, 2000).

- ✓ 1948 İlkokul Programı'na ilişkin uygulanan ölçme değerlendirme yönteminin güvenilirlikten yoksun olması sebebiyle bireylerin başarısızlık oranının yüksek olması (MEB, 1962). 1948 İlkokul Programı'nda değerlendirmede bilgi esas kabul edilmiş, her öğrencinin belirli bir bilgi seviyesine ulaşması istenmiş, dolayısıyla eğitim öğretim çalışmalarında bireysel farklılıklara yer verilmemiştir (Green ve Karagöz, 1965, s.12).

Tüm bu problemler o dönemde eğitime ilişkin karar alıcıları dönemin modasına uyarak programa ilişkin sorunların çözümü adına yabancı uzmanlara başvurulması yöntemine yönlendirmiştir. Zira o dönemde Demokrat Parti'nin ABD eksenli politikasına paralel olarak Türkiye'ye davet edilen ABD kökenli eğitimcilerin programlar başta olmak üzere demokratik eğitime ilişkin rapor hazırlamaları oldukça sık başvurulan bir yöntemdi (Kabadere, 2010). Bu bağlamda Florida Üniversitesi İlköğretim Bölüm Başkanı Prof. Dr. Kate Wofford hem 1948 İlkokul Programı'nı incelemek hem programa ilişkin sorunları ortaya koymak hem de bu sorunların çözümü için öneri ve tavsiyelerde bulunmak üzere Türkiye'ye davet edilmiştir. Dolayısıyla Prof. Dr. Wofford 1951-1952 eğitim öğretim yılında Türkiye'ye gelerek yaklaşık 4 ay süren incelemelerinin ardından genel anlamda Türk eğitim sistemi olmak üzere; 1948 İlkokul Programı, köy okulları ve daha demokratik eğitim programları için izlenmesi gereken stratejileri de kapsayan bir rapor hazırlamıştır (Wofford, 1952).

Prof. Dr. Wofford'un Türkiye'ye ziyareti ve hazırladığı rapor Türkiye'de eğitim programlarının gelişimi açısından önemlidir. Zira bu ziyaret ve onu izleyen yıllarda Türkiye'den birçok eğitimci ABD'ye gitmiştir (Fer, 2010). Bu eğitimcilerin orada edindiği bilgi, deneyim ve izlenimlerin ardından ülkeye dönüşleri ile "program geliştirme, araç geliştirme, beslenme eğitimi, deneme lisesi" gibi kavramlar eğitim terminolojisine girmiştir (Sakaoğlu, 2018, s.361). Bu sayede eğitim programları da hem bilimsel bir süreç olarak görülmeye başlanmış hem de ayrı bir çalışma alanı olarak Türkiye'deki eğitimcilerin ilgisini çekmiştir (Ünal ve Ünal, 2010). İşte bu sürecin ilk aşaması Prof. Dr. Wofford'un raporu doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Florida Üniversitesi'ne 25 kişilik bir öğretmen grubunun gönderilmesidir. Bu uygulamanın amacı gönderilen öğretmenlerin hem kuramsal hem de pratik anlamda program geliştirme süreçlerine ilişkin elde ettikleri kazanımlardan Türkiye'deki programların hazırlanmasında ve uygulanmasında

faydalanmaktı (Hesapçıoğlu, 2010). Nitekim söz konusu öğretmen grubu ABD'den döndükten sonra ülkenin çeşitli bölgelerinde 1948 İlkokul Programı'na ilişkin yürüttükleri çalışmaları ve elde ettikleri sonuçları tartışmak üzere 1954 yılında Ankara'da toplanmıştır (Green ve Karagöz, 1965, s.13). Bu toplantıda Bolu ekibi tarafından hazırlanan "Köy Deneme Okulları Program Taslağı"nın –Talim Terbiye Kurulu'nun onayıyla- 1953-1954 eğitim öğretim yılından itibaren Bolu'da; 1956-1957 eğitim öğretim yılından itibaren ise İstanbul'daki Deneme Okulu'nda uygulanması kararlaştırılmıştır (Florida Grubu Seminer Raporu, 1955; aktaran Green ve Karagöz, 1965, s.13). Hem Bolu hem de İstanbul'da uygulanan söz konusu bu programlarda Prof. Dr. Wofford'un çalışmasının yansımaları gözlemlenebilir (Güler, 2004). Özellikle öğrencilerin serbest bir atmosferde çalışmaları, sosyal faaliyetlere yer verilmesi, konu seçiminde ve aktarımında öğretmene esneklik ve inisiyatif tanınması gibi özellikler bu uygulamalardaki önemli yeniliklerdendi (Sakaoğlu, 2018, s.365). Bu uygulamalar devamlı ve sistematik bir değerlendirme yaklaşımı ile bilimsel birer program geliştirme özelliği kazanmasa da (Sakaoğlu, 2018, s.365); her iki uygulama da Türkiye'deki eğitim programları tarihi açısından oldukça önemlidir. Zira Bolu ve İstanbul'da yapılan denemeler ilk önce 1962 İlkokul Programı Taslağı'nın, sonrasında ise 1968 İlkokul Programı'nın temelini oluşturmuştur (Arslan, 2000).

1948 İlkokul Programı'nın iyileştirilmesine ve yeni programların denenmesine yönelik söz konusu çalışmalar yapılıyorken önce 1953 yılında toplanan 5. Milli Eğitim Şurası'nda daha sonra da 1957 yılında toplanan 6. Milli Eğitim Şurası'nda 1948 İlkokul Programı'nda yaşanılan problemleri gidermek amacıyla yeni bir ilkokul programının hazırlanmasına ilişkin kararlar alınmış; 1961 yılında çıkarılan "222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu" ile de ilkokul programlarının günün şartlarına ve gelişmelerine göre yeniden düzenlenmesi zorunlu kılınmıştı (Green ve Karagöz, 1965, s.13). Hem şura kararları hem de çıkarılan söz konusu yasa 1962 İlkokul Program Taslağı'nın yasal zeminini oluşturmuştur. "222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu"nun kabul edilmesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı da ülkedeki eğitimin planlanmasına yönelik hazırladığı raporda yeni bir ilköğretim programının hazırlanması gerekliliğini vurgulamıştır (Green ve Karagöz, 1965, s.13).

Ön hazırlık sayılabilecek tüm bu gelişmelerin ardından, Talim Terbiye Kurulu tarafından İlköğretim Genel Müdürlüğü ile koordineli bir şekilde öğretmen ve alan uzmanlarından oluşan 16 kişilik bir komisyon oluşturulmuştur (Green ve Karagöz, 1965, s.14). Bu komisyon Ankara'da toplanmış;

- ✓ 1948 İlkokul Programı ile programa ilişkin eleştiri ve incelemeler,
- ✓ Bolu ve İstanbul'da yürütülen program deneme çalışmalarının raporları,
- ✓ Ulusal ve uluslararası düzeyde meydana gelen gelişme ve değişiklikler

gibi belge, bulgu ve olguları içeren yazılı bir çalışmayı Milli Eğitim Bakanlığı'na sunmuştur (Binbaşıoğlu, 2005). Söz konusu çalışma ve raporlar yeni bir programın hazırlanmasına olan ihtiyaç konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nı harekete geçmeye ikna etmiştir. Zira 19 Şubat 1962'de öğretmenler, okul müdürleri, müfettişler, milli eğitim müdürleri, öğretmen okulları müdürleri, veli ve uzmanlardan oluşan 108 kişilik bir komisyon yeni programın ön taslağını oluşturmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın daveti ile bir araya gelmiştir (Green ve Karagöz, 1965, s.16). Bu komisyon ve komisyon üyelerinin oluşturduğu alt-komisyonların yaklaşık 2 ay süren çalışmaları ile yeni programın ön taslağı hazırlanarak 14 Nisan 1962'de incelemek üzere Talim Terbiye Kurulu'na sunulmuştur (Tazebay, 2000). Talim Terbiye Kurulu'nun yanı sıra, taslak metin görüş, öneri ve eleştirilerinin alınması amacıyla öğretmenler, öğretmen dernekleri, öğretmen okulları vb. tüm eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen kişi ve kurumlara da gönderilmiştir (Güven, 2011). Tüm bu aşamaların ardından Talim Terbiye Kurulu Eylül 1962'ye kadar taslak metne son halini vermiş; Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayıyla 1962-1963 eğitim öğretim yılından itibaren "Yeni İlkokul Programı Taslağı" adıyla uygulamaya konmuştur (Green ve Karagöz, 1965, s.17).

Yukarıda hem sosyal ve siyasal hem de program geliştirme aşamaları açısından arka planı oldukça detaylı bir şekilde açıklanan 1962 İlkokul Programı Taslağı;

> *"Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu kavrar." (1962 İlkokul Program Taslağı)*

temel hedefleriyle hazırlanmıştır. "İnsan haklarına dayanan…." şeklinde oldukça özgürlükçü ve çoğulcu bir ifadenin ilk defa yer aldığı ilkokul programı özelliği taşıyan 1962 İlkokul Program Taslağı'nın hazırlamasına ise;

- ✓ Ülkedeki demokratik alanda yaşanan gelişmelerin eğitim programlarına yansıtılması gerekliliği
- ✓ Ülkedeki sosyal, siyasal ve ekonomik alandaki değişiklikler ile dünyada bilim ve teknolojideki gelişmeler
- ✓ UNESCO ve Dünya Öğretmenler Federasyonu gibi uluslararası kuruluşların eğitime ilişkin yayınladıkları raporlardaki tespit ve tavsiyelerin programa yansıtılması ihtiyacı
- ✓ 5. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim programlarına ilişkin alınan kararların uygulanması gerekliliği
- ✓ 1961 yılında çıkarılan "222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun getirdiği yeniliklere göre programların yeniden düzenlenmesi zorunluluğu,

gibi durumlar gerekçe olarak gösterilmiştir (MEB, 1962).

1962 İlkokul Program Taslağı'nın diğer programlardan temel farkı özellikle ABD'nin etkisiyle ülkedeki liberalleşme ve demokrasi anlayışıyla yaşanan değişimi göstermesidir (Keskin ve Keskin, 2013). Bu değişimde 1961 Anayasası'nın getirdiği özgürlükçü ve insan haklarını öne çıkaran yaklaşım da büyük bir rol oynamıştır (Güler, 2004). Zira 1962 İlkokul Program Taslağı'nın;

- ✓ Her çocuğun başkalarına karşı saygılı, başkaları ile iş birliği yapabilen, başkalarına yardım etmeyi seven bireyler olarak yetişmesini sağlamak (Fer, 2010),
- ✓ Her çocuğun girişimcilik, kendine güven, eleştirel düşünme, yaratıcılık özelliklerine sahip bireyler olarak yetişmesini sağlamak (Gözütok, 2003),
- ✓ Her çocuğun araştırma, problem çözme, planlı çalışma niteliklerini kazanmasını sağlamak (Türkoğlu ve Sarı, 2006),
- ✓ Öğretmenin değil öğrencinin etkin olmasını; öğretmenin rehber ve kaynak kişi görevini yapmasını benimsemek (Binbaşıoğlu, 2005),
- ✓ Ülkenin çeşitli bölgeleri ile her bölgenin belirli özellik ve ihtiyaçlarına göre programların esnetilebilmesine izin vermek (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019),
- ✓ Öğrencilere demokratik hayatta gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak (Çatak, 2015),

- ✓ Öğretmen ve öğrencileri tek kaynağa bağlı olmaktan kurtararak, onları farklı kaynaklardan araştırma inceleme yapmaya yönlendirmek (Kan, 2010),
- ✓ Değerlendirme sürecini sınıf geçme/kalma anlayışından kurtararak öğrenci gelişimini amaçlayan sürekli ve sistemli bir hale getirmek (Arslan, 2000)

şeklinde sıralanabilecek özellikleri, taslağı daha liberal ve özgürlükçü bir yapıya sokarak onu önceki programlardan farklı kılmıştır. Bu özellikler 1962 İlkokul Program Taslağı'nı önceki programlara göre daha çoğulcu olarak nitelendirmeye olanak tanımaktadır. Bu bağlamda 1962 İlkokul Program Taslağı'nda yer alan dersler ile sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan derslerin haftalık dağılımı Tablo 30'da sunulmuştur;

Tablo 30

1962 İlkokul Programı Taslağı'ndaki Derslerin Haftalık Dağılımı

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	6	-	-
Türkçe	10	9	9	6	6
Toplum ve Ülke İncelemeleri	**-**	**-**	**-**	**6**	**5**
Fen ve Tabiat Bilgileri	-	-	-	5	5
Din Bilgisi	-	-	-	1	1
Matematik	5	5	5	4	5
Resim-İş	3	3	3	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Tablo 30'a bakıldığında daha önceki programlardan farklı olarak sosyal bilgiler öğretimine ilişkin tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin yer almadığını, bu üç dersin yerine Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinin programa konulduğu görülmektedir. Bu durum 1948 İlkokul Programı'na yönelik eleştirilerden olan ikinci devre derslerinin parçalı ve bölünmüş yapısını giderme (Gözütok, 2003); toplulaştırma ilkesinin birinci devrede olduğu gibi ikinci devrede de uygulanmasını sağlamaya yönelik olduğu söylenebilir (MEB, 1962). Zaten 1952 yılında hazırlanan "Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Taslak Programı"nda tarih, coğrafya ve

yurttaşlık bilgisi derslerinin sosyal bilgiler adı altında birleştirilmesinden sonra diğer programlarda da benzer toplulaştırma çalışmaları denenmiştir. Söz konusu toplulaştırmanın gerekçesi olarak ise bu üç dersin ayrı ayrı yollardan tek bir genel hedefi gerçekleştirmeye çalışması gösterilmiştir (Bilgili, 2005, s.29).

Zira Coğrafya;

- ✓ Zaman unsurunu göz ardı ederek çevrenin insanlar üzerindeki etkisini (MEB,1952),

Tarih;

- ✓ Çevreyi ikinci planda kabul ederek geçmişin bugüne etkisi (MEB,1952),

Yurttaşlık Bilgisi ise;

- ✓ Çevre ve zaman faktöründen ziyade topluluk halinde yaşama kuralları ve insanların etkileşim şekillerini incelemektedir (MEB, 1952).

Dolayısıyla bu üç dersin birleştirilmesi ayrı ayrı programda yer aldıkları zaman her birinde oluşan eksikleri gidermekle kalmayacak; zaman, çevre ve insan faktörlerini bir araya getirerek;

- ✓ İnsanların yeryüzüne dağılış şekilleri, çalışma kuralları, yaşam şartları ile ortak problemlerine ilişkin bütüncül bir bakış açısı kazandırma (MEB, 1952),

hedefini gerçekleştirecekti (Aktan, 2006). Sosyal bilgiler öğretiminin doğasına daha uygun böyle bir anlayış 1962 İlkokul Program Taslağı'nda da benimsenerek söz konusu üç ders Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında birleştirilmiştir (MEB, 1962). Taslak Program'da önceki programlara paralel olarak sosyal bilgiler öğretimi "iyi ve sadık vatandaş yetiştirme" bağlamında düzenlenmiştir (Üstel, 2011). Bununla birlikte, önceki programlardan farklı olarak insan hakları, ırksal farklılıklar, dini tercihler, cinsiyet farklılıkları vb. gibi çoğulcu olarak nitelendirilebilecek olgulara ilk defa yer verilmiş; demokratik değerler daha baskın bir şekilde vurgulanmıştır (Binbaşıoğlu, 2006).

Çoğulculuk bağlamında 1962 ilkokul programı taslağı ve taslakta sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derste "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". Bir eğitimin demokratiklik özelliği bireylerin tek tip değil; belirli etik ve ahlaki değerler çerçevesinde bağımsız düşünebilen karakterleri yetiştirme amacıyla ölçülebilir (Demokratik Eğitim Raporu, 1949; aktaran Binbaşıoğlu, 2005,

s.592). Böyle bir eğitim öğrenciye düşünmek, düşündüğünü çekinmeden söyleyebilmek, girişimde bulunmak özgürlüğü sunarken; kendisiyle ve çevresindekilerle ilgili olumsuz önyargılara sahip olmasını da engellemektedir (Demokratik Eğitim Raporu, 1949; aktaran Binbaşıoğlu, 2005, s.592). Dolayısıyla demokratik eğitim bireyi öncelerken, bireysel farklılıkları da her zaman değerli, istendik ve hatta teşvik edilmesi gereken bir zenginlik olarak görmektedir (Apple ve Beane, 2016). Bu bağlamda 4. Milli Eğitim Şurası'nın (1949) ana gündem maddelerinden biri olan ve 1950'den sonra ülkeye davet edilen yabancı uzmanların ısrarla vurguladığı bireysel farklılıklar demokratik eğitimin en temel şartıdır (Pişkin, 2006; Tükel, 1954). Örneğin 1951 yılında ülkemizdeki programları inceleyen Kate Wofford programların daha demokratik olması için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtirken (Türkoğlu, 2010); aynı yıl Türkiye'de gözlemlerde bulunan Profesör Ruf, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların üzerinde önemle durulması gerektiğini ifade eden bir rapor hazırlamıştır (Pişkin, 2006). Bu eğitimcilerin yanı sıra o yıllarda Türkiye'de incelemelerde bulunma fırsatı yakalayan Elwart Tompkins, Mills, Lester Beds ve Kvareceus gibi birçok eğitimci de farklı bakış açılarıyla aynı noktaya yani bireysel farklılıklara dikkat çekmişlerdir (Bayri, 2008). Hatta bu uzmanlardan Tompkins programların çok yönlü olmadığından yakınarak bu durumun bireysel farklıkları olumsuz etkilediğini; dolayısıyla bireye daha çok odaklanan programlara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır (Pişkin, 2006). 1950-1960 arasında daha demokratik eğitim bağlamında bireye ve bireysel farklılıklara ilişkin oluşan söz konusu farkındalık 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda büyük oranda kendine yer bulmuştur. Özellikle 1961 Anayasası ile kanuni bir temele oturan özgürlükçü ve demokratik eğitim, 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda;

- ✓ Temel hak ve hürriyetlerin vurgulanması,
- ✓ İnsan haklarının yer alması,
- ✓ Dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din, mezhep, felsefi inanç gözetilmeksizin her bireyin bir değer olduğunun belirtilmesi,
- ✓ Rehberlik ve özel eğitim ilkelerine yer verilmesi

gibi özelliklerle (MEB, 1962), bireysel farklılıkları önceleyen daha çoğulcu bir hale gelmiştir. Bu bağlamda 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda sosyal bilgiler öğretimi

kapsamında yer alan Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinin eleştirel bir bakış açısıyla çoğulculuk açısından analizi sonucunda birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

1962 İlkokul Program Taslağı'ndaki Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersinde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ Her çocuk birbirinde farklıdır. ✓ Çocuk; zihin, beden ve duygu yönleriyle bir bütün olarak gelişir. ✓ Eğitim öğretim çocukların ve gençlerin temel ihtiyaçlarına cevap vermelidir. ✓ Sınıf çalışmaları çocukların ilgileri etrafında düzenlenmelidir. ✓ Her yaştakileri eşit eğitim imkanları içinde istidat ve yeteneklerine göre üst seviyede yetiştirmek.
Kültür ve Yaşam Tarzı Farklılıkları	✓ İnsanların duyuş ve görüş farklılıklarının o toplumu sosyal ve kültürel bakımdan zenginleştirdiğine inanır. ✓ Haberleşme ve ulaşım araçlarının gelişmesi sayesinde dünya milletlerinin nasıl birbirine yaklaştığını öğrenir. ✓ İnsanlar arasındaki duyuş ve anlayış farklılıklarına saygılıdır. ✓ Dünya milletlerinin birbiriyle barış içinde yaşamak için kurdukları kurumların amaç ve çalışmaları hakkında bilgi kazanır. ✓ Yurdu ve dünyayı tanımak. ✓ Milli ve mahalli el sanatlarını, müzik ve dansları öğrenmeye çalışır. ✓ Memlekete yakın ve uzak komşu memleketler ve dünya milletleri ile olan münasebetleri hakkında seviyesine uygun bilgi kazanmıştır. ✓ Türkiye ve komşuları ✓ Komşu ülkelerin bizimle olan ilgileri bakımından incelenmesi ✓ Bizimle münasebette bulunan büyük devletler ✓ İlimizde ve bölgemizde bizden önce kurulan ve izleri bulunan uygarlıkları tanıyalım ✓ Elde edilen her yeni vasıtanın ve her yeni başarının nasıl yüzyıllar boyunca ve birbirinin ardınca gelen nesillerin el birliği ile çalışmalarının mahsulü olduğunu çocuklara gösterecektir.
Kimlik ve Etnik Farklılıklar	✓ Dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ayrımı gözetilmeksizin herkesin kanun önünde eşit olduğunu kabul eder. ✓ Herkesin yaşama, maddi manevi varlığını geliştirme haklarını, kişi hürriyetlerine, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahip olduğunu kabul eder ✓ Herkesin kişiliğine bağlı dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahip olduğunu kabul eder. ✓ Her insanın bir değer olduğunu kabul eder. ✓ Demokratik bir toplulukta her kişinin bir değer ve yeri vardır.
Sağlık Farklılıkları	✓ Hiçbir öğrenci özür ve noksanı yüzünden mecburi öğrenimden yoksun bırakılamaz

Tablo 31'e bakıldığında dikkat çeken ilk nokta öğrenmede bireysel farklılıkların vurgulanmasıdır. Bu bağlamda her çocuğun birbirinden farklı olduğunu belirtilmesi bireylerin bir bütün olarak gelişimlerin esas alınması, öğrencilerin bilgi ve ihtiyaçlarının önemine değinilmesi (MEB,1962) çoğulculuk açısından olumlu noktalardır. Ayrıca taslak programında yer alan;

> *"Aynı yaştaki çocukların yetenekleri, gelişme hızları, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden büyük farklar gösterir. Eğitim ve öğretim bireyler arasındaki bu farkları ortadan kaldırmaya ve hepsini birbirine benzetmeye uğraşacak yerde her birine kendi ihtiyaç ve özelliklerine uygun gelişme ve yetişme imkanları sağlamalıdır." (1962 İlkokul Program Taslağı/Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

açıklamasıyla tek tip eğitimden sakınılması gerekliliğine;

> *"Her yaşantı çocuk için ayrı anlam taşır, bu yüzden okul programı her çocuğun amaçlarını, olgunluk seviyesini ve geçmiş tecrübelerini göz önünde bulundurabilecek bir esneklik göstermelidir." (1962 İlkokul Program Taslağı/Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

önerisiyle bireyin özellikleriyle biricik olduğuna ve programın bu bireysel farklılıkları yansıtacak şekilde uygulanmasının önemine;

> *"Eğitim ve öğretim çalışmaları her çocuğun erişmiş olduğu olgunluk ve hazırlık seviyesine göre düzenlenmeli ve hiçbir çocuk ulaştığı seviyenin üstünde ve altında bulunan faaliyetlere zorlanmamalıdır." (1962 İlkokul Program Taslağı/Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

uyarısı ile etkinliklerin planlanmasında bireylerin seviyesinin dikkate alınması ihtiyacına dikkat çekilmiştir. Çoğulculuk açısından son derece önemli bu durumların yanı sıra 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin açıklama, ilke ve önerilerin yer aldığı ayrı bir bölümün yer alması taslak programın özellikle köy okullarındaki eğitime ilişkin önceki programlara oranla daha fazla farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Taslak programının "Gerekçe", "Amaçlar", "İlkeler" bölümlerinde yer alamasa da "Birleştirilmiş Sınıflar" bölümünde;

- ✓ Ünitelerin öğrencilerle birlikte planlanması ve değerlendirilmesi,
- ✓ İş kümelerinin oluşturulması,
- ✓ Çocukların kendi kendilerine (bireysel) çalışmaları

gibi durumlara ilişkin açıklamalara yer verilmesi de programın demokratikliğine dolayısıyla çoğulculuğuna katkı yapmaktadır. Bu ilkelere 1968 İlkokul Programı'nın genelinde çok daha ayrıntılı olarak değinilmiş olsa da; 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda da özellikle ünitelerin planlanmasında ve değerlendirilmesinde öğrencilerle işbirliği yapılması güçlü bir şekilde teşvik edilmiştir (Binbaşıoğlu, 2005).

Ünitelerin öğrencilerle birlikte planlanması, öğrenilecek konu, konunun amaçları, bu amaçlarına ulaştıracak çalışma şekilleri ile çözülecek problemlerin belirlenmesinde ve detaylandırılmasında öğretmenin öğrencilerle işbirliği yapması sürecini ifade etmektedir (Green ve Karagöz, 1965, s.28-30). Böyle bir stratejinin izlenmesi öğrencilerin;

- ✓ Kendi kendilerine düşünme ve rasyonel kararlar verebilme,
- ✓ Kendi çalışma ve eylemlerinin sorumluluğunu yüklenme,
- ✓ Planlı, programlı ve sistemli çalışma yollarına ilişkin deneyim kazanma,
- ✓ Kendisini ve işini eleştirebilme,

gibi bireysel gelişim açısından son derece önemli özellikleri edinmelerine katkı sağlamaktadır (Binbaşıoğlu, 2005). Ayrıca günün, haftanın, ayın, yılın veya ünitenin sonunda öğrencilerle yapılan değerlendirmenin demokratik bir eğitimin gerekliliklerinden olan;

- ✓ Birlikte çalışma,
- ✓ Eleştirel ve yaratıcı düşünce,
- ✓ Düşüncelerini savunabilme,
- ✓ Başkalarının düşüncelerine saygı duyma

şeklinde sıralanabilecek olumlu becerilerin öğrencilere kazandırılmasına yardımcı olması hedeflenmiştir (Green ve Karagöz, 1965, s.55). Tüm bu süreç ve beceriler çoğulculuk açısından da oldukça değerli durumlardır.

Öğrencilerin dersleri planlama ve değerlendirme süreçlerine katılımı aslında sadece o yıllarda değil; günümüzde de "öğrenci merkezli eğitim", "aktif eğitim", "yapılandırmacı eğitim" gibi çağdaş yaklaşımların savunduğu bir ilkedir. Zira çağdaş eğitimde önceden belirlenmiş amaçlarla çocukların karşısına çıkmak

yerine çocukların kendi amaçlarını belirlediği, etkinliklere kendilerinin karar verdiği ve bağımsız bir şekilde uyguladığı bir program anlayışının benimsenmesi gerekmektedir (Akar, 2017). Çocuklara belli amaçlar dikte ederek veya onları sadece önceden belirlenmiş amaçlara yönlendirerek eğitim vermeyi amaçlayan bir sistemin öğrenci merkezli ve demokratik programlar üretmesi beklenemez (Akbaş, 2013). Zaten Dewey bu durumu:

> *"Çocuğun hemen her hareketinin öğretmenin emir ve isteğine göre olduğu, etkinliklerin akış sırasını derslerin veya başkalarının belirlediği durumlarda hedeflerden söz etmek saçmalık olur." (Dewey, 1916)*

sözleriyle özetlemiştir. Bu bağlamda 1962 İlkokul Programı Taslağı'nın öğrencilerin planlama değerlendirme aşamasına katılımlarının sağlanmasını teşvik etmesi oldukça demokratik bir yaklaşımdır. Bu durum, ayrıca önceki programlara göre övgüye değer bir gelişmedir. Bununla birlikte, programlarının merkeziyetçi bir yapıyla hazırlandığı göz önüne alındığında, tam bir esnekliğin ya da öğrencilerin kendi amaçlarını tamamen kendilerinin belirlemelerinin imkânsız olduğu ortadadır. Dolayısıyla çok önemli bir kazanım olsa da 1962 İlkokul Program Taslağı'nda esneklik ve programa öğrencilerin katılımı ilkeleri sınırlıdır. Programı hazırlayan kadro bir sınırlılık problemini; programın geliştirilmesi aşamasında öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak önceden belirlenmiş amaçlara öğrencilerin katılımıyla son şeklinin verilmesini ya da önceden belirlenmiş amaçlara öğrencilerin amaçlarının da eklenmesini teşvik ederek aşmaya çalışmıştır (Binbaşıoğlu, 2005, s.530).

Tablo 31 incelendiğinde 1962 İlkokul Program Taslağı'nda çoğulculuk açısından dikkat çeken bir durum da kültürel, yaşam tarzı ve sosyal kimlik farklılıklarına ilişkin açıklama, öneri, ilke ve hedeflerin programda yer almasıdır. Bu kapsamda insanlar arasındaki farklılıkların sosyokültürel bakımdan zenginlik olduğunun belirtilmesi, bu farklılıklara saygı duyulması gerekliliğine değinilmesi; ülkeyi ve dünyayı bu farklılıklar kapsamında tanımanın hedeflenmesi (MEB,1962) çoğulculuk açısından olumlu öğelerdir. Ayrıca diğer programlardan farklı olarak 1962 İlkokul Program Taslağı'nda ilk defa dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep farklılıkları ile bu farklılıklar bağlamında bireylerin hak ve hürriyetlerinin vurgulanması (MEB,1962) sadece o dönemin şartlarında değil; günümüzde bile ihtiyaç duyulan çoğulcu, özgürlükçü ve demokratik bir bakış

açısını yansıtmaktadır. Bu durum büyük oranda 1961 Anayasası'nın özgürlük temelli felsefesinden kaynaklanmaktadır (Antunya, 2003; Keskin ve Keskin, 2013).

1962 İlkokul Program Taslağı'nda hiçbir çocuğun engeli yüzünden öğrenimden mahrum bırakılmayacağına ilişkin ilke yine bu programın yeniliklerinden birisidir. Zira resmi anlamda rehberlik ve özel eğitim ilkeleri eğitim sistemimize ilk defa taslak program ile girmiştir (Binbaşıoğlu, 2005, s.454). Bu ilkelerden rehberlik;

> *"Her çocuğun kendi yaşında diğer çocuklardan farklı bir birey oluşu ilkesi bunların eğitim ve öğretimlerinde de bireysel durum ve ihtiyaçlarına uygun bir programın uygulanmasını gerektirir." (1962 İlkokul Program Taslağı/Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

şeklinde ifade edilirken; özel eğitim ise;

> *"Beden, zihin ve toplumsal özellikleriyle bütün çocuklar için hazırlanan okul programına ek olarak özürleri yönünden özel eğitime ihtiyaç olan öğrencilerin de diğerleri ile bir arada yetiştirilmesi kabul edilmiştir." (1962 İlkokul Program Taslağı/Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

sözleriyle açıklanmıştır. Böylece 1962 İlkokul Program Taslağı ile özel eğitme ihtiyacı olan çocukların yaşıtları ile birlikte bir arada öğrenim görmelerinin önü açılmış (Binbaşıoğlu, 2005, s.454): uygulanan programların da olabildiğince bireysel gelişime uygun hale getirilmesi teşvik edilmiştir (Green ve Karagöz, 1965, ss.28-29).

Hem rehberlik hem de özel eğitim ilkeleri bireyi önceleme, bireye değer verme, bireyin biricikliği gibi durumların vurgulanması açısından önemlidir. Ancak yine de 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda birey-toplum dengesinde bireyin daha öne çıktığına ilişkin bir sonuca varmak oldukça güçtür. Hatta önceki programlara oranla nispeten daha az olsa da, 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda toplumcu anlayışın daha çok vurgulandığı gözlemlenmektedir. Zira Taslak Program'da sosyal bilgiler öğretimi kapsamında incelenen dersin programında yer alan;

> *"Toplum menfaatlerini kişisel menfaatlerin üstünde tutar." (1962 İlkokul Programı Taslağı/Türk Milli Eğitiminin Amaçları),*
>
> *"Gerekirse çoğunluğunun yararına şahsi fedakarlıkta bulunabilir." (1962 İlkokul Programı Taslağı/Türk Milli Eğitiminin Amaçları),*
>
> *"Bireyin refahının ancak toplumun refahı ile mümkün olabileceğini öğrenmiştir." (1962 İlkokul Programı Taslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri)*

şeklindeki amaçlar programda toplumcu bakış açısının daha baskın olduğuna ilişkin çıkarımı güçlendirmektedir. Ayırca Hesapçıoğlu'nun (2010) 1950'li yıllardan sonra ABD'ye gönderilen eğitimcilerin yurda dönmesiyle Türk Eğitim Sistemi'nin Amerikan davranışçılığının etkisine girdiği; davranışçılık akımının da toplumu bireyin önüne koyan bir anlayışa sahip olduğu; dolayısıyla programlara cumhuriyetin ilk yıllarından beri hakim olan "birey toplum için" perspektifinin değişmediğine ilişkin yorumu araştırmanın bulguları ile uyumludur.

1962 İlkokul Program Taslağı'nda yer alan Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinin çoğulculuğun 'birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar' boyutundan incelenmesi 1948-1962 arasında ülkedeki cinsiyet eşitliğine ilişkin gelişmeleri ele almayı gerektirmektedir. Bu kapsamda 1924 İlkokul Programı'nda itibaren süre gelen kızlara özel erkeklere özel içerik anlayışı diğer programlara oranla daha az olsa da 1962 İlkokul Program Taslağı'nda da sürdürülmüştür. Ayrıca Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslerde kız öğrenciler geleneksel rolleriyle betimlenip onlar için "incelik ve güzelliğe götüren" beceriler seçilirken; erkekler için ise "dikkat ve rekabet gerektiren" becerilerin seçimi önerilmiştir (MEB, 1962). Dahası ülkenin Milli Eğitim stratejisinin belirlenmesinde önemli bir işlevi olan Milli Eğitim Şuraları'nda da cinsiyet ayrımcılığına dayalı anlayışı gözlemlemek mümkündür. 1957 yılında toplanan 6. Milli Eğitim Şurası'nda ilk defa kız teknik öğretim mezunlarının annelik ve ev kadınlığı ile birlikte "üretici birer insan" olarak görev almalarına ilişkin bir hedef belirlenmiştir (Güler, 2004, s.300). Bu karar cinsiyet ayrımcılığına nispeten azaltan bir durum olarak gözükse de; 5 yıl sonra 1962 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şurası'nda kız teknik okullarının amaçlarından biri;

> *"Türk kadınlarını, milli kültürü benimsemiş aile ocağına bağlı evinin ihtiyaçlarını beceriklilik ve uyanıklılıkla karşılayabilen iyi zevceler, bilgili ve şefkatli anneler olarak yetiştirmek." (Güler, 2004)*

şeklinde açıklanmıştır. Kendisini demokratik olarak niteleyen bir eğitim sisteminde her türlü ayrımcılığı giderici hedefler yerine ayrımcılığı körükleyici durumların eğitimin amacı olarak kabul edilmesi oldukça dramatiktir (Güven, 2000, s.373). Zaten böyle bir amaçla şekillenmiş kız teknik eğitim mezunlarının neredeyse yarısının bir meslek sahibi olmaması şaşırtıcı değildir (Tunç, 1969; aktaran Güven, 2000, s.373).

Çoğulculuk bağlamında 1962 ilkokul programı taslağı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derste "düşünme becerileri". Demokrasi etik bir anlayışla birlikte zihinsel/bilişsel sürece ilişkin de belirli beceriler gerektirmektedir. Dolayısıyla demokratik bir programda demokrasinin sınıf içinde ve sonrasında toplumda yaşanabilmesi için öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, esnek, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel beceriler kazanmaları hedeflenmelidir (Ersoy, 2013). Bu kapsamda 4. Milli Eğitim Şurası'nda

- ✓ Problemleri öğrencileri kişisel düşünceye yöneltecek şekilde ortaya koymak,
- ✓ Öğrencileri soru sormaya teşvik etmek,
- ✓ Fikir ve görüşlere saygı göstermek,
- ✓ Eleştirileri hoş karşılamak,
- ✓ Problemleri bilimsel yönteme göre çözmeye öğrencileri alıştırma

şeklinde sıralanabilecek beceri ve alışkanlıkların demokratik bir eğitim programında bulunması ihtiyacı dile getirilmiştir (Demokratik Eğitim Raporu, 1949; aktaran Binbaşıoğlu, 2005, s.592). Aslında söz konusu bu beceri ve alışkanlıkların raporda yer alması 1948 İlkokul Programı'nda duyulan memnuniyetsizliğe işaret ettiği gibi, programın bu esaslara göre yeniden düzenlenmesi veya yeni bir programın hazırlanması isteğini de ortaya koymaktaydı (Tertemiz, 2000). Dolayısıyla 1948-1962 arasındaki süreçte yapılan çalışmalar sunulan raporlar ve yürütülen araştırmalar genellikle daha demokratik bir program yoluyla öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin etkin olarak kullanabileceği ortamın yaratılmasına işaret etmekteydi. Bu nedenle 1962 İlkokul Program Taslağı daha özgürlükçü bir anlayışla;

- ✓ Esneklik,
- ✓ Programın uygulanması konusunda öğretmene verilen inisiyatif,
- ✓ Konuların planlanmasında ve değerlendirilmesinde öğrenciye verilen katılım hakkı,
- ✓ Hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından bilimsel sürecin etkin olarak kullanılması gibi daha demokratik durumlar temelinde hazırlanmıştır (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

Bu durumların demokrasin zihinsel/bilişsel boyutunu oluşturan üst düzey düşünme becerilerinin öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanımına olanak sağlaması hedeflenmiştir. Taslak programında zihinsel/bilişsel süreçlere yapılan vurguya programın hazırlandığı dönemde ABD-Rusya arasındaki soğuk savaşta her iki ülkenin de bilimsel anlamda rakibini geride bırakma isteğinden kaynaklanan bilimsel ve teknolojik gelişmelere eğitim programlarında daha fazla yer verilmesi de sebep olarak gösterilebilir. Bu bağlamda 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi kapsamındaki Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinin eleştirel analizi sonucunda çoğulculuğun 'düşünme becerileri' boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 32'de özetlenmiştir.

Tablo 32

1962 İlkokul Programı Taslağı'nda Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersinde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programlarında Temaya İlişkin Alıntılar
Eleştirel Düşünme	✓ Olayları ve davranışları daima yapıcı bir tenkitle değerlendirir. ✓ Tenkitleri iyi karşılar ve bunlardan faydalanır. ✓ Kanaatlerini medeni cesaretle savunur ✓ Bir toplum içinde kendi görüş ve duyuşunu savunabilir. ✓ Doğru hüküm verme ve bilimsel düşünme yollarını öğrenmiştir ✓ Doğru hüküm verebilmek için herhangi bir olay ve durumu çözülmesi gereken bir problem olarak ele almaya çalışır ✓ Doğru düşünmeye engel olan peşin hükümlere, delilsiz inançlara, propagandaya, duygu ve heyecanlara kendini kaptırmadan inceleme-araştırma yollarına başvurmaya çalışır ✓ Vardığı sonucun doğru olup-olmadığını denemeye ve kontrol etmeye çalışır ✓ Bilgi edinmek için çeşitli kaynaklara başvurmaya ve faydalanmaya çalışır ✓ Tecrübe ve araştırmaya önem verir, muhakeme yeteneği gelişmiş, müspet düşünme ve şahsiyet sahibidir. ✓ Kazandığı bilgi ve becerileri çevresinde rastladığı durum ve olayları yorumlamada kullanabilir. ✓ Atatürk'ün milletimizi eriştirmek istediği Batı uygarlığının temeli olan 'müspet düşünme' ilkesini benimsemiştir. ✓ Toplumun ilerleme ve yükselmesinde bilim ve tekniğin önemini kavramıştır ✓ Genel refahın bilimsel çalışma ve ilerlemelerle sağlanacağını kavrar

	✓ Bilim ve teknik alanlarında buluşları olan bilginleri tanır ve takdir eder ✓ Coğrafya dersinde çocuğun görüş ve düşünüş ufku derece derece genişletilmelidir
Yaratıcı Düşünme	✓ Teşebbüs yeteneği gelişmiştir. ✓ Coğrafya konularının işlemesinde çoçukların merak ve ilgileri gördükleri uyandırılmalı ve üzerinde düşünmeye alıştırılmalıdır
Yansıtıcı Düşünce	✓ Kendine güvenir, davranışlarını kontrol edebilir ve iyiye yönelmeye çalışır. ✓ Yeteneklerine göre iş seçebilir.

Tablo 32 incelendiğinde taslak programın özellikle bilimsel sürece ilişkin bilgi, yaşantı ve farkındalığı vurguladığı; bilimsel süreç temelinde eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasını amaçladığı söylenebilir. 69Böyle bir stratejinin izlenmesinde özellikle çok partili sisteme geçildikten sonra ülke gündemine giren daha demokratik programlara ilişkin beklentinin etkisi olsa da (Ertuğrul, 2000); 1950'li yılların özellikle ikinci yarısından sonra ABD-Rusya arasındaki soğuk savaşın yansımalarından olan bilim-teknik alanındaki gelişmelerin rolü de yadsınamaz. 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda görev alan kadroda Demokrat Parti döneminde ABD'ye giden öğretmen ve uzmanların yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda (Green ve Karagöz, 1965); programdaki demokrasi-bilimsel süreç ilişkisi daha iyi anlaşılabilir. Demokrasi temelli böyle bir bilimsel anlayışının çoğulculuk açısından da olumlu bir durum olduğu çıkarımında bulunabilir. 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda demokrasiye ve bilimsel süreç temelli üst düzey düşünme becerilerine önem verilmesi programın uygulanması aşamasında öğretmene özerklik, öğrenciye de katılım olanağı verilmesini gerektirmiştir. Bu bağlamda ünitelerin detaylandırılması, ünitelerin sırası, çevreye ve gereksinimlere göre düzenlenmesi ile belirli gün-haftaların tespiti öğretmenin sorumluluğuna bırakılmıştır (Binbaşıoğlu, 2005, s.455). Bu durum araştırma kapsamında incelenen derste yer alan;

> *"Ünite hazırlanırken ayrıntılara inilmeyerek çerçeve halinde bırakılmış, bunun detaylandırılması öğretmen ve idareciler gibi programı uygulayacaklara bırakılmıştır." (1962 İlkokul Program Taslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri),*

> *"Ünitelerin işlenişinde programdaki sıraya uyulması zorunluluğu yoktur. Öğretmen bunlar arasında gerekli gördüğü değişimi yapabilir." (1962 İlkokul Program Taslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri)*

şeklindeki açıklamalar önceki ilkokul programlarına oranla taslak programda öğretmenlere daha fazla özerklik verildiğini göstermektedir. Ayrıca taslağın "Gerekçe", "Amaçlar" ve "İlkeler" bölümlerinde yer almasa da "Birleştirilmiş Sınıflar" bölümünde;

> *"Öğretmen ünite hazırlıklarını öğrencileriyle birlikte yapar." (1962 İlkokul Program Taslağı/Birleştirilmiş Sınıflar),*
>
> *"Günlük işler öğretmen ve öğrencinin işbirliği planlaştırılmalıdır." (1962 İlkokul Program Taslağı/Birleştirilmiş Sınıflar),*
>
> *"Öğretmen işlerinin planlanmasında muhakkak öğretmenin yapılmasını istediği işler üzerinde durmaktan ziyade çocukların fikirlerine samimiyetle yer vermelidir" (1962 İlkokul Program Taslağı/Birleştirilmiş Sınıflar)*

gibi öneri ve tavsiyelerle ise planlamaya öğrencilerin katılımının sağlanması teşvik edilmiştir. Böylece 1948 İlkokul Programı'na ilişkin yabancı uzmanlar başta olmak üzere birçok eğitimci tarafından programların esnek olmadığına ilişkin eleştirilerin taslak programda giderilmesi amaçlanırken;

> *"John Dewey'in bize tavsiye ettiği gibi, Maarif Vekaleti aynı derslerin aynı usulerle her mektepte tatbikini mecburi kılan yeknesaklığı (tektipliliği) bırakıp; mevzularla metotların çeşitlendirilmesine yalnız müsaade değil; onu teşvik etmeli, hatta bunda ısrar edilmelidir." (Tükel, 1954, s.13)*

şeklinde ifade edilen daha özgürlükçü bir programın uygulanması öngörülmüştür.

1962 İlkokul Programı Taslağı'nda öğretmene insiyatif verilmesi ve planlamaya öğrenci katılımının teşvik edilmesi programın demokratik bir anlayışla hazırlandığını göstermektedir. Bu durum çoğulculuk açısından da son derece değerlidir. Bununla birlikte öğretmene verilen bu insiyatifin çok sınırlı kaldığı ve öğretmenin amaçlarla konuları belirleme özgürlüğünden ziyade önceden belirli amaçlarla konuları düzenleme ya da sıralama özerkliğine sahip olduğu söylenebilir. Zaten 1962 İlkokul Program Taslağı'nda;

> *"Öğretmene belirli sınırlar içinde seçim yetkisi verilerek programın yüklülüğü giderilebilir." (1962 İlkokul Program Taslağı/Gerekçe)*

denilerek öğretmene verilen özgürlüğün sınırlılığı açıkça ifade edilmiştir. Programın kendisine ilişkin özgürlük tanınmayan öğretmenlere uygulanması ilişkin sınırlı insiyatif verilmesi ise oldukça çelişkili bir durumdur. Bu çelişkinin olası sonucunu Apple (2016, s.53);

"Programda söz hakkı verilmeyen öğretmenlerden programın uygulanmasında demokratik bir iklim oluşturmalarını beklemek anlamsızdır." (Apple, s.53)

sözleriyle dile getirmiştir.

Çoğulculuk bağlamında 1962 ilkokul programı taslağı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derste "sosyal sorunlara duyarlılık". Tüm toplumlarda sosyal sorunların temelinde toplumun kaynaklarının bireylere ne kadar adil dağıtıldığı gerçeği yatmaktadır. Bu nedenle ekonomistlerin çoğu ülkenin kaynaklarını birkaç ayrıcalıklının çıkarı yerine tüm toplumun çıkarını karşılayacak şekilde bir dağıtım sisteminin hayalini kurmaktadır (Heffernan, 1954, s.79). Adil bir toplumun oluşturulmasında okula düşen sorumluluk ise sosyal problemlere ilişkin durumların tartışıldığı entelektüel alanlar olmalarıdır; çünkü okulların neden olduğu tartışmalar daha adil ve özgür bir toplumun ön şartıdır (Apple, 2017, s.100). Dolayısıyla eğitim programları bireyleri içinde bulundukları toplumun problemleri ile yüzleştirmeli ve sosyal işlevi olan her kurumun adil bir toplum yaratma hedefine katkı sağlayacak şekilde sürekli olarak yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini vurgulamalıdır (Heffernan, 1954, s.79). Böyle bir program hem bireysel hem de toplumsal anlamda özgürleştirici bir eğitim öngörmektedir ki; aksi bir durumda programın gençleri düzenin adamı olmaktan öteye taşıması mümkün değildir (Apple, 2017, s.116; Watkins, 2006).

Hem bireysel hem de toplumsal anlamda özgürleştirici bir eğitim programı istibdat (baskı/zorbalık) veya anarşinin egemen olduğu sosyal bir yapıyı engellemeyi hedeflemektedir. Zira birey mutlak özgürlük isteğiyle donatılmışken toplum otorite temelli bir yapıyı arzular (Demokratik Eğitim Raporu, 1949; aktaran Binbaşıoğlu, 2005, s.592). Demokratik bir program ise özgürlüğü;

"Bireyin davranışları sonucunda ortaya çıkan durumun sorumluluğunu alması" (Dewey, 1916)

şeklinde tanımlayarak birey ile toplum arasında özgürlük temelli bir denge kurmayı amaçlar. Çünkü demokrasinin olduğu bilinçli bir toplumsal huzurun sürekliliği ile ölçülür (Demokratik Eğitim Raporu, 1949; aktaran Binbaşıoğlu, s.592). Bu kapsamda 1962 İlkokul Programı Taslağı demokratik ilkelere belirgin bir şekilde yer vererek okulu demokrasinin yaşandığı bir topluluk haline getirmeyi hedeflemiştir. 1948 İlkokul ProgramıTaslağı'nda ilkel bir anlayışla yer alan "demokrasi" 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda daha somut temellere

dayandırılmıştır. Taslak Program'daki Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinde okulun;

> *"Toplumsal değişme ve kalkındırma merkezi" (1962 İlkokul Programı Taslağı/Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

Türkiye'nin;

> *"İnsan haklarına dayanan, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti" (1962 İlkokul Programı Taslağı/Türk Milli Eğitiminin Amaçları)*

ve bireyin kazanması beklenilen temel davranışın,

> *"Demokratik esaslara bağlı vatandaş olma" (1962 İlkokul Programı Taslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri)*

olarak tanımlanması 1962 İlkokul Program Taslağı'nın özgürlükçü ve demokratik yapısına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda 1962 İlkokul Program Taslağı'nda yer alan Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinin eleştirel bir bakış açısıyla analizi sonucunda çoğulculuğun 'sosyal sorunlara duyarlılık' boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

1962 İlkokul Program Taslağı'nda Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersinde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersten Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Çevresindeki belli başlı kurumların görevleri hakkında seviyesine göre bilgi sahibidir ✓ Yurttaş görev ve sorumluluklarının neler olduğunu öğrenmiştir. ✓ Devletin yurttaşlara karşı ödevleri ✓ Yurttaşların devlete karşı ödevleri ✓ Cumhuriyetin ilanı ✓ Devrimler ✓ 27 Mayıs ve yeni anayasamız ➢ Seçim ve Büyük Millet Meclisi ➢ Siyasi partiler ➢ Hükümetin kuruluşu ✓ Yurdumuzun idaresi ve Türkiye Cumhuriyeti ➢ Cumhuriyetimiz, Millet Meclisi, Senato, Cumhurbaşkanı, Bakanlar Kurulu ➢ Cumhuriyetimiz nasıl kuruldu? ✓ Yönetim örgütleri ➢ Köy, bucak, ilçe ve ilde yönetim ➢ Mahalle muhtarı, köy ihtiyar heyeti, belediye ve bunlarla vatandaşlar arasındaki ödevler

Demokratik Kültür	✓ Atatürk'ün memleket idaresine getirdiği demokratik esasları kavramıştır ✓ Türkiye cumhuriyetinin insan haklarına dayanan, milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olduğunu kavrar ✓ İnsanların kanunlar önünde eşit olduklarını kavramıştır ✓ Bütün münasebetlerinde demokrasi ilkelerini uygulamaya çalışır. ✓ Demokrasi, demokratik bir hayat yaşayarak öğrenilir. ✓ Okulun bütün çalışmalarının demokratik yaşayış, kural ve gerçeklerine göre düzenlenmesi lazımdır. ✓ Mutlu bir aile hayatının demokratik bir iş bölümüne dayandığını kabul eder. ✓ Demokrasinin gelişmesi ve çok partili hayata geçiş ✓ Okul toplumsal gelişme ve kalkınmanın merkezidir. ✓ Toplum olayları ile ilgilenir. ✓ Grup çoğunluk kararına saygı gösterir ve uyar.
Toplumsal Sorunlara Çözüm Önerileri	✓ İçinde bulunduğu şartları devamlı olarak iyileştirmeye çalışır. ✓ Çevresini güzelleştirmeye gayret eder. ✓ Kendisinin ve çevresinin refahını artırmaya çalışır. ✓ Çevresinin ihtiyaçları ve ilerleme imkanları hakkında kendi kapsasitesinde bir seziş ve görüş elde etme yolundadır. ✓ Edindiği bilgi ve becerilerle içinde yaşadığı çevreyi daha yaşanılabilir bir hale getirmek isteğindedir. ✓ Öğrencileri yurtlarının yaşama şartlarının iyileştirilmesi üzerinde düşünmek. ✓ Bulunduğumuz yeri nasıl güzelleştirelim?

Tablo 33 incelendiğinde bireylerin devlet ve devletin işleyişi hakkında bilgilendirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Ayrıca vatandaş olarak ödevleri ve devletin vatandaşlara karşı ödevleri de bireylere kazandırılmak istenen bilgilerdir. Taslak programında vatandaşlık hakları teması açısından önceki ilkokul programda göre yeni olan durum ise 27 Mayıs ve 1961 tarihli yeni anayasanın programlarında yer almış olmasıdır. Bu durum 1960 İhtilali'nin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

'Vatandaşlık Hakları' bakımından taslak programda dikkat çekici bir diğer husus ise "rejime sadık vatandaş" tanımının önceki programlara göre nispeten daha az vurgulanmasıdır. CHP'nin öğretim anlayışı doğrultusunda ve parti programı ile uyumlu olarak hazırlanan 1924, 1926, 1936, 1948 İlkokul Programlarındaki;

"Cumhuriyete ve rejime sadık yurttaş yetiştirme"

yaklaşımının 1962 İlokul Programı Taslağı'nda;

"İnsan haklarına dayanan, milli, demokratik, laik, sosyal hukuk devleti ilkelerine bağlı vatandaş yetiştirme"

yaklaşımına doğru evrildiği gözlemlenmektedir (Güler, 2004, s.294). Bununla birlikte söz konusu bu durum "rejime sadakat" stratejisinin terk edilmesi olarak değil; bu stratejiye çok partili hayata geçiş ve 1961 Anayasası ile ülkenin içine girdiği demokrasi olgusuyla sembolleşen daha liberal bir bakış açısının eklenmesi olarak görülebilir. Dolayısıyla 1961 Anayasası ile adeta resmi bir eğitim hedefi haline gelen ve yasal bir zemine yerleştirilen "insan haklarına dayanan, demokratik ve sosyal hukuk devleti ilkelerine bağlılık" stratejisi söz konusu bu liberal bakış açısının doğal bir sonucudur (Güler, 2004, s.296).

Tablo 33'te dikkat çeken bir diğer nokta ise demokratik ilkelerle birlikte bu ilkelerin yaşama aktarılmasının oldukça açık bir şekilde teşvik edilmesidir. Zira özellikle çok partili hayata geçilmesinin ilk heyecanı o dönemin toplumunda;

> *"Ülkede demokrasi var, istediğimi söylerim, istediğimi yaparım" (Binbaşıoğlu, 2005)*

şeklinde popülist söylemi yansıtan oldukça basit ve ilkel bir demokrasi anlayışı yaratmıştı. O dönemde pek çok kişi böyle bir demokrasi algısından rahatsızdı. Hatta o dönemde Başkanlık görevini yürüten Şemsettin Günaltay 1949 yılında yaptığı bir konuşmada söz konusu bu rahatsızlığı şöyle dile getirmiştir;

> *"İçine girdiğimiz ve başarı ile sonuçlandırmak azminde olduğumuz sağlam demokrasinin beklediğimiz yararlı sonuca varabilmesi gençlerimizin bu alanda da donatılmalarına bağlı görünmektedir. Bilgisizlik yüzünden demokrasi anlayışını ne garip görünümler gösterdiğine her gün tanık olmaktayız. Demokrasiyi her türlü sınırlamadan yoksun mutlak bir başıboşluk şeklinde anlayanlar olduğu gibi, başkalarının haklarına ve onuruna saldırdığı için açılmış bir yol sananlar da görülmektedir." (Binbaşıoğlu, 2005, s.585).*

Aslında 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda demokrasiye ilişkin amaçlanan durum herkesin şikayet ettiği böyle bir demokrasi anlayışının;

> *"Demokrasinin sadece bir idare şekli olmadığını, demokrasinin insanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını saygı ve hoşgörülülükle karşıladıkları bir yaşama şekli olduğunu kavramıştır." (1962 İlkokul Programı/İlköğretimin Amaçları)*

biçimindeki bakış açısıyla değiştirilmesidir. Zira 1962 İlkokul Programı Taslağı'ndaki demokrasi anlayışı; çoğunluğun mutlak bir egemenliğinden ziyade azınlıkta kalanların haklarının da korunduğu, herkesi eşit kılmaktan ziyade herkese eşit imkan ve fırsatların verildiği sosyal bir atmosferi tanımlamaktadır (Demokratik Eğitim Raporu, 1949; aktaran Binbaşıoğlu, 2005, s.592). Diğer bir ifade ile

demokrasi, sosyal adalet içinde birey özgürleştikçe toplumun da özgürleşeceğine inanılmasıdır. Gazi Eğitim Enstitüsü öğretmenlerinden Vedide Baha Pars bu durumu;

> *"Demokrasinin ruhu insanın kişiliğine saygı göstermektir. İnsan makinada bir vida değildir. İnsan gayedir. Bireysel ayrılıklar çoktur, fakat onlar demokrasinin idealine zarar değil yarar sağlar; çünkü her birinin gelişmesi ayrıca bir kazanç olur. Demokrasinin karakteristik özelliği özgürlüktür, karakteristik erdemi hoşgörüdür, karakteristik ilkesi ise düşünme ve tartışma özgürlüğüdür." (Binbaşıoğlu, 2005, s.44)*

sözleriyle açıklamıştır. Böyle bir anlayışla hazırlanmış eğitim programlarının bireyleri demokrasi için değil demokrasi içinde eğiterek (Türkel, 1954, s.10) onlara somut bir demokrasi olgusu sunacağı açıktır. Böyle bir programı uygulayan öğretmenden en büyük beklenti ise en basit ifade ise demokratik olmasıdır. Çünkü öğretmenin demokrasiye bağlılığı sadece bir idare şekli olarak değil; daha iyi bir dünya için en iyi şeylerin vaat eden bir hayat tarzı olarak çocukların demokrasiye bağlılıklarını büyük ölçüde belirleyecektir (Heffernan, 1954, s.91).

Tablo 33'e göre "sosyal sorunlara duyarlılık" bağlamında önemli bir diğer durum ise okulun toplumsal gelişme ve kalkınmanın merkezi kabul edilmesi; öğrencinin toplumsal olaylarla ilgilenmesinin sağlanması; bu doğrultıda çevreleri ile yaşama şartlarının iyileştirilmesi konusunda teşvik edilmeleri gibi yeniden kurmacılık/yapılandırmacılık anlayışını yansıtan öğelerdir. Bu öğelerin taslak programında yer alması,

"Çocukları okul hayatındayken ulusal problemlere karşı ne kadar ilgilendirirsek yarın o çocukların hayata atıldıkları zaman ulusal işlere karşı ilgilenmelerini sağlamış olur." (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri)

gerekçesiyle açıklamıştır. Okula toplumsal değişim ve kalkınmaya ilişkin böyle bir rol verilmesi programda çokça vurgulanan demokratik ilkelerin doğal bir sonucu olduğu gibi çoğulcu bakış açısıyla da oldukça uyumludur. Söz konusu bu rolün bu kadar net ve yoğun bir şeklide programda yer alması 1962 İlkokul Programı Taslağı'nın önceki ilkokul programlarında ayıran özelliklerindendir.

Çoğulculuk bağlamında 1962 ilkokul programı taslağı'nda sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derste "çoğulcu değerler". Sosyal sorunlarda insan onurunu, eşitiliği, özgürlüğü ve adaleti korumak isteyen toplumların ihtiyaç

duydukları tek şey demokrasidir (Apple, 2016, s.32). Zira demokrasi çoğulcu bir bakış açısıyla tüm farklılıkları saygı ile karşılayarak bireyin bir değer olduğu anlayışıyla insan onurunu korumayı amaçlamaktadır. Demokratik eğitim programı ise bu doğrultuda her bireyin ilgi ve yeteneğine göre gelişmesine olanak sağlayacak tarzda yapılandırılmalıdır. Böyle bir eğitim programının uygulandığı okulda demokratik toplumun dayandığı adalet, hürriyet ve eşitlik idealleri en fazla yüceltilen değerlerdir (Heffernan, 1954, s.77). Söz konusu değerler etrafında bir toplum anlayışı öngören 1962 İlkokul Programı Taslağı bireylere demokratik yaşayışın getirdiği bilgi, kavram, beceri, davranış ve değer duygularının kazandırılması (MEB, 1962) hedefiyle hazırlanmıştır. Bu nedenle taslakta ilk sınıfta itibaren çocukların insani değerleriyle insan haklarını öğrenmeye başlamaları ve birlikte çalışma becerileri kazanmaları öngörülmüştür (Green ve Karagöz, 1965, s.21). Aslında 1961 Anayasası'nda yer alan ve 1962 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şurası'nda kabul edilen;

- ✓ Her bireyin kişi dokunulmazlığı ve kişi hürriyetine sahip olduğu,
- ✓ Her bireyin yaşama ve maddi-manevi varlığını geliştirme haklarına sahip olduğu,
- ✓ Herkesin dini inanç ve kanaat hürriyetine sahip olduğu,
- ✓ Dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünme, felsefi inanç, din ve mezhep ayrımı gözetmeksizin kanun önünde eşit olduğu

şeklinde sıralanabilecek hak ve özgürlükler 1962 İlkokul Programı Taslağı'nın hem yasal zeminini oluşturmuş hem de programın daha demokratik değerler etrafında hazırlanmasına katkı sağlamıştır (Güler, 2004, s.297). Dolayısıyla taslak programda çoğulculuk açısından farklılıklara saygı, birlikte yaşama, iş birliği vb. değerler gözlemlenmiştir. Bu bağlamda 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda yer alan sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki toplum ve ülke incelemeleri dersinin eleştirel bir bakış açısıyla analizi sonucunda çoğulculuğun "çoğulcu değerler" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

1962 İlkokul Programı Taslağı'ndaki Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersinde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar

	✓ ‘Yurtta sulh cihanda sulh’ ilkesine bağlıdır.
Bireysel Sorumluluk	✓ Genel nezaket kurallarına uymaya; çevresindeki insanlara saygı, anlayış ve güleryüz göstermeye çalışır. ✓ Münasebetlerinde iyi niyet sahibi ve yapıcıdır. ✓ Davranışlarında samimi ve dürüsttür, sözüne güvenilirdir. ✓ Sorumluluk yüklenmeye hazır ve isteklidir. ✓ Başkaları ile beraber yaşamayı ve beraber çalışmayı öğrenmiştir. ✓ Beraber çalışma ve karar verme kurallarını bilir ve uygular. ✓ Toplum için yararlı her çeşit işe değer verir ve bu işlerde çalışanlara saygı gösterir. ✓ Başkalarının başarılarını görür ve takdirle karşılayabilir. ✓ Çevre ve sorumluluk duygusu gelişmektedir. ✓ Çevresindeki bütün canlı ve cansız varlıklara değer verir. ✓ İnsanları sayar, sever. ✓ Hayvanları sever. ✓ Ormanları sever ve geliştirir. ✓ Tabiat, tabii anıt ve güzellikleri sever, korur. ✓ Milli ve insani hissi aksettiren güzel sanat eserlerini sever. ✓ Bilgiye, güzel sanat eserlerine, bilginlere ve sanatkârlara karşı takdir ve hayranlık duygusu besler.
Toplumsal Sorumluluk	✓ ‘Yurtta sulh cihanda sulh’ fikrini ve Birleşmiş Milletler ülküsünü benimsetmek ✓ Her yaştakileri milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar haline getirmek ✓ Başkalarına yardım etmenin önemini takdir ettirmek ✓ Okul, öğrencilerin içten bir yakınlık duygusu ile yurttaşlarını tanımaları ve onlara yardım ve işbirliği ruhu ile kaynaşmalarını sağlamalıdır. ✓ Yurttaşlık bilgisi konularından birlik ve dayanışmanın önemini çocuklara kavratmak gerekir. ✓ İnsanların birbirine muhtaç olduklarını kavratmak.
Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ Yurdumuzda siyasal işler (Kızılayı Çocuk Esirgeme Kurumu, Türk Hava Kurumu, Yardım Sevenler Derneği, Yeşilay). Bu kurumların çalışmaları ve amaçları ✓ İnsanlık gelenek ve görenek kuralları ✓ Genel yerlerde davranış ✓ Her meslek şereflidir.

Tablo 34 incelendiğinde, araştırma kapsamında analiz edilen toplum ve ülke incelemeleri dersinin programında bireylerin başkalarına saygı göstermelerinin teşvik edilmesi; insan, hayvan ve doğayı da içine alacak şekilde canlı ve cansız varlıklara değer verilmesinin vurgulanması; başkaları ile çalışma ve işbirliğinin önemine dikkat çekilmesi (MEB,1962) çoğulculuk adına önemli noktalardır. Ayrıca ülkedeki yardım kuruluşları ile amaçlarına ilşkin bilgilerin yer alması, toplumsal nezaket kurallarına yer verilmesi ve her mesleğin değerli olduğunun belirtilmesi (MEB,1962) toplumsal çeşitliliğin sağlanmasına katkı sağlayabilecek çoğulcu durumlardır. Bu tür çoğulcu değerlerin programda yer alması sadece o dönemde değil günümüzde de ihtiyacımız olan demokrasinin yalnızca kanunlar ile sağlanamayacağı; demokrasinin bireylere demokratik kültür içinde değerlerin

verilmesi ile mümkün olabileceğini göstermesi bakımından olumlu bir durumdur. Zira Dewey'e göre:

> *"Demokrasinin özü onun politik yanından ziyade deneyimlerin geniş ve samimi bir şekilde paylaşılmasındadır." (Keller, 1954, s.117).*

Bu durumu kanunların işlevsiz olması şeklinde algılamamak gerekir; hatta demokrasinin yerleşmesine ve yaşamasına engel olan sınırlamaların kaldırılması, demokratik yöntemlere ve yaptırımlara bağlanabilmesi için kanunlara ihtiyaç duyulur (Demokratik Eğitim Raporu, 1949; aktaran Binbaşıoğlu, 2005, s.592). Ama demokratik kültürün topluma yalnızca kanunlarla benimsetileceğini sanmak oldukça yanlış politikadır. Çünkü:

> *"Uygulandığı şartlara ve uygulayanlara göre en iyi kanunların en fena, en fena kanunların ise en iyi sonuçlar verebileceği bir gerçektir. Bu ülkede Tanzimat'tan beri kanun fetişzmi vardır. Kanunlar bir gaye değil bir araçtır. Demokrasi köklerini bireysel vicdanların derinliklerinden ve toplum alışkanlıklarından alan bir dünya görüşünün ve bir yaşayış tarzının ifadesidir. Demokrasinin topluma egemen olan sosyal ve ekonomik şartlara, manevi ve ahlaki değerlere diğer bütün toplum kurallarından daha fazla bağlı oluşu bunlardandır. Özetle kökünü kalpten ve kafadan almayan demokrasiyi yalnız kanunlarla kurmaya ve korumaya çalışmak hayal peşinden koşturmaktır." (Demokratik Eğitim Raporu, 1949; aktaran Binbaşıoğlu, 2005, s.592).*

Bu nedenle 1962 İlkokul Programı Taslağı'nın bireylerin;

- ✓ Bağımsız olarak gelişecekleri,
- ✓ Sosyal problemlerle ilgilinecekleri,
- ✓ Başkalarının haklarına ve düşüncelerine saygı gösterecekleri,
- ✓ Sorumluluk kabul edebilecekleri,
- ✓ İşbirliği yapabilecekleri,
- ✓ Hoşgörü sahibi olabilecekleri,
- ✓ Haklarını arayabilecekleri,
- ✓ Kişisel girişimde bulunmaktan çekinmeyecekleri

bir demokratik kültür oluşturmayı planladığı söylenebilir (Green ve Karagöz, 1965; MEB, 1962).

1962 İlkokul Programı Taslağı'nda yer alan Toplum ve Ülke incelemeleri dersinin çoğulcu değerler açısından analizinde dikkat çeken bir diğer konu ise önceki ilkokul programlarına oranla Taslak Program'da değerlerin nispeten daha az yoğun milliyetçilik eksenli bir anlayışla verilmesidir. Taslak Program'daki Toplum ve Ülke incelemeleri dersinde;

> *"Türk devrimlerine ve ülkülerine bağlı, çalışkan, araştıran, inceleyen, fedakâr ve fazilet sahibi bir yurttaş, mükemmel bir insan yetiştirmek." (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri),*
>
> *"Türk ulusunun ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek." (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri),*
>
> *"Öğretmen millet için yaşamanın, millet için ölmenin; millete bütün varlığını ve benliğini vermenin, milli amacı gerçekleştirmenin her amacın üstünde bulunduğu çocuklara aşılanmalıdır." (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri)*

gibi hedefler yer alsa da; bu hedeflerin yazımında kullanılan dil daha ılımlı, milliyetçilik ögeleri çağrıştıran hedef sayısı daha az ve milliyetçilik olgusuna yapılan vurgu daha düşüktür. Milliyetçilik anlayışı Taslak Program'da daha liberal bir bakış açısıyla;

> *"Milletimizi hür düşüncenin sosyal zihniyetlerle demokratik düzenin hakim olduğu, kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren bir anlayış içinde çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline getirmek." (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Türk Milli Eğitiminin Araçları)*

şeklinde ifade edilmiştir. Önceki programlarda milliyetçilik temelinde verilen değerlere Taslak Program'da liberalleştirilerek yer verilmesine ek olarak;

> *"Eğitimde törel ve manevi değerlerin kazandırılması hem program hem de yönetimin önemli bir unsurudur." (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

ilkesinin benimsenmesi salt milliyetçilik eksenli değer eğitiminde anlayış değişikliğine gidildiğini göstermektedir. Bu duruma paralel olarak araştırma kapsamında analiz edilen dersin programında önceki programlarla karşılaştırıldığında tarih anlayışında da -ufakta olsa- bazı değişikliklere rastlanılmıştır. Bu kapsamda önceki programlarda bilimsei açıdan şüpheli olarak değerlendirilebilecek Mezepotamya Uygarlığı Sümerler ile Anadolu Uygarlığı

Etiler'in Türk oldukları ve bu coğrafyalara Orta Asya'dan göç ettikleri yönündeki içerik, 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda;

> *"Orta Asya'dan Mezepotamya'ya göçler/Sümerler" (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri),*
>
> *"Anadolu'nun en eski halkından Etiler" (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri)*

şeklinde yer almıştır. Sümerler'in Türk olduklarına ve Mezepotamya'ya Orta Asya'dan göç ettiklerine dair sav sürdürülse de; Etiler'in Türk olduğuna ve Anadolu'ya göç ettiklerine dair iddiadan vazgeçilmişitr. Ayrıca önceki ilkokul programlarında yoğun bir şekilde yer alan "istibdat devri", "saltanatın olumsuzlukları", "halifenin hainliği" gibi içeriğin biraz daha yumuşatıldığı ve araştırma kapsamında analiz edilen Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinde sadece bir cümlelik açıklamayla;

> *"Öğretmen, saltanatın son yıllarda memleketin nasıl geri kaldığını, nasıl parçalanıp yok olma durumuna geldiğini çocuklara kavratacak." (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Toplum ve Ülke İncelemeleri)*

biçiminde ifade edildiği görülmüştür. Bu durum da tarih anlayışındaki değişikliğe ilişkin yukarıda açıklanan çıkarımı desteklemektedir. Bununla birlikte, tarih anlayışı açısından Taslak Program'ın 1948 İlkokul Programı ile uyumlu olduğu noktalar da vardır. Örneğin Taslak Program'da 1948 İlkokul Programı'na benzer bir şekilde "Ülkede Demokrasinin Gelişmesi" konusuna 2. Dünya Savaşı sonrası gelişmelerin yer aldığı bölümde yer verilmiş; dolayısıyla Türkiye'de demokratik gelişim çok partili hayata geçiş ile özdeşleştirilmiştir. Bu durum ise 1948 İlkokul Programı'ndakine benzer bir şekilde ülkede çok partili hayata geçişten önce demokrasinin olmadığına dair yanlış bir izlenime sebep olma riskini taşımaktadır.

1962 İlkokul Programı Taslağı'nda yer alan Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinin çoğulcu değerler açısından analizinde elde edilen bir diğer bulgu ise ilkokul programlarımıza ilk defa 1948'de giren okul-aile işbirliğine Taslak Program'da da;

> *"Eğitim ve öğretim okulla ailenin işbirliği ile gerçekleşir." (1962 İlkokul ProgramıTaslağı/Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

olarak yer verilmesidir. Ancak günümüzde olduğu gibi o dönemde de bu ilkenin ne ölçüde benimsendiği ve ne kadar etkili olduğu tartışmalı bir durumdur.

Çoğulculuk Bağlamında 1968 İlkokul Programı Taslağı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi

> *"Plato'ya göre köle, başkaları tarafından belirlenmiş amaçlara uyan kişidir." (Dewey, 1916, s.89).*
>
> *"Çocuğun neredeyse her hareketinin öğretmenin emir ve isteğine göre olduğu, etkinlik akışlarında sırayı derslerin veya başkalarının belirlediği durumlarda hedeflerden (çocuğun kendi saptadığı hedeflerden) söz etmek saçmalık olur." (Dewey, 1996).*
>
> *"Eğitim politikamızda memleketimizin az gelişmiş bölgeleriyle diğer bölgeler arasındaki farklılıkları ortadan kaldırıcı tedbirler ehemmiyetle dikkate alınacaktır." (İnönü Hükümet Programı, 1961).*

Çoğulculuk bağlamında 1968 ilkokul programı ve programdaki sosyal bilgiler öğretiminin teorik ve ideolojik arka planı. Cumhuriyet döneminde ilkokul programlarında en büyük değişiklik 1968 tarihinde yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 2005, s.424). 1962'deki taslağa dayalı olarak yürütülen deneme çalışmalarının sonucunda uygulamaya konulan 1968 İlkokul Programı sosyal bilgiler öğretiminin ilk defa aynı isimde bir ders aracılığıyla yürütüldüğü program olduğu için (Bilgili, 2015) hem eğitim bilimleri hem de sosyal bilgiler öğretimi açısından önemli bir metindir. Program fiili olarak 7-8 yıllık bir çalışmanın ürünü olsa da arkaplanında yaklaşık 20 yıllık bir birikim vardır (Ata, 2006; Sözer, 1998). Bu bağlamda, 1962 İlkokul Programı Taslağı'nın hazırlanmasının ardından deneme çalışmaları için yaklaşık 5 yıllık bir süre öngörülmüştür. Böylece taslak programının ülke çapında tüm okullarda uygulanmaya konulmadan önce, 14 ilde 250 okulda denenmesi ve eksikliklerinin giderilmesi kararlaştırılmıştır (Green ve Karagöz, 1965, s.18). Söz konusu 5 yıl boyunca İlköğretim Genel Müdürü Fuat Baymur ile genel müdürlük bünyesinde kurulan "Program Geliştirme Bürosu" Müdürü Süleyman Karagöz koordinatörlüğünde taslağın uygulandığı 14 ilin Milli Eğitim Müdürleri, öğretmenleri, okul müdürleri ve diğer eğitimciler her yıl toplanarak;

- ✓ Yapılan çalışmaları gözden geçirmişler,
- ✓ Yapılması planlanan değişiklikleri tartışmışlar,
- ✓ Programı her yıl daha iyi hale getirebilecek uygulama önerileri üzerinde araştırma yürütmüşlerdir (Binbaşıoğlu, 2005, s.296).

Ayrıca taslağın deneme aşamasında öğretmenlere yardımcı olması için öğretmen kılavuzları, broşürler, filmler hazırlanmış; gezici eğitim sergileri kurulmuştur (Green ve Karagöz, 1965, s.20). Tüm bu çalışma ve çabaların ardından taslak programda yapılan iyileştirme ve değişikliklerle 1968 tarihli İlkokul Programı meydana gelmiştir (Pirinçdane, 1997).

Özellikle öğrencilerin derslere ilişkin hazırlık, planlama ve değerlendirme aşamalarına katılımının güçlü bir şekilde teşvik edilmesi 1968 İlkokul Programı'nın en belirgin özelliğidir (Tazebay, 2000). Ayrıca 1962'deki taslağın temel aldığı insan hakları ve demokrasi olgularına 1968 İlkokul Programı'nda daha baskın bir şekilde yer verilmesi 27 Mayıs'tan sonraki anayasal temelli özgürlükçü havanın eğitim programlarına da yansıtılmak istendiğini göstermektedir (Türkoğlu, 2010). Ancak o dönem ülkedeki sosyal ve siyasal kurum ve yapıların söz konusu özgürlükçü havanın gerektirdiği talepleri hem nicelik hem de nitelik olarak karşılayacak yeterlilikte olmaması özelde 1968 İlkokul Programı'nın genel anlamda ise eğitimin en büyük ikilemini oluşturmuştur (Güven, 2000).

1960'ların ikinci yarısından sonra Türkiye ile ilgili genel izlenim yeni anayasanın öncülüğünde çok partili düzenin ilk kez gerçek bir çoğulculuk içinde işletilmesi fırsatının yakalandığıdır (Güven, 2000, s.327). Bununla birlikte o dönem Türkiyesi ne sosyal ne kültürel ne siyasi ne de ekonomik açıdan söz konusu çoğulculuğun temsil ettiği özgürlükçü istemleri karşılayacak bir yapıya sahipti (Çetin, 2003). Bu durumda ülke adeta bir yol ayrımında hangi yöne gideceğine karar vermek zorundaydı. Ya kurumlar özgürlükçü istemleri karşılayacak şekilde sürekli olarak yeniden yapılandırılarak dinamik bir iyileşme ve demokratikleşme stratejisi benimsenecekti; ya da mevcut sistemin devamı adına özgürlükçü taleplerin gözardı edilmesine yönelik bir politika izlenecekti. O dönem Türkiye'sinde sosyal, ekonomik ve siyasi anlamda karar verici pozisyonda olanlar ikinci seçeneği daha risksiz bulmuşlardır. Ancak verdikleri bu karar ile demokratikleşme ve özgürleşme adına önemli bir gelişme olan çok partili düzenin 1960'tan sonra ikinci kez kesintiye uğramasına sebep olacaklarından habersizdiler (Eroğul, 1992). Dolayısıyla 1968 İlkokul Programı'nın demokrasi, özgürlük, insan hakları ve bireyin bir değer olarak varlığına verdiği önem değerlendirilirken, o dönem ülkedeki yapıların bu olguları desteklemedeki yetersizlikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Zaten bu durumun dolaylı bir sonucu olarak çoğulcu bir demokrasi anlayışı

öngören 1968 İlkokul Programı'nın uygulama sonuçları etkili bir şekilde değerlendirilememiş; bu doğrultuda, programın yeniden düzenlenmesi, güncellenmesi veya yenilenmesi çalışmalarından beklenilen verim alınamamıştır (Gözütok, 2003).

Özgürlük bağlamında ülkedeki yetersizliklere rağmen; demokrasi, insan hakları, eşitlik, her bireyin değerli oluşu vb. gibi öğelere yer vermesiyle çoğulculuk açısından oldukça nitelikli sayılabilecek bir anlayışla hazırlanan 1968 İlkokul Programı'nın getirdiği bazı önemli yenilikler şunlardır:

- ✓ Demokrasinin sosyal tutum ve davranışlara yansıtılması teşvik edilerek sadece kuramsal düzeyde ele alınmasından kaçınılmıştır (Türkoğlu, 2010).
- ✓ 1968 İlkokul Programı ile Türk Eğitim Sistemi; öğrencilerle birlikte planlama ve değerlendirme, ünite ve küme çalışmaları, ünite ve konuların işlenmesine hazırlık gibi yeni kavram ve uygulamalarla tanışırken; araştırma inceleme, bireysel çalışma ve tartışma gibi ilkelerin daha güçlü bir şekilde teşvik edilmesiyle daha demokratik ve özgürlükçü bir hal almıştır (Gözütok, 2003).
- ✓ En değerli planın öğretmenin öğrencileriyle birlikte yaptığı plan olduğu ilkesi benimsenerek demokratik sınıf ortamı ve öğrenci katılımı uygulamaları vurgulanmıştır (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004).
- ✓ İnceleme-araştırma problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedef kabul edildiği için eğitim ve öğretimin yalnızca ders kitaplarına bağlı kalınarak yürütülmesi anlayışından vazgeçilmiştir (Tertemiz, 2000).
- ✓ 1962 taslağındaki "Türk Milli Eğitimi'nin Amaçları" ve "İlköğretiminin Amaçları" şeklinde yapılan ayrım 1968 İlkokul Programı'nda korunmuş; bunlara ek olarak, "Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar" ile "Metot ve Teknikler" bölümlerine yer verilerek programın dayandığı demokratik ilkelerin uygulamaya yansıtılmasına yönelik somut öneriler sunulmuştur (MEB, 1968).
- ✓ 1968 İlkokul Programı'na "Çocuğun Gelişimi ve Eğitimiyle İlgili Açıklamalar" ile "Özel Eğitim Tedbiri Gerektiren Çocuklar" bölümleri eklenerek çoğulcu anlayış açısından son derece değerli olan "Rehberlik" ve "Özel Eğitim" ilkeleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 1968).

- ✓ Mahallilik ve esneklik ilkeleri daha güçlü bir şekilde vurgulanmış; bu bağlamda, öğretmene çevresel özelliklere göre programdaki ünitelerin yeniden düzenlenmesi, çıkarılması ve hatta yeni ünite eklenmesi insiyatifi verilmiştir (Binbaşıoğlu, 2005, s.455).

Teorik ve ideolojik arka planın yukarıda detaylı bir şekilde açıklanan 1968 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Öğretimi;

> *"Milli eğitim ülkümüz milletimizi hür düşüncenin sosyal zihniyet ile demokratik düzenin hakim olduğu, kişisel teşebbüsler ve toplumsal sorumluluğa değer veren bir anlayış içinde bilgi, teknik, güzel sanatlar ve ekonomik bakımdan çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline getirmektir." (1968 İlkokul Programı/Türk Milli Eğitiminin Amaçları),*
>
> *"Çocukları milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar haline getirmek" (1968 İlkokul Programı/Türk Milli Eğitiminin Amaçları)*

hedefleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu bağlamda 1968 İlkokul Programı'nda yer alan dersler ile sosyal bilgiler dersinin haftalık dağılımı Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

1968 İlkokul Programı Taslağı Haftalık Ders Dağılımı

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Fen Bilgisi	**-**	**-**	**-**	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	**3**	**3**
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-
Resim İş	1	1	1	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	1	1	1	1	1
Ahlak	-	-	-	1	1
Din Bilgisi (İsteğe bağlı)	-	-	-	1	1
Eğitsel Çalışmalar	2	2	2	2	2
Toplam	25	25	25	25	25

Tablo 35'e bakıldığında, amaç ve ideolojik yapısı değişmemekle birlikte; 1968 İlkokul Programı'nın sosyal bilgiler öğretimi açısından önemli yenilikler barındırdığı anlaşılmaktadır (Sözer, 1998). 1924'ten 1962'ye kadar farklı isimler altında verilen, 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda Toplum ve Ülke İncelemeleri adıyla tek ders haline getirilen sosyal biligiler öğretimi 1968 İlkokul Programı ile ilk defa kendisiyle aynı ismi taşıyan bir ders aracılığıyla yürütülmeye başlanmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

Çoğulculuk bağlamında 1968 ilkokul programı ve programdaki sosyal bilgiler dersinde "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". Bireyin özgürlüğü kavramı haraketlerinin kısıtlanmamasından ziyade zihinsel bir tavrı yansıtmaktadır. Dolayısıyla sınıfta özgürlük bireyin bildiklerini ve inandıklarını geliştirebileceği bir ortamı ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile birey için sınıfta etkili düşünmeyi sağlayacak durumlar yaratılabiliyorsa, birey merakını giderecek araştırmalara yönlendirilebiliyorsa, bireyin bilgiye ulaşma ihtiyaç ve hevesi karşılanabiliyorsa bu bireyin sınıfta entelektüel olarak özgür olduğu söylenebilir (Dewey, 1916, s.313). Özgür bir sınıfa ilişkin Dewey'in bu tanımlamasından hareketle demokratik bir eğitim programının bireysellik açısından iki özelliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. İlk olarak demokratik bir bakış açısıyla, programda bireyin zihinsel açıdan kendine has amaç ve düşünme tarzına sahip olduğu kabul edilmelidir. Bu kabulün bir gereği olarak, bireye kendi amaçlarını belirleme olanakları sunulmalıdır (Apple ve Beane, 2016). İkinci olarak ise programda değer ve inançların dolayısıyla hayata bakış açısının kişiye göre farklılık gösterdiğinin bilinci ile bireysel farklılıkların teşvik edilmesidir. Zira bireysel farklılıkların teşvik edilmediği durumlarda orjinallik yavaş yavaş yok edilirken zihinsel beceriler de köreltilir. Bu nedenle, ilerlemeci toplumlar bireysel farklılıkları oldukça değerli bulmaktadır. Çünkü bu toplumlar gelişimin ancak bireyler arası farklılıkların ortaya çıkmasıyla sağlanabileceğinin farkındadır (Dewey, 1916, s.314). Bu bağlamda 1968 İlkokul Programı'nda;

- ✓ Öğrencilerin farklı oluşlarına dikkat çekilmiş (Gözütok, 2003).
- ✓ Demokratik eğitim ve bireysel özgürlükler vurgulanmıştır (Arslan, 2000).
- ✓ Bireyin ilgi ve gereksinimleri ön-plana çıkarılmıştır (Binbaşıoğlu, 2005, s.428).

Ayrıca demokrasinin bir gereği olan ve çoğulculuğun önem verdiği;

- ✓ Rehberlik,
- ✓ Özel eğitim,
- ✓ Planlama, tartışma ve değerlendirme süreçlerine öğrenci katılımı

gibi o yıllara göre eğitim litaratüründe güncel sayılabilecek kavram ve olgulara 1968 İlkokul Programı'nda yer verilmiştir (MEB, 1968). Bu doğrultuda 1968 tarihli ilkokul programında yer alan sosyal bigiler dersinin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun 'birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar' boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

1968 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Dersinde Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ Her çocuk birbirinde farklıdır ✓ Her yaşantı her çocuk için ayrı bir anlam taşır. ✓ Her yaştaki çocuğu eşit eğitim imkanları içinde istidat ve kabiliyetlerine göre en üst seviyede yetiştirmek ✓ İlkokul çocuğa çeşitli istidat ve kabiliyetleri bulunan değerli bir varlık olduğunu kavratmayı amaç bilir. ✓ Öğretmen çocukların farklı ihtiyaçlarını araştırmalı, çalışmaları ona göre çeşitlendirme yoluna gitmelidir. ✓ Çocuklar başkalarının istediklerini değil, kendi ilgi duydukları şeyi öğrenirler. ✓ Sınıf çalışmları çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmelidir. ✓ Çocuğun yaş ve gelişimi daima göz önünde bulundurulmalıdır. ✓ Beceriler kazandırılırken öğrencilerin ferdi farklılıkları dikkate alınmalıdır. ✓ İleri gelişme gösteren öğrenciler için müfredata 'Serbest Konular' eklenmiştir. ✓ Her çocuğun değişik ilgi, ihtiyaç ve yeteneğini karşılayacak imkanlar hazırlanmalıdır. ✓ Konuların seçiminde, çeşitli görüşlerin oratya atılmasında, karar vermede, araştırmada, bulmada, yapmada, yeteneklerini kullanmada öğrencilerin ilgi ve isteklerine yer verilmelidir. ✓ Öğretim planlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, düşünce ve isteklerine samimiyetle yer verilmelidir. ✓ Çalışmalar mümkün olduğu kadar öğrencilerle birlikte planlanmalıdır. ✓ Öğretim öğrencilerle birlikte planlanmaldır. ✓ En iyi plan her öğretmenin öğrencileriyle geliştireceği plandır. ✓ Çocuklarla birlikte hazırlık ✓ Ünitenin öğrencilerle birlikte planlanması

Kimlik ve Etnik Farklılıklar	✓ Şaka veya ciddi hiçbir zaman ailesi, sosyal durumu, soyu ve mezhebi söz konusu edilip çocuk küçük düşürülmemelidir. ✓ Herkesin kişiliğine bağlı dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahip olduğunu kabul eder. ✓ Herkesin dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep ayrımı gözetilmeksizin kanun önünde eşit bulunduğunu kabul eder. ✓ Herkesin yaşama, maddi-manevi varlığını geliştirme haklarına, kişi hürriyetine, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahip olduğunu kabul eder. ✓ Kıtaların üzerinde yaşayan insanların ırk, dil ve dinleri ✓ Öğretmen çocukların kendi kendilerini ve başkalarını tanımaları ve olduğu gibi kabul etmeleri hususunda onlara yardım etmeleridir. ✓ Çocukları olduğu gibi kabul etmek onların özgörüşlerine, değer yargılarına, zevklerine, endişelerine, korkularına, emellerine hoşgörü ve anlayış göstermekle mümkün olur. ✓ Çocuklar zayıf taraflarından dolayı kınanmamalı, her kişinin değişik yetenekleri olabileceği örneklerle gösterilmelidir. ✓ Kendilerine göre özellikleri bulunan çocukları oldukları gibi kabul etmek önemli bir noktadır.
Kültür ve Yaşam Tarzı Farklılıkları	✓ Milli ve mahalli el sanatlarını, müziği ve oyunları öğrenmeye çalışır ✓ İnsanların birbirlerine karşılıklı etkilerini ve insan topluluklarının yaşama şekillerini inceler ✓ Dünya milletlerinin birbirleriyle barış içinde yaşamak için kurdukları kurumların, araç ve çalışmaları hakkında temel bilgilere sahip olur. ✓ Haberleşme ve ulaştırma araçlarının gelişmesi sayesinde dünya milletlerinin nasıl birbirine yaklaştığını bilir. ✓ Toplumun bütünlüğünü bozmayan farklı duyuş ve görüşlerin toplumu sosyal ve kültürel bakımlardan zenginleştirdiğine inanır. ✓ Bu günkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar. ✓ Elde edilen her yeni aracın ve her yeni başarının nasıl yüzyıllar boyunca birbirinin ardından gelen kuşakların çalışmalarının sonucu olduğu çocuklara kavratılmalıdır. ✓ Yurdumuzda yaşayan ilk insanlar ✓ Memleketimizin yakın ve uzak komşu memleketleri ve dünya milletleri ile olan ilişkileri hakkında seviyesi uygun bir bilgi kazanmıştır. ✓ Farklı kıtalardaki ülkeler ile Türkiye'nin bu ülkelerle ticaret ve kültür ilişkileri ✓ Türkiye'nin yakın ve uzak komşu memleketler ve dünya milletleri ile olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanır. ✓ Türkiye'nin komşuları
Sağlık Farklılıkları	✓ Hiçbir öğrenci özür ve noksanı yüzünden mecburi öğrenimden yoksun bırakılamaz. ✓ Bedeni ve zihni kusuru görülen öğrencilerle özel şekilde meşgul olunmalıdır.

Tablo 36 incelendiğinde çoğulculuğun "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" açısından 1968 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler dersinin oldukça demokratik ve özgürlükçü anlayışla yapılandırıldığı görünmektedir. Bu kapsamda ilk olarak öğrenmede bireysel farklılıklara dikkat çekilmiş; bireylerin ilgi ve

ihtiyaçlarının gözetilmesi önerilmiş; bireyin yaşantı, gelişim ve yetenek yönüyle biricikliğine vurgu yapılmıştır (MEB,1968). Bu durum programın hazırlanışında;

> *"Eğitim ve öğretim fertler arasındaki farkları ortadan kaldırmaya ve hepsini birbirine benzetmeye uğraşacak yerde her birine kendi ihtiyaç ve özelliklerine uygun gelişme ve yetişme imkânları sağlamalıdır." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri),*

> *"Bir sınıfta öğrencilerin birbiriyle kıyaslanması yerine her çocuğun başarısı kendi gelişimi içinde değerlendirilmelidir." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

şeklinde ifade edilen birey merkezli bir bakış açısının benimsendiğini göstermektedir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler dersine ait ünite ve konular önceden belirlenmiş olsa da; programın;

> *"Konuların seçimi ve öğretimin düzenlemesinde ilkokul öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması, ferdi istidat ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi, onların etkinliğe yöneltilmesi ve eğitim amaçlarına uygun davranışların meydana getirilmesi esas kabul edilmiştir." (1968 İlkokul Programı/Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar)*

anlayışını esas kabul etmesi bireyin öncelendiğine ilişkin çıkarımı desteklemektedir (Binbaşıoğlu, 2005, s.455). Dahası programda eğitim ve öğretimde rehberlik ilkesi benimsenerek;

> *"Her çocuğun kendi yaşında olan diğer çocuklardan farklı bir fert oluşu ilkesi bunların eğitim ve öğretimlerinde de ferdi durum ve ihtiyaçlarına uygun bir programın uygulanmasını gerektirir." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

açıklamasına yer verilmesi fertlerin biricikliğini temele alan bir eğitimin öngörüldüğüne işaret etmektedir. Programdaki birey merkezli bakış açısı sadece kuramsal düzeyde kalmamıştır. Çünkü öğrencilerin yalnızca dersin işlenişine değil; planlama, hazırlık, tartışma ve değerlendirme gibib aşamalara katılımlarının sağlanmasını teşvik edici somut öneriler sunulmuştur. Zira araştırma kapsamında incelenen dersin programında yer alan;

> *"Bu derste çocuğun özel görüşlerine ön-planda yer verilmeli ve bunlar değerlendirilmelidir." (1948 İlkokul Programı/Sosyal Bilgiler),*

"Öğrenciler öğrenilmesi gereken konuların planlanmasına ve işlenmesine etkin olarak katılabildikleri ölçüde öğrenme anlamlı ve sürekli olur." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri),

"Öğretmen hazırladığı ünite çalışmalarını çocuklarla birlikte ayrıca planlamalıdır." (1968 İlkokul Programı/Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar)

biçimindeki öneri ve açıklamalar öğrencilerin programın uygulanmasıyla ilgili her aşamaya katılımlarının ne derece önemsendiğini göstermektedir.

Öğrenmede bireysel farklılıkların yanı sıra Tablo 36'ya göre, incelenen dersin programında çoğulculuğun önemli bileşenlerinden kimlik ve etnik farklılıklara yönelik açıklamalar da yer almaktadır. Bu doğrultuda temel hak ve hürriyetlere değinilmesi; kişi hak ve hürriyetlerine yer verilmesi; dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, dini inanç ve mezhep ayrımcılığının zararlarının vurgulanması, her bireyin bir değer olduğuna dikkat çekilmesi (MEB,1968), çoğulculuk adına oldukça olumlu durumlardır. Bu olumlu özelliklerle uyumlu bir şekilde programda küme çalışmalarının yaptırılmasının önerilmesi de dikkate değer bir noktadır. Zira küme çalışmalarının eğitsel açıdan söz edilebilecek diğer yararlarının yanı sıra, çocukların herkesin birbirinden farklı olduğunu kabul etmeleri ve herkesin güçlü yönleriyle birlikte geliştirmek istediği zayıf yönlere sahip bulunduğunu anlamaları bakımından önemli bir işlevi vardır (Green ve Karagöz, 1965, s.72). Söz konusu bu işlev aracılığıyla öğrencilere kimlik ve etnik farklılıklara yönelik olumlu bir bakış açısı kazandırılabilir.

Tablo 36'da çoğulculuk açısından gözlemlenebilecek diğer bir olumlu durum ise kültür ve yaşayış tarzı farklılıklarına ilişkin hedef ve açıklamalara programda yer verilmiş olmasıdır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında incelenen dersin programında farklı insan topluluklarının yaşama şekilleri; Türkiye'nin komşularıyla olan kültürel ilişkileri; insanların ve ülkelerin birbirleriyle etkileşimleri gibi konuların yer almasının (MEB,1968) öğrencilere çoğulculuk açısından olumlu bir farkındalık kazandırmaya hizmet ettiği söylenebilir. Ayrıca Türkiye topraklarında yaşayan medeniyetler, bu medeniyetlerin insanlığın gelişimine katkıları ve genel anlamda uygarlığın farklı medeniyetlerin ortak çabaları ile oluştuğuna ilişkin hedeflere programda yer verilmesi (MEB,1968) de aynı amaca hizmet etmektedir.

Tablo 36'ya göre incelenen program özel gereksinimi veya sağlık sorunları sebebiyle özel eğitime muhtaç olan öğrencilere ilişkin olarak da olumlu bir tutum

geliştirmeyi hedeflemektedir. Zira engeli nedeniyle hiçbir öğrencinin eğitim hakkının engellenemeyeceğinin belirtilmesi ve bu tür öğrencilere eğitim imkânları sunulmasının gerekliliğine değinilmesi çoğulcu ve kapsayıcı bir anlayışı yansıtmaktadır. Ayrıca program özel eğitim ilkesini benimseyerek bu ilkeyi;

> *"İlkokulun özel sınıf ve programları veya normal sınıf içinde özel tedbirlerle bedeni ve zihni kusuru görülen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı esas görevleri arasında düşünmesi gerekir." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

şeklinde ifade etmesi bu anlayışın doğal bir sonucudur. Dahası programda;

- ✓ Özel eğitim tedbirleri gerektiren öğrencilere ilişkin önerilerin yer aldığı ayrı bir bölüm olması,
- ✓ Görme güçlüğü, işitme güçlüğü konuşma güçlüğü, zeka geriliği yaşayan ve üstün zekalı çocukların eğitimine ilişkin ayrı ayrı açıklamalara yer verilmesi

gibi özellikler de söz konusu kapsayıcı anlayışla uyumludur.

Araştırma kapsamında incelenen 1968 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler dersinde çoğulculuğun "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin belirlenen tüm bu olumlu durumlara rağmen; çoğulculuk açısından bazı olumsuz noktalar da gözlemlenmiştir. Öncelikle planlama, hazırlık, değerlendirme gibi aşamalara öğrenci katılımı teşvik edilmiş olsa da; bu durum programın yapısı gereği sınırlı/sınırlandırılmış bir katılımı çağrıştırmaktadır. Zira öğretmen ve öğrenciler tamamen bağımsız bir planmadan ziyade önceden kendilerine verilmiş hedef ve içerik üzerinde planlama, tartışma veya değerlendirme süreçlerini yürütmektedir. Dolayısıyla merkeziyetçi bir anlayışla hazırlanan programlar üzerinden öğretmen ve öğrencilerin hedeflerini bağımsız bir şekilde belirlemelerinin olanaksızlığı da ortadadır (Kabadere, 2010). İkinci olarak, kendinden önceki programlara göre hem demokrasi, hem özgürlük hem de bireysellik açısından çok daha nitelikli olmasına karşın 1968 İlkokul Programı'nda da birey toplumun gölegesinde kalmış; toplumsal menfaatler uğruna kişisel fedakarlığın fazileti yüceltilmeye devam edilmiştir (Hesapçıoğlu, 2010). Zira 1968 İlkokul Programı'nda yer alan;

> *"Toplum menfaatlerini kişisel menfaatlerin üstünde tutar." (1968 İlkokul Programı/Türk Milli Eğitimin Amaçları),*
>
> *"Toplum menfaatlerini kendi menfaatlerin üstünde tutar." (1968 İlkokul Programı/İlköğretimin Amaçları)*

biçimindeki hedefler toplum-birey dengesinde toplumun öncelenmeye devam edildiğini göstermektedir. Üçüncü olarak programda kimlik ve etnik köken farklılıklarına ilişkin yanlış kavramsallaştırmaların benimsendiği gözlemlenmiştir. Zira programda;

> *"Sınıfta şive bozukluğundan dolayı herhangi bir öğrenciye diğer öğrencilerin gülmesine ve alay etmesine müsaade edilmelidir. Öğrencilerin bu gibi kusurları üzerinde öğretmen de ısrarla durmamalı, bu öğrencilere yapacağı yardımı onlara bıkkınlık vermeden tabii ve normal şartlar içinde gerçekleştirmeye çalışmalıdır." (1968 İlkokul Programı/Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar),*
>
> *"Azınlık gruplarından gelen öğrencilerin değişik aksan ve telaffuzları düzeltmeli fakat bundan dolayı küçük düşürülmelerine meydan verilmemelidir." (1968 İlkokul Programı/Çocuğun Gelişimi ve Eğitimiyle İlgili Açıklamalar)*

şeklinde önerilere rastlanılmıştır. Bu öneriler gayet iyi niyetle yazılmış olsa bile çoğulculuk açısından bazı önyargılı ifadeler içermektedir. Örneğin değişik şiveler bir farklılık olarak ele alınması gerekirken "bozukluk/kusur" olarak görülmektedir. Ayrıca azınlık gruplarından gelen öğrencilerin aksan ve telaffuz farklılıkları zenginlik olarak kabul edilmesi gerekirken "düzeltilmesi" gereken problemler olarak ifade edilmiştir. Son olarak araştırma kapsamında incelenen programda, kendinden önceki programlara oranla azalmış olmakla birlikte, cinsiyet ayrımcılığını çağrıştırıcı bazı ön-kabullerin devam ettiği bulgusuna rastlanılmıştır. Programda yer alan;

> *"Bu çağda (9-11 yaş) kızlar yemek pişirme, çocuğa bakma gibi işlere, erkek çocuklar ise evde yapılması gereken tamir işlerine yardım etmeye ilgi gösterirler." (1968 İlkokul Programı/Çocuğun Gelişimi ve Eğitimiyle İlgili Açıklamalar)*

açıklaması; okulların ve eğitsel uygulamaların toplumdaki cinsiyet rollerine yönelik kalıp yargıları örtük ya da açık mesajlarla öğrencilerine aktardıklarına dair çıkarımı desteklemektedir (Dedeoğlu, 2009). Bu tür mesajlar çocukları, cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel olarak uygun kabul edilmiş davranışlara yöneltirken; kadın ve erkeğe yönelik toplumsal kabul ölçülerini de tanımlamaktadır (Tan, 2000).

1968 İlkokul Programı'nda çoğulculuğa ilişkin belirlenen söz konusu olumsuz durumlar o dönem ülkenin içinde bulunduğu ve demokrasinin tam anlamıyla yaşanmasına engel olan;

- ✓ Siyasi istikrarsızlık,

- ✓ Toplumsal kutuplaşma,
- ✓ Ekonomik yetersizlik

vb. sorunlarla birleşince çoğulculuk açısından programda yer alan son derece olumlu ve önemli gelişmelerin de uygulamaya sınırlı bir ölçüde yansıtılmasına sebep olmuştur (Çetin, 2003; Üstel, 2011)

Çoğulculuk bağlamında 1968 ilköğretim programı ve programdaki sosyal bilgiler dersinde "düşünme becerileri". Eğitimde etkinlik uyaranların çeşitliliğini; uyaranların çeşitliliği yenilik ve orjinalliği; orjinallik ise bireye düşünmeye ilişkin meydan okuma fırsatlarının verilmesini sağlamaktır. Bu nedenle etkinlik kısıtlandığı ölçüde eğitim amaçsız ve rutin hale gelir (Dewey, 1916, s.89). Bireyin etkin olabilmesi, dolayısıyla düşünme becerilerini kullanabilmesi ve orjinalliğin ortaya çıkabilmesi, için ise öğrenme-öğretme süreçlerinin demokratik bir anlayışla yapılandırılması gerekmektedir. Böyle bir anlayışla tasarlanmış programın uygulanabilmesi için yapılması gerekenleri Ertürk (1962) şu şekilde sıralamaktadır;

- ✓ Öğrencilerin programın amaçlarını ve sınıfta uygulanması planlanan etkinlikleri tartışmalarına ve oylama yoluyla belirlemelerine olanak tanıması,
- ✓ Öğrencilerin davranışlarının kendi kararlarına dayanmasına özen gösterilmesi,
- ✓ Öğrencilere doğru davranış kalıplarını açıklamak yerine eleştiri ve somut örneklerle doğruyu bulmalarına uygun ortam sunulması,
- ✓ Bireyin olay ve olgulara ilişkin kendi bakış açısını oluşturmasının öncelenmesi.

Bu özellikler bağlamında 1968 İlkokul Programı'nın oldukça yenilikçi öğretim süreçlerini içeren bir yapıda tasarlandığı söylenebilir. 1962 tarihli taslakta kısaca ve genel ifadelerle yer alan ünite ve küme çalışmaları somut uygulama önerilerini içerecek şekilde detaylandırılmış; problem çözme yönteminin etkin olarak kullanılması teşvik edilmiş; ilk defa 1926 yılındaki ilkokul programında benimsenen ancak üzerinde çok durulmayan bireysel/bağımsız çalışma ilkesi vurgulanmış; öğretmen ve öğrencilere programda ekleme/çıkarma/değişiklik yapma insiyatifi verilmiş; öğrenci katılımı üzerinde ısrarla durulmuştur. Dahası daha önceki

programlarda yer almayan proje yöntemine programın demokratik, özgürlükçü ve birey odaklı yapısına uygun olarak 1968 İlkokul Programı'nda yer verilmiştir. Tüm bu özellikler 1968 İlkokul Programı'nın eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, esnek düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını önceleyen bir yaklaşımla uygulamasını gerektirmiştir (Çatak, 2015; Kan, 2010). Bu kapsamda 1968 İlkokul Programı ile programdaki sosyal bilgiler dersinin eleştirel bakış açısından incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutuna ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37

1968 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Dersinde Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Eleştirel Düşünme	✓ İlkokul öğrencileri tenkidi (eleştirel) düşünmeye yöneltmelidir. ✓ Tenkitleri (eleştirileri) iyi karşılar ve bunlardan yararlanır. ✓ Olayları ve davranışları daima yapıcı bir tenkitle (eleştiri) değerlendirir. ✓ Müspet düşünce sahibir. ✓ Muhakeme (akıl yürütme) kabiliyeti gelişmiştir. ✓ İyi düşünme ve doğru hüküm verme alışkanlığı kazanmıştır. ✓ Doğru düşünmeye engel olan peşin hükümlere, delilsiz inançlara, propagandaya, duygu ve heyecanlara kendini kaptırmadan inceleme-araştırma yollarına başvurmayı bilir. ✓ Öğrencileri araştırıcı-inceleyici; çalışkan bir insan olarak yetiştirmek ✓ Tecrübe ve araştırmaya önem verir. ✓ Vardığı sonucun doğru olup olmadığını denemeye ve kontrol etmeye çalışır. ✓ Her çocuğa inceleme-araştırma, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kavratmak ✓ İlkokul öğrenciye bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğreten bir kurumdur. ✓ Bilimin ve teknik gelişmelerin insan hayatındaki etkilerini kavrar. ✓ Genel refahın bilimsel çalışma ve ilerlemelerle sağlanacağını kavrar. ✓ Toplumun ilerleme ve yükselmesinde bilim ve tekniğin önemini kavramıştır. ✓ Bilim ve tekniğin bütün insanların ortak malı olduğuna inanır. ✓ Bilim ve teknik alanında devam eden buluşların insanların daha sağlıklı, daha neşeli ve mutlu yaşamalarına yardım ettiğini bilir. ✓ Kanaatlerini medeni cesaretle savunur. ✓ Bir toplum içinde kendi görüş ve duyuşunu savunabilir. ✓ Sözlü ve yazılı raporları kümeye sunabilmek ve tartışmaya katılabilmek ✓ Öğrenciler dinledikleri küme raporları üzerinde tartışarak her raporun iyi ve aksak yönlerini belirtirler. ✓ Bilgi edinmek için çeşitli kaynaklara başvurur ve bunlardan yararlanır. ✓ Sözlük, ansiklopedi, harita çeşitleri, tarifeler… gibi yazılı kaynaklardan yararlanılmasını bilir.

Yaratıcı Düşünme	✓ Yaratıcı yazma denemeleri ✓ Yaratıcı sanat çalışmaları ✓ Öğrencilerde çevrelerine ve çevredeki olaylara karşı merak ve ilgi uyandırılmalıdır. ✓ Her çocuğun öğrendiklerinin yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek ✓ Teşebbüs kabiliyeti gelişmiştir. ✓ Öğretmen günlük çalışmalarını çocuklarla birlikte planlamak suretiyle onların tecessüs (merak) ve ilgilerini geliştirir.
Yansıtıcı Düşünme	✓ Öğrencilere kendi kendini ve işini eleştirme gücünü kazandırmak için elverişli çalışmalara yer verilmelidir. ✓ Öğrencilerin hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düzenlemeleri bir alışkanlık haline getirmelidir. ✓ Yaptığı bir ödevi amacına uygun bir şekilde tamamlayıp tamamlamadığını kontrol etmeyi ve değerlendirmeyi bilir. ✓ Kendine güvenir, davranışlarını kontrol eder ve iyiye yöneltir. ✓ Kabiliyetlerine uygun iş seçebilir

Tablo 37'ye göre, 1968 İlkokul Programı'nın eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin hedef, ilke ve açıklamalarla çoğulculuk açısından zengin bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme kapsamında öğrencilerin sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmalarını sağlayacak etkinliklerin teşvik edilmesi, akıl yürütme becerilerinin vurgulanması, araştırıcı-inceleyici bireylerin yetiştirilmesinin hedef olarak belirlenmesi, bilim ve bilimsel yöntemin önemine değinilmesi gibi durumların programda yer aldığı gözlemlenmiştir (MEB,1968). Ayrıca önceki programlarla benzer bir şekilde 1968 İlkokul Programı'nda da;

> *"Öğretmen çocuğun evde veya okulda karşılaştığı olayları, çözülmesi gereken birer problem olarak ele alınmasına, problemi çözmek için yollar aramasına, bunun için gerekli bilgi ve malzemeyi toplamasına, problemin çözülmesine yarayacak bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca varıp genel hüküm verebilmesine, bu hükmün doğru olup olmadığını tartıp ölçebilmesine ve elde ettiği bu yeni bilgiyi kullanmasına rehberlik etmeli, böylece öğrencilerin bilimsel görüş ve düşünüş kazanımlarına yardımcı olmalıdır." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri).*

ilkesi ile bilimsel sürecin aşamalarına yer verilmesi bireylerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedefinin sürdürüldüğünü göstermektedir. Bu durumla tutarlı bir şekilde araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler dersinde;

"Bu derste özellikle öğrenciyi kendi kendine aktif yapan ve onu araştırma-incelemeye sevk eden metotlara öncelik verilmelidir." (1968 İlkokul Programı/Sosyal Bilgiler),

"Bir dersin öğretiminde yalnız ders kitabı ile yetinilmemeli, öğrencinin seviyesine uygun çeşitli kaynaklardan yararlanılması, böylece öğrencinin araştırma yapması ve bunu alışkanlık haline getirmesi sağlanmalıdır." (1968 İlkokul Programı/Sosyal Bilgiler)

biçiminde ifade edilen önerilerle bilimsel tutumun dolayısıyla eleştirel düşünmenin önemi vurgulanmıştır.

Eleştirel düşünmeye ilişkin hedef, ilke ve açıklamaların yanı sıra araştırma kapsamında incelenen derste yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerine de yer verildiği bulgusuna rastlanılmıştır. Bu doğrultuda bireysel çalışma kapsamında yaratıcı yazma ve sanat uygulamalarının önerilmesi, öğrencilerinin merak duygularının uyandırılmasının tavsiye edilmesi, girişimcilik becerisine dikkat çekilmesi (MEB,1968) programda yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkilendirilebilecek öğelerdir. Ayrıca öğrencilerde öz-eleştiri, öz-kontrol ve kendilerini tanıma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflenmesi ise yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında değerlendirilebilecek durumlardır.

1968 İlkokul Programı'nda hem üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, hem de bu becerilere uygun proje yöntemi ve problem çözme yönteminin uygulanabilmesi için ünite ve küme çalışmalarına özel bir değer verilmiştir. Bu doğrultuda programda küme çalışmasının yararları;

- ✓ Çocuk ilgi ve ihtiyacına göre seçilmiş bir konu üzerinde kendi isteği ile görev aldığı için motivasyonu daha yüksek olur (MEB, 1968; Uçan, 1969, s.23).
- ✓ Bir grubun üyesi olma ve gruba katkı sağlama duyguları çocuğun özgüvenini artırır (Green ve Karagöz, 1965, s.70; MEB, 1968).
- ✓ Çocuğun grupça yapılan çalışmalara ilişkin sorumluluk alma, iş başarma, düşünme, kıyaslama, konuşma, tartışma, inceleme-araştırma, dinlenme, eleştirme vb. becerileri gelişir (Heffernan, 1954; MEB, 1968).
- ✓ Çocuğun birlikte çalışma, işbirliği, kurallara uyma vb. toplumsal davranışları kazanması sağlanır (Dönmez, 2007; MEB, 1968).

şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca programda ünite çalışmalarının;

- ✓ Bireysel farkları dikkate alması (MEB, 1968; Sever, 2016),
- ✓ Başkalarının düşünce ve haklarına saygı duyma özelliğini kazandırması (Çetin ve Gülseren, 2003; Meb, 1968),
- ✓ Bireylerin öz-kontrol ve öz-eleştiri becerilerini geliştirmesi (MEB, 1968; Türkoğlu, 2010),
- ✓ Öğrenciyi etkin kılan yöntem ve tekniklerin kullanımını gerektirmesi (MEB, 1968)

nedenlerinden dolayı tercih edildiği belirtilmiştir.

Hem küme çalışmaları hem de ünite çalışmalarının programda yer alma sebebinin üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını gerektirmesi ve bu çalışmalarla uyumlu olarak proje ve problem çözme yöntemlerindem yararlanılmasının önerilmesi programının doğal olarak esnek bir şekilde yapılandırılması sonucunu doğurmuştur. Bu nedenle 1968 İlkokul Programı'nın öğretmene ve öğretmen yoluyla öğrencilere konuların seçiminde, işlenmesinde ve düzenlenmesinde geniş bir özgürlük tanıdığı söylenebilir (Uçan, 1969, s.22). Söz konusu bu özgürlük programda;

> *"Üniteler yurt çapındaki ortak ihtiyaçları karşılamak üzere ana maddeler halinde tespit olunmuştur. Bu bakımdan program genellikle çerçeve program niteliğini taşımaktadır. Ünitelerin işlenmesinde programdaki sıraya aynen uymak zorunluluğu yoktur. Çevrede rastlanmayan veya okulda işlenmesi mümkün olmayan konular işlenecek üniteler dışında bırakılabilir. Programda gösterilmemiş olan fakat çevre özelliği yönünden ele alınması gereken konular ünitelere eklenebilir veya yeni üniteler düzenlenebilir." (1968 İlkokul Programı/Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar)*

açıklamasıyla yer almıştır. Dolayısıyla yukarıda açıklanan tüm nedenlerden dolayı 1968 İlkokul Programı ile programdaki sosyal bilgiler dersinin çoğulcuğun 'düşünme becerileri' boyutu açısından oldukça nitelikli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte prıgramın merkeziyetçi bir anlayışla hazırlanmış olmasının bu çoğulcu nitelikle uyumlu olmadığı kabul edilmelidir. Ayrıca programda seviye gruplarının oluşturulması gibi öğrencilerin benlik algısı ve özsaygıları açısından riskli bir öneri sunulmuştur. Her ne kadar seviye grupları uygulanmasına ilişkin;

> *"Her fert kendi kabiliyetlerine göre eğitilmelidir." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

ilkesinin göz öününe alınması tavsiye edilmişse de, bu tür grupları oluştıururkem öğrenciler arasında başarılı-başarısız algısının oluşmasının engellenmesi imkansız bir durumdur. Böyle bir durum bireylerin kendilerine olan güvenlerini kaybetmlerine neden olabileceği gibi (Gay, 2010); başarılı ve başarısız şeklinde bir ayrıma gidilmesi eğitimde fırsat eşitliğine de aykırıdır (Wong, 1991).

Çoğulculuk bağlamında 1968 ilköğretim programı ve programdaki sosyal bilgiler dersinde "sosyal sorunlara duyarlılık". Demokrasiyi bir felsefe veya yaşayış tarzı olarak göremeyen, demokrasinin politik bir olgudan öte bir kültür meselesi olduğunu kabul etmeyen bireylerin oluşturduğu toplumlarda demokratik düzenin sık sık kesintiye uğraması şaşılacak bir durum değildir (Ertürk, 2014). Diğer bir ifade ile bir toplum çoğulcu, özgürlükçü ve demokratik bir şekilde yönetilmek istiyorsa; bireylerin her şeyden önce yaşam tarzları ile hayata bakış açılarında demokratik, çoğulcu ve özgürlükçü değişimlerin olması gerekmektedir. Bununla birlikte söz konusu bu değişimler zihinsel anlamda devrim yaratacak şekilde samimi olmalıdır; yoksa Ertürk'ün de belirttiği gibi biçimce yapılan değişikliklerle tüm toplumun demokratik bir hale gelivereceğini sanmanın getirdiği bunalımlar ülkemizde birçok kez dramatik deneyimlerin yaşanmasına sebep olmuştur (Ertürk, 2014, s.170). Dolayısıyla, en başta göz önünde bulundurulması gereken demokratik kültürün yerleştirilmesi ve bu yönde bir zihniyet değişiminin yapılması gibi hedefler hesaba katılmadan biçimsel olarak tasarlanan demokrasinin istenmeyen bir hal alması kuvvetle muhtemeldir (Ertürk, 2014, s.170). Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen 1968 İlkokul Programı ile programda sosyal bilgiler dersinin demokrasi bilincini bireylere demokratik bir ortamda yaşayarak kazandırma çabası içinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle program çoğulculuk adına olumlu bir metin olarak değerlendirilebilir. Ancak o dönem Türkiye'sinin içinde bulunduğu şartlar göz önüne alındığında, bireylerin okulda edindikleri demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde hayatlarına yansıtabildikleri bir soru işaretidir. Tablo 38'de 1968 İlkokul Programı'nda yer alan sosyal bilgiler dersinin eleştirel bir bakış açısıyla analizi sonucunda çoğulculuğun sosyal sorunlara duyarlılık boyutuna ilişkin elde edilen bulgular özetlenmiştir;

Tablo 38

1968 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler Dersinde Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersten Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Çevresindeki belli başlı toplum kurumlarının görevleri hakkında temel bilgilere sahip olur ✓ Yurttaş görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bilir. ✓ Devletin teşkilatını seviyesine göre öğrenir ✓ Yurttaşların devlete karşı görevleri ✓ Cumhuriyet idaresinin anlam ve önemi ✓ Devrimlerimiz ✓ Cumhuriyetimiz ✓ 27 Mayıs ve yeni anayasamız ve anayasamızın rejimimize getirdiği yeni kuruluşlar ✓ Vatandaşın ülke/il/ilçe/köy yönetimine katılması ✓ Seçim ve Büyük Millet Meclisi ✓ Cumhurbaşkanı seçimi ve görevleri ✓ Hükümetin ve bakanların görevleri ✓ İl ve ilçe yönetimi
Demokratik Kültür	✓ Türkiye cumhuriyetinin insan haklarına dayanan, milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olduğunu kavrar ✓ Atatürk'ün memleket idaresine getirdiği demokratik esasları bilir. ✓ Demokrasi ilkelerini kavramaya başlamıştır. ✓ Bütün ilişkilerinde demokrasi ilkelerini uygulamaya çalışır. ✓ Öğrenciler demokratik bir hayat için demokrasinin ne olduğunu anlamalıdır. ✓ Bütün çalışmalarını demokratik hayatın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenir. ✓ Okulun bütün çalışmaları demokratik yaşayış kurallarına göre düzenlenmelidir. ✓ Öğretmen öğrencilere Türk demokrasisinin ilkelerini, Türk vatandaşlarının demokratik düzen içindeki kişisel sorumluluklarını, Türk demokrasisinin korunması yollarını kavratmalıdır. ✓ Çocuğa demokratik bir düzen içinde yaşamanın kişi hürriyetlerine saygı göstermeyi gerektirdiğini öğretmek ✓ Çocuğa demokratik bir düzen içinde yaşamanınyardımlaşma ve işbirliği yapmayı gerektirdiğini öğretmek. ✓ İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını öğrenir. ✓ İnsanların birbirlerinin görüş ve inanışlarını saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimser.

	✓ Mutlu aile hayatının karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörü içinde demokratik bir iş bölümüne dayandığını kabul eder ✓ Grubun çoğunluk kararına saygı gösterir ve uyar ✓ Beraber çalışma ve karar verme kurallarını bilir ve uygular ✓ Demokratik yaşayış fırsatları sağlamaya çalışan öğretmenlerin işlerini öğrencileri ile birlikte planlamaları gerekir ✓ Demokratik eğitim yaparak yaşayarak öğrenme yolu ile kendi kendini idare şeklini uygun bir tarzda ahenkleştirerek sağlanmaya çalışılmalıdır ✓ Öğretmen her işte hürriyet havası içinde disiplin ve karakterin önemli rolünü belirtmelidir. ✓ İnsan Hakları Haftası ✓ Hürriyet ve Anayasa Bayramı ✓ Türkiye'de çok partili hayata geçiş ve demokrasi ✓ İlkokul gerçek bir topluluktur ✓ Okul kültürel gelişme ve eğitim merkezidir
Toplumsal Sorunlara Çözüm Önerileri	✓ İçinde bulunduğu şartları devamlı olarak iyileştirmeye çalışır. ✓ Toplum olayları ile ilgilenir ✓ Kendisinin ve çevresinin refahını artırmaya çalışır. ✓ Çevresinin ihtiyaçları ve ilerleme imkanları ile ilgili problemler üzerinde durma ve düşünme alışkanlığı elde eder. ✓ Çevresini güzelleştirmeye gayret eder ✓ Edindiği bilgi ve becerilerle içinde yaşadığı çevreyi daha yaşanılabilir bir hale getirmek ister. ✓ Okulda öğretmen memleket meselelerine karşı ilgi ve hassasiyet uyandırmalıdır. ✓ Okul toplum kalkınmasıyla ilgili çalışmalarla çevreyi geliştirip güzelleştirmede aktif rol oynamalıdır. ✓ İçinde yaşadıkları çevrenin geliştirilip güzelleştirlmesi konusunda çocuklara küçük yaştan yapıcı görüşler kazandırılmalıdır. ✓ Çocuğa çevrenin kötü şartlarını düzeltmek, iyi şartlarını geliştirmek yolları kavratılmalıdır. ✓ Çocuklarda çevreyi geliştirip güzelleştirme ihtiyacı uyandırmalıdır. ✓ Öğretmen öğrencilere yurdun yaşama şartlarını inceletmeli ve bu şartların iyileştirilmesi üzerinde onları düşündürmelidir. ✓ Kendisinin ve çevresinin sağlığını korur ve onları iyileştirmeye çalışır.

Tablo 38'deki alıntılar araştırma kapsamında incelenen programın sosyal sorunlara duyarlılık bağlamında birçok çoğulcu öğe içerdiğine ilişkin bir izlenim vermektedir. Bu doğrultuda bireylerin sorumluluk, hak ve ödevleriyle ilgili bilgi sahibi olmalarının önemsenmesi; onlara Cumhuriyet, devrimler ve devlet

teşkilatıyla alakalı temel kavramları kazandırmanın gerekliliğine vurgu yapılması (MEB,1968) gibi öğeler programın çoğulcu niteliğini desteklemektedir. Ayrıca programda 27 Mayıs tarihine ayrı bir önem verilip bu tarihin "Hürriyet ve Anayasa Bayramı" olarak kutlanması bireylerde kanun ve düzene ilişkin bir farkındalık oluşturulması amacının yanı sıra (Uçan, 1969, s.22); programın örtük mesajlar verilmesi için bir araç olarak kullanılması işlevinin de bir göstergesidir (Apple, 2014).

Tablo 38'de sosyal sorunlara duyarlılık açısından 1968 sosyal bilgiler dersinin programında çoğulculukla ilgili dikkat çeken diğer bir durum ise ayrıntılı ve güçlü bir şekilde yapılan demokrasi vurgusudur. Demokrasi ilkeleri, demokratik yaşayış kuralları ve insan haklarının programda yer alması; programın uygulanmasında demokratik kültürün gerektirdiği kişi hürriyetlerine saygı, farklı düşüncelere hoşgörü, iş bölümü gibi değerlerin öğretmen tarafından benimsenmesinin şiddetle tavsiye edilmesi; İnsan Hakları Haftası gibi önemli bir günün programa alınması (MEB,1968) o dönem için oldukça önemli durumlardır. Bu noktada Ertürk tarafından o dönemde demokrasi eğitimine ilişkin yazılan bir makaledeki demokratik davranış ölçütlerini hatırlatmakta yarar vardır. Zira Ertürk'ün (1962) yazısındaki ölçütlerde 1968 İlkokul Programı'ndaki demokrasi anlayışının birbirine çok yakın olması sadece ideal bir demokrasi kültürü oluşturma çabalarını değil; aynı zamanda söz konusu bu kültüre duyulan ihtiyaç ve özlemi göstermesi açısından da dikkate değerdir. Ertürk'e (1962) göre;

- ✓ Kendimiz gibi düşünmeyenlerin hatada olduklarını iddia etmekten sakınabildiğimiz,
- ✓ İnandığımız değerlerden farklı değerlere göre yaşayan insanları lanetlemekten geri durabildiğimiz,
- ✓ Toplumsal yeri ve inancı ne olursa olsun her bireyi kendi başına bir değer olarak kabul edebildiğimiz,
- ✓ Çoğunluğun yönetimi ve azınlığın hakları esasına göre otoriteyi yukardan gelen emirden ziyade kanun ve düzen içinde arayabildiğimiz,
- ✓ Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığına karşı sabredebileceğimiz ölçüde davranışlarımızı demokratik olarak nitelendirebiliriz (Ertürk, 1962).

Araştırma kapsamında incelenen dersin programın yer alan amaç, ilke, yöntem ve açıklamalar Ertürk'ün ölçütleri ile bir arada değerlendirildiğinde;

> *"Demokrasinin sadece bir idare şekli olmayıp herkesin karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıkları, birbirlerinin görüş ve inançlarını saygı ve hoşgörüyle karşıladıkları bir yaşama şekli olduğu düşüncesini benimser." (1968 İlkokul Programı/İlköğretimin Amaçları)*

hedefinin yazılmasının arasındaki gerekçe daha iyi anlaşılabilir. Söz konusu bu gerekçe demokrasinin o dönem sadece eğitimden beklenilen bir ideal olmanın ötesinde ülkede demokrasi açısından yaşanan sorunlara ve yetersizliklere ilişkin de bir itirafı içermektedir (Güler, 2004).

Vatandaşlık hakları ve demokratik kültüre ilişkin çoğulcu öğelerin yanı sıra Tablo 38'de araştırma kapsamında incelenen 1968 sosyal bilgiler dersinin programında dikkat çeken diğer bir durum ise bireylerin sürekli olarak içinde bulunduğu şartları iyileştirmeye teşvik edilmesidir. Bu durum zaten hem bilinçli bir vatandaş olmanın hem de demokratik kültürü oluşturmanın doğal bir sonucudur. Zira bireyler ancak;

> *"Okul çevrenin ortak ihtiyaçlarının, toplumsal ve ekonomik problemlerinin ele alınıp çözüm yollarının düşünülmesi, tedbirlerinin araştırılması ve gerekli teşebbüslere geçilmesi yolunda çalışan resmi ve özel ilgilerle işbirliği yapmalıdır." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

şeklinde ifade edilen ve kendisine kalkınmanın merkezi rolü biçilen bir kurumda eğitim aldıkları sürece demokratik vatandaş farkındalığı kazanırlar. Toplumun yeniden yapılandırılmasına hizmet eden okulda bu amacın yerine getirilebilmesi için başta öğretmen olmak üzere eğitimin tüm eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylere düşen en önemli sorumluluk ise;

> *"Gençlerin problem çözme yeteneklerine inanmak." (Ertürk, 1962)*

ilkesini benimsemeleridir.

Çoğulculuk bağlamında 1968 ilkokul programı ve programdaki sosyal bilgiler dersinde "çoğulcu değerler". Okul bireylerin demokrasiyi yaparak-yaşayarak öğrenmesinde örnek bir model işlevi görürken, eğitim programı ise bu modele uygun değerler ile tasarlanarak hedeflenen ideal demokrasinin gerçekleştirilmesi için bireylere bu değerlerin kazandırılması amacını benimsemelidir (Erickson, 1987). Çoğulcu bir demokrasi için gerekli olan değerler;

her bireyin değerli bir varlık olduğunun kabul edilmesi, görüş ve inanış farklarına saygı gösterilmesi, hatta bu farklılıkların teşvik edilmesi, bireyler arasında yardımlaşma, iş birliği ve hoşgörü tesis edilmesi şeklinde özetlenebilir (Banks, 2008). Söz konusu bu değerler ile yetişmiş bir birey kendisini ilgilendiren her türlü kara alma süreçlerine katılım konusunda istekli olurken, ortak verilmiş kararların sağlamlığına da hem inanır hem de saygı duyar (Trafford, 2003). Zira böyle bir bakış açısına sahip bir birey insanların inandıkları değerlerin aslında geçmiş yaşantılarının, düşünme güçlerinin ve diğer insanlarla olan ilişkilerinin bir sonucu olduğunun; dolayısıyla kendisi dahil herkesin inandıklarının zamanla değişebileceğinin farkındadır. Farklı görüşler farklı değerlere sahip olunmasının bir gerekliliği ve içinde yaşanılan toplumun entelektüel zenginliğinin de en önemli şartıdır (Ertürk, 1962; Said, 1996). Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen 1968 tarihli sosyal bilgiler programının demokratik değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesini önceliğini gözlemlenmiştir. Bununla birlikte kendisinden önceki programlara oranla daha az yoğun olsa da bireylere kazandırılması hedeflenen değerlerin milliyetçilik eksenli bir bakış açısıyla yapılandırılması anlayışının 1968 İlkokul Programı'nda da sürdürüldüğü görülmektedir. Bu doğrultuda 1968 İlkokul Programı ve programdaki sosyal bilgiler dersinin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "çoğulcu değerler" boyutuna ilişkin elde eldilen bulgular Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

1968 İlkokul Programı'ndaki Sosyal Bilgiler Dersinde Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Bireysel Sorumluluk	✓ İnsanlar arasındaki duyuş ve anlayış farklarına saygı duyar. ✓ Görev ve sorumluluk duygusu kazanmıştır. ✓ Üyesi olduğu grupta kendisine düşen sorumlulukları yerine getirir. ✓ Her yönde sorumluluk alabilecek hale gelir. ✓ Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenir. ✓ Grup faaliyetlerine katılmanın ve başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder. ✓ Genel nezaket kurallarına uymaya, çevresindeki insanlara saygı, anlayış ve güleryüz göstermeye çalışır ✓ İlişkilerinde iyi niyet sahibi ve yapıcıdır. ✓ Davranışlarında samimi ve dürüsttür, sözüne güvenilir. ✓ "Yurtta sulh, cihanda sulh" ilkesine bağlıdır. ✓ Çevresindeki bütün canlı cansız varlıklara değer vermesini, onları sevmesini ve korumasını öğrenmiştir.

	✓ İnsanları sayar, sever. ✓ Yurdunu sever. ✓ Hayvanları sever. ✓ Ormanları sever ve geliştirir. ✓ Tabii anıt ve güzellikleri sever, korur. ✓ Tarihi anıt ve eserlere ilgi ve saygı duyar, onları korur.
Toplumsal Sorumluluk	✓ Toplum hayatında her kişinin ayrı bir değeri ve yeri olduğu çocuğa kavratılmalıdır. ✓ Ferdin bir değer olduğunu çocuğa hissettirmek ✓ İlkokul çocuğa çevresindeki insanlarla iyi iş birliği yapabildiği ölçüde başarıya ulaşabileceğini benimsetmeyi amaç bilir. ✓ Öğretmen küme içi ve kümeler arası iş birliğini yardımlaşmayı, bilgi ve araç paylaşmasını teşvik eder. ✓ Öğretmen öğrenciye başkalarıyla iş birliği yapma, başkalarına yardımcı olmak gücünü kazandırmak için elverişli çalışmalara yer vermelidir. ✓ Bu derste (sosyal bilgiler) öğrencilerin yapacakları işleri arkadaşlarıyla beraber planlamaları ve bu plan çerçevesinde bazı sorumluluklar almaları üzerinde önemle durulmalıdır.
Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ Sosyal bilgiler dersi her şeyden önce topluluk halinde yaşayan insanların saygı, sevgi ve anlayış duyguları içinde iş birliği yapmalarını ve birbirlerinin görüş ve fikirlerine saygı göstermelerini, birbirlerinin başarılarını takdir etmelerini benimsetmelidir. ✓ İnsanların kanunlar önünde eşit olduklarını kabul eder. ✓ Her insanın bir değer olduğuna inanır. ✓ Öğrencilerin içten bir yakınlık duygusu ile yuttaşlarını tanımalarını ve onlarla yardım ve iş birliği ruhu ile kaynaşmaları sağlanmalıdır. ✓ Yurdunu tanımaya ve tanıtmaya çalışır. ✓ Yurdunu tanıma ve tanıtma arzusu gelişmiştir. ✓ Başkaları ile birlikte yaşamayı ve beraber çalışmayı öğrenmiştir. ✓ Birlikte çalışmanın önemi ve faydaları ✓ Yurdumuzda sosyal işler ✓ Hükümet teşkilatına yardımcı sosyal kuruluşlar (Kızılay, Yardım Sevenler Derneği, Yeşilay, Çocuk Esirgeme Kurumu) ✓ Yurttaşların sosyal kurumların çalışmalarına katılması, amaçlarına saygı göstermesi ✓ Her meslek şereflidir; işe, iş ve meslek ahlakına saygılıdır. ✓ Toplum için yararlı her çeşit işe değer verir ve bu işlerde çalışanlara saygı gösterir. ✓ Başkalarının başarılarını görür ve takdirle karşılar.

Tablo 39'a bakıldığında, 1968 tarihli sosyal bilgiler dersinin çoğulcu değerler bağlamında hem öğrencilerin ve toplumun sorumlulukları açısından hem de toplumsal çeşitliliğin sağlanması açısından çeşitli hedef, açıklama, içerik ve ilkeleri içerdiği söylenebilir. Bu doğrultuda öğrencilerde sorumluluk bilincinin oluşturulmasının hedeflenmesi; insan, hayvan ve çevre sevgisinin teşvik edilmesi; öğrencilerin karakter gelişiminde sevgi, saygı, anlayış ve hoşgörü gibi değerlere dikkat çekilmesi (MEB,1968) çoğulculuk açısından oldukça olumludur. Ayrıca bu değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde öğretmen, okul ve geniş anlamda topluma düşen sorumlulukların belirtilmesi söz konusu olumlu durumu desteklemektedir. Dahası farklılıkların zenginlik olduğu anlayışından hareketle birlikte çalışma ve iş birliğinin vurgulanması; eşitlik ilkesine dikkat çekilmesi; görüş

ve fikir farklılıklarına saygı göstermenin erdemine değinilmesi; halkın yararına çalışan sosyal kurumlardan bahsedilmesi; toplumda hangi meslek olursa olsun her mesleğin değerli oluşunun hatırlatılması (MEB,1968) programda toplumsal çeşitliliğin sağlanması amacıyla yer alan çoğulcu durumlardır. Bu durumlara ek olarak ve çoğulculuk anlayışıyla uyumlu bir şekilde programlara ilk defa 1948 İlkokul Programı ile giren okul-aile işbirliği ilkesi;

> *"Eğitim ve öğretim okulla ailenin işbirliği ile gerçekleşir." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

şeklindeki açıklamayla 1968 İlkokul Programı'nda da benimsenmiştir.

1968 İlkokul Programı'nda yer alan işbirliği, sorumluluk, dürüstlük vb. gibi değerler demokrasi, özgürlük ve insan hakları gibi temel değerlerle uyumlu olmakla birlikte, bu değerlerin programda yer alması çoğulcu bakış açısından daha çok milliyetçilik temelli bir değer eğitiminin izlerini taşımaktadır. Ancak 1968 İlkokul Programı'ndaki "milliyetçilik" olgusunun 1948 ve öncesindeki ilkokul programlarında benimsenen "milliyetçilik" olgusu ile tamamen aynı olduğunu iddia etmek pek mümkün değildir (Üstel, 2011). Bu noktada 1968 İlkokul Programı'ndaki "milliyetçiliğin", 1948'e kadar kabul gören katı milliyetçilik anlayışıyla 1948'den sonra giderek daha güçlü bir şekilde dillendirilen daha çok "demokrasi" talebinin bir tür sentezini temsil ettiği söylenebilir (Bayri, 2008). Bu geçişte 1962 İlkokul Programı Taslağı ise bir tür köprü işlevi görmüştür. Başka bir ifade ile 1968 İlkokul Programı'nda; 1924, 1926, 1936 ve 1948 İlkokul Programları'na oranla nispeten daha rasyonel bir milliyetçilik anlayışıyla daha çok demokrasi, özgürlük ve insan hakları vurgusu yer almıştır. Yine de, 1968 İlkokul Programı'nda da bireylere kazandırılması hedeflenen değerlerin milliyetçilik temelinde yapılandırılmaya devam ettiği açıktır. Zira araştırma kapsamında incelenen 1968 tarihli sosyal bilgiler dersinde yer alan;

> *"Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirebilmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar." (1968 İlkokul Programı/Sosyal Bilgiler),*
>
> *"İlkokul çocuklara milli kültürü aşılamak mecburiyetindedir." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri),*
>
> *"Öğretmen Türk vatandaşlarının milli ödevleri uğrunda en yüksek fedakarlığı yapmasının tabii bulunduğunu telkin etmelidir." (1968 İlkokul Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

biçimindeki ilke ve hedefler milliyetçiliğin öncelendiğine ilişkin çıkarımı desteklemektedir. Ancak 1968'te uygulamaya konan ilkokul programında;

- ✓ Bireylerden 'canlarını feda etme' veya 'ölümü göze alma' faziletlerinin istenmemesi,
- ✓ 1948 ve öncesi ilkokul programlarında yer alan Etiler ve Sümerlerin Türk olduğuna dair iddiadan tamamen vazgeçilmesi,
- ✓ 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda yer alan Sümerlerin Türk olduklarına dair iddiadan da tamamen vazgeçilmesi,
- ✓ 1948 ve öncesi ilkokul programlarında yer alan 'halifenin hainliği', 'istibdat devri' konularına yer verilmemesi

gibi bulgulara rastlanılmıştır. Tüm bu bulgular 1968 İlkokul Programı'nda hem milliyetçilik algısında hem de buna bağlı olarak tarih anlayışında gözlemlenen değişimlere işaret etmektedir. Dolayısıyla kendisinden önceki programlarda romantik bir bakış açısıyla ele alınarak bilimsel olarak doğruluğu kanıtlanmamış iddialarla destekli Türk milletine yönelik kayıtsız ve şartsız büyüklük ve üstünlük üzerine kurulu milliyetçilik algısının 1968 İlkokul Programı'nda nispeten daha rasyonel bir temele oturtulmaya çalışıldığı söylenebilir.

Çoğulculuk Bağlamında 1990 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı

> *"Hiç kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." (1982 Anayasası/42. madde).*
>
> *"Eğitimin temel amacı yeteneğin keşfedilmesi ve gelişmesi için imkan sunulması, bu doğrultuda sosyal demokrasinin daha iyi hale getirlmesi için ortam yaratılmasıdır." (Apple, 2017, s.118; Lewis, 2000).*
>
> *"Eğitimin bütün kademelerinde sosyal adalet ve eşit imkan sağlamak amacıyla özellikle de dar gelirli ailelerin çocukları için geniş bir yatılılık, kredi ve burs sistemi geliştirilecek ve eğitim yatırımları yurt düzeyinde dengeli olarak dağıtılacaktır." (Bülent Ecevit Hükümeti Programı, 1974).*
>
> *"Önyargılar gelişimi engeller çünkü zihni uyaranlara kapatır." (Dewey, 1916, s.182).*

Çoğulculuk bağlamında 1990 sosyal bilgiler programı'nın teorik ve ideolojik arka planı. Türkiye'de en uzun süre yürürlükte kalan programlardan 1968 İlkokul Programı'ndan yaklaşık 20 yıl sonra 1990'da yeni bir sosyal bilgiler

programı uygulanmaya başlamıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). 1990 Sosyal Bilgiler Programı yeni bir program olarak yayınlanmasına rağmen; konulardaki çok küçük değişiklerin haricinde 1968'deki sosyal bilgiler programı ile neredeyse aynıdır (Ata, 2006; Çatak, 2015). 1968 Programı'nın 1962 Taslağı'na dayandığı; 1962 Taslağı'na ilişkin çalışmaların da 1948 Programı'ndan hemen sonra başladığı düşünüldüğünde, 1990 Sosyal Bilgiler Programı yeni diye sunulsa da yaklaşık 40 yıllık bir program olma niteliğini taşımaktadır (Aktan, 2006). 1968 Programı'ndaki "devrim" kelimesinin 1990'da "inkılap" olarak değiştirilmesi dışında 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın yeni ve güncel olarak nitelendirilebilecek özellikleri çok azdır. Bununla birlikte 1968-1990 arasında dünyada ve Türkiye'de yaşanan

- ✓ 12 Mart Muhtırası,
- ✓ 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu,
- ✓ Kıbrıs Barış Harekatı,
- ✓ 12 Eylül Darbesi,
- ✓ 1982 Anayasası,
- ✓ Soğuk Savaş'ın sona ermesi vb. olaylar

ülkedeki değişimin eğitime yansımasını, dola yısıyla 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nı önemli bir inceleme konusu haline getirmektedir. Zira her ne kadar 1968 ve 1990 Sosyal Bilgiler Programları amaç, ilke, esas, metot, teknik ve içerik olarak birbirine çok benzese de, söz konusu 20 yıllık süreçte ulusal ve uluslararası bağlamda yaşanan olayların etkisiyle Türkiye'de ortaya çıkan;

- ✓ Küreselleşme tartışmaları,
- ✓ Vatandaşlık kavramındaki algısal değişim,
- ✓ Eğitim-istihdam ilişkisine ilişkin eleştirel bakış,
- ✓ Eğitimde eşitlik arayışları,
- ✓ Siyasi ve ekonomik kriz ve buhranlar

şeklinde sıralanabilecek bir dizi durum 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nı çoğulculuk açısından daha farklı bir bağlamda analiz etmeyi gerektirmektedir (Güler, 2004; Güven, 2000).

Öncelikle 1960'lı yıllardan başlayarak 1970'li yıllarda artış gösteren siyasi olaylar, toplumsal çatışmalar, ekonomik krizler Türkiye'yi çok ciddi bir bunalıma sokmuştur (Keskin ve Keskin, 2018). O dönemde yaşanan söz konusu bunalımın etkisiyle oluşan kutuplaşmalar; programlarda kendisini teorik-pratik bütünlüğü içnde olayların neden ve sonuçlarının çok yönlü bir biçimde incelenmediği, öğrencilere derinlemesine analiz imkanı tanımayan dolayısıyla yüzeysel tasvirlerle yetinilen bir öğretim olarak hissettirmiştir (Yücealp, 1979; aktaran Güven, 2000, s.166). Böyle bir öğretim o dönem yaşanan kutuplaşmanın doğal bir sonucu olarak değerlendirilebileceği gibi, ülkeyi bu kutuplaşma ortamına sokan sebeplerden en önemlisi olarak görülebilir. Zaten o yıllarda Türkiye'deki eğitim anlayışına ilişkin yabancı bir gözlemcinin;

> *"Türk okullarından mezun olanlar olaylara bakışlarını yeterince ayrıştıramıyorlar/farklılaştıramıyorlar. Doğruyu bulmak yerine ak ya da kara demeyi tercih ediyorlar. Zira eğitimde çok basit bir şekilde doğru yanlış yaklaşımı benimsenmektedir. 1970'ler Türkiye'sindeki aşırı düşünsel ayrılıklar bu yaklaşımın bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Ama ak-kara/siyah-beyaz yaklaşımı ile sorunlara çözüm bulunamazdı." (Sylizowiez, 1973; aktaran Güven, s.298).*

şeklindeki tespit yaşanan şiddet olaylarının arka planındaki zihinsel yapıyı ve bu yapının oluşmasında eğitim anlayışının rolünü özetlemektedir. Ayrıca bu tespit sadece o dönem için değil genel olarak her dönemde Türkiye'deki eğitim anlayışında eleştiri ve sorgulama geleneğinin yetersizliğine ilişkin oldukça trajik bir durumu ortaya koymaktadır. Böyle bir gelenekten yoksunluk ise o yıllarda önce 12 Mart Muhtırası'nın sonra da 12 Eylül Darbesi'nin zihinsel ve ideolojik alt yapısının oluşturulmasında başrol oynamıştır.

1968-1990 arası dönemde sosyal bilgiler programının teorik ve ideolojik arka planını etkileyen ikinci önemli gelişme ise 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur.

> *"Hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse önem veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı kişiler olarak yetiştirmek" (Madde 2)*

biçimindeki genel bir hedef temelinde yapılandırılan kanunun en çarpıcı yanı ise 4-17. maddelerinde;

- ✓ Genellik ve Eşitlik (Madde 4),

- ✓ Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları (Madde 5),
- ✓ Yöneltme (Madde 6),
- ✓ Eğitim Hakkı (Madde 7),
- ✓ Fırsat ve İmkan Eşitliği (Madde 8),
- ✓ Süreklilik (Madde 9),
- ✓ Atatürk İnkilap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği (Madde 10),
- ✓ Demokrasi Eğitimi (Madde 11),
- ✓ Laiklik (Madde 12),
- ✓ Bilimsellik (Madde 13),
- ✓ Planlılık (Madde 14),
- ✓ Karma Eğitim (Madde15),
- ✓ Okul-Aile İşbirliği (Madde 16),
- ✓ Her Yerde Eğitim (Madde 17)

olarak sıralanan temel ilkelerdir (Sakaoğlu, 2018, s.383). Bu ilkelerin açıklamaları incelendiğinde; yasanın çoğulculuk açısından dikkat çekici niteliği ise;

- ✓ Eğitimin din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin herkese açık olması,
- ✓ Eğitimde hiçbir kişi, aile, zümre veya sınıfa imtiyaz tanınmaması,
- ✓ İlköğretim görmenin her Türk vatandaşının hakkı olması,
- ✓ Eğitimin bireylerin istek ve kabiliyetleri yönünde düzenlenmesi,
- ✓ Herkesin yeteneğine uygun programları seçebilmesi,
- ✓ Eğitimde kadın-erkek herkese fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması,
- ✓ Maddi imkanlardan yoksun bireylere yardım yapılması,
- ✓ Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukların eğitimine ilişkin tedbir alınması,
- ✓ Bireylerde demokrasi bilincinin geliştirilmesi,
- ✓ Program, metot ve araç-gereçlerin bilimsel ve teknolojik esaslara uygun

olması gibi durumların kanun tarafından teminat altına alınmasıdır (Binbaşıoğlu, 2005). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan açıklamalardan, o dönem ülkedeki siyasi ve toplumsal olayların da etkisiyle, eğitimde eşitlik arayışlarının ön plana çıktığı; bu doğrultuda ise her bir bireye eğitim için gerekli fırsatların eşit dağılımının hedeflendiği çıkarımında bulunulabilir. Zira bu konunun arkasındaki varsayıma göre yasal olarak bir engel kalmadığından toplumsal, etnik veya ekonomik kökenlerine bakılmaksızın her birey yetenek ve becerileri ölçüsünde eşit eğitim olanaklarına sahip olacaktır (Çelebi, Güner, Kaya ve Korumaz, 2014). Böylece hem sosyal adalet tesis edilecek, hem daha barışçıl ve demokratik toplum yapısı ortaya çıkacak hem de bireysel ve toplumsal refah artacaktır (Tural, 2006, s.134). Ne var ki Türkiye gibi bireyin içinde bulunduğu yaşam koşullarının eğitimdeki başarıyı en çok etkileyen ülkelerden birinde (Çelebi vd., 2014) eşit olmayan koşullara rağmen farklı toplumsal kesimlerden bireylerin birbiriyle eşit olanaklara sahip olmalarını sağlamanın kanun çıkartılmasıyla gerçekleştirilebilecek kadar basit olmadığını en başta ülkeyi yönetenlerin bilmesi gerekirdi. Çünkü özellikle 1960'lı ve 1970'li yıllarla birlikte planlı dönem adı altında insani gelişimde ziyade ekonomiye hizmet edecek donanımda bireyler yetiştirme politikası doğrultusunda eğitim-istihdam dengesinin öncelenmesi fırsat eşitlğini kağıt üzerinde bırakırken bireyler arası eşitsizliği de daha derinleştirmiştir (Tural, 2006, s.134). Böylece Türkiye'deki eğitim ve eğitim programları öncelikle ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünü üretmeye çalışan bir eleme/ayıklama mekanizması haline gelmiştir (Althusser, 1971; Apple, 2014; Bowles ve Gintis, 1979). Ne acıdır ki ekonomik büyümeyi bireysel gelişimin önüne alan bu hedefe dahi ulaşabilmek mümkün olmamıştır. Zira o dönemdeki eğitim programlarına yönelik olarak yapılan;

- ✓ İçerik yönünden eski olmaları (Fer, 2010),
- ✓ Fonksiyonel ve yönlendirici olmamaları hatta çağdışı olmaları (Çatak, 2015),
- ✓ Güncel yaşamla ilişki kurabilecek nitelikte olmamaları (Doğanay, 2008),
- ✓ Bilimsel bir yaklaşımdan ziyade siyasi iktidarların görüşlerine göre yapılandırılmaları (Güven, 2000, s.167)

şeklindeki eleştiriler ne insani gelişimin sağlanabildiğine ne de eğitim-istihdam dengesinin kurulabildiğine ilişkin çıkarımı doğrulamaktadır.

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın ideolojik ve teorik arka planının incelenmesinde değinilmesi gereken bir diğer olgu ise küreselleşmenin etkisi ile birlikte vatandaşlık algısındaki değişimdir. Özellikle 1970'li yıllardan itibaren milliyetçi ve Türkçü söylem laik bir bakış açısından yorumlanan İslam ile sentezlenerek ideal vatandaşlık tanımında yoğun olarak vurgulanmaya başlanmıştır (Keskin ve Keskin, 2013). Böyle bir söylem o yıllarda giderek daha çok hissedilmeye başlanılan küreselleşme olgusunun ulusal kimliği tehdit kaygısıyla birleşince Laik-Türk-İslam yorumu daha da güçlenmiştir (Bayri, 2008). Bu yoruma 12 Eylül Darbesi'nden sonra Kemalist yaklaşım da eklenince yetiştirilmek istenen "iyi vatandaş" nitelikleri ortaya çıkmıştır (Üstel, 2011). Vatandaşlık anlayışındaki kavramsal değişime ilişkin bu çıkarımı destekleyecek birkaç durumdan bahsedilebilir. İlk olarak araştırma kapsamında incelenen 1990 Sosyal Bilgiler Programı 1968'deki Sosyal Bilgiler Programı ile neredeyse aynı içeriğe sahip olmasına rağmen 1968'deki programda yer alan;

"Atatürk devrimi ……..." (1968 İlkokul Programı/Sosyal Bilgiler)

"Türk devrimi ……..." (1968 İlkokul Programı/Sosyal Bilgiler)

şeklindeki ifadelerin anlam bakımından aynı kalmakla birlikte 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda;

"Atatürk inkılapları……." (1990 İlkokul Programı/Sosyal Bilgiler)

"Türk inkılabı ……..." (1968 İlkokul Programı/Sosyal Bilgiler)

olarak yer alması vatandaşlık algısındaki söz konusu değişimin bir yansıması olarak görülebilir. "Devrim" kelimesi adeta yasaklı kelimeler listesine alınmış ve yerine "İnkılâp" kelimesi tercih edilmiştir. Ayrıca 1930'lu yıllarda önce kent sonra köy okullarında kaldırılan, 1950'den sonra ise sadece 4. ve 5. sınıflar için veli isteğine bağlı olarak programa eklenen din derslerinin 1974-1975'te CHP-MSP hükümetinin kararıyla Ahlak Bilgisi ismiyle zorunlu hale getirlmesi; 1982-1983 öğretim yılında ise askeri yönetimin kararıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adı altında ilkokuldan liseye kadar zorunlu bir ders olarak programa dahil edilmesi (Sakaoğlu, 2018, s.366) o dönemdeki değişimin bir sonucudur. Dahası 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda olduğu gibi o yıllardaki her dersin programına ayrı bir bölüm olarak "Atatürkçülük Konuları" nın eklenmesi Kemalist bakış açısının etkisi olarak değerlendirilebilir.

O dönem Türkiye'sinde milliyetçi, Türkçü, İslami, laik ve Kemalist bakış açılarının bu birleşimi bir konsesustan ziyade her birinin kendi çıkarlarının programda daha çok yer almasını sağlamak adına giriştikleri mücadelenin bir yansıması olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda çoğulculuğa ilişkin tespit edilen bulguların yorumlanmasında bu değişim ve sebepleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Yukarıda teorik ve ideolojik bağlamı ayrıntılı bir şekilde açıklanan 1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın o yıllarda okullarda verilen diğer derslerle birlikte haftalık dağılımı Tablo 40'ta gösterilmiştir

Tablo 40

1990 İlkokul Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Fen Bilgisi	**-**	**-**	**-**	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	**3**	**3**
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-
Resim İş	1	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2
Din Kültür ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2
Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma	1	1	1	1	1
Toplam	25	25	25	25	25

Tablo 40'ta yer alan sosyal bilgiler dersine ilişkin olarak özellikle oratokul (6,7 ve 8. Sınıflar) kademesinde bazı değişiklikler yaşanmıştır. 1968'den önce ortaokul kademesinde ayrı ayrı okutulan tarih, coğrafya ve yurrtaşlık bilgisi dersleri 1968 Programı ile sosyal bilgiler adı altında birleştirilmişti (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Ancak 6., 7. ve 8 sınıflardaki bu uygulama MEB'in 1985 yılında aldığı bir kararla yeniden değiştirilmiş, sosyal bilgiler dersi yerine bu sınıflar için "Milli Tarih", "Milli Coğrafya" ve "Vatandaşlık Bilgisi" adı altında üç ayrı ders konulmuştur (Bilgili,

2015). Bu uygulama 1998 yılına kadar devam etmiştir. Dolayısıyla 1990 Sosyal Bilgiler Programı ilkokul 4. ve 5. sınıflar için geliştirilmiştir.

Çoğulculuk bağlamında 1990 sosyal bilgiler programı'nda "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". 1980 sonrasında dünyadaki liberal ve neo-liberal politikalar küreselleşme sürecinin etkilerinin daha ciddi bir şekilde hissedilmesine neden olmuştur. Türkiye'de ise bu durum eğitim konusunda beklentilerin değişmesine yol açmıştır. Diğer bir ifade ile küreselleşmenin etkisiyle eğitim tüm bireylerin yararlandığı kamusal bir haktan sadece sosyo-ekonomik olarak üst-düzeyde yer alan bireylerin faydalandığı bir ayrıcalık olarak görülmeye başlanmıştır (Çelebi vd., 2014). Her ne kadar devlet yasalarla eğitimin devlet okullarında parasız olduğunu, eğitimde herkes için fırsat eşitliği sağlandığını belirtse de; bu durum pratikte bireylerin karşısına "yararlanan bedelini öder" ve " fırsat eşitsizliği" olarak çıkmıştır (Hesapçıoğlu, 2006, s.183). Zira 1980 öncesinde temel olarak seçkinci olmakla birlikte bir kamu hizmeti olarak sunulan eğitim 1980 sonrasında;

- ✓ Eğitime yeterli kaynak ayrılamaması (Çelebi vd., 2014),
- ✓ Devlet okullarında eğitimin niteliğinin hızla düşmesi (Tural, 2006, s.136)

gibi durumlar nedeniyle özel bir ayrıcalık halini almıştır (Güler, 2004). Orta ve üst gelir grubundan ailelerin daha nitelikli eğitime ilişkin beklentileri ise özel okul sektörünün hızla büyümesine neden olmuştur (Hesapçıoğlu, 2006, s.183). Dolayısyla bireyler ekonomik güçleri ölçüsünde değerli, eğitim ise ona harcanan para ölçüsünde nitelikli hale gelmiştir. 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda da her ne kadar bireysel gelişim, bireysel farklılıklar ile toplumsal farklılklara ilişkin çoğulcu nitelikte öğeler yer alsa da eğitime erişim ya da alınan eğitimin niteliğine ilişkin zengin-fakir dengesizliği tek gerçek farklılık olarak giderek daha güçlü bir şekilde hissedilmiştir. Bu bağlamda 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucu çoğulculuğun "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ Her çocuk birbirinde farklıdır ✓ İlkokul çocuğa çeşitli istidat ve kabiliyetleri bulunan değerli bir varlık olduğunu kavratmayı amaç bilir. ✓ Çocuklar zayıf taraflarından dolayı kınanmamalı, her kişinin değişik yetenekleri olabileceği örneklerle gösterilmelidir. ✓ Beceriler kazandırılırken öğrencilerin ferdi farkları dikkate alınmalıdır. ✓ Her yaşantı her çocuk için ayrı bir anlam taşır. ✓ Çocukların farklı ihtiyaçlarını araştırmalı çalışmaları ona göre çeşitlendirme yoluna gitmelidir. ✓ Sınıf çalışmaları çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmelidir. ✓ Çocuklar başkalarının istediklerini değil, ilgi duydukları şeyleri öğrenirler. ✓ Çocuğun yaşı ve gelişimi göz öünde bulundurulmalıdır. ✓ Sosyal bilgiler dersinde çocuğun özel görüşlerine ön planda yer verilmeli ve bunlar değerlendirilmelidir. ✓ Konuların seçiminde; çeşitli görüşlerin ortaya atılmasında, karar vermede, araştırmada, bulmada, yapmada yeteneklerini kullanmada öğrencilerin ilgi ve isteklerine yer verilmelidir. ✓ Öğretim planlanırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, düşünce ve isteklerine samimiyetle yer verilmelidir. ✓ Çalışmalar mümkün olduğu kadar öğrencilerle birlikte planlanmalıdır. ✓ Öğretim öğrencilerle birlikte planlanmaldır. ✓ En iyi plan her öğretmenin öğrencileriyle geliştireceği plandır. ✓ Çocuklarla birlikte hazırlık ✓ Ünitenin öğrencilerle birlikte planlanması ✓ Öğrenciler öğrenilmesi gereken konuların planlanmasına ve işlenmesine etkin olarak katılabildikleri ölçüde öğrenme anlamlı ve sürekli olur. ✓ Demokratik yaşayış fırsatları sağlamaya çalışan öğretmenlerin işlerini öğrencileriyle birlikte planlamaları gerekir. ✓ Öğretmen hazırladığı yıllık plan taslağını sınıfta öğrencileriyle tartışıp değerlendirdikten sonra ona son şeklini vermelidir. ✓ Öğretmen hazırladığı ünite çalışmalarını çocuklarla birlikte ayrıca planlamalıdır. ✓ Ünitenin çocuklarla birlikte planlanması ✓ Daima öğrencilerin etkin duruma getirilmesine önem verilmeli ✓ Bir sınıftaki öğrencilerin birbirleri ile kıyaslanması yerine her çocuğun başarısı kendi gelişimi içinde değerlendirilmelidir. ✓ İleri gelişme gösteren öğrenciler için müfredata “serbest konular” eklenmiştir.
Kültür ve Yaşam Tarzı Farklılıkları	✓ İnsanların birbirlerine karşılıklı etkilerini ve insan topluluklarının yaşama şekillerini inceler ✓ Milli ve mahalli el sanatlarını, müziği ve oyunları öğrenmeye çalışır. ✓ Haberleşme ve ulaştırma araçlarının gelişmesi sayesinde dünya milletlerinin nasıl birbirine yaklaştığını bilir. ✓ Milletlerarası kuruluşlar ✓ Toplumun bütünlüğünü bozmayan farklı duyuş ve görüşlerin toplumu sosyal ve kültürel bakımlardan zenginleştirdiğine inanır. ✓ Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar. ✓ Elde edilen her yeni aracın ve her yeni başarının nasıl yüzyıllar boyunca birbirinin ardından gelen kuşakların çalışmalarının sonucu olduğu çocuklara kavratılmalıdır. ✓ Yurdumuzda yaşayan ilk insanlar

	✓ Memleketimizin yakın ve uzak komşu memleketler ve dünya milletleri ile olan ilişkileri hakkında seviyesine uygun bir bilgi kazanmıştır. ✓ Farklı kıtalardaki ülkeler ile Türkiye'nin bu ülkelerle ticaret ve kültür ilişkileri ✓ Türkiye'nin yakın ve uzak komşu memleketler ve dünya milletleri ile olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanır. ✓ Sınır komşularımız ✓ Anadolu uygarlıkları
Sağlık Farklılıkları	✓ Hiçbir öğrenci özür ve noksanı yüzünden mecburi öğrenimden yoksun bırakılamaz. ✓ Bedeni ve zihni kusuru görülen öğrencilerle özel şekilde meşgul olunmalıdır.
Cinsiyet Farklılıkları	✓ Kadının Türk toplumundaki yeri ✓ Türk kadının hakları ✓ Türk kadının tarihteki yeri

Tablo 41 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın 1968'deki Sosyal Bilgiler Programı'na çok benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar boyutuna ilişkin çoğulcu sayılabilecek birçok nitelik içerdiği söylenebilir. Bu kapsamda bir birey olarak öğrencinin değerine dikkat çekilmes; ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulmasının tavsiye edilmesi, planlama, hazırlık, değerlendirme gibi öğretim sürecine ilişkin aşamaların öğrencilerle birlikte yürütülmesinin önemine değinilmesi (MEB,1990) gibi durumlar öğrenmede bireysel farklılıkların öncelendiğini göstermektedir. Bu durumlara ek olarak programda rehberlik ilkesi benimsenerek;

> *Eğitim ve öğretimde rehberlik esastır. Her çocuğun kendi yaşında olan diğer çocuklardan farklı bir fert oluşu ilkesi bunların eğitim ve öğretimlerinde de farklı durum ve ihtiyaçlarına uygun bir programın uygulanmasını gerektirir." (1990 Sosyal Bilgiler Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri),*
>
> *"Eğitim ve öğretimde fertler arasındaki farkları ortadan kaldırmaya ve hepsini birbirine benzetmeye uğraşacak yerde, her birine kendi ihtiyaç ve özelliklerine uygun gelişme ve yetişme imkanları sağlanmalıdır." (1990 Sosyal Bilgiler Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

şeklindeki tavsiyelerle açıklanmıştır. Dahası özel eğitime muhtaç öğrencilere ilişkin olarak hiçbir öğrencinin öğrenimden yoksun bırakılamayacağının belirtilmesi ve;

> *"İlkokulun özel sınıf ve programları veya normal sınıf içinde özel tedbirlerle bedeni ve zihni kusuru görülen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı esas görevleri arasında düşünmesi gerekir." (1990 Sosyal Bilgiler Programı/İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri)*

önerisinin programda yer almasıda çoğulculuk adına olumlu bir durumdur.

Ayrıca yine 1968'deki sosyal bilgiler programında olduğu gibi 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın da insanların karşılıklı etkileşimlerini; ülkelerin kültürel ilişkilerini, medeniyetin tüm insanlığın ortak katkılarıyla oluştuğunu vurgulayarak (MEB,1990) kültür ve yaşayış tarzı farklılıklarına ilişkin bir hassasiyet oluşturma hedefi taşıdığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda gözlemlenen hem bireysel ve toplumsal hem sağlık hem kültür ve yaşayış tarzlarına ilişkin tüm bu durumlar aslında 1968 Sosyal Bilgiler Programı'nda da neredeyse aynı şekilde yer almıştır. Bununla birlikte 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda 1968'deki programa göre yeni sayılabilecek durum kadın ve kadın haklarına yer verilmiş olmasıdır. Kadın hakları, Türk kadınının toplumdaki ve tarihteki yeri şeklinde konu başlıkları ile (MEB,1990) en azından daha önceki programlarda tespit edilen ve doğrudan cinsiyet ayrımcılığı sayılabilecek ifadeler programdan çıkarılmış; cinsiyet eşitliğine ilişkin daha olumlu bir tutum sergilenmiştir. Bu durum yeterli olmasa bile kadının programlarda ilk defa daha eşitlikçi bir anlayışla yer alması bakımından değerlidir.

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda çoğulculuğun "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar boyutuna ilişkin yukarıda açıklanan tüm olumlu durumlara rağmen; olumsuz olarak nitelendirilebilecek bazı açıklama ve öğelere rastlanmıştır. Bu kapsamda 1968'deki sosyal bilgiler programına benzer bir şekilde;

- ✓ Öğrencilerin benlik algılarını ya da öz saygılarını olumsuz etkileyebilecek "seviye grupları" uygulamasının tavsiye edilmesi
- ✓ Farklı şivelerin "bozukluk" veya "düzeltilmesi gereken hatalar" olarak nitelendirilmesi ve bu yönde kavramsallaştırılması… gibi çoğulcu anlayışın reddettiği durumlara rastlanmıştır.

Ayrıca programda yer alan;

"Gerekirse çoğunluğun yararına kişisek fedakarlıkta bulunulabilir." (1990 Sosyal Bilgiler Programı/İlköğretimin Amaçları),

"Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutar." (1990 Sosyal Bilgiler Programı),

"Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar." (1990 Sosyal Bilgiler Programı)

şeklindeki ifadelerle önceki sosyal bilgiler programlarında olduğu gibi toplumun bireyin önüne konulması anlayışının bu programda da sürdürüldüğü çıkarımında bulunulmuştur.

Çoğulculuk bağlamında 1990 sosyal bilgiler programı'nda "düşünme becerileri". Öğrencilerin zihinsel açıdan aktif olması ancak kendilerinin belirlediği veya kendilerinin belirleme sürecine katıldıkları bir programın uygulanması ile sağlanabilir. Zira öğrenci ne kadar çalışırsa çalışsın, çalıştığı şey bir üst otoritenin veya genel anlamda okul sisteminin belirlediği şey ise bu durumda zihinsel etkinilk tek taraflı olarak gerçekleşiyor demektir (Dewey, 1916, s.180). Sınıf içinde detay sayılabilecek durumlara ilişkin değişiklik yapma insiyatifini öğretmen ve öğrencilere vermek (MEB, 1990) ne programların bireyselleştirilmesi ne de öğrencilerin entelektüel açıdan özgürleşmeleri anlamına gelir. Eşitlik adı altında merkezi bir programın tüm ülkede uygulanması sınırlı bir zihinsel aktivite dolayısıyla sınırlı bir özgürlük sağlar (Apple ve Beane, 2016, s.36). Zira genel bir yöntemi herkese empoze etmek, çok az istisnalar dışında vasatlık yaratır (Dewey, 1916, s.180). Yaratıcılık, eleştiri ve yansıtıcı düşünme gibi becerilerin ise vasatlığın olduğu yerde gelişmeleri mümkün değildir. Bu açıklamadan hareketle 1970'li ve 80'li yıllar Türkiye'sindeki;

- ✓ Aşırı düşünsel ayrılıklar/kutuplaşmalar (Güven, 2000),
- ✓ Yoksulluk ile ilgili gerçekler (Üstel, 2011),
- ✓ Gelir dağılımındaki eşitsizlikler (Çelebi vd., 2014),
- ✓ Eğitim politikalarının siyasi kaygılarla belirlenmesi (Güven, 2000),
- ✓ Karar alıcı pozisyondaki kişilerin üniversiteler başta olmak üzere tüm eğitim sistemini sıkı kontrol altında tutma isteği (Sakaoğlu, 2008, s.571)

gibi faktörler okullarda yaratıcı, eleştirel ve yanstıcı düşünme becerilerinden yoksun bir program uygulanması sonucunu döğurmuştur. Dolayısıyla 1990 Sosyal Bilgiler Programı çoğulculuk açısından üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilecek birçok amaç, ilke, yöntem ve açıklama içeriyor olsa da programın uygulandığı dönem ve öncesinde ülkenin şartları bu becerilerin gelişmesine uygun bir ortamın sunulmasını imkansız hale getirmiştir. Bu bağlamda Tablo 42'de 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla

incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 42

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Eleştirel Düşünme	✓ İlkokul öğrencileri tenkidi (eleştirel) düşünmeye yöneltmelidir. ✓ Ünite çalışmaları öğrencilerin eleştirme gücü kazanmalarına imkan verebilir. ✓ Küme çalışması ile düşünme, kıyaslama, konuşma, tartışma, inceleme-araştırma eleştirme yetenekleri daha çok gelişir. ✓ İyi düşünme ve doğru hüküm verme alışkanlığı kazanmıştır. ✓ Doğru düşünmeye engel olan peşin hükümlere, delilsiz inançlara, propagandaya, duygu ve heyecanlara kendini kaptırmadan inceleme-araştırma yollarına başvurmayı bilir. ✓ Taassubun zararları ✓ Akılcılık ve bilim ✓ Öğrencileri araştırıcı-inceleyici; çalışkan bir insan olarak yetiştirmek ✓ Bir toplum içinde kendi görüş ve duyuşunu savunabilir. ✓ Sözlü ve yazılı raporları kümeye sunabilmek ve tartışmaya katılabilmek ✓ Öğrenciler dinledikleri küme raporları üzerinde tartışarak her raporun iyi ve aksak yönlerini belirtirler. ✓ Bilgi edinmek için çeşitli kaynaklara başvurur ve bunlardan yararlanır. ✓ Sözlük, ansiklopedi, harita çeşitleri, tarifeler… gibi yazılı kaynaklardan yararlanmasını bilir. ✓ Her çocuğa inceleme-araştırma, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kavratmak ✓ İlkokul öğrenciye bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğreten bir kurumdur. ✓ Bilimin ve teknik gelişmelerin insan hayatındaki etkilerini kavrar. ✓ Genel refahın bilimsel çalışma ve ilerlemelerle sağlanacağını kavrar. ✓ Toplumun ilerleme ve yükselmesinde bilim ve tekniğin önemini kavramıştır. ✓ Bilim ve sanat hürriyeti ✓ Bilim ve teknoloji ✓ Bilimin insan hayatındaki yeri ve önemi ✓ Bilim ve tekniğin bütün insanların ortak malı olduğuna inanır.

	✓ Bilim ve teknik alanında devam eden buluşların insanların daha sağlıklı, daha neşeli ve mutlu yaşamalarına yardım ettiğini bilir. ✓ Kanaatlerini medeni cesaretle savunur. ✓ Çalışkan, araştırıcı ve inceleyici bir insan olarak yetişirler.
Yaratıcı Düşünme	✓ Yaratıcı yazma denemeleri ✓ Yaratıcı sanat çalışmaları ✓ Öğrencilerde çevrelerine ve çevredeki olaylara karşı merak ve ilgi uyandırılmalıdır. ✓ Her çocuğun öğrendiklerini yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek ✓ Gözlem, deney, inceleme-araştırma teknikleriyle toplanan bilgileri düzenleyip bir rapor haline getirebilmek ✓ Öğretmen günlük çalışmalarını çocuklarla birlikte planlamak suretiyle onların tecessüs (merak) ve ilgilerini geliştirir.
Yansıtıcı Düşünme	✓ Öğrencilere kendi kendini ve işini eleştirme gücünü kazandırmak için elverişli çalışmalara yer verilmelidir. ✓ Öğrencilerin hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düzenlemeleri bir alışkanlık haline getirmelidir. ✓ Yaptığı bir ödevi amacına uygun bir şekilde tamamlayıp tamamlamadığını kontrol etmeyi ve değerlendirmeyi bilir. ✓ Vardığı sonucun doğru olup olmadığını denemeye ve kontrol etmeye çalışır. ✓ Ünite çalışmaları öğrencilerin bir şeyi kendi kendilerine kontrol etme gücü kazanmalarına imkan verebilir.

Tablo 42'de görüldüğü üzere 1990 Sosyal Bilgiler Programı düşünme becerileri açısından nispeten zengin bir yapıya sahiptir. Bu kapsamda ilk olarak, öğrencilerin eleştirel düşünmeye yöneltilmesinin teşvik edilmesi, ünite ve küme çalışmalarında eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesinin önerilmesi, eleştirel düşüncenin önündeki taassup ve önyargı gibi engellerin giderilmesinin öneminin belirtilmesi; bilimsel sürece ve bilimin katkılarına değinilmesi (MEB,1990) … vb. durumlar programda eleştirel düşünme kapsamındaki çoğulcu öğelerdir. Ayrıca programda;

> *"Öğretmen çocuğun evde ve okulda karşılaştığı olayları çözülmesi gereken birer problem olarak ele almasına, o problemi çözmek için yollar aramasına, bunun için gerekli bilgi ve malzemeyi toplamasına, o problemin çözülmesine yarayacak bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca varıp genel hüküm verebilmesine, bu hükmün doğru olup olmadığını tartıp ölçebilmesine ve elde ettiği bu yeni bilgiyi kullanmasına rehberlik etmek; böylece öğrencilerin bilimsel görüş ve düşünüş kazanmalarına yardımcı olmalıdır." (1990 Sosyal Bilgiler Programı/Metot ve Teknikler)*

şeklinde bilimsel problem çözme basamaklarının açıklaması da bu kapsamda değerlendirilebilir. İkinci olarak öğrenciler için yazma ve yaratıcı sanat çalışmaları, bireyin edindiği bilgileri yeni durumlara uyarlama ve rapor haline getirme yeteneklerinin geliştirilmesi; çocukların meraklarının uyandırılması (MEB,1990) … gibi etkinliklerin öne çıkarılması ise yaratıcı düşünme temasıyla ilişkilendirilebilecek çoğulcu durumlardır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ek olarak, araştırma kapsamında incelenen 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda kendini ve işini eleştirme, kendini kontrol etme, çalışmalarını değerlendirme (MEB,1990) … gibi beceriler çoğulculuğun yansıtıcı düşünme boyutuyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmada incelenen 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedefiyle uyumlu olarak programdaki sınıf içi uygulamalarla ilgili değişiklik yapma inisiyatifi;

> *"Program genellikle çerçeve program niteliği taşımaktadır. Bu bakımdan çevre özelliğinin ve sınıf seviyesinin getireceği diğer ayrıntılı tespiti ve eklenmesi öğretmen ve öğrencilere bırakılmıştır." (1990 Sosyal Bilgiler Programı/Programın Uygulanması ile İlgili Genel Esaslar),*
>
> *"Ünitelerin işlenmesinde programdaki sıraya aynen uyulmak zorunluluğu yoktur. Çevrede rastlanmayan veya okulda incelenmesi mümkün olmayan konular işlenecek üniteler dışında bırakılabilir. Programda gösterilmemiş olan fakat çevre özelliği yönünden ele alınması gereken konular, ünitelere eklenebilir veya yeni üniteler düzenlenebilir." (1990 Sosyal Bilgiler Programı/Programın Uygulanması ile İlgili Genel Esaslar)*

biçimindeki açıklamalarla öğretmen ve öğrencilere verilmiştir. Tüm bu durumlar çoğulculuk adına olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın uygulandığı şartlar dikkate alındığında söz konusu olumlu durumların uygulanmadığı anlaşılmaktadır. O yıllarda eğitimin genel amaçlarına ilişkin;

> *"Öğretim programları ile verilmesi istenen bilgi ve beceri günlük hayatta kullanılabilecek türde değildir. İlk, orta ve lise kademelerinde öğretim programları bakımdan bir bütünlük yoktur, denge kurulamamıştır. Okullarda fiziki şartlar elverişsizdir. Öğrenci başarısı eskimiş yöntemlerle değerlendirilmektedir." (Milliyet Gazetesi, 11.11.1998; aktaran Sakaoğlu, 2018, s.382)*

tespiti üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebileceği bir eğitim ortamının olmadığını göstermektedir. Dahası yine o dönem edebiyat ve sosyal bilgiler programlarına yönelik;

"Edebiyat programı 'sakıncasız ölü ozanlar antolojisi' durumundadır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerine atalarımızın buzul çağından önce bile uygarlık kurdukları belletilir." (Sakaoğlu, 2018, s.387)

eleştirisi ise sorgulayıcı ve yaratıcı gelenekten yoksunluğun göstergesidir.

Çoğulculuk bağlamında 1990 sosyal bilgiler programı'nda "sosyal sorunlara duyarlılık". Eğitim kavramı farklı bakış açılarıyla tanımlayabileceği gibi farklı disiplinlerin bulgularına göre de açıklanabilir. Eğitimi; davranış, akıl, zihin, bilinç, haz gibi felsefe ve psikoloji kavramları kullanarak tanımlama geleneği zaman içinde yerini; toplum, kültür, siyaset, güç ideoloji gibi sosyoloji terimleri ile ilişkilendirilerek yapılan açıklamalara bırakmıştır (Kabadere, 2010). Böyle bir tanımlama gereksinimi 1960'lı yıllardan sonra dünyada ortaya çıkan daha özgürlükçü, daha demokratik ve daha eşit bir sistemin oluşturulabilmesi adına var olan sistemin eleştirel bir bakışla sorgulanması hareketinin bir yansımasıdır (Apple, 1990; Freire 1970; Pinar, 2004). Bu bakış açısına sahip olan eğitimcilere göre, her ne kadar kağıt üzerinde fırsat eşitliği ilkesi devleti yönetenler tarafından benimsenmişse de; yoksullukla ilgili gerçekler, finansman kaynaklarının dağılımındaki eşitsizlikler, daha sık ve daha çok sınav yapmaya yönelik baskı ile okul politikalarının okullar hakkında pek bir fikri olmayan kişiler tarafından belirleniyor olması (Apple ve Beane, 2016) fırsat eşitliğini imkansız kılmaktadır. Bu durum, bir toplumun yaşaması için en önemli koşul olan entelektüel fırsatların herkes için eşit ve erişilebilir kılınması prensibine de aykırıdır (Dewey, 1916, s.95). Zira fırsat eşitliğini bireylere sunulan olanaklarda eşitlik sağlanmadan onları eşit koşullarda yarıştırmak olarak algılayan karar vericiler (Güler, 2004, s.15), gerçek eşitliğin bireylere eğilimlerinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayacak fırsatlar sunulması olduğu (Dewey, 1916, s.95) gerçeğini göz ardı etmektedir. Bugün de hala ülkenin en önemli sorunlarından olan fırsat eşitsizliği 1970'li ve 80'li yıllar Türkiye'sinde ülkeyi yönetenlerce sürekli olarak dillendirilen bir olgu olsa da hiçbir zaman tam anlamıyla çözülememiştir (Yapıcı, 2006). Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda;

- ✓ Eşitlik,
- ✓ Demokrasi,
- ✓ İnsan hak ve hürriyetleri,

- ✓ Bilinçli vatandaşlık/sosyal sorunlara duyarlı vatandaş

şeklinde sıralanabilecek olgular güçlü bir şekilde vurgulanmış olsa da; bu olguların gerektirdiği her bireye eşit ve erişilebilir fırsatlar sunulması hiçbir zaman başarılmayan bir temenni olarak kalmıştır. Tablo 43'te 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Tablo 43

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersten Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Çevresindeki belli başlı toplum kurumlarının görevleri hakkında temel bilgilere sahip olur ✓ Vatandaşlık görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bilir. ✓ Devlet ve vatandaş ✓ Devletin vatandaşa karşı görevleri ✓ Vatandaşlık temel hak ve görevleri ✓ Yeni Anayasamız (1982) ✓ Anayasa, Anayasamız ve önemi ✓ Türk İnkılâbı'nın önemi ✓ Çağdaşlaşma ve uygarlık ✓ Cumhuriyet kavramı ✓ Cumhuriyetin ilanı ✓ Devlet teşkilatını seviyesine göre öğrenir ✓ TBMM ✓ Merkezi yönetim ✓ Cumhurbaşkanı, Bakanlar Kurulu, Başbakan ve Bakanlar ✓ İl, ilçe, köy ve mahalle yönetimi
Demokratik Kültür	✓ Türkiye cumhuriyetinin insan haklarına dayanan, milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olduğunu kavrar. ✓ İlkokul çocuğa Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan; milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu kavratmayı amaç bilir. ✓ İnsanların kanunlar önünde eşit olduklarını kabul eder. ✓ Atatürk'ün memleket idaresine getirdiği demokratik esasları bilir. ✓ Demokrasi ilkelerini kavramaya başlamıştır, bütün ilişkilerinde bu ilkeleri uygulamaya çalışır.

- ✓ Bütün ilişkilerinde demokrasi ilkelerini uygulamaya çalışır.
- ✓ Bütün çalışmalarını demokratik hayatın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenir.
- ✓ Öğretmen öğrencilere Türk demokrasisinin ilkelerini, Türk vatandaşlarının demokratik düzen içindeki kişisel sorumluluklarını, Türk demokrasisinin korunması yollarını kavratmalıdır.
- ✓ Demokrasinin sadece bir idare şekli olmayıp herkesin karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıkları bir yaşama şekli olduğu düşüncesini benimser.
- ✓ Çocuğa demokratik bir düzen içinde yaşamanın yardımlaşma ve işbirliği yapmayı gerektirdiğini öğretmek.
- ✓ İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını öğrenir.
- ✓ Öğrenciler demokratik bir hayat için demokrasinin ne olduğunu anlamalıdır.
- ✓ Demokratik eğitimin yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla kendi kendini idare şeklini uygun bir tarzda ahenkleştirerek sağlanmaya çalışılmalıdır.
- ✓ Okulun bütün çalışmaları demokratik yaşayış kurallarına göre düzenlenmelidir.
- ✓ Öğretmen her işte hürriyet havası içinde disiplin ve karakterin önemli rolünü belirtmelidir.
- ✓ Demokrasi ve önemi
- ✓ Demokrasinin temel esasları
- ✓ Bağımsızlık ve özgürlük
- ✓ Egemenliğin millete ait olması
- ✓ Demokratik hayat ve Anayasamız (1982)
- ✓ Türkiye'de çok partili hayata geçiş ve demokrasi
- ✓ İnsan hak ve hürriyetleri ile sorumlulukları
- ✓ Kişisel hürriyetin önemi ve kutsallığı
- ✓ Devletin kişisel hürriyetlere ilişkin vazifeleri
- ✓ Kişi hürriyeti
- ✓ Düşünce ve kanaat hürriyeti
- ✓ Seçme ve seçilme hakkı
- ✓ Öğrenim hürriyeti
- ✓ Okulda demokratik yönetim ve önemi
- ✓ Kamuoyu ve önemi
- ✓ Grubun çoğunluk kararına saygı gösterir ve uyar
- ✓ İlkokul gerçek bir topluluktur.

Toplumsal Sorunlara Çözüm Önerileri	✓ Okul kültürel gelişme ve eğitim merkezidir. ✓ Okulda öğretmen memleket meselelerine karşı ilgi ve hassasiyet uyandırmalıdır. ✓ Öğretmen daha okuldayken çocukları milli problemlerle ilgilenmeye alıştırılmalıdır. ✓ Çevresinin ihtiyaçları ve ilerleme imkanları ile ilgili problemler üzerinde durma ve düşünme alışkanlığı elde eder. ✓ Okul toplum kalkınmasıyla ilgili çalışmalarla çevreyi geliştirip güzelleştirmede aktif rol oynamalıdır. ✓ İçinde yaşadıkları çevrenin geliştirilip güzelleştirlmesi konusunda çocuklara küçük yaştan yapıcı görüşler kazandırılmalıdır. ✓ Çocuğa çevrenin kötü şartlarını düzeltmek, iyi şartlarını geliştirmek yolları kavratılmalıdır. ✓ Çocuklarda çevreyi geliştirip güzelleştirme ihtiyacı uyandırmalıdır. ✓ Edindiği bilgi ve becerilerle içinde yaşadığı çevreyi daha yaşanılabilir bir hale getirmek ister ✓ Öğretmen öğrencilere yurdun yaşama şartlarını inceletmeli ve bu şartların iyileştirilmesi üzerinde onları düşündürmelidir. ✓ Çevre korunmasının günümüz ile gelecek yıllar için önemini kavrar.

Tablo 43'e göre, 1990 İlkokul Programı'nın çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" temasına ilişkin vatandaşlık hakları, demokratik kültür ve toplumsal sorunlara çözüm önerileri açısından zengin sayılabilecek bir yapıda tasarlandığı söylenebilir. Bu yönüyle 1968 Sosyal Bilgiler Programı'na oldukça benzerdir. İlk olarak, devlet-vatandaş ilişkisine yönelik karşılıklı görev ve sorumlulukların vurgulanması; Türk İnkılabı ve cumhuriyetin ilanı gibi tarihi olaylara yer verilmesi; devlet teşkilatına ilişkin öğrenciyi bilgilendirmenin hedeflenmesi (MEB,1990) vatandaşlık hakları kapsamındaki çoğulcu öğelerdir. Ayrıca 1982 Anayasası'na ilişkin hedef, içerik ve açıklamaların programda yer alması da bu doğrultuda değerlendirilebilir. İkinci olarak programda demokrasiye geniş bir yer ayrılmıştır. Demokrasinin tanımı, önemi, esasları, devletin demokratik temellere dayanması, sınıf ve okul çalışmalarının demokratik prensiplerle temellendirilmesi; bağımsızlık ve özgürlük kavramları; kamuoyu kavramı; kişi hak ve hürriyetleri… vb. konular (MEB,1990) programın demokrasi yönüyle çoğulcu yapısını oluşturmaktadır. Vatandaşlık hakları ve demokrasiye ek olarak, programda toplumsal sorunlara çözüm önerilerine ilişkin de çoğulcu durumlar gözlenmiştir. Öğrencinin toplumsal

sorunlarla ilgilenmeye, sorunlara çözüm bulmaya ve çevrenin şartlarını iyileştirmeye yönlendirilmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda 1968'deki programa göre yeni sayılabilecek bir durum ise çevre ve çevresel sorunlara ilişkin daha fazla içeriğe yer verilerek öğrencilerde bu konuda bir farkındalık oluşturma çabasıdır.

Programda yer alan tüm bu olumlu niteliklere rağmen; her zaman olduğu gibi o dönemde de Türkiye'de eğitimin demokratik ve çoğulcu esaslara dayandırılması hiçbir zaman mümkün olmamıştır. Genel ve soyut ifadelerle demokrasi, özgürlük, insan hakları gibi ifadeler programlara yerleştirilmiş olsa da; asıl amaç siyasi iktidar başta olmak üzere ülkedeki güç gruplarının benimsediği ideolojik yapılanmayı içselleştirecek bireyler yetiştirmek olmuştur (Yapıcı, 2004). Zira özellikle 1960 sonrası ülkenin kendisi demokrasiyi gerçek anlamda yaşayamıyorken (Ertürk, 2014) eğitimin demokratik olmasını beklemek pek de rasyonel bir tutum değildir. Belki de Apple'ın;

> *"Demokrasi iktidardaki seçkinler için tehlikelidir. Herkesi imkansız standartlara göre sıraya girmek için koşturur vaziyette tuttuğunuz sürece hiç kimsenin demokrasi talep edecek enerjisi kalmayacaktır." (Apple, 2014)*

şeklindeki tespiti ülkemizde de neden fırsat eşitliğinin hiç sağlanamadığının ve neden demokratik yapıya sahip eğitim ve eğitim programları uygulanamadığının gerekçesini açıklar niteliktedir.

Çoğulculuk bağlamında 1990 sosyal bilgiler programı'nda "çoğulcu değerler". Toplumdaki demokratik yaşam biçiminin ancak demokratik deneyimlerle kazanabileceğine ilişkin geçerli prensibe rağmen, okullar ve programlar hala son derece antidemokratiktir (Pinar, 1994). Zira demokrasi insanlar arasındaki işbirliğini vurgularken; okullar rekabeti teşvik etmektedir (McNeil, 2000). Demokrasi öğrencilerin yaratıcı ve girişimci özelliklerini geliştirmelerini gerektirirken; eğitim onları diploma bağımlıları haline getirmektedir (Banks, 2007). Demokrasi; çoğulculuğu, farklılıklara saygı ve farklılıkları ödüllendirmeyi vurgularken; bireyler tek tipçi öğretim süreçlerinin kurbanı olmaktadır (Goodman, 2001). Demokrasi herkes için eşit ve erişilebilir fırsatlar anlamına gelirken; eğitim cinsiyetçilik başta olmak üzere birçok ayrımcılığı yeniden üretmektedir (Apple ve Beane, 2016, s.43). Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda dayanışma, barış, farklı fikirlere

saygı, din ve vicdan hürriyeti gibi çoğulcu değerlerin yer aldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, programın özellikle "Tehditler" kısmında aşırı korumacı bir anlayışın benimsenmesi söz konusu çoğulcu değerlerin anlamını ve kapsamını sınırladığı söylenebilir. Tablo 44'te 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bakış açısıyla analizi sonucunda çoğulculuğun "çoğulcu değerler" boyutuna ilişkin elde edilen bilgiler sunulmuştur.

Tablo 44

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Bireysel Sorumluluk	✓ Her çocuk okuldaki çalışmalara katılmayı kendisine düşen sorumluluğu anlamayı ve yerine getirmeyi öğrenmelidir. ✓ Görev ve sorumluluk duygusu kazanmıştır. ✓ Üyesi olduğu grupta kendisine düşen sorumlulukları seve seve yerine getirir. ✓ Her yönde sorumluluk alabilecek hale gelir. ✓ Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenir. ✓ Başkalarıyla birlikte yaşamayı ve beraber çalışmayı öğrenmiştir. ✓ Beraber çalışma ve karar verme kurallarını bilir ve uygular. ✓ Grup faaliyetlerine katılmanın ve başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder. ✓ Yurdunu tanıma ve tanıtma arzusu gelişmiştir. ✓ Öğrencilerin içten bir yakınlık duygusu ile vatandaşlarını tanımalarını ve onlarla yardım ve işbirliği ruhu ile kaynaşmalarını sağlanmalıdır. ✓ Genel nezaket kurallarına uymaya, çevresindeki insanlara saygı, anlayış ve güler yüz göstermeye çalışır ✓ Mutlu bir aile hayatının karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörürlük içinde demokratik bir iş bölümüne dayandığını kabul eder. ✓ İlişkilerinde iyi niyet sahibi ve yapıcıdır. ✓ Davranışlarında samimi ve dürüsttür, sözüne güvenilir. ✓ Başkalarının başarılarını görür ve takdir eder. ✓ Çevresini güzelleştirmeye gayret eder.
Toplumsal Sorumluluk	✓ İlkokul çocuğa çevresindeki insanlarla iyi iş birliği yapabildiği ölçüde başarıya ulaşabileceğini benimsetmeyi amaç bilir. ✓ Öğretmen küme içi ve kümeler arası iş birliğini yardımlaşmayı, bilgi ve araç paylaşmasını teşvik eder. ✓ Öğretmen öğrenciye başkalarıyla iş birliği yapma, başkalarına yardımcı olmak gücünü kazandırmak için elverişli çalışmalara yer vermelidir.

Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ Sosyal bilgiler dersi her şeyden önce topluluk halinde yaşayan insanların saygı, sevgi ve anlayış duyguları içinde iş birliği yapmalarını ve birbirlerinin görüş ve fikirlerine saygı göstermelerini, birbirlerinin başarılarını takdir etmelerini benimsetmelidir. ✓ Ferdin bir değer olduğunu hissettirmek ✓ Her insanın bir değer olduğuna inanır. ✓ Toplum hayatında her kişinin ayrı bir yeri ve değeri olduğu çocuğa kavratılmalıdır. ✓ Çevresindeki bütün canlı ve cansız varlıklara değer vermesini; onları sevmesini ve korumasını öğrenmiştir. ✓ İnsanlık sevgisi ve evrensellik ✓ Çocukların kendi kendilerini ve başkalarını tanımaları ve olduğu gibi kabul etmeleri hususunda onlara yardım etmelidir. ✓ Demokrasinin herkesin birbirinin görüş ve inanışlarını saygı ve hoşgörürlükle karşıladıkları bir yaşama şekli olduğu düşüncesini benimser. ✓ İnsanlar arasındaki duyuş ve anlayış farklılıklarına saygı duyar ✓ Toplumun bütünlüğünü bozmayan farklı duyuş ve görüşlerin toplumu sosyal ve kültürel bakımdan zenginleştirdiğine inanır. ✓ Din ve vicdan hürriyeti ✓ Dünya milletlerinin birbiriyle barış içinde yaşamak için kurdukları kurumların araç ve çalışmaları hakkında temel bilgilere sahip olur. ✓ Diğer milletlerin örf ve adetlerine saygı ✓ "Yurtta sulh, cihanda sulh" prensibine bağlıdır. ✓ Barışçılık ✓ Barışçılığın medeniyete etkisi ✓ Dayanışma ve dayanışmanın toplum hayatındaki önemi ✓ Toplum yararına olan her türlü kuruluşun gelişmesine yardımcı olur. ✓ Toplum için yararlı her çeşit işe değer verir ve bu işlerde çalışanlara saygı gösterir.

Tablo 44'e bakıldığında, kendinden önceki programlara benzer bir şekilde 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın da; sorumluluk bilinci, yardımlaşma, dayanışma, beraber çalışma kuralları, farklı görüş ve düşüncelere saygı, bir birey olarak insanın değeri, barışçılık (MEB,1990) … gibi çoğulcu öğelere yer verdiği görülmektedir. Dahası önceki programlarda yer alan okul-aile iş birliği prensibine yönelik tavsiye bu programda da sürdürülmüştür. Ayrıca 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan insan sevgisi, evrensellik, din ve vicdan hürriyeti (MEB,1990) gibi kavram ve olgular önceki programlara nispeten yeni sayılabilecek durumlardır. Tüm bu durumlar çoğulcu anlayışın programdaki yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte yine 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda önceki programlardan farklı olarak ilk defa "Tehditler" isimli bir bölüme yer verilmiştir. Yazım dili ve ideolojik arka planı açısından 12 Eylül Darbesi'nin etkisiyle programa girdiği açık bir şekilde anlaşılan bu bölümde Türkiye'nin jeopolitik önemine değinilmiş ve bu önem;

"Güçlü Türkiye'nin arzulanmayışı" (1990 Sosyal Bilgiler Programı)

şeklindeki dikkat çekici bir ifadeyle vurgulanmıştır. Ancak kimin ne maksatla hangi yollarla ülkenin güçlü olmasını istemediğine değinilmemiş; adeta ulusal ve

uluslararası bağlamda soyut düşman ve düşmanlar imgesi oluşturulmuştur. Böyle bir durum ise programdaki barış, yardımlaşma, evrensellik, diğer milletlere saygı gibi çoğulcu olarak nitelendirilebilecek öğelerin anlamının daraltılmasına, hatta işlevsiz bir hale gelmesine sebep olmuştur. Alkan (1982) tarafından yapılan bir araştırmaya göre; Türkiye'nin ders kitaplarında;

- ✓ 1950 sonrasında SSCB'ye yönelik,
- ✓ 1970'li yıllarda Kıbrıs Harekatı'nın da etkisiyle Yunanistan'a yönelik,
- ✓ Dönemsel olarak ise farklı batılı ülkeler ile ABD'ye yönelik

düşmanca tavır ve ifadelerin yer aldığının belirlenmesi; programda yer alan çoğulcu öğelerin "Tehdit" anlayışıyla uygulamada sınırlandırıldığı hatta işlevsizleştirildiğine ilişkin çıkarımı desteklemektedir (Alkan, 1982; aktaran Güven, 2000, s.167).

Çoğulculuk Bağlamında 1998 İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretimi

> *"Demokrasi krizi demokrasinin yeterince demokratik olmamasından kaynaklanıyor olabilir mi?" (Giddens, 2000, s.85; aktaran Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007).*
>
> *"Öğrencilere çoğulcu demokratik rejimin başka rejimlerden üstünlüğü tarihten örnekler verilerek kavratılır" (1998 Sosyal Bilgiler Programı).*
>
> *"Eğitimde sağlanan sayısal gelişmelere rağmen; nüfus artışı ve iç göçler nedeniyle başta büyük kentlerde olmak üzere ikili ve kalabalık sınıflarda öğretimin yanında tüm kademelerde eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği gelişmeleri sınırlandırmaktadır." (7. Kalkınma Planı, 1995-2000).*

Çoğulculuk bağlamında 1998 sosyal bilgiler programı'nın teorik ve ideolojik arka planı. 1998 Sosyal Bilgiler Programı, Türkiye'nin siyasi yapısını biçimlendiren bir dizi politik kararın (28 Şubat Kararları) ülkenin eğitimine yansıması olarak nitelendirilebilecek (8 Yıllık Kesintisiz Eğitim) bir süreci doğurması ve bu sürecin de tüm ilköğretim programlarının yenilenmesi gereksiminin ortaya çıkarmasıyla geliştirilmiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Dolayısıyla 1998 Sosyal Bilgiler Programı o dönem Türkiye'sindeki siyasal, toplumsal ve eğitsel anlamdaki dinamiklerin arka planlarının anlaşılması açısından son derece ideal bir metindir.

8 yıllık temel eğitim kavramı ve 8 yıllık zorunlu ilköğretim sürecinin düşünsel alt yapısı aslında ortaöğretim kurumları arasında yer alan ortaokulun 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile temel eğitimin ikinci kademesi olarak görülmesi kararının kabul edilmesine dayandırılabilir (Türkoğlu ve Sarı, 2006, s.351). Ancak resmi olarak kabul edilen bu durumun fiili olarak ve tavizsiz bir şekilde uygulanması askerlerin ülke siyasetine olan etkisinin derinden hissedildiği bir dönemde çıkarılan 4306 sayılı yasa ile mümkün olmuştur. 1997 yılında çıkarılan söz konusu yasa ile zorunlu ilköğretim süresi beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış ve ilkokul üzeri 3 yıllık öğretim yapan ortaokulların kapatılması kararlaştırılmıştır (MEB Türkiye Ulusal Programı, 2000). Dolayısıyla hem düşünsel hem de yapısal anlamda eğitimde yapılan bu köklü değişiklik ile sosyal bilgiler programını da içine alacak şekilde tüm ilköğretim programlarının yenilenmesi/güncellenmesi gereksinimi doğmuştur. Bununla birlikte, yenilenmiş/güncellenmiş olsa da; 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın genel anlamda kendisinden önceki programlara göre farklı ya da yeni bir eğitsel anlayışla hazırlandığını söylemek güçtür (Şen, 2019).

Türkiye'nin, özellikle uluslararası bağlamda, 1990 öncesi başlayan ve 1990 sonrasında daha da yoğunlaşarak devam eden entegrasyon odaklı politikası aslında 1998 yılındaki programın daha farklı ve yeni bir perspektifle hazırlanmış sosyal bilgiler öğretimini sunmasını hayal ettirebilirdi. Zira böyle bir programa ilişkin ulusal ve uluslararası bağlamda gelişme ve değişimler de müsaitti. Çünkü;

- ✓ Türkiye'nin 1987 yılında Avrupa Birliği için müracaatta bulunması (Gürel, 2016),
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı'nın; Birleşmiş Milletler (BM), Avrupa Birliği (AB) ve Avrupa Konseyi (AK) gibi uluslararası kuruluşlarla vatandaşlık eğitimi başta olmak üzere çeşitli projelere katılması (Çoban ve Akşit, 2018),
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı'nın bilgisayar ile sembolleşen teknolojik alandaki gelişmeleri okullara yansıtma çabaları (MEB, 2002)

biçiminde sıralanabilecek ulusal girişimler ile uluslararası alanda;

- ✓ Giderek yoğunlaşan insan hakları söylemleri (Trafford, 2003),
- ✓ Liberalizmin etkisinin yaygınlaşması (Çoban ve Akşit, 2018),

- ✓ Dünyanın küresel anlamda birbiriyle bağlı ve etkileşimli olduğu anlayışının güçlenmesi (T.C. Başbakanlık/Avrupa Birliği ve Türkiye, 1999),
- ✓ Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği gibi uluslararası siyasi yapıların etkinliklerinin artması (T.C. Başbakanlık/Avrupa Birliği ve Türkiye, 1999),
- ✓ Batı ülkeleri tarafından göçmenleri entegre etme politikalarına hız verilmesi (Cırık, 2008),
- ✓ Etnisite ve din motivasyonlu terörizm olaylarının artması (Şen, 2019)

gibi gelişmeler daha çoğulcu, daha birey temelli, siyasi ve toplumsal katılımı daha çok teşvik eden, daha disiplinler arası hazırlanmış bir sosyal bilgiler programı gerektirmekteydi (Yalçın ve Akhan, 2019). Zaten Milli Eğitim Bakanlığı'nın o dönemdeki raporlarında yer alan;

> *"1999-2000 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında toplam 12,5 milyon öğrenci 484 bin öğretmen bulunmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim seviyesinde okullaşma oranları AB ülkelerinde ortalama %100'e ulaşmış olduğu halde; bu oran 1999-2000 öğretim yılı itibariyle ülkemizde ilköğretimde %97,6, ortaöğretimde ise %59,4'tür. Yükseköğretimde okullaşma oranı AB ülkelerinde ortalama % iken; bu oran için %29 seviyesindedir." (MEB Türkiye Ulusal Programı, 2000)*

şeklindeki kıyaslamalar hedef alınan düzeyin AB düzeyi olduğunu göstermekte; dolayısıyla; Türkiye'nin daha yoğun bir uluslararası entegrasyon politikası benimsediği izlenimi vermekteydi. Bununla birlikte; militarist bakışın o dönem Türkiye'sinde sadece eğitime değil neredeyse tüm yaşam alanlarına egemen olmasının bir yansıması olarak, diğer derslerin programlarında da görüldüğü gibi, 1998 yılında yenilenen sosyal bilgiler programında ve ders kitaplarında;

- ✓ Milli güvenliği esas alan aşırı korumacı bir yaklaşım,
- ✓ Tekçi bir milli kimliği esas alan klasik vatandaşlık anlayışı,
- ✓ Homojen bir toplum yapısının hedeflenmesi vb. gibi durumlar yoğun bir şekilde hissedilmektedir (Çetin, 2003; Şen, 2019).

Bu nedenle, 1998 Sosyal Bilgiler Programı kendisinden önceki sosyal bilgiler programlarına oranla farklı bir sosyal perspektif sunamamıştır.

1998 Sosyal Bilgiler Programı kendisinden önceki programlara göre sosyal açıdan yeni bir yeni bir perspektif sunmasa da, yeni ve standart bir program

geliştirme modeli ile hazırlanması bakımından önceki programlardan farklıdır. Zira 1993 yılında EARGED tarafından Milli Eğitim Geliştirme Projesi kapsamında yeni bir program geliştirme modeli ortaya konulmuştur (Binbaşıoğlu, 2005). İhtiyaç analizi ve hedeflerin ön plana alındığı modelde öğrencide gerçekleşmesi beklenen davranışsal değişikliklerin üzerinde önemle durulmuştur (Helvacıoğlu, 2009). Dolayısıyla, bu modelin program geliştirmeyi davranışsal hedefler etrafında bir çerçeveye oturttuğu söylenebilir (Türkoğlu ve Sarı, 2006, s.337). 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın geliştirilmesinde bu modelden yararlanılması programın oldukça mekanik bir şekilde ayrıntılı davranışsal hedeflerle yapılandırılmasına yol açmıştır. Diğer bir ifadeyle, 1998 Sosyal Bilgiler Programı; Bloom'un Taksonomisi ile Tyler'ın program geliştirme adımlarının birleşiminden meydana gelmiştir. Bu nedenle, sosyal bilgiler dersi dâhil olmak üzere 1998'de geliştirilen ilköğretim programlarında;

- ✓ Bloom'un Taksonomisi'nde yer alan "söyleme, kavrama, açıklama, örnek verme" gibi ifadelerin hiyerarşik bir biçimde hedeflerin yazımında kullanılması (MEB, 1998),
- ✓ Amaçların "hedefler" ile "hedef davranışlar" şeklinde iki aşamalı bir şeklide ifade edilmesi,
- ✓ Tyler ile özdeşleşen "Belirtke Tabloları"na yer verilmesi (MEB, 1998),
- ✓ Amaç sayısı, öngörülen ders saati sayısı ve oranlarının yer aldığı ünite dağılım tablolarının yer alması (MEB, 1998)

gibi özellikler Bloom ve Tyler'ın düşünceleri ile şekillendirilen oldukça mekanik ve davranışçı bir program anlayışına işaret etmektedir. Böyle standart bir anlayışla geliştirilen programların bütünlük ve tutarlılık açısından birbiriyle uyumlu hale getirilmesi olumlu bir özellik olarak sunulmuştur. Fakat bu kadar ayrıntılı, aşamalı ve mekanik olarak yapılandırılmış bir programda orijinallik ve yenilik imkansız hale gelmiştir. Çünkü standart ve tarafsız bir yöntem ile geliştirilen merkezi bir program görünürde ideal bir metin olmakla birlikte; programa bu denli mekanik bir perspektiften yaklaşılması eğitimin arkasındaki asıl tartışılması gereken siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel olguların gölgelenmesine ya da unutulmasına yol açmaktadır (Apple, 2012; Pinar, 2004). Dolayısıyla, programın standart ve tarafsız bir anlayışla geliştirildiğinin iddia edilmesi programın içeriğini kimin seçtiği;

hedeflerin aslında neye hizmet ettiği; kimin/kimlerin ya da hangi sınıf/statü gruplarının çıkarlarının korunduğu sorularının göz ardı edilmesine sebep olmaktadır (Apple, 2012, s.55). Bu tür sorular sorulamayınca hedeflerin, içeriğini yöntemin standartlığı ve tarafsızlığının kabul edildiği; programın ise meşru hale geldiği varsayılmaktadır. Bu noktada sosyal bilgiler dersi de dahil olmak 1998 ilköğretim programlarını Apple'ın;

> *"Eğitim ve eğitim kurumları toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel olguların yoğun olarak yaşandığı yerlerdir ve tarafsız kurumlar değillerdir. Siyasal etkilere de açıktır. Bu noktada eğitimcilerin en temel sorunu siyasal olarak toplumun istediği yönde bilgi, beceri ve tutumları nereye kadar ve hangi düzeyde öğretecekleridir. Öğretmen ve öğrenciler çoğu zaman şu soruları hiç sormazlar; kimin bilgisi, bunu kim seçti, niçin bu şeklide düzenlendi, niçin bu şekilde öğretilmektedir." (Apple, 2014)*

şeklindeki tespiti ışığında incelemenin gerekliliği ortadadır.

Yukarıda teorik ve ideolojik arka planı detaylı bir şekilde açıklanan 1998 Sosyal Bilgiler Dersi ile o dönemdeki diğer derslerin haftalık dağılımı Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

1998 Yılı İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7, Sınıf	8. Sınıf
Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
Fen Bilgisi	**-**	**-**	**-**	3	3	3	3	3
Sosyal Bilgiler	-	-	-	**3**	**3**	**3**	**3**	**-**
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-	-	-	-
Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	-	-	-	-	-	-	1	1
T.C. Inkilap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	2
Yabancı Dil	--	-	-	2	2	4	4	4
Resim İş	2	2	2	1	1	1	1	1
Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2	2	2
Trafik ve İlkyardım Eğitimi	-	-	-	-	-	1	-	1

Bireysel ve Toplu Etkinlik	3	3	3	-	-	-	-	-
Seçmeli Ders	-	-	-	3	3	2	2	2
Din Kültür ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2
İş Eğitimi	-	-	-	3	3	2	2	2
Toplam	30	30	30	30	30	30	30	30

Tablo 45'ten de anlaşılacağı üzere 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın haftalık dağılımında 1990'daki gibi programa göre bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda 1985 yılından beri ilköğretim 6. ve 7. Sınıflarda okutulan Milli Tarih, Milli Coğrafya dersleri programdan kaldırılmış; sosyal bilgiler dersi ilköğretim bütünlüğü içerisinde 4-5-6 ve 7. sınıf seviyesinde yer almıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda; anlayış, amaçlar, genel esaslar, metot ve teknikler açısından 1962, 1968 ve 1990 Sosyal Bilgiler Programları'nda yer alan açıklamaları neredeyse hiçbir değişiklik yapmadan benimsenmiştir. Bu durumların yanı sıra, 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda önceki programlardan farklı olarak;

- ✓ Ünite dağılım tablolarına yer verilmiş (MEB, 1998),
- ✓ Bloom Taksonomisi'nden yararlanılmış (Binbaşıoğlu, 2005),
- ✓ Türkiye'de yaşanan 17 Ağustos Depremi'nin etkisiyle "Doğal Afetler ve Korunma Yolları" adlı bir bölüm eklenmiş (MEB, 1998),
- ✓ Atatürkçülük Programı 8 yıllık kesintisiz eğitim ve ülke şartlarına göre revize edilerek programa eklenmiş (MEB, 1998),
- ✓ 2002 yılında alınan bir kararla "Ermeni Sorunu" ile ilgili konular 5. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler programına eklenmiştir (MEB, 1998).

Yukarıda açıklanan durumlara ek olarak 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda;

"Konular; tarih, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk ve eğitim alanlarıyla ilişkili olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenir." (1998 Sosyal Bilgiler programı)

açıklamasıyla sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi disiplinlerinden yararlanılarak oluşturulan önceki sosyal bilgiler programlarından farklı bir öğretim anlayışı hedeflendiği belirtilmiştir (Çatak, 2015). Ancak bu açıklamaya rağmen, araştırma kapsamında incelen 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın önceki programlarda olduğu gibi tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konuları etrafında

yapılandırıldığı açıklamada yer alan diğer disiplinlere ilişkin konulara ise ya çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği gözlemlenmiştir.

Çoğulculuk bağlamında 1998 sosyal bilgiler programı'nda "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". 20. yy boyunca eğitim ve eğitim programı alanlarında çalışma yürüten eğitimciler eğitimin planlanması ve değerlendirilmesine ilişkin genel ilke ve teknikleri bulma arayışına girmişlerdir (Giroux ve Purpel, 1983). Ancak bu durumda programın asıl amacı olan bireyi unuttuklarının ve kendilerini program geliştirmenin en etkili yolunu bulma ile sınırlandırdıklarının farkına varamamışlardır (Pinar, 1999; Pinar, 2003). Programın sebebi amacı olan bireyden ziyade aşama, ilke ve yöntemlere yoğunlaşma geleneğinin ne kadar güçlü olduğunu anlamak için Thordike, Bobbitt, Charters ve Tyler'ın, hatta günümüz davranışçıları ile sistem yöneticilerinin çalışmalarına bakmak yeterli olacaktır (Apple, 2012, s.54). Böyle bir gelenek ise programın öğretmen ve öğrenciden izole edilerek hazırlanmasını; dolayısıyla onlara hazır ve standart bir metnin sunulması sonuçlarını doğurmuştur.

Öğretmen ve öğrencileri programın asıl unsurları olmaktan çıkaran bakış açısına göre hazırlanan programda ilk sorun öğretmenlerin hedefleri üst otoriteden almasıdır. Çünkü bu otoriteler hedefleri toplumda kabul gören durumlardan aldıklarını iddia etmektedir. İkinci sorun ise, otoriteler tarafından kendilerine verilen hedeflere öğretmenlerin öğrencilere empoze etmesidir. Dolayısıyla, ilk önce öğretmenlerin zihinsel süreçleri, entelektüel kapasiteleri ve özgürlükleri ellerinden alınmaktadır. Zira zekaları yukarıdan gönderilen hedeflerin uygulanmasıyla sınırlandırılmaktadır. Böyle bir ortamda öğretmenin entelektüel kapasitesini, otoritenin denetiminden, önceden belirlenmiş standart eğitim programlarından ve ders kitaplarından kurtarıp öğrencinin gelişimine odaklanması neredeyse imkansızdır. Çünkü bu denetim yollarıyla öğretmene sürekli kendisine güvenilmediği mesajı verilmektedir. Öğretmenin deneyimine olan güvensizlik ise onun öğrencilere verdiği tepki ve cevaplara özgüven eksikliği olarak yansımaktadır. İkinci olarak öğretmene empoze edilen hedeflerin öğrencilere empoze edilmesi, durumu onlar için katlanarak kötüleştirmiştir. Zira öğrencilerin kendilerinin doğal deneyimlerinden kaynaklanan hedefler ile empoze edilen hedefler arasındaki çatışmadan dolayı sürekli ikilem içinde kalmaktadır. Bu noktada Dewey'in;

"Hiç kimse çocukların okul dışında her şeye yetişkinleri bezdirecek kadar meraklı iken; okul derslerine karşı hiç merak duymamalarını açıklayamıyor." (Dewey, 1916, s.162)

şeklindeki tespiti söz konusu ikilemin ne kadar dramatik bir sonucu olduğunu göstermesi açısından oldukça manidardır. Maalesef her bir deneyimin içsel anlamı demokratik kriterlerle belirlenene kadar hem öğretmenler hem de öğrenciler dışsal otoriteler tarafından kendilerine uygun görülen hedeflerin uygulanması ikilemini yaşamaya devam edecektir (Dewey, 1916, s.114). Dewey'in yüzyıl önce yaptığı analiz ışığında; 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda da dışsal otoriteler tarafından belirlenmiş hedeflerin bireylerin deneyimlerinden doğan hedefleri gölgelediği söylenebilir. Bu kapsamda 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin çoğulcu olarak nitelendirilebilecek hedef, içerik, açıklama vb. öğeler bulunsa da; programın geliştirilmesinin arkasında merkeziyetçi ve standart yaklaşım bu öğelerin etkisini sınırlandırmaktadır. Tablo 46'da 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin elde edilen bilgiler sunulmuştur.

Tablo 46

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ Her çocuk birbirinde farklıdır ✓ İlkokul çocuğa çeşitli istidat ve kabiliyetleri bulunan değerli bir varlık olduğunu kavratmayı amaç bilir. ✓ Çocuklar zayıf taraflarından dolayı kınanmamalı, her kişinin değişik yetenekleri olabileceği örneklerle gösterilmiştir. ✓ Beceriler kazandırılırken öğrencilerin ferdi farkları dikkate alınmalıdır. ✓ Çocukların farklı ihtiyaçlarını araştırmalı çalışmaları ona göre çeşitlendirme yoluna gitmelidir. ✓ Öğretim öğrencilerle birlikte planlanmalıdır. ✓ Daima öğrencilerin etkin duruma getirilmesine önem verilmelidir. ✓ Çocuğun özel görüşlerine ön planda yer verilmeli ve bunlar değerlendirilmelidir.
Kültür ve Yaşam Tarzı Farklılıkları	✓ Laiklik ilkesi gereğince Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının din ve vicdan hürriyetinin anayasa ile güvenceye alındığını söyleme ✓ Din ve vicdan hürriyeti ✓ Din ve vicdan hürriyetinin önemini açıklama ✓ Düşünce hürriyeti/Düşünceyi açıklama hürriyeti ✓ Kamuoyunda farklı görüşlerin yer alabileceğini açıklama ✓ İnsanların birbirlerine karşılıklı etkilerini inceler.

	✓ İnsan topluluklarının yaşama şekillerini inceler ✓ Türkiye'nin yakın ve uzak komşu memleketler ve dünya milletleri ile olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanır. ✓ Türkiye'nin komşu ülkelerle olan sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerini açıklayabilme ✓ Yurdumuzun komşularını tanıyabilme ✓ Uluslararası kuruluşlar ile Türkiye arasındaki ilişkiyi kavrayabilme ✓ Uluslararası kuruluşlar (Birlemiş Milletler, UNESCO, UNİCEF, Dünya Sağlık Örgütü, Uluslararası Çalışma Örgütü, Uluslararası Para Fonu) ✓ Elde edilen her yeni başarının birbirinin ardından gelen kuşakların çalışmalarının bir sonucu olduğu vurgulanır. ✓ Bu günkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar.
Sağlık Farklılıkları	✓ Engellilerin sorunları ✓ Engellilerin çalışma hayatına kazandırılması
Cinsiyet Farklılıkları	✓ Atatürk'ün kadın haklarına verdiği önemi açıklama ✓ Atatürk'ün kadın hakları konusundaki görüşlerinden örnekler verme ✓ Türk kadının toplum hayatındaki önemini fark edebilme ✓ Kadınların cumhuriyet yönetimi ile elde ettikleri hakları açıklama ✓ Kadının sosyal ve siyasal hakları ✓ Türk kadının çalışma hayatındaki yeri ✓ Kadının toplum hayatında sahip olduğu haklara Türk tarihinden örnekler verme ✓ Türk kadının Kurtuluş Savaşı'ndaki yerini örnekler vererek açıklama

Tablo 46'ya göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı öğrenmede bireysel farklılıklar, sağlık farklılıkları ile kültür ve yaşam tarzı farklılıkları açısından 1990'daki program olmak üzere kendinden önceki programlara çok benzer çoğulcu öğelere sahiptir. Bu kapsamda önceki sosyal bilgiler programlarında olduğu gibi, bireyin değerli bir varlık olduğu; ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği; öğretimin planlanmasına öğrenci katılımının sağlanması; bireylerin görüşlerinin önemsenmesi ve bireyleri aktif kılacak etkinliklere yer verilmesi (MEB,1998) vb. gibi durumlar öğrenmede bireysel farklılıklar temasına ilişkin programdaki çoğulcu öğelerdir. Ayrıca geçmiş sosyal bilgiler programlarına benzer bir şekilde, insanların yaşama şekilleri; birbiriyle değişiklik etkileşimleri insanların bir araya gelerek oluşturdukları uluslararası kurumlar; Türkiye'nin diğer devletler ile ilişkileri; medeniyetin gelişiminde farklı uygarlıkların katkısı (MEB,1998) gibi konular ise kültür ve yaşayış tarzı farklılıklarıyla ilgili çoğulcu durumlardır. Dahası rehberlik ve özel eğitim ilkelerinin 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda da benimsenmesi yine önceki sosyal bilgilar programlarıyla uyumlu çoğulcu olgulardır.

1998 Sosyal Bilgiler Programı önceki sosyal bilgiler programlarından farklı durumlar da içermektedir. Bu doğrultuda, din ve vicdan hürriyeti ile düşünce ve düşünceyi açıklama hürriyeti önceki programlara oranla daha yoğun bir şekilde

vurgulamıştır. Buna ek olarak, önceki programlarda "özür ve noksanı olan öğrenciler" diye tanımlanan bireylerin daha duyarlı bir ifadeyle "engelli bireyler" olarak açıklanması sağlık yönüyle dezavantajlı bireylere yönelik daha kapsayıcı bir dilin tercih edildiğni göstermektedir. Kadın hakları konusunda da daha çoğulcu bir tutumun 1998 Programı'nda benimsendiği söylenebilir. Zira 1990'daki sosyal bilgiler programına kadar birçok ayrımcı ve cinsiyetçi ifadelerle tasvir edilen kadınlara 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda olumlu ve eşitlikçi bir dille yer verilmiş.1998 Sosyal Bilgiler Programı ise söz konusu olumlu ve eşitlikçi tutumu daha detaylı ve duyarlı açıklamalarla devam ettirmiştir. Bu nedenle 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda kendinden önceki sosyal bilgiler programlarına göre kadın hakları ve cinsiyet eşitliği açısından daha çoğulcu bir yaklaşım sergilendiği söylenebilir. 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda çoğulculuğun 'birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar' boyutuna ilişkin olumlu olarak nitelendirilebilecek durumların yanında; programın çoğulcu felsefeyle pek uyuşmayan katı mekanik yapısı olumlu durumları gölgelemiştir. Bu kapsamda Binbaşıoğlu'nun;

> *"1980'den sonra program geliştirmede irdelenmesi yapılmadan eğitimcisi B. S. Bloom'un eserlerinin etkisiyle 'amaç saptama' ve 'yöntem belirleme' işinin ilkokul programı ile program yapımcılarına verildiği görülmektedir. Öğrenmede sırayı, amaçları, öğrenme yaşantılarını (yöntemler) öğrenci yerine başkalarına bırakmakla 'özgür düşünen, girişimci, düşünsel ve nesnel iş ya da eser vücuda getirici 'olarak saptadığımız ve devrim niteliğinde olan eğitim ilkelerini gerçekleştirmemiz oldukça kuşkuludur." (Binbaşıoğlu, 2005, s.474)*

şeklindeki tespit ve eleştirisi programın hazırlanmasında birey odaklı felsefeden daha da uzaklaşıldığını göstermektedir. Dolayısıyla bu haliyle program bireyin anlam arayışı yolunda zihninin özgürleştirilmesi ve ufkunun genişletilmesinden ziyade; entelektüel kapasitesinin önceden belirlenmiş sınırların içine hapsedilmesine sebebiyet vermektedir (Hesapçıoğlu, 2009).

Çoğulculuk bağlamında 1998 sosyal bilgiler programı'nda "düşünme becerileri". Önceden belirlenen programın en temel eksikliği adeta "sterilize" edilmiş yapay bilgiler içermesidir. Böyle bir programda öğretmenler birbirleriyle ve öğrencileriyle etkileşimde bulunma ihtiyacı hissetmezler (Apple, 2012, s.192). Zira her şey onlar ve öğrencileri için hazır halde standart bir paket olarak gelmiştir. Eğer öğretmenlerin yetiştirdikleri kültür bu şekilde hazırlanmış bir programa itiraz etmelerine izin vermiyorsa; ya da öğretmenler böyle bir dışsal müdahaleyi

kolaylıkla içselleştirebiliyorlarsa o zaman yaptıkları işin özünden kopuk, meslektaşlarıyla iletişim kurmaya gerek duymayan, öğrencileriyle iletişime geçmeyen bireyler haline gelirler (Apple ve Bean, 2016, s.51). Bu durumun sonuçlarının öğrenciler açısından daha da ağır olması beklenir. Çünkü böyle bir program;

- ✓ Öğrencilere kendi soru ve ilgileriyle programa katkıda bulunabilme olanağı tanımayan (Potter, 2008),
- ✓ Onları toplumsal problemler etrafında eleştirel analize yönlendirmeyen (Goodman, 2001),
- ✓ Onlara kalıplaşmış yargıları sorgulama fırsatları sunmayan (Biesta, 2013),
- ✓ Toplumda kökleşmiş etik ve politik çelişkileri ortaya çıkarmalarına izin vermeyen (Gay, 1990)

bir öğretimin işe koşulması anlamına gelmektedir. Metin olarak programda eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel beceriler alsa da; sorgulama geleneğinden yoksun bir ortamda, program zihinsel etkinlikten yoksun bir öğretime dönüşmektedir. Çünkü sterilize edilmiş bilgilerle sorgulama ve orijinalliğin gerçekleştirilemeyeceği oldukça açıktır. Bu bağlamda 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla analizi sonucunda çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Eleştirel Düşünme	✓ Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan bilgi elde etme ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilir. ✓ Çalışkan, araştırıcı ve inceleyici bir insan olarak yetişirler. ✓ Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneklerini geliştirirler. ✓ Konuların işlenmesinde örnek olay incelenmesi, münazara, problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya-incelenmeye sevk eden tekniklere başvurulur. ✓ Akılcılık ve bilime verilen önem ✓ Akılcılık ve bilimselliğin neden Atatürk'ün fikir hayatını oluşturan temel ilkeler arasında yer aldığını açıklama

	✓ Laiklik ilkesi ile taassuba izin verilmediğini söyleme ✓ İlkokul öğrencileri tenkidi (eleştirel) düşünmeye yöneltmelidir. ✓ Ünite çalışmaları öğrencilerin eleştirme gücü kazanmalarına imkan verebilir. ✓ Küme çalışması ile düşünme, kıyaslama, konuşma, tartışma, inceleme-araştırma eleştirme yetenekleri daha çok gelişir. ✓ İyi düşünme ve doğru hüküm verme alışkanlığı kazanmıştır. ✓ Doğru düşünmeye engel olan peşin hükümlere, delilsiz inançlara, propagandaya, duygu ve heyecanlara kendini kaptırmadan inceleme-araştırma yollarına başvurmayı bilir. ✓ Taassubun zararları ✓ Bilim ve sanat hürriyeti ✓ Bilimin tanımını söyleme ✓ İnsanların doğru karar vermelerinde bilimin nasıl yol gösterdiğini açıklama ✓ Bilimde ilerleme olmadan kalkınma ve gelişme olmayacağını araştırma ✓ Bilimsel düşünmeye açık bireylerin yetiştirilmesi esas alınır. ✓ Öğrencilerin araştırma yapması ve bunu alışkanlık haline getirmesi sağlanır. ✓ Mutlu yaşamak için neden cehaleti yok etmek gerektiğini açıklama ✓ Bilimsel çalışmalar sayesinde cehaletin nasıl ortadan kaldırılabileceğini açıklama
Yaratıcı Düşünme	✓ Her çocuğun öğrendiklerinin yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek ✓ Öğretmen çocuklarda çevrelerine ve çevredeki olaylara karşı merak ve ilgi uyandırılmalıdır. ✓ Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmanın yenilikleri kabul etmeye açık olmakla sağlanabileceğini açıklama ✓ Bilimin bilgiyi üretme ve onu benimseme yoluyla geliştirilebileceğini açıklama
Yansıtıcı Düşünme	✓ Öğrencilere kendi kendini ve işini eleştirme gücünü kazandırmak için elverişli çalışmalara yer verilmelidir. ✓ Öğrencilerin hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düzenlemeleri bir alışkanlık haline getirmelidir. ✓ Öğrencilerin kendine güvenme becerisi geliştirilir.

Tablo 47 incelendiğinde; 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın düşünme becerileri boyutuna ilişkin eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyle ilişkilendirilebilecek çoğulcu öğeler içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin araştırma-incelemeye yönlendirilmesi; olayların sebep ve sonuçlarını irdeleyerek akıl yürütme yeteneklerinin kullanımının vurgulanması; bilim ve bilimsel düşünmeye geniş yer ayrılması; taassup ve cehaletin zararlarının ortaya konulması (MEB,1998) gibi durumların eleştirel düşünme kapsamında yer aldığı söylenebilir. Eleştirel düşünmeye ek olarak bireylerin öğrendiklerini yeni durumlara uygulama yeteneğinin öneminden bahsedilmesi; bireylerin merakını uyandıracak etkinliklerin yapılmasının önerilmesi; yenilikleri kabul etme ve bilgi üretme

süreçlerine yer verilmesi vb. özellikler ise (MEB,1998) yaratıcı düşünme ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca; öğrencilerin özeleştiri, öz kontrol ve özgüven becerilerinin gelişimine yönelik öneri ile tavsiyeler ise (MEB,1998) yansıtıcı düşünme bağlamında değerlendirilebilecek çoğulcu öğelerdir. Tüm bu durumların yanı sıra, 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda önceki programlardan farklı olarak;

> *"Öğretmenler film, slayt, bilgisayar, CD, disket, dilsiz harita gibi araçları kullanmalıdır." (1998 Sosyal Bilgiler Programı)*

şeklinde gelişen teknolojik araçların kullanımının önerilmesi de yenilikçi bir tutum olarak değerlendirilebilir. Böyle bir tutumun sergilenmesinde ise özellikle 1990'dan sonra bilgisayar teknolojileri alanındaki gelişmelerden eğitimde faydalanılması çabalarının etkili olduğu çıkarımında bulunulabilir (Willinsky, 1999).

Araştırma kapsamında incelenen 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda "düşünme becerileri" açısından olumlu olarak nitelendirilebilecek çoğulcu durumlara rağmen; program metnine bakarak uygulamada üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin öncelendiğini iddia etmek oldukça güçtür. Her ne kadar 1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şurası'nda;

> *"Öğrencilerin yaratıcılık ve ifade becerileri geliştirilmelidir." (MEB, 15. Milli Eğitim Şurası, 1996)*

biçiminde bir tavsiye yer alsa da; o dönemde Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarlığı görevini yürüten Bener Cordan'ın Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdamı politikasına ilişkin ülkedeki eğitim fakültelerinin tutumunu tasvir ettiği;

> *"Tarihçileri, matematikçileri, kimyacıları sınıf öğretmeni yaparak bir yanlış daha yaptık. En uzmanlık isteyen öğretmenliğe, sınıf öğretmenliğine, hiç bu alanda eğitim almamışları atadık ve derse soktuk. Bağışlayın beni eleştiri yok. Ben zannediyordum ki; eğitim fakülteleri yakamıza yapışacak 'Ya ne yapıyorsunuz, böyle şey mi olur?' diyecekler. Eğitim fakülteleri dekanları gelip bunun irdeleyecekler 'Bunu kim yaptı kardeşim?' diye soracaklar……. Ses yok!" (Akyüz, 2003, s.439)*

konuşması öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip bireyler olarak yetişebilmeleri için en kritik göreve sahip öğretmenleri yetiştiren kurumların bile söz konusu eleştirel geleneğe sahip olmadıklarını dramatik bir şekilde göstermektedir. Ayrıca 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan;

"Konuların işlenişinde programdaki sıraya uymak esas olmamakla birlikte öğretmen ünitelere çevre özelliklerini de dikkate alarak Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun yeni konular ekleyebilir veya verilmiş olan konuların yerlerini değiştirebilir." (1998 Sosyal Bilgiler Programı)

açıklaması ilk bakışta öğretmene programda değişiklik yapma inisiyatifi verilmesi gibi görünse de açıklama dikkatlice incelendiğinde öğretmene programın sınırlarına uyma tavsiyesinin güçlü bir şekilde vurgulandığı anlaşılacaktır. Dahası bu açıklama öğretmene çevre özelliklerine göre üniteleri bile programdan çıkarma inisiyatifi veren önceki programlara oranla oldukça kısıtlı ve merkeziyetçi bir anlayışı yansıtmaktadır.

Çoğulculuk bağlamında 1998 sosyal bilgiler programı'nda "sosyal sorunlara duyarlılık". Demokratik vatandaşlık sosyal sorunlara duyarlılıkla birleşince bireylerin toplumsal sorunların çözümüne etkin olarak katılabilmesini gerektirir. Ancak demokrasi ile siyasi katılım arasındaki etkileşimin derecesini ve niteliğini toplumun yetiştirmek istediği "iyi insan/iyi vatandaş" olgusuna ilişkin kavramsal algısı belirlemektedir (Potter, 2002). Dolayısıyla "iyi vatandaş" tanımını "kurallara uyan, görevlerini bilen" olarak benimseyen toplumlarda bireylerin siyasi katılım da dahil olmak üzere demokrasinin öngördüğü toplumsal sorunların çözümüne etki edecek süreçlerin içerisinde yer almaları pek de hoş karşılanmaz (Morse, 1993). Bu durum Türkiye özelinde kendisini özellikle 1960-1980 arası yaşananların da etkisiyle; bireylerin toplumu ilgilendiren toplantılarda yer alma, editörlere mektup yazma, yerel organizasyonlara katılma gibi alternatif siyasi katılım yöntemlerine başvurmasında düşüş olarak göstermiştir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007). Zira belirli dönemlerdeki istisnalar hariç, her dönem Türkiye'de siyasi katılımın tek yolunun seçimlerde oy kullanma şeklinde anlamlandırılması alternatif demokratik katılım yollarına başvuran bireylerin "iyi vatandaş" gibi davranmadıkları algısına yol açmaktadır. Halbuki çok önemli olmakla birlikte oy kullanma siyasi katılımın birçok yolundan sadece birisidir (Kerr vd., 2004). Çünkü demokrasi olgusu halkın 4-5 yılda bir defa oy kullanıp sonrasında pasif bir şekilde kendisini seçilmişlerin insafına bırakma anlayışını reddetmektedir. Bu nedenle demokratik kültürde toplumsal sorunlara her an aktif bir şekilde çözüm bulabilmek amacıyla dilekçe yazma, imza kampanyası, grev, boykot, yürüyüş ve gösteri düzenleme gibi etkinlikler teşvik edilmektedir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007).

Araştırma kapsamında incelenen 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın uygulandığı yıllarda yürütülen araştırmalar da oy vermeyi tek siyasi katılım yolu olarak gören ve kurallara sadece uyan vatandaşlık algısının varlığına işaret etmektedir. Hem TÜSİAD'nin 2001 yılında yaptığı hem de Erdoğan tarafından 2003 yılında gerçekleştirilen çalışmalarda halkın %80-90'a varan oranda seçimlerde oy kullandıkları bulunurken; dilekçe verme, miting ve gösterilere katılma, sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinde görev alma gibi demokratik kültürün önemsediği diğer siyasi katılım türlerine sadece %10-20 civarında başvurulduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan, 2003). Böyle bir durum Türk toplumunda siyasal hayatı ve toplumsal refahı kendi eylemlerinin bir sonucu olarak gören demokratik ve adil yönetim talebini her an dile getirebilen, toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk üstlenen bir vatandaşlık algısının eksikliği ile açıklanabileceği gibi (Doğanay, 2004); hem Osmanlı da hem de cumhuriyet yönetiminde siyasal hakların bireylerin mücadeleleriyle kazanılmasından ziyade; ülke yönetenlerin inisiyatifi ile verilmesi olarak da gerekçelendirilebilir (Bayri, 2008). Hangi şekilde açıklanırsa açıklansın "iyi vatandaşlık" algısındaki pasiflik ya da edilgenlik toplumsal sorunlara duyarlılık açısından değiştirilmesi gereken bir olgu olarak görülmelidir. Bu bağlamda 1998 Sosyal Bilgiler Programı kendinden önceki programlara göre vatandaşlık hakları, demokrasi kültürü, sosyal sorunlar ve çözüm önerileri açısından çok daha fazla öğe içerse de programın;

- ✓ Toplumdaki "iyi vatandaşlık" algısının katılıma izin vermeyen edilgenliği teşvik etmesi,
- ✓ Vatandaşlığa ve demokrasiye ilişkin hedeflerin "bilme, söyleme, kavrama" şeklinde oldukça alt düzey ve gerçek hayatta karşılığı olmayan tarzda yapılandırılması gibi durumlardan dolayı sınırlı bir demokrasi anlayışını temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 48'de 1998 Sosyal Bilgiler Programının eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesi sonucunda çoğulculuğun sosyal sorunlara duyarlılık boyutuna ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 48

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersten Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Halkçılık ilkesine göre herkesin devlet hizmetinden yararlanma hakkına sahip olacağını söyleme ✓ Halkçılık ilkesine göre bütün vatandaşların kanunların öngördüğü şekilde haklarını arayabileceğini söyleme ✓ Cumhuriyetçilik ilkesi ile vatandaşların hak ve hürriyetlerinin garantiye alındığını söyleme/örnekler verme ✓ Devlet ve vatandaşlık ilişkileri ✓ Devletin vatandaşa karşı görevleri ✓ Vatandaşların devlete karşı görevlerinin olduğunu kavrayabilme ✓ Vatandaşların temel hak ve ödevlerinin Anayasa'da yer aldığını söyleme ✓ Öğrencilere vatandaşlık hak ve görev ile sorumlulukları kavratılır. ✓ İnsanların sahip oldukları hak ve hürriyetleri kavrayabilme ✓ İnsan hak ve hürriyetleri ile sorumlulukları ✓ Devletin kişisel hürriyetlere ilişkin vazifeleri ✓ Hak ve hürriyetin tanımı ✓ Çocuk hakları ✓ Sosyal ve siyasal haklar ✓ Eğitim hakkı ve öğrenim hürriyeti ✓ Mülkiyet hakkı ve konut dokunulmazlığı ✓ Anayasa'nın önemini fark edebilme ✓ Devletin yönetim şekli, yasama, yürütme, yargı ile ilgli düzenlemelerin Anayasa'da yer aldığını söyleme ✓ Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları ile ilgili olaylar ve olgular bilgisi ✓ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), 1921 Anyasası, 1924 Anayasası, 1962 Anayasası ✓ Yürürlükte olan anayasamız
Demokratik Kültür	✓ Türkiye cumhuriyetinin insan haklarına dayanan, milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir. ✓ Anayasamızda Türkiye Cumhuriyeti'nin demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğu hükmünün yer aldığını söyleme ✓ Öğrencilere çoğulcu demokratik rejimin başka rejimlerden üstünlüğü tarihten örnekler verilerek kavratılır. ✓ Öğrencilerin demokratik ve çağdaş değerleri benimseyen ve koruyan bireyler olarak yetişmeleri sağlanır. ✓ Öğrencilere demokrasinin çağımızın en güzel yaşam tarzı olduğu kavratılır.

- ✓ Öğrencilere demokrasimizin korunması ve geliştirilmesi gerektiği bilinci kazandırılır.
- ✓ Türkiye Cumhuriyeti'nin demokratik olduğu, cumhuriyetin demokrasi ile bütünleştiği belirtilir.
- ✓ Demokratik bir toplum hayatının gerektirdiği duyuş, düşünüş ve davranışları kazanmalarını sağlamak için okul içi eğitici faaliyetlerden yararlanılır.
- ✓ Öğrencilerin okulda demokratik kazanmalarına önem verilecektir.
- ✓ Bütün çalışmalarını demokratik hayatın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenir.
- ✓ İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını benimserler.
- ✓ Atatürk'ün hürriyet ve bağımsızlığa verdiği önemi açıklama
- ✓ Atatürk'ün ilke ve inkılâplarının özgürlüğü esas aldığını söyleme
- ✓ Atatürk'ün ilke ve inkılâplarının egemenliğin millete ait olduğu anlayışını esas aldığını söyleme
- ✓ Cumhuriyetin millet egemenliğine dayandığını söyleme
- ✓ Cumhuriyet yönetiminde yöneticilerin halkın oyu ile seçildiğini söyleme
- ✓ Cumhuriyet yönetiminde seçimle iş başına gelen yöneticilerin belli bir süre için seçilebildiklerini söyleme
- ✓ Cumhuriyetçilik ilkesinin demokrasiyi esas aldığını söyleme
- ✓ Halkçılık ilkesine göre herkesin kanun önünde eşit olduğunu söyleme
- ✓ Demokratik hayat
- ✓ Ailede/okulda/toplumda demokratik hayatın önemini kavrayabilme
- ✓ Ailede/okulda/toplumda demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli oluş
- ✓ Demokrasinin önemi
- ✓ Demokrasinin temel ilkeleri (Milli Egemenlik, Hürriyet ve Eşitlik, Siyasi Partiler)
- ✓ Demokrasinin korunmasında bireylere düşen görevler
- ✓ Eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkiyi kavrayabilme
- ✓ Eğitimde demokrasinin önemini kavrayabilme
- ✓ Demokraside kamuoyu ve basının önemini kavrayabilme
- ✓ Kamuoyunun tanımı
- ✓ Kitap, dergi, gazete ve basılı araçların kamuoyunun oluşmasında etkili olduğunu söyleme
- ✓ Radyo, tv, sinema ve tiyatronun kamuoyunun oluşmasında etkili olduğunu söyleme
- ✓ Sivil toplum örgütleri

	✓ Kişi hürriyeti ✓ Basın hürriyeti ✓ Seçme ve seçilme hakkı
Sosyal Sorunlar	✓ Çevre sorunları ✓ Orman sorunları ✓ Hava, toprak ve su kirliliği ✓ Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi ✓ Doğal afetler ve zararları ✓ Akraba evliliklerinin sakıncaları bilgisi ✓ Kötü alışkanlıklar (uyuşturucu, alkol vb.) ✓ Bulaşıcı hastalıklar (AIDS, Hepatit B vb.) ✓ Yüksek anne-bebek ölümü ✓ Salgın hastalıklar ✓ Zararlı yayınların çocuklara etkisi ✓ Kırsal yerleşim yerlerinden kentlere göçün neden ve sonuçları ✓ Yurdumuzda yerleşim yerleriyle ilgili sorunlar ✓ Eğitimsiz nüfus ve işsizlik ✓ Çarpık kentleşme ✓ Konut yetersizliği ✓ Sağlıksız konut ✓ Yeşil alan yetersizliği ✓ Trafik kazalarının topluma verdiği zararlar ✓ Savaş, açlık ve insaf ✓ Nükleer, biyolojik ve kimyasal silahlar
Toplumsal Sorunlara Çözüm Önerileri	✓ Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar. ✓ Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar ✓ Çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi ✓ Çevre sorunlarının çözümünde üzerine ve devlete düşen görevlerin farkında oluş ✓ Doğa afetler ve zararlarından korunma yolları ✓ Gençliğin korunmasının önemini kavrayabilme ✓ Gençliğin sorunlarının farkında oluş ✓ Kötü alışkanlıklardan gençlerin korunması ✓ Bulaşıcı hastalıklardan gençlerin korunması ✓ Sosyal güvence (emeklilik, sigorta, yeşil kart) ✓ Doku ve organ bağışlarının önemi ✓ Kimsesiz çocukların korunması ✓ Silahsızlanmaya gidilmesi

Tablo 48'e bakılarak, 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın sosyal sorunlara duyarlılık açısından zengin sayılabilecek bir içeriye sahip olduğu söylenebilir. Bu

doğrultuda, programda vatandaşlık hak ve hürriyetlerine yer verilmesi; her bir vatandaşın hak arama özgürlüğünün vurgulanması; eğitim, mülkiyet, konut gibi kişisel haklara değinilmesi; anayasa ile ilgili temel bilgilerin yer alması (MEB,1998) vatandaşlık hakları kapsamındaki çoğulcu öğeler olarak değerlendirebilir. Bu öğelere ek olarak, programda demokrasiye oldukça geniş bir şekilde yer ayrılmıştır. Bağımsızlık, özgürlük, eşitlik, milli egemenlik, eğitim-demokrasi ilişkisi, demokrasi-kamuoyu-basın etkileşimi, demokratik kültürde basılı ve görsel yayın araçlarının önemi, sivil toplum örgütleri gibi kavram ya da olgulara programda yer verilmesi (MEB,1998) çoğulculuk açısından oldukça olumludur. Ayrıca 1998 Sosyal Bilgiler Programı;

> *"Öğrencilere çoğulcu demokratik rejimin başka rejimlerden üstünlüğü tarihten örnekler verilerek kavratılır." (1998 Sosyal Bilgiler Programı)*

önerisi ile "çoğulculuk kelimesinin ilk kez kullanıldığı program olma özelliğini taşımaktadır. Dahası 1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şurası'nda alınan;

> *"Eğitim ortamında sorumluluk paylaşmak, takım çalışması, alan önderliğini üstlenme, öz eleştiri, adaylık seçimi, görev bölüşümü ve takibi gibi demokratik davranışları pekiştirici yaklaşım ve uygulamalar özendirilmelidir." (MEB, 15. Milli Eğitim Şurası, 1996)*

karar da bu durumu desteklemektedir. Bununla birlikte programda demokratik kültürün sadece seçim, siyasi parti, halkın oyu vb. kavramların yoğun olarak kullandığı bir bağlamda açıklanması, demokrasiyi seçim ve oy verme etkinliği ile sınırlandırma riskini barındırmaktadır. Zira programda dilekçe, şikayet, mektup yazma; grev, yürüyüş, protesto düzenleme gibi farklı demokratik katılım yöntemlerine neredeyse hiç yer verilmemesi pasif/edilgen bir vatandaşlığın öngörüldüğü sonucunu işaret etmektedir. Hâlbuki demokratik ve çoğulcu bir eğitim programında konuların tartışmalı olması hatta zihinsel anlamda çatışma ve çekişmeler içermesi neredeyse kaçınılmazdır (Apple, 2012, s.51). Dolayısıyla 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nı hazırlayanların demokrasiyi sınırlı bir bakış açısıyla ele aldıkları çıkarımında bulunabilir. Programın uygulandığı dönemde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yaklaşık %90 oranında militan demokrasi anlayışını savundukları bulgusuna ulaşılması, sadece programın değil programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin de demokrasi anlayışındaki sınırlılıklarına işaret

etmektedir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007). Bu durum olası gerekçesine ilişkin Apple ve Beane'in;

> *"Geniş bir yelpazede çok çeşitli görüş ve sesler duyma olasılığı özellikle bu sesler toplumsal tartışmalarla ilgiliyse egemen kültüre yönelik bir tehdit olarak algılanmaktadır." (Apple ve Beane, 2016, s.51).*

şeklindeki tespiti oldukça manidardır.

Tablo 48'e bakıldığında dikkat çeken bir nokta ise, programda önceki sosyal bilgiler programlarına oranla çok daha fazla toplumsal sorun ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine yer verilmesidir. Bu doğrultuda, toplumsal anlamda eğitim, sağlık, kentleşme, savaş, açlık, israf gibi sorunların programda yer alması (MEB,1998) çoğulculuk açısından olumlu bir durumdur. Bu tür sorunlara ilişkin çözüm önerileri ise öğrencilerde farkındalık oluşturma adına oldukça önemli bir işlev görmektedir. Ayrıca programda çevre, çevre kirliliği ve doğal kaynaklara ilişkin hedef ve içerik ile sürdürülebilir bir yaşamın o dönem ülke gündemine girdiğini göstermektedir. Çünkü programda yer alan;

> *"Öğrencilere yurdumuzun doğal kaynaklarının tükenmez olmadığını bunlardan gelecek nesillerin de yararlanacağını, dolayısıyla bunların korunması ve verimli kullanılması gerektiği bilinci kazandırılır." (1998 Sosyal Bilgiler Programı)*

biçimindeki tavsiye bu durumu destekler niteliktedir. Bu durumlara ek olarak, 17 Ağustos 1999 yılında yaşanan Büyük İstanbul Depremi'nin de etkisiyle 12.10.1999 tarihinde Talim Terbiye Kurulu kararıyla sosyal bilgiler programına 'Doğal Afetler ve Zararlardan Korunma Yolları' başlıklı bir bölümün eklenmesi (MEB, 1998) çevresel hassasiyetin artırılmasına dönük bir adım olarak nitelendirilebilir. 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın toplumsal sorunlara yönelik içerdiği tüm bu olumlu durumlar çoğulculuk açısından dikkate değer olsa da yeterli değildir. Zira program; insan hakları, trafik, işsizlik, salgın hastalıklar gibi birçok güncel konuyu eğitim ortamına taşımış olmakla beraber; bu konuların kapsamı yerel çevreyle daraltılmış ve öğrencilerde küresel sorunlara ilişkin farkındalık oluşturma noktasında eksik kalınmıştır (Aykaç, 2011).

Çoğulculuk bağlamında 1998 sosyal bilgiler programı'nda "çoğulcu değerler". Bir eğitim programı analiz edilirken en çok başvurulan yol program metninde yer alan öğeleri incelemektir. Ancak Apple'a (2012, s.74) göre program metninde olanlar kadar olmayanları da sorgulamak programın sessiz taraflarını,

diğer bir ifade ile, ideolojik çıkarları keşfetmek adına oldukça önemlidir. Apple'ın bu tespitinden hareketle Türkiye'deki eğitim programlarında yer verilen ve yer verilmeyen değerlerle var olan güç ilişkilerini sürdürmeyi amaçlayan geleneksel bir vatandaşlık anlayışının benimsendiği görülmektedir (Şen, 2019). Böyle bir anlayışla örüntülenen geleneksel vatandaşlık eğitiminde ise bireylerin sosyal ve siyasal hayata etkin katılımlarını sağlamaktan ziyade; devlet teşkilatına ilişkin teorik bilgilerle yetinilerek uyumlu, itaatkar ve edilgen (pasif) bireylerin yetiştirilmesi öngörülmektedir (Çetin, 2003; Keyman ve Kanci,2011). Böyle bir hedefin belirlenmesi "milli kimlik inşa etme", "devlete ve millete bağlılığı güçlendirme" gibi toplumca kabul gören amaçlarla gerekçelendirilmektedir (Şen, 2019). Bu amaçlar doğrultusunda geleneksel vatandaşlık eğitiminin homojen bir toplum yapısını ve tekçi bir kimlik tanımını benimsediği söylenebilir (Erdoğan, 2006). Ancak tekçi bir milli kimlik tanımının benimsenmesinin sosyal bilgiler ve tarih dersleri başta olmak üzere, eğitim programlarında ön yargılı tutumlar kazandırmaya yönelik riskli sonuçlar doğurma ihtimali oldukça yüksektir (Yapıcı, 2004). Çünkü homojen bir kimlik tanımı, kavram, olay ya da olgulara tekçi bir perspektiften bakma alt anlamını taşırken; çoklu bakış açısını yadsımaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında incelenen 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda bir taraftan;

- ✓ Barış, insan sevgisi ve evrenselliğin önemi (MEB, 1998),
- ✓ Diğer milletlerin örf ve adetlerine saygı (MEB, 1998),
- ✓ İnsanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme (MEB, 1998) vb. gibi son derece çoğulcu ve önyargıdan uzak hedeflere yer verilirken diğer yandan;
- ✓ Diğer devletler tarafından Türkiye'nin güçlenmesinin istenmediğini fark edebilme (MEB, 1998),
- ✓ Diğer devletlerin Türkiye'yi zayıflatmak ve bölmek istemesi (MEB, 1998),
- ✓ Diğer devletlerin güçlü Türkiye'yi arzulamayışı (MEB, 1998),
- ✓ Diğer devletlerin Türkiye'de anarşi ve terör ortamı yaratmak istemesi (MEB, 1998)

vb. gibi önyargı oluşturmaya yönelik hedeflerin yer alması programın asıl amacının ne olduğu konusunda bir ikilem yaratmaktadır.

Böyle bir ikilemin evrensel değerleri alabildiğince dar bir kalıba sokarak sınırlandıran ve kendinden başka tüm devletleri ya da milletleri potansiyel düşman olarak gören vatandaşların yetiştirilmesiyle sonuçlanacağı açıktır. Tablo 49'da 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bakış açısıyla analizi sonucunda çoğulculuğun "çoğulcu değerler" boyutuna ilişkin elde edilen bilgiler sunulmuştur.

Tablo 49

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Bireysel Sorumluluk	✓ İnsanların birbirlerinin görüş ve inanışlarını saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimser. ✓ İnsanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varırlar. ✓ İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar. ✓ Başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder. ✓ Başkalarına yardım etmeye istekli oluş ✓ Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenir ✓ Vatandaşların sosyal yardım kurumlarına katılması ve önemi ✓ İyi insan, iyi vatandaş olarak yetişirler. ✓ Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir.
Toplumsal Sorumluluk	✓ Öğrencilere topluluk halinde yaşayan insanların sevgi, saygı ve anlayış duyguları içinde işbirliği yapmaları gerektiği benimsetilir. ✓ Öğrencilere topluluk halinde yaşayan insanların birbirilerinin görüş ve düşüncelerine saygı göstermeleri gerektiği benimsetilir. ✓ Öğrencilerin başkalarının görüşlerine saygı duyma becerilerini geliştirir. ✓ Öğrencilerin özellikle birbirlerinin görüş ve düşüncelerine karşı anlayışlı ve saygılı olmaları sağlanmaya çalışılacaktır. ✓ Öğrencilerin yardımlaşma, iş birliği yapma, birlikte çalışma gruba katılma becerileri geliştirilir. ✓ Sorumluluk almaya istekli bireylerin yetiştirilmesi esas alınır. ✓ Her mesleğin kutsal olduğu düşüncesi benimsetilir.
Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ Farklı düşünceleri olan kişileri dinlemeye duyarlılık ✓ İnsan sevgisi ve evrenselliğin neden Atatürk'ün fikir hayatını oluşturan temek ilkeler arasında yer aldığını açıklama ✓ Atatürk'ün insan sevgisine örnekler verme ✓ Diğer din, örf ve adetlere hoşgörü göstermenin önemini açıklama ✓ Atatürk'ün diğer milletlerin örf ve adetlerine hoşgörülü olduğunu söyleme ✓ Dayanışma ve barışçılığın neden Atatürk'ün fikir hayatını oluşturan temek ilkeler arasında yer aldığını açıklama ✓ Atatürk'ün barışçıl bir devlet adamı olduğunu açıklama ✓ "Yurtta sulh, cihanda sulh" ilkesi ✓ Toplum hayatında sevgi, saygı, iş birliği ve dayanışmanın önemi ✓ Toplumsal yardımlaşmanın önemi ✓ Doğal afetlerde yardımlaşma ve dayanışma ✓ Yardım kurum ve kuruluşları ile vatandaşların işbirliğinin önemi ✓ Ulusal ve uluslararası gönüllü yardım kuruluşlarını tanıyabilme ✓ Yurdumuzdaki sosyal yardım kurumları (Kızılay, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Yeşilay, Türk Hava Kurumu, Milli Eğitim Vakfı)

Tablo 49'a göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı hem bireysel sorumluluk hem toplumsal sorumluluk hem de toplumsal çeşitliliğin sağlanması bakımından çoğulcu olarak nitelendirilebilecek öğeler içermektedir. Bu kapsamda farklı görüşlere saygı; diğer milletlerin örf ve adetlerine hoşgörü; insan sevgisi; evrensellik; barışçılık; dayanışma; iş birliği; yardımlaşma vb. değerlerin (MEB,1998) programda oldukça yoğun bir şekilde vurgulandığı söylenebilir. Bununla birlikte, 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda çeşitlilik, kültürel farklılıklar, sosyal adalet vb. gibi değerlere yeterince yer verilmediği, programda yer alan değerlerin ise daha kısıtlı bir perspektifle yapılandırıldığı gözlemlenmiştir (Aykaç, 2011). Zira geleneksel vatandaşlık anlayışının öngördüğü şekilde tekçi bir kimlik tanımı ve homojen bir toplum profilinin arzulanması (Şen, 2019);

- ✓ Çoğulcu toplum profili (Alvarez, 2018),
- ✓ Sosyal ve siyasal hayata katılma becerileri (Kerr vd., 2004),
- ✓ Aktif vatandaşlık (Potter, 2002)

şeklinde sıralanabilecek daha modern bir vatandaşlık eğitimi için gerekli değerlerin göz ardı edilmesine sebep olmuştur. Böylece program metinde yer alan ve çoğulcu olarak nitelendirilebilecek değerlerin de uygulamada anlamlarını yitirmeleri riski ortaya çıkmıştır.

Çoğulculuk Bağlamında 2005 İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

> *"Eğitimin sevk ve idaresi gerçek sahipleri olan öğretmenlere verilmediği sürece programlarda reform yapma ve düşünceyi özgürleştirme tartışmaları ahmaklıktır." (Cremin, 1961; aktaran Apple, 2017, s.79).*
>
> *"Bilgi iktidarının aracıdır, İktidarı beslemek ve güçlendirmek için işler. Bu nedenle her iktidar arayışıyla birlikte bilginin araçsallığı da artar." (Çetin, 2003, s.137).*
>
> *"Demokratik dünyada eğitimde ideolojik endoktrinasyonun bizimki kadar yoğun olduğu başka bir ülke yoktur." (Erdoğan, 2006, s.289).*

Çoğulculuk bağlamında 2005 sosyal bilgiler öğretim programı'nın teorik ve ideolojik arka planı. John Dewey'in görüşleri temelinde Piaget ile Vygotsky 'nin öğrenme kuramlarından ilham alınarak şekillenen ve dünyadaki birçok eğitim sistemini etkisi altına alan yapılandırmacı anlayış Türkiye' deki eğitim programlarına resmi olarak 2004 yılında kamuoyuna "program reformu" olarak sunulan çalışmayla yansımıştır (Doğanay, 2008). Söz konusu bu büyük çaplı

program reformunun başlangıcını milli eğitim bakanlığı tarafından 2004 yılında yalnızca 9 il ve 120 okulda 1 yıl gibi oldukça kısa süreli bir deneme sonucunda uygulamaya konan sosyal bilgiler dersi de dahil olmak üzere 5 derse yönelik yeni öğretim programları oluşturmaktadır (Aykaç, 2011). Sonrasında ise aynı anlayışla ilköğretimdeki diğer derslere ve ortaöğretim derslerine ilişkin öğretim programları hazırlanmıştır. Bu nedenle 2005 yılında uygulamaya konulan programlar hem genel olarak eğitim sistemine hem de özel olarak sosyal bilgiler öğretimine ilişkin olumlu ve olumsuz anlamda yeni tartışmaların odak noktası haline gelmiştir (Bionet, 2005; Çayır, 2007; Keyman ve Kanci, 2011). Dolayısıyla 2005 sosyal bilgiler programı' nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenenmesi söz konusu program geliştirme reformunun arkasındaki temel hedefin ve hali hazırda eğitime ilişkin problemlerin nedenlerinin anlaşılması açısından gereklidir. Zira;

- ✓ Yapılandırmacılığın tam anlamıyla programlara yansıtılmaması (Fer, 2010),
- ✓ Programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin programın anlayışına ilişkin yeterince bilgilendirilmemesi (Aykaç, 2007),
- ✓ Programın büyük oranda çeviri olması (Aykaç, 2011),
- ✓ Program geliştirme sürecinde eğitimin paydaşları ile açık ve sağlıklı bir tartırşma sürecinin yürütülememesi (Kozak, 2007),
- ✓ Okul ve sınıfların fiziki yeterliliklerinin programın gerektirdiği öğretim anlayışıyla uyumlu olmaması (Acat, 2006, s.151),
- ✓ Programa yönelik hazırlanan ders kitaplarında çoğulculuk, çok kültürlülük ve toplumsal çeşitliliğe ilişkin konuların oldukça yüzeysel bir şekilde yer alması (Göktürk, 2007),
- ✓ Merkeziyetçi program geliştirme anlayışının sürdürülmesi (Acat, 2006, s.151)

vb. eleştiriler ile;

- ✓ Program geliştirme sürecinin şeffaflığı (Aykaç, 2011),
- ✓ Program geliştirme sürecinde görev alan kişilerin yeterlilikleri (Aykaç, 2011)

vb. durumlarıa ilişkin soru işaretleri eğitimde oldukça küklü değişiklikler öngören 2005 program reformunun etkisini sınırlandırdığı gibi; reformun hedeflerinin de sorgulanmasına neden olmuştur (Emel, 2018).

2004 yılında soysal bilgiler dersini de içine alacak şekilde başlatılan program geliştirme çalışmalarının en önemli gerekçesi 1999 Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliği için aday ülke statüsü elde ettikten sonra başlayan Avrupa Birliğ reformları gösterilmiştir (İnce, 2012). Ayrıca bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin yanında küreselleşme olgusunun giderek artan etkisinin de programların yenilenmesi gereksinimini doğurduğu ifade edilmiştir (Çoban ve Akşit, 2018). Bu durumların yansıması olarak ülkedeki demografik yapı, aile, yaşam biçimi ve üretim tüketim alışkanlıklarındaki değişikliklerin bireysel, toplumsal ve ekonomik anlamda meydana getirdiği yeni davranış kalıplarının farklı bir eğitim anlayışının uygulanmasını gerektirdiği gerçeği programların geliştirilmesinde göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2005). Bununla birlikte önceki programlardan tarz ve anlayış olarak köklü bir kopuşu simgeleyen 2005'teki programların hazırlanma gerekçeleri arasında birinci sıraya ülke siyasetindeki önemli değişimi koymak programların arasındaki ideolojik motivasyonun anlaşılması açısından gereklidir. Zira Aykaç'a (2007) göre, Türkiye'de köklü değişimlerin yaşandığı zamanlarda ülkenin kendine has koşulları dikkate alınmadan gerekli şartlar hazırlanmadan, program geliştirmeden daha çok önceki programları yok sayma veya tümüyle değiştirme yaklaşımıyla hareket edilmektedir. Bu durumun en somut örneklerinden birisi de 2005 yılında yaşanmıştır. Dolayısıyla 2005 yılında uygulamaya konulan programları olağan bir eğitim yeniliğinden ziyade ülkedeki bilgi üretim, aktarım ve dağıtım sürecinin el değiştirmesinin bir sonucu olarak görülebilir. Zira bilgiyi moral bir güçten ziyade bir meşruiyet aracı olarak gören siyasetin iktidarı elinde tutması ve devam ettirebilmesi bilginin "gerçekliğini" devamlı olarak kontrol etmesine bağlıdır (Çetin, 2003, s.158). Çünkü bilginin insanı tanımlama, düzenleme ve manipule etme gibi çok önemli işlevleri vardır (Foucoult, 1980, s.281). Bu işlevler sayesinde siyasi iktidar tüm bilgi üretim, aktarım ve dağıtım süreçlerini kontrol altında tutarak bilginin egemenliğini; dolayısıyla iktidarın egemenliğini sağlamlaştırmış olur (Foucoult, 1980, s.281). Bilginin üretilip aktarılması ise eğitim kurumları ve programları yolu ile olmaktadır. Bu analiz ışığında sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere 2005 yılında uygulamaya konulan

programların ideolojik motivasyonun siyasal iktidarın meşruiyetini sağlamlaştırmak amacıyla eğitim programları yoluyla bilginin "gerçekliğini" ele geçirmesi olduğu söylenebilir.

2005'teki Sosyal Bilgiler Programı ideolojik gerekçelerin yanı sıra eğitimsel anlamda da önceki programlardan oldukça farklı bir anlayışla hazırlandığı iddiası ile uygulamaya konulmuştur. Kuşkusuz bu iddianın temelinde programın;

- ✓ Yapılandırmacı anlayışla hazırlanması (Ersoy ve Kaya, 2009),
- ✓ Tematik standartlar ile her bir standart için belirlenen performans beklentileri ve öğrenme etkinliklerden oluşması (Ata, 2006),
- ✓ Farklı sosyal bilgiler yaklaşımlarını bünyesinde barındırması (Çoban ve Akşit, 2018),
- ✓ Geniş anlamda birçok sosyal bilim disiplininden yararlanılarak disiplinlerarası bir şekilde tasarlanması (Sözen ve Ada, 2018)

vb. özelliklere sahip olması yatmaktadır.

Öncelikle programın yapılanıdrmacı bir anlayışla hazırlanması öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin oldukları; bilgiyi deneyimlerine ve bireysel farklılıklarına göre yeniden yapılandırdıkları; bilgiyi hem üretmek hem de kullanmak için gerekli kavram, beceri ve değerlerle donatıldıkları (MEB, 2005) bir program gerektirmektedir. Ancak araştırma kapsamında incelenen programın detaylı analizinde de görüleceği üzere yapılandırmacılığın ön gördüğü öğretim için gereksinim duyulan fiziki şartların ve öğretmen yeterliliklerinin tam olarak sağlanamaması bir yana; eğitim felsefesinin yapılandırmacı anlayışla uyumlu olmaması nedeniyle hem teoride hem de uygulamada sayısız problemle karşılaşılmıştır (Emel, 2018; Ersoy ve Kaya, 2009).

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nı önceki programlardan farklı kıldığı savunulan diğer bir özelliği ise tematik öğrenme alanları şeklinde yapılandırılmasıdır. 1994 yılında ABD'nin NCSS (National Commitee of Social Studies) isimli kuruluşu tarafından belirlenen ve hem ABD'nin eyaletlerindeki hem de dünyada birçok ülkedeki sosyal bilgiler programlarını etkileyen bir kaynak olma niteliğindeki "sosyal bilgiler için program standartları" Türkiye'de de 2005 yılındaki

programda büyük ölçüde benimsenmiştir (Doğanay, 2008). Zira NCSS tarafından belirlenen;

- ✓ Kültür,
- ✓ Zaman, Süreklilik ve Değişim,
- ✓ İnsanlar, Yerler ve Çevre,
- ✓ Bireysel Gelişim ve Kimlik,
- ✓ Bireyler, Gruplar ve Kurumlar,
- ✓ Güç, Otorite ve Yönetim,
- ✓ Üretim, Tüketim ve Dağıtım,
- ✓ Bilim, Teknoloji ve Toplum,
- ✓ Küresel Bağlar,
- ✓ Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamalar

şeklinde sıralan on tematik standarttan dokuzu neredeyse hiçbir değişiklik yapılmadan 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda yer verilirken; sadece "Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları" dışarıda bırakılmıştır (Doğanay, 2008). Ayrıca NCSS'nin "Bireysel Gelişim ve Kimlik" isimli çoğulculuk ve sosyal açıdan daha olumlu bir kavramsallaştırmayı içeren tema Talim-Terbiye Kurulu tarafından "Birey ve Toplum" olarak değiştirilmiştir (Keyman ve Kanci, 2011). Bu değişiklikte "Kimlik" kavramının içerdiği farklılıkları geniş bir yelpazede tanımlayan anlamsal arka planın ülke gerçekleri ile paralellik göstermemesinin etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, çok küçük sayılabilecek söz konusu değişikliklerin haricinde ABD'deki NCSS tarafından belirlen tematik standartlar ile bu standartlar için belirlenen performans beklentileri ve öğrenme etkinlikleri 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın neredeyse tamamını oluşturmuştur (Doğanay, 2008).

2015 ve 2018 Sosyal Bilgler Programlarının 2005 Sosyal Bilgiler Programı temele alanırak hazırlanıldığı (Taş, 2018; Tay, 2017) gerçeği göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de son 20 yıldaki sosyal bilgiler eğitiminin kapsamını amacını ve içeriğini NCSS'nin belirlediği tespitinde bulunmak yanlış bir çıkarım olmayacaktır. Böyle bir durum programın çeviri olduğu yönündeki eleştirileri (Aykaç, 2011) destekler niteliktedir. Ayrıca program hazırlanırken uluslarası

uygulamlardan ve deneyimlerden yararlanılması istendik bir durum olarak tavsiye edilse de (Gömleksiz, 2005) bu tavsiyenin başka bir ülke tarafından belirlenen standartların aynen alınması anlamına gelmediği açıktır. O dönem kamuoyunda bu duruma ilişkin oluşan rahatsızlık sonucunda programa Atatürkçülük başta olmak üzere ulusal değerlere yeterince yer verilmediği (Kozak, 2007) eleştirisi yöneltilmiştir. Bu eleştiriler üzerine Eylül 2007'de Milli Eğitim Bakanlığı ile Türk Silahlı Kuvvetleri'nden uzman personelin katılımıyla ortaklaşa bir komisyon kurulmuş; bu komisyon program ile ders kitaplarını Atatürkçülük perspektifinden revize etmiştir (Göktürk, 2007; Keyman ve Kanci, 2011).

Yapılanıdırmacılık ve tematik öğrenme alanları ile birlikte 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nı kendinden önceki eğitim programlarından ayırdığı öne sürülen bir başka nitelik ise programda farklı sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarının birçok sosyal bilim disiplinini içerek şekilde disiplinlerarası bir tarzda kullanılmasıdır (MEB, 2005). Bu bağlamda daha önceki pğrpgramlarda ağırlıklı olarak ulusal bilince sahip vatandaş yetiştirme hedefi doğrultusunda "vatandaşlık bilgisi aktarımı olarak sosyal bilgiler" yaklaşımı benimsenmiştir (Ezer ve Çelik, 2016). 2005'teki programda ise söz konusu bu yaklaşıma ek olarak;

- ✓ Sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanmaya teşvik eden "sosyal bilim olarak sosyal bilgiler" (Ata, 2006),
- ✓ Bilginin uygun ve farklı biçimlerde üretilmesini, geliştiirlmesini ve kullanılmasını vurgulayan "yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler" (Akpınar ve Kaymakçı, 2012)

yaklaşımları öncelenmiştir. Ayrıca 2005'ten önce sosyal bilgilerin kapsamını oluşturan tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi disiplinlerine ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk gibi bilim dalları eklenerek sosyal bilgiler dersine yönelik geleneksel bakış açısının daha disiplinlerarası bir şekilde tasarlanan yenilikçi bir perspektifle değiştirilmesi hedeflenmiştir (Bilgili, 2005, s.36).

Teorik ve ideolojik bağlamı yukarıda detaylı olarak açıklanan 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın 2005 yılında ilköğretimdeki diğer dersler ile birlikte haftalık dağılımı Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50

2005 Yılı İlköğretim Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7, Sınıf	8. Sınıf
Türkçe	8	8	8	6	6	5	6	5
Matematik	8	8	7	6	6	4	5	5
Fen ve Tekonoloji Bilgisi	**-**	**-**	**-**	3	3	4	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	**2**	**2**	**2**	**2**	**-**
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-	-	-	-
Yurttaşlık ve İnsan Hakları	-	-	-	-	-	-	-	1
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	2
İngilizce	-	-	3	5	5	8	7	7
Müzik	2	2	2	2	2	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2	2	2
Karakter Gelişimi ve Sosyal Beceri Eğitimi	1	1	1	1	1	-	-	-
Eğitsel Etkinlik	2	2	3	3	3	-	-	-
Bilgi ve İletişim Tekonolojisi	-	-	-	-	-	1	-	-
Din Bilgisi	-	-	-	1	1	-	-	-
Resim	2	2	2	2	2	1	1	1
Kariyer Eğitimi	-	-	-	-	-	2	3	3
Sınıf Saati	-	-	-	-	-	1	1	1
Toplam	30	30	33	33	33	31	32	32

Tablo 50'de yer alan sosyal bilgiler dersinin öğretimine yönelik 2005 programının geliştirilme sürecinde;

- ✓ Farklı ülkelerin eğitim sistemleri ve öğretim programları (Öcal ve Yakar, 2015),
- ✓ Uluslarası ölçekte yürüyülen PISA-TIMMS ve PIRLS gibi sınavlar (Çatak, 2015),
- ✓ Akademik çalışma, araştırma, tez ve makaleler (Aktan, 2006)

şeklinde sıralanabilecek farklı kaynaklar incelenmiş; sivil toplum kuruluşlarının programa ilişkin görüşleri alınmıştır (MEB, 2005). Ayrıca programın geliştirilmesinde 8 farklı üniversiteden akademisyenlerin görüşlerinden faydalanılırken; 2.259 öğretmen 697 müfettiş, 26.304 öğrenci ve 9.192 veli

görüşleri ile katkı sağlamıştır (Fer, 2010). Bununla birlikte nitelikli bir programın hazırlanmasının nitelikli bir program geliştirme ekibi kurulmasıyla mümkün olabileceği prensibine rağmen (Oliva, 2009); 2005 programı özelinde alanla ilgili olmayan kişilere de program geliştirme çalışmalarında görev verildiği eleştirileri mevcuttur (Aykaç, 2011).

Çoğulculuk bağlamında 2005 sosyal bilgiler programı'nda "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". Zihinsel ve sosyal anlamda dönüşümün yaşandığı dönemlerde devlet eğitimi birey toplum ilişkisini kurmada bir iletişim süreci olarak kullanma eğilimindedir. Söz konusu iletişim sürecinde bireyden kendisine yüklenen görev ve sorumlulukları toplumsal uyum gerçekleştirecek şekilde öğrenmesi temel beklentidir. Toland (1988) bu sürecin; harekete geçme, yeniden yapılandırma ve aktarma şeklinde üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. İlk aşamada yeni düzenin gerektirdiği sosyal gerçeklik göz önüne alınarak devletin çıkarları ile çatışmayacak bir biçimde bireyin ihtiyaçları tanımlanır. Bu tanımlama yeni siyasal sistemin öngördüğü toplumsal yapıyla uyumlu bireyler yetiştirilmesi için gerekli zihinsel ve ideolojik ön hazırlıklar olarak görülebilir. İkinci aşamada tanımlanan ihtiyaçlar temelinde bireye yeni bir kimlik uygun görülerek birey, toplum ve siyasal düzen arasında bir ilişki ağı oluşturulur. Son aşamada ise ritüeller, mitler, idoller, ikonografi ve kahramanlardan oluşan adeta sembolik bir evren yaratılarak yeni kurulan düzenin devamının sağlanması ve korunması amaçlanmaktadır (Toland, 1988). Yeni sistem kendine özgü kavramlar yaratarak veya var olan kavramları çıkarları doğrultusunda yeniden kavramsallaştırarak hem bireye uygun gördüğü yeni kimliği yüceltmek hem de bireylerin sisteme uyumunu artırmak amacıyla ortak bir dil yaratır (Çetin, 2003, s.156). Aslında toplumun bir bütün olarak siyasal iktidarın propaganda sürecine hapsedilmesi şeklinde tanımlanabilecek tüm bu süreç boyunca gençler siyasal iktidarın devamının teminatı; eğitim ve eğitim programları ise bu teminatın gerçekleştirilmesinin araçlarıdır (Freire, 1997). Toland'ın (1988) analizi ışığında sırasıyla 2005, 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, 2002'den sonra ülkede yaşanan siyasi dönüşümle her bir program birlikte bireyin yeniden tanımlanması, yeni bir kimlik verilmesi, sisteme uyumlaştırılması ve sistemin devamına kendini adaması aşamlarının birer yansıması olarak görülebilir. 2005 programı ise söz konusu bu sürecin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu nedenle

önceki sosyal bilgiler programında toplum ve aileye önem verilirken 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda bireyin daha fazla vurgulandığı; dolayısıyla, 2005'teki programın bireyci bir bakış açısına sahip olduğuna ilişkin değerlendirmeler (Akpınar ve Kaymakçı, 2012) programın daha çoğulcu ve özgürlükçü hale getirilmesinden ziyade, yeni siyasal sistemin arzuladığı birey profiline odaklanılmasının bir sonucu olarak görülmelidir. Zira önceki programlara oranla daha bireyci olduğu iddia edilen programla bireye programa ilişkin bir seçme hakkı verilmemiştir (Fer, 2010). Ayrıca orijinalinde "bireysel gelişim ve kimlik" olarak belirlenen öğrenme alanı "birey ve toplum" şeklinde dönüştürülmüştür (Doğanay, 2008). Bu durumlara 2005 programının 1968 programına oranla daha sert ve kuralcı; diğer bir ifade ile daha az esnek bir tarzda yapılandırıldığına yönelik araştırma bulguları da (Aykaç, 2011) eklenince programın arkasındaki ideolojik motivasyona ilişkin çıkarım daha netleşebilir. Dolayısıyla, 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda birey, bireyin biricikliği ve toplumsal çeşitiliğin sağlanmasına ilişkin kazanım ve açıklamalar tespit edilmiş olsa da; bu durumun çoğulcu bir yaklaşımdan ziyade Toland'ın (1988) analizi ışığında yeni siyasi anlayışla uyumlu birey yetiştirmek için kullanıldığı söylenebilir. Bu bağlamda araştırma kapsamında eleştirel bir bakış açısıyla incelenen 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda çoğulculuğun "birey ile bireylsel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ İnsanların tek ve kendine özgü olduğunu fark eder. ✓ Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder. ✓ Kişiler arasındaki farklılıkları tanır. ✓ Kendi farklılığını kabullenir. ✓ Kişilerin yetenek, beceri ve güçlerinin değişik olabileceğinin farkına varır. ✓ Kendinin ve diğer insanların fiziksel, zihinsel ve duygusal özelliklerini tanır. ✓ "Küçük Farklar" (Kişisel eşyaları kullanarak insanlar arasındaki farklılıklara örnekler gösterilir.) ✓ Örnek durumlar oluşturularak duygu ve düşüncelerin kişilere göre değişebileceği fark edilir. ✓ Bazı işlerin yerine getirilmesi için farklı bilgi ve beceriye sahip olunması gerektiğini belirtir.

Kültür ve Yaşam Tarzı Farklılıkları	✓ “Ne yiyor, nasıl giyiniyorlar.” (Dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşayan insanların günlük hayatlarını yansıtan fotoğraflar incelenir. ✓ Bayramlar, Nevruz Kutlamaları, düğünler incelenerek bu törenlerdeki etkinliklerin kültürmüzü oluşturan dil, din, müzik ve edebiyatla ilişkisi incelenecektir. ✓ Çeşitli toplumların külütrel özellikleri işlenirken giyim, yemek, özel günler gibi konular ele alınacaktır. ✓ Kültürel özelliklerin insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar. ✓ Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır. ✓ Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder. ✓ Değişik ülkelerde yaşayan çocukların benzerlik ve farklılıklarına ilişkin tablo yapılır. ✓ Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşıtlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır. ✓ 23 Nisan etkinlikleri için yabancı ülkedeki bir öğrenciye davet mektubu yazılır. ✓ Dünya üzerindeki çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. ✓ Harita üzerinde değişik ülkelere yolculuk yapılır. ✓ Seçilen bir ülke ile ilgili kaynak tarması yapılır. ✓ Görsel materyallerden yararlanılarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. ✓ Herhangi bir ülkeyle ilgili fotoğraflardan yararlanarak o ülkeyle ilgili tahminlerde bulunur. ✓ Toplumlar arasındaki ortak kutlanan özel günlere örnekler verir. ✓ Toplumların kutladığı bayramlar ve ortak günleri karşılaştıran tablo oluşturur. ✓ Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerini toplumlararsı etkileşimdeki rolünü değerlendirir. ✓ Uluslarası sportif faaliyetlerin yapıldığı şehirlerin özellikleri araştırılır. ✓ Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. ✓ Türk cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi değerlendirir. ✓ “İnsanlığın ortak mirası” (Ortak mirastan örnekler verilerek ortak mirası oluşturan değerler tanıtılır.) ✓ Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir. ✓ Dünya ortak mirasına ait nesnelerin maketleri yapılır. ✓ Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir. ✓ Anadolu ve Mezepotamya’da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve sosyal yapıları incelenir. ✓ İpek Yolu’nun geçtiği bölgelerde yaşayan toplumlar arasındaki kültürel ve ekonomik ilişkiler incelenir.
Cinsiyet Farklılıkları	✓ “Eşitliğe Doğru” (Kronolojik olarak verilen örnek olay ve olgulardan yararlanılarak kadın haklarının gelişim süresi incelenir.) ✓ Toplumda cinsiyetlerarsı farklılığa bağlı ayrımcılık yapılmasının etkilerini sorgular. ✓ Kız çocuklarının eğitimi Çocuk Hakları Sözleşmesi’ndeki ilgili maddelerle ilişkilendirilerek tartışılır. ✓ Kadın hakları ile ilgili sivil toplum kuruluşları vurgulanır. ✓ Sivil toplum kuruluşları ile vakıfların kadın hakları alanında faaliyet gösterdiği vurgulanacaktır. ✓ Türk kadınının günümüz toplumundaki yeri ve önemi örneklerle açıklanır. ✓ İşte ve aile içinde kadın ve erkek rollerinin zaman içindeki değişimini açıklar. ✓ Atatürk’ün kadın haklarına verdiği önem

	✓ Atatürk'ün kadınlara sağladığı sosyal ve siyasal hakları kanıt göstererek açıklar. ✓ Türk kadınlarının Atatürk'ün sayesinde birçok Avrupa ülkesindeki kadınlardan daha önce siyasal haklara kavuştuğu vurgulanır. ✓ Kadınların cumhuriyet yönetimi sayesinde elde ettikleri haklar açıklanır. ✓ Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekler kadın haklarının gelişimi açısından yorumlanır. ✓ Türk toplum hayatında kadına verilen önem Türk tarihinden örnekler verilerek vurgulanır.
Demografik ve Sosyoekonomik Farklılıklar	✓ Okuryazarlık oranı, çalışan nufus oranı, nufusun yaş gruplarına göre dağılımı, kır-kent nufusu ve bunların cinsiyetlere göre dağılımı işlenecektir.

Tablo 51, 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda öğrenmede bireysel farklılıklar, kültür ve cinsiyet farklılıklarına ilişkin çoğulcu öğelere yer verildiğini göstermektedir. Söz konusu çoğulcu öğeler programın hazırlanmasında yararlanıldığı iddia edilen yapılandırmacılık, Avrupa Birliği'ne entegrasyon süreci, küreselleşme, bireysel anlamda davranış kalıplarında meydana gelen değişiklikler (MEB, 2005) ile uyumludur. Bununla birlikte programın hem bireysel hem kültürel hem de cinsiyet farklılıkları anlamında önceki programlara oranla daha derinlemesine bir bakış açısı yansıttığını söylemek oldukça güçtür. Hatta bu temaların ele alınış biçiminin yüzeysel oması bir yana; programın çoğulculuk açısından problemli olarak nitelendirilebilecek bir tutumu yansıttığı çıkarımında bile bulunulabilir (Çayır, 2015).

Öncelikle programda bireyin tekliği, kendine özgü oluşu vurgulanırken; öğrencilere yetenek, ilgi, beceri, fiziksel görünüş, zihinsel kapasite ve duyuşsal durum açısından bireylerin farklılıklarının olmasının doğal olarak kabul edilmesi gerektiği mesajı verilmiştir (MEB, 2005). Programdaki söz konusu bu durumlar çoğulculuk açısından olumlu olarak nitelendirilebilir. Ancak önceki programlar ile karşılaştırıldığında daha bireyci bir bakış açısıyla hazırlandığı savunulan (Akhan, Çicek ve Mert, 2019) ve daha özgürlükçü, bir anlayış vaat eden (Acun, Demir ve Göz, 2010) 2005 Sosyal Bilgiler Programı hem kapsam hem de vurgu açından bireysel farklılıklara ilişkin herhangi bir yenilik sunamamıştır. Hatta bu tema itibariyle 1926, 1962 ve 1968 Programlarının gerisinde kaldığı çıkarımında bulunmakta yanlış olmayacaktır. Oysa reform diye sunulan (MEB, 2005) bir çalışma sonrasında ortaya çıkan programından;

- ✓ Bireylere geniş şeçme özgürlüğü verebilmesi (Şişman, 2006),
- ✓ Bireylerin tüm karar alma süreçlerine dahil edebilmesi (Görmez, 2018),
- ✓ Bireysel farklılıklara cevap verebilecek ölçüde değiştirilebilir olması (Çoşkun, 2016)

vb. özellikler beklenilmeliydi. Bu yönüyle program önceki programlarda yer alan öğelerin tekrarından öteye gidemediği gibi; bakanlığın verdiği istatistiklere rağmen programın hazırlanma ve uygulanma süreçlerinde bireylerin farklılıkların dikkate alınmasını teşvik eden hiçbir somut öneri, tavsiye veya açıklmaya yer verilmemiştir. Bu durum programda bireyin tekliğine, biricikliğine, kendine özgülüğüne ilişkin yapılan vurguyu da problemli hale getirmiştir. Ayrıca programın uygulandığı dönemde kullanılan ders kitaplarında da bireysel farklılıklar nufus cüzdanı ve fiziksel özellikler gibi yüzeysel etkinliklerle ele alınmıştır. Yararlanıldığı iddia edilen Avrupa Birliği ülkelerindeki ders kitaplarına şeklen benzerlik gösterse de bu ülkelerde kullanılan kitapların aksine Türkiye'deki ders kitapları kapsam ve içerik olarak arzu edilen toplumsal çeşitliliğe duyarlı bir birey yetiştirme hedefine ulaştırmaktan uzak bir görüntü sergilemişlerdir (Keyman ve Kanci, 2011).

İkinci olarak Tablo 51'de programda kültürel farklılıklara yönelik olarak tespit edilen çoğulcu öğeler gözlemlenmektedir. Oldukça detaylı bir şekilde ele alınan kültürel farklılıklar teması ülke içinde ve dünyadaki farklı kültürlere ilişkin duyarlılık oluşturmayı hedeflemektedir. Ayrıca bireyler giyim, yaşam tarzı, yemek, kutlama ve bayramlar gibi kültürel özelliklerin tanıtılması, karşılaştırılması ve araştırılması konusunda teşvik edilmektedir. Dahası ortak tarihi mirasa dikkat çekilerek bu tür kültürel ögelerin tüm insanlığın ortak katkıları ile meydana geldiğine ilişkin farkındalık yaratılmak istenmektedir (MEB, 2005). Programda yer alan söz konusu bu özelliklerin çoğulculuk anlayışını desteklediği söyelenebilir. Ancak 2005 Sosyal Bilgiler Programı da kendinden önceki programlar gibi etnisite-kimlik farklılıklarını görmezden gelme tutumunu sürdürmüştür (Çayır, 2011). Böyle bir tutum toplumsal farklılıkları sadece kültür düzeyinde inceleyerek bu farklılıkların zenginlik unsuru olma özelliğini kısıtladığı gibi (İnce, 2012; Polat, 2011); kültürün en önemli belirleyicisi etnik ve kimlik farklılıklarının bahsedilmemesi gereken tehlikeli alanlar olarak resmedilmesine yol açmıştır (Alp ve Taştan, 2011). Etnisite ve kimlik farklılıklarına yönelik bu tutum ders kitaplarına da yansımış; taslak kitaplarda "Herkesin bir kimliği vardır", "Birey ve Kimlik" olarak adlandırılan bölümler "Kendimi Tanıyorum", "Birey ve Toplum" şekline dönüştürülmüştür (Keyman ve Kanci, 2011). Ülkede kimlik ve toplumsal çeşitliliğe ilişkin istek ve taleplerin arttığı bir dönemde yapılan bu değişiklikler söz konusu taleplere karşı bir reaksiyon olarak değerlendirilebileceği gibi; programın hazırlanmasında karar verici pozisyonda olan kişilerin programı daha bireyselleştirme, daha özgürleştirme ve toplumsal

çeşitliliğe daha duyarlı hale getirme vb. hedeflerden farklı kaygılar taşıdıklarını göstermektedir.

Üçüncü olarak Tablo 51'de 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda "cinsiyet farklılıklarına" ilişkin tespit edilen çoğulcu öğelere yer verilmiştir. Bu bağlamda kadın haklarının gelişim süreci, cinsiyetler arası eşitliği vurgulayıcı ve cinisyet ayrımcılığını sorgulayıcı bir tarzda ele alınmıştır. Hem eşitlik vurgusu hem de ayrımcılığın engellenmesi talebi çoğulculuk açısından son derece önemlidir. Ayrıca kadın hakları alanında faaliyet gösteren dernek, vakıf ve sivil toplum kuruluşlarına dikkat çekilmesi, son derece olumludur (MEB, 2005). Bu olumlu durumlara rağmen yine de programda ve programa yönelik hazırlanan ders kitaplarında kadın haklarına ve cinsiyet eşitliğine ilişkin problemli olarak nitelendirilebilecek bir tutumun izlerini görmek mümkündür. Öncelikle programda kadın haklarının cumhuriyetten itibaren gelişim süreci ısrarla "kadınlara verilen haklar" ifadesiyle açıklanmıştır. Cumhuriyeti kadın hakları ile ilişkilendirmek övgüye değer bir durum olsa da; açıklamayı sürekli olarak "verilen haklar" sözcükleriyle yapmak "hak" olgusunun uğrunda mücadele edilmesi gereken bir kazanımdan ziyade üst bir otorite tarafından lutfedilen bir hediye olarak resmedilmesine neden olmuştur. Böyle bir ifade şekli sadece kadın haklarına yönelik değil genel anlamda bireysel ve toplumsal haklara ilişkin oldukça yanlış bir kavramsallaşmaya sebep olma riskini taşımaktadır. Oysa böyle bir söylem yerine programda Cumhuriyet'ten günümüze kadın hakları ve cinsiyet eşitliği için ya da cinsiyet ayrımcılığına karşı mücadele eden aktivistlere yer verilerek kadın hakları temelinde "hak" olgusu daha sağlıklı bir şekilde kavramsallaştırabilirdi. İkinci olarak pragramda kadın/cinsiyet eşitliği/kadın hakları gibi konularda olumlu gelişmeler yer alsa da, programa yönelik hazırlanan ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığını çağrıştırıcı bazı örtük mesajlar gözlemlenmiştir (Carlson ve Kanci, 2016). Örneğin sosyal bilgiler ders kitabında kültür ögelerinden düğün merasimi açıklanırken babanın kızına;

> *"Bugüne kadar namusun bana emanetti; bugünden sonra kocana emanettir" (MEB, 2006; Aykaç, 2007)*

şeklinde tavsiyesine yer verilmiştir (Aykaç, 2007). Oysa programda ve ders kitaplarında kadını kendini korumaktan aciz gösteren, aslında eşitlik temelinde kurulması gereken kadın-erkek ilişkisini en baştan eşit olmayan bir temele dayandıran bu tür kültürel ön yargılar yerine; kadının erkekle eşitliğini yansıtan

kültürel ögelere yer verilebilirdi (Aykaç, 2007). Dahası okula/eğitime erişim anlamında 2005 yılında ait bir istatistik cinsiyet farklılıklarına ilişkin ders kitaplarındaki problemli tutumun arka planını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Zira 1970'lerde ilköğretim nufusunun tamamının eğitime erişiminin sağlanması hedeflenmişken 2005 yılı itibariyle hala 600 bin kız çocuğunun okula gönderilememesinin eşitlik temelinde makul bir açıklaması yoktur (Türkoğlu, 2010).

Çoğulculuk bağlamında 2005 sosyal bilgiler programı'nda "düşünme becerileri". Eğitimin ve eğitim programlarının siyasal sistemlerin sahip olmak istedikleri insan profilini yetiştirmek için tasarlanmış son derece ideolojik araçlar olduğu yaklaşımını benimseyen teorisyenler (Apple, 2012) okulun bir tür çağdaş kölelik yarattığını savunmaktadır (Yapıcı, 2004). Zira eğitim siyasal sistemin beklentilerine göre kurgulandığı sürece eğitimin bireyi özgürleştirmesinden ziyade; onun özgürlüğünü elinden alarak insanları birbirine benzetmesi kaçınılmaz bir sondur (Chin, 2017; Fabretti, 2011). Bu yönüyle eğitim son derece ideolojik bir mekanizmadır (Chambers, 2010; Khan, 2016). Eğitimin bireylerin özgürleşmelerini sağlayacak şeklinde tasarlanması ise idelojik etkisinin olabildiğince azaltılması ile mümkün olabilir (Yapıcı, 2004).

Bununla birlikte, hiçbir devlet bu denli güçlü bir varlığı (eğitim) kendi amaçlarına hizmet ettirmek için kullanmak ayrıcalığından vazgeçecek gibi görünmemektedir(Biesta,2013; Erdoğan,2006;s.285). Bu durum ise doğal olarak orijinallik, yaratıcılık, farklılık gibi olguların yok olmasına sebep olurken; standartlaşma, tektipçilk ve vasatlığı doğurmaktadır. Böyle bir eğitim yapısında program metinlerindeki bireysel farklılıklar, üst düzey düşünme becerileri, çok yönlü bakış açısı gibi kavram ve nitelikler ya hiç gerçekleşmeyecek bir temenni olarak kalmakta; ya da programın gerçek ideolojik ajandasını masumlaştırma işlevini yerine getirmektedir. Bu doğrultuda 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın yapılandırmacı anlayışının da etkisiyle daha özgürlükçü bir bakış açısına sahip olduğu; dolayısıyla üst düzey zihinsel becerilere vurgu yaptığı tespit edilmesine rağmen; programın yapısı bu becerilerin kazandırılmasına el vererecek ölçüde özgürlükçü ve esnek değildir. Hatta Aykaç'a (2011) göre 2005 Sosyal Bilgiler Programı, 1968 Programı ile kıyaslandığında daha sert ve kuralcı anlayışa sahiptir. Bu nedenle bireysel ilgi, istek ve yeteneklerinden hareketle öğrencilere eleştiri, yaratıcılık, orijinallik, esnek bakış açısı, yansıtıcı sorgulama gibi becerileri kazandırmaya odaklanmak yerine; Türkiye'nin her yerinde koşullar aynıymış gibi

ya da tüm öğrenciler aynı ilgi, istek ve yeteneklere sahipmiş gibi bir program yapısının tasarlandığı söylenebilir(Acat, 2006;s.151). 2005 programına ilişkin söz konusu bu eksikliği sadece okulların fiziki kapasiteleri ile öğretmen yeterliliklerine ilişkin uygulamada karşılışılan problemlere indirgemek doğru olsa da yüzeysel bir tespittir. Bu durumun diğer nedenleri arasında ise;

- ✓ Yaratıcılığı geliştirmesi gereken programın kendisinin özgün olmaması; diğer bir ifade ile büyük oranda çeviri olması (Aykaç,2007)
- ✓ Ülke içindeki program geliştirme birikiminden yeterince faydanılmaması (Gömleksiz,2005)

vb problemler gösterilebilir. Ya da programa ilişkin karar alıcıların ideolojik beklentilerinin eğitimsel kaygılarının önüne geçtiğine yönelik bir çıkarımda bulunulabilir. Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla analizi sonucunda çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Eleştirel Düşünme	✓ Çocuk klasikleri, çizgi filmler, sinema, spor, müzik, bilgisayar oyunları vb. konulardan örnekler seçilerek eleştirel düşünme etkinlikleri yapılır. ✓ Karar vermenin önemini açıklar. ✓ Araştırma ✓ Çıkarımda bulunma ✓ Kütüphane ve referans kaynakları kullanma ✓ Sebep sonuç ilişkisi belirleme ✓ Karşılaştırma yapma ✓ Düşünme ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder. ✓ Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir. ✓ Sanatın insanın özgürce karar vermesinde önemli bir etken olduğunu belirtir. ✓ Bilimsellik ✓ Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.

	✓ İlk uygarlıkların bilimsel ve ideolojik gelişmelere katkılarına örnekleri verir. ✓ 15. ve 19. Yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikimin oluşmasına etkisini fark eder. ✓ Bir bilim insanının hayatı hakkında araştırma raporu yazılır. ✓ Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder. ✓ Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.
	✓ Yaratıcılık ✓ Bilim ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer. ✓ Bir ürün tasarlanarak onu en iyi şekilde pazarlama projeleri yapılır. ✓ Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar. ✓ Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir. ✓ Buluşların toplum hayatımıza etkilerini tartışır. ✓ Buluş yapanların özelliklerinin farkına varır. ✓ Girişimcilik ✓ Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar ✓ İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir
Yansıtıcı Düşünme	✓ Öğrencilerin severek yaptıkları işlerden yola çıkarak kişisel özelliklerinin farkına varmasına yardımcı olacak bir test yapılır. ✓ Özel ilgileri ile bağlantılı olabilecek iş etkinliklerini tanımlar. ✓ İletişimi olumlu ve olumsuz etkileyen tutum ve davranışlarını fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.
Esnek Düşünme	✓ Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder. ✓ Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmanın yeniliklere açık olmakla sağlanabileceği belirtilir.

Tablo 52'ye göre 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve esnek düşünme becerilerine yönelik çoğulcu öğelere yer verildiği söylenebilir. İlk olarak bireylerin eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları amacıyla araştırma, karar verme, sebep sonuç ilişkisi belirleme, çıkarımda bulunma ve karşılaştırma yapma becerilerine değinilmiştir(MEB,2005). Ayrıca bilimsellik ilkesi kapsamında bilim, özgür düşünme ve eleştirel düşünce ilişkisine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Dolayısıyla eleştirel düşünce açısından 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın kendinden önceki programlara oldukça benzer olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile programda eleştiri ve sorgulama kültürünü somut

temellere dayandırma kayıgısından uzak bir şekilde sadece bilgi düzeyi kazanımlarla yetinilmiştir. 2005'de uygulamaya konan programların geneline yönelik olarak yapılan;

> *"Programlarda Mevlana, Mehmet Akif Ersoy, Ömer Seyfettin gibi belirli yazar ve düşünürlere yer verilmesine karşın bir Tevfik Fikret'e bir Yaşar Kemal'e hiç yer verilmemesi tek yönlü bakış açısıyla eleştirel düşünmeyi öğrencilerin nasıl kazanabileceğini sorgulamamıza yol açmaktadır."(Aykaç,2007)*

tespitiyle uyumlu bir şekilde sosyal bilgiler programında da eleştirel düşünme yüzeysel kalmıştır.

Eleştirel düşünmenin yanı sıra, programda yaratıcı düşünmeye ilişkin kazanım ve açıklamalar gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda yaratıcılık ile girişimcilik arasındaki bağlantı güçlü bir şekilde vurgulanarak ürün tasarlama ve pazarlama fikirlerinin üretimi üzerinde durulmuştur. Ayrıca yine yaratıcılık – girişimcilik ilişkisi le uyumlu olarak programlarda buluşlar, tekonolojik gelişme ve buluş yapan insanların ortak özelliklerine yer verilmiştir(MEB,2005). Yaratıcılığın girişimcilikle ilişkisi yadsınamaz bir gerçek olsa da; programda yaratıcılık becerisinin neredeyse bu ilişki temelinde kavramsallaştırılması 2005 Programları'na yönelik olarak dile getirilen neoliberilizm ve küresel kapatilizmin benimsendiği eleştirilerini haklı çıkarmaktadır(Bionet,2005'den akt. Keyman ve Kanci,2011).

Tablo 52'ye bakıldığında 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan üçüncü düşünme becerisinin yansıtıcı düşünme olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bireylerin kişisel özelliklerini, ilgilerini, tutum ve davranışlarını tanımalarına yardımcı olacak öz farkındalıklarını geliştirmelerinin hedeflendiği söylenebilir. 2005 Sosyal Bilgiler Progranı'nın hazırlanma aşamasında "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışının benimsendiği (Akpınar ve Kaymakçı,2012) bulgusu göz önüne alındığında programda yansıtıcı düşünme ile ilgili tespit edilen kazanım ve açıklamaların hem nicelik hem de nitelik olarak yetersiz kaldığı çıkarımında bulunulabilir. Bu nedenle "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışından 2005'deki programda yeterince yararlanılmadığı değerlendirmesi yanlış olmayacaktır. "Yansıtıcı düşünce olarak sosyal bilgiler" anlayışının etkileri daha çok 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Prgramları'nda görülecektir. Yansıtıcı düşünmeye ek olarak 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda çok boyutlu ve yeniliğe açıklık bulgularıyla esnek düşünme becerilerine de atıf yapılmıştır(MEB,2005).

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutundan analizi söz konusu bu becerilerin kazandırılmasında etkisi olan öğrenme öğretme süreci ile ölçme değerlendirme anlayışının incelenmesini de gerektirmektedir. Öğrenme öğretme sürecine ilişkin olarak farklı araştırmacılar 2005 Soyal Bilgiler Programı'nın

- ✓ Öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirmesi (Bilgili,2015;s.38)
- ✓ Öğrencilere gerçek hayattan problemler ve çelişkili durumlar sunarak onların bu problem ve durumlar üzerinde yansıtıcı düşünmelerini sağlaması (Çatak,2015)
- ✓ Her bir öğrenciye hitap edebilmek için yöntem ve teknik çeşitlilğine özen göstermesi (Gültekin, Bayır ve Göz,2013)

gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmesi programın üst düzey zihinsel becerileri kazandırma hedefi ile uyumludur. Ayırıca yine aynı hedefle uyumlu olarak; yaratıcı drama, proje, altı şapka grup çalışması, internet araştırması, beyin fırtınası, tartışma, iş birlikli öğrenme ve sanal alan/ müze gezisi şeklinde sıralanabilecek yöntem ve tekniklerin kullanılması tavsiye edilmiştir(MEB,2005). Bu durum 2005 Programı'nın önceki prgramlara oranla daha aktif, dinamik ve yenilikçi bir öğrenme-öğretme süreci öngördüğü şekilinde yorumlanabilir. Dahası programda sosyal bilgiler kazanımlarının diğer disiplinlerle ve belirlenen ara disiplinlerle ilişkisinin gösterildiği tablolara yer verilmesi disiplinler arası yaklaşımın benimsendiği savını desteklemektedir(Sözen ve Ada,2018). Program metininde oldukça etkileyici görünen bu durumlar uygulamada yaşanan sorunların sebepleri olarak ortaya çıkmıştır. Zira programın uygulanmasında karşılaşılan;

- ✓ Okulların alt yapısı donanım ve araç gereçlerinin programın uygulanmasına uygun hale getirilememesi (Deveci ve Aykaç,2018)
- ✓ Böyle bir programın o dönem için ülke gerçeği olan kalabalık sınıflarda sınırlı ve etkisiz kalması (Yücel,2006)
- ✓ Önerilen etkinlikler ile bazı kavramlar arasındaki uyumsuzluk (Fer,2010)

şeklinde sıralanabilecek problemlerin varlığı program metnindeki etkileyici özellikleri gölgelemiştir. Bu problemlerin arka planında ise öğretmenlerin yapılandırmacılığın gerektirdiği etkin/aktif öğretim konusundaki eksiklikleri ile bu eksikliklerin yeterince nitelikli bir şekilde giderilememesinin yattığı iddia

edilmiştir(Aykaç,2011; Özpolat ve diğerleri,2007). O zaman bu noktada şu soruyu sormak yerinde olacaktır;

- ✓ Bu denli kapsamlı bir reformun sonucunda hazırlanan programlara ilişkin asıl uygulayacıların (öğretmenlerin) hazırlığı neden ihmal edilmiştir?

Programın uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri yukarıdaki soruyu pekiştirmektedir. Bu doğrultuda farklı araştırmalarda öğretmenler 2005 Sosyal Bilgiler programı ile ilgili olarak;

> *"Program konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekir. Programın uygulanması köy okulları koşullarına uygun değil, mevcutlar kalabalık, araştırma olanakları eksik."(Aykaç,2007)*
>
> *"Aileler yeterince bilgi sahibi değil, her çocuğun interneti yok, araştırmalar internete dayalı, bu yüzden sorunlar yaşanıyor." (Aykaç,2011)*
>
> *"Klavuz kitaplarında yönlendirilen etkinlikler her yere uygun değil, öğrneğin köyler düşünülmemiş, verilen örnekler daha çok merkeze yönelik alınmış."(Özpolat ve diğerleri,2007)*

şeklinde eleştiriler dile getirmiştir. Bu eleştiriler aslında öğretmenlerin eksiklerinden çok programın hazırlayıcılarının öğretmenleri programa hazırlama konusundaki ihmallerine dikkat çekmektedir. Oysa öğretmenlerin programın öngördüğü yeni yaklaşımlar, bu yaklaşımların gerektirdiği öğrenme-öğretme süreçleri konusundaki yeterlilikleri tam olarak sağlanabilseydi programın başarısı da daha yüksek olabilirdi(Bilgili, 2015; Ersoy ve Kaya, 2009; Tay,2017).

Öğrenme-öğretme süreçlerine ek olarak 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda hedeflenen üst düzey düşünme becerilerini destekleyici, kavram haritası, öğrenci ürün dosyası(portfolyo), performans değerlendirme, tutum ölçeği, gözlem formu gibi alternatif değerlendirme yöntemleri tavsiye edilmiştir(MEB,2005). Geleneksel değerlendirme yöntemlerine ek olarak tavsiye edilen söz konusu bu alternatif yöntemler düşünme becerileri açısından programın artılarındandır. Ancak öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin karşılaşılan problemlerle ölçme değerlendirme açısıdan da karşılaşılmış ve 2005 Sosyal Bilgiler Programı'na yönelik olarak;

- ✓ Değerlendirme sürecinin oldukça karmaşık ve belirsiz olduğu (Fer,2010)
- ✓ Hem ülkedeki merkezi sınavlarda hem de okul başarısının ölçümünde kullanılan not/ders geçme sisteminin programının öngördüğü yapılandırmacı değerlendirme anlayışı ile uyumlu olmadığı(Özoğlu,2012)

eleştirileri getirilmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın hem öğrenme öğretme süreci hem de değerlendirme anlayışıyla ilgili karşılaşılan sorunlar ve getirilen eleştirilerin ışığında ulaşılabilecek bir başka çıkarım ise programın geliştirilme aşamasında öğretmenler başta olmak üzere toplumun tüm eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireyleri ile sağlıklı bir iletişim, etkileşim ve paylaşım süreci yürütülemediğidir. Böyle bir demokratik sürecinin eksikliği yıllar önce Türk eğitim sistemi ile ilgili değerlendirmelerde bulunan Kate Wofford'un

> *"Bir programın hazırlanmasına öğretmen, yönetici, denetici, ne kadar çok katkı verirlerse program o ölçüde hayat bulur." (Wafford,1952)*

öngörüsüne uyulmadığını göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu problem, eksiklik ve ihmaller programın arka planında sadece eğitsel kaygılarla hazırlanmadığına ilişkin iddiayı da destekler niteliktedir.

Çoğulculuk bağlamında 2005 sosyal bilgiler programı'nda "sosyal sorunlara duyarlılık".Eğitimde eleştirel geleneğin en önemli isimlerinden biri olan Giroux'a (1977) göre devlet eğitim programlarını, öğretim materyallerini ve öğretmen niteliklerini kontrol ederek veya bunların belirlenmesine ilişkin karar verme inisiyatifini sürekli elinde tutarak resmi fikir ve değerleri öğrencilere aşılamaktadır. Ancak burada en temel ikilem baskın olan fikir ve değerlerin doğru olan fikir ve değerler olup olmadığı sorusudur. Okulu ideolojik bir aygıt olarak kabul eden ve kullanan devlet bu sorunun cevabı ile çok fazla ilgilenmez. Devlet için önemli olan iktidar elinde tutan siaysi yapı başta olmak üzere bu siyasi yapı temelinde oluşan ekonomik ve sosyal düzenin devamını sağlayacak "iyi vatandaş" tipinin yetiştirilmesidir(Giroux ve Purpel,1983). Bu yönüyle eğitim, programlar ve okulun demokratik bireyler yetiştirme gibi bir hedefi aslında hiç olmamıştır(Yapıcı, 2004). Çünkü demokrasi, özgürlük, bilimsel düşünme, yaratıcılık, özgüven vb. eğitimin en temel hedefleri olarak idealize edilen nitelikler siyasi yapının devamını sağlamak için gerekli değil hatta risklidir(Pinar,2004). Bunların yerine eğitim programları örtük bir biçimde pasif, uysal ve itaatkar vatandaşı yücelterek asıl istediği birey profilini yetiştirme amacıyla tasarlanmaktadır(Çayır ve Bağlı,2011). Bu doğrultuda hem eğitimsel hem sosyal hem de siyasal açıdan kendinden önceki programlara göre büyük bir kopuşu (Emel,2018) vaat eden 2005 Sosyal Bilgiler Programı vatandaşlığı önceki programlardan daha küresel bir bağlamda ele alarak farklı bir "birey profili" amaçladığını işaret etmektedir(Caymaz,2008). Giroux'un

(1977) analizi ışığında bu değişimin gerekçeleri arasında küreselleşme başta olmak üzere;

- ✓ Bilim ve teknolojide meydana gelen değişimler (Acun, Demir ve Göz, 2010)
- ✓ Avrupa Birliği'ne uyum süreci (Ersoy,2013)
- ✓ Programın geliştirilmesi sürecinde ABD ve Avrupa Birliği ülkeleri ile dünyadaki farklı ülkelerin programlarının model alınması (Akhan, Çiçek ve Mert,2019)

vb faktörler gösterilse de; esas itibariyle yeni oluşan siyasi yapının amaçlarını destekleyecek bir vatandaş profili arzuladığına ilişkin bir çıkarım yapılabilir bu bağlamda 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 53'te gösterilmiştir.

Tablo 53

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programında Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Bütün insanların haklar yönünden eşit ve özgür olduklarını belirtir. ✓ İnsan haklarını tanımaya ve bu konudaki kelime ve kavramları öğrenmeye yönelik araştırma yapılır. ✓ Haklarını kavramanın önemini açıklar. ✓ Yaşadığı toplumda insan haklarının daha etkin uygulanması için önerilerde bulunur. ✓ İnsan hak ve hürriyetlerinin anayasada yer aldığı belirtilir. ✓ İnsan haklarının uluslararası belgelerde güvence altına alındığı belirtilir. ✓ Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan ülkeler arasında olduğumuzu ifade eder. ✓ Çocuk olarak haklarını fark eder. ✓ Çocuk haklarına dair sözleşmenin önemini kavrar. ✓ Haklarının ihlal edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara başvurmanın vatandaşlık görevi olduğunu belirtir. ✓ İnsan hakları ihlallerinden herhangi biri üzerinde durulur. ✓ Dilekçe ve bilgi edinme hakkı ele alınacaktır. ✓ Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının nasıl kazanıldığını kavrar. ✓ İnsanların sahip oldukları hak ve hürriyetlere örnekler verir.

- ✓ Eğitimin kendisi için bir hak olduğunu fark eder.
- ✓ Zorunlu ve parasız ilköğretimin bütün çocuklar için bir hak olduğunu belirtir.
- ✓ Herkesin çalışma ve işini özgürce seçme hakkı olduğunu ifade eder.
- ✓ Eğitim ve çalışma hakkının kullanılmasında devletin ve vatandaşın sorumluluklarını ilişkilendirir.
- ✓ Yerleşmenin ve seyehat etmenin bir özgürlük olduğunu belirtir.
- ✓ Tüketici olarak haklarını bilir ve kullanır.
- ✓ Tüketici olarak hakları ihlal edildiğinde haklarını yasal yollardan arar.
- ✓ Doğru bilgi alma hakkı ile düşünceyi açıklama ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişkiyi fark eder.
- ✓ Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önem görüşlerinden örnekler verilerek vurgulanır.
- ✓ Atatürk inkilaplarının insan haklarının ülkemizde gelişimi için önemli olduğunu fark eder.
- ✓ Sosyal katılılm
- ✓ Sivil toplum kavramının önemini kavrar.
- ✓ Sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının yasal olduğunu bilir.
- ✓ Yakın çevresindeki sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerinin farkında olur.
- ✓ Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.
- ✓ Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.
- ✓ Eğitim, sağlık, çevre, çocuk hakları ile ilgili sivil toplum kuruluşları vurgulanır.
- ✓ Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmi kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.
- ✓ Dernek, oda, vakıf, örgüt, katılım gibi kavramlar araştırılır.
- ✓ Öğrenci tarafından seçilen veya tasarlanan bir grup veya sosyal örgüte yeni üyeler kazandırmaya çalışılır.
- ✓ İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmi kurum veya grupları fark eder.
- ✓ Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir.
- ✓ Toplumsal hayatı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.
- ✓ T.C. Anayasasının varlığının farkına varır.
- ✓ Anayasının anlamını ve önemini fark edebilme
- ✓ Yürürlükte olan anayasamızın bazı maddeleri
- ✓ Öğrenciler tarafından sınıf ve okul kurallarını içeren bir sınıf anayasası hazırlanır.

	✓ Yasa, anayasa, yetki, merkezi yönetim, bakan, bakanlık kavramları araştırılır. ✓ Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramlarıyla analiz eder. ✓ Ülkemizde yasama, yürütme ve yargı organlarının bağımsız olduğunu fark eder. ✓ Merkezi yönetim birirmlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirilir. ✓ Cumhurbaşkanının ve bazı bakanlıkların temel görevlerini kavratma amaçlı drama çalışması yapılır. ✓ Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir. ✓ Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanır. ✓ Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar. ✓ Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir. ✓ Herhangi bir konuda belediye başkanına dilekçe yazılır. ✓ Yazılı ve görsel basından belediyenin görevleri ve etkinlikleri ile ilgili haberler toplanır. ✓ Yerel yönetim, kamu, kamuoyu, kamu hizmeti, millet, mlli egemenlik kavramları araştırılır.
Demokratik Kültür	✓ Demokrasi ve ilkelerinin önemini kavrar. ✓ Demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder. ✓ Demokrasinin temelinin özgürlük ve eşitliğe dayandığını bilir. ✓ Cumhuriyet yönetiminin Türk toplumuna sağladığı faydalar demokrasi, katılım, hak ve hürriyet kavramları çerçevesinde değerlendirir. ✓ İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faliyetleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder. ✓ Öğrencilerle okuldaki demokratik haklarla ilgili sözleşme hazırlama çalışması yapılır. ✓ Kanun önünde eşitlik, adalet, demokratik hak ve kavramları halkçılık ile ilişkilendirilir. ✓ Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır. ✓ Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.

	✓ Siyasi partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır. ✓ Kamuoyu kavramından hareketle kamuoyunun önemini açıklar. ✓ Basının önemi ve kamuoyu ile ilişkisi ✓ Kamuoyu oluşmasında radyo, televizyon, sinema ve tiyatro ile basılı araçların etkisi belirtilir. ✓ Basın yayın organlarının kısıtlama olmadan özgürce çalışmaları gerektiğini ifade eder. ✓ Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur. ✓ Özgürlüğün başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu fark eder. ✓ Bir soruna getirilen çözümlerin özgürlük temelinde olması gerektiğini savunur. ✓ Seçilme hakkının önemini bilir ve bu hakkını gerektiği yerde kullanılır. ✓ Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine uygun olarak meclis oluşturulur. ✓ Sınıf başkanı seçimi veya yenilenmesi için basit düzeyde seçim ortamı oluşturulur. ✓ Büyük Millet Meclisi'nin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir. ✓ Demokratik yönetim biçimlerinde yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar. ✓ Ülkemizi yönetenlerin halkın oyu ile yönetime getirildiklerini bilir. ✓ Atatürkçülüğün devlet yönetiminde millet egemenliğini esas aldığı vurgulanır.
Toplumsal Sorunlar	✓ Küresel ısınma ve çevre kirliliği ✓ Terör ve savaş ✓ Açlık, yoksulluk işsizlik ve hızlı nufüs artışı ✓ Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır. ✓ Bulaşıcı ve salgın hastalıklar ✓ Çalışan çocuklar (Çalışan Çocuklar Sözleşmesi ihlallerine güncel hayattan örnekler verir.) ✓ Küresel sorunlar ile uluslararası kuruluşların amaçlarını ilişkilendirir. ✓ Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.
	✓ Çevredeki sosyal problemlere karşı duyarlılığı artırmaya yönelik olarak gazete sayfası hazırlanır.

	✓ Yaşanılan çevreden örnek bir sosyal sorun belirlenerek çözüm aşamaları ve önerileri sunulur.
Toplumsal Sorunlara Çözüm Önerileri	✓ Toplumsal duyarlılığı sağlama ve katılımcı birey olmayı cesaretlendirme amacıyla birçok kişinin yaşamını etkilemiş insanlar ile ilgili araştırma yapılır. ✓ Herhangi bir sorun ile ilgili bilinçlendirme kampanyası düzenlenir. ✓ Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir. ✓ Çocukların çalışma yaşamında Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne uygun çalışması gerektiğini ifade eder. ✓ Kan bağışı ✓ Doğal afetlere karşı hazırlıklı olur. ✓ Posterler hazırlayarak toplumun deprem konusunda bilgilenmesine destek verir.

Tablo 53, sosyal sorunlara duyarlılık açısından 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın oldukça yoğun bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir. Öncelikle vatandaşlık hakları teması bağlamında önceki programlara oranla daha uzun bir kazanım ve açıklama listesi görülebilmektedir. Bu durumun en önemli sebebi o dönem " Vatandaşlık ve İnsan Hakları" dersinin kaldırılması ile bu dersin kazanımlarının başta sosyal bilgiler olmak üzere diğer derslere dağıtılmasıdır. Dolayısıyla 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda daha önceki programlara oranla hak ve özgürlükler ile sosyal örgütlerin daha fazla yer aldığı söylenebilir. Programda "vatandaşlık hakları" bağlamında hak kavramına, bireysel hak ve özgürlüklere insan haklarının gelişim sürecine dikkat çekilirken; bireysel haklara somut örnekler verilmiştir. Ayrıca sosyal katılım bağlamında sivil toplum kuruluşları ile bu kuruluşların faaliyetleri, yararları ve etkinlik alanları belirtilmiştir(MEB,2005). Vatandaşlık hakları ile bireysel özgürlüklere ilişkin artan vurgu programın daha küresel bir vatandaşlık anlayışı benimsediğine ilişkin araştırmaları (Akpınar ve Kaymakçı,2012; İnce,2012; Polat,2011) destekler niteliktedir. Dahası Anayasa ve yasaların varlığı vurgulamış; devletin siyasi yapısını oluşturan merkezi ve yerel yönetim biçimleri tanıtılmıştır. Vatandaşlık hakları bağlamında tüm bu olumlu durumlara rağmen programda hakların kısıtlanabileceği mesajının farklı ünitelerde;

> *"Kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrar." (2005 Sosyal Bilgiler Programı)*

şeklinde ifade edilmesi hak ve özgürlük ihlallerine karşı öğrencileri pasifleştirme riskini barındırmaktadır. Böyle bir risk programa yönetilen itaatkar ve uysal vatandaş yetiştirme (Keyman ve Kanci,2011; Şen,2019) eleştirileri ile birleşince daha somut hale gelmektedir.

Tablo 53'e göre 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda sosyal sorunlara duyarlılık açısından belirlenen ikinci tema demokratik kültürdür. Bu bağlamda demokrasi, demokratik ilkeler, demokrasinin gelişim süreci ve demokratik yönetim biçimleri ele alınmıştır(MEB,2005). Ayrıca yönetimin karar alma süreçlerini etkilemesi açısından sivil toplum örgütleri, kamuoyu, siyasi partiler, basının rolü ve önemi vurgulanmıştır.(MEB,2005).Dahası programda seçme ve şeçilme hakkı çerçevesinde milli egemenlik ve Büyük Millet Meclisi'ne ilişkin kazanım ve açıklamalara yer verilmiştir(MEB,2005). Söz konusu bu nitelikler çoğulculuk perspektifinden programın istendik özellikleridir. Ancak kendinden önceki programlarda olduğu gibi demokrasi olgusunu yine sadece seçim ve seçilme bağlamında kavramsallaştırarak ortak yaşama ve uzlaşı kültürüne referans yapmamıştır. Bu yönüyle program Türkiye'de baskın olan çoğunlukçu demokrasi anlayışını ideal bir yönetim şekli olarak gösterme eğilimindedir(Şen,2019). Bu anlayışın yansımaları 2005 Sosyal Bilgiler Programı'na yönelik kullanılan ders kitaplarında da görülebilmektedir. Zira söz konusu ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarda:

- ✓ Demokrasi, çokkültürlülük, çoğulculuk ile ilgili ders kitaplarının yetersiz bir içeriğe sahip olduğu (Bayri, 2011; Ersoy, 2013)
- ✓ Çokkültürlülük ve toplumsal çeşitliliğin toplumu oluşturan dini ve etnik azınlıklara atıf yapılmadan yüzeysel bir dille geçiştirildiği (Şen,2019)

v.b sorunlar tespit edilmiştir.

Tablo 53'te görüleceği üzere 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda sosyal sorunlar ile bu sorunlara çözüm önerileri bağlamında da çoğulcu olarak nitelendirilebilecek bazı öğeler tespit edilmiştir Bu kapsamda çoğu insanın üzerinde fikir birliği edebileceği küresel ısınma, çevre kirliliği, doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi, terör, savaş, açlık, yoksulluk işsizlik ve benzeri sorunlara değinilmiştir(MEB,2005). Ayrıca salgın ve bulaşıcı hastalıklara dikkat çekilmiştir. Dahası çocuk hakları kapsamında çalışan çocukların sorunları da programda ele

alınan konulardır. Bu sorunların çözümü adına sosyal problemlere karşı duyarlılığı artırma ve bu sorunların giderilmesine yönelik somut önerilere sunma çerçevesinde öğrenciler teşvik edilmiştir(MEB, 2005). Bu durumlar sosyal sorunlara duyarlılık açısından son derece olumlu nitelikler olsa da; program öğrencilere toplumsal yapıları sorgulatmak amacıyla onları zihinsel ve ahlaki ikilemde bırakan konular sunmaktan uzak durmuş; onun yerine sterilize edilmiş derinlemesine tartışmayı gerektirmeyen konular seçilmiştir Bu nedenle 2005 Sosyal Bilgiler Programı:

> *"İhtilaflı meseleler, tartışması olmaksızın sunulan demokratik vatandaşlık eğitimi; ağaçları olmayan bir orman, balığı olmayan bir okyanus ve sesi çıkmayan bir senfoni gibidir." (Hess, 2009'dan akt. Şen, 2019)*

şeklinde dile getirilen eksikliğin hissedildiği programlardan biri olarak nitelendirilebilir

Çoğulculuk bağlamında 2005 sosyal bilgiler programı'nda "çoğulcu değerler". Weber'e göre eğitimin devlet açısından en önemli amacı kitleleri birlik ve beraberlik psikolojisiyle koşullandırarak görev ve sorumluluklardan oluşan sosyal bir değerler dizisi geliştirmektir(Weber, 1993'ten akt. Çetin, 2003; s.160). Zira böyle bir değerler dizesi bireyleri adeta ortak bir "dava" uğrunda tasarlanmış bir hayata bağlayarak (Weber, 1993'ten akt. Çetin, 2003; s.160) onlara mekanik bir örgütlenme içerisinde sürüklenip gitmeye mahkum, itaatkar, oldukça uyumlu ve pasifiğe aldırış etmeyen bir karakter kazandırır(Apple,2012; Freire,1970). Bu yönüyle nesnel olarak ifade ettikleri anlamlardan bağımsız olarak programlarda vurgulanan değerler farklılaşsa da; bu değerlerin programa ilişkin karar verme gücünü elde tutanların öngördükleri toplumu yaratma hedefine hizmet etme işlevleri değişmemektedir. Bu durum Türkiye'de cumhuriyetin ilanından itibaren geliştirilen neredeyse tüm programlar için geçerli bir çıkarım olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda 2005 Sosyal Bilgiler Programı ülkedeki siyasi değişimle uyumlu olarak önceki programlardan değerlerin yorumlanması yönüyle önemli bir farklılaşmayı temsil etmektedir(Çayır, 2011). Ancak 1940'lara kadar aşırı ve katı bir milliyetçilik anlayışıyla tasarlanmış programlara benzer şekilde (Alp, 2017) veya militarist bakış açısından bir türlü kurtulamayan 1960-1998 arasındaki programlarda olduğu gibi (Keyman ve Kanci, 2011) 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda da temel ölçüt programdaki değerleri ülkedeki iktidarın meşruiyetini

sağlayacak şekilde tasarlamak olmuştur. Zira 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda değerler açısından kendinden önceki programlara göre daha küresel bir yaklaşım benimsendiği iddiası ile;

- ✓ Milliyetçilikten arınık bir söylem geliştirilmeye çalışılmış (Akpınar ve Kaymakçı, 2012)
- ✓ Milli kimliğe ilişkin büyüklük ve yücelik iddiası daha az vurgulanmış (Keskin ve Keskin, 2013)
- ✓ Evrensel değerleri daha ön plana çıkarma çabasına girilmiştir(Aykaç, 2011).

Bu değişim programda Avrupa Birliği'ne uyum kriterleri, küreselleşme, insan hakları ve farklılıklara saygı vb. şeklindeki gerekçelerle açıklansa da (MEB, 2005) söz konusu bu gerekçelerin daha demokratik, çoğulcu ve özgürlükçü bir toplum yaratma hedefi doğrultusunda mı yoksa önceki programlardan tamamen farklı değerlere vurgu yapılarak yeni siyasal anlayışla uyumlu birey profili yetiştirme amacına yönelik mi olduğu bugün bile tartışmalı bir konudur(Kaplan, 2017; Korkmaz,2017; Kazak,2007). Bu bağlamda 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "çoğulcu değerler" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 54'te derlenmiştir.

Tablo 54

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Derslerin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Bireysel Sorumluluk	✓ İletişim ✓ Sorumluluk ✓ Yardımseverlik ✓ Çalışkanlık ✓ Dürüstlük/Akademik dürüstlük ✓ Adil olma ✓ Doğa sevgisi ✓ Başkalarının duygularının farkında olur. ✓ Başkalarının duygularına duyarlı olur. ✓ Okuldaki sorumluluklarını bilir. ✓ Kişisel sorumluluğun ve iyi çalışma alışkanlılıklarının önemini açıklar.

	✓ Aile üyeleri arasındaki bağlılığı, birlikte çalışmayı ve sorumluluğunu fark eder. ✓ Başkaları ile kurduğu iletişimin iyi olup olmadığını sorgular. ✓ Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar. ✓ Başkalarına hizmet etmeyi içeren hizmetleri tanır. ✓ Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afet ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder. ✓ Tıp alanındki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder. ✓ Uluslararası spor karşılaşmalarının ülkeleri birbirine yaklaştırmadaki katkısını açıklar.
Toplumsal Sorumluluk	✓ Misafirperverlik ✓ Sivil toplum kuruluşları ile vakıfların dayanışma ve yardımlaşma alanlarında faaliyet gösterdiği vurgulanacaktır. ✓ Yaşanan sorunların çözümü için diğer ülkelerle işbirliği ve dayanışmanın etkisi tartışılır. ✓ Bağışladığı organ ile birkaç insanın hayatını değiştiren kişilerin öyküsü ve organ nakli ele alınır. ✓ Estetik ✓ Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır. ✓ Sanatın insanları birbirine yaklaştırmada önemli bir etkin olduğu belirtilir. ✓ “Birlikte koruyalım” (Ortak miras değerlerinin korunması ile ilgili proje çalışması yapılır.) ✓ Vatandaşların din ve vicdan hürriyetlerinin anayasayla güvenceye alındığı vurgulanır. ✓ Atatürk’ün fikir hayatını oluşturan ilkelerden dayanışma, insan sevgisi, barışçılık ve evrensellik ilkeleri açıklanır. ✓ Atatürk’ün yurtta sulh ve dünyada sulha verdiği önem vurgulanır. ✓ Atatürk’ün milli birlik ve beraberliğe verdiği önemle ilgili örnekler verilir.

Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ Duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörü ✓ Farklılıklara saygı ✓ Hak ve özgürlüklere saygı ✓ Kalıp yargıları fark etme ✓ Farklılıklara karşı anlayış ve saygı gösterir. ✓ Bireysel farklılıklara saygı gösterir. ✓ İnsanların fikirlerine, ilgilerine ve duygularına saygı gösterir. ✓ Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar ✓ İletişimde kişiler arası farklılıklara hoşgörü gösterir. ✓ Kamuoyunda farklı görüşlerin yer alabileceği vurgulanır. ✓ "Farklı ve Özel" (İnsanların farklılıklarının bir zenginlik olduğuna örnekler gösterilir) ✓ Vicdan hürriyetinin önemi ✓ Demokratik yöntemlerde din ve vicdan özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur. ✓ Diğer dinlere hoşgörülü olmanın gereği ✓ Diğer milletlerin örf ve adetlerine hoşgörü göstermenin önemi belirtilir. ✓ Spor etkinliklerinin kültür farkı gözetmeksizin yapıldığını belirtir ✓ Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir. ✓ Dayanışmanın toplum hayatındaki yeri ✓ İş birliği ve sosyal katılımın önemi vurgulanır. ✓ "Gönüllü çalışanlar" (Yardımseverlik ve dayanışmayı vurgulayan fotoğraflar incelenir) ✓ Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğu belirtilir. ✓ "Barış için çalışanlar" (Dünya barışına katkıda bulunmuş kişiler ile ilgili araştırma yapılır) ✓ Sporun ülkeler arası barış ve kaynaşmayı sağlamadaki rolüne örnekler verir. ✓ Tarihsel empati ✓ Tarihsel mirasa duyarlılık ✓ Kültürel mirasa duyarlılık

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın değerlerin programda sunumu açısından kendinden önceki programlara göre getirdiği en büyük yenilik öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin ayrı bir başlık altında sıralanmasıdır(Çoban ve Akşit, 2018; MEB,2005). Söz konusu bu yapısal yenilik içerik açısından olmasa bile şekil açısından değerler eğitimine verilen önemin artırılması olarak yorumlanabilir(Mindivanlı ve Aktaş,2011). Bu durumun haricinde Tablo 54'e

bakıldığında nispeten daha küresel bir bakış açısıyla yapılandırılmış bir değerler eğitimi öngörüldüğü çıkarımında bulunulabilir(Sözen ve Ada,2018). Öncelikle bireysel sorumluluk açısından 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda; iletişim, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük/akademik dürüstlük, yardımseverlik, adalet ve doğa sevgisi değerleri ön plana çıkarılmıştır(MEB, 2005). Ayrıca özellikle başkaları için çalışmanın erdemi vurgulanarak bu değerlere ilişkin somut durumlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Toplumsal sorumluluk açısından ise insanların yararına çalışan sivil toplum kuruluşları ile işbirliği ve dayanışmanın önemine dikkat çekilmiştir(MEB, 2005). Ayrıca programda barış ve vicdan hürriyeti değerlerine atıflar gözlemlenmiştir. Toplumsal çeşitliliğin sağlanmasına yönelik olarak; saygı, hoşgörü, farklılıkları kabul, kalıp yargıları fark etme değerleri güçlü bir şekilde vurgulanmıştır(MEB,2005). Dahası diğer milletlerin örf ve adetlerine saygı göstermenin önemine atıf yapılmıştır(MEB,2005). Bu değerlere ek olarak, küresel anlamda barış, dayanışma, milletlerarası kaynaşma/etkileşim ön plana çıkarılmıştır. Tarihsel empati değeri ile ülkelerin tarihe bakış açılarındaki farklılığa dikkat çekilmiştir.

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nı değerler açısından kendinden önceki programlardan ayırdığı savunulan özellikleri;

- ✓ "Ben" ve "öteki" kavramlardan sıyrılmış, toplumsal barışa önem veren bir program yapısı (Coşkun, 2016)
- ✓ Demokratik eğitime olanak sağlayan değerleri önceleyen program anlayışı (Akpınar ve Kaymakçı, 2012)
- ✓ Tarihi daha evrensel ve bütüncül olarak ele alma çabası (Aykaç, 2011)
- ✓ "Küresel vatandaşlık" anlayışıyla uyumlu değerler eğitimi stratejisi (Çayır, 2009)

şeklinde sıralanabilir. Bu noktalar 2000'li yılların başından itibaren Avrupa Birliği'nin ve ülkedeki siyasi değişimin etkisine bağlanabilir(Ezer ve Çelik,2016). Küresel vatandaşlık eğitimi ile daha uyumlu hale getirildiği biçiminde yorumlanan söz konusu değişiklikler farklı bir bakış açısından programın eleştirilmesine de yol açmıştır(Keyman ve Kanci,2011). Zira değerlerin daha küresel bir perspektiften yorumlanması;

- ✓ Ulusal amaçlar üzerindeki vurgunun zayıfladığı(Aykaç,2011)

- ✓ “Türk ulusu” ve “Türk kimliği” kavramlarından uzaklaşıldığı(Aka,2012)
- ✓ Yerel ve toplumsal değerlerin gözardı edildiği (Merey, 2015)

eleştirilerine yol açmıştır. Ama programla ilgili en büyük eleştiri önceki programlarda çok baskın bir şekilde hissedilen ve ayrı bölüm halinde her dersin programı ile ilişkilendirilebilen Atatürk ve Atatürkçülük konularına gereken önemin verilmediği iddiası olmuştur(Kozak,2007). Söz konusu bu eleştiriler Milli Eğitim Bakanlığı’na geri adım attırmış; bakanlık ve Türk Silahlı Kuvvetleri’nden uzman personelin ortaklaşa oluşturduğu bir komisyon hem programı hem de ders kitaplarını Atatürkçülük açısından revize etmiştir(Göktürk, 2007). Ama bu revizyon o dönemin şartlarından ziyade 1990'lardaki aşırı korumacı bir yaklaşımla yapıldığı için Atatürkçülük yerine ordunun/militarizmin ön plana çıkarılması; dolayısıyla diğer milletleri düşman gören tutumun yeniden programlara egemen olması sonucunu doğurmuştur(Keyman ve Kanci,2011). Bu revizyondan sonra 2005 Sosyal Bilgiler Programı’nda yer verilen;

> *“Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemi” (2005 Sosyal Bilgiler Programı)*
>
> *“Ordu millet” (2005 Sosyal Bilgiler Programı)*
>
> *“Bazı komşu devletlerin Türkiye'yi kendileri için tehlikeli olarak gördükleri ….. “(2005 Sosyal Bilgiler Programı)*
>
> *“Bazı devletlerin kendi topraklarını genişletmek amacıyla Türkiye'nin zayıflaması için çaba harcamaları……” (2005 Sosyal Bilgiler Programı)*
>
> *“Bazı devletler tarafından Türkiye'nin güçlenmesinin istenmediği……” (2005 Sosyal Bilgiler Programı)*

şeklindeki açıklamalar programdaki barış, evrensellik, diğer milletlere saygı gibi değerlerin küresel bağlamda anlamlarını yitirmelerine sebep olurken; reform diye sunulan programı da önceki programlarla aynı çizgiye getirmiştir Böylece daha bireysel, özgürlükçü ve evrensel bir program hazırlama hedefleri ile yola çıkan karar vericiler başladıkları noktaya geri dönmüşlerdir. Bu durum programın aslında demokratik ve çoğulcu değerlerle tasarlanması amacından ziyade değerlerin ülkedeki baskın yapının devamlılığını sağlayacak şekilde yorumlanmasının öncelendiğine ilişkin çıkarımı da daha somut hale getirmektedir.

Çoğulculuk Bağlamında 2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

> *"Tartışacağınız konuları belirleyenler, söyleyeceklerinizden endişe duymazlar." (Anonim)*
>
> *"Türk eğitim sistemi çok az öğrenciyi iyi eğitmekte ama öğrencilerin çoğunu başarısız kılmaktadır." (Dünya Bankası Eğitim Raporu, 2016; Sarıer, 2010)*
>
> *"Ders kitaplarında –diğerleri- yokken biz öğrencilerimize –diğerlerinin- haklarına saygı göstermeyi nasıl öğreteceğiz?" (Çayır,2011)*

Çoğulculuk bağlamında 2015 sosyal bilgiler programı'nın teorik ve ideolojik arka planı. 2005'teki kapsamlı program reformunun hedeflediği zihinsel ve ideolojik dönüşüm stratejisi özellikle 2010 yılından sonra kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitimin kesintili olarak 12 yıla çıkarılması kararı doğrultusunda yapılan değişikliklerle desteklenmiştir(İnal,2012). Zira 1-5 Kasım 2010'da toplanan 18.Milli Eğitim Şurası'nda alınan tavsiye niteliğindeki karar 2012 yılında kanunlaşarak yürürlüğe girmiştir(Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Bu karar ve sonrasında;

- ✓ Zorunlu eğitim 4+ 4+ 4 şeklinde 12 yıl çıkarılmış (Sözen ve Ada, 2018)
- ✓ 1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 222 sayılı İlköğretim Kanunu'nda değişiklikler yapılmış (Tay,2017)
- ✓ Milli Güvenlik Bilgisi dersi kaldırılmış (Şen,2019)
- ✓ Ortaokullar kurulmuş (Düşmez ve Bulut,2015)
- ✓ Okula başlama yaşı 60 aya kadar düşürülmüştür (İnal, 2012)

Tüm bu değişiklikler programlarda da güncellemeye gidilmesi gereksinimini doğurmuştur(Deveci ve Aykaç, 2018). Güncellenen programlardan birisi de sosyal bilgiler programı olmuştur. 2015 yılında "çağın gereklerine göre" güncellendiği savunulan program (MEB,2015) aslında 2005 yılındaki programın büyük oranda aynısı ve sadeleştirilmiş halidir(Ezer ve Çelik, 2016). 12 yıllık zorunlu eğitim etrafında yapılan tartışmalar sosyal bilgiler programını da içine alacak şekilde programların da eleştirilmesine neden olmuştur(İnal, 2012). Bu nedenle özellikle 18. Milli Eğitim Şurası'nın ardından eğitimde meydana gelen değişikliklerin tartışılması 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın arkasındaki ideolojik motivasyonun anlaşılması adına gereklidir(Korkmaz,2017). Dolayısıyla hem yapısal hem de eğitim felsefesi anlamında sistemin genelini ilgilendiren değişikliklerle ilgili yapılan tartışmalar 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın da arka planını oluşturmaktadır

Özellikle büyük tartışmalar ve çıkarılan 4+4+4 sisteminin altyapı hazırlanmadan eğitimden ziyade ideolojik kaygılarla benimsenmesi; okula başlama yaşından bina yetersizliğine, öğretmenlerin kadro problemlerinden programlar ile ders içeriklerinin ve ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine kadar birçok problemi beraberinde getirmiştir(Emel,2018). Eğitim sendikaları başta olmak üzere sivil toplum kuruluşları farklı boyutları ile yapılan değişiklikleri eleştirmiş ve uyarılarda bulunmuştur. 18. Milli Eğitim Şurası'nda yaptığı öneriyle 4+4+ 4 sisteminin aktörlerinden biri olan Eğitim Bir Sen hariç diğer sendikaların (Doğan, Demir ve Pınar, 2014);

- ✓ İkinci kademedeki okul türlerinin çeşitlendirilmesindeki amacın yalnızca imam hatip ortaokullarının açılması olduğu (Eğitim-İş, 2012)
- ✓ Erken yaşta çocukları mesleki eğitime yönlendirmenin pedagojik olarak zararlı olduğu (Eğitim-Sen, 2012)

şeklinde sıralanabilecek eleştirileri ile önemli bir sivil toplum kuruluşunun;

- ✓ İlk kademe sonrasının açık öğretimle ilişkilendirilmesinin kız çocuklarının eğitime erişimi, katılımı ve okula devamı açısından sorun yaratacağı (TÜSİAD,2012)

uyarısı bu duruma ilişkin somut örneklerdir. Ayrıca Türkiye'deki prestijli üniversitelerin zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile bağlantılı olarak okula başlama yaşının düşürülmesi bağlamında dile getirdikleri (Doğan, Demir ve Pınar, 2014)

- ✓ Çocukların öz bakım gereksinimlerini bile kendi kendilerine karşılayabilecek temel eğitime hazır olmamaları (Ankara Üniversitesi, 2012),
- ✓ Alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar için eşitsizlik oluşturması (Boğaziçi Üniversitesi, 2012)
- ✓ İlgi, özellik ve değerleri ile hedef ve beklentilerinin henüz tutarlı hale gelmemesi nedeniyle çocukların 5. sınıftan itibaren meslek liselerine yerleştirilmelerinin uygun olmaması (Ege Üniversitesi,2012)
- ✓ 60 ile 72 ay arasında bulunan çocukların zihinsel, bedensel, sosyal, duyuşsal ve kişilik özellikleri bakımından çok farklı oldukları halde aynı sınıfta eğitilmelerinin sakıncalı olması (Hacettepe Üniversitesi, 2012)

- ✓ Çocuklarda hafızayı etkin kullanma, mantıklı düşünme, yorumlama yeteneklerinin 72 aydan sonra gerçekleşmesi nedeniyle bundan önce okula başlanılmasının eğitimsel açıdan uygun olmaması (ODTÜ, 2012)

vb çekinceler ise aslında kararın detaylı bir karar verme sürecine tabi tutulmadığını göstermektedir. Bu durum yapılan düzenlemenin hızlı bir şekilde uygulamaya konmuş olması ve yeterli pilot uygulamaların yapılmamış olması gibi teknik açıklamalarla gerekçelendirilebileceği gibi (Gür, Ozoğlu, Coşkun ve Görmez, 2012); yapılan değişikliklerin arkasındaki asıl motivasyonun eğitimi daha nitelikli hale getirmekten ziyade siyasi ideoloji ile uyumlu bir eğitim hayal edilmesi olduğu şeklinde de yorumlanabilir(İnal, 2012). Dahası yapılan araştırmalarda öğretmenlerin 4+4+4 sistemi ve bu sistemin getirdiği yeniliklere ilişkin;

> *"Koca bir eğitim sistemi değiştiriliyor. 2 haftada yapılan bir eğitimle nasıl siz koca bir eğitim sistemini emanet ediyorsunuz? Nasıl küçücük çocukların geleceğini bu kadar riske ediyorsunuz? Bu kadar önemsiz bu kadar anlamsız kılıyorsunuz?" (Doğan, Demir ve Pınar, 2014).*
>
> *" Aldığımız eğitimle ilgili bize olumlu bir dönüt verilmedi. Yaşadığımız sorunlarla ilgili okul müdürüne soruyoruz, müdürün sistem hakkında bilgisi yok; Milli Eğitim'e soruyoruz onların bilgisi yok, müfettişleri arıyoruz onlar da bize doğru dürüst dönüt vermiyorlar. Yani deneme yanılma yoluyla öğrenmeye çalıştık." (Doğan, Demir ve Pınar, 2014).*

görüşleri karar alıcılarını neredeyse hiçbir eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireyi sürece dahil etmediğine yönelik eleştirileri destekler niteliktedir(Çayır,2015). 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın güncellenmesi sürecini de kapsayan eğitim sistemindeki değişiklikler ile ilgili yukarıda belirtilen sorun, eleştiri, uyarı ve çekincelere;

- ✓ 2011 seçimleri sonrasında ülkeyi yöneten siyasi iradenin Avrupa Birliği ile olan ittifakını bitirmesi (Özbudun,2014)
- ✓ Demokrasinin giderek çoğunlukçu hale geldiğine ilişkin tespitler (Çayır, 2015)
- ✓ Eğitim reformları başta olmak üzere yeniliklerin kapsayıcı bir diyalog temelinde konsensüs oluşturmadan gerçekleştirilmesi (İnal, 2012)
- ✓ Türkiye demokrasisinin aşağı yönlü eğilimine ilişkin uluslararası kuruluşlar tarafından yazılan raporlar (Freedom House, 2014)

gibi durumlar da eklendiğinde programın teorik ve ideolojik arka planı daha iyi anlaşılabilir.

Yukarıda teorik ve ideolojik arka planı ayrıntılı olarak açıklanan sosyal bilgiler dersinin 2015'teki ilk ve ortaokullarda haftalık dağılımı Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55

2015 Yılı İlköğretim Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

Dersler	İLKOKUL				ORTAOKUL			
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7, Sınıf	8. Sınıf
Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
Fen Bilimleri	**-**	**-**	**3**	3	4	4	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	**3**	**3**	**3**	**3**	**-**
Hayat Bilgisi	4	4	3	-	-	-	-	-
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	-	-	-	2	-	-	-	-
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	2
Yabancı Dil	-	2	2	2	3	3	4	4
Beden Eğitimi ve Spor	-	-	-	-	2	2	2	2
Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	5	5	5	2	-	-	-	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2
Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
Teknoloji Tasarım	-	-	-	-	-	-	2	2
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	-	-	-	-	2	2	-	-
Trafik Güvenliği	-	-	-	1	-	-	-	-
Rehberlik ve Kariyer Planlama	-	-	-	-	2	2	-	-
Toplam	26	28	28	30	31	31	29	28

Tablo 55'te gösterilen sosyal bilgiler dersinin öğretim programı;

- ✓ Disiplinler arası bir anlayışla

- ✓ Sarmal içerik yapısı doğrultusunda
- ✓ Konu alanı sıralaması yerine kazanımların öngördüğü gibi bir kapsam etrafında

organize edilmiştir (MEB,2015). Ayrıca program NCSS tarafından belirlenen temalar baz alınarak seçilen 7 öğrenme alanı (içerik boyutu) ve Bloom'un yenilenmiş taksonomisi ile uyumlu bir şekilde yazılan kazanımlar (bilişsel boyut) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır(MEB, 2015). Oldukça modern bir görüntü sergilemesine rağmen, çoğulculuğun her bir boyutuna ilişkin detaylı analizinden de anlaşılacağı üzere 2015 Sosyal Bilgiler Programı;

- ✓ Kadın haklarına ilişkin kazanımlara neredeyse hiç yer verilmemesi (Sayılan,2008)
- ✓ Etnik ve kimlik farklılıklarına ilişkin görmezden gelme tutumunun sürdürülmesi (Carlson ve Kanci, 2016)
- ✓ Ülkedeki sınav mantığının programın öngördüğü üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ile çelişmesi (Sarıer, 2010)
- ✓ İnsan haklarının ele alınmaması (Aktürk, 2018)
- ✓ Değerlerin çoğulcu bir toplumdan ziyade ayrımcılığı yeniden üretecek bir tarzda ele alınması (Çayır, 2015)

şeklinde sıralanabilecek eksikleriyle dikkat çekmektedir.

4.10.2.Çoğulculuk bağlamında 2015 sosyal bilgiler programı'nda "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". Bir hak olarak zorunlu eğitimi devletin her bir çocuk için eğitim imkanları hazırlaması olarak görmek yerine her çocuğun okula gitme zorunluluğu olarak gören anlayış (Osler, 2009) bireysel ve toplumsal farklılıkları bireyin biricikliği veya toplumsal yapının zenginliğinden ziyade devletin biricikliği temelinde ele alır(Emel, 2018). Dolayısıyla bireyler veya farklı sosyal aidiyete sahip gruplar farklılıklarının gerektirdiği eğitim olanaklarından devletin sunduğu imkanlar dahilinde yararlanabilmektedir (Gay,2010). Diğer bir ifade ile, bir okula gitmek için sınava girilmesi gerekiyorsa sınava girerek; adrese dayalı kayıt sistemi nedeniyle evine en yakın okula gitmeye mecbur bırakılarak; sosyo-ekonomik açıdan üst düzey aileler çocuklarını daha nitelikli eğitim veren özel okullara gönderebilirken diğer aileler için eğitimin niteliğinden memnun olmasalar da çocuklarını devlet okuluna göndermeyi tek seçenek olarak sunarak ……. (Emel, 2018).

Devletin böyle bir tutumu benimsemesinin arkasındaki zihinsel süreç ise aslında "hak" olgusuna ilişkin yanlış bir kavramsallaştırmanın izlerini taşımaktadır. Zira "hak" olgusunu bireyin doğal olarak sahip olduğu veya sahip olmak için çaba sarf ettiği bir ayrıcalık olarak görmek yerine ona bir üst otorite tarafından verilen bir hediye veya yapılan iyilik şeklinde kavramsallaştırmak eğitim programlarında bireysel ve toplumsal farklılıklara ilişkin tutumu da çarpık bir temele oturtmaktadır. Dolayısıyla programda bir taraftan bireysel ve toplumsal farklılıklara yönelik hassasiyetlerin göz önünde bulundurulduğu iddia edilirken; diğer taraftan programa ilişkin karar vericiler bir farklılığa daha fazla vurgu yapma, diğerine daha az yer verme bir başkasını ise göz ardı etme haklarını kendilerine görebilmektedir. Bu durumun somut örneğini 2015 Sosyal Bilgiler Programları'nda gözlemlemek mümkündür. Zira programda;

- ✓ Bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının farklılaşabileceğinden bahsedilirken, programda bireysel farklılıklara göre değişiklik yapılabilmesinden söz edilmemesi
- ✓ Bir taraftan kültürel farklılıklara yer verilirken, diğer taraftan etnik ve kimlik farklılıklardan bahsedilmemesi
- ✓ Kadın hakları ve cinsiyet farklılıklarına yönelik neredeyse hiçbir kazanım ve açıklamaya rastlanılması

ve benzeri durumlar gözlemlenmiştir. Bu bağlamda 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla analizi sonucunda çoğulculuğun "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56

2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema		İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Farklılıklar	Bireysel	✓ Bireyin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda kendini gerçekleştirmesi önemsenmektedir. ✓ Öğrenme öğretme süreci öğrenmenin çoklu türlerine fırsat vermelidir. ✓ Öğrenme öğretme sürecinde bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına fırsat verilmelidir.

Kültür ve Yaşam Tarzı Farklılıları	✓ Kültürler arası etkileşimi sağlamaya yönelik çeşitli beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlayan kazanımlar oluşturulmuştur. ✓ Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırır. ✓ Dünya üzerindeki farklı toplumlara ait kültürel unsurlarla kendi kültürünü karşılaştırır. ✓ Kültürel unsurlardan kıyafet, yemek, oyun ve aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulacaktır. ✓ Türkiye ve komşu ülkelerden örneklerle çevresindeki kültürel unsurlarla diğer yerlerdeki kültürel unsurları ilişkilendirir. ✓ Türk kültürü ile seçilen iki farklı ülkenin kültürü incelenerek Türkiye'nin çeşitli ülkelerle olan sosyal ve kültürel etkileşimini sorgular. ✓ Kültürel öğelerin insanların bir arada yaşamasındaki rolünü kavrar. ✓ Kültürel mirasa saygı ✓ Dünyadaki karşılıklı etkileşimin farkına varması amaçlanmaktadır. ✓ Dünya üzerinde çeşitli ülkelerin özelliklerini fark eder. ✓ Dünyanın gelişmişlik düzeyi farklı bölgelerini coğrafi açıdan karşılaştırır. ✓ Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak o ortamların iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. ✓ İlkçağ uygarlıklarının bıraktıkları izleri ve insanlık tarihine katkılarını açıklar.

Tablo 56'ya göre bireyin ilgi, istek ve isteklerine vurgu yapılması, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinin önemine değinilmesi, çoklu öğrenme türlerinin kullanımının önerilmesi ve bilginin yapılandırılması inisiyatifini öğrenciye verilmesi ve benzeri durumlar (MEB,2015) 2015 Sosyal Bilgiler Programı'ndaki bireysel farklılıklar kapsamında değerlendirilebilecek çoğulcu öğelerdir. Bununla birlikte bireyin biricikliğini vurgulayan, öğretimin planlanmasına öğrenci katılımını teşvik eden ve bireye bu anlamda geniş bir inisiyatif alanı sunan 1968 Programı'na oranla 2015 Programı'nın daha merkeziyetçi ve katı ya da daha az çoğulcu bir anlayışı temsil ettiği söylenebilir. Zira programın öğrenme öğretme süreci anlayışı;

> *"Sosyal Bilgiler dersi öğrenme sorumluluğunu öğrenciye vermiştir." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)*

"Bilginin yenilenmesi ve yayılmasının çok hızlı olduğu günümüzde her şeyi okulda öğrenmenin mümkün olmadığı dikkate alınarak öğrencilerin yaşam kaynağının sürekli öğrenme olması gerektiği düşüncesi benimsenmiştir." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)

gibi ifadelerle oldukça birey merkezli bir şekilde açıklanmasına rağmen; programın bütününde öğrenmede inisiyatifi bireye veren anlayışın izine rastlanılmamıştır. Diğer bir ifadeyle, 1968 Programı'nda çok net bir şekilde görülen, 1990 ve 1998 Programları'nda da uyulması gereken prensipler olarak sunulan;

- ✓ Öğretimin planlanmasına ve değerlendirilmesine öğrenci katılımı
- ✓ Öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmesi

vb birey merkezli bir öğretimi öngören durumlar 2015 Programı'nda gözlemlenmemiştir. Bu eksikliklere 2015 Programı'nda öğretmene de programda ekleme, çıkarma, sıralamayı yeniden düzenleme gibi inisiyatifleri verilmemesi eklenince programın merkeziyetçi yapısı daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bireysel farklılıkların yanı sıra 2015 Programı'nda kültür ve yaşayış tarzı farklılıklarına ilişkin olarak da çoğulcu öğeler tespit edilmiştir. Programda kültürel etkileşim becerilerinin yer alması; farklı ülkelerdeki kıyafet, yemek, oyun, aile ilişkileri gibi kültürel unsurların karşılaştırılmasının teşvik edilmesi; dünyadaki farklı coğrafyaların tanıtılması vb (MEB,2015) durumlar kültürel ve yaşayış tarzı farklılıkları bağlamında değerlendirilebilir. Ayrıca ilk çağ uygarlıklarının medeniyete katkılarına değinilmesi de kültürel farklılıklarla ilişkilendirilebilir. Dahası programda;

"Küreselleşmenin her geçen gün daha çok hissedildiği dünyada öğrencilerin farklı mekanlar, toplumlar ve kültürlerle etkileşimi dikkate alınarak……." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)

açıklamasına yer verilmesi kültürel etkileşimin programın geliştirilme sürecinde dikkate alındığına işaret etmektedir.

Tablo 56 incelendiğinde 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın çoğulculuk açısından "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar"ı oldukça yüzeysel bir şekilde ele aldığı görülecektir. Bu bağlamda 2015 Programı'nda sadece öğrenmede bireysel farklılıklar ile kültür ve yaşayış tarzı farklılıklarına ilişkin çoğulcu öğeler tespit edilirken; etnik ve kimlik farklılıkları, sosyo ekonomik farklılıklar, cinsiyet farklılıkları ile sağlık farklılıklarına yönelik neredeyse hiçbir çoğulcu içeriğe rastlanılmamıştır. Sadece söz konusu bu farklılıklara ilişkin önyargıyı önleme amaçlı bir kazanıma yer verilmiş olsa da; bu kazanım özel olarak engelli hakları,

kadına yönelik ayrımcılık, sosyo ekonomik olarak dezavantajlı grupların sorunları gibi sosyal açıdan son derece önemli konular göz ardı etmiştir. Böyle bir tutum çoğulculuk açısından oldukça düşündürücü olduğu gibi; programın girişinde yer alan;

> *"Sosyal bilgiler öğretim programı hazırlanırken öğrencilerin yaşantıları kapsamında günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlar ve sorunlardan hareket edilmiştir." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)*

şeklindeki prensiple de çelişmektedir. Toplumsal sorunların yer almadığı bir programın öğrencileri ne ölçüde hayata hazırlayacağı kuşkuludur(Atmacaoğlu,2019). Programda özellikle kadın ve kadın haklarına yönelik hiçbir kazanıma yer verilmemesi oldukça vahimdir. Programdaki bu durumun yanı sıra o dönem ders kitaplarında da hala erkekler at üstünde kadınlar ise kucaklarında çocuklarla resmedilerek ayrımcılığı çağrıştırıcı toplumsal cinsiyet kalıpları da yeniden üretilmiştir(Carlson ve Kanci,2016). Tüm bu durumlar aslında fırsat eşitliği ve ayrımcılık karşıtlığı gibi istendik politikaların devlet tarafından resmi olarak benimsenmesine rağmen; sistemin nasıl olup da hala kadınların aleyhine işlediğini açıklamaktadır(Sayılan,2013; s.47). Zira eğitimde cinsiyet eşitliğine ilişkin kazanım düzeyinde bile olumlu bir ilerleme tam olarak sağlanamamışken; eğitime erişimde adaletsizlik, okul yönetimi ve öğretmenlerin önyargılı tutumları, cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları yeniden üretici okul ortamı gibi sorunların çözümü için iyimser olmak hiç mümkün değildir.(Tan,2000)

Araştırma kapsamında incelenen 2015 Sosyal Bilgiler Programı cinsiyet eşitliğine ilişkin "göz ardı etme" tutumunu etnik ve kimlik farklılıklarına yönelik olarak da benimsemiştir. Bu durum ise "farklılık" olgusunun sadece kültürel bağlamda ele alınmasına; dolayısıyla etnisite ve kimlik temelinde eşitsizliklerin devam etmesine sebep olmaktadır. Ayrıca daha kapsayıcı bir anlayışla yazılmalarına ve azınlıklara ilişkin ayrımcı ifadelerin çıkarıldığı iddiasına rağmen (Tüzün,2009); sosyal bilgiler ders kitaplarında hala etnik ve dini azınlıkların eşit olmayan sosyal statü temelinde resmedildiği, dolayısıyla toplumsal farklılıklara sahip bazı grupların dışlandığı veya görmezden gelindiği gözlemlenmiştir(Çayır,2015). Çoğulcu ve özgürlükçü bir eğitim anlayışıyla hiçbir şekilde bağdaşmayan böyle bir tutumun eğitime ilişkin karar vericilerin ihmallerinden mi kaynaklandığı yoksa devletin resmi bir politikası mı olduğu

sorusuna net bir cevap vermek ise oldukça zordur. Ancak söz konusu tutumla eğitime ilişkin semt, il, bölge, sınıf, etnik topluluk ve cinsiyetler arasında fırsat eşitsizliğinin devam ettiği gerçeği arasındaki bağlantı oldukça açıktır(Emel,2018).

Çoğulculuk bağlamında 2015 sosyal bilgiler programı'nda "düşünme becerileri". Baumann'ın (2004) "yansıtıcı düşünemeyen vatanseverler" olarak adlandırdığı kişiler; aslında bireyleri eleştirel bir duruşa yönlendirmeyen, onlara halihazırdaki uygulamaları sorgulama olanakları tanımayan bir eğitim programının sonucudur(Çayır,2011). "Yansıtıcı düşünemeyen vatanseverler"in ortaya çıkmasında program kadar etkili bir diğer olgu da ülkede uygulanan standartlaştırılmış ve merkezi sınav anlayışıdır. Zira bu tür sınavlar "çocuklar biriciktir, her biri üstün varlıktır" gibi prensipleri değersizleştirmektedir(Büyüköztürk, 2016). Dahası ulusal ve uluslararası bilimsel ve akademik çalışmalarda da ortaya koyulduğu üzere; Türkiye'de özellikle 2005'teki program reformu ile başlayan süreçte eğitime ilişkin gerçekleştirilen değişiklikler sorunlara yapısal ve istendik çözümler getirmede yetersiz kalmıştır(Emel, 2018). Baumann'ın (2004) "yansıtıcı düşünemeyen vatanseverler" tespiti sınav sistemine ilişkin eleştiri (Büyüköztürk, 2016) ve reform adı altında uygulanan değişikliklerin yetersizliği (Emel, 2018) birleşince sosyal bilgiler özelinde tüm programların bireylere üst düzey düşünme becerilerini kazandırma açısından eksiklikleri daha iyi anlaşılmaktadır. Bu tür eksiklikler sebebiyle bireyler gelecek yaşamlarında karşılaşabilecekleri basit sosyal sorunlarla bile baş etmekten uzak; eleştiri geleneğinden yoksun, toplumsal hayatlarını kolaylaştıracak becerilerde yetersiz ama sınavda yüksek puan almaya dönük yetiştirme sürecine itilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Dolayısıyla 2015 Sosyal Bilgiler Programı'na yönelik olarak;

- ✓ Yaratıcılığın ekonomik çıkar ve sermaye mantığı temelinde ele alınması
- ✓ Yansıtıcı düşünmenin eleştiriden arınık bir şekilde sadece öz farkındalık becerilerine yoğunlaşarak yorumlanması
- ✓ Programda tavsiye edilen ölçme değerlendirme yaklaşımı ile ülkenin gerçeği olan standartlaştırılmış ve merkezi sınav anlayışının çelişmesi

şeklindeki bulgular üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılmasının önündeki engeller olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda Tablo 57'de 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla analizi sonucunda çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 57

2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Eleştirel Düşünme	✓ Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olmaları amaçlanmaktadır. ✓ Sosyal bilgiler öğrencilerin günlük hayatlarında doğru ve mantıklı kararlar almalarını katkı sağlar. ✓ Geçmişe dönük yaşam ve değerlerin günümüze taşınma süreci ve değişimi eleştirel bir yaklaşımla ele alınacaktır. ✓ Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi açıklar. ✓ Düşünme, sorgulama ve akıl yürütmenin bilimsel gelişmelere katkısını savunur. ✓ Bilimsel verilere ve kanıtlara dayalı bilgi ve kişisel görüş, yorum ve yapıları ayırt eder. ✓ Bilimsel bilginin üretilmesinde izlenen aşamaları açıklar. ✓ Bilimsel bilginin belirli aşamaları içeren sistematik gözlem, deney vb yöntemlerle üretildiği ele alınacaktır. ✓ Bilimsellik ✓ Bilimsel araştırma ✓ Öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri problem çözme sürecinde kullanmalarına imkan sağlanmalıdır. ✓ Problem çözme ✓ Aktif dinleme ve tartışma
Yaratıcı Düşünme	✓ Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulacaktır. ✓ Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak uygulamalara yer verilecektir. ✓ Öğretmen öğrencilerin öğrenmeyi merak etmelerine öncülük eder. ✓ Bireyin karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesi önemsenmektedir. ✓ Bilgi ve teknolojik gelişmelerden gelecekteki yaşama etkilerine ilişkin fikirleri ileri sürer. ✓ Türkiye için sürdürülebilir kalkınma önerileri sunar. ✓ Girişimcilik
	✓ Sosyal bilgiler programında yansıtıcı düşünme merkeze alınmaya çalışılmıştır.

Yansıtıcı Düşünme	✓ Sosyal bilgiler yansıtıcı düşünmeyi işe koşmaktadır. ✓ Özgüven ✓ Toplumun özgür bir üyesi olarak bireysel özelliklerinin farkına varmaları amaçlanmaktadır. ✓ Öğrenme öğretme süreci öğrenmede sorumluluk almaya fırsat vermektedir. ✓ Kendi söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır. ✓ Kişisel ilgi ve ihtiyaçlarını tanımlar. ✓ Kişisel özelliklerinin ve yeteneklerinin farkına varır. ✓ İstek ve ihtiyaçları arasında bilinçli seçim yapar. ✓ İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular. ✓ İlgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.
Esnek Düşünme	✓ Öğrenme öğretme süreci çoklu bakış açılarına değer vermeye imkan sağlamalıdır. ✓ Çoklu bakış açısına sahip olma becerisi ✓ Değişim ve sürekliliği algılama becerisi

Tablo 57 incelendiğinde 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın çoğulculuk bağlamında üst düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirilebilecek öğelere sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bilginin doğruluğunun ve güvenilirliğinin sorgulanması, öğrencilerin karar alma süreçlerinde bilimsel verilerden yararlanması, Atatürk'ün bilime verdiği önemin hatırlatılması vb konular yoluyla öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı kazanması amaçlanmıştır(MEB, 2015). Ayrıca sorgulama, akıl yürütme, kanıta dayalı verileri kullanma, problem çözme, tartışma gibi becerilerin programda yer alması da eleştirel düşünme kapsamında değerlendirilebilir(MEB, 2015).

Eleştirel düşünmeye ek olarak programda yaratıcılıkla ilgili kazanım ve açıklamalara rastlamak mümkündür. Girişimcilik temelinde öğrencilerde merak duygusunun uyandırılmasını teşvik edilmesi öğrencinin toplumsal sorunlara çözüm üretmeye yönlendirilmesi ve teknoloji ile ilgili yeni fikirler sunmanın önemine değinilmesi yaratıcılıkla ilişkilendirilebilecek öğelerdir(MEB, 2015). Bununla birlikte yaratıcılığın girişimciliğe yoğun bir vurgu yapılarak sunulması böylesine önemli bir becerinin kapsamını sınırlandırma riskini taşımaktadır(Korkmaz, 2007). Yaratıcılığın kavramsallaştırılmasına ilişkin böyle bir tutumun arkasındaki felsefe, programın ekonomik çıkarı önceleyen ve insanı sermaye olarak gören neoliberal

ekonomi politikaları doğrultusunda hazırlandığına yönelik eleştiri ile daha net anlaşılmaktadır(Emel, 2018). Ancak yaratıcılık başarılı girişimciler için gerekli bir nitelik olsa da özgünlük, orijinallik, yenilik gibi özellikler ile asıl amacı bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak olduğu unutulmamalıdır(Powel, Farrar ve Cohen, 1985).

Tablo 57'ye göre 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda dikkat çekici ölçüde önem verilen diğer bir beceri ise yansıtıcı düşünme becerisidir. 2005'teki programa kadar üzerinde yeterince durulmayan; eksikleri olmakla birlikte 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" yaklaşımın benimsenmesiyle önemi artan yansıtıcı düşünme becerisi 2015 Programı'nda oldukça ayrıntılı bir şekilde yer almıştır. Programda sosyal bilgiler öğretimini yansıtıcı düşünme temelli ve yansıtıcı düşünmenin işe koşulmasını öngören bir yapıda hazırlandığının belirtilmesi; bireylerin kişisel özelliklerinin farkına varmalarını sağlayıcı etkinliklerin tavsiye edilmesi; öğrenmenin sorumluluğunun bireye verilmesi; özgüven ve öz farkındalık gibi kavramların vurgulanması vb durumlar 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda yansıtıcı düşünme kapsamında değerlendirilebilecek çoğulcu öğelerdir(MEB,2015).

Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme ile birlikte 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda esnek düşünme becerisi de yer almıştır. Bu doğrultuda programda öğrencilerin çoklu bakış açısına sahip olmaları ile değişim ve sürekliliği algılama becerisini kazanmaları önemsenmiştir(MEB,2015). Ancak program hem yansıtıcı düşünmeyi hem de esnek düşünmeyi öz eleştiri ve sorgulamayı da kapsayacak bir şekilde eleştirel bir duruşla ilişkilendirmemiş; sadece öz farkındalık becerilerine yoğunlaşmıştır. Bu durum söz konusu bu becerileri anlam ve işlev bakımından sınırlandırmıştır.

2015 Programı'nda yer alan üst düzey düşünme becerilerine ilişkin kazanım, öneri ve açıklamaların program metninde yer alan öğrenme yaklaşımı ile uyumlu olduğu söylenebilir. Zira programda;

> *"Program bilgiyi sadece hatırlamayı değil aynı zamanda analiz etmelerini değerlendirmelerini ve oluşturmalarını beklemektedir." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)*

> *"Bilişsel öğrenmelerin sadece hatırlama düzeyinde değil üst düzey düşünme becerileri olan analiz etme değerlendirme ve oluşturmayı da içerecek şekilde yapılandırılmasına dikkat edilmiştir." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)*

"Bilgiyi doğrudan aktarmak yerine onu işleme becerisi önem kazanmıştır." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)

şeklinde açıklanan öğrenme yaklaşımı ile;

"Öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesinde öğrenciye kavramları zihinde değiştirme/geliştirme ve yeni yapılar oluşturma fırsatları verilmesi amacıyla aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasına ihtiyaç duyulur." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)

"Öğrencilerin öğretmen öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayacak strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalı, öğretim materyalleri işe koşulmalıdır." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)

biçiminde belirtilen öneri ve tavsiyeler bireylerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin önemsendiğini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmene, öğrenciyi motive etme ve rehberlik etme sorumluluğu veren programın (MEB, 2015) yine öğretmene programı düzenleme, programda değişiklik yapma, ekleme veya çıkarma inisiyatifi vermemesi öğretim sürecini standartlaştırmakta; tekdüze hale getirmektedir. Merkeziyetçi program anlayışının bir sonucu olan böyle bir durum ise programda metin olarak yer almasına rağmen üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde bir sınırlamaya neden olmaktadır. Sınırların olduğu yerde ise eleştiri, özgünlük, esneklik, bireysel farklılık gibi olguların yer alması çok zor hatta imkansızdır(Potter, 2002). Bu nedenle programın hazırlanışında benimsenen felsefe ile program metnindeki öğrenme-öğretme tarzının çeliştiği söylenebilir.

2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda "düşünme becerileri" boyutuna ilişkin dikkat çekici durumlardan birisi de değerlendirme anlayışıdır. Programda üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını teşvik edecek şekilde hem süreç hem de sonuç odaklı bir değerlendirme anlayışının benimsendiği belirtilmiştir(MEB, 2015). Bu doğrultuda gösteri, anekdot, görüşme, gözlem, sunum, proje, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), performans değerlendirme, dereceleme ve tutum ölçekleri gibi süreç odaklı yöntem ve tekniklerin kullanımı tavsiye edilmiştir(MEB, 2015). Bu yöntem ve tekniklerle uyumlu bir şekilde ölçme değerlendirmenin hedefi;

"Öğrencilerin öğrenme öğretme süreci içerisinde izlenmesi; yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, anlamlı öğrenmelerin desteklenmesi amacıyla sürekli geribildirim ve düzeltme işlemlerinin sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)

olarak özetlenmiştir. Programdaki hem ölçme değerlendirme anlayışı hem de ölçme değerlendirmede kullanılması tavsiye edilen yöntem ve teknikler üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması açısından son derece olumludur. Bununla birlikte program metnindeki çoğulcu ve çağdaş anlayış ülkedeki genel ölçme değerlendirme sistemi ile tam bir çelişki içerisindedir(Sarıer, 2010). Çocuğun her zaman kendisine sorulanı öğrenme eğiliminde olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda (Eisner, 1979); Türkiye gibi standartlaştırılmış testlerin bireylerin geleceğinin temel belirleyicisi olduğu ülkelerde temel öğretim süreci sınava hazırlanma/hazırlama tarzında işlemektedir(Yücel, 2006; s. 186). Programda yer alan üst düzey düşünme becerileri ve bu beceriler ile uyumlu çağdaş ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kağıt üzerinde kaldığı da yadsınamaz bir gerçektir. Bireylerin geleceğinin temel belirleyicisinin sınavlar olması, öğretimi sınav içeriği temelli, değerlendirmeyi ise sınava hazırlık odaklı bir hale getirdiği için programda yazılan çağdaş beceriler mecburen göz ardı edilmektedir(Acat, 2006). Dolayısıyla 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda metin olarak oldukça modern görünen değerlendirme anlayışı da ülkedeki genel sınav sisteminin gölgesinde kalmıştır.

Çoğulculuk bağlamında 2015 sosyal bilgiler programı'nda "sosyal sorunlara duyarlılık". Eğitimin toplumu değiştirebileceğine inanan eğitimciler (Apple, 2017) eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasının ancak diğer kamusal hizmet alanlarının da bu sürece uyum sağladığı sürece başarılı olabileceğine inanmaktadır(Emel, 2018). Eğitimi böyle bir toplumsal dönüşümün aracı olarak kavramsallaştırmanın en önemli ön koşulu ise eğitimin kendisinin amaç haline getirilmesidir(Giroux , 1977). Diğer bir ifade ile eğitimi; ekonomi, politika veya teknolojinin hizmetine sunmaktan ziyade bu alanları eğitimin hizmetine sunma odaklı bir anlayış benimsenmelidir. Bu anlayış ile eğitim kendiliğinden toplumsal dönüşümün lokomotifi haline gelebilir. Zira bu şekilde eğitim özgürleştirilebilir; özgür eğitim ise bireyin özgürleştirilmesi demektir. Söz konusu özgürleşme sürecine ilişkin devletin ne oranda samimi olduğu ise sosyal sorunlar temelinde ne tür bir vatandaşlık arzulandığına bağlıdır. Vatandaşlık algısına yönelik devletin önündeki en büyük ikilem vatandaşlığın birlik/bütünlük unsuru olarak çeşitliliği yok ettiği mi yoksa garanti altına mı aldığı sorusunun cevaplandırılmasındadır. Zira çeşitlilik olmadan sağlanan birlik hegemonya ve baskıya sebep olurken; birlik olmadan sağlanan çeşitlilik bölünme ile sonuçlanabilir (Banks, 2008). Öyleyse

vatandaşlığın özgürleştirilmesi/demokratikleştirilmesi bireylere yalnızca haklarını öğreten içerik-bilgi temelli bir yaklaşımdan ziyade farklılıkları yok sayan anlayış başta olmak üzere vatandalık olgusuna ilişkin problemleri sorgulayan bir tutumun benimsenmesi ile mümkün olabilir(Çayır, 2015). Böylece özgür bireyler olarak yetişen vatandaşlar toplumun tüm alanlarındaki demokratik dönüşümün aktörleri haline gelecek ve eğitimin toplumu değiştirebileceği inancını haklı çıkaracaklardır(Apple, 2017).

Eğitimin toplumsal dönüşüm, özgürlük, vatandaşlık ve çeşitlilik bağlamındaki rolüne ilişkin yukarıda yapılan analiz ile 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın çoğulculuk açısından eksiklerine dikkat çekilebilir. Programın bilgi düzeyinde vatandaşlık ve demokrasi anlayışı ile tartışmalı sosyal sorunları görmezden gelerek sadece sterilize edilmiş sosyal sorunlara yer verme tutumunun sorgulanması söz konusu eksikliklerin arkasındaki ideolojik motivasyonun da sorgulanmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda Tablo 58'de 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular özetlenmiştir.

Tablo 58

2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programında Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları olarak hak, özgürlük ve sorumlulukların bilincinde bireyler olmaları amaçlanmaktadır. ✓ Vatandaşlık yeterliliklerinin gereği olan temel bilgi beceri ve değerleri kazanmaları amaçlanmaktadır. ✓ Etkin bir birey olarak haklarını, hak arama yollarını öğrenmesi büyük önem taşır. ✓ Bir vatandaş olarak haklarının yasalarla güvence altına alındığını kavrar. ✓ Bireyin hak ve sorumlulukları anayasa ve yasalar çerçevesinde ele alınacaktır. ✓ Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme, yargı gücünün her birinin kendine has yetki ve sorumluluklarının olduğu üzerinde durulacaktır. ✓ Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini kavrar.

	✓ Toplumun ihtiyaçları ile bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumların farkına varır. ✓ Çevresindeki resmi kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerini araştırır. ✓ İnisiyatif alan vatandaş yetiştirmeye yönelik kazanımlar oluşturulmuştur. ✓ Katıldığı gruplarda aldığı roller ile bu rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir. ✓ Sosyal katılım ✓ Medya okuryazarlığı ✓ İletişim araçlarının kullanımında bireysel ve toplumsal hak ve sorumlulukları dikkate alır. ✓ Doğru bilgi alma hakkı ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişki değerlendirilecektir.
Demokratik Kültür	✓ Bir yaşam biçimi olarak demokratik tutumu benimser. ✓ Demokratik ve katılımcı vatandaş yetiştirmeye yönelik kazanımlar oluşturulmuştur. ✓ Demokratik hayata etkin bir şekilde katılan bireyler olmaları amaçlanmaktadır. ✓ Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemi örnek olaylardan yola çıkarak savunur. ✓ Tarihimizdeki demokratik değer ve uygulama örnekleri üzerinden demokrasiyi ve gelişim evrelerini açıklar. ✓ Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminde demokrasinin gelişmesine katkıda bulunan olayları (Büyük Millet Meclisi'nin açılışı, 1921 ve 1924 Anayasası, Cumhuriyetin ilanı, ilk siyasi partilerin kurulması) açıklar. ✓ Farklı yönetim biçimlerini (aristokrasi, meşrutiyet, monarşi, oligarşi, saltanat, teokrasi vb) demokrasinin temel ilkeleri açısından karşılaştırır. ✓ Yönetimin karar alma süreçlerini etkileyen unsurları (siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve bireyler) sorgular. ✓ Temel haklardan katılım, düşünce özgürlüğü, düşünceyi açıklama özgürlüğü hakkını kullanır. ✓ Üyesi olduğu gruplarda karşılaştığı çatışmalara demokratik ve barışçıl çözümler üretir. ✓ Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturulmasına özen gösterilmelidir.
Toplumsal Sorunlar	✓ Yaşadığı çevrede görülen doğal afetlerin (sel, heyelan, deprem, çığ, hortum, fırtına) farkına varır.

	✓ Çevresel sorunların (orman yangını, çevre kirliliği, trafikten kaynaklanan sorunlar) farkına varır. ✓ Küresel iklim değişiklerinin neden olduğu doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirir. ✓ Küresel sorunlardan (küresel iklim değişikliği, doğal afetler, açlık, terörizm ve göç) konuları ele alınacaktır. ✓ Savaş ✓ Yurt içi ve yurt dışı göçe neden olan faktörler
Toplumsal Sorunlara Çözüm Önerileri	✓ Yaşadığı toplumdaki sosyal sorunların çözümünde grupların oynadığı rolleri araştırır. ✓ Öğrencilerin kendileri ve toplum için iyi bir gelecek tasarlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. ✓ Türkiye'de görülen doğal afetler ve çevre sorunlarının neden ve sonuçlarını değerlendirir. ✓ Doğal çevrenin korunmasına yönelik faaliyetlerde bulunur. ✓ Dünyadaki doğal kaynakların bilinçli kullanılması gerekliliğini savunur. ✓ Sürdürülebilirlik üzerinde durulacaktır.. ✓ Çevre duyarlılığı

Tablo 58'e bakıldığında 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutuna ilişkin yoğun sayılabilecek bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Öncelikle özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiye dikkat çekilmesi; hak, hak arama yolları, hakların yasalarla güvence altına alınması gibi vatandaşlık yeterliliklerine değinilmesi; devletin yapısı ve Anayasa'ya ilişkin temel bilgilerin yer alması; yönetim birimleri, resmi kuruluşlar ve sivil toplum örgütlerinden bahsedilmesi; sosyal katılım ve medya okuryazarlığı becerileri verilmesi (MEB,2015) gibi durumlar vatandaşlık hakları açısından program programdaki çoğulcu öğelerdir. Vatandaşlık hakları açısından 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda 2005'teki programa oranla daha az sayıda kazanıma yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu durumun sebebi olarak 2005 yılında kaldırılan vatandaşlık dersinin Avrupa Konseyi ile 2009'da ortaklaşa yürütülen "Demokratik, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" kapsamında yeniden okutulmaya başlanmasıdır(Çayır, 2011). Böylece kaldırıldığı için içerik ve kazanım olarak 2005'teki sosyal bilgiler programına eklenen vatandaşlık dersi içerik ve kazanımları dersin yeniden konulması nedeniyle 2015'teki sosyal bilgiler programından çıkarılmıştır.

İkinci olarak programda demokratik kültürün oluşturulması amacıyla demokratik tutum, katılımcı birey, demokratik değer ve uygulamalar, değişik yönetim biçimleri ile demokrasi arasındaki farklar ve benzerlikler, Türkiye'de demokrasinin gelişim serüveni, bireyin demokratik yollarla karar alma süreçlerine etki etme yöntemleri, özgür düşünce ve benzeri konulara yer verilmiştir(MEB, 2015). Ayrıca katılımcı birey olmanın bir gereği olarak programda, doğal afetler, çevre sorunları, küresel iklim değişikliği, açlık, terörizm, savaş ve göç gibi sosyal sorunlara dikkat çekilmiştir. Dahası bu sorunların çözümü için programda bireylerin üzerine düşen sorumluluklara vurgu yapılmış; öğrencilerin Türkiye'de ve dünyadaki çevre sorunlarının neden ve sonuçlarını sorgulamalarının sağlanması tavsiye edilmiş; bilinçli kaynak kullanımı ve sürdürülebilirlik üzerinde durulmuş, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal anlamda iyi bir gelecek hayali etrafında yeni fikirler geliştirmelerinin teşvik edilmesi önerilmiştir(MEB, 2015). Tüm bu durumlar programın girişinde yer alan;

> *"Sosyal Bilgiler etkin ve üreten bireyler yetiştirmek öğrencilerin insan ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersidir." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)*

şeklindeki tanımla da uyumludur.

Hem vatandaşlık hem demokratik kültür hem de sosyal sorunlar bağlamında programda çoğulcu olarak nitelendirilebilecek öğelere rağmen; programın tam anlamı ile çoğulcu demokratik ve özgürlükçü bir anlayışla hazırlandığını söylemek zordur. Çünkü Türkiye'de eğitimin ve eğitim programlarının demokratikleşmesinin önündeki en büyük engellerden biri olan vatandaşlık kavramının/sınırlılığı ile insan hakları kavramının evrenselliği arasındaki gerilim tam anlamıyla anlaşılamamış dolayısı ile çözülememiştir(Çayır, 2011). Diğer bir ifade ile Türkiye'de vatandaşlığı sınırlı bir çerçevede ele alan anlayış ile evrensel insan hakları temelinde özgürlük ve demokrasi eğitiminin verilmesi beklenmektedir(Keyman ve Kanci, 2011). Böyle bir beklentinin gerçekleşmeyeceği tahmininde bulunmak zor değildir. Bununla birlikte söz konusu gerilimin çözümüne yönelik önerilerinin uygulanabilmesi halinde daha demokratik bir eğitimin verilebileceği söylenebilir. Sınıfa yansıması itibariyle bu önerilerden birisi insan hakları ile ilgili ülkedeki sorunların sınıf ortamına taşınması olabilir(Osler, 2009). Ancak resmi politika ve uygulamalarında da eleştirilebileceği böyle bir etkinliğin sınıfta yapılmasına izin verilmeyeceği ya da hiç

bir öğretmenin mesleki anlamda geleceğini riske atmayı göze almadan böyle bir etkinliğe cesaret edemeyeceği de yadsınamaz bir gerçektir(Çayır, 2011). Bu nedenle vatandaşlık eğitiminin sınırlılığı ile insan haklarının evrenselliği arasındaki gerilimin çözümünde sınıf içi uygulamaların etkili bir şekilde yürütülebilmesi için zihinsel veya yasal altyapı oluşturulmalıdır. Daha açık bir ifade ile çoğulcu düşünme temelinde yeni bir anayasal çerçeve oluşturulmalıdır. Ancak bu durum oldukça zorlu bir süreçtir, çünkü bu süreç en başta etnik temelli kalıplaşmış kimlik ve vatandaşlık anlayışı ile resmi tarihin sorgulanmasını gerektirmektedir(Çayır, 2011). Eğitim ve eğitim programları bu süreçte itici bir güç olabilir ama öncelikle böyle bir irade tüm eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylerce benimsenmelidir.

Çoğulculuk bağlamında 2015 sosyal bilgiler programında "çoğulcu değerler". Çoğulcu veya çok kültürlü eğitim "farklı olma hakkı" anlayışı yerine farklılıkları hoşgörü gösterilmesi gereken olgular olarak gören bir perspektiften kavramsallaştırıldığında temsil ettikleri değerlerin tam tersi bir işlev gösterebilirler. Eleştirel teoriyi benimseyen eğitimcilere göre çoğulcu/ çok kültürlü eğitimin bu şekilde yanlış bir bağlamda kavramsallaştırılması hali hazırdaki eşitsizlikleri ve ayrımcılıkları maskelemek ve hatta süslemek için kullanılabilir(Apple, 2012; Giroux,1977; Pinar, 2004). Çoğulcu eğitim adı altında programda farklı etnik kökene sahip toplumsal bir grup ile ilgili yaşam tarzı, kültür, gelenek vb konularda yüzeysel bir içeriğe yer verilirken; aynı gruba ilişkin toplumdaki önyargıların veya yapısal eşitsizliklerin programda ele alınmaması veya bu durumlara ilişkin öğrencilere sorgulama/tartışma olanağı verilmemesi yanlış kavramsallaştırmanın somut bir örneğidir(Banks, 2008). Böyle bir anlayışla hazırlanan program veya ders kitapları çoğulcuğu desteklemekten ziyade tek tipçi bir eğitiminin maskelemek için kullanılmaktadır. Metin olarak ve söylem bazında güvence altına alınan ve hatta teşvik edilen "farklı olma hakkı" uygulamadaki yapısal, davranışsal ve tutumsal eşitsizlik veya ayrımcılıklarla bireylerin elinden alınıyorsa; ne çoğulculuktan ne de demokrasiden bahsetmek mümkündür(Çayır,2015). Bu bağlamda 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda "hoşgörü ve farklılıklara saygı" gibi çoğulcu değerlere yer verilmesine rağmen; bu değerlerin sosyal özgürlük temelinde evrensel bir bakış açısı ile ele alınmadığı; sınırlı bir bakış açısıyla "Türk olmanın bir niteliği" olarak resmedildiği çıkarımında bulunulmuştur. Böylece toplumda çoğunluğu oluşturan grup "hoş gören/saygı

duyan" erdemlerine sahip olarak yüceltilirken; diğer gruplara "hoş görülen" statüsü ile ikincil bir pozisyon atfedilmiştir(Çayır, 2015). Söz konusu bu analiz ışığında 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel perspektiften incelenmesiyle çoğulculuğun "çoğulcu değerler" boyutuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 59'da yer verilmiştir.

Tablo 59

2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Bireysel Sorumluluk	✓ İnsanlığa faydalı olma bilincine ulaşmaları amaçlanmaktadır ✓ Sorumluluk ✓ Karşılaştığı sorunlara karşı barışçıl çözümler üreten bireyler olmaları amaçlanmaktadır. ✓ Çatışma yöntemi ✓ Kişisel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır. ✓ İçinde bulunduğu gruplarda davranışlarını görgü kurallarına göre düzenler. ✓ Oyun ve sınıf kurallarını arkadaşları ile birlikte oluşturur. ✓ Saygı ✓ Adil olma
Toplumsal Sorumluluk	✓ İnsanların birbirlerine karşı sorumlulukları vardır. ✓ Öğrencilerin dünyada etkin ve sorumlu bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. ✓ Öğrencilerin iletişim ve ortak çalışma yeteneğine sahip olmasına önem verilir. ✓ Öğrenciler arası etkileşimin özendirilmesine ihtiyaç duyulur. ✓ Karşılaştığı sorunlara barışçıl çözümler üreten vatandaşlar yetiştirme amaçlanmıştır. ✓ Görgü kuralları ✓ Etik
Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme ✓ Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyetlere karşı önyargılarını sorgular. ✓ Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı sosyoekonomik gruplara karşı önyargılarını sorgular. ✓ Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı kültürel gruplara karşı önyargılarını sorgular. ✓ Duyarlılık ✓ Barış ✓ Değerlere saygı ✓ Hoşgörü ✓ Farklılıklara saygı ✓ Diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar. ✓ Farklı kültürlere saygı duyar. ✓ İnanç mekanları gibi kültürel unsurların korunmasının önemini savunur. ✓ Yaşamın her alanında hoşgörü ve uzlaşma kültürünün oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlayan bireyler olmaları amaçlanmaktadır. ✓ Ortaçağ Avrupası'ndaki uygulamalarla kıyas yapılarak Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemini kanıtlarla açıklar.

✓ Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekler. ✓ Kaynakların kullanımında toplumsal paylaşım ve yardımlaşmayı önemser. ✓ İş birliği ✓ Birlik ve beraberlik

Toplumsal ve kültürel değişimin yerellikten çıkıp küresel bir hal aldığı (MEB, 2015) tezinden hareketle 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda farklılıklara saygının daha çok vurgulandığı bir değer anlayışı benimsendiği söylenebilir. Zira Tablo 59'da yer alan bulgular söz konusu bu çıkarımı destekler niteliktedir. Öncelikle bireysel sorumluluk bağlamında saygı, adalet, değerleri etrafında sorumluluk alma, sorunlara barışçıl çözümler üretebilme ve çatışma yönetimi becerileri vurgulanmıştır(MEB, 2015). Programın hazırlayıcılarının bu değer ve beceriler yoluyla bireylerde insanlık için faydalı işler yapma duyarlılığı oluşturmayı amaçladığı söylenebilir. Okula ve dolayısıyla topluma ise bireylerde sorumluluk bilinci uyandırma, onlara ortak çalışma yeteneği kazandırma ile onların iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirme misyonu yüklenmiştir. Programın toplumsal çeşitliliği sağlamaya yönelik olarak farklılıklara ilişkin önyargıları sorgulama; kalıp yargıları fark etme, farklı kültür, yaşam tarzı, duygu, düşünce ve inançlara karşı hoşgörülü olma, uzlaşma kültürünü benimseme gibi durumları teşvik ettiği görülmektedir. Ayrıca programda barış ve duyarlılık gibi değerler yoluyla toplumsal birliktelik, sosyal yardımlaşma ve iş birliği sağlamaya çalışılmıştır. Hem bireysel sorumluluk hem toplumsal sorumluluk hem de sosyal çeşitliliğin sağlanması bağlamında programa yerleştirilen söz konusu bu değerler çoğulculuk açısından olumlu ve istendik niteliklerdir.

Çoğulculuk açısından programda olumlu olarak görülse de; bazı özellikler ile ilgili yapılan en ciddi eleştiri, söz konusu bu özelliklerin Türkiye'de yaşayan tüm vatandaşları etnik açıdan Türk kökenli ve dini açıdan müslüman olarak resmetme; dolayısıyla Türkiye sınırları içindeki nüfusun farklı/çeşitli niteliklerini yadsıma eğiliminde olduğudur(Çayır, 2015). Evrensel bir yorumla insan temelinde ele alınması gereken değerlerin çoğunlukta olan gruba üstünlük atfedecek şekilde sınırlı bir yorumla ele alınması sadece 2015 Programı'nın değil tüm programların en ciddi ikilemlerinden birisidir. Zira böyle bir tutumla örtük olarak ülkede resmi dilden başka bir anadile sahip olan veya çoğunluğun inandığından farklı bir inanışı benimseyen bireylerin yok sayıldığı mesajı verilmektedir(Banks, 2008). Bu çıkarım söz konusu örtük mesajın farklı etnik kökene sahip gruplar üzerinde küçük

düşürücü/onur kırıcı bir etki yaptığına ilişkin araştırma bulgularıyla da uyumludur(Fırat, 2010; Cam, Şimşek ve Gök, 2013). Bu nedenle 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda tespit edilen çoğulcu değerlere ve programa yönelik olarak kullanılan ders kitaplarındaki hoşgörü retoriğine rağmen; çoğulcu değerlerin tam anlamı ile programa yansıtıldığını söylemek oldukça güçtür.

Çoğulculuk Bağlamında 2018 İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

> *"Söylediğin şeyi tasvip etmiyorum, ancak onu söyleme hakkını ölesiye müdafaa edeceğim." (F. Valtos; aktaran Çengel, 2006, s.196).*
>
> *"Bu fikir sarsıcı, rahatsız edici, altüst edici olabilir ama bu fikir düşünce özgürlüğü kapsamındadır." (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi/Madde 10, 1952).*

Çoğulculuk bağlamında 2018 sosyal bilgiler programı'nın teorik ve ideolojik arka planı. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında duyurduğu 51 dersin programlarını yenilemeye yönelik kapsamlı reform çalışmasında yer alan derslerden biri olan sosyal bilgiler programı 2018 yılında uygulamaya konulmuştur (Çoban ve Akşit, 2018). Teorik olarak ana metnini 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın oluşturduğu ve çok küçük değişikliklerin haricinde 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nın neredeyse aynısı olan 2018 Sosyal Bilgiler Programı uygulamaya konulduğu dönem açısından ise hem ayrı hem de detaylı bir incelemeyi gerektirmektedir. Zira program metnindeki değişiklikler her ne kadar küçük sayılabilecek değişiklikler olsa da; 2018 Sosyal Bilgiler Programı'na ilişkin olarak;

- ✓ Atatürk ile ilgili kazanım ve konu sayılarının azaltılması üzerindeki tartışmalar (Çoban ve Akşit, 2018; Kaplan, 2017),
- ✓ "Cihat" kavramına ilk defa yer verilmesi (MEB, 2018),
- ✓ Avrupalı devletlerin sebep olduğu karışıklık ve insan hakları ihlalleri ilk defa yer alması (MEB, 2018)

şeklinde sıralanabilecek olgular ile; programın başarısız darbe girişiminin ardından ulusal güvenlik endişeleri ve milliyetçi söylemlerin arttığı bir dönemde uygulamaya konması (Şen, 2019), 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nı farklı ve incelemeye değer kılan durumlardır. Bu durumlara ülkedeki egemen siyasi anlayışın 2000'li yılların başlangıcından beri eğitim programlarını kendi politik felsefesine uygun birey

yetiştirmek için kullandığı ve 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın da bu örtük hedef doğrultusunda yenilendiğine yönelik iddialar da (Aktürk, 2018; Korkmaz, 2017) eklenince, programa ilişkin yapılacak derinlemesine bir analizin gerekliliği daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Öncelikle 2018'de yenilenen sosyal bilgiler programının güncellenme gerekçesi olarak bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları ile öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler gösterilmiştir (MEB, 2018). Bununla birlikte, 2018 Programı'nın özellikle kazanım ve içerik boyutuna bakıldığında 2005 ve 2015 Programları ile neredeyse aynı içeriğe sahip olduğu görülmektedir. 2005 ve 2015'teki programlara benzer bir şekilde, 2018 Sosyal Bilgiler Programı da, sosyal bilgiler alanında çalışmalar yürüten National Commitee of Social Sciences isimli bir Amerikan kuruluşunun belirlediği temalar ya da konu alanları temel alınarak yapılandırılmıştır (Yalçın ve Akhan, 2019). NCSS'nin bu temaları 1994'te belirlediği göz önüne alındığında 2018 Programı'nın otuz yıldan daha eski bir içerik ile tasarlandığı söylenebilir. Genel bir prensip olarak, programlara bilim, teknoloji, birey, toplum, eğitim vb. alanlarda meydana gelen değişimlerin yansıtılması istendik bir durum olsa da; Milli Eğitim Bakanlığı hem eğitim yaklaşımı hem kazanım hem de konu alanı açısından 1994 yılında ABD'li bir kuruluş tarafından belirlenen temaları tekrarlayarak 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda nasıl bir güncellenmeye gidildiğine ilişkin tatmin edici bir açıklama yapmamıştır. Dahası yenilenen programlarla ilgili olarak yapılan:

> *"Öğretim programlarının felsefesi, amaç ve ilkeleri önceki öğretim programlarının amaç, hedef ve felsefelerinin tekrarı niteliğindedir." (Eğitim Bir-Sen, 2018, Taş, 2018),*
>
> *"Yenilenen programlar zihniyet değişimi ve toplumsal talepleri karşılamaktan uzak; önceki programların ilke ve amaçlarını tekrarlayan programlardır." (Eğitim Bir-Sen, 2018, Taş, 2018).*

şeklindeki eleştiriler de programların yeni ve güncel bir perspektif ortaya koyamadığına ilişkin çıkarımı doğrular niteliktedir.

İkinci olarak, 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın yenilenmesi sürecinde son yıllarda benzer gerekçelerle güncellenen farklı ülkelerin öğretim programları, ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülmüş bilimsel çalışmalar, uluslararası ölçekte gerçekleştirilen sınav sonuçları, Anayasa, Kalkınma Planları, Hükümet

Programları, siyasi partilerin programları ile sivil toplum kuruluşları tarafından hazırlanan raporların göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir (Çoban ve Akşit, 2018; MEB, 2018; Taş, 2018). Söz konusu tüm bu kaynaklardan yararlanılması program geliştirme veya yenileme çalışmalarında oldukça olumlu bir durum olarak ele alınmaktadır (Oliva, 2009). Dahası, MEB'in 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın güncelleme sürecinde yararlandığı kaynaklara bakıldığında;

- ✓ Bilgiyi ezberlemekten ziyade yapılandıran,
- ✓ Öğrendiklerinden günlük hayatta etkili bir şekilde yararlanabilen,
- ✓ Problem çözme, akıl yürütme, araştırma-inceleme becerilerine sahip,
- ✓ Eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, esnek düşünebilen

bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği açıkça görülmektedir (Euopeon Commission, 2007; Eurydice, 2011; OECD, 2013).

Ancak çoğu eğitimci tarafından eleştirilen standart sınavlar ile ünlü Türkiye gibi bir ülkede (Bümen ve Aktan, 2014; Pişkin, 2006), programın hazırlanmasında yararlanılan kaynakların temsil ettiği oldukça çağdaş bir eğitim anlayışının uygulamada sınava hazırlık temelli bir öğretime dönüştüğü gerçeği de ortadadır (Yücel,2006). Kendini ifade etmenin başkalarıyla birlikte çalışmanın, problem çözmenin, araştırıp doğruyu buluncaya kadar deneyerek-yanılarak ilerlemenin, yapılandırmacılığın, üst düzey zihinsel becerilerin yoğun olarak vurgulandığı bir çağda, bir yandan sınava hazırlık gerekçesiyle hayattan kopuk bilgilerin resmi eğitim kurumlarında öğrencilere aktarılması, bir yandan da bu bilgilerin ne ölçüde ezberlendiğinin standart sınavlar yoluyla yine devlet tarafından yoklanması;

- ✓ Bilgiyi uzayda asılı birbirleriyle alakasız parçacıklar olarak gören (Levy, 2001),
- ✓ İletişim becerileri körelmiş (Gay, 2010),
- ✓ Okuma alışkanlığı yok olmuş (McNeili, 2000),
- ✓ Muhakeme/akıl yürütme yetkinliğini yitirmiş (Bümen ve Aktan, 2014),
- ✓ Öz yeterliliğini kaybetmiş (McNeil, 2000),
- ✓ Eleştiri, sorgulama, özgünlük, yenilik, çoklu bakış, esneklik gibi becerilerden habersiz (Çiftçi ve Aydın, 2014)

bireylerin yetişmesine sebep olmaktadır (Yücel, 2006, s.186). Dolayısıyla, MEB'in programı güncellerken yararlandığı kaynaklarda özellikleri belirtilen birey profili ile ülkedeki eğitimin ürettiği (!) birey profili arasında oldukça dramatik farklar vardır. Bu durum sadece 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın özelinde bir çelişki olmamakla birlikte; standart sınavların bireylerde bıraktığı olumsuz etkilerin sonuçları her geçen gün daha açık bir şekilde gözlemlendiği için (Pişkin, 2006) 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda da net olarak görülmektedir.

Üçüncü olarak, Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın yenilenmesi sürecinde öğretmenler ile okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığına ve eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler programına ilişkin raporlarının incelendiğine değinmektedir (MEB, 2018). Ancak farklı eğitim sendikalarının;

> *"Mevcut programların aksak yönlerinin tespitinde ve yeni programların oluşturulması sürecinde öğretmenlerden yeterince görüş alınmamıştır." (Türk-Eğitim- Sen, 2018; Taş, 2018),*
>
> *"Öğretim programlarının yenilenme sürecinde eğitim paydaşlarının görüş ve önerileri alınmamış, toptancı bir yaklaşımla ve bilimsel ilkelere aykırı bir program yenileme çalışması yapılmıştır." (Eğitim-Sen, 2018; Taş, 2018),*
>
> *"Program yenileme sürecinde demokratik katılım süreci işletilmemiş, sadece yandaş kişi ve kurumların görüşleri alınmıştır." (Eğitim-İş, 2018; Taş, 2018)*

şeklindeki tespitleri MEB'in açıklaması ile çelişmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na göre uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma grupları programlarla ilgili tüm öneri, beklenti ve eleştiriler doğrultusunda programı hazırlamıştır (MEB, 2018). Bununla birlikte; Bakanlığın programı yenileme görevi verilen uzman, öğretmen ve akademisyenlerin kimlerden oluştuğu; bu görevin gerektirdiği yeterliliklere sahip olup olmadıkları vb. hususların açıklanmamış olması program hazırlama sürecine ilişkin yukarıdaki eleştirileri haklı çıkarmaktadır.

Yukarıda ayrıntılı bir şekilde açıklanan sürecin ardından hazırlanan sosyal bilgiler programının ön taslağı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 13 Ocak-12 Şubat 2017 tarihleri arasında isteyen herkesin incelemesi ve görüş bildirmesi amacıyla internet üzerinden askıya çıkarılmıştır (Taş, 2018). Bu duruma ilişkin olarak da;

- ✓ Görüş bildirim süresinin yetersiz dolayısıyla göstermelik olduğu (Eğitim-Sen, 2018),

- ✓ Pilot uygulama yapılmamasının yanlış olduğu (Eğitim-İş, 2018),
- ✓ Programın bilimsel bir incelemeye tabi tutulmadan uygulanmaması gerektiği (Eğitim-Sen, 2018),
- ✓ Atatürk ile ilgili konular başta olmak üzere programa ilişkin getirilen öneri, beklenti ve eleştirilerin dikkate alınmadığı (Çoban ve Akşit, 2018)

biçiminde özetlenebilecek tespitlere rağmen; 2 Mayıs 2017 tarihinde MEB tarafından programın nihai onayı yapılarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (Taş, 2018). Tablo 60'ta programın uygulamaya konduğu dönemde sosyal bilgiler ile birlikte ilk ve ortaokullarda okutulan derslerin haftalık ders saati ve dağılım çizelgesi gösterilmiştir.

Tablo 60

2018 Yılı İlkokul ve Ortaokul Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7, Sınıf	8. Sınıf
Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
Fen Bilgisi	**-**	**-**	**3**	3	4	4	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	**3**	**3**	**3**	**3**	**-**
Hayat Bilgisi	4	4	3	-	-	-	-	-
İnsan Haklar, Yurttaşlık ve Demokrasi	-	-	-	2	-	-	-	-
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	2
Yabancı Dil	-	2	2	2	3	3	4	4
Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	-	-	-	-	-
Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Spor	-	-	-	2	2	2	2	2
Trafik Güvenliği	-	-	-	1	-	-	-	-
Teknoloji Tasarım	-	-	-	-	-	-	2	2
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	-	-	-	-	2	2	-	-
Din Kültür ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2
Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1

Rehberlik ve Kariyer Planlama	-	-	-	-	-	-	-	1
Toplam	26	28	28	30	29	29	29	29

Tablo 60'ta yer alan sosyal bilgiler dersi öğretim programının;

- ✓ Sarmal bir yaklaşımla tasarlandığı,
- ✓ Öğrenme alanlarının (temaların) yanında değer, beceri ve "yetkinliklere" yer verildiği,
- ✓ Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışlarının ön planda tutulduğu

vb. hususlar MEB tarafından duyurulmuştur (MEB, 2018).

Bu özellikleri yönüyle 2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler Programları'nın neredeyse tekrarı niteliğindedir. Sadece 2005 ve 2015 Programları'nda doğrudan veya dolaylı olarak yer verilen beceri ya da değerlerden bazıları;

- ✓ Ana dilde iletişim,
- ✓ Yabancı dilde iletişim,
- ✓ Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler,
- ✓ Dijital yetkinlik,
- ✓ Öğrenmeyi öğrenme,
- ✓ Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler,
- ✓ İnisiyatif alma ve girişimcilik,
- ✓ Kültürel farkındalık ve müzik

olarak "Yetkinlikler" başlığı altında farklı bir isimle yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Temel olarak 2005 ve 2015 Programları'nda farklı bir durum sunmayan bu küçük değişikliğin ise Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) olarak adlandırılan bir çalışmadan kaynaklandığı belirtilmiştir (MEB,2018). Ayrıca 2005 Sosyal Bilgiler Programı ile benimsenmeye başlanılan 2015'teki programda da yer alan ve birçok sosyal bilim disiplinini içine alarak:

> *"Sosyal bilgiler öğrenme alanlarında tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular*

tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil; disiplinler arası bir anlayışla işlenmelidir." (2018 Sosyal Bilgiler Programı)

şeklinde açıklanan disiplinler arası anlayış 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda da sürdürülmüştür. Bununla birlikte, metin olarak son derece olumlu görülen bu özelliklerin uygulamada ne ölçüde hayat bulduğu sorusu programın söz konusu olumlu niteliklerini gölgelemektedir (Şen, 2019).

Çoğulculuk bağlamında 2018 sosyal bilgiler programı'nda "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar". Her ülkenin eğitime ilişkin bir felsefesinin olması hem doğal hem de gereklidir. İdeal olarak böyle bir felsefenin o ülkenin eğitim deneyimleri sonucunda geçmişten gelen birikimlerinden iyi ve geliştirilebilir olanı korurken; zararlı, çağdışı olanı veya işlevselliğini kaybedeni ayıklaması beklenir (Sönmez, 2005). Program çalışmalarını da kapsayan bu koruma/ayıklama sürecinin dinamik bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir. Zira her ne kadar geçmişin birikiminden yararlanılsa da; ülkenin eğitim felsefesi geleceğe dönük yetiştirmek istediği insan profilini belirlemektedir (Kabadere, 2010). Bu yönüyle modern devletlerde eğitime sürekli olarak benimsenen felsefe doğrultusunda "kimlik yaratma" işlevi yüklenmiştir. Türkiye için de eğitimin benzer bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

"Kimlik yaratma" işlevi doğrultusunda, Türkiye'de Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren eğitim devletin temel ideolojik aygıtı olarak ulus-devlet politikasıyla uyumlu bir şekilde tekil kültürün oluşması ve buna uygun ulusal değerlerin üretilmesinde etkin bir şekilde kullanılmıştır (Dursun, 2006, s.240). Temel politika aynı kalmakla birlikte yıllara göre eğitimin işlevinde değişen tek durum ise, her siyasi iktidarın tekil-ulus anlayışını kendi politik bakış açısıyla yorumlayarak eğitimi dizayn etmesi olmuştur (Üstel, 2011). Ancak bu durumun Türkiye'deki eğitim açısından en zararlı sonucu her yeni eğitim veya program reformu döneminde geçmişin deneyiminden olumlu ya da olumsuz olarak yararlanmak yerine; kendinden öncekini yok sayan hatta şeytanlaştıran bir anlayışla programların geliştirilmesidir (Yapıcı, 2006). Özellikle 2005'teki programlar ile başlayan dönemde eğitimin tüm olumsuzluklarının sorumluluğu önceki eğitim anlayışına yüklenerek o zamana kadarki birikim göz ardı edilmiş ve yok sayılmıştır (Aykaç, 2011). Aynı bakış açısını 2005'teki program temelinde hazırlanan 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programlarında da gözlemlemek

mümkündür. Diğer bir ifadeyle, 2000'li yılların başında ülkenin siyasi yapısındaki değişimin aktörleri kendi egemenliklerinin devamını sağlayacak nesiller için yeni bir kimlik yaratma stratejisini benimsemişlerdir. 2005, 2015 ve son olarak 2018 Programları böyle bir kimlik yaratma çabası doğrultusunda hazırlanmıştır (Şen, 2019). Temel hedef iktidarca meşru görülen bilgiyi aktarma ve bu bilginin içselleştirilmesini sağlama olduğu için (Dursun, 2006, s.240), her bir bireye aynı ve standart bir eğitim programı uygulanır. Dolayısıyla bireysel ve toplumsal farklılıklar ile bireyin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu savunulsa da (MEB, 2018) 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın da aslında farklılıkları yok sayan hatta yeni ve tek bir kimlik yaratma hedefi doğrultusunda farklılıkları ortadan kaldırılan bir anlayışla uygulandığına ilişkin bir çıkarım yapılabilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin de içinde bulunduğu 2018'de yürürlüğe giren programlara ilişkin olarak yapılan;

> *"Programlar öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlamaktan uzaktır." (Eğitim-Bir-Sen, 2018),*
>
> *"Program hedefleri çocuğun insanlaşmasını ve etkinleşmesini sağlamaktan uzaktır." (Eğitim-İş, 2018),*
>
> *"Program içerikleri öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, hayatı bir bütün olarak kavramlarına ve kendilerini çok yönlü olarak geliştirmelerine hizmet edecek şekilde hazırlanmamıştır." (Eğitim-Sen, 2018).*

şeklindeki eleştiriler böyle bir çıkarımı doğrular niteliktedir. Bu doğrultuda Tablo 61'de 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 61

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	✓ Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. ✓ Program bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıda hazırlanmıştır. ✓ Farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylere değinilir. ✓ Program bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. ✓ Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır.

	✓ Programda her yaş döneminde bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak destekleyici önlemler alınması önerilmektedir. ✓ Ölçme-değerlendirme sürecinin "herkese uygun", "herkes için geçerli" ve standart olması insanın doğasına terstir. ✓ Ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır.
	✓ Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler. ✓ Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. ✓ Farklı ülkelerin ve ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurlardan kıyafet, yemek, oyun, aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulur. ✓ Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. ✓ Turizmin farklı ülke toplumlarının birbirini daha yakından tanımasının kültürel zenginliklerini görmesinin ve karşılıklı önyargılarını fark etmesinin sağladığı kazançlar üzerinde durulacaktır. ✓ Kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır. ✓ Ülkemiz ve dünyanın farklı ülkelerinden örnekler seçilerek ortak mirasın anlamı üzerinde durulur. ✓ Farklı dönem ve mekanlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri amaçlanmaktadır. ✓ Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkların insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder. ✓ Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. ✓ Türkiye'nin komşuları ve diğer Türkî Cumhuriyetler ile olan ilişkilerini kavrar. ✓ Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder. ✓ Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir. ✓ Sosyal yetkinlik, kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermektedir.
Sağlık Farklılıkları	✓ Engelli ve kronik sağlık sorunları yaşayan bireylere değinilir.
Demografik ve Sosyo Ekonomik Farklılıklar	✓ Öğrencilerden kendi ekonomik yaşantısını diğerlerininkiyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları beklenmektedir. ✓ Yoksul ve devlet bakımına muhtaç bireylere değinilir. ✓ Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.
Cinsiyet Farklılıkları	✓ Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri ark eder. ✓ Kadının siyasal ve toplumsal temsili ✓ Kadına şiddet ✓ Cinsiyet ayrımcılığı ✓ Kadınlar için pozitif ayrımcılık

Tablo 61 incelendiğinde "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın metin olarak çoğulcu sayılabilecek bir nitelikte olduğu söylenebilir. Bu kapsamda ilk olarak öğrenmede bireysel farklılıklar açısından her insanın birbirinden farklı olduğu ve programın hazırlanması

sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı belirtilmiştir (MEB,2018). Ayrıca bireysel farklılıklara uygun olarak ölçme değerlendirmede standart bir uygulamadan kaçınılarak sürecin olabildiğince çeşitli ve esnek yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Bireysel farklılıkların yanı sıra 2018 Programı'nda kültürel ve yaşam tarzı farklılıklarına ilişkin olarak da çoğulcu öğeler tespit edilmiştir. Öğrenciden yaşadığı çevrenin, ülkenin ve dünya ülkelerinin kültürel özelliklerini karşılaştırmasının beklenmesi; tarihi kanıtlar üzerinden ortak mirasın önemine dikkat çekilmesi; dünya ülkelerinin tanıtımının teşvik edilmesi; turizmin ulusal ve uluslararası bağlamda kültürel etkileşimdeki rolünün vurgulanması vb. durumlar (MEB,2018) programda kültür ve yaşam tarzı farklılıkları bağlamında ele alınabilir.

Tablo 61'de dikkat çekici bir diğer durum ise 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda göz ardı edilen veya yüzeysel olarak geçiştirilen cinsiyet farklılıkları, demografik farklılıklar ve sağlık farklılıkları temalarının 2018 Programı'nda yer almasıdır. Özellikle 2015 Programı'nda hiç yer verilmeyen kadının siyasal temsili, toplumsal hayatta kadının rolü, kadına şiddet, cinsiyet ayrımcılığı ve kadınlar için pozitif ayrımcılık konularının (MEB,2018) 2018 Programı'na dahil edilmesi kadın haklarına ve kadınların maruz kaldığı toplumsal sorunlara ilişkin öğrencilerde farkındalık uyandırma açısından oldukça önemli olduğu gibi; çoğulculuk açısından da son derece olumludur. Ayrıca 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda yoksul ve devlet bakımına muhtaç bireylere değinilmesi, bireylerin sosyal adalet anlayışını benimsemelerini; engelli ve kronik sağlık problemi bulunan kişilere değinilmesi ise (MEB,2018) dezavantajlı grupların haklarına ilişkin öğrencilerin hassasiyet kazanmalarını sağlamaya yönelik olduğu söylenebilir.

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklara" ilişkin yukarıda açıklanan tüm olumlu durumlar programa metin olarak çoğulcu bir nitelik kazandırmaktadır. Bununla birlikte, programın özellikle 15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrasında yükselen milliyetçi söylem ve artan ulusal güvenlik endişelerinin etkisinin hissedildiği bir atmosferde geliştirilmesi programı uygulamada birey yerine kolektif olanı (devlet, ülke, millet vb.) önceleyen bir hale sokmuştur (Şen, 2019). Dolayısıyla bu durum metin olarak farklılıkları vurgulayan programın otoriteyi yücelten ve tekçi bir anlayışla uygulandığı

eleştirilerini (Eğitim-Bir-Sen, 2018; Eğitim-Sen, 2018; Taş, 2018) beraberinde getirmiştir. Hem siyasi olarak programı hazırlayan kadronun felsefesine yakın bir anlayışı benimseyen Eğitim-Bir-Sen'in;

> *"Ders kitabı içerikleri tek tipçi, ayrımcı, insan haklarına aykırı ve otoriteyi yücelten bir perspektifle hazırlanmıştır." (Eğitim-Bir-Sen, 2018; Taş, 2018)*

şeklindeki eleştirisi, hem de muhalif olarak nitelendirilen Eğitim- Sen'in;

> *"Programların içerikleri insanların çeşitliliğini, ırkını, rengini, cinsiyetini, dinsel inançlarını, farklı öznelleşme deneyimlerini görmezden gelerek tekçi bir anlayışla hazırlanmıştır." (Eğitim-Sen, 2018; Taş, 2018).*

biçimindeki tespiti programın hazırlandığı atmosferin etkisini yansıtmaktadır. Ayrıca programda kadın haklarına ilişkin kazanım ve açıklamalar yer alsa da; 2018'de uygulamaya konan öğretim programları için yazılan ders kitaplarında;

- ✓ Cinsiyet ayrımcılığını çağrıştıran söylemlerin arttığı (Aratemur, Çimen ve Boyhan, 2018),
- ✓ Kadınların görünürlüğünün azaldığı (Karakuş, Mutlu ve Çoşkun, 2018),
- ✓ Kadınları karar verici pozisyonlarda gösteren bölümlerin kitaplardan çıkarıldığı (Şen, 2019)

vb. bulgular programın uygulamadaki çelişkisini göstermesi bakımından manidardır.

Dahası kültür ve yaşam tarzı farklılıkları ile ilgili birçok ayrıntıyı barındıran 2018 Sosyal Bilgiler Programı etnik ve kimlik farklılıkları bağlamında neredeyse hiçbir öğeye yer vermeyerek 2015 Programı'nda olduğu gibi sessiz kalmayı tercih etmiştir.

Çoğulculuk bağlamında 2018 sosyal bilgiler programı'nda "düşünme becerileri". Faucoult'ya göre devlet meşruiyetine mutlaklık hatta kutsallık kazandırmak için bilgi ve ideolojiyi; bilgi ve ideolojiyi üretmek ve dağıtmak için ise eğitim kurumlarını kullanır (Faucoult, 1980). Eğitimin zorunlu ve parasız olmasının anayasa ile güvence altına alındığı düşünüldüğünde (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42. madde); devletin kontrolünde üretilen bilginin ya da "gerçekliğin" neredeyse sınırsız bir yayılma olanağı bulacağını tahmin etmek çok zor değildir (Erdoğan, 2006). İktidar eğitim ile kurduğu bu ittifakı üniversite, medya ve ordu ile

desteklediğinde ise mutlak gerçek olarak sunduğu bilgi adeta kutsallaştırılır (Çetin, 2003). Dolayısıyla bu bilgi ya da gerçeklik kutsallaştığında eleştirilemez bir hale gelir. Bu durumda eleştirilemez gerçekliğin sahibi devlet bu gerçekliği ürettirdiği eğitim kurumlarına kutsal gerçeklikten yoksun ve habersiz halkı aydınlatma sorumluluğu yükler (Faucoult, 1980).

Faucoult'nun eğitim-bilgi-iktidar etkileşimine ilişkin analizinin ışığında eğitim programları halkın benimsenmesi istenen gerçekliğin dağıtımında kilit bir rol oynamaktadır. Ancak böyle bir rol verilen programın eleştiri, yaratıcılık, özgünlük, sorgulama, çoklu bakış açısı gibi zihinsel becerilerin gelişimi için uygun olanaklar sunmayacağı çıkarımında bulunmak yanlış bir tespit olmayacaktır. Bu bağlamda 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda teorik olarak yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı ve esnek düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilecek kazanım, açıklama ve tavsiyeler bulunmasına rağmen; "yeni bir kimlik" oluşturma hedefiyle uyumlu olarak okula yüklenen "mutlak ve kutsal gerçeği" dağıtma misyonunun bu becerilerin kullanımına imkan tanıyacak ölçüde özgürlükçü ve demokratik bir ortamın oluşturulmasının önündeki en büyük engel olduğu söylenebilir. Zaten bu nedenle 2018 Sosyal Bilgiler Programı, bilimsel yanlışların bulunduğu, estetik ve etiğin göz ardı edildiği, ideolojik saplantılarla hazırlandığı vb. gerçeklerle yoğun bir şekilde eleştirilmiştir (Aktürk, 2018; Korkmaz, 2017). Bu eleştirilere programdaki ölçme değerlendirme tavsiyelerine ilişkin çelişkiler ile ülkedeki genel sınav sisteminin üst düzey zihinsel becerileri geliştirmedeki başarısızlığı eklendiğinde; Faucoult'nun analizini doğrulayacak çıkarımlara ulaşmak zor olamayacaktır. Tablo 62'de 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 62

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar
Eleştirel Düşünme	✓ Bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen bireyler yetiştirme ✓ Kazamınlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.

	✓ Dijital yetkinlik, iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanılmasını kapsar ✓ Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları amaçlanmaktadır. ✓ Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular ✓ Dijital okuryazarlık ✓ Medya okuryazarlığı ✓ Bilimsellik ✓ İlkokulu tamamlayan öğrencilerin bilimsel akıl yürütme becerilerini kullanan bireyler olmalarını sağlamak ✓ Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşmaları amaçlanmaktadır. ✓ Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar ✓ Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir. ✓ Bilimsel düşünmenin önemine vurgu yaparak buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler. ✓ XV-XX yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. ✓ Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.
Yaratıcı Düşünme	✓ Yenilikçi düşünme ✓ İnisiyatif alma ve girişimcilik; yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. ✓ Bilgiyi üreten ve girişimci bireyler yetiştirme ✓ Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir. ✓ Değişen toplumsal ilgi ve ihtiyaçlar araştırılarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler geliştirir. ✓ Farklı alanlarda yeni fikirler geliştiren başarılı girişimcilerin çalışmalarından örnekler verilerek yeni fikirler üretmeye teşvik edilir. ✓ İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir. ✓ Kültürel farkındalık görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir.
Yansıtıcı Düşünme	✓ Kazanımların gerçekleştirilmesinde yansıtıcı sorgulama ilkesi dikkate alınmalıdır. ✓ Öğrencilerin karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmeleri sağlanmalıdır. ✓ İlkokulu tamamlayan öğrencilerin öz farkındalık çerçevesinde öz güven ve öz disipline sahip bireyler olmalarını sağlamak ✓ Öz denetim ✓ Öğrenmeyi öğrenme bireyin var olan imkanları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olması yeteneğini kapsamaktadır. ✓ Öğrenmeyi öğrenme bireyin kendi eylemlerini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde düzenlemesi yetkinliğidir. ✓ Özgür bir birey olarak fiziksel duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır. ✓ Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.

	✓ İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. ✓ Resmi kimlik bilgisini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur. ✓ Kendi kişisel özellikleri, yetenekleri ve ilgilerini mesleklerin gerekleri ile kıyaslar ve kişisel kariyerine dair kararlar alır. ✓ İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.
Esnek Düşünme	✓ Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar ✓ Değişim ve sürekliliği algılama becerisi

Tablo 62'de 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve esnek düşünme becerilerine ilişkin kazanım, açıklama ve önerilere yer verilmiştir. Öncelikle programda eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinin vurgulanması; doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın önemine değinilmesi; bilimsel düşünme ile özgür düşünce arasındaki ilişkiden bahsedilmesi; bilimsellik, problem çözme, araştırma, akıl yürütme, kanıt kullanma, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi değer ve yetkinliklere dikkat çekilmesi (MEB,2018) eleştirel düşünme ile ilişkilendirilebilecek çoğulcu öğelerdir. Ayrıca programda yer alan;

> *"Bilimde yetkinlik soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır." (2018 Sosyal Bilgiler Programı)*

şeklindeki açıklama ile eleştirel düşünmenin yanında bilimsel araştırma sürecine ilişkin becerilerin bireylere kazandırılmasının öncelendiği bildirilmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda eleştirel düşünmeyle ilgili olarak tespit edilen söz konusu bu olumlu durumlara rağmen; bilimsellik ve eleştirel düşünme açısından programların temel felsefesindeki bazı eksiklikler eğitim sendikaları başta olma üzere birçok sivil toplum kuruluşu (Eğitim-Bir-Sen, 2018; Eğitim-İş, 2018; ERG, 2018) tarafından raporlaştırılmıştır. Bu kapsamda;

- ✓ Ders içeriklerinde bilimsel yanlışların bulunması (Eğitim-Bir-Sen, 2018),
- ✓ Programlarda da ilahiyat, töre ön plana çıkarılırken; akıl, felsefe, bilim, etik ve estetiğin tasfiye edilmesi (Eğitim-Sen, 2018),
- ✓ İçeriğin düzenlenmesinde sıralama hatalarının yapılması (Eğitim-İş, 2018),

- ✓ Program içeriklerinin ideolojik saplantılarla bilimsellik ve nesnellikten uzak bir biçimde hazırlanması (Eğitim-İş, 2018)

şeklinde sıralanabilecek eleştiriler sadece bu konudaki problemleri değil, programın hazırlanış sürecinde yeterince katılımcı bir anlayışın sergilenmediğini göstermektedir.

Yaratıcı düşünme programda yer verilen diğer üst düzey zihinsel beceridir. Özellikle yenilikçi düşünme, inisiyatif alma, risk alma gibi yetkinliklerin girişimcilik bağlamında sunulması; öğrencilerin bilgi üretmelerinin teşvik edilmesi, toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara yönelik yeni fikirler geliştirmenin önemine dikkat çekilmesi gibi durumlar yaratıcı düşünme kapsamında değerlendirilebilir (MEB,2018). 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda olduğu gibi, girişimcilik temelinde pazar-ekonomi odaklı bir anlayışla sunulması, yaratıcı düşünme becerisinin bireysel gelişimden ziyade son derece finansal bir bakış açısıyla ekonomik hedefler doğrultusunda programa yerleştirildiği izlenimi vermektedir. Zira program başarılı girişimcilerin çalışmalarından örnekler verme ve onların hayat hikâyelerini tanıtma (MEB, 2018) konusunda oldukça cesaretlendirici iken; başarılı insan hakları savunucuları, aktivistler ve fikirleriyle dünyadaki gelişmelere yön veren toplumsal liderleri tanıtma konusunda oldukça çekingen görünmektedir (Şen, 2019). Dolayısıyla programda yaratıcılığın teorik açıdan yanlış olmasa da eksik bir kavramsallaştırma ile ele alındığı söylenebilir (Korkmaz, 2017).

Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin yanı sıra programda yansıtıcı düşünmeye de önemli oranda yer verilmiştir. Özellikle 2005 Programı'nda "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" öğretiminin benimsemesiyle önceki programlara oranla daha çok önem verilmeye başlanan yansıtıcı düşünme 2015'teki programda olduğu gibi 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda da en çok vurgulanan becerilerden biri olmuştur. Bu doğrultuda 2018'deki programda yansıtıcı sorgulama becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulmuş; öz farkındalık, özgüven ve öz disipline dikkat çekilmiş; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve isteklerini doğru bir şekilde tanımlamaları ile karakteristik özelliklerinin farkına varmalarına önem verilmiş; kendi tutum ve davranışlarını sorgulamaları konusunda bireyler cesaretlendirilmiştir (MEB,2018). Ayrıca öğrencilerin özellikle toplumsal problemlerle ilgili yansıtıcı düşünmelerinin teşvik edilmesi ile bu becerinin sosyal bilgiler öğretimindeki rolüne dikkat çekilmiştir. Esnek düşünme becerisine ilişkin kavram, beceri ve kazanımlara da yer

verilmiştir. Bu doğrultuda bireylerin karşılaştıkları olayları çok boyutlu bir şekilde ele almalarının gerekliliğinde bahsedilerek değişim ve sürekliliği algılayabilme yetkinliği üzerinde durulmuştur (MEB,2018).

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın çoğulculuğun "düşünme becerileri" boyutundan incelenmesi doğal olarak programdaki öğretim yaklaşımlarının da incelenmesi sonucunu doğurmaktadır. Programdaki öğrencileri üst- bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı öğrenmeyi sağlayan, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanmalarını teşvik eden öğretim yöntemlerinin seçildiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Dahası öğretimin disiplinler arası anlayışın temel ilkelerine uygun olması gerekliliğine değinilmiştir (MEB, 2018). Ancak sosyal bilgiler dersinin de içinde bulunduğu 2018 uygulanmaya konan programların genel olarak benimsediği öğrenme-öğretme kuram, yaklaşım, yöntem ve tekniklere yönelik dile getirilen;

- ✓ Bireylerin biricikliğinin ve çeşitliliğinin dikkate alınmadığı (Aktürk, 2018),
- ✓ Farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlara cevap verilmediği (Aratemur, Çimen ve Bayhan, 2018)

vb. eleştiriler üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması için gerekli öğretim yaklaşımlarından ne ölçüde yararlanıldığına dair soru işaretleri oluşturmaktadır. Ayrıca program içeriklerinin yoğunluğuna ve ders sürelerinin yetersizliğine ilişkin şikâyetler de (Eğitim-İş, 2018; Eğitim-Sen, 2018) öğretim sürecindeki problemlerin varlığına ilişkin çıkarımı desteklemektedir. Bu durumla ilgili;

> *"Öğrenme- öğretme sürecinde çağdaş yöntem, teknik ve yaklaşımlar yerine dini, milliyetçi, cinsiyet temelli baskı ve empozeye dayalı yöntem, teknik ve yaklaşımlar benimsenmiştir." (Eğitim-Sen, 2018),*
>
> *"Öğrenme-Öğretme süreçleri, tekrar etme, aşılama, telkin, zikir, ibadet, dua, kabul, ezberleme stratejileri üzerine kurulmuştur." (Eğtim-Sen, 2018)*

biçimindeki tespitler ise benimsenen öğretim yaklaşımının arkasındaki ideolojik motivasyonun anlaşılması adına manidardır.

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda "düşünme becerileri"ne ilişkin bir analizde programın ölçme değerlendirme anlayışının da incelenmesi gereklidir. Zira bireylere düşünme becerilerinin ne kadar etkili bir şekilde kazandırıldığı ölçme

değerlendirme yoluyla kontrol edilebilir (Akar, 2017). Bu doğrultuda 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda çeşitlilik, birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okulun fiziki imkanları vb. faktörlerin ölçme değerlendirme açısından öğretim programından ziyade öğretmenin sorumluluğuna dikkat çekilmiştir (MEB, 2018). Hatta programda;

> *"Ölçme değerlendirmede öğretmenlerden temel beklenti yaratıcılık ve özgürlüktür." (2018 Sosyal Bilgiler Programı)*

ifadesi ile son derece demokratik bir yaklaşım benimsenmiş, çok odaklı ölçme değerlendirmenin esas alınması önerilmiş ve ölçme değerlendirmenin öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ortak bir şekilde planlanması tavsiyesinde bulunulmuştur (MEB, 2018). Dahası program;

> *"Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer tek tip bir ölçme değerlendirme yönetiminden söz etmek uygun değildir." (2018 Sosyal Bilgiler Programı)*

açıklamasıyla farklılıklar konusundaki hassasiyetini net bir şekilde ortaya koymuştur. Ancak bir yandan ölçme değerlendirmede bu ölçüde özgürlükçü, demokratik ve çoğulcu bir tutum sergileyen programın bir yandan da;

> *"Ölçme değerlendirme çalışmalarında programdaki kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır." (2018 Sosyal Bilgiler Programı)*

şeklindeki uyarıyla sınırlandırıcı ve standart bir anlayışı önermesi bir çelişkidir. Burada çelişkiyi oluşturan nokta bir taraftan bireysel farklılıklar olgusundan hareketle öğretmenlerden yaratıcı ve özgün bir ölçme değerlendirme süreci beklenmesi; diğer taraftan onlara programdaki açıklanmaların sınırlarından dışarı çıkmamanın dolayısıyla standart yöntemleri kullanmalarının telkin edilmesidir. Ayrıca ülke genelindeki sınav sistemine kısa bir göz atıldığında; programdaki yaratıcı, özgün ve çoğulcu ölçme değerlendirme beklentisinin nasıl hayata geçirebileceği büyük bir merak konusudur. LGS, SBS, OKS, YKS, LYS, ÖSS, ÖSYS vb. değişik isimler altında yıllarca uygulanan, konuşmanın yasak olduğu, yardımlaşmanın cezalandırıldığı, en ufak bir yanılmayı öğrencinin geleceği ile ödediği 2-3 saatlik sınavları nitelikli sınavlar olarak kabul eden eğitim sisteminin sınıf içinde bireysel, yaratıcı ve özgün bir ölçme değerlendirme anlayışına izin vermeyeceği açıktır (Yücel, 2006, s.186). Ancak asıl soru tek tip standart ölçme araçlarını bu kadar sık kullanan devletin, kendisinin hazırladığı resmi programlarda

nasıl olup da yaratıcı ve özgün bir ölçme değerlendirme sürecini teşvik ediyor olmasıdır. Bu sorunun cevabı 2018'de uygulamaya konulan programların geneline yönelik olarak dile getirilen;

- ✓ Programların üst düzey zihinsel becerileri ölçecek yeterlilikte hazırlanmadığı (Eğitim-Bir-Sen, 2018),
- ✓ Programlardaki ölçme değerlendirme yaklaşımının bilimsel ve çağdaş olmadığı (Eğitim-Sen, 2018)

eleştirileri ışığında verilirse yaratıcı ve özgün ölçme değerlendirme tavsiyesinin ne kadar imkansız olduğu gerçeğinin tavsiye sahipleri tarafından da oldukça iyi bilindiği çıkarımında bulunulabilir.

Çoğulculuk bağlamında 2018 sosyal bilgiler programı'nda "sosyal sorunlara duyarlılık". Evrenselliğin ve küreselliğin giderek daha yoğun bir şekilde hissedildiği günümüz dünyasında teorik olarak her ülke sosyal sorunlara duyarlı kendisini özgürce ifade edebilen siyasi kararlar üzerinde etki edebilme yollarını arayan bireylere sahip olmayı arzu etmektedir (Görmez, 2018). Evrensel ve küresel vatandaşlık kavramları UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kurumların eğitime ilişkin yayımladıkları rapor, stratejik plan ve belgelerde de sıkça yer almaktadır (Avrupa Konseyi, 2016; UNESCO, 2015). Bu kuruluşlar insan hakları başta olmak üzere çeşitlilik, demokrasi ve hukukun üstünlüğü gibi değer ve kavramları devletlerüstü ya da evrensel bağlamda ele alarak yerelden küresele sosyal aidiyet duygularını güçlendirmeyi hedefleyen bir vatandaşlık eğitiminin gerekliliği üzerinde durmaktadır (Şen, 2019). Türkiye'de de 2000'li yılların başından itibaren Avrupa Birliği ile kurulan yakın ilişkilerin de etkisiyle yansıtıcı sorgulama, katılım ve aktif vatandaşlık becerilerinin gelişimini önceleyen bir anlayışla söz konusu bu değer ve kavramların programlarda daha sık yer almaya başladığı görülmesine rağmen; itaat, uyum ve pasiflik mesajlarıyla yüklü geleneksel vatandaşlık eğitiminden bir türlü tam olarak vazgeçilememiştir(Keyman ve Kanci,2011). Dolayısıyla "yeni bir kimlik" yaratma stratejisi doğrultusunda hazırlanan 2005, 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programlarında sosyal sorunlara duyarlı, katılımcı ve etkin vatandaş anlayışının geleneksel vatandaş anlayışının gölgesinde kaldığı söylenebilir (Görmez, 2018). Bununla birlikte; etkin vatandaşlığa ilişkin bu eksiklik 2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler Programları'nda nispeten daha az

hissedilirken; daha geleneksel bir anlayışın izlerini taşıyan 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda belirgin bir şekilde görülmektedir. Zira 2018 Programı'nda;

- ✓ Mevcut resmi sisteme ve devlet yapısına ilişkin yeterince sorgulama imkanı tanınmaması (Aktürk,2018),
- ✓ Çoğulcu yerine çoğunlukçu bir demokrasi anlayışının benimsenmesi gibi durumlar bu çıkarımı destekler niteliktedir (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019).

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda görülen daha geleneksel vatandaşlık eğitimine kayışın arkasındaki temel neden olarak özellikle başarısız darbe girişiminin sonrasında artan ulusal güvenlik endişeleri ve milliyetçi söylemlerin etkisiyle politik parametrelerde meydana gelen değişim gösterilebilir (Şen, 2019). Dolayısıyla 2018 Sosyal Bilgiler Programı ülkedeki siyasi dinamiklerin arzu ettiği birey profilinin gereklilikleri ile uyum içerisinde hazırlanmıştır. Tablo 63'te 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Tablo 63

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programında Temaya İlişkin Alıntılar
Vatandaşlık Hakları	✓ Vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler bireyleri toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiyle donatmaktır. ✓ Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan sorumluluklarını yerine getiren birer vatandaş olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. ✓ Türkiye Cumhuriyetinin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar. ✓ Temel haklar ile bu hakları kullanmanın önemini açıklar. ✓ Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. ✓ Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir. ✓ Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler verir. ✓ İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir. ✓ Özel hayatın gizliliği ve doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişki ele alınır.

	✓ Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme, yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar. ✓ Kuvvetler ayrılığı ilkesi ile yasama, yürütme, yargı güçlerinin her birinin kendine has yetki ve sorumluluklarının olduğu üzerinde durulur. ✓ Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin görevlerini açıklar. ✓ Hukuk okuryazarlığı ✓ Sosyal katılım becerisi ✓ Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir. ✓ Çevresindeki kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerini araştırması sağlanır. ✓ Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.
Demokratik Kültür	✓ Vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler bireyleri demokratik ve aktif katılım kararlılığıyla donatmaktır. ✓ Demokratik ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları amaçlanmaktadır. ✓ Yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri amaçlanmaktadır. ✓ Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır. ✓ Toplum hayatında demokrasinin önemini açıklar. ✓ Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar. ✓ Demokratik değerlere ve demokrasi uygulamalarına tarihimizden örnekler verir. ✓ Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar. ✓ TBMM'nin açılması, Cumhuriyetin ilanı ve çok partili hayata geçiş denemeleri ele alınır. ✓ Demokrasinin uygulama süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder. ✓ Demokratik toplumlarda anti-demokratik uygulamalarla ilgili güncel sorunlar üzerinde durulacaktır. ✓ Aile, okul ve toplumdaki demokratik uygulamalar üzerinde durulur. ✓ Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları (siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve bireyler/kamuoyu) analiz eder. ✓ Toplumsal hizmetlere ve değişik resmi etkinlere katılma yolarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrar.

	✓ Katılımın önemine inanmaları amaçlanmaktadır. ✓ Temel haklardan katılım ve düşünce özgürlüğü üzerinde durulur. ✓ Politik okuryazarlık ✓ İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavramaları amaçlanmaktadır. ✓ Bağımsızlık ✓ Özgürlük ✓ Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Toplumsal Sorunlar	✓ Kadına şiddet ✓ Cinsiyet ayrımcılığı ✓ Küresel iklim değişikliği ✓ Doğal afetler ✓ Açlık ✓ Terör ✓ Göç
Toplumsal Sorunlara Çözüm Önerileri	✓ Kadına yönelik pozitif ayrımcılık ✓ Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır. ✓ Toplumsal sorunların çözümü için görüş belirtmeleri amaçlanmaktadır. ✓ Arkadaşları ile birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. ✓ Öğrenciler gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalıdır. ✓ Çevre okuryazarlığı ✓ Sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları amaçlanmaktadır. ✓ Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır. ✓ Yaşadığı çevredeki doğal afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. ✓ Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları (deprem çantası hazırlama) yapar. ✓ Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Tablo 63'ten genel olarak yapılabilecek çıkarım 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutu bağlamında teorik olarak zengin sayılabilecek ama sorunlu ifadeleri de barındıran bir içeriğe sahip olduğudur. Bu doğrultuda ilk olarak vatandaşlık hakları temasına yönelik

programda hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin farkındalık oluşturulması; temel haklar ve çocuk haklarından yaralanma yollarının öğretilmesi; anayasa, yasama, yargı, yürütme gibi devletin temel yapısının benimsetilmesi; topluma hizmet eden resmi veya sivil kurumların tanıtılması; sosyal katılım becerisine sahip hukuk okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB,2018). Programda yer alan bu öğeler oldukça olumlu görülmekle birlikte demokratik bir devlette sorunlu olarak nitelendirilebilecek bir vatandaşlık algısının oluşumuna da zemin hazırlayabilir. Zira programda temel hakların ve devlet yapısının yer alış biçimi mevcut sisteme ilişkin sorgulama ya da eleştiriye imkan tanımamaktadır. Ayrıca resmi kurumlar sadece olumlu yönleriyle sunulmuş; öğrencinin sorunlu veya eksik yönleri incelemesi teşvik edilmemiştir (Şen, 2019). Programın giriş bölümünde aktif vatandaşlığı çağrıştıran vatandaşlık yetkinliklerinden bahsedilmesine rağmen (MEB, 2018); programda güvenlik başta olmak üzere bireysel ve toplumsal ihtiyaçların eksiksiz karşılandığı; yönetim birimlerinin sorunsuz işlediği; temel hakların kullanımında ise vatandaşların hiçbir engelle karşılaşmadığı bir devlet profili çizilerek adeta siyasi yapının kılavuzu niteliğinde pasif bir vatandaşlık eğitiminin benimsendiği söylenebilir (Şen, 2019). Programda yer alan;

> *"Toplumsal yaşamda doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrar." (2018 Sosyal Bilgiler Programı)*

kazanımını yukarıdaki çıkarımı doğrulamaktadır. Halbuki programda siyasi iktidarın eylemlerine rasyonellik kazandırmak (Weber, 1968) yerine; sorgulanabilir, şeffaf ve hesap verebilir bir devlet imgesi vurgulanabilirdi (Şen, 2019). Böyle bir devlet imgesi hem demokrasi anlayışına daha uygun olurdu hem de bireylerde eleştiri kültürünün yerleşmesine daha çok katkı sağlardı. Çünkü programın girişinde belirtilen ve sosyal sorunlara ilgi gösteren aktif vatandaşlar yetiştirilmesi amacı (MEB, 2018) sorgulayan ve eleştiren bireyleri gerektirmektedir. Aktif vatandaş yerine edilgen bir vatandaş profili öngören tek programın 2018 Programı olduğunu iddia etmek eksik bir çıkarım olur. Zira 1923'ten beri geliştirilen tüm programlarda uyumlu, itaatkâr ve pasif birey profilinin teşvik edildiği gözlemlenmiştir (Akhan, Yalçın ve Mert, 2019; Üstel, 2011).

Tablo 63'e göre 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutunda tespit edilen ikinci tema demokratik kültürdür. Bu doğrultuda programda demokratik katılımın vurgulanması; demokratik ilke ve değerlerin

yaşama aktarılmasının önemine değinilmesi; demokrasiyi farklı yönetim biçimleriyle karşılaştırarak demokrasinin üstünlüklerine dikkat çekilmesi demokrasinin tarihsel gelişiminden bahsedilmesi; ülke yönetiminin kara alma süreçlerinin tanıtılması; politik okuryazarlık becerisi ile düşünce özgürlüğü hakkının üzerinde durulması (MEB,2018) vb. durumlar demokratik kültür teması kapsamındaki çoğulcu öğelerdir. Programda demokrasi kavramının oldukça yoğun vurgulanması istendik bir durum olsa da; önceki programlara benzer şekilde 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda da demokrasi anlayışında eksik bir kavramsallaştırmanın izleri gözlemlenmektedir. Zira kavram olarak ilk 1948 Programın da karşılaşılan demokrasi genel olarak seçim ve sandık bağlamında ele alınmış; demokrasinin bir uzlaşı müzakere ve birlikte yaşama kültürü olduğu (Dewey, 1916) programlarda yeterince vurgulanamamıştır. Özellikle alternatif katılım yolları (dilekçe, miting, gösteri, yürüyüş) programlarda neredeyse hiç yer almamıştır. Bu eksiklik 2018 Programı için de geçerlidir. Bu konuya ilişkin önceki programlarda olduğu gibi 2018 Programı'nın da gözlemlenen sessizlik çoğulcu bir demokrasiden ziyade çoğunlukçu bir demokrasi anlayışının benimsendiğine işaret etmektedir. Çünkü çoğunlukçu demokrasilerde müzakere edebilen ve ortak kararlar alabilen bir vatandaş profilinden ziyade seçimlerde oy kullanan ve çözümü tek otorite olarak gördüğü devletten bekleyen vatandaşlar makbul sayılmaktadır (Üstel, 2018).

2018 Sosyal Bilgiler Programı'ndaki demokratik kültür temasına ilişkin bulgularda dikkat çeken bir diğer durum ise programda Atatürk ile ilgili kazanım ve konu sayısı üzerindeki tartışmalardır. Zira Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler dersinin de içinde bulunduğu 51 programın taslağını yayınladığında en çok eleştiri alan nokta programlarda Atatürkçülük konularının hem niteliksel hem niceliksel olarak azalması olmuştur (Cumhuriyet, 2017; Hürriyet, 2017). Bu eleştirileri haklı çıkaracak şekilde programda Atatürk tek bir yerde;

> *"Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar." (2018 Sosyal Bilgiler Programı)*

kazanımı ile verilmiştir. Taslak programları eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylerin görüş ve önerileri ile eleştirilerini almak ve bunlar doğrultusunda değişiklikler yapmak için yayınlayan Milli Eğitim Bakanlığı Atatürkçülük konularının azaltılmasına ilişkin şikayetleri ya da artırılmasına ilişkin talepleri programa son

şeklini erirken göz ardı etmiştir (Çoban ve Akşit, 2018). Dolayısıyla 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Atatürk'e sadece bir kazanımda ve tarihi bağlamda yer verilmiştir. Bu durumu program geliştirme süresi açısından olumsuz yanı ise katılımcı bir anlayış oluşturulmadığını göstermesidir.

Tablo 63'te 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutuna ilişkin yer alan diğer bulgu ise toplumsal sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgilidir. 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda göz ardı edilen cinsiyet ayrımcılığı ve kadına yönelik şiddet gibi sorunların yanı sıra doğal afetler, iklim değişikliği, göç, terör ve açlık gibi küresel problemlere yer verilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca öğrencilerde bu sorunların çözümüne ilişkin farkındalık oluşturma amacı doğrultusunda pozitif ayrımcılık, çevre okuryazarlığı, sürdürülebilirlik vb. gibi çözüm önerilerinin üzerinde durulmuştur. Ancak vatandaşlık bağlamında uyum ve itaati; demokrasi bağlamında ise pasifliği örtük bir şekilde yücelten programın öğrencilerin sosyal ve küresel sorunlara ilişkin duyarlılıklarını nasıl artıracağı ciddi bir soru işaretidir.

Özetle çoğulculuğun "sosyal sorunlara duyarlılık" boyutu açısından 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın;

- ✓ Vatandaşlık eğitiminde bilgi düzeyinde öğrenmeleri önceleyen,
- ✓ Alternatif katılım yollarını göz ardı eden,
- ✓ Katılımcı vatandaşlık becerilerini nispeten ihmal eden,
- ✓ Apolitik bir vatandaş profilini teşvik eden,
- ✓ Birey yerine otorite ve topluluğa (devlet, ülke, millet) yoğunlaşan,
- ✓ Çoğunlukçu demokrasi anlayışını benimseyen bir şekilde tasarlandığı söylenebilir (Şen, 2019).

Çoğulculuk bağlamında 2018 sosyal bilgiler programı'nda "çoğulcu değerler". Daha önceki programlarda örtük bir şekilde verilen değerler 2005 Sosyal Bilimler Programı'ndan başlayarak programlarda açık bir şekilde yer almış; hatta "değerler eğitimi" eğitimciler için önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Akbaş, 2013; Merey, 2015). Değerlerin açık bir şekilde öğretimi 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programları'nda da benimsenmiştir. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz-denetim, sorumluluk vb. tüm ebeveynler tarafından çocuklarının sahip olmaları

istenen değerler ile programların daha nitelikli hale getirildiği savunulmuştur (MEB, 2005; MEB, 2015; MEB, 2018). Bununla birlikte programlarda yer alan değerlerin asıl işlevlerine ilişkin farklı bir bakış açısı da mevcuttur.

Programa ilişkin eleştirel bir bakış açısına sahip olan eğitimcilere göre, okullar toplumda egemen grupların norm, eğitim ve kültürleriyle oluşan değerleri iletilmesi gereken en meşru bilgi olarak tanımlamakta; bu yolla bir taraftan egemen kültürün yayılımını diğer taraftan ise hegemonyanın devamını sağlamaktadır (Apple, 2014, s.85; Pinar, 2004; Posner, 1995). Programda genellikle sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik, adalet, dostluk ve dürüstlük (MEB, 2018) gibi herkesçe kabul gören değerlerin arasına sıkıştırılan egemen kültür değerleri dolaylı bir şekilde aşılanmaktadır (Eğitim-İş 2018; Eğitim-Sen, 2018). Bu bağlamda 2018'de uygulamaya konan programların geneline yönelik yapılan;

> *"Program içeriklerine 'cihat' kavramının sokuşturulması 'Yurtta Sulh Cihanda Sulh' ilkesine; programdan evrim kuramının çıkarılması 'bilimsellik' ilkesine; Atatürk konularının azaltılması ise 'Atatürk İlke ve İnkılapları' ilkesine aykırıdır." (Eğitim-İş, 2018)*

> *"Bilimsel bilgiyi geri plana iten, belirli bir inancı ve mezhebi temel alan "dini" ve "tek kimlik" yaklaşımı üzerinden 'milli değerler yoğun' bir içerik hazırlanmıştır." (Eğitim-Sen 2018)*

şeklindeki eleştiriler değerler eğitiminin asıl amacına yönelik sorgulamayı derinleştirmektedir. Ayrıca 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda yer almayan 'Cihat' kavramının 2018 Sosyal Bilimler Programı'na eklenmesine ve programda Atatürk ile ilgili sadece bir kazanıma yer verilmesine ilişkin tartışmalar (Çoban ve Akşit, 2018) programların egemen kültürün değerlerinin aktarım aracı olduğunu savunan eğitimcilerin iddialarını destekler niteliktedir. Tablo 64'te 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda çoğulcuğun "çoğulcu değerler" boyutuyla ilgili bulgular sunulmuştur.

Tablo 64

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Çoğulculuğun "Çoğulcu Değerler" Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	İncelenen Dersin Programından Temaya İlişkin Alıntılar

Bireysel Sorumluluk	✓ Program empati yapabilen bireylerin yetişmesine hizmet edebilecek yapıda hazırlanmıştır. ✓ Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. ✓ Dürüstlük. ✓ Saygı. ✓ Sevgi ✓ Yardımseverlik ✓ Sahip olduğu hakların farkında bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin getirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır. ✓ Program iletişim becerilerine sahip bireylerin yetişmesine hizmet edebilecek bir yapıda hazırlanmıştır, ✓ Karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim bilgilerini kullanmaları amaçlanmaktadır. ✓ Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanırlar. ✓ Sosyal yetkinlik, bireylerin gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerde donatılmasını sağlayan tüm davranışları kapsar.
Toplumsal Sorumluluk	✓ Hukuk kurallarını herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri amaçlanmaktadır. ✓ Adalet ✓ Eşitlik
Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	✓ Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme ✓ Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön-yargıları sorgular. ✓ Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. ✓ Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular. ✓ Duyarlılık ✓ Barış ✓ Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygıyla karşılar. ✓ Farklı kültürlere saygı gösterir. ✓ Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur. ✓ Toplumsal birlikteliğin farklı sosyal-ekonomik gruplara mensup olanlara saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur. ✓ Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır. ✓ İşbirliği ✓ Kızılay ve Yeşilay gibi kamu yararına çalışan yarı resmi kurumlar ile vakıf ve derneklerin çalışmalarına değinilir. ✓ Her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları amaçlanmaktadır.

Tablo 64'te hem bireysel hem toplumsal açıdan hem de toplumsal çeşitliliğin sağlanması bakımından 2018 Sosyal bilgiler Programı'nda tespit edilen çoğulcu değerlere yer verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle empati, dürüstlük, saygı, sevgi, yardımseverlik, değerleri ile iletişim becerileri üzerinde durulmuştur (MEB,2018). İkinci olarak ise programda özellikle adalet ve eşitlik değerleri bağlamında toplumdaki herkesin aynı haklara sahip olduğunu belirtilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca programda hem bireysel hem de sosyal sorumluluğun birlikte yaşamayı gerektirmesinden hareketle toplumdaki farklılıklara saygı duymanın önemi vurgulanmış; öğrenciler kalıp yargıları veya ön- yargıları sorgulamaya teşvik edilmiş; özel gereksinim, sosyal –ekonomik durum vb. sebeplerden dolayı

dezavantajlı bireylere yönelik duyarlılık geliştirilmesi amaçlanmış; etnik, dini, mezhepsel veya kültürel farklılıkları saygıyla karşılamanın erdemi ön plana çıkarılmıştır (MEB,2018). Dahası sosyal yardımlaşma, iş birliği ve dayanışmanın toplumsal refahın sağlanmasındaki rolüne değinilmiştir (MEB, 2018). Tüm bu durumlar çoğulculuk adına programın olumlu yolunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte, toplumdaki tüm farklılıkların programda kapsayıcı olarak ele alınmadığı (Şen, 2019); verilen değerlerin insancıl bir bakış açısından ziyade din motifli olduğu (Eğitim-Sen, 2018); cinsiyetçi bakış açısının sürdürüldüğü (Eğitim-İş, 2018; Şen, 2019); insan haklarına veya uluslararası insan hakları belgelerine yapılan atıfların yetersiz ve yüzeysel olduğu (Şen, 2019) şeklindeki eleştiriler programdaki değerlerin esas amacının sorgulanmasına neden olmaktadır. Hatta siyasi olarak farklı görüşleri benimseyen eğitim sendikalarının 2018'de yürürlüğe konan programların geneline yönelik;

> *"Çoğulcu farklılıklara izin ve olanak veren, daha empatik, eleştirel ve toplumsal taleplere duyarlı bir içerik oluşturulamamıştır." (Eğitim-Bir-Sen, 2018),*
>
> *"Programlarda milliyetçilikle, militarizmle, yarışmacılıkla yoğrulmuş; sanatsal ve estetik yönden sığ, dinsel dogmalara dayanan bir içerik bulunmaktadır." (Eğitim-Sen, 2018)*

biçimindeki tespitleri de programdaki değerlerin arka planındaki motivasyonun sebeplerinin irdelenmesini gerektirmektedir. Bu noktada Aretemur Çimen ve Bayhan'ın (2018), 2018 öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarına yönelik yaptıkları çalışmalarda "yeni bir kimlik" inşa strateji doğrultusunda ders kitaplarında etno-dinsel, cinsiyetçi (eril) ve militarist dilin arttığı bulgusuna ulaşmaları programdaki değerlerin asıl işlevlerini aydınlatır niteliktedir. Dahası 2018 Sosyal Bilgiler Programı'na kadar olan programlarda hiçbir şekilde yer verilmeyen "Cihat" kavramının 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda;

> *"Gaza ve cihat anlayışı üzerinde durulur." (2018 Sosyal Bilgiler Programı)*

önerisiyle vurgulanması da programda yer alan değerlerin ardındaki mesajlara ilişkin çıkarımı desteklemektedir. Bir sözcük olarak yalın anlamından ziyade "cihat" kavramı ülkedeki baskın siyasi geleneğin istediği birey profiline yönelik yeni bir kavramsallaştırmayı temsil etmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda değerler açısından irdelenmesi gereken durumlardan birisi de 2015-2018 arasında Avrupa'ya yönelik değişen algıdır. Zira 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda;

> *"Coğrafi Keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilalı, Sanayi İnkılâbı, Sömürgecilik konularına da değinilecektir." (2015 Sosyal Bilgiler Programı)*

olarak belirlen içeriğin 2018'de ilginç bir değişiklikle;

> *"Coğrafi Keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilalı, Sanayi İnkılâbı, Sömürgecilik ve bunların neden olduğu karmaşa ile insan hakları ihlallerine değinilir." (2018 Sosyal Bilgiler Programı)*

halini alması dikkate değerdir. Zira 2015'teki içeriğe 2018'de "insan hakları ihlalleri" ve "karmaşa" ifadelerinin eklenmesi Avrupa'ya yönelik bir tepkiye işaret etmektedir. Bu tepkinin gerekçesi 2018 programlarının hazırlandığı dönemde Türkiye'deki başta insan hakları olmak üzere özgürlük ihlalleri iddialarına ilişkin Avrupa Devletleri tarafından dile getirilen eleştiriler incelendiğinde daha iyi anlaşılacaktır. Diğer bir ifade ile programa ilişkin karar vericiler Avrupa'nın Türkiye ile ilgili eleştirilerine bir tür cevap vermek amacıyla Avrupa tarihindeki insan hakları ihlallerine yönelik bir içeriği programa yerleştirmeyi uygun görmüş olabilirler.

Bölüm 5
Tartışma, Sonuç ve Öneriler

"Sosyal Bilgiler dersinin amacı medeniyeti ve demokrasiyi seven bir nesil var etmektir." (Dewey; 1916; aktaran Ezer ve Çelik, 2016).

"Şayet kendime yararlı fakat aileme zararlı bir şey bilirsem onu kafamdan silerim. Şayet ailemin yararına ülkemin zararına bir şey bilirsem bunu unutmaya çalışırım. Şayet ülkeme faydalı fakat Avrupa'ya zararlı bir şey ise veya Avrupa için faydalı ama tüm insanlık için zararlı bir şey ise bunu bir suç olarak görürüm. Ben Fransız olmadan önce bir insanım. Ben kaçınılmaz olarak bir insanım fakat sadece tesadüf eseri bir Fransız" (Montesquieu, 1949; aktaran Şen, 2019)

"Geçmiş geçmişte kalmış haliyle bizi ilgilendiren bir mesele değildir. Tarih geçmişle ilgilenir ama geçmiş de günümüzün tarihidir. Bu nedenle tarihin asıl başlangıç noktası mevcut durumlar ve bu durumlara ilişkin problemlerdir." (Dewey, 1916, s.221).

Eğitim programının geçmişle ilgili hatırlamayı istediklerimiz, günümüze ilişkin inanmayı seçtiklerimiz ve geleceğe yönelik umut etmeye karar verdiklerimizin bir yansıması olduğu (Grumet, 1988) varsayımından hareketle başlanılan bu araştırmada, programın sadece çoğunluğun değil; çoğunluk dışında kalan her bir grubun ve her bir bireyin kendisine yer bulabileceği bir iklimin yaratılmasına katkı sağladığı ölçüde çoğulcu, kapsayıcı ve bütünleştirici olduğu (Banks, 1976) savunulmuştur. Böyle bir tezin savunduğu bakış açısı ülkedeki eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyen bireylerin; eğitimin amaçları, öğrencilerin ihtiyaçları, öğretimin içeriği, öğretim etkinlikleri ve ölçme-değerlendirmeye kısacası programa ilişkin halihazırdaki tüm inandıklarını gözden geçirmelerini ve yeniden kavramsallaştırmalarını gerektirmektedir (Appelboum, 2002). Programın sebebinin de amacının da birey olduğu gerçeğinden hareketle (Fleeming, 1991; Irvine, 1990); program geliştirmeyi dar bir çerçevede herkes için geçerli ilke ve yöntemleri bulma (Tyler,1949) olarak gören geleneğin programı yazılı bir metinden ziyade örtük ve açık mesajlarla dolu karmaşık bir iletişim ve derinlemesine bir diyalog (Green, 2003) şeklinde kabul eden anlayışla değiştirilmesi söz konusu gerçeğin bir sonucudur (Apple, 2014; Pinar, 2003). Zira program herhangi bir metin gibi okuyucu tarafından kolayca görünen anlamları ile analiz edilmeye kalkışılırsa bu analiz yüzeysel bir incelemeye dönüşür (Freinberg, 1998). Program daha çok birtakım yokluklarının izlerini taşır ki; bunlar programın sebebini, anlamını,

amacını, çatışmalarını ve çelişkilerini gösteren ipuçları niteliğindedir (Hlebowitsh, 1993). Programda söylenenler kadar söylenmeyenlerde önemlidir (Eagleton, 1976). Çünkü metinlerde ideolojik zarif sessizlikler şeklindeki mesajları herkes için genel geçer ilke ve yöntemleri aramaktan daha önemli bir tartışma konusu olarak gören eğitimciler eleştirel program teorisini benimseyen araştırmacılardır (Green, 2003; Pinar, 2004). Program başta olmak üzere okullar ile diğer pedagojik alanları eleştirme (Apple, 1985); onların oluşturduğu baskı öğretim politikalarından kimlerin yararlandığı sorgulama (Banks, 2000); eğitimden her bir bireyin ve grubun eşit bir şekilde yararlanmasını sağlama (Solomon, 1998) ve tüm bu durumların gerçekleşmesi için nelerin değişebileceğini tartışma (Pinar, 1999) eleştirel geleneğin yöntemleridir.

Bireylerin eğitiminin planlanmasının cinsiyet, ırk, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, kültür, din, dil, siyasi görüş, politik duruş vb. gibi farklılıklarla birlikte üst düzey düşünme becerileri, çoklu bakış açısı, demokrasi, özgürlük, insan hakları, sosyal adalet, eşitlik ve çeşitlilik gibi kavramlarla temellendirilmesi gerektiğini savunan çoğulcu yaklaşım (McConnel, 2008), eleştirel geleneğin önemli bir araştırma ve tartışma alanıdır (Banks, 2008). Bu doğrultuda bu araştırmada çoğulcu yaklaşım temelinde programı örtük veya açık mesajlarla dolu karmaşık bir iletişim ve derinlemesine bir diyalog gören anlayışla (Pinar, 1994) Türkiye'de sosyal bilgiler öğretimine yönelik 1924-2018 yılları arasında uygulamaya konan 11 adet program incelenmiş; diğer bir ifade ile eleştirilmiş ve sorgulanmıştır. Bu incelemede programın nötr bir aktiviteden ziyade (Apple, 2017, s.46); "siyasi tercih"ler sonucu oluşturulmuş eğitim politikaları doğrultusunda hazırlanan (Bayri, 2008) zarif sessizliklerle dolu metin (Apple, 2014) olduğu tezi ön plana çıkarılmıştır.

En temel insan haklarından biri olan eğitimin amacının birey olması gerekirken (Carlson ve Kanci, 2016) eğitim politikaları var olan düzene uygun insanların nasıl yetiştirileceği sorusunun ekseninde oluşturulduğu için program da siyasi tercihler doğrultusunda hazırlanmaktadır (Güven, 2000). Bu nedenle Cumhuriyet tarihi boyunca çoğulcu bir anlayışla biray merkezli programlardan ziyade çopunlukçu bir bakış açısıyla siyasi tercihler temelinde hazırlanan programlarda eğitsel kaygılar çoğu zaman arka plana itilmiştir (Korkmaz, 2017). Bu durum Türkiye'nin Batılaşma sürecine girişinden bu güne kadar kendine özgü bir eğitim yolu çizememesinin; çizme şansını yakaladığı ender zamanlarda da bunu temellendirmede başarısız olmasının (Sakaoğlu, 2018, s.17) en büyük gerekçeleri

arasında gösterilebilir. Bu durum ayrıca bugün Türkiye'de hem genel eğitimin hem de üniversite eğitiminin neden tamamen devletleştirildiğini; neden sivil duyarlılığın eğitim üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını ve programların söz konusu bu devletleştirme sürecindeki rolünü de açıklar niteliktedir (Erdoğan, 2006, s.289). Zira Türkiye'nin merkeziyetçi sisteminde hiçbir okulda öğrencilere devletin istemediği; filtreden geçirmediği, onay vermediği bir bilgi aktarılamaz (Erdoğan, 2006, s.289). Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretimine ilişkin incelenen programlarda da bu durumu gözlemlemek mümkündür.

Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminin Teorik ve İdeolojik Arka Planı (1924-2018)

Cumhuriyet dönemiyle birlikte Türkiye'de genel olarak J. Dewey'in görüşleri doğrultusunda şekillenen pragmatizm felsefesine dayalı programların geliştirildiği resmi otoritelerce iddia edilmiştir (Çetin, 2000). Neredeyse tüm eğitim programlarında, tüm hükümet ve parti programlarında, kalkınma planlarında pragmatist felsefeye ya da ilerlemecilik akımına dair izler görmek mümkündür (Sönmez, 1991). Pragmatizm teorik olarak benimsenmesine rağmen; uygulamada ilerlemecilikten ziyade esasicilik ve daimiciliğin baskın olduğu ortaya çıkmıştır (Fer, 2010). Zira programlar genellikle ideolojik endoktrinasyon aracı olarak işlev gördüğü için ideolojik endoktrinasyona en uygun eğitim felsefeleri olan daimicilik ve esasicilik doğal olarak benimsenmiştir (Çetin, 2003). Dolayısıyla kâğıt üzerinde son derece çoğulcu bir anlayışın izlerini taşıyan; bilimsel düşünen, üst-düzey zihinsel becerileri kullanabilen, bağımsız, özgür ve demokratik bireyler yetiştirme hedefleri uygulamada ezberci, çekingen, taklitçi ve diktacı tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesine dönüşmüştür (Gözütok, 2003). Çünkü geliştirilen programların derinlemesine analizi yapıldığında söylemsel olarak eğitimsel kaygılarla hazırlandığı iddia edilen programların aslında siyasi kaygılarla hazırlandığı çıkarımına ulaşılmıştır. Bu çıkarımın 1924-2018 arasındaki sosyal bilgiler öğretimine yönelik programların ideolojik ve teorik arka planının daha iyi anlaşılmasına yardım etmesi olasıdır.

Cumhuriyet'in ilk programı olan 1924 İlkokul Programı ve bu programdaki sosyal bilgiler öğretimine yönelik derslerin ideolojik arka planını Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte yaşanılan değişikliklerin bir gereği olarak yeni devlete uygun

toplum yaratma amacı şekillendirilmiştir (Ertuğrul, 2000). Dolayısıyla çok uluslu Osmanlı'dan sonra kurulan tek uluslu devlette sosyal bilgiler öğretimi yeni rejimi benimsetme (Caymaz, 2008), laik/seküler bir Türk kimliği oluşturma (İnce, 2012) ve devletin siyasi işleyişi ile ilgili bilgileri aktarma (Polat, 2011) işlevi görmüştür. Tebaadan vatandaşa geçişte bir tür zihinsel devrim hedefini taşıyan programın (Alp, 2017, s.36) uygulamada karşılaştığı zorluklar ise düşük okullaşma oranı (Başgöz, 2010) ve Osmanlı'dan devralınan eğitimde ikilik (Ergün, 2010) olarak sıralanabilir. Genel anlamda Cumhuriyet ideolojisinin bireylere aktarılması politikasıyla (Çatak, 2015) hazırlanan program sadece 24 günlük bir çalışmanın eseridir (Alp, 2017, s.46). Bu yönüyle oldukça iddialı hedefine rağmen yenisi hazırlanıncaya kadar uygulanacak bir geçiş projesi niteliği taşımaktadır (Çatak, 2015). Bu nedenle çoğu Osmanlı döneminden kalma derslerden Osmanlı ideolojisini yansıtan içerik ayıklanarak sosyal bilgiler öğretimi yeni kurulan ulus devletin gerektirdiği homojen bir toplum oluşturulmasına hizmet edecek tarzda yapılandırılmıştır.

Pragmatizm ve John Dewey'in görüşlerinin Türkiye'deki savunucularından olan M. Emin Erişilgil ve Avni Başman öncülüğünde hazırlanan (Hesapçıoğlu, 2010) 1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi homojen bir toplum ve laik bir milliyetçilik anlayışıyla (Üstel, 2011) bireyleri 1924-1934 arası yapılacak devrimlere hazırlamak (Çayır, 2015) ve bireylerin devrimleri benimsemesini sağlamak (Gülbahar, 2006) hedefleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Dolayısıyla pragmatist eğitimciler tarafından idealist ve realist beklentilerle hazırlanan programda (Çetin, 2000) hem pragmatizmin hem de idealizm ve realizmin izleri görülmektedir. Yeni devletin ekonomik zorluklarının uygulamada derin bir şekilde hissedildiği programda sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı devrimleri benimseyen iyi vatandaş yetiştirmek olmuştur (Güven, 2000).

Rejimin eğitimde beklentilerini en iyi yansıtan program olarak tanımlanabilecek 1936 İlkokul Programı'nda (Fer, 2010) sosyal bilgiler öğretimi ile yapılan devrimlere yürekten bağlı (Tazebay, 2000) ve onları korumak için her türlü fedakarlığı yapabilecek (Ünal ve Ünal, 2010) bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 1936). İktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi'nin parti programı niteliğinde olan programda (Alp, 2017) oldukça yoğun bir siyasi etkinin (Türkoğlu ve Sarı, 2006) ve katı sayılabilecek bir milliyetçilik anlayışının (Alp, 2017) izlerini görmek mümkündür. Dünyanın en büyük ve en eski medeniyetlerinin Türkler tarafından

yaratıldığını kanıtlamaya çalışan Türk Tarih Tezi (Güven, 2000) ile bütün dillerin Türkçeden türetildiğine ilişkin argümanlar ortaya koyan Güneş Dil Teorisi (Güler, 2004) bu dönemin sembollerindendir.

M. Kemal Atatürk'ün vefatının ardından ülkedeki siyasi değişiklikler (Güler, 2004), bu değişikliklerin toplumsal yansımaları (Tural, 2006) ve 2. Dünya Savaşı'nın ekonomik anlamda olumsuz etkilerinin (Alp, 2017) gölgesinde hazırlanan 1948 İlkokul Programı'nda tüm bu durumların izlerini gözlemlemek mümkündür (Sakaoğlu, 2018). Programda sosyal bilgiler öğretimi daha önceki programların amaçlarını kapsamakla birlikte (Akpınar ve Kaymakçı, 2012); çok partili sistemin ilkel heyecanı (Kabadere, 2010) ve olgunlaşmamış bir demokrasi anlayışı (Binbaşıoğlu, 2005) etrafında tasarlanmıştır. Ayrıca daha önceki dönemlerde toplum içerisinde kargaşa çıkarma özelliği ile olumsuz bir şekilde resmedilen çok partili demokrasiye (Oğuz, 2007) 1948 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimine yönelik ders kitaplarında pozitif bir biçimde yer verilmiştir (Şen, 2019).

1962 İlkokul Program Taslağı 1950'lerin başlangıcından itibaren programları daha demokratikleştirme çabalarının bir sonucu olarak hazırlanmıştır (Tural, 2006). Programın hazırlanış sürecinde Amerikalı uzmanların görüşlerinden faydalanılması (Wofford, 1952); programın deneme okullarında yürütülen çalışmaların sonuçlarından yararlanılarak geliştirilmesi (Green ve Karagöz, 1965) vb. durumlar bilimsellik açısından programı önceki programlardan ayırmaktadır (Aktan, 2006). Zaten 1929-1960 arası dönemde uygulamaya çalışılan eğitim programları modern bir görünümden çok ders ve konu listesi şeklinde hazırlanmıştır (Hesapçıoğlu, 2006, s.109). Kendisinden önceki programlara göre daha özgürlükçü bir anlayışın izlerini taşıyan 1962 İlkokul Program Taslağı (Öcal ve Yakar, 2015) "Yaşantıya dayalı program" özelliğine sahiptir (Türkoğlu ve Sarı, 2006). Programın ideolojik arka planında ise liberilizm (Bayri, 2008), çok partili hayata geçiş süreci (Üstel, 2011), ülkeyi neredeyse çeyrek asırdır yöneten partinin iktidarı kaybetmesi (Sakaoğlu, 2018), daha çok özgürlük vaadi ile yönetimi devralan Demokrat Parti'nin giderek otoriterleşen popülist söylemi (Güler, 2004) 1960 ihtilali (Güven, 2000), Yeni anayasa (Keyman ve Kanci, 2011) vb. olaylar yatmaktadır. Taslak Program'da sosyal bilgiler öğretimi önceki programlara paralel olarak "iyi ve sadık vatandaş yetiştirme" bağlamında düzenlenmesine rağmen (Üstel, 2011) önceki programlardan farklı olarak insan hakları, ırksal farklılıklar, dini

tercihler, cinsiyet farklılıkları vb. çoğulcu olarak nitelendirilebilecek kavramlara ilk defa yer verilmiştir (Binbaşıoğlu, 2006). Ayrıca programdaki Sosyal bilgiler öğretimine yönelik ders kitaplarında Demokrat Parti'nin ağır bir eleştirisine ve 27 Mayıs 1960 Darbesi'nin bir ihtilal olarak pozitif temsiline yer verilmiştir (Şen, 2019).

Sosyal bilgiler öğretiminin ilk defa kendi adıyla yer alan bir ders aracılığıyla yürütüldüğü 1968 İlkokul Programı'nda (Türkoğlu, 2010) insan hakları ve demokrasi olguları önceki programlara oranla daha güçlü bir şekilde vurgulanmıştır (Bilgili, 2015). Programın ideolojik açıdan en büyük çelişkisi ise oldukça özgürlükçü bir anlayışla hazırlanmasına rağmen (Çayır, 2011); ülkedeki sosyal ve siyasal yapıların söz konusu bu özgürlükçü anlayışı karşılayacak yeterlilikte olmaması nedeniyle uygulamada istenen etkiyi gösterememesidir (Tural, 2006, s.132).

1968 İlkokul Programı'ndaki "devrim" kelimelerinin tamamının "inkılap" kelimesine dönüştürülmesi haricinde metin olarak neredeyse hiçbir değişiklik yapılmadan uygulanmaya konan 1990 Sosyal Bilgiler Programı 12 Eylül Darbesi'nin düşünsel etkisi altında hazırlanmıştır (Emel, 2018). Programın arka planında ise küreselleşme tartışmaları (Kaplan, 2002), eğitimde eşitlik arayışları (Deveci ve Aykar, 2018) ülkenin içinden geçtiği siyasi ve ekonomik buhranlar yatmaktadır (Çayır ve Gürkaynak, 2007). Ayrıca 1980 sonrası Atatürkçülük ya da Atatürk milliyetçiliği temelinde kavramsallaştırılan resmi ideolojiye ulusal kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak din de eklenmiştir (Kaplan, 2002). Bu yönüyle program ideolojik kutuplaşmaları yok etmek için devlete bağlılık vurgusuyla bir uzlaşma (konsensüs) yaratarak yeni resmi ideolojiyi Atatürkçülük-Türkçülük-İslamiyet-Laiklik sentezi şeklinde sunan politik stratejiden izler taşımaktadır (Şen, 2019).

Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması kararı ile uyumlu olarak yazılan 1998 Sosyal bilgiler programı o dönem Türkiyesi'nde sadece eğitime değil neredeyse tüm yaşam alanlarına egemen olan militarist bakış açısıyla hazırlanmıştır (Sakallıoğlu ve Çınar, 2003). Dolayısıyla programın ideolojik arka planını milli güvenliği esas alan aşırı korumacı militarist bir yaklaşım (Davison, 2003), tekçi sosyal kimlik (Çayır, 2009) ve homojen toplum yapısı (Keyman ve Kanci, 2011) olguları oluşturmaktır. Bu doğrultuda o dönemki ders kitaplarında dış düşmanlar ile iç tehditler gibi kavramlar vurgulanırken (Üstel, 2011); ülkenin bağımsızlığının sembolü ve sigortası olarak ordu yüceltilmiştir (Şen, 2019).

Yapılandırmacılık temelinde modern sosyal bilgiler yaklaşımlarından yararlanılarak hazırlandığı savunulan (MEB, 2005) 2005 sosyal bilgiler programı

Avrupa Birliği ile kurulan yakın ilişkilerin de etkisiyle daha özgürlükçü bir perspektif sunma iddiasıyla şekillenmiştir (Aykaç, 2011). Bununla birlikte programın hazırlanmasında en önemli ideolojik motivasyonun ülke siyasetindeki köklü değişiklikler olduğu söylenebilir (Yelken ve Büyükcan, 2015). Tematik yaklaşım, yapılandırmacılık, disiplinler arası anlayış gibi eğitimsel açıdan bir dizi yeni perspektif sunsa da; (Emel 2018); programla ilgili esas tartışmanın ülkedeki egemen siyasi geleneğe uygun "Yeni kimlik" yaratma konusunda yaşattığı çıkarımında bulunalabilir (Keyman ve Kanci, 2011). Bu yönüyle 2005 Sosyal bilgiler programı kendisinden önceki programlardan ideolojik bir kopuşu temsil ederken (Korkmaz, 2017); 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programlarının düşünsel alt yapısını oluşturmaktadır (Gür, Özoğlu, Coşkun ve Görmez, 2012).

2005'teki programın büyük oranda aynısı olarak nitelendirilebilecek 2015 Sosyal Bilgiler Programı bir tür güncellenmiş program niteliğindedir (Çoban ve Akşit, 2018). Hem teorik hem de ideolojik olarak 2005'teki programla başlayan anlayış 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda sürdürülmüştür (Emel, 2018).

Ülkenin yaşadığı en sarsıcı olaylardan biri sayılabilecek başarısız darbe girişiminin ardından uygulamaya konulan 2018 Sosyal Bilgiler Programı ulusal güvenlik endişeleri ve milliyetçi söylemlerin arttığı bir ortamda geliştirilmiştir (Şen, 2019). 2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler Programları ile hem büyük oranda aynı içeriğe sahip olmasına hem de aynı ideolojik motivasyonla hazırlanmasına karşın (Yalçın ve Akhan, 2019); 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Atatürk ile ilgili kazanım sayısının azaltılması (Kaplan, 2017), ilk defa "cihat" kavramına yer verilmesi (MEB, 2018); Avrupa Devletleri ile insan hakları ihlallerine ilişkin yaşanan sorunlar (Aktürk, 2018) vb. tartışmaların izleri gözlemlenmektedir.

Türkiye'deki sosyal bilgiler programlarının teorik ve ideolojik arka planına ilişkin analiz cumhuriyet tarihi boyunca iç tutarlılıktan yoksun ve kendinden öncekini yok sayan bir anlayış tutulageldiğini göstermektedir (Yapıcı, 2006). Bu nedenle programların genel itibari ile;

- ✓ Program geliştirme uzmanlarından daha etkin olmak isteyen bürokratların ön plana çıkması (Türkoğlu, 2010),
- ✓ Bilimsellikten ziyade siyasi kaygıların ağır basması dolayısıyla eğitim felsefesi anlamında bir süreklilik sağlanamaması (Fer, 2010),
- ✓ Planlı bir projeden ziyade kişisel bir inisiyatifle yürütülmesi (Varış, 1996),

- ✓ Özgürlük ve demokrasi temelinde bir gelişimden ziyade ideoloji endoktirinasyon aracı olarak görülmesi (Korkmaz, 2017)

vb. tartışmaların merkezinde yer aldığı söylenebilir. İdeal olarak geçmişin izlerini taşıyan günümüzün gereksinimlerine yanıt veren, geleceğe yönelik ihtiyaçları göz önünde bulunduran ülkeye özgü bir proje olması gereken (Yapıcı, 2006) programlar her siyasi iktidar döneminde sil baştan yenilenmiştir (Polat, 2011). Üstelik bu yenilenme süresi toplumsal bir konsensüs hedefi doğrultusunda çoğulcu bir anlayışla yürütülmemiş (Coşkun, 2016) tartışmalar hep günlük siyaset üzerinden popülist bir söylemle yapılmıştır (Yapıcı, 2006). Bugün kendine özgü siyaset üstü bir felsefeye sahip olmaktan uzak bir görüntü sergileyen eğitim programları (Korkmaz, 2017) tartışmaya açık ve üzerinde uzlaşma sağlanamamış bir nitelik sergilemektedir (Sakaoğlu, 2018).

Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" (1924-2018)

Cumhuriyet tarihi boyunca genelde tüm eğitim programları özelde ise sosyal bilgiler programları batıda Durkheim'ın, Türkiye'de ise Ziya Gökalp'in fikirleri ile şekillendirildiği, bireyden çok toplumu ön planda tutan sosyolojik bakış açısıyla yapılandırılmıştır (Hesapçıoğlu, 2009). Kadın ve erkeğe ilişkin cinsiyet rollerinde de aynı şekilde toplumun ihtiyaçlarına uygun şekilde kadın destekleyici ve bakıcı rolleri ile ön plana çıkarılırken (Tan, 2000); erkek toplumun asli unsuru olarak resmedilmiştir (Oğuz, 2007). Dolayısıyla çoğulculuğun önem verdiği birey: bireyselleştirme; bireysel, etnik, kültürel, cinsiyet, dil farklılıkları vb. kavramlar genellikle toplum, topluma uyum, kolektif yapı vb. olguların gölgesinde kalmıştır (Hesapçıoğlu, 2009). Bu nedenle programlarda insan yerine devlet/toplum; iyi insan yerine iyi vatandaş vurgulanmıştır (Çayır ve Bağlı, 2011; Çengel, 2006; Keyman ve Kanci, 2011).

1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimine ilişkin derslerde bireylerin kişilik ve karakter gelişimine kısmi bir vurgu yapılsa da (Binbaşıoğlu, 2005); bu durum bireyselliğin ön plana çıkarılmasından ziyade (Hesapçıoğlu, 2009), yeni devletin arzu ettiği vatandaş tipini yetiştirme stratejisi olarak görülmelidir (Cicioğlu, 2010). Ayrıca söz konusu derslerin programlarında kültürel farklılıklara yapılan atıflar yetersiz kalırken (Çetin, 2003); etnisite ve kimlik

farklılıklarına ilişkin herhangi bir çoğulcu içerik tespit edilememiştir. Kadınlara yönelik ise programda yer alan “Nakış, Bıçkı, Dikiş” ve ”Ev idaresi” dersleri aracılığıyla cinsiyet ayrımcılığını çağrıştıran sosyal algının pekiştirilmesine neden olmuştur (Dedeoğlu, 2009).

1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimine ilişkin olarak pragmatist anlayışın etkileri bireye, bireyin biricikliği ile bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına yapılan atıflarla kendini göstermektedir (MEB, 1926). Bununla birlikte programda merkeziyetçi bir modelin egemen olduğu toplumcu bir politikanın benimsenmesi (Kabadere, 2010), bireyselliğin yerini toplumun çıkarlarına bırakmasına sebep olmuştur (Kahraman, 2007). Zaten sosyal bilgiler öğretimine yönelik o dönemki ders kitaplarında da organik bir toplum anlayışı esas alınarak tüm bireylerin ulus için faydalı işler yapmaları otoriter bir şekilde belirtilmiştir (Caymaz, 2008). Programda kültür ve etnisiteye yönelik farklılıkları vurgulayan oldukça az sayıdaki çoğulcu ögeler ise homojen toplum hedefinin gölgesinde kalmıştır (Çetin, 2003). Ayrıca kadınlar temel görevleri annelik veya iyi bir eş olmak olan ikinci sınıf vatandaşlar olarak resmedilerek (Oğuz, 2007). Cinsiyet rollerine ilişkin yanlı ve ön-yargılı bir tutum sürdürülmüştür (Esen, 2007).

1936 yılındaki programda sosyal bilgiler öğretimi bireylere rejimin sadık ve fedakar bir unsuru olarak devrimleri muhafaza etme görevi verdiği için (MEB, 1936); bireyin tüm benliğini ortak çıkarlar uğruna feda etmesi yüceltmiştir (MEB, 1936). Programda pragmatist yaklaşımın izleri görülse de (Binbaşıoğlu, 2005); 1936 İlkokul Programı 1926’daki programa göre daha az bireysel (Alp, 2017), daha az esnek (Ferf, 2010) daha çok merkeziyetçidir (Kabadere, 2010). 1936’daki sosyal bilgiler öğretimine ilişkin derslerin programlarındaki etnisite ve kimlik farklılıklarına ilişkin herhangi bir çoğulcu öge tespit edilemezken; kültür ve yaşayış tarzı farklılıkları ise yüzeysel bir şekilde ele alınmıştır (Çetin, 2003).

1948 İlkokul Programı’nda sosyal bilgiler öğretimi daha önceki programlarda olduğu gibi “topluluk içinde birey” anlayışıyla şekillenmiştir (Polat, 2011). Bu durum programda bireye yapılan atıfları gölgelerken (Üstel, 2011) programın sosyal kontrol yoluyla bireysel etkinlikleri domine etmeyi (Dewey, 1996) amaçladığına ilişkin bir izlenimin oluşmasına sebep olmuştur. Ayrıca etnisite ve kültür farklılıklarına yönelik sessizlik 1948’deki programda da sürdürülmüş (Keyman ve Kanci, 2011); cinsiyetçi bakış açısı da terk edilmemiştir (Karakuş, Mutlu ve Çoşkun, 2018).

1950'den sonra ülkeye gelen yabancı uzmanların ısrarla üzerinde durduğu daha bireysel ve demokratik program anlayışı (Heffernan, 1954; Keller, 1954; Wofford, 1952), 1961 anayasasının özgürlükçü yaklaşımı (Tural, 2006) ile birleşince 1962 İlkokul Program Taslağı'nda sosyal bilgiler öğretimi daha çoğulcu bir hale getirilmiştir (Aykaç, 2011). Bireylerin farklılıkların yanı sıra öğrencilerin programın uygulamadaki planlanmasına etkin katılımın önerilmesi (MEB, 1962), programın demokratik perspektifini güçlendirmektedir. Ayrıca farklılıklarla birlikte etnisite ve kimlik farklılıklarına yönelik çoğulcu öğeler programın özgürlükçü yapısını destekler niteliktedir (Yalçın ve Akhan, 2019). Ancak yine de programda toplumu bireyin önüne koyan anlayış baskınlığını sürdürmüştür (Görmez, 2018). "Birey toplum için" yaklaşımı terk edilmemiştir (Hesapçıoğlu, 2009). Ayrıca 1924'ten beri süregelen kız öğrencilerine özel erkek öğrencilere özel içerik stratejisinin 1962'deki programda da benimsenmesi ülkedeki cinsiyet eşitliğine ilişkin problemli algının varlığına işaret etmektedir.

1962 taslak programı temelinde hazırlanan 1968 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler dersinde de bireye verilen önemin arttığı gözlemlenmiştir. Hatta birey merkezli bakış açısının kurumsal düzeyde kalmadığı somut önerilerle desteklendiği görülmektedir (MEB, 1968). Ayrıca 1962 Taslak Programı'nda olduğu gibi hem kültürel hem de etnisite ve kimlik farklılıklarına ilişkin çoğulcu öğelere 1968'de de yer verilmiştir. Ancak tüm bu olumlu durumlara rağmen birey-toplum yönünde hala toplum baskın görünmektedir (Hesapçıoğlu, 2009). Ayrıca programda şive farklılıklarının "bozukluk" ya da "düzeltilmesi gereken sorunlar" olarak görülmesi bu konuda bazı yanlış ya da ön yargılı kavramlaştırmaların programın felsefesine hakim olduğuna ilişkin çıkarımı desteklemektedir (Alp ve Taştan, 2011). Dahası programda cinsiyet ayrımcılığı ön kabullerinin devam ettirildiği bulgusuna da ulaşılmıştır (MEB, 1968). Zira sosyal bilgiler öğretimine yönelik o dönemki ders kitaplarında kadınların sadık ve fedakar anne ve eşler olarak resmedildiğine ilişkin araştırmalar söz konusu bulguyla uyuşmaktadır.

1970-1990 arası dönemde küreselleşmenin de etkisiyle eğitimin teoride tüm bireylerin yararlandığı kamusal bir hak iken (T.C. Anayasası/42. madde, 1982) uygulamada sadece sosyal ekonomik olarak; üst düzeydeki bireylerin yararlandığı ayrıcalık olduğu gerçeği net bir şekilde hissedilmiştir (Çelebi vd., 2004). Dolayısıyla 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda bireysel farklılıklara ilişkin çoğulcu ifadeler yer alsa da programın uygulandığı dönemde eğitime erişim veya alınan eğitimin niteliği

bağlamında zengin-fakir eşitsizliği tek gerçek farklılık olarak belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır (Özoğlu, 2012). Hem kültürel hem de kimlik ve etnisite farklılıklarına ilişkin 1968'deki programla oldukça benzer bir içeriğe sahip olmasına rağmen 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda 1982 Anayasası'nın otoriter anlayışının izlerine rastlamak mümkündür (Şen, 2019). 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nı kendisinden önceki programlardan olumlu olarak ayrıştıran özelliği ise kadınların eşit temsili ile uyumlu konulara yer verilmiş olmasıdır (MEB, 1990). Bu durum cinsiyet eşitliği açısından yeterli olmasa bile kadının programlarda ilk defa daha eşitlikçi bir anlayışla yer alması bakımından dikkate değerdir (Esen, 2007).

1990'dan sonra uygulamaya konan 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklara ilişkin çoğulcu olarak nitelendirilebilecek birçok hedef, içerik, açıklama vb. öğeler bulunmasına rağmen; programın geliştirilmesinin arkasındaki merkeziyetçi yapı ve standardize edici yaklaşım (Çoşkun, 2016) bu öğelerin etkisini sınırlandırmıştır. Dolayısıyla programın bireyin anlam arayışı yolunda zihninin özgürleştirilmesi ve ufkunun genişletilmesinden ziyade entelektüel kapasitesinin belirli bir çerçeveyle sınırlandırılmasına hizmet ettiği söylenebilir (Hesapçıoğlu, 2009). Bununla birlikte ilk defa 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda eşitlikçi sayılabilecek ifadelerle yer verilen kadın haklarına ilişkin tutumun 1998'de de sürdürüldüğü gözlemlenmiştir (MEB, 1998).

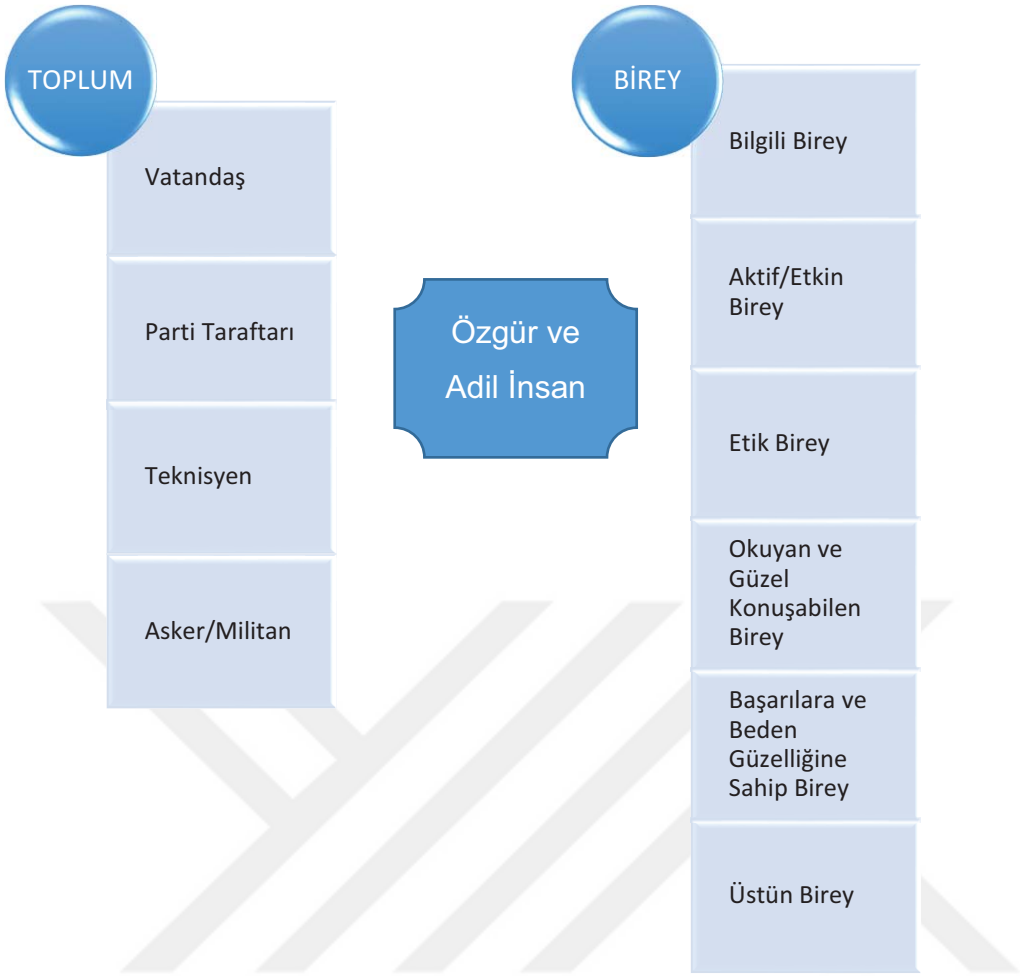
2005, 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programları birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar açısından bir bütün olarak değerlendirildiğinde; 2002'den sonra ülkede yaşanan siyasi dönüşümle birlikte bireyin yeniden tanımlanması, ona yeni bir kimlik verilmesi, sisteme uyumlaştırılması ve sistemin devamına kendini adaması (Toland, 1988) aşamalarının birer yansıması olarak düşünülebilir. Bu bağlamda 2005 Sosyal Bilgiler Programı bu sürecin ilk aşamasını oluşturmaktadır (Emel, 2018). Bu nedenle 2005 Programı'nın önceki programlara oranla bireyin daha fazla öncelediğine ilişkin araştırmalar (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Aktan, 2006; Öcal ve Yakar, 2015) çoğulcu anlayıştan ziyade yeni siyasi anlayışa uygun birey yetiştirme (Çayır, 2015) stratejisi ışığında yorumlanmalıdır. Ayrıca 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda kadın haklarına ilişkin olumlu kazanım ve ifadeler yer almasına rağmen (MEB, 2005); içerik kısmındaki bazı konu örneklerinde cinsiyet ayrımcılığını pekiştiren örtük değerlere yer verildiği (Aykaç, 2007) gözlemlenmiştir.

Temel olarak 2005'teki programlarda benzer bir şekilde yapılandırılan 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda birey ile bireysel ve toplumsal farklılıkların oldukça

yüzeysel bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Zira programda sadece öğrenmede bireysel farklılıklar ile kültür ve yaşayış tarzı farklılıklarına ilişkin çoğulcu öğelere rastlanılmış; etnisite ve kimlik farklılıkları ile sosyo-ekonomik farklılıklar ve sağlık farklılıklarına ilişkin neredeyse hiçbir çoğulcu içerik bulunamamıştır. Ayrıca programda kadın, kadın hakları, cinsiyet eşitliği vb. gibi konularda hiçbir kazanıma yer verilmemesi oldukça düşündürücü bir durumdur.

En son ve en güncel sosyal bilgiler programı olan 2018 Programı'nda bireysel ve toplumsal farklılıklara yönelik çoğulcu sayılabilecek durumlar yer almaktadır. Hatta 2015'teki programda göz ardı edilen kadın haklarına yönelik 2018 Programı'nda kapsamlı bir yaklaşım benimsenmiş (MEB, 2018) kadınların maruz kaldığı toplumsal sorunlar ayrıntılı bir şekilde programda yer bulmuştur (MEB, 2018). Bununla birlikte 2018 Programı da etnisite ve kimlik farklılıklarına ilişkin Cumhuriyet tarihi boyunca, bir iki istisna hariç, tüm programların sergilediği sessiz tavrı sürdürmüştür (Alp ve Taştan, 2011). Ayrıca programın geliştirdiği dönemdeki ulusal güvenlik endişeleri bağlamındaki korumacı söylemler programın uygulanmasında bireye değil kolektif olana (devlet, ülke, millet) önem verilmesine sebep olmuştur (Şen, 2019).

Araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik derslerin programlarında çoğulcu yaklaşımın önemli sorgulama alanlarından biri olan "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuyla ilgili dikkat çekici çıkarımlara ulaşılmıştır. Öncelikle Türkiye'deki programlarda birey ve toplum olguları üzerinden bireysellik toplumsallık şeklinde adlandırılabilecek iki farklı bakış açısının sosyolojik bir çatışmasını gözlemlemek mümkündür. Söz konusu bu sosyolojik çatışma bağlamında Türkiye'de sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen programlardaki "birey" anlayışının daha iyi bir analizi için genel bir kavramsallaştırma Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. "Birey" anlayışına ilişkin genel kavramsallaştırma (Hesapçıoğlu 2009'dan uyarlanmıştır).

Şekil 3'te görüleceği üzere tüm eğitim programlarının amacı özgür ve adil insan yetiştirmektir. Programın önem verdiği veya önceliği perspektife göre bu amaç daha birey odaklı veya daha toplum odaklı hedeflere dönüşebilir. Program birey odaklı perspektifi benimsedikçe sırasıyla bilgili birey, aktif/etkin birey, etik birey, okuyan ve güzel konuşabilen birey, beden güzelliği ile başarılara sahip birey, üstün birey hedefleri benimsenir. Ancak diğer taraftan toplum öncelendikçe vatandaş, parti taraftarı, teknisyen, asker/militan yetiştirme odaklı bir anlayış geliştirilir (Hesapçıoğlu, 2009). Bu ikilemin çözümü ise bireyden sürekli olarak fedakârlıkta bulunmasını istemeden ve bireyi toplumdaki diğer birey ve grupları göz ardı ederek sadece kendi çıkarlarını düşünme bencilliğine sokmadan bireyin özgürleştirilmesidir. Bu özgürleşme süreci ile bireyin kendi eylemlerinin sonuçlarının sorumluluğunu alabilecek (Dewey, 1916) bir değer ve moral dünyası

oluşturarak özgür ve adil insan olma yetisini kazanması arzulanır (Hesapçıoğlu, 2009).

Şekil 3'te görselleştirilen analiz bağlamında Türkiye'de toplumu ön plana çıkaran, bireylerden toplum yararına sürekli fedakârlık isteyen, insandan daha çok devlete vurgu yapan yapısıyla sosyal bilgiler programları bireyi özgürleşmeye götürmekten oldukça uzaktır (Dursun, 2006). 1920'lerden 2020'ye Türkiye'de sosyal bilgiler programlarının asker/militan, teknisyen, parti taraftarı ve kısmen vatandaş (Hesapçıoğlu, 2009) yetiştirme üzerine yapılandırıldığı söylenebilir. Ayrıca ülkedeki merkeziyetçi program yapısı da özgür insan idealinin önündeki engellerden birisidir. Zira merkeziyetçi bir anlayışla toplum öncelenerek tasarlanan programlar ülkenin farklı bölgelerinde farklı kültür ve yaşayış tarzlarına sahip öğrencilerin beklentilerini tam olarak karşılayamadığı gibi (Kabadere, 2010); öğretmen ve öğrencilerin kendi yargılarına güvenmelerine, farklı sorular sorup onları yanıtlamalarına, kendi tutkularının peşinden koşmalarına, özetle özgün ve özgür bireyler olmalarına izin vermemektedir (Acat, 2006).

Bireysel farklılıkların kendilerini gerçekleştirme olanağı bulamadığı bir iklimde; kültür, etnisite, yaşayış tarzı, dil, din, cinsel yönelim, politik duruş, kimlik, sağlık, sosyo-ekonomik farklılıklar gibi birçok çeşitliliğin yaşanması dolaylı olarak engellenmektedir (Kaya ve Aydın,2014). Farklılıklarını yaşama imkanı bulamayan bireyler ya radikalleşmekte ya da doğalarındaki farklılıklarını yaşayamadıkları için özgüven ve öz saygılarını kaybetme riski ile karşı karşıya kalmaktadır. Her iki durumun da sorumlusu olarak bireylerin ellerinde olmadan doğları gereği sahip oldukarı farklılıklar gösterilmektedir. "Kurbanı suçla" şeklindeki yanlış bir alıya dayanan böyle bir yanlış kavramsallaştırma "kültürel yoksunluk" olarak yine yanlış bir temelde tanımlanmaktadır. Oysa bireylerin farklılıklarını "kültürel yoksunluk" yerine kimlik ve kişiliklerine saygının bir gereği olarak görmek programların en temel hedeflerinden biri olmalıdır.

Toplumun aşırı öncelenmesi ile bireyler üzerinde katı bir uyum ve itaati örtük olarak yücelten (Çayır, 2015); merkeziyetçi dolayısıyla toptancı yaklaşımı ile bireyin beklentilerini karşılamaktan uzak programların (Acat, 2006, s.45) kişisel duygular, özgür seçim, eşsizlik/biriciklik gibi özelliklerini sınıfa yansıtmaları imkânsızdır (Pinar, 2004). Kendi özelliklerinin farkında olmayan, bunları gerçekleştirmek için özgür seçim fırsatları verilmeyen bireyler ise programlar

yoluyla yüceltilen uyum ve itaat duygularının etkisiyle topluluk içinde erimeye çalışmaktadır (Acat, 2006, s.45). Belki de programlar yoluyla verilmek istenen;

"Topluluk içersinde eriyebildiğin ölçüde değerlisin." (Acat, 2006)

şeklindeki örtük mesajdır. Zira sosyal bilgiler programlarının bireyler için uygun gördüğü asker/militan, teknisyen, parti taraftarı ve vatandaş (Hesapçıoğlu, 2009) rollerinin arkasında böyle bir zihinsel gerekçelendirmenin yattığı söylenebilir. Bu tür bir gerekçelendirme ise sosyal bilgiler programları başta olmak üzere ülkedeki tüm programların çoğulculuk bağlamında yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Sosyal bilgiler programlarının bireysel farklılıklar boyutundan incelenmesi sonucunda ulaşılan dikkat çekici bir diğer çıkarım da tarihten bugüne Türk eğitiminin gerek programlarda gerekse okulda sunulan bilgi süreçleri aracılığıyla cinsiyetçi ya da cinsiyet ayrımcılığını çağrıştırıcı değer, yargı, ön kabul veya kalıp yargıların üretiminde kilit bir role sahip olduğudur (Sayılan, 2008, s.14). 1990'lı yıllara kadar programların hedeflerinde, içeriklerinde ve öğretim süreçlerinde açık bir şekilde yer alan cinsiyetçi ifadelere 1990'dan sonraki programlarda ise bazen örtük bir şekilde yer verilmiş; bazen de cinsiyet eşitliği yüzeysel olarak ele alınmıştır. Bütün programların cinsiyet ayrımcılığını çağrıştırıcı ifadelerden arındırıldığı iddia edilse bile; örtük bir şekilde "iyi, sessiz ve başarılı kız" ile "sert, asi delikanlı" gibi önyargılı kabuller okul söyleminde, öğretmen tutumlarında veya okuldaki kültürel ortamda açığa çıkmaktadır (European Commission, 2009). Zira eğitim asla yansız olmaz (Apple, 2000) ve daima değer yüklüdür (Freire, 1970).

Cinsiyet rollerine ilişkin söz konusu bu olumsuz tutum bireylerin cinsel yönelimlerini görmezden gelme ve sessiz kalma anlayışıyla da yakından ilişkilidir. 1924'ten bugüne programlarda bireylerin cinsel tercihleriyle ilgili hiçbir ögeye yer verilmemesi toplumda görülen problemlerin hem sebebi hem de sonucudur. Böyle bir tutum LGBT'li bireyler başta olmak üzere söz konusu sosyal gruplara karşı yanlış ve önyargılı bir algı doğurmuştur. Yanlış algı sebebiyle cinsel eğilimleri farklı bireylerin yalnızlık ve dışlanmışlık benlik algıları geliştirmeleri ve radikalleşmeleri riskini taşıdığı gayet açıktır.

Türkiye'de geliştirilen programlara yönelik olarak pratiğe değil bilgiye önem verildiği (Fer, 2010); üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına uygun ortamlar sunulmadığı (Tural, 2006); hayatı kolaylaştırıcı olmaktan uzak hatta hayattan kopuk bir bakış açısıyla tasarlandığı (Türkoğlu, 2010); esnek olmayan, inisiyatif olanağı tanımayan, ezberciliğe iten bir yapıya sahip oldukları (Gözütok, 2003) gibi eleştiriler yapılmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler programının metinlerinde genel olarak yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı ve esnek düşünme becerileriyle ilişkilendirilebilecek öğeler bulunsa da; kimi zaman fiziksel imkanlar (Aykaç, 2011) kimi zaman öğretmen eğitimi (Öztürk, 2010) kimi zaman programın esnekliğe izin vermeyen yapısı (Acat, 2006); kimi zaman ideolojik kutuplaşmalar (Alp ve Taştan, 2011); kimi zaman programın otoriter arka planı (Çayır, 2015) kimi zaman da bu durumların tamamı bu becerilerin gelişimi için elverişli şartların oluşturulmasını engellemiştir.

Sosyal bilgiler öğretimine yönelik 1924 İlkokul Programı'ndaki derslerde gözlemlenen düşünme becerilerinin yeni devletin vatandaşlarını teorik ve metafizik ahlak anlayışından kurtarıp pozitif ve realist bir etik anlayışa yöneltme stratejisi doğrultusunda düzenlendiği söylenebilir (Çetin, 2000). Diğer bir ifade ile din eksenli zihinsel yapının bilimsellik temelli zihinsel yapıyla değiştirilmesi amaçlanmıştır (Başgöz, 2010). Bu nedenle programda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik tespit edilen öğeler lailklik temelli bir yaşantının düşünsel alt yapısını oluşturmuştur (Alp, 2017). Ancak söz konusu düşünme becerilerine yapılan vurgunun yetersizliği ve derslerde kullanılması önerilen öğretim yöntemlerinin bu becerileri kazandırmaya uygun olamayışı programın eksiklerindendir (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

1926 İlkokul Programı "toplu öğretim" anlayışının programlara ilk defa girmesi bakımından önemlidir (Binbaşıoğlu, 2005). Toplu öğretimin programdaki açıklamasından derslerin planlanmasında ve yürütülmesinde çoklu bir bakış açısının kullanımının teşvik edildiği anlaşılmaktadır (MEB, 1926). Bu nedenle programdaki sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki derslerde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasının önemsenmesi son derece doğaldır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Bununla birlikte programın uygulayıcıları

öğretmenlerin “toplu öğretim” başta olmak üzere programın benimsediği ilerlemeci yaklaşım ve getirdiği yeniliklere aşina olmayışları (Fer, 2010), kağıt üzerinde düşünme becerileri açısından nitelikli görülen programın uygulanmasında ciddi sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Sakaoğlu, 2018).

1936 İlkokul Programı bireylerin iyi yurttaş olabilmeleri için bir taraftan güdülerini, yatkınlıklarını ve bağlılıklarını biçimlendirerek doğalarına sadakat ve fedakarlık aşılamak (Dilek, 2007); diğer taraftan onlardan bilimsel sürecin gerektirdiği eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını beklemek (MEB, 1936) ikilemini yansıtmaktadır. O dönemin şartlarında birinci seçenek daha baskın bir strateji olarak benimsenmiştir (Keymen ve Kanci, 2011). Ayrıca programın uygulamasında köy ve kent öğretmenleri arasındaki mesleki yeterlilik farkı (Sakaoğlu, 2018), üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi açısından programın niteliğini olumsuz bir şekilde etkilemiştir (Binbaşıoğlu, 2005). Bu nedenle 1936 İlkokul Programı’nda sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerin hedeflerinde ve içeriğinde bireylere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik çoğulcu öğeler bulunsa da; temel olarak programın uygulanmasında izlenen yanlış politikalar nedeniyle bu öğelerin hayata geçirilmesi pek mümkün olmamıştır (Tazebay, 2000).

Programa sadece bilgi ve ders ekleyerek öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmalarının beklenmesi gibi oldukça hatalı bir strateji ile yapılandırılan 1948 İlkokul Programı’nın (Bilgili, 2015) en çok eleştiri alan özelliği yoğun içeriğidir (Fer, 2010). Böyle yoğun bir içerik programı öğretmen merkezli hale getirerek (Çatak, 2015) öğrencileri bilgiyi araç olarak kullanmaya teşvik etmek yerine ezbere yönlendirmiştir (Aktan, 2006). Ders içeriklerinin yoğun olmasının gerekçesi o dönemin şartlarında ilkokuldan sonra okula devam edemeyen kişi sayısının fazla olmasına bağlanabilir (Arslan, 2000). Ama bu durum üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için gerekli esnekliği ve çoklu bakış açısını kısıtlamıştır (Gülbahar, 2006). Dolayısıyla 1948 Programı’ndaki sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerde yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin yer aldığı gözlemlenmiş olsa da; bilginin istiflenmesini entelektüel bir aktivite olarak gören anlayışın hem programın geneline hem de sosyal bilgiler öğretimine ilişkin derslere egemen olduğu çıkarımında bulunabilir (Dinç, 1999).

1948-1962 arasındaki dönemde yapılan çalışmalar, hazırlanan raporlar ve yürütülen araştırmalar genellikle daha bireysel, özgürlükçü ve demokratik bir

program yoluyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini etkin olarak kullanabilecekleri ortamın yaratılmasına işaret etmekteydi (Çapa, 2005; Dilek, 2007). Bu nedenle 1962 İlkokul Programı Taslağı daha esnek bir anlayışla öğretmen ve öğrenciye uygulamada inisiyatif ve katılım hakkı verecek bir tarzda geliştirilmiştir (MEB, 1962). Bununla birlikte söz konusu katılım hakkı ve inisiyatif programın amaçlarını ya da içeriğini belirleme özgürlüğünden ziyade önceden belirli amaç ve konuları düzenleme özerkliğini ifade etmektedir (MEB, 1962). Dolayısıyla bu özgürlük sınırlı bir özgürlük olduğu için (Tertemiz, 2000) öğrencilerin sahip olmaları istenilen üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında arzu edilen başarı yakalanamamıştır (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019).

1962 İlkokul Programı Taslağı'nın ardından hazırlanan 1968 İlkokul Programı'nda problem çözme ve proje yöntemlerine yer verilmesi, bireysel çalışma ilkesinin vurgulanması, öğrenci katılımının üzerinde ısrarla durulması (MEB, 1968) gibi durumlar programı düşünme becerileri açısından nitelikli hale getirmiştir (Bilgili, 2015). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin de eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanılmasını önceleyen bir yaklaşımla yürütülmesi amaçlanmıştır (MEB, 1968). Ancak çok boyutlu, derinlemesine ve esnek bir mental yapı yerine o dönem Türkiye'sindeki aşırı düşünsel ayrılıklar sığ, yüzeysel ve katı bir zihinsel yapının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Yalçın ve Akhan, 2019).

1968'deki programa metin olarak oldukça benzer bir şekilde yapılandırılan 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda da çoğulculuk bağlamında üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilecek birçok amaç, ilke, yöntem ve açıklamaya rastlanılmıştır. Bununla birlikte, 1970'li ve 1980'li yıllar Türkiye'sindeki zihinsel kutuplaşmalar (Güven, 2000) yoksulluk ile ilgili gerçekler (Güler, 2004), gelir dağılımının eşitsizlikleri (Çelebi vd., 2014), eğitim politikalarının siyasi kaygılarla belirlenmesi (Güven, 2011) vb. faktörler okullarda yaratıcı eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinden yoksun bir programın uygulanması sonucunu doğurmuştur (Binbaşıoğlu, 2005).

8 yıllık kesintisiz eğitime geçişle uyumlu olarak hazırlanan 1998 Sosyal Bilgiler Programı'ndaki "düşünme becerileri" boyutuna yönelik çoğulcu olarak nitelendirilebilecek öğelere rağmen; program genel olarak hem öğrencilere hem de öğretmenlere soru ve ilgileriyle katkıda bulunma imkanı tanımayan (Yapıcı, 2004); toplumsal problemler etrafında eleştirel analize yönlendirmeyen (Çengel, 2006); kalıplaşmış yargıları sorgulama imkanı tanımayan (Atmacaoğlu, 2019) ve

toplumdaki kökleşmiş etik çelişkileri ortaya çıkarmalarına izin vermeyen (Erdoğan, 2006) bir zihniyetle tasarlanmıştır. Söz konusu bu olumsuz durumlar program metninde yer alan üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasının önündeki en büyük kısıtlamayı oluşturmuştur (Sakallıoğlu ve Çınar, 2003).

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın yapılandırmacı anlayışın da etkisiyle kendisinden önceki programlara göre daha bireyci bir bakış açısına sahip olduğu, dolayısıyla yansıtıcı düşünme başta olmak üzere üst düzey zihinsel becerileri içerdiği gözlemlenmiştir (MEB, 2005). Bununla birlikte, programın çağdaş bir yaklaşımla hazırlandığı iddia edilmesine rağmen (MEB, 2005); programın yapısı söz konusu bu becerilerin kazandırılmasına elverecek ölçüde esnek değildir (Dursun, 2006). Hatta 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın 1968 Sosyal Bilgiler Programı'ndan daha sert, katı ve kuralcı anlayışa sahip olduğunu öne süren araştırmalar da vardır (Aykaç, 2011). Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin yanı sıra (Fer, 2010) öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin mesleki eksikleri (Çatak, 2015) ve programla ilgili karar alıcıların ideolojik kaygılarının eğitimsel beklentilerinin önüne geçtiğine (Acat, 2006) ilişkin çıkarımlar üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılmasındaki engelleri tanımlanmaktadır.

2005 Programı temelinde hazırlanan 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve esnek düşünmeye yönelik çoğulcu öğeler tespit edilmiştir. Özellikle 2005'te "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışının benimsenmesinin (MEB, 2005) ardından yansıtıcı düşünmeye verilen önemin 2015 Sosyal Bilgiler Programı'nda da sürdürüldüğü görülmüştür (MEB, 2015). Bu olumlu durumlara rağmen programın arka planındaki merkeziyetçi felsefe ile programın öngördüğü öğrenme tarzının çelişmesi (Sever, 2016); ülkedeki standart sınavların programdaki değerlendirme anlayışının uygulanmasına izin vermesi (Çatak, 2015) gibi durumlar düşünme becerileri bakımından 2015 Sosyal Bilgiler Programı'na yönelik eleştirilerdir.

Son sosyal bilgiler programı olan 2018 Programı'nda metin olarak yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı ve esnek düşünme becerileri ile ilişkilendirebilecek kazanım, açıklama ya da öneriler bulunmasına rağmen; "yeni bir kimlik" oluşturma hedefi ile uyumlu olarak okula yüklenen "mutlak ve kutsal gerçeği" dağıtma misyonunun (Foucoult, 1980) bu becerilerin kullanılmasına imkan tanıyacak ölçüde özgürlükçü ve demokratik bir ortam oluşmasını engellediği söylenebilir (Şen, 2019). Bu nedenle 2018 Sosyal Bilgiler Programı bilimsel yanlışları bulunduğu (Eğitim-Bir-

Sen, 2018); estetik ve etiğin göz ardı edildiği (Eğitim-Sen, 2018); ideolojik motivasyonla hazırlandığı (Eğitim-İş, 2018) vb. gerekçelerle yoğun bir şekilde eleştirilmiştir.

Türkiye'de uygulanan sosyal bilgiler programlarının başta öğrenciler olmak üzere, program uygulayıcılarının ve programdan faydalananların zihinsel çeşitliliğine izin vermeyen bir yapıda tasarlandığı söylenebilir (Dilek, 2007). Eğitimin kökenlerinin otokratik temellerde olması (Binbaşıoğlu, 2005, s.610) ve eğitimsel gelişmenin öncüsü olarak zihinsel süreçlerden ziyade doğru cevapların üretiminin önemsenmesi (Yücel, 2006), bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir. Ayrıca eski gayelere hizmet için yetiştirilen her kademede ve pozisyondaki eğitimcilerin yeni görüş ve uygulamalara karşı ağır ya da kayıtsız kalmaları (Binbaşıoğlu, 2005, s.610); öğrenci ile öğretmenlere kazanım ve içerik seçimi başta olmak üzere programın geliştirme ve uygulanmasında etkin bir katılım inisiyatifi sunulmaması (Acat, 2006); birey olarak öğrencilerin demokratik haklarının yer yer dikkate alınmaması (Ertürk, 2014) yaratıcılık, özgünlük, sorgulama ve çoklu bakış açılarının oluşturduğu eleştirel entelektüelliği köreltmektedir (Dewey, 1916, s.183).

Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Sosyal Sorunlara Duyarlılık" (1924-2018)

Eğitimin modern ulus devletlerdeki önemi "ulus inşa etmek" politikasına hizmet etme olduğu için (Erdoğan, 2006, s.285) eğitimin başarısı ne kadar çok insanı kapsadığı ile ölçülmektedir (Yapıcı, 2006). Dolayısıyla çoğu devlette okulun bir kısmının zorunlu ve parasız olmasının sebebi devletin iyilikseverliği ve cömertliğinden ziyade okulu siyasal sistemin sürdürülebilirliği veya kalıcılığını garanti altına almak için kullanan ideolojik bakış açısından kaynaklanmaktadır (Çetin, 2003). Eğitimin ana kaygısı ulus yaratmak olunca eğitim programları da kolay yönetilebilir bireyler yetiştirmeye odaklanır (Erdoğan, 2006, s.285). İnsanların hiçbir otoriteye kendiliğinden boyun eğmeyeceği gerçeği de göz önüne alındığında (Ertürk, 2014) programlar bir yandan tek otorite olan devlete boyun eğmeyi yüceltirken (Çayır, 2015) diğer yandan da "ulus" projesi doğrultusunda bireyleri türdeşleştirmektedir (Keyman ve Kanci, 2011). Bu nedenle Türkiye'de sosyal bilgiler programları (1924-2018) hem vatandaşlık hakları hem demokratik kültür

hem de sosyal sorunlara çözüm önerileri olgularını otoriteye itaat eden, çoğunluğa uyumlu ve kurallara karşı uysal bireyler yetiştirme perspektifinden yorumlamıştır (Doğanay, 2004). Eğitime ilişkin karar alıcılar döneme göre değişse de sosyal sorunlara duyarlılık bağlamında programların itaatkar vatandaş yetiştirme işlevi değişmemiştir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra milli bir eğitim; kültürel, politik ve ekonomik bağımsızlığın gereği olarak görülmesinin yanı sıra (Safran, 2010); modern ve dinamik bir toplum yaratmanın da aracı olarak kabul edilmiştir (Baran, 2010). Dolayısıyla 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi tek ulus tek dil ve tek kültür esaslarına dayanan yeni devletin vatandaşlarını bu esaslara ayak uyduracak bir donanımda yetiştirmeyi amaçlamıştır (Cicioğlu, 2010). Böyle bir hedefin belirlenmesinin temelinde bireylere yeni sosyal ve siyasal düzenin gerektirdiği değişikliklere uyum sağlama becerileri kazandırmak yatmaktadır (Binbaşıoğlu, 2005). Bu nedenle bireylerde aileye, ulusa ve devlete sadakat güçlendirmeye çalışılmış (Kayman ve Kanci, 2011); kamu yararı için çalışma bilinci yerleştirilmek istenmiş (Şen, 2019); yeni devletin işleyiş esaslarına yer verilmiş (Bilgili, 2015) dolayısıyla istenilen vatandaş tipinin yetiştirilmesinde önemli olan cumhuriyetçi vatandaş nitelikleri vurgulanmıştır (Güven, 2000).

1926 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerin amaçlarına bakıldığında bireye sadece bilgi, iyi alışkanlıklar ve çevreye uyum becerisi kazandırılmasının (MEB, 1926) yeterli görülmediği; toplumun ulusal bütünlüğü ile cumhuriyet ilkelerinin benimsenmesinin öncelendiği kolaylıkla anlaşılmaktadır (Binbaşıoğlu, 2005, s.400). Dolayısıyla program toplumu ve toplumsal sorunları vurgulayarak halkın "yekpare bir millet" olmasını sağlamayı amaçlarken (Ertuğrul, 2000); cumhuriyet ilkelerine vurgu yaparak halkı batılı devrimlere hazırlamayı öngörmüştür (Yalçın ve Akhan, 2019). Programla uyumlu bir şekilde o dönem ders kitaplarında ulus; dil, kültür ve ideal birliği şeklinde din kavramına yer verilmeden seküler bir anlayışla tanımlanırken (Bayri, 2008); askerlik yapma, vergi verme, oy kullanma, yasalara uyma gibi ödevlere yer verilerek görev odaklı bir vatandaşlık olgusu benimsenmiştir (Üstel, 2004). Ancak Batı'da insanların bizzat katıldığı yüzyıllar süren mücadeleler ile sahip olabildikleri demokratik evrimin kazanımlarının bu anlamda bir mücadeleye hiç katılmamış

Türk halkına benimsetilmesinin zorluğu programın uygulanma aşamasında ortaya çıkmıştır (Çetin, 2000).

1936 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi rejim için sadık (Caymaz, 2008); vatan için fedakar (Aykaç, 2011); milletin varlığı için kendi varlığından vazgeçebilen (Polat, 2011) bireylerin yetiştirilmesi hedefiyle tasarlanmıştır. Diğer bir ifade ile bireysel gelişimden ziyade her zaman toplumun çıkarlarını önceleyen vatandaşların hayal edildiğine ilişkin çıkarımda bulunulabilir (İnce, 2012). Ancak demokratik toplumlarda eğitimin insani refah ve bireyin gelişimine yönelik amacı milliyetçi fikirlerle belirlendiğinde sosyal amaçların sınırlandırıldığı (Dewey, 1916, s.102) gerçeğinin toplum eksenli milliyetçi bir yaklaşımla hazırlanan 1936 İlkokul Programı'nda ihmal edildiği söylenebilir. Bu duruma paralel olarak programın uygulandığı dönemin ders kitaplarında milliyetçi ve askeri kavramlara atıflar artarken (Üstel, 2011); demokrasi kavramından neredeyse hiç bahsedilmemiştir (Şen, 2019).

1948 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi daha önceki programlarda yer alan rejimi tanıtma, benimsetme, vatandaşlık kavramı etrafında görev ve sorumluluk bilinci oluşturma ve devlet teşkilatına ilişkin bilgi verme işlevlerini sürdürmüştür (Eroğul, 1992). 1948 İlkokul Programı'nın farklı yanı ise demokrasi vurgusudur (Çapa, 2005). 2. Dünya Savaşı sonrası artan insan hakları söylemleri ve ülkedeki çok partili siyasi hayata geçişin yansımaları böyle bir faklılığın oluşmasında rol oynamıştır (Polat, 2011). Dolayısıyla "demokrasi" kelimesinin cazibesi etrafında yapılan tartışmaların ve o dönem ülkedeki siyasi atmosferde yeni yeni ortaya çıkmaya başlayan siyasi partilerin iktidar partisine yönelik eleştirilerinin etkisi ile (Binbaşıoğlu, 2005) 1948 İlkokul Programı'nda "demokrasi" olgusu ön plana çıkmıştır (Çetin ve Gülseren, 2003). Bu yönüyle daha önceki programlarda "demokrasi" kelimesine yer verilmeden açıklanan durumların 1948'de uygulamaya konan programda bu kez "demokrasi" kelimesi kullanılarak ifade edilmesi dikkate değerdir (Aktan, 2006). Demokrasi vurgusuyla paralel olarak o dönem ders kitaplarında bireysel haklara atıflar artmış ve ülkedeki siyasi değişimin yansıması olarak sandık başında oy kullanan başörtülü kadın fotoğrafları görülmeye başlanmıştır (İnce, 2012).

1962 İlkokul Program Taslağı'nın en dikkat çekici özelliği özgürlüklere ilişkin olumlu tutumu olduğu için (Keskin ve Keskin, 2013) programdaki sosyal bilgiler öğretiminde demokratik ilkelere belirgin bir şekilde yer verilerek okulun

demokrasinin yaşandığı bir topluluk haline getirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 1962). 1948'deki programda ilkel bir anlayışla yer alan demokrasi olgusu (Öcal ve Yakar, 2015) 1962 İlkokul Program Taslağı'nda daha somut temellere dayandırılmıştır (Tazebay, 2000). Bununla birlikte bu durum daha önceki programlarda yer alan "rejime sadakat" stratejisinin terk edilmesi olarak değil (Güven, 2000); bu stratejiye çok partili hayata geçiş ve 1961 Anayasası ile ülkenin içine girdiği demokratik süreçle sembolleşen daha liberal bir perspektifin eklenmesi olarak değerlendirilebilir (Kan, 2010).

1948 ve 1962'deki programlara benzer bir şekilde 1968 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler dersinin de demokrasi bilincini bireylere demokratik bir ortamda yaşayarak kazandırma çabası içinde olduğu görülmektedir (Çatak, 2015). Bu nedenle program çoğulculuk açısından olumlu bir metin olarak değerlendirilebilir (Keyman ve Kanci, 2011). Ancak o dönem Türkiye'sinin içinde bulunduğu şartlar göz önüne alındığında bireylerin okulda edindikleri demokratik davranışları ne ölçüde hayatlarına yansıtabildikleri bir soru işaretidir (Çayır, 2015).

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda eşitlik, demokrasi, insan hakları, bilinçli/sosyal sorunlara duyarlı vatandaşlık şeklinde sıralanabilecek olgular güçlü bir şekilde vurgulanmış olsa da (MEB, 1990); bu olguların gerektirdiği her bireye erişilebilir ve eşit fırsatlar sunulması hiçbir zaman başarılmayan bir temenni olarak kalmıştır (Güven, 2011). Çünkü bugün bile ülkenin en önemli sorunlarından olan fırsat eşitsizliği 1970'li ve 1980'li yıllar Türkiye'sinde de ülkeyi yönetenlerce sürekli olarak dillendirilmesine rağmen (Güler, 2004); bu problemin çözümüne yönelik somut adımlar atılamamıştır (Çelebi vd., 2014). Ayrıca programın uygulandığı dönemdeki ders kitaplarında hak ve özgürlükleri arka plana iten; görev ve sorumluluklarını önceleyen otoriter sayılabilecek nitelikteki 1982 Anayasası'ndan alıntılara sıkça yer verilmiştir (Şen, 2019).

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın uygulandığı dönemde yapılan araştırmalar oy vermeyi tek katılım yolu olarak gören ve kurallara sadece uyan vatandaşlık algısına işaret etmektedir (Erdoğan, 2003; TÜSİAD, 2001). Bu durum Türk toplumunda siyasal hayatı ve toplumsal refahı kendi eylemlerinin bir sonucu olarak gören (Erdoğan, 2003); demokratik ve adil yönetim talebini her an dile getirebilen (Çengel, 2006); toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk üstlenen (Korkmaz, 2017) bir vatandaşlık kavramsallaştırmasının eksikliği ile açıklanabilir (Doğanay, 2008). Dolayısıyla 1998 Sosyal Bilgiler Programı kendinden önceki

programlara göre bilinçli vatandaşlık, demokratik kültür ve sosyal sorunlara çözüm önerileri açısından daha fazla çoğulcu öğe içermesine rağmen; toplumdaki edilgen vatandaşlık algısı (Üstel, 2011) ile aktif vatandaşlığa ilişkin programdaki kazanımların bilgi düzeyinde kalması (Elkatmış, 2013) vb. durumlar söz konusu çoğulcu öğeleri kısıtlamıştır. Ayrıca programın uygulandığı dönemdeki ders kitapları üzerindeki araştırmasında Üstel (2004) insan haklarıyla ilgili birçok sorun tespit etmiştir. Dahası sosyal bilgiler öğretimine yönelik ders kitaplarında uluslararası tehditler gerekçe gösterilerek aşırı milliyetçi, militarist ve otoriter bir devlet-vatandaş ilişkisinin öne çıkarıldığı belirtilmiştir (Üstel, 2004).

Hem eğitimsel hem sosyal hem de siyasal açıdan kendisinden önceki programlardan dramatik bir kopuşu temsil eden 2005 Sosyal Bilgiler Programı (Aykaç, 2011), vatandaşlığı önceki programlara göre daha evrensel bağlamda ele aldığı iddiasıyla farklı bir anlayış benimsemiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Bu farklı yaklaşımın gerekçeleri arasında Avrupa Birliği'ne uyum süreci, programın geliştirilme sürecinde ABD ve AB ülkeleri ile birlikte dünyadaki farklı ülkelerin programlarının model alınması gibi faktörler gösterilse de (MEB, 2005); esas itibariyle egemen siyasi yapının amaçlarını destekleyecek bir vatandaş profili arzulandığı çıkarımında bulunmak da mümkündür.

2005'teki program doğrultusunda hazırlanan 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programları'nda sosyal sorunlara duyarlı ve katılımcı vatandaş konularına yönelik derinlemesine sorgulamayı teşvik eden bir tutumun eksikliği göze çarpmaktadır (Şen, 2019). Zira Türkiye'de 2000'li yılların başından itibaren Avrupa Birliği ile kurulan yakın ilişkilerin de etkisiyle sorgulama, eleştiri, katılım ve aktif vatandaşlık becerilerinin gelişimini önceleyen bir anlayışın yansımaları programlarda daha çok görülmesine rağmen (MEB, 2005); itaat, uyum ve pasiflik mesajlarıyla yüklü geleneksel vatandaşlık eğitimi benimsenmeye devam edilmiştir (Çayır, 2009). 2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler Programları'nda nispeten daha az hissedilen aktif vatandaş anlayışının eksikliği, onlara göre daha geleneksel bakış açısının izlerini taşıyan 2018'deki sosyal bilgiler programında daha belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır (Şen, 2019).

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren sosyal bilgiler programlarına (1924-2018) temel olarak devlet ve kurumların ideolojisini kitlelere ulaştırma misyonu yüklenmiştir (Güven, 2000, s.73). Geleneksel vatandaşlık eğitiminin anlayışını yansıtan bu misyonun benimsenmesiyle Türkiye tarihinde sosyal bilgiler

programları bilgi düzeyi öğrenmeleri içeren (Elkatmış, 2013); katılımcı vatandaşlık becerilerini göz ardı eden (Doğanay, 2004); apolitik veya depolitize bir vatandaş profilini teşvik eden (Keyman ve Kanci, 2011); birey yerine kolektif olana (devlet, ülke, millet) yoğunlaşan (Üstel, 2004); demokrasiyi çoğulcu bir anlayıştan ziyade çoğunluklu bir bakış açısıyla yorumlayan (Erdoğan, 2006) bir tarzda yapılandırılmıştır. Böyle bir yapılandırmada merkeziyetçi devlet anlayışı ile birlikte (Hesapçıoğlu, 2009, s.85) 1950'lerden itibaren demokratikleşme sürecinde yaşanan kesintilerin (Fer, 2010) rol oynadığı söylenebilir.

Sosyal sorunlara duyarlılık açısından programlarla ilgili önemli çıkarımlardan birisi de çevreyle ilişkilidir. İnsan olmayana yapılan vurgunun düzeyi programların çoğulculuğunu etkilemektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki programlarda cumhuriyetten bugüne hayvan sevgisi, doğa sevgisi, çevre gibi konuların yer aldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte bu konularla ilgili ögelerin sadece bilgi verme seviyesinde kaldığı; duyarlılık oluşturma ve sevgi sorunlarına dair aktivist bir tutum kazandırma amacı güdülmediği çıkarımına ulaşılmıştır. Özellikle toplumsal alanda tartışmalı çevre sorunlarına programlarda yer verilmemesi bu çıkarımı destekler niteliktedir.

Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Çoğulcu Değerler" (1924-2018)

Türkiye'deki modernleşme anlayışının bireysel özgürlükleri amaçlamak yerine bireyi devlet aracı kılması (Keyman ve Kanci; 2011); heterojen ve çoğulcu toplum yapısı yerine homojen bir toplumsal yapıyı öngörmesi (Alp, 2017, s.58); gönüllü bir birliktelik yerine zorunlu görev ve iş bölümüne dayanması (Çetin, 2003) vb. özelliklerinden dolayı sosyal bilgiler programlarının fedakârlık, milliyetçilik, vatanseverlik, birlik-beraberlik, iş birliği, dayanışma, sosyal uyum ve sorumluluk gibi değerleri yücelttiği gözlemlenmiştir.

Cumhuriyet'in Türk milliyetçiliğine dayalı bir anlayışla çok zorlu şartlar altında kurulması (Safran, 2010) ve yeni kurulan devletin devamlılığının sağlanması endişesi (Baran, 2010) 1924 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretiminin bu doğrultuda değerleri kapsayacak şekilde yapılandırılmasına neden olmuştur (Bilgili, 2015). Zira durmaksızın savaşa maruz kamış ve vatanı işgal edilmek istenmiş toplumlarda eğitimin vatan sevgisi, birlik-beraberlik, kahramanlık,

cesaret vb. değerleri en yüce değerler olarak ön plana çıkartması doğal bir durum olarak kabul edilebilir (Ergün, 2010). Dolayısıyla 1924 İlkokul Programı'nın uygulandığı dönemde hem sosyal bilgiler öğretimine ilişkin dersler hem de ders kitapları kolektif değerleri vurgulayarak öğrencilere kendi kişisel çıkarları için değil; ulusal çıkarları için çalışmalarını telkin etmiştir (Polat, 2011). Bu nedenle kahraman bir milletin bireyleri olarak canları pahasına yurdu savunma misyonu (MEB, 1924) yüceltilmiştir.

1926 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimine yönelik derslerde 1924-1934 yılları arasında yapılması planlanan ve dinin eğitim üzerindeki hâkimiyetine son verecek laiklik temelli devrimler (Öztürk, 2010) ile ulusal bir milliyetçilik anlayışı ekseninde gerçekleştirilmesi öngörülen sosyal inkılâpları destekleyici (Cicioğlu, 2010) değerlere yer verildiği görülmektedir. Özellikle yeni kurulan devlette bir dizi siyasal öğreti, tarihsel anlatı, örnek şahsiyetler, kutlamalar ve anma törenleri gibi toplumsal ritüeller yoluyla bireylerin değer gelişiminin biçimlendirilmesinin amaçlandığı söylenebilir (Çetin, 2003). Bu doğrultuda "müşterek" ve "milli" varlıklara sürekli vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir.

1936 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi-önceki programlarda benimsenen anlayışla uyumlu olarak Atatürk ilke ve inkılâpları ile ortak ve milli değerler etrafında yapılandırılmıştır (Alp, 2017, s.27). Bu doğrultuda programda başkalarıyla birlikte yaşama, yardımlaşma, dayanışma gibi değerler milliyetçi öğelerle harmanlanarak okul milli bir yurttaş tipinin üretim merkezi işlevi görmüştür (Üstel, 2011). Ayrıca programda İslami bir milliyetçilikten ziyade Türk kimliği odaklı bir milliyetçilik benimsendiği için (Bayri, 2008) değerlerin kazandırılmasında da Türklük ve İslamiyet arasındaki farklar belirginleştirilmeye çalışılmıştır (Çatak, 2015). Atatürk Dönemi içinde değerlendirilen 1924, 1926, 1936 İlkokul Programları'ndaki sosyal bilgiler öğretimine yönelik ders kitapları Cumhuriyet rejimi ve Atatürk'ün kişiliğini yüceltici bir değer eğitimini yansıtmaktadır (Oğuz, 2007). İnönü Dönemi ders kitaplarında ise ülkenin yönetimindeki parti olan CHP'ye yönelik abartılı güzellemeler ekseninde bir değer eğitimi yapıldığına ilişkin araştırmalar da mevcuttur (Üstel, 2011).

1948 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimini oluşturan dersler etik ve insani değerlere atıf yapmakla birlikte (MEB, 1948); söz konusu derslerin tasarımında -daha önceki programlarda olduğu gibi- programa ilişkin karar vericilerin milliyetçi öğeler etrafında bir değerler sistemi öngördüğü söylenebilir

(Eroğlu, 1992). Programda doğruluk, nezaket, sorumluluk, fedakarlık, iş birliği gibi değerlerin milli öğelerle yorumlanması doğru bir strateji olarak öne çıksa da (Merey, 2015), bu değerlerin temsil ettiği evrensel anlamın sınırlandırılması riskini de taşıdığı çıkarımında bulunulabilir (Dewey, 1916). Uygulanması büyük oranda Demokrat Parti dönemine denk gelen 1948 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimine yönelik ders kitapları değerler bağlamında Atatürk İlke ve İnkılâpları'ndan ziyade Atatürk'ün kişiliği ön plana çıkarılmış; Osmanlı Devleti'ne ilişkin olumlu tanımlamalar yapılmaya başlanmıştır (Koçoğlu ve Erdoğan, 2016).

Adalet, hürriyet ve eşitlik değerleri etrafında bir toplum anlayışı öngören 1962 İlkokul Program Taslağı'nda sosyal bilgiler öğretimi bireylere demokratik yaşayışın gerektirdiği bilgi, kavram, beceri ve davranışların kazandırılması (MEB, 1962) hedefiyle hazırlanmıştır. Bu nedenle taslakta birinci sınıftan itibaren çocukların insani değerler ile insan haklarını öğrenmeye başlamaları ve birlikte çalışma becerileri kazanmaları öngörülmüştür (Green ve Karagöz, 1965, s.21). Dolayısıyla taslakta programda çoğulculuk açısından farklılıklara saygı, birlikte yaşama, iş birliği vb. değerler gözlemlenmiştir. Değerler açısından 1962'deki programda dikkat çekici bir diğer bulgu ise önceki programlara oranla daha az yoğun milliyetçilik eksenli bir değer eğitimi anlayışıdır (Kuş ve Aksu, 2017). Bu doğrultuda programdaki hedeflerin yazımında kullanılan dil daha ılımlı, katı milliyetçiliği çağrıştıran hedef sayısı daha az ve milliyetçilik vurgusu daha düşüktür (Bayri, 2008).

1962 Program Taslağı'nda olduğu gibi 1968'deki sosyal bilgiler öğretim programının da demokratik farkındalığa sahip bireylerin yetiştirilmesine önem verildiği çıkarımına ulaşılmıştır. Ayrıca önceki programlarda romantik bir anlayış çerçevesinde bilimsel olarak doğruluğu kanıtlanmamış iddialarla destekli Türk milletine yönelik büyüklük ve üstünlük söylemleri üzerine kurulu milliyetçilik algısının (Keskin, 2012) 1962 ve 1968 Programları'na daha rasyonel bir temele oturtulmaya çalışıldığı söylenebilir (İnce, 2012).

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda dayanışma, fikir ayrılıklarına saygı, din ve vicdan hürriyeti gibi çoğulcu değerlerin yer aldığı gözlemlenmiştir (MEB, 1990). Bununla birlikte, programın özellikle "Tehditler" kısmında aşırı korumacı ve tutucu bir anlayışın benimsenmesi (Polat, 2011), söz konusu çoğulcu değerlerin anlamını ve kapsamını sınırlandırmıştır (İnce, 2012). Ayrıca yazım dili ve ideolojik arka planı açısından 12 Eylül Darbesi'nin etkisiyle programa girdiği açık bir şekilde anlaşılan

(Kaplan, 2002) bu bölümdeki tutum, programda yer verilen barış, evrensellik, diğer milletlere saygı gibi çoğulcu olarak nitelendirilebilecek değerlerin işlevsiz hale gelmesine sebep olmuştur (Şen, 2019). Dahası 1970-1990 arasında sosyal bilgiler öğretimine yönelik kullanılan ders kitaplarının sadakat ve fedakârlık değerleriyle yüklü bir söylem içerdiği bulgusuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Oğuz, 2007).

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda dayanışma, iş birliği ve yardımlaşma gibi değerlerin yer aldığı gözlemlenmiş olsa da (MEB, 1998); sosyal adalet, kültürel farklılıklara saygı gibi değerlere yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca barışçılık, farklı görüşlere saygı, evrensellik, insan sevgisi gibi değerleri olabildiğince dar kalıba sokarak sınırlandıran (Caymaz, 2008) ve kendinden başka tüm devletleri ya da milletleri potansiyel düşman olarak gören (Keyman ve Kanci, 2011) tutumu program metnindeki çoğulcu olarak nitelendirilebilecek değerlerin de uygulamada anlamlarını yitirmeleri riskini ortaya çıkarmıştır (Sakallıoğlu ve Çınar, 2003).

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda başlayarak bireylere kazandırılmak istenen duyuşsal nitelikler "değerler" başlığı altında programlarda açık bir şekilde yer almıştır (MEB, 2005). 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda değerler açısından kendisinden önceki programlara göre daha küresel bir yaklaşım benimsendiği iddiasıyla (Keskin ve Keskin, 2013) milliyetçilikten arınık bir söylem geliştirilmeye çalışılırken (Akpınar ve Kaymakçı, 2012); evrensel değerlerin daha fazla vurgulanması çabasına girişilmiştir (Aykaç, 2011). Söz konusu bu değişimin daha demokratik, çoğulcu ve özgürlükçü bir toplum yaratma hedefi doğrultusunda mı (Emel, 2018) yoksa önceki programlardan farklı değerlere yer verilerek yeni siyasi anlayışıyla uyumlu birey yetiştirme amacına yönelik mi olduğu halen tartışmalı bir konudur (Deveci ve Aykaç, 2018).

Değerlerin doğrudan öğretimi 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programları'nda da benimsenmiştir (MEB, 2015; MEB, 2018). İnsan Hakları ve evrenselliğin yanı sıra; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sorumluluk gibi tüm ailelerin çocuklarında görmek istedikleri değerler ile programların daha nitelikli hale getirildiği savunulmuştur (MEB, 2015; MEB, 2018). Bununla birlikte, programlarda yer alan değerlerin asıl işlevlerine ilişkin farklı bakış açıları da sunulmuştur. Bu doğrultuda söz konusu programlara yönelik hazırlanan ders kitaplarında etno-dinsel, cinsiyetçi (eril) ve militarist dilin arttığına ilişkin bulgular (Aratemur Çimen ve

Bayhan, 2018) programdaki değerleri örtük amacıyla ilgili tartışmaya farklı bir perspektif gerektirmektedir.

Türkiye'deki sosyal bilgiler programlarının (1924-2018) genel anlamda tek uluslu homojen bir toplumsal yapıyı destekleyici değerler içerdiği söylenebilir (Alp ve Taştan, 2011). Yoğunluğu dönemsel olarak farklılık gösterse de milliyetçilik eksenli değerlerin evrensel değerlerden daha ön plana çıktığı (Yüksel, 2012) ya da programlarda yer alan değerlerin küresel bir perspektiften ziyade bölgesel/lokal bir perspektifle yorumlanarak öğretildiği (Kuş ve Aksu, 2017) çıkarımda bulunulabilir.

Öneriler

Buraya kadar sosyal bilgiler öğretimine yönelik Türkiye'de uygulanan programlarla (1924-2018) ilgili yapılan analiz çoğulculuk perspektifinden programların benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Çoğulculuğun boyutları (ideolojik ve teorik arka plan- birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar- düşünme becerileri- sosyal sorunlara duyarlılık-çoğulcu değerler) bağlamındaki analizin bir diğer işlevi ise programlara yönelik analize dayanarak ulaşılan çıkarımlar yoluyla genelde eğitim sistemine özelde ise eğitim programları ve sosyal bilgiler öğretimine ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan;

- ✓ Çoğulculuk,
- ✓ Eleştirel Program Teorisi ile,
- ✓ Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar,
- ✓ 1924-2018 arası Türkiye'de uygulanan sosyal bilgiler öğretimi programlarına yönelik eleştirel inceleme ve bu programların karşılaştırmalı analizi ışığında aşağıdaki önerilere ulaşılmıştır.

Eğitim araştırmalarına yönelik öneriler;

- ✓ Programların çoğulculuk temelinde yeniden kavramsallaştırılabilmesi için tüm eğitimciler çoğulculuk, kadın ve cinsiyet, sömürge ve savaş sonrası toplum, göç, popüler kültür, postmodernizm, post-pozitivizm, psikoanalitik ve otobiyografik çalışmalardan yararlanmalı; araştırmacılar bu konularda çalışma yürütmeye teşvik edilmeli; bu tür araştırmaların hem nicelik hem de

nitelik olarak artırılması hedeflenmelidir (Pinar, Reynold, Slattery ve Toubman, 1995).

- ✓ Çoğulcu felsefenin uygulamadaki görünürlüğünü artırabilmek amacıyla araştırmacılar çoğulculuk kavramıyla ilişkili kapsayıcı eğitim, kültüre duyarlı eğitim, çeşitlilik eğitimi konularında daha fazla ve daha nitelikli çalışmalar yürütmeye teşvik edilmelidir.
- ✓ Öğretmenler eğitimci oldukları kadar araştırmacı ve akademisyen olduklarını unutmamalıdır (Pinar,2004).

Eğitim politikaları geliştirmeye yönelik öneriler;

- ✓ Kimlik, ideoloji ve siyasi bağlamdan izole ederek eğitimsel sorunların çözülemeyeceği gerçeği (Kaya ve Aydın, 2014) göz önüne alındığında, eğitim programları geliştirilirken çoğulcu bir demokrasinin gereği olarak toplumsal uzlaşma aranmalı (Sauser, 1993); eğitim politikalarının hedefleri topluma şeffaf bir şekilde açıklanmalı (Çoşkun,2016); her bireyin ya da grubun hassasiyetlerinin ve gelişim isteklerinin programa yansıtıldığına dair toplum ikna edilmelidir(Spring, 1995; Rawls, 1993).
- ✓ Anadilde eğitim tüm ideolojik kaygı ve önyargılardan arınık bir şekilde nitelikli ve derinlemesine bir diyologla eğitimsel düzlemde tartışmalıdır.
- ✓ Başta yasal düzenlemeler ve eğitimsel uygulamalar olmak üzere programlar anadili farklı olan bireyleri gözetecek şekilde tasarlanmalıdır (Aydın,2013).
- ✓ Eğitim ve program reformları eğitime kaynak aktarmaktan ziyade eğitimin dayandığı zemini özürsüz demokrasiye oturtmaya odaklanmalıdır (Çengel, 2006).
- ✓ Çoğulcu bir programa duyulan ihtiyaçtan hareketle, ülkedeki eğitimi etkileyen ve eğitimden etkilenen herkes birey, öğretmen, amaç, içerik, öğrenme- öğretme süreçleri, değerlendirme, dolayısıyla programa ilişkin inandıkları tüm görüş ve düşüncelerini yeniden kavramsallaştırmalıdır (Appelbaum,2002).
- ✓ Ülkedeki sınav sistemi üst düzey düşünme becerilerinin doğasına uygun olarak yeniden gözden geçirilmeli ve “sınav” olgusu daha nitel bir perspektiften yeniden kavramsallaştırılmalıdır (Büyüköztürk,2016).

- ✓ Programı öğrenme yaşantıları düzeneği olarak gören mekanik anlayış terkedilerek programın tamamlanmamış, karışık ve anlaşılmaz bir süreç olduğunu benimseyen post-pozitivizm temelli bir program geliştirme anlayışına geçilmelidir (Conyer,2011).
- ✓ Programlar ekonomik eşitsizlik, ayrımcılık, politik ve kültürel engellerle mücadele edecek şekilde toplumsal değişimi hedeflenmelidir (Dewey, 1927).
- ✓ Türk eğitim sistemi toplumsal yaşamın oluşturduğu dezavantajlı grupların durumlarını güçlendirecek ekonomik, sosyal ve kültürel politikalar geliştirmelidir (Tomul,2009).
- ✓ Eğitime yönelik politikaların dışlayıcı olmayan ve olabildiğince kapsayıcı bir şekilde hayata geçirilmesine özen gösterilmelidir (Atmacaoğlu,2019).
- ✓ Eğitimde cinsiyet ayrımcılığı sorunu eğitim olanaklarına erişimden başlanarak programların hedeflerinin belirlenmesi, bilgi süreçlerinin seçimi ve yapılandırılması, okulun sosyal bir alan olarak cinsiyet ayrımcılığındaki rolü vb. durumları içine alacak şekilde detaylı bir biçimde tartışılmalıdır (Esen, 2007; Grumet, 1988).

Programların uygulanmasına yönelik öneriler;

- ✓ Programlar bireylere olabildiğince çoklu seçenekler sunabilen bir yapıda hazırlanmalıdır. Bu nedenle programlar olabildiğince bireyselleştirilmelidir (Pinar, 2004; s.82).
- ✓ Daha demokratik bir eğitim için tercih hakkının bir gereği olarak bireylere nerede, ne zaman, kiminle, neyi, ne şekilde öğrenecekleri konusunda seçme özgürlüğü veren programlar oluşturulmalıdır (Gilmore,1994).
- ✓ Daha çoğulcu bir program için katılım hakkının bir gereği olarak eğitimin her aşamasında bireylerin kendileri ile ilgili karar alma süreçlerini etkileme gücü ve inisiyatifi verilmelidir (Goodman,2001).
- ✓ Ülke genelinde uygulanan merkezi ve standart tektipleştirici programların yerine geniş seçme özgürlüğü sağlayan parçalı ve alternatif programlar kullanılmalıdır (Dursun,2006;s.241).

- ✓ Programlar nesnel hedeflerden ziyade bireylerin öznel hedefleri ile şekillendirebilecekleri kadar esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır (Hlebowitsh, 1993).
- ✓ Temel hak ve özgrülükler çerçevesinde programlara dil, din, kültür, yaşayış tarzı, cinsiyet vb. farklılıkları yansıtacak şekilde yapılandırılmalıdır (Gay, 2011; s.15).
- ✓ Farklılıkların getiridiği zihinsel zenginlikten yararlanılması için yarıştırıcıve rekabetçi bir anlayışla hazırlanan programlar bireylerin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik edecek şekilde yeniden tasarlanmalıdır.
- ✓ Yanlış bir bakış açısıyla toplumda radikal olarak etiketlenen ve haklarında konuşulmaktan bile çekinilen cinsel yönelimleri farklı bireylerin hak ve isteklerine bireysel özgürlükler çerçevesinde programda yer verilmelidir.
- ✓ Öğretmen eğitiminde sadece herkes için geçerli mekanik tekniklere odaklanmaktan vazgeçmeli; öğretmen adaylarına programın felsefesini ve arkasındaki güç ilişkilerini sorgulatıcı eleştirel etkinliklere ağırlık verilmeklidir.
- ✓ Eğitim fakültelerindeki anti-entelektüel sorununu (Pinar,2004) çözebilmek amacıyla öğretim üyelerinin derslerini zihinsel açıdan daha zorlayıcı hale getirmeleri; öğretmen adaylarının ise dersleri geçmek zorunda oldukları engellerden ziyade zihinsel kapasitelerini zenginleştirici fırsatlar olarak görmeleri teşvik edilmelidir.
- ✓ En başta öğretmenlere güvenilmeli; onlara programda değişiklik yapma özgürlüğü cesurca verilmeli; hatta bu özgürlüğü kullanmaları konusunda teşvik edilmelidir.
- ✓ Programda sosyal açıdan tartışmalı konulara yer verilerek toplumsal değişimin sağlanması hedefleniyorsa eğitim fakültelerinin programları da toplumsal sorunların tartışılmasına izin vermelidir.

- ✓ Öğretmenlere öğrencilerin farklılıklarına saygı gösterip onlara cevap verebilecek ve program ile öğrenci farklılıklarını ilişkilendirebilecek şekilde programı uyarlama inisiyatifi verilmelidir (Gay,2010).
- ✓ Tüm programlar entelektüel açıdan daha dürüst hale getirilmeli (Weinstein,2004)
- ✓ Programlarda romantik bir yaklaşımla rasyonel temelden yoksun tasvirlerin süslediği tek bir perspektiften sunulan olay ve olgular (Sakaoğlu,2018) eleştiri ve sorgulama geleneğinin oluşumuna katkı sağlayacak şekilde farklı bakış açılarıyla ele alınmalıdır (Schugurensky ve Myers, 2003).
- ✓ Bilginin sınıf seviyelerine göre öğrencilere sunulduğu mekanik ve doğrusal tasarımı benimseyen program anlayışı yerine öğrencileri varacakları son noktayla sınırlandırmayan yaratıcılık ve hayal gücü ile harmanlanmış bir program hayal edilmelidir (Pinar, 2004).
- ✓ Daha çoğulcu ve sosyal sorunlara duyarlı bir eğitim için başta sosyal bilgiler dersi olmak üzere tüm programlar bireysel haklar, vatandaşlık hakları, demokrasi/ demokratik ilkeler, sivil kimlik, sivil toplum, eşitlik ve özgürlük gibi temalar etrafında organize edilmelidir (Banks, 2008; Potter, 2002).
- ✓ Hoşgörü, saygı, çeşitlilik, dayanışma gibi çoğulcu kavram ve değerlerin eğitim ortamlarındaki vurgusu artırılmalıdır.
- ✓ Türkiye'deki eğitim programlarının planlanmasında geliştirlmesinde, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve güncellenmesinde çoğulcu bir bakış açısıyla çoğulcu ilke ve yöntemler temel alınmalıdır.
- ✓ Programları çoğulcu hale getirebilmek için yüzeysel ekleme/çıkarmaların yapılmasını öngören stratejilerden ziyade sosyal bilgiler programı başta olmak üzere tüm programlar "Dönüştürme" ve "Sosyal Aksiyon" (Banks,2000) ya da "Kültürel Demokrasi" , "Grup Araştırmaları" ve "Sosyal Yapılandırmacılık" (Sleeter,1991) gibi köklü ve yapısal değişikliklerin yapılmasını gerektiren çoğulcu stratejilerle geliştirilmelidir (Manning, Baruth ve Lee, 2017).

- ✓ Ülke genelinde yapılan çalışmaların yanısıra, sınıf ve okul bazında ihtiyaç duyulan yerlerde spesifik olarak çoğulcu, çok kültürlü, kapsayıcı, kültüre duyarlı programların geliştirilmesi ve uygulanması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Acat, B. (2006). Hayat boyu öğrenme anlayışı içinde yeterliliğe dayalı okul modeli: İçinde: *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları* (Derleyen: Ş. Abak). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları

Acun, İ., Demir, M., ve Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Social Studies Education Research, 1* (1), 107-123.

Aguirre, S. M. (1997). Multiculturalism in a labour market with integrated economies. *Management Decision*, 35 (7), 489-496

AİHS. (1952). *Avrupa insan hakları sözleşmesi*

Aka, M. (2012). Türkiye'de diller ve etnik gruplar. *Uluslarası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1 (*1). s.293-297.

Akar, C (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çok kültürlülük değerlerini yordama düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 741-762

Akar, H. (2016). Durum çalışması. İçinde: *Eğitimde nitel araştırma desenleri,* A. Şaban ve A. Ersoy (Ed.) (s.111-151). Ankara: Anı Yayıncılık

Akbaş, O. (2013). Eğitim bilimlerinde yeni yönelimler. Karip, E. (Ed), *Eğitim bilimine giriş* (s.327-358). Ankara: Pegem Akademi.

Akhan, N. M., Çicek, S., ve Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarında değişen "iyi vatandaşlık" algısı. *Anemon Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,7* (2), 9-19

Akhan, O., ve Yalçın, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında çok kültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (*2), 12-27.

Akpınar, M., ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20* (2), 605-626.

Aktan, S. (2006). Sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimi ve cumhuriyet dönemi program tasarılarına olan yansımalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Balıkesir.

Aktürk, Ş. (2018). One nation under Allah? Islamic multicultiralism, muslim nationalism and Turkey's reforms for Kurds, Alevis and Non-muslims. *Turkish Studies*, (19 (4), 523-551.

Alp, H. (2017). *Meşrutiyetten Cumhuriyete Türkiye'de İlköğretim ve Müfredat Programları,* İstanbul. Nobel Akademi Yayıncılık

Alp, S., ve Taştan, N. (2011). *Türkiye'de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu (1 Ocak- 31 Temmuz, 2010).* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Althusser, L. (1971). *Ideology and ideological state apparatures.* London: New Left Books

Alvarez, L. (2018). Education and pluralism: Towards a democratic theory of education in Europe. *Intercultual Human Rights Review* 349.

Ankara Üniversitesi (2012). 1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı konularda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında eğitim fakültesi ilköğretim bölümü görüşü

Aoki, T. T. (1983). Experiencing ethnicity as a Japanese Canadian Teacher Reflections on a personal curriculum. *Curriculum Inquiry,* (13), 3.

Appelbaum, P. (2002). *Multicultural and diversity education*. California: Library of Congress Cataloque

Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning.* Chicago: University of Chicago Press

Apple, M. (1985). The culture and commerce of textbook. J*ournal of Curriculum Studies, 17 (2).*

Apple, M (1990). *"Is there a curriculum voice to reclaim?".* Phi Delta Kappan.

Apple, M. (2000). *Offical knowlegde: Democratic education in a conservative age.* New York: Routledge

Apple, M. (2012). *Eğitim ve iktidar.* (Çev: E. Bulut). İstanbul; Kalkedon Yayınları.

Apple, M. (2014). Official knowledge: Democratic education in a conservative age. Rautledge.

Apple, M. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (Çev. Ed. Ş.Çınkır). Ankara: Anı Yayıncılık

Apple, M., ve Beane, J. (2016). *Demokratik okullar.* (Çev. M. Sarı). Ankara: Dipnot Yayınları

Aratemur Çimen, C., ve Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar,* (26). 72-102

Aslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 146

Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. İçinde; *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi; yapılandırmacı bir yaklaşım,* C. Öztürk (ed.). (s.71-83). Ankara; Pegem Akademi Yayıncılık

Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. İçinde: *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. P. O. Taneri (Ed.). s.163-196. Ankara: Pegem Akademi.

Avrupa Konseyi (AK). (2016). *Competencies for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strassbourg: European Council.

Aydın, A., Aydoğdu, E., ve Taş, N. (2010). Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği, *19. Eğitim Bilimleri Kurultayı.* Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, 16-18 Eylül 2010.

Aydın, H. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık

Aykaç, N.(2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 8*(2).

Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirlmesi, *İlköğretim Online. 10 (*2). 406-420.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,3* (1). 1-9.

Banks, J. A. (2000). *Multicultural education: issues and perspectives*. New York: John Wiley and Sons

Banks, J. A. (2007). Diversity and citizenship education: Global perspectives. San Fransisco, CA: Jossey Bass Press

Banks, J. A. (2008). *Diversity, group identity and citizenship education in a global age. Journal of Educational Researcher, 37, 129-139.*

Baran, T. A. (2010). Atatürk'ün eğitim düşüncesi. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı. (*Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.13-34). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings.* Buckingham: Open University Press

Başgöz, İ. (2010). Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de eğitimin genel görünümü. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğtim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı.* (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.7-12). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Baumann, G. (2004). Introduction: Nation state, schools and civil enculturation. In: *Civic enculturation nation state, school and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. (Eds: W. Schiffouer, G. Baumann, R. Kastoryona, S. Vertovec). London

Bayri, H. (2008). Türkiye'de kimlik siyaseti sorunu ve ulusal kimlik (1980 sonrası döneme sosyo-politik bir bakış). *Yayımlanmış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Erzurum

Biesta, G. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum on the past prenset and the future of the idea of the practial*. Journal of curriculum Sudies, 45 (5), 684-696.*

Bilgili, A. S. (2015). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İçinde: *Sosyal bilgilerin temelleri,* A. S. Bilgili (Ed). (s.2-34). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. Ankara; Anı Eğitim Yayıncılık

Binbaşıoğlu, C. (2006). Türkiye'de eğitim teşkilatı. İçinde: *Türkiye'de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi*, M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

Bogdan, J., ve Biglen, M. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods* (5th Ed.). Boston. Allyn ve Bacon

Boğaziçi Üniversitesi (2012). 1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında eğitim fakültesi ilköğretim bölümü görüşü.

Bossman, D. M. (1991). Cross-cultural values for a pluralistic core curriculum. *The Journal of Higher Education, 62 (6)*

Bowles, S. P, and Gintis, H. (1979). *Schooling in capitalist America.* New York: Routledge.

Bruner, J. (1977). *The Process of education*. Cambridge: Harward University Press

Bümen, N. T., ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22 (3), 1123.*

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi.6 (*2). 345-356

Can, B., Gök, E., ve Şimşek, S. (2013). *Toplumsal barışın inşasında öğretmenlerin rolü: Kürt meselesi okula nasıl yansıyor?* İstanbul: Helsinki Citizen Assembly.

Carlson, M., ve Kanci, T. (2016). The nationalized and gendered citizen in a global world-examples from textbooks, policy and steering documents in Turkey and Sweden. *Gender and Education*

Cartes. C. E. (1991). Pluribus and unum: The quest for community amid diversity. *The Magazine of Higher Learning, 23 (5),* 8-13

Caymaz, B. (2008). Citizenship education in Turkey. *In: Education in Turkey* (Eds: M. Nahl, A. Akkoyunlu ve S. Wingley). Münster: Woxmann.

Chambers. R. (2010). Paradigms, poverty and adaptive pluralism. *LDS Working Papers, (344),01-57*.

Chang-Kredl, S. (2016). Re-situating Canadian early childhood education Reviewed by Veronica Pacini-Ketchabaw and Larry Prochner (eds.). *Journal of Childhood Studies, 38 (2), 53-55.*

Chin, R. (2017). *The crises of multiculturalism in Europe:* A History Princeton University Press.

Chopman, T. (1994). Dissin the dialectic ondiscourse surface differences. *Composition Chonicle, 7 (7*)

Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz. (*Çev. Ed,: A. Apay). Ankara: Anı Yayıncılık

Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye cumhuriyetinde ilk ve orta öğretim (tarihi gelişimi).* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Cicioğlu, H. (2010). Türkiye Cumhuriyet'inde orta öğretimin gelişimi. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı*. (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.137-172). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Cirik, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,34 (*34).

Cohen, L., Mannion, L., ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer

Conyer, B. (2011). *Pluralism in Jewish education*. Amsterdam: Spinger.

Coşkun, H. (2016). *Kültürlerarası eğitim: Türkiye ve Almanya örneği.*

Ankara: Kondrad-Adenauer-Shifturg

Crawford, E. O., ve Kirby, M. M. (2008). Fostering students global awarenes: technology applications in social studies teaching and learning. *Journal of Curriculum and Instruction (Jo CI), 2* (1), 56-73

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research: Choosing among five traditions (2nd Ed).* London: Sage

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: chnasing among five approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Cruch, M., ve McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. Social *Science Information, 45 (4)*

Cumhuriyet Gazetesi. (2017). Müfredat sil baştan. http://www.cumhuriyet.com.tr adresinden erişilmiştir.

Çamuroğlu, R. (2003). *Değişen koşullarda alevilik*. İstanbul: Doğan Kitapçılık

Çapa, M. (2005). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Dergisi*

Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 19* (62)

Çayır, K. (2009). "We should be ourselves before being a European": the new curriculum, new textbooks and Turkish modernity. *Education Sciences: Theory & Practice* 9 (4). 1681-1690

Çayır, K. (2011). Turkey's new citizenshhip and democracy education course: search for democratic citizenship in a difference blind polity? *Journal of Social Science Educaion 10 (*4). 22-30

Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minarities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to difference multiculturalism. *Comparative Education 51* (4). 519-536

Çayır, K., ve Bağlı, M. (2011). "No one respects them anyway": secondary school students" perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education 22* (1). 1-14.

Çayır, K., ve Gürkaynak, İ. (2007). The state of citizenship education in Turkey past and peresent. *Jaurnal of Sociol Science Education 6* (2). 50-58

Çelebi, M., Güner, H., Kaya, T. G., ve Korumaz, M. (2014). Neo-liberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi. 3* (3)

Çengel, Y. (2006) AB sürecinde eğitimin modern dünya standartlarına çıkarılması. İçinde: *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları* (Derleyen: Ş. Abak). Ankara: Eğitim- Bir-Sen Yayınları

Çetin, H. (2000). Eğitimden idealist beklentiler pragmatist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri* Fakültesi

Çetin, H. (2003). *Modernleşme ve Türkiye'de modernleşme krizleri.* Ankara: Siyasal Kitapevi

Çetin, K. ve Gülseren, H. Ö. (2003) Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi 160*.

Çiftçi, Y. A., ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 33 (1). 197-218.

Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri eğitimi boyutları açısından karşılaştırılması. *Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi,7* (1).

Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Elemantary Education Online,8* (2).

Davison, A. (2003). Turkey a secular state? The challenge of desciption. *The South Atlantic Quarterly 202* (213). 333-350.

Dedeoğlu, S. (2009). Eşitlik mi ayrımcılık mı? Türkiye'de sosyal devlet, cinsiyet eşitliği politikaları ve kadın istihdamı. *Çalışma ve Toplum.*

Dejiaghere, J. G. (2007). *Intercultural and global meaning of citizenship education in the Australian secondary curriculum: between critical contestations and miniminal construction.* Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık

Deveci, Ö., ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: bir metasentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 7* (1). 277-301

Devlet İstatistik Enstitüsü ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2002). Türkiye özürlüler araştırması. 15 Ağustos 2017 tarihinde http://w.w.w.tuik.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan

Dewey, J. (1922). *Individuality, equality and superiority*. Carbondale: Southern İllinois University Press.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*, Athens: Ohio Universty Press

Dewey, J. (1934) *A common faith.* New Haven: Yale University Press

Deyhle, D. (1995). Navojo youth and Anglo racism: cultural integrity and resistance. *Harvard Educational Review 65 (3)*

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Dinç, S. (1999). Cumhuriyet Dönemi'nde yapılan milli eğitim şuraları ve alınan kararların uygulanması (1923-1960). *Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi Enstitüsü,* Ankara

Doğan S., Demir S.B. ve Pınar M.A. (2014). 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 13* (2).

Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları nasıl olmalıdır? İçinde: *Tebliğler: I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (15-27 Mayıs 2007 İzmir).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (2). 77-96

Doğanay, A., Çuhadar, A., ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi. 50*. 213-246

Dönmez, C. (2007). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramları*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

DPT. (1995). *7. kalkınma planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

Duruel, M. (2017). Suriyeli sığınmacıların Türk emek piyasasına etkileri: fırsatlar ve tehditler. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi (2).*

Dursun, D. (2006). Küresel çağda eğitim üzerine bazı notlar. İçinde: *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları.* (Derleyen: Ş. Abak). Ankara: Eğitim-Bir- Sen Yayınları

Dünya Bankası Eğitim Raporu (2006). *Türkiye- Eğitim sektörü çalışması*. Rapor No. 32 450 –TU

Düşmez, İ., ve Bulut, H. (2015). Eğitim yönetcileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Giresun örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (7).*

Eagleton, T. (1976). *Criticism and ideology.* London: New Left Books

Ege Üniversitesi (2012). 1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında eğitim fakültesi ilköğretim bölümü görüşü,

Eğitim-Bir-Sen (2018). *Müfredatta daha atılması gereken çok adım var*. http://www.ebs.org.tr adresinden erişilmiştir

Eğitim-İş. (2012) 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair görüş yazısı

Eğitim-İş (2018). *Taslak öğretim programları değerlendirme raporu*. http://www.egitimis.org.tr adresinden erişilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017). *Eğitim izlem raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi

Eğitim-Sen. (2012) 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair görüş yazısı

Eğitim- Sen (2018). Eğitim müfredatı değişiklikleri ve taslak öğretim programları raporu. http://www.egitimsen.org.tr adresinden erişilmiştir.

Eisner, E. (1979). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs.* New York: Macmilan

Emel, N. (2018). 1980'den günümüze Türk eğitim sisteminde yeniden yapılandırma girişimleri. *Azerbaycan Mektebi 2*, 139-150.

Erdem. T. (2007). *Biz kimiz?* İstanbul: Konda

Erdemir, A., Korkmaz, C., Karaçalı, H., Erdem, M., Weitzhofer, T., ve Beşpınar, U. (2010). *Alevi bakış açısıyla Türkiye'de ayrımcılık.* Ankara: Alevi Kültür Dernekleri

Erden, M. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Erdoğan, E. (2003). *Türk gençliği ve siyasal katılım: 1999-2003*. İstanbul: Toplumsal Katılım ve Gelişim Vakfı.

Erdoğan, M. (2006). Eğitim ve öğretimi özgürleştirmek. İçinde: *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı*. (Derleyen: Ş. Abak). Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayınları.

Ergün, M. (2010). Türk eğitim devrimi: temel ilkeler ve gelişim süreci. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı*. (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.35-52). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Erickson, F. (1987). Transformation and school success: the politics and the culture of educational achievement. *Antropology and Education Quarterly, 18* (4)

Eroğul, C. (1992). Çok partili düzenin kuruluşu. İçinde: *Geçiş sürecinde Türkiye*. (Derleyen: I. Schick ve A. Tonak). İstanbul: Belge Yayınları

Ersoy, A.F. (2013). Global citizenship education in social studies: experiences of Turkısh teachers and students in international conflict and war. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1),7-30.

Ersoy, F., ve Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 71-86

Ertuğrul, H. (2000). Osmanlı'dan günümüze ilköğretim sisteminin amaçlarına kronolojik bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 8*, 117-122

Ertürk, S. (1962). Demokrasi seferberliğinde öğretmene düşen iş. *Gazi Eğitim Enstitüsü Pedogoji Dergisi*

Ertürk, S. (2014). *Diktacı tutum ve demokrasi (6. Baskı).* Ankara: Edge Akademi

Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal of Critical Education Political Studies, 5 (*2).

Eurobarometer. (2009). *AB'de ayrımcılık. www.ec.europa.eu* adresinden erişilmiştir

European Commission. (2007). *Türk eğitim sistemi*. Directorate- General for Education and Culture

European Commission. (2009). Gender and education: lessons from research for policy makers. *NESSE Report*

Eurydice. (2011). Avrupa'da okuma öğretimi: bağlam, politika ve uygulamalar. http://aecea.ec.europa.eu adresinden erişilmiştir.

Ezer, F., ve Çelik, S. (2016). Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf öğretim programı "Yaşayan Demokrasi" ünitesinin kazanımlarına ulaşma derecesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Harran Maarif Dergisi 1* (1). 1-10.

Fabretti, V. (2011). The public vs private school choice debate: pluralism and recognition in education. *İtalian Journal of Sociology of Education.1.*

Fallace, T. (2012). Race, culture and pluralism: the evaluation of Dewey's vision for a democratic curiculum. *Journal of Curriculum Studies.44 (1). 13-35*

Fer, S. (2010). 1923 yılından günümüze cumhuiyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı*. (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.97-136). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Fırat, B. (2010). Kürt sorunu bağlamında eğitim, kimlik, çatışma ve barışa dair algı ve deneyimler: Alan çalışmasından notlar. İçinde: *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye'den ve dünyadan örnekler.* (Ed. K. Çayır). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları

Finifter-Rosenbluh, I. (2014). Pluralistic and communalistic pedagogies and intellectual abilities among high school students: A case study. *Curriculum and Teaching, 29 (1), 21-36*.

Fleming, J. (1991). *Blacks in college a comperative study of students success in black and white institutions.* San Francisco: Jossey-Boss

Foucoult, M. (1980). *Power, knowledge, selected interviews and other writing*, London: Harvester Wheatsheaf

Frankel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2012). *How to desing and evaluate research in education.* New York: McGrow-Hill

Freedom House. (2014). Democracy in crisis: corruption media and power in Turkey. *Freedom House Social Report.*

Freinberg, W. (1998). *Common schools uncommon identites*. New Haven, Connecticut: Yale University Press

Freire, P. (1970). *Pedagogy of oppressed.* New York: Harder and Harder

Freiere, P. (1997).*The pedagogy of autonomy.* Sao Paulo: Editora Poz and Terra

Gay, G. (1990). *Achieving educational quality through curriculum desegration.* Phi Delta Kappan

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press

Gibson, K. L., Rimmington, G. M., ve Londwehr- Brow, M. (2008). Developing global awareness and responsive world citizenship with global learning. *Roeper Review, 30* (1), 11-23.

Gilmore, L. (1994). *Autobiographics: a feminist theory of women's self-representation.* New York: Cornell University Press

Giroux, H.A. (1977). The politics of hidden curriculum. *Independent School 37* (1).

Giroux, H., ve Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and politics of education*. New York: Routledge.

Glathorn, A. (1987). *Curriculum leadership.* Glenview: Scot, Foresman

Glesne, C. (2014), *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed,: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık

Goodman, D. (2001). *Living and teaching in an unjust world.* Porsmouth: Heinemann.

Göktürk, G.(2007). "Ders kitaplarına askeri denetim." *Bugün Gazetesi*, 5 Eylül 2007

Gömleksiz, M.N. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki etkinliğin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 5*(2). 339-384.

Göner. Ö. (2005). The transformation of the Alevi collective identity, *Cultural Dynanmics, 17 (2);* 107-134

Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 109-114.

Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çabaları. *Milli Eğitim Dergisi*

Grant, C. A., ve Sleeter, C. E. (1989). *Turning on learning: five approaches for multicultural teaching plans for race, gender and disability*. Columbus Merill.

Grant, L. D. (2011). Pluralistic approaches to Israel education*. Journal of Jewish Education,77 (1),* 4-21.

Green, B. (2003). Curriculum inquiry in Australia: toward a local geneology of the curriculum field. *International Handbook of Curriculum Reserach,* 123-141.

Green, E., ve Karagöz, S. (1965). *Yeni ilkokul programı taslağı ve ünite çalışmaları.* Ankara: Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları

Grosman, H. (1994). *Gender issues in education*. Boston: Allyn ve Bacon.

Grumet, R. (1988). *Bitter milk: women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs multiple case studies: a comparitive study. *Academy of Business, Engineering and Science.*

Guttenberg, M. (1972). Negro-white differences in children's movement. *Perceptual and Motor Skills, 35* (2).

Gülbahar, G. (2006). Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Kırıkkale

Güler, A. (2004). *Türk eğitim politikalarının tarihsel süreci.* Ankara: Yeryüzü Yayınları

Gültekin, M., Bayır, Ö. ve Göz, N.L. (2013). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 12*(46). 24-49.

Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara; Nobel Yayınları

Gür, B. S., Özoğul, M., Coşkun, İ., ve Görmez, M. (2012). *2012'de eğitim.* Seta Analiz.

Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17.* (3).

Güven, İ. (2000). *Türkiye'de eğitim, devlet ve ideoloji:* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Güven, S. (2011). Sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitiminde modeller. İçinde: *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II,* R. Turan, A. M. Sünbül, ve H. Akdağ (Ed). (s.36-56). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Habertürk Gazetesi. (2017). *Meb'in yeni müfredatına şikayet ve öneri yağdı.* http://www.haberturk.com adresinden erişilmiştir.

Hacettepe Üniversitesi. (2012). 1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifine ilişkin görüşler

Halpern, J., ve Weinstein, H. M. (2004). Rehumanizing the other: empathy and reconciliation. *Human Rights Quarterly, 26* (3), 561-583.

Heffernan, H. (1954). Sosyal incelemelerde yeni öğretim örnekleri. İçinde: *Küçük köy okullarında yeni öğretim örnekleri* (Ed. K. Wofford/Çev. A. R. Tükel). İstanbul: Maarif Basımevi

Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve eğitim felsefesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 29.* 121-138

Hesapçıoğlu, M. (2010). Türkiye'de cumhuriyet devri eğitim hareketlerinin dayandığı felsefi eğilimler. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı*. (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.53-60). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A remainder of key principles and precedents. *Educational Review, 55* (3), 265-275.

Hill, P. J. (1991). Multi-culturalism: the crucial philosophical and organizational issues. *The Magazine of Higher Learning*, 23 (4), 38-47.

Hlebowitsh, P. (1993). *Racial curriculum theory reconsidered: a historical approach.* New York: Teachers College Press

Hürriyet Gazetesi. (2017). *Müfredat taslağına 184 042 öneri geldi*. http://www.hurrıyet.com adresinden erişilmiştir.

Iannone, R. (1995). Chaos theory and its implications for curriculum and teaching. *Education, 115* (4), 541

Irvine, J. (1990). *Black students and school failure: policies, practices and prescriptions.* New York: Greenwood.

İnal, K. (2012). AKP'nin reform mantığı ve 4+4+4'ün ideo-pedogojik eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 10* (39), 78-92

İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education 38* (2), 115-131.

Jackson, P. (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.

Joseph, R. (2017). Multiculturalism: a liberal perspective*. Post filosofie*, (2), 29-49

Kabadere, T. (2010). Lise biyoloji öğretim programlarının cumhuriyetten günümüze değişimlerini etkileyen unsurlar ve analizleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi*) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Ankara.

Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (*2), 663-672.

Kaplan, P. (2017). *Yeni müfredata tepki: 100 bini aşkın şikayet ve öneri*. http://www.pervinkaplan.com adresinden erişilmiştir.

Kaplan, S. (2002). Din u devlet all over again? The politics of military secularism and religious militarism in Turkey following the 1980 coup. *International Journal of Middle East Studies 34 (*1), 113-127.

Karakuş, E., Mutlu, E., ve Çoşkun, Y. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*.

Kaya, İ., ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çok kültürlü ve çok dilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık

Keller, E. M. (1954). Köy okullarında modern müzik çalışmaları. İçinde: *Küçük köy okullarında yeni öğretim örnekleri* (Ed. K. Wofford/Çev. A. R. Tükel). İstanbul: Maarif Basımevi.

Kerr, D., Ireland, J., Craig, R., ve Cleaver, E. (2004). Making citizenship real: citizenship education longitudinal study. *Second annual report*. London: DFES

Keskin, Y. (2012), Türkiye'de 1970'li yıllardan günümüze kadar yayınlanmış ilkokul, ortaokul ve ilköğretim programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences; 4 (*2), 442-461.

Keskin, Y., ve Keskin, S. (2013), İlkokul (İlköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *TSA, 17* (3).

Keyman, E.F., ve Kanci, T. (2011). A tale of ambiquity: citizenship, nationalism and democracy in Turkey. *Nations and Nationalism*. 17 (2).

Khan, S. K. (2016). Maroon theory and me-thou-poiesis. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies (JCACS),* 13 (2), 62.

Kirkwood, T.F. (2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. *Social Studies, 92* (1), 10-15.

Koçoğlu, E., ve Erdoğan, E. (2016). Dini ve ahlaki değerlerle sosyal bilgiler öğretimi. İçinde: *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi*; R. Sever, M. Aydın, ve E. Koçoğlu (Ed.). (s.539-560). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

KONDA. (2006). *Biz kimiz?.* İstanbul: Konda.

KONDA. (2012). *Türkiye'de aile yapısı.* İstanbul: Konda.

KONDA. (2016). *Türkiye'de ortalama insan kim?.* İstanbul: Konda.

Korkmaz, F. (2017). Neo-liberalizm bağlamında: sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 5 (1), 29-57.

Kozok, F. (2007). "MEB Atatürkçülüğü unuttu" *Cumhuriyet Gazetesi* 17 Haziran 2007.

Köprülü, S. (2008). Cumhuriyetten günümüze temel eğitim matematik dersi öğretim programlarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Ankara

Kuş, Z., ve Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları. *UTEB, 5* (8), 18-41.

Levy, P. (2001). *Cyberculture.* Minneapolis: University of Minnesoto Press.

Lewis, D. L. (2000). *The fight for equality and American century*. New York: Henry Holt

Loewen, J. (1996). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong.* New York: Touchstone Books.

Louise, S. (1989). The image of other: media support for a pluralistic curriculum. Paper presented at the Annual Conference of the Community College General Education Association (10th New York, Nowember 2-3, 1989).

Maarif Vekaleti.(1926). *İlk mektep müfredat programı.* Çeviren: H. Alp. İstanbul: Nobel Yayınları

Maarif Vekaleti. (1930). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası

Maron, A. (2017). Post- Multicultural Australia? Cosmopalitanism critique and the future of Australian multiculturalism. *The Public Life of Australian Multiculturalism* (241-268).

McCarty, T. L. (2002). *A place to be Navajo: rough rock and the struggle for sek-lf-determination in indigenous schooling*. Mahwah: Erlbaum

McConnell, F. (2008). Inventing pluralistic education. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Indiana

McNeil, L. (2000). *Contradictions of school reform: educational cast of standardized testing.* New York: Routledge

MEB. (1936). *İlkokul programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (1936). *İlkokul programı.* İstanbul: Devlet Basımevi

MEB. (1948). *İlkokul programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (1948). *1948 İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (1952). *Öğretmen okulları ve köy enstitüleri programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (1962). *İlkokul programı taslağı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (1968). *İlkokul programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (1968). *İlkokul programı.* Ankara: Temel Eğitim Yatılı Bölge Okulu Basımevi

MEB. (1973). *7. milli eğitim şurası.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (1990). *Hükümet programlarında eğitim.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (1990). *Sosyal Bilgiler Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü

MEB. (1996). *15. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (1998). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (1998). *Sosyal bilgiler programı.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2000). *Türkiye ulusal programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2002). *Temel eğitim ve bilgi teknolojisi*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü

MEB. (2005). *İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* w.w.w. ttk.gov.tr adresinden erişilmiştir.

MEB. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* w.w.w. ttk.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Memişoğlu, S.P., ve İsmetoğlu, M. (2018). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yönetecilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2* (2).

Merey, Z. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi. İçinde: *Sosyal bilgiler öğretimi*. M. Safran (Ed). (s.719-742). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2013). *Case study research in education: a qualitative appoach.* San Francisco: Jossey-Boss.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.

Mindivanlı, E. ve Aktaş, E. (2011). Sosyal bilgiler 6. Sınıf müfredatında yer alan milli ve evrensel değerler. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,6.

Monning, M. L. Baruth, L. G., ve Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. Taylor and Francis.

Morse, E. T. (1993). Conceptualizing of good citizenship on political participation. *Political Behaviour, 15* (4), 355-380.

Motamed, H. R., Yarmohammadian, M. H., ve Yousefy, A. (2013). Comparative study of pluralistic vs unitarianism approaches concerning elements of curriculum*. Procedia Social and Bhevioral Science*, *83*, 831-835.

Murray, R. (2014). *Tez nasıl yazılır.* (Çev.: Ş. Çınkır). Ankara: Anı Yayıncılık

Nietzsche, F. (1983). *Schopenhour as education*. London: Cambridge University Press.

Oakeshott, M. (1959). *The voice of poetry in the conservation of mankind.* London: Bowes and Bowes

ODTÜ, (2012). 1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında eğitim fakültesi ilköğretim bölümü görüşü.

OECD. (2013). *PISA 2012 results*. Organization of Economic Cooperation and Development.

Oğuz, A. K. (2007). *Fedakar eş, fedakar yurttaş: Yurttaşlık bilgisi ve yurttaşlık eğitimi, 1970-1990*. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Oktay, A. (2010). Cumhuriyet döneminde okulöncesi eğitiminin gelişimi: tarihsel gelişim ve günümüzdeki durum. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı*. (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.61-76). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.

Ornstein, A., ve Hunkins, F. (2003). *Curriculum: Foundations, principles and ıssues.* New York: Pearson.

Osler, A. (2009). *Human rights education for democratic citizenship: education and inclusion of national minorities.* (Eds. C. Makler, A. Mihr, R. Toivoren). Frankfurt: Ann Main.

Oxford (2001). *Oxford advanced learner's dictionary.* Oxford : Oxford University Press

Öcal, A., ve Yakar, H. (2015). 1968-2005 sosyal bilgiler dersi programlarında küresel farkındalık eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (USBES Özel Sayısı I), 307-327.

Özbudun, E. (2014). AKP at the crossroods: majoritarian drift. *South European Society and Polities, 19* (2). 156-167

Özmantar, M., Ağaç, G., ve İlgün, S. (2017). İlkokul matematik dersi öğretim programlarının alıştırmalar bağlamında incelenmesi: tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* 2149-2727.

Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime geçiş ve özel dershaneler. *Eğitime Bakış, 23*

Özpolat , A., ve Sezer, F., İşgür, İ. ve Sezer, M. (2007).Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Milli Eğitim Dergisi.* (174).

Öztürk, C. (2010). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmede model arayışları. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı*. (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.283-316). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Pinar, W. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992.* New York: Peter Lang.

Pinar, W. (1999). *Contemporary curriculum discourses: twenty years of JCT.* New York: Peter Lang

Pinar, W. (2003). The internationalization of curriculum studies. New York: Peter Lang.

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory*. London: Lawrance Erlboum Associates Publishers.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., ve Taubman, P. (1995). *Understanding the curriculum: An introduction to historical and contemporary curriculum discourses.* New York: Peter Lang.

Pişkin, M. (2006). İlk ve ortaöğretim öğrencilerimizin kariyer gelişimleri ve yönlendirme süreçlerinde gözlenen sorunlar ve çözüm önerileri. İçinde: *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları. (*Derleyen: Ş. Abak). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları

Pişkin, M. (2006). Türkiye'de rehberlik hizmetleri. İçinde: *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Prinçdane, M. (1997). İlköğretim 1. Kademe sosyal bilgiler ders programının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Ankara

Polat, E. G. (2011). Osmanlı'dan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi,3*. 127-157

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill

Potter, J. (2002). *Active citizenship in school.* London: Kagan Page.

Powel, A., Farrar, E., ve Cohen, D. (1985). *The shopping mall high school.* Baston: Houghton Mifflin.

Rawls, J. (1993). *Political liberalism.* NewYork: Colombia University Press.

Rhodes, F. (2001). A battle plan for professors to recapture the curriculum. *Choronicle of Higher Education*. B7- B10.

Said, E. (1996). *Representations of the intellectual.* New York: Vintage.

Safran, M. (2010). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve tarih öğretimi. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı*. (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.395-406). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde: *Özel öğretim yöntemleri ile sosyal bilgiler öğretimi*, B. Tay ve A. Öcal (Ed). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık

Sakallıoğlu, Ü. C. (1996). Parameters and strategies of Islam state interaction in republican Turkey. *International Journal of Middle East Studies 26* (2).

Sakallıoğlu, Ü. C, ve Çınar, M. (2003). Turkey 2002: Kemalism, islamism and politics in the light of February 28 process. *The South Atlantic Quarterly, 102* (2/3), 309-332.

Sakaoğlu, N. (2010). Atatürk döneminde öğretmen yetiştirme politikaları. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı*. (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.265-282). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Sakaoğlu, N. (2018). *Türk eğitim tarihi. 11-20 yüzyıllar.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (3). 107-129.

Sauser, W. I. (1993). Ercuraging pluralism in magagement education programs. *SAM Advanced Management Journal,* 58 (2), 6.

Sayılan, F. (2008). Toplumsal cinsiyet ve eğitim

Schachner, M. K. (2017). From equality and inclusion to cultural pluralism-Evaluation and effects of cultural diversity perspectives in schools*. European Journal of Developmental Psychology*, 1-17.

Schugurensky, D., ve Myers, J. P. (2003). Learning to teach citizenship: A lifelong learning approach. *Encounters on Education, 4.* 145-166.

Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *Shool Peview, 79*, 493-542.

Sedlak, M., Wheeler, C., Pullin, D., ve Cusick, P. (1986). Selling *students short*. New York: Teacher College Press.

Sever, R. (2016). Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde*: Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi*. R. Sever, M. Aydın, ve E. Koçoğlu (Ed). (s.1-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Shavlik, D. L., Touchton, J. G., ve Pearson, C. S. (1989). The new agenda of women for higher education*. Educating The Majority: Women Challenge Tradition in Higher Education*, 441-458.

Shevitz, S. L., ve Wasserfall, R. (2009). Bulding community in a pluralistic high school. *Jewish Day Schools, Jewish Communities: A reconsideration*, 376-395.

Skerrett, A., ve Hargreaves, A. (2008). Student diversity and secondary school change in the context of increasingly standardized reform. *American Educational Research Journal,45* (4).

Sleeter, C., ve Grant, C. (1991). *Mappin terrains of power. Students cultural knowledge versus classroom knowledge.* Albony: New York University Press.

Solomon, I. D. (1988). Strategies for implementing a pluralistic curriculum in the social studies*. The Social Studies, 79 (6),* 256-259.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sözen, E., ve Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi 6*(1).

Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. İçinde: *Sosyal bilgiler öğretimi* (Ed. G. Can). (s.1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Spain,L. (1989). *The mage of thr other: Media support for a pluralistic curriculum.* Paper Peresent at the Annual Conference of the Cummunity College General Education Assocation

Spring, J. (1995). *The intersection of cultures: Multicultural education in the United States.* New York: McGrow- Hill

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* London: Sage

Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler eğitim programı nasıl bir vatandaşlık öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,7* (1).

Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet. İçinde: *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma anlayışları* (Derleyen: Ş. Abak). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları

Tan, M. (2000). Eğitimde kadın-erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. İçinde: *Kadın erkek eşitliğine doğru yürüyüş*. (TÜSİAD). İstanbul

Taneri, O. (2014). Üniversite öğrencilerinin demokrasinin eğitime yansımaları hakkındaki görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4* (2), 12-27.

Taş, H. (2018). Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikaların yenilenen öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin programın ögeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 11 (5*7), 440-454.

Tay, B.(2017). 2005 sosyalbilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğrerim programının karşılaştırılması. *International Journal of Eurosia Social Sciences 8*(27). 461-487.

Tazebay, A. (2000). İ*lköğretim programları ve gelişmeler*, Ankara: Nobel Yayınları

T.C. Başbakanlık (1999). *Avrupa Birliği ve Türkiye*. Ankara: T.C. Başbakanlık

Teddlie, C., ve Tashakkari, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri. (*Çev. Ed.: Y. Dede ve S. Beşir). Ankara: Anı Yayıncılık

Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim. İçinde: *İlköğretim programları ve gelişmeler*, A. Tazebay (Ed.) (s.27-124). Ankara: Nobel Yayınları

Toland, J. D. (1988). Inca legitimation as a communication process. In: *State formation and political legitimacy* (Eds: R. Cohen and J. Toland). New Brunswick: Transaction Books.

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim 34.*

Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün eğitim felsefesi. *E- International Journal of Educational Research, 2* (4), 1-27.

Trafford, B. (2003). School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how. *Secondary Heads Association*.

Tural, M. (2006). Türk eğitim tarihine bakış. İçinde: *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi.* M.Hesapçıoğluve A.Durmuş (Eds.). Ankara: Nobel Yayınları

TUSİAD. (2012). 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair görüş yazısı.

Tükel, A. R. (1954). İlköğretim problemimiz ve yıllığa dair birkaç söz. İçinde: *Küçük köy okullarında yeni öğretim örnekleri* (Ed. K. Wofford/Çev. A. R. Tükel). İstanbul: Maarif Basımevi.

Türk- Eğitim- Sen. (2018). Taslak müfredat programları ile ilgili Türk-Eğitim-Sen Genel Merkez Değerlendirme Raporu. http://www.turkegıtımsen.org.tr adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2017). Çoğulculuk. 20.09.2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Ankara: TBMM Basımevi.

Türkoğlu, A. (2010). Cumhuriyet döneminde ilköğretimin gelişimi. İçinde: *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı*. (Hazırlayan: M. A. Parlak), (s.77-96). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Türkoğlu, A. ve Sarı, M. (2006). Cumhuriyetten günümüze program geliştirme çabaları. İçinde: *Türkiye'de eğitim bilimleri bir bilanço denemesi*, M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed). (s.327-367). Ankara: Nobel Yayınları.

Tüzün,G. (2009). *Ders kitaplarında insan hakları tarama sonuçları. II.* İstanbul: History Foundation of Turkey.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Uçan, F. (1969). *Ünite çalışmaları.* Afyon: Pratik Öğretim Yayınları

Ulibarri, H. (1970). The effects and implications of culturally pluralistic education on the Mexican- American. *Southwestern Cooperative Educationd Lab.,* Albuquerque, New Mexico

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives.* Paris: UNESCO

Ungemah, L. D. (2015). Diverse classrooms, diverse curriculum, diverse complications: Three teachers perspectives. *Antropology and Education Quarterly, 46 (4),* 431-439.

Uphoff, J. K. (1974). Religious minorities in or out of the culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership.* 163-167

Ünal, F., ve Ünal, M. (2010). Türkiye'de orta öğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi.* 110-125.

Ünal, S., Çoştu B., ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (2).

Üstel, F. (2011). *"Maktul vatandaş"ın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Varış, F (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara.

Watkins, W. (2006). Social reconstruction in education: Searching out black voices. In: *social reconstruction: people, politics, perspectives* (Ed. K. Riley). Greenwich: Information Age Publishing

Weber, M. (1968). *Economy and society*. Berkaley: University of California Press.

Weinstein, J. R. (2004). Neutrality, pluralism and education: civic education as learning about the other. *Studies in Philosophy and Education (23),* 235-263.

Willinsky, J. (1999). *Technologies of knowing: A proposal for the human sciences.* Boston: Bacon Press

Wofford, K. (1952). *Türkiye köy ilkokulları hakkında rapor.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Wong, F. E. (1991). Diversity and community: right objectives and wrong arguments. *The Magazine of Higher Learning*, 23 (4), 48-54

Yalçın, A. ve Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi 12* (3).

Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve eğitim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*

Yapıcı, M. (2006). Eğitim politikaları ve etkileri*. Üniversite ve Toplum. (Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi)6, (2).*

Yelken, E., ve Büyükcan, T. (2015). Discussing the private tutoring centers without falling into the trap of agenda. *Education, Science and Society Journal*. 24-27.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yin, R. K (2003). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage

Yücel, C. (2006). Ölçme ve değerlendirmede OKS paradigmasın sonu. İçinde: *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları.* (Derleyen: Ş. Abak). Ankara: Eğitim- Bir- Sen Yayınları.

Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de orta öğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.0l0

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-300
Konu : Mustafa CEYLAN (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12.02.2020 tarihli ve 51944218-300/00001000566 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Mustafa CEYLAN**'ın **Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ** danışmanlığında yürüttüğü "**Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının (1936-2019) Çoğulculuk Perspektifinden İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **25 Şubat 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

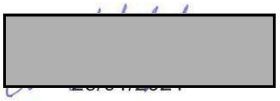
Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr
Sevda TOPAL

EK-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



Mustafa CEYLAN

EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

25/01/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ (1924-2018) ÇOĞULCULUK PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
18/01/2021	451	866757	25/12/2020	%4	1488746530

Uygulanan filtreler:

4. Kaynaklar hariç
5. Alıntılar dâhil
6. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Mustafa CEYLAN
Öğrenci No.: N15148030
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programalrı ve Öğretim
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

[redacted]

DANIŞMAN ONAYI

UY
Prof. Dr. H

[redacted]

EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report

25/01/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: EXAMINATION OF SOCIAL SCIENCES CURRICULA (1924- 2018) IN TURKEY FROM PERSPECTIVE OF PLURALISM

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
18/01/2021	451	866757	25/12/2020	%4	1488746530

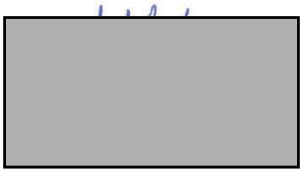
Filtering options applied:

4. Bibliography excluded
5. Quotes included
6. Match size up to 5 words excluded

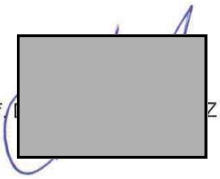
I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Mustafa CEYLAN
Student No.: N15148030
Department: Educational Sciences
Program: Curriculum & Instruction
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.



ADVISOR APPROVAL



Prof. [redacted]Z

EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge"** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

MUSTAFA CEYLAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(4) Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(5) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(6) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

** Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*